



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2024/5

Leadership dans l'éducation

DIRIGER POUR L'APPRENTISSAGE



Objectifs de
développement
durable



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



2024/5

Leadership dans l'éducation

DIRIGER POUR L'APPRENTISSAGE

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action y afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce rapport est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

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

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou de ses donateurs et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le Directeur du rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

Cette publication peut être citée comme suit : UNESCO. 2025. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024/5 : Leadership dans l'éducation – Diriger pour l'apprentissage*. Paris, UNESCO.

Titre original : *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*

Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO),
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

© UNESCO, 2025
Première édition
Publié en 2025 par l'Organisation des Nations Unies pour
l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Composition par l'UNESCO
Conception graphique et mise en page :
Optima Graphic Design Consultants Ltd
Traduction et mise en page de la version française : translate plus

Photographie de couverture : Le 3 mars 2022, à l'école Al
Tasneem de Bassorah, en Irak, la directrice de l'école, M^{me} Ansal,
se fait photographier dans son bureau. Elle déclare « La pauvreté,
la santé mentale, le travail des enfants, le mariage des enfants
sont quelques-uns des principaux facteurs pour nos élèves...
La pauvreté est le principal problème qui les pousse à
abandonner l'école ».

Crédit photographie : © UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez*

ISBN : 9789232003386
<https://doi.org/10.54676/GKXQ3348>

L'UNESCO est un éditeur en libre accès et toutes les publications
sont disponibles en ligne gratuitement via le référentiel
documentaire de l'UNESCO. Toute commercialisation de ses
publications par l'UNESCO vise à recouvrer les coûts nominaux
réels d'impression ou de copie du contenu sur papier ou sur CD et
de distribution. Ce n'est pas dans un but lucratif.

Cette publication est disponible en libre accès sous la licence
Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>).
En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs
acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de
l'UNESCO (<https://www.unesco.org/fr/open-access/cc-sa>).

Les images annotées d'un astérisque (*) ne relèvent pas de la
licence CC-BY-SA « <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr> » et ne peuvent pas être utilisées ou
reproduites sans l'autorisation préalable des détenteurs des
droits d'auteur.



BREF RÉSUMÉ

Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils attirer, nommer et retenir de bons responsables de l'éducation ?

Le leadership est un aspect important dans l'éducation. Des dirigeants forts sont nécessaires pour aider les institutions, les systèmes et les sociétés à évoluer dans le bon sens. Les dirigeants forts travaillent en collaboration avec d'autres acteurs pour atteindre les mêmes objectifs. Au niveau de l'école, il s'agit des directeurs, mais aussi de ceux qui les entourent, dans l'école et dans la communauté, et qui occupent des postes à responsabilité. Au niveau du système, il s'agit des fonctionnaires travaillant en tant qu'officiers de district, superviseurs ou planificateurs. Au niveau sociétal, il s'agit des dirigeants politiques, ainsi que d'un très large éventail d'acteurs qui contribuent à façonner les objectifs de l'éducation, des syndicats et des chercheurs à la société civile et aux médias.

Intitulé « *Diriger pour l'apprentissage* », ce rapport affirme que dans la poursuite d'objectifs spécifiques, les responsables de l'éducation sont plus que de simples gestionnaires. Ce sont des agents de changement qui ont besoin de temps, de confiance et de soutien pour se concentrer sur la définition d'une vision et le développement des personnes qu'ils servent et avec lesquelles ils travaillent. Le rapport appelle à investir dans les chefs d'établissement et les responsables des systèmes et à leur donner les moyens d'agir. Les processus de recrutement et les possibilités d'avancement professionnel doivent être équitables et reconnaître toute l'étendue du rôle des dirigeants. En outre, le leadership fonctionne mieux lorsqu'il est partagé, ce qui permet aux autres de diriger dans la mesure où ils le peuvent dans le cadre de leur rôle.

Il n'y a pas un seul style de leadership qui fonctionne. La diversité des contextes, des capacités et des personnalités fait que les styles varient, et ce à juste titre. Cela, combiné aux différents objectifs que chaque dirigeant tente d'atteindre, signifie que leur impact est difficile à évaluer pleinement. Pourtant, toutes les recherches montrent que le besoin en dirigeants forts est essentiel afin d'améliorer en permanence la qualité de l'éducation. Les chefs d'établissement sont les deuxièmes à pouvoir transformer les résultats des élèves, après les enseignant(e)s. Entre-temps, les politiciens exercent une influence considérable pour faire de l'éducation équitable et inclusive une priorité nationale.

Cette septième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* s'accompagne d'une nouvelle série de profils nationaux sur PEER (Profiles Enhancing Education Reviews), une ressource en ligne qui promeut le dialogue politique et décrit les politiques et réglementations relatives à la sélection, à la préparation et au développement des chefs d'établissement dans les systèmes éducatifs du monde entier.

62 % des
pays recourent
à des pratiques
concurrentielles pour le
recrutement des chefs
d'établissement



Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes
et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des
femmes que doivent être élevées les défenses de la paix

Avant-propos

Malgré les progrès considérables réalisés dans l'élargissement de l'accès à l'éducation au niveau mondial au cours des dernières décennies, ce *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* révèle que 251 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés aujourd'hui. Ce chiffre n'a baissé que de 1 % depuis 2015.

Même pour ceux qui sont scolarisés, l'éducation qu'ils reçoivent n'est pas toujours à la hauteur : dans les pays en développement, trois enfants sur quatre ne savent pas lire et comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans. Un leadership fort est nécessaire à tous les niveaux pour favoriser le progrès en matière d'éducation.

En effet, l'éducation est à la base une activité centrée sur les personnes.

L'éducation de qualité est une entreprise collective qui nécessite des êtres humains qualifiés, animés par un sens de l'objectif. Qu'ils soient décideurs politiques, directeurs d'école ou chefs d'établissement, les responsables de l'éducation sont des catalyseurs du changement qui méritent une plus grande attention. Ce rapport met en lumière leur rôle déterminant dans le maintien des enfants à l'école et l'amélioration des résultats de l'apprentissage.

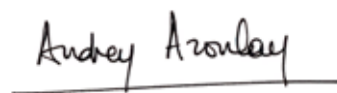
Les chefs d'établissement efficaces font ressortir le meilleur des enseignants, qui à leur tour dispensent les meilleurs cours. Les chefs d'établissement sont également des personnages clés qui veillent à ce que les environnements scolaires soient sûrs et inclusifs, exempts de violence et de harcèlement. Les responsabilités qu'ils assument sont lourdes. C'est pourquoi il est essentiel de veiller à ce qu'ils soient sélectionnés et formés de manière convenable, qu'on leur fasse confiance et qu'ils soient soutenus tout au long de leur carrière.

Pourtant, plus d'un tiers des pays n'ont pas mis en place de processus de recrutement ouvert et compétitif des chefs d'établissement. Même dans les pays les plus riches, la moitié des chefs d'établissement ne reçoivent pas de formation requise pour assurer leur rôle avant de prendre leurs fonctions.

Comme dans d'autres domaines, le leadership dans l'éducation est également marqué par d'importants préjugés liés au genre. La majorité du personnel enseignant est constitué de femmes, tandis que la majorité des chefs d'établissement est constitué d'hommes. La proportion de femmes chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire est en moyenne inférieure d'au moins 20 points de pourcentage à la proportion moyenne d'enseignantes. Cette situation doit changer.

Outre la remise en question des normes de genre dans le leadership en matière d'éducation, nous devons également remettre en question les hypothèses de hiérarchie qui existent dans le secteur de l'éducation à travers le monde. Ce rapport contient des recommandations claires pour passer des systèmes éducatifs hiérarchiques et centralisés à un leadership plus inclusif dans l'éducation qui engage les chefs d'établissement, les enseignant(e)s, les parents, les représentants d'élèves et les membres de la communauté. Pour construire une vision commune de l'éducation qui prenne en compte toutes ces parties prenantes, il faut accorder davantage d'espace et former les chefs d'établissement.

De nombreux responsables de l'éducation sont passionnés par leur travail et déterminés à faire la différence sur le terrain, mais des systèmes rigides les empêchent de viser l'excellence. En leur permettant de réaliser leur potentiel, nous pouvons insuffler une nouvelle énergie aux systèmes éducatifs et inspirer les jeunes générations dont l'expérience scolaire peut façonner leur vision du leadership.



Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO



Avant-propos

De la salle de classe à la salle de réunion, des bureaux à la scène internationale, les dirigeants façonnent l'éducation. J'ai l'honneur de vous présenter le rapport GEM 2024/5, qui se concentre cette année sur le rôle essentiel du leadership dans l'éducation. En tant que présidente du comité consultatif de ce rapport et membre du comité directeur de haut niveau de l'ODD 4-Éducation 2030, je suis convaincue que la promotion de la coopération en matière de leadership dans le domaine de l'éducation est l'outil le plus puissant pour atteindre les objectifs de développement durable.

Ces dernières années, au cours de mon mandat de commissaire européenne aux Partenariats internationaux, je me suis consacrée à la défense de l'éducation en tant que catalyseur du changement social et économique. L'éducation est un facteur de transformation, toutefois la nécessité pour les dirigeants politiques d'intensifier leur action de représentation et d'orienter l'éducation dans la bonne direction reste plus vitale que jamais.

Dans de nombreux pays, les dépenses d'éducation ne sauraient rivaliser avec les appels au service de la dette ; un déficit annuel de 100 milliards d'USD dans le financement de l'éducation des 80 pays les plus pauvres n'a pas encore été comblé. Sans les ressources nécessaires, la qualité de l'éducation en pâtit. Les enseignant(e)s sont souvent recruté(e)s sans répondre aux normes nationales de compétences ou de formation, et la promesse d'une éducation de qualité n'est pas tenue. Mais la réalisation d'une éducation inclusive et de qualité pour tous est encore à notre portée - il suffit que les dirigeants à tous les niveaux s'unissent autour d'un programme commun.

Alors que nous célébrons souvent les figures héroïques de l'éducation, le rapport met en lumière les contributions inestimables de leaders méconnus - fonctionnaires de district, responsables de l'éducation, inspecteurs et superviseurs. En tant qu'ancienne enseignante, je sais que les chefs d'établissement, souvent invisibles, peuvent faire ou défaire une réforme grâce à leur leadership. Il est essentiel de relier la vision à la réalité pratique.

L'action collective et collaborative de ces dirigeants peut favoriser le progrès. Elle nécessite une intelligence émotionnelle, une conscience de soi et une conscience sociale. Les ministres de l'éducation, qui doivent jongler avec de multiples exigences et dont les mandats durent souvent à peine plus de deux ans, doivent recourir à des approches stratégiques telles que la formation de coalitions pour mettre en œuvre les politiques. Les chefs d'établissement font aussi face à des contraintes de temps qui les empêchent de se concentrer sur des grands impératifs tels que l'amélioration des résultats de l'apprentissage.

Avec des rôles aussi complexes, les dirigeants méritent d'être formés, notamment pour apprendre comment faire appel à d'autres personnes pour les aider à atteindre leurs objectifs. Mais cette publication nous montre que moins de la moitié des pays mettent explicitement l'accent sur la collaboration au sein du corps enseignant et que seul un tiers d'entre eux se concentrent sur cette question dans les programmes de leadership.

Sans jamais le mentionner, ce rapport est un modeste exemple de leadership. Il fournit des connaissances, une expertise et des solutions potentielles précieuses et invite les acteurs de l'éducation à tous les niveaux à discuter de la manière dont ils peuvent contribuer à l'amélioration. L'apprentissage est une question de collaboration, et ce rapport en facilite le processus. Nous devons saisir cette occasion pour promouvoir le leadership en tant qu'outil efficace permettant d'améliorer l'éducation de l'intérieur.

Jutta Urpilainen
Commissaire européenne aux Partenariats internationaux,
Présidente du comité consultatif du rapport GEM

Remerciements

Ce rapport n'aurait pas été possible sans la précieuse contribution de nombreuses personnes et institutions. L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (Rapport GEM) tient à souligner leur soutien et à les remercier pour le temps et les efforts qu'ils ont consacrés à cette tâche.

Les membres du comité consultatif du Rapport GEM et sa présidente, Jutta Urpilainen, ont fourni des conseils et des commentaires constructifs. Nous remercions tout particulièrement nos bailleurs de fonds engagés et dévoués, dont le soutien financier assure la préparation, la publication et la diffusion des publications du Rapport GEM.

Nous tenons à saluer le rôle de l'UNESCO et son leadership. Nous sommes reconnaissants envers de nombreuses personnes, divisions et unités au siège de l'UNESCO, notamment dans le secteur de l'éducation et dans divers services administratifs, pour avoir facilité notre travail quotidien. L'Institut de statistique de l'UNESCO joue un rôle clé en tant que principal fournisseur de données, mais aussi par le biais de notre partenariat en faveur du suivi de l'ODD 4, notamment dans le cadre du processus d'évaluation comparative de l'ODD 4 à l'échelle nationale. Nous tenons à remercier sa directrice, Silvia Montoya, et son personnel dévoué pour leur étroite collaboration. Nous remercions également nos collègues des autres instituts de l'UNESCO ainsi que son réseau de bureaux régionaux et de bureaux hors siège.

L'équipe du Rapport GEM tient à remercier les chercheurs suivants qui ont produit des documents de référence qui ont permis d'étayer l'analyse du rapport : Dorothy Andrews, Niaz Asadullah, Minahil Asim, Sheena Bell, Shuangye Chen, Edith J. Cisneros-Cohernour, Joan M. Conway, Christopher Day, José Gabriel Domínguez-Castillo, Mohammed Elmeski, Molly P. Fuller, Gloria Gratacós, Qing Gu, Samira Idelcadi, Monica Mincu, Rhiannon Moore, Karen Mundy, Cristina Moral-Santaella, Clelia Pineda-Báez, Janet M. Okoko, Heather Price, Haiyan Qian, Nani Teig, C.P. van der Vyver, Jelena Veletic, Charles F. Webber, Wangqiong Ye, Rose Ylimaki et Yulian Zheng. David Gurr a effectué des recherches de base et a contribué au document de réflexion qui a alimenté la note conceptuelle du rapport.

L'équipe remercie également plusieurs institutions, leur personnel de recherche et leurs consultants qui ont produit des documents de référence : le Brookings Center for Universal Education (Rohan Carter-Rau, Maya Elliott et Brad Olsen), IEA Hamburg (Nurullah Eryilmaz et Rolf Strietholt), Inclusion International (Paula Hunt, Wisdom Mprah, Gordon Porter, Diane Richler, Steve Sider, Jacqueline Specht et Sue Swenson), Universidad Diego Portales (Pablo Fraser, Miguel Órdenes, Vanessa Orrego, Mario Uribe et José Weinstein), l'Université de Cambridge (Aditi Desai, Yusuf Sayed et Gunjan Sharma), l'Université de New South Wales (Scott Eacott), l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (Victoria Galán-Muros) et VVOB (Jocelyne Cyiza Kirezi, Ann Lopez et Jef Peeraer).

Nous remercions également les institutions qui ont organisé les consultations sur la note conceptuelle du Rapport GEM 2024/5, ainsi que les personnes et les organisations qui ont apporté leur contribution au cours du processus de consultation. Des remerciements particuliers sont adressés à Dignitas, Education International, Edvolution, la Commission nationale allemande pour l'UNESCO, Global School Leaders, l'International Education Funders Group, le Réseau parlementaire international pour l'éducation, l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, le National Center on Education and the Economy (États-Unis), NORRAG, Teach for All, l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation et la Varkey Foundation. Nous tenons également à remercier les membres du réseau WISE ALL-IN, l'International Successful School Principals Project, l'International Study on Teacher Leadership et d'autres organisations qui ont apporté une contribution précieuse à l'élaboration de ce rapport, ainsi que les ministres, les décideurs politiques, les experts et les universitaires qui ont participé au processus de consultation. Nous remercions tout particulièrement Deborah Kimathi, Marco Kools, Alice Lucatello, Hugh McLean, Manuela Pombo et Laura Treimane.

Nous sommes reconnaissants envers un groupe d'amis qui nous ont fait part de leurs commentaires sur les projets de recommandations et de stratégie de plaidoyer. Ils représentaient les entités suivantes : l'Université normale de Beijing, Centro Lemann, Education International, Edvolution, Global School Leaders, Global Student's Forum, le Réseau parlementaire international pour l'éducation, le Réseau des centres de politique éducative, l'Organisation des États ibéro-américains, la Queen Rania Teacher Leadership Academy, la Wallace Foundation, l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation et le VVOB.

Un groupe d'experts a examiné les projets de chapitres thématiques et a fourni des commentaires précieux. Nous remercions Asmaa Al-Fadala, Tony Bush, Junjun Chen, Melanie Ehren, Louisa Kadzo, Agustina Paglayan et Beatriz Pont pour leur contribution.

Dans le cadre des prochaines éditions régionales sur le leadership, nous tenons à remercier nos partenaires organisationnels : l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique et l'Union africaine pour le rapport Pleins feux sur le leadership et l'apprentissage fondamental en Afrique ; le Réseau des centres de politique éducative (Lana Jurko et Iva Perković) pour le rapport

sur le leadership et l'inclusion en Europe centrale et orientale, dans le Caucase et en Asie centrale ; l'Université normale de Beijing (TingWen Chang, Ronghuai Huang, Mohamed Oubibi, Jingwen Pang et Jianhua Zhao) et l'Institut coréen de développement de l'éducation (Eun Young Kim, Hyo-Jeong Kim et Chanhee Son) pour le rapport sur le leadership et la transformation numérique en Asie de l'Est ; et l'Organisation des États ibéro-américains (Andrés Delich, Tamara Díaz, Juan José Leal et Anabel Martinez) pour le rapport sur le leadership partagé en Amérique latine.

Le rapport a été édité par Andy Quan, que nous remercions pour son travail inlassable.

Nous souhaitons également remercier les personnes et les organisations qui ont travaillé dur pour soutenir la production, la conception, l'impression et la traduction du rapport au sein et en dehors de l'UNESCO. Nous remercions tout particulièrement notre rédactrice, Jennifer Allain, pour l'attention méticuleuse qu'elle a portée aux détails, ainsi que Stephen Jacques Flynn et Diana Sharafieva, qui ont rejoint l'équipe pour contribuer à la production du rapport.

Nous tenons à remercier l'équipe d'Optima Graphic Design Consultants Ltd (Scott Jones, Daniel Sharratt, Laura Villa, Anastasia Beedham et Jules Parker) pour leur travail efficace et minutieux de mise en page et de conception graphique de la version en anglais, qui a grandement amélioré l'attrait visuel du rapport. Nous remercions Rooftop (Ingrid van der Walt et Jeffery Collins) et Oncevocales (Sylwia Ulka) pour leur soutien inestimable dans la production de contenu multimédia pour le rapport, et l'UNICEF pour nous avoir autorisés à utiliser largement leurs photographies. Nous tenons également à remercier HiTekis (Hossein Aghvami) et Interactive Things (Patrick Browne, Beatriz Malveiro, Christian Siegrist et Solange Vogt) pour leur contribution à la conception de nos ressources en ligne.

Enfin, nous tenons à remercier nos stagiaires (Anja Flottmeier et Katherine Moore), nos consultants (Baptiste Gorteau, Elsa Weill, Hang Yu et Haowen Zheng), les étudiant(e)s de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne qui ont contribué à trois profils de pays (Adrien Auvray, Dahye Han et Huiwen Me), ainsi que tous les experts nationaux qui ont révisé les profils de pays.

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Directeur : Manos Antoninis

Samaher Al Hadheri, Daniel April, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Yasmine Bekkouche, Catarina Cerqueira, Rafaela Maria Da Silva Santos, Anna Cristina D'Addio, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Pablo Fraser, Lara Gil Benito, Pierre Gouédard, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Amina Sabour, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan et Dorothy Wang.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante. Le Rapport GEM est financé par un groupe de gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et coordonné et soutenu par l'UNESCO.



Pour plus d'informations, veuillez contacter :

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, UNESCO,
7, place de Fontenoy 75352 Paris 07 SP, France

Courriel : gemreport@unesco.org

Tél : +331 45 68 07 41

<https://www.unesco.org/gem-report/fr>

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée sera corrigée dans la version en ligne à l'adresse suivante :
<https://www.unesco.org/gem-report/fr>

Série des *Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation*

- 2024/5 Leadership dans l'éducation : diriger pour l'apprentissage
- 2023 Les technologies dans l'éducation : Qui est aux commandes ?
- 2021/2 Les acteurs non étatiques dans l'éducation : Qui décide ? Qui est perdant ?
- 2020 Inclusion et éducation : tous, sans exception
- 2019 Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs
- 2017/8 Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements
- 2016 L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous

Série des *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT*

- 2015 L'éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux
- 2013/4 Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous
- 2012 Jeunes et compétences : l'éducation au travail
- 2011 La crise cachée : les conflits armés et l'éducation
- 2010 Atteindre les marginalisés
- 2009 Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
- 2008 L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?
- 2007 Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance
- 2006 L'alphabétisation, un enjeu vital
- 2005 Éducation pour tous : L'exigence de qualité
- 2003/4 Genre et éducation pour tous : Le pari de l'égalité
- 2002 Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?

Table des matières

Bref résumé	v
Avant-propos	vii
Remerciements	x
Table des matières	xiii
Liste des figures, tableaux et encadrés	xvi

Leadership dans l'éducation	1
CHAPITRE 1. Introduction	5
Les attentes vis-à-vis des dirigeants au niveau de l'école et du système ont évolué	10
Guide du rapport	13
Recommandations	17
CHAPITRE 2. Direction des écoles : Rôles, impact et normes	23
Les chefs d'établissement sont appelés à remplir diverses fonctions de direction	25
L'impact des chefs d'établissement peut être significatif	31
Les normes de leadership peuvent guider l'action et la certification	39
Conclusion	42
CHAPITRE 3. Direction des écoles : Sélection, formation et conditions d'exercice	45
L'amélioration des processus de sélection est nécessaire pour professionnaliser la carrière des chefs d'établissement	47
Les pays doivent renforcer la préparation et la formation des chefs d'établissement	57
Les pays s'efforcent de rendre attractive la fonction de chef d'établissement	67
Conclusion	74
CHAPITRE 4. La direction d'école partagée	77
Le personnel scolaire peut diriger s'il en a la possibilité et s'il bénéficie d'un soutien	79
Les élèves peuvent exercer leur leadership par le biais de canaux formels et informels	87
Des parents et des membres de la communauté engagés peuvent orienter les écoles vers leurs objectifs	90
Conclusion	94
CHAPITRE 5. La direction des systèmes	97
Les responsables des systèmes doivent définir les attentes en matière de qualité et d'équité	99
Les responsables du système devraient être des guides éducatifs	105
Généralement, les fonctionnaires ne sont pas sélectionnés comme responsables au sein du système	108
Conclusion	112
CHAPITRE 6. Leadership politique	115
Les motivations politiques déterminent le développement du système éducatif	117
L'orientation donnée à l'éducation est influencée par de nombreux autres acteurs	127
Conclusion	137

Suivi de l'éducation dans le cadre des objectifs de développement durable	139
CHAPITRE 7. Introduction	143
Conférence sur les données et statistiques de l'éducation	145
Tableau de bord de l'ODD 4	145
Étude systématique 2025	147
CHAPITRE 8. Enseignement primaire et secondaire	150
Accès et achèvement	152
Apprentissage	157
Focus 8.1. L'anxiété liée aux mathématiques affecte négativement les performances en mathématiques	164
CHAPITRE 9. Éducation de la petite enfance	170
Focus 9.1. La direction des établissements préprimaires doit faire l'objet d'une attention particulière	177
Focus 9.2. La formation des parents et des assistants maternels peut favoriser le développement de la petite enfance	179
CHAPITRE 10. Enseignement technique, professionnel, supérieur et formation des adultes	182
Focus 10.1. Les responsables de l'enseignement supérieur sont confrontés à des défis majeurs	190
Focus 10.2. Les femmes sont sous-représentées dans les instances dirigeantes de l'enseignement supérieur	194
CHAPITRE 11. Compétences pour le travail	196
Focus 11.1. Le leadership peut-il être enseigné ?	201
CHAPITRE 12. Équité	206
Focus 12.1. Les pairs influencent les résultats scolaires individuels	214
CHAPITRE 13. Alphabétisation des jeunes et des adultes	218
Focus 13.1. Les programmes d'alphabétisation familiale sont plus que jamais d'actualité	223
CHAPITRE 14. Développement durable et citoyenneté mondiale	228
Focus 14.1. L'éducation civique peut façonner le comportement politique des jeunes citoyens	234
CHAPITRE 15. Établissements d'enseignement et environnements d'apprentissage	238
Focus 15.1. Les infrastructures scolaires doivent s'adapter au changement climatique	245
CHAPITRE 16. Bourses d'études	252
Focus 16.1. De nouvelles sources de financement des bourses font leur apparition	258
CHAPITRE 17. Enseignant(e)s	260
Focus 17.1. La « pénurie d'enseignant(e)s » est utilisée pour décrire des problèmes différents qui nécessitent des politiques différentes	268

CHAPITRE 18. Financement	273
Dépenses publiques	275
Focus 18.1. Les salaires des chefs d'établissement sont-ils attractifs ?	281
Dépenses d'aide	287
L'aide à l'éducation a atteint un niveau absolu record mais continue de diminuer en termes relatifs	287
Focus 18.2. Exploiter le financement climatique pour mobiliser des ressources dans l'éducation	292
Dépenses des ménages	296
 Annexe	
Tableaux statistiques.....	301
Tableaux des aides.....	387
Glossaire.....	396
Acronymes et abréviations	401
Références.....	404

Liste des figures, tableaux et encadrés

FIGURES

Figure 1.1	La direction des établissements scolaires est au centre d'un cadre de qualité de l'éducation	12
Figure 2.1	Les chefs d'établissement ont fait état d'une diminution de leur surveillance des activités d'enseignement dans les pays à revenu élevé	27
Figure 2.2	Un peu plus d'un chef d'établissement sur trois a déclaré avoir une responsabilité importante dans la détermination du contenu des cours.....	28
Figure 2.3	Les chefs d'établissement disposent d'un pouvoir de décision important en matière de politiques disciplinaires, mais pas en ce qui concerne les salaires des enseignant(e)s	39
Figure 2.4	Les systèmes éducatifs les plus performants tendent à accorder aux chefs d'établissement une plus grande autonomie de décision en matière de ressources humaines et financières	40
Figure 2.5	Toutes les dimensions du leadership ne sont pas intégrées de la même manière dans les normes professionnelles nationales.....	41
Figure 3.1	Les qualifications académiques des chefs d'établissement varient d'un pays à l'autre	53
Figure 3.2	Dans les pays riches, la durée moyenne d'occupation des postes de chef d'établissement varie du simple au triple	54
Figure 3.3	Les femmes ont beaucoup moins de chances d'être directrices d'école que d'être enseignantes.....	55
Figure 3.4	En Afrique francophone, les femmes chefs d'établissement ont moins d'expérience que les hommes en matière de gestion des écoles.....	56
Figure 3.5	Relativement peu de chefs d'établissement commencent leur mandat en ayant suivi un cours d'administration des écoles	57
Figure 3.6	Un quart des chefs d'établissement font état d'un besoin de développement professionnel	58
Figure 3.7	L'accent n'est pas suffisamment mis sur la formation initiale et la formation d'intégration.....	59
Figure 3.8	Seul un cinquième des programmes de préparation et de formation des chefs d'établissement couvre les quatre dimensions du leadership	63
Figure 3.9	L'importance accordée à la certification des chefs d'établissement varie d'un pays à l'autre.....	65
Figure 3.10	Dans certains pays, les chefs d'établissement consacrent au moins deux fois plus de temps aux tâches liées à l'enseignement que dans d'autres pays	68
Figure 3.11	Les chefs d'établissement semblent jouir d'un niveau élevé de satisfaction professionnelle	69
Figure 4.1	Diverses parties prenantes sont représentées dans les équipes de gestion des écoles	80
Figure 4.2	La plupart des enseignant(e)s occupant des postes de direction intermédiaires participent à l'évaluation des enseignant(e)s ..	83
Figure 4.3	Les parents sont plus susceptibles que les membres de la communauté d'être mandatés pour participer aux comités de gestion des écoles	91
Figure 4.4	L'engagement des parents dans la gouvernance des écoles est élevé en Amérique latine.....	92
Figure 5.1	En Lettonie, un tiers des fonctionnaires du Ministère de l'éducation ont déclaré avoir besoin d'un niveau élevé de développement professionnel en matière de commande et d'utilisation de la recherche.....	104
Figure 5.2	En Lettonie, la moitié des responsables locaux de l'éducation ont fait état d'un besoin important de développement professionnel en matière de soutien méthodologique et thématique aux enseignant(e)s	104
Figure 5.3	L'inspection externe des écoles devient moins courante dans les pays de l'OCDE.....	107
Figure 6.1	L'importance accordée au programme scolaire varie selon le type de régime politique.....	118
Figure 6.2	Dans de nombreux pays, le recrutement et le licenciement des enseignant(e)s sont influencés par des considérations politiques	120
Figure 6.3	51 % des ministres de l'éducation ont quitté leurs fonctions deux ans après leur nomination	123
Figure 7.1	Un processus piloté par les pays sera utilisé pour prendre des décisions sur les statistiques de l'éducation.....	146
Figure 7.2	Certains indicateurs de l'ODD 4 ont fait l'objet d'un examen minutieux en raison de la faible couverture des données	147
Figure 8.1	Depuis 2015, la population non scolarisée stagne.....	152
Figure 8.2	L'Afrique subsaharienne représente plus de la moitié du nombre total d'enfants et d'adolescents non scolarisés	154
Figure 8.3	La COVID-19 ne semble pas avoir eu d'impact négatif sur les taux de non-scolarisation	155
Figure 8.4	Les écarts entre les taux d'achèvement en temps voulu et les taux d'achèvement ultime sont restés élevés en Afrique subsaharienne.....	158

Figure 8.5	Au Yémen, le conflit a compromis les possibilités d'éducation de toute une génération	159
Figure 8.6	Les taux d'achèvement au Yémen varient considérablement d'une région à l'autre.....	159
Figure 8.7	Les résultats de l'apprentissage des adolescents ont baissé en lecture et surtout en mathématiques entre 2018 et 2022	160
Figure 8.8	Depuis 2012, le pourcentage d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence a diminué de 12 points de pourcentage en lecture et de 6 points de pourcentage en mathématiques.....	162
Figure 8.9	Ceux qui abandonnent l'école ou ne la fréquentent pas régulièrement ont très peu de chances d'atteindre les niveaux minimum de compétence	163
Figure 8.10	À la fin de l'école primaire, seul environ un enfant sur dix lit avec compréhension dans les pays africains les plus pauvres	165
Figure 8.11	Le niveau d'anxiété des élèves liée aux mathématiques a augmenté.....	166
Figure 9.1	La participation à l'éducation a augmenté pour les enfants les plus jeunes, mais pas pour les plus âgés.....	172
Figure 9.2	De nombreux enfants sont inscrits dans l'enseignement primaire un an avant l'âge officiel de scolarisation	173
Figure 9.3	Les pays présentent des caractéristiques différentes en ce qui concerne la scolarisation précoce dans l'enseignement primaire.....	174
Figure 9.4	L'augmentation de la participation à l'éducation des enfants un an avant l'âge de scolarisation dans le primaire peut être due à une augmentation de la scolarisation au niveau préprimaire ou primaire.....	175
Figure 9.5	Les enfants qui bénéficient de l'enseignement préprimaire ont plus de chances d'être en phase avec leur développement	176
Figure 9.6	Une surveillance inadéquate est associée à une prévalence plus faible d'environnements familiaux positifs et stimulants.....	177
Figure 9.7	Les responsables de l'éducation et de la protection de la petite enfance consacrent plus de temps à l'administration qu'à la pédagogie.....	178
Figure 10.1	Les taux de participation à l'éducation formelle et non formelle des adultes dépassent 10 % dans très peu de pays.....	184
Figure 10.2	Plus de la moitié des pays ont enregistré une baisse des taux de participation à l'éducation formelle et non formelle au cours des 10 dernières années.....	186
Figure 10.3	Il existe une forte disparité entre les genres dans la participation à l'éducation et à la formation des adultes.....	188
Figure 10.4	Les taux de participation à l'enseignement professionnel n'ont connu qu'une croissance marginale au cours des 10 dernières années	189
Figure 10.5	Les disparités entre les genre en termes d'inscription dans l'enseignement supérieur n'ont pas diminué.....	191
Figure 10.6	Les écarts entre les genres favorisent les femmes dans l'enseignement supérieur, mais les hommes dans l'EFTP	191
Figure 11.1	Dans les pays à revenu élevé, les adultes ont des niveaux de compétences en TIC beaucoup plus élevés que dans les pays à revenu moyen	198
Figure 11.2	Pas plus d'un jeune ou adulte bangladais, iranien ou vietnamien sur 20 est en mesure de vérifier la fiabilité des informations en ligne	199
Figure 11.3	Les hommes sont encore plus susceptibles que les femmes de posséder des compétences en TIC à mesure que le niveau de compétence augmente.....	200
Figure 11.4	Les compétences des enseignant(e)s du secondaire en matière d'utilisation des appareils se sont rapidement améliorées durant la période de la COVID-19.....	202
Figure 11.5	La part de la population ayant au moins un niveau d'éducation secondaire a augmenté de 5 points de pourcentage en 10 ans	203
Figure 11.6	Les élèves défavorisés s'affirment moins que leurs camarades plus privilégiés	204
Figure 12.1	Au niveau mondial, les disparités entre les genres en matière de taux de non-scolarisation ont considérablement diminué au cours des dernières années	208
Figure 12.2	L'Asie centrale et méridionale a progressé plus rapidement que l'Afrique subsaharienne dans la réalisation de la parité de genre concernant l'achèvement des études secondaires.....	210
Figure 12.3	Les populations défavorisées ont rattrapé leur retard par rapport à leurs pairs pour ce qui est de l'achèvement de chaque niveau d'éducation.....	211
Figure 12.4	Les différences entre les genres en matière de lecture, qui désavantagent les garçons, sont plus prononcées dans les pays à revenu moyen que dans les pays à revenu élevé	212
Figure 12.5	Ces dernières années, la proportion d'élèves des petites classes qui reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle a légèrement diminué.....	213
Figure 12.6	Le milieu socio-économique a une plus grande influence dans les écoles ayant une forte concentration d'élèves peu performants.....	215
Figure 13.1	Les taux d'alphabétisation ont augmenté en deux générations	221
Figure 13.2	Les disparités de genre se dissipent lorsque le taux d'alphabétisation est élevé.....	222
Figure 13.3	Au Pérou, de grandes disparités subsistent malgré des niveaux d'alphabétisation globalement élevés	223
Figure 14.1	Les programmes sont plus susceptibles d'inclure un contenu vert dans l'enseignement secondaire du premier cycle que dans l'enseignement primaire	231

Figure 14.2	Une grande majorité d'élèves atteint le niveau minimum de compétence en sciences de la terre	233
Figure 14.3	Les filles sont moins susceptibles que les garçons d'envisager participer activement à la vie politique, mais plus susceptibles d'envisager voter et s'informer sur les candidats	235
Figure 14.4	La participation électorale envisagée est significativement plus élevée chez les élèves les plus riches	236
Figure 15.1	Des progrès rapides en matière d'accès aux d'eau, assainissement et hygiène (WASH, selon son sigle anglais) sont possibles à partir de tous les points de départ	240
Figure 15.2	Les progrès en matière de connectivité à l'internet dans les écoles ont été rapides mais inégaux	241
Figure 15.3	La prévalence du harcèlement a augmenté davantage chez les filles que chez les garçons	242
Figure 15.4	De plus en plus de pays subissent des attaques contre l'éducation, même si la plupart d'entre elles restent concentrées dans quelques pays	244
Figure 15.5	La couverture des repas scolaires varie considérablement d'un pays à l'autre	246
Figure 15.6	La couverture réelle des programmes de repas scolaires est plus élevée si l'on exclut les élèves des écoles privées	248
Figure 15.7	Au Brésil, les écoles situées dans les régions les plus chaudes ont moins de chances de disposer d'espaces verts	249
Figure 15.8	Les catastrophes ont causé des dommages importants aux infrastructures essentielles dans les pays insulaires du Pacifique	250
Figure 16.1	La COVID-19 a affecté les dépenses relatives aux bourses d'études	255
Figure 16.2	La France et l'Allemagne se distinguent parmi les pays donateurs	255
Figure 16.3	En Allemagne, le nombre d'étudiant(e)s originaires de pays à revenu faible ou moyen inférieur a presque quintuplé au cours des 20 dernières années	257
Figure 16.4	Le nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) est en constante augmentation depuis 2000	257
Figure 16.5	La mobilité internationale des étudiant(e)s a augmenté dans certains pays, tandis qu'elle a diminué dans d'autres	258
Figure 16.6	Les contributions des pays non industrialisés sont en hausse	259
Figure 17.1	Dans certaines régions, l'augmentation du nombre d'enseignant(e)s se traduit par une augmentation du nombre d'enseignant(e)s non formé(e)s	263
Figure 17.2	La faible proportion d'enseignant(e)s formé(e)s augmente le rapport élèves/enseignant(e)s formé(e)s	264
Figure 17.3	Les tendances des rapports élèves/enseignant(e) formé(e) peuvent refléter des changements dans la proportion d'enseignant(e)s formé(e)s ou dans le nombre relatif d'enseignant(e)s	265
Figure 17.4	Le rapport élèves/enseignant(e) peut être considérablement plus élevé si l'on tient compte du temps de travail des enseignant(e)s	266
Figure 17.5	Le format et le contenu de la formation en cours d'emploi sont importants	267
Figure 17.6	Un plus grand nombre de formations sur un sujet donné est associé à un plus grand besoin de formation	268
Figure 17.7	Les pays riches fixent souvent des qualifications minimum plus élevées pour les enseignant(e)s	270
Figure 18.1	En 2022, l'Afrique subsaharienne représentait 21 % de la population mondiale d'âge scolaire, mais disposait de 1,6 % des dépenses publiques mondiales d'éducation	276
Figure 18.2	Les dépenses publiques mondiales d'éducation ont légèrement diminué depuis 2015	277
Figure 18.3	L'éducation est moins prioritaire dans les budgets gouvernementaux depuis 2015	277
Figure 18.4	Environ 70 % des pays ont réduit leur priorité à l'éducation depuis 2015	278
Figure 18.5	Plus d'un pays sur trois n'atteint pas les deux points de référence internationaux en matière de dépenses publiques	280
Figure 18.6	Les salaires des chefs d'établissement augmentent avec le niveau d'éducation	281
Figure 18.7	Les salaires des chefs d'établissement sont particulièrement compétitifs dans quelques pays	282
Figure 18.8	Les salaires des chefs d'établissement s'alignent généralement sur la croissance économique ou la dépassent, en particulier dans l'enseignement primaire	283
Figure 18.9	Les chefs d'établissement perçoivent des salaires relatifs élevés dans certains pays à revenu moyen inférieur	283
Figure 18.10	Les salaires de départ des chefs d'établissement sont en moyenne 20 % plus élevés que ceux des enseignant(e)s expérimenté(e)s	284
Figure 18.11	L'aide à l'éducation a atteint 16,6 milliards USD en 2022	287
Figure 18.12	L'augmentation récente de l'aide à l'éducation est principalement allouée aux pays à revenu moyen inférieur	288
Figure 18.13	La Banque mondiale a augmenté son aide à l'éducation de près de 90 % en cinq ans	289
Figure 18.14	L'aide chinoise à l'éducation a diminué au cours de la période COVID-19	291
Figure 18.15	Le financement de la lutte contre le changement climatique est estimé à 1,3 billion USD, mais l'éducation n'en reçoit qu'une infime partie	293
Figure 18.16	Les ménages des pays à revenu moyen inférieur consacrent à l'éducation une part de leur budget au moins deux fois plus élevée que les ménages des pays à revenu élevé	296
Figure 18.17	Les dépenses d'éducation des ménages tendent à être stables	297

TABLEAUX

Tableau 1.1	Les fonctions de direction dans l'éducation sont diversifiées	11
Tableau 1.2	Quatre dimensions du leadership scolaire décrivent les pratiques de base des chefs d'établissement	13
Tableau 5.1	Rôles, fonctions et pratiques des responsables de système	100
Tableau 6.1	Durée moyenne du mandat des ministres de l'éducation, par pays et par caractéristiques individuelles, 2010-23	122
Tableau 6.2	Ministres de l'éducation, de la santé et des finances, en fonction de leurs antécédents, 1990-2021	124

ENCADRÉS

Encadré 1.1	Les réformes en matière d'autonomie et de responsabilité dans certains pays ont façonné la perception des rôles des responsables de l'éducation au niveau mondial.....	8
Encadré 1.2	Quatre éditions régionales accompagnent le cycle 2024/5 du <i>Rapport mondial de suivi sur l'éducation</i> consacré au leadership	17
Encadré 2.1	Différents termes sont utilisés pour désigner les chefs d'établissement dans les réglementations nationales.....	26
Encadré 2.2	Les chefs d'établissement s'efforcent de réduire le stress lié à la COVID-19	34
Encadré 2.3	Les enseignant(e)s indien(ne)s et sud-africain(e)s reconnaissent les chefs d'établissement comme des soutiens essentiels	36
Encadré 3.1	Le degré de décentralisation influence le recrutement et la sélection.....	48
Encadré 3.2	Les pays africains renforcent leurs systèmes de sélection des chefs d'établissement, mais des défis subsistent	50
Encadré 3.3	Certains pays réglementent la sélection des chefs d'établissements privés	51
Encadré 3.4	Au Brésil, la nomination politique est une méthode officielle de sélection des chefs d'établissement.....	52
Encadré 3.5	Les processus d'initiation impliquant des accompagnateurs et des mentors sont essentiels pour les chefs d'établissement novices	59
Encadré 3.6	La pratique dans des situations réalistes est essentielle pour développer les compétences de leadership	61
Encadré 3.7	Aux États-Unis, la recherche a permis d'améliorer le contenu des formations.....	63
Encadré 3.8	Les chefs d'établissement du Pacifique expriment leur satisfaction professionnelle malgré le stress et la pression.....	70
Encadré 4.1	L'école Bamboo en Thaïlande fait participer les élèves à toutes ses activités	89
Encadré 5.1	Les fonctionnaires locaux jouissant d'une forte autonomie ont plus de latitude pour jouer un rôle de premier plan.....	101
Encadré 5.2	La responsabilité des réformes est souvent retirée à ceux qui sont censés les mettre en oeuvre.....	103
Encadré 5.3	La Lettonie entend renforcer la capacité institutionnelle de son système éducatif	104
Encadré 5.4	L'influence politique sur la dotation en personnel remet en cause l'efficacité de la direction du système	109
Encadré 6.1	Les ministres doivent diriger des coalitions et changer l'opinion publique pour atteindre leurs principaux objectifs.....	125
Encadré 6.2	Les étudiant(e)s ont mené des efforts politiques pour transformer l'éducation au Chili.....	129
Encadré 6.3	Les cinéastes peuvent aussi être des leaders de l'éducation.....	131
Encadré 8.1	Comment estimer l'impact des crises sur les populations non scolarisées ?	156
Encadré 8.2	Au Yémen, le conflit a privé toute une génération de possibilités d'éducation.....	159
Encadré 8.3	Ceux qui n'atteignent pas la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ont très peu de chances d'être compétents en lecture et en mathématiques.....	163
Encadré 8.4	L'évaluation des compétences minimales est une nouvelle source de données sur l'apprentissage dans les pays à revenu faible et moyen inférieur	164
Encadré 12.1	La mesure dans laquelle les enfants sont éduqués dans leur langue maternelle varie énormément d'un pays à l'autre	213
Encadré 15.1	Un tiers des pays ont fixé des points de référence pour la connectivité à l'internet dans les écoles	241
Encadré 15.2	L'éducation est gravement menacée dans l'État de Palestine	243
Encadré 15.3	Les écoles des îles du Pacifique sont particulièrement menacées par les risques climatiques	249
Encadré 16.1	L'Allemagne en tête pour le financement des étudiant(e)s étrangers(gères)	256
Encadré 18.1	Après une période d'expansion significative, l'aide chinoise à l'éducation a diminué	290
Encadré 18.2	Le Japon a mis en place un système éducatif résilient face aux catastrophes naturelles	294



The background of the slide features a photograph of a person, likely a woman, standing in an outdoor setting with trees and foliage. The image is partially obscured by a large, solid pink rectangular overlay that covers the right half of the frame. The text is centered within the white space of the overlay.

Leadership dans l'éducation

MESSAGES CLÉS

Les responsables de l'éducation sont bien plus que des gestionnaires. Ce sont des agents de changement.

- **Les décideurs politiques sont confrontés à un défi majeur**, à savoir, celui de s'assurer que les personnes possédant les compétences et la vision requises soient identifiées, sélectionnées, préparées et soutenues dans leur rôle de responsable.
- **Les plans nationaux aux niveaux scolaire, systémique et politique doivent favoriser quatre dimensions essentielles du leadership** : fixer des attentes, mettre l'accent sur l'apprentissage, favoriser la collaboration et perfectionner le personnel. Pourtant, un examen global des programmes et cours de préparation et de formation des chefs d'établissement montre qu'à peine la moitié d'entre eux se concentrent sur l'une de ces quatre dimensions - et qu'un tiers seulement se concentre sur les quatre.

Les bonnes écoles ont besoin de bons chefs d'établissement.

- **Les chefs d'établissement efficaces font ressortir le meilleur chez les élèves**. Aux États-Unis, on estime que les apports des chefs d'établissement et des enseignant(e)s cadres en matière de leadership contribuaient à hauteur de 27 % à la variance des résultats des élèves, se classant juste après l'impact des enseignant(e)s sur l'apprentissage parmi les facteurs déterminés par l'école.
- **Les chefs d'établissement efficaces font ressortir le meilleur des enseignant(e)s**. Une étude portant sur 32 pays affirme qu'un leadership fort est en corrélation avec l'amélioration des pratiques d'enseignement. Au niveau mondial, 57 % des pays attendent des chefs d'établissement qu'ils ou elles fournissent un retour d'information aux enseignant(e)s sur la base de leurs observations. Toutefois, la part des directeurs d'école secondaire supervisant les activités d'enseignement a chuté de 81 % en 2015 à 77 % en 2022 dans les pays à revenu élevé.
- **Les chefs d'établissement efficaces veillent à ce que leurs écoles soient sûres, saines et inclusives**. La prévention du harcèlement et la sécurité des élèves sont des objectifs clés pour les chefs d'établissement. Aux États-Unis, ces derniers ont adapté le programme scolaire de manière à prioriser le bien-être social et émotionnel pendant la pandémie de COVID-19. À Malte, les chefs d'établissement ont travaillé avec les communautés à instaurer une culture scolaire inclusive pour les migrants à l'aide d'un soutien linguistique.

Une direction efficace exige des pratiques d'embauche équitables, de la confiance et des opportunités de croissance.

- **Le recrutement et le maintien des talents nécessitent des processus d'embauche ouverts et concurrentiels**. La limitation du pouvoir politique discrétionnaire dans la nomination des chefs d'établissement améliore les résultats scolaires. Pourtant, à l'échelle mondiale, seuls 63 % des pays disposent de processus ouverts et concurrentiels de recrutement des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire.
- **Les meilleur(e)s enseignant(e)s ne font pas nécessairement les meilleurs directeurs**. Mais si 76 % des pays exigent que les chefs d'établissement soient des enseignant(e)s pleinement qualifié(e)s, environ 3 sur 10 exigent également une expérience en matière de gestion.
- **L'autonomie peut libérer le potentiel des chefs d'établissement**. Les systèmes éducatifs les plus performants tendent à accorder une plus grande autonomie aux chefs d'établissement en ce qui concerne les décisions relatives aux ressources humaines et financières. Mais dans les pays riches, moins de la moitié des chefs d'établissement ont la responsabilité d'établir le contenu des cours ou les niveaux de salaire des enseignant(e)s. Et dans près de 40 % des pays l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur n'est pas reconnue par la loi.
- **Les chefs d'établissement professionnels ont besoin de préparation et de formation**. Les normes de direction des établissements scolaires peuvent aider à orienter la formation en décrivant les compétences requises, définies par presque tous les pays. Toutefois, près de la moitié des chefs d'établissement des pays riches ne reçoivent aucune formation avant d'être nommés et seuls 31 % des pays disposent d'une réglementation concernant l'installation des nouveaux directeurs. Des compétences pratiques telles que l'utilisation des données, la gestion financière et la culture numérique sont également essentielles, mais un quart des chefs d'établissement des pays riches n'ont pas reçu de formation adéquate dans ces domaines.

On attend des chefs d'établissement qu'ils fassent trop avec trop peu de moyens.

- **Les exigences en matière de fonctionnement des écoles sont trop nombreuses pour que les chefs d'établissement aient le temps de définir une vision**. Les attentes à l'égard des chefs d'établissement sont souvent trop élevées. Les chefs d'établissement sont essentiels pour une mise en œuvre efficace des réformes. Dans certains pays, ils font également l'objet d'un examen minutieux en raison des nouveaux mécanismes de responsabilité. En revanche, une enquête menée auprès de chefs d'établissement dans 14 pays à revenu intermédiaire a montré que 68 % de leur temps est consacré à des tâches de gestion de routine. Environ un tiers des chefs d'établissements publics et un cinquième des chefs d'établissements privés dans les pays de l'OCDE ont déclaré ne pas avoir suffisamment de temps à consacrer à l'encadrement pédagogique.

Les chefs d'établissement ne doivent pas être des héros. La direction partagée permet de construire de meilleures écoles.

- **La direction partagée au sein de l'école crée un environnement d'apprentissage collaboratif.** Elle permet aux enseignant(e)s de diriger leur classe, aux élèves d'être des leaders actifs auprès de leurs pairs, et aux parents et membres de la communauté de s'impliquer. Pourtant, la collaboration est la plus négligée des quatre dimensions du leadership dans les programmes de formation.
 - **La direction des écoles est trop souvent hiérarchisée.** Les directeurs adjoints et les enseignant(e)s peuvent contribuer à la réalisation des objectifs de l'école s'ils bénéficient d'une définition claire de leur rôle, d'une formation et d'incitations. Mais seulement la moitié des pays mettent explicitement l'accent sur la collaboration des enseignant(e)s dans leurs normes de direction et à peine un tiers des programmes de formation au leadership s'y intéressent. Quelque 81 % des pays exigent que les conseils d'établissement comprennent des enseignant(e)s, 83 % des parents, 62 % des membres de la communauté et 57 % des élèves.
-

Les responsables du système ne reçoivent pas toute l'attention voulue dans les plans de leadership.

- **Les fonctionnaires de l'éducation aux niveaux central et local sont des responsables potentiels.** Ils peuvent favoriser l'amélioration et l'alignement de l'ensemble du système en matière de réforme et de politique éducatives. Les pays reconnaissent de plus en plus que ces fonctionnaires peuvent avoir davantage d'influence s'ils bénéficient d'une plus grande autonomie.
 - **Les responsables du système sont efficaces lorsqu'ils travaillent avec d'autres acteurs.** Dans l'État mexicain de Puebla, le succès de la réforme éducative a été le résultat d'efforts coordonnés à l'échelle du système, dont le leadership des responsables de l'éducation.
-

Les ministres de l'éducation travaillent dans des environnements politiques complexes et sont limités par la brièveté de leur mandat.

- **Les ministres doivent faire face à toutes sortes d'obligations durant un mandat court et n'ont souvent pas d'expérience dans le domaine de l'enseignement.** Une nouvelle base de données mondiale montre que la moitié des ministres de l'éducation depuis 2010 quittent leurs fonctions dans les deux ans qui suivent leur nomination ; seuls 23 % d'entre eux ont une expérience préalable de l'enseignement dans les écoles.
 - **Les dirigeants politiques doivent faire preuve d'astuce en matière de compromis politique et de sensibilisation pour que la réforme se concrétise.** La formation de coalitions et de relations peut compenser le manque de temps et de données fiables en dépit des opinions contradictoires.
 - **La brièveté des mandats rend difficile la mise en œuvre des réformes.** L'analyse des projets éducatifs de la Banque mondiale entre 2000 et 2017 dans 114 pays a révélé une corrélation négative importante entre la rotation des ministres et la performance des projets.
-

L'augmentation du nombre de femmes occupant des postes de direction peut avoir des effets positifs sur l'éducation.

- **Les dirigeantes politiques ont accordé plus d'importance à l'éducation que leurs homologues masculins.** Les femmes parlementaires ont contribué à l'augmentation des dépenses consacrées à l'enseignement primaire dans le monde. Or, le pourcentage de femmes ministres n'a augmenté que de 23 % en 2010-2013 à 30 % en 2020-23.
 - **Certaines études suggèrent que les femmes obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage que les hommes en tant que chefs d'établissement.** En Afrique francophone, les élèves des écoles primaires dirigées par des femmes ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des écoles dirigées par des hommes en mathématiques et en lecture d'au moins six mois.
 - **Si de nombreuses femmes enseignent, elles sont beaucoup moins nombreuses à diriger des écoles.** La proportion de femmes chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire est en moyenne inférieure d'au moins 20 points de pourcentage à la proportion moyenne d'enseignantes. Seuls 11 % des pays ont mis en place des mesures visant à assurer la diversité des genres dans le recrutement des chefs d'établissement.
-

De nombreux acteurs exercent le leadership en influençant l'orientation des systèmes éducatifs.

- **Les syndicats d'enseignant(e)s, les syndicats d'étudiant(e)s, les chefs d'entreprise, les universitaires et la société civile demandent des comptes aux gouvernements, font du lobbying et sensibilisent l'opinion publique.** L'influence est importante : aux États-Unis, certains groupes de réflexion ont un faible niveau d'expertise mais un niveau élevé de participation aux discussions sur l'éducation au Congrès, l'inverse étant vrai pour d'autres.
 - **Les organisations internationales contribuent à encadrer et à éclairer le débat mondial sur l'éducation, ainsi qu'à financer les systèmes éducatifs des pays.** Cependant, la concurrence pour l'espace et l'influence peut les détourner de l'objectif d'amélioration de l'éducation et leur légitimité peut être remise en cause par un manque de capacité ou d'efficacité.
-



Le 12 juin 2023, une directrice d'école, Rita Sokoy, entourée de ses élèves de l'école primaire Yayasan Pendidikan Kristen (YPK) Kanda à Waibu, district de Jayapura, province de Papouasie en Indonésie.

Crédit : UNICEF/UNI430754/Al Asad*

CHAPITRE

1

Introduction

MESSAGES CLÉS

Le leadership prend de nombreuses formes et est difficile à mesurer concrètement, mais il est essentiel pour la réussite de l'éducation à tous les niveaux : institutionnel, systémique et politique.

- Dans l'éducation, comme dans la politique et les affaires, le leadership est un processus d'influence sociale visant à maximiser les efforts conjoints vers un objectif commun.
- Les styles de leadership diffèrent en fonction du contexte, des personnalités et des objectifs de l'organisation.
- Les multiples formes de leadership - et leurs multiples résultats - traduisent vraisemblablement la difficulté de démontrer leur impact sur l'éducation, et la raison pour laquelle cet impact est souvent négligé.
- Mais il n'existe pratiquement aucun exemple documenté d'écoles en difficulté qui se sont redressées sans l'intervention d'un bon chef d'établissement.

Ces derniers doivent définir leur objectif et planifier la manière dont ils influenceront le changement, en tenant compte de leurs capacités et du contexte.

- Si l'accent est mis sur l'apprentissage, les chefs d'établissement doivent réfléchir aux résultats de l'apprentissage sur lesquels se concentrer ainsi qu'à la réalisation d'un large éventail d'objectifs liés à l'équité, à la qualité et à l'inclusion.
- L'influence en faveur du changement est de plus en plus associée au partage des fonctions de direction en vue de l'atteinte des objectifs en matière d'éducation - en s'éloignant de l'importance peut-être trop grande accordée aux individus.
- La liberté de décision, qui résulte de règles reflétant les normes culturelles, libère le potentiel des chefs d'établissement à exercer leur leadership, même si ces derniers travaillent également dans des contextes contraignants.

Lors de l'élaboration d'une politique en matière de direction, l'attention doit passer des individus exceptionnels aux processus systématiques.

- Il est souvent difficile de distinguer un bon dirigeant d'un bon manager. Gérer efficacement les activités quotidiennes afin de dégager du temps pour la planification de l'avenir est au cœur du travail des dirigeants.
- Bien que le fait d'être un agent de changement soit généralement l'élément distinctif d'un dirigeant, le leadership peut être plus important pour maintenir la stabilité dans certains cas que pour rechercher le changement.
- L'objectif d'une politique en matière de leadership devrait être d'encourager et de soutenir divers groupes de personnes ayant un bon potentiel de leadership à poursuivre de telles carrières par le biais de structures institutionnelles et organisationnelles appropriées.

Il existe quatre dimensions dans la direction des écoles qui sont importantes pour la direction à tous les niveaux de l'éducation.

- En effet, il est important non seulement pour les chefs d'établissement et les enseignants cadres, mais aussi pour les responsables du système de fixer des attentes, de mettre l'accent sur l'apprentissage, de favoriser la collaboration et de perfectionner le personnel.

Les attentes vis-à-vis des dirigeants au niveau de l'école et du système ont évolué	10
Guide du rapport	13
Recommandations	17

L'on tient pour acquis le rôle des responsables de l'éducation. Néanmoins, de manière souvent invisible, ils déterminent l'orientation de leurs écoles, de leurs universités, de leurs départements et de leurs ministères. Leur style de leadership reflète leur personnalité et leur expertise, mais s'adapte également aux caractéristiques de leurs équipes, aux objectifs de leur organisation et à leur contexte. La variété des styles de leadership est précisément la raison pour laquelle il n'existe pas de moyen facile de démontrer l'impact qu'ils ont sur l'éducation. C'est aussi la raison pour laquelle cet impact est souvent négligé. Pourtant, le besoin de bons dirigeants tant pour les écoles, que les systèmes et la vie politique se fait cruellement ressentir pour aider à orienter l'éducation dans la bonne direction, d'autant plus que les défis en matière d'éducation restent considérables.

“

Les écoles, les systèmes et les responsables politiques ont un besoin pressant de bons dirigeants pour favoriser le progrès de l'éducation dans la bonne direction

”

Le leadership est souvent associé à la politique et aux affaires. La littérature populaire sur le management donne de nombreux exemples de prise en compte des compétences, des traits de personnalité, des comportements, des styles, des motivations et des valeurs des dirigeants, avec une tendance à les considérer comme des individus exceptionnels. Dans l'un de ces exemples, une liste de cinq points décrit « ce que font les dirigeants efficaces ». D'après les auteurs, de tels dirigeants établissent des normes d'excellence et un exemple à suivre (« le modèle ») ; envisagent un idéal de ce qu'une organisation peut devenir (« inspirent une vision partagée ») ; recherchent des moyens innovants d'améliorer une organisation (« défient la procédure ») ; favorisent la collaboration, s'efforcent de créer un climat de confiance et font en sorte que chaque personne se sente capable (« poussent à l'action ») ; et reconnaissent les contributions des individus (« stimulent le cœur ») (Kouzes et Posner, 2017).

Dans une autre publication très lue destinée au monde des affaires, le leadership est défini comme « un processus d'influence sociale qui maximise les efforts des autres pour atteindre un objectif » (Kruse, 2013). Cette définition a deux implications : premièrement,

le leadership n'est pas conféré automatiquement par une position de pouvoir mais par une capacité à influencer les actions d'autres personnes, et deuxièmement, le leadership est défini en termes d'objectif pour lequel les leaders jouent un rôle important dans sa formulation et derrière lequel les membres d'une équipe, d'une organisation ou d'une société peuvent se rallier.

Dans le domaine de l'éducation, une définition récente reflète ces deux concepts : le leadership est le plaidoyer d'une forme particulière d'organisation (Eacott, 2022) : le terme « plaidoyer » désigne un processus d'influence, tandis que le terme « forme d'organisation » fait allusion à l'existence d'un objectif. Étant donné que le leadership dans l'éducation implique des objectifs spécifiques, un processus d'influence pour mobiliser les gens vers ces objectifs, ainsi que des opportunités et des contraintes pour les atteindre, trois questions se posent.

Tout d'abord, quels sont les objectifs que les responsables de l'éducation tentent d'atteindre ? Ce rapport appelle tous ceux qui s'intéressent à l'éducation à diriger pour l'apprentissage (#LeadforLearning). La définition des objectifs de l'apprentissage est un processus politique qui implique toutes les personnes concernées par l'éducation. Il existe une perception - à laquelle le présent rapport contribue parfois involontairement, étant donné son mandat qui consiste à rendre compte d'indicateurs comparables en matière d'éducation - selon laquelle les objectifs d'apprentissage peuvent être réduits à un ensemble de résultats mesurables dans des matières telles que la lecture, les mathématiques et les sciences. Cependant, l'éducation comporte un ensemble beaucoup plus large d'objectifs d'apprentissage. Il s'agit non seulement de la transmission de connaissances et l'acquisition de compétences qui conduisent à des qualifications, mais aussi de l'habilitation des étudiant(e)s à penser et à agir de manière responsable et leur socialisation dans des pratiques et des traditions partagées (Biesta, 2017). La définition de l'**objectif** doit être le point de départ de toute discussion sur le leadership dans l'éducation.

Deuxièmement, comment les responsables de l'éducation tentent-ils d'atteindre ces objectifs ? C'est la transformation des écoles et autres établissements d'enseignement en grandes organisations et l'évolution des simples bureaucraties éducatives en systèmes complexes dans les pays industrialisés qui ont suscité l'intérêt pour l'administration et la gestion de l'éducation en tant que domaine. Le rôle des responsables de l'éducation a

été incorporé dans ces analyses, les chercheurs voulant analyser initialement les réalisations des leaders comme l'œuvre de grands hommes. Progressivement, une approche scientifique plus systématique, qui a commencé à considérer le leadership comme un élément potentiellement distinct de la gestion de l'éducation a été adoptée. Les chercheurs ont cru pouvoir identifier les pratiques individuelles et les dispositions organisationnelles liées au leadership, ce qui a conduit à la critique selon laquelle ces deux facteurs ne peuvent être considérés séparément, car les individus constituent les organisations. Plus récemment, l'exercice du leadership a été reconnu comme étant déterminé par les **relations** sociales au sein de ces institutions et systèmes éducatifs (Bates, 2010 ; Bush, 2020). Les personnes travaillant dans le secteur de l'éducation dépendent les unes des autres et les fonctions de direction doivent donc être partagées pour atteindre les objectifs en matière d'éducation.

Troisièmement, qu'est-ce qui peut entraver l'action des responsables de l'éducation ? Les responsables de l'éducation doivent avoir la **capacité** d'exercer les fonctions qu'on attend d'eux. Toutefois le **contexte** a aussi son importance. Les règles et normes sociales, économiques, politiques et culturelles, formelles et informelles, élargissent ou limitent l'initiative et le champ d'action des responsables de l'éducation. Leur liberté de décision résulte des règles de gouvernance et de responsabilité, qui varient considérablement d'un pays à l'autre et reflètent souvent des normes culturelles (**encadré 1.1**) (Årlestig et al., 2016). Les possibilités d'exercer un leadership

varient également d'un pays à l'autre, en particulier d'un établissement d'enseignement à l'autre. Chaque établissement préscolaire, école, institut technique et professionnel, collège, université et centre de formation pour adultes est situé dans un contexte différent et leurs responsables se voient confrontés à des attentes différentes de la part de la communauté qu'ils servent. Les établissements d'enseignement, qu'ils soient petits ou grands, publics ou privés, urbains ou ruraux, dotés ou non de ressources, ont des situations très diverses. Les institutions opérant dans des contextes d'urgence ou dans des communautés ethniquement et linguistiquement diverses exigent de leurs responsables une connaissance approfondie de leur environnement et une grande capacité d'adaptation.

Ces trois questions permettent d'encadrer une discussion sur les rôles des responsables de l'éducation. Pour la première question – le but de l'éducation – les responsables de l'éducation peuvent être déchirés entre la petite et la grande image – et risquent constamment de ne pas voir l'arbre qui cache la forêt. Il est possible que le fait de se concentrer sur l'amélioration des résultats d'apprentissage mesurables, qui est le résultat examiné par la plupart des études de recherche, se fasse au détriment de l'amélioration d'une série d'autres résultats souhaitables de l'éducation, tels que l'établissement d'un environnement inclusif ou la préparation des apprenants à s'adapter aux défis futurs de la citoyenneté et du changement climatique. Les mesures de performance standardisées risquent de conduire à des approches standardisées de la gestion et du leadership, qui peuvent ne

ENCADRÉ 1.1 :

Les réformes en matière d'autonomie et de responsabilité dans certains pays ont façonné la perception des rôles des responsables de l'éducation au niveau mondial

L'un des défis d'un rapport mondial sur le leadership est que, même si la plupart des gens s'accordent à dire que le leadership est important pour l'éducation, la plupart des preuves proviennent d'un nombre relativement restreint de pays à hauts revenus, principalement anglophones, qui, pour des raisons historiques et culturelles, ont expérimenté des approches particulières en matière de gouvernance. Leurs réformes les distinguent du reste du monde, tout en influençant fortement les débats mondiaux sur le leadership en matière d'éducation.

L'autonomie des écoles en matière de planification, de budgétisation et d'affectation des ressources éducatives, y compris le personnel, dépend de la centralisation du système éducatif. Les pays qui ont fait progresser la recherche sur l'impact de la direction des établissements scolaires sont également ceux qui ont encouragé la décentralisation et qui étaient particulièrement intéressés par la compréhension de l'effet de ces changements de gestion sur les résultats de l'éducation. Dans ces contextes, l'autonomie institutionnelle, accordée par le biais de politiques, de règlements et de procédures, doit s'accompagner d'une autonomie professionnelle permettant aux directeurs et aux enseignant(e)s de prendre de bonnes décisions. Inversement, la portée du leadership peut être compromise dans les pays où les écoles sont soumises à un contrôle bureaucratique pour chaque décision ou ne peuvent que mettre en œuvre des décisions prises ailleurs. Dans ces systèmes hiérarchiques, les directeurs et les enseignant(e)s ne peuvent pas s'écarter de règles et de règlements étroitement définis.

Dans certains pays à revenu élevé, l'autonomie institutionnelle et professionnelle s'est accompagnée de mécanismes de redevabilité conçus pour suivre et orienter l'amélioration des écoles (UNESCO, 2017). L'obligation de rendre compte du respect des règles et de l'obtention de résultats vise à renforcer la motivation extrinsèque. Les performances des écoles sont régulièrement examinées et font l'objet de rapports publics dans certains cas, tandis que le choix de l'école et la concurrence pour les élèves peuvent ajouter des pressions similaires à celles du marché. Ce type de responsabilité contraste avec les notions de responsabilité morale, selon laquelle les chefs d'établissement et les enseignant(e)s sont tenu(e)s de répondre aux besoins des parents et des élèves, et de responsabilité professionnelle, selon laquelle les chefs d'établissement et les enseignant(e)s répondent à leurs propres attentes ainsi qu'à celles de leurs collègues et de leurs pairs, qui visent toutes deux à renforcer la motivation intrinsèque.

pas convenir aux contextes individuels. Si ce rapport examine la manière dont les pays ont abordé la question des normes de leadership, il ne vise qu'à décrire leurs efforts et non à prescrire leur contenu ou leur mise en œuvre.

En termes de relations, le dilemme est de savoir si ce sont les personnalités ou des équipes efficaces, dont les membres apprennent les uns des autres, qui sont les moteurs des résultats dans l'éducation. Les critiques soutiennent que l'on a accordé trop d'importance aux individus - et soulignent que le leadership est passé d'un rôle modeste à celui de deuxième facteur le plus important pour expliquer les résultats de l'apprentissage (Lakomski et al., 2018). Il peut être trompeur d'attribuer à des individus le mérite d'avoir transformé à eux seuls les systèmes éducatifs - et il s'agit peut-être d'un préjugé inhérent à la culture occidentale. Des environnements institutionnels appropriés et de bonnes structures organisationnelles pourraient être plus importants. Cela ne signifie pas que les chefs d'établissement ne jouent pas un rôle essentiel, mais que ce rôle est nuancé. Un examen plus approfondi du fonctionnement d'un établissement d'enseignement pourrait révéler qu'un résultat éducatif positif peut être le fruit du travail de plusieurs personnes intrinsèquement motivées qui ont apporté leur engagement et leur expertise. Présenter ces personnes comme des suiveurs, qui dépendent d'un leader, c'est sous-estimer leur contribution.

En ce qui concerne le contexte, le contraste se trouve entre le contrôle et l'habilitation des personnes à différents niveaux du système éducatif à prendre des décisions. Une autre contradiction concerne les règles et le pouvoir discrétionnaire de réagir au bon moment aux circonstances locales. La structure peut être aux antipodes de l'agence. Si les capacités et les qualités personnelles sont importantes, elles ne peuvent être utilisées à bon escient que dans des environnements favorables. Cependant, l'accent mis sur l'autonomie ne doit pas faire oublier que les responsables de l'éducation s'efforcent d'obtenir des résultats, quel que soit le régime de gouvernance dans lequel ils opèrent. Les responsables travaillent également dans des contextes contraignants. Si certains responsables disposent des ressources nécessaires pour mettre en œuvre leurs plans, d'autres doivent trouver des solutions dans des circonstances défavorables.

Si le leadership est un concept séduisant, il n'est pas pour autant évident. Il est souvent difficile de distinguer un bon dirigeant d'un bon manager. Malgré des objectifs élevés, le travail des responsables de l'éducation tend à être monotone. Les chefs d'établissement doivent gérer le budget de l'école ou organiser des réunions pour prendre des décisions disciplinaires. Les chefs de service et les enseignants cadres sont susceptibles de consacrer beaucoup de temps à la préparation des emplois du temps et à l'organisation du recrutement des enseignant(e)s. Les responsables locaux de l'éducation s'inquiètent de la livraison à temps des manuels scolaires ou du versement d'indemnités de subsistance aux enseignant(e)s qui se rendent à un cours de formation. Les ministres devront répondre aux membres de leur circonscription pour satisfaire des demandes insignifiantes ou repousser les critiques des médias concernant la transgression d'un fonctionnaire. Tous ces petits actes sont très éloignés de

ce que l'on associe habituellement aux dirigeants. Pourtant, la gestion efficace des activités quotidiennes afin de dégager du temps pour la planification de l'avenir est au cœur de l'activité des dirigeants. En réalité, il existe un continuum d'activités et la distinction entre la gestion de l'éducation et le leadership peut être artificielle.

“ Il est souvent difficile de distinguer un bon dirigeant d'un bon manager ”

Une question connexe est de savoir si le leadership doit être associé au changement. Certains affirment que le fait d'être un agent de changement est ce qui distingue un dirigeant (Fullan, 1996). Alors que la gestion consiste à préserver le statu quo, le leadership consiste à le changer. La gestion du changement fait référence à la mise en œuvre d'un changement qui a été décidé. La conduite du changement consiste à reconnaître la nécessité d'un changement et à rallier les personnes à ce changement. Il convient toutefois de se demander si tout changement est bon ou si le fait de résister au changement, en particulier lorsqu'il est imposé de l'extérieur, est également un signe de leadership. Selon un commentateur, « l'un des éléments de la période récente a été le changement constant dont les écoles ont fait l'objet : un flux de nouveaux mouvements, de nouveaux programmes et de nouvelles orientations. Malheureusement, à tous les niveaux de l'éducation, certains semblent toujours pressés d'attraper le prochain train en marche... Cependant, il est tout à fait incorrect de supposer qu'une école n'est efficace que si elle est en train de changer... Il faut nous rappeler que le changement pour le plaisir du changement, y compris le changement technologique, n'est pas nécessairement bon ; il doit être tempéré par la sagesse, la compassion et la justice » (Mulford, 2008, p. 13-14).

Même la définition du leadership en tant qu'influence, telle qu'elle est approuvée dans le présent rapport, peut soulever des questions. Le leadership a généralement des connotations favorables, mais ses sources (qui peuvent inclure le pouvoir) et ses moyens (qui peuvent inclure la manipulation) peuvent avoir des connotations négatives associées. Même l'influence peut être considérée comme positive ou négative. Mais cela suffit-il pour que le leadership se démarque ? Un autre commentateur a même posé la question : « si le leadership est un type ou un aspect de l'influence, cela ne rend-il pas le terme « leadership » inutile ? En d'autres termes, si c'est de l'influence dont nous parlons vraiment, pourquoi ne pas conserver ce terme ? ... En bref, lorsque l'on décrit et analyse le flux de l'action collective et la conduite des personnes dans le cadre de ce processus, pourquoi parle-t-on de leadership plutôt que d'influence ou de pouvoir ? » (Gronn, 2003, p. 276-277).

L'une des conclusions les plus citées dans la littérature sur le leadership éducatif est qu'« il n'y a pratiquement aucun cas documenté d'écoles en difficulté ayant été redressées sans l'intervention d'un leader puissant » (Leithwood et al., 2004). L'objectif de ce rapport est de voir comment ces connaissances

peuvent être utilisées pour aider les décideurs à concevoir des politiques visant à garantir que chaque établissement d'enseignement et bureau d'éducation aura des responsables préparés à aborder et à résoudre les problèmes d'éducation avec compétence. L'attention n'est donc plus portée sur les individus exceptionnels mais sur les processus systématiques. Avons-nous besoin d'un autre héros, ou devons-nous encourager et soutenir divers groupes de personnes ayant un bon potentiel de leadership à poursuivre de telles carrières ? Si les personnes qui occupent actuellement des postes de direction sont susceptibles d'être trop sûres d'elles-mêmes, de leurs capacités et de leurs opinions, comment les systèmes éducatifs peuvent-ils être organisés pour soutenir le recrutement à ces postes de personnes qui sont engagées et qui n'agiront pas seules, mais avec et pour leur communauté ?

“

Avons-nous besoin d'un autre héros ?

”

Définir le leadership dans l'éducation en termes d'influence et d'objectifs ouvre le champ d'application de ce rapport. Aux niveaux scolaire, local, national et mondial, les personnes et les organisations doivent être mobilisées, à partir d'un éventail de positions, pour définir des objectifs et travailler collectivement à leur réalisation (**tableau 1.1**).

- Les chefs d'établissement reçoivent le plus d'attention dans la recherche et la politique. En fonction du pays, de la culture, du contexte, de la gouvernance et de la pratique, des termes tels que « administrateur », « directeur », « principal » et « chef d'établissement » peuvent être utilisés. Initialement perçus comme responsables des opérations quotidiennes, leurs rôles se sont étendus et diversifiés au fil du temps, faisant appel à un éventail de compétences. Les responsables d'établissements préscolaires, d'instituts techniques et professionnels, de collèges, d'universités et d'universités populaires ont besoin de capacités similaires, mais aussi très différentes, pour bien faire leur travail.
- Au sein de l'école : outre le directeur de l'école, la contribution des directeurs adjoints et du personnel enseignant qui se voit confier la responsabilité formelle ou informelle de certaines classes ou matières est de plus en plus reconnue. Le personnel non enseignant peut également être influent. Le rôle des conseils d'administration ou des comités de gestion des écoles est crucial, même si leur existence et leur pouvoir de décision varient. Les étudiant(e)s, les parents et les membres de la communauté ont également un potentiel de leadership.
- En dehors de l'école : au niveau local de l'administration de l'éducation, des structures sont en place pour soutenir les écoles sur le plan académique et opérationnel. Au niveau central, le personnel du Ministère de l'éducation et des agences est censé exercer un leadership dans la conception et la mise en œuvre des lois, politiques et réformes nationales.
- En dehors du système éducatif : les dirigeants politiques formulent une vision, des orientations et des priorités en matière d'éducation, qui font généralement partie de leurs

programmes électoraux. Le contrôle du travail gouvernemental et l'approbation des projets de loi relatifs à l'éducation relèvent de la responsabilité du pouvoir législatif, qui peut orienter les débats. Mais ce débat sur l'avenir de l'éducation est ouvert à tous. Les chercheurs, les organisations de la société civile, les organisations patronales, les syndicats d'enseignant(e)s et d'étudiant(e)s, les intellectuels et les médias - tous surveillent, influencent et font pression sur les responsables des systèmes nationaux d'éducation pour qu'ils respectent ou modifient leurs engagements, en tirant souvent dans des directions différentes. Les organisations internationales constituent un autre groupe d'acteurs ayant une influence considérable sur les gouvernements.

LES ATTENTES VIS-À-VIS DES DIRIGEANTS AU NIVEAU DE L'ÉCOLE ET DU SYSTÈME ONT ÉVOLUÉ

Dans le monde entier, le concept de direction d'établissement et la perception du rôle des dirigeants ont évolué au cours des dernières décennies (Gurr, 2023). D'une manière générale, le chef d'établissement est passé d'une fonction administrative et bureaucratique à une plus grande implication dans la collaboration avec les enseignant(e)s et les autres membres du personnel en vue d'améliorer les « résultats » de l'école (Pont, 2020). Les attentes concernant la forme de ces résultats sont façonnées par les préférences sociales et les convictions des autorités éducatives et de la communauté éducative, y compris les dirigeants eux-mêmes.

“

Le concept de direction d'établissement scolaire et la perception du rôle des dirigeants ont évolué au cours des dernières décennies

”

TABLEAU 1.1 :

Les fonctions de direction dans l'éducation sont diversifiées.

Les chefs d'établissement gèrent les ressources humaines et financières, mais peuvent aussi définir les objectifs de l'établissement (de l'inclusion au bien-être), orienter l'enseignement et l'apprentissage, perfectionner le personnel et favoriser les collaborations.



Yoana Quintero est directrice d'une école rurale au Mexique, dans une région difficile marquée par l'absence de services publics, la marginalisation des populations, la violence des gangs et le trafic de drogue. Les installations sont médiocres. L'eau, l'électricité et le téléphone sont rares. S'appuyant sur sa connaissance de la communauté, elle a forgé des partenariats avec les institutions locales, notamment le centre de santé, le commissariat de police et les services communautaires, afin de répondre aux besoins des écoles. Elle motive et responsabilise son personnel enseignant, encourageant une culture d'attention et de soutien qui s'étend au-delà de la salle de classe pour créer un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage.



Sok Weng est directeur de l'école primaire Bunrany Hun Sen Romeas au Cambodge. Il travaille dans le domaine de l'éducation depuis 40 ans. Au cours de la conférence COVID-19, il a travaillé dur pour éviter que les enfants de son école n'abandonnent leurs études. Il a coordonné des programmes d'apprentissage à domicile pour aider les élèves à rester à l'école et à ne pas perdre le fil de leur apprentissage.

Les enseignant(e)s leaders sont essentiel(le)s pour favoriser la collaboration au sein des écoles, en équilibrant leur enseignement avec la supervision de domaines spécifiques, tels que les programmes d'études, le bien-être à l'école et le développement professionnel.



Sharhabeel Marashdeh est directeur adjoint de l'école secondaire pour garçons Al-Dhiraa en Jordanie. Il est titulaire d'une licence en mathématiques et d'un diplôme professionnel avancé de la Queen Rania Teacher Academy. Il travaille en étroite collaboration avec le directeur et le personnel de l'école afin d'améliorer les pratiques pédagogiques et d'aider les élèves à surmonter les difficultés liées à leur communauté rurale et économiquement défavorisée.

Les responsables de l'éducation aux niveaux central et local, souvent appelés responsables intermédiaires ou responsables de système, prennent des mesures pour mettre en œuvre la politique gouvernementale et aider les écoles à atteindre leurs objectifs.



Uma Mahadevan Dasgupta est secrétaire en chef adjoint au Ministère du Panchayati Raj, dans l'État indien du Karnataka. Avec l'aide des *panchayats* (conseils de village en Inde), elle s'est efforcée d'améliorer l'alphabétisation en ouvrant des bibliothèques rurales pour les enfants. Elle a contribué à créer un mouvement autour de l'initiative *Oduva Belaku* (La lumière de la lecture), avec le soutien de nombreuses personnes, organisations non gouvernementales et entreprises. Plus d'un million de livres ont été collectés et 4 000 bibliothèques ont été équipées d'ordinateurs et de connexions internet.

Les dirigeant(e)s politiques, tel(le)s que les ministres de l'éducation ou les parlementaires, peuvent déterminer l'orientation d'un système éducatif.



Tozen Leokana a pris ses fonctions de ministre de l'éducation des Îles Salomon en mai 2024. Il a été tuteur dans l'enseignement secondaire avant d'obtenir une maîtrise en gestion d'entreprise tout en étant président de l'association des étudiant(e)s des Îles Salomon. Il a été conseiller technique pour Plan International avant d'être nommé ministre de l'éducation. Il a déclaré : « Ma vision de l'éducation est une vision centrée sur l'élève, innovante et tournée vers l'avenir », et il a fait part de son souhait de « collaborer avec l'équipe de direction et le personnel pour mettre en œuvre le plan de réforme de l'éducation du ministère au cours des quatre prochaines années ».

Les leaders étudiants, lorsqu'ils sont impliqués dans la gouvernance de l'éducation, peuvent favoriser un sentiment d'appropriation et de responsabilité de l'apprentissage.



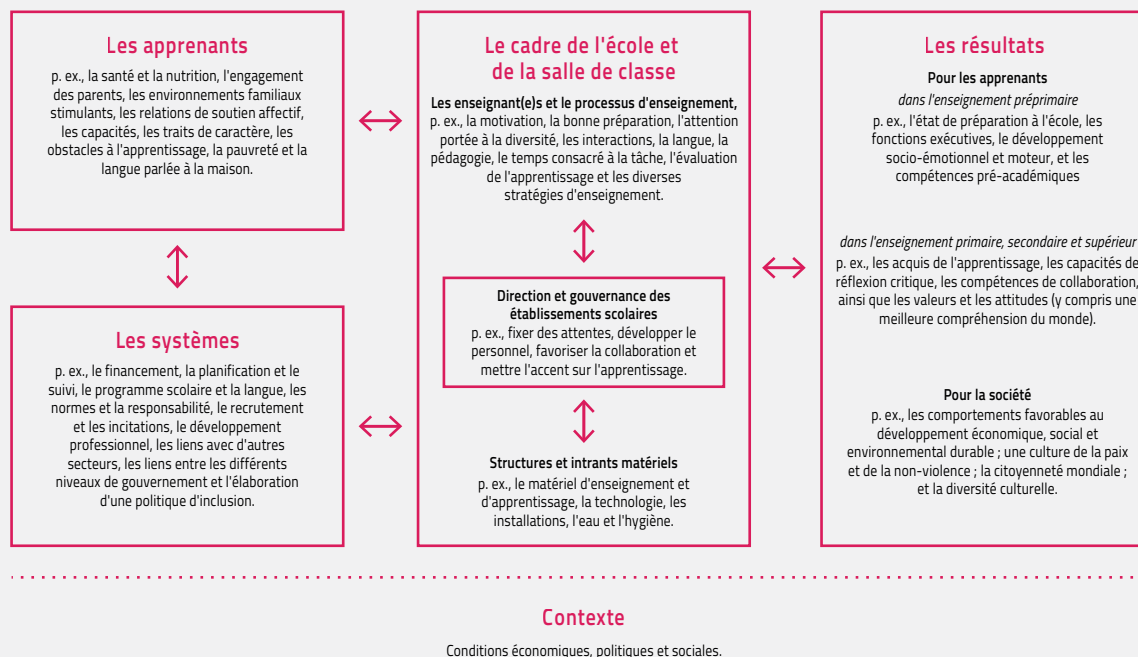
Ester Simon est une jeune dirigeante et une militante de l'éducation qui est devenue la première femme présidente de l'Union nationale des étudiant(e)s de Namibie. Elle n'a cessé de plaider en faveur de l'accès à une éducation de qualité et adaptée pour tous au niveau national, puis au niveau régional en tant que secrétaire générale de l'Union des étudiants d'Afrique australe, un organe de coordination, et au niveau continental par l'intermédiaire de l'Union des étudiants de toute l'Afrique.

Les journalistes spécialisés dans l'éducation peuvent alimenter le débat et la discussion, en jouant le rôle de leaders d'opinion pour l'éducation et en demandant aux autres de rendre compte de leurs promesses et de leurs résultats.



Liz Willen est rédactrice en chef du *Hechinger Report*, média en ligne primé axé sur l'éducation. Au début de sa carrière, elle a passé près de dix ans à *Newsday*, un autre média, où elle a remporté de nombreux prix pour sa couverture des questions relatives aux écoles publiques de la ville de New York, avant de devenir rédactrice principale spécialisée dans l'enseignement supérieur pour le magazine *Bloomberg Markets*. Au *Hechinger Report*, elle a couvert des questions telles que la discrimination positive dans les admissions aux universités américaines. Elle a remporté le prix *Above & Beyond* décerné par la société de médias *City and State*, qui récompense les femmes professionnelles exceptionnelles de la ville de New York.

Crédit photo, de haut en bas : Quintero_20245GEMReport*, © UNICEF/UN0714415/Raab*, Sharhabeel Marashdeh Marashdeh_20245GEMReport*, UMA_20245GEMReport*, Leokana_20245GEMReport*, Ester 20245GEMReport*, Photo de The Hechinger Report*.

FIGURE 1.1 :**La direction des établissements scolaires est au centre d'un cadre de qualité de l'éducation**

Source : UNESCO (2016).

La première d'une série de « sept affirmations fortes sur la réussite de la direction d'une école », publiée il y a vingt ans et qui a fait l'objet d'une grande publicité, était que la direction était l'une des raisons de la réussite de l'éducation : « de tous les facteurs qui contribuent à l'apprentissage des élèves à l'école, le leadership est le deuxième en importance après l'enseignement en classe. En outre, un leadership efficace a le plus grand impact dans les circonstances (par exemple, les écoles « en difficulté ») où il est le plus nécessaire. Ces données confirment l'intérêt général actuel pour l'amélioration du leadership en tant que clé de la réussite de la mise en œuvre de réformes à grande échelle » (Leithwood et al., 2004, p. 70). Ces affirmations ont été récemment réexaminées et leur validité a été démontrée par des preuves plus solides (Leithwood et al., 2020).

L'une des raisons pour lesquelles le leadership a un tel impact est que « les leaders ont le potentiel de libérer les capacités latentes dans les organisations ». En d'autres termes, la plupart des variables scolaires, considérées séparément, n'ont que de faibles effets sur l'apprentissage des élèves. Pour obtenir des effets importants, les éducateurs doivent créer une synergie entre les variables pertinentes. Parmi tous les enseignant(e)s, parents et décideurs politiques qui travaillent dur pour améliorer l'éducation, les éducateurs en position de leadership sont particulièrement bien placés pour assurer la synergie nécessaire » (Louis et al., 2010, p. 9).

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* considère depuis longtemps la direction des établissements scolaires comme

l'un des trois facteurs clés au niveau de l'établissement dans son cadre général de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2005, 2016), qui englobe les intrants, les processus et les résultats de l'éducation au niveau individuel et sociétal (**figure 1.1**). Dans ce cadre, les apprenants et les systèmes influencent l'école et la salle de classe, ce qui se traduit par des résultats en matière d'éducation, dans un contexte économique, social et politique. Plusieurs aspects du cadre concernent les chefs d'établissement. Les apprenants apportent à l'école leur environnement familial, notamment l'attitude des parents à l'égard des chefs d'établissement. Les systèmes éducatifs déterminent le contexte dans lequel les chefs d'établissement travaillent, par exemple les normes et les mécanismes de responsabilité, les règles qui déterminent la portée des décisions prises au niveau de l'établissement, telles que le recrutement des enseignant(e)s, et l'existence d'une formation initiale et d'opportunités de développement professionnel pour les chefs d'établissement. Au niveau de l'école, les conditions relatives aux enseignant(e)s et à leurs interactions professionnelles, aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, aux ressources et aux installations constituent l'environnement dans lequel travaillent les chefs d'établissement. Le contexte dans lequel s'exerce le leadership influe sur les types de relations hiérarchiques, les réactions culturelles à l'égard de l'initiative individuelle et les niveaux de confiance sociale.

Trois dimensions du leadership scolaire mentionnées dans le cadre - fixer des attentes, mettre l'accent sur l'apprentissage et favoriser la collaboration - correspondent à peu près aux trois

TABEAU 1.2 :**Quatre dimensions du leadership scolaire décrivent les pratiques de base des chefs d'établissement**

Dimensions	Pratiques indicatives
Fixer des attentes	Développer, communiquer et expliquer une vision, une mission et des objectifs communs, en mettant notamment l'accent sur les résultats des élèves Avoir des attentes élevées en matière de performances, pour le personnel et les élèves Fournir une motivation inspirante, exercer une influence en donnant un exemple personnel et en représentant la communauté Rester à jour et utiliser les données pour la prise de décision
Mettre l'accent sur l'apprentissage	Insister sur le développement de l'enseignement, par exemple par le biais d'une supervision pédagogique Fournir des ressources et du matériel pédagogiques et les aligner sur les objectifs pédagogiques Planifier, coordonner et évaluer le programme scolaire Protéger le personnel des distractions professionnelles Suivre les progrès de l'élève
Favoriser la collaboration	Développer une culture scolaire et un climat positif Maintenir un environnement scolaire sûr et sain Mobiliser des ressources de manière stratégique, créer des réseaux et gérer les risques Favoriser la collaboration, en particulier entre les enseignant(e)s, et permettre l'action Établir des relations et consulter les familles et la communauté
Développer le personnel	Suivre les besoins de développement professionnel des enseignant(e)s Fournir un soutien professionnel individualisé et des opportunités de mentorat pour les enseignant(e)s Évaluer les enseignant(e)s et récompenser les bonnes performances Fournir une stimulation intellectuelle Établir des relations de confiance et gérer les conflits Être accessible

Source : Leithwood (2012) et Leithwood et al. (2020).

concepts de leadership - transformationnel, pédagogique et distribué - qui ont retenu le plus d'attention dans la recherche, et une quatrième dimension est étroitement liée à ces trois concepts :

- La définition des attentes est liée au leadership transformationnel, qui fait appel aux comportements qui influencent, inspirent et motivent les membres de la communauté scolaire à améliorer l'école.
- L'accent mis sur l'apprentissage est lié au leadership pédagogique, qui fait appel aux comportements qui influencent, inspirent et motivent la communauté scolaire afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage.
- La promotion de la collaboration est liée au leadership distribué ou partagé, qui fait référence à la manière dont les dirigeants interagissent et collaborent avec les autres et partagent leurs responsabilités.
- Le développement du personnel fait partie des responsabilités des chefs d'établissement en matière de gestion des ressources humaines, mais il exige d'eux qu'ils aident davantage leurs équipes à apprendre et à se développer.

Dans chacune des quatre dimensions, on a observé que les bons dirigeants puisaient dans un répertoire de pratiques fondamentales (**tableau 1.2**). En fait, des variantes de ces pratiques sont pertinentes non seulement pour les chefs d'établissement et les enseignant(e)s, mais aussi pour les responsables du système, en particulier au niveau local. Ces quatre dimensions du leadership sont prises en compte tout au long du rapport.

GUIDE DU RAPPORT

Ce rapport examine le leadership dans l'éducation d'un point de vue mondial. Il rassemble des preuves, des analyses et des pratiques nationales liées au leadership sur différentes questions et à différents niveaux. Il s'appuie en particulier sur un examen de la législation et des politiques relatives à la sélection, à la préparation et aux conditions de travail de 211 systèmes éducatifs pour le présent rapport, des profils de pays PEER. Après ce chapitre introductif, les trois chapitres suivants sont consacrés à la direction des établissements scolaires.

Le chapitre 2 sur les rôles, les normes et l'impact de la direction des établissements scolaires décrit comment la direction des établissements scolaires devient de plus en plus difficile, car on attend des établissements d'enseignement qu'ils fournissent un ensemble de résultats de plus en plus large. Les chefs d'établissement sont généralement appelés à réagir dans des circonstances difficiles, mais leur capacité a été mise à rude épreuve lors de la pandémie de COVID-19. Les outils de gestion mis à la disposition des chefs d'établissement et les règles qu'ils doivent respecter sont également de plus en plus sophistiqués.

“

La direction des établissements scolaires devient de plus en plus difficile, car on attend des établissements d'enseignement qu'ils fournissent un ensemble de résultats de plus en plus large

”

La direction des établissements scolaires est conceptualisée et mise en œuvre de diverses manières, selon les quatre dimensions suivantes : fixer des attentes, mettre l'accent sur l'apprentissage, favoriser la collaboration et perfectionner le personnel. La direction d'un établissement scolaire se concentre généralement sur les trois domaines de connaissances et de compétences liés aux personnes (par exemple, la bienveillance, la communication, le travail en réseau, la confiance), à l'enseignement (par exemple, l'observation, le retour d'information, la pédagogie, l'expertise en matière de programmes et d'évaluation) et à l'organisation (par exemple, l'utilisation des données, la technologie, la réflexion stratégique, l'affectation des ressources, la gestion et la rédaction de rapports). Les différents contextes des écoles – par exemple, urbain ou rural, pauvre en ressources ou doté de ressources suffisantes, petit ou grand, public ou privé, homogène ou diversifié, stable ou en situation d'urgence, autonome ou administré – ont une incidence sur la direction. Les chefs d'établissement peuvent être limités par le contexte dans lequel ils exercent la direction.

Les preuves de l'impact de la direction sur la réalisation des objectifs de l'éducation se concentrent sur deux niveaux : les besoins académiques, sociaux, émotionnels et autres besoins de développement personnel des *élèves et des enseignant(e)s* ; et les objectifs de la *communauté scolaire*, tels que l'apprentissage, l'égalité, l'inclusion, le respect, l'engagement, l'harmonie, la cohésion, la solidarité, la justice, l'innovation, l'efficacité, la durabilité, la résilience, la satisfaction et le bien-être, qui sont des tremplins pour atteindre ces objectifs au niveau de la société. La recherche se concentre souvent sur la question de savoir si des caractéristiques observables, telles que le genre, les diplômes, le contexte socio-économique et culturel, les croyances ou les traits de personnalité, sont associées à une bonne direction et à des résultats positifs en matière d'éducation.

Toutefois, ces variables ne sont pas faciles à mesurer, qu'il s'agisse des intrants, tels que la nature et les qualités de la

direction, ou des résultats, en particulier si l'on va au-delà des compétences en matière de calcul et d'alphabétisation. Par exemple, il est difficile d'évaluer si une école promeut l'équité et l'inclusion. Bien qu'un chef d'établissement puisse promouvoir une certaine éthique, ces résultats ne sont pas le fait d'une seule personne, mais d'une succession de personnes qui ont chacune laissé leur empreinte, créant ainsi une culture scolaire susceptible d'attirer des personnes partageant les mêmes idées. Ces facteurs combinés rendent difficile toute interprétation causale. Les recherches ethnographiques à petite échelle peuvent mieux convenir à ce type d'analyse, mais leur orientation sera limitée car les conclusions dépendent fortement du contexte.

Des normes de bonne direction sont apparues, au moins en partie fondées sur des données probantes. Le rapport examine la prévalence mondiale de ces normes et la mesure dans laquelle elles sont liées à divers régimes de gouvernance et de responsabilité. Les normes peuvent influencer le développement du professionnalisme, la certification, les politiques de formation initiale et continue et l'évaluation, bien qu'il faille veiller à ce qu'elles ne freinent pas l'innovation et ne favorisent pas l'uniformité.

Le chapitre 3 sur la sélection, la formation et les conditions d'exercice des chefs d'établissement part du principe que, bien que des recherches menées dans le monde entier établissent un lien entre la direction des établissements scolaires et les résultats positifs de l'éducation, les politiques de nombreux pays ne semblent pas accorder suffisamment d'attention aux chefs d'établissement. Dans de nombreux pays, on attend encore des chefs d'établissement qu'ils se concentrent principalement sur les questions administratives. Les processus de sélection, de préparation et de développement ne sont souvent pas assez bien conçus pour créer les conditions d'une bonne direction d'école. La mise en œuvre de ces politiques varie considérablement.

“

Les processus de sélection, de préparation et de développement ne sont souvent pas assez bien conçus pour créer les conditions d'une bonne direction d'école

”

La nomination des chefs d'établissement a tendance à être liée à l'ancienneté. Dans certains cas, les décisions de recrutement sont motivées par des considérations politiques et reposent sur le favoritisme plutôt que sur un processus de sélection transparent. La sélection peut impliquer des préjugés discriminatoires explicites ou tacites, qui peuvent se manifester par une sous-représentation des femmes et des minorités ethniques aux postes de direction. Le rapport examine les pratiques de recrutement dans le monde entier, notamment la mesure dans laquelle les chefs d'établissement sont exclusivement sélectionnés parmi les enseignant(e)s ou si d'autres voies sont possibles pour d'autres professionnels. Les aspirants chefs d'établissement sont généralement

identifiés sur la base du libre-choix ou sur recommandation professionnelle. Les systèmes de gestion des talents qui identifient le potentiel de direction dès le début de la carrière et offrent des possibilités de développement ciblées sont rares, ce qui révèle des attentes limitées quant au rôle du chef d'établissement en tant que dirigeant ayant pour mission d'améliorer l'éducation. Le chapitre examine également le rôle des conseils scolaires et des autorités locales et centrales dans les décisions de nomination. De multiples critères peuvent s'appliquer, notamment les performances lors d'entretiens et de tests, les dossiers, la certification ou même la pratique active d'une religion. Les conditions de travail des chefs d'établissement comprennent la satisfaction au travail, la rotation, les incitations et les mécanismes d'évaluation.

Les programmes de préparation initiale commencent parfois par encourager les enseignant(e)s à suivre une carrière de chef d'établissement, créant ainsi un vivier de talents parmi lesquels les meilleurs peuvent être sélectionnés. Les programmes de préparation des chefs d'établissement varient en fonction de leurs caractéristiques, notamment la durée, le calendrier (avant ou après le recrutement), le secteur (public ou privé), le lieu (universités, associations ou autres prestataires), la modalité (sur place ou à distance) et le contenu (gestion ou pédagogie). Le contenu de ces programmes devrait être aligné sur les nouvelles normes. Des mesures incitatives suffisantes devraient être prises pour que les chefs d'établissement en exercice ou en devenir investissent dans la formation. Des programmes d'accompagnement et de mentorat pour les chefs d'établissement en début de carrière sont nécessaires. La qualité du programme est liée aux processus (par exemple, la possibilité de pratiquer, d'apprendre des autres, de comprendre le contexte, de se préparer aux défis et d'actualiser le contenu) et aux résultats (tels que les stages et l'apprentissage des étudiant(e)s).

Dans certains pays, la formation professionnelle en interne peut être la seule possibilité offerte aux chefs d'établissement. Là encore, les caractéristiques varient, notamment en ce qui concerne la couverture, l'offre de stages, la réactivité aux besoins des chefs d'établissement, l'accent mis sur le leadership pédagogique et le degré de formalité par opposition à des approches plus collaboratives telles que le mentorat, la mise en réseau, les groupes d'étude, les visites d'écoles et l'accompagnement par les pairs.

Ce chapitre s'appuie sur des recherches et des données issues d'études comparatives, telles que l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (OCDE, 2019, 2020), l'International Successful School Principalship Project (Université de Nottingham, 2020), l'International Study of Principal Preparation (Slater et al., 2018), la 7 System Leadership Study (Harris et Jones, 2015 ; 2018), l'International School Leadership Development Network (ISLDN, 2024), et la World School Leadership Study (WSLS, 2024).

Le chapitre 4 sur la direction partagée des écoles souligne que les chefs d'établissement ne peuvent pas diriger seuls une école, en particulier lorsqu'ils ont des responsabilités importantes. Même si ce sont eux qui ont le plus de responsabilités et

d'occasions d'exercer la direction et qui sont chargés des plus grandes attentes, d'autres parties prenantes dans les écoles doivent également assurer une direction. Il est donc intéressant de savoir comment la direction est répartie. Les directeurs adjoints, les enseignant(e)s ou les cadres intermédiaires, le personnel non enseignant, les comités ou conseils de gestion des écoles et les dirigeant(e)s étudiant(e)s font partie des personnes susceptibles d'être impliquées dans la prise de décision.

“ Les chefs d'établissement ne peuvent pas diriger seuls leur école ”

Les responsables intermédiaires sont des enseignant(e)s qui ont une charge de travail importante en plus d'un rôle important de direction, comme la direction d'un programme d'études (par exemple, les mathématiques) ou d'une classe. Ce sont souvent les responsables qui sont le plus en contact avec les enseignant(e)s, les parents et les tuteurs et qui jouent un rôle important dans le bien-être des enseignant(e)s, l'action collective, le soutien mutuel, l'innovation pédagogique, l'implication des parents et des élèves, l'apprentissage professionnel, le développement de la communauté et les résultats des élèves. Leurs responsabilités comprennent les décisions relatives à l'orientation des programmes, à l'acquisition et à la distribution des ressources, au développement du personnel et à l'instauration d'une culture de soutien. Ils peuvent ou non réussir dans leur rôle, en fonction de facteurs tels que le soutien reçu de la part des chefs d'établissement, la reconnaissance sous forme de temps consacré aux tâches de direction et la charge que représentent les responsabilités administratives. L'analyse s'appuie sur des études comparatives telles que l'International Study of Teacher Leadership (ISTL, 2024). Il examine également le rôle des enseignant(e)s dans les fonctions informelles de direction et du personnel non enseignant.

Dans certains pays, les comités de gestion des écoles et les conseils d'administration partagent les responsabilités de gestion avec les chefs d'établissement. Les associations parents/enseignants offrent d'autres canaux de communication avec la communauté scolaire. Ces organismes ont des responsabilités formelles variées, inscrites dans la législation et la réglementation. Les processus de sélection des membres visent à assurer la représentation, bien que la sélection effective soit le résultat d'une dynamique sociale et puisse conduire à des exclusions. Même lorsqu'ils se réunissent, ces organes de gestion ont tendance à se préoccuper des affaires courantes plutôt que de la direction, et à agir avec prudence, en se concentrant sur les responsabilités légales. Pourtant, dans certains cas, ils ont assuré un rôle de direction, en aidant à définir les priorités de l'école et à orienter les chefs d'établissement.

Les élèves participent aux conseils d'école, mais rarement en tant que responsables. De tels cas sont plus fréquents dans la gouvernance et la gestion des universités, en particulier dans les pays riches, où la participation des étudiant(e)s est considérée

comme une mesure de l'excellence institutionnelle. La capacité du corps étudiant à sélectionner ses représentants de manière transparente, à adopter des positions claires sur les questions liées aux résultats, à l'inclusion et au bien-être des étudiant(e)s et à assurer une direction varie non seulement en termes de cadres juridiques, mais aussi en fonction de la culture politique. Certaines conditions permettent une participation significative des dirigeant(e)s étudiant(e)s.

Le chapitre 5 sur la direction du système indique plusieurs postes clés dans l'administration de l'éducation aux niveaux local et central où les fonctionnaires peuvent assurer une direction par leur engagement à atteindre les objectifs nationaux de l'éducation et par l'efficacité avec laquelle ils s'acquittent de leurs responsabilités. Au niveau local, les rôles et attributions des responsables de système soutiennent les écoles. Au niveau central, les responsables du système, par définition, conçoivent des changements qui peuvent potentiellement affecter toutes les parties du système.

“ Les fonctionnaires peuvent exercer une direction en s'engageant à atteindre les objectifs nationaux en matière d'éducation ”

Au niveau local, en fonction des structures de gouvernance du système éducatif, les responsables de l'éducation au niveau du district, les inspecteurs, les superviseurs et les surintendants peuvent ou non s'engager à relever les normes, à améliorer l'apprentissage individuel, à soutenir les écoles et à rendre compte aux communautés de la qualité des services fournis. Ils peuvent être proactifs et pleins de ressources, demander des conseils pour s'améliorer professionnellement, prendre des initiatives, rechercher des preuves, planifier, anticiper les besoins et trouver des solutions, souvent au-delà de l'appel du devoir. Mais même lorsque leur rôle est clairement décrit, ils peuvent craindre d'assumer des responsabilités et se montrer négligents et insensibles aux besoins de la communauté, et ne pas connaître les priorités ou les moyens d'y répondre. Ils peuvent faire preuve de favoritisme ou de partialité, manquer à leurs devoirs et considérer leur poste non pas comme un service public, mais comme une occasion d'obtenir des avantages privés.

Au niveau central, les problèmes sont similaires, mais le champ d'action est encore plus large pour assurer une direction au lieu de se contenter de mettre en œuvre des protocoles et des procédures. En effet, la direction d'un système implique la capacité de générer des changements par le biais de connexions qu'elles soient existantes ou nouvelles. Les responsables du système doivent planifier et budgétiser les ressources fiscales et humaines qui permettront d'atteindre les objectifs en matière d'éducation. Les fonctionnaires des ministères de l'éducation et des agences nationales de mise en œuvre de l'éducation doivent être en mesure de traiter et d'analyser des données, d'assurer le suivi et l'évaluation, d'élaborer des recommandations politiques, de concevoir des programmes, de préparer des projets de loi et de conseiller les dirigeant(e)s politiques.

Les responsables du système peuvent être des chefs de file, des parties ou des produits du changement du système. L'ancienneté ne doit pas être le principal critère de sélection pour qu'ils aient une influence positive sur les autres. Ils doivent non seulement posséder des connaissances pertinentes, mais aussi des compétences pour faciliter, défendre, mobiliser et remettre en question – et renforcer les capacités professionnelles des autres. Ils doivent être des leaders d'opinion et des leaders pratiques. Ils doivent avoir un statut, une reconnaissance et une compréhension de la manière dont le changement est conduit et géré. Ils doivent également servir de modèles pour les pratiques futures au lieu de se contenter de partager les meilleures pratiques existantes. L'accomplissement de ces rôles dépend généralement des structures et des traditions de l'administration publique et de la fonction publique d'un pays, en ce qui concerne la sélection, la promotion, le professionnalisme, la motivation interne et externe, l'habilitation, l'expertise et la capacité – et la mesure dans laquelle ces structures et traditions cultivent une perspective de direction dans l'exercice des fonctions publiques.

Le chapitre 6 sur le leadership politique revient sur la question de la finalité de l'éducation. En fin de compte, c'est aux dirigeant(e)s politiques qu'il incombe de développer une vision et de fixer les attentes pour un système éducatif de bonne qualité qui réponde aux aspirations de la population et soit aligné sur les objectifs de développement national. Cette vision peut être exprimée dans les programmes des partis politiques et faire partie d'un programme politique qui est remis en question par les électeurs. Les présidents, premiers ministres, ministres et vice-ministres de l'éducation sont chargés de fournir une perspective à long terme en matière d'éducation, de rechercher un consensus dans la formulation des réformes, d'assurer la continuité si nécessaire et de veiller à ce que les plans soient crédibles et assortis des ressources nécessaires. Le pouvoir exécutif, mais aussi le pouvoir législatif, doivent faire preuve de leadership : les commissions parlementaires de l'éducation peuvent apporter une contribution majeure en adoptant des lois et en examinant minutieusement le travail du gouvernement.

“ Il incombe aux dirigeants politiques de développer une vision et de fixer les attentes pour un système éducatif de bonne qualité ”

Les dirigeant(e)s politiques ont des possibilités et des contraintes dans l'exercice de leurs responsabilités. Ils diffèrent dans la manière dont leurs visions politiques de l'éducation sont formées, dans la manière dont elles servent la société et dans la fréquence à laquelle elles sont détournées par des considérations à court terme et des calculs politiques. Les mandats courts, les exigences des coalitions et des alliances, ainsi que les intérêts étroits et bien ancrés font obstacle à l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes.

D'autres acteurs peuvent contribuer à faire en sorte que le débat sur les politiques publiques en matière d'éducation reste centré sur les questions les plus importantes. Il existe des groupes

ENCADRÉ 1.2 :

Quatre éditions régionales accompagnent le cycle 2024/5 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation consacré au leadership

- Il est impossible de rendre justice à un tel éventail de sujets dans une seule publication. C'est pourquoi, tout au long de l'année 2025, quatre éditions régionales exploreront plus en détail certaines questions qui trouvent un écho dans différentes parties du monde.
- La troisième édition de la série de rapports Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base universelle et les apprentissages fondamentaux en **Afrique** se concentrera sur le leadership pédagogique, en s'appuyant sur des recherches menées dans cinq pays.
- Une édition régionale sur l' **Europe centrale et orientale, le Caucase et l'Asie centrale** se concentrera sur le leadership pour l'éducation inclusive, en s'appuyant sur huit études de cas nationales.
- Une édition régionale sur l' **Asie de l'Est** se concentrera sur le leadership et la transformation numérique, en s'appuyant sur quatre études de cas nationales.
- Une édition régionale sur l' **Amérique latine** examinera le leadership distribué et partagé, en s'appuyant sur sept études de cas nationales.

d'intérêt qui trouvent un équilibre entre leur préoccupation pour leurs membres et leur engagement dans des questions plus larges. Il s'agit notamment des syndicats d'enseignant(e)s qui défendent les conditions de travail et examinent les réformes, des syndicats d'étudiant(e)s qui s'efforcent d'obtenir un siège à la table des négociations, mais aussi des changements politiques et sociaux plus profonds, et des organisations d'employeurs qui font pression pour que l'éducation joue un rôle plus important dans le développement national. Une série de points de vue d'experts influencent l'orientation de la politique gouvernementale ainsi que les préférences sociales en matière d'éducation. Il s'agit notamment d'intellectuels et d'artistes qui prennent position sur l'orientation du système national d'éducation par leurs interventions publiques, en suscitant le débat ; d'universitaires, de groupes de réflexion et d'entrepreneurs politiques qui identifient des questions clés dans leurs recherches, les rendent publiques et sont invités à donner des conseils ; et d'organisations internationales qui offrent une perspective transnationale sur les priorités en matière d'éducation. Enfin, ce sont souvent les organisations de la société civile et les militants qui défendent le droit à l'éducation et examinent d'un œil critique le bilan politique du gouvernement, ainsi que les journalistes qui enquêtent sur les faiblesses, dénoncent les négligences et analysent les rapports gouvernementaux, qui exercent mieux le leadership dans le domaine de l'éducation.

Tous ces acteurs peuvent également avoir l'effet inverse en poursuivant des objectifs étroits, égoïstes et conflictuels. Il ne faut cependant pas sous-estimer leur capacité à jouer un rôle positif, car ils ont contribué à déclencher des changements profonds dans l'éducation, souvent en plaidant en faveur de l'ouverture, de la transparence et de la responsabilité comme conditions propices au dialogue.

La **partie consacrée au suivi** dans le présent rapport se compose des **chapitres 7 à 18**. Un bref chapitre introductif passe en revue les développements récents dans le suivi des progrès de l'objectif de développement durable (ODD) 4, y compris l'examen complet

du cadre de suivi des ODD pour 2025, la première conférence sur les données et statistiques de l'éducation, et les mises à jour du processus d'étalonnage national de l'ODD 4. Les 10 chapitres suivants fournissent des informations actualisées sur les progrès accomplis dans la réalisation de chacune des cibles de l'ODD 4, accompagnées d'une section d'intérêt sur les politiques. Certaines de ces sections sont liées à des questions de leadership, telles que le leadership universitaire, la formation au leadership et les salaires des chefs d'établissement. Le dernier chapitre examine le financement de l'éducation.

RECOMMANDATIONS

Le leadership est un aspect important dans l'éducation. Il aide les établissements d'enseignement, les systèmes éducatifs et les sociétés à changer pour le mieux. Les dirigeants n'agissent pas seuls, ils répondent à d'autres acteurs qui contribuent à faire évoluer le système politique : les parlementaires, les chercheurs, les organisations internationales, la société civile, les syndicats, les médias et bien d'autres encore. Tous assurent une direction, contribuant à influencer les pays vers des objectifs éducatifs spécifiques et des objectifs sociétaux plus larges. Certains hommes et femmes politiques, par exemple, ont fait de l'éducation inclusive et équitable de bonne qualité une priorité dans leur pays grâce à des réformes tournées vers l'avenir et à une affectation adéquate des ressources. Mais avant de s'intéresser aux moyens du leadership – et de risquer qu'il devienne une fin en soi – il est donc important de ne pas perdre de vue l'objectif que le leadership est censé atteindre.

Le leadership s'exerce de multiples façons et sous de multiples formes, compte tenu des différences de contextes, de valeurs, de personnalités et d'organisations. En outre, l'éventail des résultats auxquels les dirigeants contribuent est si large que le fait de se concentrer sur un seul d'entre eux pour des raisons de commodité analytique sous-estime l'ensemble de leur impact. Les histoires de bons dirigeants sont une source d'inspiration, mais elles ne peuvent offrir que des leçons directes à ceux

qui pourraient se retrouver dans des situations similaires. Le défi consiste à s'inspirer de ces histoires individuelles et à se concentrer sur les mécanismes institutionnels qui nourrissent plutôt que d'étouffer les dirigeants talentueux de tous les styles et de toutes les origines, dans tous les contextes. Dans de nombreux pays, les responsables de l'éducation sont souvent considérés uniquement comme des administrateurs ou des gestionnaires. Pourtant, ces dernières années, certains pays ont reconnu toute l'étendue de leur rôle et ont jeté les bases de leur professionnalisation. D'autres pays ont même pris des mesures pour façonner les approches du leadership, en exhortant les dirigeants à s'engager davantage avec ceux qui les entourent. Le changement peut toutefois être lent lorsqu'il concerne des cultures et des traditions de longue date.

Les quatre recommandations de ce rapport portent sur les mesures que les gouvernements peuvent prendre pour encourager la direction en matière d'éducation à l'école et dans la fonction publique. Ils s'appuient sur quatre dimensions du rôle d'un responsable de l'éducation qui sont pertinentes pour diriger efficacement, qu'il travaille dans une école ou dans un bureau gouvernemental de l'éducation : fixer des attentes, mettre l'accent sur l'apprentissage, favoriser la collaboration et renforcer les capacités. Ces dimensions devraient servir de base à l'élaboration de stratégies nationales cohérentes de leadership en matière d'éducation, à tous les niveaux du système. Pour qu'un système éducatif fonctionne bien, les responsables à différents niveaux doivent travailler dans la même direction pour atteindre des objectifs communs.

RECOMMANDATION 1. FAIRE CONFIANCE ET RESPONSABILISER

Créer les conditions permettant aux chefs d'établissement d'améliorer l'éducation

Il ne peut y avoir de direction s'il n'y a pas de possibilité de prendre des décisions. Les responsables de l'éducation contribuent à l'amélioration de l'éducation dans toutes les circonstances et tous les contextes, mais leur influence est d'autant plus grande qu'on leur fait confiance pour utiliser leurs compétences. Les systèmes éducatifs doivent donc donner aux chefs d'établissement une autonomie suffisante pour gérer les ressources financières et humaines et prendre des décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage.

Mais l'introduction de l'autonomie ne sera pas suffisante sans mesures d'accompagnement. Les gouvernements doivent être clairs quant à l'étendue du pouvoir de décision des chefs d'établissement. Ils doivent allouer des ressources adéquates en temps voulu, de manière équitable et prévisible. Les chefs d'établissement doivent rendre compte aux gouvernements et aux communautés de l'utilisation responsable de ces ressources afin d'obtenir les résultats escomptés en matière d'éducation. Les gouvernements doivent renforcer la capacité des dirigeants à utiliser efficacement les ressources et leur propre capacité à administrer les écoles et à utiliser efficacement les informations. La confiance devrait être renforcée par un engagement significatif

et régulier. Les gouvernements doivent être conscients des inconvénients potentiels d'une plus grande autonomie et protéger les chefs d'établissement contre ces inconvénients.

RECOMMANDATION 2. SÉLECTIONNER, DÉVELOPPER ET RECONNAÎTRE

Investir dans la professionnalisation des chefs d'établissement

a. Sélectionner des chefs d'établissement talentueux par le biais d'un recrutement inclusif

Les approches en matière de recrutement doivent être inclusives et reconnaître qu'un bon potentiel de leadership peut être trouvé chez ceux qui sont « modestes et effacés, surpris d'être distingués comme des directeurs efficaces ». Les personnes talentueuses risquent d'être découragées si les procédures sont fermées et inéquitable. Bien qu'il existe d'autres voies pour devenir chef d'établissement, il est très peu probable qu'une personne puisse être nommée en dehors du vivier des enseignant(e)s actuel(les). Il est donc logique que la formation initiale des enseignant(e)s intègre des éléments de développement du leadership. La détection des talents et la planification de la relève devraient faire partie intégrante des stratégies de recrutement. Lorsque les circonstances le permettent, il est souhaitable de proposer à l'avance des rôles de gestion et de direction. Toutefois, il est essentiel de veiller à ce que ces approches soient exemptes de préjugés, de stéréotypes et de favoritisme, et d'éviter les structures hiérarchiques, l'esprit de parti ou le favoritisme.

Les critères de sélection doivent être clairement définis, objectifs et transparents afin de garantir que les candidats qualifiés, indépendamment de leurs antécédents ou de leur genre, aient des chances égales de démontrer leurs diverses compétences en matière de leadership. La politique ne devrait pas jouer un rôle dans le choix des chefs d'établissement. Le manque de diversité dans les postes de direction est un problème pour la prise de décision en matière d'éducation à tous les niveaux. Actuellement, 8 pays sur 10 n'ont pas mis en place de mesures pour assurer une représentation équilibrée. Des processus de sélection ouverts pourraient contribuer à réduire les disparités dans la représentation aux postes de direction, mais des quotas temporaires pourraient s'avérer nécessaires lorsque les problèmes persistent.

Le meilleur(es) enseignant(e)s ne doivent pas nécessairement être les meilleurs directeurs - et il faut veiller à ne pas donner l'impression que le poste de directeur est une récompense pour les meilleur(e)s enseignant(e)s. D'autre part, il est important d'être un(e) bon(ne) enseignant(e) pour réussir en tant que chef d'établissement. L'examen des processus de sélection réalisés dans le cadre de ce rapport montre que 76 % des pays exigent que les chefs d'établissement soient des enseignant(e)s pleinement qualifié(e)s. Mais seuls 3 sur 10 environ précisent également l'expérience en matière de gestion. Les critères de sélection doivent donc être élargis et diversifiés.

b. Préparer, former et soutenir les chefs d'établissement pour qu'ils se concentrent sur les dimensions essentielles de leur rôle

Un examen global des cours de formation, tant initiale que continue, réalisé dans le cadre du présent rapport, montre qu'à peine la moitié des cours de formation sont axés sur l'une des quatre dimensions du leadership pédagogique, les attentes et la vision, la collaboration et les alliances, ainsi que le développement du personnel. Seul un cinquième des cours de formation sont axés sur les quatre dimensions. Les programmes de formation doivent tenir compte de chacune de ces quatre dimensions, mais ils ont tendance à être essentiellement académiques et ne font pas la distinction entre les besoins qui se manifestent à différents stades de la carrière.

Certains types de soutien, tels que l'initiation, l'accompagnement et le mentorat, sont essentiels à la réussite des directeurs novices et en début de carrière, mais leur rôle est minimisé. Seuls 3 pays sur 10 disposent d'une réglementation prévoyant la formation des nouveaux chefs d'établissement après leur nomination. Les programmes de préparation devraient inclure un élément de pratique ou d'apprentissage par l'expérience et s'assurer le soutien d'entraîneurs et de mentors.

Les programmes de développement professionnel devraient combler les lacunes, en particulier pour les dirigeant(e)s dont la formation antérieure ne couvrait pas les quatre dimensions essentielles. Les compétences qui peuvent être cultivées comprennent un éventail de bonnes capacités d'observation, d'écoute, sociales, émotionnelles et analytiques. La formation doit également couvrir toutes les priorités de réforme du gouvernement afin de soutenir leur mise en œuvre, y compris la familiarisation des chefs d'établissement avec la législation et les réglementations de base, et le développement de compétences pratiques en matière de gestion des données, des finances, des ressources humaines et de la pédagogie. En fin de compte, les chefs d'établissement ont besoin de se sentir à l'aise pour prendre des décisions. Un quart des chefs d'établissement des pays à revenu moyen supérieur et élevé ont exprimé le besoin d'une formation dans ces domaines. Des connaissances spécialisées sont nécessaires pour mettre en œuvre les politiques d'inclusion et de transformation numérique. D'autres domaines de la politique éducative, tels que l'écologisation, la santé et la nutrition, nécessiteront également le renforcement des capacités des chefs d'établissement.

Avec un éventail croissant de responsabilités, le leadership est souvent associé au stress et à l'épuisement. Il est donc nécessaire de donner accès à des services professionnels de conseil et de santé mentale, et de créer un réseau de soutien au sein de l'environnement scolaire où les chefs d'établissement peuvent discuter des difficultés et demander de l'aide. Les coûts de ces investissements seront compensés par le fait que les chefs d'établissement bénéficiant d'un soutien suffisant seront moins susceptibles de démissionner.

c. Définir et mettre en œuvre des normes en matière de direction d'établissement scolaire et reconnaître leur application

Au niveau mondial, près de la moitié des pays ont adopté des normes professionnelles nationales autonomes ou des cadres de compétences qui décrivent les compétences requises des chefs d'établissement en exercice ou en devenir et indiquent les pratiques souhaitables. Les normes sont particulièrement importantes lorsque la perception du rôle des chefs d'établissement reste limitée à l'administration et à la gestion. Ils aident à communiquer les priorités nationales et peuvent être utilisés pour guider la sélection, la préparation et la formation. Mais elles ne doivent pas créer d'uniformité et doivent refléter le contexte éducatif et culturel du pays, en évitant la tentation d'importer des normes d'autres pays sans les adapter au contexte local.

Les performances des chefs d'établissement doivent être évaluées en fonction de ces normes et des résultats escomptés en matière d'éducation. L'objectif premier d'une telle évaluation doit être formatif : donner un retour d'information et recommander des changements dans la pratique. Les systèmes d'évaluation peuvent servir de base à l'élaboration d'un processus de certification qui reconnaît les compétences professionnelles des chefs d'établissement. Des systèmes d'évaluation bien organisés peuvent en outre être utilisés pour développer des parcours d'avancement de carrière.

RECOMMANDATION 3. PARTAGER

Promouvoir une direction partagée et des cultures scolaires collaboratives

Le leadership est parfois considéré comme une série d'actes héroïques. Mais les chefs d'établissement ne sont pas et ne doivent pas être considérés comme des héros ; il ne leur est pas possible de tout faire et de le faire seuls. Ils doivent diriger en collaborant pour atteindre des objectifs communs afin que toutes les parties prenantes soient motivées pour travailler dans la même direction en utilisant leurs forces respectives.

Le statut de dirigeant(e) doit avoir des racines plus profondes qu'une position de pouvoir. Il doit être mérité par une pratique quotidienne qui démontre l'intégrité, l'engagement, la capacité et l'humanité. Ces qualités sont renforcées si les fonctions de direction sont partagées, de manière formelle et informelle, avec les membres de l'équipe de direction (par exemple, le directeur adjoint ou les chefs de département), les enseignant(e)s et le personnel de soutien scolaire, les élèves, les parents et les membres de la communauté. Les chefs d'établissement doivent savoir comment utiliser efficacement les structures, telles que les comités de gestion des écoles et les conseils d'élèves, en tant que forums de consultation et d'engagement. Ces relations de collaboration renforcent la gouvernance, améliorent la prise de décision, renforcent la responsabilité et favorisent des environnements inclusifs et résilients. Il convient d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques de partage de la direction des

écoles. Pourtant, seule la moitié des pays environ met l'accent sur la collaboration des enseignant(e)s dans leurs normes de direction. Par ailleurs, à peine un tiers des programmes de leadership examinés dans le cadre de ce rapport se sont attachés à développer la capacité des chefs d'établissement à partager les responsabilités par l'ouverture, la collaboration et les partenariats.

Les programmes de développement professionnel devraient donc aider les chefs d'établissement à clarifier les rôles, à déléguer les responsabilités, à responsabiliser les collègues, les élèves et les parents et à reconnaître leurs contributions uniques, à créer un environnement où chacun se sent valorisé, à établir des canaux de communication clairs et des mécanismes de retour d'information réguliers, à constituer des équipes et à considérer l'école comme une organisation apprenante qui travaille à la réalisation d'objectifs communs.

RECOMMANDATION 4. INVESTIR DANS LES RESPONSABLES DU SYSTÈME

Développer la capacité des responsables de l'éducation à jouer le rôle de responsables du système

Les responsables des systèmes éducatifs sont parmi les acteurs de l'éducation les moins étudiés – et très probablement pas suffisamment préparés. Pourtant, ils se voient confier des responsabilités majeures pour initier et mettre en œuvre les réformes du système éducatif instiguées par le gouvernement et pour soutenir les processus d'assurance de la qualité. Parfois, au lieu de les responsabiliser, leurs fonctions sont externalisées ou transférées à de nouvelles structures de gouvernance.

Les mêmes défis qui affectent la professionnalisation des chefs d'établissement sont exacerbés pour ces fonctionnaires. Les processus de recrutement et de sélection sont lents à changer parce que les réformes de l'administration publique progressent lentement. La préparation et le développement professionnel sont entravés par le fait que l'expertise du secteur de l'éducation n'est pas toujours une condition préalable. Il est donc très difficile pour les fonctionnaires de remplir l'une de leurs principales charges : diriger le soutien pédagogique. Ils ont également tendance à considérer leur rôle comme un rôle d'administration plutôt que de soutien. Les mécanismes d'évaluation manquent d'objectifs mesurables, qui pourraient être utilisés pour fournir un retour d'information.

Les programmes de développement professionnel doivent renforcer les capacités des fonctionnaires de l'éducation, en mettant particulièrement l'accent sur le leadership pédagogique et l'assurance qualité. Dans des environnements de plus en plus complexes, les responsables de l'éducation doivent également être préparés à la gestion des crises.

Jamba Chongo, enseignant et directeur adjoint, enseigne aux élèves de l'école primaire Lubile à Mpungwe, un village situé à une vingtaine de kilomètres de Kalemie, dans la province du Tanganyika, en République démocratique du Congo, le 28 novembre 2023.

Crédit : © UNICEF/UNI548673/Benekire*



CHAPITRE

2

Direction des écoles : Rôles, impact et normes

MESSAGES CLÉS

Les chefs d'établissement doivent faire face à un large éventail de responsabilités et n'ont souvent pas assez de temps pour se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage.

- Les chefs d'établissement sont censés définir la vision de l'école, concevoir son programme, veiller au bien-être des élèves et suivre leurs progrès. Pourtant, dans 14 pays à revenu faible ou moyen, les chefs d'établissement consacrent 68 % de leur temps à des tâches de gestion.
- Le rôle des chefs d'établissement dans le développement des enseignant(e)s fait l'objet d'une attention croissante. Au niveau mondial, 54 % des pays attendent des chefs d'établissement qu'ils ou elles fournissent un retour d'information aux enseignant(e)s sur la base de l'observation. Dans la pratique, les données des pays à revenu élevé suggèrent que la part des chefs d'établissement observant les cours a chuté de 81 % en 2015 à 77 % en 2022.

Une direction d'école solide est essentielle à la réussite des élèves.

- L'impact des chefs d'établissement sur la réussite des élèves se classe juste en dessous de l'influence des enseignant(e)s parmi les facteurs déterminés par l'école. La plupart des preuves proviennent des États-Unis. Un examen des pratiques de leadership à tous les niveaux – cadres supérieurs, intermédiaires et enseignant(e)s – a révélé qu'elles expliquaient jusqu'à 27 % de la variance des résultats des élèves. Une expérience menée dans six districts urbains a révélé que les écoles dont les directeurs étaient placés à des endroits stratégiques avaient progressé de plus de 6 points de percentile en lecture au bout de trois ans.
- Le leadership peut améliorer les résultats scolaires, réduire les taux d'abandon et favoriser un climat scolaire positif. Une étude portant sur 32 pays a montré qu'un leadership fort permettait également d'améliorer les pratiques d'enseignement.

L'efficacité d'un chef d'établissement est influencée par le contexte, ses capacités et ses antécédents.

- Les chefs d'établissements défavorisés ont tendance à avoir moins d'expérience que leurs homologues des écoles non défavorisées.
- Les chefs d'établissement issus de la diversité peuvent favoriser la réussite et le bien-être des élèves issus de minorités. Aux États-Unis, les chefs d'établissement noirs sont associés à une amélioration des résultats en mathématiques et à une réduction des suspensions pour les élèves noirs. La diversité des chefs d'établissement en Europe a amélioré les résultats d'apprentissage et l'estime de soi des élèves immigrés.
- Les femmes chefs d'établissement peuvent contribuer à la réussite des élèves dans certains contextes. En Afrique francophone, les élèves des écoles primaires dirigées par des femmes ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture que ceux dirigés par des hommes, soit l'équivalent d'au moins six mois d'apprentissage.
- La principale caractéristique institutionnelle qui permet aux chefs d'établissement d'exercer leur leadership et de faire preuve d'initiative pour améliorer les résultats de l'éducation est l'étendue de leur pouvoir de décision. Dans 20 pays à revenu élevé, plus les chefs d'établissement avaient la responsabilité principale des décisions relatives aux ressources humaines et financières, plus un pays avait de chances de figurer parmi les pays les mieux classés en termes de performance moyenne en mathématiques.

Les normes de direction décrivent les pratiques de direction propices à l'enseignement et à l'apprentissage.

- Au niveau mondial, 49 % des pays ont adopté des normes nationales autonomes de direction professionnelle ou des cadres de compétences, indépendamment des lois ou des politiques, qui décrivent les compétences que les chefs d'établissement sont tenus de démontrer.
- Les quatre dimensions clés du leadership sont adoptées à des degrés divers dans les normes, cadres et réglementations professionnels relatifs à la direction. Seule la moitié des pays disposent de normes pour les chefs d'établissement qui traitent explicitement de la collaboration.

Les chefs d'établissement sont appelés à remplir diverses fonctions de direction...	25
L'impact des chefs d'établissement peut être significatif	31
Les normes de leadership peuvent guider l'action et la certification	39
Conclusion	42

La direction d'un établissement scolaire consiste à piloter les institutions éducatives pour atteindre leurs objectifs, tels que l'amélioration de l'apprentissage des élèves et la promotion d'un environnement scolaire positif (UNESCO, 2018). Les chefs d'établissement assument des responsabilités telles que l'élaboration d'une vision éducative, l'alignement des pratiques d'enseignement sur les normes et les besoins des élèves, la promotion du développement professionnel et de la collaboration, et la garantie du bien-être et de la sécurité des élèves. Ces responsabilités leur imposent de gérer et de diriger en dépit des contraintes de ressources et des fréquents changements de politique éducative. Les chefs d'établissement doivent répondre aux besoins de populations diverses d'apprenants, aux exigences de la technologie numérique (UNESCO, 2023b) et aux situations d'urgence telles que les déplacements (UNESCO, 2019), les catastrophes naturelles et les crises sanitaires comme la COVID-19 (Longmuir, 2023). Ils doivent faire face aux attentes de la communauté et gérer les pressions liées à la redevabilité (Lee, 2016).

Dans certains contextes, les dispositions décentralisées permettent aux chefs d'établissement de prendre les mesures qu'ils jugent appropriées pour résoudre les problèmes. Les chefs d'établissement ont également de plus en plus accès à de meilleurs outils de gestion, cadres réglementaires et canaux de communication. Ces ressources peuvent développer leur capacité à instaurer la confiance et des relations de collaboration efficaces avec le personnel, les élèves, les parents et les acteurs de la communauté en vue d'une action commune (UNESCO, 2023a).

Ce chapitre examine le rôle des chefs d'établissement, en mettant l'accent sur l'enseignement primaire et secondaire. Le terme « directeur » désigne la personne responsable de la direction d'une école, soit de manière indépendante, soit au sein d'une organisation administrative telle qu'un conseil ou une commission, et qui supervise l'orientation, l'organisation et le fonctionnement de l'école (**encadré 2.1**). Leurs rôles sont généralement décrits comme des attentes, qui sont indiqués dans divers textes gouvernementaux. Le chapitre examine également l'impact des chefs d'établissement sur les résultats scolaires et la manière dont cet impact est influencé par les caractéristiques individuelles et de gouvernance. Enfin, le chapitre examine la manière dont cette compréhension est codifiée dans les normes de direction.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SONT APPELÉS À REMPLIR DIVERSES FONCTIONS DE DIRECTION

Historiquement, les chefs d'établissement ont surtout été considérés comme des administrateurs chargés de tâches telles que l'établissement de budgets et de calendriers. Mais on attend de plus en plus d'eux qu'ils assument des rôles ayant un impact plus large. Cette section se concentre sur quatre rôles clés : définir une vision, diriger l'enseignement, favoriser la collaboration et aider les enseignant(e)s à améliorer les résultats scolaires (Bush, 2008 ; Hallinger et Kovačević, 2019).

“ On attend de plus en plus des chefs d'établissement qu'ils ou elles assument des rôles ayant un impact plus large ”

Les chefs d'établissement doivent maîtriser un large éventail de compétences pour jouer ces rôles. Ils doivent être capables d'utiliser des données, d'établir des priorités, de planifier, de mettre en œuvre, de superviser et d'évaluer pour résoudre les problèmes (Bouchamma et al., 2020). Ils doivent communiquer efficacement pour développer une compréhension commune, mobiliser les équipes autour d'objectifs donnés et promouvoir le développement professionnel (Ramos et al., 2021). Ils doivent faire preuve d'intelligence émotionnelle, de conscience de soi, de conscience sociale et de capacités d'autorégulation pour établir des relations constructives (Bouchamma et al., 2019).

La mesure dans laquelle ces quatre attentes en matière de leadership des chefs d'établissement sont partagées est fortement conditionnée par le contexte. Par exemple, une analyse de six études réalisées en Afrique a montré que l'on attendait peu des chefs d'établissement qu'ils ou elles soient des guides éducatifs (Bush et al., 2021). Mais dans les pays à revenu élevé, principalement anglophones, l'essor des tests standardisés et des mécanismes de redevabilité a fait naître de fortes attentes à l'égard des chefs d'établissement, qui doivent être responsables des résultats des élèves (Cranston, 2013 ; Leithwood, 2001 ; Leithwood et al., 2002 ; Moller, 2007).

ENCADRÉ 2.1 :

Différents termes sont utilisés pour désigner les chefs d'établissement dans les réglementations nationales

Le terme « directeur » est courant dans le monde entier, reflétant des traditions et des structures éducatives différentes. Dans les Caraïbes, le terme est utilisé, par exemple, dans les lois sur l'éducation de la Barbade et de Sainte-Lucie (gouvernement de la Barbade, 2007 ; gouvernement de Sainte-Lucie, 1999). Dans le Pacifique, Kiribati et Nauru définissent le directeur comme la personne responsable de la gestion quotidienne de l'école (gouvernement kiribatien, 2013 ; gouvernement nauruan, 2011), tandis que la loi néo-zélandaise sur l'éducation et la formation désigne le directeur comme le chef de l'exécutif (gouvernement néo-zélandais, 2023). En Afrique, la loi sur l'éducation du Lesotho de 2010 définit le chef d'établissement comme un(e) enseignant(e) responsable d'une école, avec un éventail de rôles, y compris la direction pédagogique (gouvernement lesothien, 2010).

D'autres termes tels que « chef d'établissement », « professeur principal » ou « directeur » sont également utilisés. Au Népal, la loi sur l'éducation de 1971 utilise le terme « directeur d'école » et la loi de 2018 définit le « responsable d'école » comme le chef exécutif responsable de la gestion (gouvernement népalais, 2010, 2018). La loi sur l'éducation de 1978 de la République-Unie de Tanzanie fait référence aux chefs d'établissement, aux directeurs et aux gestionnaires (Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie, 1978).

Les termes directeur d'école et chef d'établissement sont souvent utilisés de manière interchangeable. Au Brunei Darussalam, la loi sur l'éducation de 2003 les considère comme synonymes (gouvernement brunéien, 2011). La loi ougandaise sur l'éducation de 2008 définit le terme « responsable d'école » comme incluant « directrice d'école, directeur d'école, ou chef d'établissement » (gouvernement ougandais, 2008). Mais certains pays établissent des distinctions claires entre ces termes. La loi sur l'éducation de 2023 de la Sierra Leone distingue le « directeur d'école » pour les écoles primaires et le « proviseur » pour les écoles secondaires (gouvernement sierra-léonais, 2023). La loi sud-soudanaise de 2012 définit le chef d'établissement comme « l'enseignant(e) principal(e) responsable de l'administration d'une école » et le principal comme « l'administrateur en chef » (Ministère sud-soudanais de l'éducation générale et de l'instruction, 2017). La loi zambienne sur l'éducation de 2011 définit le terme « chef d'établissement » comme englobant les deux, les chefs d'établissement dirigeant les écoles et les directeurs les collèges (Gouvernement zambien, 2011).

Le terme « directeur » est courant dans de nombreux pays dont la langue officielle n'est pas l'anglais. Au Chili, la loi sur l'éducation de 2023 désigne les chefs d'établissement comme chefs de file du projet éducatif institutionnel et de l'amélioration continue (Ministère chilien de l'éducation, 2023). Au Danemark, le directeur est appelé inspektor (superviseur), et en Suède, il est rektor (recteur), un terme utilisé depuis le 13^e siècle pour désigner les chefs d'établissements confessionnels (Pont et al., 2008).

Dans certains pays, les termes « administrateurs d'école » ou « gestionnaire d'école » désignent les chefs d'établissement. La réglementation thaïlandaise les décrit comme des professionnels gérant des établissements d'enseignement à différents niveaux (Gouvernement thaïlandais, 2003 ; Bureau thaïlandais de la Commission nationale de l'éducation, 1999). En Namibie, les gestionnaires peuvent être des directeurs, des adjoints ou des chefs de département (Ministère de l'éducation de Namibie, 2006).

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DOIVENT DÉFINIR UNE VISION POUR LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

La vision, les valeurs, la philosophie, la passion et les connaissances des chefs d'établissement déterminent leurs pratiques de direction et donnent un sens à leur travail, ce qui leur permet d'explorer pleinement le potentiel de leur rôle.

Les chefs d'établissement sont censés développer et communiquer une vision commune de l'école et fixer des attentes en matière de performances, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des élèves. Dans leurs réglementations, le Brunei Darussalam et la Malaisie soulignent la nécessité pour les chefs d'établissement de posséder des compétences en matière de vision et de planification stratégique afin de contribuer à l'excellence organisationnelle (Ministère de l'éducation du Brunei Darussalam, 2015 ; Ministère de l'éducation de la Malaisie, 2020). Au Québec (Canada), dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats, les chefs d'établissement jouent un rôle crucial dans la définition et l'ajustement des attentes en matière de performances dans les écoles. Ils se concentrent sur la définition d'objectifs académiques ambitieux liés aux performances passées, sur l'utilisation du retour d'information pour motiver les enseignant(e)s et sur la promotion d'un leadership participatif pour maintenir la fixation d'objectifs

et la responsabilité en collaboration (April et Bouchamma, 2017). En Namibie, les chefs d'établissement sont tenus d'avoir une vision claire, des compétences de communication efficaces et un engagement en faveur de l'amélioration de l'école (Ministère de l'Éducation de Namibie, 2016). Ils sont également chargés de définir une vision de la réussite scolaire et d'élaborer un plan de développement de l'école pour favoriser des niveaux élevés de réussite (Ministère namibien de l'Éducation, des Arts et de la Culture et UNICEF, 2018).

On attend des chefs d'établissement qu'ils ou elles se tiennent informés et qu'ils ou elles alignent leur vision sur la théorie de l'éducation, la législation nationale et les tendances mondiales. En Albanie, les chefs d'établissement doivent comprendre la législation, les théories et les pratiques émergentes en matière d'éducation (Ministère albanais de l'éducation et des sciences, 2013). À Hong Kong, en Chine, les chefs d'établissement sont censés définir la vision et la mission de leur école en fonction des tendances mondiales et suivre une approche systémique (Secrétariat de la COTAP, 2015). Au Japon, les chefs d'établissement sont censés formuler la vision de leur école en accord avec les politiques éducatives nationales, préfectorales et municipales (Ministère japonais de l'éducation, de la culture, des sports, de la

science et de la technologie, 2020). Aux Pays-Bas, les chefs d'établissement sont censés se tenir au courant des évolutions locales, nationales et sociétales (SRVO, 2021).

Les chefs d'établissement sont également tenus de respecter des normes morales et éthiques dans l'exercice de leur leadership, en inspirant et en montrant l'exemple dans la mesure du possible. Le Kazakhstan met l'accent sur l'intolérance à l'égard de la corruption et de la malhonnêteté académique chez les chefs d'établissement (Ministère kazakh de l'éducation et des sciences, 2009). Au Kenya, les chefs d'établissement sont appelés à faire preuve de collégialité, d'honnêteté, d'intégrité, d'équité et de responsabilité (Ministère de l'Éducation du Kenya, 2023). Ils doivent signer un code de conduite obligatoire, qui fixe des normes éthiques pour tous les employés de la Commission du service des enseignant(e)s (Kenya Teachers Service Commission, 2015). À Oman, les chefs d'établissement sont appelés à défendre les valeurs professionnelles, tout en privilégiant l'appartenance et la loyauté du personnel (Ministère de l'Éducation d'Oman, 2017). En Sierra Leone, les normes professionnelles définissent également les attentes, telles que la gestion transparente des finances et le signalement des manquements à l'éthique (Commission du service des enseignants de Sierra Leone, 2017, 2020). En Afrique du Sud, les directeurs sont censés diriger en incarnant les valeurs de l'école (Département de l'éducation de base d'Afrique du Sud, 2015).

ON ATTEND DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT QU'ILS SOIENT DES GUIDES ÉDUCATIFS

Un intérêt croissant est accordé au rôle crucial des chefs d'établissement dans le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage et dans l'habilitation des enseignant(e)s à améliorer les résultats des élèves (Grissom et al., 2013, 2021a). Il est important de reconnaître que cette orientation se retrouve principalement dans les pays à revenu élevé. Une étude a révélé que l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine n'avaient contribué collectivement qu'à un quart des études sur le leadership pédagogique publiées jusqu'en 2018, tandis que plus de la moitié concernaient les États-Unis (Hallinger et al., 2020).

“

Un intérêt croissant est accordé au rôle crucial des chefs d'établissement dans le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage et dans l'autonomisation des enseignant(e)s

”

L'analyse des réglementations de 211 systèmes éducatifs dans le cadre de ce rapport montre que 57 % d'entre eux prévoient que les directeurs fournissent un retour d'information aux enseignant(e)s sur la base de l'observation. En Gambie, les chefs d'établissement sont responsables de l'observation en classe, de la supervision quotidienne et du suivi formel des performances du personnel, comme indiqué dans le manuel de gestion de l'école (Ministère gambien de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire, 2011). En Macédoine du Nord, les chefs d'établissement sont

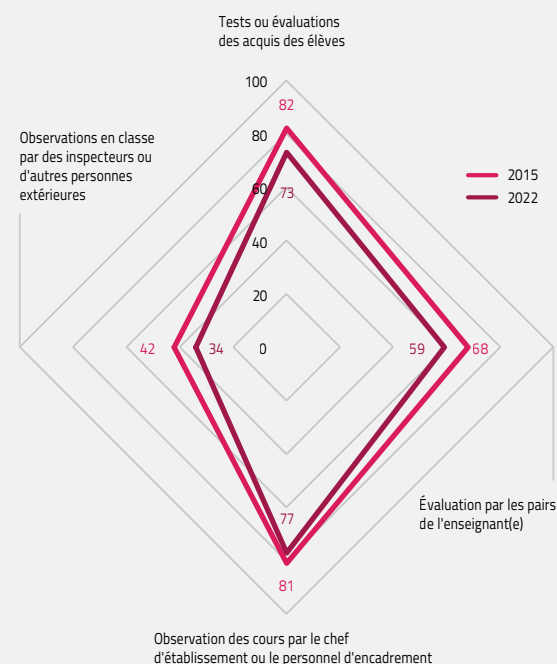
tenus de programmer des visites de classe et de formuler des recommandations pour les dossiers professionnels des enseignant(e)s (gouvernement de Macédoine du Nord, 2007).

Mais la pratique peut s'écarter de ce que la réglementation exige sur le papier. Selon l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018, qui portait sur les établissements d'enseignement du premier cycle du secondaire de 48 systèmes éducatifs, principalement de pays à revenu intermédiaire supérieur et élevé, seuls 50 % des chefs d'établissement de 30 pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) fournissaient souvent aux enseignant(e)s un retour d'information après l'observation (OCDE, 2020a). Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) suggèrent également que le suivi des activités d'enseignement a légèrement diminué au cours des dernières années. Le pourcentage de chefs d'établissement secondaire ayant déclaré qu'eux-mêmes ou leurs personnel supérieur observaient les cours a chuté de 81 % en 2015 à 77 % en 2022 (figure 2.1) (OCDE, 2023a).

FIGURE 2.1 :

Les chefs d'établissement ont fait état d'une diminution de leur surveillance des activités d'enseignement dans les pays à revenu élevé

Pourcentage de chefs d'établissements secondaires déclarant des activités sélectionnées de supervision de l'enseignement, pays de l'OCDE, 2015 et 2022



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig2_1

Source : OCDE (2023)

Les chefs d'établissement façonnent l'expérience éducative des élèves en assumant diverses responsabilités liées au programme scolaire. À Aruba, les chefs d'établissement doivent élaborer chaque année le programme scolaire, les horaires de cours et le matériel pédagogique en consultation avec les enseignant(e)s, afin de se conformer à la réglementation nationale (gouvernement d'Aruba, 1989). En Eswatini, ils doivent veiller à ce que le programme d'études soit complet et à ce que le temps alloué à chaque matière soit respecté (Ministère de l'Éducation d'Eswatini, 2018). Au Kenya, les chefs d'établissement supervisent la mise en œuvre du programme scolaire et la couverture du programme dans le cadre de l'assurance qualité (gouvernement du Kenya, 2015). À Saint-Vincent-et-les-Grenadines, les directeurs doivent organiser et mettre en œuvre le programme scolaire pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves à différents stades de leur développement (Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, 2005). À Tonga, les chefs d'établissement doivent aligner les plans scolaires sur le programme scolaire, en adaptant les programmes pour répondre aux attentes des élèves et des parents (Ministère de l'éducation et de la formation de Tonga, 2012). Les directeurs s'attendent de plus en plus à ce que la technologie soit intégrée

dans la conception des programmes scolaires (Gençer et Samur, 2016 ; Gravelle et al., 2022 ; Keane et al., 2020).

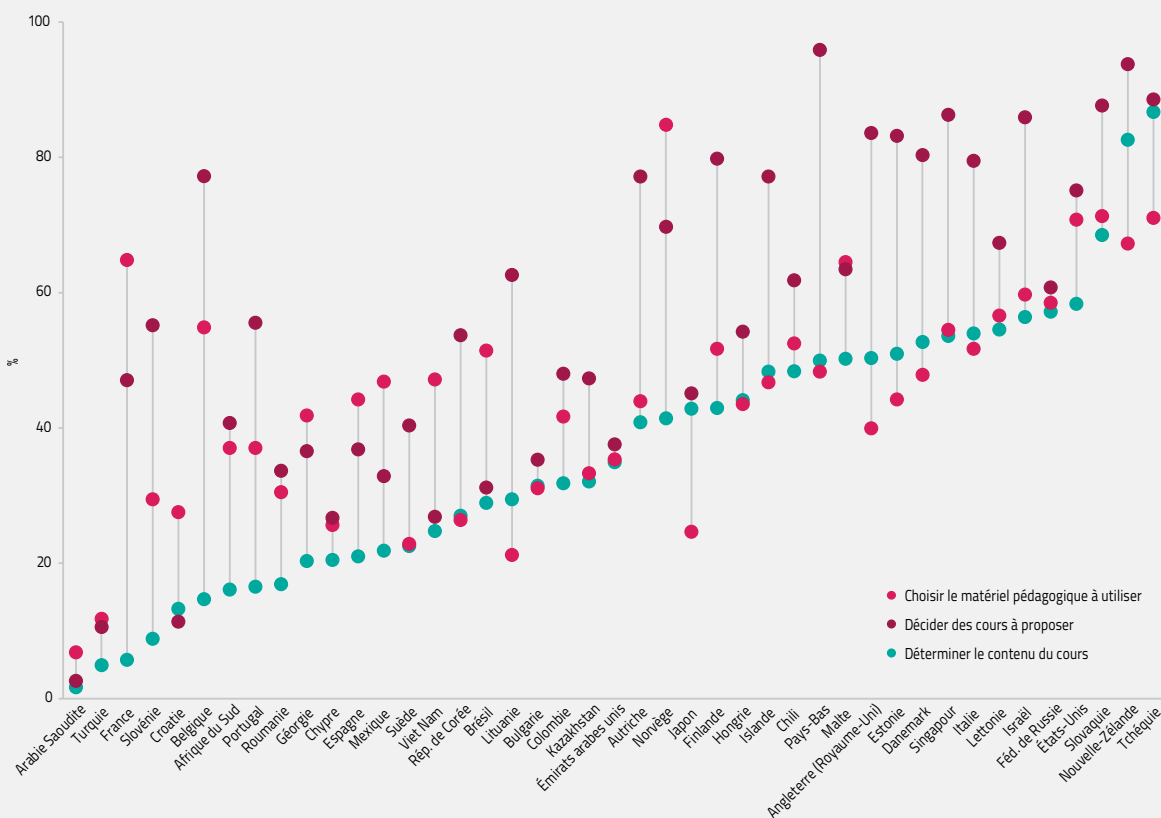
Selon les données TALIS de 2018, de nombreux chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire ont des responsabilités importantes liées au programme scolaire : déterminer les cours proposés (57 %), élaborer le contenu des cours (37 %) et sélectionner le matériel pédagogique (45 %), bien qu'il y ait des variations significatives entre les pays. En France, en Arabie saoudite, en Slovénie et en Turquie, moins de 10 % des chefs d'établissement élaborent le contenu des cours, tandis qu'au moins 50 % des chefs d'établissement ont cette responsabilité dans 14 des 48 systèmes éducatifs, y compris au Danemark, en Israël et en Nouvelle-Zélande (figure 2.2) (OCDE, 2020).

En Bulgarie, bien que les normes éducatives nationales de 2019 chargent les chefs d'établissement de superviser l'élaboration des programmes scolaires (Agence nationale bulgare pour l'enseignement et la formation professionnels, 2019), seuls 35 % d'entre eux ont déclaré avoir une responsabilité importante liée aux programmes scolaires dans le cadre de l'enquête TALIS 2018.

FIGURE 2.2 :

Un peu plus d'un chef d'établissement sur trois a déclaré avoir une responsabilité importante dans la détermination du contenu des cours

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant une responsabilité importante dans certaines tâches liées au programme scolaire, sélection de pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, 2018



En Croatie, l'article 125 de la loi sur l'enseignement primaire et secondaire habilite les chefs d'établissement à élaborer le programme scolaire (gouvernement croate, 2020), mais seuls 11 % d'entre eux ont fait état d'une telle responsabilité. En Géorgie, la loi sur l'enseignement général confie la responsabilité de l'offre de cours aux chefs d'établissement et au conseil des enseignants (Gouvernement de Géorgie, 2010), mais seuls 37 % des chefs d'établissement ont fait état d'une telle participation.

Au cours des dernières décennies, de nombreux systèmes éducatifs des pays à revenu élevé ont délégué davantage de responsabilités en matière de planification des programmes scolaires aux autorités locales et aux écoles (Burns et Köster, 2016). Dans les pays de l'OCDE, 22 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire fréquentaient des écoles où les directeurs prenaient de telles décisions, selon l'enquête PISA 2022. La prise de décision dans ces domaines était plus importante au Canada, en Tchéquie, en Irlande, au Japon, aux Pays-Bas, en République de Corée, au Portugal et aux États-Unis (OCDE, 2023a). Les chefs d'établissements privés ont tendance à disposer d'une plus grande autonomie en matière de planification des programmes que leurs homologues des écoles publiques, en particulier dans les pays non membres de l'OCDE tels que le Brésil, la Malaisie, les Philippines, le Qatar et la Serbie (OCDE, 2023a).

En Géorgie, les chefs d'établissement collaborent avec le conseil des enseignant(e)s pour élaborer le programme scolaire, qui est ensuite soumis à l'approbation du conseil d'administration (gouvernement géorgien, 2010). En Hongrie, les chefs d'établissement élaborent le programme pédagogique, approuvé par les gouvernements locaux ou les autorités éducatives responsables du financement. Ce programme combine un programme local avec les programmes nationaux du Ministère de l'éducation, en associant les normes nationales aux priorités éducatives locales (gouvernement hongrois, 2011). Aux Pays-Bas, les écoles et les chefs d'établissement jouissent d'une grande liberté dans la conception du contenu et des méthodes d'enseignement, sans programme national, tout en respectant des normes de qualité centralisées et des objectifs d'apprentissage nationaux. Cette autonomie est supervisée et équilibrée par des mesures de redevabilité, des objectifs de résultats et un système d'examen national géré par l'Inspection de l'éducation sous l'autorité du ministre de l'éducation (Neeleman, 2019). En Malaisie, les chefs d'établissement peuvent choisir des activités périscolaires et des matières à option, en particulier dans les écoles désignées comme très performantes (Ministère de l'éducation de Malaisie, 2013).

Mais dans d'autres pays, les chefs d'établissement sont confrontés à des difficultés pour définir les objectifs et le contenu des programmes. En Arabie saoudite, les chefs d'établissement se sentent négligés et sans voix dans l'élaboration des programmes scolaires et souhaitent collaborer davantage avec les enseignant(e)s (Almalki, 2019). En Turquie, les équipes scolaires estiment que leur influence sur les objectifs et le contenu des programmes est limitée, mais elles persistent à procéder à des adaptations malgré des systèmes centralisés et une autonomie limitée (Tokgoz et Bumen, 2021).

De nombreux pays exigent des chefs d'établissement qu'ils ou elles suivent les progrès des élèves, ce qui est essentiel pour soutenir la réussite scolaire, évaluer les méthodes d'enseignement et améliorer la qualité de l'éducation (UNESCO, 2017, 2023a). Dans l'État de Victoria, en Australie, les chefs d'établissement élaborent et suivent les plans d'éducation individuels des élèves, en évaluant leurs progrès et en ajustant les mécanismes de soutien pour mieux répondre à leurs besoins (Timothy et Agbenyega, 2018). Certains pays obligent également les chefs d'établissement à surveiller le bien-être des élèves. Au Danemark, les chefs d'établissement contrôlent chaque année le bien-être des élèves et intègrent les résultats dans leurs évaluations de l'environnement d'enseignement (gouvernement danois, 2021). Le suivi des progrès des élèves est étroitement lié à la redevabilité. Dans les pays européens, plus de 60 % des chefs d'établissement se sentent obligés de respecter les normes, ce qui les pousse à développer leurs compétences en matière de gestion, à améliorer les processus d'auto-évaluation et à accroître la participation des enseignant(e)s à la prise de décision. Toutefois, les inspections et les mesures de redevabilité élevées peuvent involontairement restreindre les approches pédagogiques innovantes et la flexibilité des programmes, en particulier dans les environnements très réglementés (Altrichter et Kemethofer, 2015).

“

Une étude portant sur 14 pays à revenu faible ou moyen a révélé que les chefs d'établissement consacraient 68 % de leur temps à des tâches de gestion

”

Les responsabilités en matière de gestion constituent l'un des plus grands défis à relever pour mettre l'accent sur le leadership pédagogique. Une étude portant sur 14 pays à revenu faible ou moyen, dont l'Équateur, le Kenya, le Pakistan et les Philippines, a révélé que les chefs d'établissement consacraient 68 % de leur temps à des tâches de gestion (Global School Leaders, 2023). Environ un tiers des chefs d'établissements publics et un cinquième des chefs d'établissements privés dans les pays de l'OCDE ont déclaré ne pas avoir suffisamment de temps à consacrer au leadership pédagogique. Les activités chronophages comprennent les tâches administratives (par exemple, la gestion des rapports, la budgétisation, les calendriers et les réponses aux responsables de l'éducation) (30 %) et les fonctions de direction et les réunions (par exemple, la planification stratégique et les ressources humaines) (21 %) (OCDE, 2020). En Irlande, les chefs d'établissements secondaires sont accablé(e)s par des exigences administratives croissantes qui les empêchent de se concentrer sur la direction de l'enseignement et de l'apprentissage. Une enquête menée par la National Association of Principals and Deputies a révélé que 73 % d'entre eux se sentaient dépassés par des tâches telles que la gestion des finances, des achats, des ressources humaines, de la santé et de la sécurité, et des installations (O'Brien, 2023).

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DOIVENT FAVORISER LA COLLABORATION

Encourager la collaboration est essentiel pour créer un environnement d'apprentissage efficace (Bush, 2008, 2020) (voir chapitre 4). La collaboration peut améliorer le développement professionnel, promouvoir le soutien mutuel et renforcer les liens entre tous les membres de la communauté scolaire qui se consacrent à la réussite et au bien-être des élèves (Pont et al., 2008). L'analyse de 211 systèmes éducatifs pour ce rapport montre que la moitié d'entre eux exigent des chefs d'établissement qu'ils encouragent la coopération entre les enseignant(e)s, par exemple en favorisant la collaboration interne par le biais de communautés d'apprentissage professionnelles, d'une planification collaborative, de projets interdisciplinaires, d'équipes d'enseignant(e)s, d'un retour d'information par les pairs, d'une direction partagée et de l'intégration des technologies. En Nouvelle-Zélande, le document d'orientation *Kiwi Leadership for Principals* met l'accent sur l'ako (être un apprenant), une approche fondée sur la collaboration qui favorise le mentorat dans l'enseignement et l'apprentissage et soutient la croissance collective (Ministère de l'éducation de Nouvelle-Zélande, 2008). En Turquie, les réglementations nationales soulignent le rôle du directeur dans la promotion d'un esprit d'équipe et d'une culture de collaboration entre les enseignant(e)s (Ministère de l'éducation nationale de Turquie, 2013). En Zambie, les normes de leadership éducatif mettent l'accent sur la promotion de la collaboration entre enseignant(e)s par le biais du partage d'expériences et de matériel (Ministère de l'éducation générale de Zambie, 2019).

Dans l'enquête TALIS 2018, les chefs d'établissement au Japon (32 %), en France (41 %) et en Suède (49 %) ont fait état d'un engagement moindre dans la promotion de la coopération entre enseignant(e)s par rapport à l'Espagne (75 %), à la Turquie (81 %) et au Viet Nam (85 %) (OCDE, 2020 a). Selon l'enquête PISA 2022, 22 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE fréquentaient des écoles où les directeurs ou la direction encourageaient systématiquement la collaboration entre les enseignant(e)s, au moins une fois par mois. Toutefois, 33 % des élèves ont fréquenté des écoles où ce type d'encouragement était très peu fréquent, se produisant une ou deux fois par an (OCDE, 2023 a).

Les chefs d'établissement doivent favoriser la collaboration entre les enseignant(e)s par le biais de communautés et d'équipes d'apprentissage professionnel. Au Viet Nam, les chefs d'établissement mettent en place des équipes professionnelles d'enseignant(e) regroupées par niveau scolaire ou par matière pour se concentrer sur des questions telles que la technologie éducative, le soutien aux apprenants handicapés, l'orientation scolaire, l'élaboration d'un plan d'éducation scolaire et la sélection des manuels scolaires. Les réunions bihebdomadaires favorisent un environnement propice au développement professionnel des enseignant(e)s (Ministère de l'éducation et de la formation du Viet Nam, 2020). Les chefs d'établissement ont favorisé la collaboration et le développement des enseignant(e)s par le biais d'observations, de séminaires, de mentorat, d'accompagnements et de réunions, encourageant les enseignant(e)s à participer activement et à apprendre les un(e)s des autres (Tran et al., 2020).

Les pays attendent également des chefs d'établissement qu'ils ou elles établissent des relations avec un large éventail de parties

prenantes externes. Dans trois des provinces et territoires du Canada comptant une population autochtone importante, les chefs d'établissement sont censés collaborer avec les communautés scolaires. Au Nunavut, ils sont mandatés pour travailler avec les organisations communautaires afin d'élaborer des programmes qui améliorent la communication dans les langues inuites (gouvernement nunavois, 2021). Au Yukon, les chefs d'établissement mettent l'accent sur les partenariats avec les communautés autochtones, les parents, les conseils d'école et les organisations (Yukon Education, 2011). L'Alberta demande aux chefs d'établissement d'impliquer activement les membres de la communauté et d'établir des relations avec les parents, les aînés, les dirigeants locaux et les membres de la communauté autochtones (Alberta Education, 2023).

En Espagne, les chefs d'établissement sont censés promouvoir la collaboration avec les familles, les institutions et d'autres organisations afin de favoriser les relations communautaires et de créer un environnement scolaire favorable (gouvernement espagnol, 2006). En Andalousie, les chefs d'établissement ont promu l'éducation inclusive par le biais de plans de collaboration, d'une communication renforcée et de mesures préventives (Gómez-Hurtado et al., 2023).

Au Ghana, au Kenya et en Zambie, les chefs d'établissement sont censés entretenir des relations solides avec la communauté, encourager la participation active aux activités scolaires et favoriser le travail d'équipe entre le personnel, les élèves et les parents. On attend également d'eux qu'ils identifient et mobilisent les ressources locales pour soutenir les objectifs de l'école, reflétant ainsi le principe *ubuntu* de la responsabilité partagée (Lopez et al., 2024).

Le temps consacré par les chefs d'établissement à la collaboration avec les parents et les tuteurs est très variable. D'après l'enquête TALIS 2018, ils y consacrent environ deux fois plus de temps au Brésil et en Italie (14 %) qu'aux Pays-Bas et en Norvège (7 %) (OCDE, 2020). Selon l'enquête PISA 2022, environ un quart des élèves des pays de l'OCDE fréquentaient des établissements secondaires où les chefs d'établissement partageaient des informations avec les parents ou les tuteurs sur les questions scolaires et les performances des élèves au moins une fois par semaine ; 41 % étaient dans des établissements où cette communication avait lieu environ une ou deux fois par mois ; et plus d'un tiers dans des établissements où cette communication était sporadique (OCDE, 2023a).

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DOIVENT AIDER LE PERSONNEL À SE DÉVELOPPER

Les chefs d'établissement sont censés donner aux membres de l'équipe scolaire les moyens de réaliser leur plein potentiel par la supervision, l'évaluation, le mentorat, le retour d'information et la reconnaissance, en améliorant les capacités individuelles et l'efficacité globale de l'école (Grissom et al., 2021 ; Leithwood et Levin, 2010). Dans le cadre de la supervision du développement des enseignant(e)s, les chefs d'établissement sont souvent chargé(e)s d'évaluer les enseignant(e)s afin de les soutenir, de favoriser leur développement et de veiller à leur redevabilité. Ces évaluations impliquent généralement l'observation des cours et l'analyse des données relatives aux performances des élèves afin de comprendre l'impact des enseignant(e)s sur l'apprentissage.

L'analyse de 211 systèmes éducatifs dans le cadre de ce rapport a révélé que 70 % d'entre eux confiaient l'évaluation des enseignant(e)s aux chefs d'établissement avec des objectifs tels que la promotion, l'avancement de carrière, l'assurance qualité et la redevabilité. À la Barbade, les chefs d'établissement doivent veiller à ce que les évaluations des enseignant(e)s soient conformes au Guide d'évaluation des enseignant(e)s (gouvernement barbadien, 2008a, 2008b). Dans l'Ontario, au Canada, les chefs d'établissement doivent évaluer les performances des enseignant(e)s. Si l'évaluation d'un(e) enseignant(e) est insatisfaisante, le directeur discute des lacunes et élabore un plan d'amélioration écrit, décrivant les prochaines étapes pour l'enseignant(e) (gouvernement d'ontarien, 2023). En Estonie, les associations de chefs d'établissement élaborent des modèles d'évaluation pour les chefs d'établissement afin de mesurer la contribution et l'efficacité des enseignant(e)s. Les chefs d'établissement adaptent et appliquent ces modèles en tenant compte des caractéristiques uniques de leur établissement (Ministère de l'éducation et de la recherche d'Estonie, 2020).

Selon l'enquête TALIS 2018, 64 % des enseignant(e)s des pays de l'OCDE et 71 % de l'ensemble des pays participants font l'objet d'une évaluation formelle par leur chef d'établissement chaque année. Les méthodes d'évaluation comprennent l'analyse des résultats des élèves (94 %), les enquêtes auprès des élèves (82 %), l'évaluation des connaissances des enseignant(e)s (70 %) et les auto-évaluations (68 %). Un processus d'évaluation est universel à Shanghai (Chine), en Roumanie, en Slovaquie et au Viet Nam, mais constitue une exception en Autriche, en Belgique, aux Pays-Bas et au Portugal (moins de 25 %) (OCDE, 2020 a). Cette situation pourrait changer en Belgique. En Communauté française, conformément au décret de 2023 relatif à l'accompagnement, au développement des compétences professionnelles et à l'évaluation du personnel de l'enseignement, les enseignant(e)s doivent désormais faire l'objet d'une évaluation, comprenant un plan de développement des compétences et un entretien avec le directeur de l'école. L'évaluation, supervisée par l'autorité scolaire de Wallonie-Bruxelles, aboutit à une notation « favorable » ou « défavorable », pouvant conduire à une résiliation en l'absence d'amélioration (Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2023). Initialement prévue pour janvier 2024, la mise en œuvre a été reportée à la mi-2026 en raison des nombreuses protestations des enseignant(e)s (Belga, 2023).

“ Au niveau mondial, 73 % des pays attendent des chefs d'établissement qu'ils soutiennent le développement professionnel du personnel ”

Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement dirigent des plans visant à garantir que les enseignant(e)s bénéficient d'une formation et d'un soutien appropriés. Au niveau mondial, 73 % des pays attendent des chefs d'établissement qu'ils soutiennent le développement professionnel du personnel. En Asie centrale et méridionale, en Europe et en Amérique du Nord, plus de 80 % des pays exigent des chefs d'établissement qu'ils élaborent des plans de développement professionnel à l'échelle de l'école. Au Japon, les chefs d'établissement et les enseignant(e)s collaborent à

l'élaboration de plans de formation complets pour répondre à des besoins divers (gouvernement japonais, 2020).

Les chefs d'établissement jouent également un rôle essentiel dans le soutien et l'encadrement des enseignant(e)s. Au Kenya, ils sont encouragés à développer des programmes de mentorat pour le développement des enseignant(e)s, en servant de guides et de modèles (gouvernement kenyan, 2015). Ils sont également censés promouvoir le renforcement des capacités, favoriser les communautés d'apprentissage professionnel et encadrer personnellement les enseignant(e)s (Ministère de l'Éducation du Kenya, 2023). En Ouganda, les chefs d'établissement sont censés contribuer à renforcer les capacités du personnel, à identifier les écarts de performance et à organiser des programmes de développement professionnel sur mesure (Ministère de l'éducation et des sports d'Ouganda, 2020). En Ukraine, les chefs d'établissement sont chargés de motiver et d'encadrer les enseignant(e)s et de faciliter leur formation et leur certification (gouvernement ukrainien, 2022).

L'IMPACT DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT PEUT ÊTRE IMPORTANT

Il est très difficile d'évaluer l'impact des chefs d'établissement. Du côté des intrants, les pratiques sont difficiles à observer. Il est difficile de les mesurer et de les quantifier. Les pratiques interagissent également entre elles et avec le contexte. Du côté des résultats, les unités d'observation sont multiples : élèves, enseignant(e)s, écoles, communautés. Les résultats sont également multiples, bien que la plupart des études tendent à se concentrer sur l'apprentissage des élèves, qui est plus facile à quantifier. De nombreux autres résultats sont difficiles à mesurer, tandis que l'impact prend du temps à se concrétiser, souvent même après que le directeur a changé d'école. Pourtant, des couches d'études ont accumulé des preuves de l'impact de pratiques de leadership spécifiques sur l'organisation scolaire, la culture et les enseignant(e)s (Bush, 2021, 2024 ; Grissom et al., 2021 ; Gümüş et al., 2018), qui influencent la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves (Leithwood et al., 2020).

Les références à des pratiques de leadership bonnes, réussies et efficaces sont courantes dans la recherche, bien que l'utilisation de ces adjectifs puisse être controversée (Darling-Hammond et al., 2022 ; Day et al., 2020 ; Leithwood et al., 2020). Les directeurs qui ont un impact important sur les écoles ont tendance à définir des orientations transformatrices, à établir des relations, à développer le personnel et à améliorer l'enseignement (Leithwood et al., 2004, 2020). Ils partagent également des valeurs et des stratégies d'amélioration similaires malgré les différences culturelles (Day et al., 2024). Ils observent et fournissent un retour d'information, favorisent un environnement scolaire positif, sûr et collaboratif, et gèrent les ressources de manière stratégique (Burkhauser, 2017 ; Hallinger, 2005). Ils utilisent les politiques et les réformes pour conduire des changements ciblés (Gu et al., 2018 ; Day et al., 2024). L'autonomie, le soutien et des responsabilités bien définies influencent les chances des chefs d'établissement de faire la différence (Pont et al., 2008).

...À PROPOS DE L'ASSIDUITÉ DES ÉLÈVES ET DES TAUX D'ABANDON SCOLAIRE

Les chefs d'établissement peuvent influencer de manière significative l'assiduité et la rétention des élèves grâce à un leadership efficace (Attendance Works, 2020). Ils peuvent analyser les données pour identifier les élèves à risque et demander des ressources. L'implication et la communication transparente avec les parents, les enseignant(e)s et les élèves peuvent également améliorer les taux d'obtention de diplôme (Evans-Brown, 2015). Il est essentiel d'être cohérent et de favoriser la confiance au sein et en dehors de l'école pour prévenir le décrochage scolaire (York, 2022).

Dans l'État de Victoria, en Australie, les efforts de collaboration entre les chefs d'établissement ont permis de faire passer les taux de fréquentation de 87 % en 2022 à 89 % en 2023, réduisant ainsi les écarts de fréquentation entre les différents types d'écoles (Koehn, 2023 ; Ministère de l'éducation de l'État de Victoria, 2023). Au Rwanda, pendant la pandémie de COVID-19, la collaboration entre les communautés et les chefs d'établissement a été cruciale pour soutenir les élèves et réduire les abandons, avec plus de 80 % des chefs d'établissement confiants dans le rôle de leur communauté dans la promotion de la rétention des élèves et de la continuité pédagogique (la commission d'éducation, 2023). À Porto Rico, aux États-Unis, les chefs d'établissement qui utilisaient efficacement les outils d'apprentissage à distance étaient en meilleure position pour retenir les élèves lors des fermetures d'écoles liées à la COVID (Bobonis et al., 2020 ; Global School Leaders, 2020). Dans le Tennessee, aux États-Unis, l'amélioration de la qualité des chefs d'établissement a été associée à une réduction de l'absentéisme des élèves de près d'un point de pourcentage, ce qui s'est traduit par une moyenne de 1,4 jour d'enseignement supplémentaire par élève (Bartanen, 2020).

... À PROPOS DES RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

Étant donné que les différentes évaluations de l'apprentissage mesurent différents résultats d'apprentissage exprimés sur des échelles différentes, il n'est pas possible d'exprimer l'impact en termes d'une mesure absolue comparable, telle que le changement dans le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau minimum mondial de compétence. Pour communiquer l'impact entre les études, des mesures relatives comparables sont utilisées à la place, telles que le changement par rapport à la distribution précédente des résultats des tests (écart-type) et l'impact en termes de temps d'apprentissage gagné.

Il existe une corrélation entre les pratiques efficaces des chefs d'établissement et les résultats d'apprentissage des élèves de l'ordre de 0,25 écart-type, ce qui est considéré comme faible. Les pratiques de leadership pédagogique ont un impact plus fort et modéré (0,42 d'écart-type) que les pratiques de leadership transformateur (0,11 d'écart-type), même si cela ne fait que refléter la difficulté d'appréhender les pratiques de leadership transformateur (Leithwood et al., 2006 ; Marzano et al., 2005 ; Robinson et al., 2008 ; Teig et al., 2024). Dans une étude fréquemment citée, les pratiques de leadership à tous les niveaux

- cadres supérieurs, intermédiaires et enseignant(e)s - expliquent jusqu'à 27 % de la variance des résultats des élèves, ce qui classe les directeurs au deuxième rang des facteurs les plus influents après les enseignant(e)s (Leithwood et al., 2006).

Des études comparatives ont mis en évidence le rôle de la qualité du leadership dans la réussite des élèves. L'International Successful School Principals Project (ISSPP), qui s'étend sur plus de 20 ans dans 25 pays, a défini les chefs d'établissement qui réussissent comme ceux qui abordent les questions morales, sociales et éthiques tout en atteignant l'excellence scolaire au sein de diverses populations d'élèves (Day et al., 2024). Une autre analyse portant sur 1 800 écoles dans 8 pays a révélé que l'amélioration d'une mesure de la qualité de la gestion de 1 écart-type entraînait une amélioration des résultats des élèves de 0,23 à 0,43 écart-type (Bloom et al., 2015).

Des données provenant de 15 000 écoles dans 65 pays ont montré une corrélation positive entre des pratiques de gestion des écoles efficaces et les résultats d'apprentissage des élèves (Leaver et al., 2019).

“ Des données provenant de 65 pays ont montré une corrélation positive entre des pratiques de gestion des écoles efficaces et les résultats d'apprentissage des élèves ”

L'analyse des données TALIS et PISA a montré que la formation des chefs d'établissement avant et après leur nomination a contribué à améliorer les performances des élèves en lecture, en sciences et en mathématiques. Le développement professionnel axé sur l'enseignement a également amélioré les résultats en mathématiques (Gümüş et al., 2024).

Plusieurs méta-analyses ont permis de résumer les résultats des recherches. Une analyse de 51 études a révélé des liens significatifs entre le comportement du directeur, les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves, de l'ordre de 0,35 écart-type (Liebowitz et Porter, 2019). Une analyse de 144 articles de recherche a montré que le leadership des chefs d'établissement - principalement la définition d'une vision de l'apprentissage, le suivi de l'enseignement et l'encouragement du développement professionnel - a une incidence significative sur les résultats des élèves (Özdemir et al., 2022). Une analyse de 14 études réalisées entre 2006 et 2019 a mis en évidence un lien positif entre le leadership transformationnel et les résultats des élèves (Li et Karanxha, 2024). La synthèse de 6 études portant sur plus de 22 000 chefs d'établissement aux États-Unis a estimé que le remplacement d'un chef d'établissement primaire ayant une performance inférieure à la moyenne par un chef d'établissement primaire ayant une performance supérieure à la moyenne se traduisait, respectivement, par 2,9 et 2,7 mois supplémentaires d'apprentissage en mathématiques et en lecture par an (Grissom et al., 2021). Toutefois, une méta-analyse à grande échelle

portant sur 1,5 million d'élèves dans 75 pays a avisé que cet effet variait considérablement d'un pays à l'autre. Certains pays, comme le Pérou, ont produit des effets positifs tandis que d'autres, comme la Belgique, ont produit des effets négatifs ou négligeables. Les différences entre les mesures de leadership pédagogique d'un pays à l'autre suggèrent également que des facteurs culturels et de développement influencent l'impact sur les résultats des élèves (Pietsch et al., 2023).

Certaines études nationales sont également révélatrices de l'influence des chefs d'établissement sur les résultats scolaires des élèves. En Norvège, une étude portant sur des écoles rurales a montré que les pratiques des directeurs, telles que la définition des orientations et la direction de l'enseignement, étaient plus favorablement évaluées par les enseignant(e)s dans les données provenant de dix écoles très performantes que dans celles provenant de 10 écoles peu performantes. Ces pratiques ont favorisé un climat organisationnel positif et amélioré les résultats des élèves, l'apprentissage collaboratif des enseignant(e)s étant un élément clé (Forfang et Paulsen, 2024). Une étude portant sur plus de 20 000 chefs d'établissement en Angleterre (Royaume-Uni) entre 2004 et 2019 a montré que le remplacement d'un chef d'établissement inefficace (parmi les 16 % les moins performants) par un chef d'établissement efficace (parmi les 15 % les plus performants) entraînait une amélioration de deux notes dans toutes les matières ou d'une note dans une seule matière dans les écoles secondaires. Un leadership efficace dans les écoles primaires s'est également traduit par trois mois d'apprentissage supplémentaires (Zuccollo et al., 2023).

La plupart des données proviennent des États-Unis, où les chercheurs ont accès à de vastes ensembles de données de haute qualité qui tiennent compte de multiples facteurs. La Principal Pipeline Initiative, menée dans six districts urbains, a montré que les écoles où les chefs d'établissement ont été placés de manière stratégique ont obtenu des résultats supérieurs aux autres de six points de percentile en lecture et de trois en mathématiques, avec des gains plus importants pour les écoles primaires et secondaires inférieures (Gates et al., 2019). En Floride, une étude longitudinale portant sur 100 chefs d'établissement urbains observés pendant 3 ans a révélé que l'accompagnement des enseignant(e)s, l'évaluation de leurs performances et l'élaboration de programmes éducatifs permettaient de prédire les progrès des élèves. Les visites informelles en classe dans les écoles secondaires ont été associées à des progrès plus faibles des élèves, peut-être parce qu'elles ne sont pas intégrées dans les plans d'amélioration (Grissom et al., 2013).

Au Texas, une analyse reliant les dossiers administratifs aux transitions des élèves entre l'école secondaire, l'enseignement post-secondaire et le marché du travail pourrait contrôler les changements de direction, les finances et la démographie de l'administration locale, ainsi que les programmes scolaires et les politiques disciplinaires. Elle a constaté qu'un changement de l'ordre d'un écart-type dans la valeur ajoutée des chefs d'établissement se traduisait par un changement de 0,12 écart-type dans les résultats des élèves, une augmentation de 2 % de la fréquentation de l'enseignement post-secondaire, une augmentation de 4 % de la persévérance dans l'enseignement

post-secondaire et une probabilité plus élevée d'emploi à temps plein (Hanushek et al., 2024). Alors que certaines recherches simulent l'impact du remplacement de directeurs « inefficaces » par des directeurs « efficaces », une étude utilisant des données administratives de la ville de New York, de l'Oregon et du Tennessee a avisé contre le fait que l'efficacité du directeur moyen à améliorer les résultats des élèves ne changeait pas avec l'expérience (Bartanen et al., 2023).

Certaines études soulignent que l'impact des chefs d'établissement sur les résultats des élèves sera plus fort dans les écoles en difficulté confrontées à des circonstances défavorables. Au Rwanda, une évaluation à grande échelle a analysé l'impact d'un programme de diplôme accrédité, progressivement mis en place dans différentes régions, qui visait à développer les connaissances et les compétences des chefs d'établissement en fonction de cinq normes professionnelles : la direction stratégique, la direction de l'apprentissage, la direction de l'enseignement, la gestion de l'organisation et les relations avec la communauté. L'évaluation a mis en relation plusieurs ensembles de données : des informations sur les écoles sélectionnées et les chefs d'établissement qui ont participé au programme ; les résultats des élèves à l'examen de fin d'études primaires ; les données du recensement scolaire annuel ; et des informations sur l'activité de veille visant à évaluer l'éloignement et la pauvreté de la zone de l'école. L'analyse a révélé une augmentation des notes d'examen de 0,11 écart-type dans les écoles publiques, mais pas dans les écoles bénéficiant d'une aide publique. L'étude a également montré que l'impact était plus important dans les écoles situées dans les zones rurales et pauvres, qui étaient plus susceptibles de disposer de moins de ressources, d'avoir une gestion de moindre qualité et d'obtenir de moins bons résultats scolaires. Les entretiens avec les participants ont montré que l'impact a pu se traduire par des changements de pratiques tels que des processus d'initiation pour les enseignant(e)s et des réunions plus fréquentes avec les parents (Lauterbach et al., 2024).

Un directeur inspiré peut revitaliser la mission d'une école en difficulté et favoriser une culture de l'apprentissage et de la croissance (Green, 2020 ; Setlhodi, 2020). En Haïti, une analyse des fermetures d'écoles causées par l'ouragan Matthew en 2016 a révélé que de meilleures pratiques de gestion de routine par les chefs d'établissement ont permis d'améliorer de manière significative les résultats en lecture des premières années d'études de 0,43 d'un écart-type dans les écoles fortement touchées (Adelman et Lemos, 2021). Une analyse réalisée dans le cadre de ce rapport, qui s'appuie sur des données couplées des enquêtes TALIS et PISA de 2018 et des données de l'étude Young Lives, examine l'impact des pratiques de leadership sur les écoles résilientes, c'est-à-dire celles qui ont la capacité d'améliorer le potentiel des élèves en dépit des difficultés rencontrées. Les caractéristiques de leadership associées à la résilience comportent un enseignement efficace, une prise de décision partagée et une orientation vers l'équité dans le but de promouvoir des environnements propices. En Australie et au Danemark, les chefs d'établissements défavorisés affichaient des niveaux plus élevés de leadership pédagogique que leurs homologues des écoles non défavorisées (Teig et al., 2024).

...À PROPOS DES BESOINS SOCIO-ÉMOTIONNELS DES ÉLÈVES

Les chefs d'établissement reconnaissent que la prise en compte des besoins socio-émotionnels des élèves est un élément essentiel du leadership pédagogique. Les chefs d'établissement efficaces créent des environnements propices au développement scolaire et au bien-être émotionnel des élèves (Ashdown et Bernard, 2012 ; Castro et al., 2021). Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement aident les élèves à accéder à des services de conseil et de soutien, favorisant ainsi la socialisation et le développement émotionnel. Aux Palaos, les chefs d'établissement sont censés superviser les services de conseil et de mentorat afin d'améliorer la sécurité, le bien-être et la réussite scolaire (Ministère de l'Éducation des Palaos, 2019).

“

Les chefs d'établissement efficaces créent des environnements propices au développement scolaire et au bien-être émotionnel des élèves

”

Les chefs d'établissement influencent également la santé (OMS et UNESCO, 2021) et le bien-être des élèves, notamment lors de la pandémie de COVID-19 (**encadré 2.2**). En Jamaïque, où les chefs

d'établissement désignent des personnes chargées de fournir aux élèves des informations sur les services de santé (Ministère de l'Éducation de la Jamaïque, 2010), une étude portant sur 12 chefs d'établissement secondaire a mis en évidence leur rôle dans l'embauche de conseillers supplémentaires, l'allocation de fonds pour le soutien aux élèves et au personnel, et la mise à disposition de ressources telles que des programmes de petits-déjeuners (Walker, 2021). Aux États-Unis, grâce à la loi sur la protection des patients et des soins abordables, les chefs d'établissement collaborent avec des psychologues scolaires et des travailleurs sociaux pour élaborer des plans de crise et des protocoles de sécurité. Cette collaboration favorise des services de santé mentale culturellement adaptés à l'égard des enfants et des adolescents (Doll et al., 2017).

Les chefs d'établissement peuvent également soutenir les initiatives d'apprentissage socio-émotionnel. Le projet européen Hand in Hand en Croatie, au Danemark, en Allemagne, en Slovénie et en Suède a mis l'accent sur une approche globale de l'école pour développer les compétences sociales, émotionnelles et interculturelles des élèves, avec l'engagement actif des chefs d'établissement (Nielsen et al., 2019). Le programme Promoting Mental Health at School, mis en œuvre en Croatie, en Grèce, en Italie, en Lettonie, à Malte, au Portugal et en Roumanie, s'est concentré sur les compétences socio-émotionnelles et les défis psychosociaux des élèves par le biais d'une formation complète

ENCADRÉ 2.2 :

Les chefs d'établissement s'efforcent de réduire le stress lié à la COVID-19

Pendant la pandémie, les chefs d'établissement ont utilisé l'intelligence émotionnelle, notamment la conscience de soi, l'autorégulation et la communication empathique, pour favoriser une culture scolaire positive et relever les défis de l'apprentissage à distance et de l'isolement (Charalampous et al., 2021 ; Doe et al., 2015), ce qui a eu un impact positif sur les résultats scolaires et la cohésion de la communauté (Dare et Saleem, 2022). La pandémie a également eu un impact sur la sensibilisation et la réactivité aux problèmes de santé mentale.

Dans les pays à revenu faible ou moyen, des plans nationaux de santé mentale et de soutien psychosocial dans des pays tels que l'Inde, le Kenya, les Maldives, l'Afrique du Sud et l'Ouganda visaient à renforcer la sensibilisation à la santé mentale, à atténuer le stress et à assurer la continuité des services de soutien aux élèves. Les chefs d'établissement ont contribué à l'élaboration de matériel pédagogique axé sur la santé mentale et ont utilisé des plateformes en ligne pour partager des informations, en proposant des séances de conseil et des lignes d'assistance téléphonique. Ces services à distance ont permis de maintenir l'accès aux soins de santé mentale. Des efforts ont été faits pour former les éducateurs et les agents de santé communautaires à fournir un soutien psychologique essentiel, élargissant ainsi la portée des services de santé mentale au-delà des cadres cliniques traditionnels (Kola et al., 2021). Dans la province du Cap-Oriental, en Afrique du Sud, les chefs d'établissement ont adapté les mesures de soutien pendant la pandémie afin de fournir une assistance émotionnelle et psychosociale, en effectuant des visites à domicile et en encourageant les enseignant(e)s à utiliser la technologie. Une communication claire, des installations sûres et la gestion de la charge de travail ont été des priorités pour soutenir le personnel. Les chefs d'établissement ont également proposé des services de conseil et des modalités de travail flexibles afin d'atténuer le stress du personnel et de favoriser un environnement de travail sain (Mutongoza et al., 2021).

Dans les pays à revenu élevé, les chefs d'établissement pourraient s'appuyer davantage sur la technologie. En Grèce, comme dans de nombreux pays ayant connu des fermetures d'écoles prolongées, les chefs d'établissement ont reconnu l'importance de maintenir la communication et les liens humains grâce à la technologie numérique, en l'intégrant dans leurs routines quotidiennes de direction. La plupart des chefs d'établissement ont largement utilisé l'intelligence émotionnelle pour rassembler virtuellement les enseignant(e)s et renforcer l'engagement des élèves afin de garantir des possibilités d'apprentissage équitables (Argiropoulou et al., 2021). Aux États-Unis, les chefs d'établissement ont mis en œuvre des stratégies pour soutenir les familles marginalisées pendant la pandémie, notamment des points d'accès Wi-Fi, et ont adapté le programme scolaire pour donner la priorité au bien-être socio-émotionnel (Okilwa et Barnett, 2021, 2023). En 2023, l'Association National the Association of Secondary School Principals a lancé une campagne en faveur de pratiques innovantes et d'un financement accru des services de santé scolaire (NASSP, 2023). Les chefs d'établissement ont créé le réseau Network on Mental Health and Wellbeing afin de renforcer le leadership des élèves sur les questions de santé mentale et de bien-être (National Honor Society, 2021).

dirigée par les chefs d'établissement (Colomeischi et al., 2022). Une enquête représentative à l'échelle nationale menée auprès d'environ 900 chefs d'établissements primaires et secondaires publiques aux États-Unis a montré qu'ils avaient mieux compris que les compétences socio-émotionnelles pouvaient être enseignées, qu'ils croyaient en la nécessité de les développer chez les élèves et qu'ils connaissaient leur impact sur les élèves à long terme (DePaoli et al., 2017).

...À PROPOS DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Les chefs d'établissement suivent des pratiques inclusives et sensibles à la culture pour favoriser un environnement où chaque élève, indépendamment de ses antécédents ou de ses capacités, peut s'épanouir sur le plan scolaire et social (DeMatthews, 2014 ; Agence européenne l'éducation adaptée et inclusive, 2020 ; Inclusion International, 2024 ; Karakose et al., 2023). À Malte, qui se trouve au milieu d'une importante route migratoire internationale, les chefs d'établissement ont encouragé une culture scolaire inclusive afin de soutenir les familles et les élèves immigrés. Les stratégies comprennent la conceptualisation de la diversité, le soutien linguistique et l'établissement de relations avec la communauté (Vassallo, 2024). En Nouvelle-Zélande, les directeurs ont intégré la langue et les pratiques culturelles Māori dans leurs écoles. Ils ont également créé des espaces dédiés aux familles Māori et Pasifika, renforçant ainsi l'engagement et le soutien à leur égard. Ces efforts permettent de refléter plus efficacement la culture des élèves, ce qui favorise un environnement éducatif plus inclusif et plus réceptif (Shiller, 2020).

“

Les chefs d'établissement peuvent favoriser un environnement dans lequel chaque élève, indépendamment de ses antécédents ou de ses capacités, peut s'épanouir sur le plan scolaire et social

”

Au Portugal, les chefs d'établissement mettent en œuvre des mesures d'inclusion telles que des parcours scolaires différenciés et un soutien psychopédagogique, en nommant des coordinateurs et des équipes d'éducation inclusive (Gouvernement du Portugal, 2018), dans la mesure où les contraintes de ressources le permettent (Lopes et Oliveira, 2021).

Certains chefs d'établissement veillent à ce que la diversité en matière d'orientation sexuelle, d'identité de genre et d'expression soit reconnue, respectée et célébrée. Par exemple, une enquête menée auprès de chefs d'établissements secondaires de premier cycle de l'Indiana, aux États-Unis, a mis en évidence des pratiques de soutien aux élèves lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres, telles que la promotion de cultures scolaires inclusives (29 %), la désignation d'un personnel de soutien comme conseiller (26 %), la collaboration avec les parents (17 %) et la mise en œuvre de politiques de lutte contre le harcèlement et de clubs de l'Alliance Gay-Straight (14 %). Ces initiatives ont permis de lutter contre la discrimination et de favoriser un climat scolaire positif où les élèves se sentent respectés (Boyland et al., 2020).

Les chefs d'établissement s'efforcent également de prévenir le harcèlement dans leur établissement. Une étude menée auprès de chefs d'établissements secondaires de premier cycle à Mersin, en Turquie, a montré comment ils identifiaient les incidents de harcèlement à partir des rapports des victimes, des témoins, des enseignant(e)s, des conseillers et des parents. Ils gèrent les incidents par les conseils, les avertissements, les conciliations, les mesures disciplinaires et la formation du caractère, en collaborant étroitement avec toutes les parties concernées. Parmi les difficultés rencontrées, citons la charge de travail des enseignant(e)s et leur réticence à affronter directement le harcèlement (Saldiraner et Gizir, 2021). Aux États-Unis, tous les États ont adopté des lois visant à prévenir le harcèlement et à accompagner les chefs d'établissement sur la manière de garantir des environnements sûrs (Hatzenbuehler et al., 2015). Dans l'Indiana, les chefs d'établissement qui mettent en œuvre des programmes fondés sur des données probantes, tels que le soutien aux interventions comportementales positives et la justice réparatrice, ont réduit le harcèlement. Ils éduquent les élèves et le personnel, favorisent l'empathie et soutiennent les victimes et les auteurs d'infractions. La collaboration avec les organisations communautaires et les professionnels de la santé mentale permet en outre de lutter contre le harcèlement, de réduire les incidents et d'améliorer le climat scolaire (Brown et al., 2020).

... À PROPOS DU DÉVELOPPEMENT ET DU BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANT(E)S

Les chefs d'établissement peuvent renforcer la motivation et l'engagement des enseignant(e)s en fixant des objectifs clairs, en leur apportant un soutien personnalisé, en promouvant le développement professionnel et en encourageant l'innovation (Berkovich et Eyal, 2017 ; Bogler et Berkovich, 2022). En Indonésie, une étude portant sur 25 écoles primaires a montré que les directeurs qui avaient été formés pour aider les enseignant(e)s à mettre en œuvre un enseignement correctif différencié amélioraient l'efficacité des enseignant(e)s de manière significativement plus importante que les directeurs qui n'avaient pas été formés (Susanti et al., 2023). En Israël, une étude portant sur 122 enseignant(e)s du primaire a montré que le leadership transformationnel, axé sur la vision et l'autonomisation, réduisait l'épuisement professionnel des enseignant(e)s en renforçant la motivation intrinsèque, tandis que le leadership transactionnel, fondé sur les récompenses et les punitions, était associé à un épuisement professionnel et à une motivation extrinsèque plus élevés (Eyal et Roth, 2011). En Turquie, deux études ont montré que les chefs d'établissement dont les pratiques de leadership permettaient aux enseignant(e)s de s'émanciper étaient plus satisfaits de leur travail et plus motivés, ce qui contribuait à un environnement scolaire positif (Limon, 2022). Ces résultats ont été obtenus grâce au renforcement de la collaboration, de la réflexion, de l'expérimentation et de l'engagement des enseignant(e)s (Bektaş et al., 2022). L'analyse de 45 pays à partir des données de l'étude 2015 pour le présent rapport, a également révélé que la satisfaction professionnelle des enseignant(e)s était plus élevée lorsque les chefs d'établissement étaient accessibles et soutenaient la planification de l'enseignement (Eryilmaz et Strietholt, 2024).

Les chefs d'établissement qui les soutiennent peuvent inciter les enseignant(e)s à adopter des pratiques pédagogiques innovantes et à faire preuve de créativité dans leur classe. Une étude portant sur 32 pays a montré que le leadership pédagogique améliorait directement la qualité de l'enseignement, tandis que le partage du leadership renforçait la collaboration entre les enseignant(e)s, ce qui influençait positivement de manière indirecte la qualité de l'enseignement (Bellibaş et al., 2021). En Malaisie, une étude a montré que l'auto-efficacité des enseignant(e)s et les pratiques de leadership transformationnel par les chefs d'établissement expliquaient la moitié de la variance du comportement innovant des enseignant(e)s (Zainal et Mohd Matore, 2021).

“

Une étude portant sur 32 pays a montré que le leadership pédagogique améliorait directement la qualité de l'enseignement

”

Les chefs d'établissement peuvent favoriser le maintien en poste des enseignant(e)s en encourageant une vision commune, en instaurant une confiance relationnelle, en partageant le leadership pédagogique, en garantissant des conditions de travail sûres et en jouant le rôle de bouclier bureaucratique (Becker et Grob, 2021). Un leadership positif qui permet aux enseignant(e)s de se sentir valorisés par les équipes dirigeantes, des programmes de mentorat et d'initiation pour les nouveaux(velles) enseignant(e)s et un développement professionnel continu ont également une incidence sur le maintien à long terme des enseignant(e)s (Perryman et Calvert, 2020). L'analyse des enseignant(e)s en Inde et en Afrique du Sud dans le cadre de ce rapport montre qu'ils considèrent leurs chefs d'établissement

comme des soutiens (**encadré 2.3**). Une étude portant sur plus de 20 000 chefs d'établissement en Angleterre, au Royaume-Uni, de 2004 à 2019, a montré qu'une direction efficace dans les écoles primaires se traduisait par une réduction de l'absentéisme et de la rotation du personnel (Zuccollo et al., 2023). À la Nouvelle-Orléans, aux États-Unis, les chefs d'établissement utilisent diverses stratégies pour maintenir les enseignant(e)s talentueux(les). Certains proposent des incitations telles que des salaires basés sur les performances, des opportunités de travail supplémentaires, des allocations pour des responsabilités accrues et des primes à l'embauche. Les avantages sociaux, tels que la couverture santé étendue, sont également utilisés pour attirer et maintenir les éducateurs qualifiés (Jabbar, 2018).

LES CARACTÉRISTIQUES DES INDIVIDUS, DES ÉCOLES ET DES SYSTÈMES DÉTERMINENT L'IMPACT DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

L'âge, l'expérience, le sexe et l'origine ethnique d'un chef d'établissement peuvent influencer ses pratiques de leadership et son impact sur les résultats des élèves, tout comme les caractéristiques de l'école et les facteurs contextuels ou systémiques, tels que l'autonomie.

L'âge, l'expérience, la race et l'ethnicité conditionnent le leadership

La recherche n'indique pas de lien clair entre l'âge d'un directeur et sa performance, surtout si l'on tient compte de son expérience (Grissom et al., 2021). L'indice TALIS de leadership pédagogique, qui mesure la fréquence à laquelle les chefs d'établissement facilitent la collaboration entre enseignant(e)s, ne présente pas de corrélation significative avec l'âge (OCDE, 2020a). Une étude menée dans 11 pays dans le cadre du présent rapport n'a pas

ENCADRÉ 2.3 :

Les enseignant(e)s indien(ne)s et sud-africain(e)s reconnaissent les chefs d'établissement comme des soutiens essentiels

En Inde, les enseignant(e)s interrogé(e)s dans le cadre de ce rapport considèrent que les chefs d'établissement sont les leaders les plus importants et qu'ils leur apportent un soutien de meilleure qualité que les autres parties prenantes. Parmi ces enseignant(e)s, 62 % ont estimé que le soutien des chefs d'établissement était le plus bénéfique, 60 % ont cité le soutien des pairs, 43 % celui des coordinateurs du développement des enseignant(e)s et 35 % celui des enseignant(e)s mentors. En revanche, moins d'un quart d'entre eux ont cité le personnel de l'État, du district, du bloc ou du groupe comme leur principal soutien. Les chefs d'établissement sont particulièrement appréciés en raison de leur expérience et de leur rôle de lien entre le personnel de l'école et les décideurs.

L'étude a également montré que les enseignant(e)s indien(ne)s collaborent souvent avec les chefs d'établissement pour le développement professionnel, notant leur accessibilité et leur réactivité. Si les enseignant(e)s considèrent que les professeurs du Conseil d'État pour la recherche et la formation en éducation jouent un rôle essentiel dans le soutien aux programmes et au développement professionnel, ils soulignent également le rôle des chefs d'établissement et des pairs. Les chefs d'établissement sont également considérés comme un soutien pour l'évaluation des enseignant(e)s, 78 % d'entre eux estimant que leur aide est bonne ou excellente, suivie par le soutien des pairs et des enseignant(e)s mentor(e)s.

En Afrique du Sud, les chefs d'établissement et les chefs d'établissement adjoints ont fait état d'interactions fréquentes avec les fonctionnaires de niveau intermédiaire lors des visites programmées des enseignant(e)s, ce qui a été généralement considéré comme bénéfique par les enseignant(e)s. Toutefois, malgré cette interaction, la plupart des membres de l'équipe de direction des écoles se sentent accablés par les tâches administratives et de mise en conformité, et expriment le souhait d'être mieux reconnus et d'avoir la possibilité de remplir leur rôle pédagogique auprès des enseignant(e)s.

Source : Sayed et al. (2024).

non plus révélé de tendance claire entre l'âge du directeur et la résilience de l'école, sauf en Colombie, où les directeurs plus jeunes étaient plus nombreux dans les écoles non résilientes (Teig et al., 2024).

Les études varient dans leur évaluation de l'impact de l'âge sur la collaboration, la résilience et l'innovation. Les jeunes directeurs peuvent apporter un style de leadership flexible ainsi que des perspectives nouvelles et de l'énergie, ce qui est crucial dans un environnement éducatif riche en technologie. En Espagne, une étude établissant un lien entre les profils démographiques des directeurs et la prise de décision a montré une corrélation entre des directeurs plus jeunes (dans la quarantaine) et l'adoption d'une prise de décision stratégique participative (Campos-García et Zúñiga-Vicente, 2019). Une autre étude espagnole a montré que, ayant grandi dans une ère numérique, les jeunes directeurs sont souvent plus aptes à intégrer les nouvelles technologies et les pratiques innovantes dans les écoles (Navaridas-Nalda et al., 2020). D'autres études montrent que les directeurs plus âgés ont tendance à être plus résilients et peuvent considérer l'adversité comme une opportunité, contrairement aux jeunes directeurs qui la considèrent comme un obstacle à leurs objectifs (Lavretsky, 2014 ; Reed et Reedman, 2020).

Les études montrent des preuves mitigées concernant l'impact de l'expérience des chefs d'établissement (Bastian et Henry, 2015 ; Carson, 2013 ; Gümüş et al., 2024). Une plus grande expérience peut améliorer les compétences en matière de leadership, les connaissances pédagogiques, les capacités de résolution de problèmes, les compétences en matière d'établissement de relations et les connaissances institutionnelles (Grissom et al., 2021). Aux États-Unis, les écoles dont les directeurs sont plus expérimentés enregistrent souvent une croissance plus rapide des résultats des élèves, car l'expérience est en corrélation avec des évaluations supérieures des pratiques de leadership (Grissom et al., 2018). Une performance efficace en tant qu'enseignant(e) ou dans un rôle de directeur adjoint avant de devenir directeur peut également influencer positivement l'efficacité d'un directeur, conduisant à une croissance plus rapide du rendement des élèves et à de meilleures évaluations de la pratique (Goldhaber et al., 2019 ; Grissom et al., 2020). L'expérience accrue se traduit généralement par une plus grande confiance dans la gestion des responsabilités professionnelles, même s'il arrive que ces directeurs soient plus frustrés par la dynamique du lieu de travail et perçoivent des inefficacités chez leurs collègues (Darmody et Smyth, 2016).

Les chefs d'établissement défavorisés ont tendance à avoir moins d'expérience que ceux des écoles non défavorisées. Par exemple, parmi les 11 pays étudiés dans le cadre de ce rapport, les chefs d'établissement défavorisés en Argentine avaient moins de la moitié des années d'expérience par rapport à leurs homologues des écoles non défavorisées. Des exceptions ont toutefois été relevées en Tchéquie, au Danemark et en Géorgie, où les chefs d'établissements défavorisés avaient nettement plus d'expérience que ceux des écoles non défavorisées (Teig et al., 2024).

Les chefs d'établissement issus de minorités ethniques et linguistiques peuvent avoir un impact positif sur les résultats scolaires, le comportement, la motivation et le sentiment d'appartenance des élèves issus de minorités (Lee et Mao, 2020). Tous les élèves en tirent également des avantages, notamment de meilleurs résultats, des attitudes communautaires plus positives et une meilleure préparation à des environnements de travail diversifiés (Gershenson et al., 2022 ; Wells et al., 2016). En Europe, alors que les élèves issus de l'immigration ont souvent des résultats d'apprentissage inférieurs à ceux des élèves natifs, la diversité des chefs d'établissement stimule les résultats des apprenants, améliore les performances et l'estime de soi des élèves issus de l'immigration et améliore la perception qu'ont les élèves natifs des immigrés. Elle favorise également la sensibilisation interculturelle et sert de passerelle entre les écoles, les familles et les communautés de migrants (Brown et al., 2022 ; Donlevy et al., 2015).

“ Les chefs d'établissements défavorisés ont généralement moins d'expérience que ceux des écoles non défavorisées ”

Des recherches approfondies ont été menées aux États-Unis sur l'impact des chefs d'établissement non blancs sur les résultats des élèves et l'équité. L'embauche et le maintien en poste d'enseignant(e)s d'origines diverses sont souvent prioritaires (Bailes et Guthery, 2020 ; Farinde-Wu et al., 2020 ; Gilbert et al., 2022). Une étude portant sur 200 chefs d'établissement a révélé que les chefs d'établissement noirs combinaient l'autorité et le soutien émotionnel avec plus d'assurance que leurs homologues blancs, façonnant ainsi les interactions avec le personnel et favorisant un climat scolaire positif (Ispa-Landa et Thomas, 2019). Dans les États du Missouri et du Tennessee, les chefs d'établissement noirs ont eu une influence positive sur les résultats en mathématiques des élèves noirs au fil du temps et ont réduit les suspensions à l'école de deux points de pourcentage (Bartanen et Grissom, 2019). Ils ont également augmenté la proportion d'enseignant(e)s noir(e)s d'environ deux points de pourcentage en moyenne (Bartanen et Grissom, 2023). Au Texas, une étude portant sur des administrateurs latino-américain a révélé que le partage de l'appartenance ethnique améliorait les liens, la confiance, la fierté et le confort des élèves et des parents (Murakami et al., 2018).

Les femmes chefs d'établissement contribuent à la réussite éducative dans certains contextes

L'un des domaines de recherche les plus actifs concerne l'impact du genre du chef d'établissement sur le climat scolaire et la réussite des élèves (Global School Leaders, 2024 ; Guilbert et al., 2024). Une question clé est de savoir si les femmes chefs d'établissement, qui sont sous-représentées, sont plus aptes à promouvoir la collaboration et un environnement scolaire favorable.

Aux États-Unis, le National Institute of School Leadership a constaté que les directrices consacraient plus de temps à la définition des objectifs que les directeurs, adoptant souvent un style plus participatif (Sebastian et Moon, 2017). Une étude systématique sur l'Afrique a montré que les femmes chefs d'établissement ont tendance à faire preuve d'un leadership pédagogique efficace et d'un style de leadership axé sur la collaboration, la bienveillance et la collégialité (Bush et al., 2022). Des recherches menées en Afrique de l'Ouest et Centrale indiquent que les écoles dirigées par des femmes ont des taux d'absentéisme des enseignant(e)s plus faibles et sont plus efficaces dans le suivi de l'assiduité, ce qui se traduit par une diminution des cas d'absentéisme au Bénin, au Cameroun, à Madagascar, au Sénégal et au Togo (Alban Conto et al., 2023). En Afrique du Sud, les directrices sont reconnues pour avoir créé des environnements d'apprentissage plus sûrs et plus collégiaux, avec des responsabilités claires pour le personnel (Zuze, 2023). Elles contribuent à créer un environnement plus inclusif pour les filles, en abordant efficacement les questions de santé et de menstruation (Cotropia, 2019). En Ouganda, le projet GEARR-ing Up for Success After School a mis en évidence le rôle influent des directrices d'école en tant que motivatrices et modèles pour soutenir les transitions réussies des filles après leurs études (Sikes et al., 2021).

“

Des recherches menées en Afrique de l'Ouest et Centrale indiquent que les écoles dirigées par des femmes ont un taux d'absentéisme des enseignant(e)s plus faible

”

Certaines études indiquent que les écoles dirigées par des femmes tendent à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Dans une étude portant sur 14 pays d'Afrique francophone ayant participé à l'enquête sur les acquis scolaires 2019 du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (PASEC), les élèves du primaire ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques (de 25 points) et en lecture (de 36 points) lorsque l'école était dirigée par une femme (CONFEMEN, 2020). Au Bénin, à Madagascar, au Sénégal et au Togo, les performances des élèves en lecture et en mathématiques étaient supérieures de 0,30 écart-type dans les écoles primaires dirigées par des femmes par rapport à celles dirigées par des hommes, selon le PASEC 2019. Au Togo, les filles et les garçons scolarisés dans des écoles dirigées par des femmes ont obtenu de meilleurs résultats aux examens de l'école primaire. Au Kenya, les élèves des écoles dirigées par des femmes ont obtenu de meilleurs résultats en lecture orale en anglais et en kiswahili que ceux des écoles dirigées par des hommes (Bergmann et al., 2022). En République démocratique populaire lao, les écoles dont les résultats d'apprentissage des élèves sont les plus élevés sont deux fois plus susceptibles d'être dirigées par des femmes (41 %) que celles dont les résultats sont les plus faibles (18 %) (UNICEF Innocenti et Ministère de l'éducation et des sports de République démocratique populaire lao, 2020).

Il est important de se demander dans quelle mesure ces différences sont liées au sexe ou sont, au moins en partie, influencées par le contexte. Les femmes sont largement sous-représentées dans les postes de direction d'école ; il est donc possible que les femmes ayant des compétences de direction supérieures à la moyenne deviennent d'abord des chefs d'établissement. Les normes sociales peuvent également contraindre les femmes à travailler plus souvent dans les écoles urbaines, qui obtiennent en moyenne des résultats plus élevés. Une autre étude menée en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale n'a pas trouvé de différence significative dans les résultats des élèves attribués au leadership féminin dans 10 pays, ce qui indique l'influence de facteurs contextuels supplémentaires (Alban Conto et al., 2023).

L'autonomie tend à conduire à des améliorations dans la pratique s'il y a un soutien

Les institutions et la culture sont des facteurs contextuels qui influencent les rôles, les pratiques et l'efficacité des chefs d'établissement (Tamadoni et al., 2021). Parmi ces facteurs contextuels, la structure institutionnelle exerce une influence majeure sur les rôles, les pratiques et l'efficacité des chefs d'établissement. Le manque de ressources financières et d'autres ressources est une caractéristique institutionnelle qui limite l'éventail des activités d'un directeur. Mais la principale caractéristique institutionnelle qui permet aux chefs d'établissement d'exercer leur leadership et de faire preuve d'initiative pour améliorer les résultats de l'éducation est l'étendue de leur pouvoir de décision. Plus d'autonomie permet d'innover et de s'adapter aux besoins de l'école, tandis que moins d'autonomie entrave le changement et la collaboration.

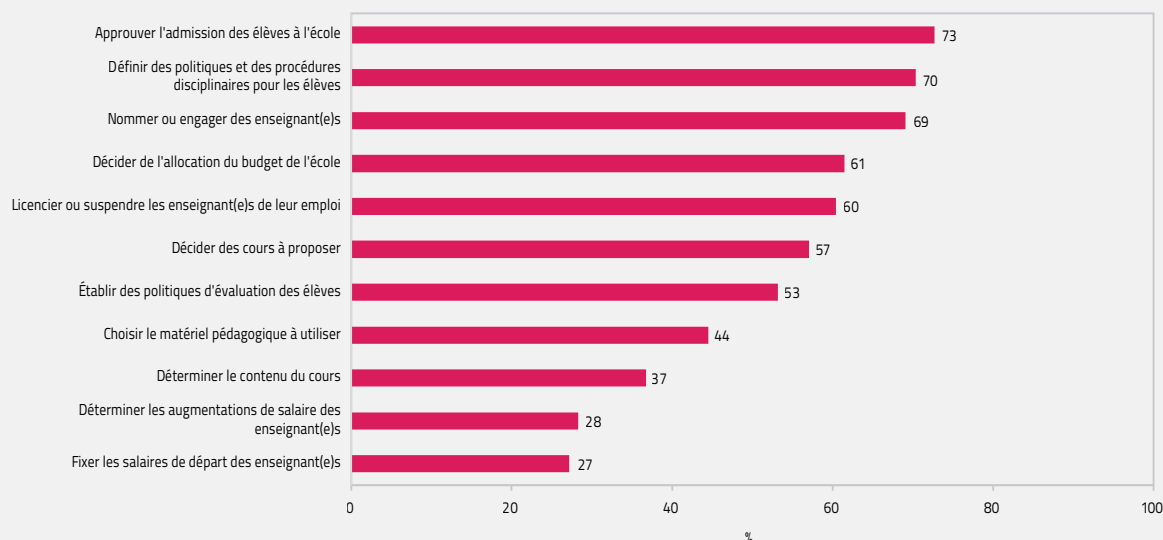
L'enquête TALIS 2018 a mis en évidence des différences dans les niveaux d'autonomie des écoles et des directeurs. Les chefs d'établissement disposent d'un pouvoir de décision important en matière d'admission (73 %), de sanctions disciplinaires (70 %) et d'embauche et de licenciement du personnel (69 %). Cependant, moins de la moitié d'entre eux ont assumé une responsabilité importante dans la sélection du matériel pédagogique (44 %) ou de la détermination du contenu des cours (37 %), et encore moins dans l'établissement des niveaux de salaire des enseignant(e)s (28 %) (figure 2.3).

Des efforts visant à accroître l'autonomie ont également été déployés dans les pays à revenu faible ou moyen. Au Bhoutan, l'initiative Central School, lancée en 2014, visait à renforcer l'autonomie des écoles afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. L'analyse des résultats de quatre années d'examen a montré une amélioration globale des performances (Dukpa et al., 2023). Néanmoins les réformes sont souvent incomplètes. Au Kazakhstan, une réforme qui a permis à certaines écoles de recevoir des subventions de capitation, en tant que forme d'autonomie décisionnelle accrue, n'a pas modifié les perceptions des chefs d'établissement selon lesquelles l'autonomie était limitée (Kasa et Ait Si Mhamed, 2023). L'analyse des données PISA suggère que l'autonomie améliore les résultats dans les systèmes éducatifs très performants, mais les réduit dans les systèmes peu performants (Hanushek et al., 2013).

FIGURE 2.3 :

Les chefs d'établissement disposent d'un pouvoir de décision important en matière de politiques disciplinaires, mais pas en ce qui concerne les salaires des enseignant(e)s

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarant avoir des responsabilités importantes, par type de décision, dans certains pays à revenu moyen et élevé, 2018



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig2_3

Source : OCDE (2020a).

Les preuves les plus solides proviennent généralement des pays à revenu élevé, où l'accès à des données de meilleure qualité est plus aisé. À Chicago, aux États-Unis, le programme Independent School Principal, lancé en 2016, a accordé l'autonomie aux chefs d'établissement les plus performants en les exemptant de la surveillance du réseau et des contraintes budgétaires. Pour se qualifier, les chefs d'établissement devaient faire preuve d'excellentes performances et d'un plan visant à remédier à la perte du soutien centralisé (Travlos, 2020). Cette autonomie a généralement permis d'améliorer les performances des écoles, dont les taux de réussite en mathématiques et en anglais ont augmenté de quatre points de pourcentage, sans coût supplémentaire ou presque, bien que les résultats varient considérablement d'une école à l'autre et d'un directeur à l'autre (Jackson, 2023). Dans le cadre de l'enquête PISA 2022, les chefs d'établissement de 20 systèmes éducatifs ont été invités à indiquer quel acteur était le principal responsable d'une série de décisions prises par l'école. Plus les chefs d'établissement étaient responsables des décisions relatives aux ressources humaines et financières, plus un pays avait de chances de figurer parmi les pays les mieux classés en termes de performance moyenne en mathématiques (OCDE, 2023 a) (**figure 2.4**).

Malgré ces résultats, la réalité est plus complexe, des tensions apparaissant souvent lorsque l'accroissement des responsabilités ne s'accompagne pas d'un soutien ou de ressources suffisantes (Cheng et al., 2016 ; Pont, 2020). En Angleterre, au Royaume-Uni, les écoles qui ont bénéficié d'un degré élevé d'autonomie dans le cadre des récentes réformes ont également été soumises à un degré élevé d'obligation de rendre des comptes.

Cette combinaison tend à exercer une pression sur les chefs d'établissement, qui se sentent surchargés de travail et en conflit entre les exigences politiques et leur désir d'innover (Mincu, 2024). En ce sens, un leadership « efficace » qui remplit des objectifs et des fonctions politiques centraux n'est pas nécessairement un leadership « réussi » ; ce dernier exige que ces objectifs et ces fonctions servent des buts humanistes plus larges (Mincu et al., 2024). L'analyse des données PISA de 40 systèmes éducatifs a montré que l'obligation de rendre compte au niveau du système était associée à un plus grand stress chez les chefs d'établissement. Il existe également des preuves de contagion : les enseignant(e)s sont plus susceptibles de se sentir stressés par l'obligation de rendre des comptes si leurs pairs le sont également (Jerrim et Sims, 2022).

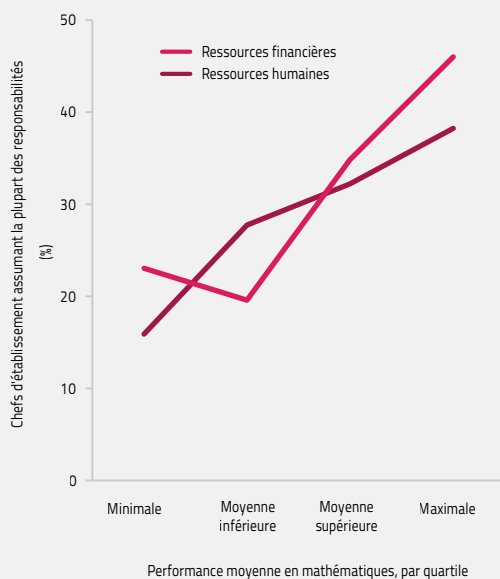
LES NORMES DE LEADERSHIP PEUVENT GUIDER L'ACTION ET LA CERTIFICATION

Reconnaissant l'importance des chefs d'établissement et s'appuyant sur les résultats de la recherche qui ont permis d'identifier des pratiques de leadership spécifiques favorisant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, de nombreux pays et organisations ont établi des normes professionnelles pour les chefs d'établissement. Ces normes sont utilisées pour encourager la réalisation de divers objectifs, tels que la promotion du développement professionnel, la garantie de l'accréditation, la facilitation de la certification et l'amélioration de la responsabilité (Day et al., 2020).

FIGURE 2.4 :

Les systèmes éducatifs les plus performants tendent à accorder aux chefs d'établissement une plus grande autonomie de décision en matière de ressources humaines et financières

Pourcentage de chefs d'établissement ayant la responsabilité principale de décisions spécifiques, par rang de quartile de performance en mathématiques, 20 pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, 2022



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig2_4

Source : OCDE (2023a).

L'analyse de 211 systèmes éducatifs dans le cadre de ce rapport pour le site web PEER montre que 79 % d'entre eux ont intégré des normes pour les chefs d'établissement dans des lois ou des politiques. L'analyse montre également que 49 % des pays ont adopté des normes nationales autonomes de direction professionnelle ou des cadres de compétences, indépendamment des lois ou des politiques, qui décrivent les compétences que les chefs d'établissement sont tenus de démontrer. Au total, 95 % des pays ont adopté des normes, soit par le biais de lois et de politiques, soit dans des documents autonomes. Dans les pays disposant de normes, 63 % d'entre elles ont été définies par les Ministères de l'éducation, 33 % par d'autres départements gouvernementaux et 4 % par les syndicats et les organisations professionnelles.

“

49 % des pays ont adopté des normes professionnelles nationales autonomes ou des cadres de compétences pour les chefs d'établissement

”

Certains pays utilisent des normes depuis plus de dix ans pour orienter les mesures d'amélioration en matière d'éducation et définir la formation des chefs d'établissement. En Australie, les normes contenues dans le Professional Standards for Principals, élaborées par l'Institute for Teaching and School Leadership d'Australie en 2014, sont utilisées dans l'ensemble du pays pour certifier les chefs d'établissement et définissent leurs rôles autour de cinq domaines d'intervention : la direction de l'enseignement et de l'apprentissage ; le développement personnel et celui des collaborateurs ; l'instauration de l'amélioration et du changement ; la gestion de l'école ; et le travail avec la communauté (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014). Au Chili, l'introduction du document Good School Leadership Framework en 2005, suivie d'une mise à jour complète en 2014, témoigne de la volonté d'améliorer les résultats scolaires en renforçant les pratiques de direction des écoles pour répondre aux besoins en constante évolution des élèves, des éducateurs et des communautés (Ministère de l'éducation du Chili, 2015).

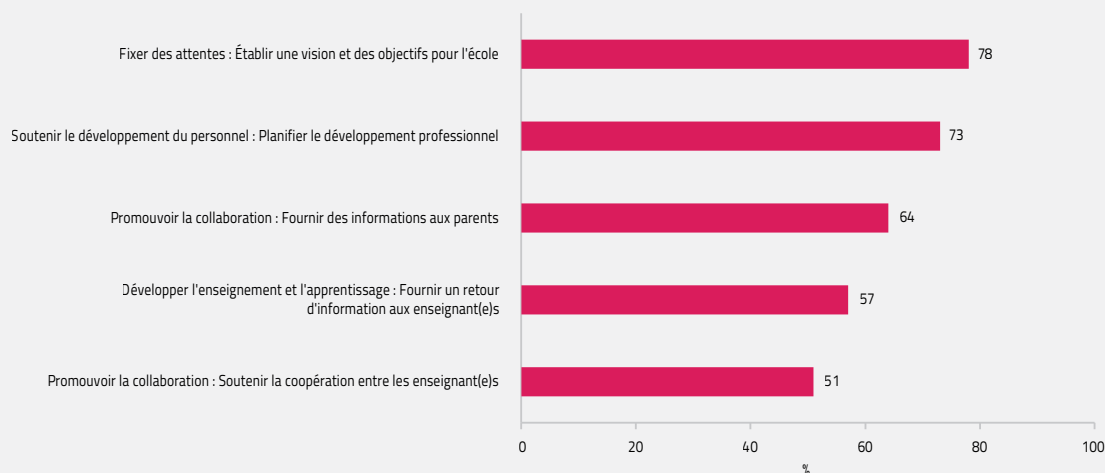
Les normes nationales de compétences pour les chefs d'établissement malaisiens (2020), connues sous le nom de KOMPAS 2.0, couvrent 5 domaines et 18 compétences, portant sur les programmes scolaires, le développement des ressources humaines et la gestion financière (Ministère de l'éducation de Malaisie, 2020). Au Rwanda, la norme 2020 Professional Standards for Effective School Leadership décrit les rôles et compétences clés des chefs d'établissement, notamment l'orientation stratégique, la direction de l'apprentissage et de l'enseignement, la gestion de l'établissement et l'engagement auprès de la communauté (Rwanda Education Board, 2020).

Aux États-Unis, la norme Professional Standards for Educational Leaders constitue le fondement de la direction de l'éducation dans 45 des 50 États du pays. Elle s'articule autour de 10 domaines : mission, vision et valeurs fondamentales ; éthique et normes professionnelles ; équité et sensibilité culturelle ; programme d'études, enseignement et évaluation ; communauté de soins et de soutien pour les élèves ; capacité professionnelle du personnel scolaire ; communauté professionnelle des enseignant(e)s et du personnel ; engagement significatif des familles et de la communauté ; fonctionnement et gestion ; et amélioration de l'école. S'appuyant sur des consultations approfondies et des données empiriques, elle souligne la façon dont un leadership efficace peut améliorer la réussite scolaire et le bien-être des élèves et guide la préparation des chefs d'établissement (Conseil national d'administration de l'Éducation, 2015).

L'analyse effectuée dans le cadre de ce rapport suggère que des dimensions communes du leadership sont adoptées à des degrés divers dans les normes, les cadres et les réglementations professionnels en matière de leadership. Seule la moitié des pays disposent de normes pour les chefs d'établissement qui traitent explicitement du soutien à la coopération des enseignant(e)s. Cependant, quelque 64 % des pays disposent de normes exigeant que les chefs d'établissement fournissent aux parents des informations pertinentes ou aux enseignant(e)s un retour d'information, et 78 % disposent de normes relatives à l'établissement d'une vision de l'école et d'objectifs connexes (figure 2.5). La mesure dans laquelle la définition de la vision

FIGURE 2.5 :

Toutes les dimensions du leadership ne sont pas intégrées de la même manière dans les normes professionnelles nationales
Pourcentage de pays disposant de cadres de normes professionnelles nationales, par dimensions et pratiques du leadership, 211 systèmes éducatifs



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig2_5

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM basée sur les profils de pays PEER.

est mentionnée dans les normes nationales varie de 64 % en Asie centrale et méridionale à 88 % en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Les normes professionnelles régionales ou continentales ont influencé les normes nationales en fournissant des points de référence, en permettant des essais pilotes et en garantissant la cohérence de la qualité et de la pratique de l'éducation. Le document Pan-Commonwealth Framework for Teachers and School Leaders vise à guider les chefs d'établissement pour qu'ils deviennent des leaders pédagogiques, en mettant l'accent sur l'engagement du personnel, l'auto-évaluation et la collaboration afin d'améliorer les performances et les résultats des apprenants grâce à des méthodes d'enseignement innovantes (Gallie et Keevy, 2014). Le Centre régional pour l'innovation et la technologie éducatives de l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est (SEAMEO) a élaboré en 2003 le cadre de compétences pour les chefs d'établissement, révisé en 2014, qui définit les compétences essentielles en matière de leadership, notamment le leadership managérial, le leadership pédagogique, l'excellence personnelle et l'engagement des parties prenantes. Il sert de référence aux responsables de l'éducation et aux chefs d'établissement, en complément des normes nationales existantes (SEAMEO INNOTECH, 2014). Le KOMPAS de la Malaisie est aligné sur les cadres du Commonwealth et de la SEAMEO.

Les normes applicables aux chefs d'établissement ont été critiquées parce qu'elles négligent les différences contextuelles, en particulier parce qu'elles s'appuient trop sur des modèles occidentaux (Bush, 2018 ; VVOB, 2022). Cette critique met en évidence la difficulté de concilier les différences nationales et culturelles dans un souci de cohésion et de normalisation (Huber, 2010). Certains pays ont adapté les normes pour mieux répondre aux contextes éducatifs spécifiques. En Afrique du Sud, la politique de 2015 Policy on the Standard for Principals met l'accent sur la construction d'une vision collaborative alignée sur les valeurs éducatives nationales, les traditions et la Constitution (Département de l'éducation de base d'Afrique du Sud, 2015). Le leadership Ubuntu est une tendance notable dans la direction des écoles africaines et dans les directives nationales. Cette approche met l'accent sur des compétences telles que la satisfaction des besoins des autres, le soutien à l'interconnexion et la garantie du bien-être collectif (Elonga Mboyo, 2019 ; Lopez et al., 2024 ; VVOB, 2022).

Toutefois, les normes de leadership ne sont souvent pas appliquées dans la pratique. L'analyse de la direction des écoles au Ghana, au Kenya et en Zambie a permis d'identifier des défis communs à l'application et à la réalisation des normes de direction, notamment des contraintes en matière de ressources financières et humaines (Lopez et al., 2024). Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement ont du mal à aligner leurs pratiques sur les normes professionnelles, souvent parce qu'ils ne sont pas préparés à le faire ; le problème peut résider dans la mise en œuvre plutôt que dans les normes elles-mêmes (Bush, 2011 ; Sepuru et Mohlakwana, 2020 ; Taole, 2022).

CONCLUSION

Ce chapitre a examiné les rôles, les pratiques et les normes professionnelles des chefs d'établissement, en mettant l'accent sur quatre dimensions clés : définir les attentes, améliorer l'enseignement et l'apprentissage, favoriser la collaboration et soutenir le personnel. Les divers contextes, notamment le niveau d'autonomie dont ils jouissent, influencent la manière dont les efforts des chefs d'établissement façonnent les résultats des élèves et l'environnement scolaire.

Alors que l'on attend davantage des chefs d'établissement, il est important de ne pas perdre de vue la nécessité de les soutenir afin qu'ils puissent placer le leadership pédagogique au premier rang de leurs priorités. En se concentrant sur la direction et l'inspiration des enseignant(e)s, les chefs d'établissement peuvent développer une culture scolaire positive et mettre en œuvre des pratiques innovantes qui améliorent de manière significative l'apprentissage et les résultats des élèves. Toutefois, cette exigence est difficile à satisfaire en raison de la charge de travail administratif et des pressions extérieures.

Les décideurs politiques devraient reconnaître ces distinctions et aider les chefs d'établissement à acquérir les compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches essentielles tout en leur accordant de l'autonomie. Cette transformation nécessite d'investir dans une formation et un développement complets du leadership (**chapitre 3**) et dans une approche du leadership dans laquelle les chefs d'établissement partagent les responsabilités avec les différentes parties prenantes de la communauté scolaire (**chapitre 4**).

Le 13 juin 2023, le directeur de l'école primaire Nimbokrang I, à Mugiyanto, passe dans la classe de deuxième année où Mme Ludia Pasulu enseigne à ses élèves en utilisant le Grand livre et les phonèmes fournis par l'UNICEF pour améliorer leurs compétences en littératie et en numératie.

Crédit : UNICEF/UNI430796/Al Asad*





CHAPITRE

3

Direction des écoles : Sélection, formation et conditions d'exercice



MESSAGES CLÉS

Des processus de sélection équitables, concurrentiels et transparents sont nécessaires pour la professionnalisation des chefs d'établissement.

- Compte tenu de la nature complexe de la fonction, le poste de chef d'établissement devrait être professionnalisé, avec des règles de recrutement claires, transparentes et fondées sur le mérite. Les systèmes inefficaces ont des critères de sélection vagues qui conduisent à des normes incohérentes susceptibles d'être influencées par la politique.
- Au niveau mondial, 63 % des pays utilisent la sélection ouverte pour le recrutement des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire. En République de Corée, la proportion de nominations « ouvertes » est passée de 2 % en 2012 à 10 % en 2022, réduisant la part des nominations « internes » (par promotion) et des nominations « sur invitation ».

La formation et l'expérience des chefs d'établissement varient.

- Dans les pays à revenu moyen supérieur et élevé couverts par l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018, 60 % des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire étaient titulaires d'un diplôme de troisième cycle, allant de 4 % au Brésil et au Viet Nam à la totalité des chefs d'établissement en Tchéquie et en Slovaquie. Les chefs d'établissement d'Australie, de Singapour et d'Afrique du Sud avaient une expérience de la gestion des écoles deux fois plus longue (10 ans) que celle des autres pays (5 ans).

La diversité dans la direction des écoles reste un défi.

- Il existe des déséquilibres importants dans la proportion de femmes occupant des postes de direction d'école au niveau mondial, allant de 7 % en Turquie à 84 % en Lettonie.
- Des processus de sélection justes et ouverts, ainsi qu'une action positive, peuvent améliorer le recrutement équitable. Pourtant, à l'échelle mondiale, seuls 11 % des pays disposent de mesures visant à remédier à la sous-représentation des femmes dans les postes de direction des écoles.

Les chefs d'établissement ont besoin d'une formation initiale et continue.

- Près de la moitié des chefs d'établissement dans les pays à revenu moyen supérieur et élevé ne reçoivent pas de formation avant leur nomination. Au niveau mondial, seuls 31 % des pays disposent d'une réglementation relative à l'intégration des nouveaux chefs d'établissement.
- Le développement professionnel continu est souvent entravé par la charge de travail et les contraintes de ressources. Plus de la moitié des chefs d'établissement du secondaire de premier cycle interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS 2018 ont fait état de conflits entre le développement professionnel et le travail, tandis qu'un tiers d'entre eux ont indiqué que le coût et le manque d'incitations les empêchaient de participer.

Les systèmes de certification et d'évaluation peuvent obliger les chefs d'établissement à respecter certaines normes

- Certains pays, dont le Chili, la Chine, la Finlande et la Jamaïque, exigent des chefs d'établissement qu'ils obtiennent un certificat avant de diriger une école.
- Des systèmes d'évaluation efficaces peuvent améliorer la responsabilité des chefs d'établissement. Au niveau mondial, 78 % des pays disposent de systèmes d'évaluation des chefs d'établissement ; 39 % les utilisent pour sanctionner les chefs d'établissement.

Le bien-être des chefs d'établissement est un sujet de préoccupation.

- Une évaluation précise des tendances en matière de rotation des chefs d'établissement nécessite de faire la distinction entre les départs à la retraite, les déplacements au sein d'une même école ou entre écoles, et les départs de la profession et du domaine de l'éducation en général. Bien que les données suggèrent des niveaux très élevés de satisfaction au travail, il existe également des préoccupations croissantes. En Irlande, plus de 50 % des chefs d'établissement sont victimes d'épuisement professionnel en raison de la charge de travail, de la pénurie d'enseignant(e)s et de la nécessité de mettre en œuvre des initiatives gouvernementales ambitieuses.
- Des facteurs tels que l'insécurité de l'emploi et des conditions de travail peu attrayantes ont un impact sur le maintien des enseignant(e)s. Au niveau mondial, 37 % des pays attendent des chefs d'établissement qu'ils aient un contrat permanent.

L'amélioration des processus de sélection est nécessaire pour professionnaliser la carrière des chefs d'établissement.....	47
Les pays doivent renforcer la préparation et la formation des chefs d'établissement	57
Les pays s'efforcent de rendre attractive la fonction de chef d'établissement	67
Conclusion	74

Les chefs d'établissement assument une série de responsabilités qui englobent la planification, la gestion des ressources humaines et l'administration. En outre, on attend de plus en plus d'eux qu'ils soient des catalyseurs du changement à travers les quatre dimensions mentionnées jusqu'à présent : fixer des objectifs, diriger l'enseignement, favoriser la collaboration et perfectionner le personnel. Ces exigences rendent leur rôle de plus en plus complexe et exigent que la fonction de chef d'établissement devienne une profession, avec des règles de recrutement et de sélection claires, transparentes et fondées sur le mérite, des possibilités de formation et de développement appropriées, notamment un accompagnement en début d'exercice, et des conditions de travail attrayantes pour accroître la satisfaction au travail et le prestige.

“ Les qualifications et l'expérience en matière d'enseignement, bien qu'essentielles, ne sont pas les seules conditions requises pour la direction des écoles ”

La professionnalisation de la direction des écoles passe par la constitution d'un corps d'éducateurs expérimentés, compétents et qualifiés qui s'engagent dans des pratiques éthiques. Les qualifications et l'expérience en matière d'enseignement, bien qu'essentielles, ne sont pas les seules conditions requises pour la direction d'une école. Des parcours bien conçus et mis en œuvre peuvent contribuer à recruter un personnel qualifié et diversifié de chefs d'établissement. Cependant, les processus de recrutement et de formation sont souvent gérés séparément, ce qui peut entraîner une inadéquation entre les compétences souhaitées, le développement professionnel et les possibilités de carrière. Ce chapitre explore les dimensions de la fonction de chef d'établissement, en soulignant l'importance de la professionnalisation pour les chefs d'établissement.

L'AMÉLIORATION DES PROCESSUS DE SÉLECTION EST NÉCESSAIRE POUR PROFESSIONNALISER LA CARRIÈRE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Le recrutement et la sélection sont les étapes clés qui permettent aux futurs chefs d'établissement d'accéder à des fonctions de direction (Bush, 2022 ; Lee et Mao, 2020). Idéalement, les systèmes de sélection des chefs d'établissement devraient mettre en compatibilité les candidats et les besoins et objectifs des écoles. Dans la pratique, les processus de recrutement et de sélection dépendent du degré d'autonomie accordé aux établissements (**encadré 3.1**) et de l'importance accordée à la professionnalisation (Fraser et al., 2024) et aux parcours managériaux (OCDE, 2016).

Quel que soit le contexte, des critères objectifs, équitables, inclusifs, transparents et clairement définis sont nécessaires (Grissom et al., 2015 ; Palmer et Mullooly, 2015). Les critères renforcent la crédibilité et la légitimité du rôle du directeur, contribuant à instaurer la confiance et le respect au sein de la communauté scolaire. Si certains pays privilégient l'expérience de l'enseignement ou, moins souvent, les qualifications en matière de direction, d'autres appliquent des normes de sélection incohérentes et vagues (Adli, 2023 ; Bush, 2022 ; Medford et Brown, 2022) et peuvent manquer de sélectionner les meilleurs candidats (Aravena, 2020 ; CSEE, 2012 ; Pereda et al., 2019).

Les normes professionnelles, lorsqu'elles existent, décrivent les attentes vis-à-vis des chefs d'établissement, dans le désir d'encadrer le recrutement ainsi que la formation et l'évaluation (**chapitre 2**). Toutefois, il est difficile de trouver le bon équilibre : des critères trop stricts risquent de limiter le nombre de candidats et de favoriser la standardisation au détriment de la différenciation des besoins, tandis que des normes trop souples risquent de diluer la qualité de la direction. Une approche équilibrée qui valorise les qualifications formelles et l'expérience pratique est essentielle pour une direction efficace des écoles (Palmer et Mullooly, 2015). Cette section décrit les processus et les critères de sélection, ainsi que leur influence sur les caractéristiques des chefs d'établissement sélectionnés.

ENCADRÉ 3.1 :

Le degré de décentralisation influence le recrutement et la sélection

Certains pays centralisent le recrutement et la sélection, tandis que d'autres autorisent les écoles à prendre ces décisions. Une analyse des profils de pays PEER pour ce rapport a révélé que 42 % des pays organisent la sélection au niveau central, 23 % au niveau du gouvernement local, 13 % au niveau de l'école, les 22 % restants se situant à différents niveaux. Il existe également un processus de validation des nominations, qui tend à être plus concentré aux niveaux central et local.

L'Australie dispose d'un mélange d'éléments centralisés et décentralisés dans la sélection des chefs d'établissement. Dans l'État de Victoria, les conseils d'école - ou, à défaut, les comités communautaires - recommandent des candidats au secrétaire du Department of Education (Conseil parlementaire de Victoria, 2006). Au Danemark, les conseils scolaires sélectionnent et recrutent les chefs d'établissement (Ministère danois de l'enfance et de l'éducation, 2021). En Égypte, la procédure de sélection des chefs d'établissement est centralisée et décrite dans un amendement de 2019 à la loi sur l'éducation et dans une décision du Conseil des ministres de 2022. Un comité de sélection présidé par le directeur de la direction locale de l'éducation, comprenant des experts, des représentants des syndicats d'enseignants et des autorités locales, supervise le processus (Présidence de la République d'Égypte, 2021 ; Bureau du Premier ministre d'Égypte, 2022). En Eswatini, seuls les directeurs adjoints ayant exercé leurs fonctions pendant au moins quatre ans peuvent prétendre au poste de directeur. La Commission du service de l'enseignement est responsable de la sélection, de la nomination et du licenciement (Eswatini Daily News, 2024 ; Ministère de l'Éducation d'Eswatini, 1983).

À Hong Kong, en Chine, la sélection du chef d'établissement relève de la responsabilité des comités de gestion des écoles. Les codes de subvention précisent les modalités de sélection aux différents niveaux d'enseignement. Le secrétaire permanent à l'éducation nomme les chefs d'établissement (Hong Kong Education Bureau, 2023). En Slovaquie, les conseils d'école ont le pouvoir d'embaucher et de licencier les chefs d'établissement. Ils doivent consulter différents groupes, notamment les assemblées d'enseignants, les associations de parents d'élèves et les représentants des élèves dans les écoles secondaires du deuxième cycle. Dans les régions où vivent des minorités ethniques, le conseil doit consulter leurs représentants. Les conseils doivent également consulter le ministre de l'éducation avant de nommer les chefs d'établissement, bien que cet avis ne soit pas contraignant (Commission européenne, 2024a). En Afrique du Sud, les organes de direction des écoles sont chargés de publier l'annonce du poste de directeur, de présélectionner les candidats, de mener les entretiens et de faire des recommandations au Provincial Department of Education, mais ils disposent de capacités variables, ce qui peut entraver le processus (Mampane, 2015 ; Department of Basic Education d'Afrique du Sud, 2022). En Angleterre, au Royaume-Uni, les conseils scolaires nomment le directeur et les autres membres du personnel des écoles gérées par les autorités locales. Ils forment un comité de sélection qui choisira les candidats, mènera les entretiens et recommandera les nominations au conseil d'administration (Department for Education, 2017).

QU'ELLES SOIENT INTERNES OU OUVERTES, LES PROCÉDURES DE SÉLECTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DEVIENNENT COMPÉTITIVES

Les politiques de sélection principale reflètent les caractéristiques culturelles, sociales et économiques des pays. Les processus de recrutement internes et ouverts peuvent utiliser la concurrence pour évaluer les références, la formation, les qualifications, l'expérience et l'ancienneté des candidats. En Roumanie, la sélection concurrentielle des chefs d'établissement a permis d'améliorer les résultats des élèves (Borcan et Merewood, 2022). Aux États-Unis, la sélection des directeurs par concours a permis d'améliorer les résultats des élèves et le maintien en poste des directeurs grâce à des initiatives stratégiques et à la capacité de relever les défis (Gates et al., 2019). L'analyse des profils PEER pour ce rapport à partir de la législation et des politiques de 211 systèmes éducatifs sur la sélection des chefs d'établissement montre que 63 % d'entre eux appliquent le recrutement par concours ouvert dans l'enseignement primaire et secondaire, tandis que 8 % appliquent le recrutement par concours ouvert uniquement dans l'enseignement primaire et 3 % uniquement dans l'enseignement secondaire.

La promotion interne des employés, tels que les directeurs adjoints ou les enseignant(e)s principaux(ales), met l'accent sur la connaissance et la compréhension de la culture, du fonctionnement et des défis de l'école (Palmer et Mullooly,

2015 ; Pendola et Fuller, 2020). La promotion interne peut donner la priorité à la croissance professionnelle et à la planification de la relève par le biais d'une formation et d'un mentorat ciblés (Ciemiński, 2018). Ce processus peut augmenter les chances d'avoir des candidats qualifiés pour les postes vacants prévus (Bush, 2022). La planification de la relève tient également compte des besoins de formation et de développement des candidats potentiels. Aux États-Unis, certain(e)s enseignant(e)s sont présélectionné(e)s par leur chef d'établissement pour suivre une formation initiale au leadership (Myung et al., 2011). Ces processus peuvent réduire les coûts et accroître l'efficacité du maintien en poste des chefs d'établissement (Pendola et Fuller, 2020), mais ils peuvent aussi limiter le vivier de candidats et être soumis à des influences et à des préjugés (Bush, 2011 ; Palmer et Mullooly, 2015). Les chefs d'établissement promus en interne peuvent également être confrontés à des difficultés importantes dans leurs relations avec leurs collègues (Maguire, 2021).

“ 63 % des pays pratiquent le recrutement par concours ouvert pour les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et secondaire ”

Les examens de la recherche universitaire montrent que la planification de la succession a à peine été analysée (Aravena, 2022 ; Hallinger et Kovačević, 2019).

Le recrutement ouvert peut attirer des candidats externes compétents qui offrent de nouvelles perspectives pour la croissance de l'école grâce à un processus de sélection plus transparent et plus objectif (Muñoz et Prem, 2024). Les systèmes fondés sur le mérite peuvent améliorer le processus de sélection des chefs d'établissement et renforcer sa légitimité (Adli, 2023). Les concours et les entretiens visent à évaluer de manière exhaustive les capacités des candidats et leur préparation aux défis de la direction des écoles. Ces systèmes doivent trouver un équilibre entre transparence et équité, en garantissant une évaluation équitable de tous les candidats afin de favoriser la diversité (Grissom et al., 2017 ; Vassallo, 2024). Toutefois, ces processus peuvent être longs et coûteux. Dans les pays plus riches, ils peuvent impliquer de la publicité, des frais d'agence et des vérifications approfondies des antécédents. Les candidats externes peuvent avoir du mal à s'adapter à la culture et aux politiques de l'école, ce qui entraîne des conflits avec le personnel (Leithwood et Riehl, 2003).

Pour devenir chef d'établissement, il faut parfois suivre des parcours spécialisés afin de s'assurer que les candidats possèdent l'expérience, les qualifications et la formation nécessaires en matière de direction ou d'administration. Dans plusieurs pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dont l'Autriche, la Pologne et l'Espagne, les candidats à un poste de chef d'établissement doivent suivre une formation spécialisée en leadership tout en travaillant comme enseignant(e)s. Dans l'État australien de Victoria, la sélection des chefs d'établissement est fondée sur le mérite et s'aligne sur les normes nationales. Les candidats éligibles doivent suivre un programme de formation rigoureux d'une durée de quatre ans (Ministère de l'éducation de l'État de Victoria, 2020 ; Ministère de l'éducation de l'État de Victoria, 2023). En Finlande et à Singapour, les aspirants chefs d'établissement sont soumis à un processus de sélection compétitif systématique et axé sur les compétences (Keo, 2016 ; Lahtero et al., 2019 ; Ministère de l'éducation de Singapour, 2023).

En République de Corée, trois types de processus de recrutement ont coexisté : « sur invitation » pour les écoles ordinaires, « interne » (par promotion) pour les écoles autonomes et « ouvert » pour les autres écoles spécialisées (Lee, 2023). Les protestations des enseignant(e)s concernant les systèmes de sélection, en particulier les promotions, durent depuis le milieu des années 1990. En 2007, le recrutement ouvert a été expérimenté dans les écoles autonomes et mis en œuvre en 2012 avec la révision de la loi sur les fonctionnaires de l'éducation (GSPA, 2023). Contrairement à la méthode de promotion, qui donne la priorité à l'ancienneté et à l'expérience des titulaires d'un certificat principal, le recrutement ouvert permet aux candidats qui ne figurent pas sur cette liste ou qui sont moins bien classés de se présenter. En 2012, 68 % des nominations se faisaient sur invitation, 30 % étaient internes et 2 % étaient ouvertes (GSPA, 2023). En 2022, 10 % des nominations étaient ouvertes, Jeju et Gyeonggi ayant le pourcentage le plus élevé

(17 %) parmi les 17 villes et provinces du pays. La perception du système de recrutement est positive (Lee, 2023). Entre-temps, la loi sur l'éducation a appliqué la loi sur les fonctionnaires nationaux à tous les travailleurs de l'éducation. Celle-ci exige que les nominations soient basées sur les qualifications, le développement professionnel continu, les antécédents professionnels et d'autres compétences (Ministère de l'éducation de République de Corée, 2023).

LES CRITÈRES DE SÉLECTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DEVIENNENT PLUS EXIGEANTS

En ce qui concerne les critères de sélection, au moins 86 % des pays fixent des qualifications académiques minimales ou des exigences de certification pour devenir chef d'établissement. Dans la pratique, il y a souvent des écarts par rapport aux exigences, car les anciens chefs d'établissement étaient employés avant que des exigences plus strictes ne soient imposées. L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018 a révélé que seuls 6 % des chefs d'établissement étaient titulaires d'un master au Kazakhstan, alors que ce diplôme est obligatoire.

“

86 % des pays fixent des exigences minimales en matière de qualifications académiques ou de certification pour les aspirants chefs d'établissement

”

L'analyse des profils de pays PEER pour ce rapport montre que 46 % des systèmes éducatifs n'exigent des candidats à la direction d'école qu'une expérience de l'enseignement, 34 % une expérience de l'enseignement et de la gestion, 11 % toute expérience pertinente dans le domaine de l'éducation, 2 % une expérience dans une autre fonction administrative ou de direction, et 7 % aucune exigence spécifique en matière d'expérience. Le fait d'accorder une priorité à l'expérience de l'enseignement vise à garantir que les chefs d'établissement comprennent le processus éducatif et les défis auxquels sont confrontés les enseignant(e)s. Si l'expérience de l'enseignement tend à être le critère de sélection favori, l'évaluation des aptitudes, des compétences et d'autres types d'expérience est de plus en plus souvent prise en compte (Weinstein et al., 2014 ; Weinstein et Hernandez, 2015).

En plus d'autres exigences, la France et l'Italie utilisent des concours et des épreuves d'admissibilité (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France, 2024 ; Ministère de l'éducation et du mérite d'Italie, 2023). Dans l'État indien du Bengale occidental, les chefs d'établissement primaire sont sélectionnés parmi les enseignant(e)s des écoles subventionnées ou parrainées par le gouvernement ayant au moins cinq ans d'ancienneté. Mais les candidats sont également évalués par un jury et sélectionnés sur la base de facteurs de mérite (Commission de sélection du personnel du Bengale occidental, 2023). Au Qatar, la sélection comprend des concours, des entretiens et une évaluation des compétences en matière de leadership (Ministère

ENCADRÉ 3.2 :

Les pays africains renforcent leurs systèmes de sélection des chefs d'établissement, mais des défis subsistent

Plusieurs pays africains accordent davantage d'attention à la nomination des chefs d'établissement. Au Kenya, la Commission du service des enseignants a élaboré des lignes directrices en matière de progression de carrière pour les enseignant(e)s et une politique de sélection au mérite pour les chefs d'établissement, qui donne la priorité aux qualifications, à l'expérience et à la formation (Commission du service des enseignants du Kenya, 2018, 2020). Par exemple, les candidats à un poste dans l'enseignement primaire doivent avoir trois ans d'expérience en tant qu'adjoint au chef d'établissement, une licence en sciences de l'éducation, de bonnes notes et un diplôme d'enseignement. Les postes de principal et de proviseur dans les écoles secondaires sont accessibles par le biais de promotions. Les candidats sont soumis à des entretiens et à des évaluations axés sur leurs antécédents en matière de gestion des écoles, de leadership pédagogique et d'amélioration de l'apprentissage des élèves. Ils doivent également démontrer leur implication dans le développement des enseignant(e)s. La Commission du service des enseignants a également créé une fiche de notation des entrevues pour l'évaluation standardisée des candidats (Education News Hub, 2024a, 2024b).

Depuis 2008, le Rwanda a donné la priorité à la sélection au mérite des chefs d'établissement (Gaparayi et al., 2008). Un décret présidentiel de 2020 précise que les chefs d'établissement doivent être recrutés parmi le corps des enseignants par un comité composé d'experts en éducation et de représentants des autorités locales. Les candidats doivent avoir au moins neuf ans d'expérience dans l'enseignement, faire preuve d'éthique professionnelle et d'intégrité, et avoir des résultats exceptionnels (Présidence du Rwanda, 2020). Ces mesures visent à garantir que les chefs d'établissement peuvent s'adapter à de nouveaux défis et faire preuve d'innovation, comme le décrivent les normes professionnelles en matière de direction d'établissement (Ministère de l'éducation du Rwanda et al., 2020). Il reste cependant des problèmes de cohérence dans la mise en œuvre des politiques, en particulier dans les zones rurales, comme la recherche et le maintien de candidats qualifiés et l'égalité d'accès au développement professionnel pour tous les chefs d'établissement (Lauterbach et al., 2024).

Au Ghana, les chefs d'établissement sont traditionnellement sélectionnés parmi ceux qui occupent le poste de « surintendant principal » (enseignant(e)s chevronné(e)s) dans la hiérarchie administrative du Service de l'éducation du Ghana, à l'issue d'entretiens et de la participation à une brève formation au leadership. Bien que les certificats soient davantage pris en compte dans les processus de sélection, il n'existe pas de politique ou de législation en matière de sélection et de nomination (Dampson, 2019) et les critères énumérés dans les offres d'emploi restent vagues.

de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Qatar, 2020). Aux Émirats arabes unis, la sélection des directeurs d'écoles publiques associe le respect de normes professionnelles aux concours (Rai et Beresford-Dey, 2023). De nombreux pays africains élargissent également leurs critères de sélection (encadré 3.2).

Les exigences relatives à la fonction de chef d'établissement diffèrent souvent selon le niveau d'éducation ou le type d'école (encadré 3.3). En Chine, les candidats à des postes dans l'enseignement secondaire supérieur doivent avoir occupé au moins des postes d'enseignant principal dans des écoles primaires ou secondaires de premier cycle (ou deux ans à un poste de directeur adjoint ou trois ans à des postes de cadre intermédiaire). Les directeurs d'écoles primaires et secondaires de premier cycle doivent avoir cinq ans d'expérience dans l'enseignement, être titulaires d'un diplôme d'enseignant et avoir exercé dans une école du niveau supérieur (Chen et al. 2024). En Colombie, les chefs d'établissement sont sélectionnés sur la base de leur expérience et de leurs qualifications académiques. Dans les écoles maternelles et primaires rurales, ils doivent être titulaires d'un certificat de formation des enseignants, d'une licence en sciences de l'éducation ou d'un diplôme équivalent, et avoir quatre ans d'expérience dans l'enseignement. D'autres écoles primaires et secondaires exigent que les chefs d'établissement aient au

moins six ans d'expérience dans l'enseignement (Aravena, 2020 ; Ministère de l'éducation de Colombie, 2022).

En France, selon les procédures définies dans une loi de 2021 et un décret de 2023 sur les chefs d'établissement, les directeurs d'école maternelle et primaire sont sélectionnés à partir d'une liste de candidats. Ils disposent d'une autonomie fonctionnelle (Parlement français, 2021) mais manquent d'autonomie juridique et financière. Les chefs d'établissement secondaire disposent d'un budget propre et sont rattachés à une collectivité locale (Gouvernement français, 2024 ; Parlement français, 2015 ; Jarroud, 2023). Les chefs d'établissement primaire sont des enseignant(e)s ; ils ne sont pas considérés comme supérieurs à leurs collègues. Mais en fonction de la taille des classes, ils peuvent être totalement ou partiellement dispensés d'enseignement (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France, 2021).

LE RECRUTEMENT ET LA SÉLECTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT PEUVENT ÊTRE POLITIQUES

Le favoritisme est une caractéristique commune des nominations dans le secteur public dans de nombreux pays (Colonnelli et al., 2020 ; Xu, 2018). Pourtant, le fait de limiter le pouvoir politique discrétionnaire dans la nomination des chefs d'établissement peut améliorer les résultats scolaires (Estrada, 2019).

ENCADRÉ 3.3 :

Certains pays réglementent la sélection des chefs d'établissements privés

Les règles de nomination des chefs d'établissement privé peuvent être identiques ou différentes de celles des écoles publiques. En République dominicaine, les directeurs d'écoles primaires privées doivent avoir des qualifications académiques spécifiques, des diplômes en administration et supervision de l'éducation, et un nombre minimum d'années d'expérience. En Espagne, les directeurs des écoles privées subventionnées sont nommés par le propriétaire, parmi le personnel enseignant ayant une ancienneté d'au moins un an dans la même école ou de trois ans dans une autre école du même propriétaire, sur la base d'un examen et d'un avis favorable majoritaire du conseil de l'école (gouvernement espagnol, 1985). En Angleterre, au Royaume-Uni, contrairement aux écoles gérées par les autorités locales, les académies ont l'autonomie de prendre leurs propres dispositions pour recruter des directeurs (Department for Education, 2017 ; Wilkinson et Long, 2019).

À Oman, une directive de 2022 de la Direction générale des écoles privées stipule que les directeurs d'écoles privées ou internationales doivent obtenir l'approbation de la Direction pour commencer à travailler (Ministère de l'éducation d'Oman, 2022). À Abu Dhabi, aux Émirats arabes unis, les critères non contraignants de sélection des directeurs d'écoles privées comprennent l'expérience de l'administration scolaire et la maîtrise de l'anglais pour les écoles anglophones (Conseil de l'éducation d'Abu Dhabi, 2014). À Macao, en Chine, les critères de nomination des chefs d'établissement sont définis dans la Constitution des établissements privés d'enseignement non-supérieur (Chen et al., 2024).

Les écoles religieuses peuvent avoir des exigences spécifiques en matière de nomination du directeur. Les écoles catholiques étaient traditionnellement gérées par des ordres religieux supervisés par le prêtre de la paroisse (Brinig et Garnett, 2014), mais le personnel laïc est progressivement devenu majoritaire. Aux États-Unis, le personnel religieux représentait 74 % du corps professoral et administratif à temps plein en 1960, 29 % en 1980 et moins de 3 % en 2020 (McDonald et Schultz, 2020 ; NCEA, 2018). L'augmentation du personnel non professionnel a entraîné des changements dans la gouvernance, l'autorité étant transférée à des conseils consultatifs ou à des conseils à compétence limitée. En Australie, les responsables des écoles catholiques doivent être des enseignant(e)s catholiques qualifié(e)s ayant une formation, des connaissances et un engagement liés à la mission de l'école (Catholic Schools Office Diocese of Lismore, 2018). Au Ghana, les directeurs de district sont censés consulter les responsables régionaux, mais ils le font rarement, lorsqu'ils nomment des candidats laïcs à la direction d'une école catholique (Domfeh-Boateng, 2022). En Irlande, les autorités religieuses ont mis en place des conseils d'administration des écoles dont les politiques sont conformes à leur éthique. Les conseils d'administration gèrent les écoles, tandis que les directeurs et directeurs adjoints s'occupent de l'administration quotidienne et de la mise en œuvre des politiques (Commission européenne, 2023). En Afrique du Sud, l'Institut catholique de l'éducation a publié un guide d'initiation à l'intention des directeurs novices, qui souligne la nécessité de bien connaître l'enseignement catholique et de s'engager à respecter l'éthique de leur école (McCormick et Faller, 2012).

Au Brésil, la nomination politique est un processus reconnu (encadré 3.4). Au Chili, le processus de sélection des hauts fonctionnaires a amélioré l'efficacité des chefs d'établissement (Cabrera, 2022) et les résultats scolaires (Muñoz et Prem, 2024). Mais sa mise en œuvre a connu d'importantes variations régionales. En 2016, seuls 12 % des chefs d'établissement des régions d'Arica et de Parinacota et 69 % de ceux de la région de Magallanes ont été sélectionnés dans le cadre de ce processus (Aravena, 2020 ; Agence chilienne pour la qualité de l'éducation, 2016). Selon le processus, une commission de représentants des enseignant(e)s, avec le soutien d'une société externe de ressources humaines, présélectionne les candidats, mais c'est le maire qui a le dernier mot. Si le maire annule le processus de sélection, un nouveau concours doit être organisé (Congrès national du Chili, 2011), ce qui a des conséquences financières, en particulier pour les petites municipalités. Une étude portant sur les chefs d'établissement quittant leur poste après moins de deux ans a révélé que la politique avait joué un rôle clé dans leur décision (Díaz et al., 2019).

En Géorgie, l'influence politique potentielle sur le recrutement des chefs d'établissement a fait l'objet de protestations de la part des étudiants. En 2023, plus d'un tiers des écoles n'avaient pas de directeur nommé, un fait qui a été lié à la politique (Publika, 2023). En 2020/21, le Ministère de l'éducation n'a pas renouvelé le mandat de 112 directeurs d'écoles publiques. Les recherches ont montré que, dans la grande majorité de ces cas, l'avis des services de sécurité de l'État était décisif (Transparency International, 2022 ; 2023). En Israël, un comité sélectionne et interroge les aspirants chefs d'établissement. Toutefois, des facteurs politiques peuvent affecter le recrutement (Arar, 2018 ; Arar et Abu-Asbah, 2013).

“ Limiter le pouvoir politique dans la nomination des chefs d'établissement peut améliorer les résultats scolaires ”

ENCADRÉ 3.4 :

Au Brésil, la nomination politique est une méthode officielle de sélection des chefs d'établissement

Au Brésil, la nomination politique, l'élection et la sélection ouverte sont les trois principaux processus de sélection (Pereda et al., 2019). Dans le cadre du premier processus, les responsables politiques locaux peuvent choisir les chefs d'établissement sur la base de facteurs autres que le mérite ou les qualifications. Les processus de sélection des chefs d'établissement diffèrent selon les États et les municipalités (Simielli et al., 2023). Parmi les 27 unités fédératives brésiliennes, seul São Paulo utilise exclusivement le concours public pour sélectionner les chefs d'établissement (Todos pela Educação et Itaú Social, 2022).

Il peut exister plusieurs formes de sélection des mandants dans chaque État. En 2022, les modalités de sélection les plus courantes sont, par ordre décroissant, l'élection (56 %), la nomination politique (48 %) et la sélection sur la base d'une proposition (« plan de gestion ») (33 %) ou sur la base de qualifications et de certificats (30 %). Dans le cas des élections, les élèves, les parents, les enseignant(e)s, le personnel permanent de l'école et, dans certains cas, les dirigeants de la communauté y participent - un quart des États accordant plus de poids au vote des enseignant(e)s et du personnel de l'école. Dans les trois quarts des cas de nomination, les secrétaires à l'éducation étaient responsables, bien que les directeurs des départements de l'éducation, les gouverneurs, les maires et les alliés politiques aient également été impliqués dans le choix. Les nominations politiques sont moins fréquentes (35 %) dans les capitales des États (Simielli et al., 2023).

Les données du Système d'évaluation de l'éducation de base 2019 (Saeb) et du Recensement scolaire 2020, ainsi que les enquêtes menées par les cours des comptes des États, montrent que plus de la moitié des directeurs d'écoles publiques sont nommés par le pouvoir politique (55 %) et qu'un quart d'entre eux sont élus par la communauté scolaire, avec ou sans processus de sélection ou de certification. Les nominations politiques sont courantes dans les régions du Nord et du Nord-Est et dans les écoles municipales du Brésil. C'est la seule forme de sélection dans cinq États et six capitales d'État. Plus de 80 % des nominations de chefs d'établissement dans l'Amapá, l'Amazonas, le Maranhão, le Paraíba et le Roraima sont politiques (Simielli et al., 2023). Cependant, seuls 5 % des chefs d'établissement estiment que les recommandations du Ministère de l'éducation, sans processus de sélection formel, constituent une méthode appropriée pour choisir des professionnels pour leurs fonctions (Todos pela Educação et Itaú Social, 2022).

Des changements sont en cours. L'objectif 19 du plan national d'éducation vise à sélectionner les chefs d'établissement sur la base de leur mérite et de leurs performances plutôt que sur la base de nominations politiques, et à impliquer une consultation publique avec la communauté scolaire (Pena et al., 2021). La loi de 2023 sur le financement de l'éducation stipule qu'une partie des fonds publics destinés à l'éducation doit être liée à des indices de qualité de l'éducation, dont l'un est un système de sélection des chefs d'établissement basé sur le mérite (Ministère fédéral de l'éducation, du Brésil 2023). En réponse, certains États adoptent des systèmes fondés sur le mérite. L'État de Paraíba vise à améliorer la gouvernance et à renforcer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles publiques, notamment par le biais de procédures fondées sur le mérite pour la sélection des chefs d'établissement (Silva, 2023).

Il a été constaté que les chefs d'établissement choisis par des examens publics ou par des examens publics et des élections présentaient de meilleures caractéristiques managériales que ceux nommés par le personnel technique ou les politiciens (Pereda et al., 2019). Il a été démontré que les changements politiques dans les municipalités entraînent une augmentation du taux de remplacement du personnel dans les écoles administrées par le gouvernement municipal et même une baisse des résultats des tests de l'ordre de 0,05 à 0,08 d'écart-type, qui restent statistiquement significatifs, même trois à cinq ans après une élection (Akhtari et al., 2022).

LES NORMES, LES PROCESSUS ET LES PRÉJUGÉS INFLUENT LA SÉLECTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Les caractéristiques professionnelles, démographiques et sociales des chefs d'établissement varient d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un même pays. L'éducation, l'expérience, l'âge, le genre et l'appartenance ethnique peuvent, à leur tour, affecter leur travail, leur motivation, leurs relations avec la communauté scolaire et, en fin de compte, leur impact sur les résultats de l'éducation.

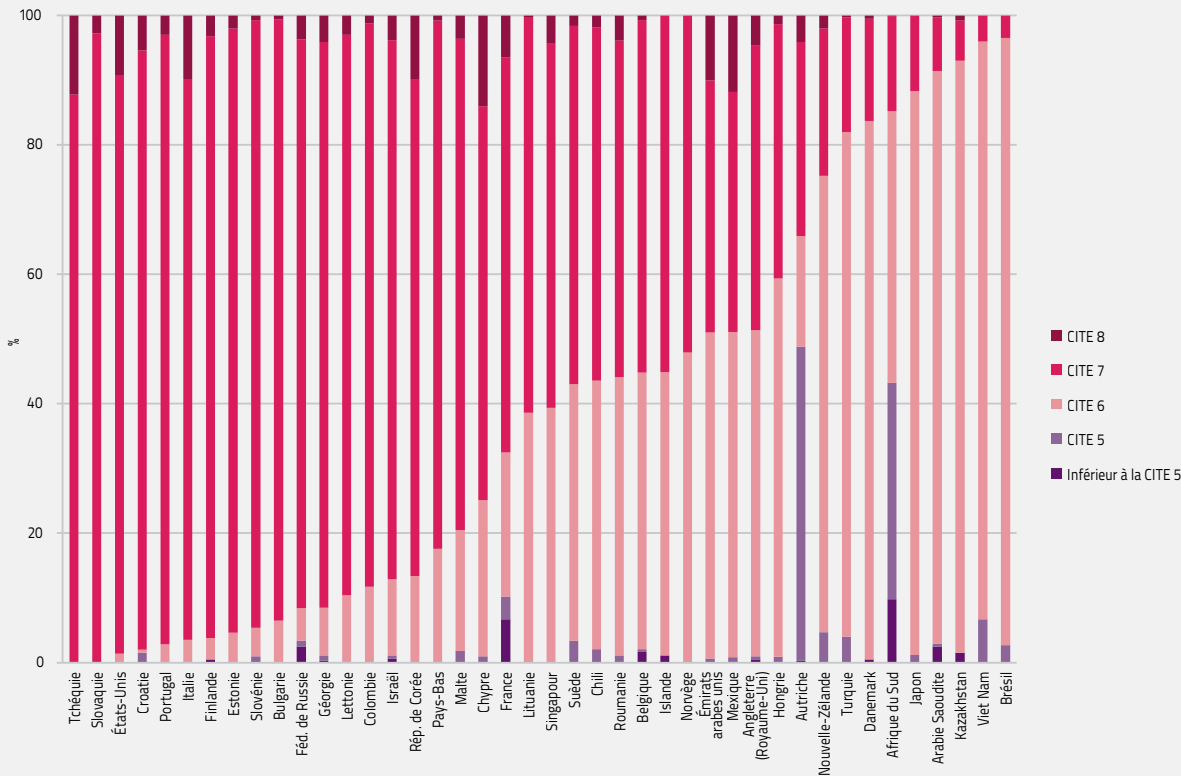
La formation et l'expérience des chefs d'établissement varient

La formation académique des chefs d'établissement varie d'un pays à l'autre, reflétant les niveaux d'éducation et les politiques de recrutement. Dans 47 systèmes éducatifs couverts par l'enquête 2018 TALIS, principalement dans des pays à revenu moyen supérieur et élevé, 4 % des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas

titulaires d'une licence, 36 % étaient titulaires d'une licence et 60 % étaient titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat. En Tchéquie et en Slovaquie, tous les chefs d'établissement étaient titulaires d'un diplôme de troisième cycle ; au Brésil et au Viet Nam, ils n'étaient que 4 % dans ce cas (**figure 3.1**).

Ces résultats sont globalement cohérents avec ceux de 39 systèmes éducatifs, dont quelques-uns de pays à revenu moyen inférieur comme l'Égypte, le Liban et le Maroc, qui ont participé à l'étude 2019 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Parmi les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (huitième année), 2 % avaient un directeur sans licence, 43 % avaient un directeur titulaire d'une licence et 55 % avaient un directeur titulaire d'un diplôme de troisième cycle. Dans la même enquête, parmi les élèves de l'école primaire (quatrième année), un peu plus (5 %) avaient un directeur qui n'était pas titulaire d'une licence (Mullis et al., 2020).

FIGURE 3.1 :
Les qualifications académiques des chefs d'établissement varient d'un pays à l'autre
Chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire par qualification académique, sélection de systèmes éducatifs dans les pays à revenu moyen et élevé, 2018



Remarque : CITE = Classification internationale type de l'éducation. Les quatre niveaux présentés sont le supérieur de cycle court(5), la licence (6), le master (7) et le doctorat (8).
 GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_1
 Source : OCDE (2019a).

Les différences d'expérience des chefs d'établissement selon les pays reflètent des facteurs démographiques et des politiques de recrutement liées à l'ancienneté ou à la mobilité dans les postes de cadre. L'enquête TALIS 2018 a montré que les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire avaient en moyenne 20 ans d'expérience dans l'enseignement, allant de 11 ans en Arabie saoudite à 30 ans à Chypre. L'ancienneté moyenne était de 10 ans, dont 7 ans dans l'école où ils étaient en poste à ce moment. Au Japon et en République de Corée, l'ancienneté moyenne est inférieure à 5 ans, tandis qu'en Colombie et dans les pays baltes, elle est de 13 à 16 ans. Les directeurs des pays d'Europe de l'Est, dont la Bulgarie, la Tchéquie et la Fédération de Russie, sont ceux qui restent le plus longtemps dans leur école actuelle (10 ans ou plus) (figure 3.2). Les chefs d'établissement des pays du Commonwealth tels que l'Australie, Chypre, la Nouvelle-Zélande, Singapour, l'Afrique du Sud et l'Angleterre (Royaume-Uni) ont deux fois plus d'expérience préalable dans d'autres postes de gestion des écoles (10 ans) que dans les autres systèmes éducatifs (5 ans), ce qui reflète les différentes voies d'accès à la fonction de chef d'établissement.

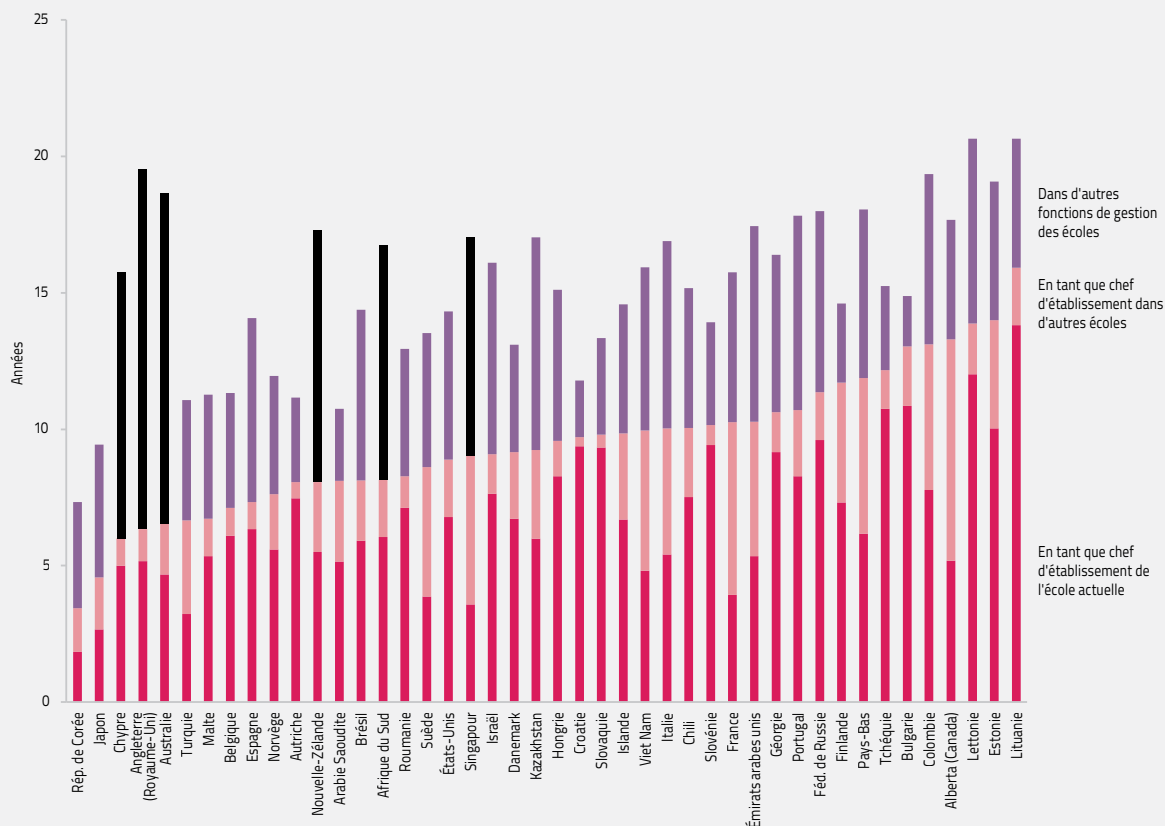
L'expérience des chefs d'établissement peut également varier en fonction du type d'école et du lieu. Aux États-Unis, l'expérience moyenne d'un chef d'établissement est de sept ans dans les écoles publiques et de neuf ans dans les écoles privées (Taie et al., 2022). Les postes de chef d'établissement dans les zones rurales et défavorisées sont souvent utilisés comme des tremplins, ce qui entraîne un taux de rotation élevé et une grande instabilité (Heffernan, 2021 ; Snodgrass Rangel, 2018).

Il y a moins de femmes directrices que de femmes enseignantes

Bien qu'elles constituent la majorité du corps enseignant, les femmes sont sous-représentées parmi les chefs d'établissement et se heurtent à de nombreux obstacles dans leur carrière (Asadullah, 2024). Parmi les facteurs de dissuasion courants figurent les attentes socioculturelles, les stéréotypes et les préjugés liés au genre (Qin et al., 2019), le manque de réseaux et de mentorat, les difficultés à concilier le travail et la famille (Lee et Mao, 2020), le manque de confiance et la faible efficacité personnelle (Adamu, 2023 ; Martínez et al., 2021). La discrimination et des pratiques de recrutement peu claires ont empêché les

FIGURE 3.2 :

Dans les pays riches, la durée moyenne d'occupation des postes de chef d'établissement varie du simple au triple
Chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire selon l'expérience de gestion et la durée du mandat, dans une sélection de systèmes éducatifs de pays à revenu moyen et élevé, 2018



Remarque : Dans les pays dont la barre est surlignée en noir, les chefs d'établissement ont passé au moins 10 ans dans d'autres fonctions de gestion des écoles.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_2

Source : OCDE (2019a).

femmes d'accéder à des postes de direction dans de nombreux pays (Tintoré et al., 2020). Les offres d'emploi peuvent être conçues pour attirer les candidats masculins et perpétuer ainsi l'inégalité (Seawell, 2015). C'est une perte pour le système éducatif, car les directrices peuvent apporter des perspectives différentes aux processus de prise de décision et favoriser des environnements scolaires plus inclusifs (Alban Conto et al., 2023).

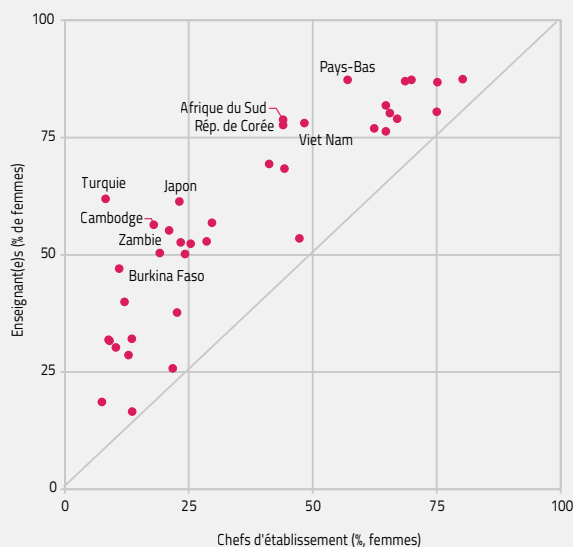
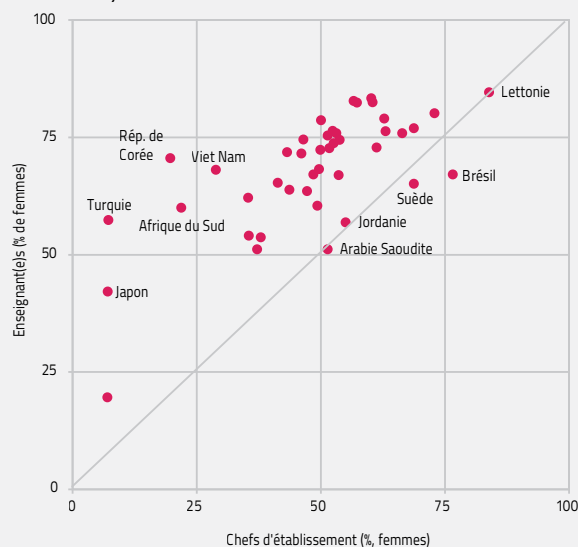
“

Les directrices d'école peuvent apporter des perspectives différentes aux processus de prise de décision et favoriser des environnements scolaires plus inclusifs

”

Dans une quarantaine de pays ayant fait l'objet d'observations dans l'enseignement primaire et secondaire, la proportion de femmes directrices était inférieure d'au moins 20 points de pourcentage à la proportion d'enseignantes en moyenne. Dans l'enseignement primaire et secondaire du premier cycle, l'écart était d'au moins 30 points de pourcentage au Japon, en République de Corée, en Afrique du Sud, en Turquie et au Viet Nam. L'enquête TALIS 2018 montre que la proportion de femmes chefs d'établissement était à peu près égale ou supérieure à la proportion d'enseignantes uniquement au Brésil, en Jordanie, en Lettonie, en Arabie saoudite et en Suède (figure 3.3). La proportion de femmes chefs d'établissement augmente lentement dans de nombreux pays, comme aux États-Unis (Taie et al., 2022).

Bien que de nombreux pays déclarent que l'égalité des genres dans l'éducation est une priorité, les femmes rencontrent des obstacles pour devenir chefs d'établissement (Asadullah, 2024). Au Chili,

FIGURE 3.3 :**Les femmes ont beaucoup moins de chances d'être directrices d'école que d'être enseignantes***Proportion de femmes parmi les chefs d'établissement et le corps enseignants, par niveau d'éducation, pays sélectionnés**a. Primaire, 2015-2023**b. Premier cycle du secondaire, 2018-2019*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_3

Source : TALIS 2018, Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN 2019, Mesures de l'apprentissage primaire en Asie du Sud-Est 2019 et données nationales.

on affirme que l'influence des maires sur les décisions finales affecte négativement les candidates dans le processus de sélection, tandis que les programmes de formation à la direction des écoles n'ont pas suffisamment pris en compte l'égalité des genres (Arroyo et Bush, 2021). En Chine, des obstacles personnels tels que les obligations familiales et de soins, ainsi que les stéréotypes de genre et l'influence de la société sur l'identité, les rôles et le leadership, font obstacle à l'amélioration de l'équilibre entre les hommes et les femmes, malgré les politiques et les lois nationales visant à résoudre ce problème (Wang et Gao, 2022).

En Indonésie, les chefs d'établissement ont tendance à être nommés en fonction de leurs relations personnelles avec les responsables de district plutôt que de leurs compétences ou de leurs qualifications, ce qui est considéré comme un désavantage pour les femmes (Gaol, 2021). En Afrique du Sud, les femmes représentent 70 % du corps enseignant mais seulement 39 % des chefs d'établissement primaires et secondaires publiques, avec peu de changement depuis 2011, même lorsque les enseignantes sont plus qualifiées que leurs homologues masculins (Zuze, 2023). Les femmes sont mieux représentées dans l'encadrement intermédiaire, la proportion de femmes chefs de service passant de 61 % en 2012 à 66 % en 2021 (Wills et Böhmer, 2023). Les difficultés sont liées à l'absence de mentorat pour les dirigeants, au manque de qualifications et à une formation inadéquate pour les rôles de direction. Les directrices nouvellement nommées dans les provinces de Gauteng, Limpopo et Mpumalanga ont fait état de discrimination, d'insubordination, de manque de respect et de sabotage (Nel et Govender,

2023). En Turquie, l'équilibre entre les genres parmi les chefs d'établissement n'a pas changé malgré les réglementations visant à favoriser la présence d'un plus grand nombre de femmes dans les écoles non mixtes et mixtes (Bayır et Dönmez, 2020).

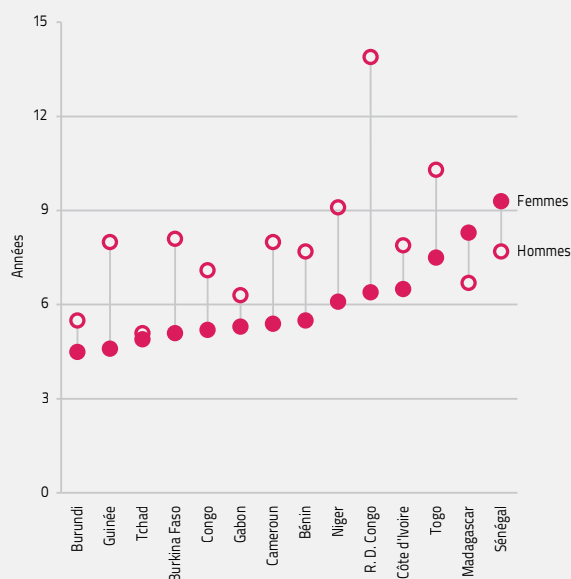
Il existe des déséquilibres de genre importants dans les pays anglophones d'Afrique subsaharienne. Au Zimbabwe, les femmes représentent 29 % des directeurs et 65 % des enseignant(e)s dans les écoles primaires et 16 % des directeurs et 48 % des enseignant(e)s dans les écoles secondaires (Moyo et al., 2020). En Érythrée, seuls 6,5 % des chefs d'établissement primaires étaient des femmes et elles étaient encore moins nombreuses dans les écoles secondaires (Ministère de l'éducation d'Érythrée et GPE, 2019). En Éthiopie, seuls 12 % des chefs d'établissement primaire et 7 % des chefs d'établissement secondaire étaient des femmes en 2021, tandis que seules deux femmes étaient chefs d'établissement dans la région Somali en 2019 (Education Development Trust, 2022). Au Rwanda, malgré une proportion élevée de femmes dans des rôles décisionnels (par exemple 61 % au parlement) (Tindimwebwa et al., 2023), moins de 30 % des chefs d'établissement sont des femmes (Hakizimana, 2022).

En Afrique francophone, selon l'enquête PASEC 2019 sur les acquis de l'apprentissage, le problème n'est pas tant la disparité entre les femmes dans l'enseignement et les postes de direction que la faiblesse des parts dans l'ensemble. Dans le pays médian, seuls 16 % des chefs d'établissement primaire sont des femmes. Les proportions sont faibles en Guinée (10 %) et au Burkina Faso (11 %), tandis que Madagascar se distingue de ce groupe, puisque

FIGURE 3.4 :

En Afrique francophone, les femmes chefs d'établissement ont moins d'expérience que les hommes en matière de gestion des écoles

Nombre d'années d'expérience en gestion des écoles, pays d'Afrique francophone, 2019



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_4

Source : Alban Conto et al. (2023).

48 % des chefs d'établissement sont des femmes. Dans le pays médian, les femmes ont 2,4 années d'expérience en management de moins que les hommes (figure 3.4). Les écoles primaires dirigées par des femmes se trouvent généralement dans des zones urbaines et disposent de meilleures infrastructures (Alban Conto et al., 2023). Une analyse récente basée sur des données administratives montre que seulement 5 % des chefs d'établissement sont des femmes au Tchad, ce chiffre variant de 3 % dans les zones rurales à 11 % dans les zones urbaines. Pourtant, les écoles communautaires dirigées par des femmes affichent un taux de décrochage inférieur de 5,3 points de pourcentage à celui des écoles dirigées par des hommes (Gouédard et al., 2023).

“

En Afrique francophone, seuls 16 % des chefs d'établissement primaire sont des femmes

”

L'expérience moindre des femmes dans les postes de cadre signifie qu'elles ont moins de chances de remplir les critères d'éligibilité et de promotion pour l'avancement. Dans l'État américain du Texas, les enseignants certifiés de sexe masculin avaient 20 % de chances de plus que les femmes de devenir

chefs d'établissement (Davis et al., 2017). Les femmes sont plus susceptibles de devenir directrices adjointes ou suppléantes, mais pas chefs d'établissement (Goldring et al., 2021).

“

11 % des pays essaient de promouvoir la diversité des genres dans la sélection des chefs d'établissement par des mesures spécifiques

”

Les préjugés sexistes dans le recrutement peuvent être réduits grâce à des procédures sans distinction de genre, à des protocoles normalisés d'évaluation des candidatures et à des formations sur le genre (Gaol, 2021 ; Martinez et al., 2021). Les profils PEER montrent que 11 % des pays essaient de promouvoir la diversité des genres dans la sélection des chefs d'établissement par des mesures spécifiques. En Éthiopie, le gouvernement a introduit des mesures d'action positive pour garantir que 30 % de tous les postes financés par le gouvernement soient occupés par des femmes, notamment les postes de chef d'établissement (Melka et Warkineh, 2022). Le gouvernement a également mis en place un plan stratégique pour les femmes chefs d'établissement d'école (Ministère de l'éducation d'Éthiopie, 2023). Les instructions administratives relatives au processus de sélection des chefs d'établissement dans la ville d'Addis-Abeba prévoient que la priorité soit accordée aux candidates si elles sont ex aequo avec des candidats masculins (Administration Public Service and Human Resource Development Bureau d'Addis-Abeba, 2012 ; Ministère de l'éducation d'Éthiopie, 2014). En Afrique du Sud, lors de la procédure de nomination du chef d'établissement, le comité d'entretien doit respecter les principes d'équité, de réparation et de représentation énoncés dans les 2022 Personnel Administrative Measures (Department of Basic Education d'Afrique du Sud, 2022). Le Department of Basic Education a mis en place des réseaux de soutien pour promouvoir les femmes dans la gestion de l'éducation (Mestry, 2022 ; Moorosi et al., 2020 ; Department of Basic Education d'Afrique du Sud, 2021). Le Togo, dans le cadre de son plan sectoriel de l'éducation 2020-2030, cherche à prendre des mesures pour promouvoir un plus grand nombre de femmes directrices (Education Development Trust, 2022 ; gouvernement togolais, 2020).

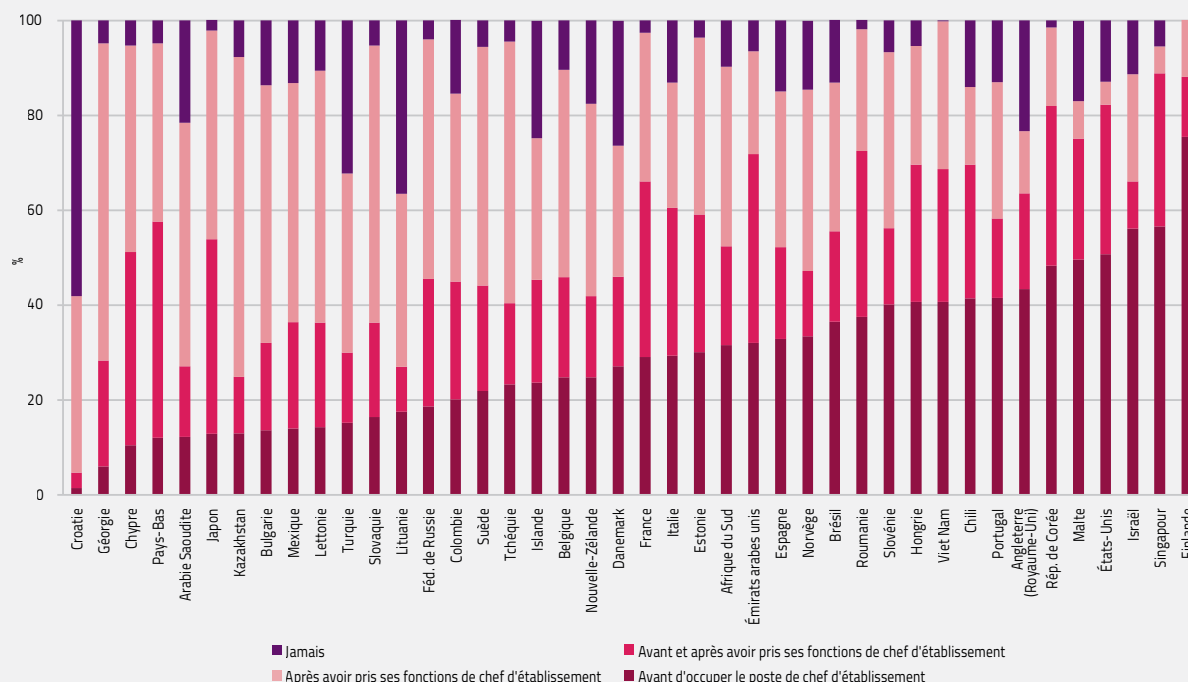
Certains pays s'efforcent d'assurer la diversité dans la sélection des chefs d'établissement

Les chefs d'établissement doivent représenter la composition démographique de la population afin d'être attentifs à l'inclusion culturelle, condition préalable pour répondre aux besoins d'un ensemble d'élèves hétérogène. Pourtant, dans de nombreux pays, la diversité accrue de la population scolaire ne s'est pas accompagnée d'une diversité du leadership éducatif (Grissom et al., 2017 ; Lee et Mao, 2020 ; Mongeau, 2017).

En Europe, les systèmes éducatifs sont confrontés à la question de la représentation dans un contexte où le nombre d'élèves immigrés augmente (Donlevy et al., 2015), car les éducateurs sont généralement issus de la population majoritaire, monolingues et de la classe moyenne (Brown et al., 2022 ; Brunold et al., 2017).

FIGURE 3.5 :

Relativement peu de chefs d'établissement commencent leur mandat en ayant suivi un cours d'administration des écoles
Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant suivi un programme ou un cours sur l'administration des écoles ou une formation des chefs d'établissement, par période, dans certains pays à revenu moyen et élevé, 2018



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_5

Source : OCDE (2019a).

En Angleterre, au Royaume-Uni, les élèves noirs, asiatiques et issus de minorités ethniques représentent respectivement 32 % et 29 % des effectifs des écoles primaires et secondaires, mais seulement 2 % des chefs d'établissement étaient issus de ces groupes en 2020 (Miller, 2020 ; 2021). En Hongrie, la préférence est donnée aux candidats issus de minorités ethniques pour les écoles qui dispensent un enseignement bilingue ou dont la plupart des élèves appartiennent à une minorité (Commission européenne, 2024b). Dans les écoles de langues minoritaires en Roumanie, l'un des chefs d'établissement doit être un enseignant(e) minoritaire qualifié qui connaît la langue minoritaire (Parlement roumain, 2011).

Aux États-Unis, 77 % des chefs d'établissement publique, mais seulement 45 % des élèves, étaient blancs en 2020/21, tandis que 9 % des directeurs et 28 % des élèves étaient hispaniques (Taie et al., 2022). Dans l'État du Texas, les enseignant(e)s hispaniques ont 14 % de chances en moins de devenir chefs d'établissement que les enseignant(e)s blancs(ches) (Crawford et Fuller, 2017). Le recrutement informel, les conditions de travail difficiles et le manque de soutien, de modèles et de mentors découragent certains de postuler à des postes de direction (Lee et Mao, 2020). La loi Every Student Succeeds Act de 2015 demande aux États de soutenir les efforts visant à « recruter et maintenir ... les directeurs ou autres responsables d'établissements scolaires

qui sont efficaces pour améliorer les résultats scolaires des élèves, y compris les enseignant(e)s efficaces issus de groupes minoritaires sous-représentés ».

En Afrique du Sud, où l'héritage de l'apartheid est toujours présent, les processus de nomination des chefs d'établissement ont été critiqués pour leur manque de transparence dans les critères de présélection, ce qui a conduit à un certain favoritisme dans la recommandation des candidats (Mampane, 2021). Dans les écoles historiquement privilégiées, les organes directeurs ont tendance à nommer des directeurs majoritairement blancs (Jansen et Kriger, 2023). Les chefs d'établissement noirs nommés dans des écoles privilégiées sont soumis à un contrôle excessif de la part des parents et à des doutes quant à leurs compétences (Davids, 2023).

LES PAYS DOIVENT RENFORCER LA PRÉPARATION ET LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Les compétences en matière de direction et de gestion étant essentielles pour améliorer les résultats de l'éducation, les chefs d'établissement qui n'ont été formés que pour être de bon(ne)s enseignant(e)s ne sont pas suffisamment préparés à leur rôle. Pourtant, l'offre d'une formation suffisante,

opportune, structurée, pertinente et efficace constitue un défi (Bush, 2018 ; Sampat et al., 2020). La majorité des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire des 47 systèmes éducatifs, pour la plupart riches, couverts par l'enquête TALIS 2018, ont suivi, à un moment ou à un autre de leur carrière, un programme ou un cours dont l'un des éléments était la formation des enseignant(e)s (92 %), la formation à l'administration scolaire ou à la direction d'école (88 %), ou le leadership pédagogique (84 %). Dans le cas de l'administration scolaire ou de la formation des directeurs, 30 % des directeurs ont suivi un programme ou un cours avant de prendre leurs fonctions, 24 % l'ont fait avant et après leur entrée en fonction, et 34 % l'ont fait seulement après leur entrée en fonction.

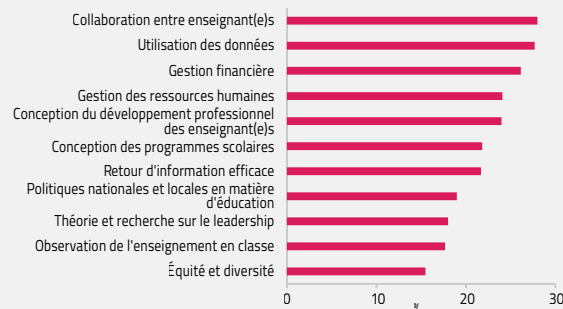
Il existe des différences intéressantes entre les pays. À l'extrême, en Croatie, 58 % des chefs d'établissement n'avaient jamais suivi de programme ou de cours sur l'administration scolaire ou la formation des directeurs ; à l'autre extrémité, 75 % des directeurs en Finlande avaient été formés avant leur entrée en fonction – et aucun chef d'établissement n'était totalement qualifié. Le cours de leadership destiné aux chefs d'établissement couvre le droit public et l'administration, tandis que les cours universitaires se concentrent sur le leadership et la gestion de l'éducation (Lahtero et al., 2019). Les autres systèmes éducatifs où au moins un directeur sur cinq n'a jamais suivi de programme ou de cours d'administration scolaire sont le Danemark, l'Islande, la Lituanie, l'Arabie Saoudite, la Turquie et l'Angleterre (Royaume-Uni). La Bulgarie, Chypre, la Géorgie, le Japon, le Kazakhstan, le Mexique, les Pays-Bas et la Slovaquie figurent parmi les pays où moins d'un chef d'établissement sur cinq a suivi un programme ou un cours d'administration scolaire avant de prendre ses fonctions (figure 3.5).

L'accent mis sur la préparation et le développement professionnel est passé de la gestion des écoles, y compris les finances et le budget, au leadership pédagogique (Hackmann, 2016 ; Hallinger et al., 2020), à mesure que des normes sont ajoutées et que les attentes commencent à changer. Au Maroc, un programme de formation obligatoire de 12 mois a été introduit pour les nouveaux directeurs en 2015, couvrant le leadership pédagogique et l'évaluation (Maghnouj et al., 2018).

Les besoins en matière de préparation et de développement professionnel sont également susceptibles de varier en fonction de la formation, de l'expérience et du contexte institutionnel du chef d'établissement. Un examen des besoins de développement professionnel des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire dans 47 systèmes éducatifs dans le cadre de l'enquête TALIS 2018 a montré que 15 % d'entre eux avaient besoin d'une formation sur l'équité et la diversité, 28 % sur l'utilisation des données et 28 % sur la collaboration avec les enseignant(e)s. Les chefs d'établissement des pays riches de l'OCDE ont exprimé un besoin légèrement inférieur, de trois points de pourcentage en moyenne. Les besoins les plus faibles ont été identifiés en Angleterre (Royaume-Uni) (3 %) et au Danemark (6 %), alors que les chefs d'établissement des systèmes éducatifs d'Asie de l'Est et du Sud-Est ont des besoins beaucoup plus importants, avec une demande moyenne de 43 % au Japon, de 64 % au Viet Nam et de 71 % à Shanghai, en Chine

FIGURE 3.6 :
Un quart des chefs d'établissement font état d'un besoin de développement professionnel

Pourcentage de chefs d'établissement faisant état d'un besoin élevé de développement professionnel, par domaine technique et par groupe de pays, dans une sélection de pays à revenu moyen et élevé, 2018



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_6

Source : OCDE (2019a).

(figure 3.6). Des besoins plus importants ont également été constatés dans les écoles rurales, notamment en Belgique, en Croatie et au Portugal, dans les écoles publiques et dans les écoles à forte concentration d'élèves défavorisés (OCDE, 2019).

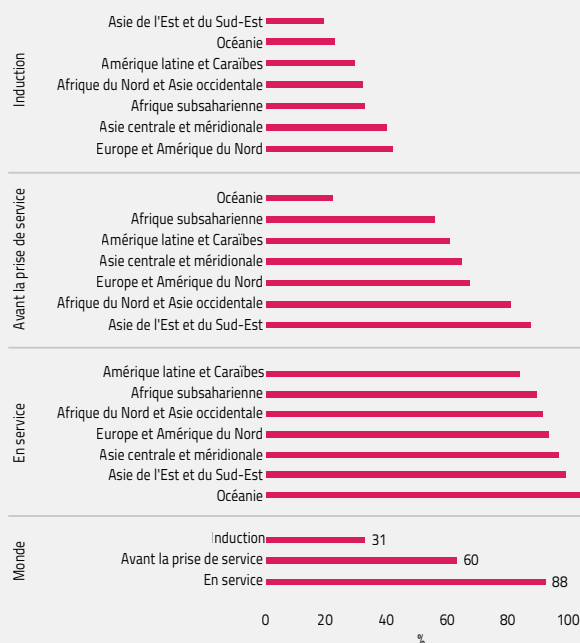
Conformément aux normes de direction des écoles énoncées dans le Cadre continental africain de normes et de compétences pour la profession d'enseignant(e), les chefs d'établissement en Afrique ont besoin d'aide pour diriger les connaissances, les pratiques et les comportements professionnels, générer des ressources financières et promouvoir l'amélioration, l'innovation et le changement dans les écoles (Anand et al., 2023). En Sierra Leone, la moitié des chefs d'établissement interrogés ont déclaré que la formation initiale des enseignant(e)s ne leur permettait pas d'acquérir les connaissances professionnelles essentielles à la direction des écoles (Nwokeocha et al., 2023a). En Éthiopie, 53 % des chefs d'établissement n'avaient pas d'expérience préalable en matière de gestion avant d'être nommés (Mamo, 2023), tandis que les chefs d'établissement en poste n'obtiennent souvent pas le diplôme de troisième cycle requis en matière de direction d'établissement avant le début de leur mandat (Gurmu et Fetene, 2023). Les directeurs d'écoles rurales à classes multiples sont confrontés à des défis uniques, par exemple en Afrique du Sud, et ont besoin d'une formation et d'un soutien spécialisés (Taole, 2022).

DE NOMBREUX PAYS NÉGLIGENT LA PRÉPARATION AU LEADERSHIP AVANT L'EMPLOI

Les programmes et les exigences en matière de préparation au leadership et de développement professionnel diffèrent d'un pays à l'autre (Brauckmann et al., 2023). Il existe des programmes de formation initiale pour les futurs chefs d'établissement, des programmes d'initiation et de formation

FIGURE 3.7 :**L'accent n'est pas suffisamment mis sur la formation initiale et la formation d'intégration**

Pourcentage de pays disposant d'une législation et de politiques relatives à l'initiation, à la formation initiale et à la formation continue des chefs d'établissement, par région, 2024



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_7

Source : Profils de pays PEER.

initiale pour les chefs d'établissement novices (**encadré 3.5**) et des programmes de formation professionnelle continue pour ceux qui sont déjà en poste (Pont et al., 2008a, 2008b ; Slater et al., 2018), y compris des programmes basés sur l'expérience pratique (**encadré 3.6**). Il existe des formations à l'encadrement, des cours de gestion et des possibilités pratiques d'acquérir ou de confirmer une expérience dans des fonctions administratives. Malgré les appels de plus en plus nombreux à préparer les chefs d'établissement avant qu'ils n'entrent en fonction, les pays continuent de privilégier la formation en cours d'emploi par rapport à la formation initiale ou à l'initiation. Globalement, 88 % des pays décrivent dans leurs lois ou politiques le développement professionnel continu des chefs d'établissement, mais seulement 60 % mentionnent la formation initiale et 31 % la formation d'initiation des chefs d'établissement (**figure 3.7**).

“ Moins d'un tiers des pays proposent une formation initiale aux chefs d'établissement ”

ENCADRÉ 3.5 :**Les processus d'initiation impliquant des accompagnateurs et des mentors sont essentiels pour les chefs d'établissement novices**

Les chefs d'établissement novices sont souvent confrontés à des courbes d'apprentissage abruptes. Ils sont confrontés à l'isolement professionnel et à la solitude (Bauer et al., 2019 ; Lavretsky, 2014 ; Slater et al., 2018), à l'héritage de leurs prédécesseurs (Slater et al., 2018), à des conditions de travail difficiles (Lee-Piggott, 2016), à des défis en matière de gestion du personnel et des ressources, à l'engagement communautaire et à la mise en œuvre des politiques éducatives (Tahir et al., 2021). Toutes ces pressions peuvent alimenter le stress, les problèmes de santé mentale et l'épuisement professionnel (DeMatthews et al., 2023).

Les activités d'insertion peuvent consister en des activités de mentorat avec des chefs d'établissement expérimentés, des discussions en ligne, un accompagnement et une mise en réseau au sein de communautés d'apprentissage professionnelles. Il a été démontré que les programmes comprenant des stages ou des composantes de mentorat permettent aux chefs d'établissement novices d'acquérir une expérience pratique sous la direction de chefs d'établissement expérimentés (Bush, 2018). Pourtant, les chefs d'établissement nouvellement nommés reçoivent peu de formation initiale. Un programme d'initiation d'un ou deux jours au début de l'année scolaire et une courte période d'intégration sont souvent considérés comme suffisants. La part des pays proposant un programme d'insertion varie de 18 % en Asie de l'Est et du Sud-Est à 40 % en Europe et en Amérique du Nord. À titre de comparaison, l'enquête TALIS 2018 indique que la moitié des chefs d'établissement ont bénéficié d'une observation formelle par des pairs ou d'une auto-observation et d'un accompagnement (à un moment donné et pas nécessairement au moment de l'entrée en fonction) et moins d'un sur quatre l'a fait au Brésil, en Géorgie, à Malte et en Norvège.

Le mentorat et l'accompagnement peuvent améliorer l'efficacité du leadership, développer la conscience de soi et favoriser la croissance personnelle et professionnelle (Weinstein et Hernandez, 2015). Ils peuvent améliorer les compétences de gestion personnelle et la maîtrise de soi, et rendre les relations interpersonnelles plus productives (Athanasopoulou et Dopson, 2018).

Le mentorat est une relation informelle, souvent non structurée, généralement entre pairs. À Singapour, le mentorat est essentiel à la formation initiale des futurs chefs d'établissement. Le programme Leaders in Education inclut le mentorat, tous les nouveaux chefs d'établissement bénéficiant du programme d'intégration Mentoring Scheme au cours de leur première année de service (Academy of Principals (Singapore), 2008 ; Jensen et al., 2017). En Slovaquie, le programme Mentoring for Newly Appointed Head Teachers offre un soutien et une assistance systématiques aux chefs d'établissement novices, en facilitant leur collaboration avec des mentors expérimentés, en leur fournissant des conseils pratiques et en favorisant leur engagement effectif dans les processus de direction. Le programme comprend cinq réunions d'une journée,

Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 3.5 SUITE :

des activités intermédiaires, et une collaboration individuelle continue entre les mentors et les directeurs novices (Erčulj, 2007 ; National School for Leadership in Education, 2024).

Aux États-Unis, de nombreux États, dont la Californie, exigent une composante de mentorat dans les programmes de formation et de nombreux districts assignent des mentors informels aux chefs d'établissement novices.

L'encadrement est une relation formelle et structurée fondée sur des normes et la responsabilité. Alors que les mentors sont généralement des bénévoles, les accompagnateurs sont généralement des prestataires de services externes rémunérés pour leur rôle. Aux États-Unis, où la politique fédérale laisse aux États la possibilité d'investir dans leurs responsables, les districts peuvent choisir de soutenir leurs directeurs et directeurs adjoints par un accompagnement en fonction de leurs priorités. Des accompagnateurs bien préparés peuvent améliorer les connaissances et les compétences des chefs d'établissement en matière de supervision, d'évaluation et de retour d'information aux enseignant(e)s à l'aide du système d'évaluation de l'État (NASSP, 2019).

Une enquête menée par des accompagnateurs auprès de 1 700 chefs d'établissement dans 8 pays a permis d'identifier des thèmes clés : trouver le courage d'avoir des conversations difficiles ; donner un retour d'information et demander des comptes aux autres ; responsabiliser les autres, et non régler leurs problèmes ; déléguer et lâcher prise ; impliquer les autres ; obtenir leur adhésion ; influencer les autres pour qu'ils changent leur pratique ou leur état d'esprit afin de porter moins de jugements ; gérer le temps et prendre le temps de réfléchir de manière stratégique ; et créer un objectif commun et une vision d'équipe pour une plus grande collaboration. Ces thèmes ont conduit à un modèle de direction d'établissement scolaire axé sur la création de sens, la connexion émotionnelle, la perception de l'avenir, la saisie de l'élan et la présence (Gallagher et Connor, 2024).

En France, les candidats reçus à l'examen sont nommés stagiaires et affectés dans une académie régionale. La formation préalable à la titularisation s'étend sur une année et vise à permettre aux candidats d'assumer immédiatement des responsabilités. Il alterne entre la pratique, combinant mentorat et stage, et la connaissance des contenus pertinents pour exercer les fonctions. Il y a un minimum de 154 heures de formation. Le stage se déroule normalement dans une école et le mentor est le chef d'établissement (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France, 2023, 2024). L'Irlande accorde une grande importance à l'intégration des nouveaux chefs d'établissement. Pour compenser l'absence de programmes obligatoires, la phase d'intégration dure trois ans, en fonction de la préparation et des possibilités d'apprentissage avant la nomination et de la familiarité des chefs d'établissement avec le contexte, la culture scolaire et l'héritage des dirigeants précédents (Centre for School Leadership, 2021).

En Malaisie, un programme de mentorat a renforcé les valeurs professionnelles, les niveaux de confiance et les connaissances pratiques relatifs à la direction des écoles chez les nouveaux chefs d'établissement. Cependant, elle a également mis en évidence les contraintes de temps qui ont affecté la mise en œuvre effective du programme (Tahir et al., 2016). En Australie occidentale, les nouveaux chefs d'établissement doivent suivre les modules d'éligibilité pour les dans les six mois suivant leur nomination (gouvernement ouest-australien, 2019). Dans le Queensland, en Australie, les chefs d'établissement nouvellement nommés doivent participer à un programme de deux ans intitulé « Beginning Principals », qui comprend des ateliers, des classes de maître, un mentorat par les pairs et des opportunités d'apprentissage en réseau (gouvernement du Queensland, 2024).

En Chine, les nouveaux chefs d'établissement doivent suivre et achever un programme de formation de 300 heures, tandis que chaque chef d'établissement en activité doit suivre un minimum de 360 heures de formation tous les cinq ans dans des établissements de formation agréés. S'ils ne peuvent satisfaire à l'exigence de formation avant leur nomination, ils doivent la compléter dans l'année qui suit leur nomination, faute de quoi ils peuvent être pénalisés, par exemple en recevant des sanctions administratives ou même en voyant leur poste révoqué conformément aux règlements sur la formation des chefs d'établissement (Ministère l'éducation de Chine, 2013). Pour s'assurer que les chefs d'établissement participent à la formation, un lien est établi entre la formation, la nomination, l'évaluation et la promotion des chefs d'établissement. Pourtant, dans les zones rurales, isolées et pauvres, ainsi que dans les régions où vivent des minorités ethniques, les meilleur(e)s enseignant(e)s peuvent être directement nommé(e)s chefs d'établissement, moyennant un certain assouplissement des exigences en matière de qualifications (Chen et al., 2024).

Au Chili, les enseignant(e)s qui souhaitent participer à un concours pour des postes de chef d'établissement doivent avoir suivi une formation spécialisée en gestion exécutive (Ministère de l'éducation du Chili, 2024 ; Muñoz et al., 2019). En France, la nomination officielle n'intervient qu'après la réussite de la formation. L'Italie et l'Espagne ont rendu obligatoire la formation initiale des chefs d'établissement, en précisant les compétences qu'ils doivent acquérir (Álvarez, 2020 ; Ministère de l'éducation et du mérite d'Italie, 2022), notamment la capacité à gérer des organisations complexes (Minieri, 2022).

Dans de nombreux pays, le gouvernement ou les organismes publics jouent un rôle crucial dans la définition des normes, l'accréditation des programmes et, parfois, la fourniture directe de la formation, comme dans le cas de l'Advanced Certificate in Education : School Leadership and Management en Afrique du Sud (Bush et al., 2009) et le Aspiring Principals' Programme en Jamaïque, qui est un programme de formation initiale dispensé conjointement avec l'Université des Indes occidentales (National College for Education Leadership, 2024). Cependant, tous les programmes publics ne sont pas alignés sur les normes ou

ENCADRÉ 3.6 :

La pratique dans des situations réalistes est essentielle pour développer les compétences de leadership

Les programmes de formation devraient inclure des stages et des opportunités pratiques permettant aux futurs dirigeants d'apprendre au-delà de la théorie. L'apprentissage par l'expérience dans les écoles est une condition préalable à une préparation efficace des chefs d'établissement et au développement des compétences nécessaires pour diriger dans des environnements d'apprentissage complexes (Darling-Hammond et al., 2007 ; Drake, 2022). Les stratégies pédagogiques permettant d'acquérir ces compétences comprennent les études de cas, l'apprentissage basé sur les problèmes, l'accompagnement et le mentorat. Les méthodes expérientielles actives et concrètes peuvent renforcer les dispositions sociales et émotionnelles, qui sont liées à la satisfaction professionnelle, à l'amélioration des compétences de gestion, au travail d'équipe et à la capacité de gestion des conflits, ainsi qu'à des attitudes positives à l'égard du travail (Leithwood, 2023 ; Little et al., 2016).

Dans le cadre de l'International Study of Principal Preparation (ISSP) et de l'International School Leadership Development Network, les chercheurs ont cartographié les programmes de préparation dans différents pays, y compris les modalités de prestation, la pédagogie, le type de prestataires, la durée, les groupes cibles et les certifications, et ont élaboré des études de cas sur les détails et les défis du système. La recherche de l'ISSP a mis l'accent sur l'apprentissage pratique et basé sur l'expérience, qui aidera les chefs d'établissement à développer une identité professionnelle forte, à aborder les questions de justice sociale et à comprendre les forces politiques et économiques plus larges qui affectent l'éducation (Slater et al., 2018).

En Chine, la pédagogie de la formation a évolué en 2017 avec un changement d'orientation des approches théoriques vers des approches axées sur la pratique et une plus grande importance accordée aux contextes pratiques (Chen et al., 2024). En Italie, les aspirants chefs d'établissement doivent suivre une formation de quatre mois et effectuer un stage de quatre mois. Toutefois, le recrutement n'est validé qu'après l'accomplissement d'une période probatoire d'une année académique, qui comprend six mois de travail effectif. Pendant cette période, les directeurs novices sont encadrés par des chefs d'établissement expérimentés et suivent des cours de formation spécifiques (Ministère de l'éducation et du mérite d'Italie, 2023a).

Aux États-Unis, au moins 39 des 50 États et le district de Columbia exigent une expérience pratique, telle que des stages, une résidence ou une expérience professionnelle, dans le cadre de leurs programmes de préparation à la direction d'école (Pechota et al., 2023), bien que seuls 14 d'entre eux exigent au moins 300 heures au milieu des années 2010 (Davis, 2016). L'État de Caroline du Nord exige un stage d'un an à temps plein (Drake et Bastian, 2024). L'État de Washington a récemment mis en place un programme de stages de direction d'école financé par l'État, dans le cadre duquel les participants peuvent être détachés de leurs postes pendant 45 jours. Depuis sa création, le programme a financé quelque 3 400 stagiaires, mais le financement n'était suffisant que pour couvrir 10 à 15 jours au lieu des 45 jours initialement prévus (Washington Office of Superintendent of Public Instruction, 2022). Seuls 18 % des programmes de formation des chefs d'établissement proposent des stages à plein temps intégrés à l'emploi (Dexter et al., 2022).

les besoins. Au Brésil, où, comme ailleurs, la plupart des chefs d'établissement entrent en fonction sans préparation adéquate (Oliveira et Carvalho, 2018), le diplôme de gestion des écoles financé par le Ministère de l'éducation et proposé dans toutes les universités publiques n'est pas axé sur les compétences requises pour diriger en vue de l'amélioration de l'école (Mariano, 2021).

Les programmes de développement professionnel sont essentiels, en particulier en l'absence de solides programmes de formation initiale. Au Cambodge, à la suite d'une collaboration entre le Ministère de l'éducation et la Banque mondiale, l'Université royale de Phnom Penh a conçu conjointement le programme de renforcement du leadership, qui comprend des ateliers de développement professionnel, des cours basés sur la pratique et des projets d'amélioration des écoles, alignés sur les normes relatives aux chefs d'établissement publiées en 2017 (Sok et al., 2020).

“

Les programmes de développement professionnel sont essentiels, en particulier en l'absence de solides programmes de formation initiale

”

Au Bangladesh, la National Academy for Educational Management dispense une formation aux responsables de l'éducation en matière de gestion, de recherche et de planification de l'éducation. Le plan sectoriel de l'éducation du Bangladesh pour 2020/21-2024/25 prévoit cinq jours de formation sur cinq ans pour la gouvernance et la gestion des écoles, l'observation en classe et le renforcement des capacités de direction. En Inde, il n'y a pas eu de formation au leadership des chefs d'établissement dans 14 États et territoires de l'Union en 2016-17 (Crawford et al., 2022). La politique nationale d'éducation 2020 exige que les chefs d'établissement participent à des ateliers modulaires et à des ressources en ligne pour améliorer leurs compétences en matière de leadership et de gestion (gouvernement indien, 2020). Les responsables doivent suivre au moins 50 heures

de formation professionnelle continue par an, portant sur la direction, la gestion, le contenu et la pédagogie. Un programme de formation intégré de l'Initiative nationale pour l'avancement holistique des chefs d'établissement et des enseignant(e)s soutient cet effort en proposant une formation sur les résultats d'apprentissage, l'évaluation à l'école et la pédagogie centrée sur l'apprenant (NCERT, 2020).

Au Ghana, le programme Leadership for Learning (Jull et al., 2014), un partenariat entre le gouvernement et le 'Educational Planning and Administration de l'université de Cape Coast, n'était pas obligatoire, mais il a permis de former 3 000 chefs d'établissement et son contenu a été inclus dans le manuel des chefs d'établissement (Dampson, 2019). Le Conseil de l'enseignement de Zambie impose une formation continue à tou(te)s les enseignant(e)s agréé(e)s, y compris les chefs d'établissement, conformément aux normes de pratique de la profession enseignante de 2019, qui stipulent que les chefs d'établissement doivent s'engager dans un apprentissage professionnel afin de développer leurs pratiques et leurs connaissances. Au Zimbabwe, le Ministère de l'éducation a interrogé 10 % des écoles en 2018 pour évaluer les besoins en formation ; la formation à la gestion a été mise en œuvre en 2022. Des manuels ont été distribués pour aider les chefs d'établissements et les comités scolaires dans les domaines de l'enseignement, des programmes, de l'administration et des finances (GPE, 2024).

Même lorsqu'il existe des programmes de développement professionnel, les chefs d'établissement aspirants ou en poste peuvent ne pas être en mesure d'en bénéficier. Dans l'enquête TALIS 2018, 46 % des chefs d'établissement du secondaire inférieur ont signalé un conflit entre le développement professionnel et le travail, mais cette proportion était de 65 % à 70 % en Belgique, en France, en Islande, en Italie et en République de Corée, et atteignait même 82 % au Japon. En revanche, seuls 20 % environ ont fait état d'un tel conflit en Estonie, en Lettonie et en Lituanie. Environ 36 % ont mentionné le manque d'incitations, allant de 4 % à Singapour et 10 % au Kazakhstan et dans la Fédération de Russie à 68 % au Portugal, 72 % en Espagne et 84 % en Arabie saoudite. Le coût de la formation est le troisième obstacle le plus important, 32 % des chefs d'établissement le citant comme une préoccupation - de 9 % en Israël et 11 % en Autriche à 60 % au Chili et 68 % en Colombie.

Le financement de la formation et la manière dont les chefs d'établissement sont soutenus pour en bénéficier sont des facteurs essentiels qui déterminent l'utilisation de la formation. En Gambie, depuis 2021, les directeurs d'écoles primaires et secondaires du premier cycle doivent suivre un an de formation professionnelle à la direction des écoles, dispensée à temps plein sur deux semestres pendant lesquels les chefs d'établissement sont entièrement déchargés de leurs fonctions (Nwokeocha et al., 2023b). L'un des moyens de réduire les coûts et d'améliorer les possibilités de développement, en particulier pour les dirigeant(e)s expérimenté(e)s, est la collaboration par le biais de réseaux d'apprentissage par les pairs et de communautés d'apprentissage professionnelles (Sahlin, 2023). Dans l'État australien de Victoria, des responsables de réseau ont été nommés pour promouvoir

la collaboration entre les écoles et faciliter les partenariats (Victorian Academy of Teaching and Leadership, 2022).

DE NOMBREUX PROGRAMMES NÉGLIGENT LES DIMENSIONS ESSENTIELLES DU LEADERSHIP

Des informations sur 142 programmes de préparation et de formation des chefs d'établissement dans 92 pays ont été extraites des profils PEER afin d'évaluer leur contenu. En particulier, l'analyse s'est concentrée sur les quatre dimensions fondamentales du leadership soulignées dans le présent rapport : définir une vision, se concentrer sur l'apprentissage, développer le personnel et favoriser la collaboration. Le leadership transformationnel (42 %) et pédagogique (47 %) sont les deux domaines les plus souvent abordés, suivis par le développement du personnel (31 %) et la promotion de la collaboration (29 %). Seuls 18 % des programmes couvrent les quatre dimensions (**figure 3.8 a**). Bien que les programmes de développement professionnel continu en cours d'emploi soient plus courts, ils sont plus susceptibles d'être étroitement définis et clairement ciblés que les programmes de formation initiale, et leur contenu est plus susceptible d'être bien documenté. L'analyse suggère qu'au moins la moitié de ces programmes se concentrent sur le leadership transformationnel et pédagogique, tandis que le leadership partagé reste relativement peu mis en avant (**figure 3.8b**).

DES PROGRAMMES DE LEADERSHIP BIEN CONÇUS AMÉLIORENT LES RÉSULTATS DE L'ÉDUCATION

Les caractéristiques et l'impact des programmes de formation au leadership sur les performances ultérieures des chefs d'établissement n'ont pas fait l'objet de recherches approfondies (Weinstein et al., 2018). Les études sur l'impact de la formation des chefs d'établissement sur les résultats de l'éducation font défaut au niveau mondial (Darling-Hammond et al., 2023). Les études existantes, qui proviennent pour la plupart des États-Unis (**encadré 3.7**), indiquent que les programmes qui ont adopté de bonnes pratiques, telles que le recrutement proactif des candidats, la cohérence des programmes avec les normes professionnelles, l'accent mis sur le leadership pédagogique, l'expérience sur le terrain, le mentorat et l'accompagnement, ont contribué à développer les connaissances et les compétences des chefs d'établissement en matière de leadership et à améliorer les résultats éducatifs pour les enseignant(e)s et les élèves (Cosner, 2019 ; Darling-Hammond et al., 2007, 2017).

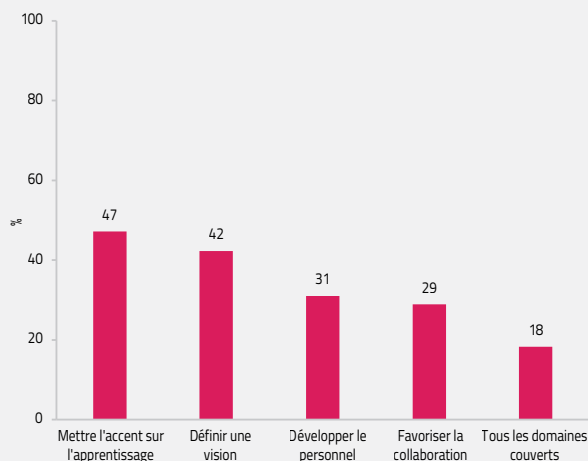
Les résultats obtenus dans d'autres régions du monde, notamment en Amérique latine, peuvent également être positifs. En Argentine, les chefs d'établissements primaires qui ont reçu un retour d'information basé sur le diagnostic et qui ont compris comment l'utiliser ont permis à leurs écoles de dépasser les écoles témoins de 0,33 écart-type pour les résultats en mathématiques et de 0,36 écart-type pour les résultats en lecture (Hoyos de et al., 2021). Au Guatemala, un programme de formation destiné aux chefs d'établissement a permis de réduire l'abandon scolaire de 4 % pour un coût modeste de 3 USD par élève (Haimovich et al., 2021).

FIGURE 3.8 :

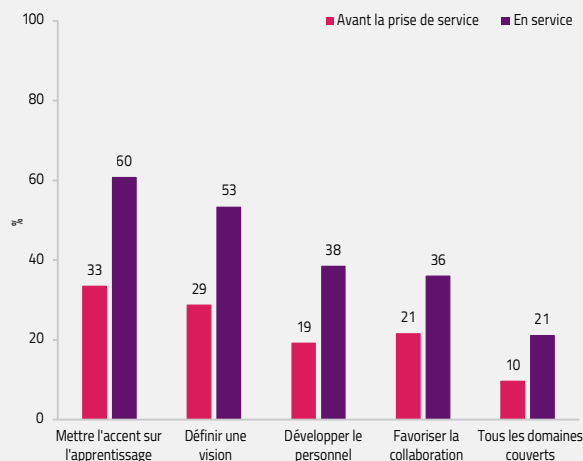
Seul un cinquième des programmes de préparation et de formation des chefs d'établissement couvre les quatre dimensions du leadership

Pourcentage de programmes de préparation et de formation des chefs d'établissement, par domaine d'intervention, dans certains pays, 2024

a. Total



b. Par type



Remarque : L'analyse est basée sur des informations provenant de 132 programmes dans 92 pays.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_8

Source : Analyse de l'équipe Rapport GEM basée sur les profils de pays PEER.

ENCADRÉ 3.7 :

Aux États-Unis, la recherche a permis d'améliorer le contenu des formations

Aux États-Unis, la préparation des chefs d'établissement a fait l'objet de nombreuses révisions pour tenir compte des enseignements tirés de la recherche sur la qualité et l'efficacité des programmes - de la formation initiale dispensée par les universités à la formation continue dispensée par des organisations professionnelles ou des partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et les districts scolaires (Young, 2019). Les méthodes, le contenu et les modalités de mise en œuvre ont fait l'objet d'un examen minutieux, la plupart des programmes mis en œuvre au milieu des années 2000 ayant été jugés « inadéquats, voire épouvantables » (Levine, 2005). Un examen ultérieur a également montré que l'efficacité de nombreux programmes devait encore être prouvée (Goldring et al., 2012).

Le University Council for Educational Administration et le groupe d'intérêt spécial Learning and Teaching in Educational Leadership de l'American Educational Research Association ont soutenu une grande partie de la recherche depuis lors. L'analyse de 97 programmes de préparation à la direction d'école a révélé qu'ils avaient tendance à suivre les normes nationales du National Educational Leadership Preparation Standards et les normes professionnelles du Professional Standards for Educational Leaders (Anderson et al., 2018).

L'analyse d'un programme visant à préparer les directeurs d'écoles urbaines à faibles revenus a révélé que, sur une période de 11 ans, 72 % des écoles primaires et 60 % des écoles secondaires dirigées par des diplômés du programme avaient enregistré des gains de croissance supérieurs à la moyenne, des taux d'abandon scolaire inférieurs et des taux d'obtention de diplômes supérieurs (Cosner et al., 2015 ; 2019). Les chefs d'établissement inscrits au programme New Leaders Aspiring Principals Preparation ont obtenu des résultats plus élevés chez leurs élèves que les autres chefs d'établissement (Gates et al. 2014). L'initiative « Principal Pipelines », lancée dans six grands districts scolaires américains et fondée sur « des normes professionnelles rigoureuses, une formation initiale de qualité, un recrutement et un placement sélectifs, ainsi qu'une évaluation et un soutien appropriés en cours d'emploi », a permis aux écoles cibles d'améliorer leurs résultats en lecture de six points de pourcentage et en mathématiques de trois points de pourcentage par rapport aux autres écoles au bout de trois ans. Au cours de cette période, les directeurs placés dans le cadre de l'initiative avaient huit points de pourcentage de chances de plus que les autres directeurs d'occuper encore leur poste (Gates et al., 2019).

Les programmes basés sur la formation individuelle sont coûteux. Le coût de l'accompagnement de chaque chef d'établissement nouvellement recruté a été estimé entre 153 000 et 845 000 USD par an, ce qui représente un coût de 4 à 12 USD par élève (Lochmiller, 2014a). Par contre, des interventions encore plus coûteuses, telles que la Principal Pipeline Initiative, dont le coût par élève a été estimé à 42 USD, ont été justifiées par les avantages en termes de réussite des élèves, par rapport à d'autres interventions académiques (Gates et al 2019).

Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 3.7 SUITE :

Une autre étude portant sur les chefs d'établissement au cours des cinq premières années de leur carrière (462 écoles, 14 000 enseignant(e)s et 314 000 élèves) a révélé qu'une préparation initiale et une formation continue de qualité amélioreraient les compétences des directeurs et étaient associées à de meilleurs résultats scolaires (Campoli et Darling-Hammond, 2022). En Pennsylvanie, un programme d'intégration obligatoire a permis d'améliorer l'efficacité des directeurs novices et d'accroître les résultats en mathématiques, en particulier dans les écoles les plus défavorisées (Steinberg et Yang, 2022). L'amélioration des programmes de préparation au leadership dans le Kentucky pourrait avoir contribué à la réduction de 70 % de la rotation des chefs d'établissement entre 2005 et 2010 (New Teacher Center, 2018). Plus récemment, le Quality Measures Center a élaboré une boîte à outils fondée sur des données probantes qui synthétise les recherches actuelles sur la meilleure façon de préparer les chefs d'établissement (Education Development Center, 2024).

Cependant, les analyses transnationales sont un peu moins optimistes. Les données de la troisième étude comparative et explicative régionale dans sept pays d'Amérique latine ont révélé que l'effet de l'éducation ou de la formation sur les pratiques de leadership était marginal. Les faiblesses de la sélection initiale des chefs d'établissement ont été soulignées comme une contrainte. Si quelque 20 % des chefs d'établissement ont suivi des études supérieures spécialisées, la qualité des programmes est inégale et en moyenne faible (UNESCO, 2014). Il y a dix ans, une étude a montré que les programmes de développement ne préparaient pas les chefs d'établissement à apporter des changements, notamment par le biais du leadership pédagogique, et qu'ils ne s'appuyaient pas sur la recherche (Weinstein et al., 2018). Une analyse plus récente de la formation au management neuf pays d'Amérique latine montre que 60 % des programmes ont été lancés après 2015. Bien que 85 % des programmes aient procédé à une évaluation post-formation, la conception des programmes était rarement basée sur un outil de diagnostic formel et, par conséquent, les programmes n'étaient pas nécessairement adaptés aux besoins. Presque tous les programmes ont été conçus et mis en œuvre avec l'aide d'organisations non gouvernementales (Adelman et Lemos, 2021). Les programmes ont tendance à être essentiellement académiques, sans mettre l'accent sur l'apprentissage par l'expérience et sans distinguer les besoins qui se présentent aux différents stades de la carrière (UNESCO, 2014).

En Afrique du Sud, les directeurs qui ont participé au programme de l'Advanced Certificate in Education ont amélioré les résultats de leurs élèves en fin de scolarité deux fois plus vite que les directeurs qui n'y avaient pas participé (Bush et Glover, 2012). Des effets positifs sont également apparus en ce qui concerne le mentorat (Moorosi, 2012), la mise en réseau (Kiggundu et Moorosi, 2012) et l'évaluation (Chikoko et al., 2011).

En Suède, où la formation des chefs d'établissement a connu des changements au fil du temps, reflétant des préoccupations quant à son efficacité sur les pratiques des écoles (Norberg, 2017), le nouveau programme national de formation à la direction des écoles a été mis en place en 2008 et est devenu obligatoire pour les chefs d'établissement nommés après mars 2010 - et après juillet 2019 dans les établissements préscolaires (Sigurðardóttir et al., 2023). Les chefs d'établissement doivent suivre le programme de trois ans dans les quatre

ans suivant leur nomination - et dans les cinq ans qui suivent pour le cas des écoles maternelles. Les participants doivent consacrer environ 20 % de leur temps de travail à la formation. Une évaluation du programme a montré qu'il était essentiel pour les chefs d'établissement inexpérimentés (Forssten-Seiseret Söderström, 2022).

Le Rwanda Education Board a élaboré cinq normes professionnelles qui devraient se refléter dans les comportements et les pratiques des chefs d'établissement et qui ont été utilisées pour informer le programme de diplôme de direction d'école 2014-2016, qui a été étendu à tous les chefs d'établissement dans 17 des 30 districts en 2021. La formation au leadership a renforcé les capacités, la confiance et le dévouement des dirigeant(e)s à leur rôle et à leurs tâches. Les comportements et pratiques positifs ont été encouragés par le biais de l'encadrement et du mentorat (Uworwabayeho et al., 2020). Le programme Leading through Assessment and Data a permis d'améliorer les résultats aux examens (Haelermans et al., 2022). Les réseaux d'apprentissage professionnel, encouragés dans le cadre de la formation, ont également contribué à accroître la motivation et à établir des relations positives avec les autres, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (Dusabe, 2022 ; VVOB, 2023). La qualité des formateurs est un facteur essentiel en Afrique, où la formation repose souvent sur les chefs d'établissement existants et est dispensée en cascade, ce qui dilue l'information et le contenu pédagogique. Ces formations peuvent facilement devenir bureaucratiques et ne pas mettre l'accent sur les compétences en matière de leadership pédagogique (Bush et Glover, 2016).

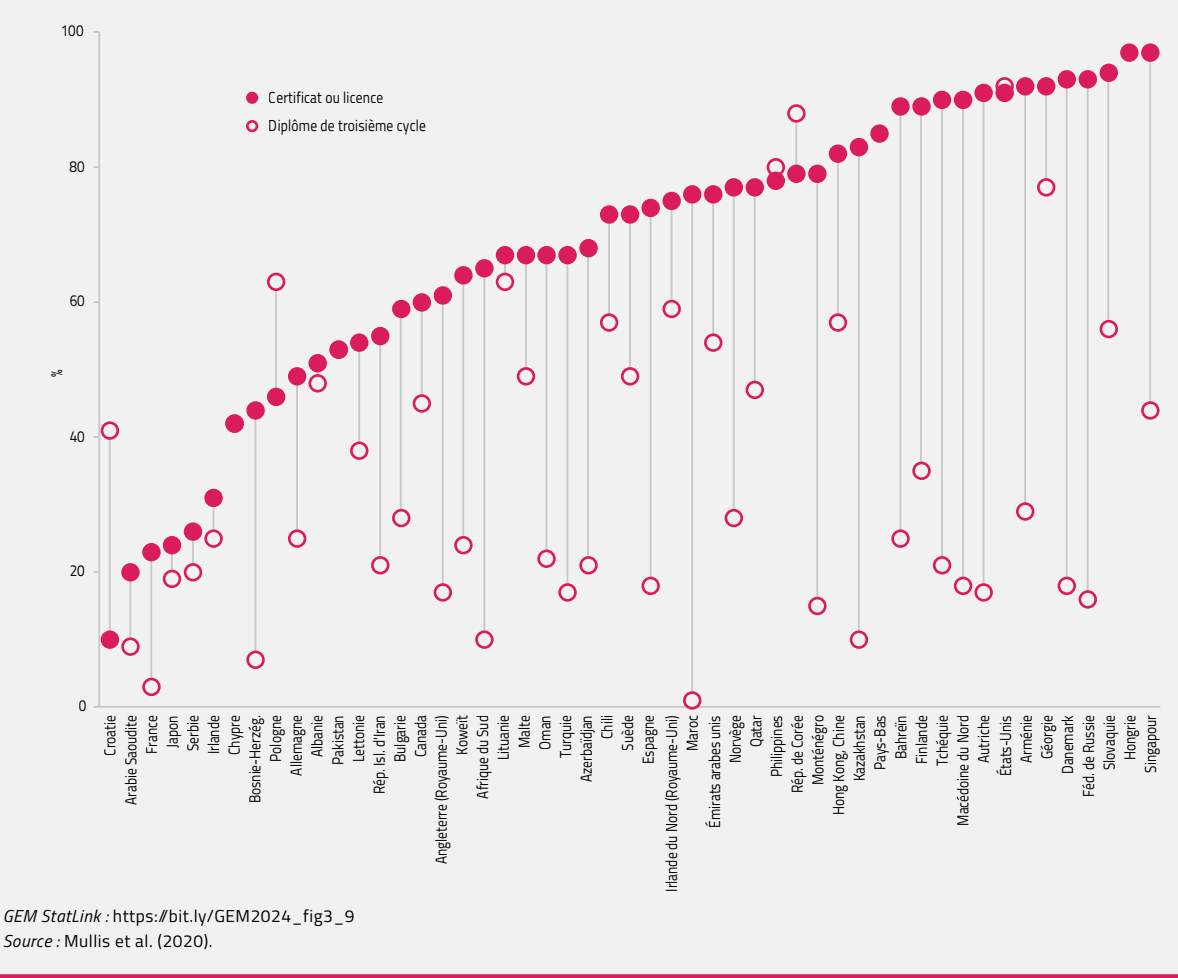
LA CERTIFICATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT VARIE CONSIDÉRABLEMENT D'UN PAYS À L'AUTRE

La certification est une procédure formelle par laquelle les connaissances et les compétences des chefs d'établissement sont évaluées, vérifiées et reconnues, ce qui constitue une étape importante de la professionnalisation. L'enquête TIMSS 2019 a montré que 68 % des élèves de quatrième année et 71 % des élèves de huitième année fréquentaient des écoles dont les chefs d'établissement étaient titulaires d'un certificat ou d'une licence de chef d'établissement. Si l'on prend l'exemple de la quatrième année d'études, la proportion d'élèves dont le directeur était titulaire d'un certificat ou d'une licence était de 10 % en Croatie

FIGURE 3.9 :

L'importance accordée à la certification des chefs d'établissement varie d'un pays à l'autre

Part des élèves de quatrième année dont les chefs d'établissement ont une qualification ou un titre en leadership éducatif, par type, dans certains pays à revenu intermédiaire et élevé, 2019



et de 26 % en Serbie, mais de 79 % au Monténégro et de 90 % en Macédoine du Nord. Elle était de 92 % en Arménie et en Géorgie, de 94 % en Slovaquie et de 97 % en Hongrie (figure 3.9). Le seul pays présentant une grande différence de certification entre les deux niveaux d'enseignement est l'Irlande, où la prévalence des certificats ou licences est deux fois plus élevée en huitième année (60 %) qu'en quatrième année (31 %). Par ailleurs, 36 % des élèves de quatrième année et 39 % des élèves de huitième année avaient un directeur titulaire d'un diplôme de troisième cycle en leadership. Cette part était inférieure à 10 % en Égypte, au Maroc et en Arabie saoudite, ainsi qu'en Bosnie-Herzégovine et en France (Mullis et al., 2020).

Certains pays ont créé des parcours de qualification pour certifier les capacités de leadership. En Chine, dans les cinq ans qui suivent leur nomination, les chefs d'établissement doivent obtenir un certificat de formation avancée pour pouvoir continuer à exercer leurs fonctions (Chen et al.). (2024). À Hong Kong (Chine),

depuis 2020, la formation au poste de chef d'établissement est alignée sur l'échelle professionnelle, ce qui permet de développer les compétences des futurs dirigeants. La préparation comprend un programme universitaire de certification des chefs d'établissement d'une durée de deux ans, axé sur six domaines fondamentaux, mettant l'accent sur un leadership adaptatif, réactif et innovant, et comprenant une analyse des besoins et un portfolio (Education Bureau de Hong Kong, 2024).

“ La certification est une procédure formelle par laquelle les connaissances et les compétences des chefs d'établissement sont évaluées, vérifiées et reconnues ”

En Indonésie, un règlement de 2009 a créé une agence pour la formation des chefs d'établissement, qui fait office d'institution nationale de certification. Dans le cadre d'un projet pilote mené dans 25 villes en 2013, les aspirants chefs d'établissement qui terminent la formation reçoivent un certificat et un numéro d'enregistrement de chef d'établissement, qui est utilisé par le Ministère de l'éducation pour suivre les candidats afin de pourvoir les postes vacants (Faizuddin et al., 2022). L'approche est appliquée à l'échelle nationale. Le contenu de la formation suit les normes nationales pour les chefs d'établissement, qui mettent l'accent sur les compétences de gestion plutôt que sur le leadership pédagogique (Andriani, 2021). En 2009, la Malaisie a remplacé sa qualification professionnelle nationale de chef d'établissement par une qualification professionnelle nationale de chef d'établissement, qui est devenue obligatoire pour tous les aspirants chefs d'établissement en 2014 (Singh, 2019). Aux Philippines, les aspirants directeurs et directeurs adjoints doivent passer l'examen national de qualification pour les chefs d'établissement (Ministère de l'éducation des Philippines, 2024). À Singapour, les chefs d'établissement doivent obtenir une qualification préalable avant d'être affectés à une école. C'est en 1984 que le pays a imposé pour la première fois un diplôme d'un an à temps plein en administration de l'éducation. Le programme *Leaders in Education*, lancé en 2001 et géré par l'Institut national de l'éducation, cible les directeurs adjoints sur la base de leur potentiel et de l'évaluation de leurs performances. Les participants à ce programme de sept mois à temps plein reçoivent un salaire (Jayapragas, 2016).

Les États et territoires australiens ont leurs propres exigences en matière de certification. En Nouvelle-Galles du Sud, les aspirants chefs d'établissement doivent obtenir le diplôme de NSW Public School Leadership and Management Credential du School Leadership Institute. Le programme de certification des chefs d'établissement dans le Territoire du Nord requiert 240 heures et 2 projets de stage conformément aux règlements du Principal Certification Regulations. Le Queensland dispose d'un programme de six mois destiné aux aspirants chefs d'établissement. Dans l'État de Victoria, les aspirants chefs d'établissement s'inscrivent au Victorian Aspiring Principal Assessment afin de déterminer leurs besoins en matière de préparation et de développement professionnel. Les candidats doivent démontrer leur compétence dans cinq domaines de pratique ou suivre une formation professionnelle ciblée.

En République islamique d'Iran, conformément au règlement de 2021 relatif à la sélection et à la nomination des administrateurs scolaires, le Ministère de l'éducation délivre des certifications sur la base d'évaluations des compétences effectuées dans des centres agréés. Ces certificats sont valables cinq ans et démontrent la capacité d'une personne à occuper un poste de direction dans les écoles. Les candidats non certifiés doivent suivre des cours de gestion de l'éducation dans des universités agréées.

Le Higher Diploma in School Leadership de Bahreïn est un programme d'un an destiné aux futurs chefs d'établissement, qui répond aux normes de l'autorité de qualité de Bahreïn et aux normes internationales en matière de direction d'établissements

d'enseignement. Les diplômés sont censés utiliser des stratégies et des pratiques fondées sur des données probantes pour améliorer les résultats scolaires des étudiants. À Abou Dhabi, le Ministère de l'éducation a mis en place un processus d'habilitation des chefs d'établissement et des directeurs adjoints afin d'améliorer leurs compétences. Les chefs d'établissement doivent satisfaire à des normes professionnelles dans cinq domaines de leadership : la stratégie, l'enseignement et l'apprentissage, l'organisation, le personnel et la communauté (Rai et Beresford-Dey, 2023).

En Afrique subsaharienne, les parcours de qualification professionnelle sont encore rares. En Eswatini, le plan stratégique du secteur de l'éducation 2022-34 et le plan d'action pluriannuel 2022/23-2024/25 prévoient que tous les directeurs et directeurs adjoints nouvellement nommés doivent être formés. Les plans s'engagent en outre à contrôler et à évaluer l'impact de la formation en vue de fournir des incitations à ceux qui obtiennent de bons résultats par le biais de la certification. Le Liberia a lancé un programme intensif de formation en cours d'emploi pour les directeurs d'écoles publiques dans 5 de ses 16 comtés. Les chefs d'établissement doivent suivre une formation continue et une formation courte pour renouveler leur licence tous les trois ans (Ministère de l'éducation du Liberia, 2019). En Afrique du Sud, le Ministère de l'éducation a accrédité l'*Advanced Certificate in Education* en 2005, qui est devenu la *National Qualification for School Leadership*, une qualification professionnelle obligatoire. Le programme a été élaboré en partenariat avec 14 universités, des syndicats, la *South African Principal Association* et diverses organisations non gouvernementales (Mampane, 2021).

En Finlande, les aspirants chefs d'établissement doivent posséder des connaissances certifiées en administration de l'éducation dans le cadre de programmes approuvés par le Conseil national de l'éducation (Lahtero et al., 2019 ; Lahtero et Kuusilehto-Awale, 2015). Le programme slovène de licence de chef d'établissement, d'une durée d'un an, s'aligne sur les tâches des directeurs d'établissements préscolaires et scolaires, telles qu'elles sont définies par la loi. Il est ouvert aux nouveaux chefs d'établissement qui doivent le suivre dans l'année qui suit leur nomination. Tous les États américains disposent d'un système de certification et d'autorisation pour les chefs d'établissement (Pechota et al., 2023).

Les provinces canadiennes ont des exigences variables en matière de certification (Gouvernement canadien, 2024). Le Nouveau-Brunswick exige un Certificat d'aptitude à la direction des écoles avec un stage prolongé et cinq ans d'expérience dans l'enseignement (Bureau de la certification des enseignants du Nouveau-Brunswick, 2023). La Nouvelle-Écosse ne mentionne pas d'exigences spécifiques en matière de certification des chefs d'établissement, mais propose un programme de trois ans intitulé *Instructional Leadership Academy*, qui débouche sur un diplôme attestant des compétences (t gouvernement néo-écossais, 2018 ; Bureau de certification des enseignants, 2016). En Ontario, les enseignant(e)s qualifié(e)s peuvent s'inscrire à un programme de qualification des chefs d'établissement d'une durée d'un mois, qui couvre les cinq domaines du Cadre de leadership de l'Ontario et de la Ressource personnelle associée au leadership. Une partie

du cours d'une durée de 50 heures, axée sur la pratique et en milieu scolaire, doit également être effectuée dans les trois ans, sous le mentorat d'un chef d'établissement ou d'un directeur adjoint (Ontario Principals' Council, 2024).

Une étude portant sur neuf pays d'Amérique latine a montré que 54 % des programmes de formation proposaient une certification, mais qu'un seul pays utilisait les certificats pour les promotions et aucun ne les utilisait pour déterminer les salaires (Adelman et Lemos, 2021).

LES PAYS S'EFFORCENT DE RENDRE ATTRACTIVE LA FONCTION DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Alors que les systèmes éducatifs confient davantage de responsabilités aux chefs d'établissement et que leur rôle devient plus difficile, certains craignent que le travail ne devienne stressant, ce qui aurait un impact négatif sur le maintien, la satisfaction et la santé physique et mentale (Aravena et Felipe, 2021). L'épuisement professionnel, l'instabilité des conditions de travail et l'absence de mécanismes d'évaluation et de reconnaissance peuvent rendre la fonction de chef d'établissement peu attrayante (Grissom et Bartanen, 2019). À son tour, la rotation des chefs d'établissement peut entraîner des perturbations, une baisse du moral des enseignant(e)s et une diminution des résultats des élèves. Les changements fréquents de direction peuvent alors nuire aux efforts d'amélioration des écoles (Henry et Harbatkin, 2019 ; Kearney et al., 2012 ; Miller, 2013).

Les longues heures de travail sont un sujet de préoccupation. Aux États-Unis, les chefs d'établissement travaillent près de 60 heures par semaine, voire plus dans les écoles situées dans les zones défavorisées (Sparks, 2016). Les chefs d'établissement s'engagent dans de nombreuses activités extrascolaires qui prolongent et intensifient leurs journées de travail (Reid et Creed, 2021 ; Wang et al., 2022). Mais la répartition du temps de travail indique également que la plupart du temps est consacré à des tâches qui n'ont rien à voir avec le leadership pédagogique.

L'enquête TALIS 2018 a montré que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire de 48 systèmes éducatifs consacraient 17,5 % de leur temps de travail à des tâches liées au programme scolaire et à l'enseignement, ce qui inclut l'observation des classes, l'évaluation des élèves, le mentorat des enseignant(e)s et le développement professionnel. Le temps consacré à ces tâches varie considérablement, avec des différences régionales marquées (figure 3.10). Dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède), les chefs d'établissement consacrent moins de 14 % de leur temps à ces tâches, et aux Pays-Bas, seulement 10,5 %. Mais dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est, tels que le Japon, la République de Corée et le Viet Nam, ils y consacrent plus de 21,5 % de leur temps, tandis qu'à Shanghai, en Chine, cette proportion est de 27 %.

Les tâches et réunions administratives (28 %) et de direction (21 %) occupent la moitié du temps de travail des chefs d'établissement. Les chefs d'établissement de Tchèque et de la Fédération

de Russie consacrent deux fois plus de temps aux tâches administratives (près de 40 %) que leurs homologues de Géorgie et du Kazakhstan (un peu plus de 20 %). Les interactions avec les élèves, les enseignant(e)s et la communauté occupent en moyenne 26 % du temps de travail des chefs d'établissement. Les chefs d'établissement brésiliens consacrent presque deux fois plus de temps à ces interactions (41 %) que leurs homologues néerlandais (22 %), tandis que l'écart entre les deux pays est trois fois plus important (19 % contre 6 %) dans le cas spécifique des interactions avec les élèves en dehors de l'apprentissage structuré.

“

Les tâches et réunions administratives (28 %) et de direction (21 %) occupent la moitié du temps de travail des chefs d'établissement

”

Une analyse de 55 études sur l'emploi du temps a montré que les chefs d'établissement travaillent de longues heures dans des activités quotidiennes non pédagogiques (Hochbein et al., 2021). En Grèce, les directeurs d'écoles primaires se plaignent d'une charge de travail excessive qui comprend une série de tâches administratives distrayantes : recruter des enseignant(e)s remplaçant(e)s et gérer leurs salaires, s'occuper des élèves blessés lorsque les infirmières ne sont pas disponibles, assurer la liaison avec les techniciens lorsque la plomberie ne fonctionne pas, obtenir le consentement des parents et avertir la police de la circulation pour les bus scolaires lors de l'organisation de voyages scolaires, répondre aux courriels, vérifier les horaires des nettoyeurs, collecter les factures d'achat pour les envoyer aux municipalités et saisir les données scolaires dans les systèmes d'information de gestion (Lakasas, 2023).

LES NIVEAUX DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE SONT PLUS ÉLEVÉS QU'ON NE LE PENSE GÉNÉRALEMENT

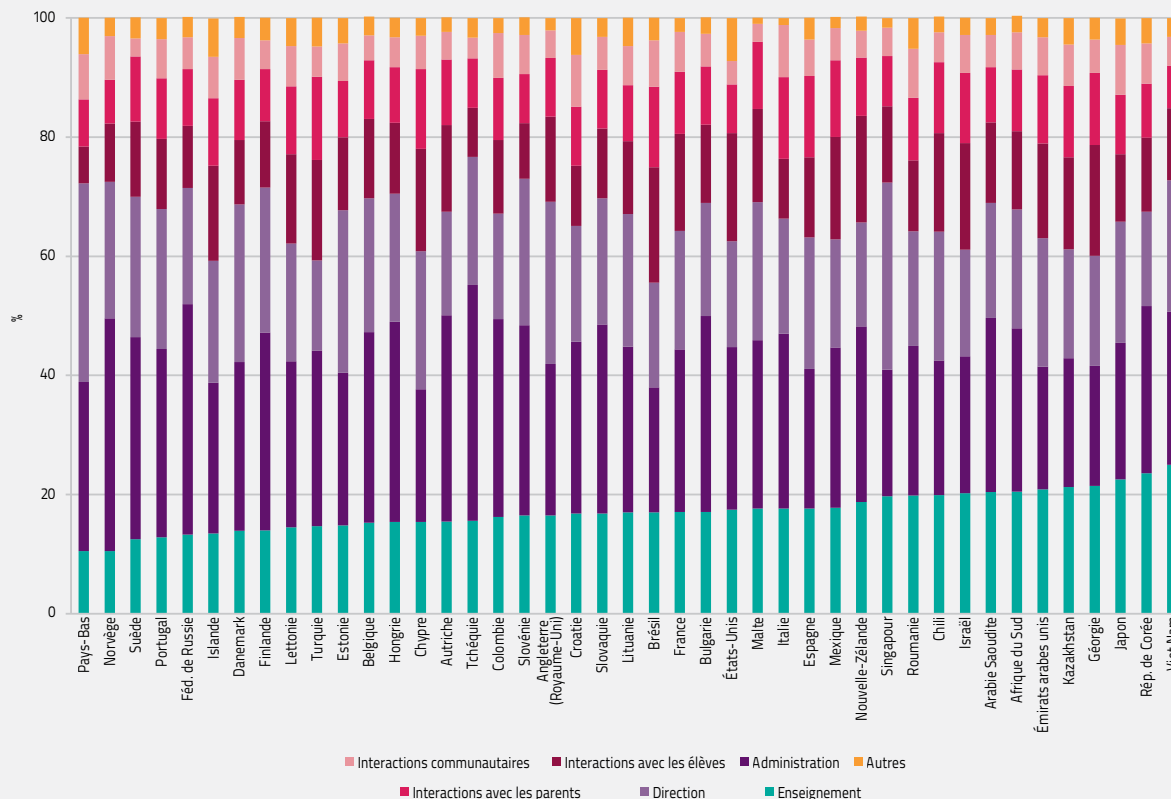
Les médias s'inquiètent souvent du fait que les chefs d'établissement risquent d'être désenchantés par leur travail sous la pression d'un éventail croissant de responsabilités. Cependant, l'enquête TALIS 2018 a révélé des niveaux de satisfaction très élevés chez les chefs d'établissement, même dans les pays où les taux d'épuisement professionnel sont réputés élevés. Dans les 48 systèmes éducatifs couverts par l'enquête, 95 % des directeurs d'écoles secondaires du premier cycle se sont déclarés satisfaits de leur travail. Il n'y a pas eu de changement par rapport aux niveaux de satisfaction rapportés lors de l'enquête précédente en 2013. Ce taux n'est inférieur à 90 % que dans deux pays : Afrique du Sud (87 %) et Turquie (83 %).

D'autres indicateurs liés à la satisfaction professionnelle affichent des scores relativement élevés. Par exemple, 79 % des directeurs d'écoles secondaires du premier cycle sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les avantages de leur profession l'emportent nettement sur les inconvénients, et 86 % sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle, s'ils pouvaient décider à nouveau, ils choisiraient toujours cet emploi/cette fonction. Sur 10 chefs d'établissement, seuls 6 ou moins en Belgique, en Italie, en Roumanie et en Slovaquie ont déclaré

FIGURE 3.10 :

Dans certains pays, les chefs d'établissement consacrent au moins deux fois plus de temps aux tâches liées à l'enseignement que dans d'autres pays

Répartition du temps de travail des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire, par groupe de tâches, dans une sélection de pays à revenu moyen et élevé, 2018



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_10

Source : OCDE (2019a).

que les avantages l'emportaient sur les inconvénients du travail. Sur 10 chefs d'établissement, seuls 7 ou moins en Bulgarie, au Japon et en Arabie Saoudite ont déclaré qu'ils choisiraient à nouveau leur emploi (**figure 3.11**). Dans l'ensemble, seuls 7 % ont regretté d'avoir choisi de devenir chef d'établissement et 21 % se sont demandé s'il n'aurait pas mieux valu choisir une autre profession. Dans les États insulaires du Pacifique, les chefs d'établissement sont satisfaits de leur travail malgré le stress qu'il engendre (**encadré 3.8**).

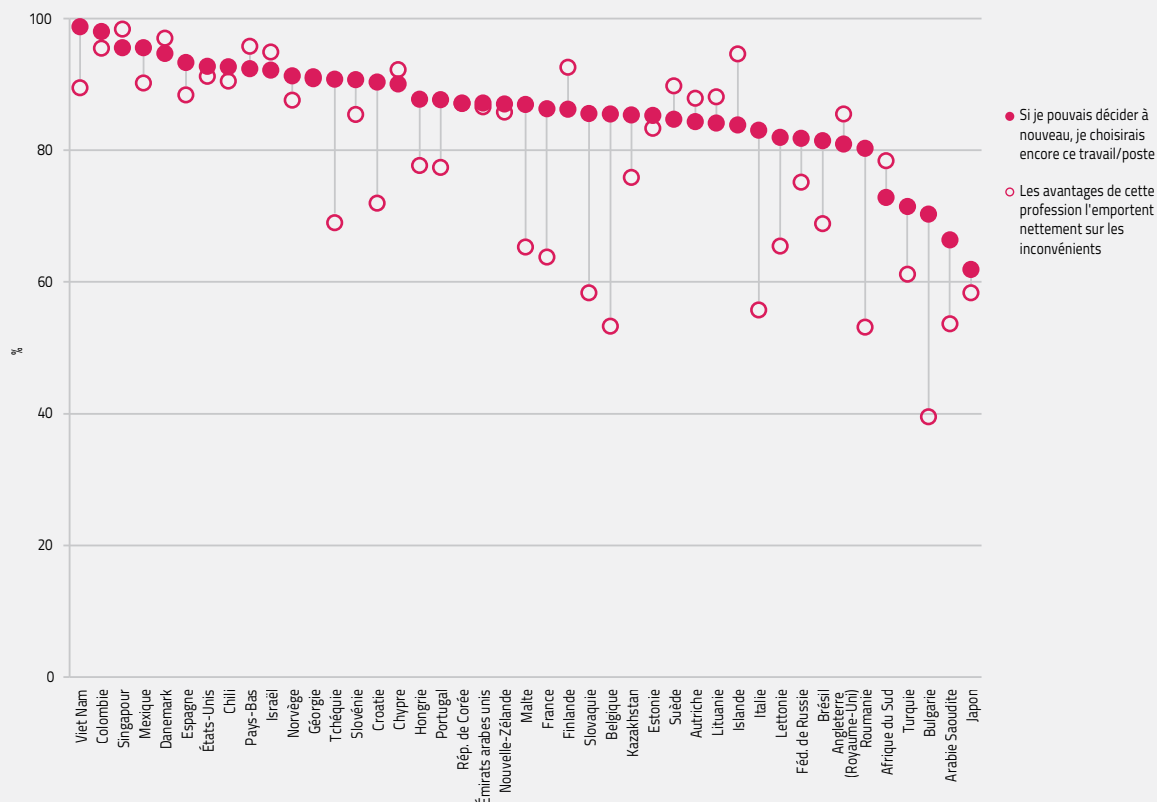
Ces dernières années, les chefs d'établissement en Australie ont signalé des niveaux plus élevés de stress, d'épuisement professionnel et de dépression, les deux principales causes étant le « volume de travail » et le « manque de temps pour se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage » (Dicke et al., 2024). Les femmes, les enseignant(e)s du primaire et les chefs d'établissement en début de carrière sont plus susceptibles de souffrir de stress ou d'épuisement professionnel (Arnold et al., 2023 ; Henebery, 2024). Les femmes chefs d'établissement, qui ont tendance à travailler plus longtemps, font état d'exigences professionnelles plus élevées et de problèmes d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée plus nombreux (Henebery, 2023).

Dans le cadre de l'enquête sur la santé, la sécurité et le bien-être au travail des chefs d'établissement, qui couvre plus de la moitié des chefs d'établissement en Australie depuis 2011 (Riley, 2017), les réponses des participants peuvent déclencher un « drapeau rouge » indiquant que leur santé mentale peut être en danger, auquel cas ils reçoivent immédiatement un courriel avertissant le chef d'établissement de leur niveau de stress et les encourageant à chercher du soutien (Marsh et al., 2023). En 2022, 48 % de tous les chefs d'établissement ont déclenché un message d'alerte. Cinq des huit États et territoires disposent de cadres et de stratégies axés sur la santé et le bien-être des chefs d'établissement - et ces juridictions ont eu un impact positif (Dicke et al., 2024).

En Irlande, une enquête menée auprès de 1 000 chefs d'établissement en 2015, 2022 et 2023 a révélé que plus de 50 % d'entre eux étaient victimes d'épuisement professionnel en raison de la charge de travail, de la pénurie d'enseignant(e)s et de la nécessité de mettre en œuvre des initiatives gouvernementales ambitieuses, telles que celles liées à l'éducation inclusive (Tobin, 2023). En Angleterre, au Royaume-Uni, une enquête menée auprès de chefs d'établissement a révélé que les inspections scolaires

FIGURE 3.11 :**Les chefs d'établissement semblent jouir d'un niveau élevé de satisfaction professionnelle**

Chefs d'établissement secondaire de premier cycle qui sont d'accord ou tout à fait d'accord avec deux affirmations relatives à la satisfaction au travail, certains pays à revenu intermédiaire et élevé, 2018



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig3_11

Source : OCDE (2020).

avaient un impact sur le bien-être des chefs d'établissement, 38 % des personnes interrogées ayant cherché un soutien en matière de santé mentale au cours de l'année précédente et 84 % ayant signalé des troubles du sommeil (Ahmed, 2023).

La pandémie de COVID-19 a exercé une pression beaucoup plus forte sur les chefs d'établissement. Ils ont dû appliquer de nouvelles mesures politiques, adapter le travail scolaire et les horaires aux exigences nationales, assurer la continuité de l'éducation, guider les enseignant(e)s grâce à des modalités à distance ou hybrides, et mettre en œuvre des mesures d'hygiène pour un environnement sûr (Leksy et al., 2023). La fermeture et la réouverture des écoles et l'application de règles de distanciation sociale dans les écoles ont exacerbé l'épuisement professionnel des chefs d'établissement (Karakose et al., 2022). Parmi les chefs d'établissement, 9 sur 10 à Hong Kong, Chine (Lau et al., 2022) et 8 sur 10 aux États-Unis ont fait état de niveaux de stress élevés (Woo et Steiner, 2022).

Une explication possible de l'incohérence apparente entre les statistiques sur la satisfaction au travail et le stress est que la satisfaction au travail est déterminée par des facteurs intrinsèques

et à long terme, alors que le stress est affecté par des facteurs à court terme, un fait qui se reflète en partie dans la proportion relativement importante de directeurs (15 %) qui ont exprimé le désir de changer d'école dans l'enquête TALIS 2018. Par exemple, 96 % des directeurs colombiens choisiraient à nouveau leur poste, mais 22 % d'entre eux souhaiteraient changer d'école. Au Mexique, 98 % des directeurs choisiraient à nouveau leur poste, mais 30 % d'entre eux changeraient d'école s'ils le pouvaient. Bien que la taille des échantillons ne soit pas suffisante pour suggérer des relations solides, les directeurs colombiens travaillant dans des écoles rurales étaient 10 points de pourcentage plus susceptibles de vouloir changer d'école que leurs homologues des écoles urbaines. Au Mexique, l'écart dépasse les 30 points de pourcentage.

“

La pandémie de COVID-19 a exercé une pression beaucoup plus forte sur les chefs d'établissement

”

ENCADRÉ 3.8 :**Les chefs d'établissement du Pacifique expriment leur satisfaction professionnelle malgré le stress et la pression**

Dans le cadre de l'évaluation de la littératie et de la numératie dans les îles du Pacifique (PILNA) réalisée en 2021 dans 15 pays et territoires, les chefs d'établissement primaire ont fait état d'une grande satisfaction au travail et d'un sens aigu de leur mission. Presque tous les élèves de sixième année ont des chefs d'établissement qui se sentent « souvent » ou « parfois » satisfaits de leur profession (94 %), trouvent un sens et un but à leur rôle (95 %), sont enthousiastes et inspirés par leur travail (94 %) et sont fiers de leur travail (97 %). Le sens de l'objectif semble être un facteur de soutien essentiel pour ces dirigeants.

Parallèlement, et de manière quelque peu paradoxale, 84 % des élèves ont fréquenté des écoles dont les dirigeants ont « souvent » ou « parfois » ressenti du stress en raison de leur rôle, et 70 % ont fréquenté des écoles dont les dirigeants se sont souvent sentis dépassés par leur travail. Environ deux élèves sur trois fréquentaient des écoles dont les responsables signalaient des problèmes de sommeil et un manque de temps personnel ; un élève sur deux fréquentait des écoles dont les responsables signalaient une pénurie de ressources qui entravait leur capacité à fournir des services ; et un élève sur trois fréquentait des écoles dont les responsables étaient préoccupés par la pénurie d'enseignant(e)s qualifié(e)s et l'absentéisme des enseignant(e)s. Environ 40 % des élèves étaient scolarisés dans des écoles où les responsables déclaraient que leur travail avait une incidence négative sur leur santé mentale et physique.

Le stress et la satisfaction au travail ne sont pas nécessairement incompatibles. Elle suggère qu'il est gratifiant d'avoir un impact positif sur la vie des élèves et sur les communautés. Il aide les chefs d'établissement à maintenir un niveau élevé d'engagement et atténue les aspects négatifs du travail. Les salaires constituent l'un des domaines où la satisfaction professionnelle est nettement moins élevée. Seuls trois élèves sur quatre fréquentent des écoles dont les responsables sont satisfaits de leur rémunération, ce qui indique que de nombreux chefs d'établissements scolaires se sentent sous-évalués.

Source : Communauté du Pacifique (2022).

On a constaté que le manque de personnel et les climats scolaires négatifs affectent la satisfaction au travail (Chen et al., 2023 ; Collie et al., 2020). Par conséquent, une meilleure allocation des ressources et l'amélioration de l'environnement scolaire, ainsi que des possibilités de développement professionnel, sont essentielles pour améliorer la satisfaction au travail (Chen et al., 2023 ; Toyama et al., 2023). Les pratiques de leadership qui favorisent un environnement collaboratif et soutiennent le développement professionnel des enseignant(e)s sont également liées à une plus grande satisfaction au travail (Liu et Bellibas, 2018).

LA ROTATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT PEUT ÊTRE UN DÉFI OU UNE OPPORTUNITÉ POUR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

On s'inquiète de l'augmentation de la rotation des chefs d'établissement et pourvoir à des postes vacants est devenu un plus grand défi pour les systèmes éducatifs (Snodgrass Rangel, 2018). Mais il est notoirement difficile de collecter des données fiables et d'évaluer avec précision les tendances en matière de rotation des chefs d'établissement, tout comme pour les enseignant(e)s. Les données fiables sont donc très limitées en ce qui concerne les niveaux et les tendances de la rotation, sans parler des raisons : les directeurs quittent leur poste parce qu'ils prennent leur retraite, changent de poste au sein de l'école, changent d'école ou quittent complètement la profession et l'éducation. Les implications politiques diffèrent considérablement selon que l'une ou l'autre de ces raisons semble gagner en importance.

Les États-Unis disposent des données les mieux documentées sur la rotation des chefs d'établissement. Ces chiffres ne semblent pas indiquer une augmentation des taux de rotation. En 2021-22, on estime que 80 % des chefs d'établissement publique sont restés dans leur établissement, 6 % ont changé d'établissement et 11 % ont quitté la profession, un taux pratiquement inchangé par rapport aux précédentes collectes de données en 2012-13 et 2016-17. Il n'a pas été possible de déterminer le statut des 3 % de directeurs restants. Les directeurs plus âgés et peu rémunérés des écoles comptant un pourcentage élevé d'élèves noirs et hispaniques ou d'élèves pauvres (c'est-à-dire ayant droit à un repas gratuit à l'école) étaient plus susceptibles d'avoir quitté leur poste (NCES, 2023). Dans l'État de Caroline du Nord, plus d'une école sur 3 parmi les moins performantes a perdu son directeur, contre une sur 5 pour l'ensemble des écoles (Henry et Harbatkin, 2019).

En Suède, l'analyse des données administratives recueillies entre 1980 et 2017 auprès d'une population totale de plus de 18 000 directeurs d'écoles primaires et secondaires publiques du premier cycle a révélé qu'en moyenne, ils avaient travaillé près de sept ans dans leur municipalité et avaient changé moins d'une fois d'école au cours de leur carrière. La mobilité semble avoir légèrement augmenté au fil du temps, mais cette tendance n'est pas nécessairement imputable à une détérioration des conditions de travail. La privatisation du système éducatif et le passage d'une convention collective nationale à une fixation individuelle des salaires au milieu des années 1990 pourraient en être les causes (Thelin, 2020).

Le vieillissement est l'une des raisons des départs dans les pays riches. L'étude TALIS 2018 montre que l'âge moyen des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire était de 51 ans dans les 47 systèmes éducatifs participants - et atteignait 55 ans en Autriche, 56 ans en Italie, 58 ans au Japon et 59 ans en République de Corée (OCDE, 2020). En 2019, 70 % des 10 000 chefs d'établissement en Australie devaient prendre leur retraite dans les cinq ans (Henebery, 2019). En revanche, l'âge moyen du chef d'établissement était de 43 ans en Arabie saoudite et en Turquie et de 46 ans au Brésil et en Roumanie (OCDE, 2020).

“

L'enquête TALIS 2018 montre que l'âge moyen des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire est de 51 ans

”

Le stress au travail est également associé à des interactions problématiques avec les parents (Tikkanen et al., 2017). Les chefs d'établissement sont de plus en plus souvent victimes d'abus et de comportements menaçants. Les résultats des enquêtes sur la santé, la sécurité et le bien-être au travail des chefs d'établissement en Australie ont révélé une forte prévalence de comportements offensants à l'égard des chefs d'établissement (Arnold et al., 2021). En 2023, 48 % des chefs d'établissement ont déclaré avoir été agressés physiquement (Dicke et Marsh, 2023 ; Henebery, 2024).

D'autres caractéristiques qui ont contribué à prédire la rotation des chefs d'établissement sont le manque d'autonomie, la faible confiance, la faible satisfaction au travail, la nature changeante du travail (Snodgrass Rangel, 2018), les mauvaises conditions de travail (Mitani, 2018 ; Sibuda et al., 2020), ainsi que la solitude et l'isolement (Hauseman et Hauseman, 2023). En République islamique d'Iran, le bien-être psychologique des chefs d'établissement prédit de manière significative l'épuisement professionnel (Malekitabar et al., 2016). Au Pérou, le Good Manager Performance Framework reconnaît que les chefs d'établissement ressentent du stress et de l'incertitude lorsque leurs responsabilités professionnelles ne sont pas définies (Ministère de l'éducation du Pérou, 2014).

“

Les directeurs d'écoles publiques bénéficient d'un contrat permanent dans 37 % des pays

”

Les solutions pour prévenir les rotations comprennent la formation pour aider les directeurs à reconnaître les symptômes de l'épuisement professionnel, la redistribution ou la réduction de la charge de travail, l'amélioration des réseaux de soutien et l'accès à des services de santé mentale (DeMatthews et al., 2021). Le Education Bureau de Hong Kong, en Chine, propose des formations sur le stress, la gestion des émotions et la santé physique et mentale. Le cours d'initiation destiné aux nouveaux

chefs d'établissement guide les stagiaires dans l'utilisation de diverses stratégies visant à alléger la pression du travail, par exemple en rationalisant les procédures administratives inutiles ou en recrutant des pour réduire la charge de travail administratif des chefs d'établissement (Yeung et gouvernement chefs d'établissement hongkongais, 2019). En Angleterre, au Royaume-Uni, une boîte à outils de réduction de la charge de travail permet d'identifier et de traiter les problèmes liés à la charge de travail et d'évaluer les mesures prises en la matière (Department for Education, 2024).

Dans l'État australien de Victoria, un audit de la stratégie de santé et de bien-être des chefs d'établissement a révélé que ses nombreuses stratégies et initiatives n'avaient pas été efficaces (Victorian Auditor-General's Office, 2023) et qu'elles n'avaient pas modifié les horaires de travail des chefs d'établissement. La charge de travail apparaît comme la cause la plus importante des problèmes de santé et de bien-être des chefs d'établissement, qui déclarent travailler en moyenne 55 heures par semaine (Greaves, 2023). En Australie-Méridionale, le Department for Education a mis en place des contrôles de bien-être psychologique pour les personnes à « haut risque » et a renforcé le soutien post-incident, les consultations psychologiques spécialisées pour les chefs d'établissement et la mise en œuvre d'une boîte à outils pour le bien-être du personnel (Henebery, 2019). En 2020, le Australian Institute for Teaching and School Leadership a élaboré une stratégie nationale pour lutter contre la maltraitance des enseignant(e)s, des chefs d'établissement et des autres membres du personnel scolaire (AITSL, 2020).

LES MESURES D'INCITATION PEUVENT RENDRE LES POSTES DE DIRECTION PLUS ATTRAYANTS

Les gouvernements déploient une série de mécanismes pour s'assurer que le métier de chef d'établissement reste attrayant malgré sa complexité. Cette section couvre trois questions : les modalités contractuelles, les possibilités de progression et les mécanismes d'évaluation. Les rémunérations et les indemnités constituent un élément majeur des incitations et sont abordées dans le chapitre financier du présent rapport (**chapitre 18**).

Il existe une variété de dispositions contractuelles pour les chefs d'établissement

Le type de contrat influence de manière significative les expériences des chefs d'établissement. L'analyse des profils de pays PEER montre que dans 37 % des pays, les directeurs d'écoles publiques ont des contrats permanents. Par exemple, à Chypre, les responsables des écoles publiques sont des fonctionnaires et les syndicats jouent un rôle actif dans les négociations concernant les conditions de travail, la rémunération et l'évaluation (OCDE, 2019b). Si un poste permanent peut favoriser un environnement d'apprentissage stable, il nécessite des mécanismes de contrôle solides et un développement professionnel continu pour garantir la motivation permanente des chefs d'établissement. Le statut de fonctionnaire ne garantit pas un emploi permanent partout. Au Bahreïn, les chefs d'établissement sont des fonctionnaires régis par la législation sur l'emploi dans la fonction publique, mais

ils sont employés sur une base contractuelle, leur contrat étant renouvelé chaque année pour une durée maximale de trois ans. Les chefs d'établissement à Samoa sont employés dans le cadre d'un contrat de fonctionnaire par la Commission du service public, mais sont considérés comme des employés contractuels.

Dans 10 % des pays, les chefs d'établissement sont recrutés sur la base d'un contrat temporaire sans limite de renouvellement, tandis que dans 17 % des pays, le nombre de renouvellements du contrat est limité. Les deux modalités sont flexibles, bien que le manque de sécurité de l'emploi associé à ces contrats puisse les rendre moins souhaitables. Les chefs d'établissement sous contrat à durée déterminée ont des droits statutaires différents de ceux des employés permanents, notamment moins d'avantages et de droits, ainsi qu'un droit à la retraite et aux congés plus faible (OCDE, 2019b). En Arménie, en Géorgie et en Ukraine, les chefs d'établissement ont des contrats temporaires de cinq ou six ans. La possibilité d'un non-renouvellement peut contraindre les chefs d'établissement à se concentrer sur des objectifs à court terme au détriment de stratégies éducatives à long terme. Dans les 36 % de pays restants, les chefs d'établissement sont embauchés sur une base permanente ou sur la base de contrats temporaires.

L'incertitude quant à l'emploi peut être une source importante de stress pour les chefs d'établissement, tandis que le retour à l'enseignement peut être indésirable. En Bosnie-Herzégovine, un directeur peut être reconduit pour deux mandats consécutifs dans la même école. En Macédoine du Nord, en République de Moldavie et en Espagne, les chefs d'établissement ont un mandat de quatre ou cinq ans, au terme duquel ils peuvent retrouver leur poste précédent. Au Portugal, les chefs d'établissement ne peuvent effectuer que deux mandats de quatre ans au même poste, après quoi ils doivent changer d'école ou retourner en salle de classe (OCDE, 2019b ; 2020). En Pologne, alors que les enseignant(e)s sont employé(e)s sur la base de contrats à durée indéterminée, les postes de chef d'établissement sont à durée déterminée, entre une et cinq années scolaires, comme le prévoit la loi. Au Kirghizistan, la réglementation stipule que les directeurs sont nommés pour 5 ans, avec un maximum de 10 ans dans la même école.

En Chine et aux Philippines, les directeurs changent d'école tous les deux ans. Ce système vise à protéger les chefs d'établissement d'une exposition prolongée à des environnements très stressants et à favoriser des expériences diverses susceptibles d'améliorer les compétences d'un chef d'établissement. Cependant, les déménagements fréquents peuvent perturber la vie personnelle et les liens avec la communauté, ce qui peut nuire à la satisfaction professionnelle et au bien-être général d'un chef d'établissement.

Aux États-Unis, les chefs d'établissement titularisés étaient 68 % moins susceptibles de partir et ceux qui bénéficiaient d'un contrat de négociation collective étaient 56 % moins susceptibles de passer à un poste autre que celui de chef d'établissement que ceux qui ne bénéficiaient pas de ces avantages (Yan, 2019). En Suède, les chefs d'établissement dont la sécurité de l'emploi

est faible sont plus susceptibles de demander de l'aide pour des problèmes d'anxiété, de dépression et de sommeil (Persson et al., 2024).

Dans l'ensemble, aucune approche contractuelle unique ne permet de maximiser l'efficacité et de minimiser le stress. Une approche équilibrée, combinant stabilité et responsabilité, semble plus bénéfique. Les pays devraient envisager des dispositions contractuelles souples mais stables qui offrent une sécurité aux donneurs d'ordre tout en les obligeant à rendre des comptes par le biais d'examens périodiques axés sur les réalisations à court terme et les objectifs stratégiques à long terme. Comprendre l'impact des contrats sur les chefs d'établissement est essentiel pour les décideurs politiques qui cherchent à améliorer le leadership éducatif dans des systèmes diversifiés. L'alignement des conditions contractuelles sur les objectifs éducatifs peut améliorer la direction et le bien-être des écoles, créant ainsi un système éducatif plus fort et plus résilient (Day et al., 2020).

Quelques pays offrent aux chefs d'établissement des possibilités de progression de carrière

Quelques pays prévoient une structure de carrière et des échelles de salaires distinctes pour les chefs d'établissement, reconnaissant ainsi leurs responsabilités uniques. Au Bhoutan, les chefs d'établissement ont la possibilité de gravir les échelons, de Principal III à Principal I. À chaque promotion, ils reçoivent un salaire plus élevé et des incitations basées sur les performances, et l'on attend d'eux qu'ils se montrent plus performants et qu'ils assument des rôles supplémentaires. Par exemple, les chefs d'établissement ayant le rang de Principal I peuvent être amenés à diriger des écoles plus importantes. Au Japon, la structure de carrière des chefs d'établissement comporte 15 étapes différentes, avec des niveaux de salaire basés sur les performances et l'expérience. À Singapour, les enseignant(e)s peuvent suivre une filière de leadership distincte qui comprend une succession de rôles, allant de celui de chef de matière et de département à celui de chef d'établissement (OCDE, 2019b). Les directeurs changent d'école tous les cinq à sept ans afin d'acquérir de l'expérience dans des contextes et des cultures différents. Ils peuvent également avoir l'occasion de travailler au sein du ministère afin d'acquérir des perspectives politiques plus larges. Le parcours de carrière s'étend ensuite au-delà du poste de chef d'établissement, offrant aux candidats motivés et très efficaces la possibilité d'accéder à des postes de direction du système, en tant que surintendants de regroupement, directeurs adjoints et directeurs.

Certains pays ont mis en place des fonctions formelles d'encadrement intermédiaire (**chapitre 4**) qui permettent d'accéder à des postes de chef d'établissement. En Sierra Leone, les enseignant(e)s peuvent progresser dans leur carrière administrative, avec des incitations et des promotions aux postes de chef de matière, de chef adjoint et de chef d'établissement. Le gouvernement a créé des catégories (nouveaux, compétents, très compétents et distingués) pour aider les enseignant(e)s et

les chefs d'établissement à progresser dans leur carrière et à bénéficier d'une meilleure rémunération.

D'autres pays n'ont pas de plan de carrière distinct pour les chefs d'établissement, considérant cette fonction comme une continuation de l'enseignement ou une extension des tâches d'enseignement. Une promotion limitée dans les fonctions liées à la direction des écoles peut diminuer l'attrait des candidats et leur motivation à long terme. Au Portugal, le statut professionnel des chefs d'établissement n'est pas clairement distingué par une structure de carrière ou des barèmes de salaire distincts. La loi reconnaît l'importance du rôle du chef d'établissement (Carvalho et al., 2021), mais il n'existe pas de carrière professionnelle pour les chefs d'établissement, ni de préparation et d'incitations adéquates (Espuny et al., 2020). En Zambie, les chefs d'établissement à durée déterminée sont confrontés à des opportunités de développement limitées et à des contraintes bureaucratiques, ce qui entrave leur développement et leur capacité à se concentrer sur l'amélioration de l'enseignement (Zhong et Muyunda, 2023).

Les systèmes d'évaluation peuvent améliorer l'efficacité des chefs d'établissement

L'évaluation des performances permet d'identifier les points forts et les points à améliorer et d'orienter les programmes de développement professionnel. Les systèmes d'évaluation peuvent se concentrer sur les compétences de leadership, les résultats des élèves et le climat scolaire. Parmi les caractéristiques importantes d'un système d'évaluation efficace, citons l'alignement sur les normes de leadership, la mesure de l'efficacité et la prise en compte de la diversité des contextes.

Les chefs d'établissement accordent une grande importance à certains éléments clés des systèmes d'évaluation, tels que le retour d'information constructif et la fixation d'objectifs (Donaldson et al., 2021). Un retour positif sur son leadership peut améliorer l'ambition, l'engagement organisationnel et la performance en tant que leader (Steffens et al., 2018). En Chine, les chefs d'établissement considèrent que le fait d'être soumis à une évaluation sommative sert deux objectifs : non seulement la responsabilisation, mais aussi l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Cheng et al., 2023).

L'analyse des profils PEER pour ce rapport suggère que les lois et les politiques rendent obligatoire l'évaluation des chefs d'établissement dans 78 % des pays. Une évaluation positive peut conduire à un avancement de carrière dans 25 % des pays et à des ajustements de salaire ou à des primes dans 38 % des pays. Dans certains de ces derniers pays, des parcours de qualification complets ont été développés, comme en Australie, au Canada et à Singapour. En Australie, l'outil Principal Performance Improvement Tool a été développé par les chefs d'établissement, le Conseil australien pour la recherche en éducation et le Department of Education d'Australie occidentale. Il décrit six domaines : la direction de l'objectif moral, l'établissement de relations productives, la création de conditions favorables, la promotion d'un meilleur enseignement, la conduite d'une pratique fondée sur des données et la conduite d'un changement

stratégique. Pour chacun d'entre eux, il identifie quatre niveaux de pratique efficace (faible, moyen, élevé et exceptionnel) avec des objectifs de formation et de développement (ACER, 2018).

En France, un décret de 2023 a introduit une évaluation spécifique des chefs d'établissement primaire qui a lieu trois ans après l'entrée en fonction, puis tous les cinq ans (gouvernement français, 2023). L'évaluation des chefs d'établissement du secondaire a lieu chaque année depuis 2021 (gouvernement français, 2021). En Italie, le système a été modifié en 2024 pour fonder l'évaluation sur des objectifs définis et mesurables auxquels la rémunération serait également liée (Parlement italien, 2024). Les programmes de formation pour les chefs d'établissement nouvellement embauchés, y compris le mentorat, sont en cours d'évaluation (Ministère de l'éducation et du mérite d'Italie, 2023b).

Les lois et les politiques prévoient l'évaluation des chefs d'établissement dans 78 % des pays

Dans 39 % des pays, l'évaluation est associée à des sanctions et à des pénalités, et dans 34 % des pays, elle a d'autres implications. Au Timor-Leste, par exemple, le fait de ne pas satisfaire aux normes requises lors des examens de performance peut entraîner l'impossibilité de bénéficier d'une promotion ou d'une progression, ce qui affecte indirectement l'avancement de la carrière. En République de Moldavie, le contrat du directeur peut être résilié en cas d'évaluations externes insatisfaisantes répétées.

En Amérique latine, des cadres institutionnels spécialisés et autonomes et des normes d'évaluation ont été mis en place au Chili et au Mexique, tandis que des processus réguliers d'évaluation des performances des chefs d'établissement existent en Argentine, au Chili et en Colombie (Weinstein et al., 2014). Toutefois, les systèmes d'évaluation ne soutiennent pas toujours pleinement le développement des chefs d'établissement. En Argentine, les résultats positifs peuvent contribuer à la promotion (Fraser et al., 2024). Au Chili, le système d'évaluation n'offre pas de possibilités claires de développement professionnel (Weinstein et Hernandez, 2015). Les chefs d'établissement signent un contrat de cinq ans basé sur les performances et sont responsables de l'obtention de résultats spécifiques en matière d'inscription, d'assiduité et de réussite. Les accords de performance sont directement liés à des sanctions, y compris la résiliation anticipée du contrat si la municipalité considère que la performance du mandant n'est pas satisfaisante. Cela peut se traduire par un contrôle accru des pratiques des directeurs et rend leur rôle beaucoup plus exigeant, avec des rapports faisant état d'un stress important et de directeurs quittant leur poste avant la fin de leur période d'engagement en raison des pressions multiples et des conflits politiques avec les autorités du district (Aravena et Felipe, 2021 ; Montecinos et al., 2015).

L'utilisation de contrats basés sur les performances pour les chefs d'établissement est en hausse. Si ces contrats permettent une évaluation constante, leur incertitude peut être source de stress et rendre les rôles de direction moins attrayants (McKay et Wilkinson, 2022 ; OCDE, 2019). En Ouganda, la permanence du poste de directeur dépend des performances professionnelles. En Zambie, les chefs d'établissement ont des contrats temporaires dont le renouvellement dépend de l'évaluation des performances. Dans les Îles Salomon, alors que les enseignant(e)s qualifié(e)s sont nommé(e)s à titre permanent, les contrats des chefs d'établissement sont renouvelés sur la base de l'évaluation des performances.

Aux États-Unis, dans le cadre de politiques fédérales axées sur la performance, telles que Race to the Top (2009-14) et l'Elementary and Secondary Education Act, les activités des chefs d'établissement ont été liées à l'amélioration de l'apprentissage des élèves afin de renforcer la responsabilisation (Donaldson et al., 2021). L'évaluation des chefs d'établissement est obligatoire, mais les États varient considérablement dans le niveau d'orientation qu'ils fournissent sur la manière dont ces évaluations doivent être menées (Nielsen et Lavigne, 2020). Entre 2009 et 2018, presque tous les États ont révisé leurs politiques d'évaluation des chefs d'établissement, 84 % d'entre eux donnant aux districts scolaires le pouvoir de créer leur propre système d'évaluation des chefs d'établissement et 61 % évaluant les chefs d'établissement chaque année. Des différences ont été constatées au niveau des composantes, des processus et des conséquences de l'évaluation. Dans 90 % des États, les districts sont tenus d'inclure une composante « résultats des élèves », bien que peu d'entre eux aient précisé le niveau d'importance de cette composante dans l'évaluation. Dans 55 % des États, il est recommandé et dans 27 %, il est exigé que les enseignant(e)s, les parents et les élèves participent à des enquêtes sur les performances des chefs d'établissement. Les évaluations peuvent conduire à des mesures correctives, à une intervention intensive ou à un licenciement en cas de mauvais résultats persistants : dans 59 % des États, des conséquences sont recommandées lorsque les évaluations des directeurs sont faibles, mais seulement 12 % d'entre elles donnent lieu à des recommandations lorsque les évaluations sont élevées (Donaldson et al., 2021).

CONCLUSION

Les chefs d'établissement jouent un rôle qui va au-delà des tâches administratives et englobe des responsabilités en matière de direction, de gestion et d'enseignement. Il est donc essentiel de promouvoir le poste de chef d'établissement en tant que profession. Pour atteindre cet objectif, il faut des processus de sélection et de recrutement transparents, une formation solide, des possibilités de développement professionnel continu et des conditions de travail attrayantes. Ces éléments sont essentiels pour garantir la satisfaction au travail, maintenir le prestige du poste et le rendre plus attrayant pour les candidats qualifiés.

Pour être efficaces, les systèmes de sélection des chefs d'établissement doivent trouver un équilibre entre des normes rigoureuses et accessibles, en valorisant les qualifications formelles et l'expérience pratique. L'expérience de l'enseignement reste le principal critère de sélection des chefs d'établissement, mais des tentatives sont faites pour introduire des approches plus larges fondées sur le mérite afin d'améliorer la qualité des candidats. De nombreux pays éprouvent des difficultés à définir des critères de sélection qui soient objectifs, clairs et inclusifs.

La préparation au leadership avant l'emploi et les programmes de développement professionnel continu sont essentiels pour que les chefs d'établissement s'adaptent à l'évolution des exigences de leur rôle. Mais la mise en œuvre varie en fonction des capacités et des ressources régionales. Des domaines tels que l'utilisation des données, la gestion financière et la promotion de l'équité et de la diversité doivent être davantage mis en avant, comme l'ont indiqué les chefs d'établissement dans de nombreux pays.

Bien que des inquiétudes aient été exprimées sur le fait que l'augmentation de la charge de travail et, dans certains contextes, l'obligation de rendre davantage compte des résultats, conduisent au stress et à l'épuisement professionnel, les mesures de satisfaction au travail restent élevées. Bien que les taux de rotation soient notoirement difficiles à estimer, le peu de données fiables qui existent ne semblent pas confirmer ces préoccupations générales. La motivation intrinsèque pour devenir chef d'établissement reste forte, bien que la pression, voire l'agression, exercée par les parents soit une tendance qui doit être suivie de près. L'investissement dans des systèmes de soutien efficaces, le mentorat et l'accompagnement, ainsi que des parcours de carrière clairs peuvent contribuer à améliorer les conditions de travail et à retenir les dirigeants efficaces.



Le directeur de l'école rencontre le personnel du projet à l'école, Girhinda, Sheikhpura, Bihar, Inde.

Crédit : UNICEF/UN0825759/Das*

CHAPITRE

4

La direction d'école partagée



MESSAGES CLÉS

La direction partagée est le moteur de l'amélioration des écoles.

- Les objectifs des écoles devenant de plus en plus complexes, la répartition des responsabilités entre les chefs d'établissement adjoints, les enseignant(e)s, le personnel de soutien, les élèves, les parents et la communauté peut faire une grande différence, en favorisant l'innovation, la diversité et l'inclusion.

Les chefs d'établissement adjoints et les enseignant(e)s cadres font le lien entre les décisions de haut niveau et la réalité de la classe.

- Les chefs d'établissement peuvent responsabiliser les chefs d'établissement adjoints en leur donnant une autorité et des conseils clairs afin d'obtenir l'acceptation du personnel. Le mentorat structuré, le soutien émotionnel, la formation continue aux défis du monde réel et les forums de partage d'expériences sont des types de soutien potentiels.
- Les enseignant(e)s cadres disposent d'une expertise spécialisée dans les programmes scolaires et, lorsqu'ils se voient confier des rôles et des responsabilités formels supplémentaires, ils peuvent gérer des sujets et contribuer à l'élaboration de stratégies qui ont un impact sur l'apprentissage des élèves et les performances de l'école.
- Une étude portant sur 19 pays a montré que les cadres intermédiaires ont une influence sur la qualité des enseignant(e)s, leur attitude et les résultats obtenus par les élèves. Une étude portant sur 300 écoles secondaires en Angleterre (Royaume-Uni) a révélé que les écoles ayant réalisé les progrès les plus importants en matière d'enseignement et d'apprentissage étaient celles qui avaient adopté des stratégies axées sur la collaboration et la créativité, dans lesquelles les enseignant(e)s assurant la fonction de cadre jouaient un rôle majeur.
- Selon l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018, 67 % des enseignant(e)s du premier cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré jouer un rôle actif dans les décisions relatives au matériel pédagogique, 44 % au contenu des cours, 37 % à l'évaluation et 37 % à la discipline.
- Le développement professionnel des chefs d'établissement adjoints et des enseignant(e)s cadre est rare. Seuls quelques pays à revenu élevé intègrent le leadership dans la formation initiale des enseignant(e)s. Seul un quart des enseignant(e)s du premier cycle de l'enseignement secondaire interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS 2018 ont reçu une formation au leadership.
- Les systèmes scolaires hiérarchiques peuvent démotiver les enseignant(e)s cadres. Même dans les pays à revenu élevé, les enseignant(e)s cadres ne reçoivent pas toujours une reconnaissance sous la forme d'un avancement d'échelon ou d'une prime.

L'engagement des élèves, des parents et des communautés peut aider les écoles à atteindre leurs objectifs.

- Les élèves peuvent aussi être des responsables. L'implication des élèves peut favoriser la responsabilité de l'apprentissage. Au niveau mondial, 57 % des pays imposent des conseils d'élèves dans leur réglementation, les pays à revenu élevé étant presque deux fois plus susceptibles que les pays à faible revenu de le faire.
- L'engagement des parents et des communautés peut favoriser la création d'écoles sensibles à la culture et améliorer les résultats des élèves. Au niveau mondial, 83 % des pays exigent la participation des parents et 62 % la représentation de la communauté au sein des comités de gestion des écoles. Pourtant, les parents et les communautés se heurtent à des obstacles à la participation, notamment un manque de soutien et de clarté des rôles.
- Une représentation déséquilibrée des parents en fonction du genre, de la classe sociale, de l'appartenance ethnique et des capacités peut affecter la participation et l'autonomisation. Au niveau mondial, 16 % des pays disposent de réglementations visant à garantir une représentation équilibrée des parents et des communautés dans la gouvernance des écoles.

Le personnel scolaire peut diriger s'il en a la possibilité et s'il bénéficie d'un soutien	79
Les élèves peuvent exercer leur leadership par le biais de canaux formels et informels...	87
Des parents et des membres de la communauté engagés peuvent orienter les écoles vers leurs objectifs.....	90
Conclusion	94

Les objectifs de l'école devenant de plus en plus complexes, la répartition des responsabilités entre les chefs d'établissement adjoints, les enseignant(e)s, le personnel de soutien, les élèves, les parents et la communauté peut faire une grande différence. Dans certaines conditions, cela peut favoriser l'innovation, la diversité et l'inclusion. Les chefs d'établissement adjoints peuvent contribuer au fonctionnement quotidien de l'école. Les enseignant(e)s et le personnel de soutien peuvent exercer un leadership lorsqu'ils participent à la prise de décision et à la conception d'approches de l'enseignement et de l'apprentissage. L'implication des élèves dans le leadership peut être source d'autonomisation et promouvoir la pensée critique et la responsabilité de l'apprentissage. Les parents et les membres de la communauté peuvent promouvoir des pratiques sensibles à la culture et renforcer les liens entre l'école et la communauté.

Dans le cadre de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018, à laquelle 48 systèmes éducatifs ont participé, 89 % des écoles secondaires du premier cycle disposaient d'une équipe de gestion des écoles. En moyenne, parmi les écoles disposant d'une équipe de direction, 8 sur 10 avaient un chef d'établissement adjoint, 6 sur 10 des enseignant(e)s (chefs de département ou autres enseignant(e)s), 5 sur 10 des membres du conseil d'établissement, 4 sur 10 des responsables financiers et 3 sur 10 des représentants de parents ou d'élèves (figure 4.1). Bien qu'il existe des différences considérables entre les systèmes éducatifs, il est clair que presque tous, en fonction de la taille de l'école et d'autres facteurs contextuels, offrent des possibilités de participer à la prise de décision au sein de l'école et d'exercer des fonctions de direction et d'initiative.

Malgré ce potentiel, la direction des écoles reste souvent hiérarchique et limite l'engagement des parties prenantes. Les enseignant(e)s ont besoin d'une formation à l'encadrement et d'autonomie. La participation des élèves est mieux établie dans les pays à revenu élevé. Les parents et les communautés se heurtent à des obstacles à leur participation. Ce chapitre examine la manière dont les chefs d'établissement partagent le leadership avec ces acteurs, en soulignant l'importance de créer des environnements d'apprentissage collaboratifs et d'obtenir des résultats positifs pour les élèves.

LE PERSONNEL SCOLAIRE PEUT DIRIGER S'IL EN A LA POSSIBILITÉ ET S'IL BÉNÉFICIE D'UN SOUTIEN

Les chefs d'établissement adjoints jouent un rôle essentiel dans la réussite des écoles en soutenant leur fonctionnement (Oleszewski et al., 2012). Les enseignant(e)s qui occupent des postes de direction peuvent promouvoir un enseignement de grande qualité (Berg et Zoellick, 2019). D'autres membres du personnel scolaire assument également des rôles de leadership, contribuant à la prise de décision et au fonctionnement de l'école (Ansley et al., 2019). Tous ces rôles peuvent être assumés dans le cadre d'une structure organisée ou par le biais d'initiatives individuelles.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ADJOINTS ET LES ENSEIGNANTS CADRES SOUTIENNENT LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Diverses fonctions de direction existent pour aider le chef d'établissement à définir la vision de l'école, à élaborer des stratégies d'enseignement, à assurer le bon fonctionnement de l'école et à former une équipe de direction coopérative. **Les chefs d'établissement adjoints, les vice-directeurs, les assistants ou les co-directeurs**, généralement considérés comme des subordonnés, reflètent le rôle du chef d'établissement (Matthews et Crow, 2003). Leur rôle est largement déterminé par le pouvoir discrétionnaire des chefs d'établissement (Arar, 2014 ; Guihen, 2019) et implique des responsabilités de gestion et de direction, en particulier lorsque les écoles bénéficient d'une autonomie (Wong, 2009).

“

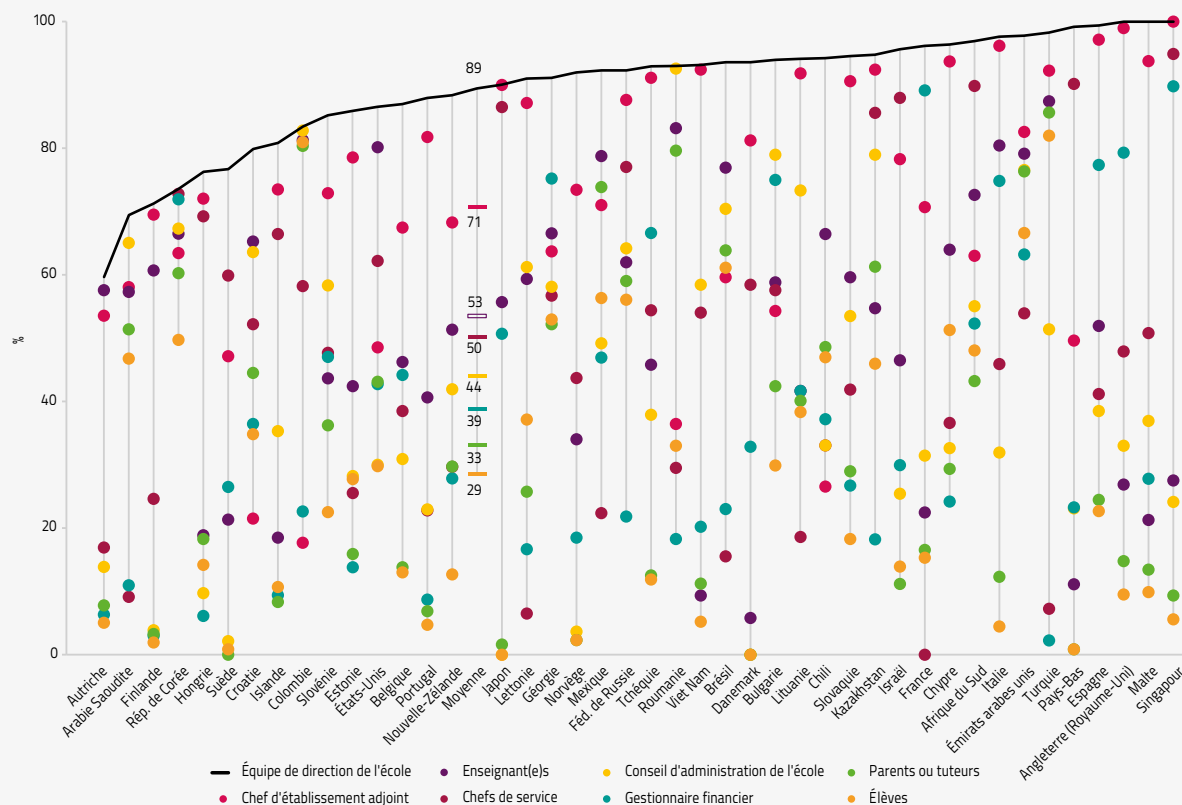
Les rôles des chefs d'établissement adjoints, des vice-directeurs, des assistants ou des co-directeurs sont déterminés en grande partie par le pouvoir discrétionnaire des chefs d'établissement

”

Les chefs d'établissement peuvent tout d'abord responsabiliser les chefs d'établissement adjoints en leur fournissant une autorité et des directives claires, car le manque de soutien peut les empêcher d'asseoir leur autorité et d'obtenir l'acceptation du personnel.

FIGURE 4.1 :**Diverses parties prenantes sont représentées dans les équipes de gestion des écoles**

Pourcentage de chefs d'établissement déclarant que leur établissement dispose d'une équipe de gestion et de personnes représentées au sein de cette équipe, sélection de pays à revenu moyen et élevé, 2018



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig4_1

Source : OCDE (2020).

Le mentorat structuré, le soutien émotionnel, la formation continue aux défis du monde réel et les forums de partage d'expériences sont des types de soutien potentiels (Cohen et Schechter, 2019). Deux études de cas réalisées à Hong Kong, en Chine, montrent que les chefs d'établissement adjoints sont efficacement préparés à leur future fonction de chef d'établissement. Les directeurs qui ont encadré leurs assistants en leur déléguant des responsabilités clés, telles que l'élaboration de stratégies, la gestion des ressources et la conception des programmes, en les guidant dans leurs tâches de gestion, en les impliquant dans la planification à long terme, en évaluant les priorités de l'école et en les faisant participer à la prise de décision, ont amélioré de manière significative leur aptitude au leadership et leur satisfaction à l'égard de celui-ci. Un cahier des charges clair, des discussions régulières pour développer une vision commune et une rotation des tâches administratives ont également renforcé leur potentiel de leadership (Kwan, 2009 ; Wong, 2009).

En Indonésie, une étude de cas portant sur une école secondaire islamique du premier cycle de l'enseignement secondaire a mis en évidence la manière dont le chef d'établissement a responsabilisé l'assistant et d'autres cadres supérieurs en les faisant participer à l'analyse des problèmes, à l'élaboration de solutions et à la mise

en œuvre des décisions. Cette implication permet aux cadres de se sentir appréciés et renforce leurs capacités de prise de décision, en favorisant un sentiment de responsabilité partagée et en stimulant la créativité (Devi Yana et Asmendri, 2021). À Singapour, lorsque les chefs d'établissement favorisent la collaboration et donnent des orientations claires, les chefs d'établissement adjoints disposent d'une certaine autonomie pour exercer leur leadership sous la supervision du chef d'établissement et prendre des décisions dans les limites fixées (Ho et al., 2023).

L'enquête TALIS 2018 a révélé une représentation inégale des chefs d'établissement adjoints ou assistants au sein des équipes de gestion des écoles des écoles. C'est en Colombie (21 %), en Croatie (27 %) et au Chili (28 %) qu'ils sont le moins représentés, alors qu'au Japon et à Singapour, 100 % des écoles secondaires du premier cycle ont un tel poste (OCDE, 2020).

Le rôle des chefs d'établissement adjoints n'a pas fait l'objet d'études approfondies (Armstrong, 2009 ; Beycioglu et al., 2012). Leurs responsabilités et leur niveau d'implication varient considérablement en fonction de facteurs tels que la taille de l'école, les priorités éducatives, les styles de leadership, les politiques du

district et l'expertise personnelle (Pont et al., 2008). À Singapour, les chefs d'établissement adjoints trouvent leur rôle ambigu en raison des attentes floues des directeurs, ce qui sape leur leadership et leur cause du stress car ils doivent composer avec des limites non définies et une autonomie variable (Ho et al., 2023).

Les chefs d'établissement adjoints sont confrontés à des défis de leadership similaires à ceux des directeurs, mais aussi à des défis uniques, tels que les tâches conflictuelles (Marshall et Hooley, 2006). En Malaisie, les administrateurs généraux ont fait état de tensions entre l'alignement sur la vision d'un chef d'établissement et l'affirmation de leur propre leadership (Tahir et al., 2019). Au Royaume-Uni, une étude réalisée par le National College for School Leadership a révélé que les chefs d'établissement adjoints et les vices-directeurs sont souvent confrontés à des tensions en raison du chevauchement des responsabilités avec les chefs d'établissement (Harris et al., 2003).

Les chefs d'établissement adjoints sont également confrontés au défi de la répartition du temps. À Hong Kong, en Chine, 300 chefs d'établissement adjoints ont fait état d'écarts importants entre le temps qui leur était alloué et l'importance qu'ils accordaient à différents domaines. Ils ont consacré plus de temps à la gestion du personnel qu'ils ne le pensaient nécessaire, tout en estimant que la croissance et le développement des cadres et des enseignant(e)s méritaient plus d'attention (Lee et al., 2009). En Israël, ils gèrent les tâches administratives et les responsabilités pédagogiques sans réduire leurs heures d'enseignement (OCDE, 2022). En Nouvelle-Zélande, les chefs d'établissement adjoints sont également soumis à de multiples exigences, souvent appelés à répondre à des besoins émergents plutôt qu'à mettre en œuvre des activités planifiées (Shore et Walshaw, 2018).

Les chefs d'établissement adjoints, en raison de l'évolution de leur rôle et de leur expérience généralement moindre en matière de direction, ont besoin d'un soutien supplémentaire pour renforcer leurs capacités dans ce domaine précis (Pont et al., 2008). Une étude menée dans la province canadienne de l'Ontario auprès de près de 900 chefs d'établissement adjoints a révélé que plus des deux tiers d'entre eux avaient moins de cinq ans d'expérience. Ils ont souligné que l'intelligence émotionnelle, la communication et les compétences de résilience en matière de santé mentale étaient des domaines critiques pour leur développement. Parmi eux, 62 % ont participé à des communautés d'apprentissage professionnelles pour soutenir leur croissance (Pollock et al., 2017).

Les enseignant(e)s assument souvent diverses responsabilités formelles dans l'**encadrement intermédiaire** lié à l'enseignement et à l'apprentissage, comme les coordinateurs de matières, les responsables de programmes, les chefs de département et les points focaux en matière de technologie. Ils peuvent diriger des équipes d'apprentissage professionnel et servir de coordinateurs de l'aide sociale ou de responsables pastoraux (De Nobile, 2018 ; Gurr, 2023). Les cadres intermédiaires peuvent gérer le comportement des élèves en appliquant les politiques de l'école, en collaborant avec les enseignant(e)s et en organisant des sessions de formation pour promouvoir un environnement d'apprentissage favorable à tous (Robbins, 2021). Dans la province canadienne de l'Alberta, certaines écoles ont des postes officiels, tels que des responsables de programme scolaire et des responsables d'équipes de classe

(Webber, 2023a ; Webber et al., 2024b). À Singapour, elles comportent de postes comme ceux de chefs de département, qui gèrent les programmes d'études et travaillent en étroite collaboration avec les chefs d'établissement (Heng et al., 2017). En Afrique du Sud, il existe des chefs de service, des chefs de classe et des membres de l'équipe de gestion scolaire (Webber et al., 2024a).

“ Les enseignant(e)s assument souvent divers rôles formels dans l'encadrement intermédiaire en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage ”

Ces enseignant(e)s disposent d'une expertise spécialisée dans les programmes scolaires et se voient confier des rôles et des responsabilités formels supplémentaires pour combler le fossé entre les cadres supérieurs et les enseignant(e)s. Ils organisent les matières et contribuent à l'élaboration de stratégies qui ont un impact sur l'apprentissage des élèves et les performances de l'école (Gurr, 2023 ; Lipscombe et al., 2023). Un examen de plus de 250 sources académiques provenant de 19 pays a montré que les cadres intermédiaires influencent effectivement la qualité des enseignant(e)s, leurs attitudes et les résultats des élèves (De Nobile, 2018). Une autre analyse de 35 articles provenant de 14 pays a mis en évidence leur rôle dans l'enseignement et l'amélioration des écoles, principalement par la communication, la collaboration et le développement professionnel, bien que les preuves d'une influence directe sur la pratique des enseignant(e)s ou l'apprentissage des élèves soient limitées et essentiellement basées sur des perceptions (Lipscombe et al., 2023). Une méta-analyse de 21 études a révélé que les 7 dimensions du leadership des enseignant(e)s, telles que définies en 2011 par le Teacher Leadership Exploratory Consortium, un groupe d'organisations éducatives, d'agences éducatives gérées par l'État, de responsables de l'éducation et d'établissements d'enseignement supérieur, étaient positivement liées à la réussite des élèves, les liens les plus forts étant observés dans la facilitation de l'amélioration des programmes, de l'instruction et de l'évaluation (Shen et al., 2020).

Les cadres intermédiaires jouent généralement cinq rôles : favoriser la collaboration interne, établir des liens avec des partenaires externes, soutenir la croissance professionnelle, orienter les décisions en matière d'enseignement et d'apprentissage et participer à la gestion des écoles (Chen, 2022).

Les cadres intermédiaires **favorisent la collaboration interne**, en conciliant l'enseignement quotidien et la supervision stratégique. Ils créent un environnement de collaboration, en particulier lorsque des changements sont introduits. Ils tirent parti de leur ancienneté et de leur rang hiérarchique subordonné (Gurr, 2023) pour instaurer progressivement la confiance entre les enseignant(e)s et la direction ou entre les disciplines (Edwards-Groves et al., 2016). Une fois la confiance établie, ils servent de pont entre les administrateurs et les éducateurs, en abordant les problèmes réels auxquels les enseignant(e)s sont confronté(e)s. À Delhi, en Inde, les enseignant(e)s ont d'abord hésité à se faire superviser, mais

ils ont fini par faire confiance aux mentors et aux coordinateurs, reconnaissant ainsi le rôle de soutien des cadres intermédiaires. En facilitant une communication ouverte, les mentors ont servi de pont entre les éducateurs et les administrateurs, en s'attaquant aux véritables défis auxquels les enseignant(e)s sont confronté(e)s (Education Development Trust et IIPE, 2023). En Angleterre, au Royaume-Uni, une étude portant sur plus de 300 écoles secondaires a révélé que les enseignant(e)s exerçant des fonctions de direction utilisaient les rapports d'inspection pour impliquer les enseignant(e)s. Les écoles qui ont enregistré les progrès les plus importants en matière d'enseignement et d'apprentissage sont celles qui ont adopté des stratégies axées sur la collaboration et la créativité, dans lesquelles les enseignant(e)s jouant un rôle de leadership ont joué un rôle majeur (Gu et al., 2018). Les enseignant(e)s qui assument des fonctions de direction doivent collaborer avec les enseignant(e)s, plutôt que de se contenter d'agir en tant qu'intermédiaires ou superviseurs, pour avoir un impact sur l'enseignement et l'apprentissage (Lipscombe et al., 2023).

Les enseignant(e)s qui assument des fonctions de direction **collaborent avec des partenaires extérieurs à l'école**. Dans l'État australien de Nouvelle-Galles du Sud, les cadres intermédiaires communiquent avec des experts externes pour apporter de nouvelles idées aux écoles (Day et Grice, 2019). À Hong Kong, en Chine, ils s'engagent avec le gouvernement à réviser les règlements d'examen et collaborent avec les inspecteurs pour promouvoir l'utilisation efficace des ressources pour l'éducation inclusive (Bryant, 2019). En Suède, à la suite d'une réforme de 2013, environ 15 000 éducateurs ont assumé des fonctions de direction intermédiaire, dirigeant des projets de développement scolaire et, dans certains cas, traduisant les stratégies d'amélioration de la recherche dans la pratique en collaborant avec des chercheurs pour répondre aux besoins des écoles (Hirsh et Bergmo-Prvulovic, 2019 ; Nehez et al., 2022). Les enseignant(e)s qui assument des fonctions de direction font également le lien entre les écoles, les familles et les élèves. En Nouvelle-Zélande, ils soutiennent les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'anglais en établissant des relations avec leurs familles et en organisant des événements qui renforcent l'estime de soi des élèves et la fierté qu'ils tirent de leur langue et de leur culture (Aljzmaty, 2022). À Singapour, les cadres intermédiaires créent des réseaux et tirent parti des ressources pour apporter leur expertise dans les écoles et impliquer les parents et les bénévoles dans les activités de l'école (Koh, 2018).

Les enseignant(e)s qui assument des fonctions de direction sont bien placés pour comprendre les besoins des autres enseignant(e)s et **soutenir le développement professionnel**. Dans l'État australien du Queensland, où le gouvernement finance la formation au mentorat depuis 2014, plus de 3 000 enseignant(e)s, dont certains ont un rôle formel de leadership, ont suivi un programme de deux jours au cours duquel ils ont encadré des enseignant(e)s débutant(e)s pour les aider à créer des programmes de mentorat personnalisés pour leurs mentorés (Willis et al., 2019). À Delhi, en Inde, les enseignant(e)s mentor(e)s ont été introduits en 2012, tandis qu'en 2017 les écoles ont commencé à sélectionner des enseignant(e)s pour servir de coordinateurs de développement pour qu'ils soient des modèles pour les autres enseignant(e)s, ce qui a amélioré le retour d'information, la motivation et la participation. Bien qu'ils n'évaluent pas les enseignant(e)s, ces coordinateurs

ont contribué à une progression générale des résultats des élèves aux examens en renforçant l'accompagnement scolaire, en mettant l'accent sur l'expérimentation et en favorisant les relations collégiales (Education Development Trust et IIPE, 2023). Dans d'autres pays, les enseignant(e)s exerçant des fonctions de direction contribuent fréquemment à l'évaluation des enseignant(e)s. L'enquête TALIS 2018 a révélé que 60 % des enseignant(e)s avaient été formellement évalués au moins une fois par an par des membres de l'équipe de gestion de l'école autres que le chef d'établissement, 40 % par un mentor et 37 % par d'autres enseignant(e)s (OCDE, 2020) (figure 4.2).

Les cadres intermédiaires peuvent aider à **orienter les décisions en matière d'enseignement et d'apprentissage** grâce à l'observation et aux données. Dans la province canadienne de l'Ontario, un projet de trois ans visait à développer la maîtrise des données

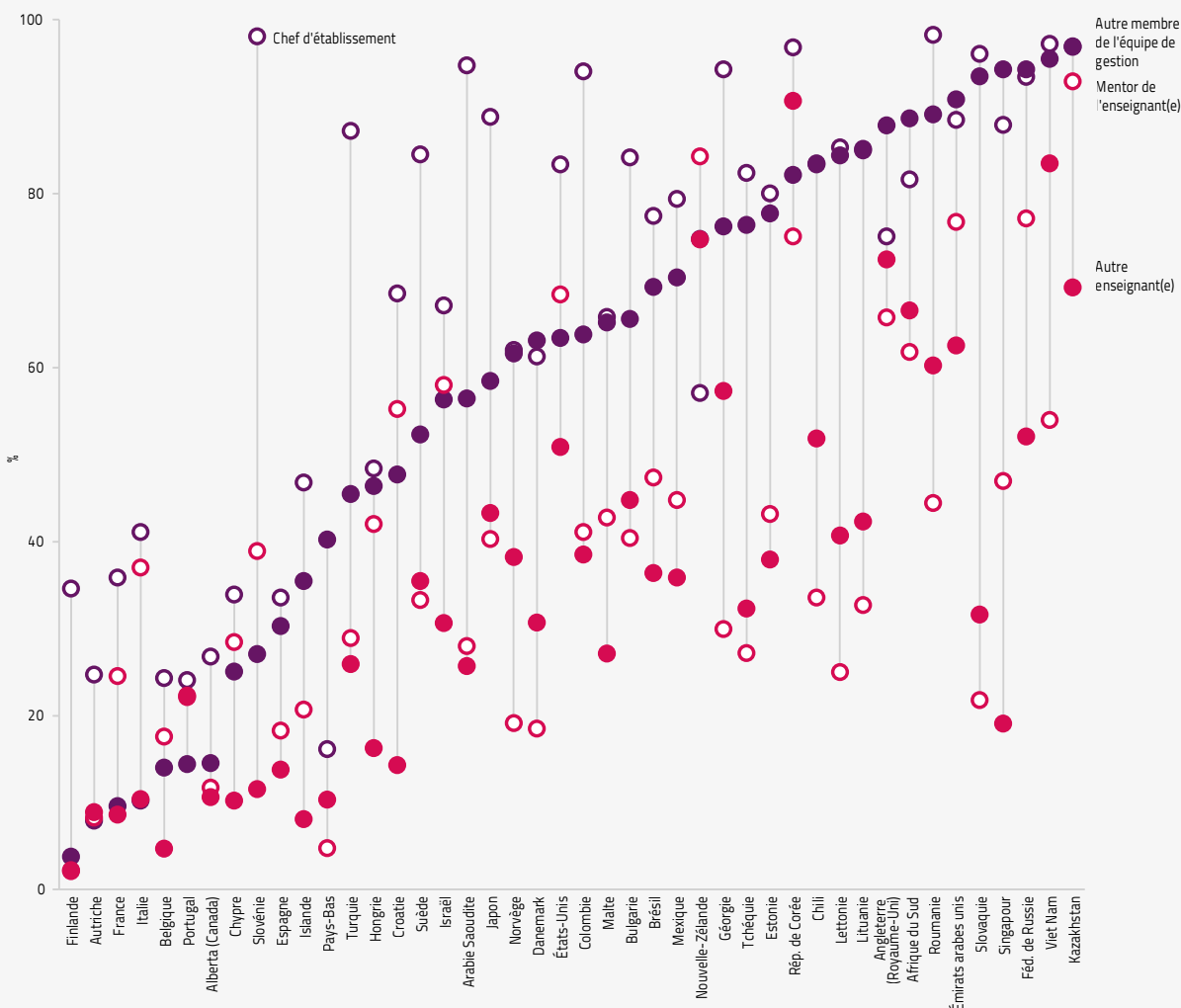
“ Les enseignant(e)s qui assument des fonctions de direction sont bien placés pour comprendre les besoins des autres enseignant(e)s et soutenir le développement professionnel ”

chez les enseignant(e)s et les cadres intermédiaires afin de soutenir les pratiques fondées sur des données probantes dans l'enseignement des mathématiques. En analysant les données relatives aux élèves, le projet a facilité les interventions ciblées et l'amélioration des pratiques d'enseignement (LaPointe-McEwan et al., 2017). À Singapour, une étude portant sur plus de 100 cadres intermédiaires a montré qu'ils se consacraient à la réalisation d'évaluations de bonne qualité, alignées sur le programme national et axées sur l'amélioration des résultats des élèves aux tests. Leurs décisions ont été prises sur la base de données. Par exemple, ils ont adapté l'enseignement de l'algèbre en fonction des résultats de l'évaluation, en donnant aux élèves plus de temps pour la compréhension (Tay et al., 2020). En Angleterre, au Royaume-Uni, les enseignant(e)s exerçant des fonctions de direction qui ont analysé des données et des recherches externes ont amélioré de manière significative les pratiques des enseignant(e)s et l'apprentissage des élèves (Stoll et al., 2017). Dans cinq pays, il a été démontré que des efforts départementaux cohérents menés par des cadres intermédiaires amélioraient les résultats des élèves, plus que si l'on s'appuyait uniquement sur le leadership du chef d'établissement (Leithwood, 2016).

“ Les enseignant(e)s qui occupent des postes de direction font le lien entre les décisions de haut niveau et la réalité de la salle de classe afin d'améliorer la gestion ”

FIGURE 4.2 :

La plupart des enseignant(e)s occupant des postes de direction intermédiaires participent à l'évaluation des enseignant(e)s
Pourcentage d'enseignant(e)s du premier cycle de l'enseignement secondaire dont les chefs d'établissement ont déclaré que leurs enseignant(e)s étaient formellement évalués, par acteur, dans certains pays à revenu moyen et élevé, 2018



Remarque : SMT désigne l'équipe de direction de l'école.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig4_2

Source : OCDE (2020).

Enfin, les enseignant(e)s qui occupent des postes de direction, en tant que **membres des équipes de gestion des écoles**, relient les décisions de haut niveau à la réalité de la salle de classe afin d'améliorer la gestion. Ils encouragent le travail d'équipe, traduisent les grands objectifs en plans pratiques et veillent au bon fonctionnement et à l'amélioration de l'école. Ils veillent également à ce que la voix des éducateurs de première ligne ne soit pas seulement entendue, mais qu'elle contribue aux décisions relatives à l'élaboration des programmes scolaires, aux méthodes d'enseignement et aux besoins des élèves. Parmi les systèmes éducatifs analysés dans l'étude TALIS 2018, en Israël, au Japon, au Kazakhstan, aux Pays-Bas, à Singapour et en Afrique du Sud, au moins 85 % des équipes de gestion des écoles ont engagé un

chef de département. À l'opposé, au Brésil, en Lettonie, en Arabie Saoudite et en Turquie, moins de 20 % des équipes de gestion des écoles ont engagé un chef de service.

Les enseignant(e)s qui assument des fonctions de direction ont besoin d'être soutenu(e)s pour réaliser leur plein potentiel

Les enseignant(e)s ont besoin de programmes de développement pour réussir dans leur rôle de leader (Smylie et Eckert, 2018 ; Webber et Nickel, 2022), notamment de compétences en gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, y compris dans des domaines tels que la gestion des crises et des ressources (Lipscombe et al., 2023). En Chine, les enseignant(e)s exerçant

des fonctions de direction ont cherché à obtenir un soutien pour faire le lien entre les rôles formels de dirigeant(e) et d'enseignant(e) et améliorer leurs compétences en matière de communication interpersonnelle (Lee et Ip, 2023). Diverses options de formation sont disponibles dans les pays à revenu élevé. Dans l'État australien du Queensland, l'initiative Pivotal People s'est concentrée sur le développement professionnel des enseignant(e)s exerçant des fonctions de direction, en facilitant les liens avec les dirigeants d'autres secteurs et institutions (Benson, 2020 ; Grootenboer et al., 2021). Les enseignant(e)s et le personnel professionnel qui ont participé à de tels programmes de leadership en Australie ont fait état d'une amélioration considérable de la perception de leur rôle de cadre et de leur assurance pour communiquer et établir des relations de travail (Brewer et al., 2019).

“

Seule une poignée de pays à revenu élevé intègrent le leadership dans la formation initiale des enseignant(e)s

”

Seuls quelques pays à revenu élevé intègrent le leadership dans la formation initiale des enseignant(e)s, en recourant à des simulations et au travail en équipe (Acquaro et Gurr, 2022 ; Webber, 2023b). Cela a conduit l'International Study of Teacher Leadership à préconiser l'intégration des dimensions de leadership dans la formation initiale des enseignant(e)s afin de comprendre le lien entre le leadership des enseignant(e)s, la culture scolaire et l'enseignement (Webber, 2023b). Toutefois, la définition et l'intégration du leadership dans les programmes d'études restent problématiques, notamment en raison des préoccupations liées à la surcharge des programmes (King et al., 2019). En Espagne, la formation des enseignant(e)s tend à privilégier les compétences techniques au détriment du développement de l'esprit d'initiative et néglige souvent le rôle d'encadrement des enseignant(e)s. Depuis 2018, l'université de Grenade mène un projet de formation des futur(e)s enseignant(e)s au leadership, en augmentant leurs capacités, ce qui a permis d'aligner leur formation sur les concepts de direction d'école (Moral-Santaella et Sánchez-Lamolda, 2023).

La formation à l'encadrement des enseignant(e)s a généralement lieu pendant la formation continue, bien que seule une minorité d'entre eux reçoivent une formation explicite à l'encadrement, même dans les pays à revenu élevé. Dans l'enquête TALIS de 2018, 26 % des enseignant(e)s du premier cycle de l'enseignement secondaire ont bénéficié d'un perfectionnement professionnel en gestion et en administration des écoles dans les 48 systèmes éducatifs participants (OCDE, 2019). Dans la province canadienne de l'Ontario, le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant, créé en 2007, a montré comment le leadership des enseignant(e)s peut avoir un impact positif sur les pratiques éducatives (Harris et Jones, 2019). Des recherches approfondies démontrent régulièrement son efficacité dans la promotion de l'apprentissage professionnel autonome, le renforcement des compétences de leadership et l'amélioration

des méthodes d'enseignement. Malgré son succès, le programme a dû faire face à des coupes budgétaires en 2018, mais son impact reste déterminant dans la communauté éducative (Campbell et al., 2018 ; Lieberman et al., 2016).

En Angleterre, au Royaume-Uni, le réseau HertsCam, une organisation à but non lucratif dirigée par des enseignant(e)s, propose un programme de master en éducation intitulé Leading Teaching and Learning, en partenariat avec l'université du Hertfordshire. L'objectif du programme est de permettre aux enseignant(e)s de diriger des projets de développement scolaire tout en obtenant un diplôme de troisième cycle reconnu. Son programme de développement dirigé par les enseignants (Teacher Led Development Work Programme) permet à ces derniers de diriger des projets scolaires, qui aboutissent à un portfolio de compétences (Frost, 2018). Le réseau HertsCam a également des activités internationales. En Palestine, il a contribué à l'élaboration d'un modèle de leadership pour les enseignant(e)s afin de résoudre les problèmes de leadership hiérarchique. L'approche visait à transformer l'apprentissage professionnel, à faire passer les éducateurs d'un enseignement traditionnel à un enseignement axé sur les problèmes, à faire des enseignant(e)s des agents du changement et à développer leurs capacités de réflexion critique (Ramahi, 2019).

Les enseignant(e)s qui assument des fonctions de direction doivent également être soutenus et responsabilisés par leurs chefs d'établissement. Ils bénéficient d'une culture organisationnelle favorable et d'opportunités de mener des initiatives professionnelles (Irvine et Brundrett, 2019). Une étude portant sur 265 cadres intermédiaires dans des jardins d'enfants en Chine pendant la pandémie de COVID-19 a révélé des liens étroits entre la confiance dans l'école, le bien-être émotionnel, la fierté et les performances professionnelles (Yu et Chen, 2023). Les chefs d'établissement sont les premiers à soutenir les enseignant(e)s dans le cadre de leurs fonctions officielles de direction. Si certains chefs d'établissement responsabilisent les enseignant(e)s dans ces rôles, d'autres peuvent limiter leur développement en pratiquant la microgestion, en offrant un soutien limité ou en ne reconnaissant pas leurs contributions (De Nobile, 2018 ; Webber et al., 2024a). Une autre étude menée en Chine a évalué les cadres en termes de collaboration entre écoles. L'étude a montré que les cadres les mieux notés faisaient confiance aux enseignant(e)s en leur donnant la conduite des projets et en les impliquant dans les décisions, ce que les enseignant(e)s appréciaient. Les cadres qui ont reçu une note faible ont limité la liberté des enseignant(e)s et ont exigé l'approbation de l'école pour les initiatives, ce qui indique une préférence pour le contrôle et le respect des procédures (Fang et al., 2024).

Les chefs d'établissement doivent définir clairement les rôles et les responsabilités des enseignant(e)s qui occupent des postes de direction. En Suède, l'introduction du poste de « premier(e) enseignant(e) » en 2013 n'a pas été assortie de critères ou de normes clairs, ce qui a posé des problèmes aux personnes nouvellement nommées à ce poste (Alvehus et al., 2019). D'abord confrontés au scepticisme de collègues qui contestaient leur autorité, nombre d'entre eux n'ont pu s'imposer comme

cadres que grâce à leur persévérance, à une navigation habile et à une formalisation plus poussée des rôles (Hjalmarsson et Hultman, 2016).

“

Les chefs d'établissement doivent définir clairement les rôles et les responsabilités des enseignant(e)s qui occupent des postes de direction

”

Les chefs d'établissement devraient également aider leurs cadres intermédiaires à donner la priorité à la direction plutôt qu'à la gestion en répartissant efficacement la charge de travail (Gurr, 2023 ; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). Une étude menée en Islande et en Irlande a souligné que les fonctions de direction, principalement déterminées par les chefs d'établissement, peuvent déresponsabiliser les enseignant(e)s cadres, qui peuvent se sentir davantage comme des gestionnaires ayant une autonomie ou une implication insuffisante dans les processus de prise de décision (Lárusdóttir et O'Connor, 2017). En Malaisie, une étude portant sur les chefs des départements d'anglais, de mathématiques et de sciences a montré que leurs pratiques de mentorat étaient limitées en raison d'une lourde charge de travail administratif (Javadi et al., 2017). Au Mexique, les enseignant(e)s qui assument des responsabilités supplémentaires se retrouvent souvent accablés de tâches sans pouvoir prendre de décisions (Cisneros-Cohernour, 2021).

Les enseignant(e)s qui occupent des postes de direction ont besoin d'être supervisés, évalués et soutenus socialement et émotionnellement par les chefs d'établissement. En Israël, les responsables des enseignant(e)s ont d'abord été confrontés à l'incertitude due à l'absence de directives et de supervision externes lorsqu'il leur a été demandé de mettre en œuvre la réforme Oz Le'Temura, qui a introduit un horaire de cours supplémentaires pour les élèves en difficulté en 2011 (Shaked et Schechter, 2019). Il a été constaté que les responsables de matières dans les écoles performantes avaient été plus souvent dirigés par les chefs d'établissement dans le cadre de réunions hebdomadaires, d'observations continues et de suivi des résultats des élèves (Farchi et Tubin, 2018). En Suède, une étude portant sur des enseignant(e)s de niveau intermédiaire a montré qu'ils appréciaient initialement la clarté des rôles, les contrôles du superviseur et l'implication du groupe de pairs. Au fil du temps, ils ont cherché davantage d'opportunités d'apprentissage, d'autonomie et de soutien continu de la part de leurs pairs. Finalement, certains ont aspiré à des tâches plus difficiles pour appliquer leurs nouvelles connaissances et au temps nécessaire pour le faire (Schad et Johnsson, 2019).

Même dans les pays à revenu élevé, tous les enseignant(e)s exerçant des fonctions de direction ne reçoivent pas d'incitations financières pour leurs tâches supplémentaires. En Grèce et au Portugal, les enseignant(e)s qui assument des tâches formelles de gestion des écoles ne reçoivent aucune rémunération supplémentaire. En Bulgarie et en Italie, ils reçoivent des

paiements supplémentaires accessoires ou occasionnels. Dans la plupart des pays, ils bénéficient d'une certaine reconnaissance, c'est-à-dire sous la forme d'un pourcentage de leur salaire de base statutaire (par exemple au Chili), d'un avancement d'échelon dans la fourchette salariale (par exemple en Lituanie) ou d'un autre paiement supplémentaire régulier (par exemple au Japon) (OCDE, 2023a).

D'autres mesures peuvent également encourager les enseignant(e)s à assumer une fonction de direction. En Australie, les enseignant(e)s peuvent demander à être certifié(e)s en tant qu'enseignant(e)s chevronné(e)s ou seniors, un agrément qui offre des salaires comparables à ceux des agents administratifs (Kahler-Viene et al., 2021). En Ouzbékistan, la fonction de direction assurée par les enseignant(e)s mentor(e)s est reconnue par des badges Xalq ta'limi fidoyisi (dévouement à l'éducation publique). Décernés chaque année, ces prix récompensent les éducateurs qui ont fait preuve d'un engagement exceptionnel en faveur de l'enseignement public et qui ont contribué de manière significative à un enseignement innovant (Ministère de l'éducation préscolaire et scolaire d'Ouzbékistan, 2018).

LES ENSEIGNANT(E)S PEUVENT DIRIGER MÊME S'ILS N'OCCUPENT PAS DE POSTES DE DIRECTION OFFICIELS

Les enseignant(e)s peuvent diriger efficacement sans rôle formel en encadrant leurs pairs, en partageant leur expertise et en conduisant des innovations en salle de classe. En fixant des normes élevées et en s'engageant activement dans les initiatives de l'école, ils inspirent et motivent leurs collègues. Leur leadership informel façonne la culture de l'école et entraîne des améliorations, ce qui prouve que le leadership se définit par l'impact et l'exemple, et pas seulement par les titres (Harris et Jones, 2019 ; Webber, 2023b).

Les chefs d'établissement peuvent soutenir les enseignant(e)s en les impliquant dans la prise de décision, en leur fournissant la formation et les ressources nécessaires et en favorisant un environnement de collaboration. En Afrique du Sud, une enquête menée auprès d'enseignant(e)s du primaire dans la province de Limpopo a montré qu'ils participaient à l'attribution des responsabilités et aux discussions au sein de l'école, 71 % des personnes interrogées déclarant qu'elles avaient leur mot à dire dans les décisions et qu'elles considéraient leurs chefs d'établissement comme réellement inclusifs (Khumalo, 2020). Les compétences interpersonnelles sont essentielles lorsqu'il s'agit d'impliquer les enseignant(e)s dans la prise de décision. À Istanbul, en Turquie, un style de direction autoritaire avec prise de décision unilatérale a diminué la confiance et l'implication des enseignant(e)s (Cansoy et al., 2020). Dans l'État américain de Californie, les enseignant(e)s des écoles secondaires des zones défavorisées ont fait part de leur frustration, car leur rôle dans les équipes d'encadrement pédagogique se limitait généralement à recevoir des informations sur les décisions déjà prises. Toutefois, lorsque les réunions se déroulent suivant des routines comme un ordre du jour collaboratif, la rotation des rôles et des discussions ouvertes, les enseignant(e)s peuvent participer activement aux décisions, partager la direction et s'engager davantage dans la mise en œuvre des décisions (Stosich, 2023).

L'analyse des profils nationaux de PEER pour ce rapport a révélé des réglementations nationales imposant la participation des enseignant(e)s aux conseils de gestion des écoles dans 81 % des pays. Au Danemark, l'article 42 de la loi sur les écoles publiques de 2021 définit la composition d'un conseil scolaire, qui doit comprendre au moins deux représentants du personnel enseignant parmi d'autres membres (gouvernement danois, 2021). De même, au Viet Nam, la loi sur l'éducation de 2019 exige que les conseils d'administration des écoles incluent des représentants des professionnels de l'éducation (gouvernement vietnamien, 2019). Il n'y a pas de différence dans l'obligation de participation des enseignant(e)s selon le groupe de revenu du pays, bien que la participation ait été imposée dans moins de pays d'Afrique du Nord et d'Asie occidentale (65 %) et d'Océanie (42 %).

“

81 % des pays prévoient la participation des enseignant(e)s aux conseils d'administration des établissements scolaires

”

Qu'ils fassent partie de l'équipe de gestion des écoles ou qu'ils aient reçu une délégation de pouvoir, les enseignant(e)s ont des responsabilités importantes dans certains pays. Par exemple, dans les 48 systèmes éducatifs participant à l'enquête TALIS 2018, la plupart des enseignant(e)s (67 %) ont joué un rôle actif dans la sélection du matériel d'apprentissage. Plus de 95 % des enseignant(e)s de la Communauté flamande de Belgique et de l'Islande étaient libres de choisir le matériel pédagogique, tandis que le Japon (20 %), l'Arabie saoudite (4 %) et le Viet Nam (14 %) se situaient à l'autre extrémité du spectre. La deuxième responsabilité décisionnelle de l'enseignant(e) ayant une influence importante sur la qualité de l'enseignement est la détermination du contenu des cours (44 %). Plus de quatre enseignant(e)s sur cinq au Danemark, en Estonie, en Italie et aux Pays-Bas avait ce pouvoir de décision, contre moins d'un sur cinq à Shanghai (Chine), au Japon, en France, en Géorgie, au Mexique, au Portugal, en Arabie Saoudite, en Afrique du Sud, en Turquie et au Viet Nam. Environ un(e) enseignant(e) sur trois avait un pouvoir de décision sur les cours proposés (33 %), l'évaluation des élèves (37 %) et la discipline des élèves (37 %). Les chefs d'établissement ont noté que les enseignant(e)s assumaient la responsabilité des programmes et de l'enseignement dans une grande partie des écoles privées, mais pas dans les écoles publiques, dans des pays comme Chypre, Malte et les Émirats arabes unis (OCDE, 2020).

Grâce à cette autorité, mais surtout grâce à des initiatives spontanées et en montrant l'exemple, les enseignant(e)s peuvent exercer un leadership en influençant l'engagement et la réussite des élèves (Beteille et Evans, 2021 ; Leithwood et Jantzi, 1998). Des équipes de chercheurs, comme le Teacher Leader Model Standards aux États-Unis (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011) et des gouvernements ont proposé des qualités, des rôles et des normes de leadership pour les enseignant(e)s. Au Pays de Galles, au Royaume-Uni, l'aspect de la direction relative aux normes Professional Standards for Teaching and Leadership met l'accent sur le rôle

des enseignant(e)s dans l'avancement de la pédagogie dans les écoles et au-delà. La responsabilité personnelle, le leadership organisationnel et l'accompagnement des collègues, l'orientation des projets et des programmes sont considérés comme faisant partie de ce rôle (gouvernement du Pays de Galles, 2019). En effet, les enseignant(e)s ont tendance à montrer l'exemple en collaborant et en partageant leur expertise (Killion et al., 2016).

Les communautés d'enseignant(e)s facilitent la collaboration, l'échange de connaissances et la résolution collective de problèmes. Il s'agit souvent d'initiatives personnelles, comme les communautés d'apprentissage professionnel au Maroc (Idelcadi et al., 2023). Une étude portant sur plus de 500 professeurs d'anglais de l'enseignement secondaire au Maroc a révélé que les trois quarts d'entre eux s'étaient engagés dans des communautés d'apprentissage professionnelles, assumant des fonctions de direction supplémentaires telles que la conduite de recherches, la facilitation du partage des connaissances et la création d'un sens de la communauté (Elmeski et al., 2023). À Hong Kong, en Chine, une étude portant sur plus de 600 enseignant(e)s a montré que les communautés d'apprentissage professionnelles encouragent le leadership informel parmi les enseignant(e)s, au point que leur influence peut même dépasser celle des responsables pédagogiques et des cadres intermédiaires (Lee et Ip, 2023). À Masvingo, au Zimbabwe, les enseignant(e)s ressources des regroupements scolaires jouent un rôle crucial dans la promotion d'une culture de collaboration entre les écoles et les éducateurs en soutenant les réseaux de pairs dans la promotion des meilleures pratiques et le partage de ressources (Makaye, 2018).

LE PERSONNEL DE SOUTIEN SCOLAIRE PEUT ÉGALEMENT ASSURER UNE FONCTION DE DIRECTION

Le personnel de soutien peut exercer un leadership en identifiant et en traitant les obstacles à l'apprentissage, puis en aidant à façonner des stratégies d'apprentissage, notamment dans le cadre d'initiatives d'éducation inclusive. Le personnel de soutien est une ressource principalement disponible dans les contextes bien dotés, ce qui explique que les recherches sur leur rôle ne proviennent que de quelques pays.

Les chefs d'établissement peuvent impliquer le personnel de soutien dans la prise de décision, l'associer aux questions administratives et techniques et favoriser un environnement de collaboration pour l'aider à réaliser son potentiel. Une étude menée dans l'État américain du New Jersey a montré comment les chefs d'établissement s'appuyaient sur les contributions collectives des psychologues scolaires, des spécialistes de l'enseignement et des administrateurs de district pour prendre des décisions éclairées en matière d'éducation inclusive (Sun et Xin, 2019).

Le personnel de soutien joue également un rôle crucial en guidant, en conseillant et en offrant un soutien émotionnel permettant aux élèves de relever les défis, de gérer le stress et d'établir des relations saines (Laitsch et McCall, 2022). Les psychologues scolaires jouent un rôle essentiel dans les programmes de bien-être socio-émotionnel et de santé mentale. Aux États-Unis, le modèle du Multi-Tiered System of Support, utilisé dans tout le pays, a élargi

le rôle des psychologues scolaires. Ils participent désormais aux efforts des équipes de direction, en se concentrant sur la prévention à l'échelle de l'école et les mesures de résolution des problèmes et en analysant les données sur les groupes d'élèves défavorisés (Loftus-Rattan et al., 2021). La formation des psychologues en matière de consultation, d'intervention, d'évaluation et d'analyse des données les rend aptes à diriger (National Association of School Psychologists, 2020). Les travailleurs sociaux en milieu scolaire exercent également un leadership en défendant l'équité, en planifiant le soutien et en établissant des liens avec les organisations communautaires (Rodriguez et al., 2020). Une étude portant sur plus de 100 travailleurs sociaux en milieu scolaire aux États-Unis a mis en évidence leur implication dans la promotion de l'équité pour les jeunes Afro-Américains vivant en milieu urbain grâce à leur participation plus ou moins importante aux réunions des conseils scolaires (Ball et Skrzypek, 2020).

Les infirmiers scolaires jouent un rôle de premier plan dans la santé des élèves en défendant leur bien-être, en fournissant des services de santé complets, en promouvant l'éducation à la santé et en collaborant avec les élèves, les familles et les professionnels de la santé. Au niveau mondial, ils sont devenus les principaux responsables des campagnes de vaccination en milieu scolaire. Au Royaume-Uni, les infirmiers scolaires se concentrent sur l'élaboration de politiques et de programmes, principalement parce qu'elles sont employées par les services de santé plutôt que par les écoles. Aux États-Unis, les infirmiers scolaires tirent parti de leur connaissance des élèves et des parents pour sensibiliser les familles à l'importance de la vaccination, en particulier dans les communautés difficiles à atteindre (Perman et al., 2017). Un examen de 65 études utilisant le cadre de la National Association of School Nurses a révélé que les actions des infirmiers scolaires se traduisaient par des habitudes alimentaires plus saines, une meilleure gestion de l'asthme, une résilience accrue, une réduction du harcèlement, une diminution de l'anxiété et une amélioration de la concentration (Best et al., 2017).

LES ÉLÈVES PEUVENT EXERCER LEUR LEADERSHIP PAR LE BIAIS DE CANAUX FORMELS ET INFORMELS

Les élèves exercent leur leadership de manière formelle, en participant aux comités de gestion des écoles et aux conseils d'élèves, et de manière informelle. Dans les deux cas, ils peuvent influencer les approches en classe, promouvoir des relations positives avec les enseignant(e)s, renforcer la confiance en soi, améliorer les relations avec les pairs et renforcer une série de compétences telles que la communication, l'écoute active, la citoyenneté responsable et le leadership lui-même (Mayes et al., 2019).

“

Les chefs d'établissement peuvent impliquer les élèves dans la prise de décision en créant des plateformes telles que des comités consultatifs ou des groupes de réflexion

”

Les chefs d'établissement peuvent impliquer les élèves dans la prise de décision en créant des plateformes telles que des comités consultatifs ou des groupes de réflexion. Cette approche valorise la contribution des élèves aux politiques de l'école, leur donne les moyens de façonner leur environnement éducatif et renforce leurs compétences en matière de leadership et leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire (Lyons et Brasof, 2020). Dans la province de Gilgit Baltistan et le district de Chitral, dans le cadre du programme Aga Khan Education Service Pakistan, les chefs d'établissement organisent des assemblées hebdomadaires pour reconnaître et récompenser les contributions des élèves, créant ainsi une culture d'appréciation qui motive l'engagement. Les chefs d'établissement mettent également en place des comités chargés d'événements et d'activités liés à l'environnement, permettant ainsi aux élèves élus de participer à la prise de décision et d'organiser des initiatives qui leur tiennent à cœur. Les rôles tels que les surveillants de classe et les chefs de classe permettent aux élèves de représenter leurs pairs, de recueillir des informations en retour et d'évaluer les enseignant(e)s au moyen d'enquêtes anonymes (Afzal Tajik et Wali, 2020).

Dans les 48 systèmes éducatifs qui ont participé à l'enquête TALIS 2018, 81 % des chefs d'établissement ont déclaré que l'école donnait aux élèves la possibilité de participer activement aux décisions scolaires, avec un minimum de 31 % en Italie et de 33 % au Japon et un maximum de 95 % et plus en Colombie, en Géorgie, en Lettonie, en Lituanie, en République de Corée et en Angleterre (Royaume-Uni) (OCDE, 2020). Toutefois, ces réponses n'ont rien à voir avec le pourcentage d'écoles secondaires du premier cycle dans lesquelles les élèves sont effectivement représentés dans les **équipes de gestion des écoles**, qui varie de pratiquement zéro au Japon, aux Pays-Bas et en Suède à plus de 80 % en Colombie et en Turquie. En Colombie, la représentation des élèves au conseil d'administration des écoles publiques est imposée par la loi générale sur l'éducation de 1994. Les élèves choisissent leurs représentants de la neuvième à la onzième année, ainsi qu'un représentant principal de la classe la plus élevée de l'école pour défendre leurs droits et leurs responsabilités, en adressant les demandes nécessaires au chef d'établissement (gouvernement colombien, 1994). Aux Pays-Bas, les conseils de participation ont été mandatés par la loi de 2024 sur la participation dans les écoles. Les conseils se réunissent avec les autorités pour discuter des objectifs éducatifs et des nominations de personnel. Ils ont pour objectif de proposer des initiatives, d'assurer la transparence, de prévenir la discrimination, de soumettre des rapports d'activité et d'exercer des pouvoirs de consentement et de consultation dans la gouvernance scolaire, avec des représentants des élèves parmi leurs membres élus (gouvernement néerlandais, 2024).

L'analyse des profils de pays PEER pour ce rapport montre que, globalement, 57 % des pays disposent de réglementations concernant l'inclusion d'élèves dans les conseils scolaires. Bien qu'il n'y ait pas de différences substantielles entre les groupes de revenus des pays, les différences sont plus nettes entre les régions. L'Europe et l'Amérique du Nord (70 %) ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes (70 %) sont en tête pour ce qui est de l'intégration des élèves dans les comités de gestion des écoles, tandis que l'Océanie (31 %) et l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest (35 %) sont à la traîne. La participation à des équipes de gestion, des comités ou des conseils d'administration permet aux élèves de cultiver leur leadership, leur sens des responsabilités et leur confiance en eux. Elle favorise également la diversité des idées et encourage le travail d'équipe, enrichissant ainsi l'environnement éducatif (Reaching Higher NH, 2022).

“

57 % des pays disposent d'une réglementation concernant l'intégration des élèves dans les conseils d'administration des établissements scolaires

”

Les gouvernements d'élèves, tels que les conseils, les syndicats et les associations, varient en termes de structure et de responsabilités, mais ils permettent tous aux élèves de participer à la prise de décision au sein de leur établissement. Les recherches indiquent que ces conseils peuvent améliorer le climat de l'école, stimuler les résultats scolaires et favoriser l'acquisition de compétences cruciales en matière de leadership et de citoyenneté chez les élèves (Griebler et Nowak, 2012 ; Łukasiewicz-Wieleba et Romaniuk, 2020). L'analyse des profils de pays PEER montre que 53 % des pays imposent des conseils d'élèves dans leurs réglementations, les pays à revenu élevé étant presque deux fois plus susceptibles (59 %) que les pays à faible revenu (31 %) d'imposer cette obligation.

Au Japon, les conseils d'élèves ont pour mission de favoriser le travail d'équipe entre les différents groupes d'âge et d'aborder divers aspects de l'amélioration de la vie scolaire. Les élèves organisent, planifient et partagent activement les responsabilités, en discutant pour résoudre les problèmes liés à l'école. Ils coordonnent également les événements scolaires et participent au bénévolat communautaire (Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie du Japon, 2018). En Macédoine du Nord, chaque élève a le droit d'adhérer à des organisations d'élèves au niveau de la classe et de l'école. Les écoles primaires organisent les élèves en communautés de classe et en un parlement des élèves, dirigé par les présidents de ces communautés. Le parlement des élèves représente activement les élèves, défend leurs droits, encourage l'activisme et soutient les pairs ayant des besoins particuliers. Les élèves de la septième à la neuvième année élisent à bulletin secret un médiateur des élèves chargé de protéger et de faire progresser leurs droits au sein de l'école (gouvernement nord-macédonien, 2007). Au Rwanda, la loi de 2021 sur l'organisation de l'éducation confère des tâches

supplémentaires aux conseils d'apprenants, telles que la lutte contre la consommation de drogues, les comportements immoraux et la violence. Ils sont censés jouer un rôle dans la lutte contre l'idéologie du génocide, le sectarisme, la discrimination et le favoritisme. Ils sont également chargés de promouvoir les valeurs rwandaises, les sports, la culture et les activités de loisirs (gouvernement rwandais, 2021).

Certains pays publient des lignes directrices et des documents d'appui pour aider les conseils d'élèves. En Irlande, le Department of Education and Science propose des modèles d'ordre du jour, des calendriers d'activités, des constitutions, des guides de réunion et une aide à la collecte de fonds (Department of Education and Science d'Irlande, 2002). Le Territoire du Nord de l'Australie propose aux conseils d'école des modèles de codes de conduite et de protocoles de réunion (gouvernement du Territoire du Nord, 2017). Au Yémen, avant la guerre civile, l'Academy for Educational Development avait collaboré avec le Ministère de l'éducation sur un projet de conseils d'élèves, produisant un guide complet couvrant les procédures d'élection, les activités des conseils, la planification, la collecte de fonds, l'évaluation, les compétences en matière de leadership et la transition (Academy for Educational Development et Middle East Partnership Initiative, 2010).

De nombreux systèmes éducatifs tentent d'inclure les enfants dans les processus de gouvernance très tôt. En France, les enfants de 6 ans apprennent à exprimer leurs émotions dans le cadre des conseils d'école. Les enseignant(e)s aident à faire le lien entre les émotions et la raison en favorisant la compréhension par le biais d'un consensus au sein de la classe (Duval-Valachs, 2022). Les élèves de 9 ans participent à des conseils d'élèves bihebdomadaires visant à développer les compétences citoyennes, les compétences d'enseignement et à promouvoir l'autogestion. D'abord dirigées par l'enseignant(e), les responsabilités sont progressivement déléguées aux élèves. Certains élèves expriment leur frustration lorsque les enseignant(e)s opposent leur veto aux décisions, tandis que d'autres apprécient les valeurs transmises par l'enseignant(e) grâce à leur expérience au sein du conseil (Mieyaa et Huet-Gueye, 2021). En Namibie, la loi sur l'éducation de base de 2020 prévoit la participation des apprenants à la gestion de l'école dès la petite enfance, en tenant compte de leur âge et de leurs capacités. Les écoles primaires doivent élire des préfets (gouvernement de Namibie, 2020).

Une représentation déséquilibrée en fonction du genre, de la classe sociale, de l'appartenance ethnique et des capacités peut affecter la participation et les possibilités de leadership (Bonnesen, 2019 ; Mayes et al., 2019). Aux États-Unis, les élèves noirs sont sous-représentés dans les conseils des écoles secondaires (Goddard, 2023). Les élèves handicapés sont confrontés à des obstacles importants pour accéder aux opportunités de leadership, tels que des processus d'adhésion complexes, l'isolement social, des perceptions négatives et un manque de conseils en matière de planification et de participation (Klisz, 2014).

ENCADRÉ 4.1 :

L'école Bamboo en Thaïlande fait participer les élèves à toutes ses activités

En Thaïlande, l'école Mechai Pattana, un internat privé créé en 2008, fait participer ses 150 élèves à tous les aspects de son fonctionnement par l'intermédiaire de comités : approvisionnement en nourriture, application de la discipline, recrutement du personnel et gestion des finances. Par exemple, le comité d'achat se rend régulièrement au marché avec une supervision pour acheter de la nourriture pour tous. Un autre groupe d'élèves vérifie ces achats, garantissant ainsi des expériences d'apprentissage pratiques. Le comité de recrutement est composé de six élèves et de deux enseignant(e)s. Ils s'entretiennent avec les étudiants et le personnel potentiels, et évaluent même les candidat(e)s enseignant(e)s. Le comité des affaires propose des prêts aux élèves pour des projets entrepreneuriaux tels que la vente d'œufs et de citrons verts ou l'assemblage de kits de panneaux solaires à vendre aux communautés locales.

Les élèves consacrent deux heures par semaine à des travaux d'intérêt général (Assadourian, 2017 ; BBC, 2024). Les élèves issus de milieux défavorisés, dont certains sont apatrides, voient leurs frais de scolarité couverts en plantant des arbres et en effectuant 400 heures de travaux d'intérêt général avec leur famille. Cette initiative vise à cultiver les compétences en matière de leadership et de philanthropie, en encourageant les futurs acteurs du changement (BBC, 2024).

En classe, les enseignant(e)s suivent le programme national et préparent les élèves aux examens. Cependant, les élèves choisissent leurs projets avec l'aide des enseignant(e)s, ce qui favorise un environnement d'apprentissage et améliore leurs capacités grâce à diverses méthodes d'enseignement (Rawat et al., 2015). Les adultes servent de modèles et de facilitateurs à l'école, où les décisions, bien qu'influencées par les enseignant(e)s, sont finalement approuvées par les conseils d'élèves et l'administration de l'école, ce qui favorise une approche collaborative (BBC, 2024). Ce modèle de gestion dirigé par les élèves vise à cultiver le leadership et les compétences pratiques, à préparer les élèves à diverses carrières et à leur inculquer un sens aigu de la responsabilité sociale.

Bien qu'un conseil d'élèves puisse être élu, sa participation pratique à la prise de décision peut être limitée, ce qui finit par saper l'autorité de l'élève. Une étude portant sur quatre districts scolaires en Israël a révélé que moins de la moitié des élèves pensaient que les membres du conseil fixaient l'ordre du jour, beaucoup citant l'influence de l'administration de l'école et des enseignant(e)s (Halfon, 2022). Au Kenya, des réformes récentes ont introduit des conseils d'élèves démocratiquement élus et supprimé les préfets nommés par les enseignant(e)s (Muthui et al., 2017), mais les conseils d'élèves n'ont que peu participé à la prise de décision (Mwabwanga, 2019). Des recherches menées dans des écoles secondaires ont montré que certains enseignant(e)s soutenaient les anciens préfets plutôt que les chefs de conseil élus, sapant ainsi l'autorité de ces derniers (Naliaka, 2023). En Pologne, une étude portant sur 16 conseils d'école secondaire s'est concentrée sur le rôle des superviseurs du conseil et a révélé qu'un nombre considérable d'entre eux imposaient des directives aux élèves, étouffant l'enthousiasme pour la participation active et la prise de décision dans les activités scolaires (Łukasiewicz-Wieleba et Romaniuk, 2020). Même dans les contextes bien financés qui offrent un cadre favorable à la participation des élèves, comme en Norvège, on craint que la participation des élèves se limite aux activités des conseils d'élèves et ne contribue pas réellement à l'amélioration de l'école (Jones et Bubb, 2021). Les formes de gouvernance plus étendues restent rares, à petite échelle et expérimentales (**encadré 4.1**).

Le leadership des élèves peut se manifester de manière **informelle**. Lorsque les enseignant(e)s rencontrent régulièrement les élèves pour discuter de leurs progrès, le processus peut leur permettre de s'approprier leur apprentissage et d'apporter leurs idées pour influencer les méthodes d'enseignement (Binu, 2020). En Australie, les plans d'apprentissage personnels impliquent des conversations structurées entre les élèves et les enseignant(e)s

pour discuter des objectifs d'apprentissage, des points forts et des domaines à améliorer. Les enseignant(e)s utilisent le retour d'information pour adapter leurs méthodes d'enseignement. Dans l'État d'Australie occidentale, le programme Follow the Dream : Partnerships for Success prévoit des plans d'apprentissage individuels pour les élèves autochtones, ce qui améliore les résultats scolaires, le comportement et la sécurité. Des examens réguliers permettent d'engager les élèves, de répondre à leurs préoccupations en matière de bien-être et de s'assurer que leur contribution façonne le processus. Ces plans ont eu un impact positif sur l'assiduité, l'engagement et les résultats scolaires (Respect, Relations et Réconciliation, 2023). Dans le Bade-Wurtemberg et en Bavière, en Allemagne, les conversations sur le développement de l'apprentissage remplacent les rapports de progrès à certains moments de l'année scolaire, tandis qu'à Hambourg et en Thuringe, elles complètent l'apprentissage en classe. Une étude portant sur des élèves de deuxième année a montré que les pratiques d'évaluation formative des enseignant(e)s pour l'ensemble de la classe, évaluées lors des conférences élèves-enseignants, fournissaient un retour d'information précieux sur l'enseignement. Les enseignant(e)s ont besoin d'un développement professionnel pour gérer les retours d'information des élèves qui soutiennent leur enseignement (Ertl et al., 2022).

Certains gouvernements mettent en place des forums ouverts invitant les élèves à exprimer leurs opinions sur l'éducation. Le Department of Education de Nouvelle-Galles du Sud, en Australie, gère Student Voices, une plateforme qui permet aux élèves de faire part de leurs idées et de leurs commentaires sur la politique de l'éducation. L'institution souligne également le rôle des éducateurs dans l'écoute et la prise en compte de l'avis des élèves de manière à promouvoir une participation significative des élèves (Department of Education de Nouvelle-Galles du

Sud, 2023). En Inde, le CBSE Expression Series du Central Board of Secondary Education encourage les élèves à exprimer leurs idées sur l'éducation de manière créative par le biais d'essais, de dessins et de poèmes. Le thème de 2023/24 a incité les élèves à réfléchir au rôle de l'éducation dans l'acquisition de compétences. L'initiative développe la pensée critique et les compétences en communication, engageant les élèves dans des discussions sur l'éducation et offrant des perspectives aux décideurs politiques (Central Board of Secondary Education d'Inde, 2023). En Afrique du Sud, la National Youth Development Agency permet aux jeunes d'exprimer leur opinion sur l'éducation et d'autres sujets. Les groupes d'élèves collaborent avec les responsables pour apporter leur contribution aux politiques et aux réformes, en veillant à ce que les voix des élèves influencent les processus de prise de décision (NYDA, 2023). S'il est important de consulter les jeunes et de les inviter à exprimer leur point de vue, un changement significatif exige également que les éducateurs s'engagent véritablement et comprennent, tout en remettant en cause les systèmes éducatifs hiérarchiques (Fletcher, 2020).

DES PARENTS ET DES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ENGAGÉS PEUVENT ORIENTER LES ÉCOLES VERS LEURS OBJECTIFS

Les parents et les membres de la communauté jouent divers rôles de leadership dans les écoles. Dans les environnements favorables, ils s'engagent dans la gouvernance de l'école, en étant membres des comités de gestion des écoles et des associations de parents/enseignants, en offrant des idées et des ressources pour améliorer les résultats scolaires des enfants (Avvisati et al., 2010). Des rôles clairs et des normes inclusives rendent leur engagement plus efficace (Edwards, 2019).

Les chefs d'établissement peuvent favoriser la participation des parents à la prise de décision en établissant des canaux de communication réguliers, tels que des bulletins d'information et des réunions, afin de tenir les familles informées et impliquées. L'analyse des profils de pays PEER pour ce rapport montre que 64 % des pays ont adopté des normes exigeant que les chefs d'établissement fournissent aux parents et aux tuteurs des informations sur les performances de l'école et de l'élève. À Java, en Indonésie, les directeurs d'écoles primaires impliquent les parents en organisant des réunions annuelles pour communiquer les programmes scolaires, en les invitant aux célébrations culturelles, en encourageant les enseignant(e)s à maintenir une communication ouverte par le biais de groupes WhatsApp et en les accueillant à l'entrée de l'école pour créer une atmosphère accueillante (Yulianti et al., 2022).

“

64 % des pays ont adopté des normes obligeant les chefs d'établissement à fournir aux parents et aux tuteurs des informations sur les performances de l'école et de l'élève

”

Les chefs d'établissement peuvent soutenir les organisations de parents et impliquer les communautés en leur fournissant des ressources et en les faisant participer aux décisions clés de l'école. Dans une école urbaine en difficulté du Midwest des États-Unis, où un tiers des élèves étaient d'origine mexicaine, le directeur a aidé les parents de cette communauté à s'organiser pour disposer d'une plateforme leur permettant de discuter de leurs problèmes. Le directeur a autorisé des cercles d'étude dirigés par les parents et a rassemblé des ressources communautaires, telles que des avocats spécialisés dans les questions d'immigration, pour traiter des problèmes spécifiques affectant les familles. Le directeur a également encouragé les représentants de cette communauté à participer aux discussions sur la gouvernance de l'école, reconnaissant la valeur de leurs points de vue et de leur richesse culturelle (Fernández et Paredes Scribner, 2018).

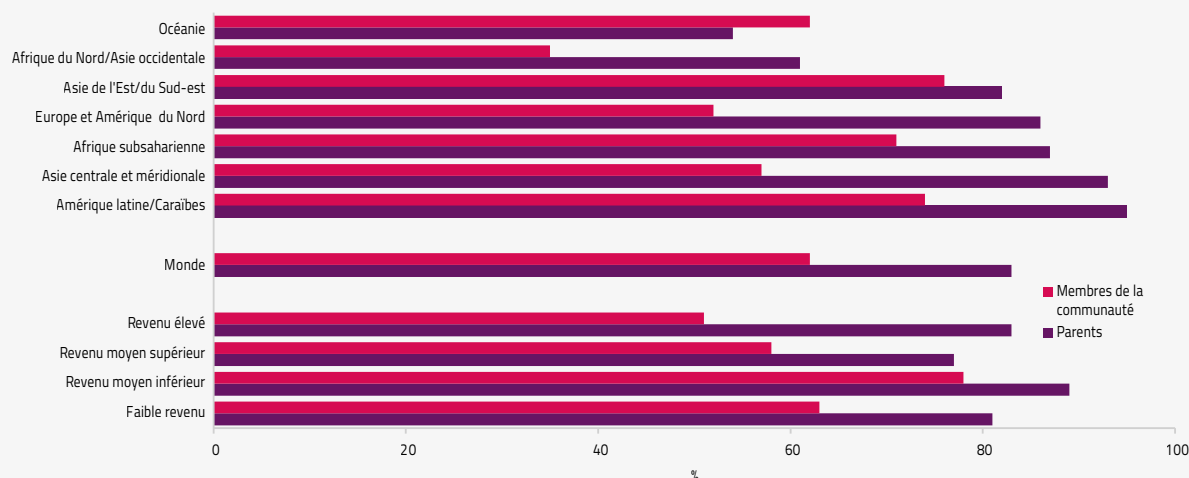
LES PARENTS ET LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ JOUENT DES RÔLES DIFFÉRENTS

En tant que représentants du comité de gestion des écoles, les parents et les membres de la communauté supervisent la gestion des opérations, des politiques, des budgets et des ressources de l'école. En Albanie, les écoles sont dirigées par des conseils d'administration composés de représentants de la communauté qui influencent les décisions relatives aux plans, aux budgets, aux programmes scolaires et au personnel (gouvernement albanais, 2012). En Équateur, la loi organique sur l'éducation interculturelle accorde aux parents le droit de participer à l'évaluation des performances des enseignant(e)s et à la gestion de l'éducation (Ministère de l'éducation d'Équateur, 2021). En Inde, au moins trois quarts des membres des comités de gestion des écoles sont des parents ou des tuteurs. Ils sont notamment chargés de superviser le fonctionnement des écoles, de proposer des plans de développement, de superviser l'utilisation des fonds, de contrôler l'assiduité des enseignant(e)s et des élèves, d'organiser des réunions parents-enseignants et de veiller au respect des normes en matière d'infrastructures (Guha, 2023 ; gouvernement indien, 2009). Au Kenya, le nouveau projet de loi sur l'éducation de base définit la composition des conseils d'administration des écoles secondaires, qui comprennent trois parents, dont l'un est le président de l'association des parents d'élèves. Le conseil d'administration est chargé de promouvoir les intérêts de l'école, d'assurer une éducation de qualité, de gérer efficacement les ressources et de recruter, d'employer et de rémunérer le personnel non enseignant (gouvernement kenyan, 2024).

Les associations de parents d'élèves et les parents qui font partie des équipes de gestion des écoles défendent les intérêts des élèves et de la communauté. En Chine, les comités parents-école jouent un rôle de médiateur dans les conflits entre l'école et la famille afin de maintenir un environnement scolaire positif (Ministère de l'éducation de Chine, 2012). En Inde, les parents des équipes de gestion des écoles publiques de Delhi ont sensibilisé les élèves à l'éducation, à la santé et à l'hygiène des filles afin de favoriser des pratiques inclusives et de lutter contre les préjugés et la discrimination (Kumar, 2019). Au Soudan du Sud, des comités consultatifs sur l'éducation inclusive au niveau des écoles répondent aux besoins des apprenants handicapés et de ceux qui

FIGURE 4.3 :**Les parents sont plus susceptibles que les membres de la communauté d'être mandatés pour participer aux comités de gestion des écoles**

Pourcentage de pays disposant de réglementations relatives à la participation des parents et de la communauté aux conseils scolaires ou aux comités de gestion, par région, 2024



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig4_3

Source : Profils de pays PEER.

risquent d'être marginalisés. Ils soutiennent les enseignant(e)s, mobilisent la communauté, assurent la sécurité et comblent les lacunes en matière d'infrastructures (Ministère de l'éducation générale et de l'instruction du Soudan du Sud, 2020). Au Viet Nam, la charte du comité de parents définit des responsabilités telles que le soutien aux élèves en difficulté scolaire et aux élèves défavorisés, et l'encouragement des élèves qui ont abandonné l'école à reprendre leurs études (Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation, 2011).

Ces associations s'engagent également dans la collecte de fonds. Au Salvador, les participants au programme d'éducation avec participation communautaire se sont concentrés sur la construction de l'école, la collecte de fonds, la préparation des repas et le nettoyage (Edwards, 2019). Au Nigeria, les associations de parents d'élèves font don de manuels scolaires, d'équipements, offrent un soutien financier aux projets et financent la construction et les réparations des écoles (Onyeukwu, 2022). En Ouzbékistan, en vertu de l'article 51 de la loi de 2020 sur l'éducation, les parents développent des infrastructures, fournissent une aide caritative et participent à des discussions sur la gestion de l'éducation (gouvernement ouzbek, 2020).

L'analyse des profils de pays PEER pour ce rapport montre que 83 % des pays ont des politiques ou des réglementations pour que les parents et les tuteurs fassent partie des comités de gestion des écoles et 62 % pour les membres de la communauté. En Afrique du Nord et en Asie occidentale, environ un tiers des pays prévoient la participation des membres de la communauté. L'Océanie est la seule région où les réglementations sont plus susceptibles de désigner

des membres de la communauté que des parents pour siéger dans les comités de gestion des écoles (figure 4.3).

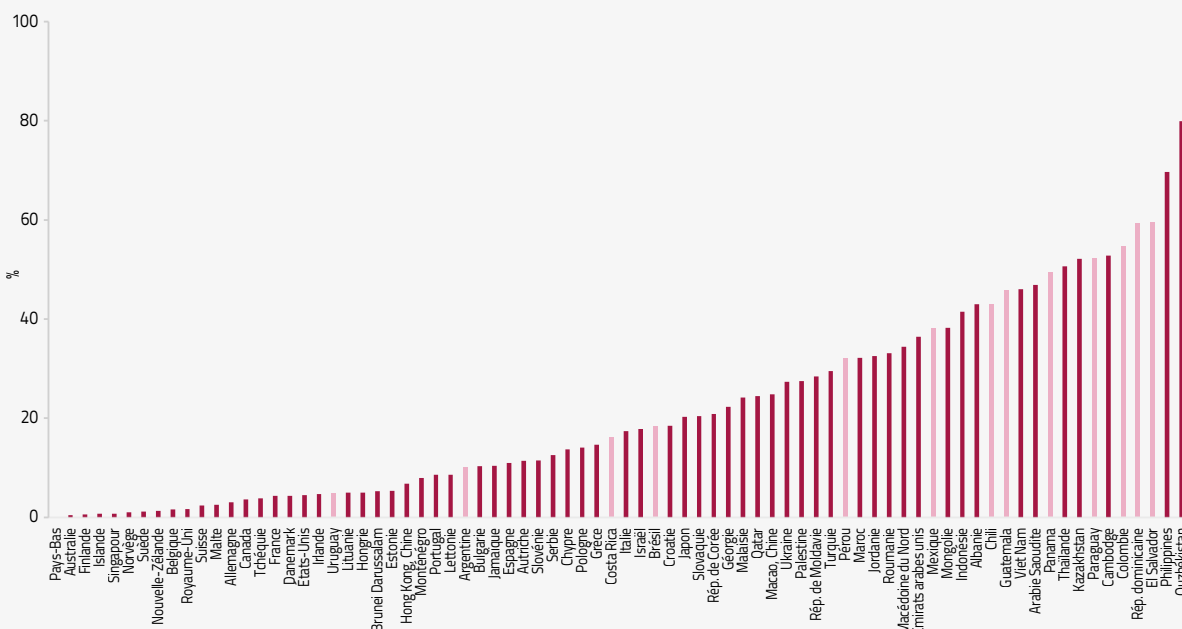
“ 83 % des pays disposent de politiques ou de réglementations prévoyant la participation des parents et des tuteurs aux comités de gestion des écoles ”

L'enquête TALIS 2018 a révélé que si 83 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire reconnaissent que les parents avaient la possibilité de participer aux décisions de l'école, seuls 47 % notaient que les parents participaient effectivement aux activités de l'école - et moins de 30 % en Tchéquie, en Finlande, en Islande, au Mexique, en Slovaquie et en Suède (OCDE, 2020). Au Kenya, une étude portant sur 75 membres de conseils d'administration a montré que, malgré leur rôle dans le suivi du budget, moins de 5 % d'entre eux participaient à la préparation du budget (Mitchell, 2022). Une mesure plus stricte de la participation des parents, basée sur les résultats de l'enquête PISA 2022, indique qu'à peine 11 % des élèves fréquentent des écoles dans les pays de l'OCDE où plus de la moitié des parents ont participé à la gestion de l'école. Les niveaux d'engagement parental déclarés étaient plus élevés dans les pays d'Amérique latine, tels que la Colombie (55 %), la République dominicaine (59 %) et le Salvador (60 %) (OCDE, 2023b) (figure 4.4).

FIGURE 4.4 :

L'engagement des parents dans la gouvernance des écoles est élevé en Amérique latine

Pourcentage d'élèves dans les écoles dont le chef d'établissement a déclaré que plus de 50 % des parents participaient à la gestion des écoles dans certains pays à revenu moyen et élevé, 2022



Remarque : Les barres plus claires indiquent les pays d'Amérique latine.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig4_4

Source : OCDE (2023b).

LA PARTICIPATION DES PARENTS ET DE LA COMMUNAUTÉ DOIT ÊTRE ÉQUILIBRÉE

La diversité de la participation communautaire permet de s'assurer que des perspectives variées sont représentées. L'analyse des profils nationaux de PEER pour ce rapport montre que 16 % des pays disposent de réglementations pour assurer une représentation équilibrée dans les conseils et comités scolaires. Au Guyana, les conseils d'administration des écoles secondaires publiques sont composés d'au moins sept membres, représentant différentes confessions religieuses, des organisations commerciales et des groupes de développement communautaire (gouvernement guyanais, 2014). Au Kenya, en vertu du projet de loi sur l'éducation de base de 2024 (gouvernement kenyan, 2024), les conseils d'administration des écoles publiques doivent inclure des personnes handicapées. Toutefois, ces règles peuvent n'offrir qu'une représentation symbolique et ne pas permettre

une véritable inclusion, qui dépend souvent de l'approche du chef d'établissement en matière de leadership (Barr et Saltmarsh, 2014).

En Sierra Leone, les comités de gestion des écoles primaires comprennent des représentants de la communauté, des membres du conseil local, des chefs traditionnels ou des anciens du village, et des éducateurs de la communauté (gouvernement sierra-léonais, 2023 ; Ministry of Basic and Senior Secondary Education de Sierra Leone, 2021). Au Viet Nam, les membres des conseils d'administration des écoles sont des représentants du gouvernement local, des résidents de la communauté, des représentants du gouvernement au niveau de la commune et des apporteurs de capitaux. Ils collaborent aux décisions concernant la construction et l'entretien (gouvernement vietnamien, 2019).

Certains pays ont adopté des mesures concrètes en faveur de la diversité. En Bulgarie, dans le cadre d'un projet visant à intégrer 20 000 enfants roms dans les écoles locales, les parents roms ont été encouragés à rejoindre les conseils scolaires. Une campagne médiatique et une collaboration avec les autorités locales, les chefs d'établissement et les parents non roms ont également renforcé la participation des Roms (Nicoletti et Kunz, 2018 ; Ryder, 2015). Au Rwanda, le guide du membre de la boîte à outils Parent-School

“ 16 % des pays ont adopté des réglementations visant à garantir une représentation équilibrée au sein des conseils et comités scolaires ”

Partnership for Education Toolkit and the School General Assembly Committees : oriente les efforts vers l'inclusion de la participation des parents (Rwanda Education Board, 2019 ; USAID et al., 2018).

Dans la pratique, la sélection des membres des comités de gestion et des conseils d'administration des écoles est influencée par la dynamique sociale, ce qui peut conduire à l'exclusion. Au Honduras, une étude sur les écoles gérées par la communauté a montré que le favoritisme nuisait à la transparence et à la responsabilité. Les décisions privilégient souvent les considérations politiques au détriment du mérite éducatif, ce qui a un impact sur la qualité de l'éducation et l'engagement de la communauté (Altschuler, 2013). Aux États-Unis, les conditions socio-économiques favorisent la participation de candidats plus âgés, plus riches et majoritairement blancs (School Board Partners, 2022). À Los Angeles, une étude a révélé des différences dans l'engagement parental, les parents adhérant à des organisations distinctes en fonction de leur réputation, de leur démographie et de leur culture informelle, les parents hispaniques de la classe ouvrière étant moins influents (Muro, 2023). En Zambie, une étude sur le recrutement d'enseignant(e)s volontaires a révélé que le processus était influencé par les présidents des comités de parents, les enseignant(e)s des écoles établies et les fonctionnaires du district, ce qui va à l'encontre de l'objectif de la politique de sélection transparente par consensus communautaire (Okitsu et Edwards, 2017).

Le manque de transparence exacerbe les tensions. Les parents et la communauté peuvent se sentir dépossédés de leur pouvoir, jouant un rôle mineur dans la gestion quotidienne plutôt que de contribuer à la gouvernance de l'école. Une étude menée au Malawi a révélé que les comités d'école servaient principalement de véhicules aux chefs d'établissement pour solliciter des fonds auprès de la communauté, au lieu de discuter de questions éducatives plus larges (Silberstein, 2023 ; Watkins et Ashforth, 2019).

Certains pays tentent d'empêcher les personnes susceptibles de se trouver en situation de conflit d'intérêts de participer à la gestion des écoles. Au Danemark, où deux sièges des conseils scolaires sont attribués à des entreprises locales, à des établissements d'enseignement pour jeunes ou à des associations, il est interdit aux personnes liées à la location de biens scolaires ou exerçant des fonctions spécifiques, telles que juristes ou consultants au sein de ces entités, de devenir membres du conseil d'administration. Les membres du conseil d'administration peuvent également être disqualifiés s'ils siègent dans un autre conseil d'administration du même type d'école. Ils doivent déclarer publiquement qu'ils adhèrent à ces règles sur le site web de l'école (gouvernement danois, 2021a ; 2021b). Au Kazakhstan, les membres des conseils d'administration des écoles secondaires, qui comprennent des représentants des parents, des éducateurs expérimentés, des autorités locales, des organisations non gouvernementales, des philanthropes, des médias et des élèves, sont sélectionnés sur la base d'une série de critères, dont l'intégrité (Ministère de l'éducation et des sciences du Kazakhstan, 2017).

L'IMPLICATION DES PARENTS A UN IMPACT POSITIF MAIS DOIT ÊTRE SOUTENUE

L'implication des parents dans les comités de gestion des écoles et les associations de parents d'élèves renforce généralement le soutien de la communauté et la communication avec les écoles, mais les résultats varient en fonction du contexte local et des niveaux d'engagement. Une étude portant sur huit pays a montré que les résultats sont influencés de manière significative par la profondeur de l'engagement parental, par le biais d'une interaction ou d'une participation significative, plutôt que par la simple présence (Sakamoto, 2021).

Aux États-Unis, une association de parents d'élèves d'une école primaire du Texas a plaidé en faveur d'une augmentation du financement de l'éducation, a collaboré avec des organisations à but non lucratif pour informer les parents sur le financement des écoles, a rencontré des élus et des groupes de défense et a influencé l'adoption d'un projet de loi prévoyant un allègement budgétaire pour leur district. Une autre association de ce type a fait campagne pour une modification des heures de début des cours. Ses membres ont mené des actions de sensibilisation auprès des médias et ont travaillé avec les dirigeants et les législateurs locaux, ce qui a abouti à un projet de loi qui a fait de la Californie le premier État à imposer des heures de début des cours plus tardifs pour les collèges et les lycées (National PTA, 2023).

La formation dispensée par le gouvernement aux parents et aux membres de la communauté impliqués dans la gestion des écoles se concentre sur les rôles et les responsabilités au sein des comités de gestion des écoles. Mais cette attention doit être élargie pour inclure d'autres compétences, c'est-à-dire liées à l'engagement communautaire, aux politiques éducatives et à la gouvernance, à la diversité et à la résolution des conflits (Guha, 2023). En Espagne, le gouvernement recommande aux conseils d'école de former leurs membres afin d'améliorer leur capacité à analyser de manière critique les documents, de sorte que les processus décisionnels du conseil reflètent également leurs préférences et pas seulement celles du personnel enseignant et des administrateurs (Bris et Sallán, 2007 ; Conseil scolaire de l'État espagnol, 2017 ; Vicente et al., 2019).

Cependant, il existe peu d'initiatives de formation à grande échelle dans ce domaine. En France, la Fédération des conseils de parents d'élèves propose des ateliers visant à doter les parents, en particulier ceux qui participent à la gestion des écoles, de compétences pratiques pour interagir avec l'administration scolaire. L'apprentissage informel par l'interaction avec des militants expérimentés, la participation à des discussions politiques et les encouragements des dirigeants locaux favorisent le développement du leadership (Barrault-Stella, 2014). Dans l'État américain de l'Alabama, la Middle School Parent Teacher Leadership Academy permet aux parents et aux enseignant(e)s des écoles secondaires rurales du premier cycle d'acquérir les compétences nécessaires pour améliorer les résultats de l'école et ses élèves. Au cours de la première année, il a permis d'améliorer les pratiques de leadership des parents et des enseignant(e)s, l'efficacité personnelle, l'orientation vers le changement scolaire et l'implication des parents dans les écoles (Berryhill et al., 2020). En Ouzbékistan, des programmes de formation parentale tels

que Families and Schools Together et Strong Families - Happy School mettent l'accent sur le leadership parental dans le cadre de partenariats entre la famille, l'école et la communauté. Ces programmes visent à donner aux parents les moyens de prendre des décisions et d'améliorer le bien-être de la famille (ONU DC, 2016, 2023).

Dans les comtés plus riches, les organes directeurs des écoles prennent en charge les frais de participation et de formation. Au Danemark, les conseils scolaires locaux peuvent rembourser aux représentants des parents et des élèves les dépenses liées à leur rôle au sein du conseil lorsque celles-ci sont vérifiées (gouvernement danois, 2021a). Aux États-Unis, l'association des conseils scolaires de l'Ohio (Ohio School Boards Association) autorise la rémunération des membres des conseils jusqu'à 125 USD par réunion, avec des limites annuelles, ainsi que le remboursement des frais de déplacement en fonction de la distance. Ils peuvent également recevoir jusqu'à 60 USD par jour pour des sessions de formation plus courtes et jusqu'à 125 USD par jour pour des programmes plus longs, les politiques étant déterminées par chaque conseil (Ohio School Boards Association, 2023).

CONCLUSION

La direction partagée de l'école et la collaboration entre les parties prenantes habilitées renforcent la prise de décision pour l'amélioration de l'école. Les chefs d'établissement adjoints soutiennent les directeurs dans leurs efforts de leadership. Les enseignant(e)s, dans leurs rôles formels et informels, contribuent à la direction de l'enseignement. Le personnel de soutien contribue à l'élaboration des services d'aide aux élèves. Les élèves peuvent jouer un rôle de premier plan en participant à des conseils et à des consultations. Les parents et les membres de la communauté contribuent de manière substantielle à la gouvernance des écoles, principalement par le biais des comités de gestion des écoles et des associations de parents d'élèves. Toutefois, ces parties prenantes sont confrontées à des défis, tels que des rôles peu clairs, une préparation et un soutien inadéquats, un manque de représentativité et la nécessité d'initiatives d'autonomisation.

Les écoles favorisent la direction partagée en renforçant la collaboration et l'inclusion entre ces acteurs. La mise en place de canaux de communication clairs et de processus décisionnels transparents impliquant toutes les parties prenantes est une condition préalable. Encourager les visions et les objectifs communs, clarifier les rôles et reconnaître les contributions uniques aident également à créer un environnement où chacun se sent valorisé et habilité à apporter sa contribution. Des mécanismes de retour d'information réguliers et des possibilités de développement renforcent encore la direction partagée, tout en garantissant que les efforts collectifs conduisent à des améliorations durables des résultats éducatifs et des cultures scolaires.



Peter Gachathi, assistant du directeur adjoint de l'éducation, département de l'apprentissage précoce et de l'éducation de base, supervise les tâches de certains fonctionnaires du ministère de l'éducation à Nairobi, au Kenya.

Crédit : GPE/Luis Tato*

CHAPITRE

5

La direction des systèmes



MESSAGES CLÉS

Les responsables de l'éducation à différents niveaux peuvent devenir des responsables du système

- Les responsables du système éducatif sont des fonctionnaires de l'éducation, aux niveaux central et local, qui aident à atteindre les objectifs éducatifs à l'échelle du système en définissant des orientations, en assurant le suivi et en soutenant, développant et dirigeant les acteurs de l'école.
- Lorsqu'ils disposent d'une autonomie en matière de ressources financières et humaines, les fonctionnaires disposent d'une plus grande marge de manœuvre. En Colombie, il a été constaté que les municipalités dotées d'une autonomie financière et administrative obtenaient de meilleurs résultats en matière d'éducation.

Les responsables du système continuent de mettre l'accent sur les résultats de l'apprentissage et le soutien aux écoles.

- En assurant l'alignement sur les objectifs de l'éducation et en contribuant à la mise en œuvre des politiques, les responsables du système peuvent améliorer la qualité de l'éducation. En Norvège, les responsables locaux de l'éducation contribuent à l'inclusion en renforçant l'autonomie et les compétences des enseignant(e)s.
- Les responsables du système peuvent aider les écoles à prospérer en leur fournissant des conseils et un soutien. Aux États-Unis, les rôles des fonctionnaires de l'éducation ont évolué, passant de la supervision à l'accompagnement et au mentorat.
- Les inspecteurs scolaires peuvent conseiller et influencer plusieurs chefs d'établissement à la fois. Une étude menée en République-Unie de Tanzanie a montré que le nombre de visites d'écoles et la manière dont elles étaient menées étaient parmi les facteurs les plus importants pour l'amélioration de l'apprentissage.
- Les responsables du système sont efficaces lorsqu'ils travaillent avec d'autres acteurs. Le succès de la réforme de l'éducation dans l'État mexicain de Puebla est le résultat d'efforts coordonnés à l'échelle du système.

Le leadership du système peut être limité par un manque de capacité, d'orientation claire et de motivation.

- Une bonne compréhension de leurs rôles permet aux responsables du système de se concentrer sur des objectifs communs. Toutefois, une enquête menée auprès de responsables de l'éducation au Brésil, en République dominicaine, au Guatemala et au Pérou a montré qu'ils n'étaient pas en mesure d'identifier jusqu'à quatre des cinq tâches qu'ils étaient censés accomplir. Le manque de compréhension de leur rôle a été négativement associé aux résultats de l'apprentissage scolaire dans leurs districts.
- Les responsables du système ne sont pas toujours bien préparés à leur rôle. Une étude portant sur 174 bureaux d'éducation de district au Ghana a montré que les fonctionnaires collectaient des données mais ne les examinaient pas toujours ou ne les utilisaient pas.

Il est nécessaire d'investir dans les responsables du système.

- La formation, le mentorat et le développement professionnel peuvent compenser le manque de définition et d'évaluation des compétences des fonctionnaires de l'éducation et des inspecteurs. En Nouvelle-Zélande, les agents chargés de la révision des diplômes sont évalués au moyen d'un entretien comportemental et d'un test psychométrique et d'échantillonnage de travail.
- L'amélioration des processus de sélection des responsables du système pourrait renforcer leur efficacité. Seuls 12 % des responsables de la planification en Éthiopie et moins de 10 % en Guinée avaient une formation en planification et en gestion.
- L'influence politique sur la dotation en personnel constitue également un défi pour l'efficacité de la direction du système. Au Pakistan, les transferts fréquents et arbitraires de fonctionnaires entravent la planification et la fourniture de l'éducation.

Les responsables des systèmes doivent définir les attentes en matière de qualité et d'équité 99

Les responsables du système devraient être des guides éducatifs 105

Généralement, les fonctionnaires ne sont pas sélectionnés comme responsables au sein du système 108

Conclusion 112

Ce rapport définit les responsables de système comme des responsables de l'éducation aux niveaux central et local dont les actions affectent plus qu'une seule école et qui assurent plus que le simple respect des processus de gestion et des procédures administratives pour lesquels ils ont été recrutés (Cheah, 2023 ; Institut de leadership en éducation de l'Ontario, 2013, p. 5). Les rôles des responsables de système peuvent être formels - liés aux attributions de leur poste et définis par des programmes et des protocoles nationaux - ou informels (Asim et al., 2023 ; Connolly et al., 2019).

Au niveau central, les responsables des systèmes travaillent dans les ministères fédéraux, nationaux ou sous-nationaux et dans les agences de mise en œuvre de l'éducation. De par leur rôle dans la bureaucratie, ils prennent des décisions en matière de planification, de structure, de programmes et de politiques. Ils doivent faire preuve de réflexion stratégique pour anticiper les besoins, trouver des solutions et lancer des politiques et des réformes. Au niveau local, selon les modalités de gouvernance, les responsables du système peuvent être des responsables de district, des superviseurs ou des inspecteurs, qui opèrent au niveau administratif le plus proche des écoles (Chapman et Hadfield, 2010 ; Tournier et al., 2023). Ils prennent des décisions sur l'affectation des ressources, la gestion des ressources et le soutien à l'enseignement (OCDE, 2018). Ils doivent avoir des compétences efficaces en matière de communication et de résolution de problèmes et être capables de s'engager avec les acteurs de l'école (Naylor et al., 2020 ; OCDE, 2019).

Tout responsable de l'éducation est un responsable potentiel de système lorsqu'il est à l'origine d'améliorations de l'éducation (Honig, 2022 ; Thessin, 2019). Comme les chefs d'établissement, ils définissent les attentes, dirigent l'enseignement et l'apprentissage (en apportant un soutien pédagogique aux écoles), favorisent la collaboration et développent le personnel (**tableau 5.1**) (Crouch et DeStefano, 2017 ; Mundy et al., 2024).

Ce chapitre se concentre sur les responsables de l'éducation au niveau central et local, dans leurs différents rôles et fonctions. Il examine tout d'abord les conditions qui favorisent l'efficacité des responsables du système. Il explore ensuite certaines fonctions de direction du système, notamment le lancement des réformes, la planification fondée sur des données probantes, le suivi et le soutien des écoles. Enfin, le chapitre examine les

critères et les processus de sélection et de recrutement, ainsi que les possibilités de développement professionnel pour les fonctionnaires de l'éducation en tant que responsables potentiels de système.

LES RESPONSABLES DES SYSTÈMES DOIVENT DÉFINIR LES ATTENTES EN MATIÈRE DE QUALITÉ ET D'ÉQUITÉ

La connaissance approfondie qu'ont les fonctionnaires des ministères **centraux** de leur organisation (Bhanji, 2022) et le contrôle qu'ils exercent sur l'information et les budgets (Peters, 2018) les placent en bonne position pour fixer des objectifs à l'échelle du système et orienter toutes les parties du système vers leur réalisation.

Les réformes de l'éducation sont conçues pour répondre aux problèmes éducatifs et sociaux, ce qui conduit à repenser et à réorienter les objectifs de l'éducation. Mais elles reposent également sur certaines croyances quant à la manière de faire évoluer le système éducatif (Bromley et al., 2023 ; Darling-Hammond, 2012). Au Japon, les hauts fonctionnaires travaillent en étroite collaboration avec les ministres pour formuler des politiques et des réformes. Ils fixent des orientations en s'appuyant sur une culture de gouvernance fondée sur des données probantes (Berman, 2018). Leur haut niveau de compétences techniques, associé à un sens de l'objectif, est à l'origine de l'utilisation de données probantes dans la préparation de propositions de politiques éducatives (Crouch et Spindelman, 2023). En Thaïlande, les politiques éducatives sont le résultat de paquets technocratiques « prêts à être livrés » plutôt que de négociations politiques. Les hauts fonctionnaires, en collaboration avec d'autres acteurs, conçoivent des réformes et des politiques parmi lesquelles les partis politiques peuvent choisir en fonction de leur programme et de leurs priorités (Yavaprabhas, 2018).

Les responsables de système peuvent contribuer à l'amélioration des performances du système, des écoles et des élèves lorsqu'ils assurent l'alignement organisationnel autour d'un objectif et d'une mission clairs (Anderson, 2022 ; Leithwood et al., 2019). Ces dernières années, l'un des principaux moteurs des réformes a été l'amélioration de la qualité, symbolisée par la réalisation de normes en matière de résultats d'apprentissage et mesurée par des évaluations standardisées.

TABEAU 5.1 :**Rôles, fonctions et pratiques des responsables de système**

Fonction	Pratiques
Fixer des attentes	
Définir une vision et des objectifs communs et mettre en place des politiques	■ Développer et communiquer une vision de manière transparente et inclusive ■ Articuler les objectifs, les priorités et les valeurs du système
Assurer une mise en œuvre cohérente des politiques	■ Intégrer les orientations dans les plans, les règlements et les procédures ■ Aligner l'allocation des ressources sur les objectifs et les besoins politiques
Prendre des décisions fondées sur des données probantes	■ Commander, interpréter et utiliser des données pour éclairer la prise de décision ■ Encourager la collaboration dans l'interprétation et l'utilisation des données
Mettre l'accent sur l'apprentissage	
Promouvoir l'alignement	■ S'assurer que les objectifs correspondent au programme scolaire, à la pédagogie, au matériel et à l'évaluation ■ Fixer des objectifs et en assurer le suivi en collaboration avec les autorités locales et les chefs d'établissement
Assurer le suivi et l'évaluation	■ Inspecter les autorités locales et les écoles, les tenir responsables de leurs objectifs et les soutenir lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes
Favoriser la collaboration	
Favoriser la circulation de l'information	■ Encourager une communication bilatérale ouverte, accessible et collaborative avec et entre les autorités locales et les écoles
Développer le personnel	
Développer les capacités	■ Offrir des opportunités professionnelles aux autorités locales et au personnel des écoles

Source : Équipe du GEM Report, d'après Anderson et Young (2018), Crouch et DeStefano (2017), et Leithwood (2013).

“ Les dirigeants du système peuvent contribuer à l'amélioration des performances du système, des écoles et des élèves lorsqu'ils veillent à l'alignement de l'organisation autour d'un objectif et d'une mission clairs ”

La province canadienne de l'Ontario a mis en œuvre une importante réforme de l'éducation dans les années 2000, qui a contribué à améliorer les résultats d'apprentissage des élèves (OCDE, 2011). Le cadre de leadership de l'Ontario, élaboré en 2006 et révisé en 2013, a été utilisé pour professionnaliser les responsables de l'éducation au niveau des districts. Il décrit un ensemble de pratiques que les chefs de district sont censés adopter, de l'utilisation de multiples sources de données à la promotion de relations de travail productives avec le personnel (Leithwood, 2012 ; Institut de leadership en éducation de l'Ontario, 2013). Une étude portant sur plus de 2 000 responsables de districts et chefs d'établissement dans 45 districts scolaires a montré que l'apprentissage des élèves était influencé par l'exercice d'un leadership systémique, comme en témoignent une vision, une mission et des objectifs, l'alignement du programme d'enseignement sur ces objectifs, la mise en œuvre cohérente du programme et l'utilisation des données. Aucune de ces caractéristiques n'est apparue comme

dominante. C'est plutôt le déploiement ciblé des ressources et des compétences qui a contribué à améliorer les résultats de l'apprentissage à grande échelle. Les fonctions de direction des districts ont un impact sur l'éducation au-delà du type et de la qualité de la direction des écoles dans cette région (Leithwood et al., 2019).

L'État mexicain de Puebla a adapté le modèle ontarien en 2011 dans le cadre de la réforme Asistencia, Permanencia, Aprendizaje (Assiduité, Rétention, Apprentissage), qui a transformé le rôle et les capacités des superviseurs, des chefs d'établissement et des enseignant(e)s. Les superviseurs, dont les tâches se limitaient à la conformité, ont reçu une formation à l'Académie de supervision de Puebla afin de renforcer leurs compétences en matière de leadership. Le rôle de planification de la Commission d'État pour la planification et la programmation de l'enseignement secondaire supérieur a été renforcé, tandis que la formation des enseignant(e)s a été redéfinie (INEE, 2018 ; OCDE, 2016b). Une unité de promotion du droit à l'éducation a été créée pour coordonner les efforts déployés à l'échelle du système en vue d'améliorer la qualité. Des évaluations internationales ont montré que la réforme a amélioré l'apprentissage des élèves (Crouch, 2020).

Les États-Unis ont introduit les Common Core State Standards, un ensemble de normes d'apprentissage, d'évaluations et de systèmes de données mandatés par l'initiative fédérale Race to the Top en 2009. Les normes lient les autorités locales à un

mécanisme concurrentiel d'attribution des fonds. Dans l'État américain de New York, une analyse des responsables de district a révélé que ceux qui avaient été proactifs et adaptatifs dans leurs approches de leadership et qui entretenaient des relations étroites avec les acteurs scolaires avaient anticipé les Common Core State Standards avant même qu'ils ne soient définis, et planifié une réforme du système qui a eu un impact positif sur les niveaux des résultats de l'apprentissage (Durand et al., 2016).

Les responsables de systèmes efficaces ciblent non seulement la qualité en termes de performance des élèves et des écoles dans les mesures des résultats d'apprentissage, mais également en termes d'équité et d'inclusion (Anderson et Young, 2018). En Norvège, l'inclusion dans l'éducation est principalement perçue à travers des pratiques adaptées et le soutien des écoles. Les responsables municipaux de l'éducation interrogés ont indiqué qu'ils contribuaient à l'inclusion en renforçant l'autonomie des enseignant(e)s et leurs compétences pédagogiques (Mausethagen et al., 2022).

Les responsables du système **au niveau local** peuvent également jouer un rôle de premier plan dans la réalisation des objectifs lorsqu'ils s'inscrivent dans une vision commune de l'amélioration de l'éducation (Mundy et al., 2024). Au Ghana, les responsables de l'éducation au niveau du district qui ont pu créer des coalitions avec d'autres acteurs

ont été en mesure d'influencer les politiques locales et d'améliorer l'apprentissage des élèves dans leur région (Levy, 2022). La direction de l'éducation d'un district remarquable a trouvé des solutions formelles et informelles pour lutter contre l'absentéisme des

“ Les responsables du système au niveau local peuvent également jouer un rôle de premier plan dans la réalisation des objectifs lorsqu'ils s'inscrivent dans une vision commune de l'amélioration de l'éducation ”

enseignant(e)s en collaboration avec les politiciens, les assemblées de district et les syndicats d'enseignant(e)s. Ces solutions comprenaient des déductions de salaires pour les enseignant(e)s absent(e)s (Ampratwum et al., 2019).

ENCADRÉ 5.1 :

Les fonctionnaires locaux jouissant d'une forte autonomie ont plus de latitude pour jouer un rôle de premier plan

Dans de nombreux contextes, les responsables locaux de l'éducation ne représentent qu'un niveau supplémentaire dans le contrôle que l'administration centrale exerce au niveau de l'école. L'espace pour exercer le leadership reste limité (Hargreaves et Shirley, 2020). Au Ghana, dans le cadre du programme national de réforme de l'éducation, la loi sur l'éducation de 2008 a introduit une réforme de décentralisation à quatre niveaux dans le domaine de l'éducation, mais elle n'a pas conduit à un transfert des fonctions et des pouvoirs de direction. Le Service de l'éducation du Ghana, qui est le bras technique du ministère de l'Éducation, met en œuvre les politiques nationales par l'intermédiaire des directions de l'éducation des districts, qui peuvent les adapter aux besoins locaux mais n'ont pas le pouvoir d'influencer leur conception (Ampratwum et al., 2019).

Lorsque les fonctionnaires ont la capacité et l'autorité de concevoir et de mettre en œuvre des politiques sur la base d'un mandat défini conféré par des réglementations et des processus formels (Levy, 2022), ils sont bien placés pour servir de responsables du système (Bersch et Fukuyama, 2023). L'idée que la décentralisation peut améliorer l'efficacité et la réactivité des services publics est un principe clé de la nouvelle approche de la gestion publique (Mundy et al., 2024). En Norvège, les autorités décentralisées sont fortement impliquées dans l'élaboration de politiques adaptées à leur contexte local. Les citoyens participent également à la formulation des politiques, la gouvernance démocratique étant une condition préalable à l'adoption des politiques (Lim et Nursamsu, 2023).

L'autonomie renvoie au contrôle des ressources financières et humaines (Asim et al., 2023). En Colombie, la réforme de décentralisation de 2001 a donné aux municipalités d'au moins 100 000 habitants l'entière responsabilité de la gestion du recrutement, de la formation et de l'affectation des enseignant(e)s, de l'infrastructure scolaire, du matériel et du transport scolaire. L'autonomie municipale en matière d'allocation des ressources a été associée à une proportion plus faible d'élèves peu performants en espagnol et en mathématiques en troisième année, en cinquième année et en neuvième année par rapport aux élèves de municipalités similaires n'ayant pas bénéficié d'une autonomie totale (Elacqua et al., 2021).

L'autonomie doit être combinée à la capacité. Au Maroc, la réforme de décentralisation de 2011 qui visait à renforcer la qualité et le leadership dans l'éducation n'a pas conduit aux améliorations attendues dans ses phases initiales. Comme le prévoit la Charte nationale d'éducation et de formation, les 16 académies régionales d'éducation et de formation ont bénéficié d'une large autonomie administrative et financière pour adapter le contenu aux besoins locaux, à l'infrastructure scolaire, aux ressources et aux partenariats. Cependant, le manque de ressources et d'expertise adéquates a entravé la capacité de leurs fonctionnaires à agir en tant que responsable du système. Le niveau ministériel central avait des valeurs profondément ancrées et des processus établis de longue date - et gardait le contrôle de la prise de décision (Amghar, 2019 ; Saoudi et al., 2020).

Les responsables locaux ont plus de chances de contribuer à l'amélioration des résultats de l'éducation lorsqu'ils sont impliqués dans la conception et la mise en œuvre des politiques (**encadré 5.1**). Au Brésil, la municipalité de Sobral, dans l'État de Ceará, a bénéficié d'une grande autonomie dans la définition des politiques éducatives et dans la gestion et le suivi des écoles primaires et secondaires inférieures, y compris le recrutement et le licenciement des chefs d'établissement et des enseignant(e)s, l'élaboration de programmes de formation professionnelle et l'entretien des infrastructures scolaires. Les responsables de l'éducation bénéficient d'une assistance technique et d'incitations fiscales basées sur les résultats pour poursuivre les objectifs en matière d'éducation. Le système de gouvernance a permis une amélioration significative et constante des résultats d'apprentissage depuis 2005 (Loureiro et al., 2020 ; McNaught, 2022). L'autonomie, associée au soutien politique, au développement professionnel et aux incitations pour les responsables de l'éducation, a servi de modèle aux autres municipalités de l'État (Mundy et al., 2024).

Toutefois, des mécanismes de suivi solides sont nécessaires pour empêcher les fonctionnaires locaux autonomes de détourner les ressources publiques (Bashir et Hassan, 2019). En tant que grand secteur, l'éducation est particulièrement vulnérable à la corruption (Transparency International, 2017), les fonctionnaires risquant d'être corrompus pour avoir accordé des certifications à des écoles qui ne répondent pourtant pas aux normes académiques (Glendinning et al., 2019), d'infrastructure ou de personnel (Kirya, 2021). En Indonésie, des responsables de l'éducation au niveau du district auraient été impliqués dans des appels d'offres truqués pour des manuels scolaires. La faiblesse des mécanismes de responsabilité, la budgétisation rétrospective et la complicité des comités des écoles se sont traduites par une supervision inadéquate des districts (Rosser et al., 2022).

Une progression de carrière basée sur des critères prédéfinis et impartiaux peut limiter la corruption (Bertrand et al., 2019). En l'absence de systèmes structurés de progression de carrière, la promotion peut également être influencée par les réseaux personnels (Veit, 2020). En Autriche, la promotion est influencée par les mentors personnels qui soutiennent de manière informelle la progression de carrière des jeunes collègues très performants. Cela pourrait décourager d'autres fonctionnaires talentueux qui ne peuvent aspirer à une promotion sans ce soutien (Egger-Peitler et al., 2015 ; Veit, 2020). Le manque de transparence dans le recrutement des fonctionnaires de l'éducation est une cause et un effet de la corruption (Kirya, 2019). Au Ghana, près de 3 fonctionnaires sur 10 recrutés en 2019 n'avaient passé ni test écrit ni entretien oral pour obtenir leur poste, tandis que 4 sur 10 ont admis avoir eu recours au népotisme, à la corruption ou aux deux pour obtenir leur poste (ONUDD, 2022).

L'ALIGNEMENT ENTRE LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES EST UN SIGNE DE LEADERSHIP

La cohérence est essentielle à la réussite de la mise en œuvre des réformes, notamment l'alignement entre les objectifs et les moyens (Stern et al., 2022). Les responsables qui exercent

le leadership du système doivent réfléchir attentivement à la manière dont les actions proposées contribueront à atteindre les objectifs (Mundy et al., 2024) et communiquer la logique de l'intervention aux autres acteurs du système éducatif afin qu'elle puisse être internalisée et que la conformité soit maximisée (IIPE, 2024). En République-Unie de Tanzanie, les responsables de l'éducation des circonscriptions n'avaient pas accès aux informations sur les priorités politiques à mettre en œuvre au niveau des écoles. Une fois informés, ils étaient plus enclins à suivre les recommandations et à promouvoir un leadership pédagogique cohérent (Cilliers et Habyarimana, 2023).

Des valeurs partagées peuvent également assurer la cohérence et la responsabilité du système (Levy, 2022). Les 63 provinces du Viet Nam jouissent d'une grande marge de manœuvre dans l'allocation des ressources éducatives. Moins d'un tiers des provinces appliquent des pratiques de coordination et de communication pertinentes. Les décisions étaient rarement basées sur des preuves d'éducation et de performance scolaire. Pourtant, le Viet Nam dispose de mécanismes de mise en œuvre relativement solides et de niveaux élevés de résultats d'apprentissage. Ce succès a été interprété comme le résultat de l'intériorisation de normes et de valeurs promouvant une éducation de qualité pour tous, qui ont été dictées par le gouvernement central (London et Duong, 2023).

“ Des valeurs partagées peuvent assurer la cohérence et la responsabilité du système ”

Le leadership du système peut être limité par un manque d'orientation claire et de motivation à agir en vue d'un objectif commun, par exemple, les fonctionnaires qui se concentrent sur la conformité pour elle-même (Levy, 2022). Une étude du système éducatif équatorien a montré que le respect excessif des procédures l'emportait sur les intentions et la motivation réelles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Un système de règles a été mis en place pour renforcer le contrôle et éviter une mauvaise répartition des ressources. Cependant, il en résulte que les fonctionnaires de l'éducation ont principalement adopté une approche bureaucratique et administrative au lieu d'exercer des fonctions de direction pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Cette focalisation sur la conformité des processus a été signalée comme un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité (González et al., 2023).

Au-delà des compétences individuelles, des facteurs organisationnels et institutionnels peuvent remettre en cause l'alignement au sein du système (IIPE, 2022). L'ambiguïté dans la répartition des tâches entre les différents niveaux de gouvernement est un obstacle à une mise en œuvre efficace (Rasul et al., 2018). Une enquête menée auprès de responsables nationaux et régionaux de l'éducation au Brésil, en République dominicaine, au Guatemala et au Pérou a montré qu'ils n'étaient pas en mesure d'identifier jusqu'à quatre des cinq tâches qu'ils sont censés accomplir en vertu de la loi. Ils ont également

ENCADRÉ 5.2 :

La responsabilité des réformes est souvent retirée à ceux qui sont censés les mettre en œuvre

Certains pays élaborent des plans de réforme ambitieux, mais leur administration publique n'a pas toujours la capacité d'assurer une mise en œuvre efficace (Haque, 2021). En conséquence, ils transfèrent la responsabilité de la mise en œuvre de ces réformes de l'appareil administratif principal à d'autres agences ou unités d'exécution dont les responsables jouissent d'une plus grande autonomie dans la prise de décision (Egeberg et Trondal, 2009 ; Johnson et al., 2021), par exemple en ce qui concerne la sélection du personnel (Lapiente et van de Walle, 2020). Ces unités de prestation visent à « mettre en place un cadre institutionnel adéquat » (Gulzar et al., 2023 ; Mundy et al., 2024, p. 5). Une cartographie mondiale de 152 unités de prestation dans 80 pays a montré que 3 sur 5 étaient multisectorielles, dont environ 2 sur 3 couvraient l'éducation ; et 1 unité de prestation sur 3 dans l'étude se concentrait sur un secteur spécifique, dont 2 sur 5 sur l'éducation (Mansoor et al., 2021).

En Inde, une structure de mise en œuvre a été créée dans les années 1990 pour contourner l'administration de l'éducation qui n'avait qu'une expérience limitée en matière de planification fondée sur des données probantes et pour garantir une allocation efficace des ressources. Créée dans le cadre du projet d'enseignement primaire de district, elle était composée de personnel externe ayant des liens limités avec l'administration de l'État. Elle se caractérise par l'importance accordée à l'examen des données probantes (Singh, 2023). En Malaisie, l'unité de gestion et de mise en œuvre des performances a encouragé une consultation large et régulière ainsi qu'une collaboration étroite entre les niveaux central et local pour la définition des priorités politiques, la fixation des objectifs et le suivi de la mise en œuvre (Williams et al., 2021).

Environ la moitié de ces unités de mise en œuvre ont été dotées de fonctionnaires ; les autres combinent des fonctionnaires et des consultants externes ou, dans quelques cas, s'appuient exclusivement sur des consultants externes (Mansoor et al., 2021), ce qui peut créer des tensions (Hogan et Thompson, 2021). Des consultants et des conseillers externes peuvent définir des normes, évaluer les systèmes éducatifs et les progrès des politiques, et donner des conseils sur les réformes. Bahreïn et le Qatar font appel à des consultants externes par l'intermédiaire d'agences semi-gouvernementales pour surmonter les rigidités de l'administration de l'éducation. Ces consultants principaux opèrent effectivement dans le cadre d'un « ministère de l'éducation fantôme » et ont plus de pouvoir que le personnel du ministère dans l'exercice des fonctions traditionnelles de leadership, telles que la définition des orientations et des attentes en matière d'éducation (Mohamed et Morris, 2021).

En Sierra Leone, le Ministry of Basic and Senior Secondary Education a mis en place une unité d'exécution composée d'une équipe d'experts techniques qualifiés, détachés d'organisations et d'agences non gouvernementales internationales, qui opèrent parallèlement à la fonction publique. Les différences d'éducation, de nationalité, de niveau de salaire et de culture organisationnelle rendent difficile une collaboration efficace entre l'administration en charge de l'éducation et l'unité (Bell et al., 2023b).

Les unités d'exécution n'ont pas toujours donné les résultats escomptés, principalement parce que l'accent n'a pas été mis sur la transformation des valeurs, des attitudes et des capacités des responsables de l'éducation (Mundy et al., 2024). Dans le cadre de la réforme 2019 de l'administration locale dans la province du Pendjab au Pakistan, les fonctions ont été redistribuées au sein et entre les différents niveaux et structures de l'administration. Pourtant, l'introduction de l'obligation de rendre des comptes, basée sur un système qui signale les écoles peu performantes, n'a pas eu d'impact sur les résultats scolaires. L'approche centralisée de la responsabilité a créé l'illusion de l'efficacité et de l'efficacite, mais a renforcé le contrôle centralisé avec un impact limité, voire nul, sur les résultats de l'apprentissage (Cheema et Farooqui, 2019 ; Gulzar et al., 2023).

Au Ghana, une étude portant sur une approche de gestion des prestations dans trois régions et cinq districts a montré que la manière dont les objectifs et les approches sont communiqués a une incidence sur l'alignement. Lorsque la communication entre les officiers de district et entre les responsables de district et les écoles était médiocre, les processus et les pratiques de suivi étaient mal compris ou confus. Dans certains cas, le potentiel des réformes a disparu (Bell et al., 2023a).

revendiqué la responsabilité de près d'une tâche sur trois confiée à d'autres niveaux de gouvernement. Le manque de compréhension de leur rôle a été associé négativement aux résultats de l'apprentissage scolaire dans leurs districts (Adelman et Lemos, 2021).

En Afrique du Sud, les fonctionnaires du circuit (local) sont censés apporter un soutien à la gestion des écoles et promouvoir le développement professionnel des chefs d'établissement. Toutefois, un manque de clarté dans l'attribution des rôles et des responsabilités entrave ces fonctions de soutien et de conseil. Une enquête menée auprès des chefs d'établissement de la province du Cap-Oriental suggère que l'efficacité de leurs

interventions est limitée, peut-être en raison d'un manque de clarté quant à l'objectif attendu lié à leur rôle (Bantwini et Morosi, 2018).

De nombreux gouvernements considèrent les capacités limitées de l'administration publique comme un obstacle à la mise en œuvre de la réforme de l'éducation. Ils ont donc expérimenté de nouvelles structures institutionnelles pour soutenir ou parfois contourner l'administration dans la mise en œuvre des réformes systémiques (encadré 5.2) (Hayter et Morales, 2023). Un examen de ces mesures prises par les gouvernements de 20 pays a montré qu'elles n'ont pas amélioré les performances du secteur public (Overman et van Thiel, 2016).

ENCADRÉ 5.3 :

La Lettonie entend renforcer la capacité institutionnelle de son système éducatif

La Lettonie reconnaît la nécessité de renforcer les capacités de direction et de gestion des responsables de l'éducation en matière d'élaboration, de planification et de mise en œuvre des politiques. Dans ses lignes directrices pour le développement de l'éducation 2021-2027, elle s'est engagée à assurer une « gestion durable et efficace des systèmes et des ressources éducatives » (Ministère de l'éducation et des sciences de Lettonie, 2021).

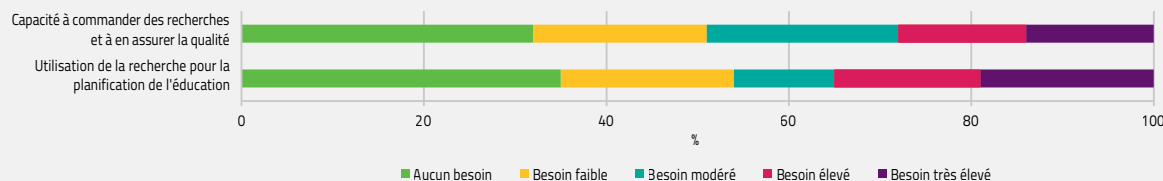
En 2023, à l'appui de la stratégie de la Lettonie, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a procédé à une évaluation des capacités institutionnelles du système éducatif letton à l'aide de méthodes mixtes, axée sur le Ministère de l'éducation et de la science, quatre agences nationales, dont l'inspection de l'éducation, et les municipalités. L'objectif était de proposer des recommandations pour renforcer la capacité de ces organisations à contrôler la qualité de l'éducation et à fournir un soutien pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'évaluation a montré que des capacités sont nécessaires au niveau du ministère et des municipalités.

Les données de l'enquête ont montré que 35 % des fonctionnaires du ministère ont déclaré avoir un besoin élevé ou très élevé de développement professionnel pour l'utilisation des données de la recherche dans la planification (figure 5.1). Le ministère a récemment recruté du personnel possédant des compétences avancées en matière d'analyse de données et de recherche afin de renforcer sa capacité à élaborer des politiques et à planifier sur la base d'éléments concrets.

FIGURE 5.1 :

En Lettonie, un tiers des fonctionnaires du Ministère de l'éducation ont déclaré avoir besoin d'un niveau élevé de développement professionnel en matière de commande et d'utilisation de la recherche

Pourcentage de fonctionnaires du ministère de l'éducation déclarant avoir besoin de développement professionnel, 2023



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig5_1

Source : OCDE (2024).

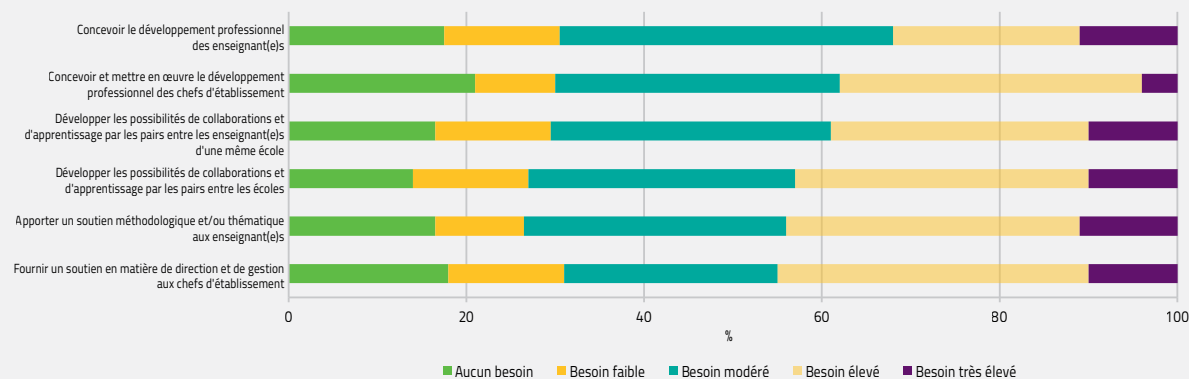
De plus en plus d'études montrent que les autorités éducatives infranationales peuvent jouer un rôle transformateur dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves en fournissant un leadership éducatif et un soutien spécialisé (Education Development Trust et IIPE, 2023). L'évaluation de l'OCDE a révélé que pour remplir ce rôle, la capacité de nombreuses autorités municipales lettones chargées de

l'éducation doit être renforcée. Environ 48 % des responsables municipaux de l'amélioration des écoles ont déclaré avoir un besoin élevé ou très élevé de développement professionnel en matière de soutien méthodologique et thématique aux enseignant(e)s, l'une des fonctions clés du leadership pédagogique (figure 5.2).

FIGURE 5.2 :

En Lettonie, la moitié des responsables locaux de l'éducation ont fait état d'un besoin important de développement professionnel en matière de soutien méthodologique et thématique aux enseignant(e)s

Pourcentage de responsables municipaux de l'éducation déclarant des besoins de développement professionnel, 2023



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig5_2

Source : OCDE (2024).

Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 5.3 SUITE :

Les résultats de l'évaluation ont confirmé la nécessité de poursuivre et de renforcer la collaboration entre le ministère, l'association lettone pour les gouvernements locaux et régionaux, les municipalités et les autres parties prenantes afin de garantir que les municipalités soient en mesure de remplir leur rôle et d'assumer leurs responsabilités en matière de direction de l'éducation dans toutes leurs écoles.

Source : OCDE (2024).

LES RESPONSABLES DU SYSTÈME DEVRAIENT ÊTRE DES GUIDES ÉDUCATIFS

Le volume de travail administratif et de procédures bureaucratiques auquel les responsables de systèmes doivent faire face est si important qu'il est facile de perdre de vue l'objectif ultime, qui est d'améliorer la qualité de l'éducation dans des environnements équitables et inclusifs. L'une des principales difficultés réside dans le fait que les fonctionnaires employés à ces postes peuvent ne pas être préparés aux aspects techniques de leur travail ou même ne pas être conscients du rôle qu'ils sont censés jouer. Cette section examine trois moyens potentiels par lesquels les responsables du système peuvent contribuer à maintenir l'accent sur les résultats de l'apprentissage : suivre les données pour comprendre les besoins, faciliter le développement professionnel et fournir un soutien pédagogique.

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE EST EXERCÉ PAR LE BIAIS D'UN SUIVI SIGNIFICATIF

Les fonctionnaires du ministère central de l'éducation ayant une bonne compréhension des processus de recherche peuvent utiliser des données probantes pour éclairer la planification et le suivi de l'éducation. Pourtant, le personnel des ministères peut ne pas disposer des connaissances techniques nécessaires pour jouer le rôle de responsable du système (**encadré 5.3**) (OCDE et IIPE, 2024). Les directeurs généraux, directeurs et directeurs adjoints de plus de 25 % des ministères de 37 systèmes éducatifs de 29 pays de l'OCDE, de la Fédération de Russie et de l'Afrique du Sud ont déclaré qu'ils n'étaient pas compétents pour s'engager dans les différentes dimensions de la recherche, y compris la commande et l'utilisation et l'évaluation des données et des informations (OCDE, 2023).

Les fonctionnaires locaux, les coordinateurs et les superviseurs peuvent être impliqués dans la planification d'interventions ciblées (IIPE, 2023). Mais il se peut qu'ils n'aient tout simplement pas les connaissances techniques nécessaires pour collecter et utiliser les données qui éclairent les décisions (Childress et al., 2020). Le contrôle est alors limité à des fins de conformité administrative et la possibilité pour les fonctionnaires d'agir en tant que responsable du système est perdue. En Inde, l'introduction d'un système intégré d'information sur la gestion des enseignant(e)s s'est avérée inefficace, car les fonctionnaires de district n'avaient pas la capacité de traiter et d'utiliser les données. Leur rôle se limitait à transmettre les données des écoles au gouvernement central, au lieu d'interpréter et d'utiliser les informations pour éclairer les décisions sur le déploiement des enseignant(e)s

(Naylor et al., 2020). Au Ghana, une étude portant sur 174 bureaux d'éducation de district et basée sur les dimensions de la World Management Survey a montré que les responsables de district sont peu enclins à planifier et à assurer un suivi stratégique, car les données sont collectées mais ne sont pas toujours examinées et utilisées (Boakye-Yiadom et al., 2023).

Au Bangladesh, les responsables de district ont écouté les plaintes des parents, mais ont négligé les considérations d'équité lorsqu'il s'est agi de décider des allocations budgétaires (Banque mondiale, 2020). Dans certaines provinces du Pakistan, le manque de compétences clés des responsables du système, telles que les compétences techniques, de coordination et de communication, entrave la planification basée sur les besoins et les preuves. La budgétisation provinciale est décidée de haut en bas et réalisée sur une base incrémentale. Par exemple, le district de Rahim Yar Khan, qui a l'un des taux les plus élevés d'enfants non scolarisés, a reçu le budget par élève le plus faible de la province du Pendjab en 2017 (Banque mondiale, 2018). Une étude comparative menée au Burkina Faso, à Madagascar, au Niger, au Sénégal et au Togo a fait état de graves difficultés dans la mise en œuvre des politiques en raison de la faiblesse des capacités de planification et de suivi. À Madagascar, il a été signalé que les priorités étaient identifiées sans tenir compte de la disponibilité des fonds (Ermini et al., 2024).

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL NÉCESSITE UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE

Le leadership est un concept contextuel et relationnel (Ali et al., 2021). Les fonctions de leadership pédagogique au niveau du système comprennent la planification du soutien à la croissance professionnelle des enseignant(e)s et des chefs d'établissement (Childress et al., 2020). Aux États-Unis, les fonctions des responsables de l'éducation ont évolué, passant de la supervision à l'accompagnement et au mentorat (Thessin, 2019). Une étude portant sur neuf districts a montré que les chefs d'établissement et les surintendants des grands districts fournissaient une certaine forme de soutien professionnel aux chefs d'établissement. Ils ont directement aidé les chefs d'établissement à adopter des approches d'enseignement et d'apprentissage particulières et leur ont fourni un retour d'information sur leurs pratiques au lieu de dépendre d'une aide extérieure (Honig et Rainey, 2019).

Les responsables de l'éducation peuvent exercer un leadership pédagogique en établissant des relations de confiance et de soutien et en facilitant l'engagement de la communauté (Mundy

et al., 2024). En Afrique du Sud, les lignes directrices Guidelines for the Organisation, Roles and Responsibilities of the Education Districts visaient à aider les fonctionnaires des districts à améliorer les écoles. Une étude menée dans deux bureaux de district de la province de Gauteng a montré que le leadership pédagogique s'exerçait en développant une vision commune, en donnant des instructions claires, en donnant l'exemple et en promouvant la collaboration entre le district et la communauté (Mthembu et al., 2020).

“

Les responsables de l'éducation peuvent exercer un leadership pédagogique en établissant des relations de confiance et de soutien et en facilitant l'engagement de la communauté

”

La continuité des relations entre les districts permet de créer un environnement de confiance dans lequel les écoles se sentent soutenues. Dans les districts performants de l'État de Californie, le faible taux de rotation a contribué à créer un sentiment de stabilité et de confiance. Les surintendants et les officiers ont travaillé dans le même district à des postes différents, ce qui leur a permis de nouer des relations et de développer un sentiment de responsabilité partagée. Les chefs d'établissement étaient des enseignant(e)s, les surintendants étaient des chefs d'établissement et les administrateurs principaux des bureaux de district étaient des surintendants. Les administrateurs étaient très appréciés pour leur expérience pédagogique (Burns et al., 2019).

Les responsables de systèmes efficaces offrent des possibilités de développement aux enseignant(e)s, ce qui a un impact positif sur leurs pratiques d'enseignement. L'accompagnement fourni par les inspecteurs et d'autres accompagnateurs peut être efficace. En Inde, le Territoire de la capitale nationale de Delhi a institutionnalisé les coordinateurs de développement des enseignant(e)s dans le cadre d'un ensemble plus large de réformes. Ils ont été introduits en 2017 afin de collaborer étroitement avec les enseignant(e)s et d'améliorer le soutien et le suivi des écoles. Le programme a renforcé la motivation des enseignant(e)s, mais l'analyse effectuée dans le cadre du présent rapport suggère qu'il est encore nécessaire de développer la capacité des coordinateurs du développement des enseignant(e)s à engager un dialogue professionnel constructif pour identifier les besoins de ce corps (Tournier et al., 2023 ; Sharma et al., 2024).

Les responsables locaux de l'éducation peuvent promouvoir les regroupements ou les réseaux d'écoles en tant qu'arrangements administratifs formalisés pour l'échange d'expertise et de ressources (Childress et al., 2020). En réponse à la baisse des résultats scolaires et des populations étudiantes dans les zones rurales, les municipalités d'Åland et de Mäntsälä en Finlande ont lancé une réforme de leurs systèmes éducatifs en 2003 et 2011, respectivement, basée sur la collaboration et la mise en réseau des écoles. Les administrateurs locaux de l'éducation ont

encouragé les approches participatives et la collaboration entre les écoles, en engageant la communauté et les professionnels de l'éducation dans la formation au leadership, avec des retombées positives sur les résultats d'apprentissage des élèves (Alava, 2019).

Les responsables de district peuvent soutenir les structures organisationnelles grâce à des relations de confiance (Mayger et Hochbein, 2020). Mise en œuvre depuis le début des années 2000, l'initiative des écoles communautaires de la région de Tulsa, dans l'État américain de l'Oklahoma, a transformé les écoles en communautés. Les coordinateurs des écoles communautaires institutionnalisés étaient chargés d'établir des relations entre les élèves, les familles et les écoles du réseau et au sein des communautés scolaires. Les coordinateurs sont allés à la rencontre des familles marginalisées. Une évaluation de l'initiative a montré que les élèves économiquement défavorisés ont obtenu de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques que leurs camarades des écoles ne participant pas à l'initiative (Adams, 2010).

LES INSPECTEURS PEUVENT JOUER UN RÔLE DE LEADER GRÂCE À UN SOUTIEN PÉDAGOGIQUE EFFICACE

L'inspection est traditionnellement associée à la vérification de la conformité des écoles avec des dispositions normatives et des critères prédéfinis (IIPE, 2024). Les fonctions des inspecteurs scolaires ont évolué au fil des ans et l'on s'attendait à ce qu'ils fassent davantage pour promouvoir l'amélioration des écoles.

Les inspecteurs scolaires peuvent potentiellement agir en tant que leaders du système, car ils conseillent, assistent et soutiennent plusieurs chefs d'établissement en même temps (Ehren et al., 2017). Une étude menée en République-Unie de Tanzanie a montré que le nombre de visites d'écoles et la manière dont elles étaient menées étaient l'un des facteurs les plus importants pour l'amélioration de l'apprentissage. Les fonctionnaires qui ont mis en place un système de motivation du personnel enseignant ont été plus efficaces que ceux qui se sont contentés de mettre en œuvre des pratiques de bonne gestion, qui n'ont eu un impact que sur 10 % des résultats d'apprentissage (Cilliers et al., 2022).

Au Kenya, les responsables du soutien aux programmes scolaires, qui sont les fonctionnaires de l'éducation travaillant le plus près des écoles, combinent le suivi et le soutien pédagogique. Dans le cadre du programme Tusome, un programme national d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul financé par l'Agence américaine pour le développement international, des responsables du soutien aux programmes scolaires ont été formés pour visiter les écoles, aider les enseignant(e)s à administrer le matériel du programme, et collecter et télécharger des données sur les compétences en lecture des élèves et les pratiques des enseignant(e)s. Cela a permis de produire des informations comparatives et actualisées sur la mise en œuvre du programme pour le ministère de l'éducation. Dans le même temps, les responsables ont fourni un retour d'information aux enseignant(e)s sur les pratiques attendues tout en les responsabilisant (Piper et al., 2018).

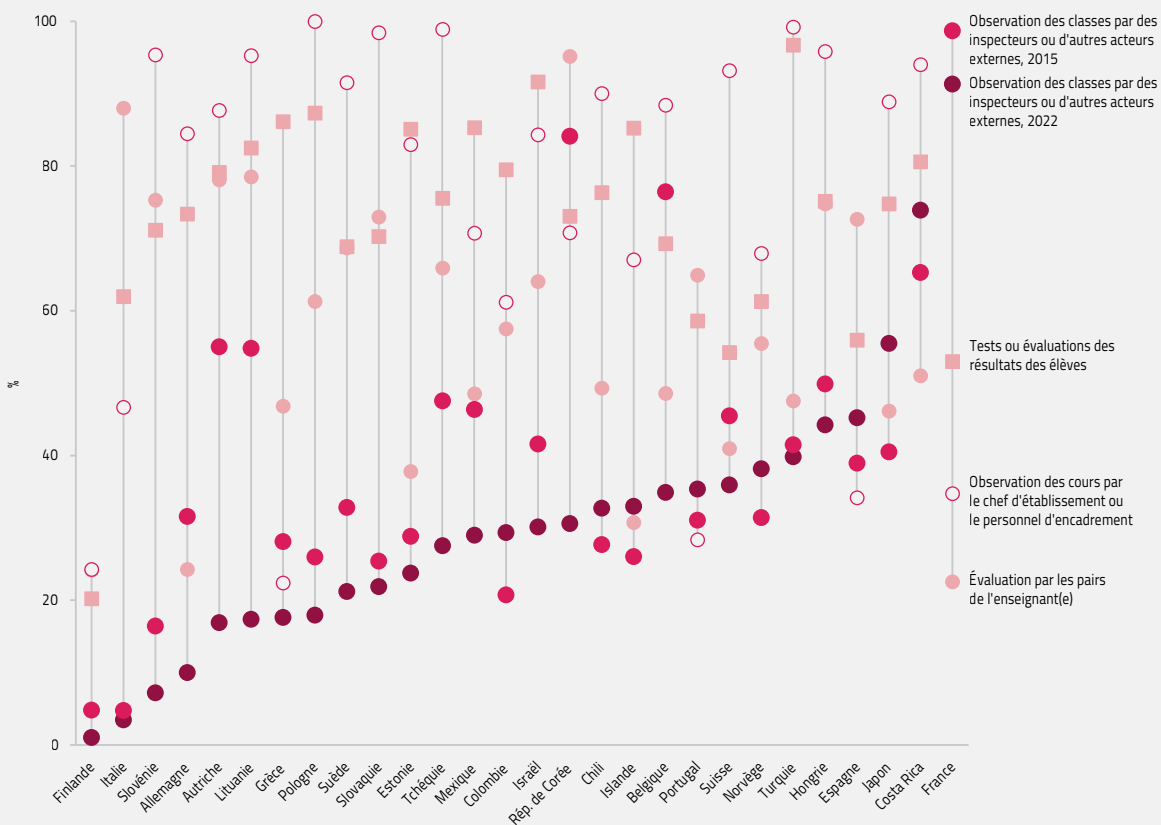
“ Les inspecteurs scolaires peuvent potentiellement jouer le rôle de responsables du système, car ils conseillent, assistent et soutiennent plusieurs chefs d'établissement en même temps ”

Les inspecteurs renforcent leurs références en tant que responsables du système lorsqu'ils possèdent des compétences efficaces en matière de communication et de relations interpersonnelles. Un retour d'information spécifique, régulier et contextualisé, assorti de suggestions constructives, permet d'améliorer l'école (Ehren et al., 2017 ; Ehren et Shackleton, 2016). Une étude longitudinale sur les inspecteurs scolaires en Suisse a montré que le retour d'information était un facteur prédictif important de l'acquisition de connaissances chez les

enseignant(e)s, combiné à la volonté des enseignant(e)s et des chefs d'établissement d'engager une discussion (Schweinberger et al., 2017).

Mais dans l'ensemble, l'inspection reste limitée à l'établissement de rapports et n'a que peu d'effets sur la performance des écoles (Ehren et Shackleton, 2016). Elle est souvent réalisée dans le but de contrôler l'enseignement et l'apprentissage au lieu de promouvoir leur qualité (Ehren et al., 2017). En Chine, les inspections scolaires dépendent de l'autorité administrative du département de l'éducation. Ils évaluent la qualité de l'enseignement scolaire sur la base de normes définies et par le biais d'observations directes. Une étude menée dans la province de Shandong a montré que l'amélioration de l'école est conçue comme la conformité aux normes, réglementations et politiques nationales. Les inspections ne s'engagent pas dans l'identification des processus et des résultats scolaires à améliorer ; les considérations d'équité dans les résultats des élèves ont également tendance à être négligées (Zheng, 2020 ; Zheng et Thomas, 2022).

FIGURE 5.3 :
L'inspection externe des écoles devient moins courante dans les pays de l'OCDE
Pourcentage d'élèves scolarisés selon les pratiques de suivi, certains pays de l'OCDE, 2015 et 2022



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig5_3
Source : OCDE (2022).

Néanmoins, une transition progressive est observée dans les pays riches, passant d'une inspection scolaire effectuée par des acteurs extérieurs à l'école à un suivi et un soutien basés sur une collaboration étroite entre pairs (Greatbatch et Tate, 2019). Le pourcentage d'élèves des pays de l'OCDE fréquentant des écoles dont les pratiques des enseignant(e)s ont été contrôlées par des inspecteurs externes a chuté de 42 % en 2015 à 34 % en 2022. En revanche, l'évaluation des enseignant(e)s par leurs pairs (60 %), les tests des élèves (73 %) et les observations du principal ou des cadres supérieurs (77 %) sont des pratiques de suivi plus courantes (figure 5.3).

GÉNÉRALEMENT, LES FONCTIONNAIRES NE SONT PAS SÉLECTIONNÉS COMME RESPONSABLES AU SEIN DU SYSTÈME

De nombreux systèmes éducatifs ne définissent pas les exigences de qualification et les compétences des responsables de l'éducation qui pourraient éventuellement jouer le rôle de responsable du système. L'ancienneté, souvent en tant qu'ancien(ne) enseignant(e) du secondaire sans formation spécifique en gestion, est considérée comme une condition suffisante pour remplir des fonctions au sein de nombreuses administrations de l'éducation (Childress et al., 2020). Dans les pays où les agents sont recrutés parmi les enseignant(e)s, il est rare qu'une formation supplémentaire ou spécifique soit dispensée pour leur permettre d'exercer leurs nouvelles fonctions (Beg et al., 2021). Seuls 12 % des responsables de la planification en Éthiopie et moins de 10 % en Guinée avaient une formation en planification et en gestion. Plus de la moitié des planificateurs guinéens ont eu une longue carrière d'enseignant (IIPE, 2022).

“

Les inspecteurs sont souvent recrutés sur la base de leurs années de service et de leurs relations personnelles, voire politiques dans certains contextes

”

Les inspecteurs sont souvent recrutés sur la base de leurs années de service et de leurs relations personnelles, voire politiques dans certains contextes (Ehren et al., 2017). En guise de contre-mesure, certains pays ont tenté de renforcer les conditions d'embauche des inspecteurs. En Nouvelle-Zélande, les responsables des examens de l'éducation doivent faire preuve d'une expérience substantielle dans la gestion des écoles, telle que définie dans le cadre des capacités d'évaluation des responsables des examens de l'éducation (Gardezi et al., 2023). Les compétences, les aptitudes à la communication et l'expérience antérieure en matière de gestion de projets, de données et de relations sont évaluées au cours d'un entretien d'une heure, suivi de tests psychométriques ou d'échantillons de travail et d'une vérification des références et des antécédents (Education Review Office, 2021).

Largement influencés par les pratiques du secteur privé, certains pays ont systématisé les compétences requises dans la fonction publique au moyen de cadres de compétences standard, en mettant l'accent sur la responsabilité et le leadership. Or, celles-ci sont souvent trop génériques et abstraites (Mau, 2015). Adopté en 2009, le cadre tanzanien de compétences en matière de leadership dans les services reste inefficace, car les programmes de formation n'ont pas été revus et les établissements de formation n'ont pas été tenus responsables de l'acquisition des compétences nécessaires par les agents (Marijani, 2017). La Jordanie a prévu de développer un cadre de compétences en matière de leadership dans le cadre d'une stratégie quadriennale de modernisation du secteur public. La stratégie vise à actualiser les processus de sélection et de promotion en conséquence (Comité de modernisation du secteur public de Jordanie, 2022).

Les systèmes de recrutement des fonctionnaires de l'éducation suivent des traditions administratives différentes. Les responsables de l'éducation peuvent être sélectionnés dans le cadre d'un système fermé et fondé sur la carrière, régi par le droit du travail (Bertrand et al., 2019 ; Breaugh et Hammerschmid, 2021). Le recrutement basé sur la carrière est fondé sur un test de concours standardisé et tend à identifier des agents ayant un profil général au niveau d'entrée (OCDE, 2021a ; van Acker, 2019). Dans certains pays, les fonctionnaires de l'éducation ne sont pas censés avoir une expertise en matière d'éducation. Le recrutement de généralistes plutôt que de spécialistes a fait l'objet de nombreux débats. L'identification des généralistes permet aux administrations publiques de positionner des responsables dotés de compétences flexibles au sein du système (Jann et Wegrich, 2019). Dans le même temps, les généralistes peuvent faire l'objet d'une rotation fréquente, ce qui ne permet pas aux agents de développer une spécialisation et peut entraver leur continuité (Besley et al., 2022). Les systèmes fondés sur la carrière favorisent la mobilité professionnelle sur la base d'une combinaison d'ancienneté et de mérite (Veit, 2020).

Le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan ont hérité d'un modèle d'administration colonial dans lequel les fonctionnaires sont recrutés pour une carrière à vie dans l'administration publique. Leurs compétences ne sont généralement pas liées aux exigences techniques des postes tournants auxquels ils sont affectés, au fur et à mesure qu'ils progressent dans la hiérarchie. Cette approche met l'accent sur la loyauté envers le cadre auquel appartient un fonctionnaire plutôt que sur le mérite (Zafarullah et Sarker, 2020). Des tentatives occasionnelles ont été faites pour modifier le modèle. Dans le cadre de la feuille de route de la réforme des écoles du Pendjab au Pakistan, les critères de recrutement des fonctionnaires de district ont été renforcés. Les enseignant(e)s qui se sont portés candidats pour devenir mentors ont été sélectionnés sur la base de tests portant sur leurs connaissances pédagogiques et leurs compétences en matière d'encadrement et de leadership. Certaines fonctions du district ont dû être recrutées à l'extérieur du district pour garantir l'accès à des données spécialisées et à des compétences analytiques (Naylor et al., 2020).

ENCADRÉ 5.4 :

L'influence politique sur la dotation en personnel remet en cause l'efficacité de la direction du système

Certains systèmes séparent clairement les élus des fonctionnaires, mais dans d'autres, les élus sont intégrés à la fonction publique (Gerson, 2020). L'influence de la politique dans l'identification des postes à responsabilité dans la fonction publique implique que ces postes changent automatiquement avec chaque nouvelle administration. Les ministères peuvent décider de la sélection sur la base de règles formelles liées aux niveaux d'éducation ou à partir d'une liste de candidats présélectionnés ; dans d'autres contextes, les ministres n'ont aucune contrainte. En Allemagne, les ministres ne sont guère limités dans l'identification et la nomination du *höherer Dienst* (hauts fonctionnaires) au sein de leur administration (Veit, 2020).

En Indonésie, avant 2001, la nomination à un poste de superviseur scolaire constituait une forme de promotion pour les enseignant(e)s des écoles publiques. Depuis 2001, avec la décentralisation des fonctions, les chefs des bureaux de district ont acquis un plus grand contrôle sur ces postes, qui ont commencé à être occupés par un personnel non-enseignant. Les réseaux de favoritisme se sont donc développés sous le contrôle des responsables politiques locaux. Dans le même temps, les enseignant(e)s ont été empêché(e)s d'accéder à des postes de direction locale qui pourraient améliorer leur salaire (Rosser et al., 2022).

L'influence politique a des implications en matière d'éthique et de responsabilité (Gerson, 2020). Les chefs de bureau de district et les politiciens peuvent utiliser leurs relations personnelles plutôt que le mérite pour sélectionner et promouvoir les agents. Les pratiques de favoritisme affaiblissent les administrations et les services publics, car le recrutement et la promotion ne sont pas liés aux aptitudes et aux compétences, mais à des décisions discrétionnaires (Arif et al., 2022). Au Nigéria, 40 % des fonctionnaires n'ont passé ni test écrit ni entretien oral avant d'être embauchés, tandis que 36 % des hauts fonctionnaires et des agents occupant des postes de direction n'ont pas eu à suivre un processus de sélection compétitif (ONU DC, 2019). Dans l'État d'Ebonyi, 94 % des responsables de l'éducation interrogés ont déclaré que le processus de recrutement était déterminé par l'influence politique (Ukeje et al., 2020).

L'influence politique affecte négativement le fonctionnement efficace du système éducatif. Au Bangladesh, les transferts sont plus fréquents avant les élections. Les rotations sont si fréquentes que les fonctionnaires servent en moyenne dans quatre institutions au cours de leur carrière (Zafarullah et Sarker, 2021). La pratique des transferts fréquents et discrétionnaires entre les postes, en particulier au niveau infranational, serait omniprésente dans certains pays. Dans l'administration de l'éducation au Pakistan, la rotation continue entrave la planification à long terme et la fourniture de services éducatifs. Dans la province du Balouchistan, le secrétaire du département de l'enseignement secondaire a changé six fois en deux ans, tandis que les mutations des responsables de l'éducation au niveau des districts étaient également fréquentes, soudaines et souvent motivées par des considérations politiques (Département de l'enseignement secondaire du Balouchistan, 2020 ; Banque mondiale, 2018).

En revanche, les systèmes fondés sur les postes recrutent des agents en interne ou en externe sur la base de postes vacants définis (van Acker, 2019), avec la possibilité d'identifier des professionnels ayant l'expertise correspondante, en particulier au niveau supérieur (Gerson, 2020). Les pays s'orientent vers un système basé sur le mérite ou une combinaison de systèmes basés sur le poste et sur le mérite afin d'accroître les compétences des agents (Breugh et Hammerschmid, 2021). S'inspirant d'un modèle australien et néo-zélandais, le Sistema de Alta Dirección Pública du Chili, mis en place en 2003, identifie les cadres supérieurs centraux et locaux ayant des compétences en matière de gestion et de leadership, sur la base d'une sélection concurrentielle ouverte et transparente et d'un processus de recrutement externalisé (OCDE, 2018). Depuis, le système s'est diversifié et la composition de l'administration s'est élargie. Au niveau des écoles, 72 % des nouveaux élèves sont inscrits dans une école publique dont le directeur a été nommé par le biais de ce système (Ministère chilien des Finances, 2023), ce qui a des effets positifs sur les performances de l'administration locale (Casetti, 2022). Parmi les nouvelles personnes nommées, 50 % étaient titulaires d'un diplôme de troisième cycle, contre 42 % des personnes nommées avant le changement (Ministère chilien des Finances, 2019).

Certains pays à revenu élevé ont introduit des formes sophistiquées d'évaluation des compétences des hauts fonctionnaires. Ils peuvent inclure des questions d'entretien de mise en situation pour évaluer les compétences en matière de leadership (OCDE, 2021b). Tous les hauts fonctionnaires de la République de Corée sont nommés sur la base d'une évaluation obligatoire de leurs compétences. Un groupe d'évaluateurs formés, comprenant des officiers à la retraite et des professionnels des ressources humaines du secteur privé, teste la capacité de leadership du candidat en simulant des problèmes de politique et de gestion (Gerson, 2020).

“ Certains pays à revenu élevé ont introduit des formes sophistiquées d'évaluation des compétences pour les hauts fonctionnaires ”

Comme dans le cas de la sélection des chefs d'établissement (**chapitre 3**), les politiciens peuvent également interférer, en nommant des emplois publics à leur discrétion, sur la base de relations politiques plutôt que de qualifications et de compétences individuelles (**encadré 5.4**) (Colonnelli et al., 2020).

LES RESPONSABLES DU SYSTÈME DOIVENT ÊTRE INTRINSÈQUEMENT MOTIVÉS POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE

La motivation des responsables de l'éducation à initier et à maintenir certains comportements qui influencent le système est variable. Certains peuvent être motivés par leurs valeurs et leur désir de s'engager et de poursuivre un objectif de connectivité (Ford et al., 2020). Ils peuvent également être influencés par la mission de l'organisation et par le sentiment de pouvoir contribuer à sa réalisation (Honig, 2022). Les candidats aux emplois du secteur public seraient animés d'une motivation intrinsèque à contribuer à la valeur sociale (Vogel et Willems, 2020). Une étude basée sur les indicateurs mondiaux de la bureaucratie dans 132 pays a révélé que la grande majorité des professionnels et des fonctionnaires gagnaient beaucoup moins que ce qu'ils pourraient gagner dans le secteur privé (Ali Baig et al., 2021). Selon une enquête menée auprès de plus de 30 000 employés de 50 pays, la probabilité de postuler dans le secteur public est directement liée aux niveaux d'altruisme – et la force de cette relation est presque deux fois plus élevée dans les pays à revenu élevé (Dur et Zoutenbier, 2011).

S'appuyant sur la motivation sociale, la France a lancé la campagne « Choisir le service public » pour inciter les gens à travailler dans l'administration publique. Fondée sur le message selon lequel les agents publics construisent « une société équitable, durable et innovante », l'initiative est liée à une plateforme en ligne qui fournit des informations sur le processus de recrutement et les descriptions de poste (Ministère de la transformation et de la fonction publiques de France, 2022), afin de souligner le sens de l'objectif des futurs agents.

“ Le sentiment d'autonomie et de compétence est associé à la probabilité que les fonctionnaires exercent un leadership ”

Le sentiment d'autonomie et de compétence est également associé à la probabilité que les fonctionnaires exercent un leadership (Ford et al., 2020). Une étude portant sur des fonctionnaires travaillant sur des projets publics au Nigeria, notamment dans le domaine de l'éducation, a montré que l'autonomie était positivement associée à l'achèvement du projet, indépendamment des incitations promises. Les incitations et le suivi étaient à l'inverse négativement associés à l'achèvement du projet et susceptibles de freiner la motivation intrinsèque des fonctionnaires (Rasul et Rogger, 2018). Les pratiques de gestion du ministère de l'éducation influencent également fortement la motivation et le comportement. En Thaïlande, on a constaté que les fonctionnaires de district qui se sentaient en confiance et soutenus étaient plus motivés et plus enclins à donner la priorité aux causes sociales (Honig, 2022).

Le lancement et la conceptualisation des réformes en Inde ont été déclenchés par des fonctionnaires de l'éducation motivés

et dignes de confiance (Singh, 2023). Dans l'État du Bihar, Teaching at the Right Level, un programme d'enseignement compensatoire, a été mis en place sous la direction d'un magistrat de district, chef exécutif de l'administration du district, qui s'est engagé en faveur de l'équité dans l'apprentissage. Si les preuves de l'efficacité de l'approche sont importantes, l'engagement des responsables de l'éducation, combiné à l'approbation politique, est une condition nécessaire pour que l'administration demande sa mise en œuvre dans l'éducation formelle. C'est le magistrat du district qui a invité Pratham, l'organisation de la société civile qui a développé le programme, à le mettre en œuvre dans les écoles du district (Bano et Oberoi, 2020).

Pourtant, les évaluations des performances des responsables de l'éducation n'incluent pas toujours des paramètres tels que la création de valeur pour la société, la participation à la prise de décision, la responsabilité et l'intégrité de l'organisation (Vignieri, 2018). Les systèmes de récompense et d'évaluation mesurent généralement la capacité et l'efficacité des organisations à produire des résultats spécifiques sur la base d'objectifs prédéfinis (Önder et Zengin, 2022). Les mécanismes d'évaluation des performances conçus pour le secteur privé ne sont pas toujours adaptés aux systèmes publics (Schnell et al., 2021) et peuvent se retourner contre eux. Au Ghana, une étude a montré que les évaluations de performance peuvent déclencher des comportements qui vont à l'encontre d'une gestion efficace du système. Les employés peuvent essayer de plaire à leurs supérieurs et d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés, plutôt que de faire preuve d'initiative et de leadership (Rasul et al., 2018).

Contrairement à l'approche traditionnelle de l'évaluation des performances, la gestion de la valeur publique vise à introduire des mécanismes d'évaluation de la création de valeur pour la société. Commandée par le gouvernement britannique, une évaluation indépendante réalisée en 2017 a appelé à une meilleure évaluation de la durabilité et de l'efficacité de l'administration publique en termes de résultats pour les citoyens. L'évaluation a souligné la nécessité de responsabiliser les dirigeants au sein du système et d'encourager leur créativité et leur innovation pour contribuer à la valeur publique (Barber, 2017). En 2019, un cadre de valeur publique et un guide pratique ont été élaborés, comprenant des dimensions basées sur l'engagement des utilisateurs et des citoyens, ainsi que sur les compétences et l'état d'esprit des agents, en mettant l'accent sur leur capacité de leadership (Trésor du Royaume-Uni, 2019).

LES RESPONSABLES DU SYSTÈME PEUVENT ÊTRE FORMÉS À L'EXERCICE DE FONCTIONS DE DIRECTION

La formation initiale et l'intégration peuvent permettre aux agents d'acquérir des connaissances et des compétences clés en matière de leadership, ainsi que de nouer des contacts avec d'autres professionnels (Marijani, 2017) et de se familiariser avec les valeurs de l'organisation. En Colombie, le plan national de formation des fonctionnaires prévoit qu'un programme d'initiation soit proposé à tous les nouveaux hauts fonctionnaires par l'intermédiaire de l'École supérieure d'administration

publique (Sanabria et Avellaneda, 2015). La formation vise à inculquer les valeurs éthiques de l'organisation aux employés nouvellement nommés (Institut colombien d'études des ministères publics, 2021).

Les responsables du système qui possèdent un ensemble de compétences et un état d'esprit spécifiques peuvent servir de leaders d'opinion et de pratiques (Harris et al., 2021). Le Royaume-Uni a créé le Leadership College for Government en 2022 afin de doter les fonctionnaires des connaissances et des compétences nécessaires pour traiter des questions complexes au sein de l'administration et jouer un rôle de leader (gouvernement du Royaume-Uni, 2024). En réponse à une étude interne soulignant les lacunes de la formation et de l'intégration (Baxendale, 2015), le programme de la haute fonction publique forme les agents promus et les novices dans les deux mois suivant leur nomination, pendant deux à quatre semaines, à l'éthique et aux principes de leadership. Il combine l'apprentissage virtuel avec des sessions en personne qui donnent l'occasion de construire un réseau et d'être associé à un mentor (Government Campus, 2022).

Les possibilités de formation et de développement professionnel peuvent compenser le manque de compétences adéquates (Childress et al., 2020). La formation continue est institutionnalisée dans la plupart des systèmes d'administration publique, assurée par les différents ministères et agences ou par l'autorité centrale chargée de la gestion des ressources humaines (OCDE, 2017). Créé en 2011, le Centre for Leadership and Learning en Australie conçoit et dispense des formations à entre 9 000 et 11 000 employés chaque année. Son programme de développement du leadership vise à doter les fonctionnaires des capacités associées à la pratique de « l'utilisation de l'influence visant à provoquer le changement ». Le programme comprend des modules sur le genre et la communication efficace (Australian Public Service Commission, 2020).

Certains pays ont institutionnalisé des académies de leadership pour soutenir le développement des responsables du système éducatif. Au Pays de Galles, au Royaume-Uni, la National Academy for Educational Leadership a été créée en 2018 pour offrir une vision et une stratégie en matière de leadership éducatif et des possibilités de développement professionnel aux responsables actuels et futurs dans l'ensemble du système éducatif (Wales National Academy for Educational Leadership, 2021). Dans le cadre de la formation, le programme Academy Associates Programme, d'une durée de trois ans, sélectionne et forme des chefs d'établissement et d'autres responsables de l'éducation pour qu'ils deviennent des responsables du système et qu'ils participent à l'élaboration de politiques prenant en compte les perspectives des établissements scolaires (Tournier et al., 2023). Au Ghana, l'unité de mise en œuvre des réformes du ministère de l'éducation a créé le National Educational Leadership Institute en 2023, avec le soutien de la Fondation Jacobs, afin d'offrir une formation indépendante et certifiée sur le leadership aux responsables de l'éducation et aux chefs d'établissement. Environ 400 candidats ont été identifiés aux niveaux central, régional et du district pour participer au

programme pilote de cinq mois (Ministère de l'éducation du Ghana, 2023 Jacobs Foundation, 2023).

Toutefois, le contenu de la formation n'est pas toujours axé sur les domaines clés d'une direction efficace du système (Nolan-Flecha, 2019). Les cadres supérieurs et intermédiaires du Paraguay peuvent suivre une formation continue une fois par an. Toutefois, les sessions ne sont pas suffisamment axées sur le développement d'aspects clés du leadership pour les agents, notamment la direction et la gestion de la motivation, la prise de décision ou la gestion des risques (OCDE, 2018).

“ Certains pays ont institutionnalisé des académies de leadership pour soutenir le développement des responsables du système éducatif ”

Lorsque la formation est axée sur le leadership, elle peut donner des résultats positifs (Mundy et al., 2024). Lancé en 2007, le programme brésilien Jovem de Futuro (Jeunes de l'avenir) est un programme national de capacité de gestion qui a formé des directeurs, des superviseurs et des directeurs régionaux à l'identification d'objectifs centrés sur l'élève et à la garantie de leur alignement dans la mise en œuvre de la politique. On a constaté que Jovem de Futuro avait contribué à améliorer les niveaux de compétence en mathématiques et en portugais (Adelman et Lemos, 2021 ; Paes de Barros et al., 2019).

Les prestataires privés compensent le manque de formation en matière de leadership. Parallèlement à la révision de ses profils de compétences pour les responsables de l'éducation, la Malaisie vise à renforcer la capacité de leadership des responsables centraux et locaux afin d'atteindre les objectifs du plan directeur de l'éducation 2013-25. Cependant, l'Institut national d'administration publique n'a pas été en mesure de répondre aux nouvelles demandes. Edvolution Enterprise, une entreprise sociale à but non lucratif, collabore avec le ministère de l'éducation pour offrir une formation en leadership aux fonctionnaires dans le cadre du programme Applied Leadership Programme. Le ministère sélectionne les fonctionnaires qui participent à la formation et leur permet de consacrer quatre heures par mois au développement professionnel en matière de leadership. Financé par des donateurs privés, le programme a démarré en 2021 et, avait formé 176 responsables de l'éducation au niveau des districts dans tout le pays l'année suivante (Edvolution Enterprise, 2022).

CONCLUSION

Les responsables du système influencent le fonctionnement du système éducatif à différents niveaux. Les fonctionnaires centraux lancent des réformes et assurent le suivi des politiques et des progrès. Les responsables locaux assurent une mise en œuvre cohérente de la politique par l'utilisation des données, et planifient le développement professionnel des enseignant(e)s et des chefs d'établissement. Ils soutiennent également les chefs d'établissement. Cependant, leur rôle a fait l'objet de peu de recherches et a été sous-estimé.

Lorsqu'ils disposent de ressources et d'un pouvoir de décision, les responsables de l'éducation peuvent conduire le changement en définissant des attentes, en dirigeant l'enseignement et l'apprentissage, en encourageant la collaboration et en développant le personnel. Tout responsable de l'éducation, doté d'un certain degré d'autonomie et d'un sens de l'objectif, a le potentiel d'améliorer les résultats et l'expérience d'apprentissage des étudiant(e)s.

Cependant, l'attention portée par les fonctionnaires à l'apprentissage est souvent affaiblie par la charge administrative et remise en question par des responsabilités mal définies. Parfois, on leur refuse même un rôle de premier plan dans l'élaboration des réformes. Les fonctionnaires n'ont pas toujours les connaissances et les compétences techniques nécessaires pour jouer le rôle de responsable du système ; ils peuvent même ne pas être conscients du rôle qu'ils sont appelés à jouer. Les ministères de l'éducation doivent développer la capacité des fonctionnaires de l'éducation à servir de responsables du système en garantissant une sélection transparente et compétitive et en offrant une formation continue et pertinente.



Le 29 août 2024, la Vice-Secrétaire générale, Mme Amina J. Mohammed, s'entretient avec une jeune fille au centre d'apprentissage en ligne soutenu par l'UNICEF sur le site de rassemblement de personnes déplacées d'Abdullah Naji, à Port-Soudan.

Crédit : UNICEF/UNI633391/Satti* © UNICEF/UNI633391/Satti*



CHAPITRE

6

Leadership politique



MESSAGES CLÉS

La politique et l'éducation sont étroitement liées.

- L'idéologie et les aspirations en matière d'éducation sont alignées. L'analyse des manifestes de 19 pays d'Europe et d'Amérique du Nord a révélé que les partis de gauche mettaient l'accent sur l'égalité des résultats, tandis que les partis de droite mettaient l'accent sur l'égalité des chances.

Les élections entraînent la réforme de l'éducation, plus souvent que le fait la vision.

- Les promesses électorales de grande envergure sont souvent tenues. Parmi les 16 pays africains qui ont supprimé les frais de scolarité entre 1990 et 2007, 11 l'ont fait immédiatement après les élections.
- Les promesses d'investissement dans l'éducation peuvent attirer les électeurs, en particulier lors d'élections libres. En Inde, l'analyse des données électorales sur 30 ans a révélé que l'éducation se développait plus rapidement dans les circonscriptions où les élections étaient libres.
- Le recrutement et le licenciement d'enseignant(e)s pour des raisons politiques, qui peuvent être échangés contre un soutien, étaient encore en vigueur dans 29 % des pays en 2021.

Les dirigeants politiques peuvent avoir une influence considérable sur la vision et la réforme de l'éducation.

- La formation de coalitions est importante pour faire avancer les réformes. Cette pratique a été au cœur de l'approche adoptée par les dirigeants politiques de plusieurs pays d'Amérique latine lors des réformes très contestées de la politique de l'enseignement dans les années 2000.
- Les ministres doivent également voir leurs capacités renforcées : une enquête menée auprès de 283 parlementaires a souligné la nécessité d'une initiation et d'une formation professionnelle continue.
- Sur une période de 30 ans, la présence d'un plus grand nombre de femmes au parlement améliore considérablement l'achèvement du cycle primaire dans le monde. Pourtant, les déséquilibres entre les genres restent importants. La proportion de femmes nommées à des postes de ministre de l'éducation est passée de 23 % en 2010-2013 à 30 % en 2020-23.

Les changements fréquents de ministres de l'éducation empêchent une réforme efficace de l'éducation.

- L'analyse effectuée dans le cadre de ce rapport montre que la durée moyenne du mandat d'un ministre de l'éducation est de 2 ans et 3 mois. La durée moyenne est plus longue si les ministres sont des femmes (de 7 mois), s'ils ont une expérience préalable de l'enseignement dans les écoles (de 5 mois) et s'ils sont titulaires d'un diplôme de troisième cycle (de 4 mois).
- Le taux de rotation élevé entrave l'efficacité de la réforme de l'éducation. L'analyse des projets éducatifs de la Banque mondiale entre 2000 et 2017 dans 114 pays a révélé une corrélation négative importante entre la rotation des ministres et la performance des projets.

Divers acteurs cherchent à influencer l'orientation des systèmes éducatifs

- Les enseignant(e)s, les étudiant(e)s et les employeurs s'engagent auprès des gouvernements et tentent d'influencer les priorités en matière d'éducation. En 2021, dans le cadre d'une enquête mondiale menée auprès de 128 représentants syndicaux, 37 % d'entre eux ont déclaré que les syndicats étaient toujours ou souvent consultés par les gouvernements sur la politique de l'éducation.
- Les chercheurs contribuent à une meilleure compréhension des questions importantes, ce qui permet d'améliorer les discussions politiques. Mais la question de savoir qui est écouté dans les discussions politiques est un problème majeur.
- Les organisations internationales en sont venues à jouer un rôle très influent dans le domaine de l'éducation. Leur légitimité dépend de leurs statuts, de leurs procédures internes et de leur capacité à fournir un soutien et à produire des preuves.
- Les organisations de la société civile et des médias peuvent demander des comptes à d'autres acteurs de l'éducation et, ce faisant, influencer les débats nationaux sur l'éducation.

Les motivations politiques déterminent le développement du système éducatif ..	117
L'orientation donnée à l'éducation est influencée par de nombreux autres acteurs	127
Conclusion	137

Ce rapport définit le leadership comme « un processus d'influence sociale qui maximise les efforts des autres en vue de la réalisation d'un objectif ». Outre les personnes travaillant au sein des systèmes éducatifs, une série d'autres acteurs au sommet et en dehors du système éducatif jouent un rôle prépondérant dans les processus politiques et sociaux pour façonner les objectifs de l'éducation et influencer les décisions en matière de politique, de planification, de financement et de mise en œuvre.

Les dirigeants politiques visionnaires peuvent donner la priorité à l'éducation pour le développement local et national, créer des coalitions d'action, fournir un soutien favorable et assurer la mise en œuvre. Les acteurs non étatiques peuvent orienter les gouvernements vers une éducation inclusive de bonne qualité et exiger que les autorités rendent des comptes. Les organisations internationales peuvent contribuer à encadrer le débat mondial sur l'éducation, faciliter l'apprentissage par les pairs et fournir des conseils techniques et une assistance financière pour garantir que les systèmes éducatifs nationaux respectent les droits de l'homme et soutiennent le développement durable. Toutefois, les motivations et les intérêts de bon nombre de ces acteurs peuvent ne pas être totalement alignés sur l'objectif d'amélioration de l'éducation. En outre, leurs actions peuvent être limitées par le manque d'expérience, de ressources et d'un environnement propice à l'exercice du leadership.

Ce chapitre se concentre sur la manière dont cet ensemble diversifié d'acteurs politiques exerce un leadership dans le domaine de l'éducation. Il examine les politiciens élus, les partis politiques et les ministres de l'éducation, ainsi que les individus, les groupes et les organisations, tels que les syndicats d'enseignants, les associations d'étudiants, les conseils d'entreprise, les organisations internationales, les communautés de recherche, les intellectuels et les artistes, la société civile et les médias. Elle commence par examiner les motivations politiques et la perception qu'ont les acteurs de leur rôle, de leurs responsabilités et de leurs fonctions de leadership. Il examine également trois types d'influence exercée sur les systèmes éducatifs : la promotion des programmes du point de vue des groupes d'intérêt, le lobbying en faveur de certaines idées et priorités en matière d'éducation et l'obligation pour les gouvernements de rendre des comptes.

LES MOTIVATIONS POLITIQUES DÉTERMINENT LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Une évaluation complète du leadership politique dans l'éducation exige une compréhension non seulement des expériences individuelles, mais aussi des motivations politiques plus larges et des institutions. Si les discussions se concentrent généralement sur les dirigeants individuels et leurs qualités charismatiques, il est difficile d'en tirer des leçons plus générales.

L'ÉDUCATION FIGURE EN BONNE PLACE DANS LES AGENDAS POLITIQUES NATIONAUX

Les plans de développement nationaux considèrent généralement que l'éducation est essentielle pour atteindre divers objectifs, de la compétitivité économique à la cohésion sociale (Schwab, 2019 ; Vladimirova et Le Blanc, 2015). La réussite économique des pays d'Asie de l'Est a été attribuée à l'importance accordée au niveau d'éducation et aux compétences (Glawe et Wagner, 2020 ; Morris, 1996). Lee Kwan Yew, Premier ministre de Singapour de 1959 à 1990, est considéré comme un exemple de dirigeant politique ayant contribué à la prospérité de son pays. L'investissement soutenu dans l'éducation a permis de former des professionnels très compétents et bien soutenus, notamment des enseignant(e)s, qui ont travaillé dans des établissements solides (Tan et al., 2017).

L'éducation est souvent mise en avant dans la rhétorique politique pour son potentiel à garantir la qualité et l'équité. Au Chili, après la fin de la dictature, l'éducation a été mise en avant dans les discours présidentiels et les engagements du Ministère des finances comme la clé de la réduction de la pauvreté et de l'équité (Avalos, 1996). Les gouvernements utilisent également les systèmes éducatifs pour promouvoir certaines visions de la citoyenneté et de l'identité nationale. Cependant, la poussée vers l'expansion de l'éducation n'a pas toujours eu des motivations bienveillantes. Les élites l'ont plutôt utilisé comme un outil de contrôle social et pour faire face aux menaces contre l'ordre établi (Darden et Mylonas, 2016 ; Paglayan, 2022).

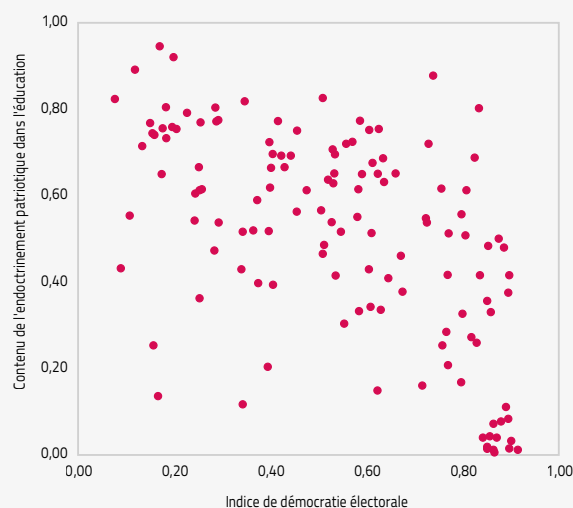
Dans la Prusse du XIX^e siècle, les monarques absolus se sont tournés vers l'éducation de base pour promouvoir l'ordre dans les campagnes, renforcer les réformes militaires et encourager le patriotisme (Paglayan, 2024). Entre 1850 et 1914, aux États-Unis, les États ayant un pourcentage plus élevé d'immigrants ont adopté des lois sur la scolarité obligatoire afin de promouvoir les valeurs civiques et l'homogénéisation culturelle plus tôt que les autres États (Bandiera et al., 2018 ; Tyack, 1974). La Thaïlande (Suryadinata, 1997) et la Turquie (Cansunar et Mrchkovska, 2024 ; Zurcher, 2014) ont mis en œuvre des politiques d'éducation obligatoire motivées par des raisons similaires à la fin des années 1800 et au début des années 1900. Entre 1925 et 2014, l'augmentation des niveaux d'enseignement primaire a aidé les régimes autocratiques à se maintenir au pouvoir et à résister à la démocratisation. Les puissances coloniales ont évité les politiques d'éducation universelle dans leurs colonies, privilégiant certains groupes par rapport à d'autres et semant la discorde ethnique (Alesina et al., 2021).

La valeur de l'éducation pour socialiser les citoyens dans une certaine image nationale reste d'actualité. Dans une enquête réalisée en 2020 auprès de plus de 900 hauts fonctionnaires de 35 gouvernements de pays à revenu faible ou moyen, la socialisation a été classée comme le résultat le plus prioritaire, suivie de l'achèvement du cycle secondaire, puis des compétences de base en lecture, écriture et calcul (Crawford et al., 2021). Les manuels officiels sont un outil essentiel pour façonner les points de vue sur la citoyenneté (Lerch et al., 2017). L'analyse d'une importante réforme des manuels scolaires en Chine entre 2004 et 2010 a révélé que la réforme a façonné les attitudes des jeunes à l'égard de la participation politique et de la gouvernance économique (Cantoni et al., 2017). En Éthiopie, au Rwanda et en Afrique du Sud, les récits contestés sur la race et l'ethnicité ont été exclus des manuels scolaires (Awgichew et Ademe, 2022 ; Russell, 2020). L'accent mis sur les programmes scolaires diffère selon les types de régimes politiques (Paglayan et al., 2023), par exemple en ce qui concerne l'importance accordée au contenu patriotique dans les programmes scolaires et aux symboles patriotiques dans les écoles (figure 6.1).

Les dirigeants politiques ont utilisé la politique de la langue d'enseignement comme outil de construction de la nation, mais historiquement, la vision n'était généralement pas inclusive. En France, la loi Guizot de 1833 a encouragé la construction d'une nation par le biais d'un enseignement primaire public de masse parrainé par l'État et en donnant la priorité à la langue française par rapport aux 40 langues ou dialectes différents parlés dans le pays à l'époque (Blanc et Kubo, 2023). Au cours de la même période au Royaume-Uni, les rapports de 1847 des commissaires d'enquête sur l'état de l'éducation au Pays de Galles affirmaient que la langue galloise n'était pas appropriée pour l'éducation, « un vaste inconvénient pour le Pays de Galles, et un obstacle multiple au progrès moral et à la prospérité commerciale du peuple » (Roberts, 2012). Les pays africains ont dû faire face à toute une série de défis en matière de langue d'enseignement. En République-Unie de Tanzanie, la déclaration d'Arusha de 1967 a mis l'accent sur l'éducation à l'autosuffisance et sur une vision de l'identité nationale et ethnique centrée sur les valeurs socialistes africaines et sur le développement du swahili comme

FIGURE 6.1 :
L'importance accordée au programme scolaire varie selon le type de régime politique

Contenu des programmes scolaires patriotiques et symboles scolaires et indice de démocratie électorale, 2021



Remarque : L'indice de démocratie électorale se compose d'indices relatifs à la régularité des élections, à la liberté d'expression, aux élus et au suffrage. L'indice du contenu de l'endoctrinement patriotique dans l'éducation mesure le contenu patriotique du programme scolaire et la célébration des symboles patriotiques dans les écoles en général.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig6_1

Source : Neundorff et al. (2023).

langue nationale (Haugen, 2022). Au Sénégal, l'utilisation du français comme langue officielle a été fortement contestée par les défenseurs de la langue nationale (Iwasaki, 2022).

Dans les systèmes politiques multipartites, les priorités des dirigeants politiques en matière d'éducation apparaissent dans les manifestes électoraux. Une étude portant sur plus de 2 000 manifestes électoraux de partis politiques dans 25 pays à revenu élevé entre 1946 et 2003 a révélé que l'expansion de l'éducation était la deuxième proposition politique la plus soutenue dans les manifestes, après les services sociaux et le développement de la protection sociale. Les déclarations positives sur l'expansion sont passées de 74 % dans les années 1940 à 89 % dans les années 2000 dans les manifestes des partis de gauche, et de 36 % à 76 % dans les manifestes des partis de droite (Jakobi, 2011). Une analyse comparative des manifestes de 15 partis de la droite radicale dans 13 pays d'Europe occidentale a révélé qu'ils mettaient l'accent sur le choix de l'école, la discipline et les compétences professionnelles plutôt que sur les compétences académiques. Ils privilégient les contenus qui promeuvent les valeurs nationales, la langue, la culture ou l'histoire, et font pression pour obtenir le consentement des parents pour la discussion ou la présentation de sujets éthiques, sociaux et moraux (Berg et al., 2023).

Les positions idéologiques conditionnent les aspirations des partis politiques en matière d'éducation. Une autre analyse des manifestes de 19 pays d'Europe et d'Amérique du Nord a révélé que tous les partis ont mis l'accent sur l'égalité en tant qu'objectif éducatif. Les partis situés à gauche de l'échiquier politique sont plus enclins à parler d'égalité des résultats, tandis que ceux situés à droite parlent davantage d'égalité des chances (Gingrich et Giudici, 2023). Une analyse comparative des manifestes électoraux indiens a montré que le parti du Congrès national indien promettait une éducation gratuite pour les garçons et les filles dalits et adivasis, ainsi que des bourses pour les étudiant(e)s des castes et tribus répertoriées, tandis que le Bharatiya Janata Party prônait une scolarisation universelle sans spécifier de caste bénéficiaire et soutenait les places réservées aux étudiant(e)s pauvres (Adhikari et al., 2022). Lors des élections de 2022 au Kenya, le manifeste de l'Alliance démocratique unie s'est engagé à créer une université ouverte nationale et à remédier à la pénurie d'enseignant(e)s (Alliance démocratique unie, 2021). Le manifeste du parti One Kenya Coalition promettait une éducation gratuite, 300 000 nouveaux enseignants et des repas scolaires (Azimio la Umoja, 2021).

“ Les positions idéologiques conditionnent les aspirations des partis politiques en matière d'éducation ”

Les opinions des électeurs ont tendance à refléter les idéologies des partis politiques qu'ils soutiennent. Aux États-Unis, une enquête réalisée en 2023 a montré que la moitié des adultes estimaient que l'enseignement public était sur la mauvaise voie. Les partisans du parti démocrate estiment que le manque de financement est le principal problème (78 %), tandis que les partisans du parti républicain pensent que le principal problème est que les enseignant(e)s introduisent leurs opinions politiques et sociales personnelles dans les salles de classe (76 %) (Minkin, 2024). Dans huit pays d'Europe occidentale, les personnes interrogées qui se rangeaient du côté des partis de gauche étaient les plus grands partisans de l'augmentation des dépenses d'éducation (87 %), suivies des centristes (77 %) et de celles qui soutenaient les partis de droite (71 %) (Busemeyer et al., 2018).

Lorsque les changements de gouvernement sont associés à des changements idéologiques majeurs, l'éducation peut devenir un champ de bataille important. Dans l'État plurinational de Bolivie, Evo Morales, premier président autochtone en 2006, s'est attaché à intégrer les besoins des populations autochtones, en utilisant son parti politique, le Movimiento al Socialismo, pour se concentrer sur l'inclusion ethnique et culturelle (Bastidas Redin, 2020). Les dépenses publiques ont également augmenté, l'accent étant mis sur l'enseignement primaire et secondaire (Bertelsmann Stiftung, 2024 ; Fontdevila et Verger, 2016). En Colombie, l'élection de Gustavo Petro en tant que premier président de gauche de l'histoire du pays en 2022 a été suivie par le plan national de développement 2022-2026, dont l'éducation était axée sur la citoyenneté, la réconciliation, les compétences

socio-émotionnelles, le racisme et le changement climatique, tout en s'engageant à accroître l'accès équitable à l'enseignement supérieur (gouvernement colombien, 2023).

En Pologne, dans sa quête de construction d'une identité nationale, un gouvernement de droite a renforcé la centralisation de la gestion des écoles après 2015. Un nouveau programme de base a mis de côté la lutte contre la discrimination, les droits de l'homme et l'éducation sexuelle au profit de l'enseignement des rôles traditionnels des genres. Les organisations non gouvernementales ont été marginalisées ou interdites d'accès aux établissements d'enseignement (Neumann et Rudnicki, 2023). Depuis l'arrivée au pouvoir de la coalition centriste en 2023, les réformes du système éducatif se sont concentrées sur l'annulation de ces décisions (Semonsen, 2024), en abandonnant progressivement les programmes d'histoire et de vie familiale au profit de l'éducation civique et de l'éducation à la santé (Commission européenne, 2024).

En Afrique du Sud, la fin de l'apartheid en 1994 a également marqué un changement radical d'orientation politique dans le domaine de l'éducation. La loi sur l'éducation bantoue, qui a duré de 1953 à 1994, a permis aux personnes racisées de recevoir systématiquement une éducation inférieure, ségréguée et moins stimulante, et de socialiser les étudiant(e)s pour qu'ils acceptent cette discrimination. La lutte contre ce système a été un aspect essentiel de la fin de l'apartheid. La nouvelle Constitution met l'accent sur la correction des inégalités par l'éducation. La loi sud-africaine sur les écoles de 1996 a abrogé toutes les formes d'enseignement de l'apartheid et a entamé des réformes de déségrégation scolaire et de péréquation du financement des écoles publiques (Ndimande, 2013).

Les actions en matière d'éducation sont souvent motivées par des élections plutôt que par une vision à long terme

Alors que de nombreux gouvernements tentent d'adapter l'éducation à leur vision du développement national, les décisions en matière d'éducation sont souvent le résultat de la politique électorale, qui comprend des faveurs et des échanges entre les partis et les électeurs. Malgré la possibilité d'utiliser l'éducation comme un outil pour mettre en pratique une vision, les chefs de gouvernement ne sont souvent pas disposés à s'engager dans des batailles contestées de réforme de l'éducation et choisissent d'utiliser le Ministère de l'éducation à des fins politiques, par exemple pour récompenser les partisans politiques et rémunérer les partis de la coalition, ou pour que les ministres utilisent ce poste comme tremplin pour un autre poste (Corrales, 1999).

Les promesses électorales de grande envergure sont souvent tenues. Dans 11 des 16 épisodes de suppression de la redevance survenus entre 1990 et 2007 dans des pays africains, la redevance a été supprimée immédiatement après une élection (Harding et Stasavage, 2014). L'analyse de données individuelles provenant de 27 pays africains a montré que les élections démocratiques amélioraient considérablement l'accès à l'enseignement primaire pour les enfants des zones rurales (Harding, 2020).

Les élections libres peuvent inciter à apporter des changements. Dans les pays à revenu élevé d'Asie de l'Est, d'Europe, d'Amérique du Nord et du Pacifique, les partis sont plus susceptibles d'inclure des déclarations sur l'éducation dans leurs manifestes lorsque les élections sont particulièrement disputées et d'utiliser les investissements dans l'éducation pour attirer les électeurs (Jacques, 2022). En Inde, l'analyse des données électorales sur 30 ans a montré que l'éducation avait plus de chances de se développer plus rapidement dans les circonscriptions où les élections étaient plus disputées (Read, 2022). Aux États-Unis, l'analyse de la concurrence entre les partis entre 1880 et 2010 dans les 50 États a révélé que les systèmes où la concurrence entre les partis était plus forte investissaient davantage dans le capital humain, ce qui se traduisait par une espérance de vie et des résultats scolaires plus longs (Gamm et Kousser, 2021).

Mais il est peu probable que les élections incitent les hommes politiques à promouvoir l'éducation si un nombre suffisant d'électeurs ne valorise pas ces efforts. Les électeurs peuvent ne pas récompenser les politiciens qui investissent dans l'éducation parce qu'ils sont déjà satisfaits de l'éducation qui leur est offerte. Dans 21 pays à revenu élevé, la composition partisane des gouvernements n'a pas eu d'effet sur les dépenses publiques d'éducation entre 1995 et 2010. Les orientations politiques choisies entre les années 1950 et 1970 ont pu contraindre les gouvernements à suivre des voies particulières en matière de dépenses d'éducation, limitant ainsi leur marge de manœuvre (Garritzmman et Seng, 2016). En outre, les électeurs peuvent donner la priorité à d'autres demandes lorsqu'ils choisissent entre

les partis. En Amérique latine, les électeurs qui déclarent avoir moins confiance dans les promesses des politiciens sont plus enclins à soutenir les transferts plutôt que les dépenses pour les biens publics, tels que l'éducation, car les transferts permettent de répondre aux besoins immédiats, alors que l'éducation apporte des avantages à long terme (Keefer et al., 2020).

“ Il est peu probable que les élections incitent les politiciens à promouvoir l'éducation, à moins qu'un nombre suffisant d'électeurs n'apprécient ces efforts ”

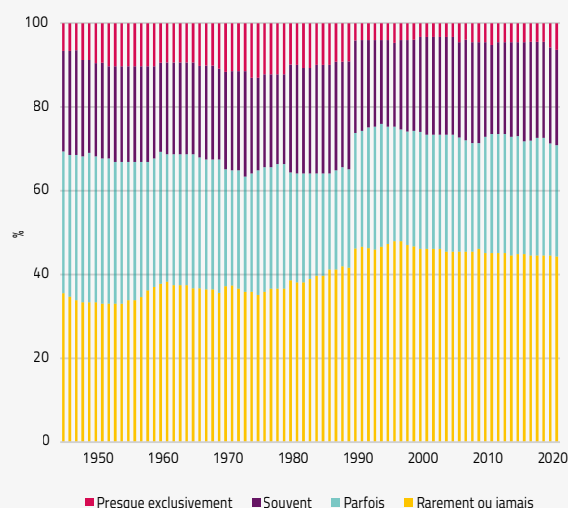
Les politiciens peuvent être motivés par des gains politiques, qui peuvent être obtenus en améliorant la fourniture de services publics ou en utilisant les services publics pour accorder des faveurs. Dans certains pays, les politiciens utilisent les ressources de l'État de manière stratégique par le biais des réseaux de partis, tandis que dans d'autres, ils s'appuient sur les chefs de communautés et les réseaux informels pour les échanges. Une enquête menée par des experts dans 88 pays a permis de classer les relations de mécénat en plusieurs catégories : dons de biens de consommation, accès préférentiel à des emplois publics ou parapublics, prestations sociales, attribution de marchés publics, procédures et décisions administratives (Yildirim et Kitschelt, 2020).

FIGURE 6.2 :

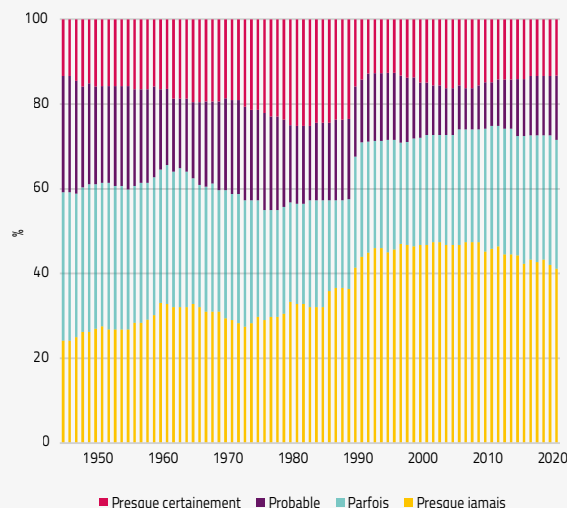
Dans de nombreux pays, le recrutement et le licenciement des enseignant(e)s sont influencés par des considérations politiques

Répartition des décisions d'embauche et de licenciement d'enseignant(e)s dans les pays, par type d'influence politique, 1945-2021

a. *Embauche des enseignant(e)s*



b. *Licenciement des enseignant(e)s*



Remarque : L'embauche politique des enseignant(e)s est basée sur la réponse à la question : dans quelle mesure les décisions de recrutement des enseignant(e)s sont-elles fondées sur leurs opinions politiques et/ou leur comportement politique et/ou leur moralité ? Le licenciement d'un(e) enseignant(e) pour des raisons politiques est basé sur la réponse à la question : quelle est la probabilité que les enseignant(e)s soient licencié(e)s s'ils(elles) expriment publiquement des opinions politiques contraires à l'ordre politique dominant ?

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig6_2

Source : Neundorff et al. (2023).

Les postes de chef d'établissement constituent un avantage hautement souhaitable qui peut être accordé en échange d'un soutien, comme cela a été démontré au Brésil (Brollo et al., 2020), en Indonésie (ACDP, 2015) et dans la Fédération de Russie (Forrat, 2018). La mesure dans laquelle les pays fondent les décisions d'embauche ou de licenciement des enseignants sur les opinions ou les affiliations politiques des futurs enseignants ou des enseignants actuels a diminué, à mesure que l'indépendance des syndicats d'enseignants s'est accrue (Paglayan et al., 2023), mais elle reste considérable. En 2021, 29 % des pays étaient susceptibles de fonder leurs décisions d'embauche et de licenciement, souvent ou presque certainement, sur des opinions politiques (figure 6.2).

Au Brésil, la rotation des partis politiques dans les municipalités a augmenté le taux de remplacement des (chefs d'établissement) et des enseignant(e)s des écoles municipales de 28 et 11 points de pourcentage, respectivement. Le taux de remplacement est deux à trois fois plus élevé dans les municipalités à faibles revenus, mais ne diffère pas entre les partis de droite et de gauche. Les nouveaux chefs d'établissement et enseignant(e)s sont probablement moins expérimenté(e)s et moins qualifié(e)s que ceux qu'ils remplacent (Akhtari et al., 2022).

En Indonésie, l'introduction d'élections directes et libres au niveau du district a coïncidé avec la décentralisation de la responsabilité du recrutement des enseignant(e)s vers les autorités locales à ce niveau. L'analyse des recensements des enseignant(e)s du gouvernement entre 2006 et 2010 a montré que le nombre d'enseignant(e)s contractuel(le)s a augmenté après les élections directes. Le nombre d'enseignant(e)s contractuel(le)s inscrit(e)s sur les listes de paie était plus élevé pendant les années électorales que pendant les années non électorales. Il a également été constaté que les chefs de district avaient augmenté la certification des enseignant(e)s du service civil, ce qui a permis de doubler leurs salaires. Les enseignant(e)s contractuel(le)s recruté(e)s pendant les années électorales ont un niveau d'éducation inférieur à celui des enseignant(e)s recruté(e)s en dehors des années électorales (Pierskalla et Sacks, 2020).

Les efforts visant à dépolitiser le processus de recrutement des enseignant(e)s se sont heurtés à des difficultés. Au Pakistan, entre 2014 et 2016, alors même que les nominations fondées sur le mérite étaient présentées comme une voie à suivre, des nominations étaient encore effectuées à la demande de certains politiciens. Les fonctionnaires étaient constamment confrontés à des demandes de favoritisme de la part de la direction du parti (Ali, 2020).

“ L'éducation n'est pas considérée comme un poste prestigieux du portefeuille ministériel ”

Des liens politiques étroits peuvent être préjudiciables aux résultats de l'éducation. En Argentine, les nouvelles écoles maternelles ont été construites de manière disproportionnée dans les districts favorables au parti au pouvoir, en fonction de

leur avantage électoral (Paglayan, 2013). En Colombie, un audit national des effectifs scolaires a révélé que le renforcement des liens politiques entre les maires locaux et les gouverneurs régionaux augmentait la proportion d'étudiants fantômes mais n'améliorait pas les résultats aux tests (Fergusson et al., 2023). Au Kenya, le favoritisme ethnique dans l'éducation a conduit à une plus grande disponibilité des écoles et donc à un plus grand nombre d'années d'études pour les citoyens du même groupe ethnique que le président et le ministre de l'éducation (Kramon et Posner, 2016).

Dans l'ensemble, ces exemples nous rappellent que, bien qu'il soit tentant de penser que les dirigeants politiques se concentrent exclusivement sur la réalisation d'objectifs de transformation spécifiques dans le domaine de l'éducation, dans la pratique, leurs choix sont souvent influencés par plusieurs considérations à court terme qui n'ont rien à voir.

LES POLITICIENS ONT BESOIN DE TEMPS, DE SOUTIEN ET D'INSPIRATION POUR DIRIGER

Les personnes en position d'autorité et de pouvoir sont censées prendre les choses en main et mener un programme d'éducation. Les rôles et responsabilités des principaux dirigeants politiques dans le domaine de l'éducation sont assumés de diverses manières, en fonction de leur expérience, de leurs besoins et de leur contexte.

Les ministres de l'éducation concilient de multiples exigences au cours d'un court mandat

Les ministres de l'éducation gèrent les systèmes d'enseignement public et sont directement responsables de l'éducation de la grande majorité des enfants dans le monde. La sélection et les fonctions des ministres varient en fonction du système politique, ce qui influe sur leur degré d'autonomie et leurs relations de responsabilité avec leur chef, leur parti politique, le corps législatif et les électeurs (Dowding et Dumont, 2015). Certains ministres et bureaucrates ont toujours exercé une influence considérable sur la politique et la vision de l'éducation. En Nouvelle-Zélande, le leadership politique du ministre de l'éducation (et futur Premier ministre) Peter Fraser et le leadership technique de Clarence Beeby, directeur de l'éducation, ont conduit à la déclaration Fraser-Beeby en 1939, qui mettait l'accent sur la gratuité et l'égalité des chances en matière d'éducation (O'Neill, 2023 ; Renwick, 1998). Au Sri Lanka, le ministre de l'éducation C.W.W. Kannangara a défendu la politique d'éducation gratuite pendant plusieurs années avant qu'elle ne soit promulguée en 1945, malgré l'opposition substantielle des groupes socio-économiquement privilégiés (Medagama, 2014 ; Sumathipala, 2022).

L'éducation n'est pas considérée comme un poste prestigieux du portefeuille ministériel, contrairement aux finances, à la défense et aux affaires étrangères, qui sont plus proches du centre du pouvoir politique (Dowding et Dumont, 2015 ; Nyrup et Bramwell, 2020). On a l'impression que les ministres de l'éducation sont plus susceptibles d'être remplacés que les autres ministres, bien que les preuves soient mitigées. Le maintien des portefeuilles

TABEAU 6.1 :**Durée moyenne du mandat des ministres de l'éducation, par pays et par caractéristiques individuelles, 2010-23**

	Âge (années)	Hommes (%)	Diplôme de troisième cycle (%)	Expérience dans l'éducation (%)	Durée totale (jours)
Monde	53	73	72	23	808
Région					
Asie centrale et méridionale	52	84	67	17	793
Asie de l'Est et du Sud-Est	57	84	76	16	798
Europe et Amérique du Nord	49	59	62	18	734
Amérique latine et Caraïbes	53	67	72	30	862
Afrique du Nord et Asie occidentale	53	73	72	23	808
Océanie	51	80	52	26	881
Afrique subsaharienne	56	73	85	32	860
Groupe de revenus					
Faible revenu	55	79	89	29	728
Revenu moyen inférieur	55	80	72	22	867
Revenu moyen supérieur	54	76	82	26	784
Revenu élevé	51	64	59	19	827
Indice de démocratie libérale					
Faible	54	84	79	23	882
Moyen	54	76	80	25	733
Élevé	51	62	62	18	698
Année de nomination					
2010-2013	52	77	71	22	
2020-2023	53	70	70	25	

Remarque : L'analyse couvre la période du 1^{er} janvier 2010 au 31 décembre 2023 et inclut 1 412 ministres de l'éducation de 211 systèmes éducatifs.

Sources : Analyse de l'équipe du rapport GEM ; Neundorff et al. (2023) pour l'indice de démocratie libérale.

lors des changements de cabinet et des remaniements est une indication de l'importance perçue des portefeuilles. En Argentine, entre 1983 et 2013, la durée moyenne des mandats était de 31 mois pour le ministre des affaires étrangères et de 21 mois pour le ministre de l'éducation. Au Japon, lors des remaniements gouvernementaux entre 1947 et 2012, les ministres des finances et des affaires étrangères ont été conservés plus de 50 % du temps, tandis que les ministres de l'éducation et de l'environnement n'ont été conservés que 30 % du temps (Dowding et Dumont, 2015). Mais l'analyse des ministres des pays de l'Union européenne n'a pas donné les mêmes résultats (Perez et Scherpereel, 2017). Cette analyse confirme l'hypothèse selon laquelle un taux de rotation plus élevé est associé à des niveaux de contrôle ministériel plus faibles.

L'analyse d'une base de données de 1 412 ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur de 211 systèmes éducatifs depuis 2010, compilée pour ce rapport, montre que le ministre moyen est âgé de 53 ans, très instruit (74 % ont un diplôme de troisième cycle) et de genre masculin (73 %). Environ 23 % ont une expérience préalable de l'enseignement primaire et secondaire. La durée moyenne du mandat des ministres dont le mandat complet est observé au cours de cette période de 14 ans est d'un peu moins de 2 ans et 3 mois (**tableau 6.1**). Les ministres ont une ancienneté moyenne légèrement plus longue s'ils sont de genre féminin (de 7 mois), s'ils ont une expérience préalable de l'enseignement primaire ou secondaire (de 5 mois) et s'ils sont titulaires d'un diplôme de troisième cycle (de 4 mois). Parmi les pays classés selon l'indice de démocratie libérale, les ministres des pays du tiers supérieur ont eu la durée moyenne la plus courte (1 an et

11 mois), tandis que ceux du tiers inférieur ont eu la durée la plus longue (2 ans et 5 mois). La probabilité de survie dans cette fonction ministérielle est de 79 % à un an, 49 % à deux ans et 33 % à trois ans (**figure 6.3**).

Les ministres d'Europe et d'Amérique du Nord présentent des caractéristiques uniques. Ils sont les plus jeunes (49 ans), même s'ils viennent de la région où le pourcentage de personnes âgées de plus de 65 ans est le plus élevé ; le ministre moyen d'Afrique du Nord et d'Asie occidentale a presque 10 ans de plus (58 ans). Ils ont l'ancienneté moyenne la plus courte (2 ans), soit 4 à 5 mois de moins qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Océanie et en Afrique subsaharienne. Ils sont le plus souvent de genre féminin (41 %), contre seulement 7 % des ministres d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest.

Les ministres d'Amérique latine et des Caraïbes (32 %) et d'Afrique subsaharienne (30 %) sont relativement plus nombreux à avoir une expérience préalable de l'enseignement primaire ou secondaire. À l'inverse, les ministres d'Asie centrale et méridionale, d'Asie de l'Est et du Sud-Est, d'Europe et d'Amérique du Nord sont les moins susceptibles d'avoir une telle expérience de l'enseignement (16-18 %).

Les ministres de l'enseignement supérieur ont tendance à être légèrement plus âgés (56 contre 52 ans), plus éduqués (82 % contre 72 % avec un diplôme de troisième cycle), plus souvent des hommes (79 % contre 72 %), et moins susceptibles d'avoir une expérience préalable dans l'enseignement primaire et l'éducation de base (14 % contre 23 %).

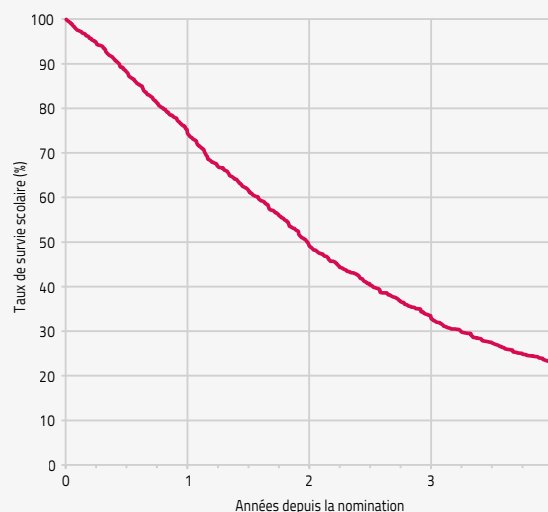
L'évolution des caractéristiques des ministres a été lente au cours de cette période. Si l'on compare les ministres nommés en 2010-2013 à ceux nommés depuis 2020, l'âge moyen (de 52 à 53 ans) et le pourcentage de titulaires d'un diplôme de troisième cycle (de 71 % à 70 %) n'ont pas changé. Le pourcentage de ceux qui ont une expérience de l'enseignement a augmenté de façon un peu plus sensible (de 22 % à 25 %). L'évolution la plus rapide a été celle du pourcentage des femmes (de 23 % à 30 %).

Les ministres de l'éducation ont des profils de formation et d'expérience professionnelle différents de ceux des autres ministres. Une analyse des mandats ministériels sur une période plus longue (1990-2021) mais avec une couverture géographique plus restreinte (128 pays) que l'analyse de ce rapport a comparé les ministres de l'éducation, de la santé et des finances. Il en ressort qu'environ un tiers d'entre eux n'ont aucune expérience politique préalable. Les femmes étaient plus susceptibles de détenir des portefeuilles d'éducation (20 %) et de santé (25 %) que des portefeuilles financiers (8 %). Les ministres de l'éducation sont pour la plupart issus de la recherche ou de l'enseignement supérieur (39 % contre seulement 14 % pour les ministres des finances), tandis que quelques-uns ont été enseignant(e)s au cours de la décennie précédant leur entrée en politique à plein

FIGURE 6.3 :

51 % des ministres de l'éducation ont quitté leurs fonctions deux ans après leur nomination

Probabilité qu'un ministre de l'éducation soit toujours en fonction, en fonction du temps écoulé depuis sa nomination



Remarque : L'analyse couvre la période du 1^{er} janvier 2010 au 31 décembre 2023 et inclut 1 412 ministres de l'éducation de 211 systèmes éducatifs.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig6_3

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM.

temps (6 %), un pourcentage bien inférieur au résultat de ce rapport, qui est probablement lié à la différence de période de référence. Les ministres des finances ont tendance à avoir occupé des postes de cols blancs dans le secteur privé (37 %, contre 4 % pour les ministres de l'éducation) ou à avoir été directeur général (14 %, contre 3 % pour les ministres de l'éducation). Environ un ministre de l'éducation et de la santé sur cinq a occupé un poste de col blanc dans le secteur public. La formation des ministres de l'éducation est variée : 47 % des ministres de la santé ont étudié la médecine et 65 % des ministres des finances ont étudié l'économie ou la gestion (**tableau 6.2**).

Le départ de ministres en réponse à des exigences politiques est inévitablement perturbateur, bien que cela soit difficile à prouver. L'analyse des projets éducatifs de la Banque mondiale entre 2000 et 2017 dans 114 pays a révélé une corrélation négative importante entre la rotation des ministres et la performance des projets. Une augmentation de l'ordre d'un écart-type du nombre de ministres de l'éducation pendant la mise en œuvre du projet a été associée à une diminution de 11 points de pourcentage de la probabilité qu'un résultat de projet soit déclaré « satisfaisant » (Bedasso, 2024).

TABEAU 6.2 :**Ministres de l'éducation, de la santé et des finances, en fonction de leurs antécédents, 1990-2021**

	Éducation	Santé	Financement
Nombre	1 981	1 530	1 196
Aucune expérience politique préalable (%)	37	33	40
Femmes (%)	20	25	8
Occupation précédente (%)			
Recherche ou enseignement supérieur	39	15	14
Parti politique	6	7	5
Médecin ou professionnel de la santé	2	27	1
Directeur général	3	5	14
Secteur privé, cols blancs	4	5	37
Secteur public, cols blancs	19	19	4
Enseignant(e)	6	2	0
Juge ou avocat	5	4	4
Organisation non gouvernementale	2	3	2
Syndicats	2	2	1
Éducation (%)			
Médecine	5	47	1
Autres sciences humaines	12	3	2
Droit	14	11	11
Économie/affaires/gestion	15	13	65

Remarque : Les données proviennent de 128 pays et l'échantillon comprend ceux qui disposent de données complètes sur l'expérience politique, la profession et le niveau d'éducation. Les totaux ne sont pas égaux à 100 %.

Source : Nyrup et al. (2023).

Les ministres de l'éducation sont souvent mal préparés à leurs responsabilités et ne disposent pas des conditions nécessaires pour diriger et réussir. Au Canada, entre 2000 et 2016, 81 ministres provinciaux de l'éducation se sont succédé, avec un mandat moyen d'un peu moins de deux ans. Cinq anciens ministres interrogés ont admis qu'ils avaient été mal préparés à leur fonction. Au début de leur mandat, ils ont reçu une formation en communication, des briefings et des informations sur la législation et les budgets, mais il n'y avait pas de description de poste. Ils ont été submergés par la charge de travail et les divers acteurs avec lesquels ils ont dû s'engager : Ministères de l'éducation, membres des partis politiques et collègues du cabinet, contribuables, étudiants, enseignants, parents, conseils scolaires et organisations communautaires. Ils ont souligné que le fait d'être le principal représentant d'un portefeuille politique à fort enjeu était source d'anxiété. Le manque de données fiables et les opinions contradictoires des fonctionnaires du département ou d'autres membres du parti ont nécessité un compromis politique pour la prise de décision. Sur une note positive, la création de commissions ou de comités d'audit a contribué

à réduire les perceptions de partialité ou d'influence politique (Rouble, 2018, 2019).

“ Les ministres affirment qu'il est difficile de trouver du temps pour exercer leur leadership ”

Les ministres affirment également qu'il est difficile de trouver le temps d'exercer un leadership. Au Danemark, l'analyse des conditions de travail a révélé que les ministres de tous les secteurs, y compris celui de l'éducation, travaillaient environ 70 heures par semaine, consacrant la majeure partie de leur temps aux réunions, à la préparation et au travail politique au sein du parti, ce qui laissait peu de temps pour la stratégie ou l'innovation politique (Pedersen et al., 2018). En Finlande, un nouveau modèle de gestion publique a été utilisé pour tenter de transférer la prise de décision stratégique et les objectifs prioritaires aux ministres et les rôles consultatifs à leur personnel. Sur la base de mémoires et d'entretiens avec 28 ministres et

ENCADRÉ 6.1 :

Les ministres doivent diriger des coalitions et changer l'opinion publique pour atteindre leurs principaux objectifs

Des récits à la première personne donnent un aperçu des différents équilibres que les ministres doivent trouver dans leur quête de réforme des systèmes éducatifs. Ces comptes-rendus soulignent souvent l'importance de la formation de coalitions et de la gestion des relations. Bien qu'illustratifs, les propos des ministres sur leur mandat et leurs réalisations doivent être interprétés avec prudence. Les politiciens ne peuvent pas révéler pleinement leurs véritables convictions. Leurs affirmations sur le succès ou la durabilité des efforts de réforme sont difficiles à vérifier.

À Delhi, en Inde, le vice-ministre principal Manish Sisodia, responsable de l'éducation entre 2015 et 2023, s'est lancé dans une réforme visant à promouvoir l'enseignement public en réponse au fait que les parents les plus aisés choisissent de plus en plus souvent des prestataires privés. L'objectif était de changer la culture de la performance (Aiyar et al., 2021). La marge de manœuvre financière a été accrue et la liberté d'engager des gestionnaires de patrimoine pour gérer les infrastructures scolaires a été accordée afin de responsabiliser les chefs d'établissement et de gagner leur confiance. Les chefs d'établissement qui ont présenté des documents de vision pour leurs écoles ont été soutenus pour les transformer en écoles modèles (Sisodia, 2019).

En Sierra Leone, David Senggeh, ministre de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire supérieur entre 2019 et 2023, a mis en place une coalition pour renverser l'interdiction faite aux filles enceintes d'aller à l'école en faisant appel aux médias traditionnels et en ligne. Son travail de défense s'est concentré sur la modification de la perception de nombreuses parties prenantes nationales selon laquelle les donateurs externes orientaient le débat. Le ministère a mis en place un groupe de travail auquel des partenaires de développement externes ont apporté leur contribution en matière de recherche afin de convaincre les membres du cabinet. Une fois l'interdiction levée, des groupes de parties prenantes et des organisations de la société civile ont été engagés pour superviser le changement, tandis que l'engagement s'est poursuivi avec les opposants à la politique (Senggeh, 2023).

Au Pérou, Jaime Saavedra, ministre de l'éducation entre 2013 et 2016, s'est associé au Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab du Massachusetts Institute of Technology pour réaliser des évaluations rigoureuses de programmes publics. La réforme des programmes scolaires a été gérée dans le cadre d'un processus de consultation national de quatre ans visant à recueillir les idées et le soutien de la société civile, des experts et des enseignant(e)s. Le rôle du ministère dans le soutien aux enseignant(e)s est essentiel. Une communication étendue a permis d'établir un contact étroit avec les leaders d'opinion des médias et le soutien de l'opinion publique, ce qui a joué un rôle important dans les négociations sur les allocations budgétaires pour l'éducation avec les présidents successifs (Saavedra, 2022).

hauts fonctionnaires, dont 3 liés à l'éducation, une étude a révélé que les documents stratégiques s'étendaient sur des périodes beaucoup plus longues que la durée habituelle du mandat ministériel, ce qui amenait les ministres à jouer un rôle moins actif dans leur formulation (Tiili, 2008). Certains ministres de l'éducation ont donné leur point de vue sur les actions prioritaires qu'ils ont préconisées et qui étaient essentielles pour obtenir les changements et améliorations politiques souhaités (encadré 6.1).

Les ministres qui cherchent à proposer leur vision de l'éducation s'inspirent véritablement des exemples d'autres pays et cherchent à en tirer des enseignements. Au cours des deux dernières décennies, une grande attention a été accordée aux pays qui ont obtenu de bons résultats dans certaines dimensions des évaluations internationales à grande échelle, ce qui a donné lieu à des processus d'emprunt de politiques. Ils ont été critiqués pour leur caractère souvent superficiel (Steiner-Khamsi, 2006). Mais lorsqu'elles sont menées avec une attention suffisante au contexte, elles ont contribué à inspirer le changement. L'histoire du développement des systèmes éducatifs au Japon et en République de Corée a montré comment les dirigeants politiques considéraient l'éducation comme la clé d'une renaissance nationale. Dans les années d'après-guerre, le Japon a subi de fortes pressions pour adopter à grande échelle les structures des systèmes scolaires et universitaires des États-Unis. À la suite d'un débat public

animé, le Ministère de l'éducation a négocié avec les syndicats d'enseignants des approches adaptées au contexte du pays, par exemple en ce qui concerne l'évaluation des performances des enseignant(e)s. En République de Corée, dans les années 1950, le président a envoyé plus de 100 professeurs de l'Université nationale de Séoul pour étudier les expériences des États-Unis, ce qui a conduit à des propositions de réforme de l'éducation, qui ont finalement été modifiées (Crouch et Spindelman, 2023).

Outre les ministres, l'autorité en matière d'éducation est détenue par les chefs des administrations locales dans de nombreux pays. En Italie, une analyse portant sur 1 211 élections municipales rapprochées entre 2000 et 2015 montre que les maires instruits, titulaires au moins d'un diplôme universitaire ou technique, ont augmenté l'investissement public de 3 points de pourcentage, dont 1 point de pourcentage spécifiquement alloué à l'éducation, par rapport à leurs pairs moins instruits (Mitra, 2023). Au Brésil, les écoles primaires publiques situées dans des municipalités dirigées par des maires très instruits, élus lors d'élections serrées entre 2000 et 2008, avaient des classes moins nombreuses et employaient une plus grande proportion d'enseignant(e)s titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire. Mais cela ne s'est pas traduit par une hausse des taux d'inscription ou une baisse des taux d'abandon (Bastos et Sánchez, 2024).

Les législateurs peuvent diriger en exerçant leurs fonctions

Les parlementaires peuvent jouer un rôle de premier plan en exerçant des responsabilités essentielles : légiférer, défendre les intérêts des citoyens, façonner les finances publiques, contrôler les actions de l'exécutif et représenter leurs électeurs. Dans la province canadienne du Québec, dans le cadre de la réforme de l'éducation de 1997, la Commission de l'éducation a mené une enquête sur l'achèvement du cycle secondaires et a tenu des audiences publiques sur le projet de loi. Elle a fondé ses interventions sur un consensus social autour de la nécessité d'une politique d'éducation de la petite enfance, de l'autonomie des écoles et du maintien des commissions scolaires (Bégin-Caouette, 2010).

“

Les législateurs influencent la manière dont les réformes de l'éducation sont formulées et perçues lorsqu'ils débattent des projets de loi

”

Les législateurs influencent la manière dont les réformes de l'éducation sont formulées et perçues lorsqu'ils débattent des projets de loi. En Chine, les agences gouvernementales ont utilisé le Congrès national du peuple et la Conférence consultative politique du peuple chinois entre 1983 et 2007 pour créer des coalitions politiques avec un engagement adéquat des médias, pour modifier les lois et les propositions politiques et pour augmenter les dépenses du gouvernement central pour l'éducation obligatoire (Lü et al., 2020). En Inde, le deuxième amendement à la loi de 2009 sur le droit à l'éducation, qui donne aux États le droit de prendre des décisions concernant le maintien des enfants en cinquième et en huitième année, a fait l'objet d'un débat approfondi au Lok Sabha (chambre basse) et au Rajya Sabha (chambre haute). Les ministres et les partisans de l'amendement ont formulé le problème de l'insuffisance de l'apprentissage en termes de faible niveau d'effort de la part des élèves et des enseignant(e)s, seuls quelques-uns d'entre eux avançant, par exemple, que le manque d'installations ou de responsabilisation des parents en était la principale raison (Kumar et Sharma, 2021).

En Turquie, l'influence des comités d'éducation sur les projets de loi du gouvernement entre 2011 et 2015 était plus importante lorsqu'ils utilisaient leurs pouvoirs de contrôle et consultaient les ministres responsables et les parties prenantes (Bektas, 2023). Au Royaume-Uni, les membres du parti conservateur ont qualifié les écoles secondaires sélectives (« grammar school ») de « bonnes écoles » lors des débats parlementaires et ont plaidé en leur faveur, affirmant qu'elles favorisaient la mobilité sociale et étaient l'expression légitime du choix des parents (Bainbridge et al., 2022).

Au Brésil, entre 1995 et 2010, 33 des 61 lois sur l'éducation qui sont entrées en vigueur ont été initiées par le gouvernement. Le Congrès est intervenu de manière significative, par le biais d'amendements et de négociations, en mettant l'accent sur la continuité et la stabilité des politiques publiques de financement de l'éducation de base et d'évaluation de l'enseignement supérieur. En 2005, lors des négociations entre

l'exécutif et le législatif sur le financement de l'éducation de base, des modifications introduites par les parlementaires ont été incluses dans les textes de loi. Mais en dehors de ces interventions, peu de parlementaires se sont concentrés sur la création d'écoles fédérales dans leur propre circonscription (Gomes et Martins, 2016).

Les parlementaires ont recours aux commissions d'enquête pour sensibiliser le public et demander des comptes au gouvernement (Keppel, 2023). Mais les organes parlementaires se sentent généralement limités dans l'exercice de la surveillance financière. Selon l'enquête sur le budget ouvert, dans 69 pays sur 117, les dirigeants transfèrent des fonds entre les ministères ou les départements sans l'autorisation du corps législatif (IBP, 2019).

La capacité des assemblées législatives à remplir efficacement leurs fonctions dépend des capacités, des incitations et des rôles dans les processus d'élaboration des politiques, qui varient considérablement à travers le monde (Barkan, 2009 ; BID, 2006). La conception constitutionnelle, l'évolution historique du pouvoir exécutif et les règles internes régissant le parlement façonnent les relations et la dynamique entre les pouvoirs législatif et exécutif (Ishiyama, 2024).

En Afrique subsaharienne, la faiblesse relative du contrôle législatif est liée à la forte rotation des législateurs et à l'indépendance limitée vis-à-vis de l'exécutif (Ambasa et al., 2022 ; Opalo, 2019), mais aussi au clientélisme. Au Ghana, les réponses de 80 des 275 membres du parlement en 2016 ont montré que les citoyens attendaient d'eux qu'ils se concentrent d'abord sur la résolution de leurs besoins, tels que le paiement des frais de scolarité, la construction de logements pour les enseignant(e)s, l'extension des bourses d'études et la fourniture de manuels scolaires. Cette focalisation a limité le temps consacré aux tâches essentielles, entraînant l'absentéisme et entravant le contrôle (Zackaria et Appiah-Marfo, 2022). Les électeurs kenyans évaluent principalement leurs représentants législatifs sur la base des services directs rendus à la circonscription (Opalo, 2020). La commission de l'éducation et de la recherche a tenu plus de 300 réunions entre 2014 et 2020, se classant au sixième rang derrière les investissements publics, les comptes publics, les terres, les finances et la planification nationale, et l'environnement et les ressources naturelles. Elle a consacré la moitié de son temps à des activités de supervision. Mais la préférence des électeurs pour les services directs aux circonscriptions a conduit à une diminution de l'importance accordée au travail politique (Opalo, 2022). Au Nigeria, les législateurs préfèrent être membres de commissions qui donnent accès à des services à leur circonscription, comme l'éducation, la santé, les hydrocarbures (Demarest, 2021).

Il a été démontré que le genre des parlementaires a une incidence sur les efforts et les résultats des politiques éducatives. Selon une analyse de panel sur une période de 30 ans, la présence d'un plus grand nombre de femmes au parlement a amélioré de manière significative les taux d'achèvement de l'enseignement primaire (Dutta et Maus, 2021). L'analyse des priorités politiques des législateurs à Hong Kong (Chine) entre 1970 et 2012 a révélé que les législatrices étaient deux fois plus susceptibles que les

législateurs de proposer des motions sur l'éducation (Tam, 2017). L'analyse de 19 pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) entre 1960 et 2015 a révélé que l'augmentation d'un point de pourcentage de la proportion de femmes parmi les législateurs entraînait une hausse des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du produit intérieur brut pouvant aller jusqu'à 0,1 point de pourcentage (Chen, 2021).

“

L'augmentation du nombre de femmes au parlement a permis d'améliorer de manière significative les taux d'achèvement du cycle primaire

”

Une enquête menée par l'Union parlementaire internationale auprès de 283 membres a souligné la nécessité pour les nouveaux membres d'acquérir des compétences en matière d'analyse budgétaire et de bénéficier d'une initiation et d'une formation professionnelle continue (UIP, 2017). L'initiation peut améliorer le sentiment d'efficacité et de confiance des hommes politiques. Les connaissances nécessaires en matière de leadership comprennent le savoir-faire technique, les connaissances conceptuelles et la capacité à transférer les enseignements d'une question à l'autre. Le développement du leadership politique nécessite également de mettre l'accent sur la vie politique quotidienne, l'apprentissage structuré, la pratique délibérée de nouvelles compétences et la réflexion (Hartley, 2014).

L'ORIENTATION DONNÉE À L'ÉDUCATION EST INFLUENCÉE PAR DE NOMBREUX AUTRES ACTEURS

Le leadership en matière d'éducation n'est pas seulement exercé par les dirigeants politiques du fait de leur position d'autorité, mais aussi par diverses parties prenantes qui sont concernées par l'éducation et mettent en œuvre des politiques ou s'intéressent aux objectifs de l'éducation.

LES GROUPES D'INTÉRÊT EXERCENT UN LEADERSHIP DANS L'ÉDUCATION

Les enseignant(e)s, les étudiant(e)s et les employeurs sont des parties prenantes qui s'engagent auprès des gouvernements et tentent d'influencer les priorités en matière d'éducation.

Les syndicats d'enseignants peuvent être à l'origine du changement, mais ils sont souvent présentés comme y étant réfractaires

Les syndicats d'enseignants - organisations collectives qui représentent les intérêts professionnels du corps enseignant - varient en termes de taille, d'échelle, de centralisation, d'objectifs et de représentativité. Leur puissante influence politique est souvent utilisée pour contester les réformes (Chambers-Ju,

2024 ; Moe et Wiborg, 2017 ; Paglayan, 2019). Ils influencent la politique de l'éducation par le biais du lobbying, de la négociation collective et des grèves. Dans certains pays, ils ont une influence sur les décisions d'embauche, de promotion et de transfert des enseignant(e)s. En tant que plus grand corps professionnel de fonctionnaires, ils peuvent influencer les élections.

Les syndicats ont souvent été rejetés comme exprimant des intérêts particuliers et s'opposant au changement (Schneider, 2022). En Équateur, les réformes adoptées entre 2006 et 2017 ont permis de développer l'éducation et d'améliorer les résultats d'apprentissage malgré l'opposition des syndicats (Schneider et al., 2019). Les syndicats ont néanmoins été des partenaires importants dans les réformes axées sur la qualité. Au Chili, ils ont été les principaux promoteurs des réformes visant à accroître la méritocratie et le prestige de la carrière d'enseignant(e) (Mizala et Schneider, 2020). Au Mexique, de nombreux gouvernements d'État ont négocié avec succès avec le syndicat des enseignants pour garantir la mise en œuvre de la réforme de la carrière des enseignant(e)s en 2015 (Smith Coyoli, 2024).

“

Les syndicats ont souvent été considérés comme l'expression d'intérêts particuliers et d'une opposition au changement

”

L'amélioration des conditions de travail et de la qualité de l'éducation est mieux servie lorsque ces objectifs vont de pair. Au Pendjab, au Pakistan, les enseignant(e)s ont résisté à une tentative du gouvernement d'introduire l'anglais comme moyen d'enseignement et cette tentative a dû être retirée, ce qui souligne la nécessité cruciale d'inclure les enseignant(e)s dans la phase de conception des changements radicaux. En Inde, une réforme visant à introduire l'apprentissage par activités a été soutenue par les enseignant(e)s, qui se sont engagé(e)s dans le processus de conception et de test initial (Aslam et al., 2020).

Les gouvernements doivent s'engager avec les syndicats d'enseignants, car ce sont les enseignant(e)s qui mettront en œuvre les réformes et qui, sur le terrain, ont une vision unique des besoins et des priorités en matière d'éducation. Le fait de les impliquer réduira les tensions et les conflits, car les parties intéressées peuvent travailler dans un but commun d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. En 2021, dans le cadre d'une enquête mondiale menée auprès de 128 représentants syndicaux, 37 % d'entre eux ont déclaré que les syndicats étaient toujours ou souvent consultés par les gouvernements sur la politique de l'éducation. Les syndicats qui bénéficient d'une relation de collaboration et de soutien avec les gouvernements sont plus susceptibles d'être également satisfaits de la rémunération et des conditions de travail des enseignant(e)s (Thompson, 2021). En Finlande, le syndicat des enseignants s'est engagé auprès du gouvernement dans le cadre d'une approche très collaborative (Nivanaho et Thrupp, 2023).

Elle a plaidé en faveur de la flexibilité et de l'autonomie des enseignant(e)s, ainsi que de l'obtention de diplômes de haut niveau. Ces priorités ont favorisé une relation basée sur la confiance (Sahlberg, 2021).

Dans certains pays, on reproche aux syndicats leur faible capacité à influencer la politique en raison de leur faible capacité à formuler des propositions politiques crédibles. L'analyse de la plus grande organisation d'enseignants en Indonésie a montré qu'elle n'avait qu'une influence marginale dans les débats sur les normes professionnelles, la formation et l'évaluation en raison de sa capacité technique limitée (Chambers-Ju et al., 2022). En Tunisie, une grève des enseignant(e)s en 2023 a appelé les membres à ne pas donner de notes au lieu de quitter les salles de classe ou de s'engager dans une protestation violente. Mais les entretiens avec les participants ont montré qu'ils remettaient en question l'orientation stratégique du syndicat. Ils craignaient également que les accusations de clientélisme et le non-respect des procédures démocratiques au sein de leur organisation ne sapent leur confiance dans le syndicat pour conduire le changement (Sobhy, 2024).

L'exercice du leadership peut donc être soutenu par le développement des capacités professionnelles, dans lequel les syndicats peuvent et doivent jouer un rôle important. Education International, avec le soutien de la Fondation Jacobs, a mis en œuvre un projet en collaboration avec des syndicats nationaux du Brésil, de Colombie, de Côte d'Ivoire, du Ghana, de Malaisie, de la République de Corée et de Suisse afin de développer des pratiques efficaces d'évaluation formative en classe et de les diffuser dans le but de contribuer à l'amélioration des politiques nationales (Campbell et al., 2022).

Les syndicats étudiants ont poussé à la transformation de l'éducation

Les syndicats étudiants utilisent l'activisme politique pour demander des comptes dans le domaine de l'éducation. Dans les établissements d'enseignement supérieur, les syndicats étudiants défendent souvent la représentation et les droits des étudiant(e)s afin de mieux défendre leurs intérêts, notamment en ce qui concerne la qualité de l'éducation, l'accès à celui-ci et les dispositions en matière de protection sociale. Mais ils agissent également avec d'autres acteurs pour appeler à des objectifs plus larges liés à la justice sociale et à la réforme politique (Klemenčič, 2024).

Les syndicats étudiants ont tendance à défendre le droit à une éducation abordable. Le syndicat étudiant All-Africa a collaboré avec des étudiant(e)s d'Afrique du Sud dans le cadre de la campagne #FeesMustFall pour un accès équitable à l'enseignement supérieur (Kodjie et al., 2024). L'Union nationale des étudiant(e)s ghanéen(ne)s, en tant que membre d'une coalition contre la commercialisation de l'éducation, a présenté une pétition au parlement pour demander un budget plus élevé pour l'éducation publique (Adonteng et al., 2024). Au Sri Lanka, la politique étudiante s'est concentrée sur la préservation de la politique d'éducation gratuite en place depuis les années 1940, sur l'opposition à la privatisation de l'enseignement supérieur et

sur la promotion des questions liées au bien-être des étudiant(e)s, telles que la qualité des installations, des repas et des allocations mensuelles (Dulanjana, 2024).

Dans certains cas, l'activisme étudiant se concentre sur l'inclusion. À Singapour, le mouvement de soutien aux étudiant(e)s lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres s'aligne sur le système de valeurs concernant le respect de la famille et de la communauté et tente de prévenir la polarisation (Reza et Goh, 2024). La Zambia National Education Coalition a collaboré avec la Zambia National Students Union pour mettre en place le Female Student Network, qui vise à faire progresser l'égalité des genres en augmentant la représentation des femmes dans les fonctions de direction. En 2021/22, l'Université de Copperbelt a élu sa première femme présidente de syndicat, tandis que l'Université de Zambie et le Collège Evelyn Hone ont des femmes vice-présidentes dans leurs syndicats d'étudiant(e)s (Zambia National Education Coalition 2023).

Les étudiant(e)s jouent un rôle actif dans la responsabilisation de l'enseignement supérieur. L'Union européenne des étudiant(e)s et ses membres collaborent à l'élaboration d'une politique et d'instruments sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. Les normes et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité ont rendu obligatoire la participation des étudiant(e)s à l'assurance qualité externe et interne de l'enseignement supérieur (Darmanin et al., 2024). En Tchéquie, les étudiant(e)s sont très présent(e)s au niveau universitaire, soutenu(e)s par la législation nationale qui leur accorde au moins un tiers de tous les sièges dans tous les sénats académiques au niveau de la faculté et de l'université (Hammerbauer et al., 2024).

L'ingérence politique peut avoir un impact sur l'efficacité des syndicats étudiants. Au Kenya, la loi de 2016 sur les universités (amendement) a transféré la responsabilité de la sélection des membres des conseils d'étudiant(e)s pour les associations d'étudiants d'un processus électoral à quelques délégués. Ce processus a permis à l'administration de l'université d'influencer la composition des conseils étudiants et de réduire l'espace réservé à l'activisme étudiant. Alors que l'ancienne organisation étudiante de l'université de Nairobi était en mesure d'empêcher les tentatives répétées d'augmentation des frais d'inscription, la nouvelle association étudiante nommée politiquement n'a pas pu empêcher les frais d'inscription d'augmenter au-delà du double (Ojwang, 2024).

Les relations entre les syndicats étudiants et les gouvernements sont souvent conflictuelles, en particulier lorsque les militant(e)s étudiant(e)s s'engagent, voire prennent la tête de revendications plus larges en faveur de la démocratisation et de la réforme politique. Dans de nombreux cas, ces mouvements sont réprimés par la violence et leurs dirigeants sont persécutés pour troubles politiques et présentés comme séditeux.

Cependant, lorsque leurs actions conduisent à un changement de régime, les leaders étudiants sont reconnus comme des héros. Au Bangladesh, les étudiant(e)s militant(e)s ont joué un rôle déterminant dans les mouvements en faveur de la langue, de l'éducation et de l'indépendance dans les années 1950 et 1960.

ENCADRÉ 6.2 :

Les étudiant(e)s ont mené des efforts politiques pour transformer l'éducation au Chili

Au cours des 30 années qui ont suivi le rétablissement de la démocratie au Chili en 1990 et jusqu'à un bouleversement social majeur en 2019, on estime que 908 manifestations étudiantes ont eu lieu. Les manifestations étudiantes ont pris de l'ampleur à partir de 2000, mais ont pris de l'ampleur en 2006 avec la « révolution des pingouins » menée par des élèves de l'enseignement secondaire. En réponse, une loi a augmenté de 50 % les allocations aux écoles municipales, qui accueillent surtout des élèves défavorisés. Des mesures telles que l'entretien des bâtiments scolaires délabrés, la gratuité des repas scolaires et des cartes de bus ont également été proposées. La Commission présidentielle sur l'éducation a réuni 81 experts et acteurs de la société civile, dont des leaders étudiant(e)s (Donoso et Somma, 2019). Malgré cette réponse, le mouvement étudiant s'est poursuivi et a débouché sur les manifestations de 2011-2012, mobilisées par la Confédération des étudiants chiliens, qui se sont concentrées sur le financement de l'enseignement supérieur (González, 2020 ; Wiley, 2013).

Le mouvement général visait à faire passer l'éducation du modèle axé sur le marché hérité de la dictature militaire d'Augusto Pinochet à un droit de l'homme social dans le cadre d'un État-providence. Les éléments clés de la demande étaient l'amélioration de la qualité de l'enseignement public, la suppression des établissements privés à but lucratif, l'élargissement et l'amélioration de l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur et le renforcement de la capacité de l'État à réglementer et à guider l'enseignement supérieur.

Les leaders étudiant(e)s et les porte-parole des manifestations de 2011-2012 – Gabriel Boric, Karol Cariola, Giorgio Jackson et Camila Vallejo – ont été élus au Congrès national. Ils ont mené le débat public afin d'inclure les demandes des étudiant(e)s dans l'agenda politique et législatif. Les leaders étudiant(e)s du mouvement ont rejoint le gouvernement en tant que conseillers, ont assumé des rôles clés dans l'administration publique et ont créé de nouveaux partis politiques. En 2022, Gabriel Boric a été élu président du Chili et a nommé quatre anciens dirigeants de la Confédération à son cabinet et plusieurs autres à des postes clés au niveau national, central et local. Les organisations étudiantes ont ainsi pu remettre en question la perception qu'avait le public du rôle de l'éducation dans la société, ce qui a conduit à une discussion nationale étendue et intense sur les objectifs de l'école et de l'enseignement supérieur (Argomedeo et al., 2024 ; Bellei et Villalobos, 2024). Cependant, l'une des revendications de longue date du mouvement, à savoir l'annulation de la dette étudiante, qui s'élève aujourd'hui à 12 milliards de dollars, est contestée car elle bénéficierait à des personnes en moyenne aisées : près de la moitié des bénéficiaires en 2023 étaient issus du quintile le plus riche (Sanchez, 2024).

Par la suite, cependant, les deux principaux partis politiques ont utilisé leurs branches universitaires comme mandataires dans un antagonisme politique féroce. Ces branches menaient des activités criminelles dans les campus, telles que l'extorsion, qui étaient tolérées, voire encouragées (Patwary, 2011), à tel point que des personnalités ont appelé à la fin de ces pratiques (Ahmed, 2019). Néanmoins, un mouvement étudiant avec un programme politique clair a continué à fonctionner (Jackman, 2022). L'une des campagnes récurrentes s'est opposée aux quotas pour les emplois publics, qui étaient initialement destinés à reconnaître les vétérans de la guerre d'indépendance de 1971, mais qui ont ensuite été utilisés comme un outil de favoritisme politique. En 2024, ce mouvement a réussi à renverser le gouvernement et a même été reconnu pour sa contribution avec des postes dans le cabinet intérimaire (Alamgir, 2024). Les mouvements étudiants au Chili représentent un cas remarquable de leadership étudiant (encadré 6.2).

Les organisations d'employeurs ont tendance à promouvoir un programme de compétences

Les chefs d'entreprise souhaitent façonner les politiques éducatives afin d'améliorer la compétitivité de la main-d'œuvre (Peyser, 2024). Le manque de préparation des diplômés au monde du travail, les lacunes et l'inadéquation des compétences sont des plaintes courantes des employeurs. En 2019, plus de 5 000 anciens élèves de la Harvard Business School ont cité la faiblesse et la détérioration du système d'enseignement primaire et secondaire parmi les cinq principales raisons du déclin de la compétitivité des entreprises aux États-Unis (Porter et al., 2019). L'absence de leadership du secteur privé dans le domaine de l'éducation est une préoccupation commune à de nombreux pays. Les représentants des entreprises considèrent que la résolution des problèmes du secteur de l'éducation relève de la responsabilité d'autres personnes, même si les entreprises sont les premières à bénéficier de sa qualité. Aux États-Unis, seuls 3 % de plus de 1 100 surintendants de district ont estimé que les chefs d'entreprise étaient bien informés et 14 % les ont jugés mal informés sur l'enseignement public (Rivkin et al., 2014).

“ Lorsque leurs actions conduisent à un changement de régime, les leaders étudiant(e)s sont reconnu(e)s comme des héros ”

En revanche, dans des pays comme l'Allemagne et la Suisse, les entreprises se sont impliquées, soutenant un système d'enseignement professionnel en alternance en proposant des contrats d'apprentissage, en assurant la qualité de la formation et en organisant des examens (Deissinger et Gonon, 2016). Par exemple, l'Union patronale suisse est fortement impliquée dans le développement de l'agenda de formation, des instituts de formation, des programmes et des évaluations (OIT, 2020).

“

Les employeurs peuvent faire preuve de leadership dans le secteur de l'éducation et de la formation par le biais de leurs pratiques d'embauche et de leurs investissements

”

Assumer un tel rôle de leader est le résultat de décennies d'investissement et ne peut se faire du jour au lendemain. Un examen de 28 organisations nationales d'employeurs et de membres d'entreprises a révélé que, bien que toutes aient exprimé leur volonté de participer à des systèmes de compétences, la plupart d'entre elles n'étaient pas en mesure de les diriger pleinement. Ils ont souligné la nécessité d'un meilleur cadre juridique pour coordonner les systèmes. Bien qu'ils aient participé aux phases initiales de conception des projets, ils n'ont pas joué de rôle de supervision permanente. De nombreuses organisations d'employeurs jouent un rôle de premier plan dans la création de conseils sectoriels de compétences. En Ouganda, la Fédération des employeurs ougandais a participé au processus d'élaboration de la stratégie pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, a présidé le groupe de travail intérimaire pour Skilling Uganda et le groupe de travail final pour la réforme de Skilling Uganda, et a mis en place cinq conseils sectoriels de compétences (OIT, 2020). En Argentine, plusieurs tentatives au niveau national et provincial ont essayé de réunir les autorités éducatives, les parties prenantes de l'industrie et les partenaires sociaux. À Mar de Plata, dans la province de Buenos Aires, les autorités éducatives ont collaboré avec le secteur de la construction navale pour adapter les programmes de formation aux besoins identifiés. Dans la province de San Juan, une collaboration entre les autorités publiques et privées en vue d'une meilleure identification des besoins et d'une mise à jour du contenu éducatif a abouti à un accord entre les parties (Valdés, 2022).

Les employeurs peuvent démontrer leur leadership dans le secteur de l'éducation et de la formation par leurs pratiques d'embauche et leurs investissements. Les contrats d'emploi temporaire, par exemple, peuvent ne pas être propices à la formation de compétences (Kalleberg, 2018). En particulier, en l'absence d'une assurance chômage appropriée, les employés sont moins incités à investir dans des compétences spécifiques à l'entreprise, car ils peuvent subir des chocs négatifs importants si les industries sont confrontées à des difficultés (Ahlquist et Ansell, 2023). Une comparaison commune a également permis de distinguer l'Asie de l'Est, où la demande des employeurs a été le moteur de l'amélioration de l'éducation, de l'Amérique latine, où le

développement économique n'a pas été guidé par les compétences (Haggard et Kaufman, 2009 ; Schneider, 2013).

Certaines organisations d'employeurs tentent de montrer la voie en s'engageant dans la recherche, la défense des intérêts et le travail philanthropique. Un exemple est le signalement des besoins futurs en matière de compétences. Un rapport de l'Organisation internationale des employeurs met en garde les gouvernements et les entreprises contre huit exigences cruciales en matière de compétences. En ce qui concerne les compétences en matière de changement climatique, l'Association nationale des employeurs colombiens a élaboré un protocole de bonnes pratiques et coordonne des projets sur la biodiversité et l'économie circulaire (IOE, 2023, 2024). La Global Business Coalition for Education, créée en 2012, plaide pour que les entreprises maintiennent l'éducation, le développement humain et la formation au cœur de leurs stratégies environnementales, sociales et de gouvernance (GBCE, 2022). De nombreuses grandes entreprises utilisent les initiatives de responsabilité sociale des entreprises pour exercer une influence. En Inde, où les seuils de dépenses en matière de responsabilité sociale des entreprises sont imposés par la loi, l'éducation est une priorité absolue (CSRBOX, 2023 ; India Data Insights et Sattva, 2024). Les acteurs philanthropiques et les entreprises se sont fait les champions de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul (Evans et Hares, 2021), des bourses d'études supérieures (Cosentino et al., 2019) et de l'éducation de la petite enfance (Palumbo, 2022). Les riches aiment tirer des leçons de leurs propres réussites entrepreneuriales pour influencer la politique de l'éducation (Patil et Brakman Reiser, 2021). Cependant, ces activités disparates proposent rarement une vision cohérente de l'éducation.

CERTAINS ACTEURS DIRIGENT LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN GÉNÉRANT DES IDÉES ET DES PREUVES

Les intellectuels ne sont pas juste des acteurs influençant l'éducation. Les intellectuels publics exercent une influence politique dans leur société par le biais de leurs écrits ou de leurs discours. Ces moyens de communication évoluent rapidement, tout comme la modalité de leurs interventions (McCulloch et Peterson, 2022). Leur réflexion constitue le « cadre de référence » dont s'inspirent tous les autres acteurs de l'éducation. Une série de l'UNESCO sur 100 penseurs historiques de l'éducation, de l'antiquité à l'époque moderne, affirme qu'ils ont assuré la continuité : on pourrait dire, sans grand risque d'exagération, qu'elle est le moule dans lequel se coulent toutes les autres formes de pensée (philosophiques, culturelles, esthétiques, historiques, etc). La série souligne en outre que « les philosophes, les politiciens, les sociologues, les scientifiques, les théologiens, les romanciers, les historiens, les poètes et les essayistes de toutes les époques et de toutes les cultures ont eu beaucoup à dire sur le sujet de l'éducation, qu'ils ont généralement abordé de front plutôt que de le contourner ... Non seulement ces personnes extérieures jouent un rôle important, mais elles vont souvent à l'encontre des théories et des idées reçues des pédagogues professionnels » (Morsy, 1993, p. 8). Cette liste excluait par inadvertance des artistes. Cependant, l'architecture, la photographie, la peinture, le théâtre ou la cinématographie ont également façonné et continuent de façonner la manière dont nous concevons et fixons les objectifs de l'éducation (**encadré 6.3**).

ENCADRÉ 6.3 :

Les cinéastes peuvent aussi être des leaders de l'éducation

L'art peut promouvoir « une culture scolaire dans laquelle on accorde plus d'importance à l'exploration qu'à la découverte, plus de valeur à la surprise qu'au contrôle, plus d'attention à ce qui est distinctif qu'à ce qui est standard, plus d'intérêt à ce qui est métaphorique qu'à ce qui est littéral » (Eisner, 2005, p. 213). Bien que l'art ait perdu du terrain dans les systèmes d'éducation de masse au profit d'approches dont les méthodes d'enseignement et de test sont faciles à normaliser, l'art a une influence majeure sur la perception qu'ont les gens de ce que devrait être l'éducation.

Le pouvoir du film en tant qu'outil pédagogique est largement reconnu, y compris dans la préparation des futurs responsables de l'éducation (English et Steffy, 1997). Mais les cinéastes jouent un rôle plus large, en menant des débats influents sur l'éducation dans de nombreuses sociétés, grâce à leur utilisation d'histoires et de symboles pour créer du sens et poser des questions difficiles (Ma et Shouse, 2019). Qu'il s'agisse de films d'art et d'essai, de documentaires ou de superproductions, les films ont mis en scène des éducateurs inspirants, des élèves rebelles et des contextes sociaux difficiles, façonnant ainsi les croyances et les attitudes des spectateurs. L'influence du cinéma est mondiale, comme le montrent les exemples. Les films en langue anglaise qui ont eu une portée mondiale sont ceux du Royaume-Uni, comme *To Sir with Love* de James Clavell (1967) et *Kes* de Ken Loach (1969), et ceux des États-Unis, comme *Stand and Deliver* de Ramón Menéndez (1988) et *Dead Poets' Society* de Peter Weir (1989).

En Chine, *Fenghuang qin (Enseignant(e)s de campagne)* de Qun He (1993) raconte les difficultés d'une jeune enseignante et met en lumière les problèmes de l'éducation en milieu rural. Le vice-premier ministre Li Lanqing, lui-même auteur d'un livre sur la réforme de l'éducation en Chine, a reconnu que le film avait eu « une influence inattendue sur le processus décisionnel du Conseil d'État visant à résoudre les problèmes des enseignant(e)s [ruraux(ales)] » (Ma et Shouse, 2024). Le film primé *Yigè dòu bùnéngshào (Pas un de moins)* de Zhang Yimou (1999) raconte l'histoire d'un adolescent qui travaille comme enseignant suppléant dans une école rurale pendant un mois, avec pour mission de ne laisser aucun élève décrocher, malgré les pressions massives exercées sur lui pour qu'il migre vers la ville. *Kànshàngqu hēn měi (Petites fleurs rouges)* de Zhang Yuan (2006) raconte l'histoire d'un internat préscolaire où un garçon de 4 ans est réticent à se conformer aux règles strictes et au système de récompense (Tan et Xiang, 2019).

La tradition cinématographique française sur les thèmes de l'éducation remonte à *Zéro de conduite* de Jean Vigo (1933), qui a été interdit pendant 12 ans en raison de son portrait d'élèves rebelles dans un pensionnat. *Entre les murs* de Laurent Cantet (2008), lauréat de la Palme d'Or au Festival de Cannes, a fait appel à des acteurs amateurs dans un lycée parisien pour montrer les défis auxquels sont confrontés les enseignant(e)s dans des classes culturellement et ethniquement diversifiées. Son pendant documentaire, *La cour de Babel*, de Julie Bertolucci (2013), a suivi 24 élèves de 24 pays différents dans une classe d'accueil française (van Hooij, 2013). *Être et avoir* de Nicolas Philibert (2002), un film sur l'enseignant unique d'une école multigrade, est devenu une référence sur le thème de l'éducation rurale (Jean, 2007).

En Inde, Aamir Khan, célèbre acteur, réalisateur et producteur, qui sensibilise aux questions de justice sociale, a également mis l'accent sur l'éducation dans son travail. Son premier film, *Taare zameen par (Des étoiles sur la Terre)* (2007), sur un enfant de 8 ans atteint de dyslexie, a eu un impact non seulement sur la perception du public, mais aussi sur la politique du Central Board of Secondary Education (*Hindustan Times*, 2019). *Three Idiots* (2009) est lié aux pressions parentales et à la rigidité des enseignant(e)s dans le système éducatif (Hussain et Ahmad, 2016). Se déroulant dans une école d'élite indienne, le documentaire *Doon School Quintet* du documentariste australien David MacDougall a apporté une contribution majeure à la réflexion sur la formation des valeurs et l'acculturation des enfants (MacDougall, 2015).

En République islamique d'Iran, le célèbre réalisateur Abbas Kiarostami a commencé sa carrière en réalisant des films éducatifs pour l'Institut pour le développement intellectuel des enfants et des jeunes adultes dans les années 1970 et 1980 (The Criterion Channel, 2012). Il a utilisé de simples histoires pour enfants afin d'aborder des sujets plus généraux sur la société et la moralité, notamment *Khane-ye dust kojast (Où est la maison de l'ami ?)* (1987), dans lequel un garçon essaie de rendre le cahier d'école de son ami dans le village voisin pour éviter qu'il ne soit renvoyé le lendemain. Samira Makhmalbaf, dont le film en langue kurde *Takhté siah (Tableaux noirs)* raconte l'histoire de deux enseignants dans une zone frontalière où les enfants et les adultes, qui luttent pour leur survie en faisant de la contrebande, « pensent que l'éducation est inutile » (Kaufman, 2002), a exercé une influence sur d'autres directeurs de la photographie. Le film aborde des questions fondamentales en matière d'éducation : « qui est la personne éduquée ? Qu'attend-t-elle de l'éducation ? Comment est-il possible d'acquérir le savoir ? Peut-on devenir libre grâce à l'éducation ? À quoi ressemble cette liberté ? Dans quelle mesure suis-je capable d'évaluer ces questions ? » (Gibbs, 2014).

Au Japon, *Umarete wa mita keredo (Je suis né mais...)* (1932) de Yasujiro Ozu est un film sur l'enfance qui constitue également une critique de l'influence militaire sur l'éducation dans les années précédant la Seconde guerre mondiale (Darr, 2011). Hirokazu Koreeda remet cette tradition au goût du jour. Son film documentaire (1991) *Mō ichi-tsu no kyōiku - Ina shōgakkō haru-gumi no kiroku (Leçons d'un veau)* décrit le projet éducatif d'une école primaire, qui encadre l'ensemble du programme scolaire, de la biologie aux mathématiques, autour de l'élevage d'un jeune animal (Nolletti Jr., 2011). Dans *Kaibutsu (Monstre)*, les versions respectives d'une histoire d'abus présumé sont racontées du point de vue d'un garçon, de sa mère et de son professeur (Georgiades, 2024).

Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 6.3 SUITE :

Une importante tradition cinématographique en Europe de l'Est a également abordé les questions d'éducation. En Union soviétique, *Eto my ne prokhodili* (*Nous n'avons pas appris cela*) d'Ilya Frez (1975), qui suit les étudiant(e)s d'une académie pédagogique, est l'un des nombreux films consacrés à l'éducation et aux jeunes. Dinara Osanova, cinéaste kirghize, était surtout connue pour son film *Patsany* (1983), qui raconte l'histoire du directeur d'un camp de sports et de travail d'été pour adolescents en difficulté. Les défis contemporains du programme scolaire, du genre et de la sexualité sont traités dans *Uchenik* (*L'étudiant*) du réalisateur russe Kirill Serebrennikov (2016) et *Elfogy a levegő* (*Sans air*) de la réalisatrice hongroise Katalin Moldovai (2023).

Pour de nombreux décideurs politiques, cependant, les intellectuels et les artistes restent une influence indirecte et lointaine. Dans la plupart des pays, ce sont les membres de la communauté universitaire qui s'engagent dans la recherche appliquée qui exercent une influence plus directe sur la politique. Bien que l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes soit un terme relativement nouveau, la législation en matière d'éducation et les changements de politique se sont appuyés sur des personnes basées dans des universités et des centres de recherche qui ont été invitées en tant que conseillers du gouvernement ou qui ont défendu des politiques en communiquant les résultats de leurs recherches. Les chercheurs peuvent également être basés dans des groupes de réflexion et des organisations à but non lucratif, qui sont les véhicules de coalitions plus larges poussant à des réformes particulières. Le terme « entrepreneur politique » a été utilisé à la fois de manière positive (Mintrom, 2019) et critique (Verger, 2008) pour décrire les personnes qui définissent et défendent des réformes de manière à séduire les décideurs. Enfin, les organisations internationales jouent un rôle légitime dans l'éducation, bien que leurs motivations puissent être examinées de près et que l'on puisse se demander si elles promeuvent des principes ou des idées ou si elles justifient leur existence. Quelle que soit leur motivation, tous ces acteurs peuvent jouer un rôle majeur dans l'orientation des systèmes éducatifs.

Les gouvernements et les groupes de pression se tournent vers les chercheurs pour soutenir leurs propositions politiques

Les chercheurs exercent principalement des fonctions d'enseignement, de recherche et d'administration au sein de leur établissement universitaire. Mais par leur présence publique dans les conférences ou les médias, ils contribuent souvent à une meilleure compréhension des questions importantes, ce qui peut indirectement alimenter les discussions politiques (Lingard, 2013). Les chercheurs s'engagent plus activement en établissant des réseaux directs avec les décideurs politiques et les praticiens, notamment en produisant des recherches commandées à des fins politiques, en participant à des débats axés sur les politiques et en jouant un rôle dans les comités gouvernementaux (Oliver et Cairney, 2019).

Les approches de la recherche sur les politiques éducatives dépendent de la discipline. Les sciences sociales semblent avoir acquis un avantage sur les autres disciplines pour ce qui est de faire passer leurs messages politiques et de mener les débats nationaux. Un débat de longue date porte sur les approches

méthodologiques – quantitatives, qualitatives ou mixtes – les plus appropriées pour l'analyse des politiques (Johnson et Christensen, 2024). Les résultats des essais contrôlés randomisés, qui sont considérés par certains comme répondant aux normes les plus élevées en matière de qualité de la recherche (Connolly et al., 2018), ont été utilisés pour éclairer les décisions politiques en matière d'éducation, par exemple en ce qui concerne l'enseignement correctif destiné à améliorer les compétences fondamentales (Banerji et Chavan, 2020).

“ L'engagement des chercheurs se fait par le biais d'une mise en réseau directe avec les décideurs politiques et les praticiens ”

L'accent mis sur l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes, loin des décisions prises sur la base de l'intuition ou de croyances, a commencé dans le domaine de la recherche médicale, mais a aussi progressivement influencé l'éducation (OCDE, 2007 ; Wiseman, 2010). En Nouvelle-Zélande, le Ministère de l'éducation a lancé le programme Iterative Best Evidence Synthesis, dans le cadre duquel des synthèses de données probantes sur la qualité de l'enseignement, le développement professionnel, la pédagogie efficace, le leadership scolaire et les influences de la communauté et de la famille ont été commandées (Ministère de l'éducation de Nouvelle-Zélande, 2024). L'idée maîtresse de la recherche orientée vers les politiques est d'examiner « ce qui fonctionne » dans l'éducation, en essayant d'établir un lien entre les interventions et les résultats. Aux États-Unis, le What Works Clearinghouse a été conçu par l'Institute of Education Sciences du Department of Education pour fournir des données causales fiables et de haute qualité aux décideurs et aux éducateurs (Lykins, 2012). Au Royaume-Uni, l'Education Endowment Foundation, qui fait partie du What Works Network, a été créée en 2011 et a commandé de nombreuses évaluations à grande échelle de l'éducation basées sur des essais contrôlés randomisés (Edoald et Nevill, 2021).

Développé avec le soutien de plusieurs bailleurs de fonds mais hébergé au Royaume-Uni, le What Works Hub for Global Education est une initiative de recherche collaborative pluriannuelle récemment mise en place qui s'appuiera sur les données recueillies par le biais d'essais de contrôle randomisés pour étudier comment mettre en œuvre des réformes

éducatives à grande échelle et soutenir les gouvernements en conséquence. Il travaillera directement avec des chercheurs en Inde, au Pakistan, au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie, et d'autres travaux sont prévus dans d'autres pays du Commonwealth, tels que le Bangladesh, le Botswana, le Ghana, le Kenya, le Nigeria, la Sierra Leone et l'Afrique du Sud (Angrist et Kaffenberger, 2024).

Mais cette approche n'est pas exempte de critiques. Certains experts ont fait valoir que les méthodes telles que les essais contrôlés randomisés ne fournissent pas de meilleures informations empiriques que d'autres approches moins rigoureuses, tout en remettant en question l'éthique de la recherche expérimentale sur les populations pauvres (Deaton, 2020). Il n'est pas possible d'analyser les résultats complexes ou généraux des systèmes éducatifs au moyen d'essais de contrôle randomisés, qui nécessitent une conception étroite de l'intervention et une définition restreinte des résultats recherchés. Les méthodes de recherche qualitative permettent au contraire de recueillir des informations riches et spécifiques au contexte afin d'expliquer « pourquoi » les interventions peuvent ou non « fonctionner » (Ford et Goger, 2021). Le Danish Clearinghouse for Educational Research, créé en 2006, a choisi d'utiliser plusieurs méthodes pour synthétiser et analyser les données probantes au lieu de s'appuyer uniquement sur des essais contrôlés randomisés (Hansen et Rieper, 2010).

La question plus générale est de savoir s'il est judicieux de rechercher « ce qui fonctionne » dans un contexte et de l'appliquer à un autre contexte éducatif (Steiner-Khamsi, 2021). Une question souvent omise est celle de savoir « ce pour quoi » une intervention pourrait fonctionner. L'accent mis de plus en plus sur l'apprentissage, par exemple, risque de négliger les questions relatives au contenu et à l'objectif de l'apprentissage, ainsi qu'aux relations entre les élèves, les enseignant(e)s et les responsables de l'éducation (Biesta, 2017). La création de la recherche est également un processus politique. Les données probantes ont plus de chances d'être utilisées si elles soutiennent les arguments ou les choix des décideurs politiques, ce qui peut modifier les incitations de la question étudiée. Il a été reproché aux gouvernements de commander des recherches dans certains domaines de données probantes, qui peuvent soutenir leurs intérêts en matière d'élaboration de politiques tout en minimisant les données contradictoires, car ils encouragent l'élaboration de données probantes fondées sur ces politiques (Cairney, 2017).

Une critique importante a été le recours à des mesures sommaires de la performance du secteur de l'éducation, souvent fournies par les résultats d'évaluations nationales standardisées de l'apprentissage à grande échelle. Aux États-Unis, de tels indicateurs ont été adoptés pour guider la recherche politique. La loi « No Child Left Behind » et la politique de financement de l'éducation qui en a découlé, mise en œuvre après 2001, ont attiré l'attention sur les écarts de résultats. Toutefois, on lui reproche d'accroître la pression sur les écoles sans se fonder sur un diagnostic correct ou sur les moyens d'améliorer l'apprentissage (Ravitch, 2010), certains évoquant l'absence d'une approche fondée sur les droits (Darling-Hammond et Darling-Hammond,

2022). Dans l'État américain de New York, certain(e)s enseignant(e)s sont intervenus dans les politiques d'évaluation standardisée, en développant des méthodes de notation alternatives pour favoriser un discours différent (Gorlewski et Tuck, 2018). Au Brésil, malgré l'introduction de normes en matière de programmes d'études, certaines universités s'y sont opposées publiquement et ont refusé d'aligner la formation du corps enseignant sur ces normes (Costin et Pontual, 2020).

Les évaluations normalisées, à grande échelle et transnationales de l'apprentissage ont également attiré l'attention des décideurs politiques au cours des 30 dernières années. Ces évaluations fournissent des données représentatives qui permettent de comparer les performances du système éducatif dans le temps. Ils ont permis de mieux comprendre comment différents facteurs liés à l'école et au contexte sont liés aux résultats de l'apprentissage (Hastedt et Rocher, 2020 ; Hernández-Torrano et Courtney, 2021). Ils ont alimenté des recherches très influentes. Cependant, certains chercheurs critiquent les organisations internationales qui encouragent les gouvernements à utiliser les résultats des évaluations, telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), pour évaluer les performances. La critique se concentre sur le risque que l'utilisation de ces mesures pose en termes d'homogénéisation et de rétrécissement de l'éducation (Bart, 2024 ; Zhao, 2020). Ces préoccupations ont été exprimées dans une lettre adressée à la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, signée par plus de 3 000 chercheurs, qui a suscité un important débat (Meyer, 2014).

“ Les évaluations normalisées, à grande échelle et transnationales de l'apprentissage ont attiré l'attention des décideurs politiques au cours des 30 dernières années ”

La question de savoir qui est écouté et qui est ignoré dans les discussions politiques est un problème majeur (Zhao, 2020). L'analyse des débats parlementaires sur le système éducatif suédois entre 2000 et 2016 montre que les parlementaires de différents partis ont souvent utilisé l'enquête PISA pour justifier les réformes et évaluer l'équité de l'apprentissage, mais que la recherche sur les questions structurelles ou théoriques a souvent fait l'objet de méfiance ou a été négligée (Lundahl et Serder, 2020). Aux États-Unis, une étude a examiné 30 groupes de réflexion et organisations de défense et 162 spécialistes de ces organisations, classant leur expertise scientifique et leur influence publique, cette dernière étant par exemple basée sur des mesures telles que les mentions dans les dossiers du Congrès. Certains groupes de réflexion ont obtenu un score faible en termes d'expertise mais élevé en termes de discussions sur l'éducation au Congrès, l'inverse étant le cas pour d'autres (Lubienski et al., 2024).

Les groupes de réflexion servent souvent de passerelle entre les universitaires et les décideurs politiques. Elles peuvent varier en termes d'autonomie et d'indépendance vis-à-vis du gouvernement, de modalités de financement et d'engagements idéologiques. Un classement mondial des groupes de réflexion examiné par des pairs a identifié 73 groupes de réflexion influents en matière de politique éducative en 2020 (McGann, 2021). Au Chili, le Centro de Estudios Públicos et Libertad y Desarrollo, financés par le secteur des entreprises, ont formulé des commentaires détaillés et essentiellement critiques sur la politique nationale relative aux enseignant(e)s et la loi sur l'inclusion (Mizala et Schneider, 2020). L'université Aga Khan au Pakistan est à l'avant-garde du débat national sur l'éducation, contribuant à l'élaboration des politiques et produisant des recherches (Naveed et Suleri, 2015). Le Philippine Institute for Development Studies a fourni des conseils techniques aux commissions du Sénat et de la Chambre des représentants pour l'éducation répondant à des besoins particuliers, l'enseignement technique et professionnel, l'emploi des jeunes, la formation des enseignant(e)s et l'enseignement supérieur (Philippine Institute for Development Studies, 2024). Au Sri Lanka, l'Institute of Policy Studies réalise des évaluations de politiques commandées par le gouvernement (Kalugampitiya et al., 2023).

Les conseils politiques sont souvent prodigués par des consultants des pays à revenu élevé aux gouvernements des pays à faibles et moyens revenus. Le projet South Also Knows vise à amplifier la représentation des experts des pays à revenu faible et moyen auprès des publics mondiaux (NORRAG, 2024). Il facilite leur engagement mutuel dans les discussions internationales sur les politiques éducatives grâce au développement de réseaux, à une base de données consultable et à une campagne visant à remédier à la sous-représentation de ces universitaires (Binesse et da Silva, 2023).

Les organisations internationales aspirent à un leadership en matière d'éducation

Les organisations internationales actives dans le domaine de l'éducation partagent une conviction et un objectif. Leur conviction est que l'éducation est un outil de progrès humain qui développe les capacités des personnes à vivre une vie épanouie. Leur objectif est d'exercer une influence sur les politiques éducatives des pays. Il s'agit d'une tâche difficile étant donné que l'élaboration des politiques éducatives relève de la responsabilité du gouvernement et qu'il existe des risques politiques pour un gouvernement d'être critiqué pour l'influence d'acteurs extérieurs sur l'une de ces politiques. Pourtant, les organisations internationales en sont venues à jouer un rôle très influent dans l'éducation (Jones, 2007).

Les organisations internationales diffèrent à bien des égards : origines historiques, modalités de gouvernance, membres, publics, et même leur définition d'une vie épanouie. Ils diffèrent également par le type de messages qu'ils véhiculent (Elfert et Ydesen, 2023). En fait, les organisations internationales s'efforcent d'être différentes les unes des autres. La différenciation et la communication active d'un message distinct sont liées à la nécessité de rester pertinent et de ne pas se contenter de survivre, mais de se développer. Il est

donc courant de voir les organisations internationales rivaliser d'influence pour attirer l'attention et les financements. Alors que leurs membres leur demandent de collaborer, ils peuvent en même temps tolérer, voire encourager, leur concurrence. Comme dans d'autres secteurs, les organisations internationales actives dans l'éducation doivent prouver la valeur de leurs services aux États (Buchanan et Keohane, 2006 ; Finnemore, 1993).

Les organisations internationales en sont venues à jouer un rôle très influent dans le domaine de l'éducation

Pour jouer un rôle moteur, les organisations internationales ont besoin de légitimité, qu'elles peuvent tirer de nombreuses sources. Tout d'abord, leurs membres leur confèrent une autorité par le biais de leurs statuts organisationnels ou d'accords internationaux. Par exemple, l'Acte constitutif de l'UNESCO lui permet de soumettre des « recommandations et conventions internationales » à l'approbation des États membres, dans le cadre des efforts visant à « assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales » par le biais de l'éducation (UNESCO, 1948). Parmi les exemples de cette autorité normative figurent la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, la Convention sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur et, plus récemment, la Norme mondiale sur l'éthique de l'intelligence artificielle. Toutefois, la légitimité peut être compromise si la capacité à appliquer ces normes est limitée.

Deuxièmement, la capacité d'une organisation internationale à fournir un soutien financier et technique de manière efficace et efficiente lui confère une certaine légitimité. Les pays s'adressent à la Banque mondiale, par exemple, pour obtenir un financement par le biais de processus qu'ils reconnaissent et acceptent. De son côté, la Banque mondiale a toujours été l'un des principaux bailleurs de fonds des projets d'éducation, tandis que l'utilisation de formules dans l'allocation des fonds entre les pays laisse peu de marge de manœuvre, contrairement aux bailleurs de fonds bilatéraux (Davies et Klasen, 2017). Toutefois, cette légitimité peut être mise à mal lorsque l'octroi d'un soutien est subordonné à l'adoption de politiques auxquelles les États s'opposent, comme cela s'est produit pendant la crise de la dette (Mundy et Verger, 2016), lorsque l'application de la conditionnalité est influencée par des considérations politiques (Kilby, 2009) ou lorsque des projets successifs ne produisent pas les résultats escomptés (Bedasso et Sandefur, 2024).

Troisièmement, la légitimité peut être acquise grâce à des procédures internes solides et érodée par leur absence (Tallberg et Zürn, 2019). Les organisations peuvent disposer ou manquer de clarté stratégique, d'objectifs définis et de mécanismes d'évaluation, notamment d'évaluations indépendantes. Elles peuvent s'engager à rendre des comptes, mais ne pas le faire. Les membres peuvent interférer dans les activités des organisations internationales, notamment dans la sélection

du personnel à des postes de direction (Woods et al., 2014). Les organisations s'efforcent de fixer des objectifs clairs, mais peuvent également tenter d'élargir leur mandat, au moins en partie pour accroître leur influence, ce qui peut soulever des questions de légitimité. Par exemple, l'UNICEF a pour mission de défendre les droits des enfants, dont leur droit à l'éducation, et s'appuie sur la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant, qui définit les enfants comme des personnes âgées de moins de 18 ans. Il disposait d'une stratégie et d'un cadre de résultats clairs. Mais ces dernières années, il a également étendu ses activités aux adolescents et même aux jeunes, ce qui va au-delà de son mandat (UNICEF, 2022 ; 2024).

Quatrièmement, la collecte, l'analyse et l'interprétation des données pour soutenir l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes sont devenues un levier essentiel pour exercer une influence. Il existe une architecture mondiale pour l'élaboration d'indicateurs de l'éducation, supervisée par la Conférence sur les données et statistiques de l'éducation (ISU, 2024), ainsi que pour la collecte et le suivi des données, comme le décrit la Déclaration d'Incheon (UNESCO, 2015). Mais le champ des données comparables sur l'éducation est vaste et il y a de la place pour l'innovation. Par exemple, l'OCDE a proposé plusieurs méthodes influentes de collecte de données sur les résultats de l'éducation (Sellar et Lingard, 2014). Mais il y a aussi une concurrence sur la façon d'interpréter les données, s'agissant de celles qui devraient être considérées comme faisant le plus autorité et sur la façon de développer les récits les plus convaincants sur les meilleures interventions au niveau national – ou même sur l'avenir de l'éducation. Les divergences d'opinion peuvent être observées non seulement entre les organisations, mais aussi en leur sein. Par exemple, les résultats de l'enquête PISA 2022 ont soulevé d'importantes questions concernant l'impact négatif de la technologie numérique sur les résultats d'apprentissage (OCDE, 2023a), mais ces questions ont été ignorées dans un examen ultérieur de l'OCDE sur l'éducation numérique qui était optimiste quant à l'impact de la technologie (OCDE, 2023b).

Une préoccupation connexe est que les organisations internationales sont vulnérables aux modes (Heyneman et Lee, 2016), ce qui indique un manque de leadership. Au contraire, les organisations internationales doivent légitimer les idées qui sont en avance sur leur temps, promouvoir les droits de l'homme et les capacités, et ne pas être asservies à des intérêts et des agendas à court terme. Souvent, ces idées peuvent être impopulaires et aller à l'encontre des idées reçues. Il y a trente ans, la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action de 1994 ont innové en mettant l'accent sur le principe de l'éducation inclusive et en plaçant pour l'éducation de tous les enfants (Ainscow et al., 2019). Si le concept d'inclusion s'est d'abord développé dans des pays individuels, le soutien de l'UNESCO a contribué à en faire un fondement politique dans des pays du monde entier, même si les défis de mise en œuvre restent importants. Le concept d'inclusion s'est également développé progressivement pour être identifié non pas à un seul groupe, mais pour inciter les pays à développer leurs systèmes éducatifs de manière à ce qu'ils soient accessibles et bénéfiques à tous les apprenants, dans la mesure du possible. La force du concept d'inclusion peut également être observée dans les plus de 7 000 documents publiés sur l'éducation

inclusive dans pratiquement tous les pays entre 1994 et 2019 (Hernández-Torrano et al., 2022).

Alors que le monde est confronté à des défis majeurs, notamment ceux liés au changement climatique, aux environnements numériques dangereux et aux inégalités persistantes, il est important de se demander si les organisations internationales se concentrent sur les bonnes questions pour fournir des conseils avisés aux pays, et si leurs incitations sont structurées de manière à le faire efficacement, afin de jouer un rôle de premier plan.

LA RESPONSABILITÉ FAIT PARTIE DU LEADERSHIP

Faire en sorte que les gouvernements rendent compte de la mesure dans laquelle ils s'acquittent de leurs responsabilités en matière d'éducation est un rôle essentiel joué par divers acteurs formels et informels (UNESCO, 2018). Les organisations de la société civile et des médias sont des institutions de premier plan qui remplissent une fonction de responsabilisation et qui ont intérêt à influencer les débats sur l'éducation nationale.

La société civile est souvent la plus bruyante sur les questions d'éducation les plus importantes

Les organisations de la société civile demandent des comptes de diverses manières. Elles suivent et contrôlent les budgets (Gebremedhin et Hossain, 2024). Par exemple, le International Budget Partnership réunit la société civile et les institutions supérieures de contrôle pour améliorer la réactivité du gouvernement ; il a plaidé en faveur de l'assainissement des écoles en Sierra Leone et de la remise en état des infrastructures scolaires en République-Unie de Tanzanie (International Budget Partnership, 2024). Les organisations de la société civile ont également utilisé les membres pour collecter des données afin de mettre au jour des cas de corruption au niveau local, comme dans le programme philippin Textbook Watch (Aceron, 2023 ; Westhorp et al., 2014), ou pour suivre les résultats de l'éducation lorsque le gouvernement ne les mettait pas à disposition, comme dans le cas de Pratham en Inde (Banerji et al., 2013) et d'Idara-e-Taleem-o-Aagahi au Pakistan (ASER Pakistan, 2024).

“ Les organisations de la société civile demandent des comptes de différentes manières ”

La société civile est également l'un des principaux défenseurs du droit à l'éducation. Le contentieux stratégique est une approche efficace. En Colombie, une coalition d'organisations de la société civile et d'avocats a intenté une action en justice contre le gouvernement en 2009, contestant la constitutionnalité d'un article de la loi sur l'éducation qui permettait de facturer des frais de scolarité. En 2011, après que la Cour constitutionnelle a statué que les écoles ne pouvaient pas faire payer de frais de scolarité, le Ministère de l'éducation a publié un décret qui a rendu l'enseignement primaire et secondaire gratuit (CRIN, 2016). En Afrique du Sud, la Section 27 a assigné le gouvernement

en justice en 2014 pour son incapacité à fournir des manuels scolaires dans la province de Limpopo, l'obligeant à prendre des mesures pour améliorer le système de distribution des manuels (Section 27, 2014).

La coopération entre les organisations de plaidoyer et les partenariats avec les réseaux internationaux rendent souvent les activités de suivi plus efficaces (Krupar et Taneja, 2020). En Inde, les trois plus grands réseaux de représentation travaillant sur la petite enfance, le travail des enfants et l'éducation ont collaboré pour faire de l'éducation une question figurant dans l'agenda politique national pour les élections de 2019, et ont atteint 122 membres des parlements (UNESCO, 2024). Au Nigéria, le Centre for Advocacy, Transparency and Accountability Initiative et Invictus Africa, avec le soutien du Fonds Malala, ont élaboré un manifeste politique axé sur l'éducation avant les élections nationales de 2023 et ont encouragé les partis politiques à inclure l'éducation dans leur campagne (Fonds Malala, 2023). L'Alliance TaxEd relie les institutions de la société civile axées sur le financement de l'éducation à celles qui s'occupent des questions de justice fiscale aux niveaux national, régional et mondial (ActionAid, 2022).

La portée des actions de la société civile dépend de ses relations avec les gouvernements (Salamon et Toepler, 2015). Les organisations qui soutiennent plus ouvertement les programmes gouvernementaux peuvent bénéficier d'un accès privilégié au financement et participer dans une certaine mesure à la prise de décision politique. Les organisations critiques, qui contestent la légitimité du gouvernement ou exigent un changement systémique, risquent d'être mises à l'écart (Toepler et al., 2020). Au Cambodge, une coalition d'organisations non gouvernementales est devenue un pilier essentiel de la gouvernance de l'éducation, mais on s'attendait à ce qu'elle soutienne implicitement le gouvernement (Edwards Jr et al., 2018). Entre 1994 et 2015, 60 pays ont mis en œuvre des lois limitant le financement étranger des organisations non gouvernementales (Bromley et al., 2020). Pour diverses raisons, les fondations qui finançaient des organismes de surveillance dans le domaine de l'éducation, telles que la Hewlett Foundation, l'Open Society Foundations et la Wellspring Foundation, ont cessé de le faire ces dernières années (UNESCO, 2024).

Le journalisme éducatif est souvent faible mais indispensable pour sensibiliser l'opinion publique

Considérés comme le quatrième pilier de la démocratie, les médias obligent les gouvernements à rendre des comptes, y compris dans le domaine de l'éducation. L'analyse des données de l'enquête Digital News Report Survey de 2019 sur la consommation d'informations et les attitudes à l'égard des informations dans 38 pays a révélé que les personnes qui considèrent que les médias exercent des fonctions de surveillance sont plus susceptibles de faire confiance aux informations (Kalogeropoulos et al., 2024).

La façon dont les médias couvrent les questions d'éducation peut influencer la perception du public. Toutefois, il est à craindre que les grands organes d'information de nombreux pays aient

fait preuve de partialité dans leur présentation des questions essentielles. Aux États-Unis, une analyse de la télévision aux heures de grande écoute entre 1980 et 2015 a révélé qu'elle couvrirait rarement les questions d'éducation à moins qu'elles ne soient négatives, comme la violence ou les fusillades dans les écoles, la discrimination raciale et ethnique, le manque de fonds, les grèves ou une nouvelle série de résultats d'examens (Coe et Kuttner, 2018). Ces dernières années, la couverture des systèmes éducatifs s'est développée et plusieurs médias se sont spécialisés dans l'actualité de l'éducation, tels que Chalkbeat, Education Week, The Hechinger Report et The 74.

La façon dont les médias couvrent les questions d'éducation peut influencer les perceptions du public

En 2018, dans le cadre d'une enquête menée par l'Internationale de l'éducation, 53 % des représentants syndicaux ont estimé que les médias donnaient une image négative ou très négative des syndicats d'enseignants (Stromquist, 2018). Des recherches sur la couverture des questions d'éducation par *The Australian*, un quotidien national, ont été décrites comme étant motivées par un agenda qui présente les enseignant(e)s sous un jour négatif (Baroutsis, 2019). Une enquête menée auprès d'enseignant(e)s et de chefs d'établissement en Australie a confirmé qu'ils considéraient que les journalistes manquaient de connaissances et préféraient que les articles soient rédigés par des politiciens ou des universitaires plutôt que par des enseignant(e)s et des chefs d'établissement. Les participants à l'enquête ont considéré la couverture médiatique locale ou régionale de manière plus positive que la couverture médiatique nationale, d'autant plus que les médias locaux avaient des contacts plus réguliers avec les écoles et les enseignant(e)s et étaient plus enclins à rendre compte de questions et de processus positifs (Shine, 2018).

Au Chili, des recherches ont montré que les journalistes finissent souvent par suivre la ligne éditoriale des propriétaires de médias, même s'ils sont conscients que la simplification excessive et l'utilisation de statistiques hors contexte empêchent les lecteurs de bien comprendre la politique éducative (Ansaldi, 2021). En Afrique du Sud, un examen de la couverture par la presse des questions d'éducation dans la province du Cap-Oriental a montré que les reportages manquaient de profondeur pour aider les lecteurs à demander des comptes aux responsables publics sur des questions telles que la corruption ou la mauvaise gestion (Malila, 2019).

L'indépendance à l'égard des intérêts particuliers est une condition préalable pour que les médias soient crédibles et remplissent leur rôle de leader. Mais la baisse des ressources a affecté les reportages de base (Levy et Kleis Nielsen, 2014), notamment dans le domaine de l'éducation (West et al., 2010), ce qui a poussé de nombreux organismes de médias à rechercher le soutien de fondations. Ce soutien s'est fait au prix d'une influence directe ou indirecte sur les questions à couvrir (et sur la manière de les couvrir) (Wright et al., 2019).

Ces difficultés ont également affecté la communication d'informations dans les pays à revenu faible ou moyen (Schiffrin, 2017).

Les nouvelles technologies permettent l'émergence d'organes de presse alternatifs, plus petits et indépendants, comme en Inde (Dore, 2024). Ravish Kumar, un journaliste qui a passé au crible le bilan du gouvernement en matière d'éducation sur une chaîne de télévision grand public, a maintenant créé un point de vente numérique (Mehta et al., 2023). De jeunes influenceurs sociaux tels que Dhruv Rathee et Mohak Mangal, produisent des contenus éducatifs, notamment des discussions de type journalistique d'investigation sur la crise de l'apprentissage, les nouvelles politiques éducatives et les changements éducatifs transformateurs (Arora et al., 2023). En Hongrie, Atlatzso (Transparent), un organisme de surveillance du journalisme d'investigation à but non lucratif, a régulièrement produit des analyses sur la pénurie et l'attrition des enseignant(e)s à la suite de la loi sur l'éducation de 2022 (Szopko et Szabo, 2023).

Des enquêtes menées par des journalistes individuel(le)s et par des médias alternatifs et traditionnels ont mis en lumière des violations des droits, des scandales de corruption et d'abus, ainsi que des problèmes d'inclusion. Par exemple, elles se sont concentrées sur les questions de ségrégation sociale dans les écoles françaises (Au et al., 2023). Elles ont permis de mettre au jour des cas de harcèlement sexuel dans des universités par des professeurs en position de pouvoir, ainsi que des abus sexuels dans des écoles (Chan et al., 2018 ; Howlett et Al Jazeera Investigative Unit, 2021 ; Nwakpu, 2022). Une enquête menée dans 100 écoles de garçons de la communauté hassidique de New York, qui ont reçu 1 milliard de dollars de fonds publics, a révélé que les élèves ne suivaient pas de cours de sciences ou d'études sociales, que leurs résultats d'apprentissage étaient très médiocres et qu'ils subissaient régulièrement des châtimements corporels. Le gouvernement de l'État de New York a introduit une législation visant à interdire les châtiments infligés par les entreprises dans les écoles privées et à soumettre ces dernières à des normes académiques plus strictes (Shapiro et Rosenthal, 2023). Un reportage du *Philadelphia Inquirer* aux États-Unis a révélé les conditions d'insécurité dans les écoles publiques délabrées de Philadelphie grâce à la constitution d'une base de données complète. L'enquête a incité l'État et le district scolaire à financer des opérations de nettoyage d'urgence pour faire face aux risques sanitaires graves (Laker et al., 2019).

Les prix mondiaux et régionaux soulignent les efforts des journalistes et offrent des possibilités de mise en réseau et d'apprentissage pour le journalisme d'investigation dans toutes les régions, y compris en Afrique, dans les États arabes, en Asie et en Amérique latine (Global Investigative Journalism Network, 2023). Justyna Suchecka, journaliste spécialisée dans l'éducation, a été récompensée pour ses reportages sur les expériences personnelles des éducateurs et des étudiant(e)s et sur l'impact humain des politiques au niveau scolaire et national en Pologne (Fondation Evens, 2024).

CONCLUSION

Plusieurs acteurs sont impliqués dans l'exercice d'une influence sur les sociétés afin de les orienter vers certains objectifs en matière d'éducation. Les responsabilités multiples, les différentes sources de pouvoir politique et les perspectives variées sur ce qui est nécessaire tirent les citoyens dans des directions opposées. Si l'autorité et les structures institutionnelles peuvent conférer une plus grande influence à certains acteurs politiques, les acteurs jouant un rôle de premier plan dans le monde universitaire, les syndicats et la société civile, mais aussi les intellectuels, les artistes et les journalistes, peuvent également influencer les mouvements qui font résonner leur vision de l'éducation dans la société.

Les ministres sont les acteurs politiques au centre de l'attention. Ils doivent mettre en œuvre des programmes gouvernementaux complexes dans un laps de temps relativement court, tout en étant soumis à plusieurs contraintes. Ils prennent des décisions qui sont souvent fondées sur des calculs politiques à court terme plutôt que sur des preuves de ce qui pourrait être la meilleure solution à long terme. Si beaucoup dépend de leur vision et de leur inspiration, les compétences importent également pour relever les différents défis. L'évolution du débat dans la bonne direction dépend également de la capacité et de la détermination de ceux qui défendent les différentes causes de l'éducation - et de l'espace qui existe pour que les gens puissent exprimer librement leurs préoccupations et leurs idées sur l'éducation.



Suivi de l'éducation dans le cadre des objectifs de développement durable

MESSAGES CLÉS

Il n'y a jamais eu autant d'enfants scolarisés et progressant dans l'éducation qu'aujourd'hui.

- La participation des enfants de moins de trois ans à l'éducation a augmenté au niveau mondial et, plus particulièrement, de plus de 10 points de pourcentage en Afrique subsaharienne au cours de la dernière décennie.
- Depuis 2015, 110 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes supplémentaires sont allés à l'école.
- Les taux d'achèvement sont également en hausse : 40 millions de jeunes de plus qu'en 2015 terminent l'école secondaire aujourd'hui.
- Depuis 2010, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur est passé de 30 % à 43 %, et même plus rapidement en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Asie de l'Est et du Sud-Est.

Mais les laissés-pour-compte sont les plus difficiles à atteindre, ce qui entraîne une stagnation et, en cas de conflit, une inversion du développement de l'éducation.

- La scolarisation à l'âge de 5 ans a stagné autour de 75 % au cours de la dernière décennie.
- Dans le monde, 251 millions d'enfants et de jeunes ne sont toujours pas scolarisés, soit une réduction de seulement 1 % depuis 2015, dont 129 millions de garçons et 122 millions de filles. L'exclusion est exacerbée par les normes sociales et la pauvreté : Environ 6 enfants, adolescents et jeunes sur 10 ne sont pas scolarisés en Afghanistan et au Niger.
- En Afrique subsaharienne, trop d'enfants commencent l'école tardivement et redoublent : 26 % ont au moins deux ans de trop pour leur classe à l'école primaire ; 35 % sont en sur-âge au premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Le taux d'achèvement des études secondaires est passé de 53 % en 2015 à 59 % en 2023. Dans le monde, 650 millions de personnes quittent l'école sans avoir obtenu de diplôme de l'enseignement secondaires.
- Les écarts de richesse relatifs aux taux d'achèvement des études secondaires se sont creusés entre les plus riches et les plus pauvres de 10 points de pourcentage entre 2010 et 2022 dans les pays à revenu faible et moyen.
- Les écarts de genre en matière de taux d'achèvement des études secondaires ont été annulés au niveau mondial, mais restent importants en Afrique subsaharienne, où le rythme des progrès au cours de la dernière décennie a été inférieur de moitié à celui de l'Asie centrale et méridionale, la seule autre région où les filles sont en retard sur les garçons.
- Le pourcentage d'adultes ayant au moins terminé leurs études secondaires a augmenté en moyenne de 5 points de pourcentage au cours des 10 dernières années. À ce rythme, il faudra encore 80 ans pour atteindre l'objectif de l'enseignement secondaire universel.
- Seuls 3 % des adultes participent à l'éducation et à la formation. Les taux de participation ont baissé dans plus de la moitié des pays pour lesquels des données sur les tendances sont disponibles depuis 2015.
- Les attaques contre les écoles se sont élevées à quelque 3 000 en 2022, exacerbées par la guerre en Ukraine, puis en 2023 par la guerre dans l'État de Palestine. En juillet 2024, 61 % des écoles de Gaza avaient été directement touchées.

Les normes applicables aux enseignant(e)s sont souvent trop faibles ou ne sont pas respectées.

- Le manque d'enseignant(e)s dans les classes peut être dû à une pénurie de candidats ou à une pénurie de postes vacants. La première est plus fréquente dans les pays riches : seuls 4 % des jeunes de 15 ans des pays les plus riches souhaitent devenir enseignant(e)s ; la seconde dans les pays plus pauvres : au Sénégal, il y avait un excédent de plus de 1 000 enseignants qualifiés pour la seule année 2020.
 - De nombreux(se)s enseignant(e)s ne possèdent pas les qualifications minimales requises. En Afrique subsaharienne, cette part est passée de 70 % en 2012 à 64 % en 2022. En Europe et en Amérique du Nord, il est passé de 98 % en 2010 à 93 % en 2023.
 - Les normes varient d'une région à l'autre. La plupart des pays exigent que les enseignant(e)s soient titulaires d'une licence pour enseigner dans l'enseignement primaire, tandis que 17 % des pays d'Afrique subsaharienne acceptent un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire.
-

Les résultats de l'apprentissage étaient déjà en baisse avant l'apparition de la COVID-19, mais la pandémie coïncide avec une accélération de cette tendance.

- Il est difficile d'établir des tendances, car il subsiste un grave déficit de données au niveau mondial : la faible couverture des évaluations de l'apprentissage signifie qu'il n'y a pas d'informations sur 680 millions d'enfants.
- Les données provenant de 70 pays à revenu moyen supérieur et élevé ayant participé à l'enquête PISA 2022 (à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire) montrent que la proportion d'élèves compétents en lecture a diminué de 9 points de pourcentage entre 2012 et 2018 et de 3 points supplémentaires pour atteindre 47 % en 2022.
- La part de ces élèves compétents en mathématiques a augmenté de 2 points de pourcentage entre 2012 et 2018, mais a chuté de 8 points pour atteindre 36 % en 2022. Un déclin à long terme pourrait être en cours depuis 2009. La COVID-19 pourrait avoir accéléré le déclin mais pourrait masquer d'autres facteurs structurels.
- Les données provenant de 6 pays d'Afrique subsaharienne ayant participé aux enquêtes AMPL de 2021 et 2023 (à la fin de l'école primaire) montrent que seul un élève sur 10 environ a atteint le niveau minimum de compétence en lecture et 2 sur 10 en mathématiques.

La technologie aide les apprenants à accéder à l'éducation alors qu'ils ne le pouvaient pas auparavant, mais elle soulève de nouvelles questions.

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 8 écoles sur 10 sont connectées à l'internet. Les progrès réalisés par les pays pour atteindre leurs points de référence en matière de connectivité ne sont qu'à trois points de pourcentage de leur trajectoire.
- Il existe des écarts importants entre les pays en ce qui concerne la connaissance des activités informatiques de base : 8 adultes sur 10 dans les pays à revenu élevé, mais seulement 3 adultes sur 10 dans les pays à revenu moyen peuvent envoyer un courrier électronique avec une pièce jointe.
- En ce qui concerne l'utilisation des smartphones, 51 % des jeunes et des adultes peuvent mettre en place des mesures de sécurité pour les appareils numériques dans les pays à revenu élevé, contre 9 % dans les pays à revenu moyen.
- L'éducation formelle est liée à l'acquisition de compétences numériques plus élevées. Dans l'Union européenne, la proportion d'adultes possédant des compétences numériques de base passe de 34 % chez les personnes ayant suivi le premier cycle de l'enseignement secondaire à 51 % chez les personnes ayant suivi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 80 % chez les diplômés de l'enseignement supérieur.
- L'augmentation plus rapide de la prévalence du harcèlement chez les filles que chez les garçons correspond à leur plus grande vulnérabilité au harcèlement électronique. Les filles sont plus exposées, en partie parce qu'elles passent plus de temps sur les médias sociaux.

Le changement climatique pose des défis aux infrastructures et aux programmes scolaires.

- Dans le monde, près d'une école primaire sur quatre n'a même pas accès à l'eau potable, à l'assainissement et à l'hygiène de base. Pourtant, les gouvernements doivent également investir davantage pour protéger les élèves et les écoles de la hausse des températures et des catastrophes naturelles.
- Un nouvel indicateur de suivi du contenu de l'éducation verte montre que l'éducation au changement climatique doit être enseignée davantage dans les premières années d'études et dans un plus grand nombre de matières que les seules sciences.

Les investissements nationaux et internationaux dans l'éducation sont en baisse.

- Au niveau mondial, les dépenses publiques d'éducation ont diminué de 0,4 point de pourcentage du PIB entre 2015 et 2022 : le niveau médian est passé de 4,4 % à 4 %.
- La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales a diminué de 0,6 point de pourcentage, passant de 13,2 % en 2015 à 12,6 % en 2022.
- Le poids croissant du service de la dette a des répercussions sur les dépenses d'éducation. En 2022, les pays d'Afrique subsaharienne ont dépensé presque autant pour le service de la dette que pour l'éducation.
- En ce qui concerne la double référence internationale qui consiste à consacrer au moins 4 % du PIB et au moins 15 % des dépenses publiques à l'éducation, 59 pays sur 171 n'ont atteint ni l'une ni l'autre.
- Les dépenses d'éducation par enfant sont restées pratiquement inchangées depuis 2010.
- La part de l'aide consacrée à l'éducation est passée de 9,3 % en 2019 à 7,6 % en 2022.

Une jeune fille en classe à l'école Tim Hines à Tegucigalpa, au Honduras. L'école est un bon exemple de la manière dont les efforts de la communauté et l'implication des parents ont un impact positif sur les élèves.

Crédit : GPE/Carolina Valenzuela*



CHAPITRE



Introduction

MESSAGES CLÉS

- La première Conférence sur les données et statistiques de l'éducation, organisée par l'Institut de statistique de l'UNESCO en février 2024, a comblé une lacune importante dans la gouvernance des statistiques en matière d'éducation.
- Les 28 membres nouvellement élus de la Commission des données et statistiques de l'éducation, qui est l'organe de mise en œuvre des décisions de la Conférence, sont des représentants du gouvernement. Cette structure, qui reflète la gouvernance du cadre global des indicateurs des ODD, complète un processus par lequel la responsabilité des décisions a été progressivement transférée aux États membres.
- Le tableau de bord 2024 de l'ODD 4 rend compte des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs nationaux fixés par 84 % des pays sur huit indicateurs de l'ODD 4 pour 2025 et 2030. Le huitième indicateur, la connectivité des écoles à l'internet, a été ajouté à la suite du sommet sur la transformation de l'éducation.
- L'étude systématique des indicateurs mondiaux des ODD pour 2025 se concentre sur la couverture des indicateurs. Les indicateurs dont la couverture est inférieure à 40 % (par pays ou par population) seront remplacés. L'indicateur de l'ODD 4 le plus menacé est l'alphabétisation fonctionnelle et la maîtrise du calcul (4.6.1), qui sera probablement remplacé par l'indicateur d'alphabétisation des jeunes et des adultes.
- La proportion d'élèves atteignant un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques à la fin de la troisième année d'études (4.1.1a) a également une faible couverture. Des efforts sont actuellement déployés pour élaborer des critères de rapport, un mécanisme de suivi et un mécanisme financier permettant aux pays de choisir l'évaluation qui répond le mieux à leurs besoins en matière de signalement et de développement.

Conférence sur les données et statistiques de l'éducation	145
Tableau de bord de l'ODD 4	145
Étude systématique 2025	147

En 2024, trois événements clés liés au suivi de l'ODD 4 ont été la conférence sur les données et statistiques de l'éducation, la publication du deuxième tableau de bord de l'ODD 4 et l'étude systématique des indicateurs globaux de l'ODD en 2025.

CONFÉRENCE SUR LES DONNÉES ET STATISTIQUES DE L'ÉDUCATION

La première Conférence sur les données et statistiques de l'éducation (Conférence EDS) a été organisée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en février 2024 à Paris, en collaboration avec l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Des représentants de 130 pays y ont participé. Elle avait trois objectifs principaux : établir une communauté de pratique internationale de statisticiens de l'éducation qui guidera le Groupe de coopération technique (TCG) sur les indicateurs de l'ODD 4 ; communiquer, discuter et parvenir à un consensus sur les concepts, les définitions, les méthodologies et les aspects opérationnels de la mesure des indicateurs sous la forme de recommandations et de lignes directrices à adopter en tant que normes internationales ; et débattre de l'impact de la technologie sur les statistiques de l'éducation (ISU, 2024).

Il s'agissait de la conférence inaugurale d'une série de conférences qui se réuniront tous les trois ans et dont les décisions seront mises en œuvre par le TCG, désormais rebaptisé Commission des données et statistiques de l'éducation (**figure 7.1**). Pour mesurer l'écart que la conférence EDS a comblé, on peut noter que la Conférence internationale des statisticiens du travail, qui a mené les travaux équivalents sur la normalisation des statistiques du travail, a célébré son centenaire en 2023.

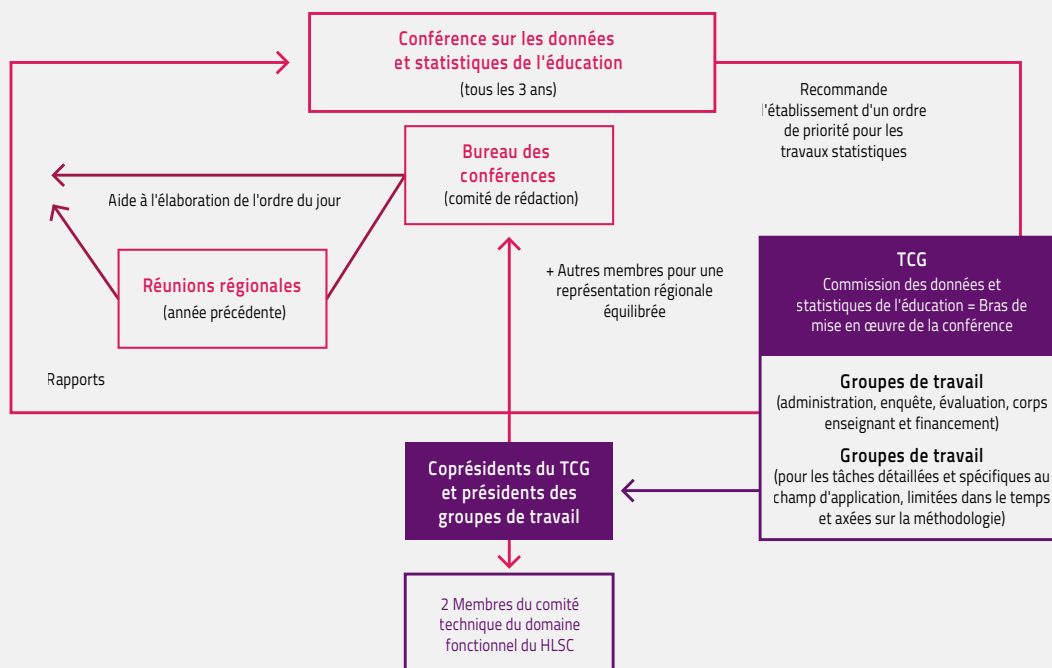
La conférence EDS a marqué un autre moment important. En 2014/15, les indicateurs de l'ODD 4 ont été proposés par un groupe d'experts représentant des organisations internationales. En 2016, le TCG a été créé dans le but d'introduire les États membres dans un processus dont ils avaient été exclus à l'origine, les membres du TCG étant à la fois des États membres et des entités internationales. La rotation des membres du TCG, qui s'est achevée juste avant la conférence, et la transition vers la Commission EDS concluent le processus de transfert aux États membres de l'entière

responsabilité de toutes les décisions relatives aux statistiques de l'éducation. Les 28 membres de la Commission EDS sont exclusivement des représentants des gouvernements. Cette structure reflète la gouvernance des indicateurs des ODD, dirigée par le Groupe inter-agences et d'experts sur les indicateurs des ODD (IAEG-ODD), qui, malgré son nom faisant référence à des agences, est un groupe intergouvernemental.

TABLEAU DE BORD DE L'ODD 4

La deuxième édition du tableau de bord de l'ODD 4 a été lancée lors de la conférence EDS. Il s'agit d'un aperçu annuel des progrès accomplis par les pays dans la réalisation de leurs objectifs nationaux ou points de référence pour 2025 et 2030. À ce jour, 77 % des pays ont soumis au moins un point de référence et 7 % des pays membres de la Communauté des Caraïbes et de l'Union européenne se sont engagés à respecter les points de référence dans le cadre de leurs objectifs régionaux. Au total, les pays ont fixé 54 % de toutes les valeurs cibles possibles pour 2025 et 2030. Ce résultat est satisfaisant si l'on considère que de nombreux pays à revenu élevé ont des valeurs proches de 100 % pour de nombreux indicateurs et ne sont donc pas incités à établir un point de référence. Les indicateurs présentant les taux de soumission les plus élevés sont le taux de participation à l'éducation de la petite enfance (72 %) et le taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (70 %). Les taux de soumission les plus bas sont observés pour l'écart de genre dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (36 %) et le nouvel indicateur de référence sur la connectivité des écoles à l'internet (33 %), qui a été ajouté à la suite du sommet sur la transformation de l'éducation. Tous les pays sont invités chaque année à communiquer les valeurs cibles manquantes ou révisées (UNESCO, 2024).

L'approche d'étalonnage de l'ODD 4 inspirera les trois prochaines éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, qui s'intituleront « Compte à rebours jusqu'en 2030 ». La série comprendra deux volets. Tout d'abord, un échantillon de pays sera identifié parmi ceux qui se sont améliorés rapidement en termes d'indicateurs d'éducation sélectionnés (et un groupe plus restreint de pays qui ont stagné ou même régressé) au cours des 10 à 20 dernières années. Le deuxième volet consistera en une analyse des raisons pour lesquelles ces pays ont obtenu

FIGURE 7.1 :**Un processus piloté par les pays sera utilisé pour prendre des décisions sur les statistiques de l'éducation***Mécanisme de gouvernance des données et statistiques internationales sur l'éducation*

Remarque : HLSC = Comité directeur de haut niveau pour l'ODD 4 ; TCG = Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig7_1

Source : ISU (2024).

de si bons (ou de si mauvais) résultats, à partir d'études de cas nationales, en examinant à la fois un large éventail de facteurs explicatifs et un éventail restreint de politiques censées avoir fait la différence.

Chacune des trois prochaines éditions examinera des indicateurs spécifiques, regroupés en grandes catégories. Le premier rapport (2026) se concentrera sur les indicateurs d'accès et d'équité, pour lesquels les données sont beaucoup plus abondantes et relativement peu ambiguës quant à l'orientation des progrès des pays. Le deuxième rapport (2027/8) se concentrera sur les indicateurs de qualité et d'apprentissage, pour lesquels les données sont non seulement rares mais souvent peu fiables. Le troisième rapport (2029) se concentrera sur les indicateurs où l'éducation interagit avec d'autres résultats de développement pour lesquels les progrès sont moins bien documentés. Collectivement, ces rapports devraient servir de base au dialogue international sur les priorités à aborder après 2030, en fonction de la situation des pays et de la rapidité de leurs progrès.

Le tableau de bord 2024 s'est concentré sur l'indicateur relatif aux enseignant(e)s et sur les efforts déployés par l'ISU pour résoudre un manque de longue date de définitions claires et comparables des concepts d'enseignant(e)s « qualifié(e)s » et « formé(e)s ». En ce qui concerne le premier concept, l'établissement d'un consensus sur le fait qu'une licence est la qualification académique minimale la plus courante pour devenir enseignant(e), qui peut donc servir de base à un indicateur comparable sur les enseignant(e)s (académiquement) qualifié(e)s, constitue une avancée (**chapitre 17**). En ce qui concerne le second concept, un consensus s'est dégagé sur le fait qu'une approche basée sur une classification standard internationale des programmes de formation des enseignant(e)s, malgré ses mérites, est trop lourde pour aboutir à des résultats tangibles. Un groupe de travail, nouveau mécanisme introduit par la conférence EDS, a été mis en place pour revoir les définitions des enseignant(e)s (professionnellement) qualifié(e)s afin de servir de base à un indicateur sur les enseignant(e)s formé(e)s dans un avenir proche.

ÉTUDE SYSTÉMATIQUE 2025

Lorsque l'Assemblée générale des Nations unies a adopté le cadre des indicateurs globaux des ODD en 2017, elle a prévu deux cycles d'études systématiques qui seront menés par le Groupe inter-agences et d'experts sur les indicateurs des ODD (AIEG-ODD). La première (2019-20), au cours de laquelle le taux d'achèvement a été adopté comme indicateur global, s'est concentrée sur la méthodologie de l'indicateur. La seconde aura lieu en 2024-25 et se concentre sur la couverture des indicateurs : les données doivent être disponibles pour au moins 40 % des pays et de la population, au moins dans les régions où l'indicateur est pertinent. Ce critère affecte plusieurs indicateurs de l'ODD 4, notamment : le pourcentage d'enfants dont le développement est en bonne voie (4.2.1), les compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul (4.6.1), et les compétences minimales en lecture et en mathématiques (4.1.1). Le dernier indicateur a une couverture suffisante à la fin du primaire (b) et du premier cycle du secondaire (c), mais les données jusqu'en 2023 n'étaient disponibles que pour 16 % de la population et 20 % des pays dans les années 2/3 (a) (**figure 7.2**). En ce qui concerne l'indicateur 4.6.1, Singapour a également proposé de le supprimer et de le remplacer par l'indicateur traditionnel d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Une proposition finale sera soumise à l'examen de la 56^e session de la Commission statistique des Nations unies en mars 2025.

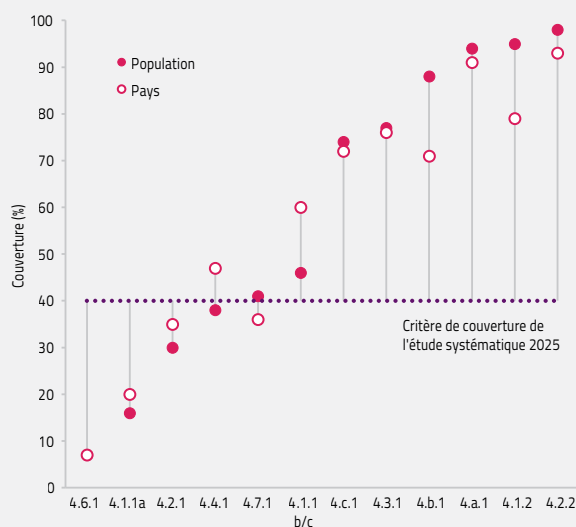
De tous les indicateurs à faible couverture de données, celui qui a suscité le plus de débats est l'indicateur 4.1.1a. Il est utile de rappeler l'historique de cet indicateur. En 2015-17, la mesure des résultats d'apprentissage dans les premières années du primaire s'est heurtée à l'opposition farouche de certains pays à revenu élevé, qui estimaient qu'il n'était pas approprié de « tester » les enfants à cet âge. Mais cette inquiétude était déplacée. Ces mêmes pays évaluent systématiquement les enfants à ces âges. En outre, seules des évaluations à faible enjeu qui ne mettent pas les enfants sous pression sont nécessaires pour renseigner cet indicateur. En 2018, reconnaissant en partie l'importance mondiale de cet indicateur, les efforts menés par l'ISU ont permis d'attribuer le niveau I à l'indicateur 4.1.1a, un gage de clarté méthodologique, au même titre que les indicateurs 4.1.1b et 4.1.1c.

Toutefois, les pays et la communauté internationale n'ont pas tiré parti de cette dynamique et la couverture des données est restée faible. Les pays qui ont répondu à l'indicateur 4.1.1a sont ceux qui participent à deux évaluations régionales, le PASEC africain francophone (deuxième année) et le ERCE latino-américain (troisième année). Depuis 2018, les seuls pays à avoir rendu compte de cet indicateur en dehors du PASEC et du ERCE sont un petit groupe de pays africains anglophones qui ont participé en 2023 à une nouvelle évaluation développée spécifiquement pour rendre compte des indicateurs 4.1.1a et 4.1.1b, connue sous le nom d'AMPL (**chapitre 8**) et un groupe de pays du Pacifique qui participent à l'étude PILNA (quatrième année) et qui ont accepté de partager leurs données en 2024. Une décision du Comité directeur de haut niveau de l'ODD 4 de juin 2024 a appelé les pays à partager leurs plans de rapport pour l'indicateur 4.1.1a.

FIGURE 7.2 :

Certains indicateurs de l'ODD 4 ont fait l'objet d'un examen minutieux en raison de la faible couverture des données

Couverture des données des indicateurs globaux de l'ODD 4 par population et par pays, 2023



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig7_2

Source : ISU.

D'autres évaluations financées par des donateurs, administrées aux enfants sur une base individuelle, ont été proposées comme sources potentielles pour l'indicateur 4.1.1a : le Early Grade Reading Assessment, qui est administré dans les écoles ; le module d'apprentissage fondamental de l'enquête à indicateurs multiples (MICS), une enquête générale sur les ménages ; et les évaluations menées par les citoyens du Réseau d'action populaire pour l'apprentissage, qui sont des enquêtes sur les ménages axées sur l'éducation. Toutefois, ces évaluations ne satisfont pas aux critères de rapport, principalement parce qu'elles recueillent des informations sur l'apprentissage à un niveau inférieur aux compétences minimales. En outre, elles sont administrées d'une manière qui peut affecter la fiabilité des résultats. D'un point de vue critique, elles manquent de documentation claire sur la méthodologie, la conception de l'enquête et les résultats (Montoya et Crouch, 2024a). Il existe également deux préoccupations importantes de nature plus politique. Premièrement, les pays n'ont pas manifesté la volonté d'utiliser les résultats de ces évaluations pour l'établissement de rapports. Deuxièmement, ces évaluations - bien qu'utiles pour le plaidoyer ou l'évaluation des projets - n'ont pas contribué à développer la capacité d'évaluation des ministères de l'éducation. Pourtant, le développement des capacités nationales doit rester un objectif essentiel du suivi des ODD.

En décembre 2023, l'ISU a organisé une réunion d'experts techniques dans le cadre de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage - le groupe de travail de la Commission de l'EDS - qui se concentre sur les évaluations de l'apprentissage. L'évaluation des enfants au début de l'enseignement primaire pose des problèmes qui ne se posent pas pour les évaluations à la fin de l'enseignement primaire et à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire : une plus grande variété de langues d'évaluation et de modes d'administration des tests. Les critères d'évaluation sont donc en cours d'élaboration afin de reconnaître que les compétences minimales en lecture reposent sur deux ensembles de compétences préalables : la compréhension de la langue orale et le décodage avec fluidité. Les évaluations susmentionnées recueillent des informations sur ces compétences préalables qui pourraient être utilisées pour rendre compte en partie des compétences minimales ; un rapport complet nécessitera davantage de données sur les compétences en compréhension de l'écrit. Une approche similaire des compétences préalables pourrait être suivie pour les mathématiques.

L'ISU demande également que des améliorations soient apportées à l'organisation institutionnelle des évaluations de l'apprentissage. Le coût de l'évaluation est très élevé pour les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur, de sorte que la totalité ou la majeure partie de ce coût doit être prise en charge par des bailleurs de fonds extérieurs. Toutefois, ce financement externe a été fragmenté et inefficace. Dans le meilleur des cas, il n'a pas été coordonné et contribue à maintenir les coûts d'évaluation à des niveaux très élevés. Dans le pire des cas, elle est allée à l'encontre des intérêts des pays concernés, en se concentrant sur l'évaluation des projets des donateurs plutôt que sur le développement de la capacité des pays à évaluer l'apprentissage. L'unification des mécanismes de financement et la mise en place d'un mécanisme de suivi permettant de s'assurer que les évaluations répondent aux critères d'établissement des rapports sont deux éléments essentiels de la réforme. Les pays devraient pouvoir choisir parmi une série d'options d'évaluation, y compris leur propre évaluation nationale, tant que ces options répondent aux critères de rapport (Montoya et Crouch, 2023). De même, les pays devraient avoir accès à des fonds pour choisir l'évaluation qui répond à leurs besoins en matière de rapports et de développement, et ce financement ne devrait pas être lié aux préférences des bailleurs de fonds individuels.



Pirakov Aliakbar (à gauche) et Hasanova Shukrona (à droite), élèves de quatrième année à l'école 51 de Kulob. L'école 51 est une école qui a largement réussi à mettre en œuvre la réforme de l'enseignement basé sur les compétences (CBE) qui a commencé en 2015/16 et qui est maintenant adoptée par tous les partenaires de développement et déployée dans le cadre d'une transformation à l'échelle du système.

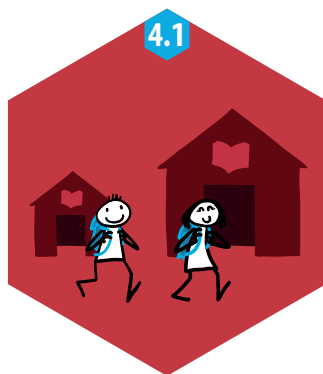
Crédit : gPE/Kelley Lynch*

MESSAGES CLÉS

- Dans le monde, 251 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont pas scolarisés, avec une réduction de seulement 1 % depuis 2015. Le taux de non-scolarisation est de 33 % dans les pays à faible revenu, de 19 % dans les pays à revenu moyen inférieur, de 8 % dans les pays à revenu moyen supérieur et de 3 % dans les pays à revenu élevé. La COVID-19 ne semble pas avoir eu d'impact négatif.
- Les taux d'achèvement ont augmenté plus rapidement : entre 2015 et 2023, ils sont passés de 85 % à 88 % dans le primaire, de 74 % à 79 % dans le premier cycle du secondaire et de 53 % à 59 % dans le deuxième cycle du secondaire.
- En Afrique subsaharienne, 26 % des élèves de l'enseignement primaire et 35 % des élèves de l'enseignement secondaire du premier cycle ont dépassé l'âge légal. Il existe un écart de 11 points de pourcentage entre ceux qui terminent leurs études dans les délais (67 %) et ceux qui les terminent avec plusieurs années de retard (78 %).
- Les conflits affectent la précision des estimations de la fréquentation scolaire. Les données recueillies lors de cinq crises majeures suggèrent que la population non scolarisée pourrait être sous-estimée d'au moins 5,5 millions de personnes. Les conflits pèsent également lourdement sur le développement de l'éducation. Le taux d'achèvement du cycle primaire a augmenté quatre fois plus vite au Togo qu'au Yémen, deux pays qui étaient au même niveau en 2006.
- Au niveau mondial, 58 % des élèves atteignent le niveau minimum de compétence en lecture et 44 % en mathématiques à la fin de l'école primaire. Toutefois, ces estimations reposent sur des données parcellaires et incluent des données antérieures à la COVID-19.
- L'analyse de 57 pays disposant de données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves montre que la proportion d'élèves atteignant un niveau minimum de compétence à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 12 points de pourcentage en lecture et de 6 points en mathématiques entre 2012 et 2022.

CHAPITRE 8

4.1



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

INDICATEURS GLOBAUX

- 4.1.1** – Proportion d'enfants et de jeunes (a) en deuxième ou troisième année, (b) à la fin de l'enseignement primaire et (c) à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe
- 4.1.2** – Taux d'achèvement (enseignement primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire, deuxième cycle de l'enseignement secondaire)

INDICATEURS THÉMATIQUES

- 4.1.3** – Taux brut d'admission en dernière année (enseignement primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire)
- 4.1.4** – Taux de non-scolarisation (enseignement primaire, enseignement secondaire du premier cycle, deuxième cycle de l'enseignement secondaire)
- 4.1.5** – Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge de la classe (enseignement primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire)
- 4.1.6** – Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national (a) en deuxième ou troisième année ; (b) à la fin de l'enseignement primaire ; et (c) à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire
- 4.1.7** – Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (a) gratuit et (b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques

ACCÈS ET ACHÈVEMENT

On estime que 251 millions d'enfants et de jeunes n'étaient pas scolarisés en 2023, dont 71 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 57 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire et 120 millions de jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Bien qu'environ 110 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes supplémentaires aient été scolarisés depuis 2015, la population non scolarisée n'a diminué que de 3 millions, soit 1 %, dans le même temps (**figure 8.1a**). En revanche, au cours des huit années précédant 2015, la population non scolarisée a diminué de 43 millions, soit de 14 %. Le rythme des progrès a donc été ralenti de plus de 90 %.

“

251 millions d'enfants et de jeunes n'étaient pas scolarisés en 2023

”

Le taux de non-scolarisation est passé de 17,2 % en 2015 à 16,1 % en 2023. Parmi les enfants en âge scolaire, les adolescents et les jeunes, il était de 33 % dans les pays à faible revenu, de 19 % dans les pays à revenu moyen inférieur, de 8 % dans les pays à revenu moyen supérieur et de 3 % dans les pays à revenu élevé (**figure 8.1b**). Dans le monde, environ 10 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 14 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire et 30 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne sont pas scolarisés. Ces estimations sont basées sur un modèle développé par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui combine des données administratives et des données d'enquête et qui est présenté sur le site web VIEW.

Bien qu'elle abrite 4 des 12 pays ayant les plus grandes populations non scolarisées au monde (Afghanistan, Bangladesh, Inde et Pakistan), l'Asie centrale et méridionale a continué à faire des progrès rapides en matière d'accès à l'éducation. Sa part dans la population mondiale d'enfants non scolarisés a diminué, passant de 44 % en 2000 à 33 % en 2015 et à 21 % en 2023. En revanche, la part de l'Afrique subsaharienne dans la population mondiale d'enfants non scolarisés a augmenté, passant de 32 % en 2000 à 51 % en 2023, et encore plus rapidement dans la population mondiale d'adolescents non scolarisés au cours de cette période, passant de 25 % en 2000 à 51 % en 2023 (**figure 8.2a**). En fait, le nombre d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne n'a pas changé depuis 2000, tandis que le nombre d'adolescents et de jeunes non scolarisés dans la région n'a pas changé entre 2000 et 2015, mais a augmenté de 26 % entre 2015 et 2023 (**figure 8.2b**).

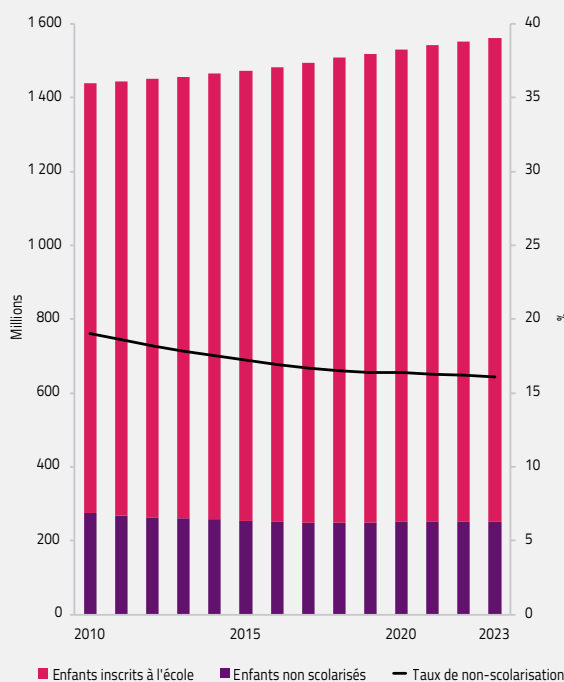
Le modèle d'estimation pour les enfants non scolarisés suggère que, globalement, la stagnation a commencé vers ou peu avant 2015. Il est antérieur à la COVID-19 et ne semble pas y être lié. Cependant, la structure du modèle ne permet pas de détecter les changements à court terme. C'est pourquoi il est important d'examiner de près les données administratives des différents

FIGURE 8.1 :

Depuis 2015, la population non scolarisée stagne

Taux de non-scolarisation, enfants non scolarisés et enfants inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire, 2000-23

a. Monde

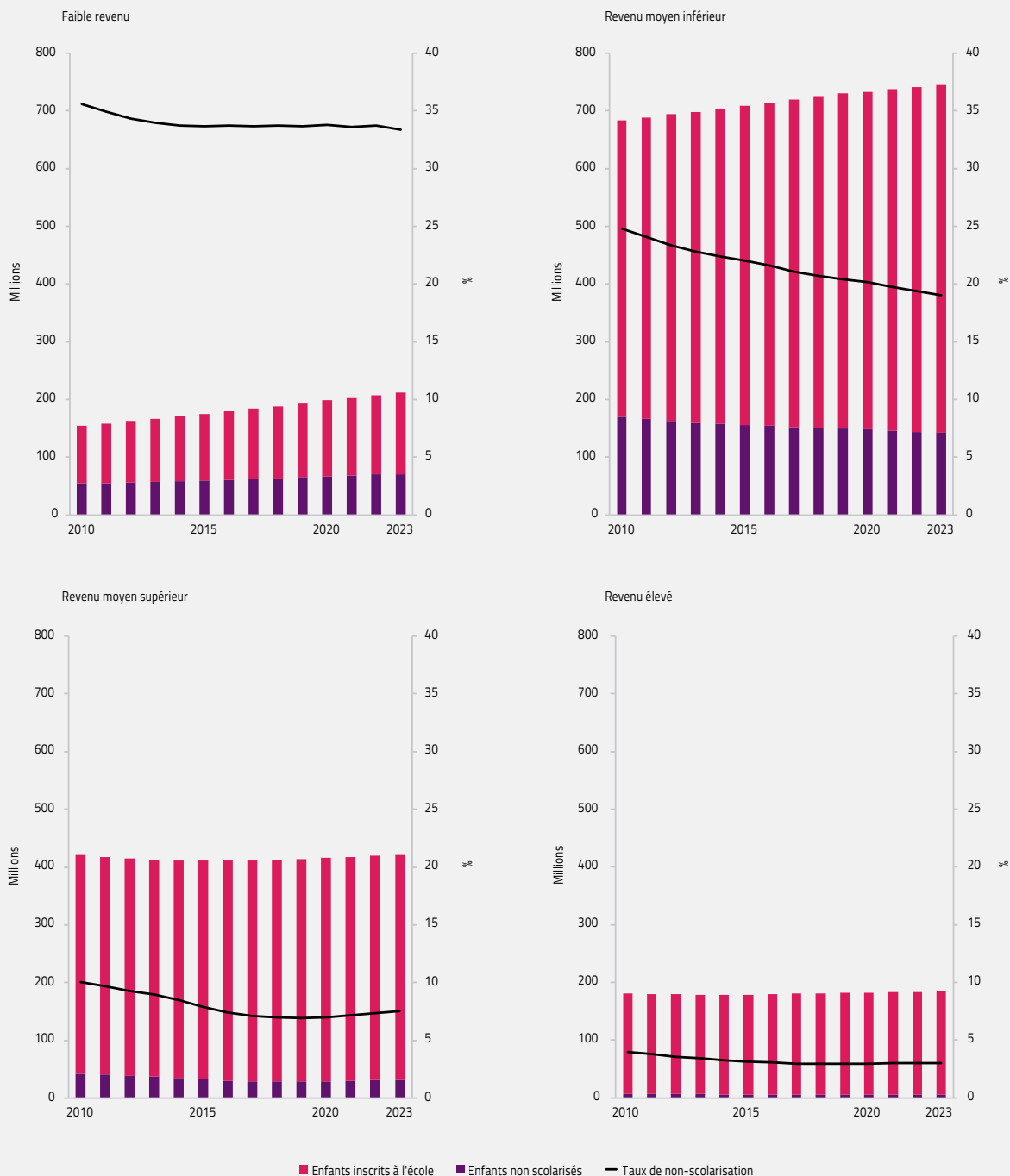


Suite à la page suivante...

pays, qui peuvent être plus sensibles à ces effets. Les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient plus susceptibles de quitter l'école prématurément en raison des fermetures prolongées d'établissements scolaires. Dans le cas particulier des États-Unis, où l'enseignement à domicile a été une option populaire et viable pour certains ménages, une certaine baisse des inscriptions dans les écoles publiques a été observée (Goulas et Pula, 2024).

Mais il semble qu'il s'agisse d'une exception. L'examen de 34 pays disposant de données pour 2019, 2021 et 2023 est cohérent avec les estimations du modèle et ne suggère pas que COVID-19 ait eu un impact négatif sur la scolarisation. Parmi ces pays, le taux de non-scolarisation des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué dans 14 pays (avec une baisse médiane de 7 points de pourcentage entre 2019 et 2023), est resté constant dans 11 pays et a augmenté dans 9 pays (avec une hausse médiane de 6 points de pourcentage) (**figure 8.3**).

Les situations d'urgence constituent un autre cas où les modèles peuvent sous-estimer l'ampleur du problème de la non-scolarisation. Dans une situation de conflit armé ou de catastrophe naturelle, il peut être impossible de collecter des données dans les zones touchées, mais les estimations officielles

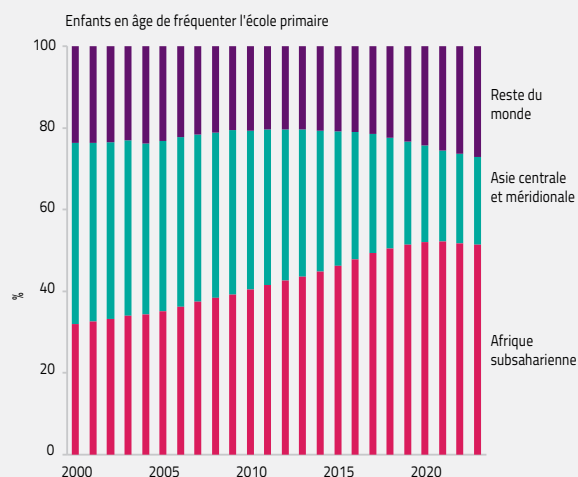
FIGURE 8.1 SUIITE :**Depuis 2015, la population non scolarisée stagne***Taux de non-scolarisation, enfants non scolarisés et enfants inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire, 2000-23**b. Par groupe de revenu de pays*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_1

Source : Base de données VIEW.

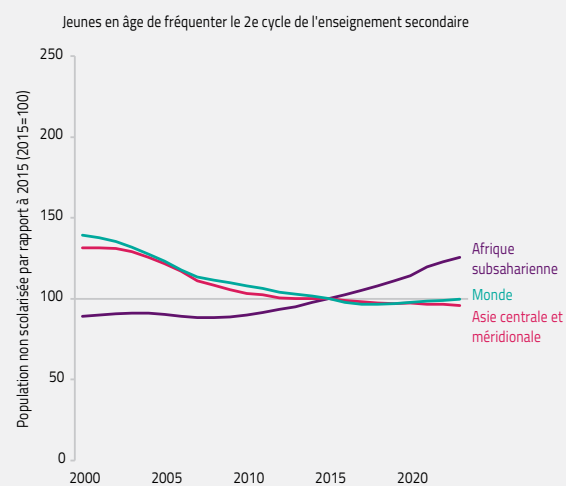
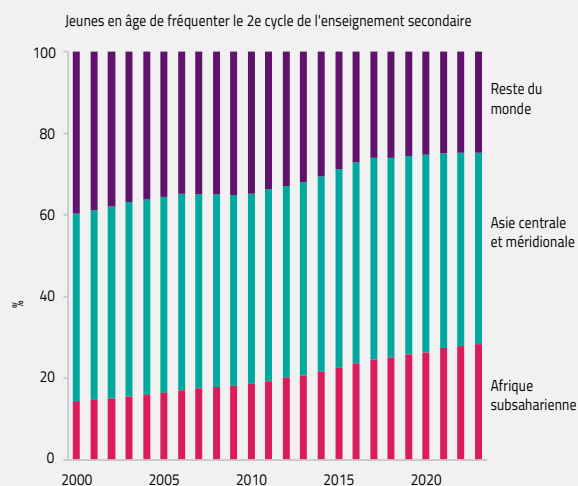
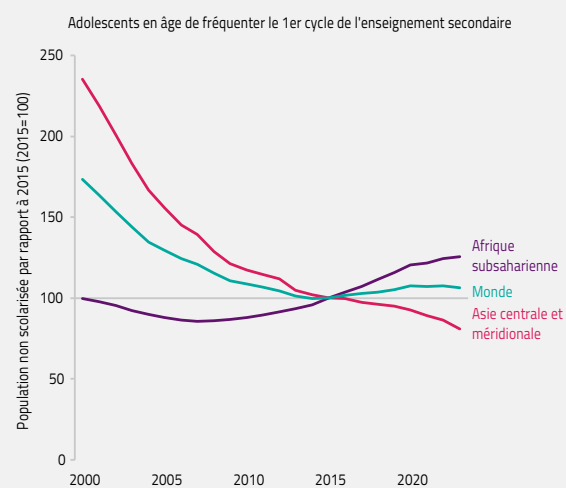
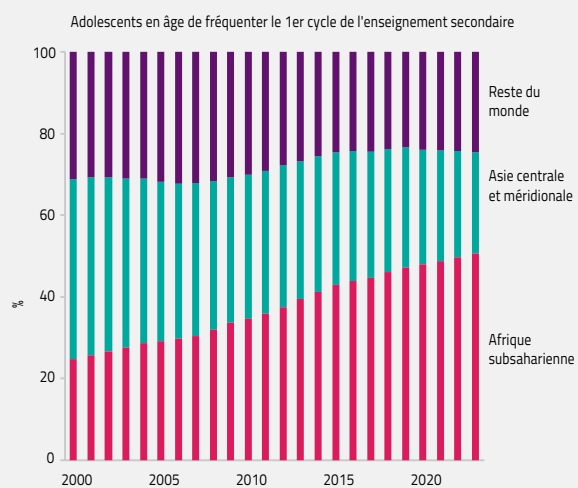
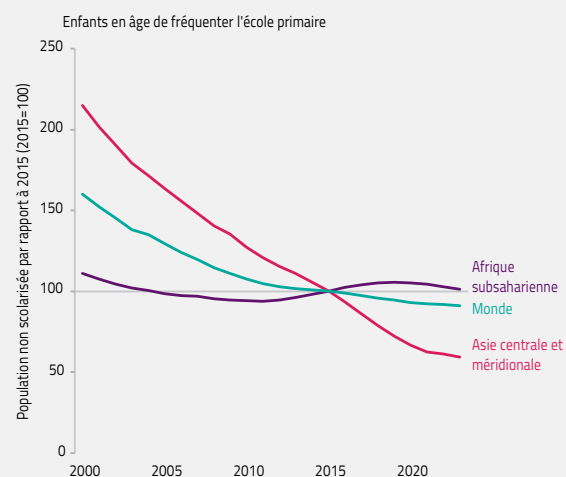
FIGURE 8.2 :

L'Afrique subsaharienne représente plus de la moitié du nombre total d'enfants et d'adolescents non scolarisés

a. Répartition de la population non scolarisée, par région, 2000-23



b. Évolution relative de la population non scolarisée, par région, 2000-23 (2015 = 100)



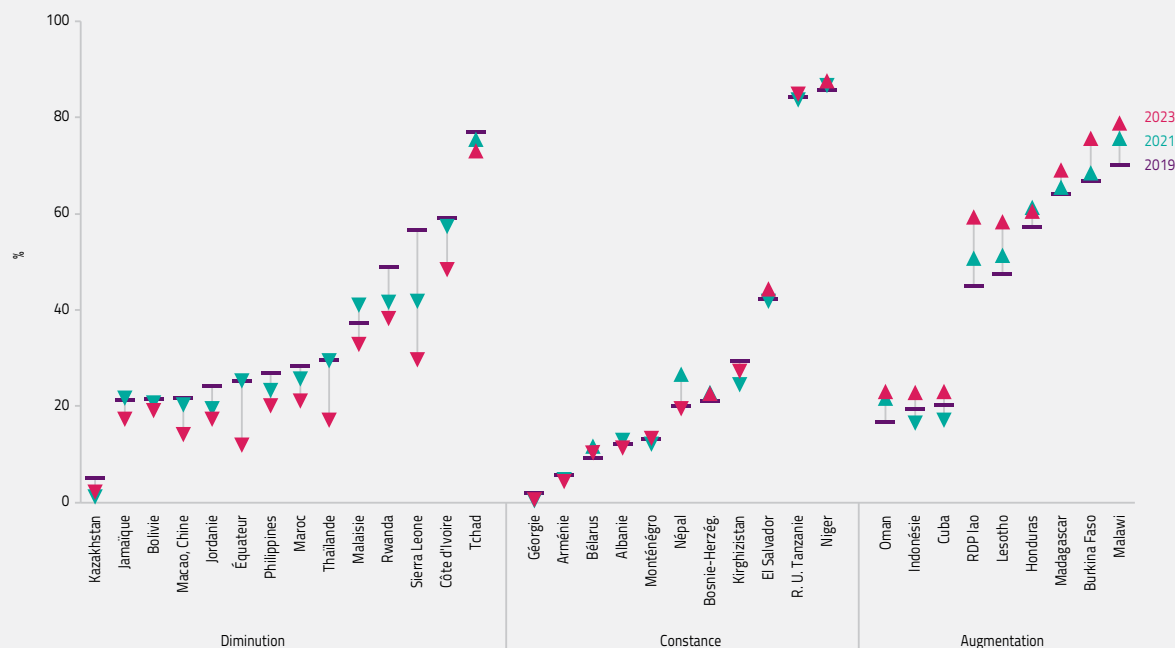
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_2

Source : Base de données VIEW.

FIGURE 8.3 :

La COVID-19 ne semble pas avoir eu d'impact négatif sur les taux de non-scolarisation

Taux de non-scolarisation des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pays sélectionnés, 2019, 2021 et 2023



Remarque : Les 34 pays sont ceux qui disposent de données pour chacune des trois années et qui ont une population de plus d'un million d'habitants.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_3

Source : Base de données de l'ISU.

peuvent ne pas tenir compte de ce sous-dénombrement.

Un effort est actuellement en cours pour tenter de combler cette lacune en introduisant une méthode systématique de filtrage des informations disponibles afin de procéder à des ajustements ex post des estimations relatives à la non-scolarisation (encadré 8.1).

L'indicateur global 4.1.2 des ODD permet de suivre les taux d'achèvement des différents niveaux d'éducation. Les taux d'achèvement ont augmenté régulièrement, bien que lentement. Le taux d'achèvement du primaire est passé de 85 % à 88 %, soit une augmentation de 3,1 points de pourcentage entre 2015 et 2023 ; le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est passé de 74 % à 78 %, soit une augmentation de 4 points de pourcentage. Le taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est passé de 53 % à 59 %, soit une augmentation de 5,9 points de pourcentage, ce qui équivaut à une croissance annuelle de 0,7 point de pourcentage. En revanche, au Yémen, pays touché par un conflit, le taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire n'a augmenté que de 0,2 point de pourcentage par an sur une période deux fois plus longue (encadré 8.2).

Le taux d'achèvement est défini comme le pourcentage d'élèves qui terminent un niveau d'éducation dans les trois à cinq ans

“

Le taux d'achèvement des études primaires est passé de 85 % à 88 %, soit une augmentation de 3,1 points de pourcentage entre 2015 et 2023

”

suivant l'âge officiel d'obtention du diplôme (par exemple, dans les systèmes où l'école primaire est censée être achevée à l'âge de 11 ans, l'achèvement du primaire est calculé sur la tranche d'âge des 14 à 16 ans). Cette mesure permet d'identifier les élèves qui ont commencé un cycle d'enseignement à temps et qui n'ont pas redoublé. Dans la pratique, ces deux problèmes - achèvement tardif et redoublement - sont courants dans les pays pauvres, ce qui signifie que de nombreuses personnes terminent chaque cycle d'éducation avec plusieurs années de retard. Une mesure complémentaire au taux officiel d'achèvement dans les délais est le taux d'achèvement final, qui prend en compte les personnes qui terminent un cycle d'enseignement avec un retard pouvant aller jusqu'à huit ans.

ENCADRÉ 8.1 :

Comment estimer l'impact des crises sur les populations non scolarisées ?

En cas de crise, les estimations relatives à la non-scolarisation ne peuvent être mises à jour que si de nouvelles informations sont disponibles. Ces nouvelles informations sont parfois collectées. Par exemple, l'UNICEF a mené une enquête à indicateurs multiples en Afghanistan en 2022/23, peu après que le nouveau régime a interdit aux filles d'aller à l'école. Mais il s'agit d'une exception. Dans la plupart des cas, le suivi est interrompu en cas de crise. L'absence de sécurité et les priorités humanitaires urgentes ne permettent pas de poursuivre les processus habituels de collecte de données. Cela empêche de comptabiliser les enfants de ces pays dans les rapports mondiaux.

Une approche idéale consisterait à essayer systématiquement d'améliorer la façon dont les gouvernements documentent, si leur collecte de données sur l'éducation est exhaustive ou si elle exclut des régions et des populations particulières. Une collaboration plus étroite entre les institutions gouvernementales ainsi qu'entre le gouvernement et les agences humanitaires est nécessaire pour y parvenir. Cette approche est toutefois difficile à mettre en œuvre dans la pratique. Une approche ponctuelle peut également constituer une solution à court terme. En utilisant la documentation des agences humanitaires, il devrait être possible d'estimer de combien les estimations de haut niveau de la population non scolarisée devraient être ajustées pour refléter la situation sur le terrain. Pour examiner les possibilités et les limites de cette approche, la documentation sur l'accès à l'éducation dans les cinq crises humanitaires les plus graves selon le Comité international de secours a été examinée (IRC, 2024).

La plus grande crise de déplacement au monde se produit au **Soudan** depuis que le conflit civil a éclaté en avril 2023. Plus de 8 millions de personnes, soit environ 15 % de la population, ont été déplacées à l'intérieur du pays ou ont fui vers les pays voisins. Selon le modèle de rapport ISU/GEM, 5,4 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes n'étaient pas scolarisés en 2022 avant le conflit, soit 41 %. Cette estimation est également cohérente avec les résultats d'une enquête nationale représentative sur les ménages réalisée en 2022. Le conflit civil a surtout touché les régions du Darfour, de Khartoum et du Kordofan (secteur de l'éducation du Soudan, 2023). Sur leurs populations respectives en âge d'être scolarisées, environ 60 % au Darfour et au Kordofan et 18 % à Khartoum n'étaient pas scolarisés en 2022. En supposant qu'aucun enfant n'aille à l'école après avril 2023 dans ces trois régions, il faudrait ajouter 4,2 millions de personnes à la population non scolarisée, ce qui porterait le total à 9,6 millions. L'estimation largement répandue selon laquelle 19 millions d'enfants ne sont pas scolarisés (Dahir, 2023) serait donc exagérée, si l'on considère que la population d'âge scolaire est d'environ 13,3 millions de personnes. Si quelques écoles ont ouvert au Darfour en janvier 2024 (Radio Dabanga, 2024), la région entière est restée en crise tout au long de l'année 2024, d'autres provinces étant entraînées dans le conflit.

Dans l'**État de Palestine**, l'ensemble des 550 000 enfants âgés de 6 à 17 ans estimés à Gaza ne sont plus scolarisés depuis octobre 2023 (Groupe de l'éducation du Comité permanent interorganisations, 2024) et devraient être ajoutés à l'estimation mondiale (**chapitre 15**).

Le **Soudan du Sud** a souffert d'une spirale apparemment sans fin de conflits et de vulnérabilité aux catastrophes naturelles. Il n'existe pas de données facilement accessibles pour la triangulation. Le modèle du rapport ISU/GEM sur la non-scolarisation estime à 2,1 millions le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés en 2022. Une estimation réalisée en décembre 2023 a porté ce chiffre à 2,8 millions (Groupe de l'éducation du Soudan du Sud, 2023). En cas de vérification, il faudrait donc ajouter 0,7 million d'enfants supplémentaires à l'estimation mondiale.

Au **Burkina Faso**, une crise d'insécurité due à des attaques incessantes s'est étendue à la quasi-totalité du pays. Toutefois, 5 des 13 régions administratives sont touchées de manière disproportionnée : Boucle du Mouhoun, Centre-Nord, Est, Nord et Sahel. Le modèle du rapport ISU/GEM sur la non-scolarisation estime à 2,9 millions le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés en 2022, dont 1,5 million dans les cinq régions les plus touchées. Les données de deux enquêtes menées en 2019 et 2022 ont été utilisées, de sorte que l'estimation est à jour, bien qu'il soit difficile de savoir si le dénombrement était représentatif dans les zones touchées. Une estimation du Ministère de l'éducation en mai 2023, avec l'appui du groupe de l'éducation, a révélé que plus de 5 000 écoles primaires et secondaires ont été forcées de fermer dans ces régions, avec près de 900 000 élèves perdant l'accès à l'éducation (Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales du Burkina Faso, 2023). Il est très probable que cette estimation recoupe les estimations plus élevées existantes de la population non scolarisée ; on peut donc supposer qu'il n'est pas nécessaire de procéder à un nouvel ajustement à la hausse pour le Burkina Faso.

Il est plus difficile d'évaluer la situation au **Myanmar**, car les dernières données officielles disponibles datent de 2018. Le modèle prévoit que l'amélioration observée vers le milieu des années 2010, lorsque le nombre total d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés était estimé de manière fiable à environ 2,9 millions, se serait poursuivie, conduisant à une estimation de seulement 1,2 million d'enfants non scolarisés en 2022. Mais cette estimation n'est vraisemblablement pas fiable. Une fiche d'information sur l'éducation publiée en septembre 2023 indique que 3,7 millions de personnes n'ont pas « accès à l'apprentissage », mais cela ne signifie pas que cette population n'est pas scolarisée, et le groupe d'âge n'est pas clairement défini (UNICEF, 2023). Il est également peu probable que la population non scolarisée ait augmenté dans des proportions aussi importantes. En d'autres termes, il n'est pas possible de faire une estimation éclairée sans plus d'informations.

Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 8.1 SUITE :

En résumé, les données relatives à trois des cinq crises majeures pour lesquelles des informations raisonnablement fiables et comparables sont disponibles suggèrent que la population non scolarisée pourrait être sous-estimée de 5,5 millions de personnes. Chaque crise est différente en termes de caractéristiques telles que l'intensité, la propagation et la durée, ainsi qu'en termes de disponibilité des données. Les groupes de l'éducation, qui sont mandatés pour coordonner les réponses humanitaires dans les zones où l'État peut être absent, partie au conflit, ou ne pas avoir les ressources nécessaires pour identifier les besoins et fournir des services d'éducation, sont chargés d'estimer le nombre de « personnes ayant besoin » d'éducation. Mais il est important de noter qu'il s'agit d'une définition différente de celle de la non-scolarisation. Les groupes de l'éducation évaluent les besoins en matière d'éducation à des fins autres que l'établissement de rapports globaux. Il en résulte qu'il est difficile de combiner et d'intégrer leurs résultats dans les rapports statistiques officiels. Mais il est possible de faire davantage pour prendre en compte les données qu'ils fournissent et les recouper lorsqu'elles peuvent être triangulées avec d'autres sources.

Il a été décidé, lors de la première Conférence sur les données et statistiques de l'éducation en février 2024, de créer une équipe spéciale chargée de proposer un processus systématique sur la manière de prendre en compte les informations supplémentaires pour estimer une marge d'erreur dans les calculs de la population non scolarisée - pour un nombre limité de crises humanitaires les plus graves. L'ISU et le rapport GEM travailleront avec Education Cannot Wait et des experts des pays concernés pour identifier la marche à suivre.

Globalement, la différence entre le taux d'achèvement dans les délais et le taux d'achèvement ultime est de 4,4 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et secondaire du premier cycle de 3,3 points de pourcentage dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Cela signifie que 62 % des jeunes terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'Afrique subsaharienne est la région qui présente l'écart le plus important entre les taux d'achèvement dans les délais et les taux d'achèvement ultimes. En 2023, 67 % des enfants auront terminé l'école primaire à temps, mais 78 % avec plusieurs années de retard, soit une différence de 10,4 points de pourcentage. Il s'agit d'une amélioration par rapport à 2015, où l'écart était de 11,8 points de pourcentage. L'écart entre l'achèvement ultime et l'achèvement en temps voulu est de 9 points de pourcentage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 4,3 points de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire - mais il n'y a pas eu d'amélioration à ces deux niveaux depuis 2015 (figure 8.4).

Ce niveau élevé d'écart reflète la proportion importante d'enfants dans l'enseignement primaire et secondaire qui ont au moins deux ans de trop pour leur classe. Selon l'indicateur thématique 4.1.5 des ODD, le pourcentage d'enfants trop âgés en Afrique subsaharienne était de 26 % dans l'enseignement primaire et de 35 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2023. La région ayant les taux de sur-âge les plus élevés est l'Océanie, avec 15 % dans l'enseignement primaire et 13 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2023. Les taux de sur-âge sont de 10 % ou moins dans les cinq autres régions concernées par les ODD.

APPRENTISSAGE

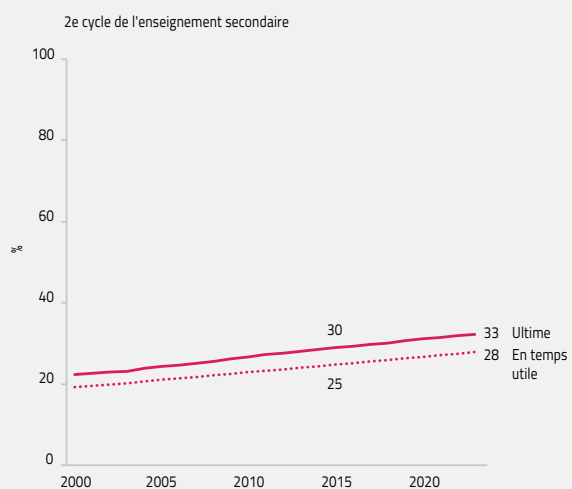
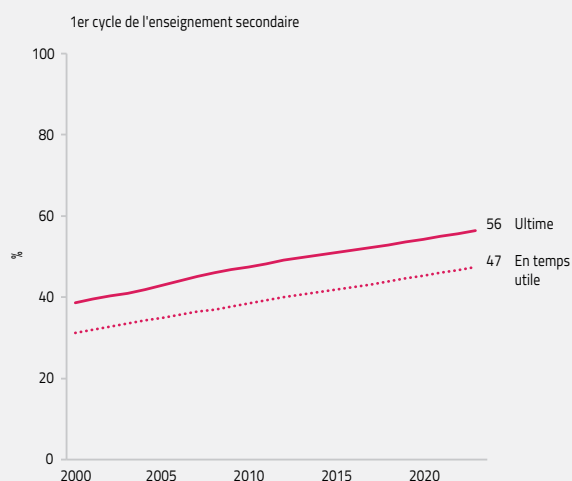
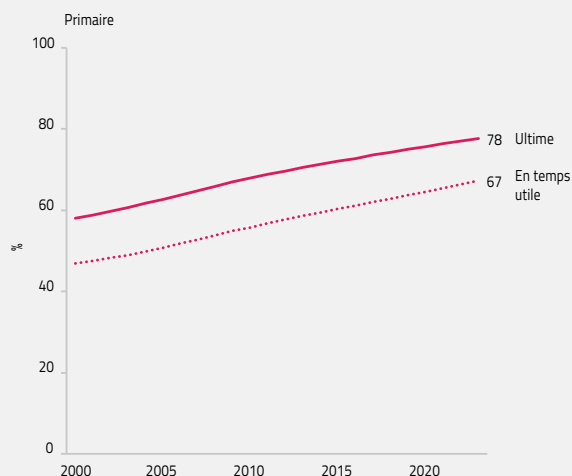
L'indicateur global 4.1.1 des ODD permet de suivre le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques à trois étapes de leur parcours éducatif. Au niveau mondial, on estime que 58 % des élèves atteignent le niveau minimum de compétence en lecture et 44 % en mathématiques à la fin de l'école primaire. De même, 64 % des élèves atteignent le niveau minimum de compétence en lecture et 51 % en mathématiques à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Si l'on considère que 12 % des enfants ne terminent pas l'école primaire à temps (ou que 8 % ne la terminent jamais, si l'on utilise la définition plus large de l'achèvement ultime) et que 22 % des enfants ne terminent pas le premier cycle de l'enseignement secondaire à temps (ou que 18 % ne la terminent jamais), ces chiffres doivent être adaptés. Ce lien entre l'achèvement des études et l'apprentissage est reflété par l'indicateur 4.1.0, qui demande si l'ensemble de la cohorte d'enfants et d'adolescents (et pas seulement ceux qui sont scolarisés) est « préparée pour l'avenir ». Cet indicateur 4.1.0 est le produit des indicateurs 4.1.1 et 4.1.2 et suppose qu'aucun enfant n'ayant pas atteint la fin de l'école primaire ou la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire n'a atteint le niveau minimum de compétence. Bien qu'il puisse y avoir quelques cas où cela n'est pas vrai (encadré 8.3), l'indicateur 4.1.0 reflète l'esprit de la cible 4.1 de l'ODD qui demande aux pays de s'assurer que tous les enfants terminent chaque niveau d'éducation et obtiennent des résultats d'apprentissage pertinents et efficaces.

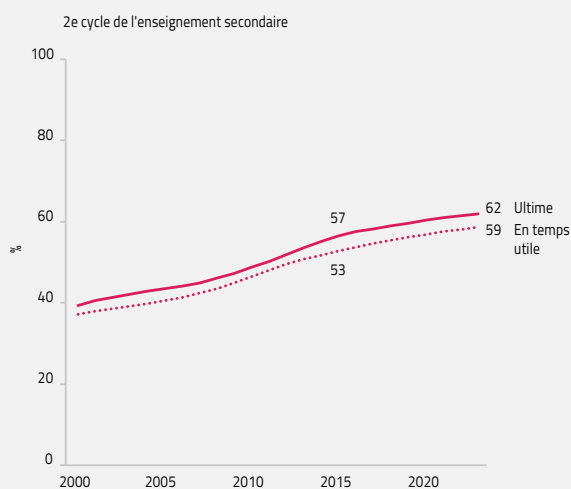
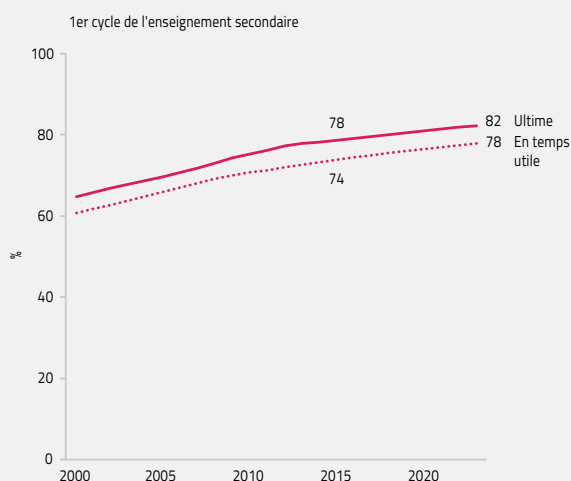
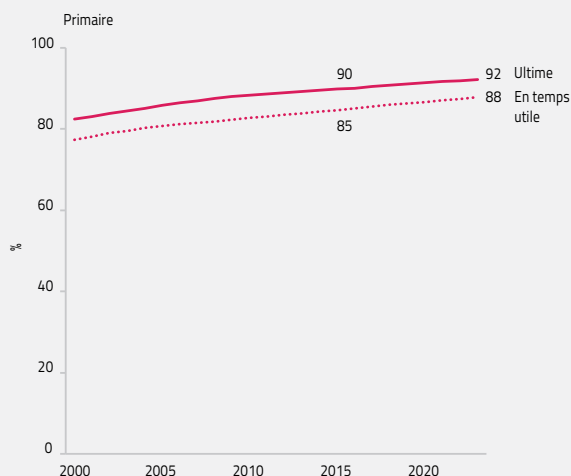
FIGURE 8.4 :

Les écarts entre les taux d'achèvement en temps voulu et les taux d'achèvement ultime sont restés élevés en Afrique subsaharienne
Taux d'achèvement en temps voulu et ultime, par niveau d'éducation, 2000-23

a. Afrique subsaharienne



b. Monde



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_4

Source : Base de données VIEW.

ENCADRÉ 8.2 :

Au Yémen, le conflit a privé toute une génération de possibilités d'éducation

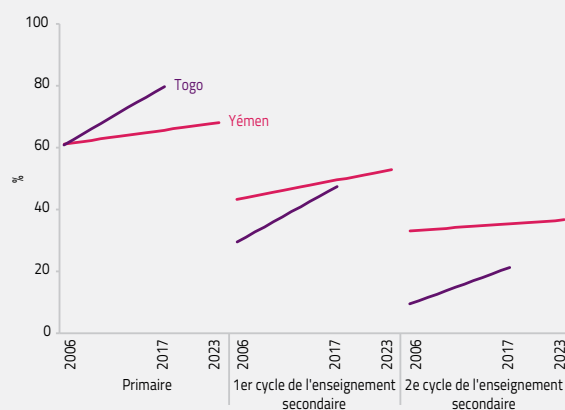
Le Yémen est plongé dans un long conflit militaire qui dure depuis neuf ans et qui a entraîné une grave crise humanitaire et économique. En 2023, quelque 18,2 millions de Yéménites auront besoin d'une aide humanitaire essentielle. La crise a dévasté les moyens de subsistance, 80 % de la population vivant dans l'extrême pauvreté. Les récentes réductions et suspensions de l'aide alimentaire font que 2,7 millions d'enfants souffrent de malnutrition aiguë (UNICEF, 2024). Fin 2022, on a calculé que 4,5 millions de personnes étaient déplacées en raison du conflit (HCR, 2023). On estime que les enfants déplacés sont deux fois plus susceptibles d'abandonner l'école que leurs camarades des communautés d'accueil (Save the Children, 2024).

Bien que le Yémen ne dispose pas d'un recensement complet de la population, l'UNICEF a mené une enquête à indicateurs multiples (MICS) en 2023, offrant une occasion unique d'examiner les tendances, puisqu'une autre MICS avait été réalisée en 2006. Les progrès en matière de taux d'achèvement ont été très lents à tous les niveaux au cours de cette période de 17 ans. Les taux d'achèvement des études primaires sont passés de 61 % à 68 %, soit une augmentation de 0,4 point de pourcentage par an. Au Togo, qui est parti du même point en 2006 mais qui n'a pas été touché par un conflit, la progression annuelle du taux d'achèvement du cycle primaire entre 2006 et 2017 a été plus de quatre fois supérieure, avec 1,7 point de pourcentage. Les progrès dans l'achèvement du deuxième cycle du secondaire ont été 5 fois plus rapides au Togo (1 point de pourcentage par an) qu'au Yémen (0,2 point de pourcentage par an) (figure 8.5).

FIGURE 8.5 :

Au Yémen, le conflit a compromis les possibilités d'éducation de toute une génération

Taux d'achèvement, par niveau, Togo et Yémen, 2006-23



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_5.

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM basée sur les données de l'enquête à indicateurs multiples de 2023

Il existe un lien entre les conflits et les variations régionales des taux d'achèvement. Les taux d'achèvement sont plus faibles dans les gouvernorats d'Al Hudaydah, Hajjah et Raymah, situés dans l'ouest du Yémen et touchés par des taux de pertes civiles parmi les plus élevés du pays. Les taux d'achèvement sont plus élevés dans les gouvernorats d'Aden, d'Hadramaut et de Lahej, où le nombre de victimes a été considérablement plus faible (ACLED, 2024) (figure 8.6).

FIGURE 8.6 :

Les taux d'achèvement au Yémen varient considérablement d'une région à l'autre

Taux d'achèvement, par gouvernorat et par niveau, Yémen, 2022/23



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_6

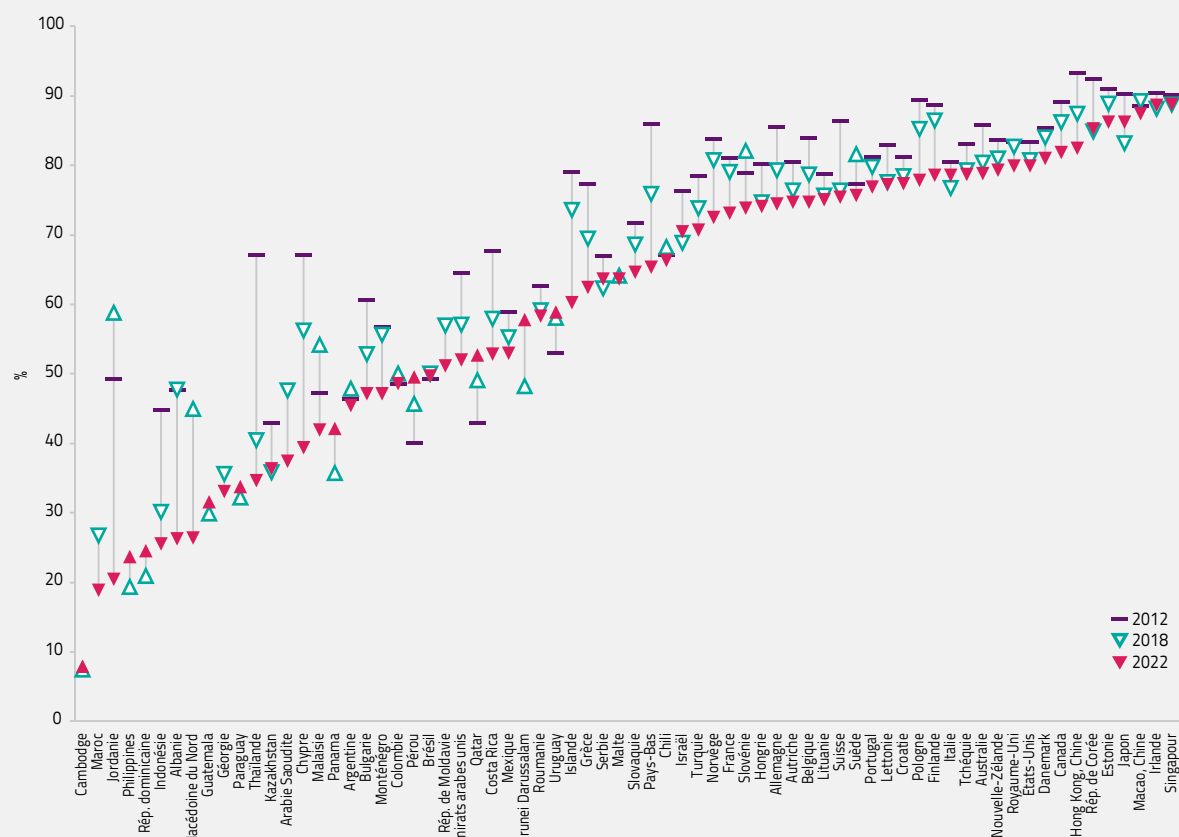
Source : Analyse de l'équipe du GEM Report basée sur les données de l'enquête à indicateurs multiples 2022/23.

Bien que le conflit ait diminué depuis la trêve de 2022, les problèmes de sécurité persistants continuent d'affecter la confiance des parents dans les écoles et de dissuader les enfants de les fréquenter (Save the Children, 2024). Il est essentiel de mettre fin immédiatement à tous les conflits pour mettre en œuvre des politiques sociales efficaces susceptibles de remettre le Yémen sur la voie de l'éducation et du progrès social.

FIGURE 8.7 :

Les résultats de l'apprentissage des adolescents ont baissé en lecture et surtout en mathématiques entre 2018 et 2022
Pourcentage d'élèves atteignant un niveau minimum de compétences à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, sélection de pays à revenu moyen et élevé, 2012, 2018 et 2022

a. Lecture



Suite à la page suivante...

Selon l'indicateur 4.1.0, au niveau mondial, 51 % des enfants atteignent le niveau minimum de compétence en lecture à la fin de l'école primaire et 50 % à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, 39 % des enfants atteignent le niveau minimum de compétence en mathématiques à la fin de l'école primaire et 40 % à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les deux matières et aux deux niveaux, la part doit être ajustée à la hausse de deux points de pourcentage si l'on utilise le taux d'achèvement ultime.

La couverture des indicateurs reste inférieure à ce qui est souhaitable (**chapitre 7**). En outre, la plupart des données sur lesquelles s'appuient les estimations ci-dessus datent d'avant la pandémie de COVID-19. L'impact potentiel de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissage a fait l'objet d'une attention particulière

en raison des perturbations causées par les fermetures d'écoles. Deux évaluations internationales à grande échelle ont permis de mieux comprendre la situation. L'étude Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de 2021 évalue la lecture en quatrième année (considérée comme équivalente à la fin de l'école primaire et relevant de l'indicateur 4.1.1b) et a été couverte dans le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de 2023. Ses résultats indiquent une baisse de seulement un point de pourcentage de la proportion d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence dans 37 pays, pour la plupart à revenu élevé, ce qui représente un impact imperceptible.

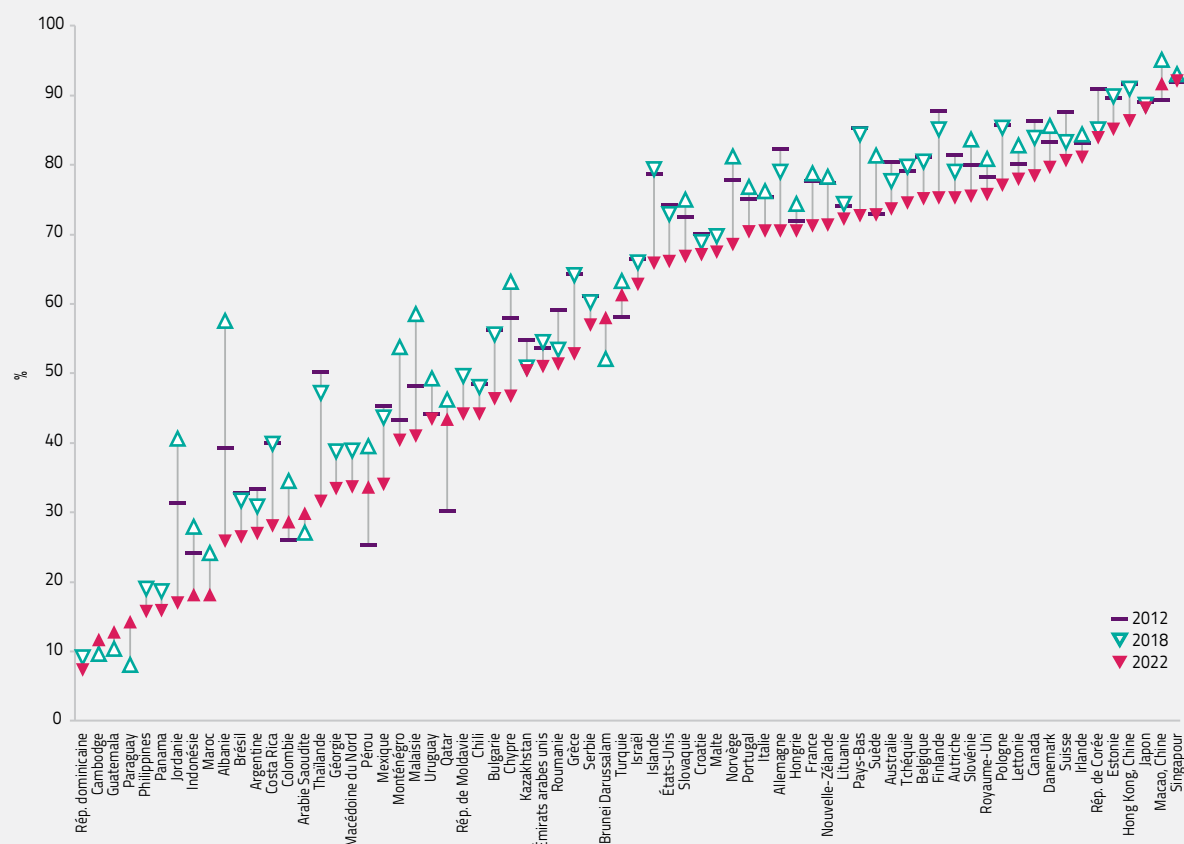
Deuxièmement, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2022 évalue la lecture et les mathématiques chez les jeunes de 15 ans (considérés comme

FIGURE 8.7 SUITE :

Les résultats de l'apprentissage des adolescents ont baissé en lecture et surtout en mathématiques entre 2018 et 2022

Pourcentage d'élèves atteignant un niveau minimum de compétences à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, sélection de pays à revenu moyen et élevé, 2012, 2018 et 2022

b. Mathématiques



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_7

Source : Analyse de l'équipe du GEM Report basée sur les données PISA 2012, 2018 et 2022.

équivalents à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire et relevant de l'indicateur 4.1.1c). Ces données correspondent également à des pays plus riches, bien que dans ce cas, 25 des 70 pays dont les tendances peuvent être comparées dans le temps soient des pays à revenu moyen. Les résultats doivent être interprétés avec prudence pour deux raisons. Tout d'abord, comme ces pays partaient d'un point de départ beaucoup plus haut, toute perte d'apprentissage sera plus visible par rapport, par exemple, aux pays à faible revenu, où 2 enfants sur 10 au maximum atteignent le niveau minimum de compétence (**encadré 8.4**). Deuxièmement, ces pays avaient également les moyens de protéger leurs élèves des pires conséquences de la pandémie.

Les résultats diffèrent quelque peu pour la lecture et les mathématiques. Dans le cas de la lecture, les niveaux des résultats d'apprentissage ont baissé, mais il est difficile de lier

ce résultat exclusivement à la COVID-19, étant donné que les résultats de 2022 s'inscrivent dans une tendance à long terme qui remonte au moins à 2012. Les pays qui ont connu une forte baisse des niveaux de réussite sont le Costa Rica, Chypre, l'Islande, la Jordanie, le Royaume des Pays-Bas et la Thaïlande. Parmi les quelques pays qui ont réussi à s'améliorer au cours de cette période figurent le Pérou, le Qatar et l'Uruguay (**figure 8.7a**).

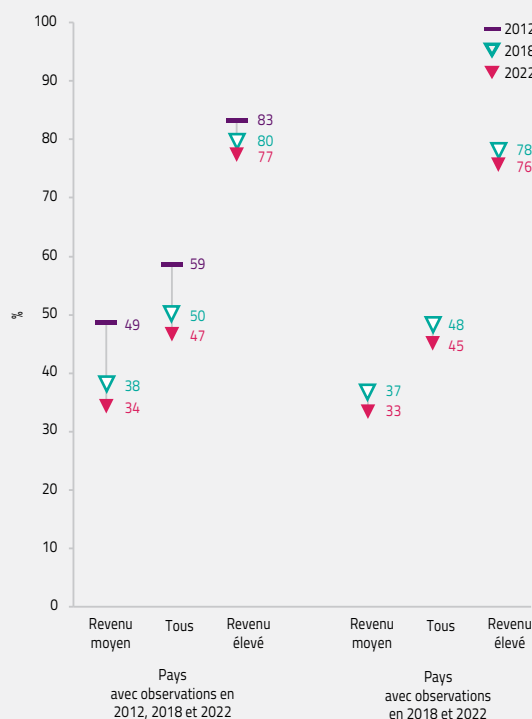
Dans le cas des mathématiques, les niveaux des résultats d'apprentissage semblent s'être améliorés entre 2012 et 2018 et, par conséquent, la chute en 2022 semble plus radicale qu'en lecture (**figure 8.7b**). Toutefois, un examen plus approfondi des tendances de l'enquête PISA soulève la question de savoir si l'amélioration de 2018 pourrait être une exception et si, en fait, un déclin à long terme n'est pas en cours depuis 2009. La COVID-19 peut avoir accéléré le déclin, mais il peut

FIGURE 8.8 :

Depuis 2012, le pourcentage d'élèves atteignant le niveau minimum de compétence a diminué de 12 points de pourcentage en lecture et de 6 points de pourcentage en mathématiques

Pourcentage d'élèves atteignant un niveau minimum de compétences à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, sélection de pays à revenu moyen et élevé, 2012, 2018 et 2022

a. Lecture



b. Mathématiques



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_8

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM basée sur les données PISA 2012, 2018 et 2022.

aussi masquer d'autres facteurs structurels. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour démêler le rôle potentiel que des questions telles que la diversité accrue, l'impact distrayant de la technologie, les changements dans l'environnement familial et même les niveaux croissants d'anxiété en mathématiques (**focus 8.1**) ont pu jouer.

Pour résumer ces tendances, il est utile d'examiner deux groupes : les 57 pays avec des observations en 2012, 2018 et 2022 et l'ensemble élargi de 70 pays avec des observations en 2018 et 2022. Dans le cas de la lecture, le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence a chuté de 9 points de pourcentage, passant de 59 % en 2012 à 50 % en 2018, et de 3 points supplémentaires pour atteindre 47 % en 2022. La baisse globale entre 2012 et 2022 a été de 12 points de pourcentage, mais elle a été plus importante dans les pays à revenu moyen (14 points) que dans les pays à revenu élevé (6 points) (**figure 8.8a**). Dans le cas des mathématiques, le pourcentage

d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence minimal a augmenté de 2 points de pourcentage, passant de 41 % en 2012 à 43 % en 2018 (bien qu'il ait augmenté de 3 points de pourcentage dans les pays à revenu moyen et diminué de 1 point de pourcentage dans les pays à revenu élevé). Il y a eu ensuite une chute de 8 points pour atteindre 36 % en 2022. La baisse globale entre 2012 et 2022 a été de 6 points de pourcentage et a été similaire dans les pays à revenu moyen et élevé (**figure 8.8b**).

De nouvelles données devraient être publiées dans les mois à venir dans le cadre de l'étude TIMSS 2023, qui se concentre également sur les pays relativement plus riches. Ce n'est qu'en 2025 au plus tôt que les données relatives à l'Afrique, à l'Amérique latine et à l'Asie du Sud-Est permettront de dresser un tableau global plus complet des progrès, ou de l'absence de progrès, à l'approche de 2030.

ENCADRÉ 8.3 :

Ceux qui n'atteignent pas la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ont très peu de chances d'être compétents en lecture et en mathématiques

Pour vérifier l'hypothèse implicite de l'indicateur 4.1.0 des ODD selon laquelle ne pas atteindre la fin de l'école primaire ou la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire équivaut à ne pas atteindre les niveaux de résultats d'apprentissage attendus à ces stades, il est important d'évaluer les différences de résultats d'apprentissage entre ceux qui sont scolarisés et ceux qui ne le sont pas. L'étude PISA pour le développement (PISA-D), menée dans huit pays à revenu moyen inférieur (Cambodge, Équateur, Guatemala, Honduras, Panama, Paraguay, Sénégal et Zambie), a offert une rare occasion de réfléchir à cette hypothèse dans quatre pays qui ont évalué les populations non scolarisées en 2017-18 : Guatemala, Honduras, Panama et Sénégal. L'étude PISA-D a examiné une série de trajectoires de jeunes de 15 ans « non scolarisés » : ils n'ont jamais été inscrits, ils ont abandonné l'école avant ou après avoir terminé l'école primaire, ils sont restés à l'école mais étaient trop âgés pour leur classe, ou ils sont restés à l'école mais l'ont fréquentée de manière irrégulière.

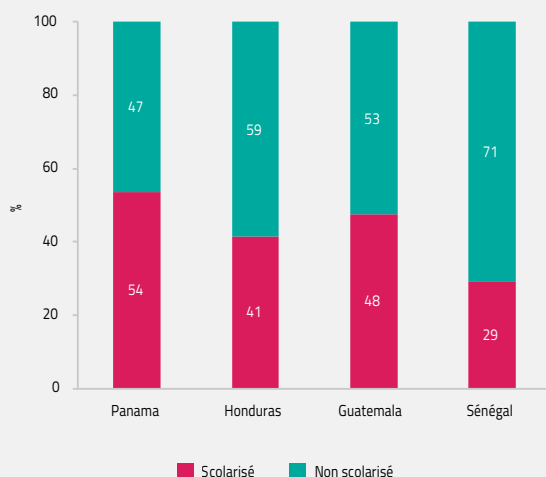
Une série de constatations ont été faites. Tout d'abord, à peine 5 jeunes de 15 ans sur 10 dans les 3 pays d'Amérique centrale et 3 sur 10 au Sénégal étaient scolarisés (**figure 8.9a**). Deuxièmement, les résultats d'apprentissage des élèves scolarisés étaient très faibles dans l'ensemble. Seuls 19 % des élèves de 15 ans au Panama et 8 % au Sénégal ont atteint le niveau minimum de compétence en mathématiques. Troisièmement, il existe une corrélation évidente entre l'attachement à l'école et les niveaux de compétence. Les élèves qui avaient l'âge requis pour leur classe et qui fréquentaient l'école atteignaient des niveaux de compétence plus élevés que ceux qui avaient abandonné l'école ou qui avaient dépassé l'âge requis pour leur classe (Ward, 2020). Au Guatemala et au Sénégal, aucun des jeunes non scolarisés n'a atteint le niveau minimum de compétence ; au Honduras, 2 % l'ont atteint et au Panama, 3 % l'ont atteint (**figure 8.9b**).

FIGURE 8.9 :

Ceux qui abandonnent l'école ou ne la fréquentent pas régulièrement ont très peu de chances d'atteindre les niveaux minimum de compétence

Fréquentation scolaire et résultats d'apprentissage des jeunes de 15 ans, Guatemala, Honduras, Panama et Sénégal, 2017-18

a. Répartition des jeunes de 15 ans, par statut de fréquentation scolaire



b. Pourcentage d'élèves atteignant un niveau minimum de compétence en mathématiques à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, par statut de fréquentation scolaire



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_9

Source : Analyse de l'équipe du GEM Report basée sur les données du PISA pour le développement.

La prise en compte des jeunes de 15 ans non-scolarisés montre que les niveaux minimaux de compétence pour l'ensemble de la population de 15 ans sont bien inférieurs à ce que suggèrent les données concernant uniquement les jeunes scolarisés. Au Sénégal, la part de l'ensemble de la cohorte atteignant les niveaux minimum de compétence passe de 8 % à 2 %. Les résultats montrent donc l'importance d'un indicateur comme le 4.1.0. Les niveaux de compétence tels qu'ils sont mesurés par l'indicateur global 4.1.1, bien qu'ils soient déjà nettement plus bas dans les pays à revenu moyen inférieur que dans les pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, donnent une image trompeuse parce qu'ils excluent la population non scolarisée.

ENCADRÉ 8.4 :

L'évaluation des compétences minimales est une nouvelle source de données sur l'apprentissage dans les pays à revenu faible et moyen inférieur

Des évaluations transnationales bien établies, telles que PIRLS et PISA, ont été créées dans des pays à revenu élevé qui disposent déjà des capacités nécessaires pour mesurer l'apprentissage et qui ont développé leurs propres évaluations nationales. Certains pays à revenu moyen ont investi dans leur participation à ces évaluations. Mais le coût est prohibitif pour la plupart des pays. En outre, même les élèves des pays à revenu moyen tels que l'Égypte, le Maroc et l'Afrique du Sud ont tendance à obtenir des résultats bien inférieurs à ceux des pays qui ont contribué à la mise en place de l'évaluation.

Bien qu'il y ait quelques exceptions, les pays à revenu moyen et surtout à faible revenu n'ont pas les capacités suffisantes pour développer leurs propres mécanismes d'évaluation nationale. Pour relever ce défi, l'ISU a développé les Évaluations des niveaux minimaux de compétence (AMPL) afin d'aider les pays les plus pauvres à préserver l'intégrité de leur cadre d'évaluation national s'il est disponible, à développer leurs compétences en matière d'évaluation nationale et à leur permettre de produire des données comparables au niveau international pour rendre compte de l'indicateur global 4.1.1 de l'ODD dans les limites de leurs capacités et de leur budget.

L'AMPL a été développé en deux étapes. La première étape (2021) faisait partie du projet « COVID-19 : Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage », qui visait à évaluer l'impact de la COVID-19 sur les résultats de l'apprentissage. Il a été administré en anglais et en français à la fin de l'enseignement primaire dans six pays africains (Burundi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Kenya, Sénégal et Zambie). La deuxième étape s'est déroulée en 2023 dans différentes régions du monde. En Afrique, la Gambie et la Zambie ont administré l'AMPL pour évaluer l'apprentissage à la fin du premier cycle de l'enseignement primaire, tandis que le Kenya, le Lesotho et la Zambie l'ont administré à la fin de l'enseignement primaire. Chaque pays a échantillonné entre 220 et 300 écoles.

Les résultats sélectionnés dans six des pays qui ont administré le test AMPL à la fin de l'enseignement primaire en 2021 et 2023 montrent qu'environ 1 élève sur 10 seulement a atteint le niveau minimum de compétence en lecture, sauf au Kenya où 1 élève sur 4 l'avait atteint. En revanche, à l'exception de la Côte d'Ivoire, une plus grande proportion d'élèves a atteint le niveau minimum de compétence en mathématiques : 16 % en Zambie, 20 % au Lesotho, 24 % au Burkina Faso, 34 % au Sénégal et 37 % au Kenya.

Les écarts entre les genres diffèrent selon les matières. En mathématiques, il y a parité dans quatre des six pays ; en lecture, les filles ont un avantage, bien qu'aux faibles niveaux d'apprentissage observés, les différences ne dépassent pas trois points de pourcentage. Le Burkina Faso est le seul des six pays où les filles sont en retard sur les garçons dans les deux matières, bien que l'écart de quatre points de pourcentage ne soit perceptible qu'en mathématiques.

En revanche, les écarts entre les zones urbaines et rurales sont considérables. En lecture, pas plus de 5 % des élèves des écoles rurales atteignent le niveau minimum de compétence dans cinq des six pays. Dans tous les pays, les élèves des écoles urbaines ont au moins trois fois plus de chances de lire avec compréhension ; au Burkina Faso et au Lesotho, ils ont six fois plus de chances. En mathématiques, l'écart entre les zones urbaines et rurales est de 7 points de pourcentage en Côte d'Ivoire, de 16 points de pourcentage au Burkina Faso, au Sénégal et en Zambie, et de 22 points de pourcentage au Kenya et au Lesotho. Au Kenya, les élèves des écoles urbaines sont le seul groupe de population où la majorité, 51 %, a atteint le niveau minimum de compétence (figure 8.10).

Suite à la page suivante...

FOCUS 8.1. L'ANXIÉTÉ LIÉE AUX MATHÉMATIQUES AFFECTE NÉGATIVEMENT LES PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES

Parmi les obstacles à l'engagement et à la réussite des élèves en mathématiques figure « l'anxiété liée aux mathématiques », définie comme « l'anxiété qui interfère avec la manipulation des nombres et la résolution de problèmes mathématiques dans une grande variété de situations ordinaires de la vie et de l'enseignement » (Richardson et Suinn, 1972). L'anxiété liée aux mathématiques ne dissuade pas seulement les élèves de poursuivre leurs études dans le domaine des mathématiques et à des parcours professionnels en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (Choe et al., 2019), elle a également des implications plus larges pour la santé mentale et le bien-être général dans tous les groupes d'âge (Mammarella et al., 2019).

“ Les premiers signes d'anxiété liée aux mathématiques peuvent apparaître dès l'âge de 6 ans ”

Au cours des dernières décennies, on a cherché à mieux comprendre quand et comment se développe l'anxiété liée aux mathématiques, et on a multiplié les tentatives pour la mesurer. Les recherches indiquent que les premiers signes d'anxiété en mathématiques peuvent apparaître dès l'âge de 6 ans (Aarnos et Perkkilä, 2012), avec des implications importantes pour le développement ultérieur, car l'anxiété a tendance à rester stable ou à augmenter avec le temps (Cargnelutti et al., 2017 ; Pekrun, 2016). Malgré l'apparition précoce possible de ce trouble, la recherche sur les enfants de l'école primaire reste limitée en

ENCADRÉ 8.4 SUITE :

FIGURE 8.10 :

À la fin de l'école primaire, seul environ un enfant sur dix lit avec compréhension dans les pays africains les plus pauvres
 Pourcentage d'élèves qui atteignent les compétences minimales en mathématiques et en lecture à la fin de l'école primaire, par sexe et par région, dans certains pays d'Afrique, 2021-23



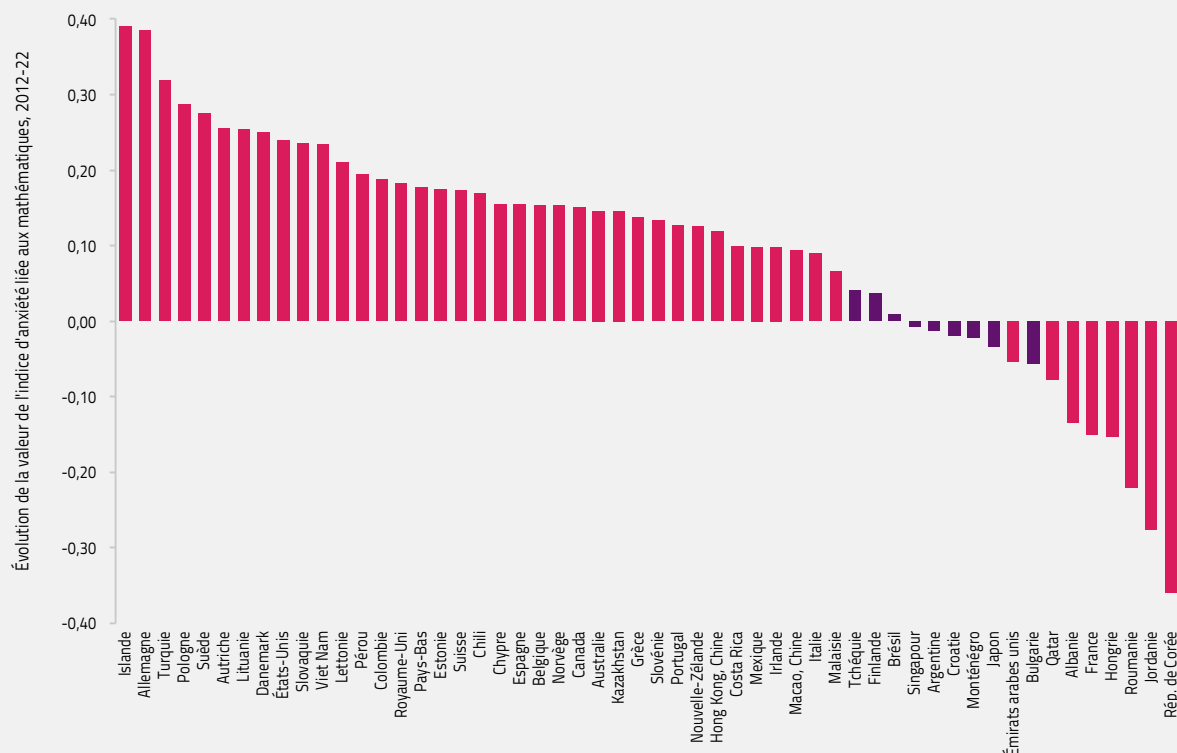
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_10

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM à partir des données des Évaluations des niveaux minimaux de compétence de 2021 et 2023

raison des difficultés à évaluer avec précision l'anxiété liée aux mathématiques dans ce groupe d'âge (Cipora et al., 2018).

Depuis 2003, l'enquête PISA tente d'évaluer l'anxiété liée aux mathématiques chez les élèves de 15 ans. L'enquête PISA mesure l'anxiété liée aux mathématiques en demandant aux élèves de répondre à six affirmations par les mentions « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Les déclarations sont les suivantes : « je crains souvent d'avoir des difficultés en cours de mathématiques » ; « Je crains d'avoir de mauvaises notes en mathématiques » ; « Je suis très tendu lorsque je dois faire des devoirs de mathématiques » ; « Je suis très nerveux lorsque je résous des problèmes de mathématiques » ; « Je me sens impuissant lorsque je fais un problème de mathématiques » ; et « Je suis angoissé à l'idée d'échouer en mathématiques ». Les réponses sont agrégées pour former l'indice PISA d'anxiété en mathématiques, qui fournit une mesure standardisée permettant de comparer les niveaux d'anxiété entre différents pays et dans le temps (OCDE, 2004, 2013, 2023a).

L'indice d'anxiété liée aux mathématiques a augmenté de manière statistiquement significative dans 37 pays et économies entre 2012 et 2022, plus particulièrement en Allemagne, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Lituanie, en Pologne, en Slovaquie, en Suède, en Turquie et au Viet Nam (figure 8.11). En Pologne et en Suède, par exemple, les élèves de 15 ans en 2022 étaient au moins 10 points de pourcentage plus susceptibles de se déclarer très tendus lorsqu'ils résolvaient des problèmes de mathématiques et faisaient des devoirs de mathématiques que leurs camarades en 2012. En revanche, l'anxiété à l'égard des mathématiques a diminué de manière significative en Albanie, en France, en Hongrie, en Jordanie, en République de Corée, au Qatar, en Roumanie et dans les Émirats arabes unis (OCDE, 2013, 2023a).

FIGURE 8.11 :**Le niveau d'anxiété des élèves liée aux mathématiques a augmenté***Indice d'anxiété liée aux mathématiques chez les jeunes de 15 ans, pays sélectionnés, 2012 et 2022*

Remarque : Les systèmes éducatifs pour lesquels il n'y a pas eu de changement statistiquement significatif au niveau de 5 % entre 2012 et 2022 sont indiqués en violet.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig8_11

Source : Analyse des données PISA 2012 et 2022 par l'équipe du rapport GEM.

Dans la plupart des pays, les différences de niveau d'anxiété liée aux mathématiques entre les genres sont importantes (OCDE, 2023a ; UNESCO, 2024). En particulier, le Danemark, la France, l'Allemagne, la Suisse et le Royaume-Uni, qui ont des scores moyens supérieurs à la moyenne en mathématiques et un faible indice d'anxiété liée aux mathématiques après prise en compte des profils socio-économiques des élèves et des écoles, figurent également parmi les 10 pays qui ont enregistré les écarts absolus les plus importants entre les genres dans l'indice d'anxiété en mathématiques. Lors des fermetures d'écoles dans le cadre du projet COVID-19, les garçons ont déclaré être beaucoup moins anxieux à l'égard des mathématiques si leur école leur apportait un soutien adéquat pour maintenir l'apprentissage et le bien-être (OCDE, 2023b).

Les différences d'anxiété liée aux mathématiques relatives au statut socio-économique sont moins prononcées que les différences entre les genres, mais existent néanmoins. Notamment, pendant les périodes de fermeture des écoles avec la COVID-19, la majorité des élèves ayant un statut socio-économique plus élevé font état d'une anxiété nettement moindre à l'égard

des mathématiques par rapport à leurs camarades défavorisés. Cette tendance était particulièrement prononcée en Hongrie, en Jamaïque et en Ukraine. Toutefois, cette tendance n'est pas observée dans tous les systèmes éducatifs (OCDE, 2023b).

“ L'anxiété liée aux mathématiques et les faibles performances en mathématiques sont étroitement liées et peuvent s'exacerber mutuellement ”

L'anxiété liée aux mathématiques et les faibles performances en mathématiques sont étroitement liées et peuvent s'exacerber mutuellement (Barroso et al., 2021 ; Carey et al., 2016 ; Young et al., 2012). Les résultats de l'enquête PISA soulignent cette relation cyclique en montrant que les pays où les élèves déclarent des niveaux élevés d'anxiété en mathématiques ont également tendance à avoir des performances en mathématiques plus faibles,

indépendamment des caractéristiques individuelles ou scolaires (OCDE, 2004, 2013, 2023a). Cependant, même dans les pays les plus performants, les niveaux d'anxiété en mathématiques peuvent varier considérablement. Par exemple, le Japon se classe parmi les cinq premiers pays en termes de performances en mathématiques dans l'enquête PISA 2022, mais fait également état de niveaux élevés d'anxiété en mathématiques (OCDE, 2023a). Cela suggère qu'une variété de facteurs complexes et nuancés contribuent au développement de l'anxiété liée aux mathématiques, au-delà des seuls résultats scolaires.

L'un de ces facteurs est la perception négative de soi. Les résultats de l'enquête PISA 2022 montrent qu'en moyenne, plus de 6 élèves sur 10 expriment des inquiétudes quant à leur capacité à réussir en mathématiques (OCDE, 2023a). En revanche, les élèves qui ont un état d'esprit de croissance, caractérisé par la croyance en l'amélioration des capacités et de l'intelligence par l'effort et la pratique, ont généralement des niveaux d'anxiété en mathématiques inférieurs à ceux de leurs pairs qui pensent que leurs capacités sont fixes. En outre, l'impact de l'orientation de l'état d'esprit va au-delà de la simple atténuation de l'anxiété liée aux mathématiques. Dans 46 des 73 pays et économies étudiés, les élèves faisant preuve d'un état d'esprit de croissance obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques, malgré un niveau d'anxiété élevé. Cela met en évidence la résilience et les capacités d'adaptation favorisées par un état d'esprit de croissance (OCDE, 2023a).

Un autre facteur est le manque de systèmes de soutien, tels que des enseignant(e)s compréhensifs(ves), un environnement scolaire favorable et l'implication de la famille (Luttenberger et al., 2018). La sensibilité des enseignant(e)s aux attitudes des élèves à l'égard de la matière et leur identification des cas où les élèves ont besoin d'une aide supplémentaire peuvent atténuer l'anxiété liée aux mathématiques (Aldrup et al., 2020 ; Lazarides et Buchholz, 2019). En outre, les chefs d'établissement peuvent réduire l'anxiété liée aux mathématiques en favorisant une culture scolaire positive et en offrant des possibilités d'apprentissage professionnel (Horne, 2022).

“ Les résultats de l'enquête PISA 2022 montrent que les élèves qui bénéficient d'un plus grand soutien de la part des enseignant(e)s ont tendance à éprouver moins d'anxiété liée aux mathématiques ”

Les résultats de l'enquête PISA 2022 montrent que dans 64 pays et économies, les élèves qui bénéficient d'un plus grand soutien de la part des enseignant(e)s ont tendance à éprouver moins d'anxiété en mathématiques. Cette corrélation est particulièrement forte en Croatie, en Estonie, en Hongrie et en Norvège. Un climat disciplinaire positif dans les salles de classe, caractérisé par moins de bruit et de distraction dus aux appareils numériques et une meilleure attention des élèves envers les enseignant(e)s, renforce également l'impact du soutien des enseignant(e)s. Dans tous les pays et économies étudiés, les élèves qui bénéficient d'un soutien familial plus important ont davantage confiance en leur capacité

à apprendre de manière autonome et sont généralement moins anxieux à l'égard des mathématiques (OCDE, 2023b).

Les programmes de mathématiques traditionnels et l'accent mis sur les tests à enjeux élevés contribuent également de manière significative à l'anxiété liée aux mathématiques (Simzar et al., 2015). Les interventions en mathématiques menées en Arabie saoudite, en Inde, en République islamique d'Iran, au Royaume des Pays-Bas, au Royaume-Uni et aux États-Unis et axées sur des techniques pédagogiques innovantes se sont révélées efficaces pour renforcer la confiance, réduire l'anxiété et améliorer les performances (Balt et al., 2022 ; Dowker et al., 2016 ; Ramirez et al., 2018). Toutefois, les résultats de certaines interventions restent mitigés, en particulier chez les élèves du primaire (Balt et al., 2022). Par exemple, en Belgique, une intervention ciblant plus de 300 enfants âgés de 6 à 12 ans avec un apprentissage des mathématiques basé sur des jeux numériques n'a pas permis de réduire les niveaux d'anxiété, mais a conduit à une amélioration des performances (Vanbecelaere et al., 2020).

En réponse aux facteurs individuels, sociaux et scolaires décrits précédemment qui contribuent à l'anxiété liée aux mathématiques, les systèmes éducatifs du monde entier mettent en œuvre des initiatives ciblées. Pour favoriser une attitude constructive à l'égard des mathématiques, les États-Unis ont mis en place le programme Mathematical Mindsets. Basé sur une recherche interdisciplinaire couvrant la psychologie, les neurosciences et l'enseignement des mathématiques, le programme vise à cultiver une compréhension plus large des mathématiques en mettant l'accent sur des concepts fondamentaux tels que le sens des nombres, la reconnaissance des formes et l'algèbre en tant qu'outil de résolution de problèmes. Il adopte une stratégie pédagogique centrée sur l'engagement des élèves dans des tâches ouvertes et le renforcement explicite d'un état d'esprit de croissance (Boaler, 2019b, 2019a). Dans le cadre d'un projet mis en œuvre dans dix districts scolaires de différents États, les enseignant(e)s ont fait état d'un changement notable dans la perception qu'ont les élèves de leurs aptitudes en mathématiques et de la nature des mathématiques (Boaler et al., 2021).

Afin de fournir aux enseignant(e)s des stratégies et des outils efficaces pour renforcer leur confiance et enseigner les mathématiques de manière efficace, l'Angleterre (Royaume-Uni) a introduit en 2014 la réforme de la maîtrise des mathématiques, qui vise à modifier l'approche pédagogique de l'enseignement des mathématiques par le biais d'un programme de développement professionnel innovant et d'un programme d'échange avec d'autres pays, dont la Chine. La mise en place de 32 centres de mathématiques était essentielle à la mise en œuvre de cette réforme (Department for Education, 2014). Les évaluations commandées par le Department for Education ont démontré une amélioration de la compréhension de l'enseignement des mathématiques par les enseignant(e)s, de leur confiance et de leur volonté de discuter des méthodes d'enseignement efficaces. En conséquence, les élèves sont devenus plus confiants, plus résistants et plus habiles à résoudre des problèmes mathématiques. Ils ont démontré une meilleure maîtrise des concepts mathématiques et ont exprimé plus efficacement leur compréhension et les domaines dans lesquels ils avaient besoin d'aide (Boylan et al., 2018, 2019).

Pour rendre les mathématiques moins abstraites et plus pertinentes dans la vie quotidienne, réduisant ainsi leur degré d'intimidation et les rendant plus agréables pour les élèves, les pays actualisent leurs programmes et intègrent la technologie dans l'apprentissage des mathématiques. L'approche de l'Estonie en matière d'enseignement des mathématiques comprend une initiative qui propose des options pour intégrer les mathématiques à d'autres matières dans le cadre du programme de mathématiques. Cette initiative démontre les applications pratiques des mathématiques dans diverses disciplines telles que les langues, la littérature, les sciences naturelles et sociales, l'art, la musique, la technologie et même l'éducation physique (gouvernement estonien, 2023). Le Ministère de l'éducation de Singapour a mis en place le système Student Learning System, une plateforme numérique complète qui fournit aux élèves et aux enseignant(e)s des ressources alignées sur les programmes scolaires et qui favorise les expériences d'apprentissage autonome (Ministère de l'éducation de Singapour, 2024). Une avancée notable dans ce cadre est l'introduction d'un système d'apprentissage adaptatif piloté par l'intelligence artificielle et explicitement conçu pour les mathématiques (Ministère de l'éducation de Singapour, 2023).

Les pays réévaluent également leurs pratiques d'évaluation. Depuis 2019, l'Autriche a introduit des évaluations nationales supplémentaires aux niveaux 4 et 8, et le processus de mise en œuvre est en cours. Ces évaluations visent à fournir aux enseignant(e)s des informations complètes sur les compétences des élèves en mathématiques. En revanche, l'Irlande a décentralisé son approche de l'évaluation, en accordant aux écoles l'autonomie de choisir les instruments d'évaluation qu'elles préfèrent. L'Irlande a adopté une approche holistique de l'évaluation des élèves dans le cadre de réformes plus larges du programme scolaire du premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette approche est résumée dans le profil des acquis du cycle moyen, qui intègre les évaluations en classe, les résultats des examens d'État et des rapports complets sur l'apprentissage formel et informel, englobant les aspects du bien-être de l'élève. La Suède, quant à elle, a proposé une révision complète de son système d'évaluation nationale par le biais de l'enquête sur les tests nationaux. Cette proposition préconise un nouveau système tripartite comprenant des tests nationaux, des supports d'évaluation nationaux et un mécanisme d'évaluation des connaissances à l'échelle nationale (May et Chamberlain, 2024).



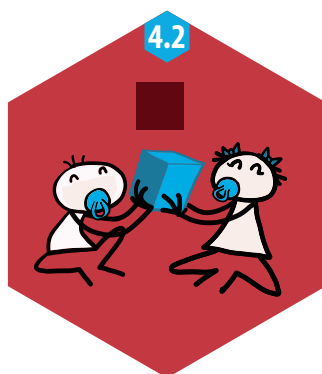
Weam, 35 ans, vit dans le camp de réfugiés de Za'atari depuis son ouverture il y a 12 ans et, avec le soutien de l'UNICEF, elle est institutrice adjointe syrienne dans l'un des jardins d'enfants du camp. Son rôle est de soutenir l'apprentissage en classe.

Crédit : UNICEF/UNI499331/Al-Safadi*

MESSAGES CLÉS

- Au cours de la dernière décennie, la participation à l'éducation de la petite enfance a augmenté pour les enfants de moins de 3 ans, notamment en Afrique, mais a stagné pour les enfants de 3 à 5 ans : la scolarisation des enfants ayant un an d'avance sur l'âge officiel de scolarisation dans le primaire s'est maintenue autour de 75 % au cours de la dernière décennie, avec toutefois des augmentations dans les deux régions les plus à la traîne : Afrique du Nord et Asie occidentale et Afrique subsaharienne.
- De nombreux enfants entrent tôt dans l'enseignement primaire. Au Burundi, où l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire est de 7 ans, près de 90 % des enfants de 6 ans inscrits entrent au primaire plutôt qu'à l'école maternelle. L'exclusion des enfants inscrits dans l'enseignement primaire entraînerait une baisse d'environ 20 % de l'indicateur global de scolarisation un an avant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire.
- La fréquentation d'un établissement préprimaire et un environnement familial favorable peuvent améliorer le développement de l'enfant, y compris sa préparation à l'école primaire, ses compétences en lecture, écriture et calcul, ainsi que ses aptitudes sociales et émotionnelles. Dans au moins 10 pays d'Afrique subsaharienne, plus de 30 % des enfants ont été laissés sous une surveillance inadéquate.
- Les personnes qui s'occupent d'enfants ont besoin d'une formation. Une enquête menée auprès de personnes s'occupant d'enfants dans des pays à revenu faible ou moyen a révélé que seule la moitié d'entre elles s'engageaient dans des activités essentielles pour stimuler l'apprentissage et la préparation à l'école.
- La direction d'établissements préprimaire est importante, mais de nombreux responsables d'établissements préprimaires ne sont pas préparés ou n'ont pas d'exigences spécifiques. Les tâches administratives sont souvent prédominantes. En Israël et en Turquie, les chefs d'établissement consacrent moins de 20 % de leur temps à la direction pédagogique.

CHAPITRE 9



CIBLE 4.2

Éducation de la petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de qualité en matière de développement de la petite enfance, de soins et à un enseignement préprimaire, qui les préparent à suivre un enseignement primaire

INDICATEURS GLOBAUX

- 4.2.1** – Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial, par sexe
- 4.2.2** – Taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

- 4.2.3** – Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans bénéficiant d'un environnement d'apprentissage à domicile positif et stimulant
- 4.2.4** – Taux brut de scolarisation dans (a) l'enseignement préprimaire et (b) le développement de l'éducation de la petite enfance
- 4.2.5** – Nombre d'années d'enseignement préprimaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques

La cible 4.2 de l'ODD vise à garantir que tous les jeunes enfants bénéficient de possibilités d'éducation adaptées à leur âge avant d'entrer à l'école primaire. La classification internationale type de l'éducation (CITE) classe l'éducation de la petite enfance en deux types de programmes : le développement éducatif de la petite enfance, qui s'adresse aux enfants de moins de 2 ans, et l'enseignement préprimaire, qui s'adresse aux enfants entre 3 ans et le début du primaire.

L'indicateur thématique 4.2.4, qui suit la participation à l'éducation pour ce groupe d'âge, a été modifié en 2023 (ISU, 2023). L'indicateur utilisé était le taux brut de scolarisation, qui correspond au nombre total d'inscriptions dans un niveau d'éducation, quel que soit l'âge, divisé par la population du groupe d'âge théorique pour ce niveau d'éducation. Cet indicateur peut dépasser 100 % si les enfants inscrits sont trop âgés ou trop jeunes pour leur âge. En revanche, le taux net de scolarisation, utilisé aujourd'hui, ne prend en compte que les enfants du groupe d'âge théorique inscrits dans ce niveau d'éducation et ne peut donc pas dépasser 100 %. Elle nécessite des données sur les inscriptions par âge, qui peuvent ne pas être disponibles pour tous les pays, mais qui permettent de mieux comprendre la participation réelle de la population d'âge approprié à

chaque niveau d'éducation. Au cours de la dernière décennie, la participation à l'éducation de la petite enfance a augmenté pour les enfants les plus jeunes, mais est restée relativement stable pour les plus âgés (figure 9.1).

Le taux net de scolarisation dans les programmes de développement éducatifs de la petite enfance a augmenté dans toutes les régions pour lesquelles des données sont disponibles et, plus particulièrement, de plus de 10 points de pourcentage en Afrique subsaharienne (figure 9.1a). En ce qui concerne l'enseignement préprimaire, la scolarisation a stagné ou n'a progressé que lentement dans la plupart des pays du monde. En Asie centrale et méridionale, on observe une forte baisse après 2020, principalement due à une chute brutale de la participation en Inde, qui passe de 61 % en 2020 à 40 % en 2022 (figure 9.1b). Cette faible participation est le résultat de la pandémie de COVID-19, dont l'enseignement préprimaire, contrairement aux niveaux d'éducation supérieurs, ne s'était pas encore remise en 2022 (Times of India, 2022). Le gouvernement a indiqué qu'il y avait moins d'écoles disponibles en raison des fermetures de longue durée, ainsi que moins d'enseignant(e)s (Chandra, 2022). La reprise a commencé en 2023, avec une augmentation de la participation à 51 %.

FIGURE 9.1 :

La participation à l'éducation a augmenté pour les enfants les plus jeunes, mais pas pour les plus âgés

Indicateurs de participation à l'éducation de la petite enfance, 2013-23

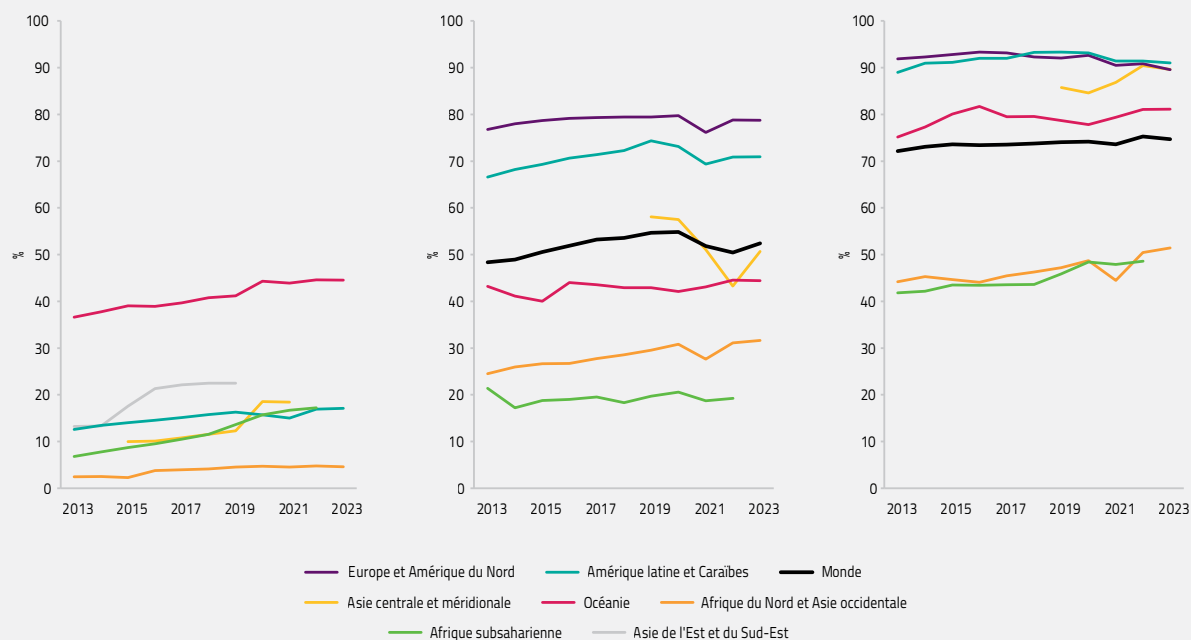
Taux net de scolarisation (ODD 4.2.4)

a. Éducation de la petite enfance

b. Préprimaire

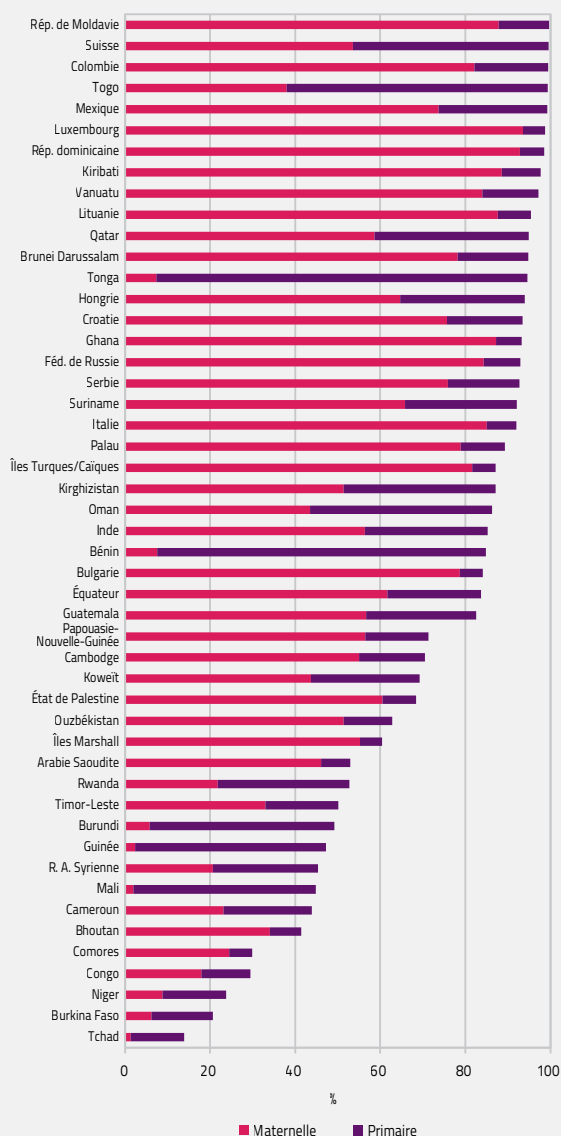
Taux net ajusté de scolarisation (ODD 4.2.2)

c. Un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig9_1

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 9.2 :**De nombreux enfants sont inscrits dans l'enseignement primaire un an avant l'âge officiel de scolarisation***Part des enfants scolarisés un an avant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire, par niveau d'éducation, 2018-20*

Remarque : Les pays indiqués ont au moins 5 % d'enfants inscrits dans l'enseignement primaire un an avant l'âge officiel d'entrée.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig9_2

Source : Base de données de l'ISU.

spécifiques, l'indicateur 4.2.2 se concentre sur une seule année d'âge. Étant donné que la participation à l'éducation tend à augmenter à mesure que les enfants vieillissent, les niveaux globaux de cet indicateur devraient être plus élevés (figure 9.1c). Toutefois, au cours de la dernière décennie, la participation a stagné au niveau mondial autour de 75 %. Les taux de participation ont augmenté de 7 points de pourcentage dans les deux régions les plus en retard : L'Afrique du Nord et l'Asie occidentale (de 44 % en 2013 à 51 % en 2023, malgré une forte baisse à 44 % en 2021) et l'Afrique subsaharienne (de 42 % en 2013 à 49 % en 2022).

“ Au cours de la dernière décennie, la participation a augmenté de 7 points de pourcentage dans les deux régions les plus en retard : Afrique du Nord et Asie occidentale et Afrique subsaharienne ”

L'indicateur 4.2.2, spécifique à l'âge, vise à souligner l'importance pour les enfants de participer à des activités d'apprentissage organisées avant d'entrer dans l'enseignement primaire. Toutefois, l'évaluation est entravée par le fait que l'indicateur ne fait pas de distinction entre les enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire et ceux qui sont entrés dans l'enseignement primaire un an plus tôt. Une entrée précoce peut être préjudiciable. En Inde et en Ouganda, les enfants en deçà de l'âge requis ont moins de chances d'acquérir les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul que ceux qui ont l'âge requis (Dyer et al., 2019). L'entrée précoce dans l'enseignement primaire est un phénomène courant dans le monde entier. Dans au moins 49 pays, plus de 5 % des enfants sont inscrits dans l'enseignement primaire un an avant l'âge officiel de scolarisation (figure 9.2). Au Burundi, où l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire est de 7 ans, près de 90 % des enfants de 6 ans inscrits suivent un enseignement primaire au lieu d'un enseignement préprimaire. L'exclusion des enfants inscrits dans l'enseignement primaire entraînerait une baisse d'environ 20 % de l'indicateur global « apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire ».

Les pays varient dans leurs schémas de transition entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire, même parmi les pays où la proportion d'entrées précoces est élevée (figure 9.3). Au Bénin et aux Tonga, l'âge d'entrée effectif dans l'enseignement primaire semble être de 5 ans au lieu des 6 ans officiellement fixés. Presque autant d'enfants de 5 ans que d'enfants de 6 ans sont inscrits dans l'enseignement primaire, et peu d'entre eux ont suivi un enseignement préprimaire au préalable. Au Burkina Faso et au Tchad, l'âge effectif et l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire semblent correspondre – la plupart des enfants entrent dans l'enseignement à l'âge de 6 ans. Cependant, parmi la minorité qui s'inscrit un an plus tôt, la plupart entrent directement dans l'enseignement primaire. La situation est différente en Guyane et à Tuvalu, où presque tous les enfants suivent au moins une

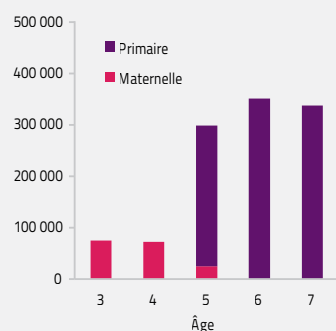
L'autre indicateur de participation à l'éducation pour la cible 4.2 de l'ODD est l'indicateur global 4.2.2, qui mesure l'inscription à un enseignement organisé un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire. Contrairement à l'indicateur 4.2.4, qui se concentre sur la participation à des niveaux d'éducation

FIGURE 9.3 :

Les pays présentent des caractéristiques différentes en ce qui concerne la scolarisation précoce dans l'enseignement primaire
 Nombre d'enfants scolarisés par âge et par niveau d'éducation, dans certains pays où l'entrée en primaire se fait officiellement à l'âge de 6 ans, 2018-20

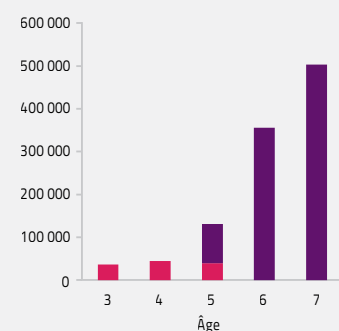
a. L'âge d'entrée effectif dans le primaire ne correspond pas à l'âge officiel

Bénin



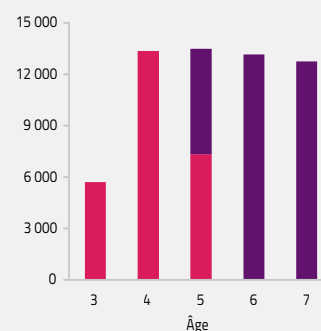
b. De nombreux enfants de 5 ans entrent directement dans l'enseignement primaire avec un an d'avance

Burkina Faso

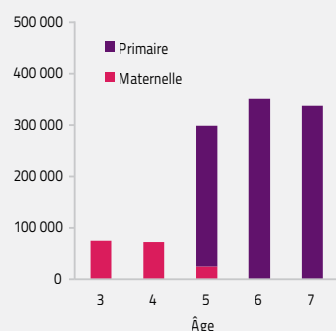


c. Presque tous les enfants suivent au moins une année d'enseignement préprimaire

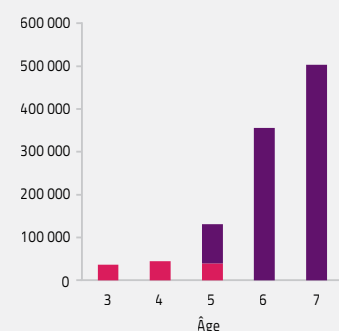
Guyane



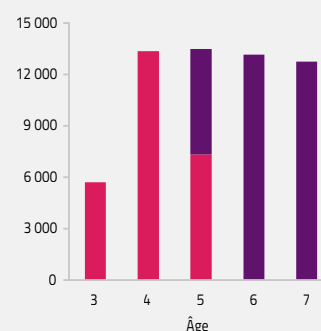
Tonga



Tchad



Tuvalu



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig9_3

Source : Base de données de l'ISU.

année d'enseignement préprimaire à l'âge de 4 ans, même si une proportion considérable d'enfants de 5 ans s'inscrivent dans l'enseignement primaire un an avant l'âge officiel d'entrée.

L'analyse de la part des entrées précoces est importante pour mieux comprendre les tendances de l'indicateur global 4.2.2. Au Burkina Faso, par exemple, le taux net de scolarisation des enfants ayant un an de moins que l'âge officiel de scolarisation dans le primaire est passé de 3 % en 2011 à 21 % en 2020. Toutefois, l'essentiel de cette augmentation est due à une hausse de la scolarisation précoce dans l'enseignement primaire (figure 9.4a). De nombreuses raisons peuvent expliquer l'entrée précoce dans l'enseignement primaire, notamment le fait d'avoir des frères et sœurs plus âgés qui peuvent aider à la garde des enfants à l'école (UNESCO, 2020). Au Burkina Faso, cela peut s'expliquer en partie par le fait que les institutions d'éducation de la petite enfance sont concentrées dans les zones urbaines, et que la grande majorité d'entre elles sont privées et trop chères

pour les familles (Light for the World, 2020). Le pourcentage d'enfants inscrits dans des établissements privés est de 80 % dans l'enseignement préprimaire, mais seulement de 24 % dans l'enseignement primaire.

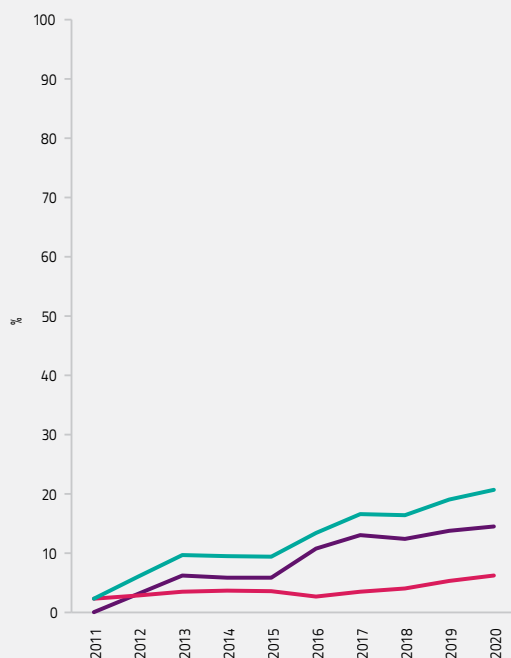
Au Kirghizistan, où l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire est de 7 ans, le taux net de scolarisation des enfants de 6 ans est passé de 54 % en 2010 à 87 % en 2020, principalement en raison d'une augmentation de la participation à l'enseignement préprimaire (figure 9.4b). Le Kirghizistan a fait de l'augmentation de la couverture de l'éducation de la petite enfance l'une de ses principales priorités (Dzhusupbekova, 2020 ; ONU Femmes, 2019). Le gouvernement garantit quatre années d'enseignement préprimaire gratuit et a rendu une année obligatoire en 2014. Le nombre d'écoles maternelles a aussi augmenté régulièrement, passant de 503 en 2008 à 1 712 en 2021, dont près de 90 % sont publics (Comité national des statistiques de la République kirghize, 2022 ; ONU Femmes,

FIGURE 9.4 :

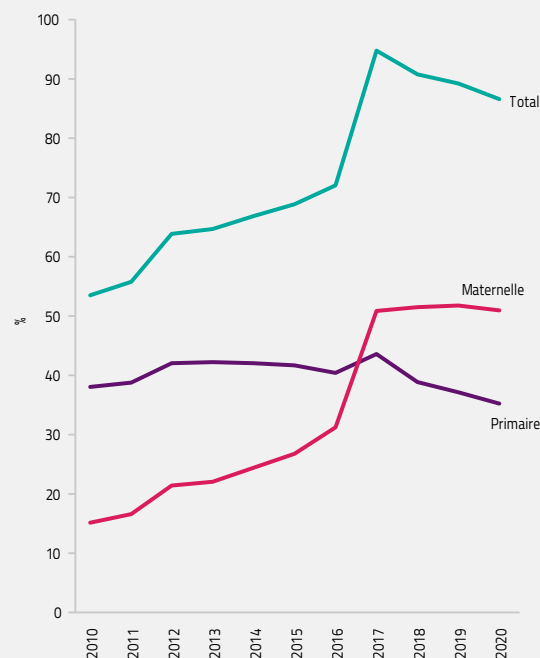
L'augmentation de la participation à l'éducation des enfants un an avant l'âge de scolarisation dans le primaire peut être due à une augmentation de la scolarisation au niveau préprimaire ou primaire

Taux net de scolarisation un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, par niveau d'éducation, 2010-20

a. Burkina Faso



b. Kirghizistan



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig9_4

Source : Base de données de l'ISU.

2019). Il s'agit souvent de jardins d'enfants communautaires mis en place dans les zones rurales ou les communautés à fort taux de pauvreté afin de réduire les inégalités d'accès. En outre, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement préprimaire ont triplé entre 2008 et 2017, ce qui contribue à expliquer l'augmentation du nombre d'inscriptions à ce niveau. Le développement des capacités des directeurs d'écoles maternelles est un autre investissement que les pays poursuivent pour améliorer la qualité de l'éducation (**focus 9.1**).

“

Au Kirghizistan, le nombre d'établissements préprimaires est en constante augmentation, passant de 503 en 2008 à 1 712 en 2021, dont près de 90 % sont publics

”

La fréquentation de l'enseignement préprimaire est associée à un meilleur développement global de l'enfant. Des études

montrent que la participation à des programmes d'enseignement préprimaire améliore la préparation à l'école, les compétences en lecture, écriture et calcul, ainsi que les compétences sociales et émotionnelles (Cascio, 2021 ; Meloy et al., 2019). L'indicateur global 4.2.1 mesure la proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial. L'indicateur est actuellement mesuré par le nouvel outil de suivi de l'UNICEF, l'indice de développement de la petite enfance 2030, qui a été déployé dans la dernière série d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS), ainsi que dans les enquêtes démographiques et sanitaires et dans des enquêtes nationales telles que l'Encuesta Nacional de Salud y Nutrición du Mexique (Petrowski et al., 2022).

Les résultats de l'indice de développement de la petite enfance 2030 ne sont disponibles que pour quelques pays, mais ils révèlent de grandes variations à l'intérieur des pays et entre les pays (**figure 9.5**). La proportion d'enfants dont le développement est en bonne voie varie de moins de 30 % en Afghanistan à 94 % à Trinité-et-Tobago. Les enfants qui sont plus riches et qui vont à l'école maternelle ont plus de chances d'être en bonne voie de développement. En Eswatini, 74 % des enfants qui suivent un enseignement préprimaire sont en phase avec

leur développement, contre 38 % de ceux qui ne le suivent pas. Une partie de cet écart s'explique par les différences de richesse, car les enfants plus riches sont également plus susceptibles de suivre un enseignement préprimaire. Mais cela n'explique pas tout. En Thaïlande, la fréquentation de l'enseignement préprimaire est d'environ 74 % pour les enfants de tous les quintiles de richesse, mais l'écart de développement entre ceux qui fréquentent l'enseignement préprimaire et ceux qui ne le fréquentent pas est de 14 points de pourcentage, soit un écart encore plus grand que l'écart entre les quintiles de richesse (UNICEF, 2022).

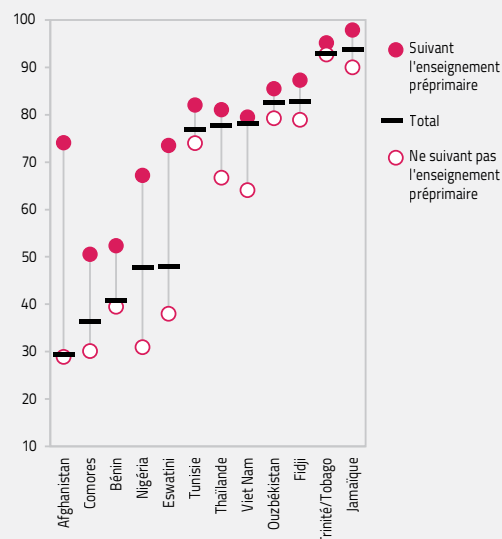
La qualité des interactions dans l'environnement familial est également importante pour le développement des enfants. L'indicateur thématique 4.2.3 des ODD examine si les enfants bénéficient d'un environnement familial positif et stimulant sous la forme d'un engagement des adultes dans une série d'activités : lire ou regarder des livres d'images ; raconter des histoires ; chanter des chansons ; emmener les enfants à l'extérieur de la maison ; jouer ; et nommer, compter et/ou dessiner. Ces pratiques parentales sont associées à de meilleurs résultats en matière de développement, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés (Fletcher et Reese, 2005 ; Brossardi et al., 2020 ; UNESCO, 2021a).

Or, dans de nombreux pays, les enfants ne bénéficient pas d'une prise en charge adaptée. Pour décrire ce phénomène, l'UNICEF utilise la mesure de la surveillance inadéquate, définie comme un enfant de moins de 5 ans laissé seul ou sous la surveillance d'un autre enfant de moins de 10 ans pendant plus d'une heure au moins une fois au cours de la semaine précédente. Dans au moins 10 pays d'Afrique subsaharienne, plus de 30 % des enfants ont été laissés sous une surveillance inadéquate. Au Tchad et en Guinée-Bissau, cette part dépasse les 60 %. Des obstacles structurels, tels que la pauvreté et le manque de possibilités de garde d'enfants, ainsi que des normes culturelles, telles que la préparation des frères et sœurs plus âgés à leur futur rôle de gardiens, contribuent à expliquer pourquoi cet arrangement est courant dans de nombreux pays à revenu faible ou moyen. Au Ghana, les croyances culturelles selon lesquelles la garde des enfants incombe également à la famille et à la communauté peuvent contribuer à ce que les mères supposent que les enfants sont en sécurité sans la surveillance directe d'un adulte (Iwo et al., 2023). Les programmes de formation axés sur les parents et les autres personnes qui s'occupent des enfants peuvent aider ces derniers à recevoir une meilleure protection (**focus 9.2**).

Dans les pays où les enfants sont plus susceptibles d'être mal encadrés, la proportion d'enfants bénéficiant d'un environnement familial positif et stimulant est plus faible (**figure 9.6**). Cette relation négative est prévisible. Tout d'abord, par définition, les environnements familiaux positifs sont ceux où les enfants interagissent avec les adultes, ce qui n'est pas le cas lorsque la surveillance est inadéquate. Deuxièmement, la recherche a montré que des niveaux faibles de surveillance par des adultes sont associés à des résultats négatifs tels qu'un

FIGURE 9.5 :
Les enfants qui bénéficient de l'enseignement
préprimaire ont plus de chances d'être en phase avec
leur développement

Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le
développement est en bonne voie, pays sélectionnés,
2021-23



Remarque : Le développement de l'enfant est mesuré à l'aide de l'indice de développement de la petite enfance 2030.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig9_5

Source : Rapports sur les résultats de l'enquête MICS.

risque plus élevé de blessures chez les enfants, des problèmes de comportement et de moins bons résultats scolaires (Ruiz-Casares et al., 2018). Le fait de s'appuyer sur les frères et sœurs plus âgés pour s'occuper d'un enfant peut également avoir un impact sur le développement de ces derniers, car le temps, l'énergie et le travail émotionnel nécessaires peuvent nuire à leur bien-être (Camilletti et al., 2018).

FOCUS 9.1. LA DIRECTION DES ÉTABLISSEMENTS PRÉPRIMAIRE DOIT FAIRE L'OBJET D'UNE ATTENTION PARTICULIÈRE

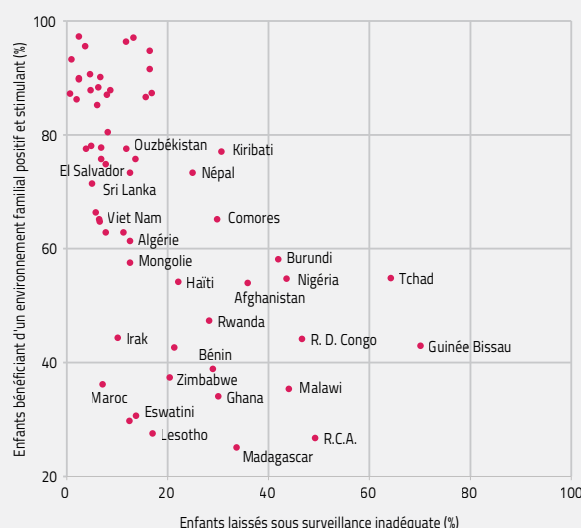
Une éducation et une protection de la petite enfance (EPPE) de qualité et inclusive joue un rôle crucial pour jeter les bases de l'apprentissage et du bien-être tout au long de la vie (UNESCO, 2021b). La direction dans les centres de la petite enfance et les écoles maternelles est donc essentielle (Rodd, 2020). Les directeurs peuvent influencer les environnements de travail, la qualité des soins et de l'éducation, ainsi que les résultats scolaires des enfants (Cheung et al., 2019). Une bonne direction est également essentielle pour favoriser le changement (Fonsén et al., 2022 ; Thornton, 2020). Pourtant, les premières études ont montré que les directeurs n'avaient qu'une conscience limitée de leur rôle (Muijs et al., 2004).

Les besoins en matière de leadership à ce niveau d'éducation sont différents de ceux des autres niveaux d'enseignement en raison des besoins de développement uniques des jeunes enfants et des responsabilités de soins supplémentaires qu'ils impliquent souvent (Waniganayake et al., 2012), ce qui a suscité des appels à un « une direction bienveillante » (Siraj-Blatchford et Hallet, 2014). Il est donc d'autant plus important de mettre l'accent sur le leadership pédagogique dans l'éducation de la petite enfance (Fonsén, 2013). En Finlande, des recherches menées dans des structures d'enseignement préprimaire de 14 municipalités ont montré que les animateurs possédant de solides compétences pédagogiques étaient associés à une série de résultats positifs pour les enfants, notamment en matière d'apprentissage, d'émotions et de relations sociales (Fonsén et al., 2022).

Les premières études ont mis en évidence la réticence des éducateurs de l'EPPE à être qualifiés de « leaders » (Muijs et al., 2004). Nombre d'entre eux ont souligné la nécessité de considérer leur travail comme un effort de collaboration (Heikka, 2014). L'une des raisons est la forte prévalence du travail collaboratif avec d'autres acteurs impliqués dans la prise en charge des enfants, tels que les établissements de santé (Fonsén et al., 2022). L'enquête internationale TALIS Starting Strong de 2018 a porté sur les responsables de centres pour enfants de moins de 3 ans au Danemark, en Allemagne, en Israël et en Norvège, ainsi que sur les directeurs d'écoles maternelles au Chili, au Danemark, en Allemagne, en Islande, en Israël, au Japon, en Norvège, en République de Corée et en Turquie. Elle indique qu'environ deux tiers des responsables de structures d'accueil communiquent au moins une fois par mois avec le personnel et/ou les responsables d'autres structures d'accueil, et qu'un tiers consulte régulièrement des spécialistes du développement de l'enfant (OCDE, 2020). Il est également essentiel d'établir des relations avec les familles et les communautés. Au Chili, le Cadre pour un bon enseignement dans l'éducation de la petite enfance guide les éducateurs dans leur réflexion et leur pratique pédagogiques, en encourageant la participation des familles dans la plupart des domaines (Sous-secrétariat à l'éducation de la petite enfance

FIGURE 9.6 :
Une surveillance inadéquate est associée à une prévalence plus faible d'environnements familiaux positifs et stimulants

Pourcentage d'enfants âgés de 24 à 59 mois vivant dans un environnement familial positif et stimulant et pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont la prise en charge est inadéquate, pays sélectionnés, 2017-23



Remarque : On considère qu'un enfant bénéficie d'un environnement familial positif et stimulant si un membre adulte du ménage a participé à au moins quatre activités d'éveil et de soins attentifs au cours des trois jours précédents. Un enfant est considéré comme ayant une prise en charge insuffisante s'il est laissé seul ou sous la surveillance d'un autre enfant de moins de 10 ans pendant plus d'une heure au moins une fois au cours de la semaine précédente.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig9_6

Source : UNICEF (2023).

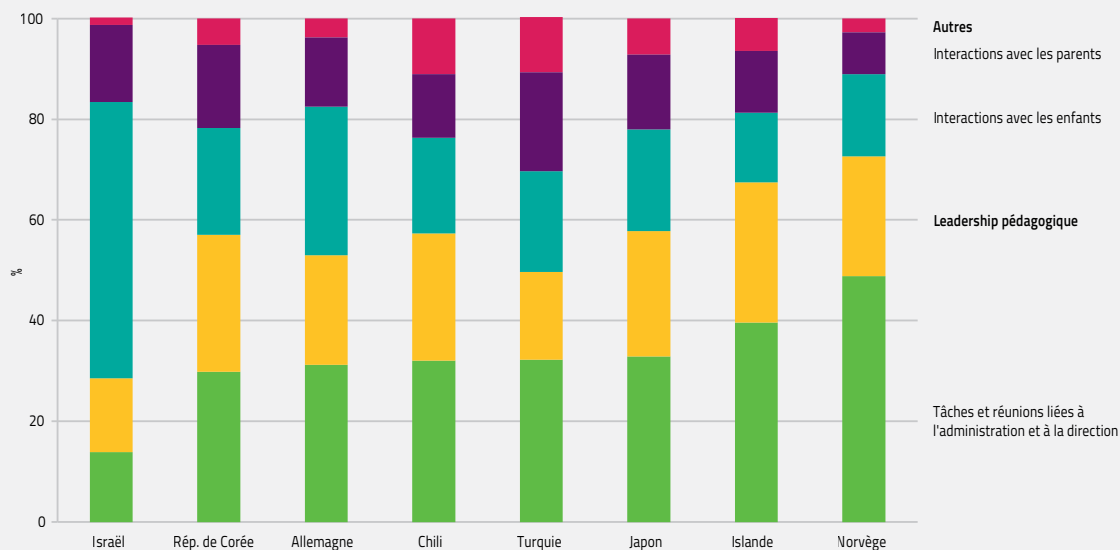
du Chili, 2019). Dans les pays TALIS, quatre responsables de structures d'EPPE sur cinq ont communiqué avec les enfants, les familles ou les services sociaux (OCDE, 2020).

Les responsables de structures d'EPPE doivent concilier tâches opérationnelles et vision tout en travaillant avec de très jeunes enfants. Ils doivent superviser les activités quotidiennes, gérer les ressources, veiller au respect des réglementations et maintenir un environnement sûr et stimulant pour les enfants. En moyenne, les chefs d'établissement préprimaire consacrent environ 30 % de leur temps à des tâches administratives dans les pays TALIS, ceux de Norvège (49 %) y consacrant près de quatre fois plus de temps que ceux d'Israël (14 %) (OCDE, 2020). Dans les centres de petite taille ou accueillant des enfants de moins de 3 ans, les chefs d'établissement consacrent encore plus de temps aux tâches administratives (Fonsén et al., 2019 ; Hujala et al., 2016). Au Chili, en Islande, au Japon et en République de Corée,

FIGURE 9.7 :

Les responsables de l'éducation et de la protection de la petite enfance consacrent plus de temps à l'administration qu'à la pédagogie

Répartition du temps des chefs d'établissement préprimaire, par tâche, 2018



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig9_7

Source : OCDE (2020).

le leadership pédagogique occupe plus de 25 % du temps des chefs d'établissement préprimaire (figure 9.7).

Dans certains pays, les chefs d'établissement qui ont reçu une formation en éducation de la petite enfance ou en leadership pédagogique consacrent plus de temps aux tâches pédagogiques. Par exemple, les chefs d'établissement en Allemagne et en Israël qui ont reçu une formation ciblée en matière d'EPPE ont fait état d'un plus grand engagement dans les activités pédagogiques que ceux qui n'ont pas reçu une telle préparation (OCDE, 2020). Les responsabilités peuvent être particulièrement difficiles à assumer pour les directeurs de plusieurs centres. En Finlande, au moins deux directeurs sur trois ont déclaré diriger plus d'un centre, ce qui rend très important le partage du leadership avec d'autres membres du personnel (Halttunen et Waniganayake, 2021 ; Heikka, 2014).

Si certains pays ont défini des exigences spécifiques pour les responsables de l'EPPE (Rodd, 2020), d'autres laissent les directeurs apprendre sur le tas (Modise et al., 2023).

En Australie, le National Quality Framework exige des directeurs des centres d'EPPE qu'ils possèdent des qualifications formelles en matière d'éducation de la petite enfance et de gestion, afin de s'assurer qu'ils sont bien préparés à gérer les complexités de leur rôle (ACECQA, 2020). Les provinces canadiennes ont diverses exigences pour les directeurs et les superviseurs des centres d'EPPE, mais elles incluent rarement des dispositions spécifiques en matière de formation (McCuaig et al., 2022). En Finlande, la loi de 2018 sur l'éducation et la protection de la petite enfance

“

En Australie, le National Quality Framework exige que les responsables de l'EPPE possèdent des qualifications formelles en matière d'éducation et de gestion de la petite enfance

”

exige que les directeurs de centres d'EPPE aient les mêmes qualifications que les enseignant(e)s et les travailleurs sociaux, ainsi que des compétences en matière de gestion. À partir de 2030, ils devront être titulaires d'un master en éducation de la petite enfance. Les normes du programme de l'Agence malaisienne de qualification exigent que les responsables des centres d'EPPE aient au moins un master en EPPE et trois ans d'expérience professionnelle en matière d'EPPE. A Singapour, les responsables des centres d'EPPE doivent avoir au moins trois ans d'expérience de gestion dans un établissement préprimaire et être titulaires de diplômes dans les domaines de l'enseignement et de la direction (Ministère de l'éducation de Singapour, 2024). Aux États-Unis, les directeurs recrutés après 2016 dans le cadre du programme Head Start devaient être titulaires d'une licence et avoir une expérience de la supervision du personnel, de la gestion fiscale et de l'administration (United States Department of Health and Human Services, 2019).

En Colombie, un décret de 2002 stipule que les directeurs d'établissements préprimaires (et d'écoles primaires rurales de base) doivent être titulaires d'une licence en sciences de l'éducation et avoir quatre ans d'expérience professionnelle, contre six ans d'expérience professionnelle pour les autres écoles primaires. En Côte d'Ivoire, les directeurs d'établissements préprimaires doivent être titulaires du diplôme d'État d'éducateur permanent et d'un certificat d'aptitude à l'enseignement. En Indonésie, les aspirants directeurs doivent répondre à des critères spécifiques précisés dans les normes nationales de 2005, notamment être un(e) enseignant(e) de maternelle en activité, posséder des qualifications académiques et des compétences en tant qu'éducateur conformément aux exigences légales pertinentes, avoir au moins trois ans d'expérience dans l'enseignement, et faire preuve de leadership et d'une aptitude à l'entrepreneuriat dans le domaine de l'éducation. En Jamaïque, la loi et les règlements de 2005 sur la petite enfance stipulent que le directeur(ou le gestionnaire d'un établissement d'EPPE doit être un(e) enseignant(e) qualifié(e), c'est-à-dire un(e) enseignant(e) titulaire d'une licence en éducation ou d'un diplôme d'enseignement.

Certains pays ont mis l'accent sur des politiques exigeant que les directeurs soient dotés des compétences nécessaires en matière de leadership. La préparation à la direction est un élément clé du professionnalisme des directeurs, qui est une dimension importante du leadership pédagogique (Fonsén et al., 2022). Toutefois, de nombreux pays ne disposent pas d'une préparation appropriée à ce niveau d'éducation (Diale et Sewagegn, 2021 ; Tefera, 2018). En Nouvelle-Zélande, le programme Te Whāriki pour la petite enfance met l'accent sur le rôle du leadership dans le soutien aux pratiques culturellement sensibles et inclusives (Howley-Rouse, 2023 ; Ministère de l'éducation de Nouvelle-Zélande, 2024). Les responsables de l'EPPE sont censés suivre une formation professionnelle continue, en particulier dans les domaines du savoir indigène et de la pédagogie inclusive. L'Agence pour le développement de la petite enfance de Singapour propose une formation structurée à l'encadrement qui comprend des programmes de formation initiale et continue axés sur la gestion, le développement du personnel et la supervision des programmes scolaires (ECDA, 2021).

L'accès au mentorat et aux réseaux professionnels est essentiel pour que les responsables de l'EPPE puissent partager leurs expériences et relever les défis. Dans de nombreux pays, en particulier dans les pays à faibles ressources, les directeurs sont isolés et ne bénéficient pas du soutien nécessaire pour développer leurs compétences. Les communautés de pratique sont essentielles pour soutenir le leadership en matière d'EPPE (Ratner et al., 2018 ; Watson, 2024).

L'absence de formation formelle contribue aux disparités dans la manière dont les responsables de l'EPPE gèrent les centres, le personnel et les environnements d'apprentissage. Les responsables de l'EPPE sont souvent confrontés à d'importantes difficultés pour obtenir des ressources adéquates. Au Bangladesh et au Kenya, les centres d'EPPE fonctionnent souvent avec un financement minimal, et les responsables

sont confrontés à une pénurie d'infrastructures et de matériel pédagogique (Oloo et al., 2023 ; Rashid et Akkari, 2020). Le taux de rotation élevé est un autre problème, exacerbé par des conditions de travail stressantes et une faible rémunération (Alchin et al., 2019 ; Modise et al., 2023b). Aux États-Unis, le taux de rotation des directeurs de centres d'EPPE était élevé dans au moins un centre sur trois ayant fait l'objet d'une enquête en 2019, une grande partie des employés quittant leurs fonctions en raison des longues heures de travail, des charges administratives et de la rémunération inadéquate (Amadon et al., 2023). Cette situation affecte la continuité de la protection et de l'éducation fournis aux enfants.

Dans de nombreux pays, les rôles et responsabilités des responsables de l'EPPE ne sont pas clairement définis dans les politiques nationales. En conséquence, les responsables peuvent opérer dans une zone grise, avec des attentes peu claires et un soutien limité (Modise et al., 2023a). Cependant, des pays comme l'Australie, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et Singapour ont élaboré des politiques globales qui définissent clairement le rôle des responsables de l'EPPE. Cela a permis de garantir une approche structurée du leadership et des normes de qualité plus élevées dans l'ensemble du secteur (Rodd, 2020).

FOCUS 9.2. LA FORMATION DES PARENTS ET DES ASSISTANTS MATERNELS PEUT FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE

Dans le monde, environ 50 % des enfants de moins de 5 ans risquent de ne pas atteindre leurs pleines capacités de développement (Black et al., 2017). Les cadres internationaux de protection de la petite enfance, tels que le Cadre des soins attentifs, soulignent l'importance cruciale d'interactions de bonne qualité entre les personnes qui s'occupent des enfants et ces derniers pour le développement du cerveau de l'enfant, sur la base de données multisectorielles issues des neurosciences, de la santé et de l'éducation (UNESCO, 2021b ; OMS et al., 2018). Les assistants maternels, y compris les parents ou d'autres membres adultes du ménage qui ont la responsabilité principale de s'occuper des enfants (Friedlander et Perks, 2024), jouent un rôle crucial dans la création d'un environnement familial positif et stimulant et peuvent atténuer de manière significative les risques de développement auxquels sont confrontés les enfants vivant dans des contextes vulnérables (Bendini et Devercelli, 2022 ; UNESCO, 2021, 2023).

Bien que la nécessité d'améliorer l'engagement des assistants maternels soit largement reconnue, il reste encore beaucoup à faire. Dans les pays à revenu faible ou moyen, seule la moitié des assistants maternels interrogés s'est livrée à au moins quatre activités essentielles pour stimuler l'apprentissage et la préparation à l'école au cours des trois jours précédant l'enquête, telles que la lecture, les histoires, les chansons et les jeux (Britto et al., 2015). Parmi les pays pour lesquels des informations sont disponibles, seul un enfant sur trois en Afrique subsaharienne et environ trois enfants sur quatre en Amérique latine et dans les

Caraïbes ont bénéficié d'un tel engagement. Les programmes publics de formation à grande échelle destinés aux parents ont été reconnus comme l'une des raisons de la qualité de l'engagement parental (Cárdenas et al., 2024).

Les interventions de formation parentale sont un outil politique largement utilisé qui cible les comportements, les attitudes, les connaissances et les compétences des parents qui, à leur tour, améliorent la santé, le développement, l'apprentissage, la protection et le bien-être des enfants (Jeong et al., 2018). Ces programmes s'inscrivent dans un paysage complexe, faisant appel à un ensemble varié de prestataires de formation, de cadres de prestation, de durées et de récurrences, et de stratégies d'évaluation (Britto et al., 2015). Ils sont souvent fournis dans le cadre d'interventions multisectorielles ou de programmes nationaux dans les secteurs de la santé, de la protection sociale et de l'éducation. Parfois, la formation parentale peut être une composante, mais pas l'objectif principal, de programmes plus vastes, tels que les programmes de transferts monétaires ou les initiatives d'alphabétisation des adultes (Heckman, 2018 ; UNESCO, 2015).

Des études systématiques à l'échelle mondiale démontrent l'efficacité des programmes de formation parentale dans l'amélioration des comportements parentaux et des résultats pour les enfants. Un examen systématique de 105 études portant sur l'interaction, les comportements, les connaissances, les croyances, les attitudes et les pratiques des parents dans 33 pays à revenu faible ou moyen a fait état d'une amélioration

“

Une méta-analyse de 102 études portant sur des programmes de formation parentale a révélé des effets positifs significatifs sur le développement cognitif, linguistique, moteur et comportemental des enfants

”

des compétences cognitives et non cognitives des enfants (Britto et al., 2015). En outre, une méta-analyse de 102 essais contrôlés randomisés portant sur de tels programmes dans 11 pays à faible revenu et 14 pays à revenu élevé a mis en évidence une amélioration des connaissances, des pratiques et des interactions parentales, ainsi que des effets positifs significatifs sur le développement cognitif, langagier, moteur et comportemental des enfants (Jeong et al., 2021).

Certains programmes de formation parentale qui ont été étudiés sur le long terme mettent en évidence des améliorations des résultats pour les enfants qui se prolongent à l'âge adulte. Un célèbre programme de deux ans mis en œuvre de 1987 à 1989 en Jamaïque a ciblé 127 enfants souffrant d'un retard de croissance âgés de 9 à 24 mois et a combiné une formation parentale et une intervention nutritionnelle (Carneiro et al., 2019). Le volet formation a été mis en œuvre sous la forme de visites à domicile hebdomadaires d'une heure au cours desquelles les agents de santé communautaires ont aidé les mères à faire

participer leurs enfants à des activités telles que l'étiquetage et la description d'objets, les jeux éducatifs, les chansons et l'utilisation de livres d'images pour faciliter l'acquisition du langage (Gertler et al., 2021). Des essais contrôlés randomisés qui ont suivi ces enfants lorsqu'ils avaient atteint l'âge de 22 et 31 ans ont montré que les enfants dont les parents avaient reçu une formation présentaient des avantages à long terme qui dépassaient la durée de l'intervention, qu'ils aient ou non reçu des compléments alimentaires. À l'âge de 22 ans, on a constaté une réduction significative des comportements violents (Walker et al., 2011) et à l'âge de 31 ans, leur salaire moyen était supérieur de 43 % au salaire moyen du groupe témoin (Gertler et al., 2021).

La plupart des études proviennent de pays à revenu élevé. Aux États-Unis, divers programmes d'éducation de la petite enfance comportant des éléments de formation parentale ont été étudiés au fil du temps (National Center for Parent, Family and Community Engagement, 2015). Les centres enfants-parents de Chicago ont proposé pendant deux ans des programmes préprimaires axés sur l'engagement des parents, ainsi que d'autres aides à l'éducation aux enfants des quartiers défavorisés. Les évaluations d'impact menées juste après l'intervention, au moment où les enfants atteignent l'âge de l'école secondaire, après l'école secondaire et à l'âge de 28 ans ont montré que les enfants des assistants maternels qui avaient reçu une formation avaient un niveau d'éducation plus élevé, des revenus annuels plus importants et présentaient des taux de criminalité plus faibles (Campbell et al., 2012).

D'une manière générale, ces interventions améliorent les résultats des enfants de deux manières. Tout d'abord, ils offrent aux enfants des possibilités d'apprentissage précoce à la maison. Deuxièmement, ils améliorent les connaissances et les pratiques des parents en matière de soins.

L'augmentation des possibilités de jeu et d'apprentissage pour les jeunes enfants et la fourniture du matériel nécessaire ont été au centre de nombreuses interventions parentales pour les jeunes enfants. En Zambie, un atelier de soutien au travail à domicile de 10 semaines a sensibilisé les parents ruraux à l'importance de la communication avec leurs enfants et à l'utilisation de matériel d'apprentissage à domicile pour aider leurs enfants de quatrième année à faire leurs devoirs de mathématiques et de langue chitonga. Un essai contrôlé randomisé mené dans deux écoles primaires du district de Kalomo a montré que les élèves qui ont participé à l'intervention ont fait état d'interactions parents-enfants plus nombreuses et ont obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades du groupe témoin (Simweleba et Serpell, 2020).

Dans les Caraïbes, le programme « Roving Caregivers » utilise des visites à domicile pour former les parents de jeunes enfants. Lancé en Jamaïque en 1993, il a depuis été adapté au Belize, à la Dominique, à la Grenade, à Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines en raison de son rapport coût-efficacité (Greene et al., 2016). Une étude longitudinale et quasi-expérimentale qui a suivi près de 400 enfants à Sainte-Lucie a révélé des effets positifs significatifs, en particulier sur les compétences motrices et visuelles de la cohorte la plus

jeune, comme l'identification de motifs ou le dessin (Janssens et Rosenberg, 2014).

En Chine, un examen systématique de 10 études menées dans 14 provinces, principalement dans les régions du centre et de l'ouest, a révélé que les programmes de formation parentale, axés sur l'offre d'activités stimulant l'apprentissage aux enfants de moins de 5 ans, amélioraient leurs compétences linguistiques et socio-affectives. Certaines pratiques parentales, telles que la lecture ou la narration d'histoires, se sont avérées réduire le risque d'un développement cognitif médiocre (Emmers et al., 2021).

Les interventions peuvent être axées sur la formation des assistants maternels afin qu'elles réagissent rapidement, de manière cohérente et appropriée aux signaux et aux besoins de l'enfant. Une méta-analyse récente a montré que les interventions de soins réactifs avaient des effets significativement plus importants sur le développement cognitif de l'enfant, les connaissances parentales, les pratiques parentales et les interactions parents-enfants que les interventions uniquement axées sur les possibilités de jeu et d'apprentissage des jeunes enfants (Jeong et al., 2021).

Au Rwanda, Save the Children a piloté le programme d'éducation parentale *Intera za Mbere* (Premiers pas) dans le district de Ngororero afin de promouvoir des stratégies disciplinaires positives et d'autres actions visant à soutenir le développement de leurs enfants. Les assistants maternels d'enfants âgés de 6 à 24 mois ont été formés au cours de sessions hebdomadaires, à l'aide d'une combinaison de radio et de volontaires communautaires formés. Après 17 semaines, les enfants dont les parents avaient reçu une éducation parentale présentaient des améliorations significatives de leurs compétences cognitives, motrices et socio-émotionnelles. L'évaluation a également montré que la qualité de l'engagement s'est améliorée non seulement chez les femmes mais aussi chez les hommes (Abimpaye et al., 2020).

Les ateliers chiliens *Nadie es Perfecto* ont été lancés en 2014 dans le cadre d'un programme national à faible coût visant à promouvoir des pratiques parentales positives. Les agents de santé publique locaux ont organisé des séances de groupe avec les assistants maternels d'enfants de moins de 5 ans, en utilisant un programme scolaire semi-structuré qui a favorisé le sentiment d'efficacité personnelle des parents, les a encouragés à s'engager dans des activités adaptées au développement à la maison et à utiliser des stratégies disciplinaires positives pour gérer le comportement des enfants. Une évaluation à grande échelle du programme menée trois ans après l'intervention auprès d'enfants dont les parents avaient reçu une formation quelques fois par semaine pendant deux à trois mois a montré des effets positifs durables sur les résultats cognitifs, tels que le vocabulaire et le développement social personnel, par rapport aux enfants des parents du groupe témoin (Carneiro et al., 2019).

Il est difficile de maintenir les effets positifs après l'intervention, car ils s'estompent avec le temps. Une étude systématique des programmes d'éducation parentale a montré que l'impact positif moyen sur les pratiques parentales et le développement de l'enfant commençait à s'estomper entre un et trois ans après la

fin des programmes (Jeong et al., 2021). Au Mexique, l'évaluation du Programa Educación Inicial, un programme communautaire mis en œuvre par des animateurs locaux dans 160 communautés rurales de six États sur une période de neuf mois, a fait état d'une amélioration des pratiques parentales au cours de la première année. Les parents d'enfants de moins de 4 ans ont participé à des séances de formation de groupe au moins une fois par semaine sur la santé et la sécurité des enfants, le développement personnel et les styles de communication. Toutefois, ces effets ne se sont pas maintenus au cours de la deuxième année de l'intervention. Cela pourrait s'expliquer en partie par la faible participation au programme, un ménage moyen n'ayant assisté qu'à 11 réunions au cours de la première année (Cárdenas et al., 2024).

Peu d'interventions incluent les pères ou les assistants maternels, et encore moins mesurent l'impact sur eux. Bien qu'il soit reconnu que la formation des pères a un impact positif sur l'environnement familial et améliore les résultats pour les enfants, la plupart des interventions se concentrent uniquement sur les interactions mère-enfant (Luoto et al., 2021). Dans un examen systématique, seules 3 des 105 études d'intervention sur la parentalité se sont intéressées aux pères (Britto et al., 2015). Dans un autre examen systématique, seules 7 des 102 interventions parentales impliquaient les pères, dont une seule mesurait les résultats en rapport avec les pères (Jeong et al., 2021).

La plupart des évaluations portent systématiquement sur les résultats cognitifs, moteurs et linguistiques, mais négligent les compétences d'apprentissage socio-émotionnelles. Dans une méta-analyse de 21 interventions parentales publiées entre 2004 et 2020 et évaluées au moyen d'essais contrôlés randomisés, seules 7 d'entre elles évaluaient les compétences socio-émotionnelles (Zhang et al., 2021). Une évaluation d'une intervention parentale au Kenya combinant des visites à domicile, des séances de groupe et des observations du comportement des enfants en classe a montré des améliorations à la fin de la période de mise en œuvre de 11 mois (Luoto et al., 2021).

Les preuves de l'efficacité des modes de diffusion ne sont pas concluantes. Les séances de groupe peuvent améliorer les comportements et les résultats des parents, mais n'améliorent pas systématiquement les résultats des enfants. Les sessions individuelles, quant à elles, se concentrent sur des interventions personnalisées mais ne bénéficient pas de l'apprentissage entre pairs des sessions de groupe (Aboud et Yousafzai, 2015). De nombreuses interventions comprennent des approches complémentaires telles que l'engagement direct des enfants, la fourniture de livres ou de jouets et l'apport de suppléments nutritionnels, ce qui signifie toutefois qu'il est difficile de ventiler les impacts individuels (Cárdenas et al., 2024).

Les programmes de formation parentale contribuent à offrir aux enfants un environnement d'apprentissage à domicile stimulant qui, à son tour, influence positivement les résultats cognitifs et non cognitifs. Néanmoins, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour identifier les programmes parentaux efficaces qui ont un impact à long terme, y compris l'évaluation de diverses compétences non cognitives et l'implication des hommes qui s'occupent des enfants.



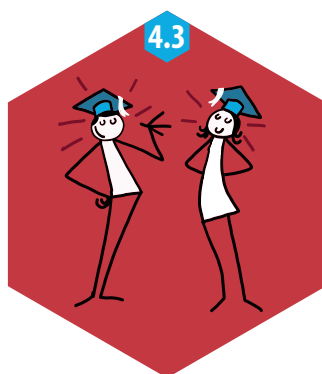
Exaucée Likenze, 19 ans, à l'université où elle étudie la gestion d'entreprise à Kinshasa, en République démocratique du Congo. le 5 juin 2024.

Crédit : UNICEF/UNI608047/Kalombo Rivild*

MESSAGES CLÉS

- Dans le monde, 3 % des adultes participent à des activités d'éducation et de formation formelles et non formelles. La proportion dépasse 10 % dans seulement 15 pays sur 106, qui sont pour la plupart des pays à revenu élevé. Les taux de participation ont baissé de 0,5 point de pourcentage depuis 2015 dans les pays pour lesquels des données tendancielles sont disponibles, dans de nombreux cas en raison de la COVID-19.
- Les disparités entre les genres sont prononcées dans la formation des adultes, mais varient selon le contexte. Dans les pays à revenu élevé, 73 hommes participent pour 100 femmes, alors que dans les pays à faible revenu, seules 50 femmes participent pour 100 hommes.
- Bien que le nombre de pays disposant de données soit limité, les inscriptions dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) semblent avoir légèrement augmenté entre 2010 et 2023.
- Au niveau mondial, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur est passé de 30 % en 2010 à 43 % en 2023, avec une progression encore plus rapide en Amérique latine et dans les Caraïbes et, surtout, en Asie de l'Est et du Sud-Est.
- Dans la plupart des pays, les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes dans l'enseignement supérieur, alors que c'est l'inverse dans l'EFTP.
- Les responsables de l'enseignement supérieur n'ont souvent pas l'autonomie nécessaire pour prendre des décisions. Pour près de 40 % des pays, l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur n'est pas reconnue par la loi.
- Les femmes sont sous-représentées dans les instances dirigeantes de l'enseignement supérieur, puisqu'elles ne représentent que 25 % des dirigeants des 200 premières universités du monde.

CHAPITRE 10



CIBLE 4.3

Enseignement technique, professionnel, supérieur et formation des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions de qualité à un enseignement technique, professionnel ou supérieur, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

INDICATEUR GLOBAL

4.3.1 – Taux de participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.3.2 – Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur par sexe

4.3.3 – Taux de participation aux programmes technico-professionnels (15-24 ans) par sexe

La cible 4.3 de l'ODD appelle à une égalité d'accès à un enseignement technique, professionnelle, supérieur et à une formation de qualité pour les adultes. Dans les économies actuelles qui évoluent rapidement, les connaissances et les compétences peuvent rapidement devenir obsolètes, ce qui rend l'apprentissage continu essentiel pour une intégration complète dans le monde du travail. L'indicateur global 4.3.1 des ODD répond à ce besoin d'apprentissage tout au long de la vie en mesurant le « taux de participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois ». La collecte de données fiables pour cet indicateur a été difficile en raison des changements fréquents dans les politiques qui définissent et réglementent la formation des adultes (Sekmokas et al., 2024). L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a rassemblé des données récentes pour plus de 120 pays grâce à des enquêtes provenant du répertoire de l'Organisation internationale du travail (OIT).

FORMATION DES ADULTES

La participation à l'éducation et à la formation formelles et non formelles est globalement faible. Cette part dépasse 5 % dans

moins de 30 pays et 10 % dans seulement 13 pays, qui sont pour la plupart des pays à revenu élevé (figure 10.1). Les seuls pays à revenu faible ou moyen inférieur où la participation dépasse 5 % sont l'État plurinational de Bolivie, Madagascar, le Nigeria et le Timor-Leste. Parmi les pays à revenu moyen inférieur, seuls le Bélarus et Tuvalu dépassent le seuil de 10 %. Les taux de participation les plus élevés sont observés dans les pays nordiques : Le Danemark (20 %), la Finlande (22 %), la Norvège (24 %), la Suède (25 %) et l'Islande (30 %). Toutefois, même au sein du groupe des pays à revenu élevé, 16 pays affichent des taux de participation inférieurs à 5 %.

Des facteurs autres que le niveau de revenu moyen d'un pays peuvent influencer la participation à l'éducation et à la formation, notamment les objectifs de la politique nationale et les attitudes culturelles à l'égard de l'éducation. Une combinaison de normes culturelles, de politiques sociales favorables, de possibilités d'apprentissage flexibles et de partenariats solides entre les gouvernements, le marché du travail et les établissements d'enseignement a contribué aux taux de participation particulièrement élevés des pays nordiques (Ranki et al., 2021).

FIGURE 10.1 :

Les taux de participation à l'éducation formelle et non formelle des adultes dépassent 10 % dans très peu de pays

Adultes âgés de 25 à 54 ans, taux de participation à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, par groupe de revenu de pays, 2022-23

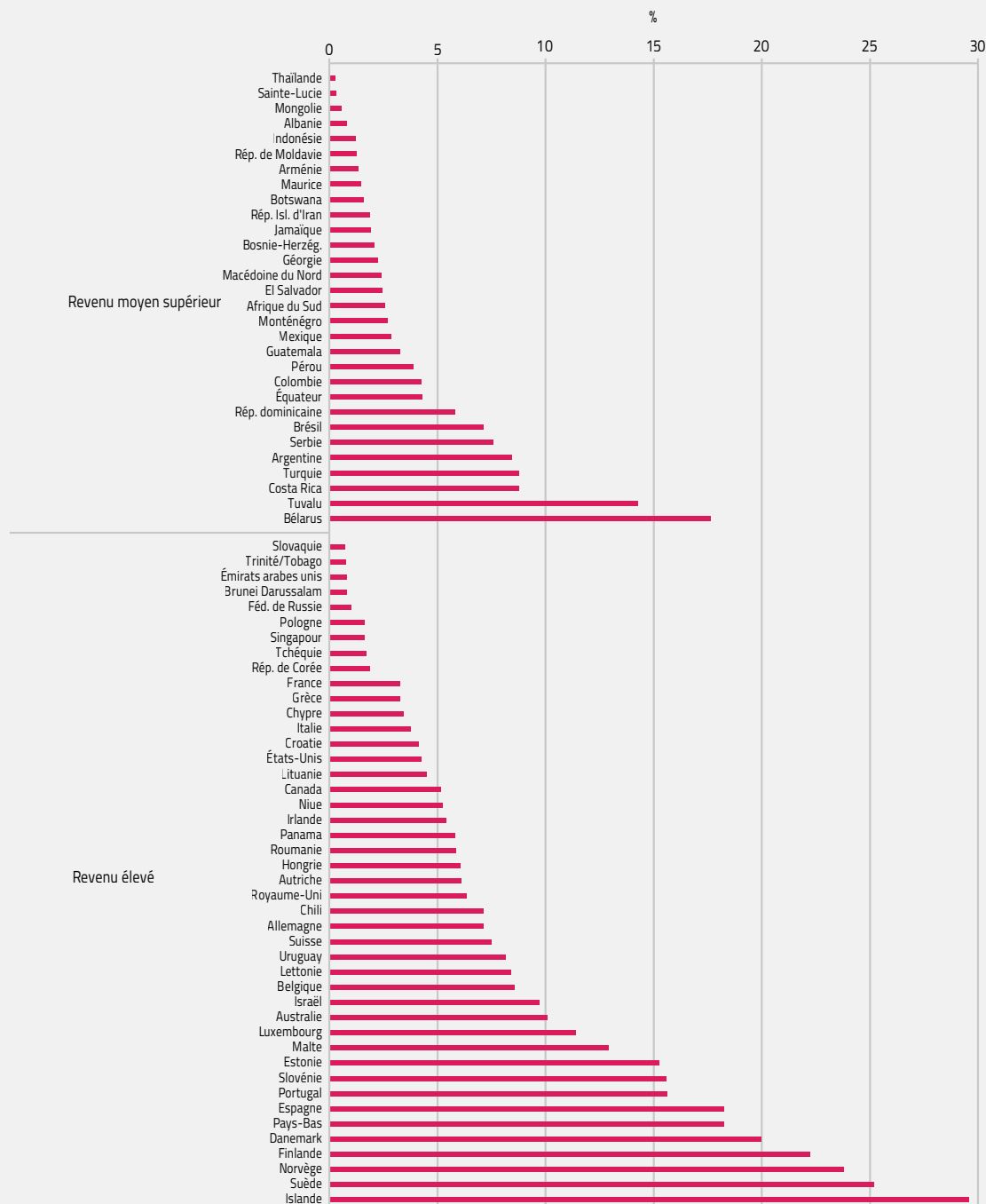


Suite à la page suivante...

FIGURE 10.1 SUIVE :

Les taux de participation à l'éducation formelle et non formelle des adultes dépassent 10 % dans très peu de pays

Adultes âgés de 25 à 54 ans, taux de participation à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, par groupe de revenu de pays, 2022–23



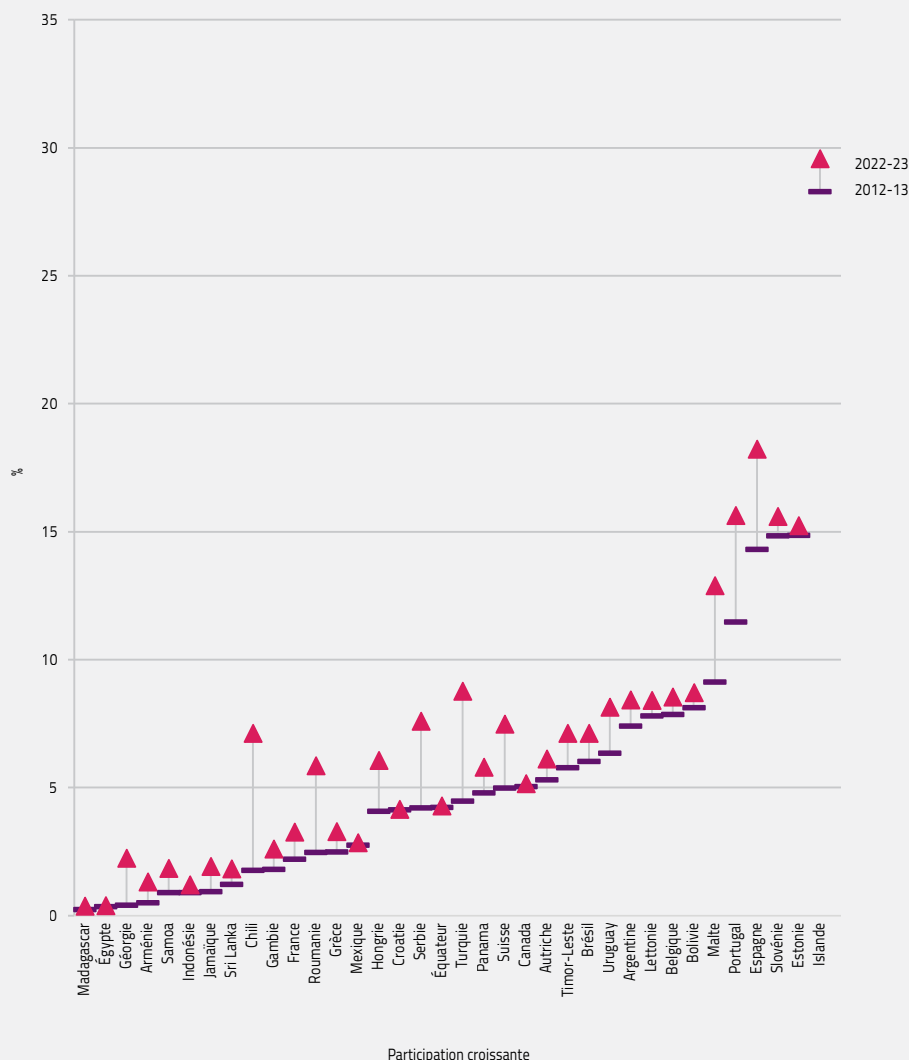
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig10_1

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 10.2 :

Plus de la moitié des pays ont enregistré une baisse des taux de participation à l'éducation formelle et non formelle au cours des 10 dernières années

Adultes âgés de 25 à 54 ans, taux de participation à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, par groupe de revenu national, 2013 et 2023



Suite à la page suivante...

La participation est restée stable au cours des 10 années allant de 2013 à 2023 (figure 10.2). La variation moyenne n'était que de 0,5 point de pourcentage. Toutefois, dans 42 des 78 pays pour lesquels des données sur les tendances sont disponibles, les taux de participation des adultes ont diminué. Cela s'explique en grande partie par le fait que les données relatives aux pays à revenu élevé, qui présentent des niveaux élevés de participation et de déclaration, se rapportent à 2022 et qu'ils subissaient encore l'impact de la COVID-19. Mais certains pays qui avaient autrefois des taux de participation relativement élevés (supérieurs à 25 %) connaissaient déjà un déclin avant la COVID-19. Par exemple,

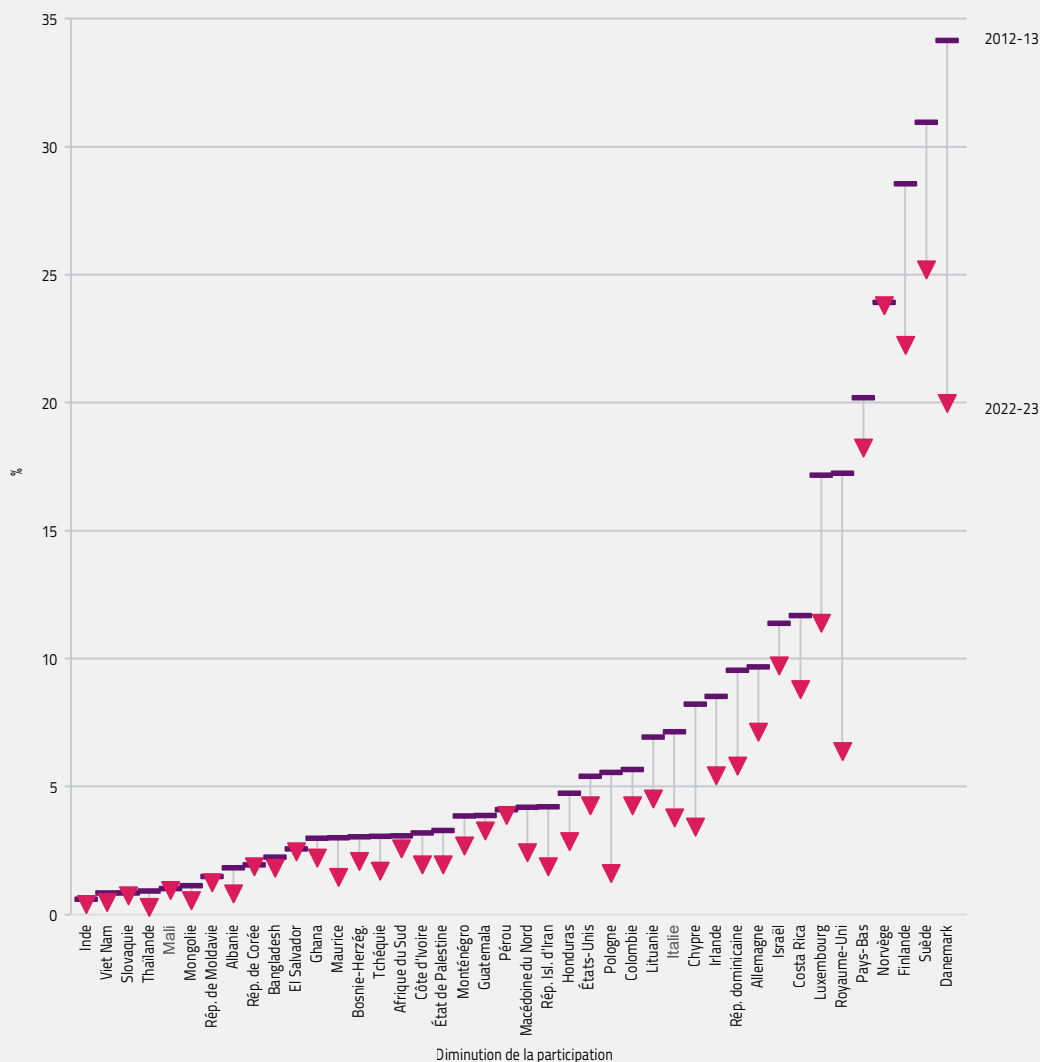
le taux de participation au Danemark est passé de 34 % à 20 % au cours des 10 dernières années. Les entreprises ont eu du mal à consacrer du temps à la formation de leurs employés, tandis que les systèmes de formation professionnelle des adultes ne se sont pas révélés suffisamment flexibles pour répondre à l'évolution des demandes des entreprises (Vorting et Toftild, 2023).

Inversement, il existe des cas notables où la participation a augmenté au cours de la dernière décennie. Au Chili, par exemple, le taux de participation est passé de 2 % en 2012-2013 à 7 % en 2022-23. Cette augmentation peut être attribuée à une série

FIGURE 10.2 SUITE :

Plus de la moitié des pays ont enregistré une baisse des taux de participation à l'éducation formelle et non formelle au cours des 10 dernières années

Adultes âgés de 25 à 54 ans, taux de participation à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, par groupe de revenu national, 2013 et 2023



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig10_2

Source : Base de données de l'ISU.

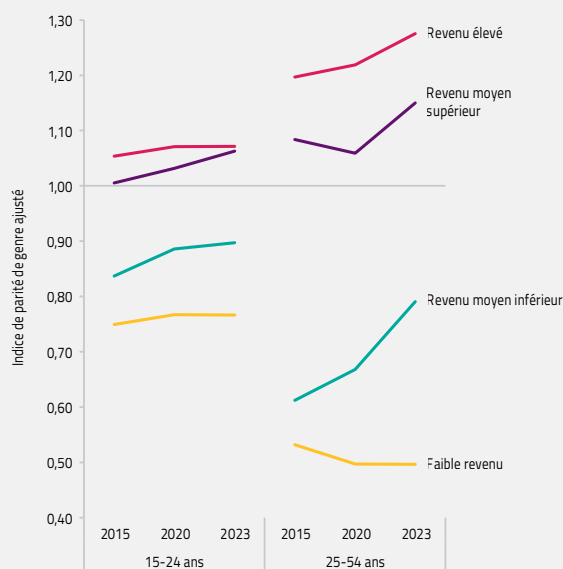
de politiques et de programmes nationaux visant à améliorer l'enseignement supérieur. Par exemple, une politique de gratuité a été introduite pour tous(tes) les étudiant(e)s de l'enseignement supérieur issus des 60 % les plus pauvres et qui fréquentent des établissements accrédités. Une initiative nationale récente a également facilité la transition vers l'enseignement professionnel afin de mieux relier le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur au marché du travail (Lemaître et al., 2021).

“ Au cours des 10 années écoulées entre 2013 et 2023, les taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes ont diminué dans 42 des 78 pays

”

FIGURE 10.3 :

Il existe une forte disparité entre les genres dans la participation à l'éducation et à la formation des adultes
Indice de parité de genre ajusté du taux de participation des jeunes (15-24 ans) et des adultes (25-54 ans) à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, par groupe de revenu de pays, 2015, 2020 et 2023



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig10_3

Source : Base de données de l'ISU.

En ce qui concerne les écarts de genre, les pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé enregistrent une participation plus importante des femmes que des hommes aux programmes d'éducation et de formation des adultes. À l'inverse, dans les pays à revenus faibles et moyens inférieurs, les hommes ont tendance à participer davantage que les femmes. En 2023, dans les pays à revenu élevé, 93 jeunes hommes (âgés de 15 à 24 ans) ont participé à une éducation ou une formation formelle ou non formelle pour 100 jeunes femmes. Dans les pays à faible revenu, cependant, seules 77 jeunes femmes ont participé pour 100 jeunes hommes. Cette disparité est encore plus prononcée dans le groupe des adultes (25-54 ans). Dans les pays à revenu élevé, 73 hommes participent pour 100 femmes, alors que dans les pays à faible revenu, seules 50 femmes participent pour 100 hommes.

Depuis 2015, les disparités de genre dans la participation des jeunes à l'éducation formelle et non formelle sont restées relativement stables dans tous les groupes de revenus, avec une légère amélioration dans les pays à revenu moyen inférieur. Toutefois, chez les adultes, la participation des femmes aux programmes d'éducation et de formation a augmenté par rapport à celle des hommes dans tous les groupes, sauf dans les pays à faible

revenu. Dans les pays à revenu moyen inférieur, cela représente une amélioration vers la parité de genre, bien que les femmes soient toujours beaucoup moins susceptibles de participer que les hommes. Mais dans les pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, on s'est davantage éloigné de la parité (figure 10.3).

ENSEIGNEMENT ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

Les programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) permettent d'aligner les compétences des jeunes sur les exigences du marché du travail, en particulier pour ceux qui souhaitent se perfectionner rapidement et trouver un emploi intéressant. Cependant, la pandémie de COVID-19 a perturbé les systèmes d'EFTP, à la fois parce qu'il s'agit du type d'éducation le plus adapté à l'enseignement et à l'apprentissage en personne et parce que la crise économique a intensifié le besoin de requalification (UNESCO, 2022).

“

En Ouzbékistan, les effectifs de l'enseignement professionnel ont diminué lorsque l'enseignement professionnel est passé d'une composante obligatoire à une composante facultative du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

”

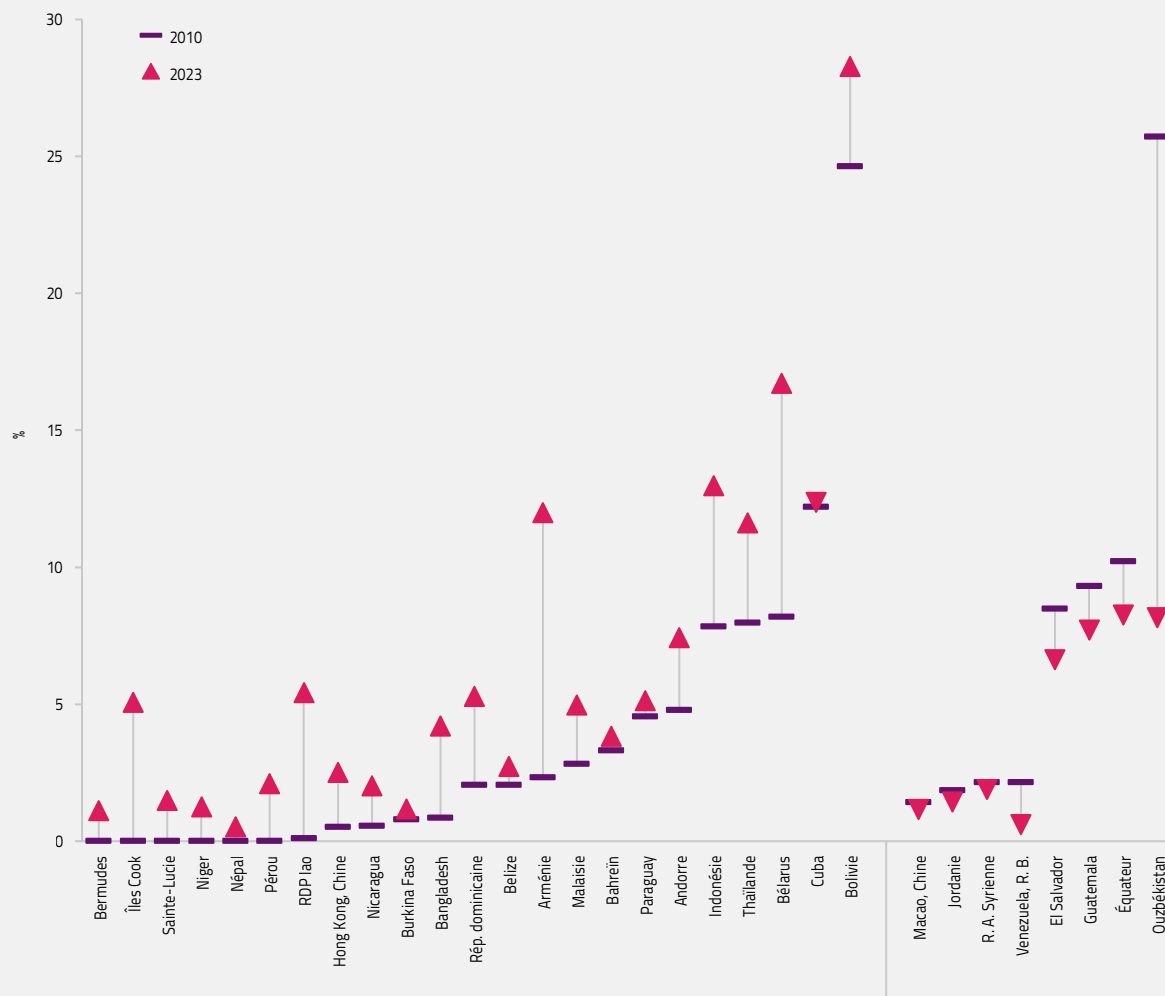
Entre 2010 et 2023, les effectifs de l'EFTP ont légèrement augmenté dans la plupart des pays (figure 10.4). En Arménie, la participation est passée de 2 % en 2010 à 12 % en 2022, probablement en raison de la priorité accordée par le pays à l'enseignement professionnel dans son programme législatif, qui vise à renforcer le lien entre l'éducation et le marché du travail. Une nouvelle stratégie en matière d'éducation souligne l'importance de l'EFTP, en particulier de l'apprentissage par le travail, qui est essentiel pour faciliter la transition entre l'école et le travail et réduire le chômage des jeunes (ETF, 2022).

Dans 8 des 31 pays pour lesquels des données sont disponibles, les effectifs de l'enseignement professionnel ont diminué. L'Ouzbékistan se distingue par une baisse particulièrement importante, passant de 26 % en 2010 à 7 % en 2023. Ce changement radical peut être principalement attribué aux réformes importantes introduites en 2019, qui ont fait passer l'enseignement professionnel d'une composante obligatoire de du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un système facultatif et payant. Auparavant, la formation professionnelle faisait partie intégrante de la filière d'enseignement de 11 ans. Avec la réforme, il est devenu un choix électif (Damian-Timosenco, 2023).

FIGURE 10.4 :

Les taux de participation à l'enseignement professionnel n'ont connu qu'une croissance marginale au cours des 10 dernières années

Taux de participation des jeunes (15-24 ans) aux programmes techniques et professionnels, 2010-23



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig10_4

Source : Base de données de l'ISU.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

À l'échelle mondiale, la participation à l'enseignement supérieur est en hausse (**figure 10.5**), dans un contexte de grande complexité, en particulier pour les chefs d'établissement qui sont appelés à superviser des transformations difficiles (**focus 10.1**). Entre 2010 et 2022, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur a considérablement augmenté dans la plupart des régions, à l'exception de l'Océanie, où il a diminué, et de l'Afrique subsaharienne, où le taux moyen de scolarisation n'a augmenté que de deux points de pourcentage au cours de cette période. En revanche, l'Amérique latine et les Caraïbes ont enregistré une hausse de 17 points de pourcentage et l'Asie de l'Est et du Sud-Est une hausse de 34 points de pourcentage. Dans toutes les régions, les écarts entre les genres en matière de scolarisation sont restés stables au

cours de la période. Dans la plupart des régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, l'écart est en faveur des femmes. En Europe et en Amérique du Nord, en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Océanie, le taux brut de scolarisation des femmes est supérieur d'au moins 20 points de pourcentage à celui des hommes.

Une tendance intéressante se dégage de la comparaison de l'indice de parité de genre du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur et de la participation à l'EFTP chez les 15-24 ans. Dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes dans l'enseignement supérieur, alors que c'est l'inverse dans l'EFTP (**figure 10.6**). Au Bahreïn, pour 100 jeunes hommes, il y a plus de 140 jeunes femmes dans l'enseignement

supérieur, mais seulement 10 dans l'EFTP. Ce n'est que dans 8 pays que les hommes sont plus susceptibles que les femmes de participer à la fois à l'enseignement supérieur et à l'EFTP, et ce n'est que dans 6 pays que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à participer à ces deux types d'enseignement.

“

Dans la plupart des pays, les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes dans l'enseignement supérieur, alors que c'est l'inverse dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP)

”

L'enseignement professionnel est souvent associé au travail manuel, aux compétences techniques et aux professions commerciales telles que la construction et l'ingénierie. Historiquement dominés par les hommes, ces domaines sont souvent perçus comme moins prestigieux que les carrières universitaires, ce qui peut contribuer à une plus grande participation des hommes aux programmes professionnels. En revanche, les femmes sont plus susceptibles de poursuivre des études universitaires, qui sont souvent considérées comme des voies d'accès à des carrières professionnelles en col blanc (ETF, 2024).

FOCUS 10.1. LES RESPONSABLES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SONT CONFRONTÉS À DES DÉFIS MAJEURS

La direction de l'enseignement supérieur est essentielle pour aider les établissements à remplir leurs missions, ainsi que pour promouvoir l'adaptabilité, stimuler l'innovation et protéger les libertés académiques¹. Cela est d'autant plus vrai que l'enseignement supérieur est confronté non seulement à des attentes croissantes quant à sa contribution potentielle au développement socio-économique, mais aussi à des défis majeurs : évolution technologique rapide, instabilité politique, pressions sur les dépenses publiques, diversité accrue des étudiant(e)s et contrôle plus poussé. Tous ces facteurs exercent une pression sur les responsables de l'enseignement supérieur. Des mécanismes de soutien doivent être conçus. Le processus de sélection des responsables et des membres des organes directeurs est essentiel pour accroître l'impact de l'enseignement supérieur.

“

L'enseignement supérieur est confronté à des défis majeurs : évolution technologique rapide, instabilité politique, pressions sur les dépenses publiques, diversité accrue des étudiant(e)s et une augmentation de contrôle

”

Les gouvernements établissent des règles et des politiques pour financer les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que

pour réglementer les relations entre les acteurs du système (y compris les règles destinées à réguler le marché) et définissent les objectifs et les résultats attendus, ainsi que les mécanismes de contrôle et de responsabilité (y compris les indicateurs pour ces objectifs) (Alarcón et Brunner, 2023).

LA GOUVERNANCE INSTITUTIONNELLE ET LES CULTURES VARIENT

Les structures de gouvernance varient considérablement d'un pays à l'autre et d'un type d'institution à l'autre. Il n'existe pas de modèle unique de gouvernance, mais les systèmes efficaces et efficaces visent l'autonomie institutionnelle pour déterminer la structure interne et les processus de prise de décision (organisationnel), gérer les financements et allouer les budgets (financier), recruter et gérer le personnel (dotation), et organiser l'enseignement et la recherche (académique) (EUA, 2017). Cependant, dans près de 40 % des pays l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur n'est pas reconnue par la loi. Seul un quart des États arabes accorde l'autonomie, contrairement à l'Europe centrale et orientale, où tous les pays le font (Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur, 2024). Néanmoins, l'existence d'une telle législation ne signifie pas que l'autonomie est pleinement respectée, car le concept peut être compris différemment selon les pays et les époques (Galán-Muros et al., 2024).

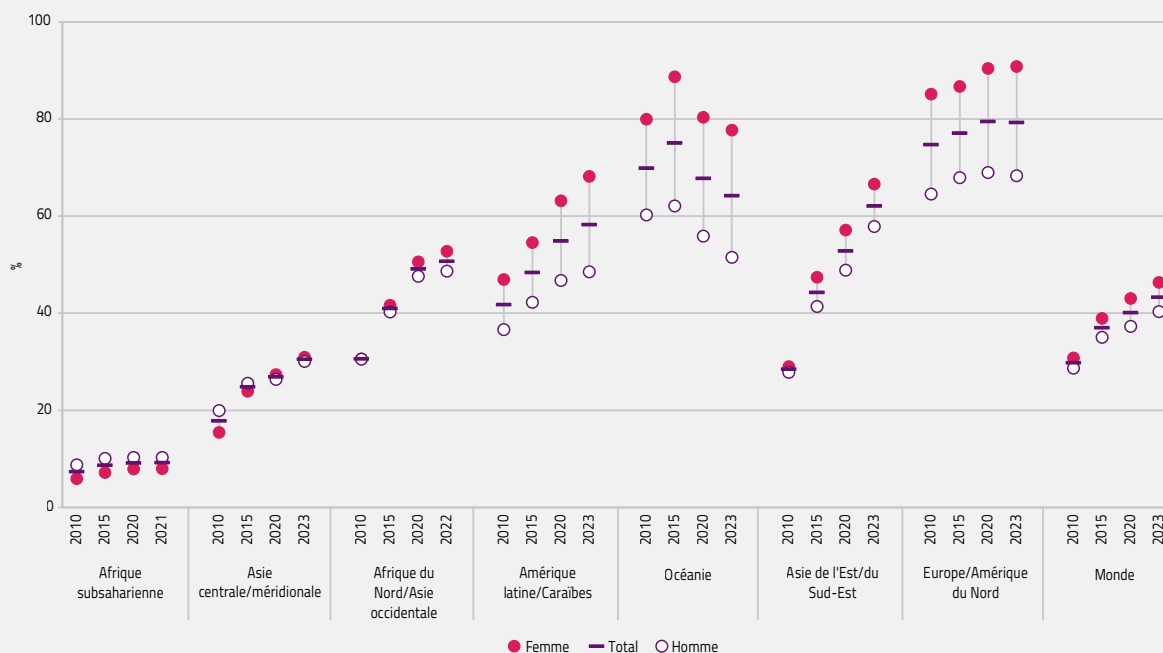
Dans certains pays, dont les États-Unis, les responsabilités administratives et académiques des institutions sont réparties entre deux personnes. Les présidents (ou chanceliers) sont les principaux responsables de la planification stratégique, de la mise en œuvre des politiques et de la supervision opérationnelle. Ils représentent l'établissement à l'extérieur et travaillent avec un conseil d'administration ou un conseil de direction qui les nomme, bien que dans de nombreux cas le Ministère de l'éducation soit responsable de la nomination. Ils peuvent provenir de la communauté universitaire ou d'autres secteurs. Les recteurs (ou vice-présidents des affaires académiques) sont les principaux responsables académiques. Ils supervisent les activités du corps enseignant, les services de soutien académique, la conception et l'élaboration des programmes d'études, la gestion des budgets académiques et le respect des normes académiques. Ils supervisent les doyens et les vice-recteurs et rendent compte directement au président. Ils sont généralement élus par les présidents parmi les membres du corps enseignant et approuvés par le conseil d'administration. Il est essentiel que ces deux dirigeants aient des compétences et des responsabilités clairement différenciées, des visions bien alignées et des canaux de communication ouverts. Les pays européens ont tendance à combiner les fonctions administratives et académiques en une seule fonction (recteurs ou vice-recteur), généralement élue par la communauté universitaire (et réélue pour un maximum de mandats).

La gouvernance des établissements d'enseignement supérieur repose également sur des structures collectives qui sont généralement responsables des principales décisions juridiques, académiques et financières. Un conseil d'administration (ou conseil de direction ou conseil des régents) est composé de

FIGURE 10.5 :

Les disparités entre les genre en termes d'inscription dans l'enseignement supérieur n'ont pas diminué

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, 2010-2021/23



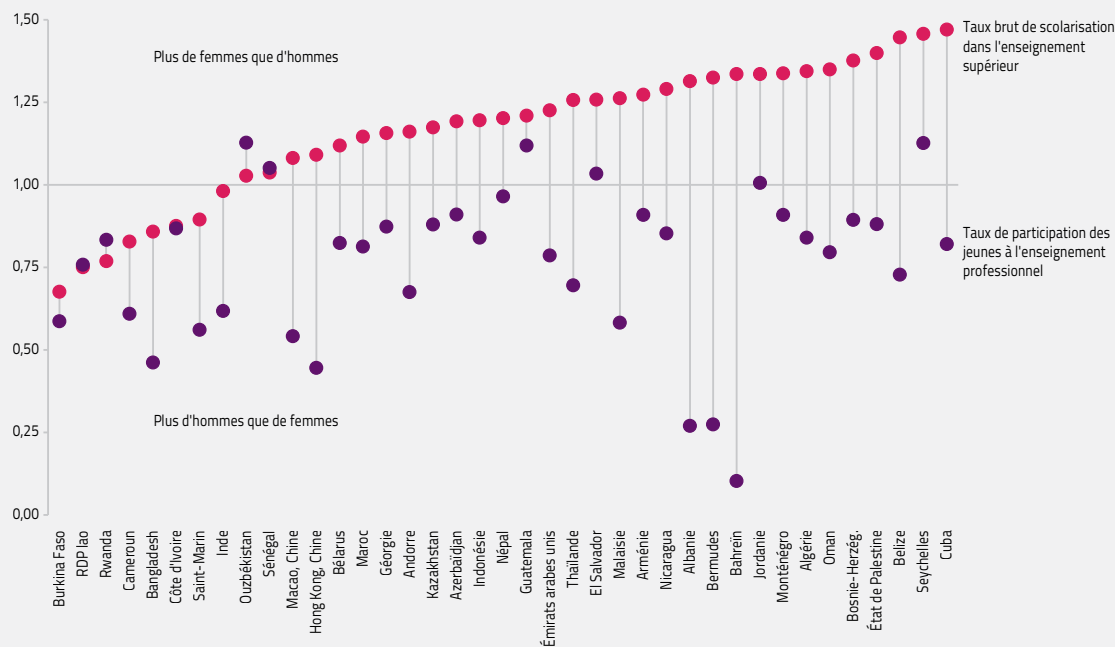
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig10_5

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 10.6 :

Les écarts entre les genres favorisent les femmes dans l'enseignement supérieur, mais les hommes dans l'EFTP

Indice de parité de genre ajusté du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur et du taux de participation des jeunes (15-24 ans) aux programmes techniques et professionnels, 2023



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig10_6

Source : Base de données de l'ISU.

personnes extérieures, parmi lesquelles des chefs d'entreprise, des représentants de la communauté et des anciens élèves. Il oriente la stratégie et supervise les performances, y compris financières, afin de s'assurer que l'institution atteint ses objectifs. La durée des mandats et les mécanismes d'élection varient. À l'université nationale de Singapour, les membres sont élus par le Ministère de l'éducation, tandis qu'à l'université nationale autonome du Mexique, ils sont nommés par le conseil d'administration. Certaines universités disposent de conseils universitaires, généralement dirigés par le responsable académique de l'établissement et composés principalement de représentants académiques et étudiant(e)s ainsi que du personnel administratif. Un autre type d'organe est le sénat. À l'université du Cap en Afrique du Sud et à l'université du Pacifique Sud, les sénats ont des responsabilités en matière d'enseignement et d'apprentissage, tandis qu'à l'université de Bologne en Italie, le sénat remplit des fonctions proches de celles d'un conseil d'université. Enfin, d'autres structures impliquent des acteurs externes en tant que conseillers universitaires. En Espagne, la loi exige que toutes les universités mettent en place des conseils sociaux, un organe externe qui relie les universités à la société et qui est devenu un mécanisme de conseil et de contrôle (CCS, 2023).

La manière dont la gouvernance est organisée, y compris le nombre et le type de structures de gouvernance, les membres, les compétences, les délais de nomination et les relations, définit le contexte interne dans lequel les responsables travaillent. Mais comme toute organisation, les institutions ont des croyances et des valeurs qui définissent leur culture. La culture et le leadership organisationnels sont interdépendants. La culture influence la prise de décision, façonne les attentes et la capacité des responsables à atteindre les objectifs. La culture peut être renforcée par le leadership (Drew, 2010 ; Hassan et al., 2018), mais elle peut aussi limiter l'exercice du leadership (Gómez, 2023). Parfois, la culture d'une institution est enracinée dans ses objectifs fondamentaux. Au Mexique, le système universitaire interculturel créé en 2003 (Dietz et al., 2019) et les universités sociales Benito Juárez (González et al., 2021) défendent la diversité et le changement social, tandis que le Tecnológico de Monterrey, créé par des hommes d'affaires, sert le secteur industriel de sa région et donne la priorité aux responsables ayant de solides relations avec l'industrie, une expérience industrielle et un engagement en faveur de l'impact économique. La culture peut également avoir un impact sur d'autres domaines. Les établissements où la liberté académique est encouragée sont plus susceptibles d'impliquer les enseignant(e)s dans le développement des processus d'enseignement, tandis que ceux qui sont axés sur les étudiant(e)s attendent de leurs responsables qu'ils consacrent des ressources au soutien académique, à l'employabilité et à la santé mentale des étudiant(e)s.

LES RESPONSABLES DOIVENT S'ADAPTER À DES CONTEXTES EXTERNES COMPLEXES

Si les responsables peuvent jouer un rôle important dans la transformation de l'enseignement supérieur, leur leadership est souvent influencé par des facteurs politiques, économiques, sociaux, technologiques et autres (Bunescu et al., 2023 ;

Hassan, et al., 2018). L'environnement politique influence directement le travail des responsables de l'enseignement supérieur. La vision du gouvernement a un impact majeur sur l'enseignement supérieur. À Singapour, le Ministère de l'éducation collabore avec les agences nationales chargées de la planification pour rédiger des rapports sur les perspectives de l'emploi, que les établissements d'enseignement supérieur utilisent pour concevoir leurs programmes et le gouvernement pour mettre en œuvre sa stratégie en matière d'enseignement supérieur et allouer des ressources (OCDE, 2011 ; Mackay et al., 2022). Les gouvernements latino-américains, notamment ceux de l'Argentine, du Chili, de la Colombie et de l'Uruguay, ont encouragé le libre accès à l'enseignement supérieur (UNESCO IESALC, 2023 ; Garcia de Fanelli, 2021). L'Australie, le Canada et les Pays-Bas ont introduit des lois et des propositions visant à limiter le nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) (Greenfield, 2024 ; Myklebust, 2024a ; Saif, 2024).

Les responsables de l'enseignement supérieur peuvent également influencer les politiques en maintenant des canaux de retour d'information avec les décideurs politiques par le biais de réseaux informels, de forums et de conférences, ou de canaux de collaboration formels, tels que la recherche commandée ou les services de conseil (IESALC, 2023). Par exemple, les responsables et les membres de leur faculté participent à des organes consultatifs scientifiques permanents ou à des conseils consultatifs de l'enseignement supérieur, tels que le Conseil de la science, de l'ingénierie et de l'innovation du Premier ministre australien, le Mécanisme de conseil scientifique de l'Union européenne et le Comité consultatif scientifique du Premier ministre de l'Inde.

L'instabilité politique affecte le fonctionnement de l'enseignement supérieur et le travail des responsables, lorsque les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur s'opposent pour des raisons politiques. Par exemple, la crise politique au Bangladesh en 2023-24, alimentée par un puissant mouvement étudiant (**chapitre 6**), a conduit à des boycotts et à des manifestations, qui ont également entraîné des annulations de cours et des modifications du calendrier (Al Manzur, 2023). Depuis 2018, le gouvernement du Nicaragua a fermé 26 universités, dont l'Université centraméricaine dont les biens matériels et financiers ont été confisqués (Altbach et Blanco, 2024). En Turquie, la fermeture de 15 universités a été ordonnée en raison de liens présumés avec un coup d'État manqué en 2016, tandis que quatre recteurs d'université ont été suspendus et tous les doyens ont été invités à démissionner (O'Malley, 2016). Dans l'État américain de Floride, le gouverneur a présenté un projet de loi interdisant aux collèges et aux universités de financer des programmes de diversité, d'équité et d'inclusion sur leurs campus et d'inclure des politiques identitaires dans leurs programmes d'études (Kelly, 2022). Un autre conflit aux États-Unis est lié à la suppression de l'exonération fiscale pour les universités et à la réduction des budgets des collèges et universités pour l'aide financière et la recherche (Knot et Knoxx, 2024).

Les établissements d'enseignement supérieur et leurs responsables sont influencés par le contexte **économique**. Assurer la viabilité financière et la diversification des sources

de financement est devenu une priorité pour les responsables. Les responsables doivent gérer l'impact des cycles économiques sur les budgets gouvernementaux (Skrbinjek et al., 2018) et le nombre de candidat(e)s étudiant(e)s (Long, 2014 ; Kim, 2021). Ils peuvent adapter leur politique en matière de frais de scolarité, dans le cadre de laquelle ils ont le pouvoir de fixer les frais, ainsi que leurs programmes de bourses, quotas ou autres avantages. Les responsables doivent négocier avec le gouvernement pour obtenir un financement public (Gómez González, 2023). Dans certains pays, les universités ont une grande influence sur l'économie. Par exemple, en 2021/22, les prestigieuses universités du Russell Group ont généré à elles seules près de 38 milliards de livres sterling pour l'économie britannique et soutenu plus d'un quart de million d'emplois grâce à leurs activités de recherche et de commercialisation (Knuth et al., 2024). Les responsables de l'enseignement supérieur peuvent s'engager avec les entreprises pour concevoir et dispenser conjointement des programmes d'études en réponse aux besoins du marché du travail, proposer des projets de recherche sous contrat et commercialiser les résultats de la recherche (Galán-Muros et Davey, 2019). L'implantation d'universités à proximité de l'industrie peut favoriser le développement économique de certaines régions (Galán-Muros et al., 2021).

Les responsables doivent adhérer aux cadres **réglementaires**, qui couvrent des questions telles que la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur et l'enregistrement et la certification des programmes d'enseignement. D'autres questions juridiques concernent l'allocation de budget pour la recherche, la législation sur la propriété intellectuelle et les normes éthiques en matière de gestion. Les responsables doivent se tenir au courant de ces cadres et informer leurs communautés, non seulement pour garantir la conformité, mais aussi pour influencer leur orientation.

Les facteurs **sociaux** influencent le leadership dans l'enseignement supérieur. Dans de nombreux États arabes, les normes religieuses et sociales influent sur le rôle des femmes. En Arabie saoudite, les femmes sont moins susceptibles d'être considérées pour des postes de direction dans l'enseignement supérieur (Alghofaily, 2019) (**focus 10.2**). Dans certains cas, les décisions prises par les femmes occupant des postes administratifs dans les universités sont soumises à l'approbation de leurs pairs masculins. Les décisions prises par les vice-doyens des sections féminines des universités peuvent devoir être approuvées par les vice-doyens de la section masculine (Alqahtani, 2021). Les changements démographiques influencent la demande, qu'il s'agisse du vieillissement de la population en Europe et en Amérique du Nord ou de la croissance rapide de la population en Afrique. La diversité des populations étudiantes, y compris les étudiant(e)s qui travaillent et les étudiant(e)s étrangers(ères), joue également un rôle. Les responsables de l'enseignement supérieur peuvent faire des universités des agents du changement social et s'engager auprès du personnel et des étudiant(e)s issu(e)s de groupes sociaux traditionnellement sous-représentés. Par exemple, l'Université de Johannesburg en Afrique du Sud et l'Université d'Assouan en Égypte ont mis en place des programmes solides pour soutenir les communautés environnantes (Blancas et al., 2023).

Les changements **technologiques** constants ont poussé les responsables de l'enseignement supérieur à maintenir leurs établissements à la pointe de l'adoption des technologies pour les fonctions pédagogiques, de recherche et administratives. Les responsables doivent veiller à ce que le développement technologique ne compromette pas l'assurance qualité ou la confidentialité des données et n'aggrave pas les inégalités en matière d'éducation. Dans le même temps, les universités peuvent modifier le rythme du développement technologique dans leur pays en dispensant des cours pertinents, en fournissant des compétences numériques à tous les diplômés et en canalisant la recherche et l'innovation vers l'économie et la société (Al-Youbi, et al., 2021 ; Galán-Muros et al., 2023).

La prise de conscience croissante de la durabilité a poussé les responsables à intégrer les considérations **environnementales** dans la stratégie et les opérations institutionnelles. Davantage de responsables cherchent à avoir un impact en proposant davantage de cours liés à l'environnement, en incluant des compétences écologiques parmi tous les diplômés et en menant davantage de recherches sur des sujets liés à l'environnement. Les campagnes visant à réduire les déchets solides, à adopter des sources d'énergie durables, à développer des campus verts et à promouvoir la mobilité durable au sein des campus en sont d'autres exemples. La campagne « Objectif zéro » des Nations unies a incité les responsables à fixer des objectifs mesurables pour parvenir à des émissions nettes nulles sur leurs campus (CCNUCC, 2023).

LES PROFILS DES RESPONSABLES ÉVOLUENT MAIS ILS ONT BESOIN D'ÊTRE SOUTENUS DANS LEUR RÔLE

Un bon responsable de l'enseignement supérieur a été identifié comme quelqu'un qui excelle dans la communication, a un regard visionnaire, est capable de travailler sous pression, peut résoudre des conflits et fait preuve d'empathie, d'assertivité, d'inspiration et de capacité à créer des réseaux (Bunesco et Esterman, 2021). L'intégrité, la crédibilité et la fiabilité sont des attributs importants (Dopson et al., 2016).

“ Dans la plupart des pays, les responsables de l'enseignement supérieur sont encore souvent des universitaires promus avec peu ou pas de formation en management ”

Dans la plupart des pays, les responsables ont encore tendance à être des universitaires promus avec peu ou pas de formation en gestion (Perez-Ortega et al., 2017). En Irlande, une enquête réalisée en 2019 a révélé que seuls 22 % des responsables estimaient disposer des compétences nécessaires pour relever les défis de leur poste (Hazelkorn et Boland, 2020). Dans l'ensemble, cependant, le rôle des responsables a évolué et s'est professionnalisé (Selingo et al., 2017). Dans les pays anglo-saxons, les responsables sont des professionnels qui ont occupé des fonctions de direction dans plusieurs institutions

au cours de leur carrière. Aux États-Unis, les présidents sont généralement des professionnels qui ont déjà occupé d'autres postes de direction, comme celui de recteur ou de doyen. Bien qu'il n'existe pas de programme de formation établi, les responsables s'appuient souvent sur des mentors ou des conseillers pour développer leurs fonctions au cours de leur mandat (Selingo et al., 2017).

Il existe un consensus sur le fait que la direction doit évoluer par le biais d'un changement de mentalité, de structure, de pratiques et de gestion de l'autorité et du pouvoir (Mackay et al., 2022). Elles doivent encourager l'innovation, la créativité et l'amélioration continue. Cela nécessite une direction collective, un retour d'information et la participation de toutes les parties prenantes à la prise de décision, y compris la communauté universitaire et étudiante, ainsi que d'autres entreprises, le gouvernement et les parties prenantes de la communauté (Acosta, 2021).

Dans le monde entier, diverses initiatives visent à développer les compétences des responsables de l'enseignement supérieur. L'Australie a donné la priorité au développement du leadership chez les responsables des Premières nations et à leur participation à des postes clés de gouvernance (Australian Universities Accord Panel, 2024). Le Centre de développement du leadership de l'Académie gouvernementale du leadership dans l'enseignement supérieur en Malaisie, créé en 2008, propose des formations sur la gestion et le leadership administratifs et académiques. L'Académie nationale de l'enseignement supérieur au Pakistan propose des programmes de renforcement des capacités axés sur la gestion de la recherche, la gouvernance universitaire, la direction et la gestion financière. En Arabie saoudite, le gouvernement, par l'intermédiaire du Ministère de l'éducation et du Centre pour la préparation des responsables universitaires, a mis en place le Forum des responsables universitaires en 2021 afin de développer les compétences des responsables universitaires. L'université King Saud et l'université King Abdullah des sciences et de la technologie ont également lancé le premier programme de renforcement du leadership académique en 2022. En Afrique du Sud, le Higher Education Leadership and Management Programme est une initiative du Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation, mise en œuvre par Universities South Africa. Il aide les responsables émergents, les cadres moyens et les administrateurs supérieurs à améliorer leurs compétences. Depuis 2002, il renforce la direction des institutions et facilite la prise de décision par le biais d'un programme de base et de programmes spécifiques, par exemple axés sur les femmes ou les responsables de facultés.

Plusieurs universités forment des responsables dans le cadre de programmes d'apprentissage tout au long de la vie, comme la Higher Education Leadership Academy du Tata Institute of Social Sciences en Inde et les Harvard Institutes for Higher Education aux États-Unis. Deux projets Erasmus+ financés par la Commission européenne sont le projet NEWLEAD, qui a analysé les principaux défis et développé un cadre pour la conception de programmes de leadership, et le projet LOTUS, qui s'est concentré sur le développement du leadership pour promouvoir l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage. Établie par la Western Interstate Commission for Higher Education aux États-Unis,

la Western Academic Leadership Academy est un programme de développement professionnel d'un an destiné aux futurs dirigeants, qui consiste en un séminaire de trois jours en face à face suivi d'une interaction avec des mentors du corps professoral et des collègues de la cohorte afin de développer des plans de carrière.

Enfin, de nombreux programmes sont gérés par des associations universitaires et des organisations non gouvernementales. Au Royaume-Uni, le programme Aurora a été développé par Advance HE en 2013 et mis en œuvre en collaboration avec des institutions partenaires pour promouvoir le leadership des femmes dans la gouvernance de l'enseignement supérieur, en se concentrant sur quatre domaines stratégiques : l'identité, l'impact et la voix ; le leadership de base ; la politique et l'influence ; et le leadership adaptatif. Plus de 10 000 femmes ont participé au programme, qui propose un développement des aptitudes et des compétences, un mentorat et des séances de mise en réseau.

FOCUS 10.2. LES FEMMES SONT SOUS-REPRÉSENTÉES DANS LES INSTANCES DIRIGEANTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Bien que les étudiantes de l'enseignement supérieur soient plus nombreuses que les hommes, les femmes sont sous-représentées aux postes de direction, beaucoup d'entre elles restant à des postes de direction intermédiaires et étant rarement nommées vice-chancelières (Gandhi et Sen, 2021). Les responsabilités familiales, le manque de modèles, de mentorat et de réseaux, une préparation insuffisante, les valeurs sociétales et culturelles, les stéréotypes et les croyances culturelles négatives sont quelques-uns des facteurs qui expliquent l'inégalité des genres dans les postes de direction (Bush et al., 2022).

Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 45 % du personnel universitaire, avec une fourchette allant de 30 % au Japon à 59 % en Lituanie. Mais en 2023, seuls 25 % des 200 premiers établissements d'enseignement supérieur étaient dirigés par des femmes dans le monde (Times Higher Education, 2024). Aux États-Unis, seuls 30 % des présidents sont des femmes et environ 40 % des universités n'ont jamais eu de présidente. Seuls 39 % des recteurs sont des femmes, et moins de 30 % des présidents de conseil d'administration sont des femmes. Parmi les femmes présidentes, seule une sur cinq est asiatique, noire ou latine (Women's Power Gap, 2023). Dans les pays affiliés à l'Association européenne des universités, moins d'un recteur sur cinq et d'un vice-recteur sur trois sont des femmes, malgré une augmentation de 73 % de la proportion de femmes recteurs entre 2014 et 2022 (EUA, 2022). En Italie, seuls 12 recteurs sur 99 étaient des femmes en 2022 (Ferrario, 2024). En Australie, 37 % des responsables universitaires étaient des femmes en 2021 (Calderon, 2022).

En Afrique subsaharienne, les femmes sont encore très sous-représentées dans les universités, sans parler des postes de direction. Au Ghana, seuls 8 % des professeurs des universités

publiques sont des femmes (Mulwa, 2021). En Éthiopie, les femmes représentaient 15 % des professeurs associés et 10 % des professeurs assistants en 2021/22 (Ministère fédéral de l'éducation d'Éthiopie, 2022). Elles ne représentaient que 11 % des postes de direction en 2021, et seules 2 universités sur 46 avaient une femme présidente (Adamu, 2023). En Afrique du Sud, seuls 6 des 26 établissements d'enseignement supérieur sont dirigés par des femmes et celles-ci ne représentent que 15 % des vice-chancelières (Wauru, 2023). En République-Unie de Tanzanie, seules 2 universités sur 60 avaient une femme comme vice-chancelière. L'Ouganda n'en comptait que trois en 2017 (Kuagbedzi et al., 2022).

“

En Éthiopie, seules 2 universités sur 46 avaient une femme présidente ; en République-Unie de Tanzanie, seules 2 universités sur 60 avaient une femme vice-chancelière

”

En Asie, les femmes sont également peu nombreuses à occuper des postes de direction. À Hong Kong, en Chine, où l'intégration de la dimension de genre dans les services publics a été introduite en 2002, les femmes occupaient encore, 20 ans plus tard, moins d'un poste administratif de haut niveau sur quatre (c'est-à-dire les postes de chef de département, de doyen de faculté et de cadre supérieur) dans 8 universités publiques. En outre, la plupart de ces femmes occupent les rangs inférieurs de ces postes à responsabilité. Par exemple, parmi les 13 % de femmes occupant les postes de direction les plus élevés, aucune n'était rectrice ou présidente. La grande majorité d'entre elles sont des vice-doyennes. Elles ne représentaient que 11 % des professeurs titulaires et moins de 25 % des professeurs titulaires dans les huit universités (Li et Kam, 2021). En Inde, la proportion de vice-chancelières en 2022 était de 13 % dans les universités centrales, de 12 % dans les universités d'État, de 8 % dans les universités réputées et de 6 % dans les universités privées (Shyam, 2022).

Les nominations politiques empêchent souvent les femmes d'accéder à des postes de direction dans l'enseignement supérieur (Adamu, 2019, 2023). Au Kazakhstan, l'une des principales priorités de la politique de la famille et de l'égalité des genres pour 2017-2030 est de renforcer le leadership des femmes dans la vie sociale et politique, en fixant un objectif de 30 % de femmes dirigeantes d'ici 2030. Mais le rectorat est souvent considéré comme une étape dans une carrière politique (Kuzhabekova, 2021). En République de Corée, aucune des grandes universités nationales ou publiques n'est dirigée par une femme (Cheung, 2021). En Malaisie, où les postes de vice-chancelier, de vice-chancelier adjoint, de membre du conseil de gouvernance et de président de 20 universités publiques sont des nominations politiques, seuls 10 % des chanceliers, 6 % des vice-chanceliers, 5 % des membres du conseil d'administration et 21 % des membres du conseil d'administration nommés par le gouvernement étaient des femmes en 2020. En Amérique latine

et dans les Caraïbes, moins d'une université sur quatre avait une femme présidente. Au Mexique, moins d'un établissement sur quatre appartenant à l'Association nationale des universités et des établissements d'enseignement supérieur avait une femme présidente. Parmi elles, 17 % sont présidentes d'universités publiques et 26 % présidentes d'universités privées (IESALC, 2024).

Certains pays ont tenté de promouvoir l'égalité des genres dans leurs stratégies, politiques et législations. L'Autriche a modifié la loi sur les universités de 2002 pour y inclure un quota de femmes occupant des postes de direction, qui est entré en vigueur en 2009. Initialement fixé à 40 %, le quota a été porté à 50 % en 2015. Depuis 2021, la loi sur les écoles supérieures spécialisées et la loi sur les universités privées obligent ces établissements à élaborer et à adopter des plans d'égalité des genres. Sur 22 postes de recteur d'université, le nombre de femmes les occupant est passé de 1 en 2008 à 7 en 2018 (Wroblewski, 2019). En Norvège, la loi de 2002 sur l'égalité des genres exige qu'au moins 40 % des membres des conseils d'administration des universités et des collèges universitaires soient des femmes. La proportion de femmes professeurs titulaires est passée de 8 % à 25 % entre 2002 et 2020 et il y a désormais un équilibre entre les genres au niveau du rectorat (Klenk et al., 2022).

En Égypte, le projet Tamkeen, financé par le programme Going Global Partnerships du British Council, a été lancé en 2022 pour remédier à la sous-représentation des femmes dans les postes de direction de l'enseignement supérieur et de la formation continue en créant des réseaux universitaires féminins (Ayoubi et al., 2024). Mais ces efforts pourraient ne pas suffire si aucun mécanisme n'est mis en place pour remédier à des causes profondément ancrées dans les valeurs culturelles et sociétales. En Arabie saoudite, les programmes Vision 2030 mettent l'accent sur l'autonomisation des femmes et sur la nécessité de soutenir les femmes qui occupent des postes de responsabilité (Conseil de la Choura, 2021). Bien que seules les trois universités réservées aux femmes soient dirigées par des femmes, il y a 12 femmes vice-présidentes (Alotaibi, 2020), 61 femmes doyennes et 228 femmes vice-doyennes (Alghofaily, 2019).

Une étudiante suivant un cours d'EFTP
au Bangladesh.

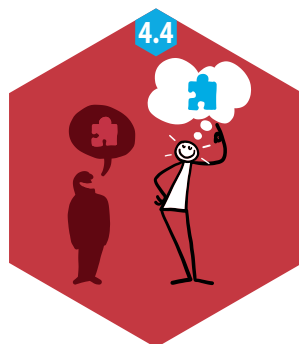
Crédit : UNESCO/Save the Children/Jeff Holt*



MESSAGES CLÉS

- Les compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) sont très inégalement réparties. Environ 80 % des adultes dans les pays à revenu élevé et 32 % dans les pays à revenu moyen peuvent envoyer un courrier électronique avec une pièce jointe ; 7 % et 2 %, respectivement, peuvent écrire un programme dans un langage informatique.
- De nouvelles compétences liées à l'utilisation des smartphones font l'objet d'un suivi. Environ 45 % des adultes dans les pays à revenu élevé et 7 % dans les pays à revenu moyen peuvent mettre en place des mesures de sécurité sur les appareils numériques ; 23 % et 10 %, respectivement, peuvent vérifier la fiabilité des informations en ligne.
- Il existe des écarts de genre importants relativement aux compétences en TIC : 84 femmes sur 100 hommes peuvent travailler avec des formules de tableur, tandis que 83 femmes sur 100 hommes peuvent vérifier la fiabilité d'une information en ligne.
- L'éducation formelle est importante pour enseigner les compétences numériques. Dans l'Union européenne, la proportion d'adultes possédant des compétences numériques de base passe de 34 % chez les personnes ayant suivi le premier cycle de l'enseignement secondaire à 51 % chez les personnes ayant suivi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 80 % chez les diplômés de l'enseignement supérieur.
- Au cours des 10 dernières années, la part de la population ayant au moins un niveau d'éducation secondaire a augmenté de 5 points de pourcentage. Parmi les pays dont le point de départ était inférieur à 20 % en 2012-2013, l'Inde a progressé de 18 points de pourcentage en 10 ans, tandis que le Guatemala, le Niger et le Sénégal ont quasiment stagné.
- Les compétences en matière de leadership, telles que la prise de décision, le travail en groupe et la négociation, peuvent être enseignées et apprises. Exprimer ses opinions peut constituer une bonne disposition pour le leadership, mais une étude menée dans plusieurs pays et villes a révélé que les élèves défavorisés étaient moins enclins à s'affirmer que les autres.

CHAPITRE 11



CIBLE 4.4

Compétences pour le travail

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

INDICATEUR GLOBAL

4.4.1 – Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétences

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.4.2 – Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant atteint au moins un niveau minimum de compétence en matière de culture numérique

4.4.3 – Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par groupe d'âge et par niveau d'éducation

A lors que la cible 4.3 de l'ODD vise à garantir l'accès à l'enseignement professionnel, tertiaire et à la formation des adultes, la cible 4.4 de l'ODD la complète en se concentrant sur l'un des principaux résultats de cet enseignement : l'acquisition de compétences pour l'emploi, le travail décent et l'esprit d'entreprise. Bien qu'il existe un large éventail de compétences générales et spécifiques potentielles pour le travail, l'objectif, par convention, surveille principalement les compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC). Non seulement parce que les progrès technologiques et la numérisation affectent rapidement le monde du travail à l'échelle mondiale, mais aussi parce que ces compétences peuvent faire l'objet d'un suivi comparable.

L'indicateur global 4.4.1 des ODD vise à mesurer le pourcentage de jeunes et d'adultes possédant des compétences en matière de TIC. Inspiré d'une enquête d'Eurostat sur les ménages introduite au début des années 2000 pour les États membres de l'Union européenne (UE), l'indicateur consiste en une auto-déclaration sur une liste de neuf activités liées aux TIC réalisées au cours des trois mois précédant l'enquête. Ces activités sont liées à l'utilisation de l'ordinateur, par exemple l'envoi de courriers électroniques avec des pièces jointes, l'installation de logiciels et la manipulation de formules de tableurs. Ces dernières années, dans le cadre du groupe d'experts sur les indicateurs relatifs aux TIC dans les ménages, l'Union internationale des télécommunications a tenté de développer davantage l'indicateur (UIT, 2024).

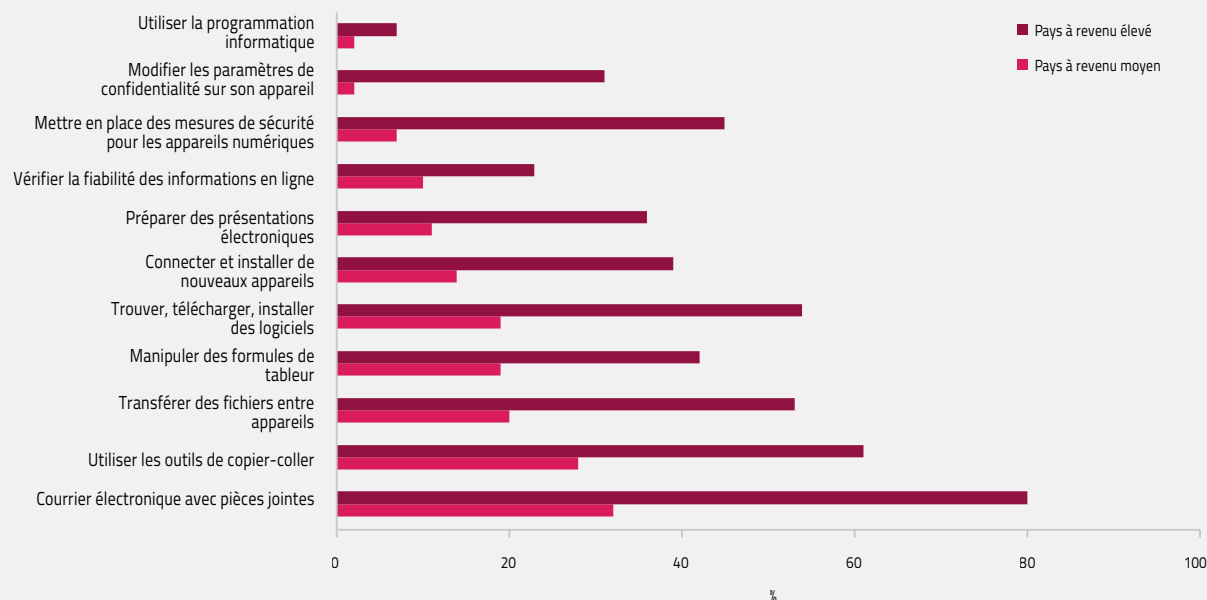
Au niveau mondial, les données sur les compétences en matière de TIC sont collectées de manière inégale, avec une couverture beaucoup plus importante des pays riches. Parmi les pays qui ont communiqué de telles données en 2021, l'acquisition de compétences en TIC est inégalement répartie. Dans le cas d'une compétence simple, 80 % des adultes du pays médian à revenu élevé pouvaient envoyer un courrier électronique avec une pièce jointe, contre 32 % dans les pays à revenu moyen. Dans le cas d'une compétence plus complexe, 7 % des adultes dans les pays à revenu élevé contre 2 % dans les pays à revenu moyen pouvaient écrire un programme à l'aide d'un langage informatique (figure 11.1).

Le double défi du suivi est de maintenir la comparabilité dans le temps et entre les contextes, tout en limitant le nombre de questions de l'enquête. Une révision récente de la liste a apporté deux innovations. Tout d'abord, on a tenté d'intégrer ces activités dans un cadre conceptuel plus large : le cadre de compétences numériques pour les citoyens (Digcomp) de l'Union européenne (Commission européenne, 2024), qui comprend cinq grands domaines - maîtrise de l'information et des données, communication et collaboration, création de contenu numérique, sécurité et résolution de problèmes - et qui a également été adopté par l'UNESCO en tant que cadre mondial de la littératie numérique (ISU, 2018). Deuxièmement, de nouvelles activités ont été ajoutées, notamment en ce qui concerne l'utilisation des smartphones. Par exemple, compte tenu de l'inquiétude mondiale suscitée par la consommation inconsidérée d'informations et

FIGURE 11.1 :

Dans les pays à revenu élevé, les adultes ont des niveaux de compétences en TIC beaucoup plus élevés que dans les pays à revenu moyen

Pourcentage médian de jeunes et d'adultes ayant des compétences en TIC, par groupe de revenu national, 2021 ou année la plus récente



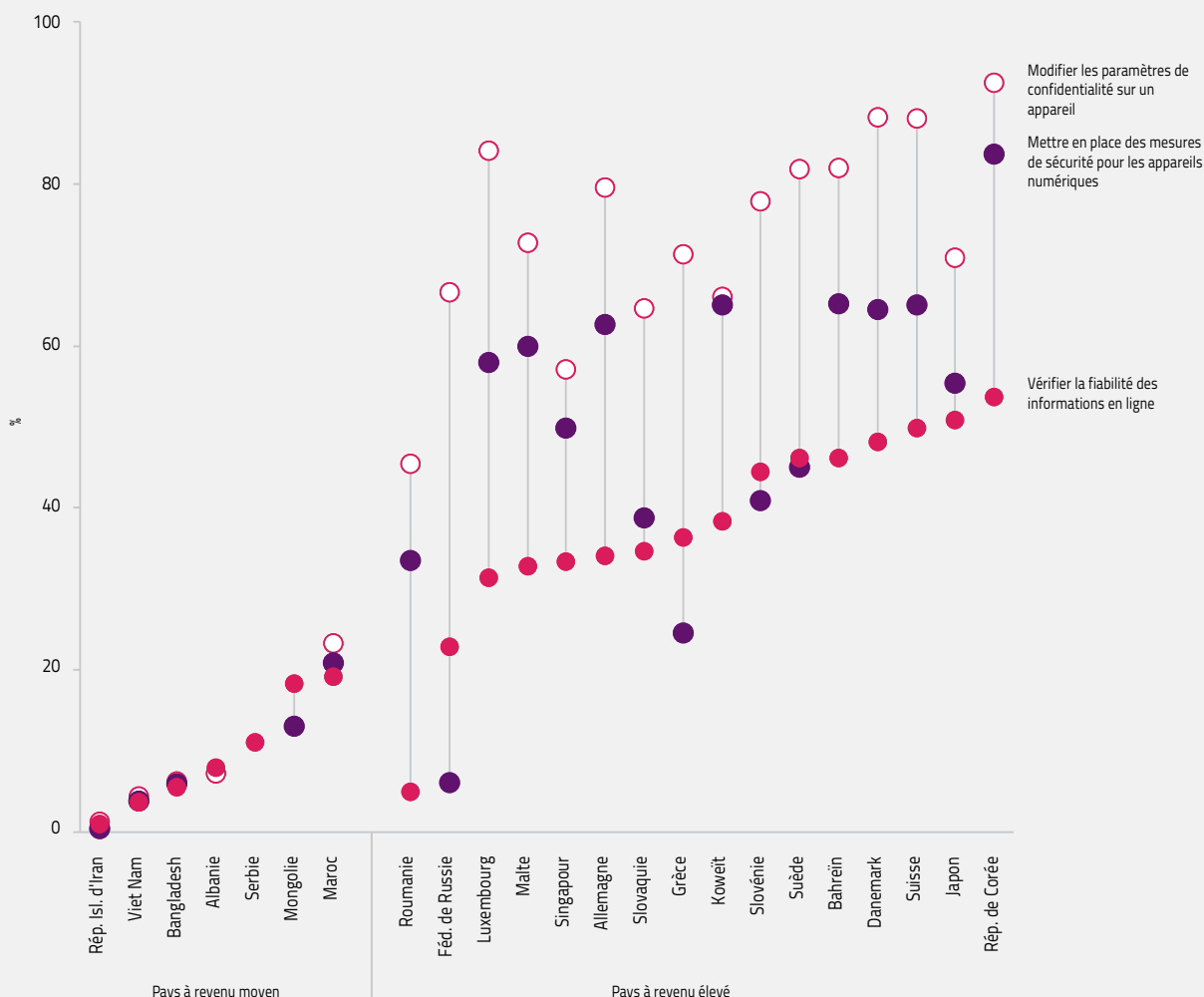
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig11_1

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 11.2 :

Pas plus d'un jeune ou adulte bangladais, iranien ou vietnamien sur 20 est en mesure de vérifier la fiabilité des informations en ligne

Pourcentage de jeunes et d'adultes possédant certaines compétences en TIC liées aux smartphones, par groupe de revenu national, 2021 ou année la plus récente



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig11_2

Source : Base de données de l'ISU.

la diffusion de fausses nouvelles, une nouvelle activité dans le domaine de la maîtrise de l'information et des données consiste à vérifier la fiabilité de l'information. Deux nouvelles activités dans le domaine de la sécurité sont la modification des paramètres de confidentialité et la mise en place de mesures de sécurité efficaces, par exemple des mots de passe forts et des notifications de tentatives de connexion.

Relativement peu de pays ont commencé à en rendre compte, étant donné que ces activités ont été ajoutées récemment. Dans 16 pays à revenu élevé, 51 % des jeunes et des adultes pouvaient mettre en place des mesures de sécurité pour les appareils numériques, contre 9 % dans un petit échantillon de 5 pays à revenu moyen. Environ 10 % des jeunes et des adultes des pays à

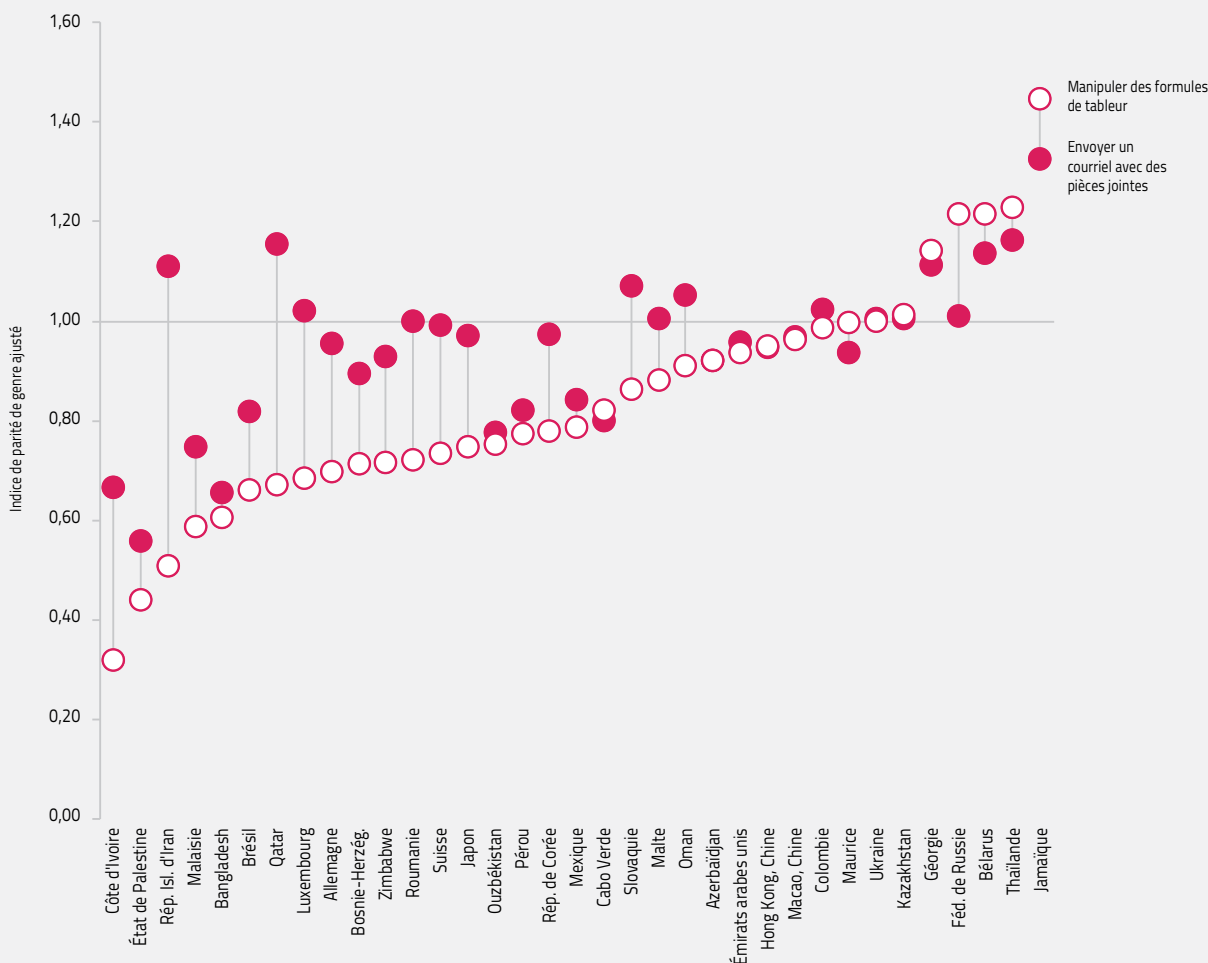
revenu moyen - et pas plus de 5 % au Bangladesh, en République islamique d'Iran et au Viet Nam - pouvaient vérifier la fiabilité des informations en ligne. Dans les pays à revenu élevé, 38 % des adultes sont en mesure de vérifier la fiabilité des informations en ligne, ce pourcentage variant de 5 % en Roumanie à 54 % en République de Corée (figure 11.2).

Les compétences en matière de TIC sont inégalement réparties non seulement entre les pays, mais aussi à l'intérieur des pays. Par exemple, la vérification de la fiabilité des informations en ligne varie considérablement en fonction de l'âge, du genre et du lieu de résidence. Tout d'abord, il existe un écart moyen de 12 points de pourcentage entre les jeunes (15 à 24 ans) et les adultes (25 à 74 ans), qui s'élève à plus de 20 points en Croatie et en Norvège.

FIGURE 11.3 :

Les hommes sont encore plus susceptibles que les femmes de posséder des compétences en TIC à mesure que le niveau de compétence augmente

Indice ajusté de parité de genre pour la part des adultes ayant envoyé un courrier électronique avec des pièces jointes et ayant utilisé des formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul, pays sélectionnés, 2021 ou année la plus récente



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig11_3

Source : Base de données de l'ISU.

Ce fossé générationnel explique en partie pourquoi les adultes plus âgés ont tendance à partager les fausses nouvelles plus souvent que les jeunes (Guess et al., 2019). Deuxièmement,

“

83 femmes pour 100 hommes pouvaient vérifier la fiabilité des informations en ligne ; les écarts les plus importants étaient observés en République islamique d'Iran et en Suisse, avec respectivement 59 et 65 femmes pour 100 hommes

”

83 femmes pour 100 hommes pouvaient vérifier la fiabilité des informations en ligne. Les pays où l'écart entre les genres est le plus important sont la République islamique d'Iran et la Suisse, avec respectivement 59 et 65 femmes pour 100 hommes. Des pays comme la Lettonie et les Émirats arabes unis ont atteint la parité, tandis qu'au Koweït, 80 hommes pour 100 femmes vérifient des informations en ligne. Troisièmement, seuls 72 résidents ruraux pour 100 résidents urbains ont déclaré être en mesure de vérifier la fiabilité des informations en ligne, une lacune inévitablement liée à l'accès plus limité aux TIC dans les zones rurales.

Les lacunes ont tendance à augmenter avec la complexité de la tâche. Par exemple, 95 femmes sur 100 hommes sont capables d'envoyer un courrier électronique avec des pièces jointes, mais

seulement 84 femmes sur 100 hommes peuvent travailler avec des formules de tableur (**figure 11.3**). Il existe néanmoins quelques exceptions notables. En Thaïlande, seuls 77 hommes pour 100 femmes peuvent travailler avec des formules de tableur. En Jamaïque, où il n'y a que 55 hommes pour 100 femmes capables de travailler avec des formules de tableur, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons aux examens de technologie de l'information de l'enseignement secondaire, mais il y a beaucoup plus d'hommes que de femmes inscrits et diplômés dans des programmes de technologie dans l'enseignement supérieur (gouvernement de la Jamaïque, 2018).

L'acquisition de compétences en matière de TIC s'effectue selon plusieurs modalités, dans de nombreux lieux et à différents moments. Mais le rôle de l'éducation formelle reste crucial, à la fois pour préparer les élèves à devenir des apprenants tout au long de la vie et parce qu'elle transmet directement des compétences numériques, d'où l'importance pour les établissements d'enseignement de disposer d'enseignant(e)s capables de mener à bien cet apprentissage et de l'infrastructure qui lui est nécessaire. Par exemple, en 2023, dans les 27 pays de l'UE, une mesure des « compétences numériques de base » qui est définie comme le fait d'avoir effectué au moins une activité dans chacun des domaines DigComp, a été développée. Le pourcentage d'adultes possédant des compétences numériques de base variait de 34 % parmi ceux qui avaient au plus terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire à 51 % parmi ceux qui avaient terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 80 % parmi les diplômés de l'enseignement secondaire (Eurostat, 2024). À mesure que le pourcentage d'adultes ayant atteint au moins le niveau de l'enseignement secondaire augmente, les compétences numériques progressent également (**encadré 11.1**).

La présence d'ordinateurs dans les écoles est un facteur important pour exposer les élèves et les enseignant(e)s à la technologie. Parmi les 60 pays qui ont participé aux cycles successifs du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) auprès des élèves de 15 ans, il y avait 61 ordinateurs disponibles à des fins éducatives pour 100 élèves en 2012 et ce rapport est passé à 68 en 2018 et à 73 en 2022. Néanmoins, ce rapport n'a pas augmenté pour les 16 pays à revenu moyen de l'échantillon, restant à 32 en 2022, et il n'a augmenté que pour les 44 pays à revenu élevé, passant de 66 en 2012 à 86 en 2022. Entre 2012 et 2022, le rapport a chuté de 49 à 33 en Argentine, mais a augmenté de 48 à 70 en Colombie parmi les pays à revenu moyen. Parmi les pays à revenu élevé, il est passé de 65 à 55 en Allemagne, est resté inchangé en Grèce à 24, le niveau le plus bas de ce groupe, et a presque doublé aux États-Unis, passant de 95 à 174, le niveau le plus élevé de tous les pays (OCDE, 2023).

La pandémie de COVID-19 a marqué un tournant dans la prise de conscience de l'importance des compétences en matière de TIC dans les systèmes d'éducation formelle, en particulier parmi les enseignant(e)s. Entre 2018 et 2022, la proportion d'élèves dans les écoles dont les chefs d'établissement reconnaissaient qu'il existait des ressources professionnelles efficaces permettant aux enseignant(e)s d'apprendre l'utilisation d'appareils numériques est passée de 65 % en 2018 à 80 % en 2022 dans les pays participant à l'enquête PISA. La proportion

d'élèves dans les écoles dont les chefs d'établissement étaient d'accord pour dire que les enseignant(e)s avaient les compétences techniques et pédagogiques nécessaires pour intégrer les dispositifs numériques dans l'enseignement est passée de 67 % en 2018 à 90 % en 2022. Elle a augmenté de plus de 40 points de pourcentage en Finlande (de 50 % à 93 %), au Japon (de 27 % à 71 %) et au Maroc (de 41 % à 82 %) (OCDE, 2023) (**figure 11.4**).

“

La pandémie de COVID-19 a marqué un tournant dans la prise de conscience de l'importance des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes d'éducation formelle, en particulier parmi les enseignant(e)s

”

Même la présence d'enseignant(e)s et d'infrastructures adéquates ne suffit pas à garantir que les élèves acquièrent des compétences numériques. Selon l'étude internationale sur la maîtrise de l'informatique et de l'information, qui a évalué les compétences en informatique et en maîtrise de l'information en 2018, les écarts sont considérables. Parmi les 12 systèmes éducatifs participants, 54 % des élèves de huitième année ont atteint le niveau minimum de compétence numérique, mais ce chiffre varie de 19 % au Kazakhstan à 81 % au Danemark (Fraillon et al., 2020).

FOCUS 11.1. LE LEADERSHIP PEUT-IL ÊTRE ENSEIGNÉ ?

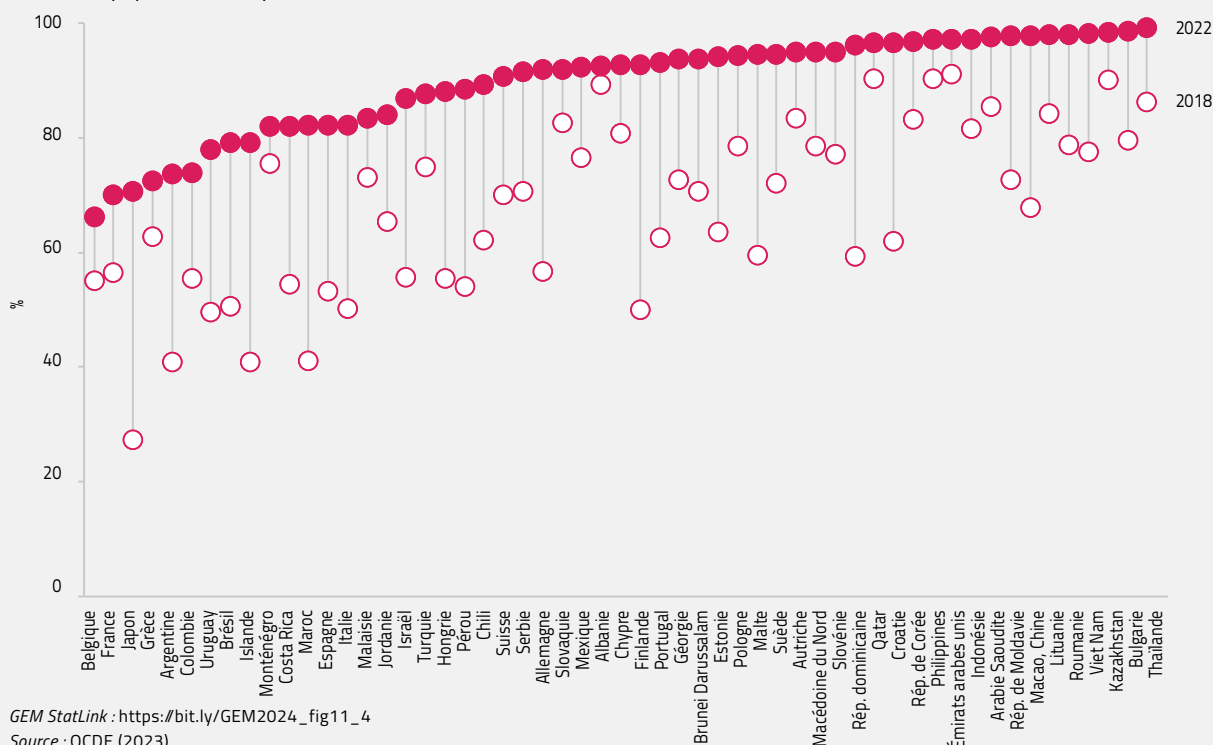
La question de savoir si le leadership peut être enseigné est un vieux débat (Brooks et al., 2019 ; Channing, 2020 ; Doh, 2003), reflétant la question de la nature contre la nature : les leaders naissent-ils ou se fabriquent-ils ? Certains affirment que les compétences généralement associées au leadership, telles que l'initiative, l'assurance et le charisme, sont des qualités innées qui ne peuvent être acquises par l'éducation formelle. Elles sont influencées par des facteurs tels que le contexte social, le statut socio-économique des parents et le comportement parental (Duan et al., 2022 ; Murphy et Johnson, 2011).

Mais les compétences et les comportements en matière de leadership peuvent effectivement être enseignés (Channing, 2020). Ils peuvent changer et se développer en fonction d'activités et d'expériences développementales particulières (Murphy et Johnson, 2011 ; Zaccaro et al., 2018). Les compétences pratiques telles que la clarté de l'argumentation, l'expression orale et la bonne communication peuvent être enseignées avec succès et efficacité dans le cadre de l'éducation formelle. Même les traits de personnalité, tels que le caractère consciencieux, la stabilité émotionnelle, l'extraversion, l'amabilité et l'ouverture à l'expérience (Chioda et al., 2023 ; Kankaraš et Suarez-Alvarez, 2019), qui ont montré une corrélation forte et cohérente avec le leadership (Bono et Judge, 2004), se sont révélés malléables et sensibles aux interventions.

FIGURE 11.4 :

Les compétences des enseignant(e)s du secondaire en matière d'utilisation des appareils se sont rapidement améliorées durant la période de la COVID-19

Pourcentage d'élèves de 15 ans dans les écoles dont les chefs d'établissement sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les enseignant(e)s ont les compétences techniques et pédagogiques nécessaires pour intégrer les appareils numériques dans l'enseignement, sélection de pays à revenu moyen et élevé, 2018 et 2022



ENCADRÉ 11.1 :

Les niveaux d'éducation augmentent, mais lentement

L'indicateur 4.4.3 des ODD se concentre sur le niveau de formation des adultes en tant qu'indicateur indirect des compétences réelles pour le travail. Les variations entre les pays reflètent le développement de l'éducation dans chaque pays, tandis que les comparaisons dans le temps montrent des différences dans le rythme auquel ces systèmes se sont développés.

Quelques observations générales peuvent être faites. Selon les dernières données de l'ISU, dans le pays moyen, la part de la population a augmenté de 0,5 point de pourcentage par an entre 2012-2013 et 2022-23. À ce rythme, il faudrait 80 ans pour parvenir à l'achèvement universel de l'enseignement secondaire (figure 11.5).

“

La part de la population ayant suivi un enseignement secondaire a augmenté de 0,5 point de pourcentage par an ; à ce rythme, il faudrait 80 ans pour atteindre l'enseignement secondaire universel

”

Les pays dont les points de départ étaient inférieurs à 20 % et supérieurs à 80 % en termes de part de la population adulte ayant au moins un niveau d'études secondaires se sont développés deux fois moins vite que les pays dont les points de départ se situaient entre les deux (4 points de pourcentage contre 8 points de pourcentage, respectivement, en 10 ans). Mais il existe également des variations significatives au sein de chaque groupe de pays. Par exemple, parmi les pays dont le point de départ était inférieur à 20 % en 2012-2013, l'Inde a progressé de 18 points de pourcentage en 10 ans, tandis que le Guatemala, le Niger et le Sénégal ont quasiment stagné. Parmi les pays dont le point de départ se situait entre 20 % et 40 % en 2012-2013, Malte a progressé de 21 points et le Portugal de 16 points en 10 ans, tandis que la République dominicaine et le Honduras ont stagné. Cela signifie qu'en dépit de certaines tendances moyennes claires, la trajectoire d'aucun pays n'est prédéterminée.

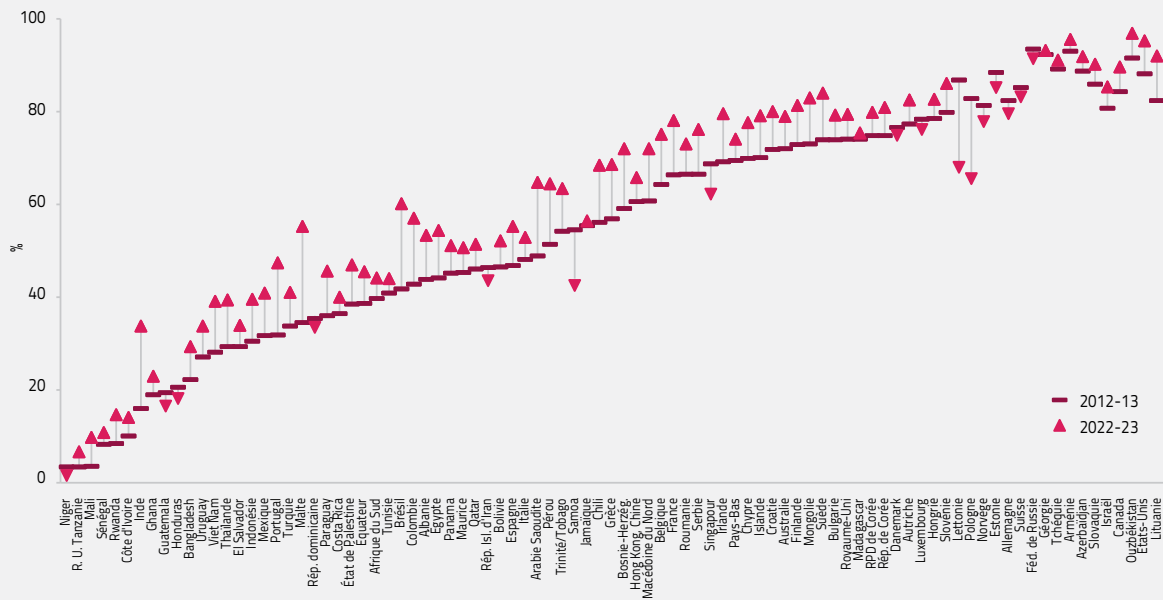
Il existe également des cas de pays où la trajectoire semble s'être inversée, soit considérablement, comme la Lettonie et la Pologne, reflétant l'impact potentiel à long terme de la transition politique des années 1990, soit plus lentement, comme l'Allemagne et la Suisse, reflétant l'impact potentiel de l'immigration.

Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 11.1 SUITE :

FIGURE 11.5 :

La part de la population ayant au moins un niveau d'éducation secondaire a augmenté de 5 points de pourcentage en 10 ans
Proportion d'adultes ayant atteint au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 2012-2013 et 2022-23



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig11_5

Source : Base de données de l'ISU.

Il est souvent admis que l'enseignement du leadership est plus efficace pour ceux qui ont déjà acquis une certaine expérience dans des contextes organisationnels (Grint, 2007). Les compétences en leadership étant axées sur la pratique, il peut être judicieux que les apprenants aient déjà une certaine expérience du monde du travail ou de la dynamique de groupe. Mais la formation aux compétences de leadership, qui trouve son origine dans cette formation managériale en cours d'emploi, a progressivement été intégrée dans les programmes formels des établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans les programmes d'enseignement commercial (Brooks et al., 2019 ; Colombo et Piva, 2020). Les compétences développées par ces programmes sont notamment la prise de décision, la fixation d'objectifs, l'empathie, la conscience de soi et la communication interpersonnelle (Lee et Chan, 2023).

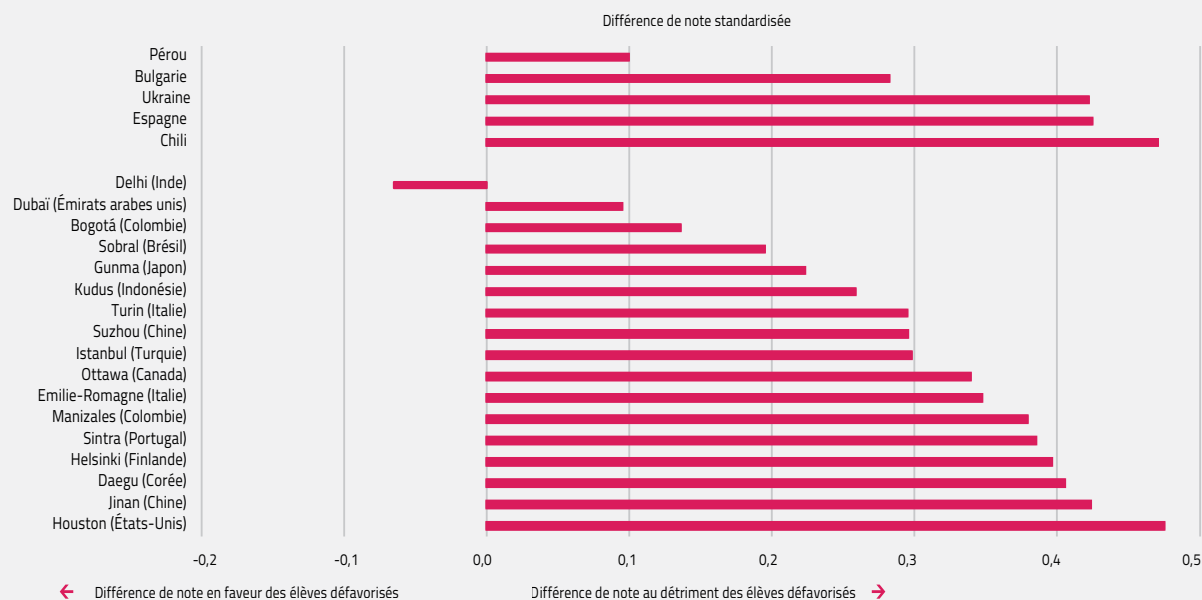
Il a été démontré que les programmes d'entrepreneuriat qui intègrent le développement de compétences en leadership favorisent les intentions et les comportements entrepreneuriaux (Colombo et Piva, 2020 ; von Graevenitz et al., 2010). Une étude portant sur les étudiant(e)s en Jordanie qui ont suivi des cours d'entrepreneuriat a montré que leurs connaissances et leur orientation vers l'entrepreneuriat ont augmenté de manière significative (Alakaleek et al., 2023). Toutefois, l'enseignement commercial traditionnel est critiqué en ce sens qu'une approche conceptuelle et analytique rigoureuse de la formation peut être nécessaire, mais pas au détriment d'une orientation pratique telle que les stages, la formation sur le lieu de travail,

l'accompagnement et le mentorat. Il existe un consensus sur le fait que les programmes traditionnels de leadership ont eu du mal à préparer les dirigeants aux environnements de travail (Elmuti et al., 2005).

Outre la formation au leadership destinée aux adultes, des efforts ont été déployés pour développer les compétences de leadership chez les enfants et les jeunes (Dempster et Lizzio, 2007 ;

“
 L'école est un bon endroit pour développer des compétences en leadership, car elle constitue la première et la plus importante expérience organisationnelle de l'enfance
 ”

Wright et al., 2023). Si l'on considère toute la durée de vie d'un individu, le développement des compétences en leadership est un processus qui commence dès la petite enfance et dans lequel l'éducation formelle peut jouer un rôle essentiel (Elmuti et al., 2005 ; Lee et Chan, 2023). L'école est un bon endroit pour développer des compétences en leadership, car elle constitue la première et la plus importante expérience organisationnelle de l'enfance. Les compétences en leadership peuvent être favorisées par la prise de décision, l'entente avec les autres, la conscience

FIGURE 11.6 :**Les élèves défavorisés s'affirment moins que leurs camarades plus privilégiés***Différences standardisées entre les scores des élèves de 15 ans issus de milieux socio-économiques faibles et élevés, 2019 et 2023*

Remarque : La population cible comprend uniquement les écoles publiques de Delhi, Houston, Ottawa et Sobral et uniquement les écoles privées de Dubaï. Les différences selon le milieu socio-économique dans ces sites, y compris par rapport aux autres sites et à la moyenne des sites, doivent être interprétées avec prudence, car il est peu probable que l'éventail complet des origines des étudiant(e)s dans les sites respectifs ait été représenté.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig11_6

Source : Adapté de l'OCDE (2024).

de soi et le travail en groupe (Karagianni et Montgomery, 2018). Les élèves peuvent être exposés à des compétences en leadership au-delà des limites étroites d'une matière spécifique. La participation à tous les types d'activité de groupe organisée, comme les chorales, les groupes musicaux, les troupes de théâtre, les scouts et les clubs sportifs, peut offrir des possibilités inestimables d'apprentissage et de mise en pratique des compétences en leadership (Duan et al., 2022).

Les manifestations du leadership au niveau de l'école ont été liées à des résultats positifs à l'avenir. En Zambie, les écolières qui ont participé à une formation à la négociation ont obtenu de meilleurs résultats trois ans après l'intervention, notamment en participant aux examens nationaux, en obtenant l'un des 25 % des notes les plus élevés de ces examens et en évitant d'être enceintes avant la fin de la onzième année (Ashraf et al., 2020). Les leaders adolescents sont plus susceptibles d'occuper des postes de direction à l'âge adulte, tandis que les compétences en leadership développées tôt ont un impact positif sur les salaires futurs (Kuhn et Weinberger, 2005).

L'investissement dans la formation au leadership dans les écoles va au-delà de la simple préparation des élèves à devenir des chefs d'entreprise. Les programmes, en particulier ceux qui sont promus par les organisations non gouvernementales, visent

à préparer les élèves à devenir des leaders de l'engagement civique, des défenseurs de l'éducation au climat et des droits des minorités. Des interventions en Ouganda visant à autonomiser les écolières par le biais d'une formation professionnelle et d'informations sur la sexualité, le mariage et la reproduction ont montré que quatre ans après l'intervention, elles étaient plus susceptibles de travailler à leur compte et de reporter l'idée de fonder une famille (Bandiera et al., 2020). Une étude sur les programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale en Amérique centrale a révélé que la moitié des bénéficiaires avaient augmenté leur participation à des activités de volontariat et d'entrepreneuriat social et avaient pu créer une conscience civique en développant des réseaux, des groupes et des communautés de pratique (UNESCO et al., 2021).

La conception des programmes ne tient souvent pas compte du fait que les compétences en matière de leadership peuvent être inégalement réparties au sein de la population. Par exemple, l'affirmation de soi, c'est-à-dire la capacité à prendre les devants et à exprimer ses opinions, peut renforcer les compétences en leadership. Bien que la mesure de l'affirmation de soi présente des difficultés techniques, une tentative de ce type dans 5 pays et 17 villes a révélé des différences considérables entre les élèves issus de ménages plus ou moins défavorisés sur le plan socio-économique (OCDE, 2024) (figure 11.6). Les résultats

corroborent les conclusions d'études antérieures soulignant le lien étroit entre le statut socio-économique et le développement des compétences en leadership (Duan et al., 2022), la classe sociale étant déterminante pour l'émergence et la reconnaissance du leadership (Loignon et Kodydek, 2021).

En résumé, la formation au leadership est passée d'une activité réservée à quelques étudiant(e)s adultes à une activité plus complète et à l'élargissement de ses objectifs pour préparer la future génération, non seulement pour les affaires, mais aussi pour la défense des intérêts sociaux. Il est important de reconnaître les facteurs sociaux qui façonnent les compétences en leadership et d'offrir à tous les jeunes des chances égales de développer ces compétences. Enfin, il conviendrait d'investir davantage dans l'analyse de l'efficacité des programmes de leadership et des différentes approches nécessaires aux différents niveaux d'enseignement.



Les filles de l'école mixte de la communauté indigène de Chicoy, Todos Santos Cuchumatán, Huehuetenango, Guatemala, profitent de leur dernier jour dans la cour de l'école, le 16 octobre 2019, Journée mondiale de l'alimentation.

Crédit : UNICEF/UN0490984/Willocq*

MESSAGES CLÉS

- Au niveau mondial, la parité de genre est presque atteinte en ce qui concerne les taux de non-scolarisation. Dans trois régions, il y a plus de garçons que de filles non scolarisés : Asie de l'Est et du Sud-Est, Europe et Amérique du Nord, et Amérique latine et Caraïbes (où le nombre de garçons non scolarisés a augmenté depuis 2015, passant de 107 à 113 en 2023 pour 100 filles non scolarisées). En revanche, il y a plus de filles que de garçons non scolarisés en Afrique du Nord et en Asie occidentale, en Océanie et en Afrique subsaharienne, bien que les écarts se soient considérablement réduits depuis 2015.
- La parité de genre a été globalement atteinte dans les taux d'achèvement à tous les niveaux. Mais en Afrique subsaharienne, 88 jeunes femmes terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire « à temps » et seulement 79 jeunes femmes le terminent en fin de compte pour 100 jeunes hommes.
- Les écarts de richesse dans les taux d'achèvement restent importants. Les enfants plus riches ont encore cinq fois plus de chances de terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les enfants pauvres.
- Les garçons sont en retard par rapport aux filles en lecture. À la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, ils sont plus en retard dans les pays à revenu moyen, où 72 garçons sont compétents pour 100 filles, que dans les pays à revenu élevé, où 88 garçons sont compétents pour 100 filles. Il n'y a pas de différences moyennes substantielles entre les genres en mathématiques.
- Moins de 20 % des enfants d'Afrique francophone reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle à la fin du primaire ; dans quelques pays où la proportion a augmenté, cela peut être dû au fait qu'un plus grand nombre d'enfants sont élevés en utilisant le français à la maison.

CHAPITRE 12



CIBLE 4.5

Équité

D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les genres dans l'éducation et garantir l'égalité d'accès à tous les niveaux d'éducation et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les peuples autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité

INDICATEUR GLOBAL

4.5.1 – *Indices de parité (femmes/hommes, rural/urbain, quintile de richesse inférieur/supérieur et autres tels que le handicap, les peuples indigènes et les personnes touchées par un conflit, selon les données disponibles) pour tous les indicateurs d'éducation de cette liste qui peuvent être désagrégés*

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.5.2 – *Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue parlée à la maison est la langue d'enseignement*

4.5.3 – *Mesure dans laquelle les politiques explicites fondées sur des formules réaffectent les ressources éducatives aux populations défavorisées*

4.5.4 – *Dépenses d'éducation par élève par niveau d'enseignement et par source de financement*

4.5.5 – *Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays les moins avancés*

L'équité est inhérente à la formulation de l'ODD 4, étant donné sa référence à l'éducation et aux opportunités tout au long de la vie « pour tous ». Plusieurs cibles de l'ODD 4 incluent également l'universalité, comme la cible 4.1 qui demande aux pays de veiller à ce que « tous les garçons et toutes les filles » achèvent l'enseignement primaire et secondaire. La cible 4.5 de l'ODD vise à mettre davantage l'accent sur le droit fondamental à l'éducation pour tous, quel que soit le contexte - en faisant explicitement référence au genre, au handicap, à l'indigénité et à la vulnérabilité. Elle rappelle aux gouvernements la nécessité de prendre les mesures nécessaires pour supprimer les obstacles à l'égalité des chances en matière d'éducation, depuis l'accès à l'éducation formelle jusqu'à la qualité offerte par les établissements d'enseignement.

Les données suggèrent que l'inégalité mondiale a diminué en termes d'années d'éducation (Morrisson et Murtin, 2013).

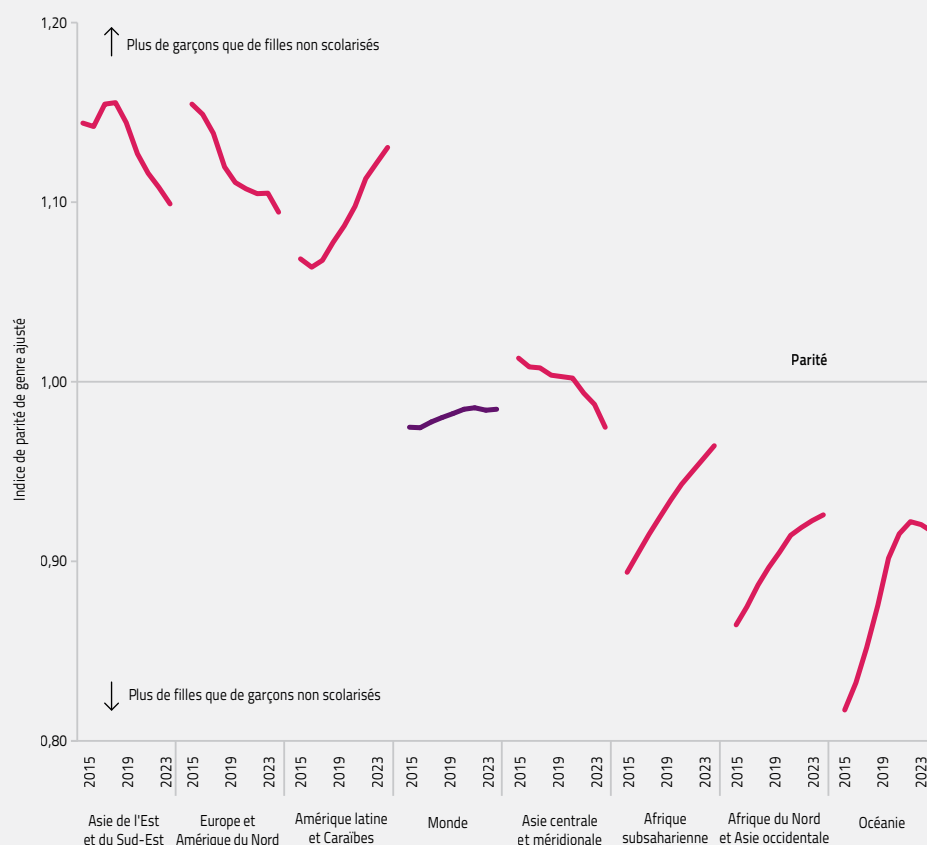
Cependant, certains affirment que cela reflète principalement un processus par lequel les systèmes éducatifs des pays se ressemblent de plus en plus et que les inégalités au sein des pays deviennent plus importantes (Permanyer et Boertien, 2021).

L'indicateur global 4.5.1 des ODD est l'indice de parité, c'est-à-dire le rapport entre deux valeurs d'un indicateur d'éducation : celle atteinte par un groupe défavorisé par rapport à un groupe privilégié. Il vise à suivre les disparités dans les sept indicateurs globaux de l'ODD 4 qui peuvent être ventilés par groupes sociodémographiques : niveau de compétence minimum en lecture et en mathématiques (4.1.1), taux de non-scolarisation ou d'achèvement de la scolarité (4.1.2), développement de l'enfant (4.2.1), taux de participation à l'éducation de la petite enfance (4.2.2), taux de participation à la formation des adultes (4.3.1), compétences en technologies de l'information et de la communication (4.4.1), et taux d'alphabétisation (4.6.1).

FIGURE 12.1 :

Au niveau mondial, les disparités entre les genres en matière de taux de non-scolarisation ont considérablement diminué au cours des dernières années

Indice de parité de genre ajusté pour les taux totaux de non-scolarisation, 2015-23



Remarque : Le taux de non-scolarisation est un indicateur négatif (plus il est élevé, plus le niveau de développement de l'éducation est mauvais). L'indice de parité a donc été inversé pour se conformer à la convention selon laquelle l'indice de parité est inférieur à 1 pour le groupe défavorisé.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig12_1

Source : Base de données VIEW.

Il est important de noter les limites de l'indice de parité en tant que mesure de l'inégalité : lorsqu'il est appliqué à ces indicateurs, qui vont tous de 0 à 100 %, la disparité commence presque par définition à augmenter à de faibles valeurs de l'indicateur, atteignant un maximum à environ 50 % puis diminuant au fur et à mesure qu'un pays se rapproche de la réalisation de résultats universels pour sa population. En d'autres termes, l'indice de parité peut ne pas refléter exactement le degré d'inégalité d'un pays en général ; il est plus utile pour montrer si un pays est plus inégal que d'autres à des niveaux similaires de développement de l'éducation.

Même avec un indicateur simple comme l'indice de parité, la comparaison des inégalités entre les pays et dans le temps n'est pas simple. L'analyse des inégalités en matière d'éducation au niveau national permet d'examiner une série de caractéristiques pertinentes pour le contexte d'un pays, telles que la langue et l'appartenance ethnique, mais ces caractéristiques ne sont pas comparables d'un pays à l'autre. Même des caractéristiques telles que la localisation et la richesse peuvent poser problème car leurs définitions varient d'un pays à l'autre. Les comparaisons les plus directes se font par sexe et, depuis l'élaboration de définitions internationales, par handicap, bien que la petite taille des échantillons ne permette pas de tirer des conclusions solides sur le handicap.

“ Le taux de non-scolarisation est presque égal pour les hommes et pour les femmes ”

Dans le cas du taux de non-scolarisation, défini sur l'ensemble des enfants, adolescents et jeunes en âge d'être scolarisés (âgés en gros de 6 à 17 ans), il existe une quasi-parité entre les genres, un résultat observé même en Asie centrale et méridionale, bien que la région comprenne l'Afghanistan, qui interdit officiellement aux filles l'accès à l'enseignement secondaire. Dans trois régions, il y a plus de garçons que de filles non scolarisés : L'Asie de l'Est et du Sud-Est, l'Europe et l'Amérique du Nord, ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes, où l'on observe une tendance à l'accroissement des disparités, le nombre de garçons non scolarisés passant de 107 à 113 pour 100 filles non scolarisées. Les garçons de la région sont censés se conformer à certaines normes de masculinité, ce qui accroît leur désengagement de l'école (UNESCO, 2022). En revanche, il y a plus de filles que de garçons non scolarisés dans les trois autres régions : L'Afrique du Nord et l'Asie occidentale, l'Océanie et l'Afrique subsaharienne, bien que les écarts se soient considérablement réduits depuis 2015. En Océanie, le nombre de filles non scolarisées est passé de 118 à 108 pour 100 garçons non scolarisés entre 2015 et 2023 (figure 12.1).

“ Les taux d'achèvement de l'enseignement primaire sont égaux pour les hommes et les femmes dans le monde entier, mais les disparités se sont accrues en Afrique subsaharienne ”

Pour ce qui est du taux d'achèvement, les disparités varient en fonction du niveau d'éducation et de la région. En général, il y a une parité entre les genres dans l'enseignement primaire, ce qui est cohérent avec le fait que toutes les régions ont un taux d'achèvement de l'enseignement primaire quasi universel. Néanmoins, les disparités se sont accrues en Afrique subsaharienne, le nombre de filles terminant l'école primaire pour 100 garçons étant passé de 105 à 108 depuis 2015. Pour expliquer ce phénomène, qui peut sembler paradoxal, il est important de rappeler que le taux d'achèvement est défini sur la tranche d'âge des enfants ayant trois à cinq ans de plus que l'âge d'obtention du diplôme et que l'Afrique subsaharienne a le taux le plus élevé d'enfants ayant dépassé l'âge d'obtention du diplôme. Cette disparité croissante reflète le fait que de plus en plus de filles passent d'une classe à l'autre sans redoubler, ce qui signifie qu'elles sont plus nombreuses que les garçons à terminer l'école primaire « à temps ». En fait, les filles ont presque atteint la parité dans l'achèvement du premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne, le rapport passant de 93 à 97 filles achevant le premier cycle du secondaire pour 100 garçons entre 2015 et 2023 (figure 12.2).

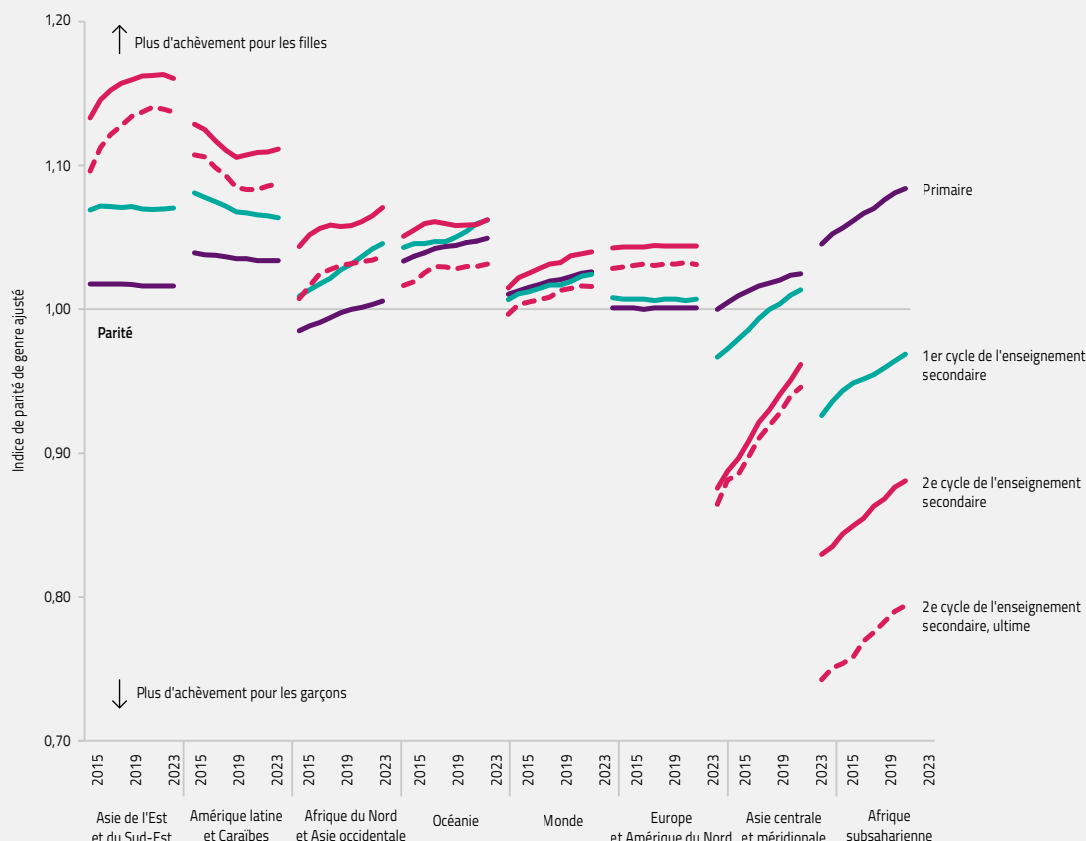
Le fait que les filles soient plus susceptibles de terminer l'enseignement secondaire « à temps » que les garçons peut également être observé dans les indices respectifs de parité de genre du taux d'achèvement officiel et du taux d'achèvement tel que défini pour les jeunes ayant jusqu'à cinq ans de plus que l'âge officiel d'obtention du diplôme. En Afrique subsaharienne, 88 jeunes femmes terminent l'enseignement secondaire supérieur « à temps », mais en fin de compte, seules 79 jeunes femmes terminent l'enseignement secondaire supérieur pour 100 jeunes hommes. Les jeunes femmes sont poussées à terminer l'école tôt pour se conformer aux normes culturelles qui veulent qu'elles se marient et aient des enfants jeunes. L'écart décrit ici n'est pas observé, par exemple, en Asie centrale et méridionale, où la parité a progressé rapidement : en huit ans, le nombre de jeunes femmes terminant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour 100 jeunes hommes est passé de 88 à 96.

Une analyse plus approfondie de 35 pays à revenu faible ou moyen, qui représentent plus de la moitié de la population mondiale d'âge scolaire, se concentre sur l'évolution des indices de parité en fonction du lieu et de la richesse à trois moments donnés : 2012, 2017 et 2022. Compte tenu de la nature hétérogène des données, les valeurs médianes des indices de parité offrent une représentation plus précise des tendances en matière d'inégalité. Des progrès significatifs ont été accomplis

FIGURE 12.2 :

L'Asie centrale et méridionale a progressé plus rapidement que l'Afrique subsaharienne dans la réalisation de la parité de genre concernant l'achèvement des études secondaires

Indice de parité de genre ajusté du taux d'achèvement, par région, 2015-23



Remarque : On considère que les pays ont atteint la parité si l'indice de parité est compris entre 0,97 et 1,03.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig12_2

Source : Base de données VIEW.

dans la réduction de l'écart entre les zones urbaines et les zones rurales. Dans l'enseignement primaire, seuls 81 jeunes ruraux terminaient leur scolarité pour 100 jeunes urbains en 2012 ; en 2022, ce rapport est passé à 92 élèves ruraux terminant leur scolarité pour 100 élèves urbains. Dans l'enseignement secondaire supérieur, seuls 41 jeunes ruraux terminaient leur scolarité pour 100 jeunes urbains en 2012 ; en 2022, ce rapport est passé à 67 élèves ruraux terminant leur scolarité pour 100 élèves urbains.

En revanche, l'écart entre les 20 % d'enfants les plus riches et les 20 % d'enfants les plus pauvres reste important à tous les niveaux d'éducation. Des progrès considérables ont été observés dans l'enseignement primaire. Le nombre d'enfants les plus pauvres terminant l'école primaire pour 100 enfants les plus riches est passé de 50 en 2012 à 73 en 2022. Mais dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enfants plus riches ont encore

cinq fois plus de chances de terminer ce niveau d'éducation que les enfants pauvres (**figure 12.3**).

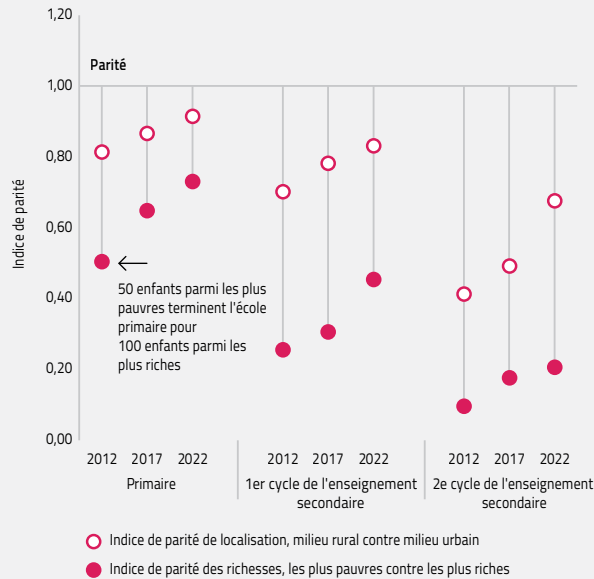
En ce qui concerne les résultats d'apprentissage, les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2022 ont révélé des disparités selon le genre et le statut socio-économique dans le pourcentage d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire qui atteignent un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques. Pour le pays médian qui a participé à l'évaluation, il n'y a que 87 hommes pour 100 femmes qui atteignent le niveau minimum de compétence en lecture. En mathématiques, cependant, il existe une parité virtuelle.

Les disparités entre les genres semblent plus importantes dans les pays à revenu moyen, où seuls 72 garçons atteignent le niveau de compétence minimum pour 100 filles, que dans les

FIGURE 12.3 :

Les populations défavorisées ont rattrapé leur retard par rapport à leurs pairs pour ce qui est de l'achèvement de chaque niveau d'éducation

Indice de parité du taux d'achèvement, pays à revenu faible et moyen, 2012, 2017 et 2022



Remarque : L'analyse porte sur 35 pays dont les observations se situent dans ou autour de ces années.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig12_3

Source : Base de données WIDE.

mathématiques sont particulièrement prononcés dans les pays à revenu moyen, où seuls 32 élèves du quintile inférieur atteignent le niveau de compétence minimum pour 100 élèves du quintile supérieur qui y parviennent. En revanche, dans les pays à revenu élevé, 55 des élèves les plus pauvres atteignent le niveau de compétence minimum pour 100 de leurs camarades les plus riches (figure 12.4b).

“ Le statut socio-économique a un impact plus important sur les disparités académiques que le genre ”

Les disparités en fonction de la richesse sont particulièrement importantes en ce qui concerne les taux d'alphabétisation, y compris dans les pays à faible revenu. Dans un échantillon de 30 pays à revenu faible ou moyen, 53 hommes adultes issus des 20 % de ménages les plus pauvres sont capables de lire une phrase simple pour 100 hommes issus des 20 % de ménages les plus riches capables de le faire. Dans le cas des femmes, le rapport était de 38 pour 100. En République centrafricaine, 37 hommes adultes issus des 20 % de ménages les plus pauvres étaient alphabétisés pour 100 hommes issus des 20 % de ménages les plus riches, tandis que le rapport chez les femmes n'était que de 5 pour 100. Cette situation se retrouve au Bénin, au Burkina Faso, au Tchad, en Côte d'Ivoire, au Nigeria, au Sénégal et en Sierra Leone, où pas plus de 15 femmes du quintile le plus pauvre savaient lire pour 100 femmes du quintile le plus riche. La diversité linguistique et la langue d'enseignement constituent un défi majeur dans ces pays d'Afrique de l'Ouest (encadré 12.1).

pays à revenu élevé, où la valeur médiane est de 88 garçons pour 100 filles (figure 12.4a). En mathématiques, si la parité existe en moyenne dans les pays à revenu moyen et élevé, elle est généralement la norme dans les pays à revenu élevé, tandis que les situations varient dans les pays à revenu moyen, allant d'une disparité au détriment des filles dans les pays d'Amérique latine, tels que le Costa Rica, le Guatemala et le Paraguay, à une disparité au détriment des garçons dans toute une série de pays, dont l'Albanie, la Jamaïque, l'État de Palestine et les Philippines. Les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats que les garçons dans les pays arabes. Un facteur important contribuant à cette disparité est le fait que les attentes en matière de réussite scolaire sont généralement moins élevées pour les garçons (UNESCO, 2022). En outre, la forte prévalence d'écoles non mixtes dans la région a été notée comme étant propice à l'apprentissage (Almasri et al., 2023). En effet, la composition des écoles et des classes peut influencer la réussite des élèves et les résultats de l'apprentissage (focus 12.1).

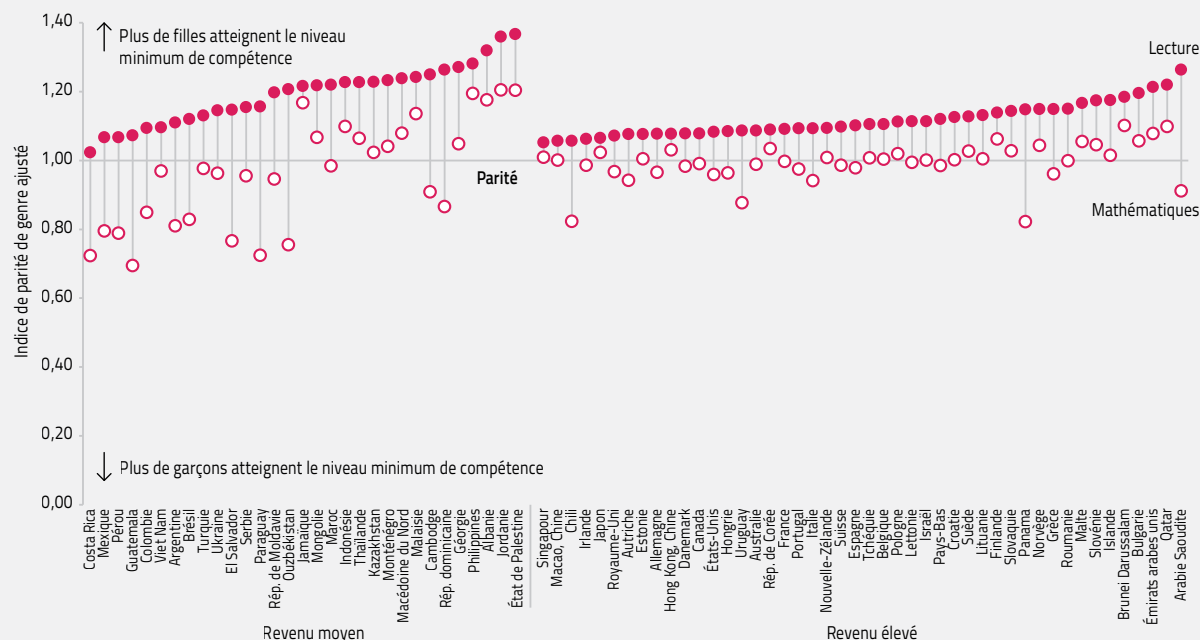
Le statut socio-économique a un impact plus important sur les disparités académiques que le genre. En lecture, seuls 54 élèves du quintile inférieur atteignent le niveau minimum de compétence pour 100 élèves du quintile supérieur ; en mathématiques, le rapport est de 47 pour 100 élèves. Ces écarts de richesse en

FIGURE 12.4 :

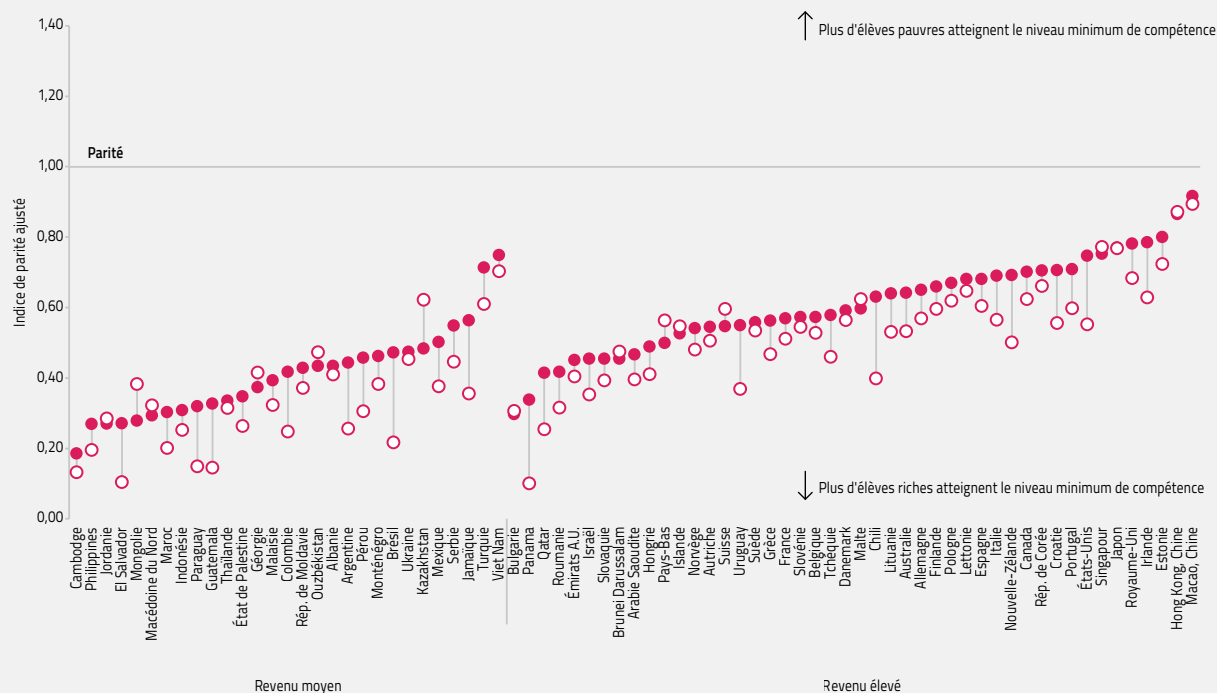
Les différences entre les genres en matière de lecture, qui désavantagent les garçons, sont plus prononcées dans les pays à revenu moyen que dans les pays à revenu élevé

Indice de parité de genre ajusté pour les jeunes de 15 ans qui atteignent les niveaux minimums de compétence en mathématiques et en lecture, 2022

a. Genre, filles et garçons



b. Richesse, les plus pauvres et les plus riches



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig12_4

Source : Ensemble de données de l'ISU basé sur les résultats de l'enquête PISA 2022.

ENCADRÉ 12.1 :

La mesure dans laquelle les enfants sont éduqués dans leur langue maternelle varie énormément d'un pays à l'autre

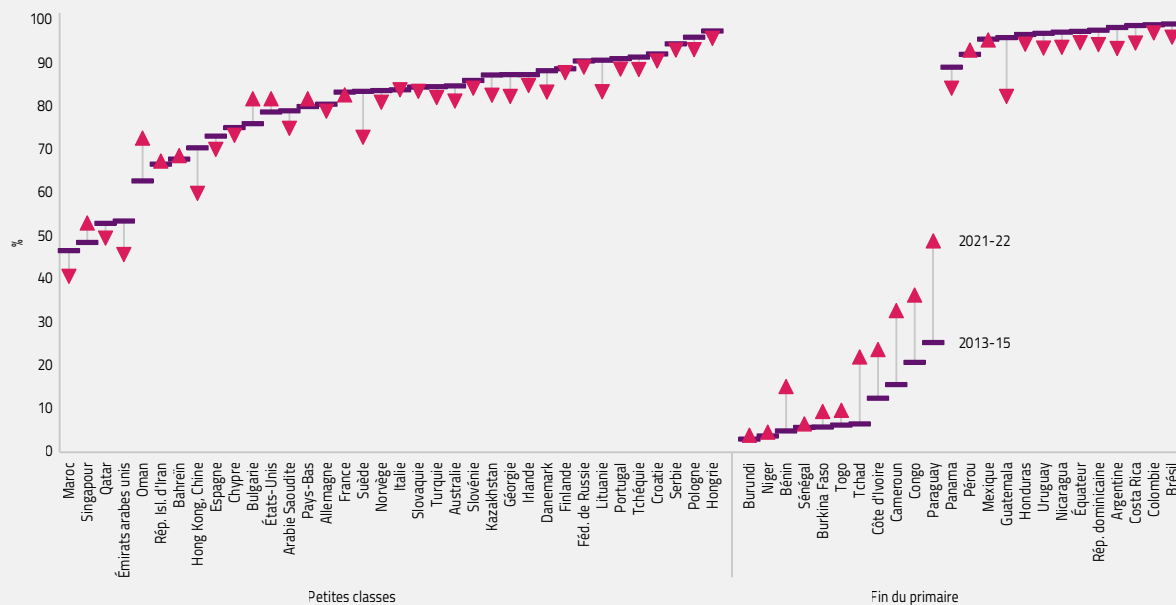
La création d'une classe et d'un environnement scolaire inclusifs nécessite un lien étroit avec l'environnement familial des élèves. Un facteur clé de ce processus est l'alignement de la langue d'enseignement sur la langue parlée à la maison par les élèves (Nag et al., 2019). Cet alignement est particulièrement vital dans les régions linguistiquement diverses telles que l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud, l'Asie du Sud-Est et l'Océanie (UNESCO, 2024).

Enseigner aux enfants dans leur langue maternelle au cours des premières années est particulièrement bénéfique pour le développement des compétences cognitives en matière de calcul et de résolution de problèmes. Compte tenu de l'importance de cette question, l'indicateur thématique 4.5.2 des objectifs de développement durable suit le pourcentage d'élèves des petites classes et de la fin de l'école primaire dont la langue d'enseignement est la première langue ou la langue parlée à la maison. Ces données proviennent principalement des évaluations de l'apprentissage. La plupart des pays qui communiquent des données sur la langue d'enseignement dans les petites classes sont des pays riches et ne sont donc pas représentatifs au niveau mondial. Parmi les pays disposant de données, le pourcentage médian d'enfants recevant un enseignement dans leur langue maternelle était de 84 % vers 2015, avec une légère baisse à 82 % vers 2022, ce qui reflète probablement l'impact de l'immigration (figure 12.5). La Suède, qui a enregistré une baisse de 11 points de pourcentage, a connu un afflux important d'immigrants ces dernières années. Si la Suède est souvent citée comme un modèle international pour l'élaboration de programmes destinés à la petite enfance qui tiennent compte de la diversité, il est possible de faire davantage pour mettre en œuvre des plans d'apprentissage linguistique individualisés (Cerna et al., 2019).

FIGURE 12.5 :

Ces dernières années, la proportion d'élèves des petites classes qui reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle a légèrement diminué

Pourcentage d'élèves dont la langue d'enseignement est la première langue ou la langue parlée à la maison, 2013-16 et 2019-21



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig12_5

Source : Base de données de l'ISU.

Les pays qui communiquent des données à la fin de l'enseignement primaire sont moins nombreux et se répartissent principalement entre les pays d'Afrique francophone et les pays d'Amérique latine, sur la base de deux évaluations régionales. Moins de 20 % des enfants en Afrique reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle, contre plus de 90 % dans la plupart des pays d'Amérique latine, à l'exception du Guatemala, du Paraguay et du Pérou (Banque mondiale, 2021). Les pays d'Afrique subsaharienne, notamment le Cameroun, le Tchad, le Congo et la Côte d'Ivoire, ont enregistré les augmentations les plus significatives du pourcentage d'élèves à la fin de l'école primaire recevant un enseignement dans leur langue maternelle. Toutefois, cela ne reflète peut-être pas le succès de l'introduction des langues des élèves dans le programme scolaire. La poursuite de la migration des zones rurales vers les zones urbaines et les mariages mixtes entre les différents groupes ethniques font qu'il est de plus en plus probable que les enfants grandissent en parlant le français.

FOCUS 12.1. LES PAIRS INFLUENCENT LES RÉSULTATS SCOLAIRES INDIVIDUELS

Le mérite individuel est un idéal au cœur de la réussite éducative. Cependant, la réussite ne dépend pas uniquement des performances de l'élève, mais aussi des caractéristiques et du comportement du groupe social qui l'entoure. Les élèves ont peu de pouvoir pour décider de la composition de leur classe. Cependant, la composition des groupes sociaux peut avoir un impact majeur sur les résultats des élèves, les trajectoires éducatives et d'autres résultats pertinents. Les planificateurs de l'éducation doivent comprendre comment la configuration de ces groupes sociaux affecte les résultats des élèves et quelles mesures peuvent être prises pour atténuer tout impact négatif.

L'expression « effet de pairs » désigne le lien entre un résultat individuel donné et les caractéristiques et comportements des autres membres du groupe de référence de cet individu (Kline et Tamer, 2012). En matière de politique éducative, les effets de pairs désignent la mesure dans laquelle l'apprentissage ou d'autres résultats éducatifs pertinents sont liés aux camarades de classe ou d'école, à la famille ou au quartier de l'élève (Barrios-Fernandez, 2023). Les effets de pairs peuvent avoir un impact sur les résultats scolaires (Sacerdote, 2011), les trajectoires éducatives (Burszty et al., 2019), les compétences socio-émotionnelles (Shure, 2021) et les composantes comportementales telles que la mauvaise conduite et l'absentéisme (Bennett et Bergman, 2021) et la criminalité des adultes (Eren et al., 2022).

Des études ont montré que les caractéristiques des pairs (par exemple, les aptitudes, le genre, le statut d'immigrant, la race et le statut socio-économique) ont un impact sur les résultats scolaires des élèves (Barrios-Fernandez, 2023). Une étude menée aux Pays-Bas a montré une augmentation des résultats des élèves de niveau faible ou moyen affectés à des groupes de tutorat avec des pairs de niveau similaire (Booij et al., 2017). Les effets de pairs ont également été identifiés dans les niveaux d'enseignement supérieur (Barrios-Fernandez, 2023). Une étude menée dans les facultés de sciences économiques en Grèce a révélé qu'une forte concentration d'étudiant(e)s peu performant(e)s réduit les résultats scolaires des étudiant(e)s très performant(e)s et peu performant(e)s (Genakos et Kyrkopoulou, 2023). En ce qui concerne les résultats non scolaires, une étude réalisée au Salvador a montré que les groupes de pairs hétérogènes contribuent à réduire la violence à l'école (Dinarte, 2024). Une étude menée dans des écoles secondaires du premier cycle de deux provinces chinoises a montré que le regroupement selon les aptitudes réduisait l'anxiété en mathématiques chez les élèves très performant(e)s (Gupta et al., 2023).

Il est important de noter que les effets de pairs sont très spécifiques au contexte (Paloyo, 2020). La réaction d'un élève aux caractéristiques de ses pairs peut varier en fonction du type de caractéristique. Les effets de pairs peuvent également varier en fonction des caractéristiques d'un individu, telles que le genre et la race (Patacchini et al., 2017). Une étude menée dans des écoles secondaires anglaises a montré que les filles bénéficiaient

davantage du fait d'être avec des élèves avancés sur le plan scolaire que les garçons (Lavy et al., 2012). Dans l'État américain du Texas, il a été constaté qu'en cinquième et en septième année, une plus forte concentration d'élèves noir(e)s dans les classes empirait les résultats scolaires des élèves noir(e)s, mais n'avait pas d'effet sur les résultats scolaires des élèves blancs (Hanushek et al., 2009). Les résultats ne sont pas concluants pour les étudiant(e)s immigré(e)s, certaines études suggérant qu'une forte concentration d'étudiant(e)s immigré(e)s peut avoir un impact négatif à la fois sur les immigré(e)s et les non-immigré(e)s, tandis que d'autres études n'ont trouvé aucun effet de ce type ou n'ont trouvé qu'un effet sur les étudiant(e)s immigré(e)s (OCDE, 2023a).

“

Les effets de pairs sont très spécifiques au contexte

”

Les effets de pairs peuvent impliquer de multiples facteurs de regroupement (par exemple en fonction des capacités, du genre, du statut d'immigrant, de la race et du statut socio-économique) affectant de multiples résultats (par exemple la réussite, les trajectoires éducatives et l'absentéisme). Ainsi, bien que les effets de pairs aient été largement étudiés, l'ampleur de l'impact varie considérablement en fonction du contexte, des résultats, des caractéristiques et des comportements mesurés (Barrios-Fernandez, 2023).

Malgré l'hétérogénéité de ces résultats, le consensus général est que les effets de pairs ont un impact sur les résultats des élèves et qu'il s'agit donc d'un défi politique. Si les effets des pairs ont un impact positif sur les résultats des élèves, ils pourraient être intégrés dans la conception de la politique afin d'amplifier l'impact des programmes éducatifs. Au contraire, si les effets des pairs ont une association négative avec les résultats des élèves, il est nécessaire d'y remédier pour démêler les inégalités des trajectoires éducatives entre les différents groupes sociaux (Barrios-Fernandez, 2023).

Ainsi, les mécanismes de la politique scolaire qui influencent le regroupement des élèves et la concentration des classes jouent un rôle essentiel dans l'élaboration de cet effet. La concentration peut prendre une forme verticale lorsque des élèves du même âge sont affectés à des niveaux scolaires différents, principalement en raison du redoublement ou d'un accès différencié à l'enseignement préprimaire. La concentration horizontale consiste à affecter des élèves ayant des aptitudes, un comportement et des intérêts différents à des écoles, des programmes ou des classes différents afin de mieux adapter l'enseignement à leurs besoins particuliers. La concentration et la séparation des élèves en fonction d'une caractéristique, d'un comportement ou d'une capacité observés portent le nom de « ségrégation » lorsqu'elles ont lieu au niveau de l'école. Lorsque la même opération a lieu entre des programmes (par exemple, des programmes professionnels et académiques), on parle généralement de « suivi », tandis que la concentration au sein d'une même classe est qualifiée de « groupement par aptitudes » (OCDE, 2023b).

Le regroupement et la concentration des élèves en fonction de leurs aptitudes impliquent également la séparation et la concentration des élèves en fonction d'autres caractéristiques (par exemple, le statut socio-économique, le statut d'immigrant et le genre). En effet, il a été démontré que plus un système scolaire est stratifié, plus les élèves défavorisés sont susceptibles d'être placés dans les environnements d'apprentissage les moins exigeants et les moins orientés vers les études (OCDE, 2023b).

L'analyse des données PISA 2022 montre que la concentration et le regroupement des élèves ne semblent pas avoir de corrélation directe avec les résultats moyens en mathématiques, mais qu'ils ont une corrélation avec l'équité socio-économique globale (c'est-à-dire l'impact des facteurs socio-économiques sur les résultats). Il existe une corrélation négative entre l'équité socio-économique et l'indice PISA 2022 d'isolement des élèves peu performants, qui mesure le degré de séparation des élèves peu performants en mathématiques par rapport aux autres groupes : plus la valeur est élevée, plus le degré d'isolement est important. Plus la valeur de l'indice d'isolement est élevée, plus l'équité socio-économique est faible et donc plus l'association entre le milieu socio-économique de l'élève et ses résultats est forte (figure 12.6).

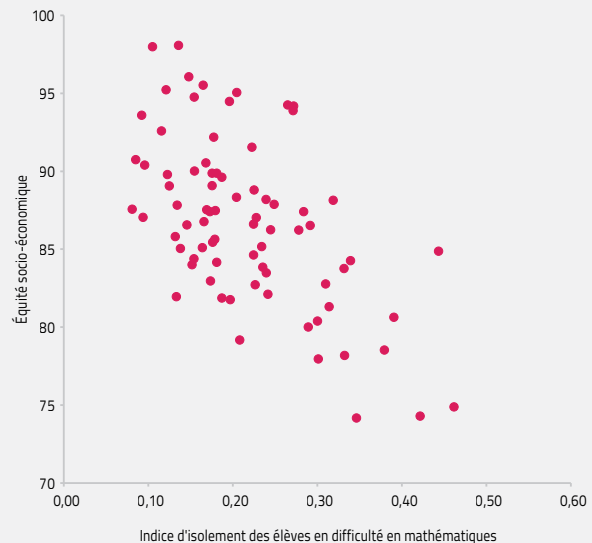
De nombreux systèmes éducatifs sont devenus plus conscients des dangers que le suivi peut représenter pour l'équité et l'égalité en matière d'éducation. La Nouvelle-Zélande a toujours connu des niveaux élevés de suivi dans son système éducatif, ce qui a eu un effet négatif sur les trajectoires éducatives de la population Māori. Le Ministère de l'éducation, en collaboration avec l'organisation de la société civile Tokona te Raki, a élaboré Kōkirihiā, un plan visant à mettre fin au suivi et comportant trois volets : la sensibilisation, la présentation d'alternatives au suivi et l'appel aux organisations du secteur de l'éducation de passer à l'action. L'une des mesures concrètes prises a été l'intégration de pratiques inclusives dans le programme scolaire de base et le programme scolaire néo-zélandais. L'objectif est de développer un programme scolaire inclusif qui éliminera la nécessité de séparer les élèves en fonction de leurs aptitudes. Depuis le début de la mise en œuvre de ces initiatives, le pourcentage d'élèves de 15 ans fréquentant des écoles où les élèves sont regroupés en fonction de leurs aptitudes a diminué de 23 points de pourcentage. L'objectif est de mettre fin au suivi d'ici 2030 dans le système éducatif néo-zélandais (OCDE, 2023b).

Une enquête menée dans des municipalités suédoises a montré comment les chefs d'établissement élaborent différentes stratégies pour contrer les effets négatifs de la ségrégation scolaire (Trumberg et al., 2024). L'une de ces stratégies consiste en des *renforcements*, c'est-à-dire un soutien supplémentaire aux écoles situées dans des zones défavorisées. Une deuxième stratégie consiste à disperser les étudiant(e)s dans différentes écoles afin de créer des groupes d'étudiant(e)s plus hétérogènes. En Suède, les initiatives concrètes de dispersion consistent à redessiner les zones de recrutement ou à envoyer les élèves par bus dans d'autres écoles que celles qui sont les plus proches d'eux. Enfin, une troisième stratégie, moins courante, est la fusion, qui consiste pour une municipalité à fermer deux écoles ou

FIGURE 12.6 :

Le milieu socio-économique a une plus grande influence dans les écoles ayant une forte concentration d'élèves peu performants

Indice d'isolement des élèves peu performants et équité socio-économique, 2022



Remarque : L'indice d'isolement mesure le degré d'isolement d'un groupe d'élèves (par exemple défavorisés) par rapport à tous les autres élèves (par exemple non défavorisés) en fonction des écoles qu'ils fréquentent. Il va de 0 (exposition totale aux autres groupes) à 1 (isolement total). L'équité socio-économique dans l'apprentissage est mesurée par la mesure de la variation des performances des élèves qui n'est pas expliquée par les différences de statut socio-économique des élèves. Un pourcentage plus élevé indique une plus grande équité.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig12_6

Source : OCDE (2023b).

plus et à en créer une nouvelle afin de garantir une composition plus hétérogène des élèves.

Tous les types de regroupements ou de concentrations d'élèves présenteront-ils inévitablement des résultats négatifs et inégaux ? Pas nécessairement, car il est également important de prendre en considération le degré d'efficacité de la qualité des cours dispensés. Le fait de regrouper les élèves ayant le même niveau de compétences devrait permettre aux enseignant(e)s d'adapter l'enseignement à leurs besoins, ce qui pourrait profiter aux élèves peu performants. Une étude menée dans 121 écoles primaires au Kenya a révélé que, même si tous les élèves bénéficiaient de la présence de camarades très performants, le suivi des élèves profitait aux élèves moins performants en permettant aux enseignant(e)s de dispenser des cours à leur niveau (Duflo et al., 2011).

Les mécanismes des effets de pairs et leur relation avec l'efficacité de l'enseignement méritent l'attention (Barrios-Fernandez, 2023). Il est également important de reconnaître que les causes de la stratification, de la ségrégation

et de la concentration peuvent être structurelles. L'inégalité des revenus, la ségrégation résidentielle, les politiques scolaires de longue date en matière de choix et de sélection et la taille du secteur des écoles privées peuvent étayer la répartition et la concentration des élèves en tant que forces structurelles. Les décideurs politiques devront donc être beaucoup plus radicaux dans leurs recommandations politiques dans ce domaine (Gutiérrez et al., 2020) afin de promouvoir l'équité et plus encore.



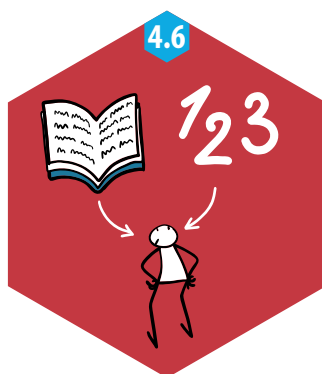
Chaque année en Chine, des millions de résidents ruraux migrent vers les villes pour y trouver du travail. La plupart d'entre eux n'ont pas les compétences nécessaires pour gagner décemment leur vie. Chongqing, Chine.

Crédit : Li Wenyong / Banque mondiale*

MESSAGES CLÉS

- Les données disponibles montrent clairement les progrès réalisés au fil du temps, avec des taux d'alphabétisation plus élevés parmi les jeunes générations dans le monde entier. Au Mozambique, où les données pour tous les groupes d'âge proviennent de l'enquête sur le budget des ménages, le taux d'alphabétisation de la population adulte (56 %) est presque le double de celui de la population âgée (29 %).
- Les disparités entre les genres, les revenus et les lieux se réduisent à mesure que les taux d'alphabétisation augmentent. Au Népal, seules 24 femmes âgées sont alphabétisées pour 100 hommes âgés. Ce chiffre est de 73 pour les personnes âgées de 25 à 64 ans et a atteint la parité chez les personnes âgées de 15 à 24 ans.
- Pourtant, des poches de désavantage subsistent même dans les pays où les niveaux d'alphabétisation sont globalement élevés. Au Pérou, alors que 95 % des adultes sont alphabétisés, seulement 78 % des femmes le sont dans les zones rurales.
- Les programmes d'alphabétisation familiale impliquant les enfants et leurs parents au sein des foyers et des communautés sont plus pertinents que jamais et peuvent avoir de multiples avantages. Les programmes peuvent cibler les familles immigrées avec un soutien linguistique ou des groupes tels que les femmes ou les mères ayant des besoins spécifiques.
- Pour être efficaces, les programmes d'alphabétisation familiale doivent aborder des questions distinctes de conception et de mise en œuvre, telles que la motivation de la participation, les ressources et la pertinence du contenu. En Éthiopie, des livres électroniques ont été créés pour les zones rurales multilingues afin de promouvoir la lecture au sein des familles par l'intermédiaire des bibliothèques communautaires, les bibliothécaires facilitant les tâches à effectuer à la maison.

CHAPITRE 13



CIBLE 4.6

Alphabétisation des jeunes et des adultes

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

INDICATEUR GLOBAL

4.6.1 – Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné atteignant au moins un niveau déterminé de compétences fonctionnelles (a) en lecture et en écriture et (b) en calcul, par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.6.2 – Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes

4.6.3 – Taux de participation des jeunes et des adultes analphabètes aux programmes d'alphabétisation

La cible 4.6 de l'ODD appelle à l'alphabétisation et à l'apprentissage du calcul chez les jeunes et les adultes. L'indicateur mondial 4.6.1 suit le « pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné atteignant au moins un niveau fixe de maîtrise des compétences fonctionnelles (a) en lecture et en écriture et (b) en calcul, par genre ». Cet indicateur reflète l'évolution de l'idée selon laquelle les compétences en matière de lecture, d'écriture et de calcul doivent être mesurées sur un continuum qui reconnaît plusieurs niveaux de compétence. Le suivi de cet indicateur est difficile et coûteux, car il nécessite des enquêtes directes d'évaluation des compétences de la population. La principale source de données pour cet indicateur a été l'enquête du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), qui a couvert 39 pays à revenu élevé et à revenu moyen supérieur entre 2011 et 2017. La collecte de données pour un nouveau cycle a eu lieu en 2022-23 pour 31 pays. Mais même avec les dernières données, qui seront publiées en décembre 2024, la couverture restera faible ; c'est ce qui a déclenché la demande de remplacement de l'indicateur lors de l'examen complet du cadre de suivi des ODD en 2025.

La seule alternative pour remplacer l'indicateur global 4.6.1 est l'indicateur thématique 4.6.2, le taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes, qui a une couverture beaucoup plus élevée et un processus de collecte de données bien établi. Dans cet indicateur, l'alphabétisation est définie comme « la capacité de lire et d'écrire, en la comprenant, une phrase courte et simple sur sa vie quotidienne », une définition qui met l'accent sur « l'alphabétisation de base, en se concentrant sur deux compétences fondamentales : la lecture et l'écriture » (UNESCO, 2024). Le suivi de l'alphabétisation revient à la distinction binaire traditionnelle entre alphabétisés et non-alphabétisés et ne tient pas compte du domaine de la numératie.

L'ISU collecte des données à partir de plusieurs sources pour rendre compte de l'indicateur 4.6.2, notamment les recensements de la population, les enquêtes sur les ménages et les enquêtes sur les forces de travail. Bien que les données soient généralement recueillies par le biais d'une autodéclaration ou d'une déclaration du ménage (par exemple, êtes-vous alphabétisé ? Êtes-vous capable de lire et d'écrire une phrase simple ?), certaines enquêtes comme les enquêtes démographiques et de santé et les enquêtes à indicateurs multiples ont inclus des évaluations directes simples demandant aux personnes interrogées de lire et d'écrire une phrase simple. Les données provenant de ces sources sont rapportées dans leur année de référence respective, mais sont également utilisées pour estimer les taux d'alphabétisation pour d'autres années à l'aide du modèle des projections mondiales de l'alphabétisation par âge. Pour projeter les taux d'alphabétisation, ce modèle utilise des modèles spécifiques à l'âge et au genre et l'hypothèse que l'alphabétisation reste stable après l'âge de 15 ans (Lutz et Scherbov, 2006).

La comparabilité entre ces différentes sources est limitée pour plusieurs raisons. Premièrement, les taux d'alphabétisation basés sur les évaluations sont susceptibles d'être inférieurs à ceux basés sur l'autodéclaration. Deuxièmement, les évaluations de l'alphabétisation réalisées à partir d'enquêtes nationales présentent différents degrés de difficulté. Par exemple,

en République démocratique du Congo, les personnes interrogées doivent lire un petit texte et écrire une seule lettre ; au Cambodge, elles doivent lire et écrire un message simple. En outre, certaines enquêtes permettent aux répondants de lire ou d'écrire dans n'importe quelle langue, tandis que d'autres imposent une langue unique. Enfin, il existe des différences dans la manière dont les enquêtes d'autodéclaration abordent la relation entre la scolarisation et l'alphabétisation. Au Chili, l'enquête nationale considère comme alphabétisée la population ayant suivi au moins deux années de scolarité. En Érythrée, le seuil est l'achèvement de la quatrième année d'études, tandis qu'au Pérou, il s'agit de l'achèvement de l'enseignement primaire (ISU, 2021).

Néanmoins, ces données disparates mettent en évidence certains schémas clairs. Les taux d'alphabétisation ont progressé au cours des dernières décennies grâce à des changements de génération. Dans tous les pays, quel que soit le niveau de revenu, les jeunes bénéficient de taux d'alphabétisation nettement plus élevés que les générations plus âgées (**figure 13.1**). Au fur et à mesure que la population plus jeune et plus éduquée vieillit, les taux d'alphabétisation des adultes s'améliorent également. Les pays à revenu faible et moyen inférieur affichent la plus grande différence de taux d'alphabétisation entre les générations, ce qui reflète des tendances fortement croissantes en matière de participation à l'éducation. En Inde et en Somalie, où les données proviennent d'enquêtes nationales sur les ménages ou la main-d'œuvre, la différence de taux d'alphabétisation entre les cohortes les plus jeunes (15 à 24 ans) et les plus âgées (65 ans ou plus) est supérieure à 45 points de pourcentage. Au Mozambique, où les données pour tous les groupes d'âge proviennent de l'enquête sur le budget des ménages, le taux d'alphabétisation de la population adulte (56 %) est presque le double de celui de la population âgée (29 %).

Alors que de nombreux pays se rapprochent de l'alphabétisation universelle pour les jeunes, les disparités entre les genres, les revenus et les lieux disparaissent. De même, la plupart des pays n'atteignent la parité qu'après avoir atteint des niveaux d'alphabétisation très élevés (**figure 13.2**). Au Népal, seules 24 femmes âgées sont alphabétisées pour 100 hommes âgés, alors qu'il y a 73 femmes adultes alphabétisées âgées de 25 à 64 ans pour 100 hommes adultes et 98 jeunes femmes alphabétisées âgées de 15 à 24 ans pour 100 jeunes hommes, ce qui signifie que la parité a été atteinte. Néanmoins, dans les pays où l'alphabétisation n'est pas encore universelle, de grandes disparités subsistent. En République centrafricaine, où le taux d'alphabétisation des adultes n'est que de 38 %, l'écart entre les genres en matière d'alphabétisation reste très important, même au sein de la cohorte la plus jeune : seules 61 jeunes femmes sont alphabétisées pour 100 jeunes hommes. Une tendance similaire est observée pour l'écart entre les populations rurales et urbaines. Au Cambodge, le taux d'alphabétisation des personnes âgées dans les zones rurales ne représente que la moitié de celui des zones urbaines. L'écart est nettement plus faible pour les adultes (0,79) et il n'y a pratiquement pas de différence dans la cohorte plus jeune (0,96).

FIGURE 13.1 :**Les taux d'alphabétisation ont augmenté en deux générations***Taux d'alphabétisation, par groupe d'âge, 2020-23*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig13_1

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 13.2 :**Les disparités de genre se dissipent lorsque le taux d'alphabétisation est élevé***Taux d'alphabétisation et indice de parité de genre, par groupe d'âge, 2020-23*

Remarque : On considère que les pays ont atteint la parité de genre si l'indice de parité est compris entre 0,97 et 1,03.

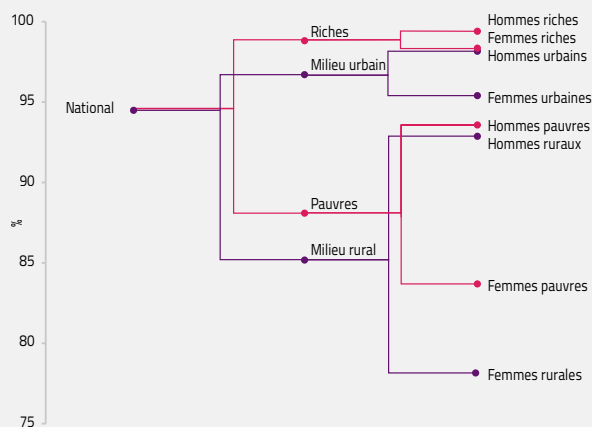
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig13_2

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 13.3 :

Au Pérou, de grandes disparités subsistent malgré des niveaux d'alphabétisation globalement élevés

Taux d'alphabétisation des adultes, par quintile de richesse, lieu et genre, Pérou, 2022



Remarque : Les adultes sont définis comme les personnes âgées de 25 à 64 ans.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig13_3

Source : Base de données de l'ISU, basée sur l'enquête nationale auprès des ménages sur les conditions de vie et la pauvreté.

Des poches de groupes défavorisés ayant de faibles taux d'alphabétisation peuvent être observées même dans les pays où les niveaux d'alphabétisation sont globalement élevés

Des poches de groupes défavorisés ayant de faibles taux d'alphabétisation peuvent être trouvées même dans des pays où les niveaux d'alphabétisation sont globalement élevés. Au Pérou, par exemple, selon une enquête nationale sur les ménages, 95 % des adultes sont alphabétisés, mais cette proportion est considérablement plus faible pour certains groupes. Seules 78 % des femmes des zones rurales et 84 % des femmes appartenant au quintile de richesse le plus pauvre savent lire et écrire. Les écarts entre les genres ne sont pas très prononcés parmi les ménages urbains et riches, mais ils deviennent importants parmi les adultes défavorisés, atteignant près de 15 points de pourcentage dans les zones rurales (figure 13.3). L'écart entre les populations de différents milieux socio-économiques en matière d'alphabétisation était encore plus important lors de l'évaluation directe plus détaillée des compétences des adultes en matière d'alphabétisation réalisée dans le cadre de l'enquête PIAAC. Dans l'ensemble, seuls 29 % des adultes au Pérou ont atteint le niveau minimum de compétences en alphabétisation du PIAAC, la proportion allant de 17 % chez les personnes dont les parents n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à 57 % chez celles dont l'un des parents au moins est diplômé de l'enseignement supérieur (OCDE, 2019).

1 Cette section est basée sur Hanemann (2024).

Les gouvernements s'appuient souvent sur des organisations non gouvernementales et des organisations de la société civile pour mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation des adultes

Améliorer les compétences en alphabétisation de ceux qui ont déjà quitté le système éducatif formel est un défi (focus 13.1). La cible 4.6 reconnaît l'importance de cette entreprise par le biais de l'indicateur thématique 4.6.3, le « taux de participation des jeunes et des adultes analphabètes aux programmes d'alphabétisation », qui a été supprimé du cadre de suivi en 2023 en raison d'un manque de disponibilité des données. Les données sur les tendances de l'alphabétisation montrent que les programmes d'alphabétisation atteignent rarement l'échelle requise pour avoir un impact visible au niveau de la population. Les gouvernements s'appuient souvent sur des organisations non gouvernementales et des organisations de la société civile pour mettre en œuvre les programmes d'alphabétisation des adultes, qui sont souvent de petite taille et très localisés. Le Maroc, par exemple, a passé un contrat avec 1 200 organisations non gouvernementales pour qu'elles travaillent en collaboration avec les dirigeants locaux afin d'identifier les besoins de la communauté et de dispenser des cours d'alphabétisation. Dans certains pays, les programmes d'alphabétisation sont dispensés par des institutions confessionnelles. En Afghanistan, ce sont les organisations religieuses qui ont la plus longue tradition d'alphabétisation des adultes, de nombreuses mosquées étant engagées dans l'éducation (UNESCO, 2023).

FOCUS 13.1. LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION FAMILIALE SONT PLUS QUE JAMAIS D'ACTUALITÉ

Les programmes qui utilisent des approches intergénérationnelles de l'alphabétisation et de l'apprentissage sont apparus dans les années 1980.¹ Le terme « alphabétisation familiale » a été inventé pour décrire les activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture auxquelles participent les enfants et leurs parents au sein des foyers et des communautés. Le Symposium mondial sur l'alphabétisation familiale de 1994, organisé par l'UNESCO, a souligné que l'alphabétisation des adultes devrait être renforcée pour permettre aux parents de s'impliquer davantage dans les expériences éducatives de leurs enfants (UNESCO, 1995). En raison de la grande diversité des objectifs, des contextes, des groupes cibles et de la conception des programmes, il est parfois difficile de distinguer les programmes d'alphabétisation et d'apprentissage familial des programmes de formation (ou de soutien) des parents, qui éduquent les parents pour qu'ils développent ou améliorent les compétences qui les aideront à résoudre les problèmes de comportement de l'enfant et à favoriser des relations parents-enfants souhaitables (chapitre 9).

La plupart des programmes d'alphabétisation familiale offrent des services aux adultes et aux enfants, ensemble et/ou séparément (approche « famille entière »), afin de relever les défis en matière d'alphabétisation et d'éducation auxquels sont confrontées les familles et les communautés défavorisées. En règle générale, ils visent à améliorer les compétences des enfants en matière d'alphabétisation en renforçant la capacité des parents et des personnes qui s'occupent d'eux à soutenir l'apprentissage de leurs enfants. Toutefois, un petit nombre de programmes, tels que le programme d'alphabétisation familiale au Népal et l'alphabétisation familiale intégrale au Guatemala, encouragent les écoliers à aider leurs parents (principalement les mères) à s'alphabétiser à domicile.

Ces programmes sont généralement conçus avec de multiples composantes intégrées. Il peut s'agir d'activités séparées pour les enfants et pour les adultes, ou d'activités communes pour les enfants et les adultes. Par exemple, dans le cadre d'un programme d'alphabétisation pour adultes, l'animateur peut aider les participants à préparer une activité de lecture ludique avec leurs enfants. Toutefois, la mise en œuvre de programmes intégrés à composantes multiples est complexe et coûteuse, et nécessite une grande coordination entre les différents prestataires de services, institutions et équipes. En conséquence, l'alphabétisation précoce des enfants est devenue plus importante ces dernières années, tandis que l'alphabétisation des adultes a disparu et que le rôle des parents se réduit à soutenir le développement et l'éducation de leurs enfants (Hanemann, 2019).

“ Le désir d'aider leurs enfants à se préparer à l'école et à obtenir des résultats scolaires motive très souvent les parents ayant un faible niveau d'alphabétisation et d'éducation à s'engager et à persévérer dans l'apprentissage ”

Le désir d'aider leurs enfants à se préparer à l'école et à obtenir des résultats scolaires motive très souvent les parents ayant un faible niveau d'alphabétisation et d'éducation à s'engager et à persévérer dans l'apprentissage (Windisch 2015). L'apprentissage en famille est une pratique ancrée dans toutes les cultures. La valeur ajoutée d'une approche intergénérationnelle de l'apprentissage est qu'elle garantit que les membres de la famille sont impliqués dans les activités d'apprentissage des uns et des autres. Les activités d'apprentissage en commun réussies créent un environnement d'encouragement et d'aspiration mutuels qui peut avoir un impact positif à long terme sur la culture, les habitudes, la motivation, les attitudes et les modèles d'apprentissage (Cara et Brooks, 2012).

Une synthèse des méta-analyses a conclu que les effets moyens des programmes sont généralement positifs (van Steensel et al., 2012), bien que faibles. Mais les conclusions diffèrent pour les familles à faible statut socio-économique. La plupart des études se sont concentrées sur l'alphabétisation des enfants (par exemple, Fikrat-Wevers et al., 2021 ; National Adult Literacy Agency, 2016), et il n'existe pratiquement pas d'études sur l'apprentissage familial au sens large. Les parents participant à 27 programmes d'alphabétisation familiale en milieu scolaire en Angleterre (Royaume-Uni) ont été en mesure d'apporter des changements à la maison en traduisant et en transférant les méthodes d'enseignement de l'alphabétisation de l'école à la maison et au-delà. L'expérience de la lecture était devenue plus détendue, plus agréable et plus significative pour le parent et l'enfant (Swain et Cara, 2019). L'analyse de l'impact du programme allemand d'alphabétisation familiale a indiqué que les parents des enfants scolarisés dans les écoles du programme se sentaient plus impliqués dans l'apprentissage de leurs enfants et se voyaient offrir davantage de possibilités de participer aux activités scolaires (Rabkin et al., 2018).

Il existe très peu d'études en dehors de l'Europe et de l'Amérique du Nord (par exemple Lyu et al., 2021 ; Nshimbi et Serpell, 2023). Au Chili, une étude portant sur plus de 700 adultes issus de familles à faibles revenus a examiné le développement de l'intérêt des enfants pour la lecture (tel que rapporté par leurs parents) et les pratiques des parents en matière d'alphabétisation. Les résultats suggèrent que les interventions conçues pour améliorer l'environnement d'alphabétisation à la maison pourraient réussir en améliorant la perception qu'ont les parents de l'intérêt des enfants pour la lecture plutôt qu'en cherchant uniquement à modifier directement les pratiques des parents (Pezoa et al., 2019).

De nombreux exemples de programmes utilisant une approche d'alphabétisation intergénérationnelle se trouvent dans les pays du Nord, et mettent souvent l'accent sur l'implication des familles dans les écoles et sur le développement précoce de la lecture et de l'écriture chez les enfants (d'âge préscolaire) (par exemple Help My Kid Learn en Irlande, le Parent Empowerment for Family Literacy Project en Roumanie et le Briya Family Literacy Programme aux États-Unis). Parmi les programmes connexes mis en œuvre dans les pays du Sud, figurent le programme We Love Reading en Jordanie, le programme d'alphabétisation familiale au Mexique, le programme d'alphabétisation familiale en Namibie et Hametin Família (Renforcer les familles) au Timor-Leste.

Plusieurs programmes s'adressent aux familles immigrées pour aider leurs enfants à acquérir la langue et à s'alphabétiser (par exemple, le projet d'alphabétisation familiale à Hambourg, en Allemagne, et le projet FLAME à Chicago, aux États-Unis). Certains d'entre eux (par exemple Reading Together en Australie, VorleesExpress aux Pays-Bas et Tell Me a Story en Suisse) s'appuient sur le partage de livres et la promotion de la lecture précoce tout en s'inspirant des pratiques culturelles narratives existantes des familles immigrées.

Certains programmes utilisent des approches bilingues ou multilingues basées sur la langue maternelle (par exemple le programme d'alphabétisation familiale Hilti à Malte et le programme d'apprentissage familial au Mozambique), en mettant l'accent sur les droits culturels des minorités ethniques ou des peuples indigènes (par exemple le projet d'alphabétisation familiale Manukau en Nouvelle-Zélande et les programmes, formations et services d'alphabétisation familiale au Canada).

D'autres programmes s'adressent à des groupes cibles spécifiques tels que les femmes ou les mères (par exemple, le programme de soutien aux mères en Turquie et le programme d'alphabétisation intergénérationnel et familial en Égypte), les mères incarcérées (par exemple, l'initiative « Lire et écrire dans l'unité 33 » de l'université de La Plata en Argentine) et les grands-parents (par exemple, « My Grandparents' Stories, My Pictures » au Népal et « Promoting Digital Literacy through Intergenerational Learning in Rural Areas » en Chine).

Les programmes répondent également aux besoins des adultes en matière d'alphabétisation et de formation en intégrant une composante de formation des adultes dans leur modèle de programme, en établissant des liens avec d'autres programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, ou en faisant partie d'un ensemble complet de services familiaux (par exemple, le Family Literacy Project au KwaZulu-Natal, en Afrique du Sud, et le Clare Family Learning Project en Irlande). Au Liberia, après la mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation des enfants pendant deux ans, une enquête a montré que plus de la moitié des parents souhaitaient suivre des cours d'alphabétisation, ce qui a conduit à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme d'alphabétisation des adultes de la Family Literacy Initiative (Manswell Butty et al., 2024).

En général, il s'agit de petits programmes. Le Centre canadien pour l'alphabétisation familiale se concentre sur la province de l'Alberta, mais travaille également dans le cadre de collaborations nationales, couvrant près de 2 500 adultes et enfants, qui ont participé à 69 programmes en 2023. En 2021, les programmes d'éducation de base de la famille ougandaise dans 4 districts de la région Nord ont couvert 2 700 enfants d'âge préscolaire, 3 600 enfants de l'école primaire et 1 400 jeunes et adultes.

Le projet **Clare Family Learning** en Irlande a débuté en 1994 lorsque des parents participant à des cours d'alphabétisation ont demandé de l'aide pour les devoirs de leurs enfants. Au fur et à mesure de l'expérimentation des cours et de la recherche, d'autres ressources ont été développées, notamment la publication de *Family Learning in Action* en 2010, avec 20 plans de cours. Depuis

2014, le Clare Family Learning fait partie de l'autorité publique locale chargée de l'éducation et de la formation et est dispensé par celle-ci. En 2023, le projet a permis à 600 participants de suivre une centaine de cours, allant des compétences informatiques à la santé familiale en passant par l'apprentissage irlandais. Selon le type de cours - standard, accrédité ou intensif - les cours se déroulent sur une base hebdomadaire à raison de 2 à 3 heures pour une durée totale de 6 à 10 semaines, voire jusqu'à 20 semaines. Le groupe cible prioritaire est constitué des parents et d'éducateurs qui ont quitté l'école avant l'obtention de leur diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou avant. Les cours ont lieu dans des écoles, des centres communautaires, des bibliothèques et des centres de formation pour adultes.

Le **projet d'alphabétisation familiale** dans la province du KwaZulu-Natal, en Afrique du Sud, a été mis en place en 2000 pour aider les jeunes enfants des zones rurales à apprendre à aimer la lecture et l'écriture en renforçant le soutien apporté par les familles au développement des compétences en matière d'alphabétisation précoce. Il travaille actuellement dans 15 villages, desservant environ 1 800 enfants de moins de 5 ans, 2 500 enfants des petites classes du primaire, 250 adolescents et jusqu'à 100 apprenants adultes. Le projet gère également sept bibliothèques communautaires et des boîtes à lettres. Les groupes d'alphabétisation familiale se réunissent deux fois par semaine pour améliorer les compétences linguistiques et les capacités de lecture et d'écriture et pour discuter de questions relatives à leur développement et à leur bien-être, une méthodologie inspirée de l'approche freirienne qui respecte ce que les gens savent et peuvent faire et qui encourage la discussion. De nombreux membres du groupe prennent part au programme de visites à domicile et effectuent des visites chez les familles avec de jeunes enfants, jouant ainsi un rôle de soutien communautaire.

Tostan, une organisation non gouvernementale créée en 1991 au Sénégal, s'adresse aux adultes et aux adolescents, principalement dans les zones rurales, qui ont eu peu ou pas d'accès à l'éducation formelle. Son programme d'autonomisation des communautés s'étend sur une période de 30 mois et comprend à la fois un programme scolaire structuré et un ensemble d'applications pratiques pour renforcer les sessions. Initialement axé sur les femmes et les jeunes filles, il propose désormais un apprentissage intergénérationnel avec une approche communautaire globale dans cinq autres pays : la Gambie, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali et le Nigéria. Chaque communauté gère deux classes de 25 à 30 participants, une pour les adultes et une pour les adolescents, qui se réunissent 3 fois par semaine. L'acquisition de compétences en alphabétisation et en calcul, y compris en téléphonie mobile, vise à donner aux communautés les moyens d'identifier et de résoudre les problèmes qui les concernent. Le programme comporte deux phases. La première phase (élément d'autonomisation sociale) s'appelle le Kobi (préparation du champ pour la plantation) et les informations sont partagées oralement. La deuxième phase (alphabétisation et autonomisation économique) est appelée Aawde (Planter la graine) et consiste en des cours d'alphabétisation et une formation à la gestion de projet.

Pour être efficaces, les programmes d'alphabétisation familiale doivent aborder des questions distinctes de **conception** et de mise en œuvre. Le programme à quatre composantes mis au point par le National Center for Family Literacy aux États-Unis a été décrit comme « le modèle complet d'alphabétisation familiale le plus connu » (Prins et al., 2020, p. 206). Il comprend la formation des adultes (qui aide les parents à atteindre leurs propres objectifs), l'éducation des enfants, le temps de rencontre entre parents et enfants (où les adultes rejoignent les enfants dans leur cadre éducatif et apprennent à leurs côtés) et le temps de rencontre avec les parents (où les animateurs préparent les parents à s'engager dans des activités avec leurs enfants) (NCFL, 2023). Au fil des ans, un large éventail d'approches différentes des programmes d'alphabétisation familiale s'est développé, notamment des cours qui donnent aux parents des idées d'activités d'alphabétisation qu'ils peuvent réaliser à la maison avec leurs enfants ; des clubs familiaux d'apprentissage en ligne où les adultes et les enfants apprennent à utiliser des ordinateurs, les engageant ainsi dans l'alphabétisation familiale ; et des activités pratiques et créatives telles que la cuisine, l'art et l'artisanat, le théâtre et la production vidéo, avec un apprentissage connexe ou intégré de la lecture, de l'écriture et du calcul (Elfert et Hanemann, 2011).

“

Les programmes efficaces d'alphabétisation familiale comprennent la formation des adultes, l'éducation des enfants, le temps passé ensemble par les parents et les enfants et le temps passé par les parents

”

Enfin, les programmes d'alphabétisation familiale présentent trois défis communs en matière de **mise en œuvre**, pour lesquels des stratégies prometteuses ont été développées. Premièrement, il est important de motiver les apprenants adultes à s'engager dans des programmes d'alphabétisation familiale et d'assurer leur participation régulière, notamment grâce à des stratégies captivantes susceptibles de les attirer et de les retenir, telles que des activités génératrices de revenus ou basées sur des jeux et des cours d'informatique. La mise à disposition de services de garde d'enfants, d'un personnel enseignant bien préparé et de voies de progression vers un apprentissage et une formation plus poussés pour les participants intéressés a également été proposée (Windisch, 2019).

Deuxièmement, un financement adéquat doit être garanti pour assurer la durabilité du programme. Cela est d'autant plus compliqué que ces programmes dépassent les frontières traditionnelles du financement de l'éducation. Un exemple positif d'une longue expérience de programmes intergénérationnels se trouve en Turquie, où le Programme Mother-Child Education, qui a débuté comme un projet de recherche universitaire en 1982, s'est transformé en fondation non gouvernementale d'éducation mère-enfant, ou AÇEV, en 1993 ; l'alphabétisation familiale est finalement devenue une politique de l'État en 2009.

Troisièmement, la qualité de l'environnement d'apprentissage et la pertinence du contenu doivent être assurées. L'utilisation et la création de livres électroniques dans le cadre du programme d'alphabétisation familiale géré par CODE-Éthiopie est une approche prometteuse pour remédier au manque de matériel de lecture dans les zones rurales multilingues. Des écrivains et des illustrateurs locaux ont été engagés pour développer les livres électroniques. Ces versions numériques des livres peuvent être consultées en ligne, hors ligne ou sous forme imprimée. Le programme vise à promouvoir la lecture au sein des familles dans les zones rurales d'Éthiopie par le biais de bibliothèques communautaires animées par des bibliothécaires. Au cours d'une séance type, le bibliothécaire peut lire un livre électronique à haute voix aux participants et y intégrer des activités que les parents peuvent utiliser lorsqu'ils lisent avec leurs enfants à la maison. À la fin de chaque séance, le bibliothécaire remet aux familles un exemplaire imprimé du livre et leur demande d'accomplir une tâche à la maison avant la séance suivante. L'approche intergénérationnelle a contribué à la réalisation de l'objectif des bibliothèques communautaires, à savoir être un espace partagé où les gens peuvent se rassembler, apprendre ensemble et développer des réseaux pour améliorer leur vie personnelle et renforcer la communauté (Hanemann et Krolak, 2017).

À l'avenir, les politiques d'alphabétisation familiale devraient impliquer une approche à long terme pour changer les cultures d'apprentissage, en particulier au sein des familles et des communautés défavorisées ; elles devraient être globales et dotées de ressources suffisantes pour assurer leur viabilité ; elles devraient viser une plus grande inclusion et donc combler les écarts entre les genres, ethniques et numériques ; elles devraient promouvoir le partenariat et la collaboration entre les départements, les ministères et les institutions ; et elles devraient utiliser une perspective d'apprentissage tout au long de la vie pour motiver les apprenants défavorisés à s'engager et à rester engagés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.



Un groupe d'élèves utilise des sacs en polyéthylène et les remplit de terre pour faire pousser des jeunes arbres pour la crèche de l'école, lors d'une session d'activités environnementales à l'école ZP, Taps colony dans le district de Phalghar, Maharashtra, Inde.

Crédit : UNICEF/UN0828751/UNICEF Inde*

MESSAGES CLÉS

- Un nouvel indicateur mesure la prévalence du contenu écologique dans les cadres nationaux des programmes d'enseignement et dans les programmes de sciences et de sciences sociales des troisième, sixième et neuvième années. Les programmes contiennent plus de contenu vert en neuvième année qu'en troisième année et davantage en sciences qu'en sciences sociales. Il n'existe pas de corrélation cohérente entre la richesse ou la vulnérabilité d'un pays au changement climatique et l'importance accordée aux questions écologiques dans ses programmes scolaires.
- Une éducation complète à la sexualité et adaptée à l'âge a cinq fois plus de chances de réussir à prévenir les grossesses non désirées et les infections sexuellement transmissibles que l'absence d'éducation.
- Un tiers des pays disposant de données indiquent que toutes les écoles dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences nécessaires à la vie courante, mais un dixième des pays ne la dispensent pas du tout. Le sujet est plus susceptible de figurer dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.
- Les programmes d'éducation civique doivent relever deux défis particuliers. Premièrement, selon une estimation mondiale, la participation aux élections présidentielles et législatives est passée de 77 % dans les années 1960 à 67 % après 2010, malgré l'augmentation des niveaux d'éducation. Deuxièmement, il existe des écarts entre les genres en matière d'aspirations politiques, ce qui risque de rendre les démocraties non représentatives, les filles étant moins susceptibles de se présenter à des fonctions politiques.
- Les filles grandissent souvent en étant convaincues que le leadership politique est essentiellement une activité masculine. Aux États-Unis, dans une expérience où l'on demandait à des enfants de dessiner un leader politique, la probabilité que les filles dessinent un homme augmentait avec l'âge, passant de 47 % chez les enfants de 6 ans à 75 % chez ceux de 12 ans, tandis que le pourcentage de garçons qui dessinaient un homme était stable, juste au-dessus de 70 %, aux deux âges.

CHAPITRE 14



CIBLE 4.7

Développement durable et citoyenneté mondiale

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

INDICATEUR GLOBAL

4.7.1 – Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable sont intégrées dans : (a) les politiques nationales en matière d'éducation ; (b) les programmes scolaires ; (c) la formation du corps enseignant ; et (d) l'évaluation des élèves

INDICATEURS THÉMATIQUES

- 4.7.2** – Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur l'acquisition de compétences de la vie
- 4.7.3** – Mesure dans laquelle le cadre du programme mondial d'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations unies)
- 4.7.4** – Pourcentage d'étudiant(e)s par groupe d'âge (ou niveau d'éducation) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité
- 4.7.5** – Pourcentage d'élèves en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire qui maîtrisent les sciences de l'environnement et les géosciences
- 4.7.6** – Mesure dans laquelle les politiques nationales d'éducation et les plans sectoriels d'éducation reconnaissent l'étendue des compétences qui doivent être renforcées dans les systèmes éducatifs nationaux

La cible 4.7 des ODD décrit ce que les enfants et les jeunes doivent apprendre dans un contexte mondial complexe et en constante évolution. Elle englobe les objectifs sociaux, humanistes et moraux d'une éducation qui promeut les droits de l'homme, l'égalité des genres, la paix et la non-violence, la citoyenneté mondiale, la diversité culturelle et la contribution de la culture au développement durable. L'inconvénient de cet objectif ambitieux est qu'il est très difficile de suivre les progrès réalisés.

Le processus de suivi actuel repose sur un mécanisme d'auto-évaluation : la consultation sur la mise en œuvre de la recommandation de 1974 de l'UNESCO concernant l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. L'indicateur global 4.7.1 des ODD mesure le degré d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable dans quatre domaines : les politiques éducatives nationales, les programmes scolaires, la formation des enseignant(e)s et l'évaluation des élèves. Pour chaque domaine, l'inclusion de huit thèmes (diversité culturelle et tolérance, égalité des genres, droits de l'homme, paix et non-violence, changement climatique, durabilité environnementale, survie et bien-être de l'homme, et consommation et production durables) a été évaluée sur une échelle de 0 à 1. Selon la dernière consultation disponible, qui couvre la période 2017-2020, la plupart des pays ont obtenu un score supérieur à 0,8 dans chaque domaine, ce qui signifie qu'au moins six des huit thèmes ont été intégrés dans chaque domaine.

Dans le cadre de la révision de la recommandation en 2023 (UNESCO, 2023a), il est prévu d'actualiser le processus de notification et d'améliorer la qualité, la couverture et la disponibilité des données. Mais jusqu'à présent, il n'y a pas eu de changement dans la collecte des données. L'évaluation des progrès est difficile. Il est impératif de développer et d'adopter une mesure plus objective des efforts déployés par les pays pour améliorer l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale.

ÉCOLOGISATION DE L'ÉDUCATION

En l'absence d'indicateurs clairs pour aider les décideurs politiques et le grand public à comprendre les progrès des pays en matière d'éducation au changement climatique, l'UNESCO a lancé une série d'analyses de documents portant sur les programmes scolaires (UNESCO, 2021a, 2021b, 2022). L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, le Projet de suivi et d'évaluation de la communication et de l'éducation sur le climat (MECCE) et l'UNESCO ont collaboré pour analyser la prévalence du contenu écologique dans les cadres nationaux des programmes d'enseignement et les programmes des matières scientifiques

et sociales des troisième, sixième et neuvième années. Quelque 35 mots-clés couvrant 3 thèmes (environnement et durabilité, changement climatique et biodiversité) ont été recensés dans près de 1 500 documents portant sur les programmes scolaires provenant d'un échantillon représentatif de 76 pays et dans 30 langues.

“ Les références au contenu écologique du programme scolaire sont plus fréquentes en neuvième année qu'en troisième année et davantage en sciences qu'en sciences sociales ”

La proportion de pays ne faisant pas du tout référence au contenu vert diminue au fur et à mesure que l'on monte dans l'échelle. Par exemple, 34 % des pays n'ont pas inclus de concepts écologiques dans leurs programmes de sciences sociales de troisième année, contre 21 % en sixième année et 16 % en neuvième année (figure 14.1a). Si l'on considère une mesure standardisée des références¹ au contenu vert, il est plus courant de trouver de telles références dans les plans de cours que dans le cadre national des programmes d'enseignement. La mesure est plus élevée dans les classes supérieures et plus élevée en sciences qu'en sciences sociales (figure 14.1b). L'État plurinational de Bolivie, Maurice et la République de Corée en sixième année et les Îles Marshall, Maurice et la Suisse en neuvième année ont la plus forte densité de références au contenu vert dans leurs plans de cours.

L'enrichissement de l'analyse du programme scolaire par des facteurs de niveau macro afin de regrouper les pays partageant des caractéristiques similaires n'a pas révélé de tendances significatives. Les programmes scolaires des pays riches ne sont pas systématiquement plus écologiques que ceux des pays à faible revenu. En outre, les pays considérés comme les plus vulnérables aux effets du changement climatique selon l'indice de vulnérabilité climatique de Notre Dame (Université de Notre Dame, 2024) et dont on pourrait s'attendre à ce qu'ils soient plus sensibles à la question n'incluent pas nécessairement davantage de contenu écologique dans leurs plans de cours (MECCE, 2024).

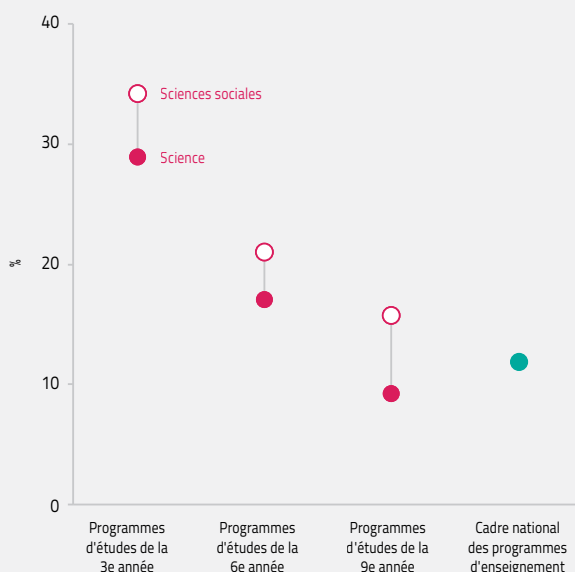
Pour faciliter l'interprétation de l'analyse des programmes scolaires, le rapport GEM, le projet MECCE et l'UNESCO ont regroupé ces différentes mesures en un seul indicateur, qui synthétise les informations à travers différents types de documents (cadres nationaux des programmes d'enseignement et scolaires), domaines de connaissances (sciences et sciences sociales), domaines thématiques (environnement et durabilité, changement climatique et biodiversité) et années d'études

¹ Le nombre de références à l'environnement et au développement durable, au changement climatique et à la biodiversité a été normalisé selon la formule suivante, utilisée dans des études antérieures : nombre total de références aux mots-clés « verts » divisé par le nombre total de mots dans le(s) document(s) multiplié par 1 000 000. Ce chiffre peut être interprété comme le nombre de références vertes par million de mots.

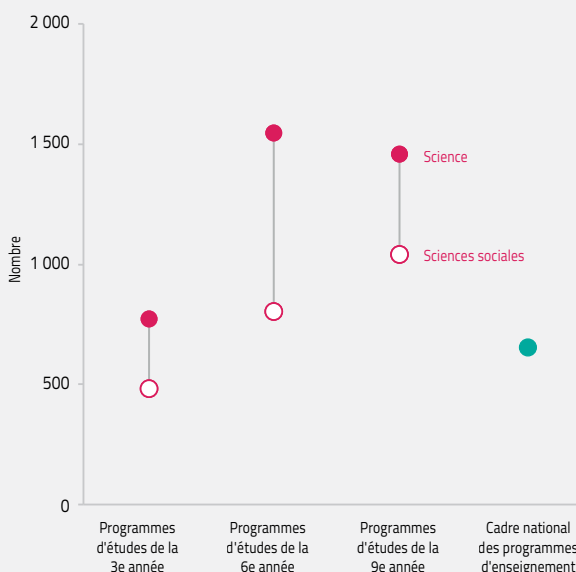
FIGURE 14.1 :

Les programmes sont plus susceptibles d'inclure un contenu vert dans l'enseignement secondaire du premier cycle que dans l'enseignement primaire

a. Part des pays qui n'incluent pas de contenu vert, par type de document, niveau et domaine



b. Nombre de références normalisées au contenu vert, par type de document, par niveau et par domaine



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig14_1

Source : Rapport GEM, projet MECCE et base de données de l'UNESCO.

(troisième, sixième et neuvième années).² Cet indicateur a été développé suite à la décision du Comité directeur de haut niveau de l'ODD 4 en décembre 2022 de concevoir un indicateur de référence sur l'écologisation de l'éducation, l'un des domaines prioritaires du sommet sur la transformation de l'éducation. Il a été adopté en tant qu'indicateur thématique 4.7.3 des ODD en 2024.

Construit sur une échelle de 0 à 100, l'indicateur d'écologisation de l'éducation est destiné à être facilement interprété pour aider les pays à déterminer s'ils doivent accélérer leurs efforts. Parmi les 76 pays disposant de données suffisantes pour calculer l'indicateur, seuls 19 (25 %) ont atteint la valeur de 50 sur l'échelle de l'indicateur, une référence provisoire suggérée pour le processus d'écologisation de l'éducation. Ce groupe de pays est hétérogène, avec des pays de tous les continents et de tous les niveaux de revenus, tels que l'Australie, l'Estonie et le Royaume-Uni (revenus élevés) ; le Cameroun, le Costa Rica et la Papouasie-Nouvelle-Guinée (revenus moyens) ; et le

Soudan du Sud (faibles revenus), ce qui suggère que l'accent mis sur l'écologisation des programmes scolaires peut être mis en œuvre dans des contextes très différents.

Les pays désireux d'intégrer un contenu écologique dans l'éducation peuvent approfondir les différentes composantes de l'indicateur afin d'identifier les points à améliorer. Pour chaque domaine, niveau et type de document, la mesure de la densité indique les références des pays à chacun des trois thèmes. Par exemple, la Lituanie, les Philippines et le Pérou se classent respectivement dans les tiers inférieur, moyen et supérieur de la distribution des indicateurs d'écologisation de l'éducation. Alors que la Lituanie doit augmenter la densité et la diversité du contenu vert dans les différentes classes et domaines d'apprentissage, les Philippines devraient augmenter les références aux domaines du changement climatique et de la biodiversité, tandis que le Pérou pourrait se concentrer sur l'augmentation des références au changement climatique (tableau 14.1).

2 Pour chaque pays, les références aux trois groupes de mots-clés (environnement et durabilité, changement climatique et biodiversité) dans sept types de documents (le cadre du programme national et les programmes de sciences et de sciences sociales des 3^e, 6^e et 9^e années) sont comptées et normalisées. Après une transformation logarithmique, les scores obtenus sont pondérés : 25 % pour le programme-cadre national et 12,5 % pour chaque domaine d'apprentissage par année d'études (soit 25 % par année d'études). Pour chaque type de document, le groupe de mots-clés « environnement et durabilité » est pondéré à 70 % et les groupes de mots-clés « changement climatique » et « biodiversité » sont pondérés à 15 % chacun. Le score total maximum possible pour un pays après application des pondérations est de 100.

SCIENCES DE LA TERRE

La cible 4.7 des ODD comprend des indicateurs thématiques qui visent à enrichir les rapports et à garantir une approche bien équilibrée de l'agenda du développement. L'indicateur 4.7.5 mesure le pourcentage d'élèves à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire qui atteignent un niveau minimum de connaissances en sciences de l'environnement et en géosciences. Il vise à vérifier si les élèves ont une compréhension scientifique de base des questions environnementales.

Dans le cadre de son évaluation des sciences, l'étude Tendances internationales des études en mathématiques et sciences (TIMSS) évalue les compétences des élèves de huitième année en sciences de la terre. Le cadre scientifique de l'enquête TIMSS 2019 précise que l'évaluation porte sur la structure et les caractéristiques physiques de la Terre et sur les ressources de la Terre, leur utilisation et leur conservation (Mullis et Martin, 2017). La proportion d'élèves de huitième année atteignant

le niveau minimum de compétence lors de l'évaluation des sciences de la terre dans le cadre de l'enquête TIMSS peut donc être une approximation de l'indicateur 4.7.5 des objectifs de développement durable. Les nouvelles données ne seront disponibles qu'au début de l'année 2025.

Selon l'enquête de 2019, 85 % des élèves de huitième année de la plupart des pays à revenu moyen supérieur et élevé ont atteint le niveau minimum de compétence en sciences de la terre. Pourtant, dans 13 des 36 systèmes éducatifs, plus de 25 % des élèves ne maîtrisaient pas les connaissances de base en sciences de la terre. Dans les États arabes, dont Bahreïn, la Jordanie et Oman, les filles sont plus nombreuses que les garçons à maîtriser les sciences de la terre (Mullis et al., 2020 ; OCDE, 2023). Dans deux pays, le Chili et la Hongrie, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'acquérir des connaissances en sciences de la terre (figure 14.2) et d'obtenir de meilleurs résultats que les filles en mathématiques et en sciences en huitième année (Mullis et al., 2020).

TABEAU 14.1 :
Densité des mots-clés pour l'écologisation, par domaine, région et niveau, pays sélectionnés, 2023

	3 ^e année		6 ^e année		9 ^e année		Cadre national des pro- grammes d'en- seignement
	Science	Sciences sociales	Science	Sciences sociales	Science	Sciences sociales	
<i>a. Lituanie</i>							
Environnement	0 %	0 %	59 %	51 %	57 %	33 %	0 %
Climat	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	27 %	0 %
Biodiversité	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
<i>b. Philippines</i>							
Environnement	62 %	73 %	74 %	73 %	70 %	67 %	0 %
Climat	0 %	0 %	0 %	0 %	58 %	0 %	0 %
Biodiversité	48 %	0 %	50 %	0 %	51 %	0 %	0 %
<i>c. Pérou</i>							
Environnement	74 %	61 %	78 %	60 %	78 %	71 %	66 %
Climat	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	65 %	52 %
Biodiversité	71 %	0 %	70 %	0 %	78 %	49 %	51 %

Source : Rapport GEM, projet MECCE et base de données de l'UNESCO.

“

Les stéréotypes de genre transmis à la maison et à l'école peuvent miner la confiance des filles en leurs aptitudes scientifiques et freiner les aspirations des filles et des femmes dans ce domaine

”

Les stéréotypes de genre transmis à la maison et à l'école (Kibirige et al., 2022 ; Lavy et Megalokonomou, 2019 ; Lavy et Sand, 2018 ; Xie et Liu, 2023) peuvent saper la confiance des filles en leurs aptitudes scientifiques et freiner les aspirations des filles et des femmes en matière de sciences, de technologies, d'ingénierie et de mathématiques (STIM) (Sheldrake, 2016). Les femmes étant

encore largement sous-représentées parmi les diplômés et dans les emplois des STIM (UNESCO, 2024), il est crucial de s'attaquer au fossé entre les genres dans le domaine des sciences.

ÉDUCATION AU VIH ET À LA SEXUALITÉ

Une éducation complète à la sexualité (ECS) adaptée à l'âge a un impact positif important. Elle accroît les connaissances des jeunes et améliore leurs attitudes en matière de santé et de comportements sexuels et reproductifs, et par rapport aux programmes qui prônent l'abstinence comme seule option, l'ECS a cinq fois plus de chances de réussir à prévenir les grossesses non désirées et les infections sexuellement transmissibles (UNESCO, 2023b). Les pays sont encouragés à investir dans l'ECS à tous les niveaux de l'éducation, en suivant les *Guide technique international sur l'éducation sexuelle des Nations unies*, afin de doter les enfants à partir de 5 ans et les jeunes des connaissances, compétences,

FIGURE 14.2 :

Une grande majorité d'élèves atteint le niveau minimum de compétence en sciences de la terre

Pourcentage d'élèves de huitième année atteignant le niveau minimum de compétence en sciences de la terre, 2019



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig14_2

Source : Base de données TIMSS.

attitudes et valeurs qui leur permettront de prendre conscience de leur santé, de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses et de réfléchir à la manière dont leurs choix affectent leur propre bien-être et celui des autres (UNESCO et al., 2018).

L'indicateur thématique 4.7.2 des ODD montre comment les programmes d'éducation peuvent réduire les risques liés aux grossesses précoces et aux infections sexuellement transmissibles. Il mesure le pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante. Près de 80 pays rendent compte de cet indicateur, ce qui signifie que des informations manquent encore pour quelque 60 % d'entre eux. Parmi les pays dont les données sont disponibles, un tiers indique que toutes les écoles, à tous les niveaux d'enseignement, dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences nécessaires à la vie courante, notamment le Burundi, le Rwanda, la Thaïlande et l'Uruguay. En revanche, dans un dixième des pays, dont l'Algérie, la Mauritanie et l'Ouganda, il n'y a aucune école, à quelque niveau que ce soit, qui dispense ce type de connaissances. L'éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences nécessaires à la vie courante tend à être plus fréquente dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires. Seuls 9 % des pays étudiés n'ont pas d'écoles secondaires supérieures dispensant une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences nécessaires à la vie courante, contre 25 % des écoles primaires. Dans l'ensemble, l'indicateur 4.7.2 est relativement stable dans le temps, ce qui signifie qu'il n'y a pas de tendance significative à la hausse de la proportion d'écoles dispensant ce type d'enseignement.

“

Il n'y a pas de tendance significative à l'augmentation de la proportion d'écoles dispensant une éducation au VIH et à la sexualité basée sur l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante

”

Pour répondre au besoin de données supplémentaires sur l'éducation scientifique et technologique, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, en partenariat avec la section Santé et Éducation de l'UNESCO, a élaboré des profils de pays axés sur ce sujet. Les profils offrent une perspective comparative des progrès réalisés par les pays en matière d'éducation sexuelle. Ils couvrent toutes les régions du monde et tous les niveaux de revenus. À ce jour, 50 profils de pays sont disponibles, et 35 autres le seront bientôt (UNESCO, 2023c).

Les profils nationaux disponibles montrent que même si la législation et les politiques en matière d'éducation font référence à l'éducation sexuelle, peu de pays disposent de cadres législatifs et politiques complets en la matière. Sur les 50 pays analysés, seuls 20 % disposent d'une loi et 39 % d'une politique nationale traitant spécifiquement de l'éducation sexuelle. Par exemple, l'Argentine est l'un des rares pays à disposer d'une loi spécifique,

la loi de 2006 sur l'éducation complète à sexualité, qui reconnaît cette éducation comme un droit dans les établissements publics et privés et à tous les niveaux. Les lignes directrices du programme scolaire pour une éducation complète à la sexualité, approuvées en 2008, définissent une approche obligatoire et commune de l'ECS dans toutes les écoles. En Côte d'Ivoire, la politique nationale 2020 sur la santé sexuelle, reproductive et infantile souligne que l'éducation sexuelle des adolescents et des jeunes doit être adaptée à leur contexte et à leurs besoins spécifiques. Elle soutient le conseil et l'utilisation de la contraception moderne, la protection contre le mariage forcé et la prévention de la violence sexuelle et d'autres formes de violence (UNESCO, 2023b).

Mais il y a souvent un décalage entre les politiques et leur mise en œuvre effective dans les salles de classe. La plupart des pays qui dispensent un certain degré d'éducation sexuelle choisissent de l'enseigner dans le cadre d'un éventail de matières. En Estonie, le programme d'éducation sexuelle est enseigné à la fois comme une matière à part entière et intégrée aux cours de biologie. Dans l'enseignement primaire, l'éducation personnelle, sociale et à la santé, matière autonome, comprend 35 leçons par an de la deuxième à la troisième année et de la cinquième à la huitième année, et couvre l'éducation sexuelle ainsi que les compétences en matière de communication, la prévention de la toxicomanie et de l'alcoolisme, la nutrition et l'activité physique. En République centrafricaine, le programme de formation et d'éducation au VIH et au sida de 2007 est intégré dans plusieurs matières de l'enseignement primaire et secondaire, notamment l'éducation à la citoyenneté, le français, l'économie domestique, la géographie, les sciences de la vie et de la terre, et la psychologie (UNESCO, 2023c).

FOCUS 14.1. L'ÉDUCATION CIVIQUE PEUT FAÇONNER LE COMPORTEMENT POLITIQUE DES JEUNES CITOYENS

La cible 4.7 vise à autonomiser les élèves et étudiant(e)s afin qu'ils ou elles puissent contribuer à des sociétés plus pacifiques, plus tolérantes, plus inclusives et plus sûres, dans leur pays et au-delà. Les programmes d'éducation civique ont évolué du concept de « citoyenneté d'être », où les jeunes sont considérés comme répondant passivement à des droits, des devoirs et des institutions statiques, à une « citoyenneté de devenir », où ils apprécient activement la diversité et cherchent à développer leur sentiment d'appartenance par la collaboration et la communication, y compris en utilisant la technologie (Gifford et al., 2014).

Les programmes d'éducation civique doivent relever deux défis particuliers. Premièrement, la participation politique mondiale a diminué dans les démocraties électorales. Selon une estimation mondiale, le taux de participation aux élections présidentielles et législatives est passé de 77 % dans les années 1960 à 67 % après 2010. Ce phénomène constitue une énigme, car on aurait pu s'attendre à ce que l'augmentation des niveaux d'éducation contribue à une participation plus élevée (Kostelka et Blais, 2021).

Deuxièmement, il existe des écarts entre les aspirations politiques et la participation prévue, ce qui risque de rendre

les démocraties non représentatives. Les filles grandissent souvent en étant convaincues que le leadership politique est essentiellement une activité masculine. Elles sont plus susceptibles d'envisager voter, tandis que les garçons sont plus susceptibles d'envisager se présenter aux élections (Barber et Torney-Purta, 2009 ; Hooghe et Stolle, 2004). L'étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté (ICCS) de 2022, une évaluation à grande échelle de l'apprentissage des élèves de huitième année dans 24 systèmes éducatifs, principalement dans des pays à revenu élevé, a révélé que les filles sont moins susceptibles que les garçons d'envisager participer activement à la vie politique (figure 14.3).

Aux États-Unis, dans une expérience où l'on demandait à des enfants de dessiner un leader politique, la probabilité que les filles dessinent un homme augmentait avec l'âge, passant de 47 % chez les enfants de 6 ans à 75 % chez ceux de 12 ans, tandis que le pourcentage de garçons qui faisaient de même restait stable, juste au-dessus de 70 % (Bos et al., 2022). Les filles sont plus attirées par les activités de mouvement social telles que le bénévolat, tandis que les garçons sont plus enclins à participer à des manifestations violentes (Hooghe et Stolle, 2004). Une étude portant sur des jeunes de 14 ans dans des pays européens a montré que les filles étaient beaucoup plus

susceptibles de déclarer qu'elles voteraient à l'avenir, mais moins susceptibles de vouloir être candidates elles-mêmes, l'effet persistant, même après avoir contrôlé des facteurs tels que le statut socio-économique, l'origine immigrée, les caractéristiques de l'école et l'intérêt politique (Hooghe et Dassonneville, 2013). Les écarts de participation politique attendue en fonction du statut socio-économique sont encore plus importants que ceux qui sont relatifs au genre et statistiquement significatifs dans tous les pays ayant participé à l'ICCS 2022 (figure 14.4). Les écoles dont les élèves ont un statut socio-économique plus élevé sont plus susceptibles de soutenir les normes de citoyenneté telles que le vote, la participation aux débats et le respect de la loi (Treviño et al., 2021).

L'éducation civique peut-elle donc renforcer la participation politique ? Les études qui ont tenté d'identifier un lien de causalité entre l'éducation (mesurée de différentes manières, telles que les cours, les changements dans la législation sur l'éducation obligatoire ou les programmes éducatifs spécifiques) et la participation politique (mesurée par la participation électorale) ont donné des résultats qui ne sont généralement pas concluants, quel que soit le degré de sophistication de la méthodologie (Willeck et Mendelberg, 2022). Les études récentes qui établissent un lien entre les cours d'éducation civique

FIGURE 14.3 :

Les filles sont moins susceptibles que les garçons d'envisager participer activement à la vie politique, mais plus susceptibles d'envisager voter et s'informer sur les candidats

Indice de la participation électorale et politique active attendue, par genre, élèves de huitième année, sélection de systèmes éducatifs à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, 2022

a. Participation politique active attendue



b. Participation électorale attendue



Remarque : Les composantes attendues de l'indice de participation électorale étaient les suivantes : « voter aux élections locales » ; « voter aux élections nationales » ; et « s'informer sur les candidats avant de voter à une élection ». Les composantes attendues de l'indice de participation politique active étaient les suivantes : « adhérer à un parti politique » ; « adhérer à un syndicat » ; « se porter candidat aux élections locales » ; et « adhérer à une organisation pour une cause politique ou sociale ».

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig14_3

Source : 2022 Étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté.

dans l'enseignement secondaire et les examens obligatoires d'éducation civique, d'une part, et les habitudes de vote des adultes, d'autre part, ont également eu du mal à trouver une corrélation significative entre les deux (Jung et Gopalan, 2023 ; Weinschenk et Dawes, 2022). Une analyse de neuf études sur les programmes d'éducation civique n'a révélé aucun effet significatif sur le vote, bien que certains effets positifs aient été constatés parmi des populations particulières, telles que les enfants de parents immigrés (Manning et Edwards, 2014).

“

Aux États-Unis, la probabilité que les filles dessinent un homme lorsqu'on leur demande de dessiner un leader politique augmente avec l'âge, passant de 47 % chez les enfants de 6 ans à 75 % chez ceux de 12 ans

”

Toutefois, l'absence de relation de cause à effet n'est pas définitive. Il est important de reconnaître qu'au-delà de l'enseignement en classe, les activités extrascolaires, l'apprentissage par le service et l'éthique de l'école peuvent influencer sur l'apprentissage et l'engagement civiques et compenser le manque de ressources civiques à la maison et dans la communauté (Campbell, 2019). Il est également important de reconnaître qu'au-delà des mesures traditionnelles de participation politique, l'éducation civique contribue à façonner la formation de l'identité (ethnique, politique ou tout autre type d'image de soi), l'action et l'efficacité personnelle (Treviño et al., 2021).

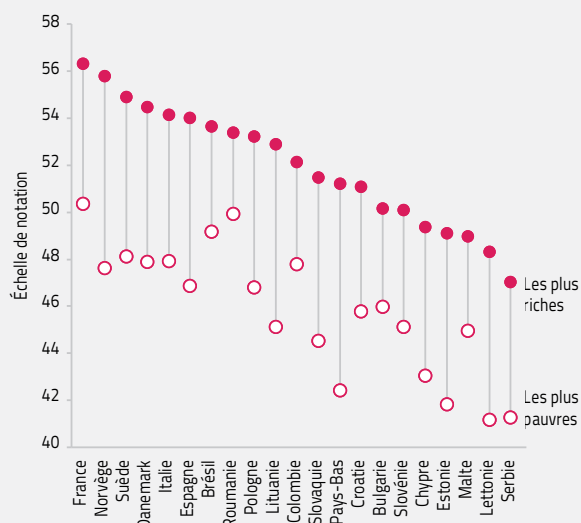
Des analyses basées sur les données de l'ICCS ont montré l'importance d'un climat de classe ouvert et d'interactions positives entre les enseignant(e)s et les élèves pour tempérer l'impact du statut socioéconomique (Brese et al., 2015). Une étude menée dans des écoles secondaires anglaises a également mis en évidence les effets positifs d'un climat de classe ouvert sur la participation politique attendue, en particulier pour les groupes défavorisés, bien que l'effet cumulatif de l'éducation civique n'ait eu un impact positif sur la participation que pour les étudiant(e)s blancs(ches) (Weinberg, 2022). Une étude sur les étudiant(e)s américain(e)s a révélé une efficacité similaire sur la participation des Noirs et des Latinos pour les cours d'éducation civique qui s'appuyaient sur une pédagogie critique, contrairement aux cours plus traditionnels et moins critiques à l'égard du statu quo. En Allemagne, la participation politique attendue des jeunes adultes était positivement influencée par le niveau d'éducation des parents, la situation professionnelle et le revenu, mais l'effet était moindre pour les étudiant(e)s qui suivaient une filière académique plutôt qu'une filière professionnelle (Barseganyan et al., 2024).

Les données de l'ICCS 2022 montrent également une certaine corrélation positive entre les scores moyens en matière de connaissances civiques et un indice de la participation politique attendue. Des études antérieures utilisant les données de l'ICCS de 2009 et 2016 avaient également montré que les connaissances civiques étaient un bon indicateur de la participation politique attendue, du soutien à l'égalité des genres et du soutien à l'égalité des droits pour tous les groupes ethniques (Lauglo, 2013 ; Schulz

FIGURE 14.4 :

La participation électorale envisagée est significativement plus élevée chez les élèves les plus riches

Indice de participation électorale attendue, par statut socio-économique, élèves de 8^e année, sélection de systèmes éducatifs à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, 2022



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig14_4

Source : 2022 Étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté.

et Fraillon, 2019). Les élèves des écoles qui offrent la possibilité d'apprendre et de discuter des questions politiques et sociales sont plus susceptibles d'intégrer des normes de citoyenneté telles que la participation aux élections nationales, la discussion politique, le travail acharné, le respect de la loi, le respect des autorités, la protestation contre les lois injustes, la promotion des droits de l'homme et la participation aux communautés locales (Treviño et al., 2021).

Les recherches sur l'impact de l'éducation civique dans les pays à revenu faible ou moyen sont moins nombreuses. On peut citer à titre d'exemple des études réalisées en Amérique latine qui montrent l'impact des connaissances civiques sur le soutien aux régimes autoritaires (Miranda et al., 2021) ou sur la tolérance à la corruption (Carrasco et Pavón Mediano, 2021). En Ouganda, un essai de contrôle randomisé a montré l'effet positif de l'éducation civique sur la formation d'une action collective visant à exiger la satisfaction de besoins communs fondamentaux tels que les routes, les médicaments et la nourriture (Bananuka et Mugarra, 2023). Mais il est clair que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour orienter une politique efficace dans ce domaine.



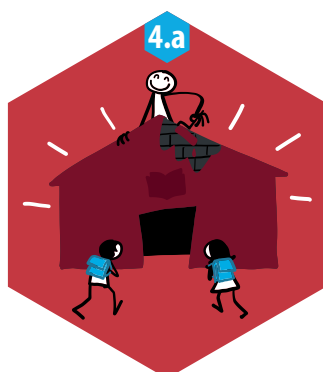
Pimchanok Buaklee, élève de l'école Baan Son Dej, boit de l'eau provenant d'un réservoir situé dans l'enceinte de l'école. Les températures extrêmement élevées ne provoquent pas seulement la sécheresse, mais contribuent également à la contamination de l'eau par des agents pathogènes, ce qui constitue une source d'inquiétude majeure.

Crédit : © UNICEF/UNI419970/Preechapanich*

MESSAGES CLÉS

- Dans le monde, 77 % des écoles primaires et 87 % des écoles secondaires avaient accès à l'eau potable de base en 2023.
- Un tiers des pays ont fixé des points de référence pour la connectivité des écoles à l'internet dans l'enseignement primaire et secondaire, 79 % des écoles étant actuellement connectées et le progrès global n'étant actuellement qu'à 3 points de pourcentage de la trajectoire. Mais les pays à faible revenu ont beaucoup moins de chances que les pays riches d'atteindre leurs objectifs.
- Le harcèlement est plus fréquent chez les garçons, les immigrés et les personnes issues de milieux défavorisés, mais la prévalence augmente plus rapidement chez les filles que chez les garçons. En Turquie, la proportion de filles de 15 ans victimes de harcèlement a augmenté de 11 points de plus que celle des garçons.
- En 2022 et 2023, il y a eu environ 3 000 attaques contre l'éducation, ce qui représente une augmentation significative par rapport aux années précédentes. L'augmentation en 2022 est en grande partie due à la guerre en Ukraine. En juillet 2024, 61 % des écoles de Gaza avaient été directement touchées et les 12 universités avaient été entièrement ou partiellement détruites.
- Un nouvel indicateur thématique a été proposé pour la nutrition et l'éducation, une dimension importante du bien-être des élèves à l'école. En 2022, 418 millions d'enfants recevaient des repas scolaires dans le monde. La couverture du programme est plus élevée si l'on considère qu'une part importante des élèves est inscrite dans des écoles privées.
- Les écoles doivent être plus résilientes aux catastrophes naturelles et aux températures élevées, en particulier dans le Pacifique. Au cours des deux dernières décennies, au moins trois quarts des événements météorologiques extrêmes qui ont touché au moins 5 millions de personnes ont entraîné des fermetures d'écoles.

CHAPITRE 15



CIBLE 4.a

Établissements d'enseignement et environnements d'apprentissage

Construire et moderniser des établissements d'enseignement qui tiennent compte des enfants, des handicaps et de l'égalité des genres et qui offrent à tous des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces.

INDICATEUR GLOBAL

4.a.1 – Proportion d'écoles offrant des services de base, par type de service

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.a.2 – Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois

4.a.3 – Nombre d'attaques contre les élèves et étudiant(e)s, le personnel et les institutions

La cible 4.a de l'ODD appelle à « des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces pour tous ». Au cœur de cet objectif se trouve la compréhension selon laquelle l'apprentissage doit se dérouler dans des établissements adéquats qui garantissent le bien-être des élèves. Par exemple, on se demande de plus en plus si les bâtiments scolaires sont préparés à l'impact du changement climatique, qui se fait sentir partout dans le monde (**focus 15.1**), et, si ce n'est pas le cas, comment ils peuvent être protégés de cet impact. L'indicateur global 4.a.1 des ODD est la « proportion d'écoles offrant des services de base », notamment l'eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH), l'électricité, les ordinateurs, l'internet (**encadré 15.1**), ainsi que des infrastructures et du matériel adaptés aux élèves handicapés.

EAU, ASSAINISSEMENT ET HYGIÈNE

Les services WASH sont une dimension importante de l'environnement physique des écoles, essentielle à la fois pour la santé et le bien-être des élèves et pour la résilience des écoles face aux crises. Les services WASH ont été essentiels lors de la pandémie de COVID-19. Ils peuvent contribuer à atténuer l'impact des risques naturels, par exemple en évitant la contamination des eaux usées après les inondations. L'indicateur global 4.a.1 mesure la proportion d'écoles ayant accès à l'eau potable, à l'assainissement et à des installations pour le lavage des mains.

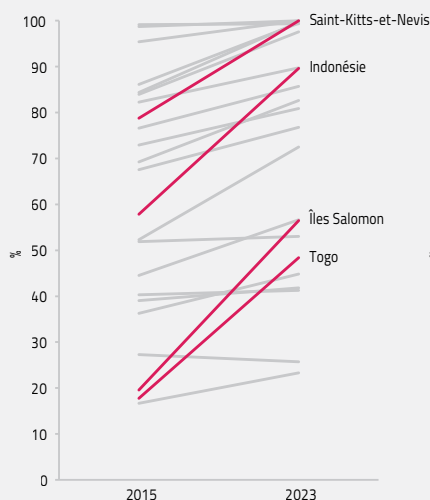
Les installations WASH doivent répondre à un ensemble minimum d'exigences pour être prises en compte dans le cadre de suivi des ODD. L'accès à l'eau potable de base nécessite une source d'eau améliorée à partir de laquelle l'eau est disponible au moment de l'enquête. Les installations sanitaires de base doivent être améliorées (où les déchets humains sont hygiéniquement séparés du contact humain dans un cadre privé), utilisables et unisexes. Les installations de base pour le lavage des mains doivent disposer d'eau et de savon. Le programme conjoint de suivi des services WASH de l'UNICEF et de l'OMS permet également de savoir combien d'écoles fournissent un service limité qui ne répond pas entièrement aux critères des ODD. Au Tchad, 73 % des écoles disposent d'une installation de lavage des mains, mais seulement 10 % disposent à la fois d'eau et de savon. Au Monténégro, toutes les écoles disposent d'une installation sanitaire, mais une évaluation détaillée réalisée en 2022 a révélé que seules 11 % des cabines de toilettes pouvaient être fermées à clé de l'intérieur et répondre aux critères d'intimité (UNICEF et OMS, 2024a).

En 2023, 77 % des écoles primaires dans le monde avaient accès à l'eau potable de base. Les niveaux de couverture étaient similaires pour les services sanitaires et d'hygiène de base. Les niveaux sont plus élevés dans les établissements du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, avec environ 87 % pour l'eau potable et les installations sanitaires et 80 % pour les installations de lavage des mains. Selon les estimations du programme

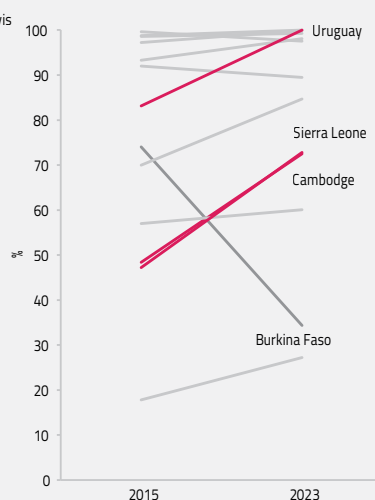
FIGURE 15.1 :

Des progrès rapides en matière d'accès aux services WASH sont possibles à partir de tous les points de départ
Écoles primaires ayant accès à l'eau et des services sanitaires, par type de service, 2015 et 2023

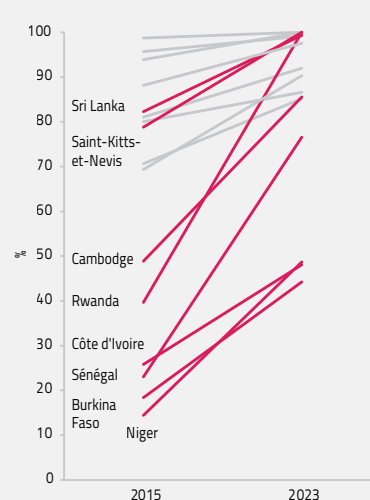
a. L'eau



b. L'assainissement



c. Lavage des mains



Remarque : Le niveau de référence correspond à 2014-16 et l'objectif-cible à 2021-23, en fonction de la disponibilité des données. Les pays mis en évidence ont augmenté de plus de trois points de pourcentage par an au cours de la période.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig15_1

Source : Base de données de l'ISU.

ENCADRÉ 15.1 :

Un tiers des pays ont fixé des points de référence pour la connectivité à l'internet dans les écoles

Le cadre d'action Éducation 2030 a appelé les pays à établir des points de référence, ou des cibles nationales, afin de renforcer le sentiment d'appropriation nationale des cibles de l'ODD 4. Il a d'abord été demandé aux pays de fournir des références nationales sur sept indicateurs de l'ODD 4 jugés appropriés, sur la base de la disponibilité des données, d'une cible claire et de la pertinence politique (rapport de l'ISU et du GEM, 2023) (chapitre 7). En 2023, la proportion d'écoles disposant de l'internet à des fins pédagogiques a été ajoutée à la liste en tant que huitième indicateur de référence, en réponse à la priorité accordée à la technologie numérique lors du sommet des Nations unies sur la transformation de l'éducation en 2022.

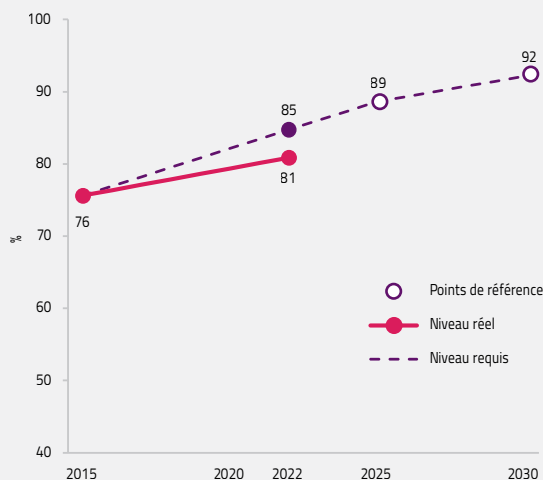
Au total, 32 % des pays avaient soumis des points de référence nationaux avant la fin de l'année 2023. Parmi les pays disposant de données suffisantes, les progrès à l'échelle mondiale sont proches de l'objectif. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, la part des écoles disposant d'un accès à l'internet est passée d'environ 69 % à 79 %, à seulement 3 points de pourcentage de l'objectif collectif de 82 %. Les progrès ont été un peu plus lents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où le pourcentage d'écoles disposant d'un accès à l'internet est passé de 76 % à 81 % (figure 15.2a).

Quelque 69 % des pays disposant de données ont réalisé des progrès rapides sur cet indicateur dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, les progrès sont inégaux. Presque tous les pays à revenu élevé, deux tiers des pays à revenu moyen supérieur, la moitié des pays à revenu moyen inférieur et un cinquième des pays à faible revenu ont réalisé des progrès rapides (figure 15.2b). Aucun pays à faible revenu n'a réalisé de progrès rapides dans l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, bien qu'il faille noter que seuls trois pays à faible revenu communiquent des données (rapport de l'ISU et du GEM, 2024).

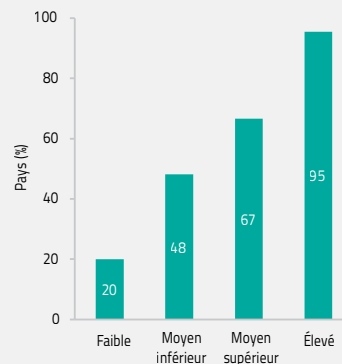
FIGURE 15.2 :

Les progrès en matière de connectivité à l'internet dans les écoles ont été rapides mais inégaux

a. Proportion d'établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposant d'un accès à l'internet à des fins pédagogiques, 2015-22 et objectifs nationaux moyens pour 2025 et 2030



b. Part des pays disposant de données et ayant réalisé des progrès rapides, par groupe de revenu national



Remarque : l'expression « progrès rapides » signifie qu'un pays a au moins 75 % de chances d'atteindre son objectif national d'ici à 2025 (y compris lorsqu'il l'a déjà atteint) ou qu'au moins 95 % des écoles sont déjà connectées.

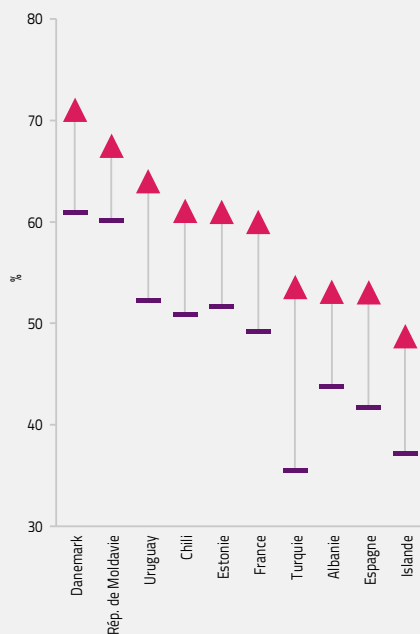
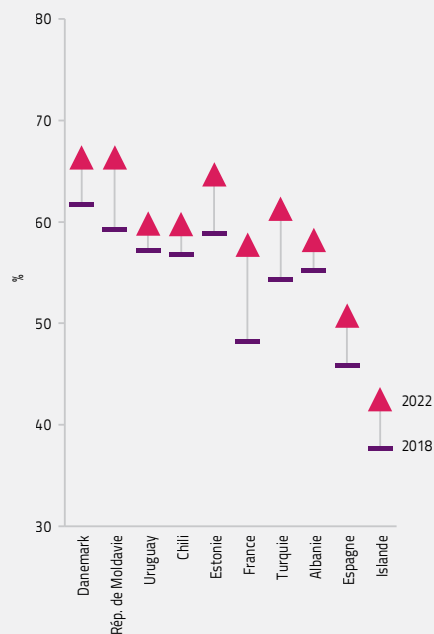
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig15_2

Source : ISU et Rapport GEM (2024).

commun de suivi, les niveaux actuels et les taux de progrès signifient qu'il est peu probable que le monde parvienne à une couverture universelle d'ici à 2030. Il faudrait pour cela doubler le taux de progression actuel pour l'eau potable et l'assainissement et quadrupler le taux pour les services sanitaires de base (UNICEF et OMS, 2024b). Des progrès notables ont été réalisés en matière d'accès à l'eau potable de base en Afrique subsaharienne – de 44 % en 2016 à 53 % en 2022 dans les écoles primaires et de 54 %

en 2015 à 63 % en 2023 dans les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

“ En 2023, 77 % des écoles primaires dans le monde ont accès à l'eau potable de base ”

FIGURE 15.3 :**La prévalence du harcèlement a augmenté davantage chez les filles que chez les garçons***Pourcentage d'élèves de 15 ans victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois, par sexe, 2018 et 2022**a. Filles**b. Garçons**Remarque :* Les 10 pays figurant sur la figure sont ceux où la prévalence de harcèlement a le plus augmenté entre 2018 et 2022.*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2024_fig15_3*Source :* Cycles 2018 et 2022 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

Des progrès rapides sont possibles, bien que peu fréquents (**figure 15.1**). Pour chacune des dimensions WASH, des pays ayant des points de départ très différents et appartenant à des régions différentes ont été en mesure d'augmenter la couverture d'au moins trois points de pourcentage par an depuis 2015. Au Rwanda, la proportion d'écoles primaires ayant accès à une installation de lavage des mains est passée de 40 % en 2015 à 100 % en 2021. Le pays avait déjà lancé sa stratégie de lavage des mains en 2019 (Ministère de la santé du Rwanda, 2019) mais a accéléré ses efforts de construction avec la COVID-19 (Ministère de l'éducation du Rwanda, 2021). Saint-Kitts-et-Nevis a également atteint une couverture universelle en eau potable et en installations de lavage des mains, qui étaient toutes deux de 79 % en 2016. Au Burkina Faso, malgré les améliorations des services de lavage des mains et d'eau potable, la part des écoles primaires disposant d'installations sanitaires a diminué, passant de 74 % en 2016 à 45 % en 2021 (**figure 15.1b**). Cette diminution coïncide avec une augmentation de la proportion d'écoles disposant de services sanitaires limités (non améliorés, non utilisables ou non unisexes), ce qui suggère soit que les installations existantes se sont détériorées, soit que des inspections plus minutieuses ont mis à jour leur statut (UNICEF et OMS, 2024a). Une étude portant sur l'Équateur, l'Inde, le Nigéria et les Philippines a révélé que 1,2 million de toilettes scolaires construites depuis 2015 dans ces pays ont été « perdues » en raison d'un manque d'entretien,

ce qui représente une perte de 1,9 milliard d'USD (Economist Impact, 2023).

Au Niger, malgré une amélioration modeste, la disponibilité de l'eau potable et des installations sanitaires dans les écoles reste la plus faible au monde, avec respectivement 23 % et 27 %. Des progrès rapides ont toutefois été réalisés en ce qui concerne la proportion d'écoles primaires ayant accès à des installations de lavage des mains, qui est passée de 14 % en 2016 à 49 % en 2023. Cette augmentation est en partie due au soutien financier et technique ciblé fourni par un groupe d'organisations internationales, qui a appuyé la construction de systèmes de canalisations, de bornes-fontaines et d'une usine de traitement des boues, ainsi que l'amélioration de la surveillance des points d'eau et l'intensification des campagnes de sensibilisation (UNICEF, 2019). Néanmoins, la couverture est encore très inégale au Niger, les écoles urbaines ayant au moins deux fois plus de chances de disposer d'installations de lavage des mains et sanitaires que les écoles rurales (UNICEF et OMS, 2024a). En 2017, le gouvernement a adopté un plan faisant de l'amélioration des services WASH une priorité nationale et a fixé comme objectif d'atteindre une couverture universelle d'ici 2030 (UNICEF, 2024).

ENCADRÉ 15.2 :

L'éducation est gravement menacée dans l'État de Palestine

L'invasion militaire par Israël de la bande de Gaza dans l'État de Palestine, en réponse à l'attaque des groupes militants dirigés par le Hamas contre Israël le 7 octobre 2023, a conduit à la destruction systématique du système éducatif de Gaza, décrite comme un « scolasticide » par les rapporteurs spéciaux des Nations unies, laissant plus de 625 000 élèves sans accès à l'éducation (Nations unies, 2024). En juillet 2024, 61 % des écoles de Gaza avaient été directement touchées, dont 110 des 187 écoles gérées par l'Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine (UNRWA) (Occupied Palestinian Territory Education Cluster, 2024). Une étude utilisant l'imagerie satellite a révélé que 85 % des écoles auraient besoin d'une reconstruction complète ou de travaux de réhabilitation importants pour être à nouveau fonctionnelles (Occupied Palestinian Territory Education Cluster, 2024). Au moins 320 écoles ont été utilisées comme abris pour les habitants déplacés de Gaza, dont plus de la moitié ont également été touchées par des frappes militaires (Stack et Shbair, 2024). À la fin du mois d'août 2024, on estimait que 9 839 étudiant(e)s et 411 enseignant(e)s avaient été tué(e)s, tandis que 15 394 étudiant(e)s et 2 411 enseignant(e)s avaient été blessé(e)s (OCHA, 2024).

Les 12 universités de Gaza ont été bombardées et entièrement ou partiellement détruites, ce qui a interrompu les études d'environ 90 000 Palestiniens (Desai, 2024). Les campus ont été occupés par les forces militaires et utilisés comme abris (Stack et Shbair, 2024). De nombreux centres culturels et éducatifs tels que des bibliothèques, des musées, des maisons d'édition, des librairies, des sites patrimoniaux et des dépôts d'archives ont été endommagés ou détruits (HCDH, 2024).

Ces attaques ont porté préjudice à un secteur de l'éducation qui souffrait déjà d'un grave manque de ressources. En 2023, plus de 70 % des écoles de l'UNRWA à Gaza fonctionnaient en double ou triple flux, et la plupart des classes comptaient plus de 40 élèves. Les bâtiments scolaires sont souvent vieux et délabrés, et le conflit en cours a déjà causé des dommages considérables à l'infrastructure éducative. Le blocus de Gaza a limité l'entrée des matériaux de construction, des fournitures scolaires et du matériel d'apprentissage (UNRWA, 2023).

L'impact de ces attaques sur l'éducation sera durable. Les étudiant(e)s ont déjà connu une longue période d'interruption dans leur éducation. Plus d'un million d'enfants à Gaza ont besoin d'un soutien psychosocial, tout comme les enseignant(e)s (Faculty of Education, University of Cambridge et al., 2024). Certains enfants tentent de poursuivre leurs études en suivant un enseignement à domicile ou grâce à des écoles de fortune dans les camps et à des enseignant(e)s bénévoles (Stack et Shbair, 2024). Bien que le Ministère de l'éducation de Palestine ait lancé une initiative d'apprentissage en ligne, le manque d'électricité et d'Internet et les déplacements constants rendent difficile la mise en œuvre du modèle (Middle East Monitor, 2024).

HARCÈLEMENT

Le bien-être des élèves à l'école passe également par l'absence de comportements abusifs, blessants et intimidants. L'indicateur thématique 4.a.2 des ODD mesure le pourcentage d'élèves victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois. Le dernier ajout à la base de données de l'ISU provient du cycle 2022 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE, 2023), qui mesure plusieurs types de comportements intimidant chez les jeunes de 15 ans. Les comportements les plus fréquents sont d'ordre verbal et relationnel : les élèves ont déclaré : « D'autres élèves se sont moqués de moi » et « D'autres élèves ont répandu des rumeurs désagréables à mon sujet ».

Dans la plupart des pays participants, la prévalence du harcèlement est plus élevée chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, immigrés et de sexe masculin. Toutefois, le harcèlement augmente plus rapidement chez les filles que chez les garçons. Dans 34 des 66 pays pour lesquels des données sont disponibles, le harcèlement a augmenté d'au moins 2 points de pourcentage pour les filles entre 2018 et 2022. Il en va de même pour les garçons dans seulement 22 pays. Dans les 10 pays où le harcèlement a le plus augmenté entre 2018 et 2022, l'augmentation pour les filles était considérablement plus élevée que pour les garçons (**figure 15.3**). En Turquie, la proportion de filles de 15 ans victimes de harcèlement a augmenté de 18 points de pourcentage, contre 7 points de pourcentage pour les garçons.

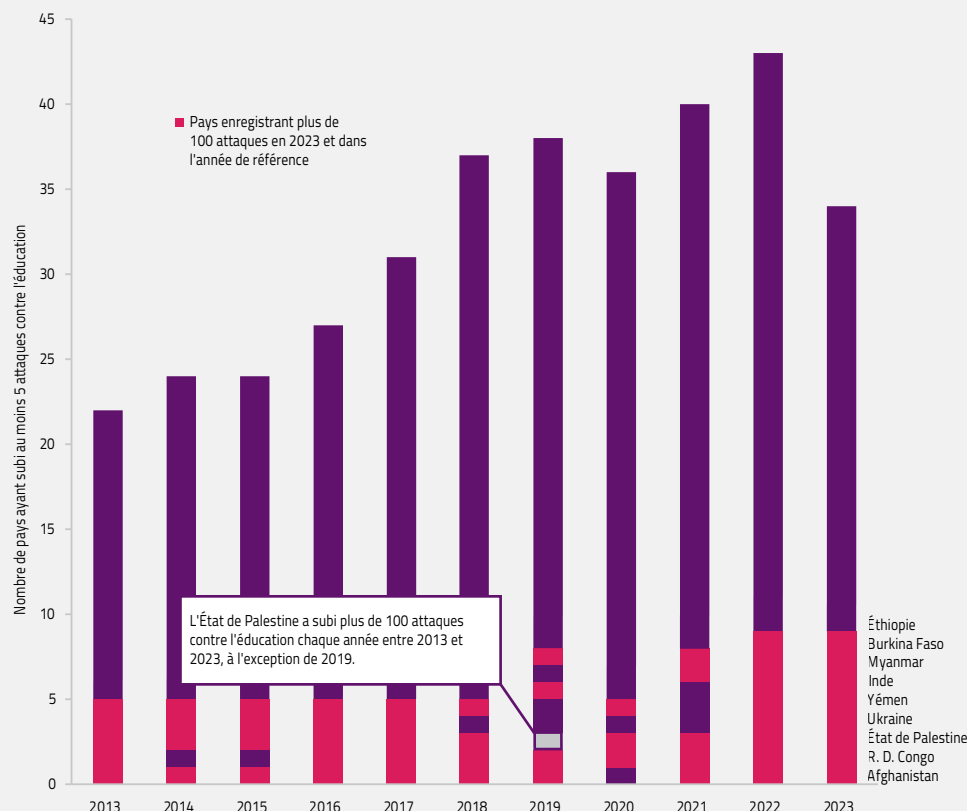
“ L'augmentation plus rapide de la prévalence du harcèlement chez les filles correspond à leur plus grande vulnérabilité au cyberharcèlement ”

L'augmentation plus rapide de la prévalence du harcèlement chez les filles correspond à leur plus grande vulnérabilité au cyberharcèlement (UNESCO, 2024a). Les filles passent souvent plus de temps sur les médias sociaux que les garçons. Une étude internationale portant sur 31 pays à revenu élevé et 11 pays à revenu faible ou moyen a révélé que la relation entre l'utilisation intensive des médias sociaux et le fait d'être victime de cyberharcèlement était plus fréquente chez les filles que chez les garçons, ce qui s'explique en partie par le fait qu'elles passent plus de temps en ligne (Craig et al., 2020). Au Royaume-Uni, les filles étaient plus susceptibles de déclarer passer du temps sur les médias sociaux dès l'âge de 10 ans et, à l'âge de 15 ans, 43 % des

FIGURE 15.4 :

De plus en plus de pays subissent des attaques contre l'éducation, même si la plupart d'entre elles restent concentrées dans quelques pays

Nombre de pays ayant subi au moins cinq attaques par an contre des étudiant(e)s, du personnel ou des institutions, 2013-23



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig15_4

Source : Base de données de l'ISU.

filles contre 31 % des garçons déclaraient passer une à trois heures par jour sur les médias sociaux. En outre, l'utilisation des médias sociaux était plus fortement associée à des niveaux de bien-être plus faibles chez les filles que chez les garçons (Kelly et al., 2018). Les filles sont également plus souvent la cible de certains types de cyberharcèlement. Les contenus basés sur des images et pilotés par des algorithmes peuvent exposer les filles à des contenus inappropriés, qu'il s'agisse de contenus sexuels ou de vidéos glorifiant des comportements malsains ou des normes corporelles irréalistes (Lin, 2023 ; UNESCO, 2024a).

ATTAQUES CONTRE LES ÉCOLES

La cible 4.a souligne également que les écoles doivent être sûres. La Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques surveille le nombre d'attaques contre les établissements d'enseignement, les étudiant(e)s, les enseignant(e)s et le personnel à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe (indicateur thématique 4.a.3 des ODD). En 2022 et 2023, il y a eu environ 3 000 attaques contre l'éducation, ce qui représente une augmentation significative par rapport aux 2 500 attaques des deux années précédentes.

L'augmentation en 2022 est largement due à la guerre en Ukraine, où 555 attaques contre l'éducation ont été enregistrées cette année-là. On estime qu'au cours des deux premières années de la guerre, plus de 360 écoles ont été détruites et 3 428 endommagées, principalement par des attaques aériennes, des tirs d'artillerie et des tirs de roquettes. Les écoles ont également souvent été utilisées à des fins militaires et leur équipement a été pillé par les soldats (Human Rights Watch, 2023). En 2023, l'État de Palestine a subi 720 attaques contre l'éducation, soit le nombre le plus élevé au monde, et le nombre de victimes continue d'augmenter en 2024 en raison du conflit israélo-palestinien (encadré 15.2).

“ Les 10 premiers pays en termes de nombre d'attaques ont été responsables de 68 % des attaques mondiales contre l'éducation en 2022 et de 80 % en 2023 ”

Le nombre de pays faisant l'objet d'attaques contre l'éducation a augmenté au cours de la dernière décennie. Le nombre de pays ayant subi au moins 5 attaques contre l'éducation a doublé entre 2013 et 2022, passant de 22 à 43, avant de retomber à 34 en 2023 (**figure 15.4**). Le nombre total d'attaques reste très concentré dans quelques pays (UNESCO, 2023). Les 9 pays qui connaîtront plus de 100 attaques en 2023 ont également enregistré plus de 100 attaques pendant plusieurs années au cours de la dernière décennie. Depuis 2013, l'Afghanistan et l'État de Palestine ont subi chacun plus de 100 attaques contre l'éducation chaque année, à l'exception d'une seule. Les 10 premiers pays en termes de nombre d'attaques ont été responsables de 68 % des attaques mondiales contre l'éducation en 2022 et de 80 % en 2023.

REPAS SCOLAIRES

Un nouvel indicateur thématique a été proposé pour mettre en évidence le lien entre la nutrition et l'éducation, une dimension importante du bien-être des élèves à l'école. Le Programme alimentaire mondial (PAM) fournira des données sur la « proportion d'enfants scolarisés recevant des repas à l'école » dans sa publication biennale, *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde* (PAM, 2022). La publication recueille des informations sur les programmes nationaux d'alimentation scolaire par le biais de l'enquête mondiale sur l'alimentation scolaire menée par la Global Child Nutrition Foundation, une organisation à but non lucratif ; les *rapports annuels du PAM sur les pays* ; et des sources secondaires, telles que des rapports officiels, des publications et des études de cas (PAM, 2023). L'indicateur a été explicitement mentionné dans une déclaration faite en 2022 par les membres de la Coalition pour l'alimentation scolaire, dont l'objectif est que « d'ici 2030, chaque enfant reçoive un repas quotidien sain et nutritif à l'école ».

Les dernières données du PAM montrent que 418 millions d'enfants recevaient des repas scolaires dans le monde en 2022, soit 30 millions de plus qu'au début de 2020, juste avant la pandémie de COVID-19. Alors que la proportion d'enfants nourris a augmenté de 12 % dans les pays à revenu moyen inférieur et de 4 % dans les pays à revenu moyen supérieur et élevé, elle a diminué de 4 % dans les pays à faible revenu (PAM, 2023), de sorte que la reprise a été la plus lente là où elle est la plus nécessaire. La couverture des repas scolaires pour les enfants du primaire varie considérablement d'un pays à l'autre, allant de moins de 5 % en Algérie, au Cameroun, en République démocratique du Congo et au Mozambique à près de 100 % dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique latine (**figure 15.5**).

L'indicateur proposé mesure la couverture par le nombre d'enfants d'un niveau d'enseignement qui reçoivent des repas scolaires, divisé par le nombre total d'inscriptions à ce niveau. Cependant, les données pour cet indicateur ne proviennent pas d'écoles ou d'élèves individuels mais de programmes d'alimentation scolaire, qui sont pour la plupart dirigés et financés par le gouvernement et qui tendent à ne cibler que les élèves des établissements publics (PAM, 2023). La Gambie, par exemple,

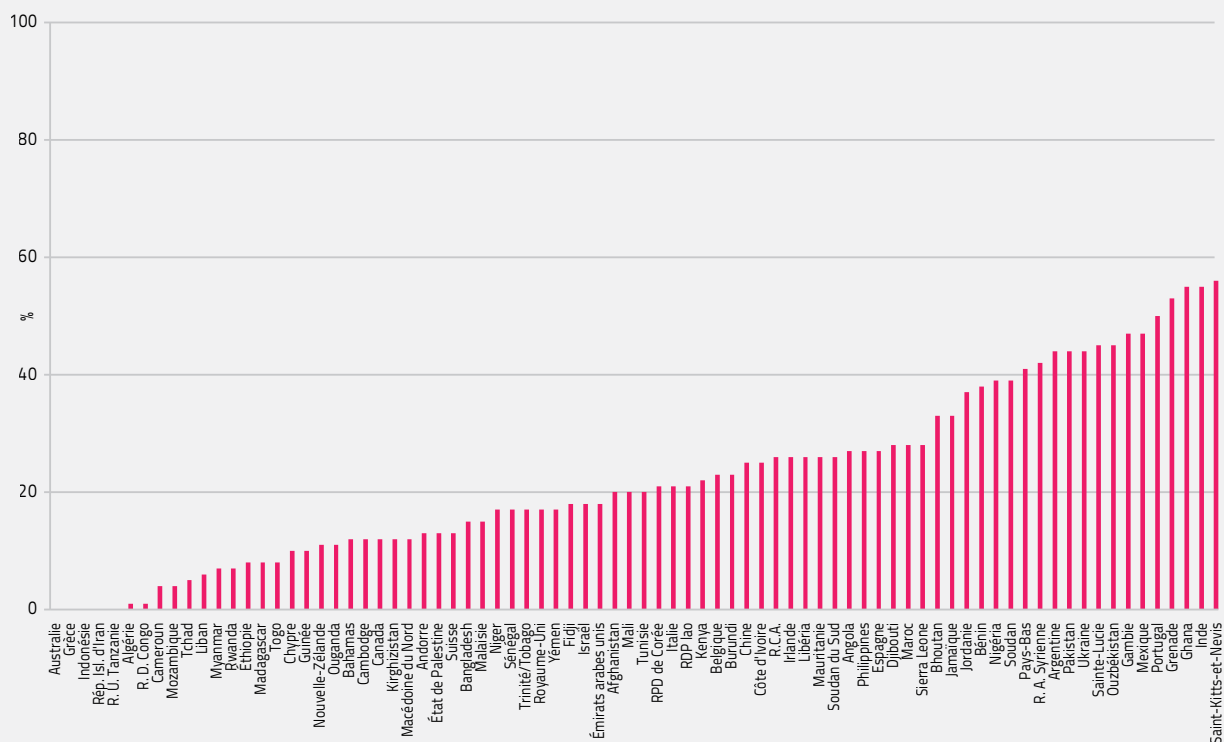
a mis en place un programme de repas scolaires ciblés qui fournit un repas chaud en milieu de matinée aux enfants inscrits dans les écoles publiques des régions les plus vulnérables du pays. En 2022, environ 180 000 enfants de l'enseignement primaire ont été nourris, ce qui correspond à une couverture de 47 % du nombre total d'inscriptions à ce niveau. Mais un tiers des élèves de l'école primaire en Gambie sont inscrits dans des établissements privés et ne sont donc pas éligibles au programme d'alimentation scolaire. Si l'on considère uniquement les élèves des écoles publiques, la couverture correspondante est de 70 % (**figure 15.6**).

FOCUS 15.1. LES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES DOIVENT S'ADAPTER AU CHANGEMENT CLIMATIQUE

Le changement climatique et l'éducation sont liés : le changement climatique perturbe l'éducation, tandis que l'éducation est essentielle aux efforts d'atténuation et d'adaptation au changement climatique (UNESCO et MECCE, 2024). Une dimension importante de cette relation mutuelle est l'infrastructure physique des bâtiments scolaires. Les écoles doivent limiter leur impact sur l'environnement ainsi que l'impact de l'évolution de l'environnement sur elles.

Les écoles sont une source importante de consommation d'énergie et d'eau. En France, les écoles sont en tête de liste des bâtiments publics municipaux consommateurs d'énergie, représentant 30 % de l'énergie totale (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France, 2022). Aux États-Unis, les écoles publiques occupent à elles seules 2 millions d'acres de terrain. Ils sont responsables de 53 000 tonnes de déchets alimentaires et exploitent 480 000 bus scolaires (Bauld, 2021). Le projet « Greening Every Learning Environment » de l'UNESCO propose une norme de qualité pour l'écologisation des écoles qui intègre les principes de durabilité et l'action climatique dans quatre domaines fondamentaux, dont l'un est celui des installations et du fonctionnement. La publication présente plusieurs exemples de mesures à faible ou forte intensité de ressources qui peuvent aider les écoles à réduire leur consommation d'énergie et d'eau. Il s'agit notamment du développement de la collecte des eaux de pluie, des systèmes de compostage et de l'entretien régulier des systèmes de chauffage et de ventilation (UNESCO, 2024b).

La réduction de l'impact environnemental des infrastructures scolaires doit aller de pair avec l'augmentation de leur résilience aux conséquences du changement climatique. Deux types de risques liés au climat se distinguent et ont fait l'objet d'adaptations scolaires dans le monde entier : rendre les bâtiments utilisables et confortables pendant les périodes de températures élevées et les rendre plus résilients aux catastrophes naturelles telles que les tempêtes et les inondations.

FIGURE 15.5 :**La couverture des repas scolaires varie considérablement d'un pays à l'autre***Pourcentage d'enfants de l'enseignement primaire bénéficiant de repas scolaires, 2020-22*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig15_5

Source : PAM (2023).

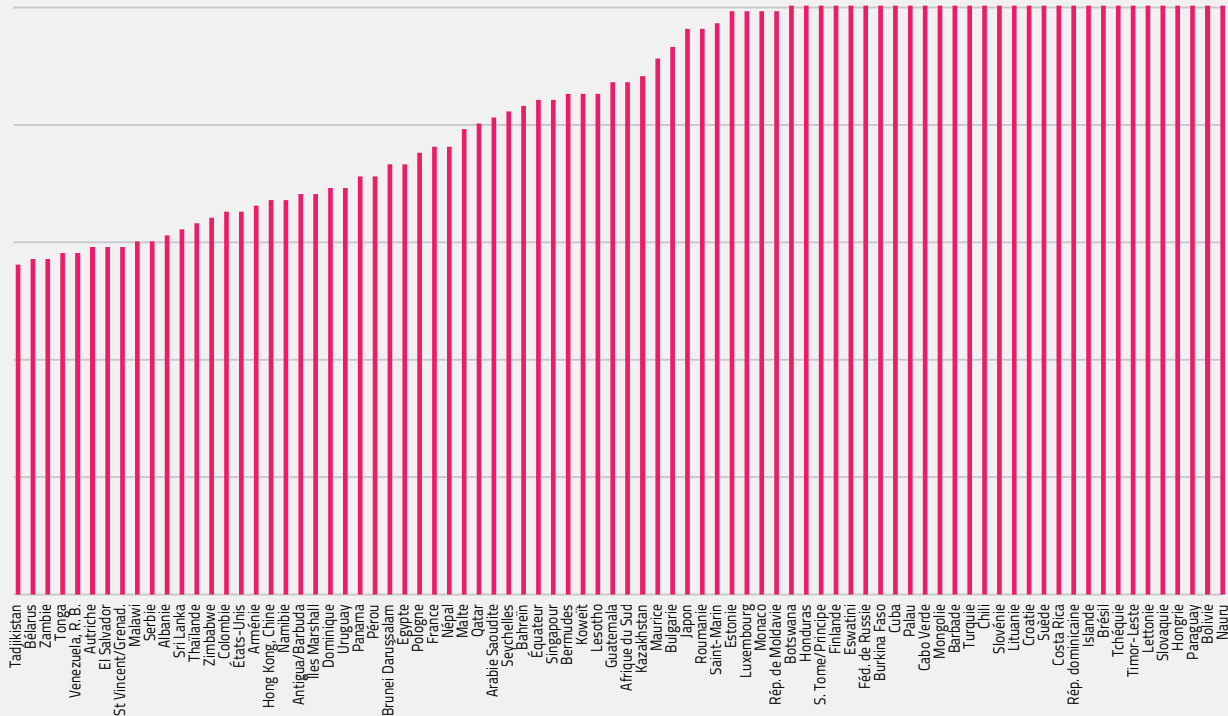
Suite à la page suivante...

AMÉLIORER LE CONFORT THERMIQUE

La hausse des températures, qui nuit au bien-être des élèves et à leur capacité de concentration, est une préoccupation majeure dans de nombreux pays. Les températures élevées ont un impact négatif sur les performances cognitives et diminuent le rythme d'apprentissage (Park et al., 2021). Ils entraînent aussi souvent des journées d'école manquées. Au Bangladesh, les fermetures d'écoles dues à des températures supérieures à 43 degrés Celsius (°C) ont privé près de 33 millions d'enfants de cours pendant quelques jours au cours du premier semestre 2024. Des fermetures similaires ou des journées de classe raccourcies ont eu lieu pendant cette période au Cambodge, en Inde, aux Philippines et au Soudan du Sud, où les températures ont atteint 45°C (Aggarwal, 2024 ; Dickie et Paul, 2024). La hausse des températures a également conduit de nombreuses écoles à fermer ou à fonctionner à temps partiel pendant les périodes de chaleur extrême dans les régions à climat plus doux des États-Unis. On estime que plus de 13 700 écoles publiques auraient besoin d'être climatisées en raison de la hausse des températures, pour un coût de 40 milliards USD (Phillips et Penney, 2024).

Les bâtiments scolaires peuvent atténuer l'effet des températures élevées. Le programme français de rénovation des écoles, lancé en 2023, aide les municipalités à financer des travaux visant à rendre les écoles plus résistantes aux vagues de chaleur de plus en plus longues (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France, 2023). Les solutions vont d'éléments à gros budget, comme l'installation de la climatisation dans les salles de classe, à des mesures plus simples comme l'application d'une couche de peinture blanche sur les murs extérieurs et l'utilisation de stores et d'auvents modulables en fonction de la saison. Le gouvernement encourage également l'installation d'espaces verts récréatifs et l'augmentation de la végétation autour des écoles, car la simple présence d'arbres et de plantes peut aider à filtrer la lumière du soleil et à garder l'air plus frais (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de France, 2022).

En Indonésie, le remplacement des toits sombres par une couche de peinture blanche a permis de réduire les températures intérieures de plus de 10°C. Au Kenya, le gouvernement a pour objectif de planter 15 milliards d'arbres autour des écoles d'ici



2032, ce qui peut faire baisser les températures de 1°C à 5°C. Lors de la construction de nouvelles écoles ou salles de classe, des conceptions et des matériaux adaptés au climat peuvent contribuer à maintenir des températures plus basses à des coûts minimes. L'intégration de la ventilation transversale, l'utilisation de matériaux offrant une protection thermique tels que l'argile, et la conception des toits permettant d'aspirer l'air frais et d'évacuer l'air chaud peuvent améliorer le confort thermique tout en réduisant l'empreinte écologique des écoles (Venegas Marin et al., 2024).

“

Lors de la construction de nouvelles écoles ou salles de classe, des conceptions et des matériaux adaptés au climat peuvent contribuer à maintenir des températures plus basses à des coûts minimes

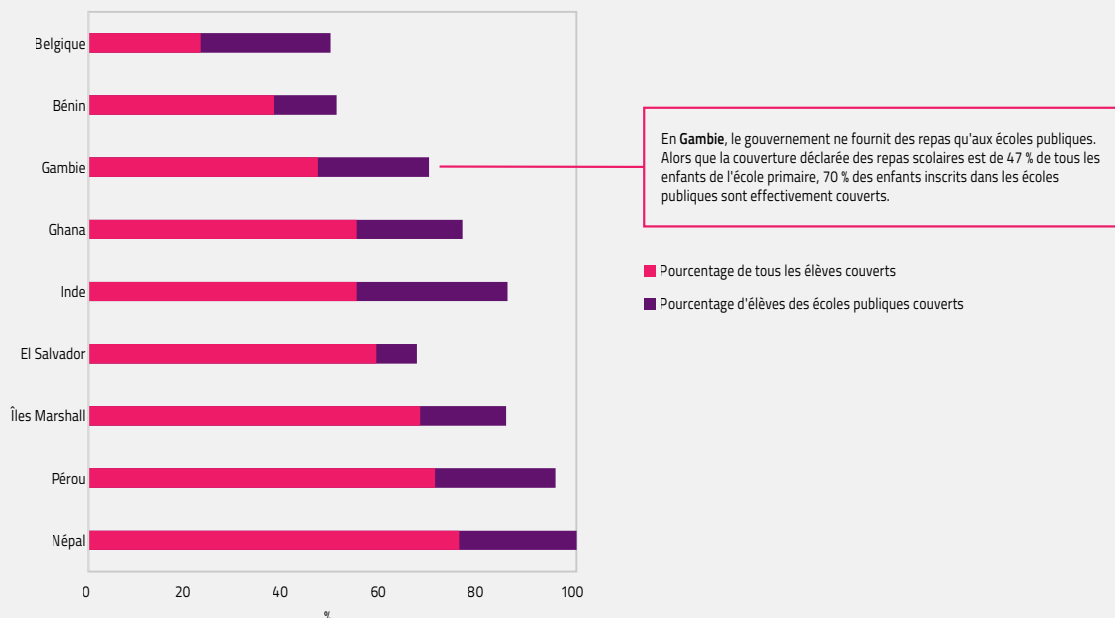
”

Les chaleurs extrêmes touchent de manière disproportionnée les régions les plus pauvres du monde ; à l'intérieur des pays, elles touchent de manière disproportionnée les élèves les plus pauvres qui sont plus susceptibles de fréquenter des écoles disposant de moins de ressources (Venegas Marin et al., 2024). Au Brésil, où les températures peuvent atteindre des niveaux élevés dans une grande partie du pays, seulement 35 % des écoles disposent d'espaces verts, une solution courante pour filtrer la lumière du soleil et garder l'air plus frais (INEP, 2024). Souvent, ceux qui en sont dépourvus sont ceux qui en ont le plus besoin. Les écoles situées dans les zones où les températures maximales sont les plus élevées, dont la plupart se trouvent dans les régions pauvres du nord et du nord-est du pays, ont moins de chances d'avoir des espaces verts (figure 15.7). Mais ce n'est pas seulement une question d'argent. L'État de São Paulo, le plus riche du pays, est celui qui compte le moins d'écoles dotées d'espaces verts (16 %). En 2024, la ville de São Paulo a lancé un projet visant à augmenter les espaces verts dans les écoles pour aider à réguler la température, diminuer la pollution et les inondations, et donner aux élèves et aux communautés l'occasion d'apprendre le développement durable et la résilience climatique (CicloVivo, 2024).

FIGURE 15.6 :

La couverture réelle des programmes de repas scolaires est plus élevée si l'on exclut les élèves des écoles privées

Nombre d'enfants du primaire recevant des repas scolaires divisé par (i) le nombre total d'inscriptions dans le primaire et (ii) le nombre d'inscriptions dans les écoles primaires publiques uniquement, 2020-22



Remarque : En Inde, PM Poshan, le programme de repas scolaires, s'adresse aux enfants scolarisés dans les écoles primaires et supérieures du gouvernement, des collectivités locales et des établissements bénéficiant d'une aide gouvernementale. Les inscriptions dans les écoles primaires publiques et subventionnées par l'État ont été incluses dans le calcul du chiffre, sur la base de l'UDISE+. Toutes les autres données relatives aux inscriptions proviennent de l'ISU et ne concernent que les établissements publics.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig15_6

Sources : Analyse du rapport GEM basée sur le PAM (2023) ; UDISE+ (2022) ; GCNF (2024) ; et l'ISU.

AMÉLIORER LA RÉSILIENCE AUX CATASTROPHES NATURELLES

Les risques liés au climat, tels que les incendies de forêt, les tempêtes, les inondations, les sécheresses et l'élévation du niveau de la mer, peuvent avoir des effets dévastateurs sur les sociétés et les systèmes éducatifs. Au cours des deux dernières décennies, au moins trois quarts des événements météorologiques extrêmes qui ont touché au moins 5 millions de personnes ont entraîné des fermetures d'écoles (Venegas Marin et al., 2024). Au Pakistan, les inondations historiques de 2022 ont interrompu l'éducation de plus de 3,5 millions d'élèves, avec plus de 20 000 écoles endommagées ou détruites (UNESCO, 2022). Aux Philippines, plus de 20 % des écoles sont inondées au moins une fois par an (Venegas Marin et al., 2024).

L'impact des catastrophes naturelles sur les infrastructures scolaires ne peut pas être entièrement corrigé, mais des facteurs tels qu'une mauvaise conception des bâtiments et une construction ou des matériaux inadéquats peuvent l'accentuer. Le manque d'eau potable, d'installations sanitaires et d'hygiène dans les écoles peut augmenter le risque de chevauchement des dangers après une catastrophe, comme la contamination

par des eaux usées inefficaces après une inondation, rendant ainsi le rétablissement plus difficile et plus long (UNICEF, 2021). Les mauvaises infrastructures de transport peuvent également avoir un impact sur l'éducation. Après que deux cyclones ont frappé l'île de Tanna, au Vanuatu, en février 2023, les écoles qui ont survécu n'ont pu fonctionner que pendant des demi-journées pendant plusieurs mois, car les routes boueuses rendaient les déplacements plus difficiles pour les élèves et les enseignant(e)s (Voloder, 2023) (**encadré 15.3**).

Les écoles étant confrontées à différents types de risques climatiques, les solutions doivent être adaptées au contexte. Au Rwanda, plus de 1 300 écoles sont équipées de murs de soutènement afin de réduire les risques de glissements de terrain dus aux inondations et aux tempêtes de pluie. Au Viet Nam, le risque d'inondation a été réduit en construisant des écoles avec des fondations surélevées, souvent sur pilotis (Venegas Marin et al., 2024). Dans le même temps, de nombreuses organisations défendent depuis longtemps des lignes directrices générales visant à faire respecter les codes de construction, à assurer un entretien régulier et à prendre des décisions éclairées en matière de risques pour les nouvelles écoles.

“

Au Rwanda, plus de 1 300 écoles sont équipées de murs de soutènement afin de réduire les risques de glissements de terrain dus aux inondations et aux tempêtes de pluie

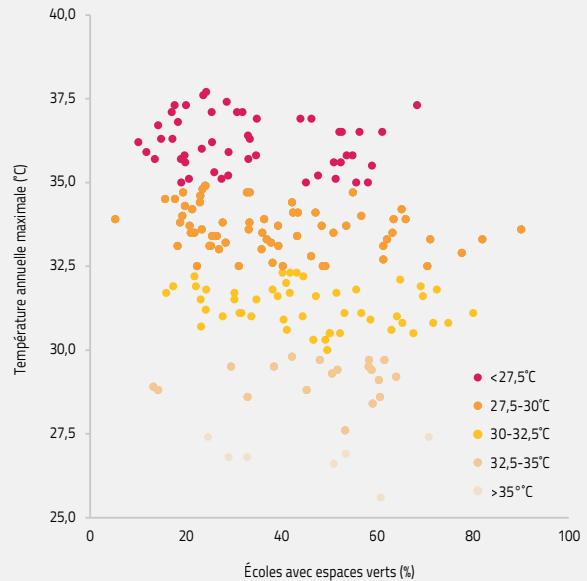
”

Le cadre global pour la sécurité à l'école a été élaboré par l'Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation, une plateforme multipartite coprésidée par l'UNESCO et l'UNICEF. Le cadre fournit un modèle commun pour assurer la sécurité des écoles, avec des installations d'apprentissage plus sûres comme l'un de ses trois piliers (GADRRRES, 2022). Le cadre sert également de document de base pour l'Initiative mondiale pour la sécurité à l'école, un partenariat mondial avec 58 pays signataires pour l'apprentissage par les pairs et la promotion d'actions nationales sur la sécurité à l'école (GADRRRES, 2021 ; Petal et al., 2017). En 2015, les États membres de l'ONU ont adopté le Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2015-2030, qui fixe sept objectifs, dont l'un est de « réduire considérablement les dommages causés par les catastrophes aux infrastructures essentielles et l'interruption des services de base, parmi lesquels les établissements de santé et d'enseignement, notamment en développant leur résilience d'ici à 2030 » (UNDRR, 2021).

FIGURE 15.7 :

Au Brésil, les écoles situées dans les régions les plus chaudes ont moins de chances de disposer d'espaces verts

Régions météorologiques du Brésil par pourcentage d'écoles disposant d'espaces verts (2023) et température maximale enregistrée entre 1990 et 2020



Remarque : Les régions météorologiques ont été construites sur la base de la station météorologique la plus proche de la municipalité, de la microrégion, de la mésorégion ou de l'État de l'école.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig15_7

Sources : Institut national de météorologie du Brésil (2022) ; INEP (2023).

ENCADRÉ 15.3 :

Les écoles des îles du Pacifique sont particulièrement menacées par les risques climatiques

Les États insulaires du Pacifique méritent une attention particulière de la part de la communauté internationale car ils sont particulièrement exposés aux urgences liées au climat. Entre 2011 et 2020, la région a connu plus de 90 catastrophes majeures, dont 43 % étaient des cyclones tropicaux et 16 % des inondations (Mutha-Merennege et al., 2023). Les dommages causés aux infrastructures pèsent lourdement sur l'économie de la région. Les États insulaires du Pacifique représentent 5 des 10 pays qui enregistrent les pertes économiques les plus élevées résultant de l'endommagement ou de la destruction d'infrastructures essentielles, y compris les écoles, à la suite de catastrophes, en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) (figure 15.8).

Les écoles de la région sont particulièrement vulnérables aux dommages causés par ces catastrophes. Une évaluation a révélé qu'entre 50 et 90 % des écoles de Samoa, Tonga et Vanuatu ne sont pas en mesure de résister à un cyclone ou à un tremblement de terre de forte intensité en raison de défauts de construction tels que la corrosion, l'insuffisance du cerclage des toits, l'inadéquation de l'armature métallique et l'utilisation de sable de plage non lavé (Banque mondiale, 2022). Le coût des catastrophes naturelles dans le secteur de l'éducation à Tonga est estimé à 7,4 millions USD par an, soit 1,5 % du PIB du pays. En 2018, le cyclone tropical Gita a endommagé ou détruit 109 des 150 écoles de l'île principale de Tongatapu (Banque mondiale, 2022). En 2020, le cyclone tropical Harold a frappé le Vanuatu et a endommagé ou détruit 885 écoles, touchant plus de 50 000 élèves (Partenariat mondial pour l'éducation, 2021). Elle a également entraîné la perte de la quasi-totalité des ressources et matériels scolaires dans la province de Sanma (Mutha-Merennege et al., 2023).

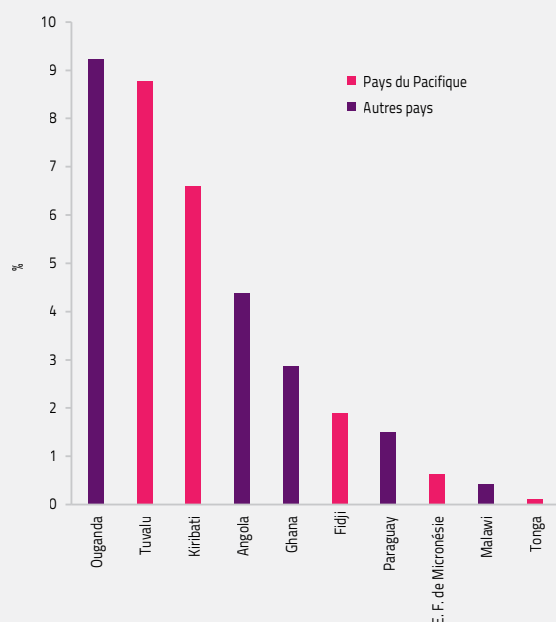
Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 15.3 SUITE :

FIGURE 15.8 :

Les catastrophes ont causé des dommages importants aux infrastructures essentielles dans les pays insulaires du Pacifique

Pertes économiques directes résultant de l'endommagement ou de la destruction d'infrastructures critiques à la suite de catastrophes, en pourcentage du produit intérieur brut, 2022



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig15_8

Sources : Bureau des Nations unies pour la réduction des risques de catastrophes (2024) ; Banque mondiale (2024).

L'aide internationale et les sources de financement vertes ont aidé les gouvernements des îles du Pacifique à améliorer leurs infrastructures éducatives. À Kiribati, le Ministère de l'éducation a utilisé le financement climatique de l'Australie pour s'assurer que les établissements scolaires disposaient de planchers surélevés et de digues de protection afin de réduire les dommages causés par les inondations côtières (Australia Department of Foreign Affairs and Trade, 2022). Le programme de la Banque mondiale pour des écoles plus sûres dans le Pacifique s'est associé à des entreprises de construction et à des organisations non gouvernementales pour aider les gouvernements de Samoa, de Tonga et de Vanuatu à reconstruire des écoles avec des matériaux plus solides et à assurer un entretien plus régulier des bâtiments existants. Elle a également élaboré des listes de contrôle avec des étapes claires pour les écoles afin de mieux se préparer aux saisons cycloniques, y compris la réparation annuelle des toits, le nettoyage mensuel des gouttières et des tuyaux de descente, et l'entretien des portes et des fenêtres (Banque mondiale, 2020, 2022). D'autres initiatives visent à assurer la continuité de l'apprentissage après les catastrophes. Une subvention du Partenariat mondial pour l'éducation accordée au Vanuatu après un cyclone majeur a été utilisée pour aider à produire et à distribuer du matériel d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des kits d'enseignement à domicile (GPE, 2021).



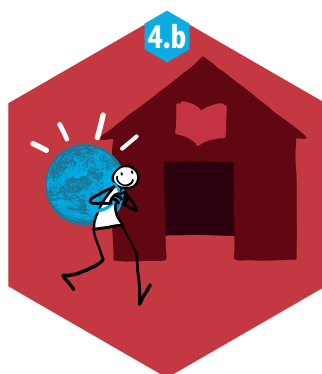
Filles de la première année de l'école communautaire de Makande bénéficiant d'une bourse de l'UNICEF.

Crédit : © UNICEF/UNI523931/PLUS CREATIONS*

MESSAGES CLÉS

- En 2022, le montant total de l'aide publique au développement allouée aux bourses d'études et aux coûts imputés pour les étudiant(e)s a atteint 4,6 milliards USD, soit une augmentation de 31 % depuis 2015. Mais la COVID-19 a affecté les dépenses de bourses d'études, qui ont diminué de 26 % entre 2019 et 2021 et n'avaient pas atteint leur niveau de 2019 en 2022.
- La France et l'Allemagne sont les principaux donateurs qui financent les bourses et les coûts imputés pour les étudiant(e)s. L'Allemagne a représenté 41 % des dépenses totales des donateurs en matière de bourses et de coûts imputés pour les étudiant(e)s, en partie en raison de la multiplication par 2,5 des inscriptions d'étudiant(e)s internationaux(les) dans les universités allemandes au cours des 20 dernières années.
- Bien que le nombre d'étudiant(e)s internationaux(les) sortant(e)s ait triplé depuis 2000, le taux de mobilité sortante est resté à peu près constant - bien qu'il ait chuté en Afrique subsaharienne de 7,3 % à 4,6 % en 2021, étant donné que davantage d'étudiant(e)s font des études supérieures dans leur pays d'origine.
- De nouveaux donateurs commencent à financer des bourses. La part de l'aide aux bourses provenant de pays non membres du Comité d'aide au développement de l'OCDE est passée de 1 % en 2014 à 9 % en 2022, principalement en raison des contributions de l'Arabie saoudite, de la Roumanie, du Qatar et de la Turquie.
- Les acteurs non étatiques jouent un rôle plus important dans le financement des bourses d'études internationales. En Afrique subsaharienne, par exemple, la plupart des bourses sont attribuées par un petit nombre de grands fournisseurs, dont l'ABSA Bank, Kulika, le Zawadi Africa Education Fund et la Mastercard Foundation.

CHAPITRE 16



CIBLE 4.b

Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter sensiblement, au niveau mondial, le nombre de bourses d'études mises à la disposition des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays africains, pour leur permettre de s'inscrire dans l'enseignement supérieur, y compris la formation professionnelle et les technologies de l'information et de la communication, les programmes techniques, d'ingénierie et scientifiques, dans les pays développés et dans d'autres pays en développement

INDICATEUR GLOBAL

4.b.1 – *Volume des flux d'aide publique au développement pour les bourses d'études, par secteur et par type d'études*

La proposition d'un objectif mondial en matière de bourses d'études remonte à la quatrième conférence des Nations unies sur les pays les moins avancés, qui s'est tenue en 2011 à Istanbul. Son programme d'action 2011-2020 inclut les bourses d'études dans son programme plus large de coopération technique et de renforcement des capacités : « continuer à fournir et encourager, le cas échéant, les établissements d'enseignement supérieur à attribuer des places et des bourses aux étudiant(e)s et aux stagiaires des pays les moins avancés, en particulier dans les domaines de la science, de la technologie, de la gestion d'entreprise et de l'économie » (Nations unies, 2011).

La cible 4.b de l'ODD fait écho à cet engagement, en appelant les pays à « augmenter sensiblement au niveau mondial, le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays africains, pour leur permettre de s'inscrire dans l'enseignement supérieur, y compris la formation professionnelle et les programmes relatifs aux technologies de l'information et de la communication, aux techniques, à l'ingénierie et aux sciences, dans les pays développés et dans d'autres pays en développement ». Cet objectif étant lié au programme d'action d'Istanbul, il était l'un des rares objectifs des ODD à devoir être atteint d'ici 2020.

Mais l'engagement a été réitéré lors de la cinquième conférence des Nations unies, qui s'est tenue à Doha. Son programme d'action actualisé 2022-2031 fixe également un objectif en matière de bourses d'études, qui reprend en partie les termes de la cible 4.b de l'ODD : « accroître sensiblement, à l'échelle mondiale, le nombre de places et de bourses pour les étudiant(e)s et les stagiaires des pays les moins avancés, en particulier dans les domaines de la science, de la technologie de l'éducation, de la gestion des entreprises et de l'économie, et encourager la pleine utilisation des bourses offertes aux étudiant(e)s des pays les moins avancés » (Nations unies, 2022 ; p.13).

Les programmes de bourses d'études peuvent jouer un rôle essentiel en offrant des opportunités à ceux qui, autrement, n'auraient pas les moyens de financer leur éducation. Cependant, l'objectif 4.b. est ambigu. Il n'y a pas d'objectif précis. L'objectif ne précise pas où les boursiers doivent étudier. En outre, aucun donateur n'est clairement identifié et, bien que l'appel soit « mondial », l'objectif est implicitement adressé aux pays riches, en particulier aux 32 membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dont beaucoup indiquent quelle part de leur aide publique au développement (APD) est allouée aux bourses d'études (Balfour, 2016). En pratique, de nouveaux donateurs sont apparus depuis 2015 (focus 16.1).

FINANCEMENT DES BOURSES D'ÉTUDES

Le suivi des bourses d'études est difficile car elles sont financées par diverses organisations gouvernementales et non

gouvernementales. Il n'existe pas de mécanisme de contrôle pour répondre à cette diversité de sources, ni de normes communes pour rendre compte du niveau des bourses et du nombre de bénéficiaires. Les prestataires non gouvernementaux ne sont guère incités à rendre compte ou à s'efforcer d'aligner leurs normes en la matière. En tout état de cause, ils ne sont pas liés par l'Agenda 2030 pour le développement durable ni par les programmes d'action, qui décrivent les relations entre les États. Il a donc été entendu que la cible 4.b de l'ODD relative aux bourses d'études ne devait concerner que les bourses d'études financées par l'État ; les efforts de suivi se sont concentrés sur les flux d'APD destinés aux bourses d'études et aux utilisations connexes (Balfour, 2016).

Une autre préoccupation liée à un objectif de bourses d'études dans le cadre d'un programme de développement est que l'objectif peut ne pas contribuer au résultat escompté si les diplômés ne retournent pas dans leur pays d'origine. Au contraire, les diplômés risquent d'émigrer pour répondre au besoin des pays donateurs d'attirer des travailleurs qualifiés (Galán-Muros et al., 2022). Un autre problème est que ces fonds subventionnent les établissements d'enseignement supérieur des pays donateurs plutôt que les systèmes d'enseignement supérieur des pays bénéficiaires.

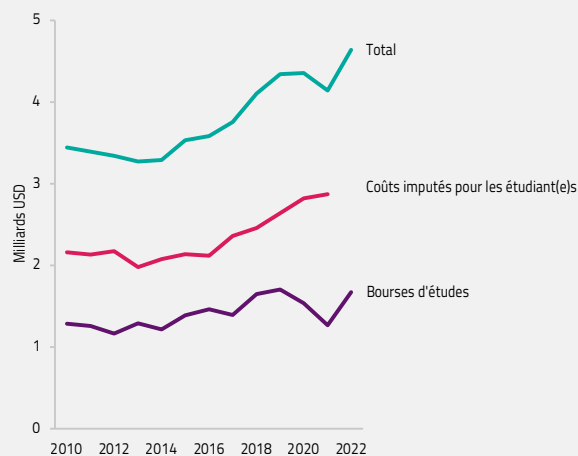
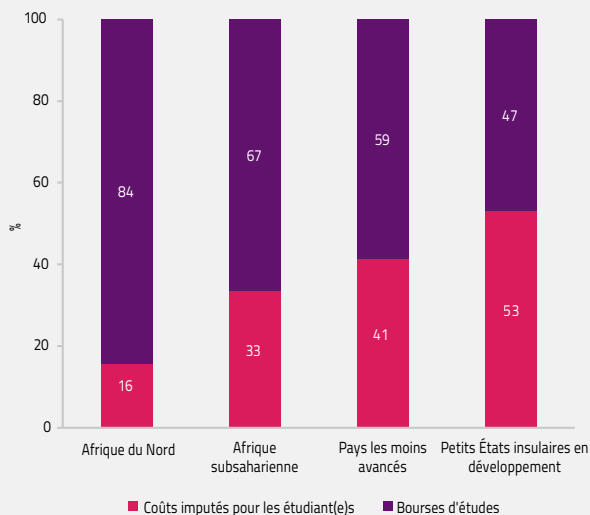
Il existe deux catégories de flux d'APD : d'une part, les bourses, qui sont des aides financières accordées à des étudiant(e)s individuel(le)s pour des études à temps plein dans des établissements d'enseignement supérieur qui font payer

“

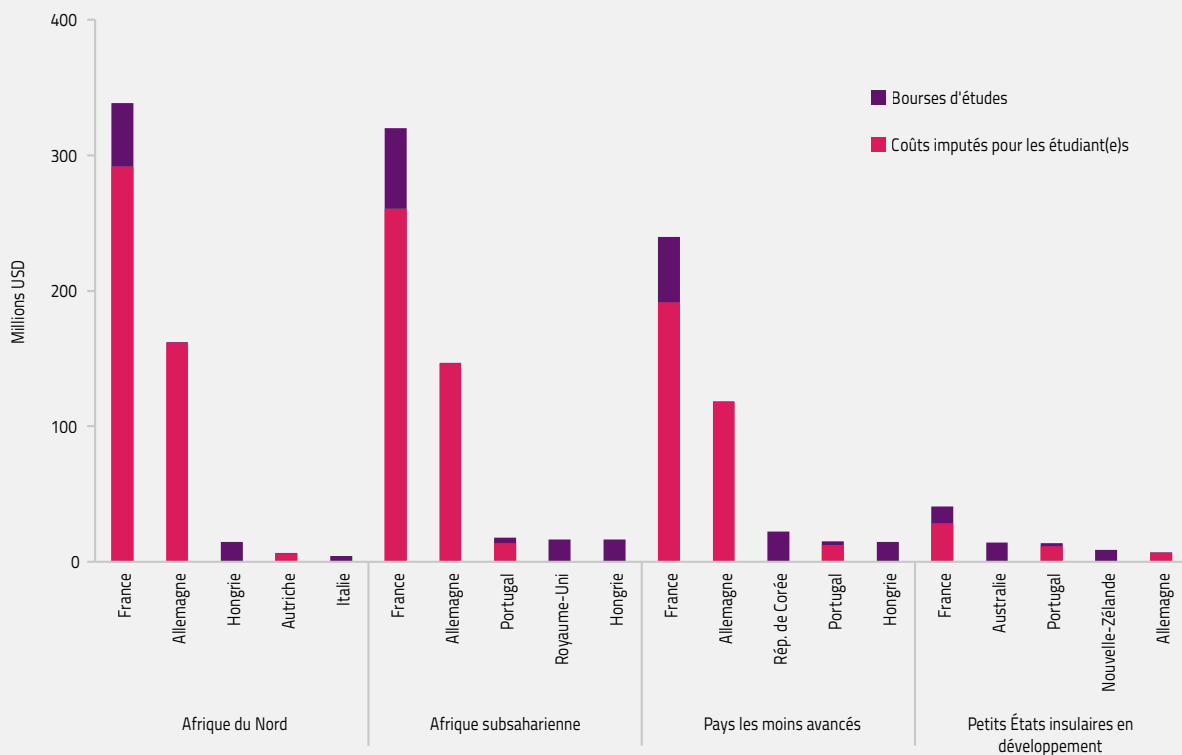
Le nombre de bourses d'études a fortement diminué, de 26 %, entre 2019 et 2021, en raison de la pandémie de COVID-19

”

des frais d'inscription ; d'autre part, les coûts imputés pour les étudiant(e)s, qui sont des coûts supportés par le pays donateur pour soutenir les étudiant(e)s internationaux(ales), en particulier dans les pays où les établissements d'enseignement supérieur ne font pas payer de frais d'inscription. En 2022, l'APD totale pour les bourses et les coûts imputés pour les étudiant(e)s a atteint 4,6 milliards USD, soit une augmentation de 31 % depuis 2015. Le niveau des bourses d'études a chuté de 26 % entre 2019 et 2021 en raison de la pandémie de COVID-19 et, malgré la reprise, il était encore légèrement inférieur au niveau de 2019 en 2022 (figure 16.1a). Sur ce montant, 36 % de l'APD a financé des programmes de bourses et 64 % des coûts imputés pour les étudiant(e)s. Parmi les régions d'intérêt de l'objectif 4.b, la part des bourses varie de 16 % pour les étudiant(e)s d'Afrique du Nord à 53 % pour les étudiant(e)s des petits États insulaires en développement (figure 16.1b).

FIGURE 16.1 :**La COVID-19 a affecté les dépenses relatives aux bourses d'études***Aides à l'éducation sous forme de bourses directes et de coûts imputés pour les étudiant(e)s**b. Par type d'aide et par région, 2022**b. Par type d'aide et par région, 2022*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig16_1

Source : Base de données du système de notification des pays créanciers de l'OCDE.

FIGURE 16.2 :**La France et l'Allemagne se distinguent parmi les pays donateurs***Les cinq principaux donateurs de bourses d'études par région et par type, 2022*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig16_2

Source : Base de données du système de notification des pays créanciers de l'OCDE.

La France et l'Allemagne sont les principaux donateurs qui déclarent les dépenses liées aux bourses et aux coûts imputés pour les étudiant(e)s en tant qu'APD. En Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne, la France représente près des deux tiers du total et l'Allemagne près d'un tiers du reste (figure 16.2). Comme les systèmes éducatifs des deux pays font payer des frais de scolarité peu élevés aux étudiant(e)s nationaux(les) et internationaux(les), les coûts imputés constituent le principal flux (Kim, 2014) (encadré 16.1). Parmi les autres pays qui allouent de l'APD à des bourses, citons la Hongrie (qui a dépensé 31 millions USD pour des étudiant(e)s africain(e)s), la République de Corée (qui a dépensé 22,5 millions USD pour des étudiant(e)s des pays les moins avancés), ainsi que l'Australie et la Nouvelle-Zélande (qui ont dépensé 23,5 millions USD pour des étudiant(e)s de petits États insulaires en développement).

MOBILITÉ INTERNATIONALE DES ÉTUDIANT(E)S

La cible 4.b encourage la mobilité internationale des étudiant(e)s des « pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays africains ». Entre 2000 et 2021, le nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) sortant(e)s a triplé ; il a augmenté plus lentement pour les étudiant(e)s d'Afrique du Nord (multiplié par 2,3), d'Afrique subsaharienne (multiplié par 2,4) et des petits États insulaires en développement (multiplié par 1,5)

(figure 16.4a). Seuls les pays les moins avancés ont augmenté leur nombre d'étudiant(e)s internationaux(les) à un rythme nettement plus rapide que le reste du monde (3,7 fois).

“

Entre 2000 et 2021, seuls les pays les moins avancés ont augmenté leur nombre d'étudiant(e)s internationaux(les) à un rythme nettement plus rapide que le reste du monde

”

Dans le même temps, le nombre d'étudiant(e)s originaires de certains de ces pays qui suivent un enseignement supérieur dans leur pays d'origine a également augmenté. Par conséquent, le taux de mobilité sortante, qui exprime le nombre d'étudiant(e)s d'un pays donné qui étudient à l'étranger en pourcentage du total des inscriptions dans l'enseignement supérieur de ce pays, n'a pas nécessairement augmenté entre 2000 et 2021. En Afrique du Nord, elle est restée inchangée à environ 2,6 %, suivant la tendance mondiale. Le taux de mobilité sortante a fortement diminué en Afrique subsaharienne, passant de 7,3 % en 2000 à 4,7 % en 2021. Il a également baissé dans l'ensemble, mais a rebondi après avoir atteint un point bas dans les pays les moins avancés (depuis 2012)

ENCADRÉ 16.1 :

L'Allemagne en tête pour le financement des étudiant(e)s étrangers(ères)

L'Allemagne est le plus grand contributeur de l'APD en ce qui concerne les bourses d'études et les coûts imputés pour les étudiant(e)s dans les pays en développement. En 2022, l'Allemagne représentait 41 % des dépenses totales des donateurs dans ce domaine, soit une augmentation de 10 points de pourcentage par rapport à 2010. En revanche, la part de la France a chuté de 27 % à 21 % au cours de cette période.

L'augmentation significative du soutien financier de l'Allemagne correspond à l'afflux d'étudiant(e)s internationaux(les) dans les universités allemandes, en particulier en provenance des pays éligibles à l'APD. Le nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) est passé de 180 000 en 2000/1 à 312 000 en 2014/5 et 443 000 en 2022/3. Selon le Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, la part des étudiant(e)s originaires de pays à faible revenu est restée constante à un peu plus de 1 % entre 2000/01 et 2014/5, mais a augmenté pour atteindre 6 % d'ici 2022/3. Avec les pays à revenu moyen inférieur, ils représentent 35 % du nombre total d'étudiant(e)s internationaux(les) (figure 16.3a). Le dernier rapport de l'Office allemand d'échanges universitaires confirme une augmentation significative du nombre d'étudiant(e)s internationaux(les) originaires d'Égypte, d'Inde, de la République islamique d'Iran et de la République arabe syrienne (Heublein et al., 2023), ces derniers (ères) fuyant une crise prolongée. Les étudiant(e)s originaires de pays à revenu moyen supérieur, tels que la Chine et la Turquie, représentent 28 % de la population totale d'étudiant(e)s étrangers(ères) en Allemagne.

L'augmentation des allocations d'APD correspond à l'augmentation du nombre d'étudiant(e)s internationaux(les) originaires de pays à revenu faible ou moyen inférieur. Mais le volume des bourses, qui était en baisse constante dans les années 2010, s'est effondré au cours de la période de la COVID-19. En 2022, l'Allemagne ne dépensait qu'une fraction de ce qu'elle avait dépensé pour les bourses en 2010 (figure 16.3b).

En vertu d'un mandat légal, l'Allemagne offre un enseignement gratuit aux étudiant(e)s internationaux(les) des pays en développement. Toutefois, les changements récents apportés à la structure des droits d'inscription pourraient influencer la répartition des étudiant(e)s étrangers(ères) venant en Allemagne. En 2017, l'État du Bade-Wurtemberg a introduit une nouvelle loi qui permet de facturer 1 500 euros par semestre aux étudiant(e)s de l'extérieur de l'Espace économique européen (EEE) qui étudient dans des établissements publics. Bien qu'environ la moitié des étudiant(e)s étrangers(ères) répondent aux critères d'exemption (par exemple, il s'agit d'étudiant(e)s diplômé(e)s d'une école secondaire allemande, marié(e)s ou enfants d'un(e) citoyen(ne) de l'EEE, ou réfugié(e)s), une évaluation récente de la réforme a estimé que l'introduction de frais de scolarité a réduit de deux points de pourcentage le taux d'inscription des étudiant(e)s étrangers(ères) dans l'État. C'est dans le Bade-Wurtemberg que les taux d'inscription des étudiant(e)s originaires d'Afrique et d'Asie ont le plus baissé (Vortisch, 2024).

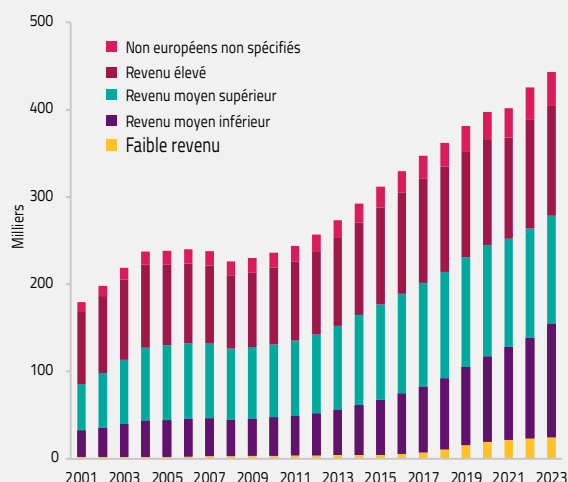
Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 16.1 SUITE :

FIGURE 16.3 :

En Allemagne, le nombre d'étudiant(e)s originaires de pays à revenu faible ou moyen inférieur a presque quintuplé au cours des 20 dernières années

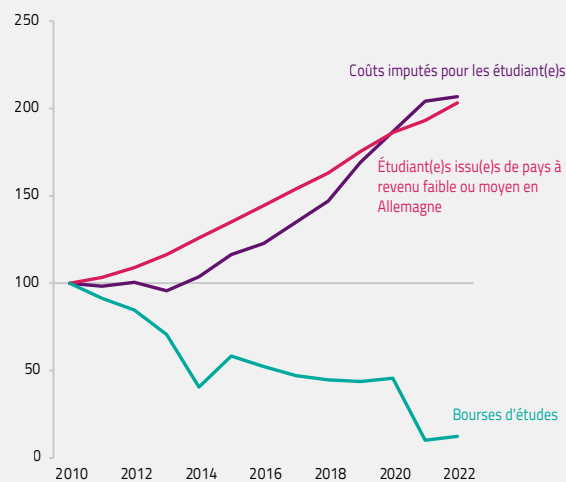
a. Nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères), par niveau de revenu du pays, Allemagne, 2000-23



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig16_3

Source : Ministère de l'éducation et de la recherche d'Allemagne (2023).

b. Croissance de la population d'étudiant(e)s internationaux(les) et allocation d'APD par type, 2010-22 (2010=100)

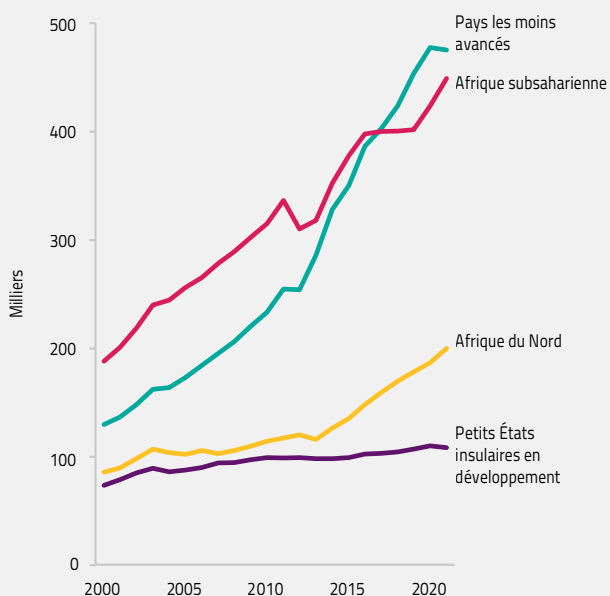


Source : Ministère de l'éducation et de la recherche d'Allemagne (2023) et base de données du système de notification des pays créanciers de l'OCDE.

FIGURE 16.4 :

Le nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) est en constante augmentation depuis 2000

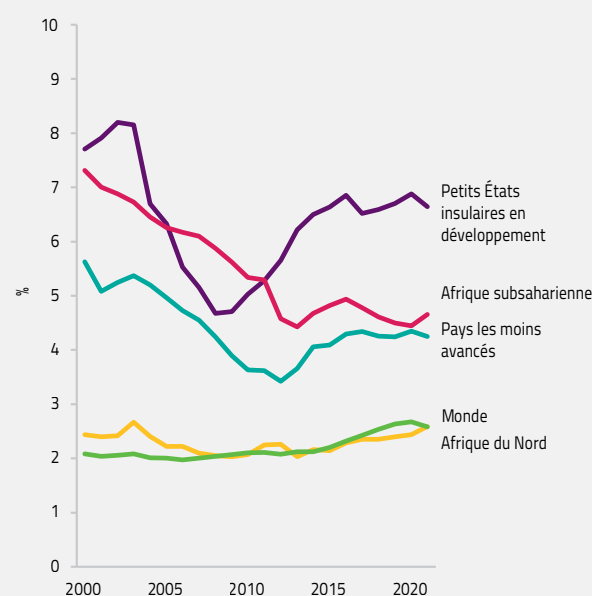
a. Nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) sortant(e)s, par région, 2000-21



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig16_4

Source : Base de données de l'ISU.

b. Taux de mobilité sortante, par région, 2000-21



et dans les petits États insulaires en développement (depuis 2008) (figure 16.4b).

Ces tendances moyennes masquent des trajectoires nationales différentes. Entre 2013 et 2021, le taux de mobilité sortante a baissé d'environ 10 points de pourcentage au Tchad et au Niger, mais a augmenté de manière significative en République démocratique populaire lao (de 6 points) et au Népal (de 12 points) (figure 16.5). Étant donné que le nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) a augmenté dans les quatre pays - d'environ 50 % au Tchad et au Niger, de 75 % en République démocratique populaire lao et de 175 % au Népal - cela signifie que le nombre d'étudiant(e)s nationaux(les) a augmenté plus rapidement que le nombre d'étudiant(e)s étrangers(ères) au Niger et au Tchad, mais plus lentement en République démocratique populaire lao et au Népal.

La préférence linguistique et les liens historiques sont susceptibles d'influencer la destination des étudiant(e)s (Woldegiorgis et Doeveenspeck, 2015). Deux tiers des étudiant(e)s internationaux(les) d'Afrique du Nord et plus de la moitié des étudiant(e)s d'Afrique subsaharienne se rendent en Amérique du Nord et en Europe occidentale pour y poursuivre des études supérieures. La France est la principale destination en 2021, accueillant 62 000 étudiant(e)s d'Afrique subsaharienne et 70 000 étudiant(e)s d'Afrique du Nord. Un cinquième des étudiant(e)s internationaux(les) d'Afrique subsaharienne sont restés dans la région, l'Afrique du Sud étant la principale destination, avec près de 30 000 étudiants en 2021.

FOCUS 16.1. DE NOUVELLES SOURCES DE FINANCEMENT DES BOURSES FONT LEUR APPARITION

Ces dernières années, davantage de gouvernements en dehors des membres du CAD ont soutenu les universités nationales et régionales et encouragé la mobilité régionale des étudiant(e)s (Kent, 2018). La part de l'APD consacrée aux bourses d'études des pays non membres du CAD est passée de 1 % en 2014 à 9 % en 2022 (figure 16.6a). Le Qatar, la Roumanie, l'Arabie saoudite et la Turquie ont considérablement augmenté leur APD pour les bourses d'études, passant de 29 millions USD en 2013 à 450 millions USD en 2022. Depuis 2018, une grande partie a été attribuée à des étudiant(e)s syrien(ne)s (figure 16.6b).

“

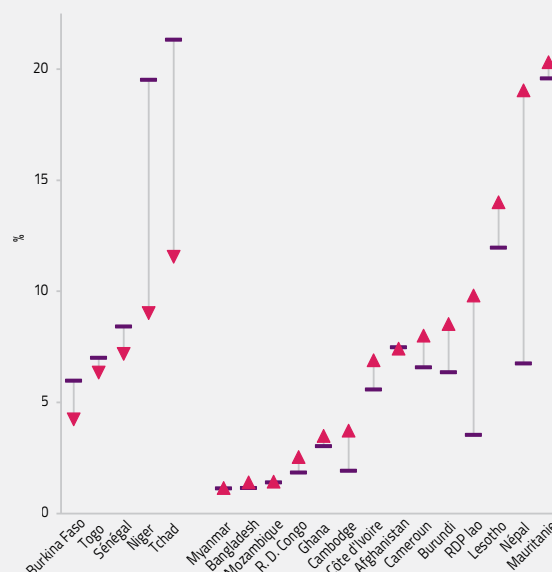
Il n'existe pas de mécanisme établi permettant de recueillir et de communiquer systématiquement des informations sur les bourses d'études octroyées par des acteurs non étatiques

”

Alors que les bourses d'études internationales ont toujours été financées par les gouvernements (Perna et al., 2014), les acteurs non étatiques en dehors des pays du Nord jouent un rôle de plus en plus important. Les acteurs non étatiques

FIGURE 16.5 :
La mobilité internationale des étudiant(e)s a augmenté dans certains pays, tandis qu'elle a diminué dans d'autres

Rapports de mobilité sortante, pays sélectionnés, 2013-21



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig16_5

Source : Base de données de l'ISU.

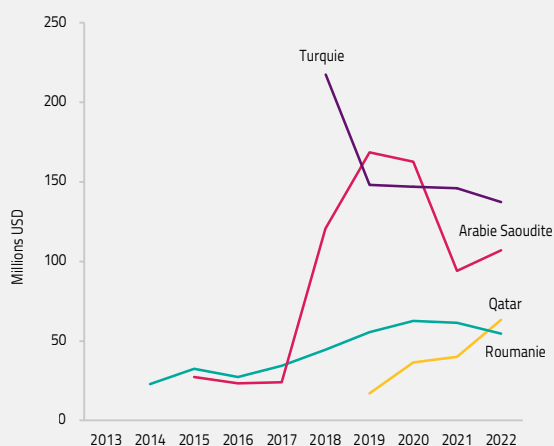
comprennent les fondations privées, les fondations d'entreprise, les consortiums de donateurs privés, les philanthropes individuels, les organisations non gouvernementales qui acceptent les dons, les universités privées, les instituts de recherche et les organisations religieuses (Campbell, 2021). Il n'existe pas de mécanisme établi pour recueillir et communiquer systématiquement les informations provenant de ces acteurs. Néanmoins, il est possible de retracer certaines évolutions dans ce paysage diversifié.

En Afrique subsaharienne, la plupart des bourses sont attribuées par un petit nombre de grands prestataires (UNESCO, 2020). Des acteurs non étatiques tels que l'ABSA Bank en Afrique du Sud, Kulika en Ouganda, le Zawadi Africa Education Fund au Kenya et la Mastercard Foundation offrent diverses possibilités aux étudiant(e)s de l'enseignement supérieur (Campbell, 2021).

La Mastercard Foundation a lancé son programme Scholars en 2012, ciblant les jeunes très performants ayant un potentiel de leadership avéré. Les boursiers sont sélectionnés et bénéficient d'un soutien académique et social de la part d'un réseau de partenaires de Mastercard, dont une académie de leadership africain, des organisations non gouvernementales et des universités. Ce soutien comprend l'orientation et le tutorat, des activités de formation au leadership, à l'esprit d'entreprise et au service communautaire, ainsi que l'accès à des réseaux, à des ressources (telles que des conseils) et à

FIGURE 16.6 :**Les contributions des pays non industrialisés sont en hausse**

Aides à l'éducation sous forme de bourses directes et de coûts imputés pour les étudiant(e)s, 2013-22

a. Par type de donateur**b. Par les pays donateurs non membres du CAD**

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig16_6

Source : Base de données du système de notification des pays créanciers de l'OCDE.

des possibilités de préparation professionnelle (telles que des stages). Les boursiers(ères) bénéficient également d'une aide financière, qui varie en fonction du partenaire, mais qui comprend généralement les frais de scolarité, les livres, un ordinateur portable et d'autres matériels d'apprentissage, le logement, une allocation de subsistance, l'assurance maladie et les frais de voyage. Entre 2012 et 2019, le programme de bourses Scholars a soutenu 5 100 boursiers au niveau du premier cycle et 1 000 boursiers au niveau du deuxième cycle. En 2019, juste avant la conférence COVID-19, le programme a engagé 850 millions USD supplémentaires pour 9 000 étudiant(e)s et 26 000 bourses d'études secondaires. Deux tiers des boursiers(ères) ont étudié

dans leur pays d'origine et la quasi-totalité des ancien(ne)s étudiant(e)s africain(e)s qui ont étudié en Afrique sont resté(e)s sur le continent. Parmi les universitaires africains qui ont étudié à l'étranger, environ 50 % sont retournés dans leur pays (Cosentino et al., 2019).

Dans les États arabes, les gouvernements financent l'enseignement supérieur par le biais de vastes programmes, tels que le King Abdullah Scholarship Program lancé en 2010 en Arabie saoudite, l'un des plus importants programmes de bourses d'études à l'étranger au monde (Hilal, 2013). Des fondations privées apportent un soutien financier supplémentaire, comme la Qaddumi Foundation qui soutient les étudiant(e)s palestinien(ne)s, la Fondation Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi pour la recherche politique qui soutient les étudiant(e)s émirati(e)s et la Elia Nuqul Foundation qui soutient les étudiant(e)s jordanien(ne)s (Campbell, 2021).

En Asie du Sud, la J. N. Tata Foundation, l'Education Future International Scholarship et la Aga Khan Foundation gèrent des programmes selon un nouveau modèle hybride, combinant bourses et prêts éducatifs. Au Japon, la Kobayashi International Scholarship Foundation et la Mitsubishi Corporation International Scholarship offrent des bourses à des étudiant(e)s asiatiques brillant(e)s inscrit(e)s dans des universités japonaises. En Chine, le programme Schwarzman Scholars finance chaque année jusqu'à 200 étudiants - 20 % d'étudiant(e)s chinois(es), 40 % d'étudiant(e) américain(e)s et les 40 % d'étudiant(e)s d'autres pays - pour qu'ils suivent un master d'un an à l'université Tsinghua de Pékin (Campbell, 2021). La Chine est devenue un important fournisseur de bourses d'études pour les étudiant(e)s des pays en développement, bien que le calcul des flux ne soit pas simple (chapitre 18).

La mobilité internationale des étudiant(e)s latino-américain(e)s est relativement faible, la plupart d'entre eux se dirigeant vers les États-Unis (ISU, 2024 ; IESALC, 2019). Au Brésil, Science sans frontières, un programme phare de bourses d'études lancé en 2011 et financé par le gouvernement brésilien, a été supprimé en 2017 pour des raisons allant de la faible maîtrise de l'anglais par les étudiant(e)s à l'absence de stratégie d'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur (Nery, 2018 ; Sâ, 2016). Deux acteurs majeurs sont la Lemann Foundation et la Brésil Foundation, qui offrent des bourses aux étudiant(e)s brésilien(ne)s admis(es) dans les universités les mieux classées au niveau mondial, dans le but de développer les compétences des dirigeant(e)s brésiliens de demain (Campbell, 2021).



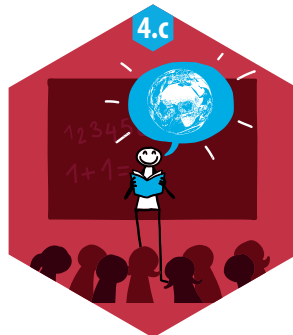
Des étudiantes prêtes à recevoir leur diplôme de l'école normale d'éducation spécialisée de Sebeta

Crédit : GPE/Kelley Lynch*

MESSAGES CLÉS

- Au niveau mondial, 38 % des pays exigent au moins une licence dans l'enseignement préprimaire, 50 % dans l'enseignement primaire, 62 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 73 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Afrique subsaharienne, cependant, 17 % des pays n'exigent qu'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire pour enseigner dans le primaire.
- Le suivi de la formation pédagogique est difficile en raison de l'absence d'une classification internationale commune. Au niveau mondial, environ 85 % des enseignant(e)s de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire ont reçu au moins la formation pédagogique minimale. Ces parts ont diminué en Europe et en Amérique du Nord, ainsi qu'en Afrique subsaharienne.
- Dans la plupart des pays, il y a entre 10 et 30 élèves par enseignant(e) dans l'enseignement primaire. Les rapports peuvent être bien plus élevés si l'on ne considère que les enseignant(e)s formé(e)s. Au Mali, où seulement 36 % des enseignant(e)s ont reçu la formation pédagogique minimale, il y a 50 élèves par enseignant(e), mais 133 élèves par enseignant(e) formé(e).
- Les nouvelles données de l'ISU montrent que 45 % des pays ont une politique de développement professionnel continu obligatoire pour les enseignant(e)s du préprimaire et 53 % pour les enseignant(e)s du primaire et du secondaire. Mais les politiques ne suffisent pas. Moins de 60 % des enseignant(e)s du primaire au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Turquie ont participé à une formation continue.
- Le manque d'enseignant(e)s dans les classes peut être dû à une pénurie d'enseignant(e)s ou à une pénurie de postes d'enseignant(e)s. La première situation est plus fréquente dans les pays riches en raison des pressions plus fortes, des salaires relatifs plus faibles et du déclin du prestige de la profession d'enseignant(e). La seconde est plus fréquente dans les pays pauvres, en raison des coûts relatifs plus élevés des enseignant(e)s et des budgets limités. Au Sénégal, en 2020, il y avait un excédent de plus de 1 000 enseignant(e)s qualifié(e)s.

CHAPITRE 17



CIBLE 4.c

Enseignant(e)s

D'ici à 2030, accroître substantiellement l'offre d'enseignant(e)s qualifié(e)s, notamment par le biais de la coopération internationale pour la formation des enseignant(e)s dans les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

INDICATEUR GLOBAL

4.c.1 – Proportion d'enseignant(e)s possédant les qualifications minimales requises, par niveau d'éducation

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.c.2 – Rapport élèves/enseignant(e) formé(e) par niveau d'éducation

4.c.3 – Pourcentage d'enseignant(e)s qualifié(e)s selon les normes nationales par niveau et type d'établissement

4.c.4 – Rapport élèves/enseignant(e) qualifié(e) par niveau d'éducation

4.c.5 – Salaire moyen des enseignant(e)s par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable

4.c.6 – Taux d'attrition des enseignant(e)s par niveau d'éducation

4.c.7 – Pourcentage d'enseignant(e)s ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Les enseignant(e)s qualifié(e)s et formé(e)s sont au cœur de la cible 4.c de l'ODD. L'indicateur global 4.c.1 des ODD, qui est la « proportion d'enseignant(e)s possédant les qualifications minimales requises », vise à déterminer si les enseignant(e)s ont reçu une formation pédagogique spécifique, tandis que l'indicateur thématique 4.c.3 des ODD est la « proportion d'enseignant(e)s qualifié(e)s selon les normes nationales » et vise à déterminer les qualifications académiques des enseignant(e)s. Néanmoins, les différences entre ces deux concepts sont encore mal comprises au niveau mondial. De nombreux pays ne font pas de distinction entre eux dans leur langue ou leurs procédures administratives, ce qui pose des problèmes de qualité des données (UNESCO, 2024a). La comparabilité internationale est également entravée par le fait que les indicateurs reposent sur des exigences nationales et des normes minimales, qui diffèrent considérablement d'un pays à l'autre.

Une nouvelle enquête de l'ISU sur les besoins nationaux en enseignant(e)s vise à éclairer le concept de préparation des enseignant(e)s. Les résultats montrent que l'exigence académique la plus courante pour enseigner dans tous les pays est le diplôme de licence. Mais en Afrique subsaharienne, le diplôme le plus répandu pour enseigner dans l'enseignement primaire est un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et 17 % des pays de la région n'exigent qu'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les exigences minimales tendent à augmenter avec le niveau de revenu des pays : seuls 4 % des pays à faible revenu exigent des enseignant(e)s qu'ils(elles) soient titulaires d'une licence pour enseigner dans le préprimaire, contre 69 % des pays à revenu élevé. À l'échelle mondiale, 38 % des pays exigent au moins une licence dans l'enseignement préprimaire, 50 % dans l'enseignement primaire, 62 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 73 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (UNESCO, 2024b).

Les résultats de cette enquête peuvent être utilisés pour réviser les indicateurs de l'objectif 4.c. Conformément au principe général d'utilisation de données comparables et normalisées, l'ISU a proposé que l'indicateur global pour la cible 4.c soit révisé et devienne la "proportion d'enseignants ayant la qualification académique minimale requise selon une norme mondiale, par niveau d'éducation enseigné". La norme mondiale pourrait être fixée sur la base de l'exigence minimale la plus répandue dans les pays, par exemple une licence pour enseigner dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les données pour ce nouvel indicateur potentiel sont collectées en 2024 dans le cadre de la collecte annuelle de données sur l'éducation de l'ISU. L'indicateur actuel, c'est-à-dire, la part des enseignant(e)s ayant les qualifications académiques minimales selon les normes nationales (4.c.3) resterait un indicateur thématique pour compléter et contextualiser l'indicateur global (ISU, 2024).

Les données sur les exigences minimales en matière de formation pédagogique sont plus difficiles à collecter et à comparer en raison de la grande diversité des programmes et de l'absence d'une

classification internationale commune. La formation pédagogique peut être acquise dans le cadre de programmes de formation des enseignant(e)s qui délivrent un diplôme d'enseignant, qu'ils soient concomitants ou consécutifs, ou dans le cadre de programmes courts qui combinent le travail dans les écoles et une formation adaptée. L'ISU a piloté une enquête auprès de 25 pays pour commencer à élaborer une classification internationale type des programmes de formation des enseignant(e)s (CITE-T), mais les faibles taux de réponse et les difficultés liées à la collecte de données complètes signifient que la CITE-T n'est pas immédiatement extensible.

En utilisant les données actuelles sur les qualifications minimum requises que les pays ont rapportées pour l'indicateur mondial 4.c.1, on estime qu'environ 85 % des enseignant(e)s de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire dans le monde ont reçu au moins la formation pédagogique minimale des enseignant(e)s. Dans l'enseignement primaire, pour lequel des données tendanciennes sont disponibles, le pourcentage a diminué passant de 90 % en 2010 à 85 % en 2023, alors que le nombre total d'enseignant(e)s a augmenté de plus de 5 millions (figure 17.1).

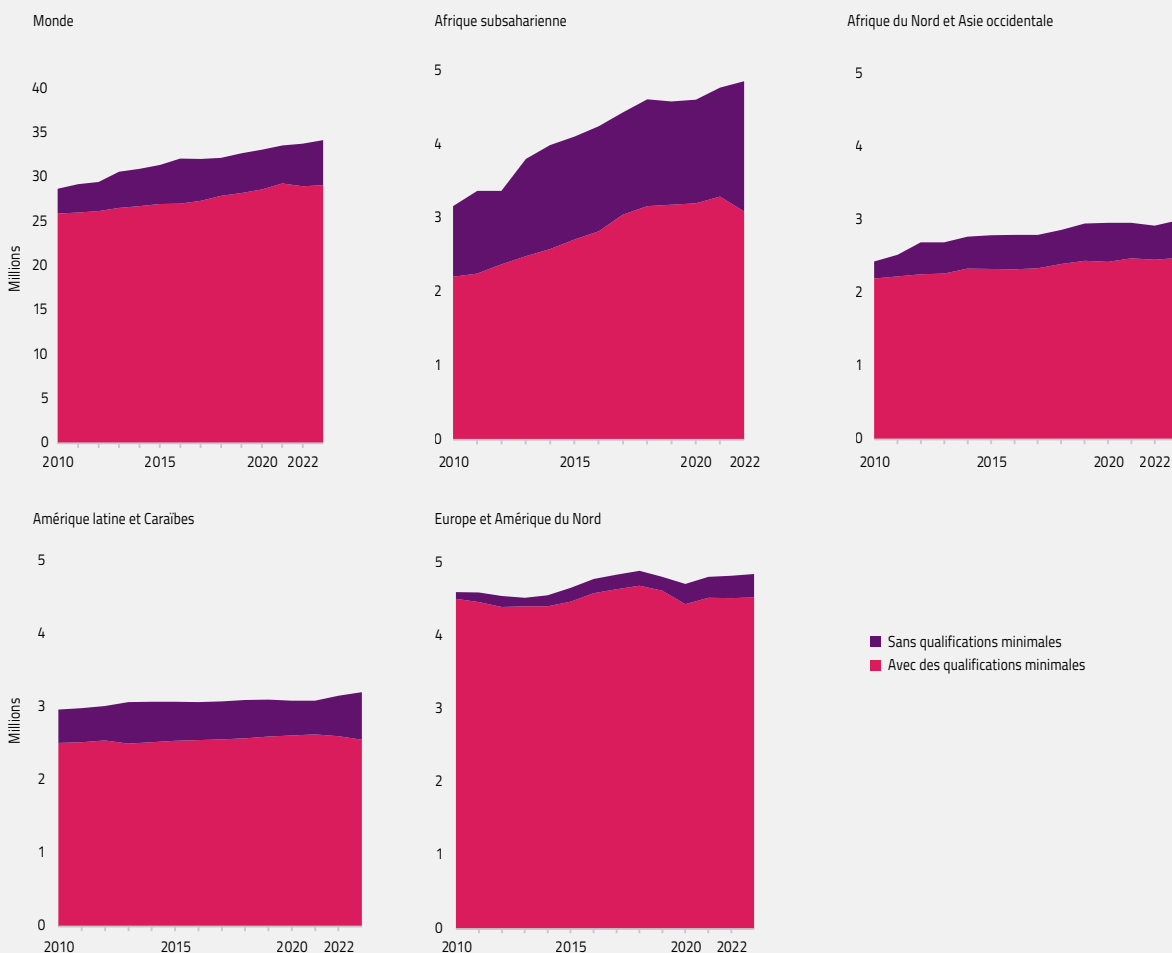
“ En Europe et en Amérique du Nord, la proportion d'enseignants disposant de qualifications minimales a progressivement diminué, passant de 98 % en 2010 à 93 % en 2023 ”

En Europe et en Amérique du Nord, la proportion d'enseignant(e)s disposant de qualifications minimales a progressivement diminué, passant de 98 % en 2010 à 93 % en 2023. Sur les 250 000 enseignant(e)s recruté(e)s entre 2010 et 2023, plus de 230 000 - soit 92 % d'entre eux - ne possédaient pas les qualifications minimum requises. Cette tendance est le résultat d'une pénurie croissante d'enseignant(e)s dans la région (focus 17.1). En Suède, la pénurie a entraîné une augmentation de l'embauche d'enseignant(e)s ayant des qualifications partielles, y compris des enseignant(e)s remplaçant(e)s ou des personnes en transition professionnelle, qui représentent aujourd'hui 22 % du corps enseignant dans le cycle secondaire. Au Danemark, près de 30 % des enseignant(e)s du primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire ne satisfont pas à toutes les exigences nationales en matière d'enseignement. La plupart d'entre eux sont des étudiant(e)s qui prennent une année sabbatique pour travailler en tant qu'enseignant(e)s et répondre aux besoins immédiats en personnel. En Islande, la proportion d'enseignant(e)s non pleinement qualifié(e)s dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est passée de 4,5 % en 2015 à 17 % en 2023 (OCDE, 2024a).

FIGURE 17.1 :

Dans certaines régions, l'augmentation du nombre d'enseignant(e)s se traduit par une augmentation du nombre d'enseignant(e)s non formé(e)s

Nombre d'enseignant(e)s dans l'enseignement primaire ayant reçu ou non la formation pédagogique organisée minimale requise, par région, 2000-23



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig17_1

Source : Base de données de l'ISU.

TAUX D'ENCADREMENT

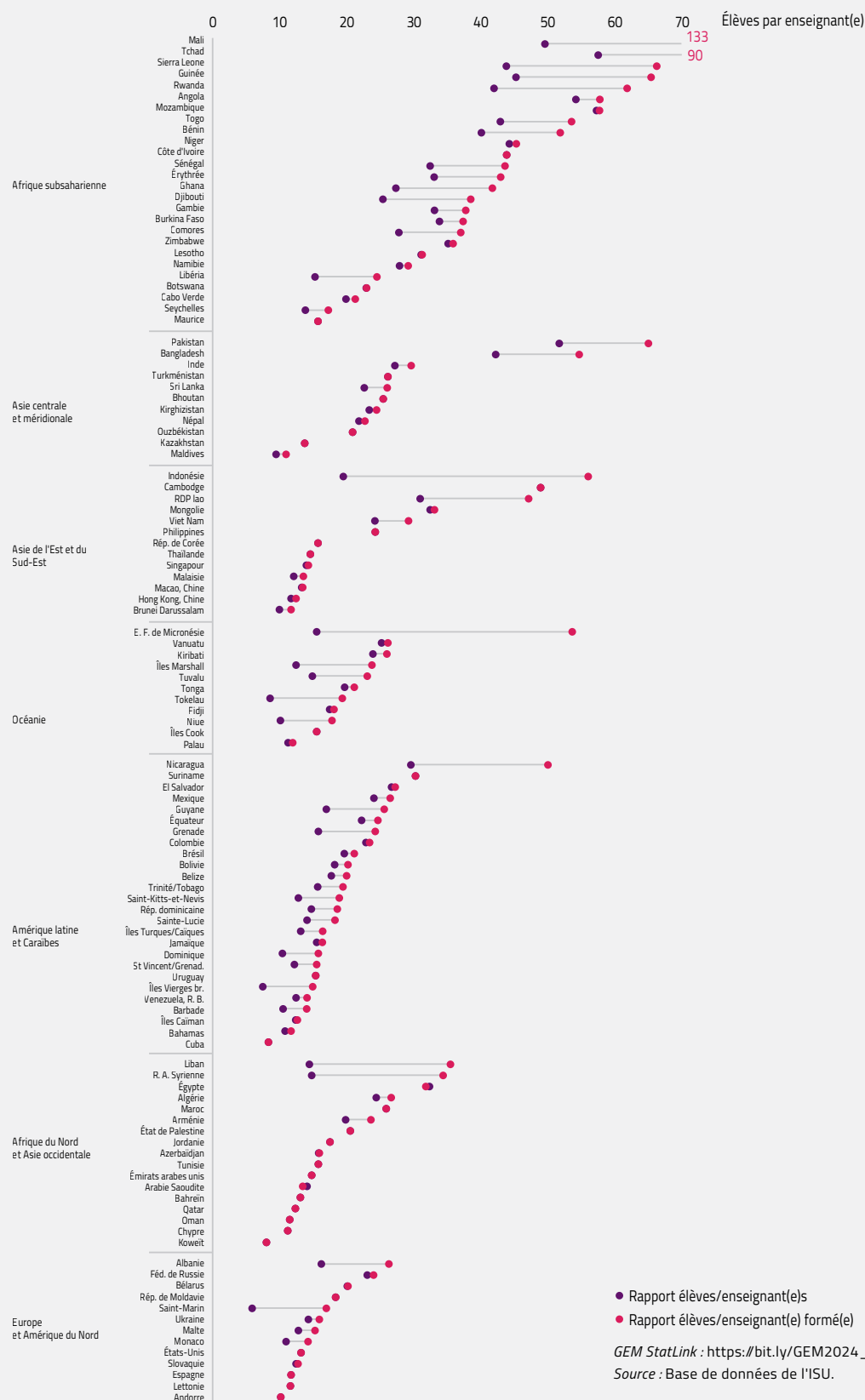
Les rapport élèves/enseignant(e) sont une bonne indication de l'intensité des ressources d'un système éducatif. Dans le cadre des ODD, les rapports élèves/enseignant(e)s sont alignés sur les indicateurs de qualification des enseignant(e)s : l'indicateur 4.c.2 mesure le rapport élèves/enseignant(e)s formé(e)s conformément à l'indicateur 4.c.1, tandis que l'indicateur 4.c.4 mesure le rapport élèves/enseignant(e)s qualifié(e)s conformément à l'indicateur 4.c.3. Les rapports élèves/enseignant(e)s formé(e)s sont plus élevés que les ratios élèves/enseignant(e)s, car il y a moins d'enseignant(e)s formé(e)s que le reste du corps enseignants. Dans la plupart des pays, l'on dénombre entre 10 et 30 élèves par enseignant(e) dans l'enseignement primaire (figure 17.2).

Les rapports sont plus élevés en Afrique subsaharienne, où au moins 12 pays comptent plus de 40 élèves par enseignant(e). Au Tchad et au Mozambique, il y a 57 élèves par enseignant(e). Dans les pays où la proportion d'enseignant(e)s possédant les qualifications minimum requises est faible, le rapport élèves/enseignant(e)s formé(e)s est encore plus élevé. Au Mali, où seulement 37 % des enseignant(e)s possèdent les qualifications minimum, on compte 50 élèves par enseignant(e), mais 133 élèves par enseignant(e) formé(e). La Politique nationale enseignante du Mali 2021-25 établit l'objectif de mettre en place un système de recrutement des enseignant(e)s uniquement pour les titulaires d'un certificat professionnel ou d'une autorisation d'enseigner tel que requis par le niveau d'enseignement dans lequel ils ou elles enseignent (Ministère de l'éducation nationale du Mali, 2020).

FIGURE 17.2 :

La faible proportion d'enseignant(e)s formé(e)s augmente le rapport élèves/enseignant(e)s formé(e)s

Rapport élèves/enseignant(e) et rapport élèves/enseignant(e) formé(e), enseignement primaire, 2021-23



● Rapport élèves/enseignant(e)s
● Rapport élèves/enseignant(e) formé(e)

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig17_2

Source : Base de données de l'ISU.

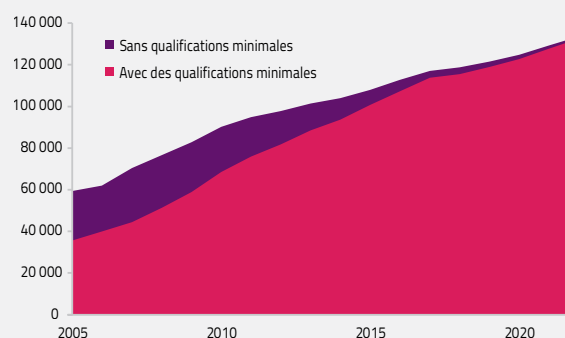
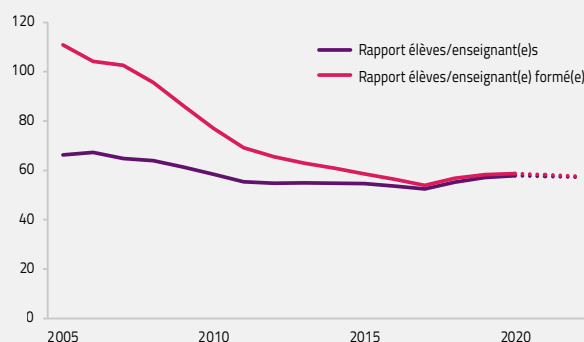
FIGURE 17.3 :

Les tendances des rapports élèves/enseignant(e)s formé(e)s peuvent refléter des changements dans la proportion d'enseignant(e)s formé(e)s ou dans le nombre relatif d'enseignant(e)s

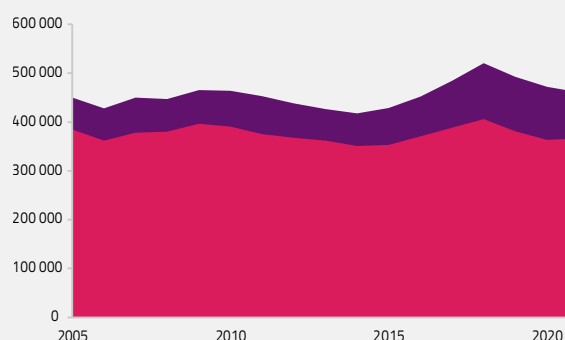
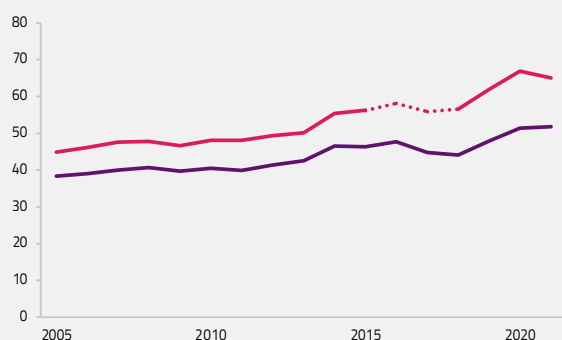
Rapport élèves/enseignant(e) et élèves/enseignant(e) formé(e), enseignement primaire

Nombre d'enseignant(e)s et d'enseignant(e)s formé(e)s, enseignement primaire

Mozambique, 2005-21



Pakistan, 2005-22



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig17_3

Source : Base de données de l'ISU.

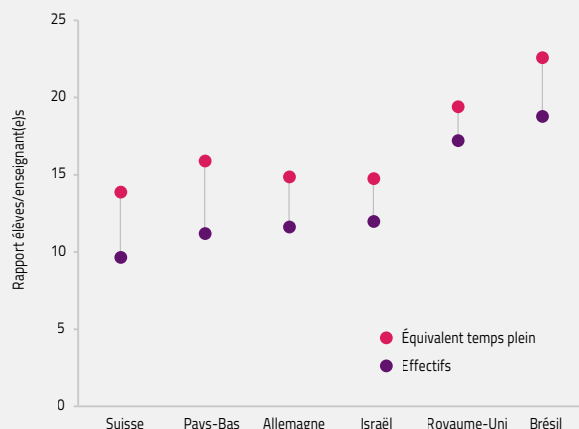
Le rapport élèves/enseignant(e) formé(e) peut diminuer au fil du temps, soit en recrutant davantage d'enseignant(e)s formé(e)s, soit en formant les enseignant(e)s actuel(le)s. Au Mozambique, le rapport élèves/enseignant(e)s formé(e)s dans l'enseignement primaire a fortement diminué, passant de 111:1 en 2005 à 58:1 en 2022 (figure 17.3). Cette tendance ne reflète toutefois pas une augmentation du nombre d'enseignant(e)s par élève, le rapport élève/enseignant(e)s étant resté relativement stable au cours de la période. Elle reflète plutôt l'augmentation de la proportion d'enseignant(e)s formé(e)s, qui est passée de 60 % en 2005 à 99 % en 2022. Cette augmentation est due en grande partie à la création de l'Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (Institut de perfectionnement des enseignant(e)s) en 2004, qui a commencé à organiser des programmes de formation spécifiquement destinés aux enseignant(e)s déjà employé(e)s (Ministère de l'Éducation du Mozambique, 2004 ; Nicaquela et Assane, 2021). Au Pakistan, les fluctuations du rapport élèves/enseignant(e)s formé(e)s au cours de cette période ont reflété des changements dans le nombre réel d'enseignant(e)s par élève, la proportion d'enseignant(e)s formé(e)s étant restée pratiquement constante entre 80 et 85 %.

Le rapport élèves/enseignant(e) et le ratio élèves/enseignant(e) formé(e) sont tous deux calculés sur la base des effectifs : chaque enseignant(e) compte pour un, quel que soit le nombre d'heures qu'il ou elle travaille. Un faible taux d'encadrement ne signifie donc pas nécessairement que le système dispose de plus de ressources pédagogiques. Au Liban, par exemple, le rapport élèves/enseignant(e) au niveau de l'enseignement primaire est relativement faible (14:1). Toutefois, cette situation s'explique en partie par la forte proportion d'enseignant(e)s non fonctionnaires qui n'enseignent que quelques heures par semaine. Au niveau de l'enseignement secondaire, la moitié d'entre eux n'enseignent que sept heures ou moins par semaine (Pushparatnam et al., 2024). Lorsque le temps de travail des enseignants est connu, il est possible de calculer le rapport élèves/enseignant(e) en utilisant des équivalents temps plein (c'est-à-dire qu'un(e) enseignant(e) qui travaille 50 % du temps de travail légal ne compte que pour 0,5). Toutefois, cette mesure peut être très différente pour les pays comptant de nombreux(es) enseignant(e)s à temps partiel. Aux Pays-Bas, où 71 % des enseignant(e)s du primaire travaillent à temps partiel, le rapport élèves/enseignant(e) est de 11:1 si l'on utilise les effectifs, mais de 16:1 si l'on utilise les équivalents temps plein (OCDE, 2024b) (figure 17.4).

FIGURE 17.4 :

Le rapport élèves/enseignant(e) peut être considérablement plus élevé si l'on tient compte du temps de travail des enseignant(e)s

Rapports élèves/enseignant(e) dans l'enseignement primaire mesurés à partir des effectifs d'enseignants et des équivalents temps plein, pays sélectionnés, 2022



Remarque : Les taux d'encadrement comptent chaque enseignant comme un seul. Les ratios d'équivalents temps plein comptabilisent chaque enseignant(e) en fonction de son nombre d'heures de travail. Un(e) enseignant(e) qui travaille à 50 % du temps de travail légal compte pour 0,5.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig17_4

Source : OCDE (2024a).

Il n'existe pas de données permettant de déterminer un rapport élèves/enseignant(e)s idéal pour chaque niveau d'enseignement. Des valeurs élevées sont susceptibles d'indiquer une pénurie d'enseignant(e)s (**focus 17.1**), ce qui peut se traduire par des conditions de travail difficiles et des ressources insuffisantes pour les élèves. Les valeurs faibles sont généralement considérées comme plus favorables, mais elles peuvent aussi être un signe d'inefficacité. Au Liban, le rapport élèves/enseignant(e) relativement faible s'explique également par la forte prévalence des petites écoles (Pushparatnam et al., 2024). Plus d'un tiers des écoles d'enseignement général (du préscolaire au premier cycle de l'enseignement secondaire) ont un ratio élèves/enseignant(e) inférieur à 10:1. Dans les écoles de moins de 100 élèves, qui représentent près d'un cinquième des écoles, le rapport moyen est de 7:1 (CRDP Liban, 2021). Selon une estimation de la Banque mondiale, en réorganisant le réseau scolaire, en augmentant le temps de travail et en réduisant le nombre d'enseignant(e)s sous contrat, le Liban pourrait libérer près de 10 % du budget du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur pour investir dans la qualité de l'enseignement (Banque mondiale, 2024).

FORMATION CONTINUE

Le développement professionnel continu - ou formation continue - est essentiel pour garantir que les enseignant(e)s

améliorent constamment leurs compétences, leurs pratiques, leurs connaissances et leur capacité à faire face à différents environnements d'apprentissage. Il s'agit également d'un facteur clé pour maintenir les enseignant(e)s dans la profession, en particulier ceux qui travaillent avec des élèves défavorisés (Geiger et Pivovarova, 2018 ; Ovenden-Hope et al., 2018). L'importance de cette dimension pour la cible 4.c est reflétée dans l'indicateur thématique 4.c.7 des ODD, qui est le « pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois ».

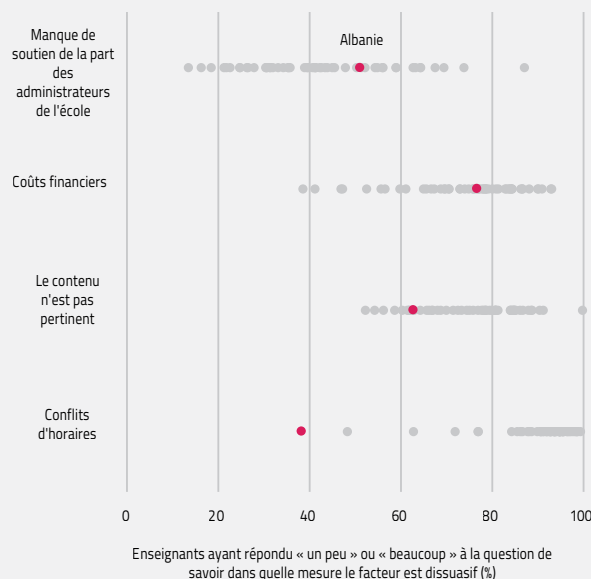
“

45 % des pays ont une politique de développement professionnel continu obligatoire pour l'enseignement préscolaire et 53 % pour l'enseignement primaire et secondaire

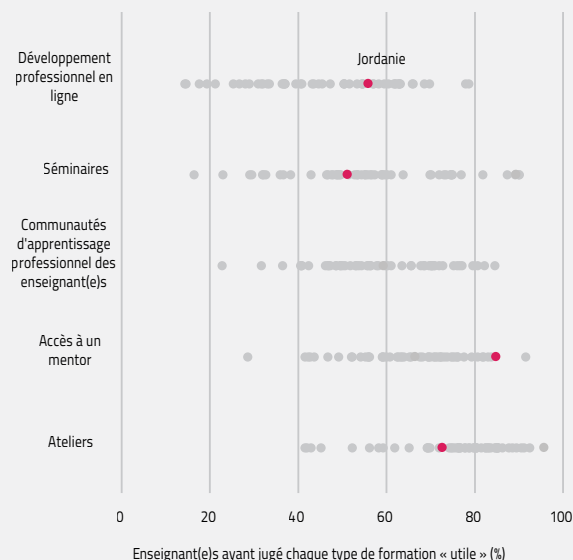
”

Il existe des différences significatives entre les pays en ce qui concerne la mesure dans laquelle les enseignant(e)s sont encouragés(e)s ou obligés(e)s de participer au développement professionnel. Un nouvel ensemble de données de l'ISU permet de vérifier si les pays disposent d'une politique de développement professionnel continu obligatoire. L'ensemble des données montre que 45 % des pays disposent d'une telle politique pour l'enseignement préscolaire et 53 % pour l'enseignement primaire et secondaire. Les pays où le niveau d'études exigé des enseignant(e)s est plus élevé sont plus susceptibles d'avoir une politique de formation continue obligatoire. Cette association positive est en grande partie due au niveau de revenu des pays. Les pays riches sont à la fois plus susceptibles d'avoir des exigences académiques plus élevées et d'imposer un développement professionnel obligatoire (UNESCO, 2024b).

Néanmoins, les politiques obligatoires et les ressources financières peuvent s'avérer insuffisantes. La proportion d'enseignant(e)s ayant bénéficié d'une formation continue au cours de l'année écoulée varie considérablement d'un pays à l'autre et n'augmente pas nécessairement avec le revenu. Les données les plus récentes pour cet indicateur au niveau primaire proviennent de l'étude PIRLS 2021, publiée en 2023, qui se concentre sur les enseignant(e)s de lecture de la quatrième année. Alors que la quasi-totalité des enseignant(e)s du primaire en Azerbaïdjan, en Égypte, à Oman et en Ouzbékistan ont reçu une formation, la participation était inférieure à 60 % au Danemark, en Norvège et en Turquie, et inférieure à 50 % en Finlande. Dans la plupart des pays, les taux de participation des enseignant(e)s à la formation continue sont similaires. Les exceptions concernent les pays européens, où la participation globale est relativement faible et où les hommes sont nettement moins susceptibles de participer. En Autriche, 87 % des enseignantes ont participé à une formation, contre seulement 44 % des enseignants. L'écart est supérieur à 10 points de pourcentage en Finlande et en France, et supérieur à 20 points de pourcentage au Danemark et en Slovaquie.

FIGURE 17.5 :**Le format et le contenu de la formation en cours d'emploi sont importants***Enseignant(e)s du primaire, 2021**a. Enseignant(e)s pour lesquels les facteurs suivants ont « plutôt » ou « beaucoup » découragé leur participation au développement professionnel (%)*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig17_5

Source : Mullis et al. (2023).

b. Enseignant(e)s pour lesquels les types de programmes de développement professionnel suivants ont été « utiles » ou « assez utiles »

Différents obstacles entravent la participation. Dans la plupart des systèmes éducatifs participant au PIRLS, au moins 90 % des enseignants ont déclaré que le manque de temps les dissuadait de participer à des activités de développement professionnel (figure 17.5a). Dans certains pays, les coûts financiers et le manque de soutien de la part des administrateurs scolaires représentent des obstacles plus importants. En Albanie, 77 % des enseignant(e)s ont déclaré que les coûts financiers et 51 % que le manque de soutien de la part des administrateurs scolaires constituaient un frein à la participation. Des politiques spécifiques peuvent aider à surmonter ces obstacles, notamment en couvrant les frais de participation et de remplacement d'un enseignant et en prévoyant des congés payés. Dans certains pays, le développement professionnel est exigé pour l'évolution de la carrière. Il est obligatoire pour les enseignant(e)s d'obtenir une promotion en République de Corée, une augmentation de salaire en Israël ou de prendre des responsabilités d'induction en Irlande. Certains pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé couvrent également les frais de participation à des activités de développement professionnel non obligatoires (OCDE, 2022).

Un autre élément important pour la participation est le contenu de la formation. En moyenne, les trois quarts des enseignant(e)s des systèmes éducatifs participant à l'enquête PIRLS ont déclaré que le manque de pertinence du contenu les dissuadait de participer au développement professionnel. C'est le cas d'au moins 50 % des enseignant(e)s dans tous les systèmes éducatifs. Le contenu

du développement professionnel obligatoire est souvent imposé par les gouvernements centraux ou locaux, avec peu d'apport de la part des enseignant(e)s et des écoles. Dans certains pays, dont la Colombie et la Grèce, les enseignant(e)s peuvent décider des activités de développement professionnel qu'ils peuvent entreprendre (OCDE, 2022).

Dans l'ensemble des systèmes éducatifs participant au PIRLS, le sujet le plus courant pour le développement professionnel des enseignants de lecture au primaire était « l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension de la lecture ». Parmi les autres thèmes les plus fréquents, citons « l'évaluation de la lecture des élèves », auquel ont participé plus de 90 % des enseignants en Égypte, et « l'enseignement lié à la culture numérique », auquel ont participé plus de 75 % des enseignant(e)s en Serbie et en Ouzbékistan. Pour tous les domaines de développement professionnel évalués, plus les taux de participation sont élevés, plus la proportion d'enseignant(e)s ayant signalé un besoin important de développement dans ce domaine est importante (figure 17.6). Cette association peut suggérer que les enseignant(e)s qui participent à une formation se rendent compte de son utilité et accordent donc la priorité à la poursuite de leur développement dans ce domaine. Cela est particulièrement vrai dans des domaines qui évoluent rapidement tels que la culture numérique (UNESCO, 2023).

FIGURE 17.6 :

Un plus grand nombre de formations sur un sujet donné est associé à un plus grand besoin de formation

Pourcentage d'enseignant(e)s en lecture dans l'enseignement primaire qui ont participé à une formation professionnelle formelle en lecture au cours des deux dernières années et qui considéreraient le besoin de formation professionnelle future comme « élevé », par contenu, 2021



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig17_6

Source : Mullis et al. (2023).

Toutes les formations ne sont pas aussi utiles les unes que les autres. Les différents formules, par exemple, peuvent avoir des niveaux d'efficacité différents. En moyenne, dans les systèmes éducatifs participant au PIRLS, les enseignant(e)s considèrent les ateliers comme le type de développement professionnel le plus utile et les programmes en ligne comme le moins utile (**figure 17.5b**). Il existe des différences entre les pays. En Jordanie, 85 % des enseignant(e)s estiment que l'accès à un mentor, tel qu'un accompagnateur en alphabétisation, est utile, ce qui est le taux le plus élevé parmi les différents types de développement professionnel évalués. Dans presque tous les pays, cependant, le développement professionnel en ligne était le moins susceptible d'être considéré comme utile par les enseignant(e)s. La recherche souligne que la formation tend à être plus efficace lorsque les enseignant(e)s peuvent collaborer et s'engager activement dans leur propre développement et apprentissage (Cordingley et al., 2015 ; Dunst et al., 2015 ; Ovenden-Hope et al., 2018). Beaucoup plaident également en faveur d'une approche du développement professionnel ancrée dans l'école, plus contextualisée et soutenue dans le temps (OCDE, 2019 ; Postholm, 2018).

Les différentes caractéristiques de la formation continue disponible dans les pays ont également un impact sur la comparabilité des résultats (par exemple, la participation peut être plus élevée dans les pays qui offrent davantage de formation en ligne). Dans l'espoir d'améliorer la collecte et la communication des données, l'ISU a proposé un nouvel indicateur permettant de déterminer si les politiques de formation continue des enseignant(e)s d'un pays présentent des caractéristiques spécifiques en termes de contenu, de formule et de durée. Cet indicateur viendrait compléter l'indicateur existant sur la participation à la formation (ISU, 2024).

FOCUS 17.1. LA « PÉNURIE D'ENSEIGNANT(E)S » EST UTILISÉE POUR DÉCRIRE DES PROBLÈMES DIFFÉRENTS QUI NÉCESSITENT DES POLITIQUES DIFFÉRENTES

La pénurie d'enseignant(e)s fait l'objet d'une attention accrue dans le monde entier. L'UNESCO a prévu qu'il faudrait 44 millions d'enseignant(e)s supplémentaires dans le primaire et le secondaire

pour atteindre les cibles de l'ODD 4 d'ici 2030 (UNESCO, 2024a). Mais l'utilisation du terme « pénurie » pour décrire des phénomènes ayant des causes différentes – offre et demande insuffisantes – et nécessitant des réponses politiques différentes peut prêter à confusion. Il serait donc plus utile de faire la distinction entre une « pénurie d'enseignant(e)s » et une « pénurie de postes d'enseignant(e)s » :

- Des postes vacants mais pas d'enseignant(e)s : Une offre insuffisante d'enseignant(e)s signifie que le nombre de candidats qualifiés et intéressés pour pourvoir les postes vacants est insuffisant. Cela peut être dû à un faible taux d'inscription dans les programmes d'enseignement, à un faible taux d'occupation des postes d'enseignant ou à un fort taux d'attrition de la profession.
- Des enseignant(e)s mais pas de postes vacants : Une demande insuffisante d'enseignant(e)s signifie qu'il n'y a pas assez de postes d'enseignant(e)s disponibles, généralement en raison de restrictions budgétaires, même si davantage d'enseignant(e)s sont nécessaires pour maintenir ou améliorer les conditions d'apprentissage et que des enseignant(e)s sont disponibles.

Ces deux défis sont souvent confondus car ils aboutissent à des résultats communs, tels que des taux d'encadrement élevés, une forte proportion d'enseignant(e)s non qualifié(e)s ou non formé(e)s, une forte prévalence de l'enseignement « hors domaine » (c'est-à-dire dans une matière sans rapport avec la spécialisation de l'enseignant(e)), des doubles vacations et des classes à plusieurs niveaux.

“ L'utilisation du terme « pénurie » pour décrire des phénomènes ayant des causes différentes – insuffisance de l'offre et insuffisance de la demande – et nécessitant des réponses politiques différentes peut prêter à confusion ”

Dans les pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, l'offre d'enseignant(e)s tend à se raréfier, le nombre de candidats qualifiés et intéressés étant insuffisant. En moyenne, dans les pays à revenu moyen et élevé, seuls 4 % environ des jeunes de 15 ans souhaitaient devenir enseignant(e)s en 2015, la fourchette allant de 1 % au Canada, au Danemark et en Lettonie à 10 % en Thaïlande, 12 % en Tunisie et au Viet Nam, et 23 % en Algérie (OCDE, 2018). Le manque d'intérêt s'est traduit par un nombre faible et fortement décroissant de candidat(e)s aux programmes d'enseignement dans de nombreux pays à revenu élevé. En Hongrie, qui est confrontée à une pénurie d'enseignant(e)s dans l'enseignement secondaire, la part des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur a chuté de 12 % en 2015 à 7 % en 2022 (OCDE, 2024a, 2024c). Aux Pays-Bas, elle est passée de 10 % à 7 % et au Royaume-Uni de 8 % à 5 % (OCDE, 2024c).

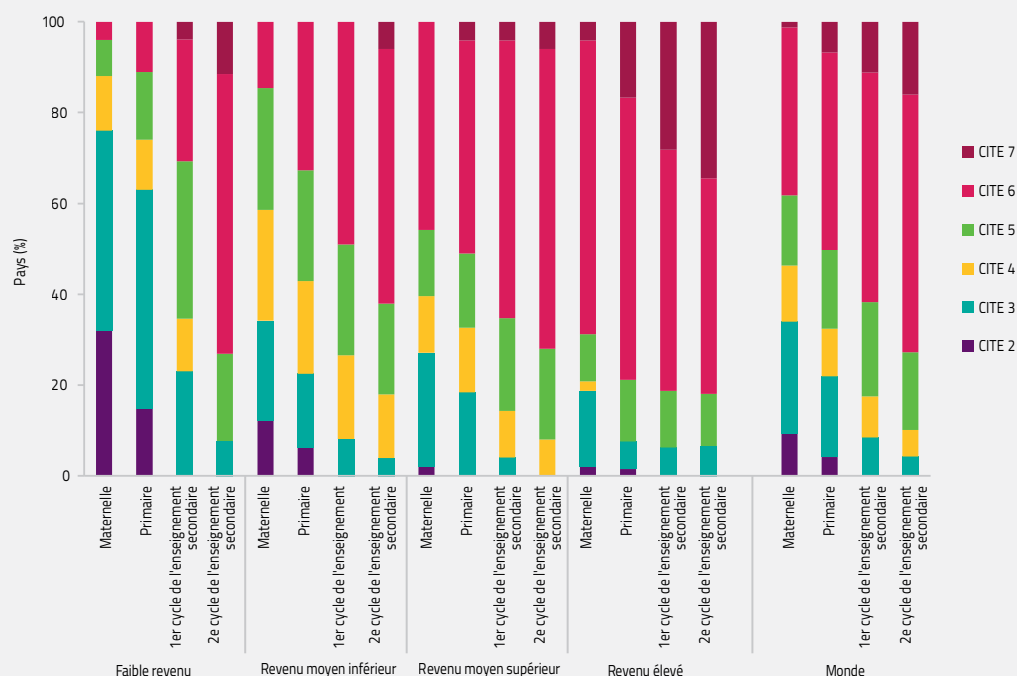
En Australie, où la pénurie d'enseignant(e)s a atteint un niveau sans précédent, près de deux tiers des adolescents ayant exprimé le souhait de devenir enseignant(e)s ont renoncé avant l'âge de 23 ans (Sikora, 2021 ; Withers, 2024). Le nombre de diplômés de la formation initiale des enseignants a diminué de 17 % en seulement trois ans, entre 2017 et 2020 (Department of Education d'Australie, 2022). Une série de réformes, notamment des bourses pour les programmes de formation des enseignant(e)s, ont été introduites pour accroître l'attractivité de la profession (OCDE, 2024a).

Dans les pays à revenus faibles et moyens inférieurs, le défi consiste généralement en une pénurie de postes d'enseignant(e)s, où, dans de nombreux cas, le nombre de candidats qualifiés dépasse le nombre de postes d'enseignant(e)s disponibles. Au Sénégal, plus de 3 000 candidats ont réussi le concours pour devenir enseignants en 2020, mais malgré l'engagement initial du gouvernement de tous les embaucher, seuls 2 000 l'ont été (Faye, 2021). Le surplus d'enseignant(e)s qualifié(e)s disponibles au Sénégal contraste avec le fait qu'environ un quart des enseignant(e)s du primaire et du premier cycle du secondaire n'ont pas les qualifications minimum requises pour enseigner à ces niveaux. Au Congo, le plan de recrutement 2022-26 du Ministère de l'éducation proposait d'embaucher 4 000 enseignants par an au cours de cette période. Mais le Ministère des finances, qui décide du nombre de postes à pourvoir, n'a autorisé que 1 500 postes en 2023 (Gouédard, 2024).

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer les différences entre pays de niveaux de revenus différents en termes de pénurie d'enseignant(e)s ou de postes d'enseignant(e)s. Premièrement, le niveau de qualification requis pour enseigner tend à être plus élevé dans les pays riches. Dans la plupart des pays à revenu élevé, les enseignant(e)s doivent être titulaires d'une licence au moins, et souvent d'un master, pour enseigner dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (figure 17.7). Le fait de posséder des qualifications plus élevées augmente les possibilités offertes aux enseignant(e)s dans d'autres domaines. Une méta-analyse réalisée dans les pays à revenu élevé conclut que les enseignant(e)s plus qualifié(e)s et spécialisé(e)s sont plus susceptibles de quitter la profession (Nguyen et al., 2020).

Le niveau élevé d'éducation formelle requis dans les pays à revenu élevé contraste avec le déclin du prestige de la profession d'enseignant(e). Dans une enquête menée auprès de plus de 100 syndicats d'enseignant(e)s, aucun pays d'Europe ou d'Amérique du Nord n'a désigné l'enseignement comme la profession la plus respectée. Ce n'était le cas qu'en Argentine, en Côte d'Ivoire, au Kenya, au Lesotho, en République de Corée et au Sri Lanka (Stromquist, 2018). Aux États-Unis, le statut social de la profession d'enseignant(e) – y compris le prestige professionnel, l'intérêt des élèves, le nombre de candidat(e)s et la satisfaction au travail – est à son niveau le plus bas depuis 50 ans (Kraft et Lyon, 2024).

Par ailleurs, des exigences nationales peu élevées et une planification insuffisante peuvent contribuer à un surplus d'enseignant(e)s qualifié(e)s dans les pays les plus pauvres.

FIGURE 17.7 :**Les pays riches fixent souvent des qualifications minimum plus élevées pour les enseignant(e)s***Qualification minimum requise pour enseigner par niveau d'éducation et groupe de revenu des pays, 2023*

Remarque : Les classifications CITE correspondent aux niveaux d'éducation suivants : 2 = premier cycle de l'enseignement secondaire ; 3 = deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; 4 = enseignement post-secondaire, non supérieur ; 5 = enseignement tertiaire de cycle court ; 6 = licence ; et 7 = master.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig17_7

Source : Base de données des besoins des enseignants de l'ISU.

En Éthiopie, l'inscription dans les institut de formation des enseignant(e)s (CTE) – la qualification minimale requise pour les enseignant(e)s du primaire et du premier cycle du secondaire – est une voie d'étude alternative pour les élèves et étudiant(e)s les plus faibles sur le plan académique. À la fin de la dixième année, les élèves passent un examen national qui sélectionne ceux qui se qualifient pour le « niveau préparatoire » (onzième et douzième années), qui vise à préparer les élèves à l'enseignement supérieur. Ceux qui ne réussissent pas l'examen peuvent s'inscrire dans les CTE ou dans les instituts d'enseignement technique et professionnel (Ministère de l'éducation d'Éthiopie, 2018). En raison du nombre élevé d'entrées dans les CTE, l'offre d'enseignant(e)s qualifié(e)s potentiel(le)s dans le pays augmente beaucoup plus rapidement que la demande. En 2019, le nombre de diplômés des CTE (86 363) était supérieur à l'attrition (10 944) combinée au nombre d'enseignant(e)s non qualifié(e)s (52 439). Cela signifie que le nombre de diplômés pour la seule année 2019 suffirait à remplacer les enseignant(e)s qui sont parti(e)s, à remplacer tous(les) les enseignant(e)s non qualifié(e)s et à ajouter 22 980 nouveaux membres au corps enseignant (Ministère de l'éducation d'Éthiopie, 2020).

“ Des exigences nationales peu élevées et une planification insuffisante peuvent entraîner un personnel enseignant qualifié en surnombre dans les pays les plus pauvres ”

D'autres facteurs importants sont le salaire et le type de contrat. Dans la plupart des pays à revenu élevé, les salaires des enseignant(e)s sont inférieurs à ceux des travailleurs ayant un niveau d'éducation similaire, ce qui augmente le coût d'opportunité de rester dans la profession. Dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, même si ce n'est pas toujours le cas, les enseignant(e)s sont plus susceptibles de percevoir des salaires équivalents à ceux d'autres professions à des niveaux de qualification similaires (Bennell, 2023 ; UNESCO, 2021). En outre, les enseignant(e)s sont souvent des fonctionnaires bénéficiant de contrats stables et d'autres avantages, ce qui peut être plus précieux dans les pays où les filets de sécurité sont insuffisants et où la part de l'emploi informel est élevée (Barton et al., 2017).

Les coûts administratifs et budgétaires relativement plus élevés de l'embauche d'enseignant(e)s qualifié(e)s expliquent en partie l'insuffisance de la demande dans certains contextes à faible revenu. À Madagascar, le recrutement dans la fonction publique a été gelé entre 2018 et 2023 en raison de contraintes budgétaires, ce qui a contraint de nombreuses associations de parents d'élèves à embaucher localement des enseignant(e)s communautaires qui ont tendance à être sous-qualifié(e)s et sous-payé(e)s. La part des enseignant(e)s communautaires est passée de 6 % en 2015 à 32 % en 2021, malgré l'interdiction de ce type de recrutement par le Ministère de l'éducation nationale depuis 2014, dans le but d'améliorer la qualité des enseignant(e)s (Gouédard, 2023).

Au sein des pays, les défis liés à l'offre et à la demande s'appliquent également aux difficultés à doter en personnel des écoles spécifiques, telles que celles situées dans les zones rurales ou défavorisées. Dans le cas d'une offre insuffisante, deux phénomènes différents peuvent se produire : il y a une pénurie d'enseignant(e)s au niveau du système ou les enseignant(e)s n'acceptent pas de postes dans certaines écoles, même si l'alternative est de ne pas enseigner du tout. Dans le processus centralisé de sélection des enseignant(e)s de l'Équateur, les candidats à l'enseignement postulent pour un maximum de cinq postes vacants et sont affectés à l'un d'entre eux par un algorithme. Parce que les écoles situées dans des zones favorables reçoivent trop de candidatures et les écoles défavorisées trop peu, à la fin du processus, un grand nombre de postes restent vacants et un grand nombre de candidats – 56 % d'entre eux ou elles en 2016 – ne sont pas du tout embauchés (Ajzenman et al., 2021).

Dans les systèmes décentralisés, les pénuries peuvent être le résultat de différentes réponses politiques. Au Brésil, les États de Pará et de Rio Grande do Sul ont à peu près le même nombre d'élèves, mais Rio Grande do Sul – qui a un produit intérieur brut par habitant deux fois plus élevé – a deux fois plus d'enseignant(e)s (IBGE, 2023 ; INEP, 2024). Le nombre d'enseignant(e)s est suffisant. Le domaine de l'éducation est le diplôme de licence est le plus courant au Brésil et les deux États comptaient chacun environ 7 700 diplômés en éducation en 2022 (INEP, 2023 ; Pinto dos Santos, 2022). Mais il y a une différence dans la disponibilité des postes d'enseignant(e)s. En 2018, le gouvernement du Pará a mené une procédure de sélection publique pour pourvoir 2 112 postes d'enseignant(e)s (gouvernement de l'État du Pará, 2018). Cependant, le gouvernement n'a cessé de reporter la nomination de plus d'un quart des candidats approuvés et n'a finalisé les embauches qu'en 2022 (Menezes, 2020 ; État du gouvernement de Para, 2022 ; Tapajos de Fato, 2021). Dans le même temps, l'État de Rio Grande do Sul a ouvert et pourvu 1 500 postes d'enseignant(e)s en 2023 et a prévu d'ouvrir 3 000 postes supplémentaires en 2024 (gouvernement de l'État de Rio Grande do Sul, 2024a, 2024b).

Les pays sont également confrontés à des pénuries d'enseignant(e)s dans certaines disciplines. Par exemple, le manque de professeurs de sciences, de technologie, d'ingénierie et de mathématiques dans de nombreux pays à revenu élevé s'explique par une offre insuffisante. En Angleterre,

au Royaume-Uni, l'entrée dans la formation initiale des enseignant(e)s ne représente que 17 % de l'objectif fixé pour la physique et 30 % pour l'informatique (Department for Education du Royaume-Uni, 2019). Aux États-Unis, il y avait plus de 30 000 postes vacants de professeurs de physique en 2019, mais seulement 6 000 étudiant(e)s en physique (Foresman, 2019). Mais d'autres systèmes sont confrontés à un problème de demande. Dans les pays où le financement des écoles est lié au nombre d'élèves par enseignant(e), il n'est pas toujours possible, en particulier dans les petites écoles, d'avoir des enseignant(e)s convenablement formé(e)s pour couvrir l'ensemble des cours nécessaires, ce qui entraîne une forte incidence de l'enseignement hors domaine (Hobbs et Porsch, 2021).

“

Le manque d'enseignant(e)s en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques dans de nombreux pays à revenu élevé s'explique par l'insuffisance de l'offre

”

Les différents types de pénuries appellent des réponses politiques différentes. Le manque d'enseignant(e)s intéressé(e)s appelle des politiques visant à accroître l'attrait de la profession d'enseignant(e) et à améliorer les taux de rétention. Le manque de postes d'enseignant(e)s exige un meilleur financement et une meilleure planification. Dans les deux cas, une meilleure compréhension du problème peut aider les gouvernements à mieux s'y attaquer.

Kiran Srivastav et Hari Om se préparent pour l'école dans leur maison des bidonvilles de Madanpur Khadar à New Delhi, Inde, 10 novembre 2021. Le 10 décembre 2021, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (GEM) de l'UNESCO a publié un rapport intitulé *Qui décide ? Qui est perdant ?*, lors du forum RewirED aux Émirats arabes unis. Elle fournit l'évaluation la plus complète à ce jour du rôle et de l'impact des acteurs privés et non étatiques dans l'éducation au niveau mondial. Elle avertit que les familles des pays les plus pauvres doivent faire face à des coûts élevés pour envoyer leurs enfants à l'école.

Crédit : © UNESCO GEM Report/Arete Stories Ltd



CHAPITRE

18

Financement

MESSAGES CLÉS

- Au niveau mondial, la médiane (moyenne) des dépenses publiques d'éducation a progressivement diminué de 0,3 à 0,4 point de pourcentage, passant de 4,4 % (4,6 %) du PIB en 2015 à 4 % (4,3 %) du produit intérieur brut en 2022. Au niveau mondial, la part médiane (moyenne) de l'éducation dans les dépenses publiques totales d'éducation a progressivement diminué de 0,6 à 0,7 point de pourcentage, passant de 13,2 % (13,7 %) du PIB en 2015 à 12,6 % (13 %) en 2022.
- En 2023, les données de 171 pays montrent que 59 pays consacrent moins de 4 % de leur PIB et moins de 15 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation, que 34 pays atteignent ces deux objectifs et que 78 pays n'atteignent qu'un seul de ces deux objectifs internationaux.
- Dans les pays à revenu élevé, les salaires des chefs d'établissement représentent en moyenne 1,2 fois le PIB par habitant dans l'enseignement maternel, 1,4 fois dans le primaire, 1,5 fois dans le premier cycle du secondaire et 1,6 fois dans le deuxième cycle du secondaire.
- L'aide totale à l'éducation a atteint un niveau record de 16,6 milliards USD en 2022, contre 14,3 milliards USD en 2021. Malgré une augmentation du volume global de l'aide à l'éducation, sa part dans le montant total de l'aide publique au développement a diminué, passant de 9,3 % en 2019 à 7,6 % en 2022.
- En 2021/22, les flux financiers mondiaux pour le climat ont atteint près de 1,3 billion USD, mais le secteur de l'éducation n'a reçu que 13 millions USD.
- La part de l'éducation dans la consommation des ménages varie de moins de 1 % dans les pays à faible revenu à 2,9 % dans les pays à revenu moyen inférieur.

Dépenses publiques	275
Focus 18.1. Les salaires des chefs d'établissement sont-ils attractifs ?	281
Dépenses d'aide.....	287
L'aide à l'éducation a atteint un niveau absolu record mais continue de diminuer en termes relatifs	287
Focus 18.2. Exploiter le financement climatique pour mobiliser des ressources dans l'éducation	292
Dépenses des ménages	296

En 2022, les dépenses mondiales en matière d'éducation ont augmenté de 0,8 % pour atteindre 5,8 billions USD, selon l'Observatoire du financement de l'éducation, une collaboration entre le rapport GEM, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et la Banque mondiale (UNESCO et Banque mondiale, 2024). Ce chiffre regroupe les contributions des gouvernements - à dépenser sur le territoire national et à l'étranger - et des ménages.

Ce chapitre fait le point sur ces trois composantes des dépenses d'éducation : les dépenses publiques, les aides et les contributions des ménages. Il examine comment la priorité accordée à l'éducation a évolué au fil du temps entre les gouvernements, les organismes donateurs et les familles. Ce chapitre met également l'accent sur deux questions politiques spécifiques : la rémunération des chefs d'établissement (**focus 18.1**) et l'utilisation réelle et potentielle du financement climatique pour adapter les écoles à l'impact du changement climatique (**focus 18.2**).

DÉPENSES PUBLIQUES

Les gouvernements sont la principale source de financement de l'éducation. En 2022, les budgets d'éducation des gouvernements représentaient 4,3 billions USD, soit 75 % des dépenses mondiales en matière d'éducation. Les dépenses régionales varient de 70 milliards USD (2 % du total) en Afrique subsaharienne à 2 600 milliards USD (59 % du total) en Europe et en Amérique du Nord (**figure 18.1a**). La part de l'Afrique subsaharienne dans la population mondiale d'âge scolaire est passée de 17 % en 2010 à 21 % en 2022, mais sa part dans le total des dépenses publiques mondiales d'éducation n'a pratiquement pas augmenté au cours de cette période, passant de 1,2 % à 1,6 %. La part de l'Europe et de l'Amérique du Nord dans les dépenses totales a chuté de 67 % à 59 %, tandis que la part de l'Asie de l'Est et du Sud-Est a augmenté de 16 % à 21,5 % (**figure 18.1b**). Les estimations l'Observatoire du financement de l'éducation suggèrent que la part des gouvernements dans les dépenses totales d'éducation a progressivement baissé de 79 % à 75 % dans les années

2010, mais est restée constante à ce niveau pendant les bouleversements de la COVID-19.

“

En 2022, les budgets d'éducation des gouvernements représentaient 4,3 billions USD, soit 75 % des dépenses mondiales en matière d'éducation

”

Entre 2015 et 2022, le total des dépenses publiques d'éducation a augmenté en termes réels à un taux annuel moyen de 1,7 %, soit une hausse de 12 % sur la période. Cette évolution a été plus lente que celle du produit intérieur brut (PIB) mondial, qui a augmenté en termes réels à un taux annuel moyen de 2,8 %. Les dépenses publiques d'éducation en Asie centrale et méridionale ont connu une croissance nettement plus élevée, avec une augmentation annuelle moyenne de 3,9 %, bien que leur point de départ soit au niveau le plus bas de toutes les régions. En revanche, l'Afrique du Nord et l'Asie occidentale, ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes ont connu de légères baisses annuelles de 0,8 % et 0,5 %, respectivement, au cours de cette période. En 2022, les pays à revenu faible et moyen avaient augmenté leurs investissements dans l'éducation de 33 % en termes réels par rapport à 2015 (UNESCO et Banque mondiale, 2024).

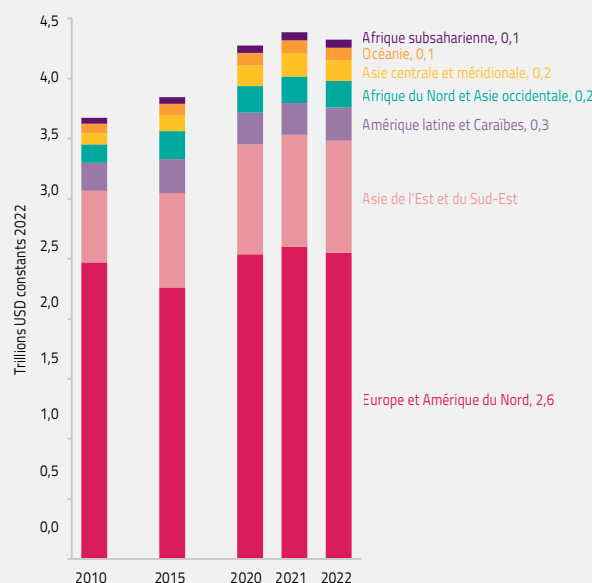
Une brève explication est nécessaire avant l'analyse de l'évolution des dépenses. Lors de l'analyse des tendances en matière de scolarisation, l'unité d'intérêt est l'enfant individuel, quel que soit le pays dans lequel il vit. C'est pourquoi les tendances en matière de scolarisation dans les pays sont pondérées par les niveaux de population d'âge scolaire des pays. Mais lorsqu'il s'agit d'analyser l'évolution des dépenses publiques, l'unité d'intérêt est le pays. Deux mesures courantes pour décrire les tendances sont la médiane, qui indique les dépenses pour le pays situé au milieu de la distribution, et la moyenne, qui tient compte de la dispersion de cette distribution.

FIGURE 18.1 :

En 2022, l'Afrique subsaharienne représentait 21 % de la population mondiale d'âge scolaire, mais disposait de 1,6 % des dépenses publiques mondiales en matière d'éducation

Dépenses publiques d'éducation

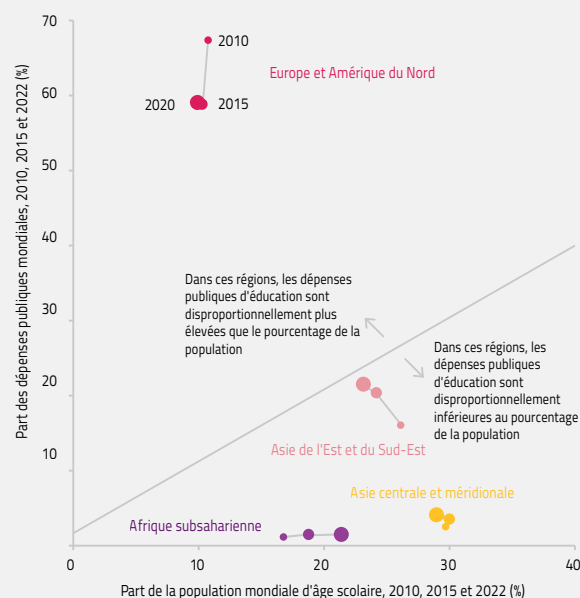
a. Par région, 2022 billions de dollars constants, 2010, 2015 et 2020-22



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_1

Source : Base de données de l'Observatoire du financement de l'éducation.

b. Part de la population mondiale en âge d'être scolarisée et dépenses publiques d'éducation par région, 2010, 2015 et 2022



Les deux mesures devraient donner des indications similaires sur les tendances des dépenses, bien qu'elles puissent diverger dans leurs estimations des niveaux de dépenses. Étant donné le petit nombre de pays dans chaque groupe régional ou de revenu, même de petits changements dans la disponibilité des données d'une année à l'autre peuvent entraîner une divergence temporaire par rapport à la tendance à long terme. En outre, la moyenne peut dépasser la médiane si quelques pays dépensent beaucoup plus que le pays moyen. Alors que la moyenne et la médiane correspondent généralement au niveau mondial, il existe un écart considérable dans les pays à revenu moyen, ce qui suggère une distribution plus asymétrique des dépenses dans ce groupe : la moyenne est systématiquement supérieure à la médiane de 0,5 point de pourcentage dans les pays à revenu moyen inférieur et de 0,6 point de pourcentage dans les pays à revenu moyen supérieur.

Au niveau mondial, les dépenses publiques d'éducation ont diminué de 0,3 à 0,4 point de pourcentage du PIB entre 2015 et 2022 : la médiane est passée de 4,4 % à 4 % et la moyenne de 4,6 % à 4,3 %. Toutefois, ce déclin se déroule sur deux périodes. Si l'on prend la médiane comme mesure, les niveaux de dépenses mondiales ont chuté de 4,4 % à 4,1 % entre 2015 et 2019 ; ils ont bondi à 4,5 % en 2020, l'année de l'épidémie de COVID-19, avant de retomber à 4 % en 2022. Cette part moyenne cache une

diversité de trajectoires : les dépenses ont augmenté rapidement dans les pays à faible revenu, passant de 2,6 % en 2010 à 3,2 % en 2015 et 3,8 % en 2022. En revanche, il a diminué progressivement de 4,5 % en 2013 à 3,5 % en 2021 dans les pays à revenu moyen inférieur. Les niveaux de dépenses sont restés constants dans les pays à revenu moyen supérieur avant de chuter à la suite de COVID-19. Enfin, les niveaux de dépenses restent les plus élevés dans les pays à revenu élevé, avec 4,5 % du PIB (bien qu'ils se situent en deuxième position en termes moyens par rapport aux pays à revenu moyen supérieur) (figure 18.2).

La part des dépenses publiques totales d'éducation dans le PIB est le produit de deux indicateurs : le volume des dépenses publiques totales (qui, à son tour, dépend des recettes publiques et des politiques budgétaires) et la priorité que les gouvernements accordent à l'éducation dans leur budget. Globalement, la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales entre 2015 et 2022 a diminué de 0,6 à 0,7 point de pourcentage. En d'autres termes, il a diminué davantage que les dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du PIB : le niveau médian a chuté de 13,2 % à 12,6 % et le niveau moyen a chuté de 13,7 % à 13 %. Entre 2015 et 2022, la part a augmenté de 0,5 point de pourcentage dans les pays à faible revenu, mais a chuté rapidement de 1,5 point de pourcentage dans les pays à revenu moyen et de 0,7 point de pourcentage dans les pays à revenu élevé. En 2022,

FIGURE 18.2 :**Les dépenses publiques mondiales d'éducation ont légèrement diminué depuis 2015***Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, par groupe de pays, 2010-22*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_2

Source : Base de données de l'Observatoire du financement de l'éducation.

FIGURE 18.3 :**L'éducation est moins prioritaire dans les budgets gouvernementaux depuis 2015***Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales, par groupe de revenu, 2010-22*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_3

Source : Base de données de l'Observatoire du financement de l'éducation.

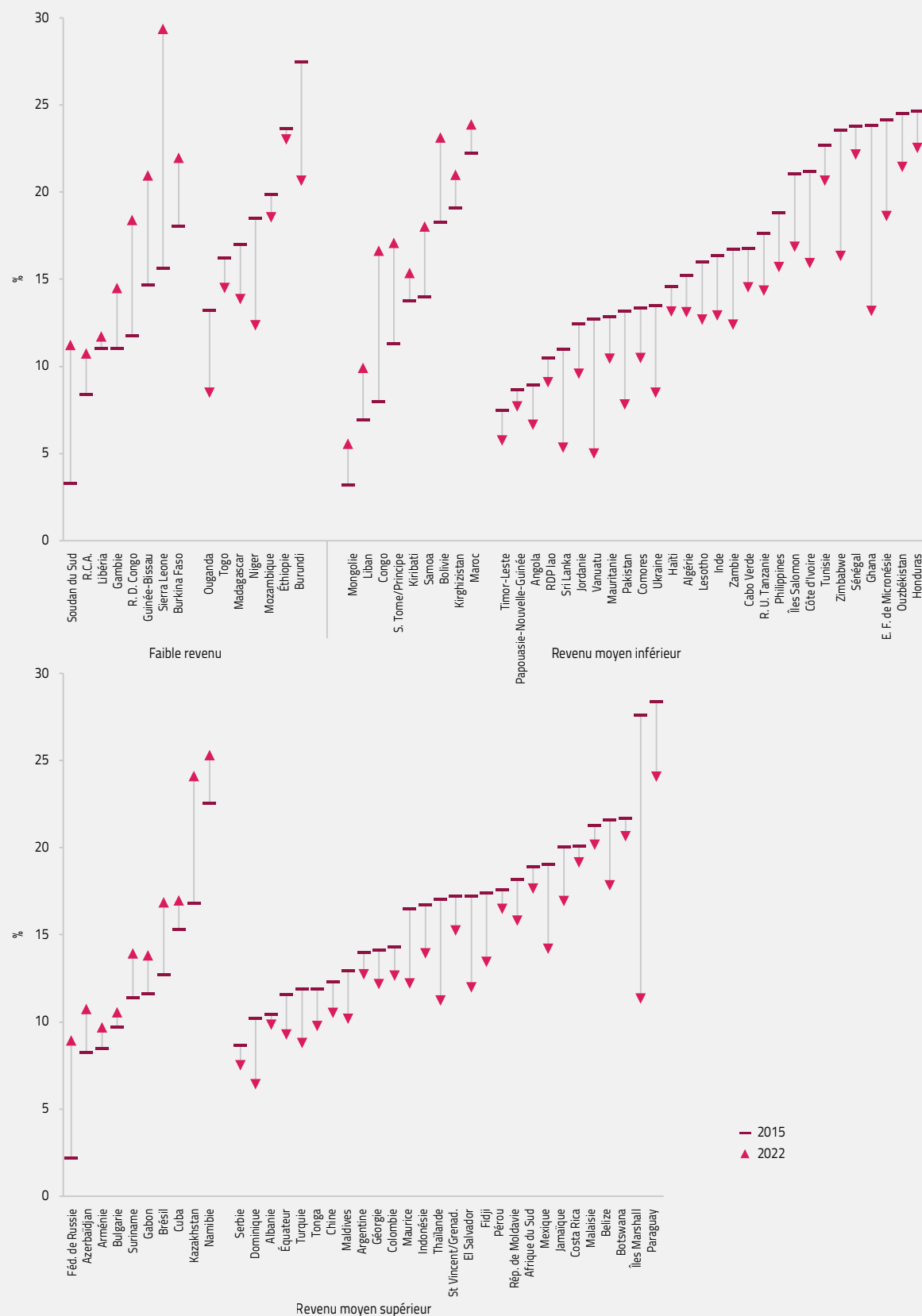
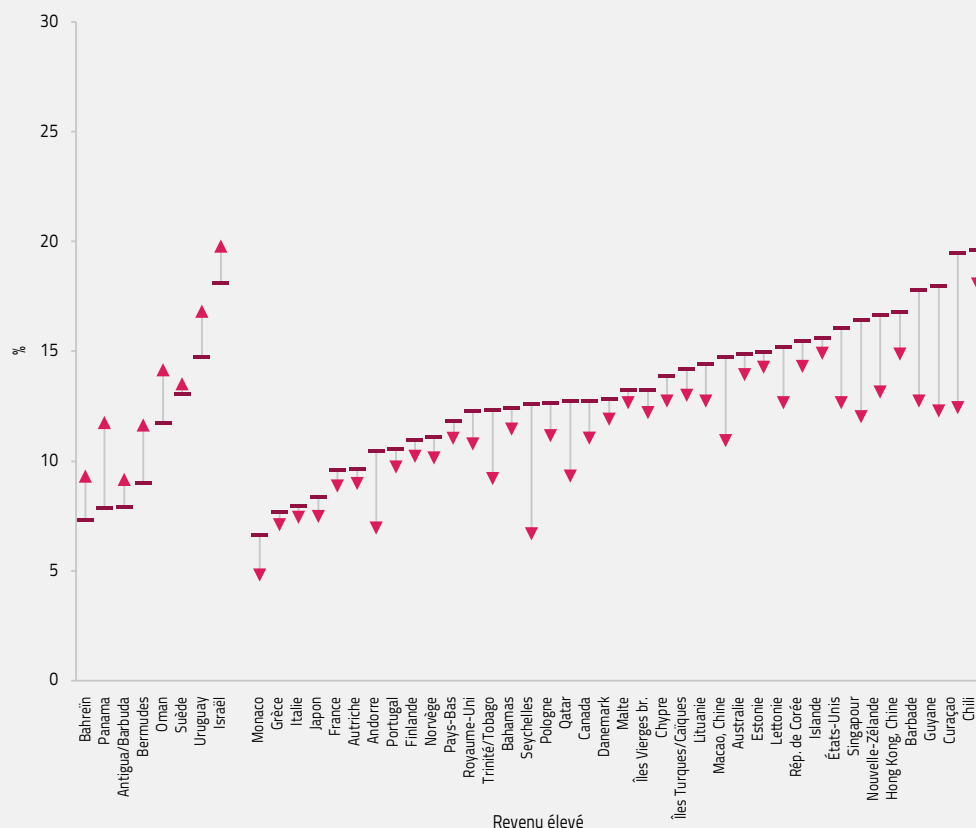
FIGURE 18.4 :**Environ 70 % des pays ont réduit leur priorité à l'éducation depuis 2015***Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales, par groupe de revenu, 2015 et 2022*

FIGURE 18.4 SUITE :**Environ 70 % des pays ont réduit leur priorité à l'éducation depuis 2015***Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales, par groupe de revenu, 2015 et 2022*

Remarque : Seuls les pays dont la différence est supérieure à $\pm 0,5$ point de pourcentage entre 2015 et 2022 sont inclus.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_4

Source : Base de données de l'Observatoire du financement de l'éducation.

la part médiane était de 14,5 % dans les pays à faible revenu, de 13,8 % dans les pays à revenu moyen inférieur, de 12,7 % dans les pays à revenu moyen supérieur et de 11,5 % dans les pays à revenu élevé (figure 18.3).

Parmi les 137 pays disposant de données pour 2015 et 2022, où une variation d'au moins 0,5 point de pourcentage a été observée, 99 pays, soit 72 % du total, ont réduit la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales entre 2015 et 2022 (figure 18.4). La proportion de pays où la part de l'éducation a diminué était plus faible dans les pays à faible revenu (47 %) que dans les pays à revenu moyen (74 %) et à revenu élevé (83 %). La priorité accordée à l'éducation se situait à 0,5 point de pourcentage du point de départ dans 35 autres pays. Les tendances observées dans les pays en proie à une crise de la dette publique, comme le Ghana (où la part a chuté de 23,8 % en 2015 à 13,2 % en 2022) et la Zambie (qui est passée de 16,7 % à

12,4 %), sont particulièrement préoccupantes. Quelques pays à faible revenu ont augmenté leurs dépenses, comme la République démocratique du Congo (de 11,7 % à 18,4 %) et la Guinée-Bissau (de 14,7 % à 21 %).

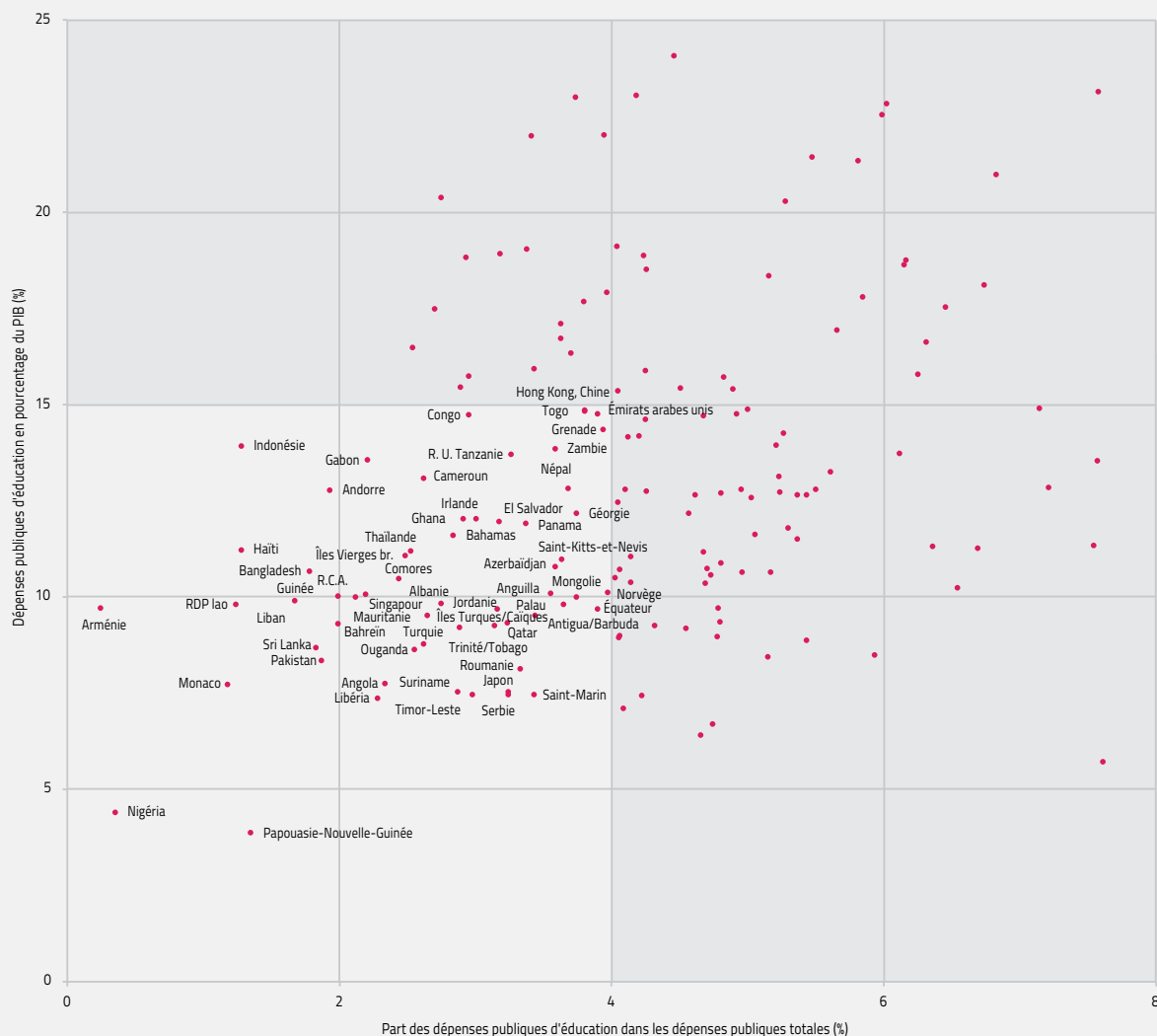
Cependant, toute augmentation de la priorité accordée à l'éducation dans les pays à faible revenu n'est ni uniforme ni suffisamment importante pour compenser l'augmentation de 24 % des niveaux d'inscription (de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur) depuis 2015. Dans les pays à revenu moyen, la privatisation de l'éducation coïncide avec une augmentation de 8 % du taux de scolarisation et ne peut être maintenue que si les ménages dépensent davantage. Dans les pays à revenu élevé, le taux de scolarisation est resté constant.

Les points de référence internationaux établis par la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 appellent les pays à allouer au moins

FIGURE 18.5 :

Plus d'un pays sur trois n'atteint pas les deux points de référence internationaux en matière de dépenses publiques

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB, 2023 ou année la plus récente

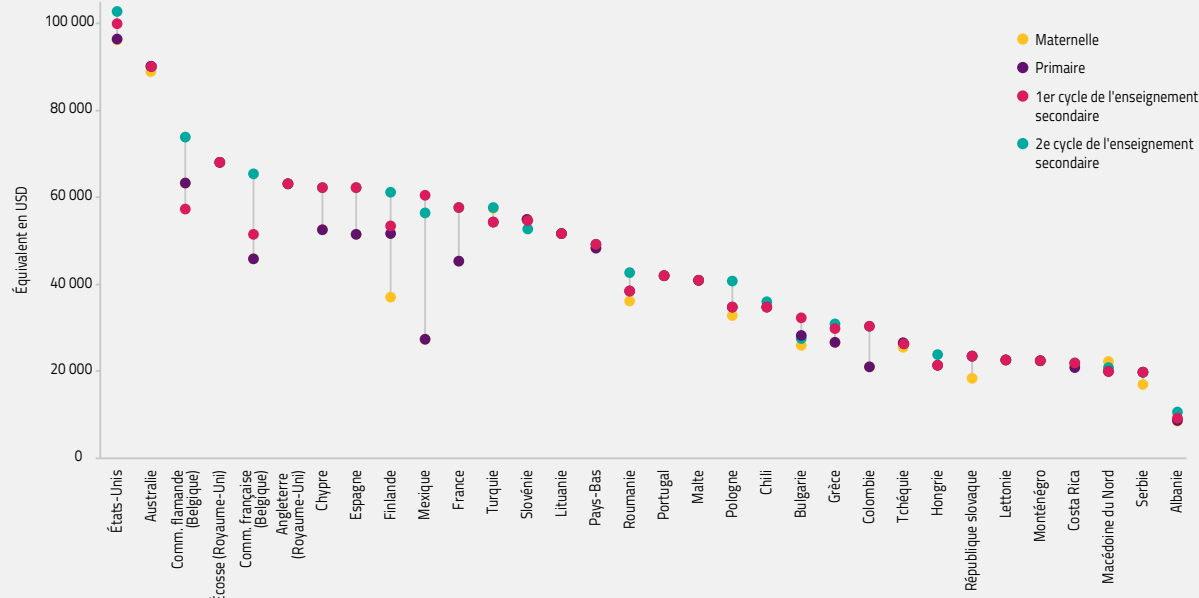


4 % de leur PIB et au moins 15 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Le nombre de pays se situant en dessous de ces seuils a légèrement augmenté pour atteindre 59 pays sur 171 (soit 34,5 %). Seuls 34 pays ont satisfait aux deux points de référence, tandis que 78 n'ont satisfait qu'à l'un des deux (figure 18.5).

Les données ventilées par niveau d'éducation sont rares et ne sont souvent pas d'une qualité suffisante pour dresser un tableau cohérent. D'après la base de données de l'ISU, on estime que 36 % des dépenses publiques sont allouées à l'enseignement primaire, ce qui équivaut à 1,4 % du PIB. Par région, ce chiffre varie de 13 %, soit 0,6 % du PIB, en Europe et en Amérique du Nord, à 50 %, soit 3 % du PIB, en Océanie. Les pays d'Afrique subsaharienne dépensent près de la moyenne.

FIGURE 18.6 :**Les salaires des chefs d'établissement augmentent avec le niveau d'éducation**

Salaire statutaire des chefs d'établissement, par niveau d'éducation, dans une sélection de pays à revenu moyen supérieur et élevé, en USD en termes de PPA, 2022 ou année la plus récente



Remarque : Seuls les pays disposant d'informations aux quatre niveaux sont répertoriés.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_6

Source : OCDE (2023) et Commission européenne/EACEA/Eurydice (2024).

FOCUS 18.1. LES SALAIRES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SONT-ILS ATTRACTIFS ?

La rémunération financière est un facteur de motivation important pour attirer et retenir des personnes talentueuses à des postes de chefs d'établissement. Il n'existe pas de base de données mondiale sur les salaires des chefs d'établissement qui corresponde à l'indicateur 4.c.5 des ODD, qui compare les salaires des enseignant(e)s à ceux d'autres professions. L'ensemble de données le plus comparable sur la rémunération des chefs d'établissement provient de l'Union européenne et de l'OCDE (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2024), qui compilent les salaires et les indemnités des chefs d'établissement qualifiés à temps plein dans les écoles publiques de leurs États membres et de quelques autres pays européens.

Deux types d'informations salariales sont disponibles : les salaires statutaires et les salaires réels. Les informations sur le salaire statutaire incluent les rémunérations supplémentaires, telles que le 13^e mois et les congés payés, le cas échéant, ainsi que l'indemnité de gestion (Eurydice et OCDE, 2021). Les informations sur les salaires réels comprennent les cotisations de sécurité sociale et de retraite payées par les employés, mais pas par les employeurs. Les salaires réels tendent à être proches des salaires statutaires maximums (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2016).

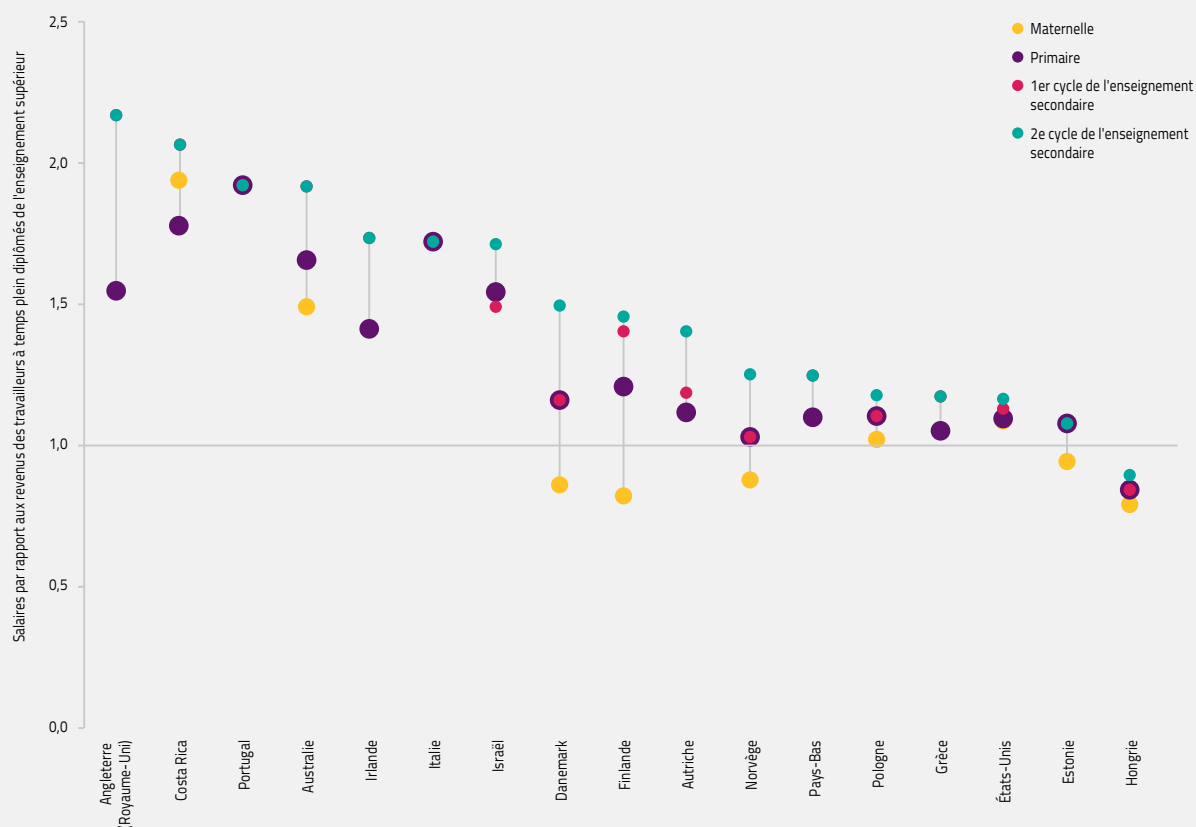
Dans les pays à revenus moyens supérieurs et élevés, les salaires des chefs d'établissement peuvent varier jusqu'à 11 fois d'un pays à l'autre et jusqu'à 2 fois en fonction du niveau d'éducation. Dans l'enseignement primaire et secondaire du deuxième cycle, le salaire statutaire est de 96 500 USD et 103 000 USD aux États-Unis et de 8 600 USD et 11 000 USD en Albanie. Au Mexique, les directeurs d'écoles maternelles gagnent 27 500 USD et les chefs d'établissements secondaires près de 60 000 USD. En revanche, il n'y a pas d'écart de rémunération en fonction du niveau d'éducation en Lettonie, en Lituanie, au Monténégro, au Portugal, ou en Angleterre et en Écosse (Royaume-Uni) (figure 18.6).

Les systèmes éducatifs qui cherchent à attirer des personnes talentueuses en tant que chefs d'établissement doivent offrir des salaires compétitifs par rapport à d'autres domaines professionnels. Les salaires des directeurs d'école maternelle sont inférieurs à ceux des autres professionnels dans 5 des 13 pays pour lesquels des données sont disponibles. Aux autres niveaux d'enseignement, les chefs d'établissement sont au moins aussi bien payés que les autres professionnels dans les 17 pays disposant de données, à l'exception de la Hongrie. Les primes salariales sont au moins 1,4 fois plus élevées que pour les autres professions à tous les niveaux dans 7 pays : l'Australie,

FIGURE 18.7 :

Les salaires des chefs d'établissement sont particulièrement compétitifs dans quelques pays

Salaire réel des chefs d'établissement par rapport aux salaires des travailleurs à plein temps et à l'année ayant suivi des études supérieures, par niveau d'éducation, dans une sélection de pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, 2022 ou année la plus récente



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_7

Source : OCDE (2023).

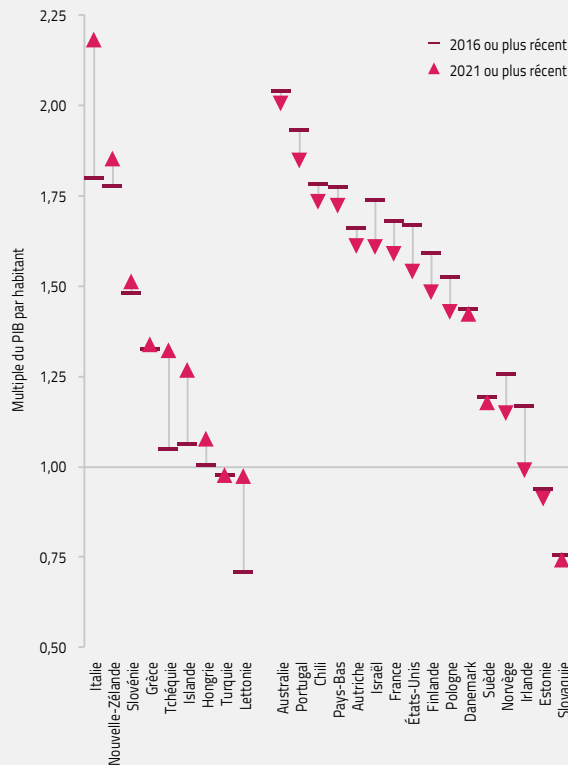
le Costa Rica, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Portugal et l'Angleterre (Royaume-Uni), la prime la plus élevée (2,2 fois) étant offerte aux chefs d'établissement de l'enseignement secondaire du deuxième cycle en Angleterre (figure 18.7).

Une autre mesure de la compétitivité consiste à comparer les salaires des chefs d'établissement au PIB par habitant. Cette comparaison varie selon les niveaux d'éducation. Bien que le nombre de pays disposant de données ne soit pas suffisamment important, une tendance se dégage pour ce groupe sélectionné de pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé. Les salaires des directeurs d'école représentent en moyenne 1,2 fois le PIB par habitant dans l'enseignement maternel, 1,4 fois dans l'enseignement primaire, 1,5 fois dans l'enseignement secondaire du premier cycle et 1,6 fois dans l'enseignement du deuxième cycle. Si l'on prend l'exemple du premier cycle de l'enseignement secondaire, les deux tiers de ces pays ont maintenu ou diminué les salaires de 7 % en moyenne en termes relatifs entre 2016 et 2021 (figure 18.8).

Parmi les pays qui ont maintenu ou augmenté les salaires des chefs d'établissement, trois se distinguent par une augmentation d'au moins 20 % : la Tchéquie, l'Italie et la Lettonie. L'Italie a introduit des réformes majeures en matière d'autonomie des chefs d'établissement, qui ont eu un impact significatif sur les salaires des chefs d'établissement, bien que de manière progressive. Une loi de 1997 et un décret législatif de 2001 ont accordé une plus grande autonomie aux chefs d'établissement, les transformant en « gestionnaires d'école » dotés de responsabilités administratives et financières élargies. Cette réforme a permis d'aligner leurs salaires sur ceux des autres cadres de l'administration publique. Depuis 2001, les salaires n'ont cessé d'augmenter, sous l'effet des conventions collectives et des lois budgétaires. Une augmentation moyenne de 4 % entre 2019 et 2021 est en partie liée aux évaluations des performances. En 2024, de nouveaux critères ont été introduits pour tenir compte de la complexité des écoles lors de la détermination des fourchettes de salaires (Ministère italien de l'Instruction et du Mérite, 2024).

FIGURE 18.8 :

Les salaires des chefs d'établissement s'alignent généralement sur la croissance économique ou la dépassent, en particulier dans l'enseignement primaire. Rapport entre le salaire effectif des chefs d'établissement et le PIB par habitant, par niveau d'éducation, dans certains pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé, 2016 et 2021



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_8

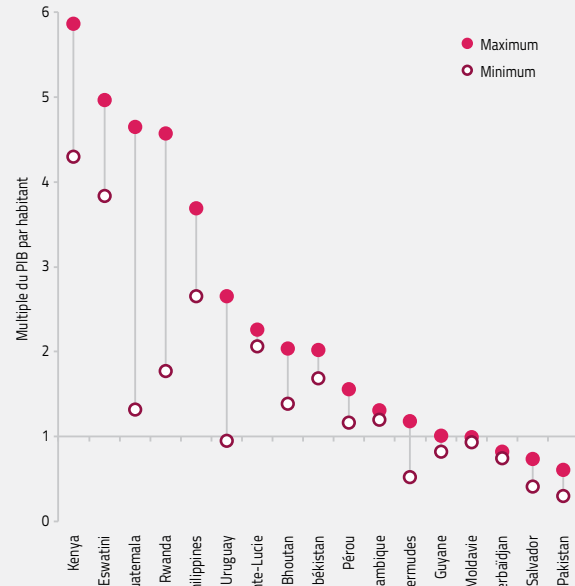
Source : OCDE (2023).

Les données recueillies dans les pays à revenu moyen montrent que nombre d'entre eux offrent des salaires nettement plus élevés pour les chefs d'établissement, en proportion du PIB par habitant. Ces chiffres reflètent la rareté relative des qualifications des chefs d'établissement sur le marché du travail. Cependant, tous les pays n'offrent pas un tel salaire et les variations sont beaucoup plus importantes que dans les pays plus riches (figure 18.9). En Eswatini et au Kenya, les chefs d'établissement gagnent entre quatre et six fois le PIB par habitant. Au bas de l'échelle, les chefs d'établissement du Salvador et du Pakistan gagnent bien moins que le PIB par habitant. On a également observé un large éventail de salaires, du niveau de départ au niveau le plus élevé : au Guatemala et au Rwanda, les salaires commencent à environ 1,5 fois et atteignent finalement 4,6 fois le PIB par habitant.

Le rapport entre les salaires de départ des chefs d'établissement et ceux des enseignant(e)s expérimenté(e)s est une autre mesure des approches adoptées par un pays pour rendre le poste attrayant pour les enseignant(e)s. En 2022, les responsables d'école gagnaient

FIGURE 18.9 :

Les chefs d'établissement perçoivent des salaires relatifs élevés dans certains pays à revenu moyen inférieur. Rapport entre les salaires minimum et maximum des chefs d'établissement et le PIB par habitant, par niveau d'éducation, dans une sélection de pays à revenu faible et moyen, 2024 ou dernières données disponibles



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_9

Sources : Cabinet des ministres de l'Azerbaïdjan (2016) ; Ministère de l'éducation de l'Azerbaïdjan (2023) ; gouvernement des Bermudes (2021) ; Ministère des finances du Bhoutan (2023) ; gouvernement du Salvador (2019) ; Banque mondiale (2021c) sur l'Eswatini ; Ministère des finances publiques du Guatemala (2023) ; Ministère de l'éducation de la Guyane (2024) ; Commission du service des enseignant(e)s du Kenya (2023) ; gouvernement mozambicain (2022) ; gouvernement pakistanais (2022) ; Ministère de l'éducation du Pérou (2024) ; Letpasser (2024) sur les Philippines ; gouvernement moldavien (2020) ; Buningwire (2022) sur le Rwanda ; gouvernement de Sainte-Lucie (2022a, 2022b) ; et Odilov (2023) sur l'Ouzbékistan.

environ 20 % de plus que les enseignant(e)s ayant 15 ans d'expérience en moyenne dans 33 pays, bien que l'écart varie considérablement d'un pays à l'autre. En Italie, le salaire de départ des directeurs d'école était plus de deux fois supérieur à celui des enseignant(e)s expérimenté(e)s, tandis qu'aux Pays-Bas, il était inférieur de 40 %, ce qui en fait une exception, au même titre que la Colombie (figure 18.10). L'analyse des données d'Eurydice suggère que cette relation s'est légèrement modifiée dans les pays européens au cours des dernières années. En 2016/17, les salaires de départ des chefs d'établissement étaient en moyenne supérieurs de plus de 25 % à ceux des enseignant(e)s ayant 15 ans d'expérience, mais en 2020/21, ce rapport était tombé à 20 % (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2022). En Uruguay, dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire d'un chef d'établissement représente environ 80 % de ce que gagne un(e) enseignant(e) à temps plein au niveau le plus élevé, en fonction de la taille de l'école, et les chefs d'établissement adjoints gagnent encore moins (ANEP, 2024 ; INEEd, 2016).

FIGURE 18.10 :

Les salaires de départ des chefs d'établissement sont en moyenne 20 % plus élevés que ceux des enseignant(e)s expérimenté(e)s

Moyenne des salaires minimaux statutaires des chefs d'établissement par rapport aux salaires des enseignant(e)s ayant 15 ans d'expérience, 2022 ou année la plus récente



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_10

Source : OCDE (2023), Commission européenne/EACEA/Eurydice (2024).

LES BARÈMES DE RÉMUNÉRATION ET LES STRUCTURES D'INCITATION VARIENT

La structure salariale des chefs d'établissement est essentielle pour comprendre l'évolution de leur carrière. Dans de nombreux pays, ces salaires sont basés sur les barèmes de rémunération des fonctionnaires. L'analyse de 211 systèmes éducatifs réalisée dans le cadre de ce rapport montre qu'environ 70 % des pays emploient des chefs d'établissement en tant que fonctionnaires, bien que cette proportion tombe à 48 % dans les pays à revenu élevé (**chapitre 3**).

Les salaires des chefs d'établissement peuvent être déterminés par le gouvernement central, les autorités locales ou des accords collectifs entre les parties prenantes, s'appuyant sur un cadre juridique. Dans les systèmes centralisés, les salaires des chefs d'établissement font partie des structures salariales de la fonction publique. Les ajustements des salaires de la fonction publique ont donc un impact direct sur les chefs d'établissement, ce qui pose un problème pour les rémunérer de manière adéquate en fonction de leurs rôles et responsabilités en matière de gestion. Dans les systèmes décentralisés, il existe souvent une structure

de rémunération plus adaptée et plus équitable qui tient compte de questions telles que le coût de vie au niveau local. En Finlande, les salaires sont négociés au niveau municipal et peuvent varier en fonction du budget municipal et d'accords spécifiques avec les syndicats d'enseignant(e)s locaux(ales) (Ministère de l'éducation de Finlande, 2007 ; Statistics Finland, 2023). En Allemagne, la responsabilité de déterminer les salaires des chefs d'établissement incombe aux États fédéraux, ce qui permet des variations régionales (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015). Aux États-Unis, le salaire annuel moyen des chefs d'établissement varie de 57 000 USD à Porto Rico à 149 000 USD à Washington, DC (Bureau of Labor Statistics des États-Unis, 2024).

Les barèmes de rémunération des chefs d'établissement sont soit distincts de ceux des enseignant(e)s, soit partagés. Lorsqu'ils sont partagés, des ajustements sont effectués pour tenir compte des responsabilités des chefs d'établissement. Par exemple, les chefs d'établissement peuvent recevoir une indemnité administrative qui reconnaît leurs responsabilités accrues sans créer une structure distincte. Les indemnités se rapportent à des tâches telles que

les fonctions de gestion, les heures supplémentaires, les conseils aux élèves, les activités extrascolaires, le soutien ou la formation d'autres enseignants et l'exercice de responsabilités en tant qu'enseignant(e) ou tuteur. Cette approche simplifie la gestion des salaires tout en reconnaissant la charge de travail supplémentaire du chef d'établissement. Elle favorise également le sentiment d'unité et la cohésion de l'environnement de travail. Toutefois, cela peut brouiller la distinction entre les rôles et réduire les possibilités de croissance salariale et d'évolution de carrière à l'intérieur de l'échelle. Une gestion attentive est donc nécessaire pour s'assurer que les chefs d'établissement se sentent correctement indemnisé(e)s. Des barèmes de rémunération distincts garantissent que la rémunération est directement liée aux fonctions spécifiques des chefs d'établissement et à la complexité de leur travail.

Les systèmes de rémunération unifiés pour les chefs d'établissement et les enseignant(e)s sont plus courants dans les pays à revenu faible ou moyen que dans les pays à revenu élevé. En Eswatini, les chefs d'établissement et les enseignant(e)s suivent le même système de rémunération, mais il existe des structures salariales différenciées en fonction du niveau d'éducation. Les salaires des chefs d'établissement sont plus élevés que ceux des enseignant(e)s du secondaire les plus expérimenté(e)s, par exemple (Banque mondiale, 2021b). La Zambie compte neuf niveaux de salaire, des enseignant(e)s du primaire aux secrétaires permanent(e)s. Les directeurs d'école primaire sont placés au cinquième niveau, tandis que les chefs d'établissement secondaire sont au sixième niveau, juste en dessous des responsables locaux de l'éducation et des superviseurs (Zambian Observer, 2024). Au Pérou, la politique de rémunération consiste à regrouper les responsables d'écoles et les enseignant(e)s, à affecter les chefs d'établissement à l'échelle de rémunération des enseignant(e)s avec des indemnités supplémentaires allant de 160 à 210 USD pour les postes impliquant des responsabilités plus importantes (Ministère de l'éducation du Pérou, 2024). En Europe, seuls neuf pays ont adopté une échelle unifiée (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2022). En Tchéquie, les directeurs d'école maternelle sont classés dans la dixième catégorie salariale de l'échelle des salaires des enseignant(e)s. Ce placement est supérieur à celui des enseignant(e)s du même niveau, mais inférieur à celui des enseignant(e)s de l'enseignement primaire et secondaire. Les chefs d'établissement sont placés dans la catégorie salariale la plus élevée, aux côtés de certain(e)s enseignant(e)s qui ont des responsabilités étendues en matière de planification des programmes (OCDE, 2022).

Des barèmes de rémunération distincts reconnaissent explicitement le rôle et les responsabilités uniques des chefs d'établissement, en fixant des limites et des attentes claires, distinctes de celles du personnel enseignant. Cette méthode permet une progression de carrière plus claire et peut motiver les enseignant(e)s à aspirer à des postes de direction en leur offrant des avantages financiers distincts et une reconnaissance formelle de leur rôle de leader. En Europe, 23 systèmes éducatifs utilisent des barèmes de rémunération distincts pour les chefs d'établissement (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2022). En Angleterre (Royaume-Uni), il existe huit niveaux de rémunération pour les chefs d'établissement, qui reconnaissent

explicitement leurs rôles de direction et d'administration (NASUWT, 2023 ; OCDE, 2022).

Dans quelques pays, les chefs d'établissement ne sont pas intégrés dans le système de paie du gouvernement. Par exemple, en Somalie, alors que la moitié des employés sont inscrits sur les registres publics, le reste reçoit des salaires de sources privées ou de donateurs internationaux tels que la Banque mondiale (IIEP et GPE, 2022).

Certaines études affirment que les salaires des chefs d'établissement sont inadéquats compte tenu de leur charge de travail et de leurs responsabilités (Lee et Mao, 2020). Des systèmes de rémunération et d'évaluation bien conçus jouent un rôle crucial dans l'attrait de la carrière de chef d'établissement (Biasi, 2021). Les éléments d'une telle conception comprennent l'actualisation régulière des salaires pour maintenir la compétitivité, la garantie que la rémunération reflète les responsabilités et les défis de la fonction, la reconnaissance des compétences supplémentaires dans les échelles salariales et la mise en œuvre de modèles de rémunération en fonction des performances. Les systèmes de rémunération fixe sont courants. Mais les systèmes varient d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un même pays. Au Chili, la composante prime des salaires représente 22 % du salaire du chef d'établissement dans les écoles privées bénéficiant de bons d'études, mais seulement 9 % dans les écoles publiques (Muñoz et Prem, 2022).

Les barèmes de rémunération des chefs d'établissement peuvent refléter des facteurs tels que la taille et la localisation de l'école. Au Bhoutan, les chefs d'établissement ont la possibilité de gravir les échelons de chef d'établissement n°3 à celui de chef d'établissement n°1. À chaque promotion, ils reçoivent un salaire plus élevé et des incitations basées sur les performances, et l'on attend d'eux qu'ils soient plus performants et qu'ils assument des rôles supplémentaires. Par exemple, les chefs d'établissement ayant un rang de chef d'établissement n°1 peuvent être amenés à diriger des écoles plus importantes (Ministère des Finances du Bhoutan, 2023b ; Commission royale de la fonction publique du Bhoutan, 2017). En Ouzbékistan, le salaire de base des chefs d'établissement est différencié en fonction de la taille de l'école et des niveaux de poste et de catégorie. Par exemple, en août 2022, par rapport au salaire de base, les chefs d'établissement recevaient 7 % de plus pour les écoles comptant de 401 à 880 élèves, 13 % de plus pour les écoles comptant de 881 à 1 600 élèves, et 20 % de plus pour les écoles comptant plus de 1 600 élèves (Odilov, 2023). Dans la moitié des pays de l'OCDE disposant de données, les chefs d'établissement reçoivent une rémunération supplémentaire pour travailler dans des zones défavorisées ou éloignées.

“ Certains systèmes prévoient des barèmes de rémunération qui accordent une rémunération supplémentaire pour les qualifications et l'expertise pertinentes ”

Certains systèmes conçoivent des barèmes de rémunération qui prévoient des sommes supplémentaires pour les qualifications et l'expertise pertinentes, ainsi que pour encourager les chefs d'établissement à rester à leur poste. Des indemnités sont prévues pour les qualifications formelles supplémentaires, la réussite des activités de développement professionnel continu et les performances exceptionnelles. Les pays mettent souvent en place des programmes de qualification pour la préparation au leadership, offrant des augmentations de salaire plus élevées à l'issue de la formation. En Malaisie, les diplômés du National Professional Qualification for Educational Leaders (NPQEL) bénéficient d'une augmentation de salaire à l'issue de leur formation. Lancé en 1979, ce programme était initialement conçu pour former des enseignant(e)s chevronné(e)s et des administrateurs expérimentés à la direction d'une école. La qualification NPQEL 2.0 a été lancée en 2018. Elle réduit la période de formation de cinq mois à trois mois et trois semaines. Ce changement visait à éviter la nécessité de remplacer les enseignant(e)s et à réduire les coûts grâce à l'apprentissage hybride (Singh, 2019). Désormais obligatoire pour les futurs chefs d'établissement, la restructuration du diplôme NPQEL a entraîné une augmentation du nombre de participants, avec trois entrées par an au lieu de deux (Commission du Service Éducatif de Malaisie, 2024 ; Ng, 2017 ; Nor et Razak, 2021 ; Singh, 2019).

En revanche, certains pays n'offrent pas automatiquement d'augmentation de salaire pour l'amélioration des compétences et des qualifications. En Eswatini, il existe des échelons de carrière horizontaux, d'enseignant(e) à chef d'établissement adjoint, puis à chef d'établissement et à des postes administratifs plus élevés. Si l'augmentation de salaire est substantielle lors du passage aux échelons supérieurs, les augmentations de salaire à l'intérieur de chaque échelon sont minimales (Banque mondiale, 2021b).

L'obligation d'obtenir une formation et des qualifications professionnelles peut décourager les candidats potentiels si les salaires ne sont pas versés pendant les études. Le programme « Leaders in Education » de Singapour constitue un modèle. Initiative du Ministère de l'éducation en collaboration avec l'Institut national de l'éducation, ce programme de six mois à temps plein est conçu pour préparer les chefs d'établissement adjoints et les fonctionnaires du ministère à assumer des fonctions de chefs d'établissement. Afin d'attirer et de retenir les meilleurs talents dans le domaine du leadership éducatif, les participants reçoivent leur salaire intégral pendant le programme et tous les frais sont pris en charge par le Ministère de l'éducation (Nor et Razak, 2021).

CERTAINES MODIFICATIONS DES SALAIRES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT S'INSCRIVENT DANS LE CADRE DE RÉFORMES PLUS VASTES

Les efforts visant à améliorer les incitations pour les chefs d'établissement coïncident souvent avec des réformes plus larges de la politique relative aux enseignant(e)s visant à améliorer la professionnalisation et l'évolution de carrière des éducateurs. Au Bhoutan, la loi de 2022 sur la réforme de la structure des salaires a introduit une échelle de rémunération basée sur

les performances dans la rémunération des fonctionnaires. Historiquement, ces grilles salariales reposaient uniquement sur un salaire de base fixe, ce qui n'offrait que peu de flexibilité ou de motivation pour que les employés dépassent les attentes. La nouvelle structure de rémunération comprend, outre le salaire de base, une composante variable déterminée par un ensemble d'indicateurs de performance adaptés aux différents rôles et responsabilités. Par exemple, dans le secteur de l'éducation, les performances des chefs d'établissement sont évaluées sur la base de facteurs tels que les résultats des élèves, l'efficacité de la gestion de l'école et l'engagement de la communauté (Ministère des Finances du Bhoutan, 2023a, 2023b ; Commission des rémunérations du Bhoutan, 2023 ; gouvernement du Bhoutan 2022).

Au Kenya, la Commission du service des enseignant(e)s a introduit des changements significatifs pour améliorer la rémunération des enseignant(e)s et des chefs d'établissement (Parlement du Kenya, 2024). Ces modifications comprennent non seulement des augmentations de salaire, mais aussi des politiques financières globales, telles que des échelles de salaire structurées dans le cadre des directives de progression de carrière de 2018 et de la convention collective 2017-21 (Commission du service des enseignant(e)s, 2019). Les salaires sont négociés avec le Kenya National Union of Teachers et le Kenya Union of Post Primary Education Teachers, avec de nouvelles politiques conçues pour refléter les responsabilités accrues des chefs d'établissement et fournir des incitations à l'avancement de carrière (Teachers News, 2024b). Les chefs d'établissement ont été placés au-dessus des enseignant(e)s chevronné(e)s - une modification clé dans la convention collective 2021-25 - offrant des incitations financières telles que des salaires de base plus élevés, des indemnités substantielles et des prestations de retraite améliorées. Ces changements devaient être mis en œuvre en deux phases, en 2023 et 2024, mais l'augmentation de salaire prévue pour 2024 a été retardée en raison de coupes budgétaires (Mwangi, 2024 ; Parlement du Kenya, 2024 ; School Updates, 2024 ; Teachers Updates, 2024). Le débat actuel porte sur la révision des lignes directrices relatives à la progression de carrière en vue de créer une nouvelle voie pour les enseignant(e)s chevronné(e)s afin qu'ils(elles) accèdent à des postes de direction de niveau cadre (Teachers News, 2024a).

À partir de 2007, le Pérou a introduit une série de réformes de la politique relative aux enseignant(e)s, telles que le recrutement sur la base de tests et l'élimination des promotions annuelles automatiques. En 2012, la loi sur la réforme des enseignant(e)s a intégré un mécanisme de rémunération au mérite pour les enseignant(e)s et les chefs d'établissement (Bruns et al., 2023 ; Mendoza Choque, 2019). La réforme a différencié les barèmes de rémunération des chefs d'établissement de ceux des autres enseignant(e)s chevronné(e)s. Elle a également introduit un examen national pour la qualification des chefs d'établissement, avec des indemnités supplémentaires pour ceux qui réussissaient, tandis que les chefs d'établissement en poste qui échouaient étaient remplacés (Banque mondiale, 2015, 2021c). La loi sur la réforme des enseignant(e)s a également établi des normes

de nomination méritocratiques et amélioré les incitations à la carrière pour les chefs d'établissement. La mise en œuvre a débuté en 2014 et, dans 15 000 des 52 000 écoles publiques, les chefs d'établissement ont été nommés par le biais de ce processus en 2015 (Bruns et al., 2023).

Dans l'ensemble, outre les ajustements des salaires en fonction de l'inflation pour maintenir l'attractivité des postes de chefs d'établissement, les pays ont adopté diverses mesures pour attirer les candidats, notamment des programmes de formation complets, des systèmes de qualification et l'alignement des descriptions de poste sur celles des secteurs comparables de la fonction publique. Ces efforts soulignent l'importance de la professionnalisation et de l'évolution de carrière pour renforcer l'attrait des fonctions de direction d'établissement scolaire.

DÉPENSES D'AIDE

Ces dernières années, l'aide publique au développement (APD) a augmenté de manière significative, sous l'effet de la pandémie de COVID-19 en 2020 et de la guerre en Ukraine en 2022. Selon les données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'OCDE, l'augmentation de 16,5 % en 2022 est principalement attribuée à la guerre en Ukraine et au coût des réfugiés en Europe, en particulier dans des pays comme l'Allemagne, la Grèce et l'Italie, où plus de 20 % de l'APD a été allouée à l'aide aux réfugiés. En conséquence, l'APD est passée de 0,33 % du revenu national brut (RNB) en 2021 à 0,37 % en 2022. L'APD a encore augmenté, passant de 211 milliards USD en 2022 à 224 milliards USD en 2023, soit une hausse de 1,8 % en termes réels, représentant toujours 0,37 % du RNB (OCDE, 2024). Parmi les 32 membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, seuls le Danemark, l'Allemagne, le Luxembourg, la Norvège et la Suède ont atteint l'objectif de 0,7 % du RNB, tandis que les États-Unis sont restés le plus grand donateur en termes absolus, mais ont été parmi les plus faibles contributeurs par rapport au RNB, avec seulement 0,22 %.

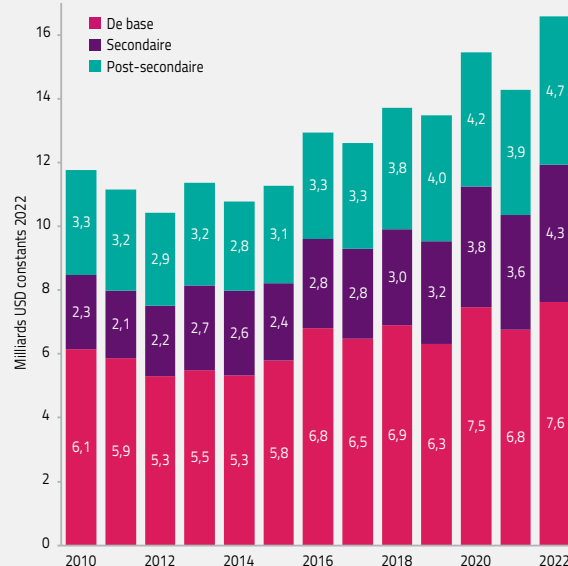
L'AIDE À L'ÉDUCATION A ATTEINT UN NIVEAU ABSOLU RECORD MAIS CONTINUE DE DIMINUER EN TERMES RELATIFS

L'aide totale à l'éducation a atteint un niveau record de 16,6 milliards USD en 2022, contre 14,3 milliards USD en 2021, soit une croissance en termes réels de 16 % en glissement annuel (figure 18.11). Par niveau, l'aide a augmenté de 883 millions USD dans l'éducation de base (de 13 %), de 684 millions USD dans l'enseignement secondaire (de 19 %) et de 723 millions USD dans l'enseignement post-secondaire (de 18 %) entre 2021 et 2022.

Le montant de l'APD est inférieur à celui des rapports précédents du GEM car les coûts imputés pour les étudiant(e)s (c'est-à-dire le coût de la scolarité dans les pays donateurs pour les ressortissants des pays bénéficiaires de l'APD) ont été exclus du calcul afin d'améliorer la cohérence. Seuls quelques pays européens ont inclus les coûts imputés pour les étudiant(e)s dans leur définition de l'APD, ce qui a faussé les comparaisons. Certains pays ont également cessé récemment de déclarer les

FIGURE 18.11 :

L'aide à l'éducation a atteint 16,6 milliards USD en 2022
Aide totale à l'éducation, par niveau d'enseignement, en USD constants de 2022, 2010-22



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_11

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM basée sur les données du CRS du CAD de l'OCDE.

coûts imputés, notamment la Belgique en 2022. L'exclusion des coûts imputés pour les étudiant(e)s s'aligne également sur l'introduction du cadre du soutien public total au développement durable (TOSSD) de l'OCDE, qui a reclassé ces flux en tant que biens publics mondiaux. Si les coûts imputés pour les étudiant(e)s avaient été inclus, ils auraient représenté 15 % de l'APD totale (chapitre 16).

“

L'aide à l'éducation a augmenté de 2,9 % par an entre 2010 et 2022

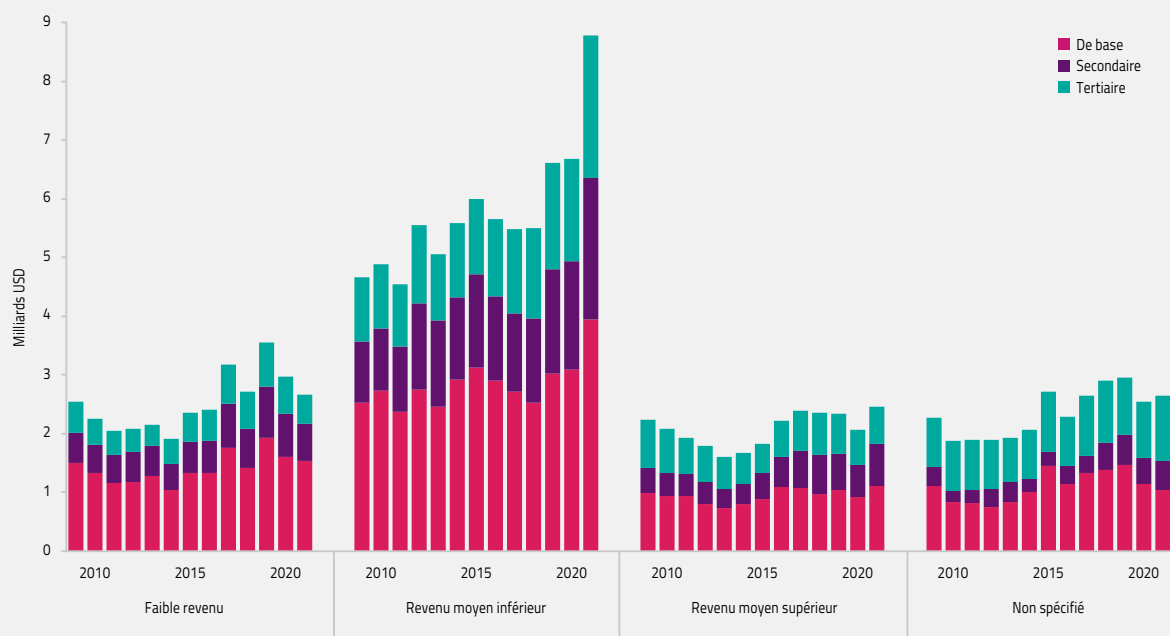
”

L'aide à l'éducation n'a cessé d'augmenter au fil des ans, passant d'environ 11,8 milliards USD en 2010, soit une augmentation de 41 % (ou 2,9 % par an) entre 2010 et 2022. L'éducation de base reçoit la plus grande part de l'APD, bien que cette part ait diminué de 52 % en 2010 à 46 % en 2022, tandis que la part de l'enseignement secondaire a augmenté de 20 % à 26 % et que la part de l'enseignement supérieur est restée constante à environ 28 %. L'éducation de base a toujours reçu la part la plus importante, passant progressivement de 6,1 milliards USD en 2010 à 7,6 milliards USD en 2022.

FIGURE 18.12 :

L'augmentation récente de l'aide à l'éducation est principalement allouée aux pays à revenu moyen inférieur

Aides à l'éducation sans coûts imputés pour les étudiants, en volume, par groupe de revenu du bénéficiaire, 2010-22



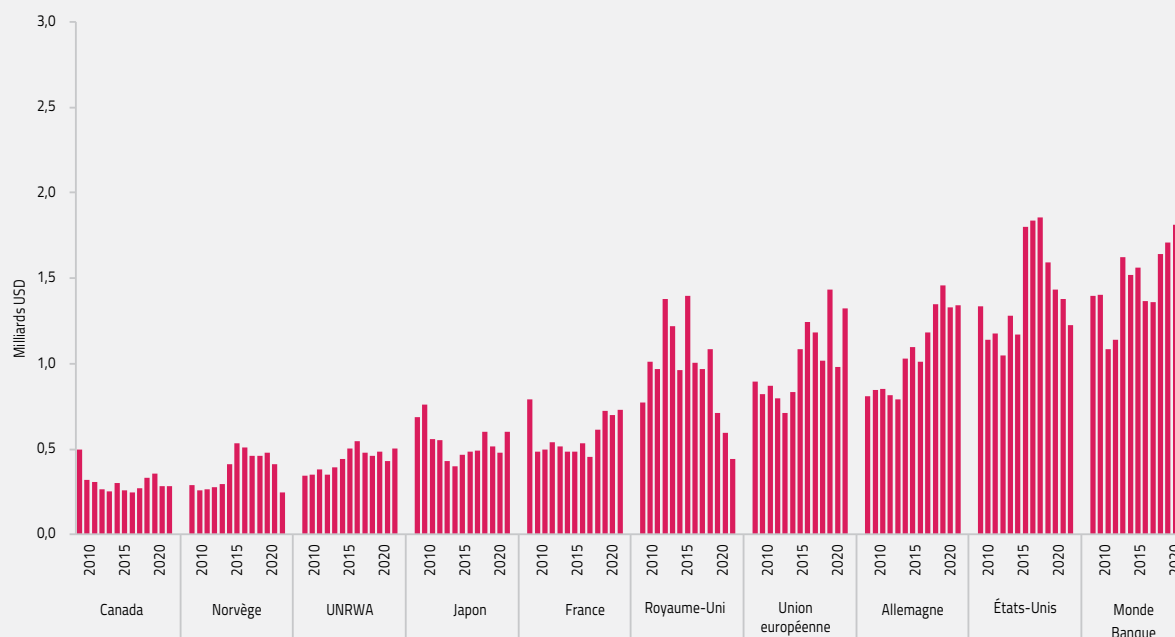
GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_12

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM basée sur les données du CRS du CAD de l'OCDE.

Malgré l'augmentation du volume global de l'aide à l'éducation, la part de l'éducation dans l'APD totale, qui est passée de 8,2 % en 2013 à 9,3 % en 2019, a diminué ces dernières années pour atteindre 7,6 % en 2022. En revanche, la part du secteur de la santé et de la population dans l'APD totale est passée de 17,5 % en 2019 à 23,8 % en 2022, probablement en raison de l'évolution des priorités au cours de la pandémie. La part du secteur de l'énergie est passée de 4,6 % en 2002 à 7,7 % en 2022.

Le volume de l'aide aux pays à faible revenu a augmenté progressivement et régulièrement tout au long des années 2010, mais on observe une baisse notable depuis 2019. Au cours de cette période, la part des pays à revenu moyen inférieur a augmenté, avec une hausse particulièrement marquée en 2022, où elle a augmenté de six points de pourcentage par rapport à 2021. Cette augmentation est principalement due à l'accroissement de l'aide à l'Ukraine. En effet, l'aide à l'éducation à l'Ukraine est passée de 187 millions d'USD en 2021 à 2,1 milliards USD en 2022. À l'exception de l'Europe et de l'Afrique subsaharienne, les autres régions ont connu une baisse du niveau de l'aide à l'éducation en 2022 (figure 18.12).

Entre 2020 et 2022, l'Association internationale de développement de la Banque mondiale a déboursé en moyenne 2 milliards USD par an, suivie par l'Allemagne (1,4 milliard USD), les États-Unis (1,3 milliard USD) et l'Union européenne (1,2 milliard USD) (figure 18.13). Les trois autres donateurs les plus importants en volume - la France, le Japon et le Royaume-Uni - ont apporté une contribution cumulée inférieure à 1 milliard USD par an. Deux de ces principaux donateurs bilatéraux ont réduit leurs contributions ces dernières années : le Royaume-Uni (de 68 % par rapport au pic de 2013) et les États-Unis (de 34 % par rapport au pic de 2018). Bien qu'il n'en ait pas rendu compte à l'OCDE, le Partenariat mondial pour l'éducation, qui a déboursé 454 millions USD par an en moyenne entre 2021 et 2022, a augmenté ses versements à 521 millions USD en 2023 (Partenariat mondial pour l'éducation, 2023). Ces chiffres sont inclus dans les financements déclarés à l'OCDE par ses donateurs, tels que l'Union européenne et le Royaume-Uni. Les priorités des donateurs en matière d'éducation varient d'un pays à l'autre. Les États-Unis (75 %) et la Norvège (66 %) donnent la priorité à l'éducation de base, tandis que la France (60 %) et le Japon (53 %) se concentrent davantage sur l'enseignement supérieur.

FIGURE 18.13 :**La Banque mondiale a augmenté son aide à l'éducation de près de 90 % en cinq ans***Aide à l'éducation en milliards USD constants de 2022, 10 principaux donateurs, 2010-22*

Remarque : UNRWA = Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_13

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM basée sur les données du CRS du CAD de l'OCDE.

La Banque mondiale a considérablement augmenté son aide à l'éducation, avec une hausse de près de 90 % des décaissements entre 2017 et 2022. Cette augmentation a été particulièrement notable en Afrique subsaharienne, où les décaissements ont bondi de 816 millions USD entre 2021 et 2022. Au fil des ans, les contributions de la Banque mondiale ont considérablement augmenté, passant de 364 millions USD en 2013 à 675 millions USD en 2018, 1 milliard USD en 2020 et 1,9 milliard USD en 2022. Si le financement de l'éducation par la Banque mondiale a augmenté, ses priorités ont changé. La part du financement de l'éducation de base a diminué de 36 % en 2011 à 27 % en 2022, tandis que le financement de l'enseignement secondaire a augmenté de 12 % à 26 % au cours de la même période. Toutefois, dans les pays à faible revenu, l'accent mis sur l'éducation de base a augmenté de manière significative, passant de 13 % en 2011 à 41 % en 2022.

Ces observations correspondent à celles d'un récent examen des priorités de la Banque mondiale au cours des 25 dernières années, durant lesquelles le nombre de projets a doublé et le financement total a quadruplé pour atteindre 73 milliards USD. Malgré sa stratégie de 2011 visant à améliorer les compétences d'apprentissage fondamentales, l'accent mis sur l'enseignement primaire et les résultats de l'apprentissage a en fait diminué.

Les projets visant à améliorer les résultats de l'apprentissage ont généralement été moins performants et moins bien notés. En revanche, les projets d'éducation de la petite enfance ont connu une croissance significative et ont été jugés plus positivement, car ils sont souvent évalués sur la base de paramètres plus simples tels que les taux d'inscription (Bedasso et Sandefur, 2024).

Le financement par projet est la principale modalité d'aide ; il représentait 64 % en 2022. Le financement de base et l'assistance technique ont augmenté dans les années 2010, les décaissements passant de 1,2 milliard USD en 2010 à 2,1 milliards USD en 2020, avant de redescendre à 1,3 milliard USD en 2022. L'aide budgétaire a augmenté pour atteindre 852 millions USD en 2022, alors qu'elle n'était que de 532 millions USD en 2016. Dans l'ensemble, la part combinée du financement de base, de l'assistance technique et de l'aide budgétaire est passée de 36 % en 2010 à 23 % en 2022. L'aide flexible et non affectée favorise la durabilité en permettant aux pays bénéficiaires d'adapter les ressources à leurs besoins. Alors que les donateurs bilatéraux diffèrent dans leurs stratégies, certains d'entre eux, dont l'Allemagne et la Norvège, ont augmenté leur financement aux organisations de financement multilatérales ou ont assoupli l'affectation des fonds (OCDE, 2021, 2024b).

DE PLUS AMPLES INFORMATIONS SONT DISPONIBLES SUR LA COOPÉRATION SUD-SUD

Si les pays du CAD de l'OCDE ont fourni la majeure partie des flux d'aide, la coopération Sud-Sud, qui représente les efforts de développement entre les pays en développement, s'est développée ces dernières années. Ces efforts dépassent souvent le cadre traditionnel de l'APD, ce qui a rendu difficile le suivi de ces contributions. Toutefois, il est possible d'obtenir des informations en utilisant le cadre TOSSD pour certains donateurs émergents et la base de données AidData du College of William & Mary pour mieux comprendre les contributions de la Chine à l'éducation, qui éclipsent tous les autres flux (**encadré 18.1**).

Le TOSSD a été introduit par l'OCDE en tant que nouveau cadre de données pour obtenir une vision plus complète des flux financiers

internationaux qui soutiennent le développement durable. Contrairement à l'APD traditionnelle, qui suit principalement l'aide financière du Nord au Sud, le TOSSD inclut un éventail plus large de ressources et d'activités financières. Il est particulièrement utile pour suivre la coopération Sud-Sud et la coopération triangulaire, car il fournit des informations précieuses sur les activités des pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé qui ne communiquent pas de données au SNPC de l'OCDE. Depuis 2019, l'Azerbaïdjan, le Brésil, le Chili, la République dominicaine, l'Indonésie, le Mexique, le Pérou et la Thaïlande ont divulgué leurs contributions en ressources, capturant une augmentation du financement dirigé vers l'éducation de 10 millions USD en 2019 à 102 millions USD en 2022, la majeure partie étant fournie par le Brésil et le Mexique.

ENCADRÉ 18.1 :

Après une période d'expansion significative, l'aide chinoise à l'éducation a diminué

Au cours des deux dernières décennies, la Chine est devenue l'un des principaux donateurs. Toutefois, il a été impossible d'évaluer le volume de l'aide, car ces flux ne sont répertoriés dans aucune base de données mondiale officielle. L'initiative AidData du College of William & Mary vise à combler les lacunes en matière de données sur le financement du développement mondial, et plus particulièrement sur la Chine. Son Global Chinese Development Finance Dataset couvre près de 21 000 projets de 2000 à 2023, avec des données sur les allocations financières, les répartitions géographiques et les ventilations sectorielles, en tenant compte des initiatives étatiques et non étatiques.

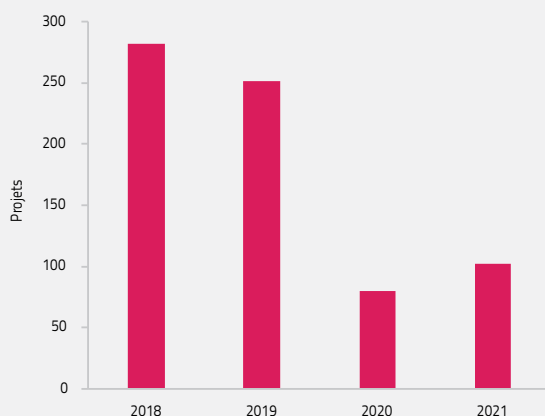
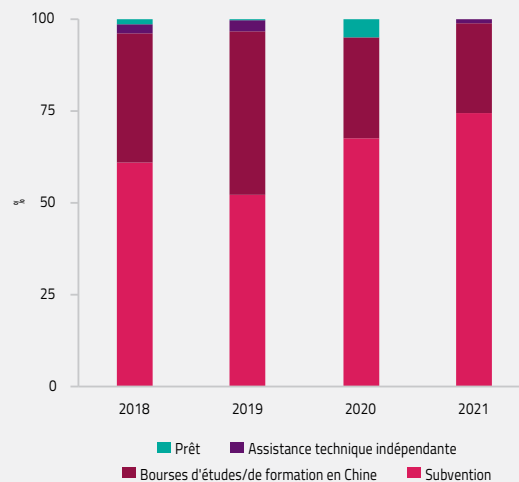
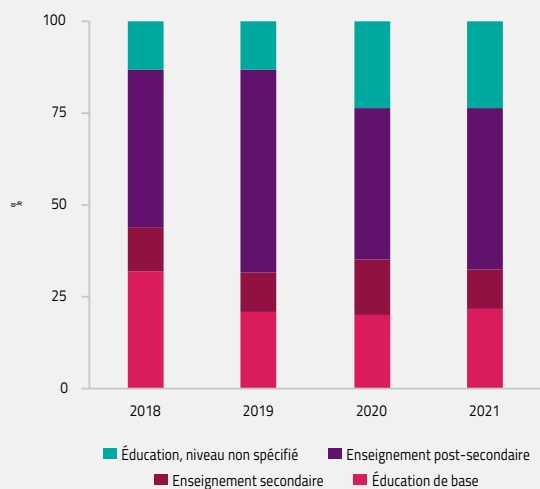
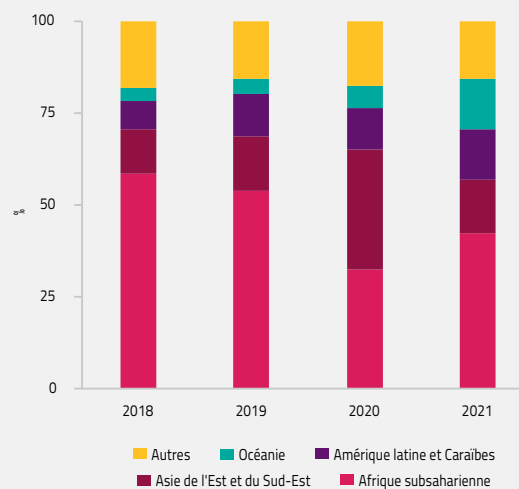
L'engagement de la Chine dans l'aide au développement a commencé dans les années 1950, avec pour objectif de favoriser la solidarité avec les nations nouvellement indépendantes d'Asie et d'Afrique par le biais d'une assistance technique et de projets d'infrastructure. L'APD de la Chine s'est développée dans les années 1980 et 1990 dans le cadre d'un engagement économique qui a facilité l'accès des pays aux produits chinois et l'accès de la Chine aux ressources naturelles. Une augmentation plus importante du volume et de la portée géographique de l'APD de la Chine a coïncidé avec son adhésion à l'Organisation mondiale du commerce en 2001. Cette tendance s'est poursuivie avec le lancement de l'initiative « Une Ceinture et une Route » en 2013, qui visait à accroître les investissements dans les infrastructures. Au fur et à mesure que l'influence mondiale de la Chine s'est accrue, ses stratégies d'aide se sont orientées vers le soutien de programmes de développement mondiaux plus vastes. Cette évolution a été symbolisée par l'Initiative mondiale pour le développement introduite en 2021, qui met l'accent sur la promotion d'un développement durable inclusif, notamment le soutien à l'éducation.

L'aide étrangère de la Chine est gérée par diverses agences. L'Agence chinoise de coopération internationale au développement, créée en 2018, établit des lignes directrices, coordonne les efforts d'aide et supervise les principaux programmes d'aide. Le Ministère du commerce gère des projets spécifiques de coopération économique, notamment dans le domaine de l'éducation, tout en veillant à leur alignement sur des objectifs économiques et diplomatiques plus larges. En termes de soutien financier, les banques d'État telles que la Banque de développement de Chine et la Banque d'import-export de Chine proposent des prêts à des conditions préférentielles et des financements d'infrastructures pour les projets de développement. Les banques commerciales d'État, telles que la Banque industrielle et commerciale de Chine, ainsi que les entreprises et les fonds d'État, mettent en œuvre et soutiennent les projets.

Les données au niveau des projets de la base de données AidData couvrent la période 2018-21 et incluent à la fois l'APD et les projets similaires à l'APD, qui peuvent ne pas correspondre entièrement aux définitions de l'APD de l'OCDE, tels que certains types de prêts concessionnels ou d'assistance technique. Les projets ont été classés par modalité, par niveau d'éducation et par localisation géographique. Le nombre de projets d'aide au développement de la Chine dans le domaine de l'éducation a connu une baisse notable, passant de 282 en 2018 à 102 en 2021, en grande partie à cause de la pandémie de COVID-19 (**figure 18.14a**). Les subventions représentent la majorité des projets (61 %), suivies par les bourses ou les formations organisées en Chine (36 %) (**figure 18.14b**). La plupart des projets d'éducation ont été financés par des agences gouvernementales chinoises (88 %) et se sont principalement concentrés sur l'enseignement supérieur (47 %), suivi de l'enseignement de base (25 %) et de l'enseignement secondaire (12 %) (**figure 18.14c**). Géographiquement, plus de la moitié des projets étaient situés en Afrique, la Namibie et le Nigeria étant les principaux bénéficiaires (**figure 18.14c**).

Suite à la page suivante...

ENCADRÉ 18.1 SUITE :

FIGURE 18.14 :**L'aide chinoise à l'éducation a diminué au cours de la période COVID-19***Caractéristiques des projets de coopération pour le développement de l'éducation en Chine, 2018-21**a. Nombre de projets**b. Modalité du projet**c. Répartition des projets par niveau d'éducation**d. Répartition des projets par région*GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_14

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM basée sur ChinaAid (2023).

L'une des principales difficultés rencontrées dans l'analyse des données relatives à l'aide au développement de la Chine réside dans le fait que les informations financières sont manquantes dans 78 % des cas, ce qui signifie que tout effort d'évaluation du volume est spéculatif. Les informations se réfèrent à des engagements et leur répartition dans le temps n'est pas connue. En se basant sur des hypothèses d'imputation simples, on estime que l'engagement financier est passé de 552 millions USD en 2018 à 66 millions USD en 2021, soit une baisse plus rapide que celle de l'activité du projet. Certains projets sont également classés comme multisectoriels mais comprennent des composantes éducatives, ce qui complique encore la classification et l'analyse. Les liens vers les données originales de la base de données AidData 3.0, souvent dérivées d'articles de presse en ligne, ont parfois expiré, ce qui empêche également la vérification des données. Malgré ces difficultés, le projet AidData fournit des informations précieuses sur les activités de financement du développement de la Chine.

FOCUS 18.2. EXPLOITER LE FINANCEMENT CLIMATIQUE POUR MOBILISER DES RESSOURCES DANS L'ÉDUCATION

Ces dernières années, à l'instar d'autres activités humaines, le secteur de l'éducation a ressenti les effets du changement climatique. La hausse des températures, les catastrophes naturelles plus fréquentes et plus graves, et d'autres défis liés au climat créent des obstacles pour les écoles et les élèves. La chaleur excessive présente des risques importants pour la santé et entraîne souvent la fermeture des écoles, ce qui se traduit par des pertes d'opportunités éducatives. Les catastrophes liées au climat, telles que les inondations et les sécheresses, les cyclones, les ouragans, les tornades, les glissements de terrain et les incendies de forêt, mettent en péril la sécurité et le bien-être des élèves (**chapitre 15**).

De nombreux pays à revenu faible ou moyen inférieur sont particulièrement vulnérables aux effets des phénomènes météorologiques extrêmes (Eckstein et al., 2021). En 2022, de graves inondations au Pakistan ont perturbé la scolarité de 3,5 millions d'enfants et détruit plus de 26 000 écoles (Imran, 2022). La Somalie a été touchée par une grave sécheresse qui a entraîné des déplacements de population. Plus de 80 écoles dans les États de Jubaland et de Galmudug ont ainsi été fermées en avril 2022 (Observatoire des situations de déplacement interne, 2023). Le nombre de catastrophes de moyenne ou grande ampleur devrait passer de 400 par an en 2015 à 560, soit environ 1,5 par jour, d'ici 2030 (UNDRR, 2023).

“

Le financement de l'action climatique offre la possibilité de soutenir des investissements à grande échelle dans les infrastructures scolaires afin d'aider les écoles à résister aux événements climatiques

”

L'éducation peut jouer un rôle essentiel dans la réponse au changement climatique, notamment par l'inclusion d'un contenu sur le changement climatique dans les programmes scolaires. L'investissement n'est pas coûteux et peut, en principe, être couvert par les budgets de l'éducation. Cependant, le financement de la lutte contre le changement climatique offre la possibilité de soutenir des investissements à grande échelle dans les infrastructures scolaires afin d'aider les écoles à résister aux événements climatiques. L'intégration de l'éducation dans les initiatives de financement de la lutte contre le changement climatique peut également renforcer la capacité des efforts d'adaptation et d'atténuation.

BREF HISTORIQUE DU FINANCEMENT DE L'ACTION CLIMATIQUE

Le financement de l'action climatique est apparu en réponse à la reconnaissance croissante du changement climatique en tant que problème mondial critique. Le concept a pris de l'ampleur lors du Sommet de la Terre de 1992, au cours duquel la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques a reconnu la nécessité de disposer de ressources financières pour soutenir les

efforts en matière de climat (UNDRR, 2023, 2023 ; Nations Unies, 1992). Le protocole de Kyoto, adopté en 1997, a marqué une étape importante en introduisant des mécanismes qui ont facilité les investissements dans des projets de réduction des émissions dans les pays en développement (CCNUCC, 1997).

Au fur et à mesure de l'évolution du financement de l'action climatique, des étapes clés ont été franchies avec la création du Fonds pour l'environnement mondial en 1991 et des Fonds d'investissement climatiques en 2008 (CIF, 2024 ; Fonds pour l'environnement mondial, 2024). L'accord de Copenhague de 2009 a joué un rôle essentiel en engageant les pays développés à mobiliser 100 milliards USD par an d'ici à 2020, ce qui a conduit à la création du Fonds vert pour le climat en 2010. L'accord de Paris de 2015 a renforcé ces engagements et souligné la nécessité de renforcer les capacités des pays en développement (accord de Paris, 2015).

Le développement le plus récent ciblant spécifiquement l'éducation a eu lieu lors de la Conférence des Nations Unies sur le changement climatique de 2023 ou Conférence des Parties de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, plus connue sous le nom de COP28, où 45 pays ont approuvé la Déclaration sur le Programme commun pour l'éducation et le changement climatique. Cette déclaration appelle les nations à s'adapter, à atténuer les effets du changement climatique et à investir dans la mise en place de systèmes éducatifs intelligents face au climat, en s'appuyant sur les quatre piliers d'action du Partenariat pour l'écologisation de l'éducation : écologisation des écoles, des programmes scolaires, de la formation des enseignant(e)s et de l'engagement des communautés (UNESCO, 2024).

Le rapport du Global Landscape of Climate Finance de 2023 révèle que les flux annuels moyens de financement climatique ont atteint près de 1,3 billion USD en 2021/22, soit près du double des niveaux de 2019/20. Cette augmentation est principalement due à une accélération significative du financement de l'atténuation (qui représente 91 % du total). Les engagements des gouvernements en matière de financement de l'action climatique ont atteint 288 milliards USD, ce qui représente une augmentation considérable par rapport aux 179 milliards USD prévus pour 2021. Notamment, seuls 33 milliards USD ont été dirigés vers l'international, les deux tiers, soit 21 milliards USD, allant des pays de l'OCDE vers les pays non membres (IDFC, 2022, 2024). Malgré l'augmentation récente du financement de l'action climatique, seule une petite partie est enregistrée comme APD. Selon le SNPC de l'OCDE, plus de 900 millions USD ont été déboursés par l'intermédiaire des principaux mécanismes et instruments de financement de l'action climatique en 2022, soit une croissance de 350 % depuis 2015. Cependant, le secteur de l'éducation n'a reçu que 13 millions USD pour des initiatives de financement de l'action climatique (**figure 18.15**).

“

Les flux financiers annuels moyens dédiés à l'action climatique ont atteint près de 1,3 billion USD en 2021/22, soit près du double des niveaux de 2019/20

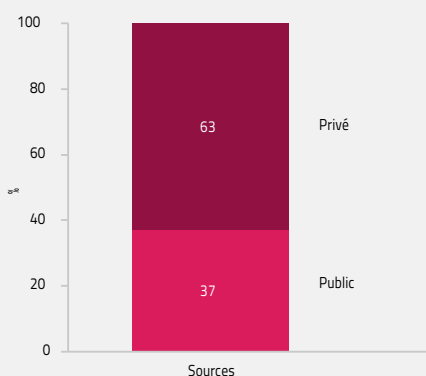
”

FIGURE 18.15 :

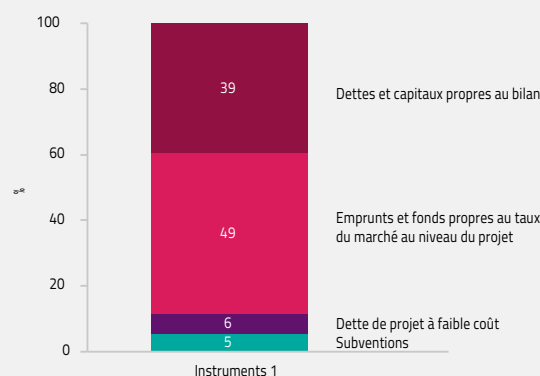
Le financement de la lutte contre le changement climatique est estimé à 1,3 billion USD, mais l'éducation n'en reçoit qu'une infime partie

Répartition du financement climatique (%), 2021/22

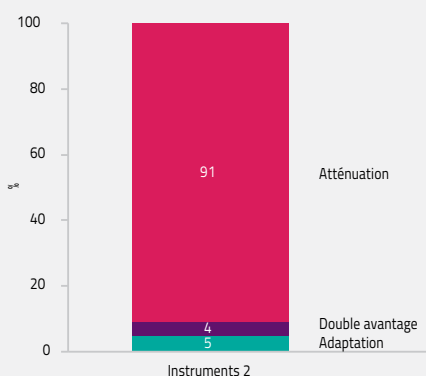
a. Par source



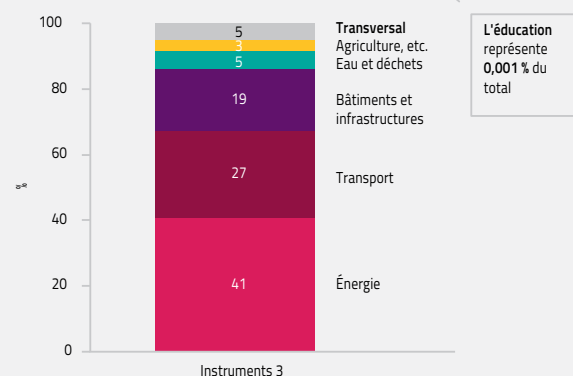
b. Par modalité



c. Par objectif



d. Par utilisation



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_15

Source : Global Center on Adaptation and Climate Policy Initiative (2023).

LES PAYS SONT CONFRONTÉS À DES DÉFIS ET À DES OPPORTUNITÉS POUR ACCÉDER AUX FONDS CLIMATIQUES POUR L'ÉDUCATION

Le financement de l'action climatique est généralement géré par des entités extérieures au secteur de l'éducation, de sorte que les ministères de l'éducation peuvent éprouver des difficultés à accéder directement à ces fonds. L'accès effectif au financement de l'action climatique repose sur plusieurs éléments clés. Tout d'abord, un plan national sur le climat doit clairement définir le rôle du secteur de l'éducation dans la préparation au changement climatique et établir un mécanisme de coordination entre les différentes parties prenantes. Ce plan doit définir les responsabilités du Ministère de l'éducation et des autres ministères concernés pour assurer une gestion solide des

risques de catastrophes et garantir l'allocation de ressources adéquates au secteur de l'éducation. Il est essentiel d'intégrer les considérations relatives aux risques de catastrophe dans les processus budgétaires pour soutenir efficacement les efforts de renforcement de la résilience dans l'ensemble des ministères compétents (Southerland et al., 2024). Cependant, les plans nationaux négligent souvent l'importance du secteur de l'éducation dans le financement de l'action climatique. Le secteur de l'éducation doit également améliorer ses capacités en matière d'évaluation des risques et de planification climatique pour contribuer efficacement à ces efforts (**encadré 18.2**).

Plusieurs pays présentent des exemples de financement de l'action climatique par l'éducation. À la Grenade, des efforts

ENCADRÉ 18.2 :

Le Japon a mis en place un système éducatif résilient face aux catastrophes naturelles

La vaste expérience du Japon en matière de gestion des catastrophes naturelles nationales a directement influencé son engagement à soutenir la résilience aux catastrophes dans les systèmes éducatifs du monde entier. En tant que pays fréquemment touché par des risques naturels, principalement des tremblements de terre, mais aussi, et de plus en plus, des risques liés au climat tels que les inondations et les cyclones, le Japon a élaboré des stratégies solides de préparation aux catastrophes qu'il partage dans le cadre de la coopération internationale au développement.

Au niveau national, le Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie (MEXT) joue un rôle essentiel au sein du Conseil central de gestion des catastrophes, bénéficiant d'un financement gouvernemental important (Sakurai, 2016). Après le grand tremblement de terre de Hanshin-Awaji en 1995, qui a endommagé plus de 3 800 écoles, le Japon a mis en œuvre des réformes substantielles pour améliorer la sécurité dans les écoles. Le MEXT a publié de nouvelles directives en 2002 pour les évaluations de la vulnérabilité et les efforts de modernisation, ce qui a permis d'augmenter la part des écoles résistantes aux tremblements de terre de 45 % en 2002 à 96 % en 2015 (Banque mondiale, 2016).

Au-delà des infrastructures, le Japon intègre la préparation aux catastrophes dans l'enseignement, en organisant régulièrement des exercices et en utilisant les écoles comme abris d'urgence. L'éducation aux catastrophes est introduite très tôt dans les programmes scolaires, ce qui permet de cultiver une culture de la préparation. Après la catastrophe, des mécanismes de réponse rapide assurent des réparations rapides et des politiques permettent la reprise rapide des cours dans des lieux temporaires. Les services de santé mentale et les options d'apprentissage à distance aident les élèves à se rétablir et à maintenir la continuité de l'enseignement. En 2022, le MEXT a mis à jour les lignes directrices relatives à l'éducation à la réduction des risques de catastrophes pour les enseignant(e)s des écoles élémentaires et le Bureau du Cabinet a publié des lignes directrices visant à promouvoir la collaboration entre les écoles et les communautés (Bureau du Cabinet du Japon, 2023).

En 2022, le budget public japonais consacré à la gestion des risques de catastrophe s'élevait à 3,5 billions de yens (23 milliards USD) (Bureau du Cabinet du Japon, 2023). Le gouvernement utilise son budget ordinaire pour la prévention, tandis que les gouvernements nationaux et locaux utilisent des réserves pour les mesures d'urgence. Le Bureau du Cabinet, qui joue un rôle central dans le cadre de la gestion des risques de catastrophe au Japon, veille à ce que des fonds suffisants soient alloués à la résilience des infrastructures et aux situations d'urgence (Tsuda, 2019).

Au niveau international, le Japon met à profit son expérience en matière de préparation aux catastrophes en apportant un soutien technique et financier pour aider à renforcer la résilience aux catastrophes dans les pays en développement. Grâce à des collaborations, par exemple avec la Banque mondiale dans le cadre de son programme Global Program for Safer Schools, le Japon promeut la gestion des risques de catastrophes au sein des systèmes éducatifs à risque. Par exemple, il a aidé des zones touchées par des cyclones au Mozambique et a renforcé la résilience climatique dans des écoles en Afrique subsaharienne (GFDRR, 2024 ; GPE, 2024b).

visant à améliorer l'allocation des ressources pour la résilience climatique sont en cours, l'accent étant mis sur l'augmentation du nombre d'écoles dotées de plans de gestion des catastrophes. Alors que les agences gouvernementales sont encouragées à concevoir leurs propres plans de continuité et d'intervention d'urgence, le financement récurrent pour les catastrophes est principalement alloué à l'Agence nationale de gestion des catastrophes. Le renforcement de la coordination au sein du Ministère de l'éducation pour la planification de la préparation et la fourniture de conseils plus clairs aux écoles sur la préparation des plans de catastrophe sont des étapes essentielles. Un personnel spécialisé disposant de l'expertise nécessaire peut encore renforcer ces efforts. Un rôle clairement défini pour le Ministère de l'éducation au sein d'un mécanisme national coordonné est crucial pour une mobilisation efficace et équitable des ressources dans le cadre du financement climatique (Ministère de l'éducation de la Grèce, 2023).

La Thaïlande, qui est confrontée à des risques climatiques importants, a élaboré un plan national d'adaptation qui intègre l'éducation climatique dans sa stratégie.

Ce plan prévoit un mécanisme de coordination pour l'accès aux fonds internationaux, la garantie d'un soutien budgétaire aux agences gouvernementales et la mise en place d'une budgétisation intégrée pour les actions climatiques. Le département du changement climatique et de l'environnement sert de point focal pour la coordination intersectorielle du suivi et de l'évaluation de l'adaptation (Gouvernement de la Thaïlande, 2024). Bien que le plan se concentre actuellement sur des secteurs tels que la santé et l'agriculture, il est possible de renforcer le rôle de l'éducation, ce qui permettrait de garantir davantage de ressources pour les initiatives éducatives.

Deuxièmement, un accès efficace au financement de l'action climatique nécessite une agence nationale spécialisée pour faire le lien entre les sources de financement nationales et internationales. Une telle agence peut aligner les objectifs nationaux sur les opportunités de financement mondiales, en veillant à ce que les besoins du secteur de l'éducation soient bien intégrés dans les initiatives plus larges de financement de l'action climatique. L'accès au financement climatique par des entités telles que le Fonds vert pour le climat et le Fonds pour l'environnement mondial peut s'avérer difficile pour les pays en développement en raison de processus complexes et de critères stricts. Les propositions de projet détaillées doivent répondre à

des exigences spécifiques, impliquant souvent plusieurs cycles de projet et une coordination avec diverses entités, telles que l'autorité nationale désignée et les points focaux pour ces fonds. En outre, l'obtention d'un financement de la part des banques de développement implique le respect de divers critères, ce qui alourdit les charges administratives.

Le Kenya fait preuve d'une approche proactive en matière de financement de l'action climatique. Grâce à la mise en place de plans nationaux d'adaptation et au soutien des partenaires de développement, le Kenya a créé une agence nationale désignée pour le Fonds mondial pour le climat. Il dispose également de deux entités nationales accréditées, la National Environment Management Authority of Kenya et la KCB Bank Kenya Limited, pour mettre en œuvre les projets (Fonds vert pour le climat, 2023a). Pour améliorer la mise en œuvre de la finance verte, le Trésor a procédé à un examen des dépenses publiques et du budget, en s'appuyant sur les systèmes de gestion des finances publiques (Trésor national du Kenya, 2017). Les domaines prioritaires sont l'eau et l'économie bleue, la sylviculture, la faune et la flore sauvages, le tourisme, la gestion des risques de catastrophes et la sécurité alimentaire et nutritionnelle. Si l'éducation n'est pas explicitement mise en avant, l'assainissement communautaire, qui peut inclure des écoles, et les projets de renforcement des capacités bénéficient d'un soutien extérieur (Kazimbaya-Senkwe, 2024 ; Banque mondiale, 2021a).

Le Fonds vert rwandais sert de mécanisme de financement national pour les projets liés au changement climatique et à l'environnement. Créé par le gouvernement, le Fonds canalise, programme, surveille et décaisse des fonds en vue du financement climatique. Agissant comme un fonds commun national, regroupant les ressources de divers contributeurs, il facilite l'accès direct aux fonds internationaux tels que le Fonds vert pour le climat, en rationalisant l'intégration de l'aide extérieure et du financement national. Le fonds est accessible aux ministères de tutelle, aux districts, aux entités privées et à la société civile, et soutient des projets qui s'alignent sur les objectifs du Rwanda en matière de croissance économique durable, résistante au climat et verte (Gouvernement du Rwanda, 2022 ; Fonds vert du Rwanda, 2022).

Troisièmement, alors que la finance internationale soutient souvent des projets au cas par cas, une approche globale est essentielle pour maximiser la préparation aux risques. Il est essentiel d'aborder les aspects systémiques dans des cadres plus larges et d'impliquer diverses parties prenantes. Par exemple, l'initiative Climate Smart Education System du Partenariat Mondial pour l'Éducation, en collaboration avec l'UNESCO, l'IIEP de l'UNESCO et Save the Children, vise à améliorer la préparation à l'accès au financement climatique pour 35 des pays les plus vulnérables au climat, en développant à son tour une réserve viable pour les investissements futurs entre 2024 et 2026. L'initiative aide les ministères de l'éducation à accéder au financement climatique pour intégrer le changement climatique dans le secteur. Il fournit une assistance technique pour la

planification fondée sur des données probantes, la coordination interministérielle et la construction d'infrastructures éducatives plus écologiques et plus résilientes (GPE, 2024a).

Le Dispositif mondial de réduction des effets des catastrophes et de relèvement de la Banque mondiale met l'accent sur la participation intersectorielle et la mise en place d'un cadre global pour la réduction des risques de catastrophes dans le domaine de l'éducation. Son programme mondial pour des écoles plus sûres, le Global Program for Safer Schools intègre des conseils techniques, des conceptions d'investissement tenant compte des risques et des considérations de réduction des risques dans l'infrastructure éducative. Entre 2014 et 2023, le programme a soutenu 35 pays et 564 000 écoles, influençant la conception et la mise en œuvre de projets d'infrastructures scolaires d'une valeur de plus de 3,1 milliards USD (Banque mondiale, 2019, 2024).

La Banque mondiale soutient également le Pacific Safer Schools Program, qui collabore avec les gouvernements, le secteur de la construction et les organisations non gouvernementales à Samoa, Tonga et Vanuatu pour renforcer les bâtiments et les infrastructures scolaires (Cordero, 2024 ; Kleymeyer, 2017 ; Banque mondiale, 2022, 2024). En 2024, la Banque mondiale a approuvé un prêt de 1,25 milliard USD pour des écoles résilientes aux Philippines, dont 500 millions USD destinés à soutenir le rétablissement d'écoles touchées par des catastrophes dans des régions sélectionnées.

“ Une évaluation efficace des risques et une estimation des coûts sont essentielles pour que le secteur de l'éducation puisse répondre à l'ensemble de ses besoins ”

Enfin, une évaluation efficace des risques et une estimation des coûts sont essentielles pour que le secteur de l'éducation puisse répondre à l'ensemble de ses besoins. Les ressources pour l'investissement en capital devraient être clairement définies dans les plans du secteur de l'éducation qui intègrent la préparation et la gestion des catastrophes. Le plan sectoriel de l'éducation 2021-2025 du Belize aborde les risques importants posés par les ouragans et les sécheresses, en mettant l'accent sur la nécessité de disposer d'installations résistantes aux ouragans et de stratégies efficaces d'atténuation des risques. Le plan souligne l'importance d'allouer des capitaux suffisants pour atteindre les objectifs de résilience climatique : 89 % du budget de l'éducation est consacré aux frais de personnel, les 11 % restants étant consacrés à la formation, aux bourses, à l'entretien des installations et au matériel. Cela souligne le défi que représente l'obtention d'un financement adéquat pour les dépenses d'investissement (Ministère de l'éducation, de la culture, des sciences et de la technologie du Belize, 2021).

Pour relever des défis similaires à l'échelle mondiale, des initiatives telles que Building the Climate Resilience of Children and Communities through the Education Sector (BRACE) ont été lancées. Cette initiative est basée sur l'initiative Climate Smart Education System et finance exclusivement le secteur de l'éducation. BRACE se concentre sur l'amélioration de la résilience des systèmes éducatifs en rénovant et en construisant des écoles adaptées au climat dans des pays tels que le Cambodge, le Soudan du Sud et les Tonga. Il s'aligne sur le cadre international pour la sécurité des écoles et constitue un partenariat entre le Partenariat mondial pour l'éducation, Save the Children et le Fonds mondial pour le climat, dont le conseil d'administration examinera l'accord de cofinancement pour approbation à la mi-2025 (GADRRRES, 2022 ; GPE, 2023 ; Fonds vert pour le climat, 2023b, 2023c).

Le financement de l'action climatique offre des opportunités précieuses pour améliorer la préparation et la résilience aux catastrophes dans le secteur de l'éducation. L'accès au financement de la lutte contre le changement climatique peut s'avérer difficile, mais il est possible de surmonter ces obstacles et d'en tirer des avantages substantiels. Des initiatives comme BRACE montrent comment des investissements ciblés peuvent renforcer les systèmes éducatifs et soutenir le développement durable dans les régions vulnérables.

DÉPENSES DES MÉNAGES

Les ménages contribuent de manière significative à l'éducation dans le monde entier, en comblant les lacunes du financement public et en investissant dans l'avenir de leurs enfants. Selon l'Observatoire du financement de l'éducation 2024, la part des ménages dans les dépenses totales d'éducation est passée de 21 % en 2010 à 25 % en 2022, tandis que la part des gouvernements a chuté de 79 % à 75 % au cours de cette période.

“ La part des ménages dans les dépenses totales d'éducation est passée de 21 % en 2010 à 25 % en 2022 ”

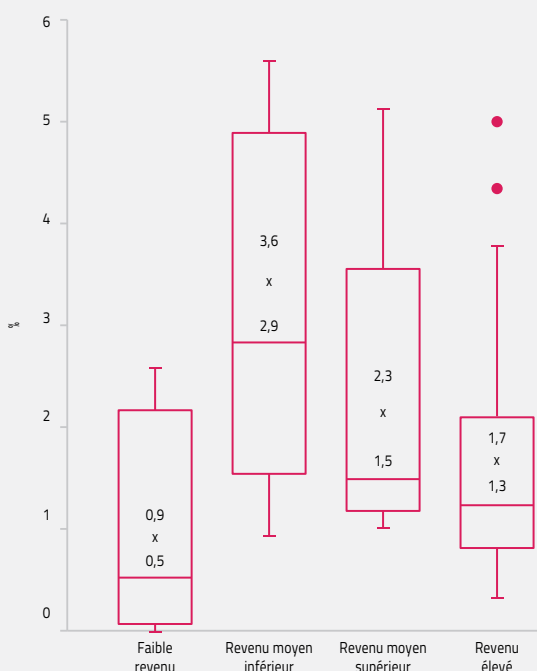
La base de données officielle des comptes nationaux des Nations Unies (UN Data, 2024) fournit des séries chronologiques détaillées sur les comptes nationaux, y compris les dépenses de consommation totale des ménages et les dépenses d'éducation. Des données sont disponibles pour un large éventail de pays entre 2010 et 2021, bien que la plupart d'entre eux soient des pays à revenu moyen supérieur et élevé, ce qui peut fausser les moyennes mondiales.

La part de l'éducation dans le budget des ménages varie considérablement selon le groupe de revenu du pays, reflétant à la fois les contraintes économiques et les modèles de dépenses publiques (figure 18.16). Dans les pays à faible revenu, les ménages consacrent moins de 1 % de leur budget à l'éducation, en raison des difficultés économiques. En revanche, les ménages des pays à revenu moyen inférieur consacrent à l'éducation une médiane de 2,9 % et une moyenne non pondérée de 3,6 % de leurs

FIGURE 18.16 :

Les ménages des pays à revenu moyen inférieur consacrent à l'éducation une part de leur budget au moins deux fois plus élevée que les ménages des pays à revenu élevé

Répartition de la part de l'éducation dans les dépenses totales de consommation des ménages, par groupe de revenu national, 2018-22



Remarque : Les diagrammes de l'encadré montrent la distribution de la part de l'éducation dans les dépenses totales de consommation des ménages par groupe de revenu national. Les limites de l'encadré indiquent l'intervalle à l'intérieur duquel les 50 % centraux des données peuvent être trouvés. La ligne centrale (et l'étiquette) indique la valeur médiane et le signe x (et l'étiquette) indique la moyenne non pondérée pour chaque groupe de revenu. Des lignes partent de chaque case pour saisir l'étendue des données restantes, des points étant placés au-delà des bords de la ligne pour indiquer les valeurs aberrantes. Les observations portent sur 4 pays à faible revenu, 12 pays à revenu moyen inférieur, 17 pays à revenu moyen supérieur et 42 pays à revenu élevé.

GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_16

Source : Analyse de l'équipe de l'Observatoire du financement de l'éducation basée sur la base de données officielle des comptes nationaux des Nations Unies.

dépenses, la répartition de leurs dépenses étant la plus large de tous les groupes de revenus. Le niveau élevé des dépenses dans les pays à revenu moyen inférieur suggère que les ménages subissent des pressions pour compléter un financement public inadéquat (UNESCO, 2021). Dans les pays à revenu moyen inférieur, la part médiane du budget des ménages consacrée à l'éducation tombe à 1,5 %, avec une moyenne non pondérée de 2,3 %. Enfin, les ménages des pays à revenu élevé consacrent une médiane de 1,3 % ou une moyenne non pondérée de 1,7 % à l'éducation.

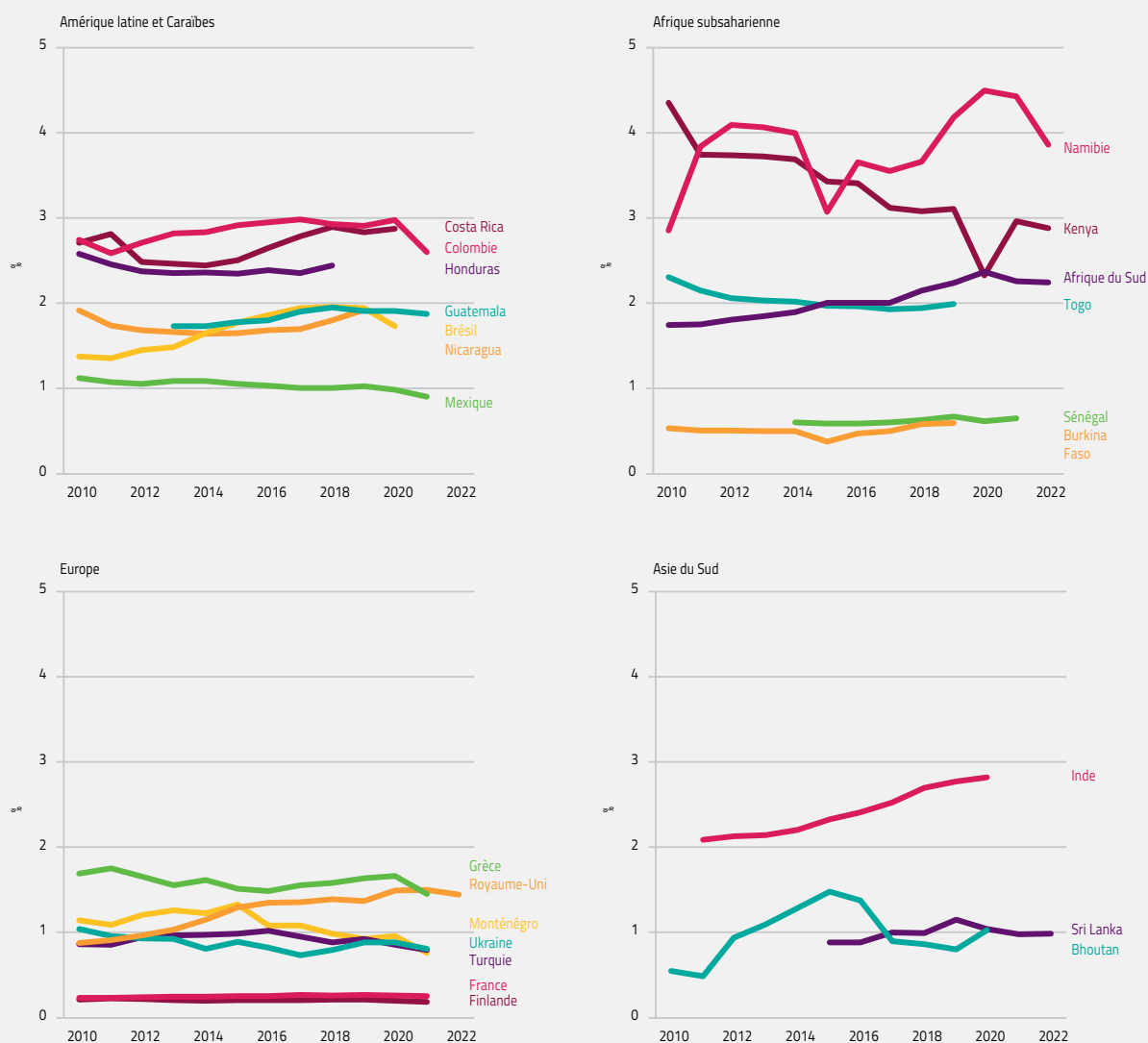
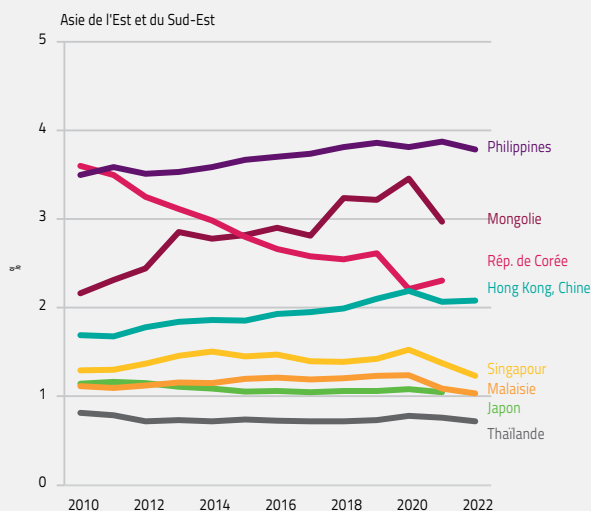
FIGURE 18.17 :**Les dépenses d'éducation des ménages tendent à être stables***Dépenses de consommation des ménages pour l'éducation en pourcentage du PIB, certains pays, par région, 2010-22***Suite à la page suivante...**

FIGURE 18.17 SUITE :**Les dépenses d'éducation des ménages ont tendance à être stables**

Dépenses de consommation des ménages pour l'éducation en pourcentage du PIB, certains pays, par région, 2010-22



GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2024_fig18_17

Source : Analyse de l'équipe de l'Observatoire du financement de l'éducation basée sur la base de données officielle des comptes nationaux des Nations Unies (sur la part de l'éducation dans les dépenses totales de consommation des ménages) et les indicateurs de développement mondial (sur la consommation en tant que part du PIB).

Les dépenses d'éducation des ménages varient considérablement d'une région à l'autre. En Asie du Sud, les ménages indiens dépensent près de trois fois plus pour l'éducation que leurs homologues sri-lankais. En Amérique latine, les ménages du Costa Rica dépensent près de trois fois plus que ceux du Mexique, tandis qu'en Afrique subsaharienne, les ménages de Namibie supportent un coût d'éducation six fois plus élevé que ceux du Sénégal. Même au sein de l'Europe, les disparités sont importantes : les ménages grecs investissent six fois plus dans l'éducation que les ménages français. Ces variations peuvent être liées à des différences de politiques publiques, de conditions économiques et de priorités culturelles. Dans les pays où le financement public de l'éducation est solide, les dépenses d'éducation des ménages sont généralement moins élevées, mais dans les régions où le soutien public est insuffisant, les familles doivent assumer une charge financière plus lourde.

L'histoire des dépenses d'éducation des ménages n'est pas seulement celle d'une inégalité régionale et basée sur le revenu ; c'est aussi celle d'une évolution dans le temps (**figure 18.17**). Entre 2010 et 2021, plusieurs pays ont connu des changements dans la part des dépenses d'éducation des ménages par rapport au PIB. Par exemple, le Royaume-Uni a vu ce chiffre passer de 0,9 % à 1,5 %, tandis que l'Afrique du Sud est passée de 1,7 % à 2,4 %. En revanche, des pays comme le Kenya et la République de Corée ont enregistré des baisses. L'impact de la COVID-19 a encore compliqué ce paysage, car des pays comme la Colombie, la Namibie et Singapour ont vu les dépenses d'éducation des ménages diminuer en raison des chocs économiques.



Ayyub Najarada est scolarisé à l'école Kalbajar n°56 dans la colonie de Masazy de la région d'Absheron. La Banque mondiale a appuyé l'amélioration du contenu et de la pertinence de l'enseignement dans les écoles secondaires d'Azerbaïdjan.

Crédit : allison Kwesell / Banque mondiale*

TABLEAUX STATISTIQUES¹

Ce rapport présente pour la première fois un tableau d'ensemble qui compare les progrès réalisés entre 2015 et 2023 pour certains indicateurs de référence de l'ODD 4. Les tableaux 1 à 7 présentent les informations les plus récentes pour une série d'indicateurs globaux, thématiques et autres indicateurs de l'éducation. Le tableau 1 présente des informations de base sur les caractéristiques démographiques et les caractéristiques du système éducatif, ainsi que sur le financement national de l'éducation. Les tableaux 2 à 7 sont organisés en fonction des sept cibles (4.1 à 4.7) et des trois moyens de mise en œuvre (4.a à 4.c) de l'objectif de développement durable (ODD) 4. Les tableaux se concentrent principalement sur le cadre de suivi de l'ODD 4, qui comprend 43 indicateurs comparables au niveau international : 12 indicateurs globaux et 31 indicateurs thématiques. Un indicateur supplémentaire, « Proportion d'enfants/de jeunes préparés pour l'avenir, par sexe », est le produit des deux indicateurs globaux de la cible 4.1 de l'ODD. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a rendu compte de tous les indicateurs en 2024, à l'exception des indicateurs 4.7.3 et 4.a.4 (**tableau I.1**).^{2, 3} Les tableaux comprennent également des indicateurs supplémentaires, qui ne font pas officiellement partie du cadre de suivi de l'ODD 4, tels que la transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et la mobilité des étudiant(e)s.

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

La plupart des données figurant dans les tableaux statistiques proviennent de l'ISU. Lorsque les tableaux statistiques incluent des données provenant d'autres sources, celles-ci sont mentionnées dans les notes de bas de page. Les données les plus récentes de l'ISU sur les élèves, les étudiant(e)s, les enseignant(e)s et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux proviennent de la publication de septembre 2024 et se réfèrent à l'année scolaire ou à l'exercice financier se terminant en 2023.⁴ Ces statistiques concernent l'éducation formelle, publique et privée, par niveau d'éducation. Les tableaux statistiques répertorient 208 pays et territoires, tous États membres ou membres associés de l'UNESCO, à l'exception des Bermudes et des îles Turques-et-Caïques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU en utilisant des questionnaires standard publiés par l'ISU lui-même. Pour 46 pays, les données sur l'éducation sont collectées par l'ISU via les questionnaires ISU/OCDE/Eurostat (UOE).⁵

DONNÉES SUR LA POPULATION

Les indicateurs démographiques utilisés dans les tableaux statistiques, notamment les taux de scolarisation, le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés, et le nombre de jeunes et d'adultes, sont principalement basés sur les estimations du rapport Perspectives de la population mondiale produites par la Division de la population des Nations unies (UNPD). Les données sur l'âge pour une année donnée ne sont pas fournies pour les pays dont la population totale est inférieure à 90 000 habitants. Pour certains pays, les estimations démographiques proviennent d'Eurostat (Statistiques démographiques), du Secrétariat de la Communauté du Pacifique (Programme de statistiques et de démographie) ou des bureaux nationaux de statistiques.

Alors que les estimations du rapport Perspectives de la population mondiale restent la source par défaut des données démographiques, l'ISU a mis en œuvre une nouvelle politique de données démographiques approuvée par le TCG en mars 2023, qui a été utilisée pour la première fois pour la publication des données de septembre 2023.⁶ Dans le cadre de cette politique, les pays dont les données démographiques nationales répondent à un ensemble de critères de qualité standard prédéfinis ont la possibilité de demander à l'ISU d'utiliser leurs données démographiques nationales pour le calcul de leurs indicateurs basés sur la population. Dans le cadre de la nouvelle politique en matière de données démographiques, les exigences en matière d'information sont les suivantes : (i) des séries chronologiques complètes et des métadonnées de 2000 à 2023 ; (ii) des données complètes ventilées par sexe et par âge pour la population âgée de 0 à 99 ans ; (iii) des données compilées et diffusées par des organisations internationales reconnues ou accessibles au public ; et (iv) des données ayant une couverture démographique adéquate et représentatives de la population sous-jacente dans la mesure du possible. Les estimations ou dénombrements dans lesquels plus de 5 % de la population totale est exclue ne peuvent pas être utilisés dans les calculs. Cette approche hybride vise à améliorer l'appropriation nationale des statistiques de l'éducation diffusées par l'ISU, en particulier dans les pays où la couverture des données de la Division de la population diffère de celle des données sur l'éducation communiquées par les pays à l'ISU.

1 Les tableaux statistiques sont accessibles sur le site web du rapport GEM à l'adresse <https://en.unesco.org/gem-report/statistical-tables>.

2 Le groupe d'experts inter-agences sur les indicateurs des ODD a proposé les 11 indicateurs globaux de l'ODD 4. La Commission statistique des Nations unies les a adoptés lors de sa 48^e session, en mars 2017. Le Conseil économique et social des Nations unies les a adoptés en juin 2017. Le taux d'achèvement (indicateur 4.1.2) a été ajouté à la liste en mars 2021 à la suite de l'étude systématique de 2020.

3 Le Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation pour l'après-2015 a initialement proposé ces 43 indicateurs. Le Groupe de coopération technique (TCG), qui est devenu la Commission des données et statistiques de l'éducation (EDSC) en février 2024, les a approuvés, avec quelques changements, pour suivre les progrès accomplis dans la réalisation des cibles de l'ODD 4. Des informations sur l'évolution de la méthodologie des indicateurs sont disponibles sur le site web du TCG, <http://tcg.uis.unesco.org/>.

4 Cela désigne 2022/23 pour les pays dont l'année scolaire chevauche deux années civiles, et 2023 pour ceux dont l'année scolaire est calendaire. L'année de référence la plus récente pour le financement de l'éducation dans les pays de l'UOE est l'année se terminant en 2021.

5 Les pays concernés sont la plupart des pays européens, les pays non européens membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et un ensemble évolutif d'autres pays.

6 Voir https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/2_WG_EMIS_3_UIS_Population_Data_Note.pdf.

CLASSIFICATION CITE

Les données sur l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la Classification internationale type de l'éducation (CITE), révisée en 2011. Les pays peuvent avoir leurs propres définitions des niveaux d'éducation qui ne correspondent pas à la CITE 2011. Les différences entre les statistiques nationales et internationales sur l'éducation peuvent être dues à l'utilisation de niveaux d'éducation définis au niveau national plutôt qu'au niveau de la CITE, en plus de la question de la population soulevée ci-dessus.

ESTIMATIONS ET DONNÉES MANQUANTES

En ce qui concerne les statistiques produites par l'ISU, les tableaux statistiques présentent à la fois des données observées et des données estimées sur l'éducation. Ces dernières sont marquées d'un indice (i). Dans la mesure du possible, l'ISU encourage les pays à faire leurs propres estimations. Dans le cas contraire, l'ISU peut procéder à ses propres estimations s'il dispose d'informations complémentaires suffisantes. Des lacunes dans les tableaux peuvent apparaître lorsque les données fournies par un pays sont incohérentes. L'ISU s'efforce de résoudre ces problèmes avec les pays concernés, mais se réserve la décision finale d'omettre les données qu'il considère problématiques. Si les informations pour l'année se terminant en 2023 ne sont pas disponibles, les données des années antérieures ou postérieures sont utilisées et sont indiquées par des notes de bas de page.

AGRÉGATS

Les chiffres pour les agrégats régionaux et autres représentent soit des sommes, soit le pourcentage de pays remplissant une ou plusieurs conditions, soit des médianes ou des moyennes pondérées, comme indiqué dans les tableaux, en fonction de l'indicateur. Les moyennes pondérées tiennent compte de la taille de la population concernée de chaque pays, ou plus généralement du dénominateur dans le cas des indicateurs qui sont des ratios. Les agrégats sont dérivés à la fois de données publiées et de valeurs imputées, pour les pays pour lesquels il n'existe pas de données récentes ou de données publiables fiables. Les agrégats marqués d'un (i) dans les tableaux sont basés sur une couverture incomplète des pays par des données fiables (entre 33 % et 60 % de la population [ou de la valeur du dénominateur agrégé] d'une région ou d'un groupe de pays donné). Les sommes calculées dans le Rapport GEM sont signalées comme étant incomplètes si moins de 95 % de la population d'un groupe de revenu d'une région ou d'un pays donné est représentée parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles.

GROUPES DE REVENUS RÉGIONAUX ET NATIONAUX

En ce qui concerne les groupes régionaux, les tableaux statistiques utilisent la classification régionale des ODD de la Division des statistiques des Nations Unies (UNSD), avec quelques ajustements. La classification de l'UNSD inclut tous les territoires, qu'il s'agisse d'entités nationales indépendantes ou de parties d'entités plus vastes. Toutefois, la liste des pays présentée dans les tableaux statistiques ne comprend que les États membres et membres associés de l'UNESCO, ainsi que les Bermudes et les îles Turques-et-Caïques, deux États non membres qui ont été inclus dans les tableaux statistiques du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. L'ISU ne recueille pas de données sur les îles Féroé. Ce territoire n'est donc pas inclus dans le Rapport GEM, malgré son statut de membre associé de l'UNESCO. En ce qui concerne les groupes de revenus des pays, les tableaux statistiques utilisent les groupes de la Banque mondiale, qui sont mis à jour chaque année au 1er juillet.

SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TABLEAUX STATISTIQUES

- ± n L'année de référence diffère
(ex. -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023)
- i Estimation et/ou couverture partielle
- Chiffre nul ou négligeable
- ... Données non disponibles ou catégorie non applicable

Des remarques par indicateur (**tableau I.2**), des notes de bas de page des tableaux et un glossaire fournissent une aide supplémentaire pour l'interprétation des données.

TABLEAU I.1 : Indicateurs du cadre de suivi de l'ODD 4

	Indicateur
	Cible 4.1
4.1.0	Proportion d'enfants/de jeunes préparés pour l'avenir, par sexe
4.1.1	Proportion d'enfants et de jeunes (a) en deuxième ou troisième année ; (b) à la fin de l'enseignement primaire ; et (c) à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe
4.1.2	Taux d'achèvement (enseignement primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire, deuxième cycle de l'enseignement secondaire)
4.1.3	Taux brut d'admission en dernière année (enseignement primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire)
4.1.4	Taux de non-scolarisation (un an avant l'enseignement primaire, enseignement primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire, deuxième cycle de l'enseignement secondaire)
4.1.5	Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge de la classe (enseignement primaire, premier cycle de l'enseignement secondaire)
4.1.6	Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national (a) en deuxième ou troisième année ; (b) à la fin de l'enseignement primaire ; et (c) à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire
4.1.7	Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (a) gratuit et (b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques
	Cible 4.2
4.2.1	Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial, par sexe
4.2.2	Taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe
4.2.3	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans bénéficiant d'un environnement d'apprentissage à domicile positif et stimulant
4.2.4	Taux brut de scolarisation dans (a) l'enseignement préprimaire et (b) le développement de l'éducation de la petite enfance
4.2.5	Nombre d'années d'enseignement préprimaire (a) gratuit et (b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques
	Cible 4.3
4.3.1	Taux de participation des jeunes et des adultes à l'éducation et à la formation formelles et non formelles au cours des 12 derniers mois, par sexe
4.3.2	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur par sexe
4.3.3	Taux de participation aux programmes technico-professionnels (15-24 ans) par sexe
	Cible 4.4
4.4.1	Proportion de jeunes et d'adultes possédant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétences
4.4.2	Pourcentage de jeunes/adultes ayant atteint au moins un niveau minimum de compétence en matière de culture numérique
4.4.3	Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par groupe d'âge et par niveau d'éducation
	Cible 4.5
4.5.1	Indices de parité (femmes/hommes, rural/urbain, quintile de richesse inférieur/supérieur et autres tels que le handicap, les peuples indigènes et les personnes touchées par un conflit, selon les données disponibles) pour tous les indicateurs d'éducation de cette liste qui peuvent être désagregés
4.5.2	Pourcentage d'élèves a) dans les petites classes, b) à la fin de l'enseignement primaire, et c) à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire dont la langue d'enseignement est la première langue ou la langue parlée à la maison
4.5.3	Existence de mécanismes de financement pour réaffecter les ressources éducatives aux populations défavorisées
4.5.4	Dépenses d'éducation par élève par niveau d'enseignement et par source de financement
4.5.5	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays les moins avancés
4.5.6	Dépenses d'éducation par source de financement (publique, privée, internationale) en pourcentage du PIB
	Cible 4.6
4.6.1	Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné atteignant au moins un niveau déterminé de compétences fonctionnelles (a) en lecture et en écriture et (b) en calcul, par sexe
4.6.2	Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes
	Cible 4.7
4.7.1	Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable sont intégrées à tous les niveaux dans : (a) les politiques nationales en matière d'éducation, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignant(e)s et (d) l'évaluation des élèves
4.7.2	Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur l'acquisition de compétences de la vie
4.7.3	Mesure dans laquelle les intentions en matière de politique verte sont intégrées dans les documents relatifs aux programmes scolaires
4.7.4	Pourcentage d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité
4.7.5	Pourcentage d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire maîtrisant les connaissances en sciences de l'environnement et en géosciences
	Cible 4.a
4.a.1	Proportion d'écoles offrant des services de base, par type de service
4.a.2	Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois dans a) l'enseignement primaire et b) le premier cycle de l'enseignement secondaire
4.a.3	Nombre d'attaques contre les élèves et étudiant(e)s, le personnel et les institutions
4.a.4	Proportion d'enfants scolarisés bénéficiant de repas scolaires
	Cible 4.b
4.b.1	Volume des flux d'aide publique au développement pour les bourses d'études, par secteur et par type d'études
	Cible 4.c
4.c.1	Proportion d'enseignant(e)s possédant les qualifications minimales requises, par niveau d'éducation
4.c.2	Rapport élèves/enseignant(e) formé(e) par niveau d'éducation
4.c.3	Proportion d'enseignant(e)s qualifié(e)s selon les normes nationales par niveau d'éducation et type d'établissement
4.c.4	Rapport élèves/enseignant(e) qualifié(e) par niveau d'éducation
4.c.5	Salaire moyen des enseignant(e)s par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable
4.c.6	Taux d'attrition des enseignant(e)s par niveau d'éducation
4.c.7	Pourcentage d'enseignant(e)s ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Remarque : Les indicateurs globaux sont surlignés en gris.

Source : ISU.

TABLEAU I.2 : Remarques sur les indicateurs dans les tableaux statistiques

Remarques sur les indicateurs	
Tableau 1	
A	Enseignement obligatoire par niveau Nombre d'années pendant lesquelles les enfants sont légalement tenus de fréquenter l'école.
B	Années d'enseignement gratuit par niveau Nombre d'années pendant lesquelles les enfants sont légalement assurés de fréquenter l'école gratuitement.
C	Âge officiel d'entrée à l'école primaire Âge officiel auquel les élèves sont censés entrer à l'école primaire. Elle est exprimée en années entières, sans tenir compte des dates limites autres que le début de l'année scolaire. L'âge officiel d'admission à un programme ou à un niveau donné est généralement, mais pas toujours, l'âge d'admission le plus courant.
D	Durée de chaque niveau d'éducation Nombre de classes ou d'années dans un niveau d'éducation donné.
E	Population d'âge scolaire officiel par niveau Population du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, qu'elle soit scolarisée ou non.
F	Effectifs totaux absolus par niveau Individus officiellement inscrits dans un programme éducatif donné, ou dans une étape ou un module de ce programme, quel que soit leur âge.
G	Dépenses initiales du gouvernement pour l'éducation en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) Le total général (local, régional et central, courant et capital) du financement initial du gouvernement pour l'éducation inclut les transferts versés (tels que les bourses aux étudiant(e)s), mais exclut les transferts reçus, dans ce cas, les transferts internationaux au gouvernement pour l'éducation (lorsque les bailleurs de fonds étrangers fournissent un soutien budgétaire au secteur de l'éducation ou un autre soutien intégré dans le budget du gouvernement).
H	Dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales Dépenses totales des administrations publiques (locales, régionales et centrales) pour l'éducation (dépenses courantes, en capital et transferts), exprimées en pourcentage des dépenses totales des administrations publiques pour tous les secteurs (y compris la santé, l'éducation, les services sociaux, etc.). Cela comprend les dépenses financées par des transferts de sources internationales au gouvernement.
I	Dépenses publiques initiales par élève et par niveau, en USD constants de 2019 à parité de pouvoir d'achat (PPA) et en pourcentage du PIB par habitant Financement public initial total de l'éducation par élève (local, régional et central, courant et capital), qui comprend les transferts versés (tels que les bourses aux étudiant(e)s), mais exclut les transferts reçus, dans ce cas, les transferts internationaux au gouvernement pour l'éducation (lorsque les bailleurs de fonds étrangers fournissent un soutien budgétaire au secteur de l'éducation ou un autre soutien intégré au budget du gouvernement).
J	Dépenses initiales des ménages pour l'éducation en pourcentage du PIB Total des paiements des ménages (élèves, étudiant(e)s et leurs familles) pour les établissements d'enseignement (c'est-à-dire les frais de scolarité, les frais d'examen et d'inscription, la contribution aux associations de parents d'élèves, les frais de cantine, d'internat et de transport) et les achats en dehors des établissements d'enseignement (c'est-à-dire les uniformes, les manuels scolaires, le matériel pédagogique ou les cours privés). Le « financement initial » signifie que les transferts du gouvernement aux ménages (c'est-à-dire les bourses et autres aides financières à l'éducation) sont soustraits de ce qui est dépensé par les ménages.
Tableau 2	
A	Enfants non scolarisés, nombre total et en pourcentage du groupe d'âge correspondant Enfants en âge d'être scolarisés qui ne sont inscrits ni à l'école primaire ni à l'école secondaire (<i>Source</i> : Analyse des enquêtes sur les ménages et des données administratives par l'ISU et le Rapport GEM base de données VIEW).
B	Taux d'achèvement de la scolarité par niveau Pourcentage d'enfants de 3 à 5 ans ayant dépassé l'âge officiel d'entrée en dernière année d'un niveau d'éducation et ayant atteint la dernière année de ce niveau. Par exemple, le taux d'achèvement du primaire dans un pays avec un cycle de six ans où l'âge officiel d'entrée en dernière année est de 11 ans est le pourcentage d'enfants de 14 à 16 ans qui ont atteint la sixième année (<i>Source</i> : Analyse des enquêtes sur les ménages par l'ISU et le rapport GEM, base de données VIEW).
C	Pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge prévu pour leur classe, par niveau Pourcentage d'élèves de chaque niveau d'enseignement dont l'âge est supérieur de deux ans ou plus à l'âge prévu pour leur classe.
D	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire Nombre total d'inscriptions dans l'enseignement primaire, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel. Il peut dépasser 100 % en raison d'une entrée précoce ou tardive et/ou d'un redoublement.
E	Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire ajusté Taux de scolarisation du groupe d'âge officiel dans l'enseignement primaire, soit à ce niveau, soit aux niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.
F	Taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire Nombre total de nouveaux entrants en dernière année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école pour cette année.
G	Passage effectif de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général Nombre de nouveaux entrants en première année du premier cycle de l'enseignement secondaire l'année suivante, exprimé en pourcentage des élèves inscrits en dernière année de l'enseignement primaire l'année donnée et qui ne redoublent pas pour l'année suivante.
H	Taux net total de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire Nombre d'élèves du groupe d'âge scolaire officiel pour le premier cycle de l'enseignement secondaire qui sont inscrits à n'importe quel niveau d'enseignement, exprimé en pourcentage de la population d'âge scolaire correspondante.
I	Taux brut d'admission en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire Nombre total de nouveaux entrants en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école pour cette année.
J	Taux net total de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire Nombre d'élèves du groupe d'âge scolaire officiel pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui sont inscrits à n'importe quel niveau d'enseignement, exprimé en pourcentage de la population d'âge scolaire correspondante.
K	Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national dans les petites classes (deuxième ou troisième année) ou dans la dernière année de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire La définition inclut toute évaluation de l'apprentissage formative, nationale ou transnationale, représentative au niveau national et à faible enjeu.
L	Pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques Le niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques est défini par chaque évaluation. Les données doivent être interprétées avec prudence car les différentes évaluations ne sont pas comparables. En l'absence d'évaluations réalisées dans l'année d'études proposée, les enquêtes sur les acquis des élèves dans l'année d'études inférieure ou supérieure à l'année d'études proposée pour l'indicateur sont utilisées comme substituts.

Remarques sur les indicateurs	
Tableau 3	
A	Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial L'indice de développement de la petite enfance de l'UNICEF est recueilli par le biais des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF. Il s'agit d'une mesure de la réalisation du potentiel de développement qui évalue les enfants âgés de 36 à 59 mois dans quatre domaines : (a) la lecture, l'écriture et le calcul ; (b) le développement physique ; (c) le développement socio-affectif ; et (d) l'apprentissage (capacité à suivre des instructions simples, capacité à s'occuper de manière autonome). Le pourcentage d'enfants dont le développement est globalement en bonne voie est le pourcentage d'enfants en bonne voie dans au moins trois des quatre domaines.
B	Taux de retard de croissance modéré ou sévère chez les moins de 5 ans Proportion d'enfants d'un groupe d'âge donné dont la taille pour leur âge est inférieure de deux écarts-types à la taille médiane pour l'âge établie par le Centre national des statistiques de santé et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (Source : Estimations conjointes de 2021 de l'UNICEF, de l'OMS et de la Banque mondiale sur la malnutrition infantile [JME]). Les agrégats régionaux sont des estimations statistiques du JME pour l'année de référence, et non des moyennes pondérées des valeurs nationales observées dans le tableau des pays).
C	Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois bénéficiant d'un environnement d'apprentissage à domicile positif et stimulant Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois avec lesquels un adulte s'est engagé dans au moins quatre des activités suivantes pour promouvoir l'apprentissage et la préparation à l'école au cours des trois jours précédents : (a) lire des livres à l'enfant ; (b) raconter des histoires à l'enfant ; (c) chanter des chansons à l'enfant ; (d) emmener l'enfant à l'extérieur de la maison ; (e) jouer avec l'enfant ; et (f) passer du temps avec l'enfant à nommer, compter ou dessiner des choses (Source : Base de données de l'UNICEF).
D	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans des ménages disposant d'au moins trois livres pour enfants Pourcentage d'enfants âgés de 0 à 59 mois disposant d'au moins trois livres ou livres d'images (Source : Base de données de l'UNICEF).
E	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire Nombre total d'inscriptions dans l'enseignement préprimaire, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel. Il peut dépasser 100 % en raison d'une entrée précoce ou tardive.
F	Taux net de scolarisation ajusté un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire Inscription des enfants un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire dans l'enseignement préprimaire ou primaire, exprimée en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.
Tableau 4	
A	Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes Taux de participation des adultes (âgés de 25 à 54 ans) à l'éducation et à la formation formelles ou non formelles au cours des 12 derniers mois. Les estimations basées sur d'autres périodes de référence, en particulier 4 semaines, sont incluses lorsqu'aucune donnée n'est disponible pour les 12 derniers mois.
B	Pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement technique et professionnel Jeunes (âgés de 15 à 24 ans) inscrits dans l'enseignement technique et professionnel aux niveaux 2 à 5 de la CITE, en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.
C	Part de l'enseignement technique et professionnel dans les effectifs totaux par niveau Nombre total d'étudiant(e)s inscrit(e)s dans des programmes professionnels à un niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiant(e)s inscrit(e)s dans tous les programmes (professionnels et généraux) à ce niveau.
D	Part de l'EFTP dans l'enseignement post-secondaire non supérieur (%) Part de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) dans les effectifs de l'enseignement post-secondaire non supérieur (%).
E	Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%) Nombre de diplômés de programmes de premier cycle (CITE 6 et 7) exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme du programme de premier cycle le plus courant.
F	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur Nombre total d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge quinquennal supérieur à l'âge officiel d'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il peut dépasser 100 % en raison d'une entrée précoce ou tardive et d'une étude prolongée.
G	Pourcentage d'adultes (15 ans et plus) ayant des compétences spécifiques en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) Les individus sont considérés comme ayant de telles compétences s'ils ont entrepris certaines activités liées à l'informatique au cours des trois derniers mois ; copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser des outils de copier-coller pour dupliquer ou déplacer des informations dans un document ; utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur ; écrire un programme informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé.
H	Pourcentage d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau d'éducation donné Nombre de personnes âgées de 25 ans et plus selon le niveau d'éducation le plus élevé atteint, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge. Le primaire correspond à la CITE 1 ou supérieure, le premier cycle de l'enseignement secondaire à la CITE 2 ou supérieure, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la CITE 3 ou supérieure, le post-secondaire à la CITE 4 ou supérieure.
I	Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné atteignant au moins un certain niveau de maîtrise des compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul Le niveau seuil correspond au niveau 2 sur l'échelle du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.
J	Taux d'alphabétisation des jeunes (15 à 24 ans)/adultes (15 ans et plus)
K	Nombre de jeunes (15 à 24 ans)/adultes (15 ans et plus) analphabètes Nombre de jeunes (15 à 24 ans) et d'adultes (15 ans et plus) alphabétisés, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge. Les données sur l'alphabétisation comprennent à la fois des données nationales observées provenant de recensements ou d'enquêtes auprès des ménages et des estimations de l'ISU. Comme les définitions et les méthodologies utilisées pour la collecte des données diffèrent d'un pays à l'autre, les données doivent être utilisées avec prudence.
Tableau 5	
A	Indice de parité hommes-femmes ajusté, par indicateur L'indice de parité entre les genres (GPI) est le rapport entre les valeurs féminines et masculines d'un indicateur donné. Si la valeur féminine est inférieure ou égale à la valeur masculine, l'indice ajusté de parité entre les genres (GPIA) = GPI. Si la valeur féminine est supérieure à la valeur masculine, GPIA = 2 - 1/GPI. Cela garantit que le GPIA est symétrique autour de 1 et limité à une fourchette comprise entre 0 et 2. Un GPIA égal à 1 indique une parité entre les femmes et les hommes (Sources : Base de données de l'ISU ; calculs de l'équipe du Rapport GEM basés sur des enquêtes nationales et internationales sur les ménages).
B	Taux d'achèvement, par niveau
C	Pourcentage d'étudiant(e)s ayant atteint un niveau minimum de compétence à la fin d'un niveau donné
D	Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes
E	Pourcentage d'adultes (16 ans et plus) atteignant au moins un niveau fixe de maîtrise des compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul
	Taux brut de scolarisation, par niveau
F	Disparité de localisation et de richesse L'indice de parité de localisation est le rapport entre les valeurs rurales et urbaines d'un indicateur donné. L'indice de parité des richesses est le rapport entre les 20 % les plus pauvres et les 20 % les plus riches des valeurs d'un indicateur donné.
G	Taux d'achèvement, par niveau
H	Pourcentage d'étudiant(e)s ayant atteint un niveau minimum de compétence à la fin d'un niveau donné

Remarques sur les indicateurs

Tableau 6

A	Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable sont intégrées à tous les niveaux dans : (a) les politiques nationales d'éducation ; (b) les programmes scolaires ; (c) la formation du corps enseignant ; et (d) l'évaluation des étudiant(e)s Les informations sont collectées à l'aide du questionnaire de suivi de la mise en œuvre par les États membres de l'UNESCO de la recommandation de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Pour chacune des quatre composantes de l'indicateur (politiques, programmes scolaires, formation du corps enseignant et évaluation des élèves), un certain nombre de critères sont mesurés, ils sont ensuite combinés pour donner une note unique comprise entre zéro et un pour chaque composante (<i>Source</i> : UNESCO, 2020).
B	Pourcentage d'écoles dispensant un enseignement sur le VIH /SIDA basé sur les compétences nécessaires à la vie courante Pourcentage d'écoles du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensant un enseignement sur le VIH/SIDA basé sur les compétences nécessaires à la vie courante (tous les établissements).
C	Pourcentage d'écoles disposant d'eau potable de base, d'installations sanitaires ou de toilettes de base (non mixtes) et d'installations de base pour le lavage des mains L'eau potable de base est de l'eau provenant d'une source améliorée et disponible dans l'école au moment de l'enquête. L'assainissement de base ou les toilettes sont des installations sanitaires améliorées dans l'école, non mixtes et utilisables (disponibles, fonctionnelles et privées) au moment de l'enquête. Par installations de base pour le lavage des mains, on entend les installations pour le lavage des mains avec de l'eau et du savon disponibles dans l'école au moment de l'enquête.
D	Pourcentage d'écoles publiques disposant de l'électricité Sources d'énergie régulières et facilement disponibles (par exemple, connexion au réseau, éolienne, hydraulique, solaire et génératrice à combustible) qui permettent une utilisation adéquate et durable de l'infrastructure des TIC par les élèves et les enseignant(e)s pour soutenir la prestation de cours ou les besoins d'enseignement et d'apprentissage indépendants. Pourcentage d'écoles publiques disposant d'Internet utilisé à des fins pédagogiques Internet disponible pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage et accessible aux élèves quel que soit l'appareil utilisé. L'accès peut se faire par l'intermédiaire d'un réseau fixe à bande étroite, d'un réseau fixe à large bande ou d'un réseau mobile. Pourcentage d'écoles publiques disposant d'ordinateurs Utilisation d'ordinateurs pour soutenir la prestation de cours ou les besoins d'enseignement et d'apprentissage indépendants, y compris pour répondre aux besoins d'information à des fins de recherche, élaborer des présentations, effectuer des exercices pratiques et des expériences, partager des informations et participer à des forums de discussion en ligne à des fins éducatives. La définition inclut les ordinateurs de bureau, les ordinateurs portables et les tablettes.
E	Pourcentage d'écoles primaires publiques ayant accès à des infrastructures et du matériel adaptés pour les élèves handicapés Tout environnement bâti lié aux établissements d'enseignement qui est accessible à tous les utilisateurs, y compris ceux qui souffrent de divers types de handicap, leur permettant d'accéder à ces établissements et d'en sortir. L'accessibilité comprend la facilité d'approche, d'entrée, d'évacuation et/ou d'utilisation indépendantes d'un bâtiment et de ses services et installations (tels que l'eau et l'assainissement) par tous les utilisateurs potentiels du bâtiment, avec l'assurance de la santé, de la sécurité et du bien-être de chacun au cours de ces activités.
F	Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement à l'école dans le premier cycle de l'enseignement secondaire Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois (ou autre période disponible dans les données sources) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La définition du harcèlement inclut, dans la mesure du possible, les violences physiques, verbales et relationnelles. Ce champ d'application reflète les recherches actuelles sur le harcèlement ainsi que les définitions des principales évaluations internationales des élèves.
G	Niveau des attaques sur les élèves et étudiant(e)s, les enseignant(e)s ou les institutions Nombre d'attaques violentes, de menaces ou de recours délibéré à la force au cours d'une période donnée (par exemple, les 12 derniers mois, une année scolaire ou une année civile) dirigées contre des élèves et étudiant(e)s, des enseignant(e)s et d'autres membres du personnel ou contre des bâtiments, du matériel et des installations d'éducation, y compris les transports. L'indicateur se concentre sur les attaques menées pour des raisons politiques, militaires, idéologiques, sectaires, ethniques ou religieuses par des forces armées ou des groupes armés non étatiques.
H	Étudiant(e)s en mobilité internationale, nombre d'étudiant(e)s entrants et sortants et taux de mobilité Nombre d'étudiant(e)s étrangers étudiant dans un pays donné, exprimé en pourcentage du nombre total d'inscriptions dans l'enseignement supérieur dans ce pays. Nombre d'étudiant(e)s d'un pays donné qui étudient à l'étranger, exprimé en pourcentage des effectifs totaux de l'enseignement supérieur dans ce pays.
I	Volume de l'aide publique au développement pour les bourses d'études Total des décaissements bruts des flux d'aide publique au développement (tous secteurs confondus) pour les bourses d'études (tous niveaux confondus). La somme des valeurs des régions et des groupes de revenus des pays ne correspond pas au total mondial car certaines aides ne sont pas allouées par pays. Coûts imputés pour les étudiant(e)s Coûts supportés par les établissements d'enseignement supérieur des pays donateurs lorsqu'ils accueillent des étudiant(e)s des pays en développement.

Remarques sur les indicateurs

Tableau 7

A	Nombre d'enseignant(e)s en classe Personnes employées à temps plein ou à temps partiel dans une fonction officielle pour guider et diriger l'expérience d'apprentissage des élèves et des étudiant(e)s, indépendamment de leurs qualifications ou du mécanisme d'enseignement (c'est-à-dire en face à face et/ou à distance). Cette définition exclut le personnel éducatif qui n'exerce pas de fonctions d'enseignement actives (par exemple, les directeurs d'école ou les chefs d'établissement), ou qui travaille occasionnellement ou à titre bénévole dans des établissements d'enseignement.
B	Rapport élèves/enseignant(e)s Nombre moyen d'élèves par enseignant à un niveau d'enseignement donné, sur la base des effectifs d'élèves et d'enseignant(e)s.
C	Pourcentage d'enseignant(e)s formé(e)s Les enseignant(e)s formé(e)s sont définis comme ceux qui ont reçu au moins la formation pédagogique initiale et continue minimale, organisée et reconnue, requise pour enseigner à un niveau d'enseignement donné. Les données ne sont pas collectées pour les pays de l'ISU/OCDE/Eurostat (UOE).
D	Pourcentage d'enseignant(e)s qualifié(e)s Les enseignant(e)s qualifié(e)s sont définis comme ceux qui ont la qualification académique minimale nécessaire pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique selon les normes nationales.
E	Taux d'attrition des enseignant(e)s Nombre d'enseignant(e)s d'un niveau d'éducation donné quittant la profession au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage des enseignant(e)s de ce niveau et de cette année scolaire.
F	Niveau de salaire relatif de l'enseignant(e) Salaire de l'enseignant(e) par rapport à d'autres professionnels ayant des qualifications académiques équivalentes. Les données se réfèrent aux salaires réels de tous les enseignant(e)s par rapport aux revenus des travailleurs à temps plein, toute l'année, ayant suivi un enseignement supérieur (CITE 5 à 8). L'indicateur est défini comme un ratio de salaire, utilisant les salaires moyens annuels (y compris les primes et indemnités) des enseignant(e)s des établissements publics par rapport aux salaires des travailleurs ayant un niveau d'éducation similaire (moyenne pondérée) et aux salaires des travailleurs à temps plein, toute l'année, âgés de 25 à 64 ans et ayant un niveau d'éducation supérieure.
G	Pourcentage d'enseignant(e)s ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois Pour les données représentatives des enseignant(e)s d'un niveau d'enseignement ou d'une classe, la proportion d'enseignant(e)s ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois (ou de la période disponible dans l'ensemble de données). Pour les données représentatives des enseignant(e)s des élèves, la proportion d'enseignant(e)s des élèves qui ont reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois (ou de la période disponible dans l'ensemble de données). Pour les évaluations transnationales comportant plus d'une évaluation au même niveau d'éducation, la moyenne de toutes les notes est utilisée.

PROGRÈS RÉALISÉS DEPUIS 2015 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS

	Participation/achèvement															Genre	
	A Taux net de scolarisation ajusté un an avant l'entrée dans le primaire (%)		B Taux de non-scolarisation (%)						C Taux d'achèvement (%)						D Écart entre les genres relatif au taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (femmes-hommes)		
			Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire		Primaire		1 ^{er} cycle nde l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire				
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023		
Indicateur des ODD	4.2.2		4.1.4						4.1.2								
Région	Moyenne pondérée																
Monde	74 _i	75 _i	11	10	14	14	32	30	85	88	74	78	53	59	0,8	2,4	
Afrique subsaharienne	44 _i	49 _{-ii}	22	19	32	33	47	46	60	67	42	47	25	28	-4,7	-3,6	
Afrique du Nord et Asie occidentale	45 _i	51 _i	12	11	15	10	32	21	86	89	66	71	52	59	2,3	4,3	
Afrique du Nord	46 _i	47 _{-ii}	13	11	14	11	35	22	85	90	64	69	52	59	4,4	6,3	
Asie occidentale	44 _i	56 _i	10	11	15	10	30	21	86	89	70	73	51	58	-0,1	2,1	
Asie centrale et méridionale	...	90 _i	13	8	15	12	42	39	84	89	74	81	45	56	-6,0	-2,2	
Asie centrale	47	62 _i	2	4	4	2	17	16	100	100	98	99	90	95	-3,1	-2,1	
Asie du Sud	...	91 _i	14	8	16	13	42	40	83	88	73	81	44	55	-6,3	-2,3	
Asie de l'Est et du Sud-Est	81 _{-2i}	...	3	5	7	8	21	19	96	98	85	90	63	72	9,0	12,7	
Asie de l'Est	...	...	3	5	3	6	14	11	98	99	90	94	68	87	10,5	17,4	
et du Sud-Est	86 _i	84 _{-2i}	4	4	12	10	33	33	93	96	77	84	54	50	7,3	8,0	
Océanie	80	81 _i	6	8	4	9	21	29	85	87	73	72	61	61	3,2	3,9	
Amérique latine et Caraïbes	91	91 _i	4	4	6	7	21	19	90	93	78	84	57	64	7,8	7,5	
Caraïbes	...	...	7	9	5	10	22	25	76	78	70	73	50	52	5,9	8,9	
Amérique centrale	...	...	4	6	11	15	34	35	92	95	76	81	46	54	3,6	5,2	
Amérique du Sud	...	...	4	3	4	3	14	10	91	94	80	86	62	69	10,0	8,6	
Europe et Amérique du Nord	93	90 _i	2	2	2	2	6	5	100	100	98	98	88	89	3,8	4,0	
Europe	94	91 _i	2	2	2	1	6	6	100	100	97	97	85	87	4,3	4,7	
Amérique du Nord	92	87 _i	3	3	2	2	7	4	100	100	99	99	92	93	3,1	2,9	
Faible revenu	39 _i	44 _{-ii}	25	23	35	38	54	55	51	60	30	36	16	20	-4,3	-2,2	
Revenu moyen	77 _i	79 _i	10	8	13	12	33	30	88	91	76	82	52	61	1,0	3,3	
Moyen inférieur	73 _i	76 _i	13	10	17	15	41	38	83	88	70	77	46	52	-3,9	-1,5	
Moyen supérieur	82 _i	82 _{-2i}	4	5	5	6	19	14	95	97	85	90	62	76	9,3	12,5	
Revenu élevé	92	89 _i	2	2	2	2	6	5	100	100	97	98	88	89	3,7	4,0	

A Taux net de scolarisation ajusté (NERA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire.

B Taux de non-scolarisation par niveau - données du modèle [Source : Analyse des données administratives et des enquêtes sur les ménages par l'ISU et le rapport GEM, disponible à l'adresse <https://education-estimates.org/>].

C Taux d'achèvement de l'éducation par niveau - données modèles [Source : Analyse des données administratives et des enquêtes sur les ménages par l'ISU et le rapport GEM, disponible à l'adresse <https://education-estimates.org/>].

D Écart entre les genres dans les taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (femmes - hommes) - données modèles [Source : Analyse des données administratives et des enquêtes sur les ménages par l'ISU et le rapport GEM, disponible à l'adresse <https://education-estimates.org/>].

E Pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques.

F Pourcentage d'écoles où l'internet est utilisé à des fins pédagogiques.

G Pourcentage d'enseignant(e)s possédant les qualifications minimales requises (ayant reçu au moins la formation pédagogique initiale et continue minimale, organisée et reconnue) pour enseigner à un niveau d'enseignement donné.

H Dépenses initiales du gouvernement pour l'éducation en % du PIB.

I Dépenses initiales du gouvernement pour l'éducation en % des dépenses totales du gouvernement.

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

	Apprentissage								Numérique		Enseignant(e)s						Financement			
	E								F		G						H		I	
	Niveau minimum de compétence (%)								Établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposant d'un accès à internet à des fins pédagogiques (%)		Enseignant(e) formé(e) (%)						Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB (%)		Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (%)	
	Fin du cycle primaire				Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire						Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire					
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques													
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023		
	4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2	
	Moyenne pondérée																Médiane			
	59 _i	58 _{-4i}	45 _i	44 _{-4i}	63 _i	64 _{-4i}	50 _i	51 _{-4i}	61 _i	72 _i	86 _i	85 _i	86 _i	85 _{-1i}	88 _{+1i}	85 _{-1i}	4,2	4,1	13,2	12,5
	31 _i	30 _{-4i}	12 _i	11 _{-4i}	...	...	...	...	25 _i	...	66 _i	64 _{-1i}	57 _i	60 _{-4i}	58 _i	63 _{-4i}	3,6	3,7	16,2	14,8
	...	...	31 _i	32 _{-4i}	61 _i	63 _{-4i}	30 _i	31 _{-4i}	81 _i	87 _i	84 _i	83 _i	83 _i	87 _{-1i}	85 _i	90 _{-1i}	4,3	4,0	12,1	12,4
	...	...	...	...	...	...	...	...	71 _i	77 _i	85 _i	94 _i	81 _i	94 _{-1i}	81 _i	97 _{-1i}	5,7	6,0	19,2	17,8 _i
	...	...	...	...	...	...	...	...	87 _i	93 _i	82 _i	75 _i	84 _i	80 _i	...	82 _i	3,6	3,7	11,6	10,8
	...	...	...	...	...	...	...	...	45 _i	71	76 _i	90	84 _i	85	85 _{+1i}	95	3,3	4,1	16,3	17,2
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85 _{-1i}	100 _i	93 _i	94 _{+1i}	...	97 _{+1i}	...	5,2	5,5	19,1	21,4
	...	...	...	...	...	...	...	...	44 _i	70	75 _i	90	82 _i	86	84 _{+1i}	94	3,3	3,3	13,1	12,2
	...	...	...	...	56 _i	55 _{-4i}	48 _i	47 _{-4i}	86 _i	87 _{-1i}	...	...	...	...	...	...	3,4	3,1	14,9	10,8
	...	...	...	...	...	...	...	...	93 _i	95	...	...	...	...	...	...	3,8	3,9	12,3	10,3 ₋₁
	...	...	...	...	...	...	...	...	82 _i	82 _{-3i}	98 _i	94 _{-2i}	98 _i	94 _{-2i}	96 _i	98 _{-2i}	3,4	2,7	15,1	12,6
	...	...	64 _i	64 _{-4i}	83 _i	81 _{-4i}	79 _i	76 _{-4i}	95	97 _{-1i}	...	...	...	...	...	...	5,5	6,1	14,0	11,6
	44 _i	43 _{-4i}	39 _i	36 _{-4i}	51 _i	52 _{-4i}	34 _i	36 _{-4i}	63 _i	70 _i	83 _i	80 _i	...	79 _{-1i}	...	74 _{-1i}	4,5	3,9	16,5	12,8
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,3	3,7	13,0	12,0
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,1	3,8	20,4	15,9
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,0	4,5	17,8	15,2
	97 _i	97 _{-4i}	76 _i	77 _{-4i}	80 _i	81 _{-4i}	74 _i	75 _{-4i}	98 _i	99 _{-3i}	96 _i	93 _i	...	...	...	...	4,9	4,7	11,0	10,7
	...	...	...	...	...	...	...	...	98 _i	98 _{-1i}	94 _i	91 _{-3i}	...	...	...	...	4,9	4,7	11,0	10,6
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100 _{-3i}	99	97 _i	99	99 _i	98	93 _i	4,7	4,1	12,7	11,9 ₋₁
	18 _i	17 _{-4i}	10 _i	10 _{-4i}	...	...	...	...	29 _i	...	68 _i	53 _i	...	...	...	...	3,0	3,8	16,0	15,7
	...	...	...	...	...	...	...	...	57 _i	72 _i	85 _i	87 _{-1i}	86 _i	85 _{-2i}	88 _{+1i}	90 _{-2i}	4,2	3,9	15,2	13,6
	52 _i	54 _{-4i}	...	...	...	...	38 _i	39 _{-4i}	45 _i	68	76 _i	85 _i	80 _i	82 _i	80 _{+1i}	89 _i	4,0	3,6	14,3	15,1
	53 _i	52 _{-4i}	48 _i	46 _{-4i}	55 _i	56 _{-4i}	43 _i	44 _{-4i}	74 _i	79 _i	...	...	...	...	...	...	4,4	4,2	16,5	12,8
	93 _i	93 _{-4i}	71 _i	72 _{-4i}	81 _i	81 _{-4i}	71 _i	71 _{-4i}	96 _i	97 _{-3i}	96 _i	92 _i	90 _i	86 _{-3i}	93 _i	93 _{-3i}	4,7	4,5	12,1	11,1

PROGRÈS RÉALISÉS DEPUIS 2015 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement														Genre	
	A Taux net de scolarisation ajusté un an avant l'entrée dans le primaire (%)		B Taux de non-scolarisation (%)						C Taux d'achèvement (%)						D Écart entre les genres relatif au taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (femmes-hommes)	
			Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire		Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicateur des ODD	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

subsaharienne																
Angola	68 ⁺¹	...	28	24	24	36	39	54	53	62	33	38	17	19	-5,5	-4,6
Bénin	85 ⁺¹	...	20	13	29	38	51	64	59	69	29	40	14	20	-11,6	-13,9
Botswana	31 ⁻¹	51 ⁻¹	12	11	8	13	16	26	96	98	89	96	52	63	7,8	11,9
Burkina Faso	9	19	33	36	44	47	71	63	48	68	20	41	8	15	-5,1	-9,1
Burundi	31	46 ⁻³	15	7	31	32	57	61	44	57	20	31	7	9	-1,5	0,5
Cabo Verde	79	86 ⁻³	6	9	10	13	23	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroon	51	40	18	9	30	47	52	67	73	78	40	47	16	21	-2,8	-0,2
République centrafricaine	...	...	39	44	46	50	75	66	30	32	15	17	8	9	-4,6	-3,5
Tchad	8	18	45	23	49	57	63	72	28	34	15	18	6	6	-6,1	-4,8
Comores	53 ⁻¹	37 ⁻²	19	18	30	22	47	34	74	84	47	61	25	34	6,6	15,2
Congo	...	4	21	13	29	32	61	59	80	90	44	60	23	31	-7,4	-6,7
Côte d'Ivoire	16	20	27	22	46	32	67	41	51	76	27	40	12	16	-5,2	-7,9
R. D. Congo	...	21 ⁻³	23	17	15	14	29	27	54	60	44	49	19	22	-4,6	-1,6
Djibouti	...	...	38	33	51	42	69	53	82	88	55	64	26	33	-3,8	6,4
Guinée Équat.	33	...	57	52	57	57	70	72	67	72	28	32	7	8	-6,1	-5,1
Érythrée	24	35 ⁻¹	42	45	37	44	46	51	...	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	8	8	7	13	19	24	69	80	56	81	41	55	3,1	3,2
Éthiopie	35	42 ⁻²	24	17	39	42	64	64	48	61	23	30	12	15	1,2	4,3
Gabon	...	...	4	5	4	3	10	6	67	74	39	46	18	22	4,2	8,8
Gambie	48 _i	53 ⁻²	26	16	33	17	53	31	64	72	47	56	27	32	-3,0	3,3
Ghana	81 ⁻²	85 ⁻²	14	10	15	12	40	34	72	78	55	64	30	44	-3,1	-2,4
Guinée	37	49 ⁻²	34	19	47	46	63	64	46	59	31	41	19	24	-12,9	-11,4
Guinée-Bissau	...	...	38	37	29	37	39	50	22	27	12	14	9	11	-4,9	-4,3
Kenya	...	...	15	14	8	11	23	18	74	86	59	61	34	37	-2,1	2,7
Lesotho	40	32 ⁻³	7	10	15	15	37	43	66	83	31	38	20	24	6,1	7,8
Libéria	80 _i	66 ⁻¹	16	26	21	23	29	24	29	29	20	22	12	14	-2,7	-1,1
Madagascar	34 ⁻¹	66	9	18	21	37	55	66	47	53	25	28	11	14	-	0,7
Malawi	...	...	10	13	24	24	51	56	44	50	20	27	13	15	-2,5	1,5
Mali	42	30	40	28	52	56	69	75	46	57	23	28	10	12	-6,7	-5,8
Mauritanie	...	...	33	33	41	31	61	52	44	51	35	41	15	22	-7,0	-4,3
Maurice	90 _i	81 _i	0,5	0,3	4	2	16	14	100	100	88	93	48	59	8,6	12,2
Mozambique	...	...	13	5	39	31	64	64	38	52	11	14	4	5	-2,6	-2,6
Namibie	75 ⁻²	77 ⁻¹	2	1	7	1	27	7	80	85	49	55	32	36	6,1	9,0
Niger	23 ⁺¹	23 _i	44	43	71	72	89	85	43	73	14	34	3	5	-2,8	-3,2
Nigéria	...	...	27	23	26	25	40	37	78	81	67	73	59	64	-13,9	-14,6
Rwanda	44 ⁺¹	69 _i	6	5	16	13	52	40	44	67	22	33	13	21	-0,4	2,4
Sao Tomé et Príncipe	55	73 ⁻²	8	5	13	5	29	14	83	90	68	87	33	53	3,4	9,0
Sénégal	18	21	39	28	38	32	52	53	50	55	24	32	9	11	-2,5	0,4
Seychelles	99 ⁺¹	94 _i	0,1	-	0,5	0,2	23	11	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	34	59	25	12	33	17	56	38	60	67	38	45	13	14	-6,2	-5,0
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	26	28	20	22	8	9	-10,7	-11,2
Afrique du Sud	70	69 ⁻¹	6	13	8	8	25	20	97	98	86	90	46	51	7,0	10,3
Soudan du Sud	20 _i	...	64	58	58	50	58	53	7	8	10	13	2	2	-1,2	-1,3
Togo	...	...	22	3	30	23	54	54	72	85	34	46	14	21	-8,1	-9,9
Ouganda	...	...	12	15	26	33	62	75	38	35	26	28	16	17	-1,7	1,7
République unie de Tanzanie	43	63	17	15	46	40	78	79	77	75	29	33	10	11	-2,6	-2,0
Zambie	...	...	17	11	20	19	36	49	70	69	45	47	25	29	-4,8	-3,4
Zimbabwe	49	57 ⁻¹	7	4	26	12	61	42	85	87	69	74	8	8	-3,1	-3,4

	Apprentissage								Numérique		Enseignant(e)s						Financement				Code pays	
	E								F		G						H		I			
	Niveau minimum de compétence (%)								Établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposant d'un accès à internet à des fins pédagogiques (%)	Enseignant(e) formé(e) (%)						Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB (%)	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (%)					
	Fin du cycle primaire				Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire					Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire									
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques															
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023			2015	2023	2015	2023	2015			2023	2015	2023		2015
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2				
	...	...	...	...	...	...	...	...	26 ₊₁	...	...	93 ₋₂	54	94 ₋₂	47	89 ₋₂	3,1	2,3 ₋₁	8,9	6,4 ₊₁	AGO	
	23 ₋₁	...	11 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5 ₋₁	69	75 ₋₂	...	...	...	...	3,2	3,4 ₋₁	17,5	19,0	BEN	
	68 ₋₂	...	37 ₋₂	...	...	...	...	...	...	97 ₋₁	99 ₋₂	100 ₋₁	...	100 ₋₁	...	99 ₋₁	8,4	8,1 ₋₃	23,1	21,5 ₋₃	BWA	
	21 ₋₁	...	22 ₋₁	...	...	...	...	...	...	3 ₋₁	2	85	91	...	66	...	63	3,7	5,3 ₋₁	18,0	20,3	BFA
	7 ₋₁	...	40 ₋₁	...	...	...	...	...	...	7 ₊₁	...	100	...	100	...	100	...	7,1	4,8 ₋₁	27,5 ₁	15,7	BDI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100 ₋₂	96 ₋₁	93 ₋₂	77 ₋₁	95 ₋₂	100 ₋₁	96 ₋₂	4,8	4,7 ₋₁	16,7	13,4 ₊₁	CPV
	24 ₋₁	...	12 ₋₁	...	...	...	...	...	...	29 ₊₁₁	34	...	82 ₋₁	50	62	57	59	2,7 ₁	2,6 ₋₁	13,2 ₁	13,1	CMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	2,1 ₋₁	8,4	10,0	CAF
	3 ₋₁	...	3 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5	65 ₋₂	64	38	62	49 ₊₁	60	...	2,3	2,5 ₋₁	12,5 ₋₂	16,5	TCD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25 ₋₂	40 ₋₁	75	...	...	...	...	...	2,5	2,4 ₋₁	13,4	10,5 ₋₁	COM
	17 ₋₁	...	6 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1 ₁	3,0 ₋₁	8,0 ₁	14,7	COG
	22 ₋₁	...	3 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	100	100	...	...	...	...	...	3,5 ₁	3,4	21,2 ₁	15,9	CIV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95 ₋₁	13	...	...	...	...	...	2,2	3,0 ₋₁	15,7	...	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91	100	66	100	71	100	81	...	3,6 ₁	...	8,6 ₁	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	11	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71 ₋₁₁	77 ₋₁	86 ₋₂	...	80 ₋₂	...	...	...	...	...	...	ERI
	84 ₋₂	...	37 ₋₂	...	...	...	...	...	...	69 ₊₁	23	82	...	...	...	...	...	5,4	6,3	16,4	16,6 ₋₁	SWZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23 ₋₂	95 ₋₁	...	...	...	100	...	...	5,2	3,7 ₋₁	23,7	23,0 ₋₁	ETH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	2,2 ₋₁	11,6	13,6	GAB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86	88 ₋₂	90	69 ₋₂	94	80 ₋₂	...	2,2	2,7	12,4	17,5	GMB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55	66 ₋₂	70	77 ₋₂	83	81 ₋₂	...	3,7	2,9 ₋₁	23,8 ₁	12,0	GHA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76	69 ₋₂	...	...	...	...	...	2,5	2,0 ₋₁	11,6	10,0	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,0 ₋₂	...	16,2 ₋₂	...	GNB
	...	26	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,9	4,0	...	17,9 ₋₃	KEN
	48 ₋₂	11	10 ₋₂	20	...	...	...	...	...	...	79	100	...	...	...	...	...	7,6	6,7	13,9	10,4 ₊₁	LSO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	62 ₋₁	62	82 ₋₃	60	83 ₋₃	...	2,1	2,3 ₋₁	6,8 ₋₁₁	7,4 ₋₂	LBR
	4	...	5	...	...	...	...	...	...	...	15	...	22 ₋₁	...	17 ₋₁	...	...	2,7	3,1 ₋₁	17,0 ₁	18,0 ₋₄	MDG
	15 ₋₂	...	4 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	91 ₋₂	...	...	...	...	...	...	3,4	...	21,8	...	MWI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57	...	37	...	44	...	37	3,8	4,0 ₋₁	18,2	19,1	MLI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91 ₋₁	...	100	...	76 ₋₁	...	...	2,8	2,6	12,8	10,2 ₋₁	MRT
	75 ₋₂	...	59 ₋₂	...	...	...	...	...	...	99	100	100	100	...	...	...	...	4,8	4,6	16,5	12,2 ₋₁	MUS
	36 ₋₂	...	15 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	93	99 ₋₁	85 ₋₂	...	95 ₋₂	...	...	6,0	6,2 ₋₁	19,9	18,8 ₋₂	MOZ
	61 ₋₂	...	17 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	87	96 ₋₁	...	...	...	...	...	9,9	9,0	22,6	25,0	NAM
	2 ₋₁	...	1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	17	56	98	...	22	15	53	4,5	4,1 ₋₁	18,5	12,8	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,3 ₋₁	9,3	4,4	NGA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28 ₁	85	94	68	...	87	...	62	3,6 ₁	4,9	12,5 ₁	14,8	RWA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34	...	20 ₊₁₁	...	...	...	...	4,7	5,2 ₋₁	11,3	18,3	STP
	35 ₋₁	...	29 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	74 ₋₁	68	74	...	75 ₋₁	...	71 ₋₁	5,5	6,0 ₋₁	23,8	22,5	SEN
	80 ₋₂	...	52 ₋₂	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100	84	80	...	...	...	...	4,9	4,7 ₋₁	12,6	6,7 ₋₃	SYC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	54	66	69	81 ₋₂	73	...	...	2,7 ₋₁	6,8	15,1 ₋₁	29,4 ₋₁	SLE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,2 ₋₄	SOM
	57 ₋₂	...	30 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,5	6,1	18,9	18,6 ₋₁	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,5	...	3,3	...	SSD
	16 ₋₁	...	20 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	22	73	80	...	38 ₋₂	...	28 ₋₂	3,7	3,8 ₋₁	16,2	11,6 ₋₁	TGO
	50 ₋₂	...	21 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	71	...	...	...	...	...	...	2,3 ₁	2,6	13,2 ₁	8,6	UGA
	61 ₋₂	...	8 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	99 ₊₁	...	...	...	...	...	...	4,2	3,3	17,6	13,4 ₋₁	TZA
	2 ₊₁	10	4 ₊₁	16	...	...	...	...	...	23 ₊₁	...	86	...	...	...	...	...	4,6	3,6 ₋₁	16,7	15,4 ₊₁	ZMB
	45 ₋₂	...	23 ₋₂	...	...	...	...	...	...	61	71 ₋₃	94	98 ₋₁	...	...	...	...	6,1 ₋₁	...	29,5	15,7 ₋₃	ZWE

PROGRÈS RÉALISÉS DEPUIS 2015 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement														Genre	
	A Taux net de scolarisation ajusté un an avant l'entrée dans le primaire (%)		B Taux de non-scolarisation (%)						C Taux d'achèvement (%)						D Écart entre les genres relatif au taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (femmes-hommes)	
			Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire		Primaire		1 ^{er} cycle nde l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicateur des ODD	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

Afrique du Nord et Asie occidentale																
Algérie	...	68	1	1	4	5	24	18	94	96	62	71	37	48	20,8	29,2
Arménie	48	78	10	8	12	11	28	15	99	99	98	98	89	90	5,2	5,2
Azerbaïdjan	28 _i	96 _i	2	9	8	5	5	0,5	98	98	93	94	89	95	-5,5	-3,7
Bahreïn	81	77	5	14	8	5	13	10	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	95 _i	99- _{ii}	0,2	0,1	1	0,2	7	2	99	99	95	94	91	93	5,5	5,3
Égypte	37- _i	33- ₂	3	2	10	1	30	8	93	96	82	87	80	87	2,7	4,9
Géorgie	...	...	0,1	0,1	1	-	8	0,3	99	100	98	99	91	93	2,2	1,8
Irak	...	...	13	12	35	10	55	28	72	78	41	49	30	51	1,9	-5,4
Israël	97 _i	97- _{ii}	-	-	-	-	-	-	100	100	99	99	92	95	6,2	6,1
Jordanie	...	67 _i	25	16	34	19	44	36	98	99	91	92	62	60	12,4	16,5
Koweït	80- _i	44- ₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	73	82	31	23	41	28	59	53	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	44	35	55	40	66	51	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	50 _i	83	6	2	13	4	32	20	74	82	42	46	23	26	-1,2	0,7
Oman	74 _i	82	6	1	2	8	10	30	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	94 _i	77- _{ii}	9	1	11	7	33	30	99	99	95	97	84	86	2,3	4,4
Arabie Saoudite	37 _i	55- _{ii}	8	12	3	10	6	14	...	...	...	...	...	...	...	...
État de Palestine (I')	66	70	5	8	10	6	37	22	99	100	96	98	79	83	13,1	12,0
Soudan	...	...	41	40	34	37	49	48	71	76	40	41	29	33	-2,0	-1,7
République arabe syrienne	33- ₂	47	2	11	17	21	58	58	97	98	46	51	33	36	5,9	9,5
Tunisie	...	...	1	3	6	5	30	18	92	96	84	92	52	58	11,8	15,6
Turquie	72 _i	99- _{ii}	2	2	1	0,5	12	3	96	98	91	97	58	70	1,2	6,2
Émirats arabes unis	98 _i	100 _i	5	1	10	1	28	3	...	...	...	...	...	...	...	...
Yémen	4- _i	...	19	21	31	27	56	50	65	73	48	57	31	38	-11,5	-6,5

Asie centrale et méridionale																
Afghanistan	...	...	41	53	50	67	67	79	55	71	41	54	29	37	-22,7	-21,8
Bangladesh	...	20- _i	17	5	18	3	47	26	79	88	59	71	25	35	-6,2	1,5
Bhoutan	...	56- _i	7	4	14	9	28	19	78	91	70	86	59	73	-1,8	7,4
Inde	...	94- _i	10	4	13	12	42	42	91	96	81	89	49	63	-7,5	-3,4
République islamique d'Iran	48	59- ₃	2	1	4	1	16	9	94	96	85	91	64	73	8,5	13,7
Kazakhstan	94	80	0,1	0,2	0,2	0,1	4	1	100	100	100	100	97	99	0,5	0,1
Kirghizistan	66	84- _i	3	2	6	2	26	15	99	99	98	98	94	97	0,7	0,5
Maldives	90	83	3	3	16	12	44	37	98	99	87	97	27	38	6,6	16,4
Népal	84	76	27	8	10	6	33	34	73	88	62	79	32	49	-5,8	-1,9
Pakistan	...	12- _i	29	20	28	19	44	41	51	56	44	50	22	26	0,5	5,0
Sri Lanka	61	52- _i	1	0,3	2	1	27	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	11	...	6	15	2	6	22	13	99	99	94	98	70	78	-18,8	-14,5
Turkménistan	...	...	3	1	14	3	71	25	100	100	100	100	94	95	3,2	3,1
Ouzbékistan	29	66- _i	2	0,4	3	1	12	21	100	100	98	98	92	99	-2,1	0,2

	Apprentissage								Numérique		Enseignant(e)s						Financement				Code pays	
	E								F		G						H		I			
	Niveau minimum de compétence (%)								Établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposant d'un accès à internet à des fins pédagogiques (%)		Enseignant(e) formé(e) (%)						Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB (%)		Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (%)			
	Fin du cycle primaire				Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire						Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire							
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques															
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023			2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023		2015
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2				
	...	...	...	...	21	...	19	...	...	85	100	92	...	...	...	...	6,2	5,6	16,1	14,4 ₊₁	DZA	
	...	...	55	...	...	...	50	...	...	100	...	84	...	84	...	86	2,8	0,2	8,7 ₋₂	9,7 ₋₁	ARM	
	81 ₊₁	67 ₋₂	...	...	...	31 ₋₁	...	38 ₋₁	62 ₊₁	88	99	99	92 ₊₁	100	...	98	3,0	3,6	8,3	10,8 ₋₂	AZE	
	69 ₊₁	71 ₋₂	40	...	...	...	39	...	100 ₊₁	100	82	100	83	100	84	100	2,7	2,0 ₋₁	7,3	9,3 ₋₁	BHR	
	...	92 ₋₂	74	...	64	39 ₋₁	57	47 ₋₁	...	...	...	100 ₋₂	...	100 ₋₂	...	100 ₋₂	6,3	5,2 ₋₂	13,9	12,7 ₋₂	CYP	
	...	45 ₋₂	...	...	...	...	21	...	47 ₊₁	59 ₋₂	74 ₊₁	87 ₋₂	69 ₊₁	86 ₋₂	65 ₊₁	83 ₋₂	3,9	...	12,0	...	EGY	
	86 ₊₁	87 ₋₂	47	...	48	33 ₋₁	43	34 ₋₁	100 ₊₁	100	...	...	...	...	...	...	3,2	3,7	14,1	12,2 ₋₁	GEO	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	91 ₊₁	88 ₋₂	...	...	73	70 ₋₁	68	63 ₋₁	85 ₊₁	99 ₋₃	...	...	...	...	...	...	5,8	6,5 ₋₁	18,1	17,5 ₋₁	ISR	
	...	47 ₋₂	...	...	54	20 ₋₁	32	17 ₋₁	...	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	3,5 ₊₁	3,2 ₋₁	12,2 ₊₁	9,7 ₋₁	JOR	
	...	...	12	...	...	...	18	...	...	100 ₋₂	79	100 ₋₂	...	100 ₋₂	...	100 ₋₂	6,0 ₊₁	5,0	11,3 ₊₁	12,6	KWT	
	...	...	...	...	30	...	35	...	...	96	...	41	...	40	...	45	2,1 ₊₁	1,7 ₋₃	7,1 ₊₁	9,9 ₋₃	LBN	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	33 ₋₁	41 ₋₂	16	...	...	19 ₋₁	...	18 ₋₁	...	77	100	100	...	100	...	100	5,1	6,0	22,2	23,3 ₊₁	MAR	
	59 ₊₁	62 ₋₂	32	...	...	...	23	...	100 ₊₁	100	...	100 ₁	...	100 ₁	...	93 ₁	4,4 ₋₂	4,2 ₋₁	11,1 ₋₂	14,2 ₋₁	OMN	
	66 ₊₁	80 ₋₂	36	...	48	53 ₋₁	36	44 ₋₁	100 ₊₁	100	100	100	100	100	100	100	3,6 ₋₁	3,2 ₋₃	12,7 ₋₁	9,3 ₋₃	PSE	
	63 ₊₁	71 ₋₂	16	...	...	37 ₋₁	...	30 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	...	5,1	...	...	...	QAT
	...	...	...	...	...	23 ₋₁	...	20 ₋₁	90 ₊₁	99	100	100	100	100	100	100	4,7	5,4 ₋₂	...	...	...	SAU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	...	...	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	43	...	...	92 ₋₂	44	...	...	...	...	...	SYR
	...	...	...	...	28	...	25	...	...	99	100	100	...	100 ₋₁	...	100 ₋₁	6,2	6,7	22,7	17,8 ₊₁	TUN	
	...	86 ₋₂	57	...	60	71 ₋₁	42	61 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	4,3	2,6 ₋₁	11,8	8,8 ₋₁	TUR	
	68 ₊₁	75 ₋₂	42	...	60	52 ₋₁	46	51 ₋₁	100 ₊₁	100	100	100	100	100	100 ₊₁	100	...	3,9 ₋₂	...	14,8 ₋₂	...	ARE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95 ₋₂	...	...	...	...	...	...	YEM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,3	...	7,3	...	...	AFG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58	48	77	60 ₋₂	68	59 ₊₁	63	1,9	1,8	12,0	11,6 ₊₁	...	BGD
	...	...	...	...	...	...	...	...	97	99 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	97 ₋₁	5,8	5,8	19,9	17,2 ₊₁	...	BTN
	...	...	...	...	...	...	...	...	40 ₊₁	76	...	95	77 ₊₁	92	...	92	4,1	4,1 ₋₁	16,3	14,2 ₋₁	...	IND
	66 ₊₁	59 ₋₂	33	...	...	...	34	...	...	...	100	...	100	...	100 ₋₁	...	2,6	2,9	18,6	18,8 ₋₁	...	IRN
	98 ₊₁	91 ₋₂	80	...	59	36 ₋₁	...	50 ₋₁	...	100	100	100	...	...	...	...	3,3	4,5 ₋₁	16,8	24,1 ₋₂	...	KAZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	48 ₊₁	91	93	96	...	...	...	...	7,0	6,8	19,1	21,0 ₋₁	...	KGZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	87 ₋₁	93	98 ₋₁	94	99 ₋₁	...	4,6	5,2	12,9	10,7 ₊₁	...	MDV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	94	98	81	96	83 ₁	91	3,3	3,7	...	12,8 ₋₂	...	NPL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82	80 ₋₁	61	58 ₋₁	...	77 ₋₁	...	2,4	1,9	13,2	8,3	...	PAK
	...	...	...	...	...	...	...	...	63 ₋₁	86	87 ₋₁	86	83 ₋₁	77 ₊₁	78 ₋₁	...	2,1	1,8	11,0	7,2 ₊₁	...	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	5,0	5,8	...	21,4 ₋₁	...	TJK
	...	...	...	...	...	...	...	...	34 ₋₁	...	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	2,7	...	20,4	...	TKM
	...	70 ₋₂	...	...	...	14 ₋₁	...	19 ₋₁	...	95	...	100	75	100	100 ₊₁	100	5,5	5,5	24,5	21,4 ₋₂	...	UZB

PROGRÈS RÉALISÉS DEPUIS 2015 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement														Genre	
	A Taux net de scolarisation ajusté un an avant l'entrée dans le primaire (%)		B Taux de non-scolarisation (%)						C Taux d'achèvement (%)						D Écart entre les genres relatif au taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (femmes-hommes)	
			Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire		Primaire		1 ^{er} cycle nde l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicateur des ODD	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

Asie de l'Est et du Sud-Est																
Brunei Darussalam	92	73	-	-	0,2	0,1	19	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	44 _i	67	8	25	19	31	59	49	69	81	37	57	18	24	0,2	2,8
Chine	...	...	3	5	3	7	16	12	97	99	90	94	67	87	10,9	18,0
Chine, Hong Kong RAS	99 _{+R}	100	0,4	10	0,2	4	5	8	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	...	91	5	3	10	9	33	42	97	99	84	90	55	41	2,2	1,8
Japon	98 _i	97 _{-2i}	0,1	0,2	0,2	0,3	1	1	100	100	...	...	...	...	...	...
RDP lao	56	90	10	7	19	30	46	49	62	68	45	50	27	31	-1,3	3,4
Macao, Chine	99 _i	84 _i	9	9	6	8	13	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	88 ₊₁	86	3	1	11	4	39	39	99	100	96	98	50	61	12,9	19,0
Mongolie	83	90	6	3	2	6	7	29	99	100	95	99	78	92	11,2	6,7
Myanmar	...	...	8	10	31	14	55	21	76	87	48	56	20	23	5,6	8,3
Philippines	81	72	4	5	9	9	20	19	90	96	71	81	69	72	15,0	16,0
République de Corée	93 _i	97 _{-R}	1	1	1	1	2	5	100	100	100	100	99	99	-0,1	-0,1
Singapour	...	99 _{-R}	2	2	1	3	1	3	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	...	97	2	1	5	6	15	13	98	100	86	90	58	68	14,4	15,3
Timor-Leste	74	60 ₋₃	7	7	13	6	28	17	71	80	56	65	50	55	2,7	9,1
Viet Nam	97 _{-R}	97 ₋₁	1	1	7	5	35	25	96	98	83	90	60	53	8,1	6,6

Océanie																
Australie	88 _i	92 _{-R}	1	1	1	1	5	6	99	100	98	99	86	88	5,3	5,8
Îles Cook	90	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	52 ₊₁	93	0,5	0,4	2	1	22	15	98	99	92	95	86	93	5,4	2,5
Kiribati	...	99	2	4	9	15	42	24	93	94	77	80	14	20	5,7	9,3
Îles Marshall	70	91 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
E. F. de Micronésie	72 ₊₁	58 ₋₁	12	16	22	19	36	31	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	96	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	94 _i	81 _{-R}	0,1	0,1	1	0,2	5	2	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	66	77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	91 ₋₁	86 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	68 ₊₁	...	18	21	17	41	38	57	61	65	27	30	13	15	-2,8	-1,3
Samoa	28	38	1	2	1	2	12	13	98	98	96	97	53	59	16,7	21,3
Îles Salomon	62	47	7	7	3	6	28	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	90 ₊₁	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	75	2	2	6	7	33	27	98	99	83	87	83	86	10,3	9,9
Tuvalu	96 ₊₁	96	...	...	...	...	...	...	98	98	76	80	47	55	14,9	20,1
Vanuatu	...	72	12	2	10	24	41	56	78	80	40	45	9	11	-2,3	-1,8

	Apprentissage								Numérique		Enseignant(e)s						Financement				Code pays
	E								F		G						H		I		
	Niveau minimum de compétence (%)								Établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposant d'un accès à internet à des fins pédagogiques (%)	Enseignant(e) formé(e) (%)						Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB (%)	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (%)				
	Fin du cycle primaire				Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire					Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire								
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques				1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire								
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023			2015	2023	2015	2023	2015			2023	2015	2023	
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2			
	...	...	...	...	...	58 ₋₁	...	58 ₋₁	...	...	82	85	92	89	90	92	3,4 ₋₁	...	10,0 ₋₁	...	BRN
	...	...	...	...	...	8 ₋₁	...	12 ₋₁	...	60	100	100	100	100	...	100 ₋₂	1,7	3,0	15,3	15,7 ₋₂	KHM
	...	...	...	...	...	...	...	...	96 ₊₁	98	...	...	...	...	...	...	4,2	4,0 ₋₁	12,3	10,5 ₋₁	CHN
	99 ₊₁	98 ₋₂	98	...	91	83 ₋₁	91	86 ₋₁	94 ₊₁	100	96	94	...	...	...	...	3,3	3,8	16,8	14,9 ₋₂	PRK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,7 ₊₁	HKG
	...	...	18	...	45	25 ₋₁	31	18 ₋₁	...	96	...	35	...	37	...	37	3,6	1,3	16,7	13,9 ₋₁	IDN
	...	...	...	...	...	86 ₋₁	...	88 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,3	3,2 ₋₁	8,4	7,5 ₋₁	JPN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	66	99	94 ₋₁	99 ₁	94 ₋₁	2,7	1,2	10,5	9,8	LAO
	98 ₊₁	96 ₋₂	...	...	88	87 ₋₁	93	92 ₋₁	100 ₊₁	100	96	99	87	94	87	95	3,0	6,2 ₋₁	14,7	10,1 ₋₁	MAC
	...	...	...	...	63	42 ₋₁	...	41 ₋₁	100 ₊₁	97	100	90	...	...	...	87	4,7	3,6	21,3	17,1	MYS
	...	...	...	...	...	36 ₋₁	...	49 ₋₁	89 ₊₁	100	100 ₋₁	98	...	38	...	...	4,4	3,7	3,6 ₊₁	10,0 ₋₂	MNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	...	93 ₋₁	...	95 ₋₁	...	2,2	2,0 ₋₄	8,7	9,8 ₋₄	MMR
	...	...	...	...	...	24 ₋₁	...	16 ₋₁	73	65 ₋₂	100	100 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	2,8	3,6	15,1	16,7	PHL
	...	...	97	...	86	85 ₋₁	85	84 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	4,5	4,9 ₋₂	...	...	KOR
	97 ₊₁	97 ₋₂	93	...	89	89 ₋₁	94	92 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	99 ₊₁	98 ₋₁	...	...	...	...	2,9	2,2	16,4	10,1 ₋₁	SGP
	...	...	...	...	50	35 ₋₁	46	32 ₋₁	...	100	100	100	100	100	100	100	3,9	2,5	17,1	11,2 ₋₁	THA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,3	3,0 ₋₂	7,5	7,5 ₋₂	TLS
	...	...	...	...	86	77 ₋₁	81	72 ₋₁	...	92	99	83	100	90	...	100 ₋₁	3,4	2,9 ₋₁	15,0	15,4 ₋₁	VNM
	...	...	64	...	82	79 ₋₁	78	74 ₋₁	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	5,5	5,2 ₋₁	14,9	13,9 ₋₁	AUS
	...	75 ₋₂	...	63 ₋₂	...	...	...	...	100 ₊₁	100	99	100	...	95	...	100	3,9	4,1	10,2	6,8 ₊₁	COK
	...	60 ₋₂	...	66 ₋₂	...	...	...	...	...	90	...	96	...	...	...	93	4,8	4,2	17,4	11,6 ₊₁	FJI
	...	14 ₋₂	...	53 ₋₂	...	...	...	...	...	100	79	92	87 ₋₁	77	...	52	12,1	14,2 ₋₂	13,7	16,1 ₋₁	KIR
	...	40 ₋₂	...	38 ₋₂	...	...	...	...	...	72 ₋₂	...	52 ₋₁	...	68 ₋₁	...	80 ₋₁	...	7,5 ₋₁	24,7 ₊₁	11,3 ₋₁	MHL
	...	39 ₋₂	...	45 ₋₂	...	...	...	...	...	69 ₋₁	...	28 ₋₂	6	32 ₋₂	2	30 ₋₂	13,6	10,5 ₋₃	24,1	18,6 ₋₃	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100 ₊₁	16	100 ₊₁	100 ₋₁	100 ₊₁	57 ₋₁	6,3	7,8 ₋₁	10,2	...	NRU
	90 ₊₁	90 ₋₂	59	...	83	79 ₋₁	78	71 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,7	5,2 ₋₁	16,6	13,1 ₋₁	NZL
	...	81 ₋₂	...	82 ₋₂	...	...	...	...	100 ₊₁	100	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	16	...	...	...	7,0 ₊₁	NIU
	...	94 ₋₂	...	92 ₋₂	...	...	...	...	...	100	...	94	...	95	...	89	...	3,4	...	9,5	PLW
	...	48 ₋₂	...	55 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,3 ₋₂	4,8	3,9 ₋₂	PNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	62	...	...	...	...	100 ₋₁	55 ₋₃	4,6	6,1	14,0	12,9 ₊₁	WSM
	...	53 ₋₂	...	86 ₋₂	...	...	...	...	15 ₊₁	...	59	...	80	...	63	...	...	8,3	...	25,9	SLB
	...	72 ₋₂	...	67 ₋₂	...	...	...	...	...	100	67 ₊₁	44	75 ₊₁	100	...	92	...	...	...	...	TKL
	...	20 ₋₂	...	75 ₋₂	...	...	...	...	...	91	92	93	...	...	...	...	...	5,1	...	9,3 ₊₁	TON
	...	32 ₋₂	...	55 ₋₂	...	...	...	...	50 ₊₁	100	77 ₊₁	65	52 ₊₁	29 ₋₁	35 ₊₁	28 ₋₁	...	12,8	...	10,5	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	21	...	...	...	5,6	10,6	12,7	20,9	VUT

PROGRÈS RÉALISÉS DEPUIS 2015 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement														Genre	
	A Taux net de scolarisation ajusté un an avant l'entrée dans le primaire (%)		B Taux de non-scolarisation (%)						C Taux d'achèvement (%)						D Écart entre les genres relatif au taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (femmes-hommes)	
			Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire		Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicateur des ODD	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	...	88 ⁻¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	94 ⁻¹	...	3	2	6	3	17	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	98	95 ⁻¹	1	0,4	1	1	9	6	96	97	75	76	62	66	12,5	13,7
Aruba	...	...	0,2	0,1	1	0,3	2	1	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	37	37	21	32	23	20	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	99	75	1	11	1	2	2	1	99	99	99	99	94	95	7,5	6,5
Belize	88	53	2	12	11	8	37	27	81	85	37	42	15	17	5,5	7,9
Bolivie, P. S.	85 ₁	87 ₁	10	4	10	6	17	18	97	98	88	93	66	75	-1,0	1,1
Brésil	86 ₁	90 ⁻¹	5	3	4	2	12	9	88	92	79	88	60	71	12,3	8,8
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmans	93 ⁻²	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili	93 ₁	92 ⁻¹	2	1	1	0,3	5	2	98	96	96	97	79	84	5,6	4,5
Colombie	87 ⁻¹	...	3	2	4	2	15	6	92	95	77	81	68	66	7,2	5,4
Costa Rica	91 ₁	91 ⁻¹	1	1	4	1	12	2	96	99	67	73	51	55	9,3	10,3
Cuba	100	98	3	2	3	5	21	26	99	99	96	96	74	71	5,2	8,8
Curaçao	...	97 ₁	6	18	12	20	20	22	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	71	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	86 ₁	84	7	9	4	12	21	30	90	94	84	90	54	60	14,6	19,1
Équateur	98 ₁	94 ⁻¹	1	9	3	4	23	20	95	99	85	95	65	75	6,1	7,8
El Salvador	86	80	9	16	9	23	30	46	88	93	65	72	34	35	4,2	7,5
Grenade	78	49 ⁻¹	0,5	0,3	1	-	6	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	81	86	11	9	28	35	58	67	78	86	48	57	33	39	-0,5	0,9
Guyane	...	83	4	10	13	18	36	33	98	99	86	90	60	69	13,2	14,8
Haiti	...	...	7	8	4	8	24	20	41	49	32	39	15	19	-0,2	2,3
Honduras	70	65	18	18	34	38	53	59	86	92	58	69	44	51	9,1	9,9
Jamaïque	...	93	12	29	15	26	26	22	99	99	96	98	93	95	3,0	2,2
Mexique	...	98 ⁻¹	1	3	6	10	29	31	97	98	85	89	50	58	3,0	4,5
Montserrat	85	88 ⁻³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	81	9	9	7	12	18	36	71	76	45	50	34	38	9,1	11,5
Panama	79	73	8	8	13	16	31	29	94	95	74	78	59	63	11,5	12,7
Paraguay	76 ⁺¹	77	15	19	16	26	33	37	91	94	73	81	61	67	5,7	8,2
Pérou	98	100	3	1	4	1	16	6	95	98	85	93	77	86	-0,6	0,3
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	95	48	1	1	9	7	21	21	99	100	95	98	84	92	16,4	13,0
Saint-Vincent/Grenadines	96	58 ⁻¹	0,4	0,3	4	3	23	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	90	50	11	14	17	24	43	62	85	87	55	58	28	32	12,4	14,8
Trinité-et-Tobago	...	32	6	16	7	20	18	33	97	98	93	95	84	84	9,5	11,0
Îles Turques et Caïques	91 ⁻¹	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	100 ₁	98 ⁻¹	1	1	3	2	17	6	98	98	70	71	40	43	9,9	10,6
Venezuela, R. B.	93	...	3	1	9	2	26	14	87	88	81	85	40	44	16,4	18,9

	Apprentissage								Numérique		Enseignant(e)s						Financement				Code pays
	E								F		G						H		I		
	Niveau minimum de compétence (%)								Établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposant d'un accès à internet à des fins pédagogiques (%)		Enseignant(e) formé(e) (%)						Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB (%)		Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (%)		
	Fin du cycle primaire				Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire						Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire						
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques														
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2			
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	75	...	...	...	...	...	3,0	3,5 ₋₂	12,5	10,1 ₋₁	AIA	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65	...	...	...	...	...	2,1	3,6 ₋₁	7,6	9,8	ATG	
32 ₋₂	...	21 ₋₂	...	...	45 ₋₁	...	27 ₋₁	58	70 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,8	4,8 ₋₁	14,0	12,7 ₋₁	ARG	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,9	4,4 ₋₄	23,2	19,4 ₋₄	ABW	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90	92	83	91	86	91	2,3	2,8 ₋₁	12,4	11,6	BHS	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	75	52	51	52	51	5,2	4,0	17,8	12,5	BRB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68	89	50	75	40	68	5,4	4,3	21,6	18,5	BLZ	
...	...	...	...	...	...	...	...	22 ₋₂	...	85	90	...	...	...	...	8,1	7,6 ₋₁	18,3	23,1 ₋₂	BOL	
37 ₋₂	...	17 ₋₂	...	49	50 ₋₁	30	27 ₋₁	...	...	...	93 ₋₂	...	78 ₋₂	...	86 ₋₂	6,2	5,5 ₋₂	12,7	12,8 ₋₂	BRA	
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100 ₋₁	92	50 ₋₁	...	...	...	...	4,7	2,5 ₋₁	13,3	10,9 ₊₁	VGB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	88 ₋₂	98	...	98	...	99	...	1,5 ₋₁	...	15,0 ₋₄	CYM	
58 ₋₂	...	44 ₋₂	...	72	66 ₋₁	28	44 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	4,9	5,0 ₋₂	19,6	14,9 ₋₂	CHL	
39 ₋₂	...	15 ₋₂	...	57	49 ₋₁	34	29 ₋₁	83 ₊₁	84 ₋₁	94	98 ₋₁	97	98 ₋₁	98	98 ₋₁	...	...	...	...	COL	
50 ₋₂	...	21 ₋₂	...	60	53 ₋₁	38	28 ₋₁	51 ₊₁	83 ₋₃	94	94 ₋₃	97	97 ₋₃	96	97 ₋₃	6,9	6,2 ₋₂	23,4	31,2 ₋₂	CRI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	100	100	100	100	100	100	9,0	9,4 ₋₂	15,3	17,0 ₋₁	CUB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,1 ₋₂	...	19,5	12,4 ₋₁	CUW	
...	...	...	...	...	...	...	...	93 ₊₁	100	64	66	46 ₋₁	...	46 ₋₁	...	3,4	4,7	10,2	7,1 ₊₁	DMA	
8 ₋₂	...	2 ₋₂	...	28	25 ₋₁	9	8 ₋₁	...	73	87	100 ₋₂	88	100 ₋₂	79	100 ₋₂	3,6	3,9 ₋₁	21,5 ₋₁	21,9 ₊₁	DOM	
24 ₋₂	...	14 ₋₂	...	...	...	...	...	76 ₊₁	79	...	90	...	80	...	75	5,1	3,9	11,6	9,7	ECU	
...	...	...	...	...	28 ₋₁	...	11 ₋₁	...	...	96	98	93	97	90	93	3,9	3,2	17,2	12,0 ₋₂	SLV	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	64	60 ₋₁	42	...	42	...	4,2	3,9 ₋₁	9,9	14,5 ₊₁	GRD	
19 ₋₂	...	9 ₋₂	...	...	32 ₋₁	...	13 ₋₁	59 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	3,0	3,2	20,4	18,9 ₋₁	GTM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	66	...	...	...	...	3,9	...	17,9	...	GUY	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	1,3 ₋₁	14,6	10,3 ₊₁	HTI	
16 ₋₂	...	7 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,4	4,0	24,6	15,4	HND	
...	...	...	...	...	50 ₋₁	...	26 ₋₁	100 ₊₁	56	93	95	...	...	...	...	5,5	5,7	20,1	16,9 ₋₁	JAM	
43 ₋₂	...	45 ₋₂	...	58	53 ₋₁	43	34 ₋₁	51 ₊₁	53 ₋₂	84	91 ₋₂	...	...	...	...	5,1	4,2 ₋₂	19,0	15,9 ₋₂	MEX	
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	...	72 ₋₁	...	...	...	...	...	6,0	7,6 ₋₁	5,5	7,7 ₊₁	MSR	
15 ₋₂	...	3 ₋₂	...	...	...	...	...	...	18 ₋₁	...	59	...	...	...	...	4,1 _i	3,8 ₋₁	22,3 _i	17,7	NIC	
21 ₋₂	...	4 ₋₂	...	...	42 ₋₁	...	16 ₋₁	...	39	99	...	94	...	98 ₋₁	...	3,4	3,4 ₋₁	15,2	11,9	PAN	
16 ₋₂	...	6 ₋₂	...	...	34 ₋₁	...	15 ₋₁	28 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	3,3	3,4	18,2 ₊₁	22,0	PRY	
31 ₋₂	...	23 ₋₂	...	...	50 ₋₁	...	34 ₋₁	71 ₊₁	80	...	13	...	...	...	...	4,0	4,2	17,6	19,2 ₊₁	PER	
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100 ₋₂	72	68 ₋₂	...	...	...	...	2,5	3,6 ₋₁	8,8	10,2 ₊₁	KNA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	77	...	70	...	66	3,9	3,7 ₋₁	16,5	16,3 ₋₁	LCA	
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	...	84	79	...	...	...	...	5,0	7,2 ₋₁	17,2	12,6 ₊₁	VCT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,2 ₋₁	...	23,0	SXM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	100	84	82 ₋₂	50	...	5,5	2,9	11,4	8,6 ₊₁	SUR	
80 ₊₁	...	...	...	58	...	48	...	...	...	...	81	...	...	...	...	4,5	2,9 ₋₁	12,3	8,9 ₊₁	TTO	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	89 ₋₁	80	...	...	...	...	3,0	3,1	12,8	9,3	TCA	
44 ₋₂	...	38 ₋₂	...	61	59 ₋₁	48	43 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	4,2	4,5 ₋₁	14,7	15,4	URY	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	...	88	...	88	...	...	...	-	VEN	

PROGRÈS RÉALISÉS DEPUIS 2015 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement														Genre	
	A Taux net de scolarisation ajusté un an avant l'entrée dans le primaire (%)		B Taux de non-scolarisation (%)						C Taux d'achèvement (%)						D Écart entre les genres relatif au taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (femmes-hommes)	
			Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire		Primaire		1 ^{er} cycle nde l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicateur des ODD	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

Europe et Amérique du Nord																
Albanie	86 _i	94 _i	2	10	3	3	11	9	98	97	96	97	75	87	2,6	4,8
Andorre	89	94	11	7	15	4	21	9	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	97 _i	97 _{-n}	1	1	1	1	7	6	100	100	99	98	85	86	3,4	5,7
Bélarus	97	98	2	4	0,2	0,4	2	1	100	100	99	99	90	93	3,4	2,1
Belgique	98 _i	99 _{-n}	1	1	1	1	1	2	99	99	87	91	83	86	8,1	8,1
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie et Herzégovine	18 _{+i}	32	10	10	3	13	23	27	100	100	98	99	60	65	9,2	11,3
Bulgarie	94 _i	94 _{-n}	2	5	3	5	11	9	99	99	94	94	85	87	0,1	0,8
Canada	...	95 _{-n}	0,1	-	0,3	0,2	11	9	100	100	99	99	86	88	6,0	6,4
Croatie	98 _i	100 _{-n}	-	-	-	-	9	6	100	100	99	99	96	98	0,7	0,5
Tchéquie	91 _i	94 _{-n}	2	1	0,3	1	4	4	100	100	96	96	90	90	1,3	1,8
Danemark	99 _i	98 _{-n}	0,3	0,2	1	1	9	6	100	100	100	100	75	76	10,3	11,1
Estonie	93 _i	94 _{-n}	2	2	1	2	6	7	99	100	97	97	84	85	7,6	8,5
Finlande	98 _i	96 _{-n}	1	2	1	2	4	3	100	100	100	100	88	89	2,6	2,7
France	100 _i	100 _{-n}	1	0,1	2	0,2	5	2	99	100	98	98	84	87	4,1	5,1
Allemagne	98 _i	96 _{-n}	1	1	1	1	10	10	100	100	92	92	80	82	3,9	5,3
Grèce	96 _i	100 _{-n}	2	0,1	3	1	7	3	99	99	95	96	91	95	3,3	3,2
Hongrie	91 _i	96 _{-n}	4	4	2	5	9	19	99	99	96	96	84	86	1,5	2,8
Islande	98 _i	97 _{-n}	1	1	1	1	15	13	97	97	97	98	65	66	12,4	17,1
Irlande	97 _i	93 _{-n}	-	-	-	-	0,4	-	100	100	98	99	92	95	3,5	2,2
Italie	98 _i	95 _{-n}	1	2	0,4	2	7	5	100	100	99	99	81	86	6,5	4,9
Lettonie	97 _i	98 _{-n}	1	1	0,2	0,4	3	1	100	100	98	98	84	86	9,7	9,3
Liechtenstein	98 _i	98 _{-n}	1	0,2	6	1	11	5	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	100 _i	100 _{-n}	-	-	3	0,1	6	1	100	100	99	99	90	91	5,3	5,2
Luxembourg	99 _i	99 _{-n}	3	1	4	2	16	13	99	99	86	89	78	81	6,5	7,4
Malte	99 _i	89 _{-n}	1	7	1	2	13	10	98	98	98	98	74	82	10,6	11,3
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	65 _i	84 _i	0,1	0,1	0,2	0,1	3	1	99	99	97	98	84	88	4,2	5,3
Pays-Bas (Royaume des)	99 _i	99 _{-n}	0,2	0,1	0,3	0,3	1	2	100	100	89	89	77	79	9,3	9,2
Macédoine du Nord	42 _i	50 _{-n}	4	3	8	7	30	12	99	99	96	98	77	85	0,6	2,5
Norvège	98 _i	98 _{-n}	0,3	0,3	1	1	7	5	100	100	100	100	78	81	7,3	7,6
Pologne	96 _{-n}	100 _{-n}	4	1	3	1	4	2	100	100	98	99	91	91	4,8	4,6
Portugal	97 _i	100 _{-n}	-	-	0,1	-	1	0,1	99	99	89	93	71	81	11,3	9,1
République de Moldavie	99 _i	...	6	0,2	14	1	37	8	99	99	95	96	79	81	6,8	7,1
Roumanie	89 _i	81 _{-n}	7	14	9	14	19	26	99	99	93	93	79	81	-0,9	-1,0
Fédération de Russie	89 _i	83 _i	4	0,3	2	0,3	1	2	100	100	99	100	90	91	2,4	2,8
Saint-Marin	...	98 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	96 _i	87 _{-n}	1	2	1	2	10	14	100	100	98	99	75	82	11,5	10,2
Slovaquie	81 _i	91 _{-n}	6	3	3	4	10	9	100	100	99	99	93	93	0,5	0,2
Slovénie	92 _i	95 _{-n}	2	1	2	1	3	1	99	100	99	99	91	93	4,9	4,9
Espagne	98 _i	97 _{-n}	1	2	1	3	5	7	98	99	92	95	70	74	11,5	12,5
Suède	98 _i	99 _{-n}	0,3	0,2	0,4	0,4	2	1	100	100	99	99	88	89	2,3	3,3
Suisse	98 _i	98 _{-n}	0,2	0,1	2	1	18	16	100	100	98	99	92	93	1,6	2,4
Ukraine	69 _i	76 _{-n}	3	2	1	1	3	2	100	100	99	99	95	97	2,6	2,0
Royaume-Uni	99 _{-n}	...	2	3	1	1	2	5	100	100	100	100	88	90	3,2	3,2
États-Unis	91 _i	87 _{-n}	3	3	2	2	7	4	100	100	99	99	92	94	2,8	2,5

	Apprentissage								Numérique		Enseignant(e)s						Financement				Code pays
	E								F		G						H		I		
	Niveau minimum de compétence (%)								Établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disposant d'un accès à internet à des fins pédagogiques (%)		Enseignant(e) formé(e) (%)						Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB (%)		Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (%)		
	Fin du cycle primaire				Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire						Primaire		1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire		2 ^e cycle de l'enseignement secondaire						
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques														
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
	4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2		
	...	92 ₋₂	...	...	50	26 ₋₁	47	26 ₋₁	...	67 ₋₂	...	62 ₋₂	...	71 ₋₂	...	61 ₋₂	3,4	2,7 ₋₁	10,4	9,8 ₋₂	ALB
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100	100	100	...	...	...	...	3,3	1,9	10,4	12,8	AND
	98 ₊₁	96 ₋₂	...	...	77	75 ₋₁	78	75 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,5	4,8 ₋₁	9,7	9,0 ₋₁	AUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	87 ₊₁	100	99	99	98	98	91	95	4,8	5,0	13,1	12,8 ₋₁	BLR
	97 ₊₁	94 ₋₂	88	...	80	75 ₋₁	80	75 ₋₁	100	...	...	...	...	...	...	...	6,5	6,4 ₋₂	11,7	11,3 ₋₂	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	...	100 ₋₁	...	100 ₋₁	...	100 ₋₁	...	1,5	1,9	9,0	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,0	4,1 ₋₂	10,3 ₊₁	10,4 ₋₂	BIH
	95 ₊₁	93 ₋₂	75	...	59	47 ₋₁	58	46 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,9	4,7 ₋₂	9,7	10,6 ₋₂	BGR
	96 ₊₁	99 ₋₂	69	...	89	82 ₋₁	86	78 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	4,7	4,1 ₋₁	12,7	11,1 ₋₁	CAN
	...	98 ₋₂	67	...	80	77 ₋₁	68	67 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,0	4,1 ₋₂	10,5	10,7 ₋₂	HRV
	97 ₊₁	96 ₋₂	78	...	78	79 ₋₁	78	74 ₋₁	99	99 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,8	4,8 ₋₂	10,5	10,9 ₋₂	CZE
	...	...	...	...	85	81 ₋₁	86	80 ₋₁	100	100 ₋₃	...	...	...	...	...	...	7,0	5,3 ₋₁	12,9	11,8 ₋₁	DNK
	...	...	...	...	89	86 ₋₁	89	85 ₋₁	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	5,1	5,3 ₋₂	15,0	14,3 ₋₂	EST
	98 ₊₁	96 ₋₂	82	...	89	79 ₋₁	86	75 ₋₁	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	7,0	6,5 ₋₂	11,0	10,2 ₋₂	FIN
	94 ₊₁	94 ₋₂	58	...	79	73 ₋₁	77	71 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,4	5,4 ₋₂	9,6	8,9 ₋₂	FRA
	95 ₊₁	94 ₋₂	77	...	84	74 ₋₁	83	70 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	4,9	4,5 ₋₁	9,6	9,2 ₋₁	DEU
	...	...	...	...	73	62 ₋₁	64	53 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7	4,1 ₋₂	7,7	7,1 ₋₂	GRC
	97 ₊₁	94 ₋₂	75	...	73	74 ₋₁	67	70 ₋₁	100	...	...	...	...	...	...	...	4,5	4,7 ₋₂	10,3	10,4 ₋₂	HUN
	...	...	...	...	78	60 ₋₁	76	66 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	7,5	7,1 ₋₁	15,6	14,9 ₋₁	ISL
	...	...	...	...	90	89 ₋₁	85	81 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7	3,0 ₋₂	11,9	12,0 ₋₂	IRL
	98 ₊₁	97 ₋₂	69	...	79	79 ₋₁	62	70 ₋₁	92 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	4,1	4,2 ₋₂	7,9	7,4 ₋₂	ITA
	99 ₊₁	94 ₋₂	...	...	82	77 ₋₁	79	78 ₋₁	100 ₊₁	...	100	100 ₋₂	100	100 ₋₂	100	100 ₋₂	5,3	4,6 ₋₂	15,2	12,7 ₋₂	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	97 ₊₁	97 ₋₂	81	...	75	75 ₋₁	75	72 ₋₁	...	91 ₋₁	95	91 ₋₃	...	...	...	...	4,2	4,3 ₋₂	14,4	12,7 ₋₂	LTU
	...	...	...	...	74	...	74	...	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	3,8	4,7 ₋₁	11,2	10,7 ₋₁	LUX
	73 ₊₁	90 ₋₂	...	...	64	64 ₋₁	71	67 ₋₁	...	...	85	84 ₋₂	...	...	...	...	5,0	5,4 ₋₂	13,2	12,7 ₋₂	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100	...	77	...	68	...	75	1,0 ₋₁	1,2 ₋₁	5,0 ₋₁	7,7	MCO
	...	87 ₋₂	...	...	58	47 ₋₁	48	41 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
	99 ₊₁	96 ₋₂	83	...	82	65 ₋₁	83	73 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,3	5,1 ₋₁	11,8	11,6 ₋₁	NLD
	...	70 ₋₂	...	...	29	26 ₋₁	30	34 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	...	...	70	...	85	73 ₋₁	83	68 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	7,5	4,0 ₋₁	11,1	10,1 ₋₁	NOR
	98 ₊₁	97 ₋₂	80	...	86	78 ₋₁	83	77 ₋₁	100	100 ₋₂	100	...	99	...	98	...	4,8	4,7 ₋₂	12,7	11,2 ₋₂	POL
	97 ₊₁	94 ₋₂	82	...	83	77 ₋₁	76	70 ₋₁	100	97 ₋₂	100	100 ₋₃	...	100 ₋₃	...	100 ₋₃	4,9	4,8 ₋₂	10,5	9,7 ₋₂	PRT
	...	...	...	...	54	51 ₋₁	50	44 ₋₁	88 ₊₁	99	...	100	...	100	...	100	5,8	6,3	18,2	15,8 ₋₁	MDA
	...	...	...	...	61	58 ₋₁	60	51 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1	3,3 ₋₂	8,5	8,1 ₋₂	ROU
	99 ₊₁	98 ₋₂	89	...	84	...	81	...	...	...	99 ₁	96	...	...	...	...	3,8	4,1 ₋₁	2,2	8,9 ₋₃	RUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	35	...	...	...	...	...	3,1	3,4 ₋₁	...	7,5 ₋₁	SMR
	...	93 ₋₂	72	...	...	64 ₋₁	...	57 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,6 ₊₁	3,2 ₋₁	8,7 ₊₁	7,4 ₋₁	SRB
	93 ₊₁	94 ₋₂	65	...	68	65 ₋₁	72	67 ₋₁	100	100 ₋₁	96 ₋₁	98 ₋₁	96 ₋₁	98 ₋₁	95 ₋₁	98 ₋₁	4,6	4,8 ₋₂	9,1	9,4 ₋₂	SVK
	96 ₊₁	94 ₋₂	75	...	85	74 ₋₁	84	75 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	4,9	5,4 ₋₂	11,5	11,5 ₋₂	SVN
	97 ₊₁	95 ₋₂	67	...	84	76 ₋₁	78	73 ₋₁	100	100 ₋₂	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	4,3	4,3 ₋₁	9,4	9,2 ₋₁	ESP
	98 ₊₁	95 ₋₂	75	...	82	76 ₋₁	79	73 ₋₁	...	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	7,4	7,6 ₋₂	13,0	13,5 ₋₂	SWE
	...	...	...	...	80	75 ₋₁	84	81 ₋₁	100	...	...	...	...	...	...	...	5,0	4,9 ₋₁	15,4	15,4 ₋₁	CHE
	...	...	...	...	...	59 ₋₁	...	58 ₋₁	96 ₊₁	98	86 ₊₁	90	...	...	...	...	5,7	5,9 ₋₁	13,5	8,5 ₋₁	UKR
	97 ₊₁	97 ₋₂	80	...	82	80 ₋₁	78	76 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,6	5,0 ₋₁	12,3	10,6 ₋₁	GBR
	96 ₊₁	95 ₋₂	79	...	81	80 ₋₁	71	66 ₋₁	100	...	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	4,9	5,4 ₋₂	16,1	12,7 ₋₃	USA

TABLEAU 1 : Caractéristiques du système éducatif et dépenses d'éducation

	Systèmes éducatifs																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Scolarisation (000)			
	1 an de maternelle	9 années de primaire-secondaire	1 an de maternelle	12 années de primaire-secondaire		Maternelle	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	Secondaire supérieur	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Année de référence	2023																
Région	% de pays				Médiane					Somme							
Monde	24	75	52	56	6	3	6	3	3	351	758	832	610	203 _i	771 _i	641 _i	264 _i
Afrique subsaharienne	4	46	20	25	6	3	6	3	3	85	192	166	113	21 _i	191 _i	74 _i	10 _i
Afrique du Nord et Asie occidentale	8	92	58	75	6	3	6	3	3	26	64	66	46	9 _i	61 _i	54 _i	23 _i
Afrique du Nord	-	83	50	50	6	2	6	3	3	11	34	30	21	4	32	24 _i	8
Asie occidentale	11	94	61	83	6	3	6	3	3	15	30	35	25	5 _i	29 _i	30 _i	15 _i
Asie centrale et méridionale	14	64	50	50	6	3	5	4	3	99	188	261	187	53	201	190	57
Asie centrale	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	6	10	6	3 _i	6 _i	9 _i	3 _i
du Sud	11	44	22	56	6	2	5	3	4	93	181	251	181	50	195	181	54
Asie de l'Est et du Sud-Est	22	78	44	44	6	3	6	3	3	76	185	182	144	66	188 _i	166 _i	89
Asie de l'Est	29	100	71	57	6	3	6	3	3	53	120	114	90	51	119	108	67
et du Sud-Est	18	64	22	33	6	3	6	3	3	23	65	68	54	15 _i	69 _i	57 _i	22
Océanie	18	65	55 _i	64 _i	6	2	6	4	3	2	4 _i	4 _i	3 _i	1 _i	5 _i	4 _i	2 _i
Amérique latine et Caraïbes	54	83	71	58	6	2	6	3	3	27	59	65	53	21 _i	61 _i	63 _i	31 _i
Caraïbes	27	82	53	58	5	2	6	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique centrale	100	86	86	57	6	3	6	3	3	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Sud	75	83	92	58	6	3	6	3	3	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	33	93	64	74	6	3	5	3	3	37	67	88	64	32 _i	66 _i	89 _i	51 _i
Europe	35	93	61	72	6	3	5	4	3	24	39	59	39	23 _i	39 _i	61 _i	31 _i
Amérique du Nord	-	100	100	100	6	3	6	3	3	13	27	29	24	9 _i	26 _i	28 _i	19 _i
Faible revenu	4	46	30	25	6	3	6	3	3	58	113	101	69	12 _i	114 _i	41 _i	6 _i
Revenu moyen	22	67	46	47	6	3	6	3	3	255	565	636	467	158 _i	577 _i	502 _i	199
Moyen inférieur	18	55	34	30	6	3	6	3	3	146	321	383	274	73 _i	330 _i	260 _i	74
Moyen supérieur	26	79	57	63	6	3	6	3	3	102	236	241	185	79 _i	239 _i	230 _i	119
Revenu élevé	35	93	67	75	6	3	6	3	3	44	85	104	78	37 _i	84 _i	107 _i	62 _i

- A Années d'enseignement obligatoire, par niveau.
- B Années d'enseignement gratuit, par niveau.
- C Âge officiel d'entrée à l'école primaire.
- D Durée officielle des niveaux d'enseignement en années.
- E Population d'âge scolaire officiel par niveau (pour l'enseignement supérieur : les cinq années suivant le deuxième cycle du secondaire).
- F Effectif total absolu par niveau.
- G Dépenses initiales du gouvernement pour l'éducation en % du PIB.
- H Dépenses initiales du gouvernement pour l'éducation en % des dépenses totales du gouvernement.
- I Dépenses initiales du gouvernement par élève par niveau, en PPA USD constants et en % du PIB par habitant.

Remarque : PPA = parité de pouvoir d'achat.

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

	Financement									
	G	H	I							
	Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Dépenses publiques d'éducation par élève							
			PPA USD constants				% du PIB par habitant			
			Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire
	1.a.2	4.5.4								
	2023									
	Médiane									
	4,1	12,5	3 477 _i	3 442 _i	4 194 _i	5 835 _i	14 _i	17 _i	19 _i	24 _i
	3,7	14,8	...	...	...	...	...	...	...	...
	4,0	12,4	1 889 _i	3 167 _i	3 333 _i	6 038 _i	9 _i	15 _i	16 _i	16 _i
	6,0 _i	17,8 _i	...	...	...	...	...	...	...	...
	3,7	10,8	2 626 _i	4 748 _i	4 979 _i	6 038 _i	10 _i	15 _i	16 _i	16 _i
	4,1	17,2	209 _i	1 016 _i	1 126 _i	2 900 _i	3 _i	11 _i	14 _i	20 _i
	5,5	21,4	2 066 _i	911 _i	...	2 253	28 _i	11 _i	...	14
	3,3	12,2	140 _i	1 016 _i	1 093	3 103 _i	1 _i	11 _i	14	26 _i
	3,1	10,8	...	8 684 _i	...	8 043 _i	...	16 _i	...	17 _i
	3,9	10,3	6 813 _i	12 175 _i	...	12 271 _i	14 _i	20 _i	...	22 _i
	2,7	12,6	...	...	...	...	...	...	...	...
	6,1	11,6	...	...	...	...	...	19 _i	16 _i	...
	3,9	12,8	1 685 _i	2 450 _i	3 165 _i	2 649 _i	12 _i	13	15	18 _i
	3,7	12,0	...	2 450 _i	3 359 _i	...	6 _i	12 _i	18 _i	...
	3,8	15,9	1 345	1 767	1 568	2 601	11	13	14	14
	4,5	15,2	2 978	2 645	2 420	3 268 _i	15	14	17	19 _i
	4,7	10,7	9 255	10 641	11 746	12 882	19	21	23	27
	4,7	10,6	9 342	10 418	11 370	12 746	19	21	23	27
	4,1	11,9	9 169 _i	14 274 _i	15 044 _i	19 039	14 _i	22 _i	23 _i	22
	3,8 _i	15,7 _i	...	...	...	...	...	...	...	...
	3,9	13,6	1 327 _i	1 767 _i	1 958 _i	2 637 _i	11 _i	14 _i	16 _i	18 _i
	3,6	15,1	...	797 _i	...	...	...	...	...	...
	4,2	12,8	1 995 _i	2 405 _i	2 977 _i	2 798 _i	11 _i	15 _i	17 _i	17 _i
	4,5	11,1	8 949 _i	10 755	11 355	13 248	18 _i	20	22	25

TABLEAU 1 : Suite

Pays ou territoire	Systèmes éducatifs																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Scolarisation (000)			
	1 an de maternelle	9 années de primaire-seconde	1 an de maternelle	12 années de primaire-seconde		Maternelle	Primaire	1 ^{er} cycle nde l'enseignement secondaire	Secondaire supérieur	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Année de référence	2023																
Afrique subsaharienne																	
Angola	1	9	1	9	6	3	6	3	3	3 507	6 225	5 077	3 352	799	5 248	2 464	332
Bénin	-	6	-	6	6	2	6	4	3	825	2 186	2 101	1 243	170	2 398	929	129
Botswana	-	-	...	...	6	3	7	3	2	177	398	263	235	42	382	176	51
Burkina Faso	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2 088	3 921	3 833	2 165	142	2 836	1 185	220
Burundi	-	-	...	...	7	3	6	3	3	1 205	2 369	1 885	1 123	126	2 302	741	70
Cabo Verde	-	10	-	8	6	3	6	3	3	30	63	64	52	24	61	55	...
Cameroun	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1 695	4 577	4 522	2 640	628	5 156	2 007	417
République centrafricaine	-	10	-	13	6	3	6	4	3	568	1 028	1 042	591	...	...	...	...
Tchad	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1 859	3 220	2 972	1 646	33	2 955	750	68
Comores	-	6	-	6	6	3	6	4	3	68	127	123	75	15	120	68	...
Congo	-	10	3	13	6	3	6	4	3	503	989	972	531	26	881	...	55
Côte d'Ivoire	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2 474	4 558	4 692	2 846	263	4 633	3 098	317
R. D. Congo	-	6	-	6	6	3	6	2	4	10 320	17 630	13 951	9 324	838	21 146	7 928	564
Djibouti	-	10	1	12	6	2	5	4	3	...	...	...	113	7	70	69	...
Guinée Équat.	-	6	-	6	7	3	6	4	2	134	249	208	124	...	118	...	7
Érythrée	-	8	-	8	6	2	5	3	4	190	477	659	402	56	398	267	...
Eswatini	-	7	-	7	6	3	7	3	2	83	196	132	116	...	222	...	...
Éthiopie	-	8	-	8	7	3	6	4	2	10 177	18 403	17 043	12 635	4 042	15 545	...	...
Gabon	-	10	-	10	6	3	5	4	3	183	295	349	207	78	284	232	29
Gambie	-	9	-	9	7	4	6	3	3	323	457	390	262	136	428	370	...
Ghana	2	9	2	9	6	2	6	3	3	1 687	4 999	4 378	3 194	1 962	4 760	3 290	702
Guinée	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1 209	2 202	2 190	1 348	230	2 072	750	88
Guinée-Bissau	-	9	...	...	6	3	6	3	3	174	338	301	214	...	...	...	...
Kenya	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4 098	8 037	7 949	5 670	2 739	6 413	...	528 _i
Lesotho	-	7	-	7	6	3	7	3	2	162	361	235	223	47	312	...	...
Libéria	-	6	-	6	6	3	6	3	3	440	854	786	543	543	570	275	...
Madagascar	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2 455	3 766	4 820	2 961	1 052	5 294	1 624	190
Malawi	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1 794	3 414	3 174	2 185	...	4 624	990	...
Mali	-	9	3	12	7	3	6	3	3	2 263	3 995	3 274	2 130	166	2 973	1 305	84
Mauritanie	-	9	3	13	6	3	6	4	3	409	771	801	455	...	862	258	24
Maurice	-	12	-	13	5	2	6	3	4	26 _i	80 _i	115 _i	96 _i	24	89	114	43
Mozambique	-	-	...	...	6	3	7	3	2	3 093	6 455	3 866	3 341	...	7 747	1 419	217
Namibie	-	7	-	7	7	2	7	3	2	130	420	249	234	50	548	...	68
Niger	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2 592 _i	4 411 _i	3 975 _i	2 165 _i	190	3 023	910	87
Nigéria	-	9	-	9	6	1	6	3	3	6 567	36 346	31 221	21 507	525	30 456	13 948	...
Rwanda	-	6	-	9	6	3	6	3	3	1 010 _i	1 869 _i	1 816 _i	1 347 _i	541	2 838	819	120
Sao Tomé et Principe	-	6	-	6	6	3	6	3	3	18	37	33	23	12	38	28	3
Sénégal	-	11	-	10	6	3	6	4	3	1 521	2 834	2 820	1 655	303	2 340	1 283	286
Seychelles	-	11	-	11	6	2	6	3	4	3 _i	10 _i	11 _i	7 _i	3	10	8	1
Sierra Leone	-	9	-	9	6	3	6	3	4	698	1 318	1 388	868	172	2 017	946	...
Somalie	-	8	...	...	6	3	4	4	4	1 847	2 192	3 517	1 739	18	465	116	...
Afrique du Sud	-	9	-	12	7	4	7	2	3	4 612	7 925	5 209	4 487	792	7 631	5 381	1 224
Soudan du Sud	-	8	-	8	6	3	6	2	4	864	2 094	1 781	1 199	173	1 703	...	...
Togo	-	10	-	5	6	3	6	4	3	750	1 384	1 402	834	240	1 664	915	115
Ouganda	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4 530	9 490	7 054	5 037	...	...	...	...
République unie de Tanzanie	-	7	1	13	7	1	7	4	2	1 973	12 279	8 924	6 029	1 680	11 429	2 831	252
Zambie	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2 395	3 827	2 354	1 965	259	3 416	...	...
Zimbabwe	-	7	...	...	6	2	7	2	4	904	3 104	2 250	1 705	655	2 943	...	149

	Financement										Code pays
	G Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	H Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	I Dépenses publiques d'éducation par élève								
			PPA USD constants				% du PIB par habitant				
			Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	
	1.a.2	4.5.4									
	2023										
	2,3-1	6,4+1	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
	3,4-1	19	...	...	...	...	...	...	...	...	BEN
	8,1-3	21,5-3	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
	5,3-1	20,3	...	...	...	...	...	...	...	...	BFA
	4,8-1	15,7	...	...	...	...	...	...	...	...	BDI
	4,7-1	13,4+1	43-4	1 642-4	1 148-4	2 673	1-4	20-4	14-4	36	CPV
	2,6-1	13,1	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
	2,1-1	10,0	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
	2,5-1	16,5	3-2	129	264	2 120-3	0,2-2	7	14	115-3	TCO
	2,4-1	10,5-1	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
	3,0-1	14,7	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
	3,4	15,9	370	610	744	3 444	5	9	11	49	CIV
	3,0-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
	6,3	16,6-1	...	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
	3,7-1	23,0-1	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
	2,2-1	13,6	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
	2,7	17,5	...	...	...	...	...	...	...	...	GMB
	2,9-1	12,0	...	...	...	...	...	...	...	...	GHA
	2,0-1	10,0	...	229-3	...	...	...	6-3	...	...	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
	4,0	17,9-3	...	...	...	...	...	...	...	...	KEN
	6,7	10,4+1	...	705	1 021	1 521	...	24	35	52	LSO
	2,3-1	7,4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR
	3,1-1	18,0-4	...	...	...	...	...	...	...	...	MDG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MWI
	4,0-1	19,1	36	310	645	...	1	13	26	...	MLI
	2,6	10,2+1	...	382-3	532-3	3 752-3	...	6-3	9-3	62-3	MRT
	4,6	12,2-1	933	3 549	6 777-2	2 535-1	4	15	32-2	12-1	MUS
	6,2-1	18,8-2	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
	9,0	25,0	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
	4,1-1	12,8	179	145	176	2 874	12	10	12	186	NER
	0,3-1	4,4	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
	4,9	14,8	121-2	287-2	745-1	2 805	5-2	13-2	30-1	108	RWA
	5,2-1	18,3	...	...	...	...	...	...	...	...	STP
	6,0-1	22,5	259-1	611-1	1 350-1	4 546-1	6-1	14-1	31-1	105-1	SEN
	4,7-1	6,7-3	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
	6,8	29,4-1	-1	307-2	208-2	...	-1	19-2	13-2	...	SLE
	...	4,2-4	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
	6,1	18,6-1	1 042	2 642	2 969	9 049	8	19	22	66	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
	3,8-1	11,6+1	...	...	...	1 451	...	...	...	59	TGO
	2,6	8,6	...	...	...	...	...	...	...	...	UGA
	3,3	13,4+1	...	...	...	...	...	...	...	...	TZA
	3,6-1	15,4+1	...	482	...	...	...	13	...	...	ZMB
	...	15,7-3	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 1 : Suite

Pays ou territoire	Systèmes éducatifs																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit			Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Scolarisation (000)			
	1 an de maternelle	9 années de primaire-secon-daire	1 an de maternelle	12 années de primaire-secon-daire		Maternelle	Primaire	1 ^{er} cycle nde l'ensei-gnement secon-daire	2 ^e cycle de l'ensei-gnement secon-daire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Année de référence	2023																
Afrique du Nord et Asie occidentale																	
Algérie	-	10	1	12	6	1	5	4	3	992	4 770	5 433	2 953	538	5 188	5 580	1 640
Arménie	-	12	3	12	6	3	4	5	3	111	167	289	156	77	156	275	95
Azerbaïdjan	-	9	3	11	6	3	4	5	2	400 _i	615 _i	1 149 _i	673 _i	206	627	1 066	279
Bahreïn	-	9	-	12	6	3	6	3	3	60	126	111	75	32	118	110	54
Chypre	1	9	1	12	6	3	6	3	3	29 _i	60 _i	59 _i	53 _i	26	57	58	53
Égypte	-	12	-	12	6	2	6	3	3	5 007	15 306	12 674	9 406	1 237	13 822	10 311	3 704
Géorgie	-	9	-	12	6	4	6	3	3	207	334	290	205	149	345	303	165
Irak	-	6	2	12	6	2	6	3	3	2 237	6 917	5 935	4 360	...	...	...	...
Israël	3	12	3	12	6	3	6	3	3	536	1 029	894	686	577	1 017	903	412
Jordanie	-	10	1	12	6	2	6	4	2	409 _i	1 124 _i	1 095 _i	1 147 _i	162	1 105	1 007	379
Koweït	-	9	-	12	6	2	5	4	3	108	326	418	209	60	265	...	122
Liban	-	10	3	9	6	3	6	3	3	262	657	627	441	208	524	405	265
Libye	-	9	2	12	6	2	6	3	3	249	785	803	607	...	...	...	...
Maroc	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1 330	4 091	3 824	2 946	887	4 683	3 434	1 405
Oman	-	10	-	12	6	2	4	6	2	186	364	531	259	106	348	513	118
Qatar	-	12	-	12	6	3	6	3	3	97 _i	176 _i	129 _i	126 _i	49	173	144	46
Arabie Saoudite	-	9	-	12	6	3	6	3	3	1 677 _i	3 224 _i	2 837 _i	2 132 _i	486	3 311	3 403	1 572
État de Palestine (l')	-	10	1	12	6	2	4	5	3	284	559	977	514	170	515	868	220
Soudan	-	8	2	11	6	2	6	3	3	2 759	7 434	6 308	4 461	...	...	...	...
République arabe syrienne	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1 118	2 727	3 505	2 728	145	2 172	1 354	...
Tunisie	-	9	-	11	6	3	6	3	4	629	1 292	1 271	796	...	1 338	...	306
Turquie	-	12	3	12	6	3	4	4	4	3 881 _i	5 302 _i	10 200 _i	6 503 _i	1 860	5 434	11 837	8 297
Émirats arabes unis	-	12	2	12	6	2	4	4	4	250 _i	522 _i	844 _i	554 _i	242	555	860	340
Yémen	-	9	-	9	6	3	6	3	3	2 792	5 286	4 711	3 398	...	...	...	...
Asie centrale et méridionale																	
Afghanistan	-	9	1	12	7	1	6	3	3	1 224	6 759	5 930	4 334	...	6 778	...	431
Bangladesh	-	5	-	5	6	3	5	3	4	8 751	14 564	21 906	16 728	3 464	16 253	15 662	3 977
Bhoutan	-	-	-	11	6	3	6	4	2	31	73	80	73	11	79	73	11
Inde	-	8	-	8	6	3	5	3	4	67 810 _i	117 198 _i	170 347 _i	124 945 _i	34 674	131 298	134 342	41 377
République islamique d'Iran	-	9	-	9	6	1	6	3	3	1 547	9 009	7 586	5 534	1 025	8 670	6 122	3 341
Kazakhstan	-	9	3	11	6	3	4	5	2	1 181	1 565	2 445	1 257	970	1 566	2 502	733
Kirghizistan	1	9	4	11	7	4	4	5	2	647	632	899	508	278	620	874	287
Maldives	-	7	-	12	6	3	7	3	2	23	54	34	30	21	46	33	17
Népal	1	8	1	12	5	2	5	3	4	1 176	2 936	4 127	3 251	1 215	3 519	3 669	579
Pakistan	-	12	-	12	5	2	5	3	4	11 752	28 874	38 158	24 503	8 554	23 849	15 873	2 749
Sri Lanka	-	11	-	13	5	2	5	4	4	621	1 656	2 844	1 681	432	1 623	2 549	381
Tadjikistan	-	9	4	11	7	4	4	5	2	1 011	989	1 438	881	105	1 008	1 289	304
Turkménistan	-	12	3	12	6	3	4	6	2	415	570	947	485	155	623	870	89
Ouzbékistan	-	12	4	12	7	4	4	5	3	2 932 _i	2 721 _i	4 752 _i	2 548 _i	2 292	2 642	4 195	1 439
Asie de l'Est et du Sud-Est																	
Brunei Darussalam	-	9	...	...	6	3	6	2	5	19	41	46	35	12	39	41	13
Cambodge	-	-	-	9	6	3	6	3	3	970	1 973	1 886	1 400	386	2 198	1 133	252
Chine	-	9	-	9	6	3	6	3	3	48 127	108 272	102 197	79 409	46 281	107 540	96 323	59 417
RPD de Corée	1	11	1	11	7	2	5	3	3	674	1 602	1 947	1 770	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	-	9	-	12	6	3	6	3	3	147 _i	350 _i	339 _i	283 _i	146	338	334	284
Indonésie	-	9	-	12	7	2	6	3	3	9 102	28 554	27 667	21 828	4 976	28 619	26 883	9 852
Japon	-	9	3 ₋₁	9 ₋₁	6	3	6	3	3	2 831 _i	6 177 _i	6 510 _i	6 022 _i	2 779	6 310	6 663	3 892
RDP lao	-	9	-	9	6	3	5	4	3	471	767	1 043	717	179	740	568	38
Macao, Chine	1	9	3	12	6	3	6	3	3	20 _i	44 _i	33 _i	38 _i	17	38	30	50
Malaisie	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1 038	3 128	3 075	2 753	957	3 092	2 629	1 136
Mongolie	-	12	4	12	6	4	5	4	3	304	399	416	223	258	382	412	145
Myanmar	-	5	-	5	5	2	5	4	2	1 790	4 446	5 330	4 575	...	...	...	...
Philippines	1	12	1	12	6	1	6	4	2	2 349	13 867	13 562	10 583	2 148	12 953	12 594	4 792
République de Corée	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1 010	2 665	2 709	2 639	1 006	2 674	2 632	2 826
Singapour	-	6	...	...	6	3	6	2	2	111 _i	237 _i	162 _i	203 _i	107	236	167	199
Thaïlande	-	9	3	12	6	3	6	3	3	2 129 _i	4 456 _i	4 678 _i	4 487 _i	1 632	4 501	5 098	2 018
Timor-Leste	-	9	-	9	6	3	6	3	3	94	185	187	152	27	228	162	47
Viet Nam	1	9	-	5	6	3	5	4	3	4 427	7 505	9 876	6 910	4 250	9 193	9 615	2 900

	Financement										Code pays
	G	H	I								
	Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	Dépenses publiques d'éducation par élève								
			PPA USD constants				% du PIB par habitant				
			Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	
	1.a.2	4.5.4									
2023											

	5,6	14,4 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	DZA
	...	9,7 ₋₁	318	235	233	136	2	1	1	ARM
	3,6	10,8 ₋₂	2 626 ₋₁	1 903 ₋₁	3 178 ₋₁	4 828 ₋₁	12 ₋₁	9 ₋₁	15 ₋₁	AZE
	2,0 ₋₁	9,3 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	BHR
	5,2 ₋₂	12,7 ₋₂	4 971 ₋₂	14 077 ₋₂	16 640 ₋₂	7 248 ₋₂	10 ₋₂	29 ₋₂	34 ₋₂	CYP
	...	...	1 151 ₋₁	987 ₋₁	1 462 ₋₂	...	7 ₋₁	6 ₋₁	9 ₋₂	EGY
	3,7	12,2 ₋₁	...	...	...	1 153 ₋₂	...	...	...	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	6,5 ₋₁	17,5 ₋₁	6 282 ₋₂	10 971 ₋₂	9 170 ₋₂	7 628 ₋₂	14 ₋₂	24 ₋₂	20 ₋₂	ISR
	3,2 ₋₁	9,7 ₋₁	96 ₋₁	1 400 ₋₁	1 495 ₋₁	646 ₋₁	1 ₋₁	15 ₋₁	16 ₋₁	JOR
	5,0	12,6	...	...	...	...	...	...	...	KWT
	1,7 ₋₃	9,9 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	6,0	23,3 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	MAR
	4,2 ₋₁	14,2 ₋₁	762 ₋₁	6 328 ₋₁	6 624 ₋₁	30 082 ₋₃	2 ₋₁	16 ₋₁	17 ₋₁	OMN
	3,2 ₋₃	9,3 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	PSE
	5,1	...	...	...	...	...	...	...	...	QAT
	5,4 ₋₂	...	...	...	...	385 ₋₂	...	...	...	SAU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	6,7	17,8 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	TUN
	2,6 ₋₁	8,8 ₋₁	3 112 ₋₂	3 167 ₋₂	3 333 ₋₂	8 857 ₋₂	10 ₋₂	10 ₋₂	11 ₋₂	TUR
	3,9 ₋₂	14,8 ₋₂	...	13 312 ₋₃	17 058 ₋₃	13 477 ₋₃	...	20 ₋₃	26 ₋₃	ARE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM

	...	...	-	319	351	...	-	11	12	...	AFG
	1,8	11,6 ₊₁	...	...	420 ₋₃	1 075 ₋₃	...	...	7 ₋₃	17 ₋₃	BGD
	5,8	17,2 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
	4,1 ₋₁	14,2 ₋₁	209 ₋₃	1 016 ₋₂	1 256 ₋₂	3 947 ₋₂	3 ₋₃	15 ₋₂	18 ₋₂	56 ₋₂	IND
	2,9	18,8 ₋₁	140 ₋₃	1 514 ₋₃	2 219 ₋₃	2 595 ₋₁	1 ₋₃	11 ₋₃	16 ₋₃	18 ₋₁	IRN
	4,5 ₋₁	24,1 ₋₂	...	88 ₋₄	...	2 900 ₋₄	...	0,3 ₋₄	...	8 ₋₄	KAZ
	6,8	21,0 ₋₁	1 327	...	...	185 ₋₂	22	...	...	3 ₋₂	KGZ
	5,2	10,7 ₊₁	2 362 ₋₄	3 148 ₋₄	4 316 ₋₄	...	11 ₋₄	15 ₋₄	20 ₋₄	...	MDV
	3,7	12,8 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL
	1,9	8,3	...	...	...	3 103	...	...	...	63	PAK
	1,8	7,2 ₊₁	~ ₋₄	922 ₋₄	931	3 908	~ ₋₄	6 ₋₄	6	26	LKA
	5,8	21,4 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	2,7	20,4	...	...	...	4 608 ₋₁	...	...	...	24 ₋₁	TKM
	5,5	21,4 ₋₂	2 804 ₋₂	1 733 ₋₂	1 126 ₋₂	1 605 ₋₂	34 ₋₂	21 ₋₂	14 ₋₂	20 ₋₂	UZB

	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRN
	3,0	15,7 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
	4,0 ₋₁	10,5 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
	...	13,7 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	3,8	14,9 ₋₂	6 813	12 175	15 335	16 500	11	20	25	27	HKG
	1,3	13,9 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	IDN
	3,2 ₋₁	7,5 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN
	1,2	9,8	...	...	...	...	...	...	...	...	LAO
	6,2 ₋₁	10,1 ₋₁	...	...	...	19 247 ₋₁	...	...	...	34 ₋₁	MAC
	3,6	17,1	1 327 ₋₃	5 193 ₋₃	6 155 ₋₃	4 969 ₋₃	4 ₋₃	17 ₋₃	21 ₋₃	17 ₋₃	MYS
	3,7	10,0 ₋₂	1 995	1 899	...	460	14	13	...	3	MNG
	2,0 ₋₄	9,8 ₋₄	...	437	576	933	...	8	10	17	MMR
	3,6	16,7	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
	4,9 ₋₂	...	10 410 ₋₂	14 250 ₋₂	18 542 ₋₂	8 043 _{-2i}	21 ₋₂	29 ₋₂	38 ₋₂	17 _{-2i}	KOR
	2,2	10,1 ₋₁	...	16 860 ₋₁	20 015 ₋₁	18 726 ₋₁	...	15 ₋₁	17 ₋₁	16 ₋₁	SGP
	2,5	11,2 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	THA
	3,0 ₋₂	7,5 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
	2,9 ₋₁	15,4 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

TABLEAU 1 : Suite

Pays ou territoire	Systèmes éducatifs																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Scolarisation (000)			
	1 an de maternelle	9 années de primaire-secondaire	1 an de maternelle	12 années de primaire-secondaire		Maternelle	Primaire	1 ^{er} cycle nde l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Année de référence	2023																
Océanie																	
Australie	-	11	1	13	5	2	7	4	2	610 _i	2 267 _i	1 917 _i	1 562 _i	588	2 248	2 555	1 659
Îles Cook	-	12	2	13	5	2	6	4	3	1	2	2	1	0,4	2	2	...
Fidji	-	-	...	...	6	3	6	4	3	53	107	118	75	19	115	114	45
Kiribati	-	9	-	9	6	3	6	3	4	10	19	18	11	9	18	17	...
Îles Marshall	1	12	1	12	6	1	6	2	4	1	6	5	3	1	6	6	2
E. F. de Micronésie	-	8	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	11	2	13	...	...
Nauru	2	12	2	12	6	2	6	4	2	1	2	2	1	0,3	2	1	...
Nouvelle-Zélande	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	384	466	330	101	376	532	244
Niue	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0,2	0,3	0,1	-	0,2	0,2	..
Palau	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	1	1	1	1	0,4
Papouasie-Nouvelle-Guinée	-	-	...	...	7	4	6	4	2	954	1 366	1 264	970	...	...	...	...
Samoa	-	8	-	8	5	2	6	2	5	12	34	34	19	5	35	...	3
Îles Salomon	-	-	...	...	6	3	6	3	4	60	113	111	67	40	96	...	...
Tokelau	-	11	...	...	5	2	6	5	3	0,1	0,2	0,3	0,2	-	0,2	0,1	...
Tonga	2	13	-	8	6	2	6	5	2	4 _i	16 _i	16 _i	9 _i	2	16	16	5
Tuvalu	-	9	...	...	6	3	6	4	3	1	1	1	1	1	1	1	...
Vanuatu	-	-	...	...	6	2	6	4	3	18	52	50	28	15	55	58	...
Amérique latine et Caraïbes																	
Anguilla	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0,3	1	1	1	0,3	1	1	...
Antigua-et-Barbuda	-	11	-	11	5	2	7	3	2	2	8	7	6	...	10	...	...
Argentine	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2 027	4 405	4 252	3 467	1 611	4 787	4 876	3 721
Aruba	2	11	2	11	6	2	6	2	3	2 _i	7 _i	7 _i	6 _i	3	8	9	...
Bahamas	-	12	2	12	5	2	6	3	3	9	30	37	33	4	23	29	...
Barbade	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	18	18	18	4	17	19	...
Belize	-	8	2	8	5	2	6	4	2	15	46	45	39	7	45	37	9
Bolivie, P. S.	2	12	2	12	6	2	6	2	4	471 _i	1 409 _i	1 399 _i	1 123 _i	346	1 394	1 292	...
Brésil	2	12	2	12	6	2	5	4	3	6 114 _i	14 697 _i	20 867 _i	16 177 _i	5 093	15 280	22 125	9 769
Îles Vierges britanniques	-	12	-	12	5	2	7	3	3	0,5	2	3	2	0,4	2	2	1
Îles Caimans	1	11	2	12	5	2	6	3	3	2	5	4	3	1	5	4	1
Chili	-	12	2	12	6	3	6	2	4	688	1 469	1 448	1 272	582	1 545	1 604	1 292
Colombie	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2 205	3 684	4 519	4 124	1 901	4 140	4 849	2 466
Costa Rica	2	11	2	11	6	2	6	3	2	137	430	372	372	133	482	501	222
Cuba	-	9	3	12	6	3	6	3	3	340	738	717	669	358	727	685	327
Curaçao	2	12	...	...	6	2	6	2	4	3 _i	11 _i	10 _i	7 _i	3	12	13	1
Dominique	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	6	1	6	4	...
République dominicaine	3	12	3	12	6	3	6	3	3	610	1 230	1 185	969	326	1 165	856	512
Équateur	3	12	3	12	6	3	6	3	3	862 _i	1 822 _i	1 951 _i	1 610 _i	607	1 773	1 823	963
El Salvador	3	9	3	12	7	3	6	3	3	308	670	673	622	203	610	442	201
Grenade	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	...	...	9	3	12	9	...
Guatemala	3	9	3	12	7	3	6	3	3	1 191	2 342	2 264	1 850	673	2 414	1 078	505
Guyane	-	6	-	6	6	2	6	3	2	31	92	74	72	31	91	63	...
Haïti	-	6	-	6	6	3	6	3	4	759	1 478	1 641	1 104	...	...	...	...
Honduras	1	11	3	11	6	3	6	3	2	631	1 241	1 054	1 069	208	1 074	581	237
Jamaïque	-	6	-	6	6	3	6	3	2	101	231	214	227	97	195	185	...
Mexique	2	12	2	12	6	3	6	3	3	6 475 _i	13 197 _i	13 300 _i	10 938 _i	4 161	13 502	13 113	5 069
Montserrat	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0,1	0,2	0,3	0,3	0,1	0,3	0,3	...
Nicaragua	1	6	-	11	6	3	6	3	2	419	831	666	646	264	880	464	191
Panama	2	9	2	12	6	2	6	3	3	155	469	444	355	88	443	361	204
Paraguay	1	12	3	12	6	3	6	3	3	408	778	731	596	220	719	581	...
Pérou	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1 744	3 513	3 031	2 851	1 605	3 776	3 210	...
Saint-Kitts-et-Nevis	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	4	3	3	1	5	4	...
Sainte-Lucie	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	12	13	2	15	11	2
Saint Vincent/Grenadines	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	11	8	7	3	12	10	2
Saint-Martin	2	11	2	11	6	3	6	2	3	1	2	3	5	0,2	4	...	0,2
Suriname	-	6	...	...	6	2	6	4	3	22	64	76	54	12	43	58	3
Trinité-et-Tobago	-	7	...	...	5	2	7	3	2	37	139	102	97	27	129	88	...
Îles Turques et Caïques	2	11	2	11	6	2	6	3	2	1	3	3	3	1	4	3	1
Uruguay	2	12	2	12	6	3	6	3	3	119	282	284	244	122	301	347	196
Venezuela, R. B.	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1 465	3 265	2 825	2 548	1 667	3 541	2 696	...

	Financement										Code pays
	G	H	I								
			Dépenses publiques d'éducation par élève								
			PPA USD constants				% du PIB par habitant				
			Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	
	1.a.2	4.5.4									
	2023										
	5,2 ₋₁	13,9 ₋₁	7 558 ₋₂	11 216 ₋₂	10 961 ₋₂	9 902 ₋₂	13 ₋₂	20 ₋₂	19 ₋₂	17 ₋₂	AUS
	4,1	6,8 ₊₁	...	...	...	...	16	15	15	...	COK
	4,2	11,6 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
	14,2 ₋₂	16,1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	7,5 ₋₁	11,3 ₋₁	1 887 ₋₁	1 459 ₋₁	1 054 ₋₁	884 ₋₁	29 ₋₁	22 ₋₁	16 ₋₁	13 ₋₁	MHL
	10,5 ₋₃	18,6 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	7,8 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	5,2 ₋₁	13,1 ₋₁	8 503 ₋₁	8 672 ₋₁	8 242 ₋₁	12 263 ₋₁	17 ₋₁	18 ₋₁	17 ₋₁	25 ₋₁	NZL
	...	7,0 ₊₁	...	...	...	-	...	...	...	-	NIU
	3,4	9,5	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
	1,3 ₋₂	3,9 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	6,1	12,9 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
	8,3	25,9	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	5,1	9,3 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
	12,8	10,5	854	1 184	1 329	...	16	23	26	...	TUV
	10,6	20,9	...	87 ₋₃	351 ₋₃	...	...	3 ₋₃	11 ₋₃	...	VUT
	3,5 ₋₂	10,1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	3,6 ₋₁	9,8	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
	4,8 ₋₁	12,7 ₋₁	4 209 ₋₁	3 814 ₋₁	4 728 ₋₁	3 268 ₋₁	16 ₋₁	14 ₋₁	17 ₋₁	12 ₋₁	ARG
	4,4 ₋₄	19,4 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
	2,8 ₋₁	11,6	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	4,0	12,5	...	3 933	3 279	...	...	24	20	...	BRB
	4,3	18,5	2 113	2 113	2 066	2 113	18	18	17	18	BLZ
	7,6 ₋₁	23,1 ₋₂	1 187 ₋₁	2 645 ₋₁	2 144 ₋₁	...	12 ₋₁	...	...	...	BOL
	5,5 ₋₂	12,8 ₋₂	...	3 296 ₋₂	3 624 ₋₂	4 165 ₋₂	...	19 ₋₂	21 ₋₂	24 ₋₂	BRA
	2,5 ₋₁	10,9 ₊₁	...	...	...	...	- ₋₁	11 ₋₁	13 ₋₁	39 ₋₁	VGB
	1,5 ₋₁	15,0 ₋₄	...	7 570 ₋₁	10 136 ₋₁	...	...	10 ₋₁	13 ₋₁	...	CYM
	5,0 ₋₂	14,9 ₋₂	5 957 ₋₂	5 168 ₋₂	5 217 ₋₂	5 691 ₋₂	21 ₋₂	18 ₋₂	18 ₋₂	20 ₋₂	CHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COL
	6,2 ₋₂	31,2 ₋₂	2 037 ₋₂	5 112 ₋₂	5 163 ₋₂	13 156 ₋₂	9 ₋₂	22 ₋₂	22 ₋₂	56 ₋₂	CRI
	9,4 ₋₂	17,0 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
	...	12,4 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	4,7	7,1 ₊₁	458 ₋₃	2 450 ₋₃	3 788 ₋₃	- ₋₃	3 ₋₃	16 ₋₃	25 ₋₃	- ₋₃	DMA
	3,9 ₋₁	21,9 ₊₁	2 346	4 448	3 165	...	10	19	14	...	DOM
	3,9	9,7	3 843 ₋₁	1 410 ₋₁	848 ₋₁	2 697 ₋₁	27 ₋₁	10 ₋₁	6 ₋₁	19 ₋₁	ECU
	3,2	12,0 ₋₂	1 188	1 767	1 568	1 222	11	16	14	11	SLV
	3,9 ₋₁	14,5 ₊₁	998	1 389	1 851	883	6	9	12	6	GRD
	3,2	18,9 ₋₁	1 501	1 682	828	1 633	12	13	7	13	GTM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
	1,3 ₋₁	10,3 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
	4,0	15,4	1 162	1 253	1 173	-	18	19	18	-	HND
	5,7	16,9 ₋₁	754 ₋₁	2 363 ₋₁	2 985 ₋₁	...	8 ₋₁	25 ₋₁	32 ₋₁	...	JAM
	4,2 ₋₂	15,9 ₋₂	2 548 ₋₃	2 692 ₋₂	2 944 ₋₂	4 693 ₋₂	13 ₋₃	13 ₋₂	14 ₋₂	22 ₋₂	MEX
	7,6 ₋₁	7,7 ₊₁	...	...	...	...	28 ₋₄	12 ₋₄	26 ₋₄	...	MSR
	3,8 ₋₁	17,7	243	797	435	2 601	3	11	6	36	NIC
	3,4 ₋₁	11,9	...	3 442 ₋₁	3 438	4 663 ₋₁	...	10 ₋₁	11	14 ₋₁	PAN
	3,4	22,0	1 685	1 879	2 108	...	11	12	13	...	PRY
	4,2	19,2 ₊₁	2 093	1 896	2 420	1 619	14	13	16	11	PER
	3,6 ₋₁	10,2 ₊₁	...	1 812 ₋₂	3 479 ₋₂	...	...	7 ₋₂	13 ₋₂	...	KNA
	3,7 ₋₁	16,3 ₋₁	- ₋₁	2 590 ₋₃	4 139 ₋₃	- ₋₁	- ₋₁	13 ₋₃	21 ₋₃	- ₋₁	LCA
	7,2 ₋₁	12,6 ₊₁	...	2 446	2 814	...	...	15	18	...	VCT
	4,2 ₋₁	23,0	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	2,9	8,6 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	2,9 ₋₁	8,9 ₊₁	190 ₋₂	2 472 ₋₂	3 827 ₋₂	...	1 ₋₂	9 ₋₂	14 ₋₂	...	TTO
	3,1	9,3	6 931 ₋₂	1 804 ₋₁	3 359 ₋₁	7 797 ₋₁	42 ₋₂	10 ₋₁	19 ₋₁	44 ₋₁	TCA
	4,5 ₋₁	15,4	3 903 ₋₁	3 982 ₋₁	4 194 ₋₁	6 125 ₋₁	13 ₋₁	13 ₋₁	14 ₋₁	20 ₋₁	URY
	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 1 : Suite

Pays ou territoire	Systèmes éducatifs																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoire		Gratuit		Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Durée (années)				Population d'âge scolaire (000)				Scolarisation (000)			
	1 an de maternelle	9 années de primaire-secondaire	1 an de maternelle	12 années de primaire-secondaire		Maternelle	Primaire	1 ^{er} cycle nde l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Année de référence	2023																
Europe et Amérique du Nord																	
Albanie	-	9	3	12	6	3	5	4	3	82 _i	157 _i	225 _i	187 _i	70	147	216	121
Andorre	-	11	-	10	6	3	6	4	2	2	4	5	4	2	4	5	3
Autriche	1	12	1	12	6	3	4	4	4	268 _i	356 _i	699 _i	476 _i	272	348	695	439
Bélarus	-	11	-	11	6	3	4	5	2	284	477	775	467	315	444	709	313
Belgique	-	12	3	12	6	3	6	2	4	369 _i	798 _i	827 _i	671 _i	432	815	1 153	549
Bermudes	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	3	1	3	3	1
Bosnie et Herzégovine	-	9	-	9	6	3	5	4	4	95	162	269	171	29	142	227	77
Bulgarie	2	9	4	12	7	4	4	3	5	237 _i	244 _i	507 _i	277 _i	215	234	484	227
Canada	-	10	1	12	6	3	6	3	3	1 152	2 437	2 498	2 201	559	2 387	2 718	1 814
Croatie	-	8	-	8	7	4	4	4	4	141 _i	146 _i	310 _i	196 _i	112	149	327	161
Tchéquie	1	9	-	13	6	3	5	4	4	352 _i	581 _i	941 _i	507 _i	366	555	905	338
Danemark	-	10	-	10	6	3	7	3	3	188 _i	437 _i	415 _i	367 _i	183	436	536	310
Estonie	-	9	-	12	7	4	6	3	3	60 _i	92 _i	92 _i	65 _i	...	88	96	44
Finlande	-	11	1	12	7	4	6	3	3	203 _i	368 _i	374 _i	303 _i	190	367	533	316
France	3	10	3	12	6	3	5	4	3	2 203 _i	4 057 _i	6 027 _i	4 067 _i	2 382	4 214	6 245	2 883
Allemagne	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2 467 _i	3 238 _i	6 993 _i	4 371 _i	2 580	3 079	6 828	3 363
Grèce	1	9	2	12	6	2	6	3	3	171 _i	568 _i	655 _i	523 _i	178	588	691	873
Hongrie	3	10	3	12	7	4	4	4	4	375 _i	368 _i	760 _i	512 _i	310	378	803	294
Islande	-	10	...	10	6	3	7	3	4	13 _i	33 _i	34 _i	27 _i	12	33	37	22
Irlande	-	10	...	10	5	2	8	3	2	124 _i	569 _i	365 _i	322 _i	103	549	457	247
Italie	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1 343 _i	2 535 _i	4 575 _i	2 919 _i	1 319	2 629	4 640	2 146
Lettonie	2	9	4	12	7	4	6	3	3	83 _i	124 _i	122 _i	88 _i	82	119	124	77
Liechtenstein	-	10	2	13	7	2	5	4	3	1 _i	2 _i	3 _i	2 _i	1	2	3	1
Lituanie	1	10	1	12	7	4	4	6	2	116 _i	118 _i	228 _i	134 _i	109	116	235	104
Luxembourg	2	10	3	13	6	3	6	3	4	21 _i	43 _i	49 _i	37 _i	19	41	51	8
Malte	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9 _i	28 _i	31 _i	26 _i	9	27	31	19
Monaco	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1
Monténégro	-	9	-	13	6	3	5	4	4	22 _i	37 _i	60 _i	38 _i	18	39	57	21
Pays-Bas (Royaume des)	1	12	2	12	6	3	6	3	3	523 _i	1 098 _i	1 171 _i	1 138 _i	480	1 142	1 615	988
Macédoine du Nord	-	13	-	13	6	3	5	4	4	60 _i	109 _i	167 _i	106 _i	28	106	153	56
Norvège	-	10	-	10	6	3	7	3	3	172 _i	444 _i	396 _i	330 _i	171	440	462	320
Pologne	1	8	4	12	7	4	4	4	4	1 556 _i	1 517 _i	3 030 _i	1 763 _i	1 473	1 533	3 226	1 366
Portugal	-	12	2	12	6	3	6	3	3	264 _i	535 _i	613 _i	548 _i	259	588	740	417
République de Moldavie	1	9	4	12	7	4	4	5	3	141 _i	131 _i	232 _i	139 _i	114	137	228	80
Roumanie	-	10	3	13	6	3	5	4	4	616 _i	1 028 _i	1 746 _i	977 _i	518	867	1 446	554
Fédération de Russie	-	11	4	11	7	4	4	5	2	6 654 _i	7 729 _i	11 676 _i	7 493 _i	6 496	7 555	10 798	4 010
Saint-Marin	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1 _i	2 _i	3 _i	2 _i	1	3	2	5
Serbie	-	8	-	12	7	4	4	4	4	255 _i	258 _i	526 _i	339 _i	170	254	503	249
Slovaquie	1	10	1	13	6	3	4	5	4	180 _i	235 _i	503 _i	262 _i	179	233	457	140
Slovénie	-	9	-	13	6	3	6	3	4	61 _i	132 _i	150 _i	100 _i	59	133	155	82
Espagne	-	10	3	10	6	3	6	3	3	1 178 _i	2 780 _i	3 095 _i	2 531 _i	1 192	2 871	3 637	2 309
Suède	1	9	1	12	7	4	6	3	3	486 _i	754 _i	736 _i	585 _i	471	878	1 009	484
Suisse	2	10	2	13	6	2	6	3	4	179 _i	537 _i	608 _i	454 _i	182	539	617	339
Ukraine	-	11	-	11	6	3	4	5	2	1 090 _i	1 828 _i	3 160 _i	1 879 _i	827	1 524	2 645	1 441
Royaume-Uni	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1 480 _i	4 751 _i	5 566 _i	3 903 _i	1 636	4 865	6 303	3 129
États-Unis	-	12	1	12	6	3	6	3	3	11 637 _i	24 254 _i	25 853 _i	22 505 _i	8 297	23 520	25 200	17 860

	Financement										Code pays
	G Dépenses publiques d'éducation (% du PIB)	H Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%)	I Dépenses publiques d'éducation par élève								
			PPA USD constants				% du PIB par habitant				
			Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	Maternelle	Primaire	Secondaire	Tertiaire	
		1.a.2	4.5.4								
2023											
	2,7 ₋₁	9,8 ₋₂	...	5 790 ₋₄	1 493 ₋₄	2 193 ₋₁	...	38 ₋₄	10 ₋₄	13 ₋₁	ALB
	1,9	12,8	6 881	5 714	6 055	2 326	11	9	9	4	AND
	4,8 ₋₁	9,0 ₋₁	11 698 ₋₂	15 008 ₋₂	16 590 ₋₂	23 994 ₋₂	18 ₋₂	24 ₋₂	26 ₋₂	38 ₋₂	AUT
	5,0	12,8 ₋₁	9 342	...	...	7 390	34	...	...	27	BLR
	6,4 ₋₂	11,3 ₋₂	11 528 ₋₂	13 452 ₋₂	15 113 ₋₂	20 174 ₋₂	19 ₋₂	22 ₋₂	24 ₋₂	32 ₋₂	BEL
	1,9	...	...	...	...	19 344	...	...	...	20	BMU
	4,1 ₋₂	10,4 ₋₂	2 608	2 118	5 446	5 835 ₋₂	16	13	33	32 ₋₂	BIH
	4,7 ₋₂	10,6 ₋₂	9 612 ₋₂	7 624 ₋₂	8 033 ₋₂	7 265 ₋₂	33 ₋₂	26 ₋₂	27 ₋₂	25 ₋₂	BGR
	4,1 ₋₁	11,1 ₋₁	...	...	...	10 817 ₋₂	...	...	...	22 ₋₂	CAN
	4,1 ₋₂	10,7 ₋₂	...	7 506 ₋₂	...	6 331 ₋₂	...	20 ₋₂	...	17 ₋₂	HRV
	4,8 ₋₂	10,9 ₋₂	8 949 ₋₂	8 472 ₋₂	12 924 ₋₂	13 830 ₋₂	18 ₋₂	17 ₋₂	27 ₋₂	29 ₋₂	CZE
	5,3 ₋₁	11,8 ₋₁	10 732 ₋₂	14 900 ₋₂	15 579 ₋₂	31 477 ₋₂	15 ₋₂	21 ₋₂	22 ₋₂	45 ₋₂	DNK
	5,3 ₋₂	14,3 ₋₂	...	9 496 ₋₂	8 421 ₋₂	13 019 ₋₂	...	21 ₋₂	19 ₋₂	29 ₋₂	EST
	6,5 ₋₂	10,2 ₋₂	12 122 ₋₂	12 062 ₋₂	14 359 ₋₂	15 862 ₋₂	21 ₋₂	21 ₋₂	25 ₋₂	27 ₋₂	FIN
	5,4 ₋₂	8,9 ₋₂	10 347 ₋₂	10 195 ₋₂	13 571 ₋₂	14 569 ₋₂	19 ₋₂	19 ₋₂	25 ₋₂	27 ₋₂	FRA
	4,5 ₋₁	9,2 ₋₁	13 818 ₋₂	12 633 ₋₂	15 687 ₋₂	20 695 ₋₂	22 ₋₂	20 ₋₂	25 ₋₂	33 ₋₂	DEU
	4,1 ₋₂	7,1 ₋₂	6 013 ₋₄	7 233 ₋₄	6 666 ₋₄	3 269 ₋₄	18 ₋₄	22 ₋₄	20 ₋₄	10 ₋₄	GRC
	4,7 ₋₂	10,4 ₋₂	7 153 ₋₂	7 260 ₋₂	6 834 ₋₂	17 104 ₋₂	19 ₋₂	19 ₋₂	18 ₋₂	44 ₋₂	HUN
	7,1 ₋₁	14,9 ₋₁	18 596 ₋₂	16 629 ₋₂	13 649 ₋₂	14 661 ₋₂	30 ₋₂	27 ₋₂	22 ₋₂	24 ₋₂	ISL
	3,0 ₋₂	12,0 ₋₂	...	10 869 ₋₂	12 122 ₋₂	17 878 ₋₂	...	10 ₋₂	11 ₋₂	16 ₋₂	IRL
	4,2 ₋₂	7,4 ₋₂	9 368 ₋₂	12 732 ₋₂	11 370 ₋₂	11 911 ₋₂	19 ₋₂	26 ₋₂	23 ₋₂	24 ₋₂	ITA
	4,6 ₋₂	12,7 ₋₂	7 419 ₋₂	6 966 ₋₂	8 038 ₋₂	6 196 ₋₂	20 ₋₂	19 ₋₂	22 ₋₂	17 ₋₂	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	4,3 ₋₂	12,7 ₋₂	9 827 ₋₂	8 115 ₋₂	8 220 ₋₂	8 572 ₋₂	21 ₋₂	17 ₋₂	18 ₋₂	18 ₋₂	LTU
	4,7 ₋₁	10,7 ₋₁	24 470 ₋₂	24 268 ₋₂	28 782 ₋₂	53 195 ₋₂	18 ₋₂	18 ₋₂	21 ₋₂	39 ₋₂	LUX
	5,4 ₋₂	12,7 ₋₂	11 676 ₋₂	11 514 ₋₂	17 773 ₋₂	20 927 ₋₂	22 ₋₂	22 ₋₂	33 ₋₂	39 ₋₂	MLT
	1,2 ₋₁	7,7	...	...	...	...	6 ₋₁	4 ₋₁	8 ₋₁	1 ₋₁	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
	5,1 ₋₁	11,6 ₋₁	9 008 ₋₂	12 767 ₋₂	16 046 ₋₂	21 412 ₋₂	13 ₋₂	19 ₋₂	24 ₋₂	32 ₋₂	NLD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	4,0 ₋₁	10,1 ₋₁	17 210 ₋₂	17 907 ₋₂	21 052 ₋₂	29 270 ₋₂	19 ₋₂	20 ₋₂	24 ₋₂	33 ₋₂	NOR
	4,7 ₋₂	11,2 ₋₂	8 087 ₋₂	10 641 ₋₂	7 979 ₋₂	12 195 ₋₂	20 ₋₂	26 ₋₂	20 ₋₂	30 ₋₂	POL
	4,8 ₋₂	9,7 ₋₂	6 270 ₋₂	9 794 ₋₂	11 355 ₋₂	8 297 ₋₂	16 ₋₂	25 ₋₂	29 ₋₂	21 ₋₂	PRT
	6,3	15,8 ₋₁	4 838 ₋₁	3 206 ₋₁	3 299 ₋₁	3 873 ₋₁	32 ₋₁	21 ₋₁	22 ₋₁	25 ₋₁	MDA
	3,3 ₋₂	8,1 ₋₂	5 009 ₋₂	3 321 ₋₂	7 013 ₋₂	9 786 ₋₂	13 ₋₂	9 ₋₂	18 ₋₂	26 ₋₂	ROU
	4,1 ₋₁	8,9 ₋₃	...	...	...	6 872	...	...	...	19	RUS
	3,4 ₋₁	7,5 ₋₁	15 337 ₋₂	14 173 ₋₂	13 876 ₋₂	5 260 ₋₂	23 ₋₂	22 ₋₂	21 ₋₂	8 ₋₂	SMR
	3,2 ₋₁	7,4 ₋₁	...	...	...	5 681 ₋₁	...	...	...	24 ₋₁	SRB
	4,8 ₋₂	9,4 ₋₂	6 979 ₋₂	9 203 ₋₂	8 910 ₋₂	13 538 ₋₂	18 ₋₂	24 ₋₂	24 ₋₂	36 ₋₂	SVK
	5,4 ₋₂	11,5 ₋₂	8 990 ₋₂	11 678 ₋₂	11 290 ₋₂	12 746 ₋₂	19 ₋₂	25 ₋₂	24 ₋₂	27 ₋₂	SVN
	4,3 ₋₁	9,2 ₋₁	7 944 ₋₂	8 357 ₋₂	9 446 ₋₂	9 968 ₋₂	18 ₋₂	19 ₋₂	22 ₋₂	23 ₋₂	ESP
	7,6 ₋₂	13,5 ₋₂	15 086 ₋₂	14 064 ₋₂	14 295 ₋₂	21 792 ₋₂	24 ₋₂	22 ₋₂	23 ₋₂	34 ₋₂	SWE
	4,9 ₋₁	15,4 ₋₁	16 869 ₋₂	20 450 ₋₂	18 814 ₋₂	27 639 ₋₂	21 ₋₂	25 ₋₂	23 ₋₂	34 ₋₂	CHE
	5,9 ₋₁	8,5 ₋₁	6 669 ₋₂	4 883 ₋₂	4 663 ₋₂	6 534 ₋₂	37 ₋₂	27 ₋₂	26 ₋₂	36 ₋₂	UKR
	5,0 ₋₁	10,6 ₋₁	4 531 ₋₂	12 387 ₋₂	12 129 ₋₂	18 666 ₋₂	9 ₋₂	26 ₋₂	25 ₋₂	39 ₋₂	GBR
	5,4 ₋₂	12,7 ₋₃	9 169 ₋₂	14 274 ₋₂	15 044 ₋₂	19 039 ₋₂	14 ₋₂	22 ₋₂	23 ₋₂	30 ₋₂	USA

TABLEAU 2 : ODD 4, 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

	Participation/achèvement																		
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J	
	Non scolarisés (000 000)			Taux de non-scolarisation (%)			Taux d'achèvement (%)			Sur-âge pour la classe (%)									
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	TBS primaire (%)	NERA primaire (%)	TBA dernière année primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TBA dernière année du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire (%)	
Indicateur des ODD				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3		
Année de référence	2023																		
Région	Somme			Moyenne pondérée															
Monde	71	57	122	10	14	30	88	78	59	9 _i	10 _i	102 _i	90 _i	88 _i	88	84 _i	75 _i	67 _i	
Afrique subsaharienne	36	29	35	19	33	46	67	47	28	26 _{-1i}	35 _{-2i}	99 _i	79 _{-1i}	70 _i	70	64 _{-3i}	45 _{-2i}	44 _{-3i}	
Afrique du Nord et Asie occidentale	7	3	6	11	10	21	89	71	59	7 _i	10 _i	95 _i	88 _i	89 _i	79	87 _i	75 _i	71 _i	
Afrique du Nord	4	2	3	11	11	22	90	69	59	7 _i	13 _i	94	88 _{-1i}	91 _{-1i}	77	91 _{-1i}	75 _{-1i}	72 _{-1i}	
Asie occidentale	3	2	3	11	10	21	89	73	58	6 _i	7 _i	96 _i	89 _i	85 _i	82	83 _i	74 _i	70 _i	
Asie centrale et méridionale	15	14	57	8	12	39	89	81	56	5	4	107	92	90	92	84	79	57	
Asie centrale	0,2	0,1	0,5	4	2	16	100	99	95	1 _i	1 _{-2i}	98 _i	94 _i	98 _{-1i}	99	96 _i	92 _{-2i}	79 _{-2i}	
Asie du Sud	15	14	57	8	13	40	88	81	55	5	4	108	92	89	92	83	78	56	
Asie de l'Est et du Sud-Est	8	7	16	5	8	19	98	90	72	5 _i	9 _{-4i}	102 _i	96 _{-1i}	98 _{-1i}	92	94 _{-1i}	91 _{-1i}	87 _{-1i}	
Asie de l'Est	5	4	6	5	6	11	99	94	87	...	...	99	97 _{-1i}	95 _{-1i}	95	96 _{-1i}	100 _{-1i}	94 _{-1i}	
et du Sud-Est	3	4	10	4	10	33	96	84	50	3 _{-2i}	9 _{-2i}	106 _{-2i}	95 _{-2i}	103 _{-2i}	88	90 _{-2i}	82 _{-2i}	73 _{-2i}	
Océanie	0,3	0,2	1	8	9	29	87	72	61	15 _i	13 _i	103 _i	99 _i	92 _{-4i}	83	88 _i	69 _{-4i}	76 _i	
Amérique latine et Caraïbes	2	2	5	4	7	19	93	84	64	6 _i	10 _i	105 _i	96 _i	95 _i	90	93 _i	74 _i	80 _i	
Caraïbes	0,4	0,2	1	9	10	25	78	73	52	6 _i	9 _i	...	...	...	93	...	...	...	
Amérique centrale	1	1	3	6	15	35	95	81	54	4	5	...	...	...	85	...	...	...	
Amérique du Sud	1	1	2	3	3	10	94	86	69	4	10	...	...	...	92	...	...	...	
Europe et Amérique du Nord	2	1	2	2	2	5	100	98	89	2 _i	3 _i	99 _i	97 _i	97 _i	98	98 _i	92 _i	90 _i	
Europe	1	0,5	1	2	1	6	100	97	87	1 _i	2 _i	100 _i	97 _i	97 _i	98	98 _i	92 _i	88 _i	
Amérique du Nord	1	0,2	1	3	2	4	100	99	93	3 _i	4 _i	97 _i	96 _i	96 _i	99	99 _i	93 _i	94 _i	
Faible revenu	26	21	24	23	38	55	60	36	20	25 _{-1i}	28 _{-3i}	101 _i	77 _{-1i}	65 _i	59	64 _{-4i}	41 _{-2i}	39 _{-4i}	
Revenu moyen	43	35	96	8	12	30	91	82	61	7 _i	9 _i	102 _i	92 _i	91 _i	89	86 _i	78 _i	67 _i	
Moyen inférieur	33	28	81	10	15	38	88	77	52	10 _i	10 _i	103 _i	89 _i	87 _i	87	80 _i	69 _i	56 _i	
Moyen supérieur	10	7	15	5	6	14	97	90	76	4 _{-2i}	8 _i	101 _i	96 _{-1i}	96 _{-1i}	92	94 _i	89 _{-1i}	86 _{-1i}	
Revenu élevé	2	1	3	2	2	5	100	98	89	2 _i	3 _i	99 _i	97 _i	98 _i	98	99 _i	94 _i	92 _i	

- A Enfants non scolarisés, nombre total et taux de non scolarisation en pourcentage du groupe d'âge correspondant - données modèles [Source : Analyse des données administratives et des enquêtes sur les ménages par l'ISU et le rapport GEM, disponible à l'adresse <https://education-estimates.org/>].
- B Taux d'achèvement des études par niveau - données modèles [Source : Analyse des données administratives et des enquêtes sur les ménages par l'ISU et le rapport GEM, disponible à l'adresse <https://education-estimates.org/>].
- C Pourcentage d'élèves qui ont au moins deux ans de plus que l'âge requis pour leur classe actuelle, par niveau.
- D Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire.
- E Taux net de scolarisation ajusté pour le primaire (NERA) (%).
- F Taux brut d'admission (TBA) en dernière année de l'enseignement primaire (%).
- G Taux de passage effectif de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%).
- H Taux net total de scolarisation (TNS) au premier cycle du secondaire (%).
- I Taux brut d'admission (TBA) en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire (%).
- J Taux net total de scolarisation (TNS) au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (%).
- K Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national dans les petites classes (2^e ou 3^e année), ou dans la dernière année de l'enseignement primaire ou du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire.
- L Pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques.

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

	Apprentissage									
	K Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national						L Atteinte du niveau de compétences minimales (%)			
	Petites classes		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire	
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	4.1.6									
	2023									
	% de pays						Moyenne pondérée			
	57	56	67	68	52	54	58 _{-2i}	44 _{-2i}	64 _{-2i}	51 _{-2i}
	71	71	54	54	17	19	30 _{-4i}	11 _{-4i}	...	...
	21	17	62	67	50	71	...	32 _{-4i}	63 _{-4i}	31 _{-4i}
	-	-	50	33	17	33	...	...	...	...
	28	22	67	78	61	83	...	...	...	...
	79	64	43	50	43	57	...	...	...	...
	80	40	40	40	40	40	...	...	...	...
	78	78	44	56	44	67	...	...	...	...
	50	50	72	78	78	78	...	...	55 _{-4i}	47 _{-4i}
	43	43	43	57	86	86	...	...	...	...
	55	55	91	91	73	73	...	...	...	...
	100	100	100	100	47	47	...	64 _{-4i}	81 _{-4i}	76 _{-4i}
	57	55	57	57	40	40	43 _{-4i}	36 _{-4i}	52 _{-4i}	36 _{-4i}
	30	30	35	35	13	13	...	...	...	...
	100	100	100	100	86	86	...	...	...	...
	83	75	75	75	67	67	...	...	...	...
	50	50	83	85	87	89	97 _{-4i}	77 _{-4i}	81 _{-4i}	75 _{-4i}
	51	51	84	86	88	91	...	...	...	...
	33	33	67	67	67	67	...	...	...	...
	62	62	42	42	19	19	17 _{-4i}	10 _{-4i}	...	...
	64	62	66	69	47	52	...	...	...	...
	76	73	63	63	31	39	54 _{-4i}	...	...	39 _{-4i}
	53	53	70	75	62	64	52 _{-4i}	46 _{-4i}	56 _{-4i}	44 _{-4i}
	49	48	77	78	70	75	93 _{-4i}	72 _{-4i}	81 _{-4i}	71 _{-4i}

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Non scolarisés (000 000)			Taux de non-scolarisation (%)			Taux d'achèvement (%)			Sur-âge pour la classe (%)		TBS primaire (%)	NERA primaire (%)	TBA dernière année primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TBA dernière année du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire (%)
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire							
Indicateur des ODD	4.1.4						4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Année de référence	2023																	
Afrique subsaharienne																		
Angola	1 531	1 012	1 345	24	36	54	62	38	19	...	...	87 ₋₁	...	61 ₋₁	62	...	44 ₋₂	...
Bénin	278	464	538	13	38	64	69	40	20	12 ₋₁	25 ₋₁	113 ₋₁	95 ₋₁	65 ₋₁	57	55 ₋₁	29 ₋₁	33 ₋₁
Botswana	40	20	25	11	13	26	98	96	63	11 ₋₁	19 ₋₁	97 ₋₁	90 ₋₁	91 ₋₁	97	85 ₋₁	88 ₋₁	71 ₋₁
Burkina Faso	1 369	1 068	955	36	47	63	68	41	15	26	52	72	58	52	60	45	28	24
Burundi	157	299	504	7	32	61	57	31	9	29 ₋₃	50 ₋₃	105 ₋₃	82 ₋₃	49 ₋₃	55	67 ₋₃	29 ₋₃	38 ₋₃
Cabo Verde	5	4	7	9	13	23	...	...	...	7 ₋₂	29 ₋₂	96 ₋₂	89 _{-2i}	88 ₋₂	...	83 _{-2i}	90 ₋₂	74 _{-2i}
Cameroun	395	1 299	1 253	9	47	67	78	47	21	13	21	113	96	71	61	52	35	35
République centrafricaine	365	267	251	44	50	66	32	17	9	...	...	...	...	...	54	...	...	...
Tchad	722	1 024	882	23	57	72	34	18	6	28	35	92	76	44 ₋₂	54	43	19 ₋₂	27
Comores	25	19	19	18	22	34	84	61	34	23	43	95	78	...	73	67	50 ₋₂	42
Congo	119	183	228	13	32	59	90	60	31	12	21	89	84	72	66	...	...	...
Côte d'Ivoire	973	844	757	22	32	41	76	40	16	9	23	102	96	80	53	72	80	52
R. D. Congo	2 966	680	2 428	17	14	27	60	49	22	16 ₋₃	...	120	...	77	82	...	57 ₋₃	...
Djibouti	33	31	28	33	42	53	88	64	33	5	16	...	...	...	73	...	...	...
Guinée Équat.	109	70	42	52	57	72	72	32	8	...	...	51 ₋₄	...	...	44	...	...	...
Érythrée	213	126	196	45	44	51	...	...	...	56 ₋₁	76 ₋₁	83 ₋₁	55 ₋₁	57 ₋₁	...	58 ₋₁	49 ₋₁	52 ₋₁
Eswatini	15	11	13	8	13	24	...	81	55	39 ₋₄	66 ₋₄	114	90 ₋₄	90	101	...	75 ₋₄	...
Éthiopie	3 093	4 685	3 398	17	42	64	61	30	15	16	22	84	77	56	49	49	22	31
Gabon	14	6	7	5	3	6	74	46	22	35 ₋₄	64 ₋₄	100 ₋₂	72 ₋₄	82 ₋₂	62	64 ₋₄	52 ₋₂	53 ₋₄
Gambie	67	31	53	16	17	31	72	56	32	29 ₋₂	39 ₋₂	94	77 ₋₂	76	77	75 ₋₂	54 ₋₂	51 ₋₂
Ghana	462	271	909	10	12	34	78	64	44	32 ₋₂	42 ₋₃	97 ₋₁	89 ₋₂	92 ₋₁	82	91 ₋₂	74 ₋₄	66 ₋₂
Guinée	427	619	606	19	46	64	59	41	24	14 ₋₂	27 ₋₂	98 ₋₂	82 ₋₂	63 ₋₂	69	47 ₋₂	35 ₋₂	27 ₋₂
Guinée-Bissau	125	56	70	37	37	50	27	14	11	...	...	...	...	...	54	...	...	...
Kenya	1 176	309	943	14	11	18	86	61	37	...	...	79 ₋₄	...	...	70	...	...	...
Lesotho	31	19	36	10	15	43	83	38	24	26	36	86	73	71	46	71	42	42
Libéria	212	90	89	26	23	24	29	22	14	60 ₋₁	66 ₋₁	67 ₋₁	62 ₋₁	58 ₋₁	74	56 ₋₁	45 ₋₁	54 ₋₁
Madagascar	691	1 030	1 295	18	37	66	53	28	14	28 ₋₁	32 ₋₁	138 ₋₁	97 ₋₃	63 ₋₁	54	63 ₋₁	32 ₋₁	32 ₋₁
Malawi	429	509	549	13	24	56	50	27	15	32	...	135	98 ₋₁	68	53	70	22 ₋₁	21
Mali	1 048	946	1 133	28	56	75	57	28	12	1	9	74	67	50	50	...	29	...
Mauritanie	251	138	159	33	31	52	51	41	22	39 ₋₄	42 ₋₄	112	69 ₋₄	66 ₋₄	80	67 ₋₄	44 ₋₄	38 ₋₄
Maurice	0,2	1	9	0,3	2	14	100	93	59	10	35	111 _i	98 _i	90 _i	93	91 _{-3i}	121 _i	75 _{-3i}
Mozambique	341	758	992	5	31	64	52	14	5	37 ₋₃	55 ₋₃	120	99 ₋₁	58	28	59 ₋₁	32	42 ₋₁
Namibie	5	2	7	1	1	7	85	55	36	22 ₋₁	43 ₋₁	134 ₋₁	...	...	64	100 ₋₃	...	88 ₋₁
Niger	2 085	1 903	1 464	43	72	85	73	34	5	3	16	69 _i	62 _i	48 _i	47	28 _i	15 _i	12 _i
Nigéria	8 576	4 055	5 541	23	25	37	81	73	64	...	...	87 ₋₂	...	...	90	...	...	...
Rwanda	96	122	352	5	13	40	67	33	21	62	82	152 _i	100 _i	59 _i	49	95 _i	32 _i	62 _i
Sao Tomé et Príncipe	2	1	2	5	5	14	90	87	53	10 ₋₂	33 ₋₂	106 ₋₂	94 ₋₂	88 ₋₄	97	93 ₋₂	66 ₋₄	73 ₋₂
Sénégal	843	563	617	28	32	53	55	32	11	7	14	83	73	61	59	35	39	18
Seychelles	-	-	1	-	0,2	11	...	...	...	1	1	97 _i	97 _i	94 _i	...	98 _i	93 _i	82 _i
Sierra Leone	160	104	292	12	17	38	67	45	14	...	...	153	97 ₋₂	97	67	88	55 ₋₂	70
Somalie	...	...	...	...	...	...	28	22	9	...	...	21	...	...	81	...	...	...
Afrique du Sud	1 056	170	631	13	8	20	98	90	51	6 ₋₁	13 ₋₁	96 ₋₁	88 ₋₁	92 ₋₁	91	99 ₋₁	89 ₋₁	91 ₋₂
Soudan du Sud	1 084	285	569	58	50	53	...	13	2	...	...	82 ₋₂	...	...	168	...	...	...
Togo	44	197	313	3	23	54	85	46	21	10	20	120	99	91	55	75	58	46
Ouganda	1 516	1 648	1 704	15	33	75	35	28	17	...	...	...	...	...	79	...	...	...
République unie de Tanzanie	1 852	2 427	2 144	15	40	79	75	33	11	9	16	93	84	86	43	49	35	15
Zambie	409	188	681	11	19	49	69	47	29	...	...	95 ₋₃	...	...	68	...	...	...
Zimbabwe	130	94	597	4	12	42	87	74	8	22 ₋₁	25 ₋₁	96 ₋₁	94 ₋₁	86 ₋₁	85	85 ₋₁	72 ₋₂	52 ₋₁

	Apprentissage										Code pays
	K Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national						L Atteinte du niveau de compétences minimales (%)				
	Petites classes		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.1.6										
	2023										
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	AGO
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	46 ₋₄	19 ₋₄	...	...	BEN
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	BWA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	33 ₋₄	25 ₋₄	...	...	BFA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	4 ₋₄	18 ₋₄	...	...	BDI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	CPV
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	30 ₋₄	11 ₋₄	...	...	CMR
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	CAF
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	8 ₋₄	2 ₋₄	...	...	TCO
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	COM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	34 ₋₄	8 ₋₄	...	...	COG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	22 ₋₄	3 ₋₄	...	...	CIV
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	9 ₋₄	3 ₋₄	...	...	COD
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	DJI
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	GNQ
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	ERI
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SWZ
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	ETH
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	76 ₋₄	23 ₋₄	...	...	GAB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	GMB
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	GHA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	22 ₋₄	7 ₋₄	...	...	GIN
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	GNB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	26	37	...	...	KEN
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	11	20	...	...	LSO
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	LBR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	6 ₋₄	6 ₋₄	...	...	MDG
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	MWI
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	MLI
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	MRT
	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	MUS
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	MOZ
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	NAM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	14 ₋₄	8 ₋₄	...	...	NER
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	NGA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	RWA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	STP
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	41 ₋₄	27 ₋₄	...	...	SEN
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SYC
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	SLE
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SOM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	ZAF
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SSD
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	19 ₋₄	16 ₋₄	...	...	TGO
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	UGA
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	TZA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	10	16	...	...	ZMB
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Non scolarisés (000 000)			Taux de non-scolarisation (%)			Taux d'achèvement (%)			Sur-âge pour la classe (%)								
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	TBS primaire (%)	NERA primaire (%)	TBA dernière année primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TMS 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TBA dernière année du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TMS 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire (%)
Indicateur des ODD				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Année de référence	2023																	
Afrique du Nord et Asie occidentale																		
Algérie	49	155	389	1	5	18	96	71	48	5	18	109	99	100	74	97	84	87
Arménie	13	23	17	8	11	15	99	98	90	1	1	94	92	93	98	98	101	96
Azerbaïdjan	62	40	2	9	5	0,5	98	94	...	2	4	102 _i	98 _i	96 _i	96	91 _i	88 _i	84 _i
Bahreïn	19	3	5	14	5	10	...	...	...	1	1	94	93	89	...	96	96	96
Chypre	-	0,1	1	0,1	0,2	2	99	94	93	0,4 ₋₁	1 ₋₁	97 _{-1i}	99 _{-1i}	99 _{-1i}	95	100 _{-1i}	104 _{-1i}	99 _{-1i}
Égypte	233	63	447	2	1	8	96	87	87	1 ₋₂	2 ₋₂	90	100 ₋₂	97 ₋₂	91	95 ₋₂	86 ₋₂	72 ₋₂
Géorgie	0,2	0,1	0,4	0,1	-	0,3	100	99	93	1	1	103	98	107	99	99 ₋₁	95	99
Irak	757	287	731	12	10	28	78	49	...	...	...	...	...	...	62	...	...	...
Israël	-	-	-	-	-	-	100	99	95	0,4 ₋₁	1 ₋₁	96 _{-1i}	96 _{-1i}	95 _{-1i}	99	97 _{-1i}	94 _{-1i}	96 _{-1i}
Jordanie	209	167	153	16	19	36	99	92	60	1	2	98 _i	97 _i	97 _i	94	95 _i	93 _i	83 _i
Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₂	3 ₋₂	...	...	...	...	...	90 ₋₂	...
Liban	147	85	158	23	28	53	...	...	...	9	9	80	76	68	...	68	54	47
Libye	278	155	186	35	40	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	70	77	367	2	4	20	82	46	26	10	25	114	99	105	56	98	74	79
Oman	3	36	36	1	8	30	...	...	...	0,2	2	96	96	94	...	92	95	77
Qatar	2	5	24	1	7	30	99	97	86	1	3	95 _{-1i}	92 _{-1i}	95 _{-1i}	98	95 _{-1i}	95 _{-1i}	87 _{-1i}
Arabie Saoudite	427	165	212	12	10	14	...	...	...	4 ₋₂	6 ₋₂	103 _{-1i}	98 _{-1i}	120 _{-1i}	...	99 _{-1i}	116 _{-1i}	99 _{-1i}
État de Palestine (l')	43	41	77	8	6	22	100	98	83	0,3	1	92	91	91	98	94	90	75
Soudan	2 852	1 217	1 497	40	37	48	76	41	33	...	...	...	...	...	54	...	...	...
République arabe syrienne	277	232	620	11	21	58	98	51	36	1	3	80	76	62	52	48	42	27
Tunisie	35	29	115	3	5	18	96	92	58	6	17	104	98	97 ₋₂	96	...	80 ₋₂	...
Turquie	86	25	141	2	0,5	3	98	97	70	2 ₋₁	3 ₋₁	102 _{-1i}	100 _{-1i}	102 _{-1i}	99	100 _{-1i}	92 _{-1i}	94 _{-1i}
Émirats arabes unis	4	3	11	1	1	3	...	...	...	-	-	106 _i	100 _i	99 _i	...	100 _i	104 _i	100 _i
Yémen	1 020	600	1 025	21	27	50	73	57	38	...	...	...	...	...	78	...	...	...
Asie centrale et méridionale																		
Afghanistan	3 427	2 111	2 357	53	67	79	71	54	37	...	14 ₋₄	110 ₋₄	...	86 ₋₄	76	...	60 ₋₄	...
Bangladesh	691	271	3 118	5	3	26	88	71	35	5	4	112	95	108	81	84	78	80
Bhoutan	3	5	5	4	9	19	91	86	73	20 ₋₁	42 ₋₁	106 ₋₁	95 ₋₁	78 ₋₁	94	87 ₋₁	62 ₋₁	78 ₋₁
Inde	4 625	8 455	42 210	4	12	42	96	89	63	2	3	112	99	93	93	85	85	57
République islamique d'Iran	61	24	457	1	1	9	96	91	73	2 ₋₃	2 ₋₃	104 ₋₃	98 ₋₃	98 ₋₃	94	95 ₋₃	89 ₋₃	81 ₋₃
Kazakhstan	3	3	4	0,2	0,1	1	100	100	99	1 ₊₁	2 ₊₁	100 ₊₁	96 ₊₁	95 ₊₁	100	98 ₊₁	95 ₊₁	100 ₊₁
Kirghizistan	11	11	33	2	2	15	99	98	97	0,3 ₊₁	0,4 ₊₁	97 ₊₁	96 ₊₁	95 ₊₁	99	93 ₊₁	99 ₊₁	64 ₊₁
Maldives	1	3	5	3	12	37	99	97	38	0,4	1	98	90	98	98	99	100	66
Népal	217	93	781	8	6	34	88	79	49	21 ₊₁	25 ₊₁	120 ₊₁	96 ₊₁	109 ₊₁	90	94 ₊₁	101 ₊₁	80 ₊₁
Pakistan	5 437	2 825	7 621	20	19	41	56	50	26	65 ₋₁	67 ₋₁	83 ₋₁	75 ₋₁	68 ₋₁	89	72 ₋₁	48 ₋₁	52 ₋₁
Sri Lanka	6	8	96	0,3	1	7	...	...	...	0,4 ₋₁	1 ₋₁	96 ₋₁	99 ₋₁	96 ₋₁	...	96 ₋₁	96 ₋₁	79 ₋₁
Tadjikistan	151	68	45	15	6	13	99	98	78	...	...	100 ₊₁	...	...	99	...	...	...
Turkménistan	8	19	49	1	3	25	100	100	95	...	...	110 ₋₁	99 ₋₁	108 ₋₁	100	99 ₋₁	...	83 ₋₁
Ouzbékistan	12	25	343	0,4	1	21	100	98	...	- ₊₁	0,1 ₊₁	95 ₊₁	99 ₊₁	98 ₊₁	99	99 ₊₁	101 ₊₁	78 ₊₁

	Apprentissage										Code pays
	K Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national						L Atteinte du niveau de compétences minimales (%)				
	Premières années d'études		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.1.6										
	2023										
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	DZA
	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	...	64 ₋₄	...	...	ARM
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	67 ₋₂	72 ₋₄	31 ₋₁	38 ₋₁	AZE
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	71 ₋₂	54 ₋₄	...	55 ₋₄	BHR
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	92 ₋₂	77 ₋₄	39 ₋₁	47 ₋₁	CYP
	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	45 ₋₂	...	...	27 ₋₄	EGY
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	87 ₋₂	56 ₋₄	33 ₋₁	34 ₋₁	GEO
	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	...	...	...	...	IRQ
	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	88 ₋₂	...	70 ₋₁	63 ₋₁	ISR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	47 ₋₂	...	20 ₋₁	17 ₋₁	JOR
	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	...	21 ₋₄	...	21 ₋₄	KWT
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	...	...	...	27 ₋₄	LBN
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	LBY
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	41 ₋₂	18 ₋₄	19 ₋₁	18 ₋₁	MAR
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	62 ₋₂	33 ₋₄	...	27 ₋₄	OMN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	80 ₋₂	40 ₋₄	53 ₋₁	44 ₋₁	PSE
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	71 ₋₂	23 ₋₄	37 ₋₁	30 ₋₁	QAT
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	23 ₋₁	20 ₋₁	SAU
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SDN
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SYR
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	TUN
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	86 ₋₂	70 ₋₄	71 ₋₁	61 ₋₁	TUR
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	75 ₋₂	53 ₋₄	52 ₋₁	51 ₋₁	ARE
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	YEM
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	AFG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	BGD
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	BTN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	IND
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	59 ₋₂	39 ₋₄	...	37 ₋₄	IRN
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	91 ₋₂	71 ₋₄	36 ₋₁	50 ₋₁	KAZ
	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	KGZ
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	MDV
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	NPL
	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	...	8 ₋₄	...	...	PAK
	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	...	...	...	...	LKA
	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	TJK
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	TKM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	70 ₋₂	...	14 ₋₁	19 ₋₁	UZB

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Non scolarisés (000 000)			Taux de non-scolarisation (%)			Taux d'achèvement (%)			Sur-âge pour la classe (%)								
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	TBS primaire (%)	NERA primaire (%)	TBA dernière année primaire (%)	Passage du primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TBA dernière année du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire (%)
Indicateur des ODD				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Année de référence	2023																	
Asie de l'Est et du Sud-Est																		
Brunei Darussalam	-	-	6	-	0,1	20	...	...	...	1	2	93	96	96	...	97	94	73
Cambodge	530	315	463	25	31	49	81	57	24	20	26	111	96	90	71	89	62	53
Chine	5 195	3 573	5 846	5	7	12	99	94	87	...	...	99	...	...	95	...	...	...
RPD de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	39	7	14	10	4	8	...	...	...	1 ₋₁	5	101 _{-1i}	99 _{-1i}	86	...	99 _{-1i}	112 _{-3i}	76
Indonésie	796	1 299	5 778	3	9	42	99	90	41	-	2	100	99	102	91	96	99	77
Japon	10	10	22	0,2	0,3	1	100	...	...	...	...	102 _{-1i}	100 _{-1i}	...	...	100 _{-1i}	...	98 _{-1i}
RDP lao	52	184	221	7	30	49	68	50	31	5 ₊₁	8 ₊₁	96 ₊₁	91 ₊₁	89 ₊₁	74	65 ₊₁	51 ₊₁	36 ₊₁
Macao, Chine	4	1	1	9	8	7	...	...	...	1	6	86 _i	86 _i	90 _i	...	90 _i	93 _i	86 _i
Malaisie	26	58	776	1	4	39	100	98	61	~ ₋₂	~ ₋₂	99	98	99	99	91	88	67
Mongolie	10	14	46	3	6	29	100	99	92	0,3	1	96	95	95	100	96	95	96
Myanmar	425	517	405	10	14	21	87	56	23	...	...	...	...	...	64	...	...	...
Philippines	691	755	832	5	9	19	96	81	72	8	10	93	90	81	85	91	93	80
République de Corée	19	18	69	1	1	5	100	100	99	0,1 ₋₁	0,2 ₋₁	99 _{-1i}	99 _{-1i}	96 _{-1i}	100	100 _{-1i}	99 _{-1i}	96 _{-1i}
Singapour	6	3	3	2	3	3	...	...	...	0,3 ₋₁	1 ₋₁	100 _{-1i}	99 _{-1i}	100 _{-1i}	...	100 _{-1i}	101 _{-1i}	98 _{-1i}
Thaïlande	64	135	322	1	6	13	100	90	68	2 ₊₁	2 ₊₁	100 ₊₁	98 ₊₁	96 ₊₁	91	95 ₊₁	135 ₊₁	78 ₊₁
Timor-Leste	14	6	16	7	6	17	80	65	55	18	29 ₋₃	123	95 ₋₃	91	82	87 ₋₃	89 ₋₃	74 ₋₃
Viet Nam	89	280	1 059	1	5	25	98	90	53	1	1	122	98 ₋₂	116 ₋₁	92	99	101	70
Océanie																		
Australie	14	20	38	1	1	6	100	99	88	0,1 ₋₁	0,4 ₋₁	99 _{-1i}	100 _{-1i}	...	99	98 _{-1i}	...	94 _{-1i}
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,2	96	99	118	...	...	128	85
Fidji	0,4	1	7	0,4	1	15	99	95	93	1	2	108	98	112	96	98	93	77
Kiribati	1	1	2	4	15	24	94	80	20	2	10	93	88	103	86	90	98	89
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7 ₋₁	11 ₋₁	105 ₋₁	98 ₋₁	95 ₋₁	...	...	49 ₋₁	...
E. F. de Micronésie	2	1	3	16	19	31	...	...	...	10 ₋₁	14 ₋₁	92 ₋₁	84 ₋₁	87 ₋₁	...	83 ₋₁	76 ₋₁	62 ₋₁
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,3	101	96	111	...	90	80	69
Nouvelle-Zélande	0,3	1	4	0,1	0,2	2	...	...	...	0,2 ₋₁	0,1 ₋₁	97 _{-1i}	97 _{-1i}	...	...	98 _{-1i}	...	93 _{-1i}
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	87	87	74	...	92	103 ₋₁	83
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	12	96	87	91	...	94	95	83
Papouasie-Nouvelle-Guinée	305	166	441	21	41	57	65	30	15	...	...	...	...	...	46	...	...	...
Samoa	1	0,2	3	2	2	13	98	97	59	11	10	102	97	101	99	99	94	77
Îles Salomon	8	3	16	7	6	27	...	...	...	77	84	85	71	72	...	82	61	69
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	79	82	79 ₋₂	...	61	...	20
Tonga	0,2	1	1	2	7	27	99	87	86	1	1	103	99	95	89	99	96	67
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	98	80	55	-	0,1	102	99	92	81	87	80	53
Vanuatu	1	7	12	2	24	56	80	45	11	35	63	107	91	107	56	76	58	84

	Apprentissage										Code pays
	K Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national						L Atteinte du niveau de compétences minimales (%)				
	Petites classes		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.1.6										
	2023										
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	58-1	58-1	BRN
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	11-4	18-4	8-1	12-1	KHM
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	CHN
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	PRK
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	98-2	96-4	83-1	86-1	HKG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	25-1	18-1	IDN
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	86-1	88-1	JPN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	2-4	8-4	...	...	LAO
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	96-2	...	87-1	92-1	MAC
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	58-4	64-4	42-1	41-1	MYS
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	36-1	49-1	MNG
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	11-4	12-4	...	...	MMR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10-4	17-4	24-1	16-1	PHL
	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	...	95-4	85-1	84-1	KOR
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	97-2	96-4	89-1	92-1	SGP
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	35-1	32-1	THA
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	TLS
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	82-4	91-4	77-1	72-1	VNM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	68-4	79-1	74-1	AUS
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	75-2	63-2	...	...	COK
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	60-2	66-2	...	...	FJI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	14-2	53-2	...	...	KIR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	40-2	38-2	...	...	MHL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	39-2	45-2	...	...	FSM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	NRU
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	90-2	56-4	79-1	71-1	NZL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	81-2	82-2	...	...	NIU
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94-2	92-2	...	...	PLW
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	48-2	55-2	...	...	PNG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	WSM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	53-2	86-2	...	...	SLB
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	72-2	67-2	...	...	TKL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	20-2	75-2	...	...	TON
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	32-2	55-2	...	...	TUV
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	VUT

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Non scolarisés (000 000)			Taux de non-scolarisation (%)			Taux d'achèvement (%)			Sur-âge pour la classe (%)								
	Primaire	1er cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1er cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1er cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1er cycle de l'enseignement secondaire	TBS primaire (%)	NERA primaire (%)	TBA dernière année primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TBA dernière année du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire (%)
Indicateur des ODD				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Année de référence	2023																	
Amérique latine et Caraïbes																		
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-4	1-4	99-1	96-1	95-4	...	97-1	...	...
Antigua-et-Barbuda	0,2	0,1	0,4	2	3	16	...	...	...	2-4	...	112-4	100-4	105-4	...	100-4	113-4	95-4
Argentine	16	22	129	0,4	1	6	97	76	66	2-1	7-1	109-1	99-1	103-1	78	99-1	99-1	95-1
Aruba	-	-	-	0,1	0,3	1	...	...	...	...	...	105-1i	...	95-1i	...	...	110-1i	...
Bahamas	10	3	6	32	20	30	...	...	...	18-2	...	78	71	...	...	87	...	70
Barbade	2	0,2	0,1	11	2	1	99	99	95	0,4	2	93	91	97	100	100	96	92
Belize	6	2	4	12	8	27	85	42	17	16	25	97	88	94	50	93	68	73
Bolivie, P. S.	54	29	166	4	6	18	98	93	75	3	6	99i	96i	96i	94	93i	88i	81i
Brésil	409	291	819	3	2	9	92	88	71	4-1	11-1	104-1i	96-1i	...	95	96-1i	...	92-1i
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-2	11-2	101-1	99-1	74-3	...	87-1	78-2	77-1
Îles Caïmans	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	1	88	86	94	...	95	114	87-1
Chili	8	2	15	1	0,3	2	...	97	84	2-1	8-1	100-1i	99-1i	100-1i	101	99-1i	101-1i	98-1i
Colombie	70	74	97	2	2	6	95	81	66	12-1	20-1	105-1i	93-1i	97-1i	85	96-1i	83-1i	87-1i
Costa Rica	2	1	3	1	1	2	99	73	55	3-1	11-1	108-1i	95-1i	101-1i	74	95-1i	67-1i	92-1i
Cuba	18	17	94	2	5	26	99	96	71	0,5	0,3	98	95	93	96	93	89	77
Curaçao	2	1	2	18	20	22	...	...	...	9	20	109i	97i	...	...	100i	...	95i
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	12	90	87	89	...	79	76	73
République dominicaine	109	47	234	9	12	30	94	90	60	9	16	95	87	85	95	85	73	64
Équateur	182	37	182	9	4	20	99	95	75	2	3	97i	95i	100i	96	86i	90i	88i
El Salvador	108	79	153	16	23	46	93	72	35	8	13	91	86	81	78	78	69	56
Grenade	-	-	-	0,3	-	0,2	...	...	...	3-2	11-2	83-2	82-2	86-2	...	91-2	93-2	86-2
Guatemala	217	405	517	9	35	67	86	57	39	11	17	103	93	86	66	63	50	37
Guyane	9	8	9	10	18	33	99	90	69	-	-	99	86	...	91	75	...	63
Haïti	121	54	182	8	8	20	49	39	19	...	...	...	...	...	80	...	...	...
Honduras	210	231	244	18	38	59	92	69	51	10	15	87	79	76	74	58	37	39
Jamaïque	82	35	19	29	26	22	99	98	95	1	4	84	84	79	98	80	85	83
Mexique	420	663	2 037	3	10	31	98	89	58	1-1	1-1	102-1i	100-1i	102-1i	90	92-1i	93-1i	69-1i
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	~4	1	158	96-4	109-4	...	93-2	127-4	88-4
Nicaragua	71	47	89	9	12	36	76	50	38	22	...	106	90	81-1	65	83	...	63
Panama	38	36	64	8	16	29	95	78	63	4	8	95	90	93	82	...	77	...
Paraguay	159	105	148	19	26	37	94	81	67	5	9	92	88	90	86	83	72	72
Pérou	28	24	65	1	1	6	98	93	86	2	4	107	100	104	95	99i	94	87i
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-2	1-2	124-2	99-2	131-2	...	...	...	95-2
Sainte-Lucie	0,2	0,4	1	1	7	21	100	98	92	1	5	101	93	90	99	87-1	85	80
Saint-Vincent/Grenadines	-	0,2	1	0,3	3	19	...	...	...	1	11	110	99	107	...	98-3	106	97
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	257	40	...	...	...	...	...
Suriname	9	10	19	14	24	62	87	58	32	7	33-2	66	51	77-2	66	...	41-2	...
Trinité-et-Tobago	21	12	12	16	20	33	98	95	84	6	6	93	66	85	97	67i	72	97i
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	7	126	94-1	111-1	...	90	99-1	94
Uruguay	2	2	8	1	2	6	98	71	43	2-1	16-1	109-1i	100-1i	100-1i	72	99-1i	88-1i	91-1i
Venezuela, R. B.	25	36	152	1	2	14	88	85	44	8	13	108	99	101	96	98	...	77

	Apprentissage										Code pays
	K Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national						L Atteinte du niveau de compétences minimales (%)				
	Petites classes		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.1.6										
	2023										
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	AIA
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	ATG
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	32 ₋₄	13 ₋₄	45 ₋₁	27 ₋₁	ARG
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	ABW
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	BHS
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	BRB
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	BLZ
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	BOL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	44 ₋₄	29 ₋₄	50 ₋₁	27 ₋₁	BRA
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	VGB
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	CYM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	66 ₋₁	44 ₋₁	CHL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	38 ₋₄	17 ₋₄	49 ₋₁	29 ₋₁	COL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	54 ₋₄	21 ₋₄	53 ₋₁	28 ₋₁	CRI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	44 ₋₄	21 ₋₄	...	...	CUB
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	CUW
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	DMA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	16 ₋₄	2 ₋₄	25 ₋₁	8 ₋₁	DOM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	26 ₋₄	23 ₋₄	...	...	ECU
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	29 ₋₄	8 ₋₄	28 ₋₁	11 ₋₁	SLV
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	GRD
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	16 ₋₄	7 ₋₄	32 ₋₁	13 ₋₁	GTM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	GUY
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	HTI
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	16 ₋₄	11 ₋₄	...	...	HND
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	50 ₋₁	26 ₋₁	JAM
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	42 ₋₄	38 ₋₄	53 ₋₁	34 ₋₁	MEX
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	MSR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	13 ₋₄	3 ₋₄	...	...	NIC
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	18 ₋₄	3 ₋₄	42 ₋₁	16 ₋₁	PAN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	19 ₋₄	6 ₋₄	34 ₋₁	15 ₋₁	PRY
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	49 ₋₄	39 ₋₄	50 ₋₁	34 ₋₁	PER
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	KNA
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	LCA
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	VCT
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SXM
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SUR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	...	...	...	...	TTO
	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	TCA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	44 ₋₄	38 ₋₄	59 ₋₁	43 ₋₁	URY
	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 2 : Suite

Pays ou territoire	Participation/achèvement																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Non scolarisés (000 000)			Taux de non-scolarisation (%)			Taux d'achèvement (%)			Sur-âge pour la classe (%)								
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	TBS primaire (%)	NERA primaire (%)	TBA dernière année primaire (%)	Passage du primaire au 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire(%)	TNS 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TBA dernière année du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire (%)	TNS 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire (%)
Indicateur des ODD				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Année de référence	2023																	
Europe et Amérique du Nord																		
Albanie	17	4	9	10	3	9	97	97	87	2	3	94 _i	89 _i	95 _i	100	95 _i	92 _i	89 _i
Andorre	...	...	...	7	4	9	...	...	...	2	3	98	100	69	...	98	100	84
Autriche	3	3	21	1	1	6	100	98	86	5 ₋₁	9 ₋₁	101 _{-1i}	98 _{-1i}	97 _{-1i}	98	98 _{-1i}	96 _{-1i}	93 _{-1i}
Bélarus	17	2	1	4	0,4	1	100	99	93	2	1	97 ₊₁	96	93	99	93	93	90
Belgique	8	3	9	1	1	2	99	91	86	1 ₋₁	3 ₋₁	102 _{-1i}	99 _{-1i}	...	92	99 _{-1i}	93 _{-1i}	98 _{-1i}
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	86	...	...	...	...	...	...
Bosnie et Herzégovine	15	19	38	10	13	27	100	99	65	1	1	87	84	86	99	94	88	77
Bulgarie	12	15	26	5	5	9	99	94	87	1 ₋₁	4 ₋₁	96 _{-1i}	95 _{-1i}	96 _{-1i}	95	95 _{-1i}	96 _{-1i}	91 _{-1i}
Canada	1	3	118	-	0,2	9	100	99	88	...	...	96 _{-1i}	96 _{-1i}	...	99	99 _{-1i}	...	86 _{-1i}
Croatie	-	-	10	-	-	6	100	99	98	0,3 ₋₁	0,5 ₋₁	101 _{-1i}	98 _{-1i}	100 _{-1i}	99	...	102 _{-1i}	94 _{-1i}
Tchéquie	4	4	20	1	1	4	100	96	90	4 ₋₁	5 ₋₁	101 _{-1i}	100 _{-1i}	103 _{-1i}	96	100 _{-1i}	93 _{-1i}	96 _{-1i}
Danemark	1	2	12	0,2	1	6	100	100	76	0,2 ₋₁	0,4 ₋₁	100 _{-1i}	99 _{-1i}	100 _{-1i}	100	99 _{-1i}	100 _{-1i}	93 _{-1i}
Estonie	2	1	3	2	2	7	100	97	85	1 ₋₁	3 ₋₁	99 _{-1i}	98 _{-1i}	99 _{-1i}	97	98 _{-1i}	100 _{-1i}	94 _{-1i}
Finlande	6	3	5	2	2	3	100	100	89	0,1 ₋₁	0,4 ₋₁	99 _{-1i}	98 _{-1i}	98 _{-1i}	100	98 _{-1i}	100 _{-1i}	96 _{-1i}
France	4	5	44	0,1	0,2	2	100	98	87	...	0,4 ₋₁	103 _{-1i}	100 _{-1i}	...	99	100 _{-1i}	100 _{-1i}	96 _{-1i}
Allemagne	33	49	227	1	1	10	100	92	82	...	...	100 _{-1i}	98 _{-1i}	98 _{-1i}	92	99 _{-1i}	62 _{-1i}	89 _{-1i}
Grèce	0,4	2	11	0,1	1	3	99	96	95	2 ₋₁	4 ₋₁	101 _{-1i}	100 _{-1i}	99 _{-1i}	97	99 _{-1i}	95 _{-1i}	97 _{-1i}
Hongrie	13	18	76	4	5	19	99	96	86	1 ₋₁	2 ₋₁	103 _{-1i}	96 _{-1i}	97 _{-1i}	97	95 _{-1i}	96 _{-1i}	89 _{-1i}
Islande	0,3	0,2	2	1	1	13	...	98	66	- ₁	- ₁	99 _{-1i}	98 _{-1i}	99 _{-1i}	100	99 _{-1i}	96 _{-2i}	83 _{-1i}
Irlande	-	-	0,1	-	-	-	100	99	95	- ₁	0,1 ₋₁	100 _{-1i}	99 _{-1i}	96 _{-1i}	99	100 _{-1i}	103 _{-1i}	99 _{-1i}
Italie	42	31	151	2	2	5	100	99	86	0,2 ₋₁	1 ₋₁	102 _{-1i}	97 _{-1i}	97 _{-1i}	99	98 _{-1i}	96 _{-1i}	95 _{-1i}
Lettonie	1	0,3	1	1	0,4	1	100	98	86	1 ₋₁	2 ₋₁	99 _{-1i}	99 _{-1i}	98 _{-1i}	99	99 _{-1i}	95 _{-1i}	94 _{-1i}
Liechtenstein	...	...	...	0,2	1	5	...	...	...	0,1 ₋₂	1 ₋₂	102 _{-2i}	99 _{-2i}	89 _{-2i}	...	97 _{-2i}	94 _{-2i}	90 _{-2i}
Lituanie	-	0,2	1	-	0,1	1	100	99	91	0,2 ₋₁	1 ₋₁	102 _{-1i}	100 _{-1i}	101 _{-1i}	99	99 _{-1i}	100 _{-1i}	99 _{-1i}
Luxembourg	0,4	0,4	4	1	2	13	99	89	81	2 ₋₁	8 ₋₁	99 _{-1i}	100 _{-1i}	78 _{-1i}	90	98 _{-1i}	98 _{-1i}	86 _{-1i}
Malte	2	0,3	2	7	2	10	98	98	82	0,3 ₋₁	0,2 ₋₁	94 _{-1i}	93 _{-1i}	96 _{-1i}	100	98 _{-1i}	99 _{-1i}	90 _{-1i}
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	0,1	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	-	-	0,3	0,1	0,1	1	99	98	88	1	1	106 _i	100 _i	107 _i	99	100 _i	97 _i	87 _i
Pays-Bas (Royaume des)	1	2	10	0,1	0,3	2	100	89	79	...	...	104 _{-1i}	100 _{-1i}	...	89	100 _{-1i}	...	95 _{-1i}
Macédoine du Nord	3	6	11	3	7	12	99	98	85	1 ₋₁	1 ₋₁	97 _{-1i}	97 _{-1i}	93 _{-1i}	98	...	93 _{-1i}	...
Norvège	1	2	9	0,3	1	5	100	100	81	- ₁	- ₁	99 _{-1i}	99 _{-1i}	99 _{-1i}	100	100 _{-1i}	100 _{-1i}	94 _{-1i}
Pologne	16	16	18	1	1	2	100	99	91	1 ₋₁	2 ₋₁	101 _{-1i}	100 _{-1i}	98 _{-1i}	99	100 _{-1i}	133 _{-1i}	100 _{-1i}
Portugal	0,1	0,1	0,4	-	-	0,1	99	93	81	3 ₋₁	7 ₋₁	110 _{-1i}	100 _{-1i}	104 _{-1i}	94	100 _{-1i}	103 _{-1i}	99 _{-1i}
République de Moldavie	0,3	2	7	0,2	1	8	99	96	81	0,2	0,3	107 ₋₁	100 ₋₁	104 _{-3i}	97	100 ₋₁	107 _{-3i}	82 _{-3i}
Roumanie	135	112	223	14	14	26	99	93	81	3 ₋₁	4 ₋₁	85 _{-1i}	84 _{-1i}	83 _{-1i}	94	84 _{-1i}	79 _{-1i}	75 _{-1i}
Fédération de Russie	26	29	50	0,3	0,3	2	100	100	91	...	...	98 _i	95 _i	100 _{-4i}	100	100 _i	97 _{-4i}	55 _i
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	-	194 ₊₁	93 _i	96 _i	...	91 _i	94 _i	40 _i
Serbie	5	7	55	2	2	14	100	99	82	0,3 ₋₁	0,5 ₋₁	99 _{-1i}	98 _{-1i}	98 _{-1i}	99	100 _{-1i}	97 _{-1i}	88 _{-1i}
Slovaquie	7	10	20	3	4	9	100	99	93	8 ₋₁	7 ₋₁	100 _{-1i}	97 _{-1i}	95 _{-1i}	99	97 _{-1i}	82 _{-1i}	91 _{-1i}
Slovénie	1	1	1	1	1	1	100	99	93	1 ₋₁	1 ₋₁	101 _{-1i}	99 _{-1i}	97 _{-1i}	100	99 _{-1i}	94 _{-1i}	97 _{-1i}
Espagne	42	41	106	2	3	7	99	95	74	0,2 ₋₁	5 ₋₁	102 _{-1i}	98 _{-1i}	98 _{-1i}	96	98 _{-1i}	91 _{-1i}	94 _{-1i}
Suède	1	1	4	0,2	0,4	1	100	99	89	0,1 ₋₁	0,2 ₋₁	116 _{-1i}	99 _{-1i}	100 _{-1i}	99	100 _{-1i}	100 _{-1i}	97 _{-1i}
Suisse	0,5	2	54	0,1	1	16	100	99	93	4 ₋₁	8 ₋₁	101 _{-1i}	100 _{-1i}	95 _{-1i}	99	100 _{-1i}	95 _{-1i}	92 _{-1i}
Ukraine	45	35	22	2	1	2	100	99	97	1	1	93 ₋₁	84 _{-2i}	89 _{-2i}	99	89 _{-2i}	85 _{-2i}	78 _{-2i}
Royaume-Uni	152	31	153	3	1	5	100	100	90	- ₁	- ₁	102 _{-1i}	100 _{-1i}	100 _{-1i}	100	99 _{-1i}	99 _{-1i}	95 _{-1i}
États-Unis	822	219	506	3	2	4	100	99	94	3 ₋₁	4 ₋₁	97 _{-1i}	96 _{-1i}	96 _{-1i}	99	99 _{-1i}	101 _{-1i}	95 _{-1i}

	Apprentissage										Code pays
	K Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au niveau national						L Atteinte du niveau de compétences minimales (%)				
	Petites classes		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.1.6										
	2023										
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	92 ₋₂	62 ₋₄	26 ₋₁	26 ₋₁	ALB
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	AND
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	96 ₋₂	84 ₋₄	75 ₋₁	75 ₋₁	AUT
	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	...	...	...	...	BLR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	80 ₋₄	75 ₋₁	75 ₋₁	BEL
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	BMU
	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	...	40 ₋₄	...	...	BIH
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	93 ₋₂	71 ₋₄	47 ₋₁	46 ₋₁	BGR
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	99 ₋₂	69 ₋₄	82 ₋₁	78 ₋₁	CAN
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	98 ₋₂	70 ₋₄	77 ₋₁	67 ₋₁	HRV
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	96 ₋₂	78 ₋₄	79 ₋₁	74 ₋₁	CZE
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	81 ₋₁	80 ₋₁	DNK
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	86 ₋₁	85 ₋₁	EST
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	96 ₋₂	78 ₋₄	79 ₋₁	75 ₋₁	FIN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	57 ₋₄	73 ₋₁	71 ₋₁	FRA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	75 ₋₄	74 ₋₁	70 ₋₁	DEU
	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	62 ₋₁	53 ₋₁	GRC
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	74 ₋₄	74 ₋₁	70 ₋₁	HUN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	60 ₋₁	66 ₋₁	ISL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	89 ₋₁	81 ₋₁	IRL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	97 ₋₂	73 ₋₄	79 ₋₁	70 ₋₁	ITA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	85 ₋₄	77 ₋₁	78 ₋₁	LVA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	LIE
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	97 ₋₂	81 ₋₄	75 ₋₁	72 ₋₁	LTU
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	...	...	LUX
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	90 ₋₂	69 ₋₄	64 ₋₁	67 ₋₁	MLT
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	MCO
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	87 ₋₂	43 ₋₄	47 ₋₁	41 ₋₁	MNE
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	96 ₋₂	84 ₋₄	65 ₋₁	73 ₋₁	NLD
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	70 ₋₂	52 ₋₄	26 ₋₁	34 ₋₁	MKD
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	65 ₋₄	73 ₋₁	68 ₋₁	NOR
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	97 ₋₂	73 ₋₄	78 ₋₁	77 ₋₁	POL
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	74 ₋₄	77 ₋₁	70 ₋₁	PRT
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	51 ₋₁	44 ₋₁	MDA
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	58 ₋₁	51 ₋₁	ROU
	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	98 ₋₂	91 ₋₄	...	...	RUS
	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...	...	...	...	SMR
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	93 ₋₂	68 ₋₄	64 ₋₁	57 ₋₁	SRB
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	71 ₋₄	65 ₋₁	67 ₋₁	SVK
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	94 ₋₂	...	74 ₋₁	75 ₋₁	SVN
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	95 ₋₂	65 ₋₄	76 ₋₁	73 ₋₁	ESP
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	95 ₋₂	74 ₋₄	76 ₋₁	73 ₋₁	SWE
	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	...	...	75 ₋₁	81 ₋₁	CHE
	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	...	...	59 ₋₁	58 ₋₁	UKR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	97 ₋₂	83 ₋₄	80 ₋₁	76 ₋₁	GBR
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	95 ₋₂	77 ₋₄	80 ₋₁	66 ₋₁	USA

TABLEAU 3 : ODD 4, Cible 4.2 - Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de qualité en matière de développement de la petite enfance, de soins et à un enseignement préprimaire, qui les préparent à suivre un enseignement primaire

	A	B	C	D	E	F
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans ayant lu plus de 3 livres pour enfants (%)	TMS préprimaire (%)	NEPA un an avant l'entrée en primaire (%)
Indicateur des ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
Année de référence	2023					
Région	Moyenne pondérée					
Monde	...	22 ₋₂	...	...	52 _i	75 _i
Afrique subsaharienne	...	31 ₋₂	...	...	19 ₋₁₁	49 ₋₁₁
Afrique du Nord et Asie occidentale	...	18 ₋₂	...	...	32 _i	51 _i
Afrique du Nord	...	22 ₋₂	...	...	33 ₋₁₁	47 ₋₁₁
Asie occidentale	...	14 ₋₂	...	...	30 _i	56 _i
Asie centrale et méridionale	...	29 ₋₂	...	...	51	90 _i
Asie centrale	...	8 ₋₂	...	...	43 _i	62 _i
Asie du Sud	...	30 ₋₂	...	...	51	91 _i
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	14 ₋₂	...	...	...	81 _i
Asie de l'Est	...	5 ₋₂	...	...	...	...
et du Sud-Est	...	26 ₋₂	...	...	58 ₋₄₁	84 ₋₂₁
Océanie	...	44 ₋₂	...	...	44 _i	81 _i
Amérique latine et Caraïbes	...	12 ₋₂	...	...	71 _i	91 _i
Caraïbes	...	11 ₋₂	...	...	69 _i	86 _i
Amérique centrale	...	17 ₋₂	...	...	...	...
Amérique du Sud	...	9 ₋₂	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	4 ₋₂	...	...	79 _i	90 _i
Europe	...	4 ₋₂	...	...	89 _i	91 _i
Amérique du Nord	...	4 ₋₂	...	...	60 _i	87 _i
Faible revenu	...	34 ₋₂	...	...	18 ₋₁₁	44 ₋₁₁
Revenu moyen	...	22 ₋₂	...	...	56 _i	79 _i
Moyen inférieur	...	28 ₋₂	...	...	45 _i	76 _i
Moyen supérieur	...	8 ₋₂	...	...	71 ₋₁₁	82 ₋₂₁
Revenu élevé	...	4 ₋₂	...	...	77 _i	89 _i

- A Pourcentage d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial [Indice de développement de la petite enfance (IDPE) de l'UNICEF].
- B Taux de retard de croissance modéré ou sévère chez les moins de 5 ans (%) [Source : UNICEF, OMS, Banque mondiale - Estimations conjointes de la malnutrition infantile (JME)].
(Les agrégats régionaux sont des moyennes pondérées des estimations statistiques du JME pour l'année de référence, et non des valeurs observées dans le tableau des pays ; l'Asie de l'Est exclut le Japon, l'Océanie exclut l'Australie et la Nouvelle-Zélande, l'Amérique du Nord renvoie uniquement aux États-Unis)
- C Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans bénéficiant d'un environnement d'apprentissage à domicile positif et stimulant [Source : UNICEF].
- D Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans des ménages disposant d'au moins trois livres pour enfants [Source : Base de données de l'UNICEF].
- E Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire.
- F Taux net de scolarisation ajusté (NERA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire.

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

TABLEAU 3 : Suite

	A	B	C	D	E	F	
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans ayant lu plus de 3 livres pour enfants (%)	TNS préprimaire (%)	NERA un an avant l'entrée en primaire (%)	
Pays ou territoire							Code pays
Indicateur des ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2023						
Afrique subsaharienne							
Angola	...	43 ₋₂	...	...	...	...	AGO
Bénin	41 ₋₁	31 ₋₂	...	...	...	...	BEN
Botswana	...	22 ₋₂	...	...	18 ₋₁	51 ₋₁	BWA
Burkina Faso	...	22 ₋₂	...	...	7	19	BFA
Burundi	...	56 ₋₂	...	...	8 ₋₃	46 ₋₃	BDI
Cabo Verde	...	10 ₋₂	...	...	68 ₋₃	86 ₋₃	CPV
Cameroun	...	27 ₋₂	...	...	30	40	CMR
République centrafricaine	36 ₋₄	40 ₋₂	...	0,4 ₋₄	...	...	CAF
Tchad	45 ₋₄	33 ₋₂	...	-4	2	18	TCO
Comores	36 ₋₁	20 ₋₂	...	2 ₋₁	20	37 ₋₂	COM
Congo	...	17 ₋₂	...	...	5	4	COG
Côte d'Ivoire	39 ₋₂	21 ₋₂	...	...	10	20	CIV
R. D. Congo	...	41 ₋₂	...	...	6 ₋₃	21 ₋₃	COD
Djibouti	...	20 ₋₂	...	...	...	...	DJI
Guinée Équat.	...	17 ₋₂	...	...	...	...	GNQ
Érythrée	...	51 ₋₂	...	...	26 ₋₁	35 ₋₁	ERI
Eswatini	48 ₋₁	22 ₋₂	...	2 ₋₁	...	...	SWZ
Éthiopie	...	35 ₋₂	...	...	39	42 ₋₂	ETH
Gabon	...	14 ₋₂	...	...	...	...	GAB
Gambie	...	14 ₋₂	...	...	36	53 ₋₂	GMB
Ghana	...	13 ₋₂	...	...	73 ₋₂	85 ₋₂	GHA
Guinée	...	28 ₋₂	...	...	13 ₋₂	49 ₋₂	GIN
Guinée-Bissau	73 ₋₄	28 ₋₂	...	-4	...	...	GNB
Kenya	78 ₋₁	19 ₋₂	...	...	...	...	KEN
Lesotho	...	32 ₋₂	...	...	22 ₋₃	32 ₋₃	LSO
Libéria	...	27 ₋₂	...	...	26 ₋₁	66 ₋₁	LBR
Madagascar	...	39 ₋₂	...	...	40 ₊₁	70 ₊₁	MDG
Malawi	59 ₋₃	35 ₋₂	...	1 ₋₃	...	...	MWI
Mali	...	24 ₋₂	...	...	5	30	MLI
Mauritanie	...	23 ₋₂	...	...	...	...	MRT
Maurice	...	9 ₋₂	...	...	82 ₁	81 ₁	MUS
Mozambique	...	37 ₋₂	...	...	...	...	MOZ
Namibie	...	17 ₋₂	...	...	38 ₋₁	77 ₋₁	NAM
Niger	...	47 ₋₂	...	...	7 ₁	23 ₁	NER
Nigéria	48 ₋₂	34 ₋₂	...	4 ₋₂	...	...	NGA
Rwanda	82 ₋₃	31 ₋₂	...	2 ₋₃	39 ₁	69 ₁	RWA
Sao Tomé et Príncipe	63 ₋₄	11 ₋₂	...	6 ₋₄	60 ₋₂	73 ₋₂	STP
Sénégal	67 ₋₄	17 ₋₂	...	1 ₋₄	19	21	SEN
Seychelles	...	7 ₋₂	...	...	81 ₁	94 ₁	SYC
Sierra Leone	...	27 ₋₂	...	...	23	59	SLE
Somalie	...	19 ₋₂	...	...	...	...	SOM
Afrique du Sud	...	23 ₋₂	...	...	17 ₋₁	69 ₋₁	ZAF
Soudan du Sud	...	28 ₋₂	...	...	...	...	SSD
Togo	...	23 ₋₂	...	...	29	93 ₋₄	TGO
Ouganda	...	24 ₋₂	...	...	...	...	UGA
République unie de Tanzanie	47 ₋₁	31 ₋₂	...	...	31	63	TZA
Zambie	...	32 ₋₂	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	71 ₋₄	22 ₋₂	37 ₋₄	3 ₋₄	39 ₋₁	57 ₋₁	ZWE
Afrique du Nord et Asie occidentale							
Algérie	77 ₋₄	9 ₋₂	...	8 ₋₄	52	68	DZA
Arménie	...	8 ₋₂	...	...	64	78	ARM
Azerbaïdjan	...	14 ₋₂	...	...	50 ₁	96 ₁	AZE
Bahrein	...	5 ₋₂	...	...	53	77	BHR
Chypre	...	...	...	...	67 ₋₁₁	99 ₋₁₁	CYP

	A	B	C	D	E	F	
Pays ou territoire	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans ayant lu plus de 3 livres pour enfants (%)	TNS préprimaire (%)	NERA un an avant l'entrée en primaire (%)	Code pays
Indicateur des ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2023						
Afrique du Nord et Asie occidentale (suite)							
Égypte	...	21 ₋₂	...	...	23 ₋₂	33 ₋₂	EGY
Géorgie	...	5 ₋₂	...	...	...	...	GEO
Irak	...	10 ₋₂	...	...	...	...	IRQ
Israël	...	...	...	...	100 ₋₁₁	97 ₋₁₁	ISR
Jordanie	...	7 ₋₂	...	...	39 ₁	67 ₁	JOR
Koweït	...	7 ₋₂	...	...	30 ₋₂	44 ₋₂	KWT
Liban	...	8 ₋₂	...	...	74	82	LBN
Libye	...	51 ₋₂	...	...	...	...	LYB
Maroc	...	13 ₋₂	...	...	67	83	MAR
Oman	...	13 ₋₂	...	...	45	82	OMN
Qatar	...	5 ₋₂	...	...	47 ₋₁₁	77 ₋₁₁	PSE
Arabie Saoudite	...	12 ₋₂	...	...	22 ₋₁₁	55 ₋₁₁	QAT
État de Palestine (1)	...	8 ₋₂	...	12 ₋₃	54	70	SAU
Soudan	...	36 ₋₂	...	...	...	...	SDN
République arabe syrienne	...	26 ₋₂	...	...	12	47	SYR
Tunisie	...	9 ₋₂	...	...	...	...	TUN
Turquie	...	6 ₋₂	...	...	48 ₋₁₁	99 ₋₁₁	TUR
Émirats arabes unis	...	...	...	...	85 ₁	100 ₁	ARE
Yémen	...	36 ₋₂	...	...	...	...	YEM
Asie centrale et méridionale							
Afghanistan	29	34 ₋₂	...	-	...	...	AFG
Bangladesh	74 ₋₄	28 ₋₂	63 ₋₄	6 ₋₄	4 ₋₂	20 ₋₁	BGD
Bhoutan	...	23 ₋₂	...	...	42 ₋₁	56 ₋₁	BTN
Inde	...	32 ₋₂	...	...	51	94 ₋₁	IND
République islamique d'Iran	...	5 ₋₂	...	...	59 ₋₃	59 ₋₃	IRN
Kazakhstan	...	5 ₋₂	...	...	73 ₊₁	79 ₊₁	KAZ
Kirghizistan	...	11 ₋₂	...	...	42 ₋₁	87 ₊₁	KGZ
Maldives	...	14 ₋₂	...	...	68	83	MDV
Népal	65 ₋₄	28 ₋₂	...	3 ₋₄	58 ₊₁	75 ₊₁	NPL
Pakistan	...	35 ₋₂	...	...	7 ₋₁	12 ₋₁	PAK
Sri Lanka	...	16 ₋₂	...	56 ₋₄	35 ₋₁	52 ₋₁	LKA
Tadjikistan	...	14 ₋₂	...	...	...	...	TJK
Turkménistan	95 ₋₄	7 ₋₂	...	32 ₋₄	...	...	TKM
Ouzbékistan	83 ₋₁	7 ₋₂	...	32 ₋₁	46 ₋₁	66 ₋₁	UZB
Asie de l'Est et du Sud-Est							
Brunei Darussalam	...	11 ₋₂	...	...	53	73	BRN
Cambodge	...	23 ₋₂	...	...	40	67	KHM
Chine	...	5 ₋₂	...	...	...	...	CHN
RPD de Corée	...	18 ₋₂	...	...	...	...	PRK
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	95 ₁	100	HKG
Indonésie	...	31 ₋₂	...	...	47	91	IDN
Japon	...	5 ₋₂	...	...	95 ₋₁₁	97 ₋₂₁	JPN
RDP lao	...	29 ₋₂	...	...	38 ₊₁	89 ₊₁	LAO
Macao, Chine	...	...	...	...	85 ₁	84 ₁	MAC
Malaisie	...	22 ₋₂	...	...	80	86	MYS
Mongolie	...	6 ₋₂	...	...	84	90	MNG
Myanmar	...	25 ₋₂	...	...	...	...	MMR
Philippines	77 ₋₁	29 ₋₂	...	...	72	72	PHL
République de Corée	...	2 ₋₂	...	...	96 ₋₁₁	97 ₋₁₁	KOR
Singapour	...	3 ₋₂	...	...	96 ₋₁₁	99 ₋₁₁	SGP
Thaïlande	80 ₋₁	12 ₋₂	...	36 ₋₁	79 ₊₁	98 ₊₁	THA
Timor-Leste	...	46 ₋₂	...	...	26 ₋₃	60 ₋₃	TLS
Viet Nam	78 ₋₂	20 ₋₂	...	26 ₋₂	95	97 ₋₁	VNM

TABLEAU 3 : Suite

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans ayant lu plus de 3 livres pour enfants (%)	TNS préprimaire (%)	NERA un an avant l'entrée en primaire (%)	Code pays
Indicateur des ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2023						

Océanie							
Australie	...	3-2	...	...	83-11	92-11	AUS
Îles Cook	...	...	...	...	64	81	COK
Fidji	83-2	7-2	...	24-2	34	93	FJI
Kiribati	80-4	14-2	...	4-4	88	99	KIR
Îles Marshall	...	31-2	...	...	79-1	91-1	MHL
E. F. de Micronésie	...	...	...	...	22-1	58-1	FSM
Nauru	...	15-2	...	...	38-3	84	NRU
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	79-11	81-11	NZL
Niue	...	...	...	...	77	77	NIU
Palau	...	...	...	...	64	86-1	PLW
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	51-2	...	...	...	...	PNG
Samoa	73-3	7-2	...	9-3	31	38	WSM
Îles Salomon	...	30-2	...	...	28	47	SLB
Tokelau	...	...	...	...	48	93	TKL
Tonga	79-4	2-2	...	24-4	46	75	TON
Tuvalu	69-3	5-2	...	24-3	71	96	TUV
Vanuatu	...	31-2	...	...	50	72	VUT

Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	...	...	...	...	83-1	88-1	AIA
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	ATG
Argentine	86-3	9-2	...	48-3	77-1	95-1	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	...	...	...	...	29	37	BHS
Barbade	...	6-2	...	...	63	75	BRB
Belize	...	12-2	...	...	33	53	BLZ
Bolivie, P. S.	...	12-2	...	...	731	871	BOL
Brésil	...	7-2	...	...	75-11	90-11	BRA
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	VGB
Îles Caimans	...	...	...	...	85	87	CYM
Chili	...	2-2	...	...	73-11	92-11	CHL
Colombie	...	11-2	...	...	78-11	...	COL
Costa Rica	...	9-2	...	...	89-11	91-11	CRI
Cuba	95-4	7-2	...	42-4	100-1	98	CUB
Curaçao	...	...	...	...	861	971	CUW
Dominique	...	...	...	...	73	94	DMA
République dominicaine	87-4	6-2	...	9-4	53	84	DOM
Équateur	...	23-2	...	...	691	94-11	ECU
El Salvador	83-2	10-2	...	17-2	63	80	SLV
Grenade	...	...	...	...	46-1	49-11	GRD
Guatemala	...	44-2	...	...	52	86	GTM
Guyane	86-3	8-2	...	47-3	68	83	GUY
Haïti	...	20-2	...	...	...	...	HTI
Honduras	75-4	18-2	...	6-4	30	65	HND
Jamaïque	...	6-2	...	...	93	93	JAM
Mexique	81-1	13-2	71-4	31-1	62-11	98-11	MEX
Montserrat	...	...	...	...	82-3	88-3	MSR
Nicaragua	...	15-2	...	...	63	81	NIC
Panama	...	14-2	...	...	57	73	PAN
Paraguay	...	4-2	...	...	46	77	PRY
Pérou	...	11-2	...	...	92	100	PER
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	KNA
Sainte-Lucie	...	2-2	...	...	18	48	LCA
Saint Vincent/Grenadines	...	...	...	...	73	58-1	VCT
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	SXM
Suriname	...	8-2	...	...	42	50	SUR
Trinité-et-Tobago	93-1	9-2	...	65-1	20	32	TTO

Pays ou territoire	A	B	C	D	E	F	
	Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%)	Retard de croissance des moins de 5 ans (%)	Environnement familial stimulant (%)	Enfants de moins de 5 ans ayant lu plus de 3 livres pour enfants (%)	TNS préprimaire (%)	NERA un an avant l'entrée en primaire (%)	Code pays
Indicateur des ODD	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Année de référence	2023						

Amérique latine et Caraïbes (suite)							
Îles Turques et Caïques	91-3	3-2	...	55-3	86	99	TCA
Uruguay	...	6-2	...	...	90-11	98-11	URY
Venezuela, R. B.	...	10-2	...	...	...	...	VEN

Europe et Amérique du Nord							
Albanie	...	9-2	...	...	811	941	ALB
Andorre	...	...	...	...	91	94	AND
Autriche	...	...	...	...	86-11	97-11	AUT
Bélarus	87-4	4-2	...	91-4	98	98	BLR
Belgique	...	2-2	...	...	98-11	99-11	BEL
Bermudes	...	...	...	...	...	...	BMU
Bosnie et Herzégovine	...	8-2	...	...	...	32	BIH
Bulgarie	...	6-2	...	...	86-11	94-11	BGR
Canada	...	...	...	...	...	95-11	CAN
Croatie	...	...	...	...	77-11	100-11	HRV
Tchéquie	...	2-2	...	...	85-11	94-11	CZE
Danemark	...	...	...	...	96-11	98-11	DNK
Estonie	...	1-2	...	...	...	94-11	EST
Finlande	...	...	...	...	89-11	96-11	FIN
France	...	...	...	...	100-11	100-11	FRA
Allemagne	...	2-2	...	...	93-11	96-11	DEU
Grèce	...	2-2	...	...	98-11	100-11	GRC
Hongrie	...	...	...	...	82-11	96-11	HUN
Islande	...	...	...	...	96-11	97-11	ISL
Irlande	...	...	...	...	81-11	93-11	IRL
Italie	...	...	...	...	90-11	95-11	ITA
Lettonie	...	2-2	...	...	95-11	98-11	LVA
Liechtenstein	...	...	...	...	76-21	98-21	LIE
Lituanie	...	5-2	...	...	95-11	100-11	LTU
Luxembourg	...	...	...	...	89-11	99-11	LUX
Malte	...	...	...	...	87-11	89-11	MLT
Monaco	...	...	...	...	...	...	MCO
Monténégro	...	8-2	...	...	781	841	MNE
Pays-Bas (Royaume des)	...	2-2	...	...	92-11	99-11	NLD
Macédoine du Nord	82-4	4-2	...	55-4	41-11	50-11	MKD
Norvège	...	...	...	...	97-11	98-11	NOR
Pologne	...	2-2	...	...	92-11	100-11	POL
Portugal	...	3-2	...	...	96-11	100-11	PRT
République de Moldavie	...	4-2	...	...	93-31	...	MDA
Roumanie	...	8-2	...	...	74-11	81-11	ROU
Fédération de Russie	...	...	...	...	83-41	831	RUS
Saint-Marin	...	...	...	...	951	981	SMR
Serbie	97-4	5-2	...	78-4	66-11	87-11	SRB
Slovaquie	...	...	...	...	79-11	91-11	SVK
Slovénie	...	...	...	...	93-11	95-11	SVN
Espagne	...	...	...	...	97-11	97-11	ESP
Suède	...	...	...	...	96-11	99-11	SWE
Suisse	...	...	...	...	73-11	98-11	CHE
Ukraine	...	14-2	...	...	83-21	76-21	UKR
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	GBR
États-Unis	...	4-2	...	...	61-11	87-11	USA

TABLEAU 4 : ODD 4, Cible 4.3 - Enseignement , technique, professionnel ou tertiaire et pour adultes

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 supérieur, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

	A	B	C	D	E	F
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%)	Part de l'EFTP dans l'enseignement post-secondaire non supérieur (%)	Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%)	TBS tertiaire (%)
Indicateur des ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2
Année de référence	2023					
Région	Moyenne pondérée					
Monde	3 _i	4 _i	11 _i	...	27 _i	43 _i
Afrique subsaharienne	3 _i	1-3 _i	6 _i	...	4 _i	9-2 _i
Afrique du Nord et Asie occidentale	3 _i	8 _i	12 _i	...	29 _i	51 _i
Afrique du Nord	1 _i	8-1 _i	14-1 _i	...	30	39
Asie occidentale	4 _i	8 _i	11 _i	...	27 _i	61 _i
Asie centrale et méridionale	1 _i	3	5	...	24	31
Asie centrale	...	16-2 _i	18-2 _i	...	29 _i	46 _i
Asie du Sud	1 _i	2	4	...	23	30
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	3 _i	16 _i	...	39	62
Asie de l'Est	...	1 _i	17	...	47	74
et du Sud-Est	1 _i	7-4 _i	13-2 _i	...	24 _i	42
Océanie	8 _i	9 _i	21 _i	...	44 _i	64 _i
Amérique latine et Caraïbes	5 _i	7 _i	12 _i	...	24-1 _i	58 _i
Caraïbes	...	...	...	...	...	...
Amérique centrale	...	...	...	...	...	...
Amérique du Sud	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	6 _i	11 _i	14 _i	...	45 _i	79 _i
Europe	6 _i	18-4	21 _i	...	49 _i	79 _i
Amérique du Nord	4 _i	2 _i	0,4 _i	...	38 _i	79 _i
Faible revenu	3 _i	1-4 _i	8 _i	...	6 _i	10-2 _i
Revenu moyen	2 _i	4 _i	10 _i	...	27 _i	43
Moyen inférieur	1 _i	3 _i	5 _i	...	20 _i	27
Moyen supérieur	4 _i	5 _i	15 _i	...	36	64
Revenu élevé	5 _i	10 _i	14 _i	...	45 _i	79 _i

ODD 4, Cible 4.4 - Compétences professionnelles

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

G			H			
Pourcentage d'adultes de 15 ans et plus ayant des compétences en TIC			% d'adultes de 25 ans et plus ayant atteint au moins			
Copier et coller dans le document	Utiliser une formule dans une feuille de calcul	Écrire un programme informatique	Primaire	1er cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Post-secondaire
4.4.1			4.4.3			
2023						
Moyenne pondérée						
38 _i	23 _i	...	84 _i	68 _i	47 _i	24 _i
...	...	...	...	...	...	...
51	26	9	...	...	...	...
57 _i	23 _i	11 _i	...	...	...	...
47	29	8	...	...	...	...
...	...	...	66	52	35	16
20	24	3	100	99	90	...
...	...	...	65	51	33	16
...	...	...	93	72	39	20
...	...	...	96	76	39	20
25 _i	15 _i	3 _i	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
26	18	4	...	...	...	...
22 _i	21 _i	5 _i	84 _i	73 _i	50 _i	...
29	25	6	...	...	...	17
25	15	3	...	...	...	...
52 _i	32 _i	5 _i	...	...	...	...
52	32	5	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	81 _i	62 _i	38 _i	17 _i
...	...	...	69 _i	53 _i	36 _i	16 _i
...	...	...	91 _i	69 _i	39 _i	18 _i
61 _i	41 _i	7 _i	...	...	...	...

A Taux de participation des adultes (25 à 54 ans) à l'éducation et à la formation formelles ou non formelles au cours des 12 derniers mois (%).
Les estimations basées sur d'autres périodes de référence, en particulier 4 semaines, sont incluses dans le pays lorsqu'aucune donnée n'est disponible pour les 12 derniers mois, mais pas dans les agrégats régionaux.

B Pourcentage de jeunes (15 à 24 ans) inscrits dans des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) (niveaux 2 à 5 de la CITE) (%).

C Part de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) dans les effectifs totaux du secondaire (%).

D Part de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) dans les effectifs de l'enseignement post-secondaire non supérieur (%).

E Taux brut d'obtention d'un premier diplôme dans l'enseignement supérieur (niveaux 6 et 7 de la CITE).

F Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur.

G Pourcentage d'adultes (15 ans et plus) possédant des compétences spécifiques en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC).

H Pourcentage d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau d'éducation donné.

I Taux d'alphabétisation des jeunes (15 à 24 ans) et des adultes (15 ans et plus).

J Nombre de jeunes et d'adultes analphabètes et pourcentage de femmes.

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

ODD 4, Cible 4.6 - Alphabétisation et numératie

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

	I		J			
	Taux d'alphabétisation (%)		Analphabètes			
	Jeunesse	Adultes	% de femmes		Nombre (000 000)	
			Jeunesse	Adultes	Jeunesse	Adultes
4.6.2						
	2023					
	Moyenne pondérée				Somme	
	93	87	56	63	88	754
	79 _i	69 _i	56 _i	61 _i	50 _i	217 _i
	90	82	57	63	10	71
	90 _i	75 _i	50 _i	62 _i	4 _i	44 _i
	89	87	62	65	5	27
	94	77	59	64	25	359
	100 _i	100 _i	48 _i	66 _i	- _i	0,1 _i
	93	76	59	64	25	359
	99	97	43	70	2	63
	100	97	44	74	1	40
	99	96	43	65	1	22
	...	...	...	...	...	...
	99	95	43	54	1	27
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	100- _{ij}	99- _{ij}	51- _{ij}	59- _{ij}	0,4- _{ij}	12- _{ij}
	...	...	...	...	...	...
	100- _{ij}	99- _{ij}	55- _{ij}	52- _{ij}	0,2- _{ij}	4- _{ij}
	75 _i	63 _i	55 _i	61 _i	36 _i	154 _i
	95	87	57	64	51	574
	92	78	58	63	45	476
	98	96	49	66	6	98
	99- _{2i}	...	47- _{2i}	...	1- _{2i}	...

TABLEAU 4 : Suite

	A	B	C	D	E	F	G			H					
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%)	Part de l'EFTP dans l'enseignement post-secondaire non supérieur (%)	Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%)	TBS tertiaire (%)	Pourcentage d'adultes de 15 ans et plus ayant des compétences en TIC			% d'adultes de 25 ans et plus ayant atteint au moins					
Pays ou territoire							Copier et coller dans le document	Utiliser une formule dans une feuille de calcul	Écrire un programme informatique	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Post-secondaire		
Indicateur des ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3					
Année de référence	2023						2023								
Afrique subsaharienne															
Angola	4 _{-2i}	...	20 ₋₂	...	5	10	...	...	...	74 _{-2i}	40 _{-2i}	22 _{-2i}	5 _{-2i}		
Bénin	2 _{-1i}	2 ₋₁	5 ₋₁	...	...	11 ₋₁	...	...	...	38 _{-1i}	22 _{-1i}	11 _{-1i}	5 _{-1i}		
Botswana	2 _{-i}	...	...	76	...	22	...	...	...	90 _i	72 _i	46 _i	31 _i		
Burkina Faso	2 _{-i}	1 _i	5	...	3 ₋₁	10	...	...	...	19 _i	10 _i	5 _i	5 _i		
Burundi	2 _{-3i}	3 ₋₃	9 ₋₃	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...		
Cabo Verde	...	1 ₋₂	2 ₋₂	100 ₋₄	...	...	18 ₋₄	6 ₋₄	...	...	...	...	...		
Cameroun	...	7	22	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...		
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31 ₋₄	13 ₋₄	6 ₋₄	...		
Tchad	...	-	1	...	...	5 ₋₃	...	...	...	19 ₋₄	9 ₋₄	5 ₋₄	...		
Comores	3 _{-2i}	...	0,5	...	...	...	...	...	...	47 ₋₁	32 ₋₁	23 ₋₁	16 _{-2i}		
Congo	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	...	...		
Côte d'Ivoire	2 _{-1i}	2	5	...	...	11	12 ₋₄	3 ₋₄	1 ₋₄	44 _{-1i}	25 _{-1i}	14 _{-1i}	7 _{-1i}		
R. D. Congo	1 _{-3i}	...	19	...	...	7 ₋₃	...	...	...	66 _{-3i}	...	8 _{-3i}	...		
Djibouti	...	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Guinée Équat.	...	...	...	...	...	5 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...		
Érythrée	...	...	1 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Eswatini	2 _{-i}	...	...	...	...	...	...	...	...	92 _i	68 _i	19 _i	19 _i		
Éthiopie	7 _{-2i}	...	...	...	...	...	...	...	...	44 _{-2i}	18 _{-2i}	12 _{-2i}	9 _{-2i}		
Gabon	...	...	7 ₋₂	...	...	15 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...		
Gambie	3 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	54 _i	42 _i	29 _i	11 _i		
Ghana	2 _{-1i}	1 ₋₂	3 ₋₁	...	16	22	...	...	...	65 ₋₁	54 ₋₁	23 ₋₁	10 _{-1i}		
Guinée	3 _{-4i}	...	7 ₋₂	...	5 ₋₁	7 ₋₂	...	...	...	72 _{-4i}	47 _{-4i}	33 _{-4i}	31 _{-4i}		
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51 _{-1i}	38 _{-1i}	16 _{-1i}	6 _{-1i}		
Kenya	1 _{-2i}	...	...	...	-4	11 _{-4i}	...	...	...	79 ₋₁	65 ₋₁	38 ₋₁	7 _{-2i}		
Lesotho	2 _{-4i}	...	...	...	...	...	12 ₋₄	5 ₋₄	3 ₋₄	100 _{-4i}	43 _{-4i}	6 _{-4i}	6 _{-4i}		
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47 ₋₄	36 ₋₄	26 ₋₄	...		
Madagascar	0,4 _{-1i}	1 ₋₂	2 ₋₂	100 ₋₄	4	6	...	...	...	41 ₋₂	18 ₋₂	9 ₋₂	...		
Malawi	1 _{-3i}	-4	...	...	...	...	...	...	...	47 ₋₃	19 ₋₃	12 ₋₃	3 _{-3i}		
Mali	1 _{-1i}	...	10	100	...	5 ₋₄	...	...	...	27 _{-1i}	17 _{-1i}	10 _{-1i}	3 ₋₃		
Mauritanie	2 _{-4i}	0,2 ₋₄	2 ₋₃	...	4 _{-4i}	6 ₋₃	...	...	...	21 _{-4i}	12 _{-4i}	6 _{-4i}	3 _{-4i}		
Maurice	1 _{-1i}	4 _{-3i}	7 ₋₃	49 ₋₃	...	44 _{-1i}	37 ₋₃	27 ₋₃	3 ₋₃	97 _{-1i}	66 _{-1i}	51 _{-1i}	-2i		
Mozambique	...	...	1 ₋₁	...	...	7 ₋₄	...	...	...	32 ₋₁	18 ₋₁	12 ₋₁	...		
Namibie	...	...	...	...	16 ₋₁	29 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...		
Niger	1 _{-1i}	1 _i	9	...	5 _{-4i}	5 ₋₃	...	...	...	18 _{-1i}	8 _{-1i}	3 _{-1i}	1 _{-1i}		
Nigéria	5 _{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	...	87 _{-1i}	70 _{-1i}	66 _{-1i}	39 _{-1i}		
Rwanda	1 _i	4 _i	14	...	7 _i	9 _i	...	...	...	83 _i	22 _i	15 _i	...		
Sao Tomé et Príncipe	...	...	2 ₋₂	...	...	17 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...		
Sénégal	2 _{-1i}	2	4	...	...	17	...	...	...	36 _{-1i}	19 _{-1i}	11 _{-1i}	6 _{-1i}		
Seychelles	2 _{-3i}	21 _i	11	100	16 _i	14 _i	...	...	...	98 _{-3i}	...	84 _{-3i}	...		
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34 ₋₄	23 ₋₄	12 ₋₄	...		
Somalie	...	...	2 ₋₂	...	...	...	...	...	...	16 ₋₁	11 ₋₁	10 ₋₁	...		
Afrique du Sud	3 _i	4 ₋₁	5 ₋₁	100 ₋₁	14 ₋₁	27 ₋₁	15 ₋₄	10 ₋₄	5 ₋₄	88 _i	78 _i	44 _i	15 _i		
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Togo	2 _{-1i}	4	7	100 ₋₂	...	15 ₋₃	...	...	...	63 _{-1i}	38 _{-1i}	16 _{-1i}	7 _{-1i}		
Ouganda	1 _{-2i}	...	...	...	...	...	...	...	...	86 _{-2i}	39 _{-2i}	39 _{-2i}	13 _{-2i}		
République unie de Tanzanie	1 _{-3i}	...	1 ₋₂	94	3 ₋₂	4 ₊₁	...	...	...	67 ₋₁	15 ₋₁	7 ₋₁	3 _{-3i}		
Zambie	3 _{-1i}	...	...	...	...	...	...	...	...	89 _{-1i}	65 _{-1i}	38 _{-1i}	11 _{-1i}		
Zimbabwe	1 _{-1i}	...	...	100 ₋₃	...	10 ₋₃	10 ₋₃	5 ₋₃	1 ₋₃	95 _{-1i}	91 _{-1i}	66 _{-1i}	25 _{-1i}		

	I		J				Code pays
	Taux d'alphabétisation (%)		Analphabètes				
			% de femmes		Nombre (000 000)		
	Jeunesse	Adultes	Jeunesse	Adultes	Jeunesse	Adultes	
	4.6.2						
	2023						
	83- ₁	72- ₁	58- ₁	70- ₁	1 110- ₁	5 312- ₁	AGO
	66- ₁	47- ₁	60- ₁	60- ₁	856- ₁	4 009- ₁	BEN
	...	...	...	...	...	...	BWA
	54- ₁	34- ₁	52- ₁	55- ₁	2 072- ₁	8 225- ₁	BFA
	94- ₁	76- ₁	53- ₁	64- ₁	152- ₁	1 678- ₁	BDI
	99- ₁	91- ₁	29- ₁	70- ₁	1- ₁	39- ₁	CPV
	86- ₃	78- ₃	59- ₃	62- ₃	703- ₃	3 262- ₃	CMR
	38- ₃	37- ₃	57- ₃	60- ₃	706- ₃	1 699- ₃	CAF
	36- ₁	27- ₁	54- ₁	56- ₁	2 186- ₁	6 652- ₁	TCD
	82- ₁	62- ₁	47- ₁	56- ₁	28- ₁	196- ₁	COM
	82- ₂	81- ₂	58- ₂	64- ₂	187- ₂	654- ₂	COG
	67- ₂	50- ₂	76- ₄	65- ₄	804- ₄	1 484- ₄	CIV
	88- ₁	81- ₁	61- ₁	74- ₁	2 202- ₁	10 137- ₁	COD
	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	ERI
	99- ₁	91- ₁	35- ₃	50- ₃	9- ₃	81- ₃	SWZ
	...	...	...	...	...	...	ETH
	91- ₁	86- ₁	39- ₁	51- ₁	39- ₁	215- ₁	GAB
	75- ₁	59- ₁	39- ₁	59- ₁	137- ₁	627- ₁	GMB
	86- ₁	80- ₃	50- ₃	61- ₃	389- ₃	3 907- ₃	GHA
	60- ₂	45- ₂	63- ₂	65- ₂	1 092- ₂	4 211- ₂	GIN
	69- ₁	54- ₁	60- ₁	66- ₁	131- ₁	573- ₁	GNB
	96- ₁	83- ₁	47- ₁	59- ₁	1 228- ₁	5 668- ₁	KEN
	90- ₁	82- ₁	22- ₁	29- ₁	46- ₁	272- ₁	LSO
	77- ₄	...	...	...	...	...	LBR
	81- ₁	77- ₁	50- ₁	53- ₁	1 139- ₁	4 005- ₁	MDG
	77- ₁	68- ₁	44- ₁	57- ₁	1 001- ₁	3 674- ₁	MWI
	46- ₃	31- ₃	57- ₃	56- ₃	2 142- ₃	7 498- ₃	MLI
	76- ₂	67- ₂	54- ₂	59- ₂	213- ₂	875- ₂	MRT
	99- ₂	92- ₂	30- ₂	62- ₂	1- ₂	85- ₂	MUS
	70- ₃	60- ₃	60- ₃	67- ₃	1 835- ₃	6 871- ₃	MOZ
	96- ₂	92- ₂	39- ₂	52- ₂	21- ₂	124- ₂	NAM
	48- ₁	38- ₁	57- ₁	56- ₁	2 591- ₁	8 138- ₁	NER
	74- ₂	63- ₂	...	...	...	...	NGA
	90- ₁	79- ₁	38- ₁	57- ₁	279- ₁	1 772- ₁	RWA
	98- ₁	94- ₁	45- ₁	72- ₁	1- ₁	8- ₁	STP
	78- ₁	58- ₁	56- ₁	65- ₁	740- ₁	4 227- ₁	SEN
	99- ₃	96- ₃	19- ₃	41- ₃	0,1- ₃	3- ₃	SYC
	73- ₁	49- ₁	53- ₁	57- ₁	465- ₁	2 659- ₁	SLE
	71- ₁	54- ₁	59- ₁	62- ₁	1 008- ₁	4 197- ₁	SOM
	97- ₂	90- ₂	37- ₂	56- ₂	310- ₂	4 219- ₂	ZAF
	...	...	...	...	...	...	SSD
	88- ₄	67- ₄	66- ₄	69- ₄	187- ₄	1 564- ₄	TGO
	92- ₁	81- ₁	43- ₁	62- ₁	839- ₁	4 976- ₁	UGA
	87- ₁	82- ₁	47- ₁	61- ₁	1 495- ₁	6 560- ₁	TZA
	93- ₃	88- ₃	53- ₃	65- ₃	259- ₃	1 301- ₃	ZMB
	91- ₁	90- ₁	30- ₁	47- ₁	309- ₁	971- ₁	ZWF

TABLEAU 4 : Suite

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%)	Part de l'EFTP dans l'enseignement post-secondaire non supérieur (%)	Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%)	TBS tertiaire (%)	Pourcentage d'adultes de 15 ans et plus ayant des compétences en TIC			% d'adultes de 25 ans et plus ayant atteint au moins			
Pays ou territoire							Copier et coller dans le document	Utiliser une formule dans une feuille de calcul	Écrire un programme informatique	Primaire	1er cycle de l'enseignement secondaire	2e cycle de l'enseignement secondaire	Post-secondaire
Indicateur des ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Année de référence	2023						2023						
Afrique du Nord et Asie occidentale													
Algérie	...	2	7	...	36	56	...	...	...	64 ₋₄	45 ₋₄	24 ₋₄	...
Arménie	1 ₋₁₁	12	9	...	39	61	...	...	...	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	96 ₋₁₁	53 ₋₁₁
Azerbaïdjan	...	11 ₁	7	100 ₊₁	32 ₁	41 ₁	74 ₋₂	25 ₋₂	...	100	98	92	33
Bahreïn	...	4	6	100	50	72	68 ₋₂	46 ₋₂	17 ₋₃	90	83	67	41
Chypre	3 ₋₁₁	6 ₋₁₁	9 ₋₁	...	3 ₋₁₁	98 ₋₁₁	48 ₋₄	28 ₋₄	4 ₋₄	97 ₋₁₁	86 ₋₁₁	78 ₋₁₁	43 ₋₁₁
Égypte	0,4 ₋₁₁	11 ₋₂	22 ₋₂	100	40	39	62 ₋₃	23 ₋₃	11 ₋₃	67 ₋₁₁	...	54 ₋₁₁	21 ₋₁₁
Géorgie	2 ₁	3	4	100	40	80	32 ₋₂	10 ₋₂	1 ₋₃	99 ₁	98 ₁	93 ₁	54 ₁
Irak	2 ₋₂₁	...	...	...	...	...	1 ₋₄	1 ₋₄	0,2 ₋₄	32 ₋₂₁	32 ₋₂₁	23 ₋₂₁	17 ₋₂₁
Israël	10 ₋₁₁	15 ₋₁₁	20 ₋₁	...	40 ₋₁₁	58 ₋₁₁	...	...	...	96 ₋₁₁	92 ₋₁₁	85 ₋₁₁	50 ₋₁₁
Jordanie	1 ₋₁₁	1 ₁	3	...	...	33 ₁	...	...	...	88	79	43	32
Koweït	...	...	...	...	33 ₋₃	62 ₋₂	68 ₋₂	38 ₋₂	15 ₋₂	...	...	...	...
Liban	...	...	14	...	...	60	...	...	...	86 ₋₄₁	65 ₋₄₁	42 ₋₄₁	29 ₋₄₁
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	9	8	100 ₋₁	22	48	57 ₋₂	24 ₋₂	10 ₋₂	...	...	...	...
Oman	...	1	0,2	...	31	46	84 ₋₃	25 ₋₃	8 ₋₃	98 ₋₁	97 ₋₁	64 ₋₁	18 ₋₁₁
Qatar	...	1 ₋₁₁	1	...	13 ₋₁₁	35 ₋₁₁	54 ₋₃	23 ₋₃	5 ₋₄	90 ₋₁	74 ₋₁	51 ₋₁	35 ₋₁
Arabie Saoudite	1 ₋₃₁	6 ₋₂₁	0,3 ₋₁	33 ₋₁	42 ₋₁₁	74 ₋₁₁	100 ₋₂	75 ₋₂	25 ₋₂	92 ₁	80 ₁	65 ₁	38 ₁
État de Palestine (l')	2 ₋₁₁	4	1	100	34	43	15 ₋₄	8 ₋₄	3 ₋₄	96 ₋₁	69 ₋₁	47 ₋₁	...
Soudan	2 ₋₁₁	...	...	...	...	...	...	...	...	32 ₋₁₁	25 ₋₁₁	20 ₋₁₁	11 ₋₁₁
République arabe syrienne	...	2	6	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	2 ₁	...	...	...	28	38	23 ₋₄	18 ₋₄	16 ₋₄	83 ₁	...	44 ₁	16 ₋₄
Turquie	9 ₁	23 ₋₁₁	21 ₋₁	...	35 ₋₁₁	128 ₋₁₁	28 ₋₂	14 ₋₂	3 ₋₂	86 ₁	53 ₋₁₁	41 ₁	21 ₋₁₁
Émirats arabes unis	1 ₋₁₁	6 ₁	6	100	...	61 ₁	100 ₋₂	84 ₋₂	22 ₋₂	93 ₋₁	85 ₋₁	74 ₋₁	56 ₋₁
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	34	26	...
Asie centrale et méridionale													
Afghanistan	0,4 ₋₃₁	...	...	...	11 ₋₃	11 ₋₃	...	...	...	21 ₋₁	15 ₋₁	13 ₋₁	5 ₋₂
Bangladesh	2 ₋₁₁	4	7	100	...	24	34 ₋₂	14 ₋₂	1 ₋₂	64 ₋₁₁	46 ₋₁₁	29 ₋₁₁	18 ₋₂
Bhoutan	2 ₁	...	2 ₋₁	100 ₋₃	...	15	10 ₋₂	6 ₋₂	1 ₋₂	...	...	...	...
Inde	0,4 ₁	2	3	100	29 ₁	33	...	...	...	66	52	34	14
République islamique d'Iran	2 ₋₁₁	8 ₋₃	16 ₋₃	...	25 ₋₃	61 ₋₁	17 ₋₂	4 ₋₂	1 ₋₂	87 ₋₁₁	64 ₋₁₁	45 ₋₁₁	45 ₋₁₁
Kazakhstan	...	18 ₊₁	10 ₊₁	100 ₊₁	63 ₋₃	55 ₊₁	15 ₋₂	40 ₋₂	6 ₋₃	100 ₋₄	99 ₋₄	94 ₋₄	...
Kirghizistan	0,3 ₋₂₁	7 ₋₂	8 ₊₁	100 ₊₁	31	56 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...
Maldives	7 ₋₄₁	...	...	...	...	50 ₋₁	...	...	...	93 ₋₄₁	57 ₋₄₁	29 ₋₄₁	26 ₋₄₁
Népal	...	1 ₊₁	1 ₊₁	...	...	18	...	...	...	46 ₋₂	34 ₋₂	13 ₋₂	...
Pakistan	0,4 ₋₂₁	1 ₋₁	3 ₋₁	100 ₋₁	...	11	4 ₋₃	2 ₋₃	2 ₋₃	50 ₋₂₁	38 ₋₂₁	27 ₋₂₁	9 ₋₂₁
Sri Lanka	2 ₋₁₁	...	3 ₋₁	100 ₋₁	13 ₋₁	23 ₋₁	...	...	...	87 ₋₁₁	82 ₋₁	64 ₋₁	5 ₋₃₁
Tadjikistan	...	...	1 ₊₁	...	...	34 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	~ ₋₁	...	100 ₋₁	...	18 ₋₁	...	...	...	100 ₋₄	98 ₋₄	33 ₋₄₁	...
Ouzbékistan	...	6 ₊₁	5 ₊₁	100 ₊₁	20 ₁	57 ₊₁	24 ₋₂	14 ₋₂	1 ₋₂	100 ₋₁	100 ₋₁	97 ₋₁	...
Asie de l'Est et du Sud-Est													
Brunei Darussalam	1 ₋₁₁	6 ₋₂	13	...	23 ₋₃	38	60 ₋₄	42 ₋₄	28 ₋₄	91 ₋₁₁	88 ₋₁₁	69 ₋₁₁	37 ₋₁₁
Cambodge	0,2 ₋₂₁	...	2	100	...	18	...	...	...	43 ₋₂	22 ₋₂	12 ₋₂	6 ₋₂₁
Chine	...	...	19	75 ₋₂	47	75	...	...	...	96 ₋₃	72 ₋₃	32 ₋₃	16 ₋₃
RPD de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97 ₋₁₁	89 ₋₁₁	80 ₋₁₁	48 ₋₁₁
Hong Kong, Chine	...	3 ₁	1	66	...	100 ₁	59 ₋₂	40 ₋₂	1 ₋₂	100 ₁	81 ₋₁	66 ₁	32 ₋₁
Indonésie	1 ₁	13	19	...	30	45	...	...	...	84 ₁	57 ₁	39 ₁	12 ₋₁₁
Japon	...	...	11 ₋₁	...	49 ₋₁₁	65 ₋₁₁	64 ₋₂	51 ₋₂	...	100 ₋₃	99 ₋₃	85 ₋₃	42 ₋₃
RDP lao	4 ₋₁₁	5	2	100	9 ₋₄	15	...	...	...	74 ₋₁₁	40 ₋₁₁	24 ₋₁₁	12 ₋₁₁
Macao, Chine	...	1 ₁	3	...	72 ₁	129 ₁	42 ₋₂	35 ₋₂	5 ₋₂	...	...	...	...
Malaisie	...	5	6	...	16	41	78 ₋₂	44 ₋₂	16 ₋₂	95 ₋₁	81 ₋₁	70 ₋₁	26 ₋₁
Mongolie	1 ₁	8 ₋₁	8	100	56	65	17 ₋₂	21 ₋₂	3 ₋₂	98 ₁	93 ₁	83 ₁	60 ₁
Myanmar	0,5 ₋₃₁	...	...	...	...	...	...	...	...	87 ₋₃₁	78 ₋₃₁	62 ₋₃₁	29 ₋₃₁
Philippines	...	6 ₋₂	10	100 ₋₂	...	45	6 ₋₄	2 ₋₄	1 ₋₄	86 ₋₁	62 ₋₁	34 ₋₁	26 ₋₁₁
République de Corée	2 ₁	11 ₋₁₁	8 ₋₁	...	58 ₋₁₁	103 ₋₁₁	97 ₋₂	54 ₋₂	10 ₋₂	98 ₁	90 ₁	81 ₁	48 ₋₁₁
Singapour	2 ₋₁	23 ₋₁₁	...	72 ₋₁	61 ₋₁₁	98 ₋₁₁	51 ₋₂	33 ₋₂	9 ₋₂	...	85 ₋₁	63 ₁	63 ₋₁
Thaïlande	0,3 ₁	11 ₊₁	13 ₊₁	100 ₊₁	30 ₁	48 ₊₁	23 ₋₃	15 ₋₃	1 ₋₃	75 ₁	54 ₁	39 ₁	22 ₁
Timor-Leste	7 ₋₁₁	5 ₋₄	9 ₋₃	...	...	31	...	...	...	46 ₋₁₁	38 ₋₁₁	15 ₋₁₁	3 ₋₁₁
Viet Nam	0,5 ₁	15 ₋₁	9 ₋₁	100 ₋₁	18 ₋₁	42 ₋₁	26 ₋₂	16 ₋₂	1 ₋₂	87 ₁	66 ₁	39 ₁	19 ₁

	I		J				Code pays
	Taux d'alphabétisation (%)		Analphabètes				
	Jeunesse	Adultes	% de femmes		Nombre (000 000)		
			Jeunesse	Adultes	Jeunesse	Adultes	
4.6.2							
2023							
	74 ₋₄	...	...	...	...	...	DZA
	100 ₋₃	100 ₋₃	40 ₋₃	68 ₋₃	0,4 ₋₃	5 ₋₃	ARM
	100	100	47	65	2	17	AZE
	99	98	49	61	1	25	BHR
	100 _{-2i}	99 _{-2i}	44 _{-2i}	67 _{-2i}	0,1 _{-2i}	7 _{-2i}	CYP
	92 _{-1i}	74 _{-1i}	52 _{-1i}	61 _{-1i}	1 455 _{-1i}	18 825 _{-1i}	EGY
	100 ₋₁	100 ₋₁	16 ₋₁	59 ₋₁	1 ₋₁	13 ₋₁	GEO
	...	...	...	...	...	...	IRQ
	...	...	...	...	...	...	ISR
	99	95	38	74	16	386	JOR
	99 ₋₃	96 ₋₃	28 ₋₃	48 ₋₃	3 ₋₃	127 ₋₃	KWT
	...	...	...	...	...	...	LBN
	...	...	...	...	...	...	LBY
	99 _{-1i}	77 _{-1i}	53 _{-1i}	68 _{-1i}	88 _{-1i}	6 183 _{-1i}	MAR
	100 ₋₁	97 ₋₁	42 ₋₁	67 ₋₁	2 ₋₁	90 ₋₁	OMN
	...	...	...	...	...	...	QAT
	99 ₋₃	98 ₋₃	53 ₋₃	65 ₋₃	28 ₋₃	642 ₋₃	SAU
	99 ₋₁	98 ₋₁	52 ₋₁	76 ₋₁	7 ₋₁	69 ₋₁	PSE
	...	...	...	...	...	...	SDN
	98 ₋₂	94 ₋₂	48 ₋₂	75 ₋₂	77 ₋₂	772 ₋₂	SYR
	98 ₋₁	85 _{-1i}	55 ₋₄	69 ₋₄	53 ₋₄	1 751 ₋₄	TUN
	100 ₋₄	97 ₋₄	80 ₋₄	86 ₋₄	13 ₋₄	2 060 ₋₄	TUR
	100 ₋₁	98 ₋₁	46 ₋₁	44 ₋₁	3 ₋₁	121 ₋₁	ARE
	69	...	...	...	...	...	YEM
	63 ₋₁	37 ₋₂	66 ₋₂	62 ₋₂	3 736 ₋₂	14 016 ₋₂	AFG
	95 ₋₂	76 ₋₂	39 ₋₂	57 ₋₂	1 712 ₋₂	29 161 ₋₂	BGD
	98 _{-1i}	72 _{-1i}	48 _{-1i}	60 _{-1i}	3 _{-1i}	169 _{-1i}	BTN
	97	77	61	65	8 221	238 079	IND
	99 _{-1i}	89 _{-1i}	44 _{-1i}	68 _{-1i}	134 _{-1i}	7 435 _{-1i}	IRN
	100 _{-3i}	100 _{-3i}	100 _{-3i}	70 _{-3i}	1 _{-3i}	21 _{-3i}	KAZ
	100 _{-4i}	100 _{-4i}	40 _{-4i}	64 _{-4i}	3 _{-4i}	17 _{-4i}	KGZ
	99 _{-2i}	98 _{-2i}	53 _{-2i}	31 _{-2i}	0,4 _{-2i}	8 _{-2i}	MDV
	94 _{-2i}	71 _{-2i}	59 _{-2i}	69 _{-2i}	369 _{-2i}	5 944 _{-2i}	NPL
	73 ₋₄	58 ₋₄	62 ₋₄	63 ₋₄	12 279 ₋₄	57 994 ₋₄	PAK
	99 ₋₁	92 ₋₁	28 ₋₁	58 ₋₁	40 ₋₁	1 257 ₋₁	LKA
	...	...	...	...	...	...	TJK
	...	...	...	...	...	...	TKM
	100 ₋₁	100 ₋₁	50 ₋₁	50 ₋₁	- ₋₁	- ₋₁	UZB
	100 _{-2i}	98 _{-2i}	35 _{-2i}	63 _{-2i}	0,2 _{-2i}	8 _{-2i}	BRN
	96 _{-1i}	84 _{-1i}	43 _{-1i}	64 _{-1i}	112 _{-1i}	1 917 _{-1i}	KHM
	100 ₋₃	97 ₋₃	45 ₋₃	75 ₋₃	395 ₋₃	38 069 ₋₃	CHN
	...	...	...	...	...	...	PRK
	...	...	...	...	...	...	HKG
	100 ₋₃	96 ₋₃	48 ₋₃	68 ₋₃	97 ₋₃	8 030 ₋₃	IDN
	...	...	...	...	...	...	JPN
	95 _{-1i}	88 _{-1i}	58 _{-1i}	66 _{-1i}	79 _{-1i}	646 _{-1i}	LAO
	100 _{-2i}	97 _{-2i}	10 _{-2i}	76 _{-2i}	0,1 _{-2i}	17 _{-2i}	MAC
	99 ₋₁	96 ₋₁	69 ₋₁	62 ₋₁	67 ₋₁	1 103 ₋₁	MYS
	99 ₋₃	99 ₋₃	41 ₋₃	47 ₋₃	4 ₋₃	18 ₋₃	MNG
	95 ₋₄	89 ₋₄	47 ₋₄	65 ₋₄	419 ₋₄	4 216 ₋₄	MMR
	100 ₋₁	98 ₋₃	42 ₋₃	47 ₋₃	163 ₋₃	1 170 ₋₃	PHL
	...	...	...	...	...	...	KOR
	100 ₋₂	98 ₋₂	38 ₋₂	75 ₋₂	1 ₋₂	118 ₋₂	SGP
	98 ₋₁	91 _{-1i}	35 _{-2i}	63 _{-2i}	113 _{-2i}	3 550 _{-2i}	THA
	85 _{-3i}	70 _{-3i}	44 _{-3i}	55 _{-3i}	42 _{-3i}	247 _{-3i}	TLS
	99 ₋₁	96 ₋₁	44 ₋₁	65 ₋₁	131 ₋₁	2 938 ₋₁	VNM

TABLEAU 4 : Suite

	A	B	C	D	E	F	G	H
Pays ou territoire	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%)	Part de l'EFTP dans l'enseignement post-secondaire non supérieur (%)	Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%)	TBS tertiaire (%)	Pourcentage d'adultes de 15 ans et plus ayant des compétences en TIC	% d'adultes de 25 ans et plus ayant atteint au moins
Indicateur des ODD	4.3.1	4.3.3					Copier et coller dans le document Utiliser une formule dans une feuille de calcul Écrire un programme informatique	Primaire 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire 2 ^e cycle de l'enseignement secondaire Post-secondaire
Année de référence	2023						4.4.1	4.4.3
Océanie	2023						2023	
Australie	10 _i	14 ₋₁₁	29 ₋₁	100 ₋₁	74 ₋₁₁	106 ₋₁₁	...	99 _i
Îles Cook	...	5	...	100	...	...	...	96 _i
Fidji	...	1 ₋₃	1	...	...	60	...	74 _i
Kiribati	1 ₋₃₁	1	3	...	...	...	...	26 ₋₂₁
Îles Marshall	7 ₋₂₁	1 ₋₂	2 ₋₂	50 ₋₁	4 ₋₄	54 ₋₁	...	6 ₋₃₁
E. F. de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	18 ₋₂₁
Nauru	5 ₋₂₁	-	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	14 ₋₁₁	17 ₋₁	94 ₋₁	41 ₋₁₁	77 ₋₁₁	...	31 ₋₂₁
Niue	5 ₋₁₁	5 ₋₃	4 ₋₃	...	...	...	...	5 ₋₂₁
Palau	1 ₋₃₁	-2	...	100	...	35	...	82 ₋₃
Papouasie-Nouvelle-Guinée	3 ₋₁₁	...	...	...	...	...	...	75 ₋₃
Samoa	2 ₋₁₁	...	...	...	3 ₋₂	13	...	71 ₋₁₁
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	49 ₋₁₁
Tokelau	...	-	...	...	-3	...	...	...
Tonga	4 ₋₂₁	8 ₋₃₁	3	20	...	51 _i	...	96 ₋₃₁
Tuvalu	14 ₋₁₁	4	6	...	...	...	...	88 ₋₃₁
Vanuatu	3 ₋₃₁	...	54	...	...	...	...	35 ₋₁₁
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	66 ₋₁₁
Anguilla	...	-1	-1	...	...	...	...	36 ₋₁₁
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	25 ₋₁₁
Argentine	8 _i	...	...	...	28 ₋₁	107 ₋₁	...	69 ₋₂₁
Aruba	...	...	23 ₋₁	...	...	...	...	60 _i
Bahamas	...	-	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	-	...	51	...	...	...	...
Belize	2 ₋₂₁	3	6	...	...	23	...	...
Bolivie, P. S.	9 _i	28 _i	63	...	...	...	...	...
Brésil	7 _i	4 ₋₁₁	5 ₋₁	100 ₋₁	...	60 ₋₁₁	24 ₋₂	13 ₋₂
Îles Vierges britanniques	...	2 ₋₂	4 ₋₁	...	...	29	2 ₋₂	85 _i
Îles Caïmans	...	-	...	...	...	45 ₋₁	...	69 _i
Chili	7 _i	13 ₋₁₁	11 ₋₁	...	18 ₋₁₁	99 ₋₁₁	...	...
Colombie	4 _i	9 ₋₁₁	8 ₋₁	...	30 ₋₂₁	59 ₋₁₁	...	...
Costa Rica	9 _i	9 ₋₁₁	25 ₋₁	...	...	55 ₋₄₁	...	...
Cuba	...	12	25	100	...	49	...	...
Curaçao	...	28 _i	38	...	...	16 ₋₁	...	...
Dominique	...	-	-	-	...	...	...	...
République dominicaine	6 _i	5	12	...	...	55 ₋₁₁	...	...
Équateur	4 _i	8 _i	15	...	...	60 ₋₁₁	...	...
El Salvador	2 ₋₁	7	15	...	13 ₋₄	32	...	...
Grenade	1 ₋₃₁	...	...	100 ₋₃	...	...	...	...
Guatemala	3 _i	8	27	...	...	27	...	...
Guyane	2 ₋₄₁	0,3	-	100	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3 _i	7	36	...	11 ₋₄	22 ₋₁	...	...
Jamaïque	2 ₋₁₁	-	...	85	...	...	...	...
Mexique	3 _i	11 ₋₁₁	26 ₋₁	...	32 ₋₂₁	46 ₋₁₁	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	2	8	100	...	30	...	...
Panama	6 _i	...	18 ₋₂	...	14 ₋₃	58 ₋₁	...	...
Paraguay	...	5	11	...	...	...	...	...
Pérou	4 ₋₁₁	2	7	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	-2	-2	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	0,3 ₋₁₁	1	2	43	...	16 ₋₁	...	...
Saint-Vincent/Grenadines	...	...	3	...	...	41 ₋₁	...	...
Saint-Martin	...	...	...	100	0,4 ₋₁	4	...	...
Suriname	...	...	35	...	...	6 ₋₁	...	...
Trinité-et-Tobago	1 ₋₁₁	2 ₋₄	0,5 ₋₄	32	5	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	-1	...	...	...	25	...	...
Uruguay	8 _i	10 ₋₁₁	24 ₋₁	...	22 ₋₁₁	76 ₋₁₁	...	...
Venezuela, R. B.	...	1	1	...	...	...	...	...

	I		J				Code pays
	Taux d'alphabétisation (%)		Analphabètes				
			% de femmes		Nombre (000 000)		
	Jeunesse	Adultes	Jeunesse	Adultes	Jeunesse	Adultes	
	4.6.2						
	2023						
	...	...	...	...	...	...	AUS
	...	...	...	...	...	...	COK
	98-2	...	...	...	...	...	FJI
	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	NZL
	...	...	...	...	...	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	PLW
	...	...	...	...	...	...	PNG
	99-2i	99-2i	33-2i	41-2i	0,3-2i	1-2i	WSM
	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	TKL
	99-2i	99-2i	41-2i	47-2i	0,1-2i	0,4-2i	TON
	99-4	...	...	...	...	...	TUV
	97-2i	89-2i	45-2i	54-2i	2-2i	21-2i	VUT
	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	ATG
	...	...	...	...	...	...	ARG
	100-3i	98-3i	60-3i	53-3i	0,1-3i	2-3i	ABW
	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	BLZ
	100-2	94-3	52-3	79-3	10-3	490-3	BOL
	99-1	95-1i	32-1i	49-1i	189-1i	9 077-1i	BRA
	...	...	...	...	...	...	VGB
	...	...	...	...	...	...	CYM
	99-1	97-1i	56-1i	51-1i	23-1i	455-1i	CHL
	99-1	96-3	35-3	48-3	86-3	1 721-3	COL
	100-2i	98-2i	41-2i	49-2i	4-2i	80-2i	CRI
	100-2i	100-2i	41-2i	44-2i	2-2i	31-2i	CUB
	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	DMA
	99-1	96-1i	59-1i	49-1i	20-1i	366-1i	DOM
	96-1	94-1	43-1	58-1	27-1	798-1	ECU
	98	90	37	62	24	479	SLV
	...	...	...	...	...	...	GRD
	95-1	83-1	53-1i	64-1i	142-1i	1 877-1i	GTM
	98-1i	90-1i	42-1i	54-1i	3-1i	57-1i	GUY
	...	...	...	...	...	...	HTI
	96-4	89-4	34-4	49-4	82-4	774-4	HND
	94-1	...	...	...	...	...	JAM
	99-1	95-3	45-3	60-3	197-3	4 444-3	MEX
	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	NIC
	99-1	96-4	50-4	55-4	8-4	130-4	PAN
	99-1	95-3	49-3	54-3	16-3	253-3	PRY
	99-1	94-3	57-3	73-3	32-3	1 341-3	PER
	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	SXM
	99-2i	95-2i	59-2i	66-2i	1-2i	23-2i	SUR
	92-1	...	...	...	...	...	TTO
	100-3	...	...	...	...	...	TCA
	99-1	99-1	35-1	41-1	4-1	32-1	URY
	99-1i	98-1i	34-1i	48-1i	59-1i	485-1i	VEN

TABLEAU 4 : Suite

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%)	% de jeunes inscrits dans l'EFTP	Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%)	Part de l'EFTP dans l'enseignement post-secondaire non supérieur (%)	Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%)	TBS tertiaire (%)	Pourcentage d'adultes de 15 ans et plus ayant des compétences en TIC			% d'adultes de 25 ans et plus ayant atteint au moins			
Pays ou territoire							Copier et coller dans le document	Utiliser une formule dans une feuille de calcul	Écrire un programme informatique	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Post-secondaire
Indicateur des ODD	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Année de référence	2023						2023						
Europe et Amérique du Nord													
Albanie	1 ₋₁₁	6 ₁	8	...	44 ₁	65 ₁	22 ₋₂	...	6 ₋₂	98 ₋₁₁	92 ₋₁₁	53 ₋₁₁	18 ₋₄₁
Andorre	...	7	...	100	13	64	...	...	...	99 ₋₁	83 ₋₁	61 ₋₁	40 ₋₁
Autriche	6 ₁	29 ₋₁₁	35 ₋₁	100 ₋₁	37 ₋₁₁	95 ₋₁₁	65 ₋₂	...	10 ₋₂	100 ₁	99 ₁	83 ₁	36 ₁
Bélarus	18 ₋₁₁	17	13	100	61	67	38 ₋₂	18 ₋₂	1 ₋₂	100 ₁	98 ₋₄	98 ₁	74 ₋₄
Belgique	9 ₋₁₁	23 ₋₁₁	40 ₋₁	92 ₋₁	49 ₋₁₁	84 ₋₁₁	57 ₋₄	44 ₋₂	5 ₋₂	97 ₋₁₁	90 ₋₁₁	75 ₋₁₁	41 ₋₁₁
Bermudes	...	1	...	...	...	17	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie et Herzégovine	2 ₁	25	38	...	33	45	55 ₋₂	18 ₋₂	2 ₋₂	91 ₁	72 ₁	72 ₁	19 ₁
Bulgarie	2 ₋₂₁	20 ₋₁₁	33 ₋₁	100 ₋₁	54 ₋₃₁	84 ₋₁₁	39 ₋₂	...	1 ₋₂	99 ₋₁₁	96 ₋₁₁	79 ₋₁₁	27 ₋₁₁
Canada	5 ₁	7 ₋₁₁	5 ₋₁	...	45 ₋₁₁	77 ₋₁₁	...	...	...	96 ₁	96 ₁	90 ₁	68 ₁
Croatie	4 ₋₁₁	24 ₋₁₁	38 ₋₁	...	47 ₋₁₁	81 ₋₁₁	81 ₋₂	46 ₋₂	4 ₋₂	99 ₋₁₁	95 ₋₁₁	80 ₋₁₁	23 ₋₁₁
Tchéquie	2 ₋₁₁	29 ₋₁₁	33 ₋₁	23 ₋₁	43 ₋₁₁	71 ₋₁₁	47 ₋₂	37 ₋₂	5 ₋₂	99 ₋₁₁	99 ₋₁₁	91 ₋₁₁	23 ₋₁₁
Danemark	20 ₋₁₁	12 ₋₁₁	22 ₋₁	...	60 ₋₂₁	85 ₋₁₁	...	48 ₋₂	11 ₋₂	99 ₋₁₁	92 ₋₁₁	77 ₋₁₁	37 ₋₁₁
Estonie	15 ₋₁₁	12 ₋₁₁	22 ₋₁	100 ₋₁	45 ₋₁₁	71 ₋₁₁	55 ₋₂	42 ₋₂	6 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	86 ₋₁₁	49 ₋₁₁
Finlande	22 ₋₁₁	19 ₋₁₁	44 ₋₁	100 ₋₁	61 ₋₁₁	105 ₋₁₁	...	53 ₋₂	9 ₋₂	100 ₋₁₁	92 ₋₁₁	81 ₋₁₁	39 ₋₁₁
France	3 ₁	19 ₋₁₁	18 ₋₁	44 ₋₁	52 ₋₁₁	71 ₋₁₁	64 ₋₂	...	6 ₋₂	100 ₁	92 ₁	78 ₁	37 ₁
Allemagne	7 ₋₁₁	20 ₋₁₁	18 ₋₁	95 ₋₁	47 ₋₁₁	77 ₋₁₁	57 ₋₄	34 ₋₂	5 ₋₂	99 ₋₁₁	94 ₋₁₁	81 ₋₁₁	40 ₋₁₁
Grèce	3 ₋₁₁	14 ₋₁₁	18 ₋₁	100 ₋₁	57 ₋₁₁	167 ₋₁₁	56 ₋₂	36 ₋₂	3 ₋₂	97 ₋₁₁	77 ₋₁₁	69 ₋₁₁	37 ₋₁₁
Hongrie	6 ₋₁₁	24 ₋₁₁	28 ₋₁	100 ₋₁	32 ₋₁₁	58 ₋₁₁	52 ₋₄	...	4 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	83 ₋₁₁	32 ₋₁₁
Islande	30 ₋₁₁	9 ₋₁₁	20 ₋₁	98 ₋₁	54 ₋₁₁	85 ₋₁₁	65 ₋₂	67 ₋₂	10 ₋₂	100 ₋₁₁	100 ₋₁₁	79 ₋₁₁	46 ₋₁₁
Irlande	5 ₋₁₁	8 ₋₁₁	13 ₋₁	100 ₋₁	...	77 ₋₁₁	53 ₋₃	36 ₋₃	7 ₋₃	99 ₋₁₁	90 ₋₁₁	80 ₋₁₁	60 ₋₁₁
Italie	4 ₋₁₁	21 ₋₁₁	32 ₋₁	100 ₋₁	43 ₋₁₁	74 ₋₁₁	...	...	...	98 ₋₁₁	83 ₋₁₁	53 ₋₁₁	18 ₋₁₁
Lettonie	8 ₋₁₁	18 ₋₁₁	20 ₋₁	100 ₋₁	43 ₋₁₁	91 ₋₁₁	48 ₋₄	33 ₋₂	5 ₋₂	100 ₁	98 ₋₁₁	69 ₁	49 ₋₁₁
Liechtenstein	...	25 ₋₂₁	34 ₋₂	...	4 ₋₃₁	46 ₋₂₁	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	5 ₋₁₁	8 ₋₁₁	8 ₋₁	100 ₋₁	56 ₋₁₁	77 ₋₁₁	53 ₋₂	40 ₋₂	5 ₋₂	99 ₋₁₁	97 ₋₁₁	92 ₋₁₁	63 ₋₁₁
Luxembourg	11 ₋₁₁	22 ₋₁₁	32 ₋₁	100 ₋₁	9 ₋₁₁	21 ₋₁₁	65 ₋₂	45 ₋₂	9 ₋₂	98 ₋₁₁	91 ₋₁₁	77 ₋₁₁	49 ₋₁₁
Malte	13 ₋₁₁	10 ₋₁₁	16 ₋₁	46 ₋₁	57 ₋₁₁	79 ₋₁₁	53 ₋₂	45 ₋₂	9 ₋₂	99 ₋₁₁	88 ₋₁₁	55 ₋₁₁	35 ₋₁₁
Monaco	...	...	12	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	3 ₋₁₁	23 ₁	31	...	35 ₋₂₁	55 ₁	...	33 ₋₂	7 ₋₂	94 ₋₁₁	93 ₋₁₁	59 ₋₂₁	59 ₋₂₁
Pays-Bas (Royaume des)	18 ₋₁₁	22 ₋₁₁	41 ₋₁	...	47 ₋₁₁	89 ₋₂₁	72 ₋₄	54 ₋₄	9 ₋₄	99 ₋₁₁	92 ₋₁₁	74 ₋₁₁	39 ₋₁₁
Macédoine du Nord	2 ₁	...	29 ₋₁	100 ₋₁	34 ₋₁₁	53 ₋₁₁	...	...	...	95 ₁	72 ₁	72 ₁	33 ₁
Norvège	24 ₋₁₁	19 ₋₁₁	29 ₋₁	100 ₋₁	60 ₋₁₁	98 ₋₁₁	61 ₋₂	54 ₋₂	12 ₋₂	98 ₋₁₁	97 ₋₁₁	79 ₋₁₁	43 ₋₁₁
Pologne	2 ₁	27 ₋₁₁	27 ₋₁	100 ₋₁	50 ₋₁₁	75 ₋₁₁	...	28 ₋₂	5 ₋₂	100 ₁	98 ₋₁₁	67 ₁	32 ₋₁₁
Portugal	16 ₁	15 ₋₁₁	23 ₋₁	100 ₋₁	52 ₋₁₁	76 ₋₁₁	38 ₋₂	38 ₋₂	7 ₋₂	96 ₁	65 ₁	47 ₁	25 ₁
République de Moldavie	1 ₁	15 ₋₃₁	13 ₊₁	100 ₊₁	43 ₋₃₁	61 ₋₂	...	...	...	100 ₁	98 ₁	75 ₁	20 ₋₁₁
Roumanie	6 ₋₁₁	19 ₋₁₁	28 ₋₁	100 ₋₁	43 ₋₁₁	58 ₋₁₁	34 ₋₂	5 ₋₂	...	99 ₋₁	93 ₋₁	73 ₋₁	20 ₋₁
Fédération de Russie	1 ₁	4 ₁	5	100 ₋₄	52 ₋₄₁	54 ₋₁	41 ₋₂	23 ₋₂	1 ₋₂	100 ₁	99 ₁	93 ₁	76 ₁
Saint-Marin	...	2 ₁	5	...	41 ₁	51 ₁	...	...	...	99 ₋₁	88 ₋₁	59 ₋₁	18 ₋₁
Serbie	8 ₁	25 ₋₁₁	36 ₋₁	100 ₋₁	...	73 ₁	61 ₋₂	24 ₋₂	2 ₋₂	99 ₁	77 ₁	76 ₁	26 ₁
Slovaquie	1 ₋₁₁	25 ₋₁₁	29 ₋₁	100 ₋₁	36 ₋₁₁	52 ₋₁₁	65 ₋₂	40 ₋₂	4 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	90 ₋₁₁	28 ₋₁₁
Slovénie	16 ₋₁₁	33 ₋₁₁	40 ₋₁	...	46 ₋₁₁	82 ₋₁₁	49 ₋₂	33 ₋₂	6 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	86 ₋₁₁	35 ₋₁₁
Espagne	18 ₁	18 ₋₁₁	21 ₋₁	100 ₋₁	42 ₋₁₁	95 ₋₁₁	65 ₋₂	42 ₋₂	8 ₋₂	94 ₁	83 ₋₁₁	55 ₁	35 ₋₁₁
Suède	25 ₋₁₁	14 ₋₁₁	21 ₋₁	73 ₋₁	45 ₋₁₁	84 ₋₁₁	58 ₋₂	42 ₋₂	9 ₋₂	100 ₋₁₁	95 ₋₁₁	84 ₋₁₁	51 ₋₁₁
Suisse	7 ₁	23 ₋₁₁	35 ₋₁	80 ₋₁	62 ₋₁₁	74 ₋₁₁	...	50 ₋₂	8 ₋₂	100 ₁	98 ₁	84 ₁	40 ₋₁₁
Ukraine	...	6 ₋₂₁	6	100	38 ₋₃₁	76 ₋₂₁	38 ₋₂	12 ₋₂	1 ₋₂	100 ₋₂₁	...	72 ₋₂₁	...
Royaume-Uni	6 ₁	16 ₋₁₁	27 ₋₁	...	55 ₋₂₁	80 ₋₁₁	...	46 ₋₄	9 ₋₄	99 ₁	99 ₁	79 ₁	...
États-Unis	4 ₁	...	...	100 ₋₁	...	79 ₋₁₁	...	...	...	100 ₁	98 ₁	95 ₁	49 ₁

	I		J				Code pays
	Taux d'alphabétisation (%)		Analphabètes				
	Jeunesse	Adultes	% de femmes		Nombre (000 000)		
			Jeunesse	Adultes	Jeunesse	Adultes	
			4.6.2				
2023							
	100 _{-1j}	98 _{-1j}	10 _{-1j}	57 _{-1j}	2 _{-1j}	36 _{-1j}	ALB
	...	...	...	...	...	...	AND
	...	...	...	...	...	...	AUT
	100 ₋₄	100 ₋₄	39 ₋₄	54 ₋₄	1 ₋₄	10 ₋₄	BLR
	...	...	...	...	...	...	BEL
	...	...	...	...	...	...	BMU
	100 _{-1j}	98 _{-1j}	49 _{-1j}	83 _{-1j}	1 _{-1j}	49 _{-1j}	BIH
	98 _{-2j}	98 _{-2j}	54 _{-2j}	60 _{-2j}	12 _{-2j}	94 _{-2j}	BGR
	...	...	...	...	...	...	CAN
	100 _{-2j}	99 _{-2j}	45 _{-2j}	72 _{-2j}	1 _{-2j}	19 _{-2j}	HRV
	...	...	...	...	...	...	CZE
	...	...	...	...	...	...	DNK
	100 _{-2j}	100 _{-2j}	32 _{-2j}	51 _{-2j}	~ _{-2j}	1 _{-2j}	EST
	...	...	...	...	...	...	FIN
	...	...	...	...	...	...	FRA
	...	...	...	...	...	...	DEU
	...	...	...	...	...	...	GRC
	99 _{-2j}	99 _{-2j}	41 _{-2j}	53 _{-2j}	13 _{-2j}	75 _{-2j}	HUN
	...	...	...	...	...	...	ISL
	...	...	...	...	...	...	IRL
	100 _{-4j}	99 _{-4j}	28 _{-4j}	62 _{-4j}	7 _{-4j}	338 _{-4j}	ITA
	100 _{-2j}	100 _{-2j}	36 _{-2j}	44 _{-2j}	0,3 _{-2j}	2 _{-2j}	LVA
	...	...	...	...	...	...	LIE
	100 _{-2j}	100 _{-2j}	44 _{-2j}	48 _{-2j}	0,2 _{-2j}	4 _{-2j}	LTU
	...	...	...	...	...	...	LUX
	99 _{-2j}	95 _{-2j}	31 _{-2j}	34 _{-2j}	0,3 _{-2j}	23 _{-2j}	MLT
	...	...	...	...	...	...	MCO
	99 _{-2j}	99 _{-2j}	56 _{-2j}	74 _{-2j}	1 _{-2j}	5 _{-2j}	MNE
	...	...	...	...	...	...	NLD
	...	...	...	...	...	...	MKD
	...	...	...	...	...	...	NOR
	100 _{-2j}	100 _{-2j}	32 _{-2j}	52 _{-2j}	6 _{-2j}	65 _{-2j}	POL
	100 _{-2j}	97 _{-2j}	43 _{-2j}	68 _{-2j}	3 _{-2j}	287 _{-2j}	PRT
	100 _{-2j}	100 _{-2j}	49 _{-2j}	66 _{-2j}	1 _{-2j}	10 _{-2j}	MDA
	100 ₋₂	99 ₋₂	51 ₋₂	44 ₋₂	1 ₋₂	137 ₋₂	ROU
	100 ₋₂	100 ₋₂	43 _{-2j}	49 _{-2j}	12 _{-2j}	88 _{-2j}	RUS
	100 ₋₁	100 ₋₁	47 ₋₁	42 ₋₁	~ ₋₁	~ ₋₁	SMR
	100 ₋₄	99 ₋₄	50 ₋₄	89 ₋₄	~ ₋₄	33 ₋₄	SRB
	...	...	...	...	...	...	SVK
	...	...	...	...	...	...	SVN
	100 ₋₃	99 ₋₃	31 ₋₃	66 ₋₃	18 ₋₃	569 ₋₃	ESP
	...	...	...	...	...	...	SWE
	...	...	...	...	...	...	CHE
	100 _{-2j}	100 _{-2j}	~ _{-2j}	55 _{-2j}	4 _{-2j}	~ _{-2j}	UKR
	...	...	...	...	...	...	GBR
	...	...	...	...	...	...	USA

TABLEAU 5 : ODD 4, Cible 4.5 - Équité

D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les genres dans l'éducation et garantir l'égalité d'accès à tous les niveaux de l'éducation et de la formation professionnelle pour les personnes vulnérables, notamment les personnes handicapées, les peuples autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité

	Genre											
	A			B				C		D		
	GPIA en cours d'achèvement			GPIA en compétence minimale				GPIA : taux d'alphabétisation		GPIA en taux brut de scolarisation		
				Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire						
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunesse	Adultes	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.5.1											
Année de référence	2023											
Région	Moyenne pondérée											
Monde	1,03	1,02	1,04	1,10 _i	0,98 _i	...	...	0,98	0,93	0,98 _i	0,99 _i	1,13 _i
Afrique subsaharienne	1,08	0,97	0,88	1,05 _i	0,92 _i	...	...	0,94 _i	0,83 _i	0,97 _i	0,92 _{-1i}	0,78 _{-2i}
Afrique du Nord et Asie occidentale	1,01	1,05	1,07	1,13 _i	...	1,27 _i	1,06 _i	0,96	0,87	0,96 _i	0,97 _i	1,08 _i
Afrique du Nord	1,02	1,08	1,10	1,15 _i	...	...	1,10 _i	1,00 _i	0,85 _i	0,98	1,00 _{-1i}	1,13
Asie occidentale	0,99	1,01	1,04	1,11 _i	0,96 _i	1,27 _i	1,03 _i	0,93	0,9	0,94 _i	0,95 _i	1,05 _i
Asie centrale et méridionale	1,02	1,01	0,96	...	...	...	...	0,97	0,83	0,97	0,99	1,03
Asie centrale	1,00	1,00	0,98	1,12	...	1,27	0,85	1,00 _i	1,00 _i	1,00 _i	0,98 _i	1,06 _i
Asie du Sud	1,03	1,01	0,96	...	...	...	...	0,97	0,83	0,97	0,99	1,02
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,02	1,07	1,16	...	...	1,26 _i	1,11 _i	1,00	0,97	1,01 _i	1,02 _i	1,13
Asie de l'Est	1,01	1,07	1,18	...	...	...	...	1,00	0,97	1,02	1,02	1,12
et du Sud-Est	1,02	1,08	1,15	1,20 _i	1,06 _i	1,29	1,12	1,00	0,97	0,98 _{-2i}	1,03 _{-2i}	1,21
Océanie	1,05	1,06	1,06	...	1,02 _i	1,10 _i	0,99 _i	...	...	0,98 _i	0,96 _i	1,34 _i
Amérique latine et Caraïbes	1,03	1,06	1,11	1,15	0,93	1,12	0,81	1,00	0,99	0,99 _i	1,06 _i	1,29 _i
Caraïbes	1,12	1,09	1,16	1,35 _i	1,01 _i	1,35 _i	0,92 _i	...	...	...	...	...
Amérique centrale	1,01	1,04	1,09	1,15	0,97	1,08	0,78	...	...	...	...	...
Amérique du Sud	1,04	1,07	1,12	1,15	0,90	1,12	0,83	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	1,00	1,01	1,04	1,02	1,04	1,11	0,98	1,00 _{-1i}	1,00 _{-1i}	1,00 _i	1,01 _i	1,25 _i
Europe	1,00	1,01	1,05	1,02	1,04	1,12	0,98	...	...	1,00 _i	1,00 _i	1,21 _i
Amérique du Nord	1,00	1,01	1,03	1,02	1,05	1,09	0,96	1,00 _{-1i}	1,00 _{-1i}	1,00 _i	1,02 _i	1,31 _i
Faible revenu	1,09	0,96	0,89	...	...	...	...	0,92 _i	0,79 _i	0,93 _i	0,84 _{-1i}	0,67 _{-2i}
Revenu moyen	1,02	1,03	1,05	...	...	...	...	0,98	0,92	0,99 _i	1,00 _i	1,12
Moyen inférieur	1,03	1,02	0,97	...	...	...	...	0,97	0,85	0,98 _i	0,99 _i	1,04
Moyen supérieur	1,02	1,06	1,15	...	...	1,19 _i	0,95 _i	1,00	0,97	1,00 _i	1,02 _i	1,17
Revenu élevé	1,00	1,01	1,04	1,03	1,03	1,11	0,98	1,00 _{-2i}	...	1,00 _i	1,01 _i	1,22 _i

- A Indice de parité de genre ajusté (GPIA) dans le taux d'achèvement de la scolarité par niveau - données du modèle
[Source : Analyse des données administratives et des enquêtes sur les ménages par l'ISU et le Rapport GEM, disponible à l'adresse <https://education-estimates.org/>].
- B Indice de parité de genre ajusté (GPIA) en pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau minimum de compétence à la fin d'un niveau donné.
- C Indice de parité de genre ajusté (GPIA) du le taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes.
- D Indice de parité de genre ajusté (GPIA) du taux brut de scolarisation par niveau.
- E Indice de parité de localisation ajusté (rural-urbain) et la richesse (du quintile le plus pauvre au quintile le plus riche) dans l'achèvement de la scolarité par niveau.
- F Indice de parité de richesse ajusté (du quintile le plus pauvre au quintile le plus riche) dans l'atteinte des compétences minimales.

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

	Localisation/santé															
	E												F			
	Disparité dans l'achèvement des études primaires				Disparité dans l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire				Disparité dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Disparité de richesse dans les compétences minimales			
	Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire	
	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	4.5.1															
	2023															
	Médiane															
	0,99 _i	0,91 _i	...	...	0,95 _i	0,68 _i	...	...	0,76 _i	0,34 _i	...	...	...	...	0,53 _i	0,47 _i
	0,65 _i	0,47 _i	37 _i	40 _i	0,42 _i	0,19 _i	12 _i	10 _i	0,26 _i	0,07 _i	5 _i	2 _i	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,78 _i	0,81 _i	0,43 _i	0,42 _i
	0,93 _i	0,85 _i	80 _i	88 _i	0,79 _i	0,57 _i	40 _i	64 _i	0,61 _i	0,28 _i	13 _i	26 _i	0,61 _i	...	...	0,36 _i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83 _i	0,83 _i	0,44 _i	0,42
	0,99 _i	0,87 _i	86 _i	85 _i	0,97 _i	0,71 _i	69 _i	67 _i	0,75 _i	0,22 _i	17 _i	11 _i	...	...	...	...
	1,00 _i	1,00 _i	99 _i	100 _i	0,99 _i	0,99 _i	99 _i	98 _i	0,99 _i	0,55 _i	51 _i	46 _i	...	...	0,46 _i	0,55 _i
	0,98 _i	0,82 _i	74 _i	81 _i	0,94 _i	0,61 _i	53 _i	57 _i	0,72 _i	0,22 _i	17 _i	11 _i	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46	0,48
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,77	0,77
	0,98 _i	0,92 _i	89 _i	95 _i	0,94 _i	0,66 _i	58 _i	72 _i	0,74 _i	0,37 _i	33 _i	35 _i	...	...	0,36	0,32
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,99 _i	0,97 _i	95 _i	97 _i	0,95 _i	0,84 _i	78 _i	85 _i	0,79 _i	0,60 _i	52 _i	58 _i	0,32 _i	0,22 _i	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,95	0,95	95	94	0,82	0,78	74	81	0,67	0,52	43	44	0,26	0,15	0,33 _i	0,13 _i
	0,99	0,97	97	97	0,95	0,83	79	86	0,78	0,61	55	59	0,32 _i	0,24 _i	0,46 _i	0,26 _i
	1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	...	...	...	0,99 _i	...	...	...	0,91 _i	0,71 _i	0,57	0,54
	1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	...	...	...	0,99 _i	...	...	...	0,90 _i	0,70 _i	0,57	0,53
	...	1,00 _i	99 _i	99 _i	...	0,99 _i	98 _i	98 _i	...	0,92 _i	88 _i	91 _i	0,95	0,74	0,72	0,59
	0,58 _i	0,33 _i	25 _i	22 _i	0,32 _i	0,18 _i	10 _i	7 _i	0,25 _i	0,06 _i	4 _i	2 _i	...	...	...	...
	0,98 _i	0,91 _i	86 _i	92 _i	0,94 _i	0,72 _i	69 _i	72 _i	0,72 _i	0,40 _i	26 _i	35 _i	...	...	...	...
	0,96 _i	0,80 _i	73 _i	81 _i	0,82 _i	0,53 _i	38 _i	47 _i	0,58 _i	0,24 _i	19 _i	18 _i	...	...	...	...
	0,99 _i	0,97 _i	97 _i	97 _i	0,96 _i	0,84 _i	79 _i	86 _i	0,77 _i	0,59 _i	51 _i	58 _i	0,43 _i	0,50 _i	0,43 _i	0,36 _i
	1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	...	...	...	0,99 _i	...	...	...	0,89 _i	0,67 _i	0,59 _i	0,55

TABLEAU 5 : Suite

Pays ou territoire	Genre											
	A			B				C		D		
	GPIA en cours d'achèvement			GPIA en compétence minimale				GPIA : taux d'alphabétisation		GPIA en taux brut de scolarisation		
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Jeunesse	Adultes	Primaire	Secondaire	Tertiaire
				Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques					
Indicateur des ODD	4.5.1											
Année de référence	2023											
Afrique subsaharienne												
Angola	1,04	0,85	0,79	...	...	...	...	0,94 ₋₁₁	0,75 ₋₁₁	0,97 ₋₁	0,87 ₋₂	0,98
Bénin	0,91	0,68	0,48	1,07 ₋₄	1,03 ₋₄	...	...	0,80 ₋₁₁	0,63 ₋₁₁	0,93 ₋₁	0,86 ₋₁	0,59 ₋₁
Botswana	1,02	1,00	1,17	...	...	...	...	...	...	0,99 ₋₁	1,10 ₋₂	1,39
Burkina Faso	1,13	0,87	0,53	1,02 ₋₄	0,90 ₋₄	...	...	0,93 ₋₁₁	0,73 ₋₁₁	1,03	1,16	0,68
Burundi	1,18	0,71	1,05	0,93 ₋₄	0,61 ₋₄	...	...	0,99 ₋₁₁	0,85 ₋₁₁	1,01 ₋₃	1,18 ₋₃	0,78
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ₋₁₁	0,93 ₋₁₁	0,95 ₋₂	1,09 ₋₂	...
Cameroun	1,07	1,04	0,99	1,13 ₋₄	1,15 ₋₄	...	...	0,95 ₋₃₁	0,88 ₋₃₁	0,92	0,9	0,83
République centrafricaine	0,89	0,70	0,67	...	...	...	...	0,61 ₋₃₁	0,53 ₋₃₁	...	...	...
Tchad	1,00	0,53	0,44	0,95 ₋₄	1,17 ₋₄	...	...	0,74 ₋₁₁	0,53 ₋₁₁	0,84	0,66	0,39 ₋₃
Comores	1,09	1,27	1,37	...	...	...	...	1,03 ₋₁₁	0,85 ₋₁₁	0,94	1,01	...
Congo	0,96	0,64	0,81	1,18 ₋₄	1,15 ₋₄	...	...	0,93 ₋₂₁	0,88 ₋₂₁	0,98	...	0,67
Côte d'Ivoire	1,01	0,78	0,60	1,09 ₋₄	0,62 ₋₄	...	...	0,77 ₋₂	0,67 ₋₂₁	0,96	0,94	0,88
R. D. Congo	1,14	1,09	0,93	0,86 ₋₄	0,80 ₋₄	...	...	0,94 ₋₁₁	0,80 ₋₁₁	0,95	0,63 ₋₂	0,59 ₋₃
Djibouti	1,01	0,90	1,18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée Équat.	1,28	0,64	0,53	...	...	...	...	...	...	0,97 ₋₄	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85 ₋₁	0,84 ₋₁	...
Eswatini	1,14	0,94	1,06	...	...	...	...	1,00 ₋₁	0,99 ₋₁₁	0,93	...	...
Éthiopie	1,27	1,26	1,25	...	...	...	...	...	...	0,93	...	...
Gabon	1,07	1,18	1,33	1,07 ₋₄	0,76 ₋₄	...	...	1,04 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	0,96 ₋₂	1,07 ₋₂	1,38 ₋₂
Gambie	1,11	1,11	1,10	...	...	...	...	1,13 ₋₁₁	0,80 ₋₁₁	1,13	1,16 ₋₂	...
Ghana	1,11	1,08	0,95	...	...	...	...	0,92 ₋₁	0,90 ₋₃₁	0,97 ₋₁	1,00 ₋₁	0,96
Guinée	0,86	0,79	0,61	1,03 ₋₄	0,79 ₋₄	...	...	0,69 ₋₂₁	0,51 ₋₂₁	0,88 ₋₂	0,76 ₋₂	0,46 ₋₂
Guinée-Bissau	1,20	1,11	0,67	...	...	...	...	0,83 ₋₁₁	0,61 ₋₁₁	...	...	...
Kenya	1,12	1,14	1,07	1,14	1,05	...	...	0,99 ₋₁	0,94 ₋₁₁	0,96 ₋₄	...	...
Lesotho	1,33	1,43	1,28	1,28	1,27	...	...	1,12 ₋₁₁	1,18 ₋₁₁	0,96	...	...
Libéria	1,29	1,12	0,92	...	...	...	...	0,83 ₋₄	...	1,02 ₋₁	0,96 ₋₃	...
Madagascar	1,19	1,08	1,05	1,24 ₋₄	1,12 ₋₄	...	...	1,00 ₋₁₁	0,96 ₋₁₁	1,04 ₊₁	1,06 ₋₂	1,02
Malawi	1,30	1,14	1,09	...	...	...	...	1,08 ₋₁₁	0,91 ₋₁₁	1,02	0,81 ₋₄	...
Mali	0,96	0,93	0,60	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,91	0,91	0,51 ₋₄
Mauritanie	1,11	0,95	0,82	...	...	...	...	0,96 ₋₂₁	0,87 ₋₂₁	1	1,02 ₋₃	0,57 ₋₃
Maurice	1,00	1,07	1,19	...	...	...	...	1,01 ₋₂₁	0,96 ₋₂₁	1,01 ₁	1,04 ₋₃₁	1,26 ₋₁₁
Mozambique	1,06	0,71	0,61	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,96	0,95 ₋₁	0,85 ₋₄
Namibie	1,17	1,28	1,22	...	...	...	...	1,02 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	0,96 ₋₁	...	1,40 ₋₁
Niger	0,85	0,38	0,50	1,18 ₋₄	0,89 ₋₄	...	...	0,72 ₋₁₁	0,64 ₋₁₁	0,94 ₁	0,92 ₁	0,48 ₋₃
Nigéria	0,99	0,88	0,79	...	...	...	...	0,89 ₋₂	0,72 ₋₂₁	0,99 ₋₂	0,99 ₋₂	...
Rwanda	1,14	1,14	1,11	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,97 ₁	1,15 ₁	0,77 ₁
Sao Tomé et Principe	1,13	1,06	1,16	...	...	...	...	1,00 ₋₁₁	0,94 ₋₁₁	0,92 ₋₂	1,09 ₋₂	1,19 ₋₂
Sénégal	1,14	1,14	1,04	1,12 ₋₄	0,98 ₋₄	...	...	0,93 ₋₁₁	0,68 ₋₁₁	1,16	1,2	1,04
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ₋₃₁	1,01 ₋₃₁	1,00 ₁	1,04 ₁	1,46 ₁
Sierra Leone	1,07	1,01	0,69	...	...	...	...	0,95 ₋₁₁	0,74 ₋₁₁	1,06	1,03 ₋₂	...
Somalie	0,71	0,43	0,20	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,83	0,7	...
Afrique du Sud	1,01	1,06	1,18	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	0,98 ₋₁	1,10 ₋₁	1,41 ₋₁
Soudan du Sud	0,76	0,49	0,50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	1,00	0,85	0,62	1,08 ₋₄	1,00 ₋₄	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,98	0,87	0,57 ₋₃
Ouganda	1,29	0,92	1,09	...	...	...	...	1,03 ₋₁₁	0,90 ₋₁₁	...	...	...
République unie de Tanzanie	1,14	1,12	0,83	...	...	...	...	0,96 ₋₁	0,92 ₋₁₁	1,05	1,07 ₋₂	0,82 ₊₁
Zambie	1,13	1,08	0,89	1,33	0,98	...	...	0,99 ₋₃₁	0,93 ₋₃₁	1,03 ₋₃	...	...
Zimbabwe	1,08	1,11	0,64	...	...	...	...	1,08 ₋₁₁	1,03 ₋₁₁	0,99 ₋₁	...	0,96 ₋₃

	Localisation/santé																Code pays
	E												F				
	Disparité dans l'achèvement des études primaires				Disparité dans l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire				Disparité dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Disparité de richesse dans les compétences minimales				
	Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.5.1																
	2023																
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
	0,65 ₋₂	0,28 ₋₂	25 ₋₂	18 ₋₂	0,42 ₋₂	0,09 ₋₂	7 ₋₂	2 ₋₂	0,29 ₋₂	0,08 ₋₂	6 ₋₂	0,3 ₋₂	...	...	...	...	BEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
	0,67 ₋₂	0,47 ₋₂	37 ₋₂	40 ₋₂	0,41 ₋₂	0,19 ₋₂	12 ₋₂	11 ₋₂	0,24 ₋₂	0,06 ₋₂	2 ₋₂	2 ₋₂	...	...	...	...	BFA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BDI
	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	CPV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
	0,21 ₋₄	0,16 ₋₄	11 ₋₄	7 ₋₄	0,05 ₋₄	0,03 ₋₄	2 ₋₄	1 ₋₄	~ ₋₄	~ ₋₄	...	0,2 ₋₄	...	...	...	...	CAF
	0,35 ₋₄	0,16 ₋₄	11 ₋₄	8 ₋₄	0,20 ₋₄	0,07 ₋₄	3 ₋₄	2 ₋₄	0,09 ₋₄	0,06 ₋₄	2 ₋₄	0,1 ₋₄	...	...	...	...	TCD
	0,90 ₋₁	0,78 ₋₁	71 ₋₁	70 ₋₁	0,80 ₋₁	0,58 ₋₁	39 ₋₁	47 ₋₁	0,58 ₋₁	0,46 ₋₁	21 ₋₁	23 ₋₁	...	...	...	...	COM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
	0,60 ₋₂	0,52 ₋₂	40 ₋₂	42 ₋₂	0,29 ₋₂	0,14 ₋₂	11 ₋₂	6 ₋₂	0,18 ₋₂	0,05 ₋₂	3 ₋₂	1 ₋₂	...	...	...	...	CIV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
	0,84 ₋₁	0,80 ₋₁	67 ₋₁	80 ₋₁	0,77 ₋₁	0,57 ₋₁	36 ₋₁	47 ₋₁	0,63 ₋₁	0,36 ₋₁	20 ₋₁	17 ₋₁	...	...	...	...	SWZ
	0,57 ₋₄	...	...	...	0,30 ₋₄	...	...	...	0,12 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	ETH
	0,50 ₋₂	0,47 ₋₂	41 ₋₂	46 ₋₂	0,41 ₋₂	0,23 ₋₂	18 ₋₂	16 ₋₂	0,16 ₋₂	0,08 ₋₂	5 ₋₂	3 ₋₂	...	...	...	...	GAB
	0,68 ₋₃	0,55 ₋₃	40 ₋₃	46 ₋₃	0,51 ₋₃	0,33 ₋₃	24 ₋₃	21 ₋₃	0,47 ₋₃	0,25 ₋₃	8 ₋₃	14 ₋₃	...	...	...	...	GMB
	0,77 ₋₁	0,50 ₋₁	45 ₋₁	47 ₋₁	0,70 ₋₁	0,41 ₋₁	37 ₋₁	37 ₋₁	0,51 ₋₁	0,22 ₋₁	19 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	...	GHA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GIN
	0,48 ₋₄	0,32 ₋₄	25 ₋₄	19 ₋₄	0,32 ₋₄	0,18 ₋₄	10 ₋₄	12 ₋₄	0,32 ₋₄	0,17 ₋₄	8 ₋₄	3 ₋₄	...	...	...	...	GNB
	0,98 ₋₁	0,83 ₋₁	73 ₋₁	84 ₋₁	0,90 ₋₁	0,69 ₋₁	64 ₋₁	64 ₋₁	0,63 ₋₁	0,27 ₋₁	25 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	...	KEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LSO
	0,38 ₋₄	0,15 ₋₄	6 ₋₄	11 ₋₄	0,25 ₋₄	0,09 ₋₄	5 ₋₄	5 ₋₄	0,20 ₋₄	0,04 ₋₄	4 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	LBR
	0,58 ₋₂	0,15 ₋₂	13 ₋₂	13 ₋₂	0,31 ₋₂	0,03 ₋₂	4 ₋₂	1 ₋₂	0,20 ₋₂	0,01 ₋₂	~ ₋₂	1 ₋₂	...	...	...	...	MDG
	0,59 ₋₃	0,33 ₋₃	21 ₋₃	30 ₋₃	0,30 ₋₃	0,06 ₋₃	5 ₋₃	2 ₋₃	0,26 ₋₃	0,04 ₋₃	2 ₋₃	2 ₋₃	...	...	...	...	MWI
	0,50 ₋₃	0,76 ₋₃	43 ₋₃	35 ₋₃	0,23 ₋₃	0,53 ₋₃	22 ₋₃	10 ₋₃	0,20 ₋₃	0,33 ₋₃	6 ₋₃	4 ₋₃	...	...	...	...	MLI
	0,40 ₋₃	0,15 ₋₃	...	...	0,19 ₋₃	0,06 ₋₃	...	...	0,16 ₋₃	0,07 ₋₃	...	...	...	...	...	...	MRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MUS
	0,48 ₋₁	0,22 ₋₁	19 ₋₁	19 ₋₁	0,24 ₋₁	0,05 ₋₁	6 ₋₁	2 ₋₁	0,22 ₋₁	0,04 ₋₁	3 ₋₁	1 ₋₁	...	...	...	...	MOZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NER
	0,68 ₋₂	0,35 ₋₂	34 ₋₂	34 ₋₂	0,63 ₋₂	0,29 ₋₂	29 ₋₂	24 ₋₂	0,49 ₋₂	0,17 ₋₂	19 ₋₂	13 ₋₂	...	...	...	...	NGA
	0,74 ₋₃	0,43 ₋₃	31 ₋₃	41 ₋₃	0,55 ₋₃	0,12 ₋₃	6 ₋₃	6 ₋₃	0,34 ₋₃	0,04 ₋₃	2 ₋₃	2 ₋₃	...	...	...	...	RWA
	1,01 ₋₄	0,76 ₋₄	62 ₋₄	87 ₋₄	0,96 ₋₄	0,37 ₋₄	41 ₋₄	27 ₋₄	0,89 ₋₄	0,33 ₋₄	14 ₋₄	21 ₋₄	...	...	...	...	STP
	0,54 ₋₄	0,35 ₋₄	26 ₋₄	27 ₋₄	0,29 ₋₄	0,12 ₋₄	11 ₋₄	3 ₋₄	0,23 ₋₄	0,07 ₋₄	3 ₋₄	...	...	...	...	...	SEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
	0,66 ₋₄	0,53 ₋₄	45 ₋₄	47 ₋₄	0,45 ₋₄	0,21 ₋₄	17 ₋₄	15 ₋₄	0,37 ₋₄	0,10 ₋₄	6 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	SLE
	0,59	...	...	...	0,51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
	0,98 ₋₂	...	...	...	0,96 ₋₂	...	...	...	0,74 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TGO
	0,66 ₋₄	...	7 ₋₄	22 ₋₄	0,76 ₋₄	0,20 ₋₄	13 ₋₄	7 ₋₄	0,41 ₋₄	0,05 ₋₄	4 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	UGA
	0,79 ₋₁	0,48 ₋₁	39 ₋₁	51 ₋₁	0,42 ₋₁	0,12 ₋₁	7 ₋₁	6 ₋₁	0,23 ₋₁	0,02 ₋₁	1 ₋₁	0,4 ₋₁	...	...	...	...	TZA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
	0,88 ₋₄	0,79 ₋₄	75 ₋₄	81 ₋₄	0,51 ₋₄	0,22 ₋₄	20 ₋₄	18 ₋₄	0,21 ₋₄	0,02 ₋₄	1 ₋₄	0,4 ₋₄	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 5 : Suite

Pays ou territoire	Genre											
	A			B				C		D		
	GPIA en cours d'achèvement			GPIA en compétence minimale				GPIA : taux d'alphabétisation		GPIA en taux brut de scolarisation		
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunesse	Adultes	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.5.1											
Année de référence	2023											
Afrique du Nord et Asie occidentale												
Algérie	1,03	1,26	1,47	...	...	...	...	1,23 ₋₄	...	0,98	1,04	1,35
Arménie	1,00	1,01	1,06	...	0,96 ₋₄	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,99	1	1,27
Azerbaïdjan	0,99	0,97	0,96	1,11 ₋₂	0,98 ₋₄	1,38 ₋₁	1,07 ₋₁	1	1	0,99 _j	0,96 _j	1,19 _j
Bahrein	...	...	...	1,22 ₋₂	0,96 ₋₄	...	1,14 ₋₄	1	1	1	0,97	1,34
Chypre	1,00	1,03	1,06	1,02 ₋₂	1,08 ₋₄	...	...	1,00 _{-2j}	1,00 _{-2j}	1,01 _{-ij}	0,99 _{-ij}	1,32 _{-ij}
Égypte	1,03	1,06	1,06	1,12 ₋₂	...	...	1,13 ₋₄	0,99 _{-ij}	0,86 _{-ij}	1,01	0,96 ₋₂	1
Géorgie	1,00	1,01	1,02	1,08 ₋₂	1,06 ₋₄	1,37 ₋₁	1,05 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1	0,96	1,16
Irak	0,98	1,08	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	1,00	1,01	1,06	1,02 ₋₂	...	1,13 ₋₁	1,00 ₋₁	...	...	1,01 _{-ij}	1,01 _{-ij}	1,30 _{-ij}
Jordanie	1,02	1,03	1,24	1,22 ₋₂	...	1,56 ₋₁	1,26 ₋₁	1	1	1,00 _j	1,03 _j	1,34 _j
Koweït	...	...	...	...	1,07 ₋₄	...	0,96 ₋₄	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	...	...	1,36 ₋₂
Liban	...	...	...	...	...	...	0,96 ₋₄	...	...	0,98	1,12	1,24 ₋₄
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	0,93	0,94	1,03	1,27 ₋₂	0,94 ₋₄	1,28 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 _{-ij}	0,81 _{-ij}	0,98	0,98	1,15
Oman	...	...	...	1,19 ₋₂	0,92 ₋₄	...	1,39 ₋₄	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,02	0,98	1,35
Qatar	1,00	1,02	1,05	1,08 ₋₂	1,03 ₋₄	1,28 ₋₁	1,11 ₋₁	...	...	1,02 _{-ij}	1,02 _{-ij}	1,79 _{-ij}
Arabie Saoudite	...	...	...	1,19 ₋₂	0,85 ₋₄	1,36 ₋₁	0,91 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,98 _{-ij}	0,99 _{-ij}	1,11 _{-ij}
État de Palestine (l')	1,00	1,03	1,14	...	...	1,58 ₋₁	1,26 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99	1,08	1,4
Soudan	1,06	1,06	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	1,01	1,19	1,23	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1	1,12	...
Tunisie	1,03	1,05	1,24	...	...	...	...	1,00 ₋₁	0,85 _{-ij}	0,98	...	1,43
Turquie	1,01	1,01	1,08	1,05 ₋₂	1,00 ₋₄	1,15 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,99 _{-ij}	0,97 _{-ij}	1,04 _{-ij}
Émirats arabes unis	...	...	...	1,12 ₋₂	1,06 ₋₄	1,27 ₋₁	1,09 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,01 _j	1,00 _j	1,23 _j
Yémen	0,91	0,84	0,84	...	...	...	...	1,19	...	...	...	...
Asie centrale et méridionale												
Afghanistan	0,79	0,68	0,54	...	...	...	...	0,54 ₋₁	...	0,68 ₋₄	...	0,38 ₋₃
Bangladesh	1,14	1,21	1,04	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,08	1,13	0,86
Bhoutan	1,10	1,08	1,10	...	...	...	...	1,00 _{-ij}	0,81 _{-ij}	1,07 ₋₁	1,14 ₋₁	0,99
Inde	1,02	1,01	0,95	...	...	...	...	1	1	0,99	1	0,98
République islamique d'Iran	1,01	1,02	1,17	1,12 ₋₂	1,10 ₋₄	...	1,11 ₋₄	1,00 _{-ij}	0,91 _{-ij}	1,05 ₋₃	0,98 ₋₃	1,00 ₋₁
Kazakhstan	1,00	1,00	1,00	1,06 ₋₂	0,99 ₋₄	1,30 ₋₁	1,02 ₋₁	1,00 _{-3j}	1,00 _{-3j}	1,00 ₊₁	1,00 ₊₁	1,17 ₊₁
Kirghizistan	1,00	1,00	1,00	...	...	...	...	1,00 _{-4j}	1,00 _{-4j}	0,99 ₊₁	0,99 ₊₁	1,21 ₊₁
Maldives	1,00	1,06	1,34	...	...	...	...	1,00 _{-2j}	1,01 _{-2j}	1,02	1,08	1,53 ₋₁
Népal	1,03	1,05	0,96	...	...	...	...	0,98 _{-2j}	0,78 _{-2j}	0,97 ₊₁	0,99 ₊₁	1,2
Pakistan	1,03	0,92	1,18	...	1,00 ₋₄	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,86 ₋₁	0,87 ₋₁	0,96
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,01 ₋₁	1,05 ₋₁	1,40 ₋₁
Tadjikistan	1,00	0,99	0,83	...	...	...	...	...	...	0,99 ₊₁	0,97 ₊₁	1,09 ₊₁
Turkménistan	1,00	1,00	1,03	...	...	...	...	...	...	1,01 ₋₁	1,01 ₋₁	0,99 ₋₁
Ouzbékistan	1,00	1,01	1,00	1,15 ₋₂	...	1,26 ₋₁	0,76 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99 ₊₁	0,99 ₊₁	1,10 ₊₁

	Localisation/santé																Code pays
	E												F				
	Disparité dans l'achèvement des études primaires				Disparité dans l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire				Disparité dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Disparité de richesse dans les compétences minimales				
	Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.5.1																
	2023																
	0,95 ₋₄	0,87 ₋₄	83 ₋₄	89 ₋₄	0,83 ₋₄	0,60 ₋₄	48 ₋₄	61 ₋₄	0,67 ₋₄	0,35 ₋₄	17 ₋₄	35 ₋₄	...	...	...	...	DZA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93 ₋₄	...	...	ARM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07 ₋₄	0,44 ₋₁	0,48 ₋₁	AZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82 ₋₂	0,83 ₋₄	...	0,83 ₋₄	BHR
	...	...	...	...	0,97 ₋₂	...	...	...	1,06 ₋₂	...	...	...	0,85 ₋₂	0,67 ₋₄	...	...	CYP
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,69 ₋₂	...	...	0,51 ₋₄	EGY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91 ₋₂	0,85 ₋₄	0,37 ₋₁	0,42 ₋₁	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74 ₋₂	...	0,45 ₋₁	0,35 ₋₁	ISR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46 ₋₂	...	0,27 ₋₁	0,29 ₋₁	JOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61 ₋₄	...	1,12 ₋₄	KWT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,43 ₋₄	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,52 ₋₂	0,35 ₋₄	0,30 ₋₁	0,20 ₋₁	MAR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74 ₋₂	1,22 ₋₄	...	0,49 ₋₄	OMN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89 ₋₂	0,52 ₋₄	0,42 ₋₁	0,26 ₋₁	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74 ₋₂	0,36 ₋₄	0,47 ₋₁	0,40 ₋₁	SAU
	1,00 ₋₄	0,99 ₋₄	99 ₋₄	99 ₋₄	0,99 ₋₄	0,91 ₋₄	81 ₋₄	95 ₋₄	0,97 ₋₄	0,63 ₋₄	36 ₋₄	58 ₋₄	...	...	0,35 ₋₁	0,26 ₋₁	PSE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	0,91 ₋₁	0,82 ₋₁	77 ₋₁	87 ₋₁	0,74 ₋₁	0,53 ₋₁	32 ₋₁	68 ₋₁	0,55 ₋₁	0,21 ₋₁	9 ₋₁	18 ₋₁	...	...	...	...	TUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,84 ₋₂	0,78 ₋₄	0,71 ₋₁	0,61 ₋₁	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,88 ₋₂	0,95 ₋₄	0,45 ₋₁	0,40 ₋₁	ARE
	0,73	0,45	44	37	0,66	0,36	31	22	0,59	0,3	22	12	...	...	...	...	YEM
	0,53 ₋₁	0,25 ₋₁	25 ₋₁	14 ₋₁	0,47 ₋₁	0,18 ₋₁	14 ₋₁	7 ₋₁	0,44 ₋₁	0,11 ₋₁	11 ₋₁	2 ₋₁	...	...	...	...	AFG
	0,99 ₋₄	0,77 ₋₄	62 ₋₄	79 ₋₄	0,95 ₋₄	0,52 ₋₄	38 ₋₄	49 ₋₄	0,78 ₋₄	0,24 ₋₄	16 ₋₄	8 ₋₄	...	...	...	...	BGD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
	0,98 ₋₄	0,88 ₋₄	86 ₋₄	87 ₋₄	0,94 ₋₄	0,72 ₋₄	71 ₋₄	69 ₋₄	0,72 ₋₄	0,25 ₋₄	24 ₋₄	17 ₋₄	...	...	...	...	IND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,53 ₋₂	0,43 ₋₄	...	0,40 ₋₄	IRN
	...	...	...	...	1,04 ₋₄	...	...	...	0,99 ₋₄	...	...	...	0,90 ₋₂	0,84 ₋₄	0,48 ₋₁	0,62 ₋₁	KAZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KGZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MDV
	0,98 ₋₂	0,87 ₋₂	85 ₋₂	83 ₋₂	0,88 ₋₂	0,70 ₋₂	68 ₋₂	65 ₋₂	0,52 ₋₂	0,21 ₋₂	17 ₋₂	14 ₋₂	...	...	...	...	NPL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,63 ₋₄	...	...	PAK
	1,01 ₋₁	...	...	...	0,99 ₋₁	...	...	...	0,83 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	98 ₋₄	99 ₋₄	0,99 ₋₄	0,98 ₋₄	98 ₋₄	97 ₋₄	0,30 ₋₄	0,17 ₋₄	10 ₋₄	4 ₋₄	...	...	...	...	TKM
	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	99 ₋₁	100 ₋₁	0,99 ₋₁	1,00 ₋₁	100 ₋₁	99 ₋₁	1,00 ₋₁	0,93 ₋₁	92 ₋₁	88 ₋₁	...	...	0,43 ₋₁	0,47 ₋₁	UZB

TABLEAU 5 : Suite

Pays ou territoire	Genre											
	A			B				C		D		
	GPIA en cours d'achèvement			GPIA en compétence minimale				GPIA : taux d'alphabétisation		GPIA en taux brut de scolarisation		
				Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire						
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunesse	Adultes	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.5.1											
Année de référence	2023											
Asie de l'Est et du Sud-Est												
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	1,23 ₋₁	1,11 ₋₁	1,00 _{-2i}	0,99 _{-2i}	1,01	1,01	1,31
Cambodge	1,12	1,14	1,11	1,41 ₋₄	1,16 ₋₄	1,33 ₋₁	0,91 ₋₁	1,01 _{-1i}	0,90 _{-1i}	0,98	1,12	1,14
Chine	1,01	1,07	1,19	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,02	...	1,14
RPD de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	...	...	1,01 ₋₂	0,99 ₋₄	1,08 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	0,98 _{-1i}	0,97 _{-1i}	1,09 _i
Indonésie	1,01	1,04	1,04	...	...	1,29 ₋₁	1,11 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,97	1,03	1,2
Japon	1,00	...	...	...	...	1,07 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	1,00 _{-1i}	0,97 _{-1i}
RDP lao	1,07	0,99	1,10	1,33 ₋₄	1,08 ₋₄	...	...	0,98 _{-1i}	0,91 _{-1i}	0,98 ₊₁	0,96	0,75
Macao, Chine	...	...	...	1,01 ₋₂	...	1,06 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 _{-2i}	0,97 _{-2i}	1,02 _i	0,98 _i	1,08 _i
Malaisie	1,00	1,01	1,27	1,24 ₋₄	1,10 ₋₄	1,32 ₋₁	1,16 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,02	1,05	1,26
Mongolie	1,00	1,00	1,07	...	...	1,28 ₋₁	1,07 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,01	1,03	1,39
Myanmar	1,04	1,11	1,30	1,21 ₋₄	1,02 ₋₄	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	...	...	...
Philippines	1,04	1,16	1,20	1,23 ₋₄	1,08 ₋₄	1,39 ₋₁	1,24 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	0,99	1,06	1,3
République de Corée	1,00	1,00	1,00	...	0,99 ₋₄	1,10 ₋₁	1,04 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	1,00 _{-1i}	0,86 _{-1i}
Singapour	...	...	...	1,03 ₋₂	0,99 ₋₄	1,06 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,00 _{-1i}	0,99 _{-1i}	1,10 _{-1i}
Thaïlande	1,01	1,10	1,20	...	...	1,30 ₋₁	1,07 ₋₁	1,00 ₋₁	1,01 _{-1i}	1,00 ₊₁	0,98 ₊₁	1,27 ₊₁
Timor-Leste	1,13	1,20	1,15	...	...	...	...	1,03 _{-3i}	0,91 _{-3i}	1,05	1,13 ₋₃	1,08
Viet Nam	1,03	1,05	1,12	1,05 ₋₄	1,00 ₋₄	1,11 ₋₁	0,97 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,02	1,00 ₋₁	1,06 ₋₁
Océanie												
Australie	1,00	1,00	1,06	...	1,01 ₋₄	1,10 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	0,96 _{-1i}	1,33 _{-1i}
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,04	...
Fidji	1,01	1,03	1,03	...	...	...	...	1,03 ₋₂	...	0,96	1,04	1,3
Kiribati	1,07	1,22	1,37	...	...	...	...	...	...	0,99	1,13	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03 ₋₁	1,07 ₋₁	1,23 ₋₁
E. F. de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,06	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	1,04 ₋₂	1,04 ₋₄	1,10 ₋₁	1,01 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	1,05 _{-1i}	1,40 _{-1i}
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08	1	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	1,03	1,33
Papouasie-Nouvelle-Guinée	1,14	1,25	0,92	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,02	1,03	1,30	...	...	...	...	1,01 _{-2i}	1,00 _{-2i}	1	...	1,62
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,13	1,1	...
Tonga	1,01	1,10	1,11	...	...	...	...	1,00 _{-2i}	1,00 _{-2i}	1,01	1,06	1,40 _i
Tuvalu	1,00	1,24	1,31	...	...	...	...	0,99 ₋₄	...	1	1,2	...
Vanuatu	1,06	1,07	0,84	...	...	...	...	1,01 _{-2i}	0,98 _{-2i}	0,98	1	...

	Localisation/santé																Code pays
	E												F				
	Disparité dans l'achèvement des études primaires				Disparité dans l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire				Disparité dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Disparité de richesse dans les compétences minimales				
	Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.5.1																
	2023																
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46 ₋₁	0,48 ₋₁	BRN
	0,96 ₋₂	0,69 ₋₂	57 ₋₂	73 ₋₂	0,78 ₋₂	0,37 ₋₂	29 ₋₂	29 ₋₂	0,58 ₋₂	0,12 ₋₂	6 ₋₂	6 ₋₂	...	...	0,19 ₋₁	0,13 ₋₁	KHM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₂	0,95 ₋₄	0,87 ₋₁	0,87 ₋₁	HKG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,31 ₋₁	0,25 ₋₁	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,77 ₋₁	0,77 ₋₁	JPN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ₋₂	...	0,92 ₋₁	0,89 ₋₁	MAC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,39 ₋₁	0,32 ₋₁	MYS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,28 ₋₁	0,38 ₋₁	MNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MMR
	0,98 ₋₁	0,89 ₋₁	83 ₋₁	95 ₋₁	0,94 ₋₁	0,63 ₋₁	53 ₋₁	72 ₋₁	0,93 ₋₁	0,40 ₋₁	32 ₋₁	42 ₋₁	...	...	0,27 ₋₁	0,20 ₋₁	PHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94 ₋₄	0,70 ₋₁	0,66 ₋₁	KOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,86 ₋₂	0,90 ₋₄	0,75 ₋₁	0,77 ₋₁	SGP
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	96 ₋₁	99 ₋₁	0,98 ₋₁	0,81 ₋₁	74 ₋₁	86 ₋₁	0,86 ₋₁	0,45 ₋₁	39 ₋₁	49 ₋₁	...	...	0,34 ₋₁	0,32 ₋₁	THA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
	1,00 ₋₂	0,95 ₋₂	94 ₋₂	95 ₋₂	0,93 ₋₂	0,69 ₋₂	63 ₋₂	71 ₋₂	0,61 ₋₂	0,33 ₋₂	33 ₋₂	28 ₋₂	...	...	0,75 ₋₁	0,70 ₋₁	VNM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,54 ₋₄	0,64 ₋₁	0,53 ₋₁	AUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
	1,01 ₋₂	0,99 ₋₂	97 ₋₂	100 ₋₂	0,94 ₋₂	0,82 ₋₂	74 ₋₂	87 ₋₂	0,69 ₋₂	0,38 ₋₂	27 ₋₂	34 ₋₂	...	...	...	...	FJI
	0,97 ₋₄	0,92 ₋₄	...	...	0,85 ₋₄	0,69 ₋₄	...	...	0,28 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82 ₋₂	0,38 ₋₄	0,69 ₋₁	0,50 ₋₁	NZL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	1,00 ₋₄	0,99 ₋₄	95 ₋₄	100 ₋₄	0,99 ₋₄	0,97 ₋₄	93 ₋₄	97 ₋₄	0,75 ₋₄	0,50 ₋₄	26 ₋₄	50 ₋₄	...	...	...	...	WSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	1,02 ₋₄	0,98 ₋₄	97 ₋₄	97 ₋₄	0,95 ₋₄	0,88 ₋₄	88 ₋₄	86 ₋₄	0,99 ₋₄	0,71 ₋₄	58 ₋₄	79 ₋₄	...	...	...	...	TON
	1,00 ₋₄	...	...	...	0,99 ₋₄	0,82 ₋₄	...	...	0,73 ₋₄	0,45 ₋₄	...	...	...	...	...	...	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT

TABLEAU 5 : Suite

Pays ou territoire	Genre											
	A			B				C		D		
	GPIA en cours d'achèvement			GPIA en compétence minimale				GPIA : taux d'alphabétisation		GPIA en taux brut de scolarisation		
				Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire						
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Jeunesse	Adultes	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Indicateur des ODD	4.5.1											
Année de référence	2023											
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92 ₋₁	1,02 ₋₁	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₄	...	...
Argentine	1,02	1,12	1,19	1,16 ₋₄	0,85 ₋₄	1,13 ₋₁	0,81 ₋₁	...	...	1,02 ₋₁	1,06 ₋₁	1,46 ₋₁
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,03 ₋₁	1,05 ₋₁	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	1,14	...
Barbade	1,01	1,00	1,07	...	...	...	...	...	...	0,96	1,03	...
Belize	1,11	1,30	1,38	...	...	...	...	...	...	0,99	1,02	1,45
Bolivie, P. S.	1,00	1,02	1,01	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₃	1,00 ₁	1,00 ₁	...
Brésil	1,05	1,07	1,12	1,14 ₋₄	0,87 ₋₄	1,14 ₋₁	0,83 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99 ₋₁	1,05 ₋₁	1,32 ₋₁
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₁	1,00 ₋₁	1,39
Îles Caïmans	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74	1,21	...
Chili	1,00	1,03	1,05	...	...	1,06 ₋₁	0,82 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,97 ₋₁	0,98 ₋₁	1,17 ₋₁
Colombie	1,03	1,06	1,08	1,11 ₋₄	0,87 ₋₄	1,10 ₋₁	0,85 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₃	0,97 ₋₁	1,04 ₋₁	1,15 ₋₁
Costa Rica	1,03	1,12	1,17	1,09 ₋₄	0,84 ₋₄	1,02 ₋₁	0,72 ₋₁	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,02 ₋₁	1,10 ₋₁	1,19 ₋₄
Cuba	1,00	1,03	1,12	1,23 ₋₄	1,02 ₋₄	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	0,98	1,02	1,47
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ₁	1,08 ₁	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	0,94	...
République dominicaine	1,06	1,07	1,27	1,41 ₋₄	1,01 ₋₄	1,36 ₋₁	0,87 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	0,97	1,1	1,48 ₋₁
Équateur	1,00	0,99	1,10	1,14 ₋₄	0,97 ₋₄	...	...	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	1,03 ₁	1,03 ₁	1,20 ₋₁
El Salvador	1,03	1,09	1,19	1,19 ₋₄	0,85 ₋₄	1,17 ₋₁	0,77 ₋₁	1	1	1	1,08	1,26
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93 ₋₂	...	...
Guatemala	0,99	0,97	1,02	1,05 ₋₄	0,74 ₋₄	1,08 ₋₁	0,70 ₋₁	0,98 ₋₁	0,89 ₋₁	0,98	1,04	1,21
Guyane	1,00	1,09	1,19	...	...	...	...	1,01 ₋₁	0,99 ₋₁	0,99	1	...
Haïti	1,37	1,26	1,11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	1,04	1,15	1,18	1,23 ₋₄	0,87 ₋₄	...	...	1,03 ₋₄	1,00 ₋₄	1,01	1,16	1,28 ₋₄
Jamaïque	1,00	1,01	1,02	...	...	1,28 ₋₁	1,20 ₋₁	1,11 ₋₁	...	1	1	...
Mexique	1,01	1,03	1,07	1,16 ₋₄	1,05 ₋₄	1,07 ₋₁	0,80 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₁	1,12 ₋₁	1,15 ₋₁
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,18	0,95	...
Nicaragua	1,15	1,26	1,26	1,16 ₋₄	0,61 ₋₄	...	...	...	...	0,97	1,01	1,29
Panama	1,02	1,09	1,18	1,21 ₋₄	0,96 ₋₄	1,17 ₋₁	0,82 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₄	1	1,04 ₋₂	1,38 ₋₁
Paraguay	1,04	1,11	1,11	1,26 ₋₄	0,91 ₋₄	1,19 ₋₁	0,73 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	0,99	1,05	...
Pérou	1,00	1,04	1,00	1,16 ₋₄	1,02 ₋₄	1,07 ₋₁	0,79 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	1,01	1,03	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ₋₂	0,94 ₋₂	...
Sainte-Lucie	1,00	1,02	1,13	...	...	...	...	...	...	1	1,03	1,55 ₋₁
Saint Vincent/Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,01	1,67 ₋₁
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,75	...	1,78
Suriname	1,11	1,25	1,37	...	...	...	...	1,00 ₋₂	0,97 ₋₂	0,25	1,14 ₋₂	1,52 ₋₁
Trinité-et-Tobago	1,01	1,05	1,12	...	...	...	...	1,07 ₋₁	...	0,99	1,05	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₃	...	0,96	0,85	1,52
Uruguay	1,01	1,12	1,22	1,13 ₋₄	0,98 ₋₄	1,10 ₋₁	0,88 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,98 ₋₁	1,12 ₋₁	1,43 ₋₁
Venezuela, R. B.	1,09	1,15	1,35	...	...	...	...	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99	1,08	...

	Localisation/santé																Code pays
	E												F				
	Disparité dans l'achèvement des études primaires				Disparité dans l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire				Disparité dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Disparité de richesse dans les compétences minimales				
	Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.5.1																
2023																	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,31 ₋₄	0,19 ₋₄	0,44 ₋₁	0,26 ₋₁	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	BLZ
	0,99 ₋₂	0,99 ₋₂	98 ₋₂	98 ₋₂	0,97 ₋₂	0,95 ₋₂	93 ₋₂	95 ₋₂	0,75 ₋₂	0,74 ₋₂	72 ₋₂	61 ₋₂	...	...	...	...	BOL
	0,98 ₋₁	0,97 ₋₁	94 ₋₁	97 ₋₁	0,90 ₋₁	0,83 ₋₁	77 ₋₁	86 ₋₁	0,76 ₋₁	0,59 ₋₁	51 ₋₁	58 ₋₁	0,35 ₋₄	0,17 ₋₄	0,47 ₋₁	0,22 ₋₁	BRA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	99 ₋₁	99 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99 ₋₁	99 ₋₁	99 ₋₁	0,97 ₋₁	0,90 ₋₁	85 ₋₁	91 ₋₁	...	...	0,63 ₋₁	0,40 ₋₁	CHL
	0,95 ₋₁	0,91 ₋₁	87 ₋₁	93 ₋₁	0,77 ₋₁	0,71 ₋₁	64 ₋₁	72 ₋₁	0,67 ₋₁	0,61 ₋₁	55 ₋₁	59 ₋₁	0,32 ₋₄	0,17 ₋₄	0,42 ₋₁	0,25 ₋₁	COL
	0,99 ₋₁	0,98 ₋₁	97 ₋₁	98 ₋₁	0,99 ₋₁	0,82 ₋₁	78 ₋₁	82 ₋₁	0,88 ₋₁	0,63 ₋₁	52 ₋₁	67 ₋₁	0,44 ₋₄	0,15 ₋₄	...	...	CRI
	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	0,96 ₋₄	1,14 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	0,79 ₋₄	1,49 ₋₄	86 ₋₄	84 ₋₄	0,52 ₋₄	0,58 ₋₄	...	...	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	...	...	1,15 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	DMA
	0,99 ₋₁	0,90 ₋₁	85 ₋₁	92 ₋₁	0,98 ₋₁	0,87 ₋₁	76 ₋₁	88 ₋₁	0,83 ₋₁	0,59 ₋₁	39 ₋₁	52 ₋₁	0,14 ₋₄	0,03 ₋₄	0,24 ₋₁	...	DOM
	0,99 ₋₁	0,99 ₋₁	99 ₋₁	98 ₋₁	0,95 ₋₁	0,94 ₋₁	90 ₋₁	93 ₋₁	0,90 ₋₁	0,73 ₋₁	64 ₋₁	70 ₋₁	0,23 ₋₄	0,34 ₋₄	...	...	ECU
	0,95 ₋₁	0,91 ₋₁	83 ₋₁	87 ₋₁	0,77 ₋₁	0,73 ₋₁	69 ₋₁	62 ₋₁	0,61 ₋₁	0,47 ₋₁	43 ₋₁	38 ₋₁	0,23 ₋₄	0,05 ₋₄	0,27 ₋₁	0,10 ₋₁	SLV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GRD
	0,88 ₋₁	...	...	...	0,60 ₋₁	...	...	...	0,46 ₋₁	...	...	...	0,09 ₋₄	0,03 ₋₄	0,33 ₋₁	0,15 ₋₁	GTM
	0,99 ₋₄	0,95 ₋₄	93 ₋₄	97 ₋₄	0,88 ₋₄	0,67 ₋₄	58 ₋₄	73 ₋₄	0,81 ₋₄	0,42 ₋₄	29 ₋₄	43 ₋₄	...	...	...	...	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
	0,91 ₋₄	0,83 ₋₄	81 ₋₄	80 ₋₄	0,57 ₋₄	0,34 ₋₄	28 ₋₄	31 ₋₄	0,41 ₋₄	0,23 ₋₄	15 ₋₄	20 ₋₄	0,32 ₋₄	0,87 ₋₄	...	...	HND
	1,00 ₋₁	0,98 ₋₁	97 ₋₁	99 ₋₁	0,98 ₋₁	0,94 ₋₁	90 ₋₁	95 ₋₁	0,96 ₋₁	0,79 ₋₁	69 ₋₁	82 ₋₁	...	...	0,56 ₋₁	0,36 ₋₁	JAM
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	95 ₋₁	97 ₋₁	0,91 ₋₁	0,86 ₋₁	82 ₋₁	84 ₋₁	0,74 ₋₁	0,53 ₋₁	43 ₋₁	44 ₋₁	0,43 ₋₄	0,50 ₋₄	0,50 ₋₁	0,38 ₋₁	MEX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,26 ₋₄	0,47 ₋₄	...	...	NIC
	0,96 ₋₁	0,95 ₋₁	95 ₋₁	94 ₋₁	0,87 ₋₁	0,78 ₋₁	74 ₋₁	81 ₋₁	0,73 ₋₁	0,52 ₋₁	44 ₋₁	54 ₋₁	0,07 ₋₄	0,02 ₋₄	0,34 ₋₁	0,10 ₋₁	PAN
	1,01 ₋₁	0,95 ₋₁	93 ₋₁	94 ₋₁	0,91 ₋₁	0,81 ₋₁	79 ₋₁	79 ₋₁	0,68 ₋₁	0,57 ₋₁	50 ₋₁	52 ₋₁	0,19 ₋₄	0,24 ₋₄	0,32 ₋₁	0,15 ₋₁	PRY
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	97 ₋₁	97 ₋₁	0,96 ₋₁	0,92 ₋₁	89 ₋₁	89 ₋₁	0,89 ₋₁	0,83 ₋₁	76 ₋₁	80 ₋₁	0,34 ₋₄	0,35 ₋₄	0,46 ₋₁	0,31 ₋₁	PER
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	96 ₋₁	99 ₋₁	0,97 ₋₁	0,87 ₋₁	81 ₋₁	95 ₋₁	0,96 ₋₁	0,79 ₋₁	57 ₋₁	80 ₋₁	...	...	...	...	TTO
	1,01 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
	1,00 ₋₁	0,99 ₋₁	99 ₋₁	98 ₋₁	0,99 ₋₁	0,70 ₋₁	65 ₋₁	70 ₋₁	0,93 ₋₁	0,24 ₋₁	19 ₋₁	24 ₋₁	0,37 ₋₄	0,32 ₋₄	0,55 ₋₁	0,37 ₋₁	URY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

TABLEAU 5 : Suite

Pays ou territoire	Genre											
	A			B				C		D		
	GPIA en cours d'achèvement			GPIA en compétence minimale				GPIA : taux d'alphabétisation		GPIA en taux brut de scolarisation		
	Primaire	1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire	2 ^e cycle de l'enseignement secondaire	Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		Jeunesse	Adultes	Primaire	Secondaire	Tertiaire
				Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques					
Indicateur des ODD	4.5.1											
Année de référence	2023											
Europe et Amérique du Nord												
Albanie	1,01	1,01	1,05	1,04 ₋₂	1,04 ₋₄	1,47 ₋₁	1,21 ₋₁	1,01 ₋₁₁	1,00 ₋₁₁	0,93 ₁	0,93 ₁	1,32 ₁
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	1,16
Autriche	1,00	1,00	1,06	1,01 ₋₂	1,01 ₋₄	1,08 ₋₁	0,94 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,22 ₋₁₁
Bélarus	1,00	1,00	1,02	...	...	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,99 ₊₁	0,98	1,12
Belgique	1,01	1,02	1,09	1,03 ₋₂	1,05 ₋₄	1,12 ₋₁	1,00 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,11 ₋₁₁	1,27 ₋₁₁
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1,11	1,33
Bosnie et Herzégovine	1,00	1,01	1,16	...	1,14 ₋₄	...	...	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	0,99	1,02	1,38
Bulgarie	1,00	0,99	1,01	1,02 ₋₂	1,01 ₋₄	1,24 ₋₁	1,06 ₋₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,23 ₋₁₁
Canada	1,00	1,01	1,07	1,01 ₋₂	1,11 ₋₄	1,09 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,28 ₋₁₁
Croatie	1,00	1,00	1,01	1,01 ₋₂	1,07 ₋₄	1,14 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,05 ₋₁₁	1,31 ₋₁₁
Tchéquie	1,00	1,00	1,02	1,01 ₋₂	1,05 ₋₄	1,12 ₋₁	1,01 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,29 ₋₁₁
Danemark	1,00	1,00	1,14	...	...	1,09 ₋₁	0,98 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,28 ₋₁₁
Estonie	1,00	1,03	1,09	...	...	1,08 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,04 ₋₁₁	1,35 ₋₁₁
Finlande	1,00	1,00	1,03	1,02 ₋₂	1,01 ₋₄	1,16 ₋₁	1,07 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,11 ₋₁₁	1,22 ₋₁₁
France	1,00	1,01	1,06	1,03 ₋₂	1,09 ₋₄	1,10 ₋₁	1,00 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,24 ₋₁₁
Allemagne	1,00	1,01	1,06	1,02 ₋₂	1,06 ₋₄	1,08 ₋₁	0,97 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,94 ₋₁₁	1,08 ₋₁₁
Grèce	1,00	1,01	1,03	...	...	1,18 ₋₁	0,96 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,06 ₋₁₁
Hongrie	1,00	1,02	1,03	1,03 ₋₂	1,05 ₋₄	1,09 ₋₁	0,96 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,21 ₋₁₁
Islande	1,00	1,00	1,23	...	...	1,21 ₋₁	1,02 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,96 ₋₁₁	1,51 ₋₁₁
Irlande	1,00	1,00	1,02	...	...	1,07 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,02 ₋₁₁	1,09 ₋₁₁	1,18 ₋₁₁
Italie	1,00	1,00	1,06	1,01 ₋₂	1,06 ₋₄	1,10 ₋₁	0,94 ₋₁	1,00 ₋₄₁	1,00 ₋₄₁	0,99 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,29 ₋₁₁
Lettonie	1,00	1,02	1,10	1,04 ₋₂	1,01 ₋₄	1,13 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,31 ₋₁₁
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₂₁	0,85 ₋₂₁	0,65 ₋₂₁
Lituanie	1,00	1,00	1,06	1,02 ₋₂	1,01 ₋₄	1,15 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	0,97 ₋₁₁	1,33 ₋₁₁
Luxembourg	1,00	1,03	1,09	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,18 ₋₁₁
Malte	1,00	1,00	1,13	1,02 ₋₂	1,03 ₋₄	1,20 ₋₁	1,06 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,03 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,00 ₋₁₁	1,32 ₋₁₁
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	1,00	1,01	1,06	1,08 ₋₂	1,06 ₋₄	1,30 ₋₁	1,04 ₋₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₂₁	1,01 ₁	1,03 ₁	1,34 ₁
Pays-Bas (Royaume des)	1,00	1,04	1,11	1,02 ₋₂	1,03 ₋₄	1,14 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	1,03 ₋₁₁	1,15 ₋₂₁
Macédoine du Nord	1,00	1,02	1,03	1,11 ₋₂	0,95 ₋₄	1,31 ₋₁	1,09 ₋₁	...	...	1,01 ₋₁₁	1,00 ₋₁₁	1,31 ₋₁₁
Norvège	1,00	1,00	1,09	...	0,98 ₋₄	1,18 ₋₁	1,05 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,34 ₋₁₁
Pologne	1,00	1,01	1,05	1,02 ₋₂	1,02 ₋₄	1,13 ₋₁	1,02 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,35 ₋₁₁
Portugal	1,00	1,03	1,11	1,03 ₋₂	1,08 ₋₄	1,10 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 ₋₂₁	0,98 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,17 ₋₁₁
République de Moldavie	1,01	1,03	1,08	...	...	1,25 ₋₁	0,95 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₁	1,00 ₋₁	1,28 ₋₂
Roumanie	1,00	1,00	0,99	...	...	1,18 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	0,99 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,24 ₋₁₁
Fédération de Russie	1,00	1,00	1,03	1,01 ₋₂	1,01 ₋₄	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,01 ₁	0,98 ₁	1,11 ₋₁
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,32 ₊₁	0,97 ₁	0,90 ₁
Serbie	1,00	1,00	1,12	1,02 ₋₂	0,97 ₋₄	1,18 ₋₁	0,96 ₋₁	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,32 ₁
Slovaquie	1,00	1,00	1,00	1,01 ₋₂	1,05 ₋₄	1,17 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,33 ₋₁₁
Slovénie	1,00	1,00	1,05	1,04 ₋₂	...	1,21 ₋₁	1,05 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,34 ₋₁₁
Espagne	1,00	1,03	1,16	1,01 ₋₂	1,08 ₋₄	1,11 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,00 ₋₁₁	1,04 ₋₁₁	1,22 ₋₁₁
Suède	1,00	1,00	1,04	1,02 ₋₂	1,05 ₋₄	1,15 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	1,06 ₋₁₁	1,12 ₋₁₁	1,42 ₋₁₁
Suisse	1,00	1,01	1,03	...	...	1,11 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,97 ₋₁₁	1,12 ₋₁₁
Ukraine	1,00	1,00	1,02	...	...	1,17 ₋₁	0,96 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,01 ₋₂₁	1,01 ₋₂₁	1,11 ₋₂₁
Royaume-Uni	1,00	1,00	1,03	1,02 ₋₂	1,00 ₋₄	1,08 ₋₁	0,97 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,03 ₋₁₁	1,27 ₋₁₁
États-Unis	1,00	1,01	1,03	1,02 ₋₂	1,04 ₋₄	1,09 ₋₁	0,96 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,32 ₋₁₁

	Localisation/santé																Code pays
	E												F				
	Disparité dans l'achèvement des études primaires				Disparité dans l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire				Disparité dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire				Disparité de richesse dans les compétences minimales				
	Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Indice de parité ajusté		% des plus pauvres ayant achevé leur scolarité		Fin du primaire		Fin du premier cycle de l'enseignement secondaire		
	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Localisation	Richesse	Homme	Femme	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
	4.5.1																
2023																	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95 ₋₂	0,71 ₋₄	0,43 ₋₁	0,41 ₋₁	ALB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AND
	1,01 ₋₂	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	1,10 ₋₂	...	...	...	0,91 ₋₂	0,77 ₋₄	0,54 ₋₁	0,51 ₋₁	AUT
	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	0,97 ₋₄	0,99 ₋₄	99 ₋₄	100 ₋₄	0,85 ₋₄	0,83 ₋₄	74 ₋₄	82 ₋₄	...	...	...	...	BLR
	...	...	...	...	0,97 ₋₂	...	...	...	1,08 ₋₂	...	...	...	0,92 ₋₂	0,71 ₋₄	0,57 ₋₁	0,53 ₋₁	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,88 ₋₄	...	...	BIH
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,98 ₋₂	...	...	...	0,80 ₋₂	...	...	...	0,83 ₋₂	0,50 ₋₄	0,30 ₋₁	0,31 ₋₁	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₂	0,73 ₋₄	0,70 ₋₁	0,62 ₋₁	CAN
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	0,88 ₋₂	0,98 ₋₄	0,71 ₋₁	0,56 ₋₁	HRV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83 ₋₂	0,66 ₋₄	0,58 ₋₁	0,46 ₋₁	CZE
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,85 ₋₂	...	...	...	...	...	0,59 ₋₁	0,56 ₋₁	DNK
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	...	...	...	...	...	0,80 ₋₁	0,72 ₋₁	EST
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	0,84 ₋₂	0,74 ₋₄	0,66 ₋₁	0,60 ₋₁	FIN
	1,00 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,89 ₋₂	0,54 ₋₄	0,57 ₋₁	0,51 ₋₁	FRA
	...	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	0,87 ₋₂	0,52 ₋₄	0,65 ₋₁	0,57 ₋₁	DEU
	1,01 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	...	...	0,56 ₋₁	0,47 ₋₁	GRC
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,98 ₋₂	...	...	...	0,86 ₋₂	...	...	...	0,78 ₋₂	0,48 ₋₄	0,49 ₋₁	0,41 ₋₁	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,53 ₋₁	0,55 ₋₁	ISL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79 ₋₁	0,63 ₋₁	IRL
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	0,94 ₋₂	0,82 ₋₄	0,69 ₋₁	0,57 ₋₁	ITA
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	0,67 ₋₄	0,68 ₋₁	0,65 ₋₁	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,91 ₋₂	...	...	...	0,90 ₋₂	0,65 ₋₄	0,64 ₋₁	0,53 ₋₁	LTU
	1,01 ₋₂	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	1,10 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,73 ₋₂	0,61 ₋₄	0,60 ₋₁	0,62 ₋₁	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92 ₋₂	0,81 ₋₄	0,46 ₋₁	0,38 ₋₁	MNE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90 ₋₂	0,85 ₋₄	0,50 ₋₁	0,56 ₋₁	NLD
	1,02 ₋₄	0,97 ₋₄	...	...	1,03 ₋₄	0,84 ₋₄	...	...	1,02 ₋₄	0,56 ₋₄	...	...	0,70 ₋₂	0,60 ₋₄	0,29 ₋₁	0,32 ₋₁	MKD
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,92 ₋₂	...	...	...	...	0,72 ₋₄	0,54 ₋₁	0,48 ₋₁	NOR
	1,00 ₋₃	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	0,96 ₋₂	0,65 ₋₄	0,67 ₋₁	0,62 ₋₁	POL
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	0,97 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	0,82 ₋₄	0,71 ₋₁	0,60 ₋₁	PRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,43 ₋₁	0,37 ₋₁	MDA
	0,99 ₋₃	...	...	...	0,96 ₋₂	...	...	...	0,82 ₋₂	...	...	...	...	...	0,42 ₋₁	0,32 ₋₁	ROU
	0,99 ₋₂	...	100 ₋₂	100 ₋₂	1,00 ₋₂	...	100 ₋₂	100 ₋₂	1,00 ₋₂	...	85 ₋₂	90 ₋₂	0,96 ₋₂	0,89 ₋₄	...	...	RUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
	1,00 ₋₄	0,97 ₋₄	100 ₋₄	93 ₋₄	0,99 ₋₄	0,93 ₋₄	95 ₋₄	92 ₋₄	0,93 ₋₄	0,64 ₋₄	63 ₋₄	59 ₋₄	0,90 ₋₂	0,70 ₋₄	0,55 ₋₁	0,45 ₋₁	SRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,43 ₋₄	0,46 ₋₁	0,39 ₋₁	SVK
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	0,95 ₋₂	...	0,57 ₋₁	0,54 ₋₁	SVN
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	0,89 ₋₂	0,63 ₋₄	0,68 ₋₁	0,60 ₋₁	ESP
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,89 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	0,66 ₋₄	0,56 ₋₁	0,53 ₋₁	SWE
	1,00 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	1,04 ₋₂	...	...	...	...	...	0,55 ₋₁	0,60 ₋₁	CHE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,47 ₋₁	0,45 ₋₁	UKR
	1,00 ₋₄	...	...	...	1,00 ₋₄	...	...	...	1,02 ₋₄	...	...	...	0,95 ₋₂	0,82 ₋₄	0,78 ₋₁	0,68 ₋₁	GBR
	...	1,00 ₋₄	99 ₋₃	99 ₋₃	...	0,99 ₋₄	98 ₋₃	98 ₋₃	...	0,92 ₋₄	88 ₋₃	91 ₋₃	0,92 ₋₂	0,74 ₋₄	0,75 ₋₁	0,55 ₋₁	USA

TABLEAU 6 : ODD 4, Cible 4.7 - Éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des genres, 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

	A				B
	Degré d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable				Pourcentage d'écoles dispensant un enseignement sur le VIH/SIDA basé sur les compétences de la vie courante
	Politiques/cadres de l'éducation	Programme scolaire	Formation continue du corps enseignant	Évaluation des élèves	
Indicateur des ODD	4.7.1				4.7.2
Année de référence	2020				2023
Région	Médiane				Moyenne pondérée
Monde	...	...	...	...	83 _i
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	47 _{-1i}
Afrique du Nord et Asie occidentale	0,88 _i	0,76 _i	0,88 _i	0,83 _i	63 _i
Afrique du Nord	...	...	...	...	35 _i
Asie occidentale	0,88 _i	0,77 _i	0,90 _i	0,92	88 _i
Asie centrale et méridionale	...	0,74 _i	...	...	98
Asie centrale	0,75 _i	0,78 _i	0,90 _i	0,92 _i	60 _{-2i}
Asie du Sud	...	0,66 _i	...	...	100
Asie de l'Est et du Sud-Est	0,94 _i	...	0,92 _i	0,83 _i	93 _{-1i}
Asie de l'Est	...	...	...	...	96
et du Sud-Est	0,94 _i	...	0,92 _i	0,92 _i	93 _{-2i}
Océanie	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...
Amérique centrale	...	...	...	...	...
Amérique du Sud	...	...	0,81 _i	0,96 _i	...
Europe et Amérique du Nord	0,91 _i	0,83 _i	0,85 _i	0,83 _i	...
Europe	0,95	0,84 _i	0,88 _i	0,88 _i	...
Amérique du Nord	0,88 _i	0,78 _i	0,70 _i	0,83 _i	...
Faible revenu	...	...	...	...	50 _{-1i}
Revenu moyen	...	...	...	...	85 _i
Moyen inférieur	...	...	...	...	89
Moyen supérieur	0,88 _i	...	...	1,00 _i	...
Revenu élevé	0,91 _i	0,85 _i	0,85 _i	0,83 _i	...

- A Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable (y compris l'éducation au changement climatique) sont intégrées à tous les niveaux dans (a) les politiques nationales d'éducation ; (b) les programmes scolaires ; (c) la formation des enseignant(e)s ; et (d) l'évaluation des élèves.
- B Pourcentage d'écoles secondaires inférieures dispensant un enseignement sur le VIH/SIDA basé sur les compétences de la vie courante.
- C Pourcentage d'écoles primaires disposant d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) : eau potable de base, assainissement ou toilettes de base (non mixtes) et installations de base se laver les mains.
- D Pourcentage d'écoles primaires disposant de l'électricité et d'ordinateurs ou d'Internet utilisés à des fins pédagogiques.
- E Pourcentage d'écoles primaires ayant accès à des infrastructures et du matériel adaptés pour les élèves à mobilité réduite.
- F Pourcentage d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant subi un harcèlement au cours des 12 derniers mois.
- G Nombre d'attaques contre des étudiants, des enseignant(e)s ou des institutions [Source : Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques].
- H Étudiant(e)s en mobilité internationale, nombre d'étudiant(e)s entrant(e)s et sortant(e)s (en milliers) et taux de mobilité entrante et sortante (en pourcentage du nombre total d'inscriptions dans le pays).
- I Volume des flux d'aide publique au développement (tous secteurs confondus) pour les bourses (tous niveaux) et les coûts imputés pour les étudiant(e)s, total des décaissements bruts (millions USD constants 2021). Les totaux régionaux comprennent les flux non alloués à des pays spécifiques. Le total mondial comprend les flux non attribués à des pays ou régions spécifiques.

Remarque : TIC = technologies de l'information et de la communication.

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

ODD 4, Moyens de mise en œuvre de la cible 4.a - Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

D'ici à 2030, faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous

ODD 4, Moyens de mise en œuvre de la cible 4.b - Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter considérablement le nombre de bourses d'études mises à la disposition des pays en développement

	C			D			E	F	G	H				I	
	% d'écoles disposant d'installations WASH			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			Pourcentage d'écoles disposant d'infrastructures et de matériel adaptés aux élèves à mobilité réduite	% d'élèves victimes de harcèlement	Nombre d'attaques contre l'éducation	Étudiant(e)s de l'enseignement supérieur en mobilité internationale		Aide publique au développement, USD (000 000)			
	Eau potable de base	Assainissement de base ou toilettes	Installations de base pour le	Électricité	Internet	Ordinateurs				Taux de mobilité (%)	Nombre (000)	Bourses d'études	Coûts imputés pour les étudiant(e)s		
4.a.1							4.a.2	4.a.3	4.b.1						
2023									2023						
Moyenne pondérée									—						
Moyenne pondérée									Somme						
	77 _i	77 _i	78 _i	79 _i	49 _i	49 _i	50 _{-i}	...	...	3 _{-i}	3 _{-i}	6 859 _{-i}	6 859 _{-i}	1 050 _i	2 939 _i
	53 _{-i}	...	39 _i	34 _i	...	...	...	...	...	2 _{-i}	5 _{-i}	167 _{-i}	528 _{-i}	209	428
	94 _i	93 _i	97 _i	93 _i	70 _i	80 _i	...	...	...	4 _{-i}	4 _{-i}	832 _{-i}	791 _{-i}	231 _i	943 _i
	92 _i	91 _i	95 _i	89 _i	58 _i	75 _i	...	...	...	1 _{-i}	3 _{-i}	110 _{-i}	230 _{-i}	97	469
	96 _i	95 _i	99 _i	97 _i	81 _i	85 _i	...	...	...	5 _{-i}	4 _{-i}	722 _{-i}	561 _{-i}	135 _i	474 _i
	86	83	85	85	38	34	67	...	...	0,4 _{-i}	3 _{-i}	209 _{-i}	1 370 _{-i}	223	595
	86 _{-i}	92 _{-i}	95 _{-i}	100 _{-i}	76 _{-i}	96 _{-i}	25 _{-i}	...	...	6 _{-i}	15 _{-i}	129 _{-i}	339 _{-i}	41	37
	86	83	84	85	38	33	68	...	...	0,2 _{-i}	2 _{-i}	80 _{-i}	1 030 _{-i}	182	557
	77 _{-i}	74 _{-i}	83 _{-i}	91 _{-i}	78 _{-i}	68 _{-i}	...	...	...	1 _{-i}	2 _{-i}	832 _{-i}	1 585 _{-i}	163 _i	488 _i
	96	96	97	97	95	93	...	...	...	1 _{-i}	2 _{-i}	618 _{-i}	1 228 _{-i}	42 _i	345 _i
	66 _{-i}	60 _{-i}	74 _{-i}	87 _{-i}	67 _{-i}	52 _{-i}	...	...	...	1 _{-i}	2 _{-i}	181 _{-i}	357 _{-i}	121 _i	143 _i
	97 _{-i}	96 _{-i}	94 _{-i}	94 _{-i}	70 _{-i}	74 _{-i}	...	...	...	21 _{-i}	2 _{-i}	415 _{-i}	30 _{-i}	26 _i	2 _i
	...	74 _i	72 _{-i}	88 _i	44 _i	53 _i	34 _{-i}	...	...	1 _{-i}	1 _{-i}	358 _{-i}	448 _{-i}	78 _i	210 _i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10 _i	17 _i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	51
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52 _i	142 _i
	99 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	96 _{-i}	99 _{-i}	...	...	...	8 _{-i}	2 _{-i}	4 046 _{-i}	1 214 _{-i}	...	...
	99 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	93 _i	98 _i	...	...	...	9 _{-i}	3 _{-i}	2 836 _{-i}	1 046 _{-i}	...	...
	100 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	100 _{-i}	...	...	...	6 _{-i}	1 _{-i}	1 210 _{-i}	168 _{-i}	...	...
	52 _i	58 _i	41 _{-i}	27 _i	...	20 _{-i}	...	...	...	1 _i	5 _{-i}	58 _i	344 _{-i}	140	317
	78 _i	77 _i	80 _i	83 _i	46 _i	46 _i	51 _i	...	...	1 _{-i}	2 _{-i}	1 926 _{-i}	4 233 _{-i}	906	2 613
	80 _i	78 _i	79 _i	77 _i	36 _i	36 _i	55 _i	...	...	1 _{-i}	3 _{-i}	394 _{-i}	1 923 _{-i}	477	1 252 _i
	73 _{-i}	75 _{-i}	81 _{-i}	93 _i	63 _i	62 _i	...	...	...	1 _{-i}	2 _{-i}	1 173 _{-i}	2 226 _{-i}	429	1 361
	95 _{-i}	96 _{-i}	96 _{-i}	98 _{-i}	91 _{-i}	94 _{-i}	...	...	...	8 _{-i}	2 _{-i}	5 199 _{-i}	1 438 _{-i}	...	...

TABLEAU 6 : Suite

Pays ou territoire	A				B Pourcentage d'écoles dispensant un enseignement sur le VIH/SIDA basé sur les compétences de la vie courante
	Politiques/cadres de l'éducation	Programme scolaire	Formation continue du corps enseignant	Évaluation des élèves	
Indicateur des ODD	4.7.1				4.7.2
Année de référence	2020				2023
Afrique subsaharienne					
Angola	...	...	...	...	...
Bénin	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	29 ₋₁
Burkina Faso	0,88	0,88	0,9	0,83	19
Burundi	0,62	0,62	0,62	0,62	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100 ₋₄
Cameroun	...	...	...	...	82
République centrafricaine	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...
Comores	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	58
R. D. Congo	0,88	0,8	0,9	0,83	34 ₋₂
Djibouti	...	...	...	...	-
Guinée Équat.	...	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	100 ₋₁
Eswatini	...	...	...	...	16
Éthiopie	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...
Guinée	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	56 ₋₂
Madagascar	...	...	...	...	...
Malawi	1	0,91	0,9	1	100
Mali	...	...	...	...	2
Mauritanie	...	...	...	...	...
Maurice	...	0,8	0,9	0,83	-
Mozambique	...	...	...	...	...
Namibie	...	...	...	...	...
Niger	...	...	...	...	94
Nigéria	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	100
Sao Tomé et Principe	...	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	...	...
Seychelles	...	...	...	...	81
Sierra Leone	...	...	...	...	33
Somalie	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	1 ₋₂
Ouganda	...	...	...	...	...
République unie de Tanzanie	...	...	...	...	68 ₋₂
Zambie	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	57 ₋₃

	C			D			E	F	G	H				I		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations WASH			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			Pourcentage d'écoles disposant d'infrastructures et de matériel adaptés aux élèves à mobilité réduite	% d'élèves victimes de harcèlement	Nombre d'attaques contre l'éducation	Étudiant(e)s de l'enseignement supérieur en mobilité internationale		Aide publique au développement, USD (000 000)				
	Eau potable de base	Assainissement de base ou toilettes	Installations de base pour le	Électricité	Internet	Ordinateurs				Entrée	Sortie	Entrée	Sortie	Bourses d'études	Coûts imputés pour les étudiant(e)s	
4.a.1									4.a.2	4.a.3	4.b.1					
2023										2023						
	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	11- _{ij}	5	2	AGO
	53- ₁	...	51- ₃	34- ₁	...	...	...	...	3	3- ₁	8- _{ij}	4- ₁	10- _{ij}	5	19	BEN
	100- ₁	100- ₁	...	98- ₁	62- ₁	51- ₁	56- ₁	...	1- ₃	4	5- _{ij}	2	2- _{ij}	0,5	0,3	BWA
	74	34	44	31	0,4	1	47	...	179	2	4- _{ij}	4	8- _{ij}	4	9	BFA
	39- ₄	35- ₄	20- ₄	9- ₄	- ₄	- ₄	- ₄	...	1- ₁	9	...	6	4- _{ij}	2	5	BDI
	100- ₂	93- ₂	100- ₂	90- ₂	32- ₂	52- ₂	...	...	...	...	...	...	6- _{ij}	2	2	CPV
	45- ₁	39- ₁	82- ₁	36- ₁	...	17- ₁	...	...	61	2	8- _{ij}	7	33- _{ij}	11	72	CMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...	...	...	3- _{ij}	2	2	CAF
	26- ₂	13	22	4	1	2	- ₂	...	3	- ₃	29- ₃	- ₃	20- _{ij}	4	12	TCO
	75- ₂	73- ₂	96- ₂	48- ₂	21- ₂	...	...	...	...	...	...	...	7- _{ij}	7	8	COM
	54- ₄	...	...	34- ₄	...	...	...	...	1- ₂	...	...	...	14- _{ij}	6	18	COG
	68	...	48	67	...	7- ₃	30	...	1	1	7- _{ij}	4	19- _{ij}	9	28	CIV
	37	73	...	10	...	...	...	...	319	0,4- ₃	3- ₃	2- ₃	19- _{ij}	7	7	COD
	88	88	88	81	43	43	1	...	...	...	...	...	4- _{ij}	1	2	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2- _{ij}	0,5	0,2	GNQ
	...	...	...	29- ₁	...	...	...	...	1- ₃	...	...	...	1- _{ij}	1	2	ERI
	...	...	66	99	12	27	17	...	5- ₁	...	...	...	2- _{ij}	0,5	0,1	SWZ
	20	30	14	27	...	...	...	...	30	...	...	...	11- _{ij}	18	6	ETH
	97- ₂	...	44- ₄	73- ₂	...	...	4- ₄	...	1	...	...	...	15- _{ij}	3	17	GAB
	86- ₂	...	...	40- ₂	...	22- ₂	...	...	...	...	...	...	3- _{ij}	4	1	GMB
	...	...	...	39- ₂	...	...	...	...	2- ₁	1	4- _{ij}	5	22- _{ij}	12	17	GHA
	31- ₃	75- ₃	81- ₃	18- ₂	...	2- ₂	...	...	2	...	...	1	9- _{ij}	7	15	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	9- _{ij}	2	8	GNB
	...	...	...	...	...	...	...	...	13	1- _{4j}	3- _{4j}	7- ₄	19- _{ij}	10	9	KEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	2- ₁	...	...	...	3- _{ij}	0,3	0,1	LSO
	63- ₁	...	55- ₃	24- ₁	...	8- ₃	...	...	1- ₂	...	...	...	2- _{ij}	1	0,2	LBR
	34- ₁	38- ₁	...	12- ₁	0,1- ₄	4- ₁	2- ₁	...	6	0,3	3- _{ij}	1	5- _{ij}	3	9	MDG
	95	...	...	34	2	2	...	...	3	...	...	...	3- _{ij}	1	0,4	MWI
	...	...	65	18	1	6	6	...	16	...	...	...	11- _{ij}	6	10	MLI
	51- ₄	28- ₄	...	44- ₄	...	...	...	...	1- ₂	1- ₃	25- ₃	0,4- ₃	7- _{ij}	2	3	MRT
	100	100	100	100	100	98	55	...	...	7- ₁	14- _{ij}	3- ₁	6- _{ij}	2	8	MUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	5- _{ij}	2	4	MOZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3- ₁	5- _{ij}	2- ₁	4- _{ij}	1	1	NAM
	23	27	49	8	0,4	3	5	...	21	5- ₄	9- _{4j}	4- ₄	8- _{ij}	2	4	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	178	...	...	...	112- _{ij}	15	39	NGA
	54	100	100	78	57	58	69	...	1- ₃	7	7- _{ij}	8	7- _{ij}	5	4	RWA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1- _{ij}	1	1	STP
	80	31	77	53	27	23	36	...	5	9	7- _{ij}	26	19- _{ij}	8	54	SEN
	100	100	100	100	100	100	6	...	...	-	55- _{ij}	-	1- _{ij}	...	...	SYC
	50	73	52	15	1	2	20	...	3- ₂	...	...	...	2- _{ij}	2	1	SLE
	...	...	...	...	...	...	...	...	42	...	...	...	16- _{ij}	6	1	SOM
	...	...	...	...	...	10- ₂	...	96- ₄	8	3- ₁	1- _{ij}	31- ₁	13- _{ij}	7	5	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...	...	2- _{ij}	1	0,1	SSD
	56	27	84	36	1	2	19	...	1- ₂	...	6- ₃	41- ₂	8- _{ij}	3	15	TGO
	...	...	...	...	...	...	...	...	4	...	...	...	7- _{ij}	6	3	UGA
	...	...	...	61	...	93- ₂	...	...	...	0,4- ₁	3- _{ij}	1- ₁	8- _{ij}	7	2	TZA
	...	...	...	39- ₃	...	...	...	...	2- ₃	...	...	...	5- _{ij}	3	1	ZMB
	61- ₃	93- ₃	68- ₃	66- ₁	23- ₃	36- ₁	19- ₃	...	6- ₁	...	...	...	22- _{ij}	2	3	ZWE

TABLEAU 6 : Suite

	A				B
	Degré d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable				Pourcentage d'écoles dispensant un enseignement sur le VIH/SIDA basé sur les compétences de la vie courante
Pays ou territoire	Politiques/ cadres de l'éducation	Programme scolaire	Formation continue du corps enseignant	Évaluation des élèves	
Indicateur des ODD	4.7.1				4.7.2
Année de référence	2020				2023
Afrique du Nord et Asie occidentale					
Algérie	0,62	0,73	0,65	0,75	...
Arménie	0,88	0,7	0,85	0,83	100
Azerbaïdjan	...	...	...	...	100
Bahreïn	1	0,94	1	1	100
Chypre	1	0,92	0,95	0,67	...
Égypte	...	...	...	...	...
Géorgie	1	...	...	1	...
Irak	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...
Jordanie	0,88	0,75	0,95	1	...
Koweït	0,62	0,88	0,8	0,83	100-2
Liban	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	...	...	...
Oman	0,81	0,73	0,85	0,83	100
Qatar	...	...	...	0,67	100
Arabie Saoudite	0,75	...	...	1	100-1
État de Palestine (l')	0,88	0,71	0,8	0,83	80
Soudan	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	0,77	0,9	1	100-1
Tunisie	...	...	...	...	...
Turquie	1	0,88	0,9	1	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...
Yémen	...	...	...	...	...
Asie centrale et méridionale					
Afghanistan	...	0,61	...	...	...
Bangladesh	0,81	0,66	0,82	0,83	77
Bhoutan	...	...	...	...	...
Inde	1	0,92	0,95	1	100
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...
Kazakhstan	...	...	...	...	...
Kirghizistan	0,62	0,74	0,9	0,83	...
Maldives	...	...	...	...	...
Népal	...	...	...	...	10-1
Pakistan	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	100-1
Tadjikistan	...	...	...	...	...
Turkménistan	0,88	0,83	0,9	1	100-3
Ouzbékistan	...	...	...	...	99+1

	C			D			E	F	G	H				I		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations WASH			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			Pourcentage d'écoles disposant d'infrastructures et de matériel adaptés aux élèves à mobilité réduite	% d'élèves victimes de harcèlement	Nombre d'attaques contre l'éducation	Taux de mobilité (%)		Nombre (000)		Aide publique au développement, USD (000 000)		
	Eau potable de base	Assainissement de base ou toilettes	Installations de base pour le	Électricité	Internet	Ordinateurs				Entrée	Sortie	Entrée	Sortie	Bourses d'études	Coûts imputés pour les étudiant(e)s	
4.a.1						4.a.2	4.a.3			4.b.1						
2023										2023						
	100	100	96	100	58	62	...	...	1-2	0,2	2-11	4	36-11	23	115	DZA
	98	91	98	100	100	100	...	...	2	7	6-11	7	5-11	4	12	ARM
	100	100	100	100	75	99	1	...	1	3	19-11	7	50-11	10	22	AZE
	100	100	100	100	100	100	100	83-4	...	10	9-11	5	5-11	...	...	BHR
	...	...	...	...	...	33-2	...	80-4	...	20-1	48-11	11-1	26-11	...	...	CYP
	...	...	...	...	71-4	84-2	...	72-4	5	2	2-11	87	69-11	14	77	EGY
	100	100	100	100	100	100	...	41-1	...	15	5-11	25	9-11	6	17	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	45-11	11	12	IRQ
	100-3	100-3	100-3	100-3	92-3	59-1	...	...	5	3-1	5-11	13-1	19-11	...	...	ISR
	100-1	...	...	100	32-1	32-1	...	57-1	1-1	10	9-11	39	33-11	20	20	JOR
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	76-4	...	...	20-21	...	23-11	...	...	KWT
	...	89	96	100	94	70	11	84-4	14	13	10-11	34	28-11	11	45	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	8-11	3	6	LBY
	82	85	80	98	71	70	24	72-1	2	2	5-11	25	74-11	29	174	MAR
	100	100	100	100	100	100	100	83-4	...	3	14-21	3	17-11	...	...	OMN
	100	100	100	100	100	100	100	61-1	...	41	15-11	19	7-11	...	...	QAT
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	40-1	2-2	4-1	3-11	65-1	44-11	...	...	SAU
	99	100	99	100	98	90	65	60-1	720	-	14-11	-	31-11	18	21	PSE
	...	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	15-11	9	7	SDN
	81	81	100	85	8	55	11	...	120	...	...	...	105-11	21	178	SYR
	90	98	98	100	81	93	...	...	2-1	3	9-11	9	27-11	18	90	TUN
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	57-1	13	3-1	1-11	244-1	60-11	22	128	TUR
	100	100	100	100	100	100	100	55-1	...	70	5-3	237	19-11	...	...	ARE
	...	...	...	...	...	...	...	...	171	...	...	...	36-11	10	18	YEM
	...	...	9-4	16-4	...	9-4	5-4	...	117	-3	8-3	-3	34-11	16	11	AFG
	98	91	98	95	79	93	47	...	4	0,1-1	2-11	2-1	64-11	17	49	BGD
	99-1	...	92-1	97-1	66-1	86-1	...	...	...	34-2	39-11	4-2	5-11	2	0,2	BTN
	98	98	93	89	39	30	83	...	40	0,1	2-11	46	622-11	68	283	IND
	...	...	...	...	...	26-1	...	75-4	8	1-3	3-11	24-3	86-11	29	126	IRN
	...	89+1	...	100-3	100+1	100+1	...	48-1	1-3	6-3	11-3	41-3	78-11	16	18	KAZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	24-1	26	6-11	73	17-11	10	5	KGZ
	100	100	100	100-4	99-4	96	...	...	...	...	22-41	...	3-11	1	0,2	MDV
	39+1	23+1	50+1	60+1	45+1	27+1	19+1	...	9	...	21-11	...	95-11	8	20	NPL
	53-1	54-1	...	47-1	...	46-4	...	...	20	...	4-11	...	91-11	31	64	PAK
	90-1	100-1	99-1	100-1	41-1	77-1	...	...	16	0,4-1	8-11	2-1	31-11	10	5	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33-11	4	3	TJK
	100-1	100-3	100-1	100-1	34-1	99-1	1-3	...	1-3	0,1-1	69-11	0,1-1	61-11	2	2	TKM
	80	100+1	91	100-1	97+1	98+1	61-1	43-1	...	0,4	22-21	5	150-11	10	10	UZB

TABLEAU 6 : Suite

Pays ou territoire	A				B
	Politiques/ cadres de l'éducation	Programme scolaire	Formation continue du corps enseignant	Évaluation des élèves	
Indicateur des ODD	4.7.1				4.7.2
Année de référence	2020				2023
Asie de l'Est et du Sud-Est					
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...
Cambodge	1	0,82	0,9	1	...
Chine	...	...	...	...	96
RPD de Corée	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	100 ₁
Indonésie	...	...	...	...	...
Japon	...	...	...	...	...
RDP lao	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	...	100
Malaisie	0,88	0,88	0,9	0,83	100
Mongolie	0,88	0,75	0,85	0,83	...
Myanmar	1	0,9	1	0,83	...
Philippines	...	...	...	...	100 ₂
République de Corée	1	0,88	1	0,83	...
Singapour	...	...	...	...	91 ₋₁
Thaïlande	0,84	...	0,95	1	100 ₊₁
Timor-Leste	...	...	...	...	20
Viet Nam	...	...	...	...	77
Océanie					
Australie	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	100
Fidji	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	100
Îles Marshall	...	...	...	...	-1
E. F. de Micronésie	...	...	...	...	50 ₋₁
Nauru	...	...	...	...	-
Nouvelle-Zélande	0,35	...	0,6	...	...
Niue	...	...	...	...	100
Palau	...	...	...	...	100
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	100
Îles Salomon	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	-
Tonga	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	17
Vanuatu	...	...	...	...	...

	C			D			E	F	G	H				I		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations WASH			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			Pourcentage d'écoles disposant d'infrastructures et de matériel adaptés aux élèves à mobilité réduite	% d'élèves victimes de harcèlement	Nombre d'attaques contre l'éducation	Taux de mobilité (%)		Nombre (000)		Aide publique au développement, USD (000 000)		
	Eau potable de base	Assainissement de base ou toilettes	Installations de base pour le	Électricité	Internet	Ordinateurs				Entrée	Sortie	Entrée	Sortie	Bourses d'études	Coûts imputés pour les étudiant(e)s	
	2023									2023						
	...	100-3	100-3	100-3	...	...	...	71-1	...	5	23-3	1	2-11	...	...	BRN
	92	72	86	89	6	6	27	60-1	...	0,3-2	4-11	1-2	7-11	11	3	KHM
	99	99	99	99	99	96	...	...	1	0,3	2-1	201	1 052-1	28	337	CHN
	...	...	...	...	...	...	...	...	1-2	...	...	...	1-11	1	2	PRK
	100	100	100	100	100	100	100	41-1	...	22	13-11	64	37-11	...	...	HKG
	90	43	67	98	87	8	...	52-1	9	...	1-11	...	63-11	36	48	IDN
	...	...	...	...	...	86-4	...	30-1	...	5-1	1-11	199-1	31-11	...	...	JPN
	56-4	47-4	...	65-1	5-1	11-1	...	...	...	1-3	10-3	1-3	8-11	10	0,4	LAO
	100	100	100	100	100	100	78	55-1	...	69	5-11	34	2-11	...	...	MAC
	100	100	100	100	100	90	50	53-1	1-4	10	4-11	109	48-11	8	15	MYS
	...	...	100-1	100	100	100-1	...	54-1	...	2	11-11	4	16-11	14	6	MNG
	82-4	84-4	...	64-4	...	...	...	...	205	...	...	...	13-11	8	2	MMR
	57-2	60-2	85-2	98-2	35-2	74-2	8-2	77-1	25	...	1-21	...	30-11	14	5	PHL
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	21-1	...	4-1	3-11	123-1	88-11	...	...	KOR
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	95-1	59-1	...	...	...	66-1	20-11	...	...	SGP
	100-1	...	100-1	100-1	100-1	100-1	...	40-1	3	1	1-11	30	30-11	9	9	THA
	96	100	97	100	58	29	10	...	...	...	...	...	2-11	2	1	TLS
	93	95	84	96	94	92	36	47-1	...	0,3-1	5-11	8-1	134-11	22	61	VNM
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	63-1	...	23-1	1-11	382-1	14-11	...	...	AUS
	100	100	100	100	100	100	67	...	...	...	...	...	0,2-11	...	...	COK
	100	...	81-1	92	39	...	...	...	...	...	3-41	...	1-11	3	0,1	FJI
	96	89	82	86	4	7	...	...	...	...	...	...	1-11	2	...	KIR
	71-1	73-1	72-1	87-1	-1	26-1	40-1	...	...	3-1	23-11	-1	0,4-11	0,1	...	MHL
	87-1	77-1	86-1	79-1	42-1	32-1	31-1	...	...	...	...	...	0,1-11	0,1	-	FSM
	100	100	100	100	-	-	25	...	...	...	...	...	0,1-11	1	...	NRU
	...	...	...	...	...	96-2	...	66-1	...	10-1	2-11	25-1	5-11	...	...	NZL
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	0,1-11	0,2	...	NIU
	100	100	100	100	95	100	100	...	...	...	...	...	0,1-11	-	-	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1-11	5	-	PNG
	100	100	71	100	51	95	59	...	...	5	31-11	0,1	1-11	7	...	WSM
	56	27	8	36	8	13-4	4	...	...	...	...	...	3-11	3	...	SLB
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	-3	...	-3	0,1-11	-	...	TKL
	100	98	95	99	5	83	5	...	...	0,4-3	33-3	-3	1-11	2	-	TON
	100	100	100	90	90	10	80-1	...	...	...	...	...	0,4-11	1	...	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-11	2	1	VUT

TABLEAU 6 : Suite

Pays ou territoire	A				B
	Degré d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable				
	Politiques/cadres de l'éducation	Programme scolaire	Formation continue du corps enseignant	Évaluation des élèves	
Indicateur des ODD	4.7.1				4.7.2
Année de référence	2020				2023
Amérique latine et Caraïbes					
Anguilla	...	...	...	...	100 ₋₁
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...
Argentine	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...
Belize	...	...	...	...	...
Bolivie, P. S.	...	...	0,77	0,75	...
Brésil	1	0,94	1	0,92	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	100 ₋₁
Îles Caïmans	...	...	...	...	100
Chili	...	...	...	...	...
Colombie	1	0,88	0,85	1	...
Costa Rica	...	...	...	...	80 ₋₃
Cuba	1	1	0,95	1	100
Curaçao	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	100 ₋₁
République dominicaine	0,97	0,87	0,82	1	-
Équateur	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...
Guyane	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	...
Mexique	0,75	...	0,8	1	...
Montserrat	...	...	...	...	100 ₋₄
Nicaragua	0,88	0,79	0,9	1	61 ₋₁
Panama	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...
Pérou	1	0,81	0,2	1	...
Saint-Kitts-et-Nevis	0,57	0,61	0,8	0,83	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	100
Saint-Vincent/Grenadines	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	100
Uruguay	...	...	...	...	100 ₋₁
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...

	C			D			E	F	G	H				I		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations WASH			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			Pourcentage d'écoles disposant d'infrastructures et de matériel adaptés aux élèves à mobilité réduite	% d'élèves victimes de harcèlement	Nombre d'attaques contre l'éducation	Taux de mobilité (%)		Nombre (000)		Aide publique au développement, USD (000 000)		
	Eau potable de base	Assainissement de base ou toilettes	Installations de base pour le	Électricité	Internet	Ordinateurs				Entrée	Sortie	Bourses d'études	Coûts imputés pour les étudiant(e)s			
4.a.1						4.a.2		4.a.3		4.b.1						
2023									2023							
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁₁	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	ATG
	91 ₋₄	...	74 ₋₁	97 ₋₁	62 ₋₁	63 ₋₁	62 ₋₁	68 ₋₁	2	4 ₋₁	0,3 ₋₁₁	137 ₋₁	12 ₋₁₁	4	8	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ₋₁₁	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ₋₁₁	...	...	BHS
	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	10 ₋₁₁	-	1 ₋₁₁	0,3	-	BLZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24 ₋₁₁	1	4	BOL
	94 ₋₄	...	...	97 ₋₄	60 ₋₄	29 ₋₂	...	62 ₋₁	4 ₋₁	0,2 ₋₁	1 ₋₁₁	24 ₋₁	87 ₋₁₁	27	51	BRA
	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	50 ₋₃	...	...	23 ₋₃	43 ₋₁₁	0,2 ₋₃	0,3 ₋₁₁	...	...	VGB
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	CYM
	...	...	...	...	...	52 ₋₄	...	60 ₋₁	3	1 ₋₁	2 ₋₁₁	18 ₋₁	21 ₋₁₁	...	...	CHL
	53 ₋₄	...	...	88 ₋₁	47 ₋₁	78 ₋₁	...	59 ₋₁	92	0,2 ₋₁	3 ₋₁₁	5 ₋₁	62 ₋₁₁	7	43	COL
	93 ₋₃	76 ₋₃	96 ₋₃	99 ₋₃	86 ₋₃	97 ₋₃	72 ₋₃	58 ₋₁	...	1 ₋₄	2 ₋₄₁	3 ₋₃	5 ₋₁₁	1	3	CRI
	100 ₋₁	...	100	100	36	100	...	...	...	2	1 ₋₂₁	7	4 ₋₁₁	2	2	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2 ₋₁₁	...	...	CUW
	100	100	100	100	100	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	0,2	0,4	DMA
	-	-	80	90	53	23	-	59 ₋₁	3 ₋₁	11 ₋₁	1 ₋₁₁	55 ₋₁	5 ₋₁₁	1	1	DOM
	41	...	87	84	43	76	...	...	2 ₋₁	1 ₋₁	3 ₋₁₁	7 ₋₁	32 ₋₁₁	4	11	ECU
	81 ₋₄	...	...	99 ₋₄	94 ₋₄	100 ₋₄	...	62 ₋₁	...	0,5	3 ₋₁₁	1	5 ₋₁₁	1	3	SLV
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	51 ₋₁	...	...	...	...	...	...	0,4 ₋₁₁	0,1	0,1	GRD
	76 ₋₄	...	...	85 ₋₄	30 ₋₄	37 ₋₄	...	44 ₋₁	3 ₋₁	0,4	1 ₋₄₁	2	4 ₋₁₁	2	2	GTM
	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	1	0,4	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	35	...	...	...	12 ₋₁₁	5	13	HTI
	88 ₋₄	...	...	91 ₋₄	25 ₋₄	31 ₋₄	...	...	1 ₋₄	1 ₋₄	2 ₋₄₁	2 ₋₄	7 ₋₁₁	1	2	HND
	90 ₋₄	95 ₋₄	100	100	99	83	...	65 ₋₁	...	...	...	6 ₋₄	5 ₋₁₁	1	1	JAM
	75 ₋₂	...	74 ₋₂	89 ₋₂	30 ₋₂	47 ₋₂	23 ₋₂	47 ₋₁	9 ₋₁	1 ₋₁	1 ₋₁₁	51 ₋₂	37 ₋₁₁	10	39	MEX
	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	...	...	...	- ₋₁₁	0,1	...	MSR
	29 ₋₁	- ₋₁	- ₋₁	32 ₋₁	3 ₋₁	17 ₋₁	- ₋₁	...	...	2	...	3	4 ₋₁₁	0,4	1	NIC
	24	...	47	73	41	42	...	49 ₋₁	6 ₋₁	3 ₋₁	3 ₋₁₁	6 ₋₁	5 ₋₁₁	1	1	PAN
	94 ₋₄	...	...	99 ₋₄	24 ₋₄	32 ₋₄	...	61 ₋₁	1 ₋₂	...	...	...	17 ₋₁₁	1	1	PRY
	66 ₋₄	...	50	83	53	71	89	54 ₋₁	3	...	...	...	42 ₋₁₁	4	15	PER
	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	KNA
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	4 ₋₁	33 ₋₁₁	0,1 ₋₁	1 ₋₁₁	0,3	0,4	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	0,2	0,1	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76 ₋₁₁	...	0,1 ₋₁₁	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	- ₋₂	32 ₋₁₁	- ₋₂	1 ₋₁₁	0,5	0,1	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₄	...	...	1	3 ₋₁₁	...	...	TTO
	100	100	100	100	100	100	82	...	...	41 ₋₁	39 ₋₁₁	0,2 ₋₁	0,2 ₋₁₁	...	...	TCA
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	62 ₋₁	...	2 ₋₁	3 ₋₁₁	4 ₋₁	6 ₋₁₁	...	...	URY
	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₂	...	...	...	32 ₋₂₁	1	8	VEN

TABLEAU 6 : Suite

	A				B
	Degré d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable				Pourcentage d'écoles dispensant un enseignement sur le VIH/SIDA basé sur les compétences de la vie courante
	Politiques/cadres de l'éducation	Programme scolaire	Formation continue du corps enseignant	Évaluation des élèves	
Pays ou territoire					
Indicateur des ODD	4.7.1				4.7.2
Année de référence	2020				2023
Europe et Amérique du Nord					
Albanie	0,72	...	0,68	0,83	85- ₂
Andorre	1	0,94	0,77	0,92	100
Autriche	0,83	...	0,7	...	...
Bélarus	...	...	...	...	...
Belgique	0,95	0,88	0,8	1	...
Bermudes	...	...	...	...	...
Bosnie et Herzégovine	0,58	...	...	0,5	...
Bulgarie	0,56	0,65	0,73	0,71	...
Canada	0,88	0,78	0,7	0,83	...
Croatie	...	...	...	...	...
Tchéquie	0,84	0,47	0,55	...	...
Danemark	...	0,68	0,77	0,83	...
Estonie	0,88	0,83	0,95	0,83	...
Finlande	0,88	0,81	0,85	...	100- ₂
France	1	0,99	1	1	...
Allemagne	1	0,9	0,95	0,92	...
Grèce	...	...	...	...	...
Hongrie	1	0,86	0,93	0,79	...
Islande	...	...	...	...	...
Irlande	0,88	0,81	0,85	0,83	...
Italie	0,88	0,88	0,8	0,83	...
Lettonie	1	0,86	0,95	1	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...
Lituanie	1	0,85	0,9	1	...
Luxembourg	...	...	...	...	...
Malte	0,84	0,72	0,9	0,92	...
Monaco	0,88	0,79	0,85	0,67	100
Monténégro	...	...	...	...	...
Pays-Bas (Royaume des)	...	...	...	...	...
Macédoine du Nord	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...
Pologne	1	0,8	0,9	1	...
Portugal	...	...	...	...	...
République de Moldavie	0,86	0,76	0,75	0,83	100- ₄
Roumanie	1	0,97	1	1	...
Fédération de Russie	1	...	0,9	...	...
Saint-Marin	1	0,94	0,9	1	100
Serbie	...	...	...	...	...
Slovaquie	0,51	0,64	...	0,25	...
Slovénie	1	0,93	0,85	1	...
Espagne	1	0,91	0,95	1	...
Suède	1	0,8	...	0,83	...
Suisse	...	...	...	...	...
Ukraine	1	0,92	0,95	1	...
Royaume-Uni	0,41	0,59	...	0,83	...
États-Unis	...	...	...	...	...

	C			D			E	F	G	H				I		Code pays
	% d'écoles disposant d'installations WASH			% d'écoles utilisant les TIC à des fins pédagogiques			Pourcentage d'écoles disposant d'infrastructures et de matériel adaptés aux élèves à mobilité réduite	% d'élèves victimes de harcèlement	Nombre d'attaques contre l'éducation	Étudiant(e)s de l'enseignement supérieur en mobilité internationale		Aide publique au développement, USD (000 000)				
	Eau potable de base	Assainissement de base ou toilettes	Installations de base pour le	Électricité	Internet	Ordinateurs				Taux de mobilité (%)	Nombre (000)	Bourses d'études	Coûts imputés pour les étudiant(e)s			
4.a.1						4.a.2	4.a.3	Entrée	Sortie	Entrée	Sortie	4.b.1				
2023									2023							
	72-2	82-2	100-2	100-2	72-2	83-2	8-3	56-1	...	2	12-11	2	15-11	10	39	ALB
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	11	113-11	0,3	2-11	...	...	AND
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	57-1	...	19-1	6-11	85-1	26-11	...	...	AUT
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	7	8-11	22	27-11	5	39	BLR
	...	...	...	...	...	97-4	...	59-1	...	10-1	3-11	56-1	18-11	...	...	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	-	1-11	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	28-4	...	...	...	8	19-11	6	15-11	3	30	BIH
	...	...	...	...	...	69-2	...	49-1	...	8-1	9-11	19-1	20-11	...	...	BGR
	...	...	...	...	...	86-4	...	54-1	...	19-1	3-11	337-1	52-11	...	...	CAN
	...	...	...	...	...	42-2	...	44-1	...	4-1	6-11	6-1	10-11	...	...	HRV
	100-1	100-1	100-1	100-1	99-1	99-1	100-1	58-1	...	16-1	4-11	53-1	12-11	...	...	CZE
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	69-1	...	10-1	2-11	31-1	6-11	...	...	DNK
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	63-1	...	11-1	8-11	5-1	4-11	...	...	EST
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	49-1	...	8-1	3-11	27-1	9-11	...	...	FIN
	100-1	100-1	100-1	100-1	...	38-2	...	59-1	...	9-1	4-11	263-1	114-11	...	...	FRA
	100-2	100-2	100-2	100-2	...	54-2	...	62-1	...	12-1	4-11	403-1	126-11	...	...	DEU
	...	...	...	...	...	...	...	58-1	2	3-1	4-11	27-1	38-11	...	...	GRC
	88-4	...	...	91-4	...	69-4	...	49-1	2	14-1	5-11	40-1	14-11	...	...	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	46-1	...	10-1	12-11	2-1	3-11	...	...	ISL
	...	...	...	...	...	67-4	...	56-1	...	11-1	7-11	27-1	17-11	...	...	IRL
	...	...	...	...	...	44-2	...	48-1	4-1	4-1	4-11	90-1	86-11	...	...	ITA
	...	...	...	...	...	58-2	...	70-1	...	13-1	6-11	10-1	5-11	...	...	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86-2	124-21	1-2	1-11	...	...	LIE
	100-1	100-1	100-1	100-1	95-1	96-1	63-1	47-1	...	9-1	8-11	9-1	8-11	...	...	LTU
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	90-2	...	...	50-1	173-11	4-1	13-11	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	99-4	...	64-1	...	24-1	6-11	5-1	1-11	...	...	MLT
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	85	45-11	1	0,5-11	...	...	MCO
	...	...	...	...	...	51-2	...	47-1	...	...	24-11	...	5-11	2	3	MNE
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	47-1	1-1	14-2	2-21	136-2	18-11	...	...	NLD
	...	...	...	...	...	88-2	...	44-1	...	8-1	10-11	5-1	6-11	2	12	MKD
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	54-1	...	4-1	5-11	13-1	15-11	...	...	NOR
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	51-1	...	7-1	2-11	92-1	25-11	...	...	POL
	100-2	100-2	100-2	100-2	99-2	100-2	...	43-1	...	12-1	4-11	50-1	18-11	...	...	PRT
	100-4	100-4	100-4	100-4	97	100	...	67-1	...	7	24-11	6	20-11	47	5	MDA
	...	...	...	...	...	...	...	64-1	...	6-1	6-11	35-1	32-11	...	...	ROU
	...	...	...	...	...	38-2	...	76-4	8	8-1	2-1	340-1	64-11	...	...	RUS
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	100	53-11	1	1-11	...	...	SMR
	...	...	...	...	...	42-2	...	39-1	...	5	6-11	11	15-11	8	23	SRB
	100-1	100-2	100-1	100-1	100-1	100-1	86-1	54-1	...	12-1	22-11	17-1	30-11	...	...	SVK
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	47-1	...	9-1	4-11	8-1	3-11	...	...	SVN
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	52-1	1-1	4-1	2-11	92-1	51-11	...	...	ESP
	100-2	...	100-2	100-2	100-2	100-2	...	55-1	...	7-1	3-11	34-1	14-11	...	...	SWE
	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	59-1	1	19-1	6-11	65-1	19-11	...	...	CHE
	...	...	90	99	99	86	64	...	255	4	5-21	51	77-11	44	124	UKR
	...	...	...	...	...	...	...	66-1	1-3	22-1	1-11	675-1	42-11	...	...	GBR
	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	...	54-1	...	5-1	1-11	833-2	115-11	...	...	USA

TABLEAU 7 : ODD 4, Moyens de mise en œuvre de la cible 4.c - Bourses d'études

D'ici à 2030, accroître substantiellement l'offre d'enseignant(e)s qualifié(e)s, notamment par le biais de la coopération internationale pour la formation des enseignant(e)s dans les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

Indicateur des ODD	Maternelle					Primaire							Secondaire						
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignant(e)s recevant une formation en cours d'emploi		Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignant(e)s recevant une formation en cours d'emploi	
Année de référence	2023					2023							2023						
Région	Somme	Moyenne pondérée				Somme	Moyenne pondérée						Somme	Moyenne pondérée					
Monde	13 111 _i	20	85 ₋₁₁	88 _i	12 _i	34 253 _i	27	85 _i	89 _i	6 _i	...	...	40 277 _i	17	84 _i	87 _i	8 _i	...	...
Afrique subsaharienne	624 ₋₁₁	37 _i	63 ₋₁₁	71 ₋₁₁	...	4 943 _i	41	64 ₋₁₁	79 ₋₁₁	...	...	...	3 668 _i	22 _i	58 ₋₂₁	66 ₋₁₁	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	454 _i	20 _i	84 _i	82 _i	6 _i	3 001 _i	24	83 _i	78 _i	5 ₋₁₁	...	...	3 439 _i	17 _i	89 ₋₁₁	88 _i	4 _i	...	...
Afrique du Nord	174 _i	22 _i	88 _i	...	3 _i	1 255 _i	29	94 _i	98 ₋₃	3 _i	...	...	1 308 _i	...	96 ₋₁₁	90 _i	3 _i	...	...
Asie occidentale	280 _i	19 _i	81 _i	85 _i	...	1 745 _i	16 _i	75 _i	...	...	...	...	2 131 _i	16 _i	81 _i	86 _i	...	...	...
Asie centrale et méridionale	3 706 _i	13	88	93	14	6 914 _i	33	90	94	5	...	...	9 551 _i	19	90	92	7	...	...
Asie centrale	242 _i	13 _i	87 _i	89 _i	...	309 _i	21	93 _i	89 _i	5 _i	...	...	904 ₋₁₁	12	90 ₋₁₁	94 ₋₁₁	...	...	...
Asie du Sud	3 463 _i	13	88	93	14	6 605 _i	33	90	94	5	...	...	8 616 _i	20	90	92	7	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	4 505 _i	14	...	93	12	11 133 _i	17	...	96 _i	7	...	...	11 390 _i	16	...	95 _i	9	...	...
Asie de l'Est	3 526 _i	15	...	97	15	7 443 _i	16	...	98	8	...	...	8 282 _i	13	...	95	5	...	...
et du Sud-Est	986 ₋₁₁	13	82 ₋₁₁	77 ₋₁₁	6	3 684 ₋₂₁	21	94 ₋₂₁	90 ₋₂₁	6 ₋₄₁	...	...	3 071 ₋₂₁	24 _i	95 ₋₂₁	97 ₋₄₁	18	...	...
Océanie	62 _i	...	...	...	...	199 _i	...	...	...	...	1,06 _i	...	158 _i	...	...	...	...	1,05 _i	...
Amérique latine et Caraïbes	1 107 _i	21	81 ₋₁₁	...	...	3 207 _i	20	80 _i	76 _i	...	...	...	4 307 _i	16	77 ₋₁₁	...	...	...	...
Caraïbes	...	19 _i	...	...	42 _i	...	13 _i	...	...	...	...	...	...	10 _i	...	...	4 _i	...	...
Amérique centrale	...	22	...	...	...	...	24	...	...	...	1,11	...	...	16	...	...	...	1,4	...
Amérique du Sud	...	21	...	...	...	...	18	...	...	...	...	...	...	16	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	2 639 _i	15	88 ₋₃₁	...	...	4 851 _i	14	93 _i	93 _i	...	0,73	...	7 731 _i	12	82 _i	...	...	0,78	...
Europe	2 070 _i	16 _i	...	...	...	2 790 _i	15	91 ₋₃₁	...	...	0,78 _i	...	5 810 _i	10	78 _i	86 _i	...	0,83 _i	...
Amérique du Nord	570 _i	15	99 _i	100 _i	...	2 060 _i	13	97 _i	98 _i	...	0,69	...	1 921 _i	15	96 _i	98 _i	...	0,72	...
Faible revenu	334 ₋₁₁	35	57 ₋₃₁	72 ₋₃₁	...	3 104 _i	42	53 _i	81 _i	...	...	...	2 005 _i	26 _i	57 ₋₂₁	72 ₋₂₁	...	...	...
Revenu moyen	10 459 _i	17	85 ₋₁₁	90 _i	13 _i	25 057 _i	27	87 ₋₁₁	89 _i	6 _i	...	...	30 265 _i	18	86 _i	87 _i	8 _i	...	...
Moyen inférieur	4 469 _i	19 _i	87 _i	90 _i	13 _i	11 029 _i	34	85 _i	87 _i	6 _i	...	...	12 754 _i	19	85 _i	87	7 _i	...	...
Moyen supérieur	5 334 _i	15	...	90	12 _i	13 677 _i	18	...	91 _i	7 _i	...	...	16 133 _i	16	...	88 _i	9 _i	...	...
Revenu élevé	2 851 _i	17	89 ₋₃₁	92 _i	...	6 160 _i	14	92 _i	94 _i	...	0,79	...	9 113 _i	12	83 _i	92 _i	...	0,82 _i	...

A Nombre d'enseignant(e)s en classe

B Taux d'encadrement, sur la base des effectifs.

C Pourcentage d'enseignant(e)s possédant les qualifications minimales requises (ayant reçu au moins la formation pédagogique initiale et continue minimale, organisée et reconnue) pour enseigner à un niveau d'enseignement donné.

D Pourcentage d'enseignant(e)s qualifié(e)s selon les normes nationales.

E Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)

F Ratio des salaires réels des enseignant(e)s (premier cycle de l'enseignement secondaire) par rapport aux travailleurs comparables.

G Pourcentage d'enseignant(e)s (primaire/premier cycle de l'enseignement secondaire) ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois

Source : ISU, sauf indication contraire. Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2023.

Les agrégats représentent les pays énumérés dans le tableau dont les données sont disponibles et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Ampleur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie non applicable.

(± n) L'année de référence diffère (par exemple -2 : année de référence 2021 au lieu de 2023).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

TABLEAU 7 : Suite

Pays ou territoire	Maternelle					Primaire							Secondaire							Code pays
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignants(e)s (%)	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignants(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignant(e)s recevant une formation en cours d'emploi	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignants(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignants(e)s recevant une formation en cours d'emploi			
Indicateur des ODD			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Année de référence	2023					2023							2023							
Afrique subsaharienne																				
Angola	18 ₋₁	44 ₋₁	65 ₋₁	65 ₋₂	...	97 ₋₁	54 ₋₁	93 ₋₂	81 ₋₂	...	...	...	88 ₋₂	28 ₋₂	92 ₋₂	83 ₋₂	...	...	...	AGO
Bénin	7 ₋₂	...	53 ₋₂	53 ₋₂	2 ₋₂	60 ₋₁	40 ₋₁	75 ₋₂	75 ₋₂	28 ₋₁	1,69 ₋₁₁	...	57 ₋₁	16 ₋₁	36 ₋₁	94 ₋₁	...	...	...	BEN
Botswana	3 ₋₁	13 ₋₁	92 ₋₁	86 ₋₁	...	17 ₋₁	23 ₋₁	100 ₋₁	98 ₋₁	...	...	...	15 ₋₂	11 ₋₂	...	...	...	...	...	BWA
Burkina Faso	7	20	43	89	2	84	34	91	100	9	1,35 ₋₁₁	...	68	18	65	70	8	2,15 ₋₁₁	...	BFA
Burundi	2 ₋₃	52 ₋₃	...	94 ₋₃	...	52 ₋₃	44 ₋₃	100 ₋₄	94 ₋₃	...	...	...	26 ₋₄	...	...	99 ₋₄	...	...	...	BDI
Cabo Verde	1 ₋₃	17 ₋₃	30 ₋₃	30 ₋₃	...	3 ₋₂	20 ₋₂	93 ₋₂	99 ₋₂	3 ₋₃	...	...	4 ₋₂	15 ₋₂	95 ₋₂	93 ₋₂	4 ₋₃	...	...	CPV
Cameroun	30 ₋₁	...	73 ₋₁	22 ₋₁	...	114 ₋₁	...	82 ₋₁	15 ₋₁	...	...	...	118	17	60	41	...	...	...	CMR
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
Tchad	1	27	78	22	...	51	58	64	36	...	...	...	33	23	61	39	...	...	...	TCO
Comores	...	...	...	...	...	4	28	75	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
Congo	2	13	...	100	...	23	38	...	50	...	...	...	38	...	...	69	...	...	...	COG
Côte d'Ivoire	11	23	100	100	4	106	44	100	100	6	...	...	97	32	100	100	...	...	...	CIV
R. D. Congo	38	22	86	14	~2	561	38	13	87	~2	...	...	622	13	...	...	...	...	...	COD
Djibouti	0,3	24	6	100	...	3	25	66	100	1	...	...	4	20	76	100	4	...	...	DJI
Guinée Équat.	...	...	...	...	...	5 ₋₄	23 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
Érythrée	2 ₋₁	29 ₋₁	40 ₋₁	69 ₋₁	...	12 ₋₁	33 ₋₁	77 ₋₁	85 ₋₁	...	...	...	10 ₋₁	27 ₋₁	...	88 ₋₁	...	...	...	ERI
Eswatini	...	...	...	...	...	9	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
Éthiopie	72	56	...	80 ₋₁	...	358	43	...	94	...	...	...	129 ₋₂	...	...	10 ₋₂	...	...	...	ETH
Gabon	5 ₋₄	...	40 ₋₄	54 ₋₄	...	10 ₋₄	...	52 ₋₄	77 ₋₄	...	...	...	10 ₋₄	...	...	72 ₋₄	...	...	...	GAB
Gambie	4 ₋₂	...	75 ₋₂	75 ₋₂	...	12 ₋₂	...	88 ₋₂	88 ₋₂	...	...	...	12 ₋₂	30 ₋₂	72 ₋₂	72 ₋₂	...	...	...	GMB
Ghana	64 ₋₂	...	61 ₋₂	61 ₋₂	...	173 ₋₂	...	66 ₋₂	66 ₋₂	...	...	...	196 ₋₂	...	78 ₋₂	78 ₋₂	...	...	...	GHA
Guinée	6 ₋₂	37 ₋₂	35 ₋₃	89 ₋₂	...	46 ₋₂	45 ₋₂	69 ₋₂	97 ₋₂	...	...	...	33 ₋₂	23 ₋₂	50 ₋₄	95 ₋₂	...	...	...	GIN
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KEN
Lesotho	...	...	...	...	...	10	31	100	100	...	...	...	6	...	98	100	...	...	...	LSO
Libéria	28 ₋₁	...	34 ₋₁	72 ₋₃	...	37 ₋₁	15 ₋₁	62 ₋₁	75 ₋₂	...	0,77 ₋₃₁	...	18 ₋₃	15 ₋₃	...	...	0,89 ₋₃₁	...	...	LBR
Madagascar	44 ₊₁	24 ₊₁	44 ₋₄	99 ₋₄	...	139 ₊₁	38 ₊₁	15 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	82 ₋₄	...	...	...	...	...	...	MDG
Malawi	...	...	...	...	...	85	54	...	100	...	...	...	15 ₋₄	68 ₋₄	...	58 ₋₄	...	...	...	MWI
Mali	6	26	17	59	...	60	50	37	24	...	...	...	80	16	41	40	...	...	...	MLI
Mauritanie	...	...	...	...	...	22	39	97 ₋₄	...	16 ₋₄	...	...	9 ₋₄	...	93 ₋₄	...	3 ₋₄	...	...	MRT
Maurice	2	14	100	100	15 ₋₂	6	16	100	100	1 ₋₂	0,84 ₋₂₁	...	9	...	56	100	14 ₋₂	1,11 ₋₂₁	...	MUS
Mozambique	...	...	...	...	...	134 ₋₁	...	99 ₋₁	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
Namibie	...	...	...	...	...	20 ₋₁	28 ₋₁	96 ₋₁	90 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
Niger	6	34	95	100	11 ₋₁	68	44	98	100	3	...	...	25	36	31	94	...	...	...	NER
Nigéria	...	...	...	...	...	913 ₋₂	33 ₋₂	...	...	...	...	...	912 ₋₂	15 ₋₂	...	...	...	...	...	NGA
Rwanda	9	58	53	99	18	68	42	68	100	8	...	...	34	24	76	91	6	...	...	RWA
Sao Tomé et Principe	1 ₋₄	...	27 ₋₄	...	...	1 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	STP
Sénégal	16	19	39	35	...	72	32	74	69	...	...	...	56	23	73	96	...	...	...	SEN
Seychelles	0,2	19	73	80	2	1	14	80	89	6 ₋₁	...	...	1	11	90	98	5	...	...	SYC
Sierra Leone	6	27	59	66	15 ₋₁	46	44	66	75 ₋₁	22	0,57 ₋₂₁	...	...	...	...	...	0,63 ₋₂₁	...	...	SLE
Somalie	1 ₋₁	23 ₋₁	39 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,36 ₋₄₁	90 ₋₂₁	182 ₋₁	30 ₋₁	...	...	5 ₋₁	2,36 ₋₄₁	91 ₋₄₁	ZAF
Soudan du Sud	4 ₋₂	43 ₋₂	50 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
Togo	7	35	79	39	19	39	43	80	51	10	1,68 ₋₁₁	...	51	18	34 ₋₂	69 ₋₂	...	1,94 ₋₁₁	...	TGO
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UGA
République unie de Tanzanie	16	102	...	80	...	207	55	...	98	0,1 ₋₂	...	...	106 ₋₃	...	...	99 ₋₃	...	...	...	TZA
Zambie	...	...	...	...	...	83 ₋₃	41 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	18 ₋₁	36 ₋₁	77 ₋₁	68 ₋₃	...	84 ₋₁	35 ₋₁	98 ₋₁	99 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

TABLEAU 7 : Suite

Pays ou territoire	Maternelle					Primaire							Secondaire							Code pays
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)		Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignant(e)s	% recevant une formation en cours d'emploi	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignant(e)s	% recevant une formation en cours d'emploi	
Indicateur des ODD			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Année de référence	2023					2023							2023							
Afrique du Nord et Asie occidentale																				
Algérie	20	26	100	7	~2	212	24	92	13	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
Arménie	9	8	74	100	0,2	8	20	84	100	7	0,91~1	54~4	24	12	85	100	6	0,91~1	...	ARM
Azerbaïdjan	12	17	91	96	2	40	16	99	100	4	...	97~2	116	9	99	100	4	...	...	AZE
Bahreïn	2	13	100	100	0,3	9	13	100	100	6	...	94~2	9	12	100	100	4	...	95~4	BHR
Chypre	2~1	14~1	100~2	100~2	...	5~1	11~1	100~2	100~2	...	...	93~2	7~1	8~1	100~2	100~2	...	...	97~4	CYP
Égypte	59	21	81~2	83	3~3	427	32	87~2	87	1~2	...	98~2	463	...	85~2	83	3~2	...	87~4	EGY
Géorgie	17	9	...	...	...	32	11	...	...	6	...	89~2	43~3	...	...	...	...	...	98~1	GEO
Irak	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israël	...	...	...	...	...	85~1	12~1	...	...	...	0,68~1	92~1	...	...	...	...	0,73~1	89~4	...	ISR
Jordanie	9	17	100	100	12~2	63	18	100	100	16	...	94~2	73	14	100	100	7~2	...	74~4	JOR
Koweït	9~2	7~2	100~2	92~3	...	33~2	8~2	100~2	75~3	...	...	94~4	47~2	...	100~2	...	...	...	96~4	KWT
Liban	13	16	40	60	14	36	14	41	59	12	...	...	...	...	...	...	...	...	85~4	LBN
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Maroc	...	...	100~1	100~1	...	181	26	100	100	1	...	70~2	169	20	100	100	5~2	...	92~1	MAR
Oman	5	...	100	100	38~2	30	...	100	100	4~1	...	98~2	43	...	98	98	...	...	89~4	OMN
Qatar	3	16	100	100	19	14	12	100	100	6	1,94~4	96~2	12	13	100	100	4	1,94~4	96~4	PSE
Arabie Saoudite	21~1	23~1	100~1	100~1	...	235~1	14~1	100~1	100~1	...	...	86~2	237~1	14~1	100~1	100~1	...	...	93~4	QAT
État de Palestine (l')	10	17	100	32	47~2	25	21	100	39	5	1,63~1	...	51	17	100	36	4	1,63~1	...	SAU
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
République arabe syrienne	6	25	11	60	3~2	146	15	43	70	...	...	...	53	25	44	93	...	...	...	SYR
Tunisie	4	...	100	100	...	85	16	100	100	3~1	1,71~1	...	90	...	96	96	0,2~1	1,92~1	...	TUN
Turquie	107~1	17~1	...	...	...	310~1	18~1	...	...	...	1,32~1	55~2	766~1	15~1	...	...	...	1,34~1	61~4	TUR
Émirats arabes unis	17	14	100	100	...	37	15	100	100	...	...	94~2	97	9	100	100	...	...	98~1	ARE
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
Asie centrale et méridionale																				
Afghanistan	...	...	...	...	...	136~4	50~4	...	83~4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	...	...	...	...	...	385	42	77	100	2~2	...	...	547	29	65	100	...	...	...	BGD
Bhoutan	1~1	11~1	100~3	100~1	...	3~1	25~1	100~1	100~1	4~1	...	...	7~1	10~1	98~1	98~1	46~4	...	...	BTN
Inde	2 593	13	93	99	14	4 825	27	95	95	5	...	...	6 730	20	92	93	7	...	...	IND
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93~1	...	...	...	...	...	...	86~4	IRN
Kazakhstan	108~1	9~1	100~1	100~1	1~1	114~1	14~1	100~1	100~1	2~1	...	96~2	252~1	10~1	100~1	100~1	...	...	94~4	KAZ
Kirghizistan	10~1	27~1	93~1	...	...	26~1	23~1	96~1	...	...	...	...	63~1	...	...	...	...	...	...	KGZ
Maldives	2~1	12~1	65~1	100~1	...	5~1	...	87~1	100~1	...	...	...	3~1	...	98~1	100~1	...	...	...	MDV
Népal	57~1	21~1	82~2	98~1	1	161~1	22~1	96~1	94~1	4~1	...	...	111~1	33~1	93~1	95~1	6~3	...	...	NPL
Pakistan	...	...	...	...	...	461~1	52~1	80~1	...	...	...	62~4	1 361~1	12~1	71~1	...	...	...	...	PAK
Sri Lanka	34~1	13~1	47~1	80~1	32~2	72~1	23~1	87~1	98~1	3~1	0,87~3	...	155~1	16~1	81~1	96~1	...	0,87~3	...	LKA
Tadjikistan	10	10	...	...	...	38~1	27~1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
Turkménistan	...	...	...	...	...	24~1	26~1	100~2	100~1	...	...	...	81~1	11~1	100~2	100~1	...	...	...	TKM
Ouzbékistan	132	...	100	100	...	126~1	21~1	100~1	100~1	...	...	100~2	329~1	13~1	100~1	100~1	...	...	...	UZB
Asie de l'Est et du Sud-Est																				
Brunei Darussalam	1	15	63	74	13	4	10	85	92	5	...	...	5	8	91	91	3	...	...	BRN
Cambodge	6	70	100	100	...	45	49	100	100	...	...	...	107~2	...	100~2	...	...	...	...	KHM
Chine	3 302	14	...	98	15	6 719	16	...	99	8	...	...	7 252	13	...	95	5	...	...	CHN
RPD de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
Hong Kong, Chine	13	12	97	100	13	29	12	94	100	7	1,41~2	92~2	32	11	91	100	8	1,55~2	99~1	HKG
Indonésie	691	7	3	28	3	1 464	20	35	96	4	...	...	1 005	27	38	98	27	...	...	IDN
Japon	98~1	28~1	...	...	...	439~1	14~1	...	...	...	...	67~4	630~1	11~1	...	...	...	...	81~4	JPN
RDP lao	13~1	14~1	11~1	...	4~2	24~1	31~1	66~1	...	5~2	...	...	36~1	...	94~1	...	5~2	...	...	LAO
Macao, Chine	1	13	100	100	4	3	13	99	100	2	1,41~1	95~2	3	11	94	100	1	1,46~1	99~1	MAC
Malaisie	66	14	37	84	1	255	12	90	100	4	0,91~2	...	239	11	87	100	2	0,91~2	97~1	MYS
Mongolie	9	27	98~1	93	3~1	12	33	98	98	1~2	...	...	22~4	...	87~4	94~4	5~4	...	...	MNG
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MMR
Philippines	77~1	...	100~1	100~1	6~2	524~1	...	100~1	100~1	1~1	1,09~3	85~4	478~1	...	100~1	100~1	3~1	1,09~3	...	PHL
République de Corée	82~1	12~1	100~1	100~1	...	169~1	16~1	100~1	100~1	...	1,33~1	78~4	229~1	11~1	100~1	100~1	...	1,33~1	97~1	KOR
Singapour	...	...	...	...	...	17~1	14~1	98~1	100~1	...	1,48~2	85~2	14~1	12~1	98~1	100~1	...	1,48~2	97~4	SGP
Thaïlande	155~1	11~1	100~1	100~1	...	308~1	15~1	100~1	100~1	...	...	...	250~1	20~1	100~1	100~1	...	...	...	THA
Timor-Leste	1~3	35~3	...	33~3	...	7	32	...	76~3	...	...	...	6~3	26~3	...	85~3	...	...	...	TLS
Viet Nam	355	12	86	86	13	379	24	83	83	18	...	...	456~1	21~1	91~1	91~1	...	...	...	VNM

TABLEAU 7 : Suite

Pays ou territoire	Maternelle					Primaire							Secondaire							Code pays
	A Enseignant(els en classe (000)	B Rapport élèves/ enseignant(els)	C % d'enseignant(els formés(els)	D % d'enseignant(els qualifié(els)	E Taux d'attrition des enseignant(els (%)	A Enseignant(els en classe (000)	B Rapport élèves/ enseignant(els)	C % d'enseignant(els formés(els)	D % d'enseignant(els qualifié(els)	E Taux d'attrition des enseignant(els (%)	F Niveau de salaire relatif des enseignant(els	G % recevant une formation en cours d'emploi	A Enseignant(els en classe (000)	B Rapport élèves/ enseignant(els)	C % d'enseignant(els formés(els)	D % d'enseignant(els qualifié(els)	E Taux d'attrition des enseignant(els (%)	F Niveau de salaire relatif des enseignant(els	G % recevant une formation en cours d'emploi	
Indicateur des ODD			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Année de référence	2023					2023							2023							
Océanie																				
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08 ₋₁	91 ₋₂₁	...	...	...	...	...	1,08 ₋₁	99 ₋₁₁	AUS
Îles Cook	-	17	100	41	10	0,1	16	100	46	23	...	...	0,1	18	98	68	25	...	...	COK
Fidji	1	16	92	100	22	7	17	96	100	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Kiribati	1	12	95	96	...	1	24	92	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Îles Marshall	...	...	...	...	...	0,5 ₋₁	12 ₋₁	52 ₋₁	67 ₋₁	3 ₋₁	1,07 ₋₁₁	...	0,4 ₋₁	13 ₋₁	74 ₋₁	79 ₋₁	...	1,07 ₋₁₁	...	MHL
E. F. de Micronésie	0,2 ₋₁	10 ₋₁	14 ₋₂	92 ₋₁	3 ₋₄	1 ₋₁	16 ₋₁	28 ₋₂	89 ₋₁	2 ₋₃	...	...	1 ₋₂	...	31 ₋₂	92 ₋₂	11 ₋₂	...	...	FSM
Nauru	~ ₋₃	20 ₋₃	...	92 ₋₄	...	0,1	33	16	84	...	...	...	-	76	88 ₋₁	100	32	...	...	NRU
Nouvelle-Zélande	15 ₋₁	7 ₋₁	...	...	...	27 ₋₁	14 ₋₁	...	...	...	0,94 ₋₁	83 ₋₂₁	37 ₋₁	15 ₋₁	...	...	...	0,94 ₋₁	87 ₋₄₁	NZL
Niue	-	4	33	33	...	-	10	100 ₋₁	100	...	...	...	-	6	14	86	...	...	...	NIU
Palau	-	21	83	33	...	0,1	11	94	65	38 ₋₁	...	...	0,2	9	91	78	...	...	...	PLW
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
Samoa	0,4	13	...	100	...	2	22	...	100	...	0,97 ₋₃₁	...	...	...	...	...	...	0,97 ₋₃₁	...	WSM
Îles Salomon	1	36	...	...	11 ₋₄	6	17	82 ₋₄	82 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
Tokelau	-	11	33	100	~ ₋₂	-	9	44	100	~ ₋₂	...	...	-	4	95	100	~ ₋₂	...	...	TKL
Tonga	0,2	12	81	83	...	1	20	93	98	3 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
Tuvalu	0,1	10	92	83 ₋₁	9 ₋₃	0,1	15	65	35	9	...	...	0,1	10	58	34	48	...	...	TUV
Vanuatu	1	12	100 ₋₁	100	...	2	25	100 ₋₁	100	7 ₋₁	...	...	1	43	100 ₋₂	100	...	...	...	VUT
Amérique latine et Caraïbes																				
Anguilla	~ ₋₁	9 ₋₁	...	...	...	0,1 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁	7 ₋₁	...	...	...	...	...	AIA
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	1 ₋₄	12 ₋₄	48 ₋₄	...	...	...	...	1 ₋₄	...	50 ₋₄	...	...	...	...	ATG
Argentine	91 ₋₂	...	...	...	...	292 ₋₁	16 ₋₁	...	...	...	0,96 ₋₂₁	79 ₋₄₁	...	...	...	...	...	0,78 ₋₂₁	...	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	0,4	9	94	94	...	2	11	92	92	...	...	...	3	11	91	91	...	...	...	BHS
Barbade	0,4	12	70	100	...	2	11	75	100	...	1,14 ₋₂₁	...	1	15	51	100	...	1,14 ₋₂₁	...	BRB
Belize	0,4	18	74	26	...	3	18	89	11	...	1,14 ₋₃₁	...	2	16	73	27	...	...	...	BLZ
Bolivie, P. S.	12	28	89	11	7	76	18	90	10	5	1,34 ₋₁₁	...	71	18	90	10	4	1,53 ₋₁₁	...	BOL
Brésil	344 ₋₁	15 ₋₁	81 ₋₂	...	...	813 ₋₁	19 ₋₁	93 ₋₂	...	...	...	90 ₋₂₁	1 496 ₋₁	15 ₋₁	81 ₋₂	...	...	...	97 ₋₁₁	BRA
Îles Vierges britanniques	0,1 ₋₃	...	49 ₋₃	~ ₋₁	...	0,3 ₋₁	8 ₋₁	50 ₋₁	~ ₋₁	11 ₋₁	...	...	0,3 ₋₁	7 ₋₁	48 ₋₁	1 ₋₁	...	...	...	VGB
Îles Caïmans	0,1 ₋₁	...	85 ₋₁	85 ₋₁	60 ₋₁	0,4	12	98	100	4 ₋₂	...	...	0,4	11	99	100	1 ₋₂	...	...	CYM
Chili	27 ₋₁	22 ₋₁	...	...	...	94 ₋₁	17 ₋₁	...	...	...	0,77 ₋₃	75 ₋₄₁	93 ₋₁	17 ₋₁	...	...	...	0,77 ₋₃	73 ₋₄₁	CHL
Colombie	47 ₋₁	40 ₋₁	97 ₋₁	97 ₋₁	10 ₋₂	181 ₋₁	23 ₋₁	98 ₋₁	98 ₋₁	6 ₋₂	1,94 ₋₁₁	73 ₋₄₁	191 ₋₁	25 ₋₁	98 ₋₁	98 ₋₁	3 ₋₁	1,94 ₋₁₁	95 ₋₁₁	COL
Costa Rica	12 ₋₁	11 ₋₁	90 ₋₃	97 ₋₃	2 ₋₃	43 ₋₁	11 ₋₁	94 ₋₃	98 ₋₃	10 ₋₃	0,97 ₋₁	66 ₋₄₁	37 ₋₁	14 ₋₁	97 ₋₃	99 ₋₃	6 ₋₃	1,00 ₋₁	91 ₋₁₁	CRI
Cuba	20	18	100	70	...	87	8	100	72	1 ₋₄	...	88 ₋₄₁	84	8	100	73	3 ₋₄	...	...	CUB
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominique	0,2	7	54	46	27 ₋₁	1	10	66	74	~ ₋₁	...	...	1	9	44	57	~ ₋₁	...	...	DMA
République dominicaine	19	17	-	100	39 ₋₂	79	15	-	100	8 ₋₂	1,49 ₋₁₁	83 ₋₄₁	81	11	-	100	...	1,49 ₋₁₁	98 ₋₁₁	DOM
Équateur	31	20	93	95	8	80	22	90	95	7	1,57 ₋₁₁	80 ₋₄₁	93	20	77	97	8	1,57 ₋₁₁	...	ECU
El Salvador	7	27	98	100	...	23	27	98	100	...	...	65 ₋₄₁	19	24	95	100	...	...	...	SLV
Grenade	0,3 ₋₁	12 ₋₁	51 ₋₁	51 ₋₁	...	1 ₋₁	...	60 ₋₁	60 ₋₁	...	...	...	1 ₋₁	...	39 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	GRD
Guatemala	32	21	...	...	...	103	23	...	...	...	...	49 ₋₄₁	93	12	...	...	...	...	...	GTM
Guyane	2	13	66	22	...	5	17	66	23	...	...	...	5	13	71	25	...	...	...	GUY
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
Honduras	3 ₋₁	...	...	65 ₋₁	75 ₋₁	42 ₋₁	...	...	73 ₋₁	12 ₋₁	...	63 ₋₄₁	49 ₋₁	...	...	72 ₋₁	6 ₋₁	...	...	HND
Jamaïque	9	11	86	100	82 ₋₁	13	16	95	100	4 ₋₃	...	...	13	15	100	100	4	...	...	JAM
Mexique	227 ₋₁	18 ₋₁	81 ₋₂	81 ₋₂	...	568 ₋₁	24 ₋₁	91 ₋₂	91 ₋₂	...	1,11 ₋₁	62 ₋₄₁	861 ₋₁	15 ₋₁	88 ₋₂	...	...	1,42 ₋₁	...	MEX
Montserrat	~ ₋₃	5 ₋₃	69 ₋₄	100 ₋₄	...	~ ₋₃	...	76 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	~ ₋₃	...	46 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	MSR
Nicaragua	3	79	55	96	...	30	30	59	89	...	...	61 ₋₄₁	13	36	18	87	...	...	...	NIC
Panama	5 ₋₂	...	...	...	...	22 ₋₂	...	...	...	...	...	84 ₋₄₁	...	...	...	...	...	...	97 ₋₁₁	PAN
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90 ₋₄₁	...	...	...	...	...	...	...	PRY
Pérou	88	18	...	...	...	217	17	13	81	...	...	95 ₋₄₁	220	15	29	63	...	...	98 ₋₁₁	PER
Saint-Kitts-et-Nevis	0,1 ₋₂	10 ₋₂	17 ₋₄	...	...	0,4 ₋₂	13 ₋₂	68 ₋₂	32 ₋₂	...	...	...	1 ₋₂	8 ₋₂	...	...	...	...	...	KNA
Sainte-Lucie	0,2 ₋₁	...	...	...	...	1	14	77	100	...	...	...	1	10	68	98	...	...	...	LCA
Saint-Vincent/Grenadines	...	...	...	...	...	1	12	79	...	...	...	...	1	12	61	...	...	...	...	VCT
Saint-Martin	...	...	...	...	...	0,4	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
Suriname	0,1	170	100	93	7 ₋₃	1	30	100	100	...	...	...	5	13	...	...	...	...	...	SUR
Trinité-et-Tobago	2	11	100	100 ₋₂	2 ₋₃	8	16	81	100	...	1,35 ₋₂₁	...	7	12	91 ₋₃	100 ₋₁	...	1,64 ₋₃₁	...	TTO
Îles Turques et Caïques	0,1	19	81	56	...	0,3	13	80	71	24 ₋₂	...	...	0,3	11	93	85	10 ₋₂	...	...	TCA
Uruguay	5 ₋₁	26 ₋₁	...	100 ₋₁	...	20 ₋₁	15 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	...	0,76 ₋₂₁	49 ₋₄₁	...	...	...	...	...	0,76 ₋₂₁	...	URY
Venezuela, R. B.	114	15	95	5	...	283	12	88	12	...	...	...	272	10	88	12	...	...	...	VEN

TABLEAU 7 : Suite

Pays ou territoire	Maternelle					Primaire							Secondaire							Code pays
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignant(e)s	% recevant une formation en cours d'emploi	Enseignant(e)s en classe (000)	Rapport élèves/enseignant(e)s	% d'enseignant(e)s formé(e)s	% d'enseignant(e)s qualifié(e)s	Taux d'attrition des enseignant(e)s (%)	Niveau de salaire relatif des enseignant(e)s	% recevant une formation en cours d'emploi	
Indicateur des ODD			4.c.1	4.c.3	4.c.6			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5	4.c.7	
Année de référence	2023					2023							2023							
Europe et Amérique du Nord																				
Albanie	5	13	53-2	68-2	1-2	10	15	62-2	80-2	5-2	0,84-11	92-21	23	9	67-2	57-2	8-2	0,88-11	...	ALB
Andorre	0,2	12	100	100	10	0,4	10	100	100	7	...	...	1	8	100	100	8	...	...	AND
Autriche	26-1	10-1	...	...	...	31-1	11-1	...	...	...	0,65-1	84-21	75-1	9-1	...	...	...	0,66-1	...	AUT
Bélarus	44	7	95	56	5	22	...	99	100	4	...	...	73	...	97	100	...	...	...	BLR
Belgique	38-1	11-1	...	...	...	80-1	10-1	...	...	...	...	73-41	137-1	8-1	...	...	...	...	...	BEL
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
Bosnie et Herzégovine	2	12	...	...	...	10	15	...	...	...	...	47-41	27	8	...	...	...	...	...	BIH
Bulgarie	19-1	11-1	...	...	...	23-1	10-1	...	...	...	0,65-1	61-21	42-1	12-1	...	...	...	0,65-1	...	BGR
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,18-2	81-41	...	...	...	...	...	1,18-2	...	CAN
Croatie	10-1	11-1	...	...	...	13-1	11-1	...	...	...	...	93-21	53-1	6-1	...	...	...	...	...	HRV
Tchéquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,55-1	71-21	...	...	...	...	...	0,55-1	...	CZE
Danemark	20-1	9-1	...	...	...	43-1	10-1	...	...	...	0,74-1	53-21	53-1	10-1	...	...	...	0,75-1	...	DNK
Estonie	...	...	...	...	...	8-1	11-1	...	...	...	...	...	9-2	...	...	...	...	...	...	EST
Finlande	22-1	9-1	...	...	...	29-1	13-1	...	...	...	0,76-1	46-21	42-1	13-1	...	...	...	0,81-1	71-41	FIN
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-1	64-21	458-4	...	...	...	...	0,69-1	87-41	FRA
Allemagne	351-1	7-1	...	...	...	265-1	12-1	...	...	...	0,96-1	66-21	601-1	11-1	...	...	...	1,04-1	98-11	DEU
Grèce	20-1	9-1	...	...	...	75-1	8-1	...	...	...	0,72-1	...	81-1	9-1	...	...	...	0,72-1	...	GRC
Hongrie	26-1	12-1	...	...	...	38-1	10-1	...	...	...	0,40-1	58-41	81-1	10-1	...	...	...	0,40-1	64-41	HUN
Islande	3-1	4-1	...	...	...	4-1	9-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
Irlande	...	...	...	...	...	41-1	13-1	...	...	...	0,98-1	76-41	32-1	14-1	...	...	...	0,99-1	97-41	IRL
Italie	128-1	10-1	...	...	...	250-1	11-1	...	...	...	0,63-1	93-21	478-1	10-1	...	...	...	0,68-1	84-41	ITA
Lettonie	8-1	10-1	100-2	...	...	10-1	12-1	100-2	...	...	...	95-21	13-1	9-1	100-2	...	...	...	...	LVA
Liechtenstein	0,1-2	7-2	...	...	...	0,3-2	7-2	...	...	...	...	...	0,3-2	10-2	...	...	...	...	...	LIE
Lituanie	13-1	8-1	83-3	83-3	...	9-1	14-1	91-3	91-3	...	1,10-1	87-21	27-1	9-1	95-3	95-3	...	1,10-1	96-41	LTU
Luxembourg	3-1	7-1	...	...	...	6-1	7-1	...	...	...	1,21-1	...	6-1	8-1	...	...	...	1,30-1	...	LUX
Malte	1-2	...	92-2	...	...	2-2	...	84-2	...	...	...	89-21	5-2	...	68-2	...	...	...	...	MLT
Monaco	0,1	16	82	92	15	0,2	11	77	78	3	...	...	0,4	8	71	88	18	...	...	MCO
Monténégro	2	12	...	100	...	...	...	...	...	...	...	88-21	7	8	...	100	...	...	...	MNE
Pays-Bas (Royaume des)	32-1	15-1	...	...	...	102-1	11-1	...	...	...	0,84-1	61-21	118-1	14-1	...	...	...	0,90-1	...	NLD
Macédoine du Nord	...	...	...	...	...	8-1	14-1	...	...	...	...	81-21	19-1	8-1	...	...	...	...	...	MKD
Norvège	16-1	10-1	...	...	...	52-1	8-1	...	...	...	0,69-1	58-21	57-1	8-1	...	...	...	0,69-1	60-41	NOR
Pologne	115-1	13-1	100-4	...	...	131-1	12-1	100-4	...	...	0,60-1	80-21	326-1	10-1	100-4	...	...	0,60-1	...	POL
Portugal	17-1	16-1	100-3	100-3	...	52-1	11-1	100-3	100-3	...	1,21-1	78-21	...	...	100-3	100-3	...	1,21-1	97-11	PRT
République de Moldavie	10-1	12-1	100	92	...	7-1	18-1	100	99	...	...	...	20	...	100	96	...	...	...	MDA
Roumanie	36-1	14-1	...	...	...	47-1	18-1	...	...	...	0,74-1	...	125-1	12-1	...	...	...	0,74-1	71-41	ROU
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	327	23	96	96-1	...	...	94-21	1 336	8	80	80-1	...	...	98-41	RUS
Saint-Marin	0,1	6	40	60	...	0,2	...	35	65	...	...	...	0,3	6	...	96	...	...	...	SMR
Serbie	16-1	11-1	...	100-1	...	19-1	14-1	...	100-1	...	...	89-21	67-1	7-1	...	100-1	...	...	...	SRB
Slovaquie	16-1	11-1	98-1	100-1	...	19-1	12-1	98-1	100-1	...	0,48-1	70-21	37-1	12-1	98-1	100-1	...	0,48-1	...	SVK
Slovénie	3-1	18-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85-1	79-21	...	...	...	...	...	0,85-1	...	SVN
Espagne	100-1	12-1	100-1	100-1	...	244-1	12-1	100-1	100-1	...	1,06-1	79-21	331-1	11-1	100-1	100-1	...	1,18-1	...	ESP
Suède	38-1	12-1	...	...	...	71-1	12-1	...	...	...	0,80-2	78-21	77-1	13-1	...	...	...	0,81-2	77-41	SWE
Suisse	16-1	11-1	...	...	...	56-1	10-1	...	...	...	...	...	65-1	9-1	...	...	...	...	...	CHE
Ukraine	...	...	...	...	...	106	14	90	10	...	...	...	283	9	95	5	...	...	...	UKR
Royaume-Uni	31-1	54-1	...	...	...	282-1	17-1	...	...	...	...	...	386-1	16-1	...	...	...	...	...	GBR
États-Unis	555-1	15-1	100-1	100-1	...	1 774-1	13-1	100-1	100-1	...	0,65-1	93-41	1 737-1	15-1	100-1	100-1	...	0,68-1	94-41	USA



Les élèves et les enseignantes attendent l'examen scolaire dans la salle de classe le 25 mars 2021 à Ratchaburi, en Thaïlande.

Crédit : Saksorn kumjit/Shutterstock.com*

Tableaux des aides

INTRODUCTION

Les données des quatre tableaux suivants sur l'aide publique au développement (APD) proviennent de la base de données des statistiques du développement international (IDS) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La base de données IDS enregistre les informations fournies annuellement par tous les membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, ainsi que par un nombre croissant de donateurs non membres du CAD. La base de données IDS comprend la base de données du CAD et la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) pour les projets individuels. Les chiffres de l'APD proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres de l'aide à l'éducation proviennent de la base de données du SNPC. Les chiffres des bases de données du CAD et du SNPC sont exprimés en dollars américains constants de 2022. Les bases de données du CAD et du SNPC sont disponibles à l'adresse suivante : www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm. En 2019, la méthodologie de définition de l'APD a changé :

En 2019, la méthodologie de définition de l'APD a changé :

- L'approche des flux de trésorerie, utilisée pour les tableaux 2 à 4, comprend à la fois les dons et les prêts qui (a) sont entrepris par le secteur officiel, (b) ont pour objectif principal la promotion du développement économique et du bien-être et, pour les prêts, (c) sont accordés à des conditions financières préférentielles (avec un élément de don d'au moins 25 %).
- La nouvelle méthode de l'équivalent-subvention, utilisée pour le tableau 1, ne comptabilise que les dons et l'élément-don des prêts concessionnels dans l'APD.

Le glossaire des termes et concepts du CAD est disponible à l'adresse suivante : www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm.

LES BÉNÉFICIAIRES DE L'AIDE ET LES DONATEURS

La liste du CAD des bénéficiaires de l'APD comprend tous les pays à revenu faible ou moyen, sur la base de la classification des revenus de la Banque mondiale. Pour plus d'informations, voir : www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm.

Les donateurs bilatéraux sont des pays qui fournissent une aide au développement directement aux pays bénéficiaires. La plupart d'entre eux sont membres du CAD. Les donateurs bilatéraux contribuent également de manière substantielle au financement

des donateurs multilatéraux par le biais de contributions comptabilisées dans l'APD multilatérale.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales dont les membres sont des gouvernements et qui mènent une grande partie ou la totalité de leurs activités de soutien au développement et aux pays bénéficiaires de l'aide. Il s'agit de banques multilatérales de développement (Banque mondiale, banques régionales de développement), d'agences des Nations unies et d'agences régionales.

- Les flux bilatéraux font référence aux donateurs bilatéraux qui passent des contrats avec des donateurs multilatéraux pour la mise en œuvre d'un programme.
- Les flux multilatéraux font référence aux contributions des donateurs bilatéraux mises en commun avec d'autres contributions et déboursées à la discrétion du donateur multilatéral pour financer ses propres programmes et frais de fonctionnement.

Pour une liste des donateurs bilatéraux et multilatéraux, voir la feuille de travail « Donateurs » à l'adresse suivante : <https://webfs.oecd.org/oda/DataCollection/Resources/DAC-CRS-CODES.xls>.

TABLEAU 1 : DÉVELOPPEMENT ET AIDE HUMANITAIRE

L'APD comprend l'aide au développement bilatérale et multilatérale, qu'elle soit sectorielle ou non (par exemple, l'appui budgétaire général, l'aide humanitaire et l'allègement de la dette). Les décaissements de l'APD sont présentés comme suit :

- Total APD
 - En volume, en millions de dollars É.-U
 - En pourcentage du revenu national brut (RNB)
- Contributions aux donateurs multilatéraux (un sous-ensemble de l'APD totale)
 - En volume, en millions de dollars É.-U
 - En pourcentage du total des décaissements d'APD.

L'aide humanitaire déclarée est un sous-ensemble de l'APD totale provenant de la base de données du SNPC de l'OCDE. Il a été estimé en utilisant l'approche des flux de trésorerie.

TABLEAUX 2 ET 3 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PAR DONATEUR ET PAR BÉNÉFICIAIRE

L'*aide directe à l'éducation* est l'aide déclarée dans la base de données du CRS en tant qu'allocations directes au secteur de l'éducation. On distingue quatre niveaux d'éducation :

- Le programme de *base* couvre l'enseignement primaire, les compétences de base pour les jeunes et les adultes, et l'éducation de la petite enfance.
- Le *secondaire* couvre l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle.
- L'*enseignement post-secondaire* couvre l'enseignement supérieur ainsi que la formation technique supérieure de gestion.
- *Niveau non spécifié* se réfère à toute activité qui ne peut être attribuée uniquement au développement d'un niveau d'éducation particulier, comme la recherche en éducation et la formation des enseignant(e)s. Le soutien aux programmes d'éducation générale est souvent mentionné dans cette sous-catégorie.

L'*aide totale à l'éducation* ajoute à l'aide directe une composante d'appui budgétaire général (c'est-à-dire l'aide fournie aux gouvernements sans être affectée à des projets ou secteurs spécifiques). Il est rapporté comme suit :

- L'*aide totale à l'éducation* est l'aide directe à l'éducation plus 20 % de l'aide budgétaire générale.
- L'*aide totale à l'éducation de base* est l'aide directe à l'éducation de base plus 50 % du « niveau non spécifié » et 10 % de l'aide budgétaire générale.
- L'*aide totale à l'enseignement secondaire* est l'aide directe à l'enseignement secondaire plus 25 % du « niveau non spécifié » et 5 % de l'aide budgétaire générale.
- L'*aide totale à l'enseignement post-secondaire* est l'aide directe à l'enseignement post-secondaire plus 25 % de « niveau non spécifié » et 5 % d'aide budgétaire générale.

La *part de l'éducation dans l'APD totale* est calculée à partir de l'APD totale telle qu'elle figure dans le tableau 1.

TABLEAU 4 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PAR DONATEUR – 3 PRINCIPAUX BÉNÉFICIAIRES

Ce tableau présente le montant et la part de l'aide des donateurs bilatéraux et multilatéraux à l'éducation et à l'éducation de base allouée aux 3 principaux bénéficiaires de l'aide de chaque donateur.

TABLEAU 1 : Développement et aide humanitaire

Donateur	AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT (APD) **** Décaissements																TOTAL DE L'AIDE HUMANITAIRE		
	Total								Dont contributions aux multilatéraux										
	Constant 2022 millions d'USD				En pourcentage du revenu national brut (%)				Constant 2022 millions d'USD				En pourcentage du total des équivalents-subsventions (%)				Constant 2022 millions d'USD		
	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022
Australie	3 293	3 535	3 046	3 278	0,21	0,22	0,19	0,19	631	476	456	535	19	13	15	16	267	336	391
Autriche	1 263	1 373	1 847	1 771	0,30	0,31	0,39	0,38	754	733	767	839	60	53	42	47	65	115	155
Belgique	2 363	2 463	2 657	2 643	0,48	0,43	0,45	0,44	1 195	1 192	1 349	1 334	51	48	51	50	201	212	152
Bulgarie*	88	88	232	163	0,13	0,12	0,27	0,19	79	75	94	136	89	85	40	84	2	5	2
Canada	6 034	6 506	7 836	8 266	0,31	0,32	0,37	0,38	1 382	1 417	2 035	1 838	23	22	26	22	559	868	1 036
Croatie*	79	85	138	141	0,13	0,13	0,19	0,20	59	62	64	81	75	73	46	57	3	1	4
Tchèque	333	369	1 051	690	0,13	0,13	0,38	0,24	252	280	316	266	76	76	30	39	22	16	38
Danemark	2 725	2 805	2 771	3 048	0,72	0,71	0,67	0,74	980	872	757	925	36	31	27	30	384	339	435
Estonie*	57	62	201	98	0,17	0,16	0,54	0,28	38	37	44	45	67	59	22	46	5	3	4
Finlande	1 270	1 351	1 616	1 461	0,47	0,47	0,57	0,52	618	693	596	642	49	51	37	44	99	72	101
France	13 611	14 195	16 014	14 251	0,53	0,51	0,56	0,50	4 797	5 686	6 641	6 100	35	40	41	43	115	75	302
Allemagne	28 730	31 149	35 640	33 559	0,73	0,76	0,85	0,79	6 596	7 954	7 322	7 679	23	26	21	23	1 839	2 833	3 410
Grèce	330	326	360	300	0,17	0,16	0,17	0,14	244	255	260	296	74	78	72	99	0	1	1
Hongrie*	421	405	371	255	0,27	0,28	0,26	0,15	193	169	77	62	46	42	21	24	8	4	53
Islande	67	72	94	111	0,27	0,28	0,34	0,36	14	14	22	29	20	19	23	26	5	8	15
Irlande	978	1 095	2 410	2 643	0,31	0,30	0,63	0,67	461	505	586	633	47	46	24	24	122	144	198
Israël	319	412	494	399	0,07	0,09	0,09	0,07	54	91	47	51	17	22	10	13	0	0	34
Italie	4 089	5 572	6 646	5 612	0,22	0,29	0,33	0,27	2 974	3 464	3 320	3 144	73	62	50	56	152	222	402
Japon	13 216	14 770	17 500	20 244	0,31	0,34	0,39	0,44	2 502	3 281	2 622	3 831	19	22	15	19	513	796	537
Koweït*	399	430	264	..	0,28	0,29	0,16	0,00	33	30	2	..	8	7	1	..	1	23	0
Lituanie*	82	89	243	171	0,13	0,14	0,36	0,28	69	70	103	82	83	78	42	48	2	2	50
Luxembourg	463	509	530	520	1,03	0,99	1,00	0,99	150	165	157	145	32	32	30	28	63	63	82
Pays-Bas	5 375	4 964	6 470	6 670	0,59	0,52	0,67	0,66	1 671	1 406	2 167	2 064	31	28	33	31	189	123	832
Nouvelle-Zélande**	562	648	515	728	0,26	0,28	0,22	0,30	102	100	100	120	18	15	19	16	51	29	32
Norvège	6 162	5 349	5 161	6 756	1,11	0,93	0,86	1,09	1 585	1 352	1 043	1 243	26	25	20	18	936	664	761
Pologne	844	939	3 496	2 216	0,14	0,15	0,53	0,34	615	657	833	731	73	70	24	33	38	23	225
Portugal	408	429	523	478	0,18	0,18	0,21	0,19	250	272	312	282	61	64	60	59	6	4	36
Qatar	608	656	833	675	0,42	0,38	0,37	0,31	51	63	100	81	8	10	12	12	0	356	428
République de Corée	2 140	2 578	2 810	3 106	0,14	0,16	0,17	0,18	474	632	589	829	22	25	21	27	143	138	147
Roumanie*	318	405	412	523	0,13	0,15	0,14	0,16	240	321	309	323	76	79	75	62	4	3	16
Arabie Saoudite	1 872	7 020	6 628	..	0,25	1,01	0,59	0,00	306	475	302	..	16	7	5	..	232	401	78
Slovaquie	143	148	172	156	0,14	0,14	0,15	0,14	105	113	131	123	74	76	76	78	1	1	7
Slovénie	92	110	169	145	0,17	0,19	0,29	0,24	61	66	81	85	67	60	48	58	1	3	7
Espagne	2 947	3 373	4 276	3 533	0,23	0,26	0,30	0,24	1 976	2 026	2 069	2 120	67	60	48	60	108	143	211
Suède	6 289	5 334	5 458	5 572	1,14	0,91	0,89	0,91	2 756	1 811	1 969	2 247	44	34	36	40	33	566	546
Suisse	3 637	3 840	4 497	4 808	0,49	0,50	0,56	0,60	886	941	811	936	24	25	18	19	629	396	552
Turquie	8 701	8 088	7 116	5 912	1,14	0,96	0,79	0,60	97	87	142	29	1	1	2	0	7 787	7 116	5 301
Émirats arabes unis*	1 905	1 438	1 411	1 791	0,52	0,40	0,28	0,37	25	95	25	30	1	7	2	2	0	2	0
Royaume-Uni**	18 744	14 807	15 762	17 667	0,70	0,50	0,51	0,58	6 403	5 544	3 878	6 340	34	37	25	36	1054	559	863
États-Unis	39 827	51 171	60 522	63 645	0,17	0,20	0,23	0,24	6 408	9 954	8 327	6 598	16	19	14	10	10 563	16 766	16 551
Institutions de l'UE	19 318	17 725	22 534	24 788					248	32	17	4	1	0	0	0	3 228	2 598	3 263
TOTAL***	202 183	217 275	251 529	249 548	0,34	0,34	0,38	0,38	49 032	53 697	51 139	53 184	24	25	20	21	33 094	39 308	48 328

Source : CAD-OCDE (2024) et SNPC (2024).

* Ne fait pas partie du Comité d'aide au développement (CAD) mais est inclus dans la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC).

** Comprend les fonds versés aux territoires d'outre-mer.

*** Comprend l'APD provenant d'autres donateurs bilatéraux et multilatéraux non répertoriés ci-dessus.

**** Les versements d'APD et les contributions aux organismes multilatéraux sont calculés selon une nouvelle méthode d'équivalents-subsventions.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 2 : Aide au développement de l'éducation par donateur

Donateur	TOTAL APD									APD DIRECTE								PART					
	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation dans l'APD sectorielle allouable		Éducation de base dans l'APD totale à l'éducation		Enseignement secondaire dans l'APD totale à l'éducation		
	Constant 2022 millions d'USD									Constant 2022 millions d'USD								%					
	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	
Australie	227	227	137	121	51	45	40	61	209	221	88	68	27	19	16	35	9	11	60	53	22	20	
Autriche	38	36	5	6	20	16	13	14	38	36	4	4	19	15	13	13	8	7	13	16	52	45	
Belgique	112	114	22	21	35	34	56	59	112	114	17	16	33	32	53	57	15	17	19	18	31	30	
Canada	287	283	170	150	78	91	39	42	285	282	123	105	54	69	15	20	8	10	59	53	27	32	
Croatie*	2	2	1	0	0	0	1	2	2	2	1	0	0	0	1	2	11	5	43	8	0	0	
Tchéquie	7	7	1	1	1	1	5	5	7	7	0	0	1	1	5	4	12	15	13	14	16	19	
Danemark	73	77	40	41	12	14	21	22	73	77	17	16	1	1	9	9	6	9	55	54	16	18	
Estonie*	3	2	1	0	1	1	1	1	3	2	0	0	0	0	1	1	20	27	30	20	26	27	
Finlande	93	57	61	37	20	12	12	8	93	57	42	27	10	7	3	3	22	13	66	65	21	21	
France	719	758	243	239	217	258	260	261	697	732	159	145	174	210	218	214	7	8	34	32	30	34	
Allemagne	1 328	1 344	521	424	539	652	268	268	1 328	1 344	255	231	406	555	135	171	7	6	39	32	41	49	
Grèce	2	2	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2	6	8	2	1	0	1	
Hongrie*	119	143	10	1	2	1	108	141	119	143	7	0	0	0	106	140	53	60	8	1	1	0	
Islande	7	5	4	3	2	1	1	1	7	5	1	1	0	0	0	0	16	13	56	57	24	23	
Irlande	42	43	27	27	6	5	9	10	42	43	23	23	4	3	7	8	14	13	64	64	14	12	
Italie	188	407	81	153	30	85	77	168	188	384	55	17	17	17	64	100	17	27	43	38	16	21	
Japon	709	922	261	389	121	132	326	401	479	605	71	165	26	20	231	289	4	4	37	42	17	14	
Koweït*	38	34	19	17	10	8	10	8	38	34	0	0	0	0	0	0	5	7	50	50	25	25	
Lituanie*	5	6	1	0	1	0	4	6	5	6	0	0	0	0	3	6	36	42	18	2	13	1	
Luxembourg	47	40	15	13	27	21	6	6	47	40	7	5	22	17	1	2	21	18	32	33	56	53	
Pays-Bas	87	80	14	40	6	5	67	35	87	80	14	39	6	5	67	34	3	3	16	50	7	7	
Nouvelle-Zélande**	80	42	23	13	13	6	45	23	58	35	5	5	4	2	36	19	17	13	28	31	16	15	
Norvège	418	255	315	169	50	37	52	49	412	245	275	136	31	21	33	33	14	9	75	66	12	15	
Pologne	14	16	2	4	1	2	11	11	14	12	1	1	0	1	11	9	5	5	15	23	6	11	
Portugal	47	51	16	16	9	10	22	24	47	46	2	2	3	3	15	17	35	36	33	32	20	20	
Qatar	126	152	45	79	20	3	61	69	126	148	4	74	0	0	40	67	56	58	36	52	16	2	
République de Corée	188	235	41	51	56	59	91	125	188	235	28	25	49	46	84	111	10	12	22	22	30	25	
Roumanie*	62	58	0	2	0	1	61	55	62	56	0	0	0	0	61	55	78	94	1	3	0	1	
Arabie Saoudite	1 310	1 211	603	552	306	273	401	386	337	195	1	11	5	2	101	115	25	19	46	46	23	23	
Slovaquie	2	4	0	0	0	1	2	2	2	4	0	0	0	1	2	2	9	13	13	13	15	22	
Slovénie	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	7	14	13	
Espagne	66	69	30	31	19	17	16	20	66	69	16	16	12	10	9	13	7	7	46	45	29	25	
Suède	113	98	69	47	11	17	33	34	113	98	60	35	7	10	29	28	4	4	61	48	10	17	
Suisse	165	165	72	66	68	73	26	26	164	165	46	43	55	61	13	14	8	10	44	40	41	44	
Turquie	440	227	122	21	67	16	251	190	434	227	5	2	8	6	192	180	71	50	28	9	15	7	
Émirats arabes unis*	88	213	39	101	21	51	28	62	57	81	5	3	4	2	11	13	9	10	44	47	24	24	
Royaume-Uni**	596	443	255	196	135	99	206	148	596	443	125	120	71	61	141	111	10	9	43	44	23	22	
États-Unis	1 416	1 265	1 137	924	88	102	191	239	1 380	1 228	1 090	814	65	47	168	184	8	4	80	73	6	8	
TOTAL bilatéraux	9 279	9 173	4 407	3 965	2 044	2 155	2 828	3 052	7 929	7 581	2 554	2 151	1 117	1 248	1 901	2 145	9	7	47	43	22	23	
Fonds africain de développement	99	27	45	6	31	16	23	4	20	25	0	0	9	13	1	1	1	2	45	24	32	59	
Banque asiatique de développement	269	307	63	65	176	194	30	49	269	307	28	2	159	163	13	17	8	9	23	21	65	63	
Institutions de l'UE	1 375	3 112	583	1 485	436	808	356	818	979	1 322	150	250	219	191	140	201	6	8	42	48	32	26	
Fonds monétaire international (fonds fiduciaires concessionnels)	819	506	409	253	205	127	205	127	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA)	428	503	428	503	0	0	0	0	428	503	428	503	0	0	0	0	76	75	100	100	0	0	
UNICEF	67	68	45	38	12	13	10	17	67	68	25	16	2	2	0	6	18	18	67	56	18	19	
Banque mondiale (Association internationale de développement)	1814	2588	717	1190	644	904	453	494	1814	2588	398	706	484	662	294	253	9	12	40	46	35	35	
TOTAL multilatéraux***	5 003	7 398	2 345	3 670	1 555	2 127	1 102	1 601	3 702	5 035	1 068	1 537	916	1 060	464	534	7	8	47	50	31	29	
TOTAL	14 281	16 570	6 752	7 635	3 598	4 282	3 930	4 653	11 631	12 616	3 622	3 688	2 033	2 308	2 365	2 680	8	7	47	46	25	26	

Source : CAD de l'OCDE, base de données SNPC (2024).

* Ne fait pas partie du Comité d'aide au développement (CAD) mais est inclus dans la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC).

** Comprend les fonds versés aux territoires d'outre-mer.

*** Comprend l'APD d'autres donateurs multilatéraux non mentionnés ci-dessus.

TABEAU 3 : Aide au développement de l'éducation par bénéficiaire

	TOTAL APD								APD DIRECTE								PART					
Région	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation dans l'APD sectorielle allouable		Éducation de base dans l'APD totale à l'éducation		Enseignement secondaire dans l'APD totale à l'éducation	
	Constant 2022 millions d'USD								Constant 2022 millions d'USD								%					
Pays	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
Afrique subsaharienne	3 975	4 390	1 990	2 204	1 177	1 358	808	829	3 334	4 105	1 254	1 464	809	987	440	459	9	9	49	47	29	30
Non alloué dans la région	112	97	64	48	26	24	22	24	108	90	46	30	17	15	13	15	4	4	57	50	23	25
Angola	33	21	12	5	11	2	10	13	30	20	10	3	9	1	9	12	12	11	37	25	32	11
Bénin	45	73	21	25	15	35	9	13	45	73	16	18	13	31	6	9	6	8	47	35	34	48
Botswana	5	2	1	1	3	1	1	1	5	2	1	0	3	1	0	0	5	2	24	31	62	41
Burkina Faso	169	94	75	68	44	10	49	16	160	94	55	59	34	5	39	12	13	8	45	72	26	10
Burundi	33	24	17	10	8	10	8	3	18	24	7	7	3	9	3	2	4	4	51	44	25	42
Cabo Verde	14	10	5	4	5	2	4	4	12	10	1	1	2	1	2	2	8	9	37	39	32	24
Cameroun	72	93	38	44	15	35	19	14	61	90	26	38	9	32	12	11	6	9	53	47	21	37
R.C.A.	24	30	12	16	7	7	5	7	17	18	6	5	4	2	2	2	6	6	49	52	30	23
Tchad	58	47	28	24	15	14	14	9	36	42	10	16	6	10	6	5	11	9	49	51	26	30
Comores	17	19	4	3	6	8	7	8	13	18	2	2	5	7	6	7	12	15	25	18	34	41
Congo	17	120	8	61	2	30	6	29	17	32	7	14	2	6	5	6	9	12	49	51	15	25
Côte d'Ivoire	74	168	23	72	34	78	17	17	73	167	14	67	30	76	12	15	5	10	31	43	46	47
R. D. Congo	315	319	211	278	60	26	43	15	217	317	149	271	29	23	12	12	11	12	67	87	19	8
Djibouti	22	21	12	9	4	4	6	8	19	17	8	4	2	1	4	5	13	11	57	44	17	18
Guinée Equat.	2	2	1	1	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0	0	0	18	18	69	74	6	11
Érythrée	4	2	1	0	1	1	1	1	4	2	0	0	1	0	1	1	9	3	35	19	34	32
Eswatini	3	2	2	1	1	0	1	1	3	2	1	0	0	0	0	1	2	2	57	45	22	14
Éthiopie	156	264	77	158	52	64	28	41	156	264	65	128	46	49	22	26	6	8	49	60	33	24
Gabon	35	31	16	14	9	8	10	9	35	31	1	2	1	2	3	3	31	21	46	45	24	27
Gambie	30	41	13	11	5	20	11	10	17	41	5	5	1	17	7	7	10	15	44	27	18	49
Ghana	91	92	30	27	35	21	26	44	91	92	19	16	29	16	21	38	6	8	33	29	38	23
Guinée	27	29	14	14	4	5	9	10	26	29	13	11	3	4	8	8	5	6	53	49	15	18
Guinée-Bissau	18	14	11	7	3	3	4	3	13	11	7	5	1	2	2	2	10	8	62	55	18	23
Kenya	154	202	59	73	50	57	45	72	95	202	20	27	30	34	26	49	3	7	38	36	32	28
Lesotho	8	5	4	2	2	1	1	1	8	5	3	1	2	1	0	0	4	3	55	47	31	31
Libéria	57	44	39	28	13	12	4	3	52	44	35	25	11	10	2	2	11	10	69	65	23	27
Madagascar	68	45	41	23	15	15	12	7	47	45	25	19	7	13	4	5	6	5	60	51	22	33
Malawi	111	167	75	87	20	48	17	33	111	163	60	57	12	33	10	18	10	12	67	52	18	29
Mali	101	112	64	66	21	29	16	17	88	92	50	46	14	19	8	7	8	10	64	59	21	26
Mauritanie	53	50	26	30	18	11	10	9	29	31	11	17	10	4	2	3	9	9	49	60	33	22
Maurice	51	5	25	1	13	2	13	1	5	5	2	1	2	2	1	1	7	4	49	26	26	45
Mozambique	172	179	107	121	31	32	34	26	172	179	83	90	19	17	22	11	8	7	62	67	18	18
Namibie	14	46	3	18	7	15	4	12	14	16	2	2	6	7	3	4	6	7	25	40	49	33
Niger	206	186	65	96	117	52	24	39	184	149	24	26	96	17	3	4	14	10	32	51	57	28
Nigéria	323	444	155	152	117	240	51	52	323	444	118	106	98	217	32	29	11	11	48	34	36	54
Rwanda	145	168	61	55	49	91	34	22	136	168	49	33	43	80	28	11	12	16	42	33	34	54
S. Tome/Principe	11	10	7	6	3	2	2	2	10	7	5	3	2	1	0	1	17	12	62	56	24	24
Sénégal	143	130	74	60	46	49	23	22	129	128	56	43	37	40	15	13	10	9	52	46	32	37
Sierra Leone	95	87	53	45	26	28	16	13	76	87	25	23	12	17	2	3	14	17	55	52	28	33
Somalie	87	81	52	47	20	20	15	14	81	77	36	30	11	12	7	6	8	7	60	58	23	25
Afrique du Sud	53	37	23	12	15	13	15	12	53	37	11	6	10	10	10	9	3	3	42	33	29	35
Soudan du Sud	112	62	67	36	26	15	19	11	77	61	35	18	10	6	2	2	10	6	60	59	24	24
Togo	22	36	14	13	4	16	4	7	22	36	12	8	3	13	3	4	7	8	62	37	19	44
Ouganda	161	152	71	72	38	29	53	51	105	150	24	43	15	14	29	37	5	7	44	47	24	19
R. U. Tanzanie	358	390	165	198	120	113	74	79	243	389	70	108	72	68	26	34	12	14	46	51	33	29
Zambie	62	123	31	53	22	49	9	20	62	85	24	23	19	34	5	5	6	5	50	43	36	40
Zimbabwe	32	19	10	8	18	8	4	4	32	19	6	4	16	6	2	2	4	3	31	39	57	42
Afrique du Nord et Asie occidentale	4 052	3 505	2 215	1 973	874	740	962	792	2 577	2 260	993	1 178	263	342	351	394	12	11	48	46	22	22
Non alloué dans la région	50	52	32	27	9	16	9	9	47	51	28	22	7	14	7	6	4	5	65	52	18	31
Algérie	35	31	4	2	6	5	26	24	35	31	1	1	5	4	25	24	16	15	10	7	17	15
Arménie	22	17	9	6	4	3	9	7	22	15	3	1	1	1	6	5	7	3	41	36	16	19
Azerbaïdjan	29	17	8	3	6	3	14	11	29	17	1	1	3	2	10	10	17	11	29	17	22	17
Égypte	1 192	1 094	574	524	289	267	329	302	222	94	19	21	12	15	51	51	6	4	48	48	24	24
Géorgie	29	38	12	14	9	13	8	11	27	31	8	6	7	9	6	7	3	6	41	37	32	33

TABLEAU 3 : Suite

	TOTAL APD								APD DIRECTE								PART					
Région	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation dans l'APD sectorielle allouable		Éducation de base dans l'APD totale à l'éducation		Enseignement secondaire dans l'APD totale à l'éducation	
	Constant 2022 millions d'USD								Constant 2022 millions d'USD								%					
Pays	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
Irak	56	47	31	17	7	8	18	23	56	47	20	13	1	6	12	21	4	3	56	36	12	16
Jordanie	674	402	482	288	88	51	104	63	593	325	325	236	9	25	26	37	29	23	72	72	13	13
Liban	201	219	143	143	22	33	36	43	201	219	130	135	15	29	29	40	23	25	71	65	11	15
Libye	11	8	3	2	3	2	5	4	11	8	0	1	1	2	4	3	4	4	27	26	25	27
Maroc	253	306	83	147	84	74	87	85	220	286	58	114	71	57	74	69	13	13	33	48	33	24
État de Palestine	401	441	329	366	37	32	34	44	394	435	293	335	19	16	16	28	36	32	82	83	9	7
Soudan	348	39	167	14	89	10	91	16	37	39	6	9	8	7	11	13	2	6	48	35	26	25
R. A. Syrienne	115	105	61	62	20	15	33	28	115	105	46	52	12	10	26	22	11	11	53	60	17	14
Tunisie	135	176	54	79	44	47	37	50	69	104	15	21	25	18	17	21	5	7	40	45	33	27
Turquie	345	369	140	200	122	128	82	40	345	369	11	173	58	115	17	27	17	18	41	54	35	35
Yémen	157	145	82	79	36	34	40	32	157	85	28	36	9	13	13	10	10	6	52	55	23	23
Asie centrale et méridionale	1 696	1 719	647	607	500	492	549	619	1 636	1 539	361	259	356	318	406	445	9	11	30	31	26	23
Non alloué dans la région	18	20	5	4	7	10	6	7	18	20	4	2	6	9	6	6	4	4	29	18	37	48
Afghanistan	209	214	132	123	28	34	48	57	178	193	102	66	13	6	34	28	9	12	63	57	14	16
Bangladesh	349	355	105	100	206	202	38	54	349	340	70	39	188	171	21	23	7	6	30	28	59	57
Bhoutan	5	16	1	6	3	7	1	3	5	11	0	1	3	4	1	1	4	6	18	36	54	42
Inde	276	190	42	24	48	14	186	152	270	190	16	16	35	10	173	148	5	3	15	13	17	7
Iran	14	30	2	1	0	1	12	28	14	30	1	1	0	1	11	28	6	11	13	3	4	2
Kazakhstan	36	39	1	1	1	1	35	38	36	39	0	0	1	0	34	38	35	37	2	2	2	2
Kirghizistan	77	152	24	58	20	41	33	53	77	88	9	11	13	17	26	30	15	16	31	38	27	27
Maldives	3	3	1	1	0	0	1	2	3	3	1	1	0	0	1	2	2	2	31	36	15	9
Népal	204	176	124	84	49	59	31	33	204	161	84	36	29	36	10	9	13	14	61	48	24	34
Pakistan	331	293	149	110	84	58	97	125	331	283	40	33	30	20	42	87	9	11	45	37	25	20
Sri Lanka	64	57	21	26	23	12	20	20	64	52	14	20	20	9	17	17	9	12	33	45	36	21
Tadjikistan	40	37	15	15	13	11	12	12	40	37	8	8	9	8	9	8	7	6	38	39	32	30
Turkménistan	3	3	0	1	1	0	2	2	3	3	0	1	0	0	2	2	9	17	9	27	20	5
Ouzbékistan	69	133	25	56	16	43	27	33	46	88	11	23	9	27	20	17	4	6	37	42	23	33
Asie de l'Est et du Sud-Est	897	1 111	307	332	280	422	311	357	834	1 003	141	145	197	328	228	263	9	10	32	32	22	24
Non alloué dans la région	15	26	4	9	2	6	8	11	15	26	3	0	2	2	8	7	4	8	27	33	16	24
Cambodge	141	169	61	76	49	51	30	42	102	139	26	25	31	25	13	16	9	9	44	45	35	30
Chine	158	150	14	21	104	84	40	45	158	150	2	1	98	73	34	35	15	13	9	14	66	56
RPD de Corée	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	7	3	0	2	0
Indonésie	79	244	31	27	15	181	33	35	79	244	17	16	8	175	26	30	4	10	39	11	19	74
RDP lao	103	76	52	33	23	18	27	25	103	75	30	26	12	14	16	21	17	12	51	44	23	24
Malaisie	12	18	2	2	1	1	9	15	12	18	0	1	1	1	8	15	15	25	15	10	11	6
Mongolie	38	36	7	7	7	4	24	25	38	36	5	5	6	3	23	24	10	9	19	20	18	10
Myanmar	76	62	34	37	24	12	18	13	52	62	13	31	13	8	8	9	5	7	45	61	31	19
Philippines	56	49	31	25	4	3	21	21	56	49	27	21	2	1	19	19	3	2	55	51	8	6
Thaïlande	24	101	5	42	3	22	16	37	23	25	2	1	1	1	15	16	7	6	20	42	11	22
Timor-Leste	32	31	20	21	5	4	7	7	31	31	11	14	1	0	3	3	15	15	62	66	16	12
Viet Nam	165	148	45	30	43	37	77	81	165	148	6	4	23	24	58	67	8	7	27	21	26	25
Océanie	380	365	156	146	124	113	100	106	237	269	30	30	61	55	37	47	14	14	42	45	31	28
Non alloué dans la région	36	43	11	9	5	5	20	29	36	43	3	3	2	2	16	25	6	11	30	21	15	12
Fidji	53	30	26	14	13	8	14	8	13	14	2	1	1	1	2	1	4	5	49	47	25	26
Kiribati	14	11	6	5	4	2	5	3	14	10	0	1	1	0	2	1	20	12	39	50	29	21
Îles Marshall	23	26	11	13	7	7	5	6	8	10	1	1	1	1	0	0	21	16	48	51	28	26
Micronésie	32	32	16	17	8	8	8	8	11	13	1	2	0	0	0	0	34	26	51	53	24	24
Nauru	2	5	1	3	1	1	0	1	1	4	0	1	0	0	0	0	3	14	34	54	38	22
Niue	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	5	49	47	22	26
Palau	1	3	1	2	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	1	3	64	66	15	16
Papouasie-Nouvelle-Guinée	72	42	38	19	16	8	18	14	25	42	8	8	2	3	3	9	3	6	53	46	23	20
Samoa	18	18	7	6	3	4	7	8	14	16	2	2	1	2	5	6	20	14	41	33	19	21
Îles Salomon	31	28	17	17	7	5	7	6	26	26	9	9	3	1	3	1	12	11	56	61	22	19
Tokelau	2	2	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	13	22	40	41	40	39
Tonga	12	42	3	18	6	13	3	10	8	11	1	0	5	4	2	1	10	10	26	44	47	31

TABLEAU 3 : Suite

	TOTAL APD								APD DIRECTE								PART					
Région	Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation		Éducation de base		Enseignement secondaire		Enseignement post-secondaire		Éducation dans l'APD sectorielle allouable		Éducation de base dans l'APD totale à l'éducation		Enseignement secondaire dans l'APD totale à l'éducation	
	Constant 2022 millions d'USD								Constant 2022 millions d'USD								%					
Pays	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
Tuvalu	4	4	2	2	1	1	1	1	4	3	1	1	0	0	1	0	11	5	48	53	17	23
Vanuatu	29	29	9	11	12	11	7	7	28	29	1	1	8	6	3	2	20	24	33	39	42	38
Wallis et Futuna	48	47	6	6	39	38	3	3	47	47	1	0	37	35	0	0	47	44	12	13	83	80
Amérique latine et Caraïbes	555	654	265	301	147	157	143	196	543	518	182	171	105	92	102	131	6	5	39	34	29	31
Non alloué dans la région	27	13	4	4	3	3	20	5	27	13	4	2	3	3	20	4	3	1	15	32	11	27
Antigua/Barbuda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	43	0	
Argentine	9	20	3	2	2	2	5	15	9	20	2	2	1	2	4	15	5	6	29	12	17	11
Belize	2	2	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0	1	1	0	4	5	19	19	70	62	
Bolivie	24	20	8	7	9	9	7	4	24	20	4	3	7	7	4	2	4	4	34	35	38	45
Brésil	41	62	13	19	5	11	23	32	41	62	4	3	1	3	18	25	3	7	31	30	13	17
Colombie	38	66	19	35	8	14	11	17	38	36	12	16	5	4	7	8	2	2	50	53	22	21
Costa Rica	10	41	4	20	2	10	3	11	10	6	3	1	1	1	2	2	7	1	44	48	22	25
Cuba	7	3	1	1	1	1	5	2	7	3	0	0	0	1	5	2	5	3	15	17	12	34
Dominique	1	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	6	34	47	35	
Rép. dominicaine	11	48	9	25	1	11	2	13	11	10	8	4	0	1	2	2	2	4	75	51	6	23
Équateur	20	13	7	5	6	4	7	5	20	13	4	3	4	3	5	4	8	4	36	35	29	27
El Salvador	14	14	9	8	3	5	2	2	14	14	7	6	2	4	1	1	6	2	61	54	22	33
Grenade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	76	75
Guatemala	55	58	40	45	11	9	4	4	55	58	38	44	10	8	2	4	12	15	73	77	20	15
Guyane	7	18	4	3	2	14	1	2	7	18	2	1	1	13	1	1	5	8	54	16	26	76
Haïti	63	81	41	53	15	16	7	12	62	66	37	41	13	10	5	5	8	10	65	66	23	19
Honduras	91	64	43	38	38	15	10	10	83	47	26	21	29	6	1	2	15	6	47	60	42	23
Jamaïque	4	2	2	1	0	1	1	1	4	2	2	0	0	1	1	1	6	3	53	22	10	31
Mexique	26	24	10	7	6	7	10	11	26	24	5	5	3	6	8	10	4	4	40	27	22	29
Montserrat	2	4	1	2	1	1	1	1	2	4	0	0	0	0	0	0	6	10	48	49	24	25
Nicaragua	36	53	15	8	16	11	5	34	36	53	11	6	14	10	3	33	5	4	43	15	44	21
Panama	2	2	1	1	0	0	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	2	2	60	41	3	11
Paraguay	17	14	8	7	4	2	6	4	17	14	3	4	1	1	3	2	8	10	47	53	20	17
Pérou	21	17	8	6	6	5	7	6	21	17	3	3	3	3	5	5	6	2	39	35	27	28
Sainte-Lucie	6	4	1	1	4	2	1	1	6	4	0	0	4	2	0	1	9	14	10	15	76	64
St Vincent/Grenad.	5	1	3	1	1	0	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	5	9	50	42	25	28
Suriname	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	4	5	2	0	28	66
Venezuela, R.B.	14	6	10	3	2	1	2	2	14	6	8	3	1	1	1	1	12	7	71	55	13	19
Europe et Amérique du Nord	631	2 624	194	1 172	175	622	261	830	376	719	40	28	98	50	184	258	7	8	35	38	27	25
Non alloué dans la région	128	138	21	20	34	18	73	100	117	138	10	12	29	14	67	96	8	9	16	14	27	13
Albanie	80	71	31	25	27	22	23	23	39	66	6	1	15	10	10	11	8	16	38	36	34	32
Bélarus	23	10	1	1	2	2	19	7	23	10	0	0	2	1	18	7	15	8	6	11	10	17
Bosnie -Herzégovine	45	32	21	15	11	8	13	9	17	12	5	4	3	2	5	3	3	46	47	25	25	
Moldavie	86	115	15	31	13	20	58	63	70	82	3	2	7	6	52	49	13	12	17	27	15	18
Monténégro	9	22	4	10	2	5	4	7	3	2	0	0	0	0	2	2	2	3	41	46	19	23
Macédoine du Nord	32	33	14	14	10	9	9	9	13	12	3	1	4	2	3	3	5	6	43	44	30	28
Serbie	39	67	6	28	22	18	11	21	39	66	3	1	20	4	9	8	4	6	16	42	56	26
Ukraine	188	2 136	82	1 027	54	520	51	590	56	330	10	7	18	10	15	80	4	2	44	48	29	24
Non spécifié par région	2 096	2 203	978	900	323	379	796	924	2 095	2 203	621	414	144	135	617	681	9	9	48	45	21	22
Faible revenu	2 971	2 655	1 597	1 539	750	635	624	481	2 277	2 485	942	1 078	422	405	297	251	9	9	52	50	24	26
Revenu moyen inférieur	6 684	8 772	3 083	3 949	1 858	2 411	1 743	2 411	4 984	5 390	1 458	1 450	1 046	1 162	930	1 162	10	10	43	42	29	26
Revenu moyen supérieur	2 063	2 464	928	1 106	535	717	599	641	1 832	2 074	491	669	317	498	381	422	9	8	36	36	27	28
Revenu élevé	11	26	6	7	3	15	3	4	11	24	3	2	1	13	2	2	3	8	37	37	28	36
Non spécifié par revenu	2 552	2 654	1 139	1 034	452	503	961	1 116	2 528	2 642	728	488	247	230	756	843	10	10	40	37	26	30
TOTAL	14 281	16 570	6 752	7 635	3 598	4 282	3 930	4 653	11 631	12 616	3 622	3 688	2 033	2 308	2 365	2 680	8	7	47	46	25	26

Source : CAD de l'OCDE, base de données SNPC (2024).

Remarque : Les regroupements de pays par niveau de revenu sont définis par la Banque mondiale mais ne comprennent que les pays figurant dans le tableau. Ils sont basés sur la liste des pays par groupe de revenu telle que révisée en juillet 2023.

Les coûts imputés pour les étudiant(e)s sont exclus.

Toutes les données représentent des décaissements bruts.

L'APD allouable par secteur ne comprend pas l'aide budgétaire.

TABEAU 4 : Aide au développement de l'éducation par donateur - 3 principaux bénéficiaires, moyenne annuelle 2020-2022

	Donateur	ÉDUCATION			ÉDUCATION DE BASE		
		Bénéficiaire	Constant 2022 Millions USD	Bénéficiaire %	Bénéficiaire	Constant 2022 Millions USD	Bénéficiaire %
Bilatéral	Australie	Océanie, non alloué	27	14	Indonésie	11	15,8
		Papouasie-Nouvelle-Guinée	25	13	Non spécifié par région	10	14,2
		Vanuatu	18	9	Îles Salomon	9	12,2
	Autriche	Non spécifié par région	6	17	Mexique	2	70,9
		Turquie	5	15	Europe et Amérique du Nord, non alloué	0	9,0
		Guatemala	4	12	Rép. de Moldavie	0	8,8
	Belgique	Non spécifié par région	40	36	Non spécifié par région	8	50,5
		République démocratique du Congo	15	13	Viet Nam	1	9,1
		Ouganda	9	8	Zambie	1	8,2
	Canada	Non spécifié par région	56	9	Non spécifié par région	32	26,6
		Jordanie	17	5	Burkina Faso	7	6,2
		Tanzanie	14	4	Mozambique	7	6,0
	Danemark	Non spécifié par région	70	40	Afrique du Nord et Asie occidentale, non alloué	8	61,7
		Afrique du Nord et Asie occidentale, non alloué	8	10	Myanmar	2	11,8
		Éthiopie	2	2	Afghanistan	1	8,3
	Finlande	Non spécifié par région	15	20	Afrique subsaharienne, non alloué	0	0,7
		Mozambique	11	16	Éthiopie	5	17,7
		Népal	9	12	Mozambique	5	17,4
	France	Non spécifié par région	109	15	Liban	24	16,4
		Maroc	56	8	Niger	10	7,0
		Wallis et Futuna	50	7	Non spécifié par région	8	5,8
	Allemagne	Non spécifié par région	314	23	Jordanie	47	16,5
		Chine	116	8	Liban	33	11,7
		Jordanie	114	8	Turquie	27	9,5
	Hongrie	Jordanie	10	8	Ukraine	2	85,6
		République arabe syrienne	9	7	Serbie	0	4,8
		Chine	5	4	Liban	0	3,8
	Irlande	Non spécifié par région	14	17	Non spécifié par région	10	45,0
		Mozambique	5	13	Mozambique	5	22,6
		État de Palestine	4	11	Ouganda	1	4,3
	Israël	Inde	11	49			
		Chine	4	17			
		Ukraine	2	8			
	Italie	Ukraine	71	31	Jordanie	13	43,7
		Non spécifié par région	27	12	Sénégal	2	7,2
		Jordanie	14	6	Liban	2	6,3
	Japon	Non spécifié par région	154	29	Maroc	34	33,4
		Maroc	36	7	Burkina Faso	7	7,4
		Inde	30	6	République arabe syrienne	7	6,6
	Koweït	Jordanie	9	31			
		Chine	6	20			
		Ghana	4	14			
	Pays-Bas	Non spécifié par région	79	88	Non spécifié par région	31	90,3
		Burkina Faso	3	4	Burkina Faso	2	6,0
		Éthiopie	1	1	Burundi	1	3,2
	Nouvelle-Zélande	Océanie, non alloué	9	16	Timor-Leste	3	44,6
		Îles Salomon	6	11	Océanie, non alloué	1	19,8
		Samoa	6	10	Îles Salomon	1	18,3
	Norvège	Non spécifié par région	169	44	Non spécifié par région	145	58,1
		Malawi	23	6	Malawi	16	6,5
		Éthiopie	21	5	Éthiopie	10	4,0
	Pologne	Bélarus	5	41	Ukraine	0	50,3
		Ukraine	3	24	Burundi	0	15,0
		République unie de Tanzanie	0	4	République unie de Tanzanie	0	10,7
	Portugal	Timor-Leste	11	24	Sao Tomé et Principe	2	94,6
		Mozambique	9	19	Mozambique	0	5,1
		Brésil	7	15	Guinée-Bissau	0	0,3
	Qatar	État de Palestine	9	8	Colombie	2	8,6
		Pakistan	9	8	Somalie	2	8,5
		Turquie	9	8	Ouganda	2	8,1
	Rép. de Corée	Viet Nam	13	6	Cambodge	4	13,5
		Ouzbékistan	12	6	Cameroun	2	8,5
		Ghana	10	5	Jordanie	2	6,0
	Roumanie	Moldavie	48	80	Ukraine	0	64,0
		Serbie	3	4	Rép. de Moldavie	0	25,0
		Ukraine	2	3	Géorgie	0	7,3
	Arabie Saoudite	Yémen	54	21	Yémen	7	70,0
		Égypte	42	16	Maroc	2	15,3
		Non spécifié par région	13	5	Niger	1	7,5

TABLEAU 4 : Suite

	Donateur	ÉDUCATION			ÉDUCATION DE BASE		
		Bénéficiaire	Constant 2022 Millions USD	Bénéficiaire %	Bénéficiaire	Constant 2022 Millions USD	Bénéficiaire %
Multilatéral	Espagne	Maroc	6	9	Afrique du Nord et Asie occidentale, non alloué	2	14,7
		Non spécifié par région	9	7	Haïti	2	10,7
		Bolivie	3	5	Guatemala	1	8,0
	Suède	Non spécifié par région	21	18	Non spécifié par région	21	37,3
		République unie de Tanzanie	18	15	Afrique subsaharienne, non alloué	13	24,2
		Afrique subsaharienne, non alloué	14	12	Afghanistan	8	15,4
	Suisse	Non spécifié par région	34	21	Non spécifié par région	8	19,2
		Bénin	7	4	Mali	4	9,6
		Burkina Faso	7	4	Burkina Faso	4	8,8
	Turquie	Non spécifié par région	102	34	Afrique du Nord et Asie occidentale, non alloué	4	58,5
		Europe et Amérique du Nord, non alloué	39	13	Non spécifié par région	1	12,9
		Kazakhstan	22	8	République arabe syrienne	0	7,6
	Émirats arabes unis	Non spécifié par région	41	52	Colombie	2	51,0
		Jordanie	4	5	Ouganda	0	7,9
		Soudan	4	5	Inde	0	6,6
	Royaume-Uni	Non spécifié par région	233	40	Non spécifié par région	54	37,6
		Pakistan	38	7	Pakistan	12	8,6
		Nigéria	25	4	Jordanie	10	6,8
	États-Unis	Non spécifié par région	261	19	Non spécifié par région	206	20,3
		Jordanie	91	7	Jordanie	89	8,8
		Maroc	70	5	Afghanistan	48	4,7
	Banque asiatique de développement	Bangladesh	100	34	Bangladesh	28	93,0
		Népal	45	16	Népal	1	2,2
		Afghanistan	25	9	Micronésie	1	2,0
	Institutions de l'UE	Non spécifié par région	345	28	Non spécifié par région	60	27,2
		Turquie	217	17	Turquie	55	25,1
		Maroc	63	5	Maroc	22	9,9
	Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	Honduras	12	28	Dominique	0	0,1
		Nicaragua	11	25	Argentine	0	0,1
		Guatemala	7	16	Belize	0	0,2
	Banque islamique de développement	État de Palestine	13	37	État de Palestine	1	28,4
		Nigéria	3	8	Burkina Faso	1	23,5
		Niger	3	8	Djibouti	0	15,2
	Fonds de l'OPEP pour le développement international	Chine	21	61	Zimbabwe	2	51,4
		Burkina Faso	5	13	Côte d'Ivoire	1	25,4
		Malawi	2	6	Gambie	1	23,2
	Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA)	État de Palestine	296	63	État de Palestine	296	62,6
		Jordanie	101	21	Jordanie	101	21,4
		Liban	50	11	Liban	50	10,6
	UNICEF	République démocratique du Congo	7	10	Inde	3	11,9
		Inde	5	8	Éthiopie	1	6,3
		Pakistan	5	7	République démocratique du Congo	1	4,5
	Banque mondiale (Association internationale de développement)	Nigéria	202	10	République démocratique du Congo	117	23,4
		République unie de Tanzanie	186	9	Nigéria	60	12,1
		Pakistan	168	8	Éthiopie	51	10,2

Source : CAD de l'OCDE, base de données SNPC (2024).

Glossaire

Alphabétisation. Selon la définition de l'UNESCO de 1958, ce terme désigne la capacité d'un individu à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne. Le concept d'alphabétisation a depuis évolué pour englober plusieurs domaines de compétences, chacun étant conçu sur une échelle de différents niveaux de maîtrise et servant des objectifs différents.

Compétences en technologies de l'information et de la communication. On considère qu'une personne possède de telles compétences si elle a entrepris certaines activités informatiques au cours des trois derniers mois : copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser des outils de copier-coller pour dupliquer ou déplacer des informations dans un document ; envoyer des courriels avec des fichiers joints ; utiliser des formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul ; connecter et installer de nouveaux appareils ; trouver, télécharger, installer et configurer des logiciels ; créer des présentations électroniques avec des logiciels de présentation ; transférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils ; et écrire un programme informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé.

Dépenses publiques d'éducation. Total des dépenses courantes et en capital consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales pour les établissements publics et privés.

Éducation à la citoyenneté mondiale. Un type d'éducation qui vise à donner aux apprenants les moyens d'assumer des rôles actifs leur permettant de faire face et de résoudre les défis mondiaux et de devenir des contributeurs proactifs à un monde plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif et plus sûr.

Éducation au développement durable. Un type d'éducation qui vise à permettre aux apprenants de relever de manière constructive et créative les défis mondiaux actuels et futurs et de créer des sociétés plus durables et résilientes.

Éducation et protection de la petite enfance. Services et programmes qui soutiennent la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants - notamment la santé, la nutrition et l'hygiène, ainsi que le développement cognitif, social, émotionnel et physique - de la naissance à l'entrée à l'école primaire.

Effectif de non-scolarisation. Les personnes non inscrites, définies parmi les populations suivantes :

- Enfants en âge officiel de fréquenter l'école primaire.
- Adolescents en âge officiel de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Jeunes en âge officiel de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Enseignant(e) formé(e). Enseignant(e) qui a rempli au moins les conditions minimales de formation organisée (préalable ou en continue) pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique, conformément à la politique ou à la législation nationale.

Enseignant(e) qualifié(e). Enseignant(e) qui possède les qualifications académiques minimales nécessaires pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique dans un pays donné.

Enseignement et formation techniques et professionnels. Programmes conçus principalement pour préparer les étudiant(e)s à entrer directement dans une profession ou un métier particulier (ou une catégorie de professions ou de métiers).

Établissements privés. Les institutions qui ne sont pas gérées par des autorités publiques mais qui sont administrées et gérées, à des fins lucratives ou non, par des organismes privés tels que des organisations non gouvernementales, des organismes religieux, des groupes d'intérêts spéciaux, des fondations ou des entreprises commerciales.

Indice de développement de la petite enfance 2030. Indice de réalisation du potentiel de développement qui évalue les enfants âgés de 24 à 59 mois à l'aide de 20 questions portant sur 3 domaines : la santé, l'apprentissage et le bien-être psychosocial. Les informations sont collectées par le biais des enquêtes en grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF. Un enfant est « en bonne voie » s'il atteint les seuils spécifiques à son âge.

Indice de parité. Mesure de l'inégalité définie comme le rapport entre les valeurs d'un indicateur d'éducation de deux groupes de population. Généralement, le numérateur est la valeur du groupe défavorisé et le dénominateur est la valeur du groupe favorisé. Un indice compris entre 0,97 et 1,03 indique la parité. Une valeur inférieure à 0,97 indique une disparité en faveur du groupe favorisé. Une valeur supérieure à 1,03 indique une disparité en faveur du groupe défavorisé. Un indice de parité ajusté est symétrique autour de 1 et limité à une fourchette comprise entre 0 et 2. Les groupes peuvent être définis par :

- Le genre. Rapport entre les femmes et les hommes des valeurs d'un indicateur donné.
- Localisation. Rapport entre les valeurs rurales et urbaines d'un indicateur donné.
- Richesse/revenu. Rapport entre les 20 % les plus pauvres et les 20 % les plus riches d'un indicateur donné.

Niveau minimum de compétence. Critère de référence des connaissances de base en mathématiques et en lecture, mesuré à l'aide d'évaluations de l'apprentissage. En attendant que des normes communes soient validées par la communauté internationale ou les pays, les définitions des compétences minimales publiées par les agences spécialisées dans les évaluations transnationales de l'apprentissage sont utilisées.

Niveaux d'éducation selon la classification internationale type de l'éducation (CITE), qui est le système de classification conçu pour servir d'instrument d'assemblage, de compilation et de présentation d'indicateurs et de statistiques comparables sur l'éducation, tant à l'intérieur des pays qu'au niveau international. Le système, introduit en 1976, a été révisé en 1997 et 2011.

- *Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE)*. Programmes au stade initial de l'enseignement organisé, principalement conçus pour initier les très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et pour servir de passerelle entre la maison et l'école. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur scolarité au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).
- *Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)*. Programmes généralement conçus pour donner aux élèves une solide éducation de base en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi qu'une compréhension élémentaire de disciplines telles que l'histoire, la géographie, les sciences, l'art et la musique.
- *Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE)*. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement conçu pour poursuivre les programmes de base du niveau primaire, mais l'enseignement est généralement plus axé sur les disciplines, ce qui nécessite des enseignant(e)s plus spécialisé(e)s pour chaque matière. La fin de ce niveau coïncide souvent avec la fin de l'éducation obligatoire. L'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) est souvent organisé davantage en fonction des disciplines et des enseignant(e)s ont généralement besoin d'une qualification plus élevée ou plus spécifique à une matière.
- *Enseignement post-secondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE)*. Il offre des expériences d'apprentissage s'appuyant sur l'enseignement secondaire et préparant à l'entrée sur le marché du travail ainsi qu'à l'enseignement supérieur.
- *Enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE)*. Il s'appuie sur l'enseignement secondaire et propose des activités d'apprentissage dans des domaines spécialisés de l'éducation. Il vise l'apprentissage à un niveau élevé de complexité et de spécialisation. Il comprend :
 - Niveau 5 : L'enseignement supérieur de cycle court, généralement conçu pour fournir aux participants des connaissances, des aptitudes et des compétences professionnelles. Il est basé sur la pratique et spécifique à une profession, et prépare les étudiant(e)s à entrer sur le marché du travail.
 - Niveau 6 : La licence, généralement conçue pour permettre aux participants d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires, menant à un premier diplôme ou à une qualification équivalente.
 - Niveau 7 : Le niveau master ou équivalent, généralement conçu pour fournir aux participants des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques et/ou professionnelles avancées, menant à un second diplôme ou à une qualification équivalente.
 - Niveau 8 : Le niveau doctorat ou équivalent, conçu principalement pour mener à une qualification de recherche avancée.

Nouveaux entrants. Étudiant(e)s entrant pour la première fois dans un niveau d'éducation donné ; différence entre les admissions et les redoublements dans la première année du niveau.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Un ajustement du taux de change qui tient compte des différences de prix entre les pays, ce qui permet des comparaisons internationales de la production et du revenu réels.

Pays touché par un conflit. Pour une année donnée, tout pays ayant enregistré au moins 1 000 décès liés à des conflits armés (y compris des décès parmi les civils et les acteurs militaires) au cours des 10 années précédentes et/ou plus de 200 décès liés à des conflits armés au cours d'une année quelconque précédant les 3 années précédentes, selon l'ensemble de données sur les décès liés à des conflits armés du Programme de données sur les conflits d'Uppsala (Battle-Related Deaths Dataset).

Prix constant. Prix d'un article donné ajusté pour éliminer l'effet global des variations générales de prix (inflation) depuis une année de référence précise.

Produit intérieur brut (PIB). La valeur de tous les biens et services finaux produits dans un pays au cours d'une année.

Ratio élèves enseignant(e)s. Nombre moyen d'élèves par enseignant(e) à un niveau d'éducation donné.

Revenu national brut. La valeur de tous les biens et services finaux produits dans un pays au cours d'une année (PIB) plus les revenus que les résidents ont reçus de l'étranger, moins les revenus réclamés par les non-résidents.

Taux brut d'admission. Nombre total de nouveaux entrants dans une classe donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école pour cette classe.

Taux brut de scolarisation. Inscription à un niveau d'éducation spécifique, quel que soit l'âge, exprimée en pourcentage de la population dans le groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'éducation. Il peut dépasser 100 % en raison d'une entrée précoce ou tardive et/ou d'un redoublement.

Taux d'achèvement. Pourcentage d'enfants âgés de trois à cinq ans ayant dépassé l'âge officiel d'entrée en dernière année d'un niveau d'éducation et ayant atteint la dernière année de ce niveau. Par exemple, le taux d'achèvement du primaire dans un pays où le cycle est de 6 ans et où l'âge officiel d'entrée en dernière année est de 11 ans est le pourcentage d'enfants de 14 à 16 ans qui ont atteint la sixième année.

Taux d'alphabétisation. Nombre de personnes alphabétisées dans un groupe d'âge donné, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

- **Adulte.** Personne âgée de 15 ans et plus.
- **Jeune.** Personne âgée de 15 à 24 ans.

Taux d'attrition des enseignant(e)s. Nombre d'enseignants d'un niveau d'éducation donné quittant la profession au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage des enseignant(e)s de ce niveau et de cette année scolaire.

Taux d'élèves en retard par rapport à l'âge officiel de leur année d'étude. Pourcentage d'élèves de chaque niveau d'éducation (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur) qui ont deux ans ou davantage d'années de plus que l'âge prévu pour leur classe.

Taux d'enfants jamais scolarisés. Pourcentage d'enfants âgés de trois à cinq ans de plus que l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire qui n'ont jamais été à l'école. Par exemple, dans un pays où l'âge officiel d'entrée est de 6 ans, l'indicateur est calculé suivant le groupe d'âge de 9 à 11 ans.

Taux de non-scolarisation. Les personnes du groupe d'âge officiel pour un niveau d'éducation donné qui ne sont pas scolarisées, exprimées en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux de réussite. Nombre de personnes d'un groupe d'âge donné selon le niveau d'éducation le plus élevé atteint, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge (voir *Taux d'achèvement*).

Taux de scolarisation par âge. Taux de scolarisation d'un âge ou d'un groupe d'âge donné, quel que soit le niveau d'éducation dans lequel les élèves ou étudiant(e)s sont inscrit(e)s, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou du même groupe d'âge. L'indicateur global 4.2.2, le taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), en est un exemple.

Taux de transition. Nombre de nouveaux entrants en première année d'un niveau d'éducation au cours d'une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves qui étaient inscrits en dernière année du niveau d'éducation précédent au cours de l'année précédente et qui ne redoublent pas l'année suivante.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves de la tranche d'âge officielle pour un niveau d'éducation donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net de scolarisation Effectif du groupe d'âge officiel pour un niveau d'éducation donné, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge. Il existe deux variantes supplémentaires de cet indicateur :

- Taux net ajusté de scolarisation. Effectif du groupe d'âge officiel à un niveau d'éducation donné, *soit à ce niveau, soit aux niveaux supérieurs*, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.
- Taux net total de scolarisation. Effectif du groupe d'âge officiel à un niveau d'éducation quelconque, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

TERMES RELATIFS AU LEADERSHIP

Accompagnement : Un processus de développement professionnel structuré et non-directif qui consiste en un encadrement personnalisé, un soutien et un retour d'information de la part de personnes expérimentées vers des personnes moins expérimentées, afin de les aider à améliorer leurs pratiques et à atteindre leurs objectifs. Il est généralement de courte durée et requiert des qualifications spécifiques de la part de l'accompagnateur (voir *mentorat*).

Administration de l'éducation : Un processus de coordination des ressources financières, humaines et matérielles permettant à un établissement d'enseignement d'atteindre ses objectifs.

Autonomie : Le pouvoir de prendre des décisions sur l'allocation des ressources.

Certification : Un processus qui confirme l'accomplissement professionnel au-delà de l'acquisition de qualifications minimales.

Communauté d'apprentissage professionnel : Un groupe de professionnels qui se réunissent régulièrement pour partager leur expertise et travailler en collaboration pour améliorer leurs compétences.

Concours ouvert : Processus de sélection dans lequel les candidats sont mis en concurrence par le biais d'examens, de la présentation de leurs qualifications et d'autres critères objectifs.

Conseil des élèves : Organe représentatif élu des élèves qui fournit une plateforme pour la participation des étudiants à la gouvernance de l'école et l'expression de leurs préoccupations.

Directeur d'école : Un chef d'établissement scolaire chargé d'exercer l'administration, la gestion et la direction pour permettre à un établissement d'atteindre ses objectifs (qui peuvent inclure l'engagement de la communauté et un environnement d'apprentissage positif) (également : *directeur, chef d'établissement, chef de service, gestionnaire*).

Direction des écoles : Rôles, responsabilités et pratiques impliqués dans un processus d'influence sociale, qui vise à maximiser les efforts des autres membres de la communauté scolaire en vue de la réalisation de l'objectif de l'école.

Direction des systèmes : Rôles et responsabilités des fonctionnaires centraux et locaux impliqués dans un processus d'influence sociale, qui vise à maximiser les efforts des autres, en vue de la réalisation des objectifs du système.

Évaluation : Appréciation des performances professionnelles sur la base de critères établis.

Gestion de l'éducation : Processus de planification, d'organisation, de direction et de contrôle des ressources permettant à un établissement d'enseignement d'atteindre ses objectifs tout en assurant son fonctionnement et son développement.

Induction : Un processus de développement professionnel pour les personnes qui sont nouvelles dans un poste ou une institution, visant à faciliter leur transition, à les familiariser avec les politiques institutionnelles et à promouvoir l'efficacité. Il inclut, mais va au-delà, de l'accompagnement et du mentorat.

Leadership distribué : Une approche du leadership où la pratique prend forme à travers les interactions et la situation de plusieurs membres d'une organisation ou d'une équipe, plutôt que par les actions d'un leader individuel (voir *leadership partagé*).

Leadership dans l'éducation : Un processus d'influence sociale qui maximise les efforts des autres pour atteindre un objectif éducatif.

Leadership des élèves : Processus par lequel les élèves, par le biais de positions formelles ou informelles, influencent les autres en vue d'atteindre un objectif éducatif ou social.

Leadership enseignant : Processus par lequel les enseignant(e)s, par le biais de positions formelles (supervision de départements, de classes ou d'initiatives clés) ou informelles, influencent les autres en vue de la réalisation d'un objectif (également : *encadrement intermédiaire*).

Leadership partagé : Une approche du leadership où la pratique prend forme à travers les interactions et la situation de multiples membres d'une organisation, plutôt que les actions d'un leader individuel, dans laquelle d'autres membres de l'équipe ont également un pouvoir de décision (voir : *leadership distribué*).

Leadership pédagogique : Une approche du leadership qui se concentre sur l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage afin d'améliorer les résultats des élèves par rapport aux normes. Il comprend la supervision de l'enseignement, la coordination de la mise en œuvre des programmes scolaires, le suivi des progrès des élèves et l'administration des tâches liées à l'apprentissage (également : *direction pédagogique*).

Leadership transformationnel : Une approche du leadership qui se concentre sur l'inspiration et la motivation d'un changement positif chez les individus et les organisations.

Mentorat : Un processus de développement professionnel directif et moins structuré d'orientation personnalisée, de soutien et de retour d'information de la part de personnes expérimentées vers des personnes moins expérimentées afin de les aider à améliorer leurs pratiques et à atteindre leurs objectifs. Il peut durer longtemps et ne nécessite pas de qualifications spécifiques de la part du mentor (voir *accompagnement*).

Nomination : Processus consistant à faire une offre d'emploi qui est acceptée, le candidat retenu commençant à travailler à un poste vacant.

Normes professionnelles : Un ensemble de lignes directrices et d'attentes décrivant les connaissances, les compétences et les pratiques requises pour assurer la qualité, la responsabilité et l'amélioration continue d'une profession.

Octroi de licences : Processus de sélection des candidats visant à s'assurer qu'ils possèdent un ensemble minimum de qualifications leur permettant d'exercer une profession.

Préparation : Un processus visant à développer les connaissances, les aptitudes et les compétences que les candidats aspirants doivent posséder avant d'être nommés à un poste afin d'être efficaces.

Professionnalisation : Un processus consistant à donner à une profession, une activité ou un groupe des qualités professionnelles en augmentant la formation ou les qualifications requises, ce qui peut viser à améliorer la qualité du service mais aussi le statut des membres du groupe.

Recrutement : Processus de recherche et d'attraction d'un groupe de candidats qualifiés à partir duquel les candidats à des postes vacants peuvent être sélectionnés.

Responsabilité : Obligation, fondée sur une justification juridique, politique, sociale ou morale, de rendre compte de la manière dont des devoirs clairement définis (en termes d'actions ou de résultats) ont été assumés.

Sélection fondée sur le mérite : Un processus de sélection qui cherche à établir si un candidat individuel possède les qualités objectives et clairement articulées requises pour une bonne performance dans un poste particulier.

Sélection : Processus de collecte et d'utilisation d'informations pertinentes en vue de prendre une décision d'emploi concernant les candidats à un poste vacant.

Acronymes et abréviations

AMPL	Évaluations des niveaux minimaux de compétence
APD	Aide publique au développement
BRACE	Building the Climate Resilience of Children and Communities through the Education Sector
C	Celsius
CAD	Comité d'aide au développement
CBSE	Central Board of Secondary Education
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CITE-T	Classification internationale type des programmes de formation des enseignant(e)s
CTE	College of teacher education
EEE	Espace économique européen
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPPE	Protection et éducation de la petite enfance
É.-U.	États-Unis
FONERWA	Fonds vert pour le Rwanda
ICCS	Étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté
ISPP	International Study of Principal Preparation
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MECCE	Suivi et évaluation de la communication et de l'éducation sur le climat
MEXT	Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie (Japon)
MICS	Enquêtes en grappes à indicateurs multiples
NPQEL	National Professional Qualification for Educational Leaders
NSW	Nouvelle-Galles du Sud
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PEER	Profiles Enhancing Reviews in Education
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Progrès de l'étude internationale sur la lecture et l'alphabétisation
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
Rapport GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
RNB	Revenu national brut
SDG	Objectif de développement durable
SEAMEO	Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Tendances internationales des études en mathématiques et sciences
TOSSD	Soutien officiel total au développement durable

UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
WASH	Eau, assainissement et hygiène

Références

CHAPITRE 1

- Ärlestig, H., Day, C., and Johansson, O. (Eds.). (2016). *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6>
- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 724–730). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7>
- Biesta, G. (2017). Educational leadership for what? An educational examination. In D. Waite and I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (pp. 15–27). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118956717.ch1>
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Eacott, S. (2022). A history of leadership thought. In F. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1–18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4_15-1
- Fullan, M. (1996). Leadership for change. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, and A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701–722). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_21
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23(3), 267–291.
- Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education*).
- Harris, A. and Jones, M. (2015). Transforming education systems: Comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311–318.
- Harris, A. and Jones, M. (2018). Why context matters: A comparative perspective on education reform and policy implementation. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3), 195–207.
- ISLDN. (2024). *International School Leadership Development Network*. <https://isldn.weebly.com>
- ISTL. (2024). *International Study of Teacher Leadership*. <https://sites.google.com/mtroyal.ca/istl/home>
- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations (Sixth Edition)*. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-ie/The+Leadership+Challenge%3A+How+to+Make+Extraordinary+Things+Happen+in+Organizations%2C+6th+Edition-p-9781119278979>
- Kruse, K. (2013). What is leadership? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership>
- Lakomski, G., Eacott, S., and Evers, C. W. (Eds.). (2018). *Questioning Leadership: New Directions for Educational Organisations (First Edition)*. Routledge. <https://www.routledge.com/Questioning-Leadership-New-directions-for-educational-organisations/Lakomski-Eacott-Evers/p/book/9781138327399>
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education at The University of Toronto, The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K. and Seashore-Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/Linking+Leadership+to+Student+Learning-p-9780470623312>
- Mulford, B. (2008). *Australian Education Review. The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aer>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (TALIS.) <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. (TALIS.) <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168.

- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., and Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Slater, C. L., Garcia Garduno, J. M., and Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3), 126–134.
- UNESCO. (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The Quality Imperative*.
- UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*.
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting Our Commitments*.
- University of Nottingham. (2020). *International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals*. <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/brochure/isspp1709-brochure-final.pdf>
- WSLS. (2024). *WSLS: World School Leadership Study*. Arbeitsgruppe Bildungsmanagement. <https://bildungsmanagement.net/forschung/wsls>

CHAPITRE 2

- Adelman, M., and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <http://dx.doi.org/%2010.1596/978-1-4648-1463-1>
- Alban Conto, C., Guilbert, N., and Devignes, F. (2023). *The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://doi.org/10.54675/FVIN8372>
- Albania Ministry of Education and Science. (2013). *Standardet e drejtorit* [Standards for the director of an educational institution]. www.vet.al/files/ligje%20etj/2013_2014/26.8.2013-standartet-e-drejtorit.pdf
- Alberta Education. (2023). *Leadership quality standard*. <https://open.alberta.ca/dataset/b49851f6-d914-4f28-b5d5-199b028beeca/resource/cb74509e-745e-4fa8-93c3-bbad11f267f9/downloadeduc-leadership-quality-standard-2023.pdf>
- Almalki, H. (2019). *School Leaders' Experiences and Perceptions of School Reform in KSA: Autonomy, Accountability and Decision Making*. PhD thesis, Institute of Education, University of Reading. <https://doi.org/10.48683/1926.00084891>
- Altrichter, H. and Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen [New approaches to managing the school system and the appointment of school leadership]. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 291–310.
- April, D. and Bouchamma, Y. (2017). Influence of pedagogical supervisors' practices and perceptions on the use of results-based management. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 183, 82–98.
- Argyropoulou, E., Syka, C.-H., and Papaioannou, M. (2021). School leadership in dire straits: Fighting the virus or challenging the consequences?. *International Studies in Educational Administration*, 49(1).
- Aruba Government. (1989). *Basic secondary education act* [Voortgezet onderwijs]. <https://www.overheid.aw/document.php?m=7&fileid=8613&f=ae91830135d4c6aa63ee4ea1eed40d7b&attachment=0&c=10805>
- Ashdown, D. M. and Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Attendance Works. (2020). *Leading Attendance: A Toolkit for Principals. Summary*. <https://attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/09/AW-principal-toolkit-081017-2.pdf>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles>
- Bahamas Government. (2001). *Education Act*. http://laws.bahamas.gov.bs/cms/images/LEGISLATION/PRINCIPAL/1962/1962-0015/EducationAct_1.pdf
- Bailes, L. P. and Guthery, S. (2020). Held down and held back: Systematically delayed principal promotions by race and gender. *AERA Open*, 6(2), 1–17.
- Barbados Government. (2007). *Education Act*. http://104.238.85.55/en/showdoc/cr/1982_43
- Barbados Government. (2008a). *Education Regulations*. <http://104.238.85.55/en/ShowPdf/41.pdf>

- Barbados Government. (2008b). *Guide to Teacher Evaluation in Public Schools in Barbados*.
<https://mes.gov.bb/Download.ashx?file=Attachments%2Fguide-teacher-evaluation.pdf&name=Guide+to+Teacher+Evaluation+in+Barbados&disposition=inline>
- Bartanen, B. (2020). Principal quality and student attendance. *Educational Researcher*, 49(2), 101–113.
- Bartanen, B. and Grissom, J. A. (2019). *School principal race and the hiring and retention of racially diverse teachers*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 19-59.) <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai19-59.pdf>
- Bartanen, B. and Grissom, J. A. (2023). School principal race, teacher racial diversity, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 58(2), 666–712.
- Bartanen, B., Husain, A. N., and Liebowitz, D. D. (2023). Rethinking Principal Effects on Student Outcomes. In *EdWorkingPapers*. Annenberg Institute, Brown University. <https://edworkingpapers.com/ai22-621>
- Bastian, K. C. and Henry, G. T. (2015). The apprentice: Pathways to the principalship and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 600–639.
- Becker, J. D. and Grob, L. (2021). *The school principal and teacher retention*. Metropolitan Educational Research Consortium. https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=merc_pubs
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., and Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 602–624.
- Belga. (2023). Le controversé décret sur l'évaluation des enseignants définitivement validé [The controversial decree on the evaluation of teachers definitively approved]. *Le Soir*. <https://www.lesoir.be/526518/article/2023-07-19/le-decret-sur-levaluation-des-enseignants-definitivement-valide>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., and Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412.
- Bergmann, J., Alban Conto, C., and Brossard, M. (2022). *Increasing Women's Representation in School Leadership: A Promising Path Towards Improving Learning*. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Increasing-Womens-Representation-in-School-Leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.pdf>
- Berkovich, I. and Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 450–468.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., and Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal*, 125(584), 647–674.
- Bobonis, G., Gonzalez-Navarro, M., Scur, D., and Wagner, J. (2020). *Management Practices and Coordination of Responses to COVID-19 in Public Schools: Evidence from Puerto Rico*. J-PAL North America.
- Bogler, R. and Berkovich, I. (2022). A systematic review of empirical evidence on teachers' organizational commitment 1994–2018. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 440–457.
- Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M., and April, D. (2020). *Professional Learning Communities: Competency Standards for School Principals*. Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y., Giguère, M., and April, D. (2019). *Pedagogical Supervision: A Competency Standards Framework*. Rowman & Littlefield.
- Boyland, L. G., Kirkeby, K. M., and Boyland, M. I. (2020). Actions and attitudes regarding middle-grade LGBTQ students: Principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 30(2), 166–191.
- Brown, J., Keesler, J., Karikari, I., Ashrifi, G., and Kausch, M. (2020). School principals putting bullying policy to practice. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1–2), NP281–NP305.
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyani, I., Conde, M. J. R., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., and Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580–607.
- Brunei Darussalam Government. (2011). *Laws of Brunei: Chapter 210: Education 59/03: Amended by S 86/06*. <https://www.moe.gov.bn/DocumentDownloads/Akta%20Pendidikan%20Wajib/Education%20Act%20Revised%20Edition%20cap210.pdf>
- Brunei Darussalam Ministry of Education. (2015). *Brunei Darussalam School Leadership Standards and Competency Framework*. https://bdta.moe.gov.bn/web/?page_id=5249
- Bulgaria National Agency for Vocational Education and Training. (2019). *State Educational Standards*. <https://www.navet.government.bg/eng/ser>

- Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126–145.
- Burns, T. and Köster, F. (2016). *Governing Education in a Complex World*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. SAGE.
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing English and South African approaches. *Compare*, 41(6), 785–800.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66–71.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Bush, T. (2021). Assessing successful school leadership: What do we know?. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(5), 687–689. <https://doi.org/10.1177/17411432211034675>
- Bush, T. (2024). School leadership and student outcomes: What do we know?. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 3–5.
- Bush, T., Fadare, M., Chirimambowa, T., Enukorah, E., Musa, D., Nur, H., Nyawo, T., and Shipota, M. (2021). Instructional leadership in sub-Saharan Africa: Policy and practice. *International Journal of Educational Management*, 36(1), 14–31.
- Bush, T., Kirezi, J. C., Ashford, R., and Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 680–712.
- Campos-García, I. and Zúñiga-Vicente, J. Á. (2019). The female presence in different organisational positions and performance in secondary schools: Does a woman leader function as mediator?. *PLoS ONE*, 14(9), e0222411.
- Carson, C. L. (2013). *Instructional leadership in Missouri: A study of middle-level building principals and student achievement*. DPhil thesis, Saint Louis University.
- Castro, A. M. F. de M., Bueno, J. M. H., and Peixoto, E. M. (2021). Socioemotional and cognitive skills: Its relation to school performance in elementary school. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31, e3137.
- Charalampous, C., Papademetriou, C., Reppa, G., Athanasoula-Reppa, A., and Voulgari, A. (2021). The impact of COVID-19 on the educational process: The role of the school principal. *Journal of Education*, 203(3), 566–573.
- Cheng, Y. C., Ko, J., and Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177–196.
- Chile Ministry of Education. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* [Framework for good school leadership and management]. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Chile Ministry of Education. (2023). *Ley n° 21.040 crea el sistema de educación pública* [Law no. 21.040 creates the public education system]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I., and Cavioni, V. (2022). Impact of a school mental health program on children's and adolescents' socio-emotional skills and psychosocial difficulties. *Children*, 9(11), 1661.
- CONFEMEN. (2020). *PASEC2019: Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone: Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire* [PASEC2019: Quality of education systems in francophone sub-Saharan Africa: Performance and teaching-learning environment in primary education]. <https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/Rapport-international-evaluation-PASEC2019.pdf>
- COTAP Secretariat. (2015). *T-standard: Professional Standards for Principals of Hong Kong*. Committee on Professional Development of Teachers and Principals. <https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-pps>
- Cotropia, C. A. (2019). Menstruation management in United States schools and implications for attendance, academic performance, and health. *Women's Reproductive Health*, 6(4), 289–305.
- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(2), 129–142.
- Croatia Government. (2020). *Law on education in primary and secondary schools*. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
- Dare, P. S. and Saleem, A. (2022). Principal leadership role in response to the pandemic impact on school process. *Frontiers in Psychology*, 13, 943442.
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagne, M., and Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: What kind of learning matters?*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals-report>

- Darmody, M. and Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115–128.
- Day, C., Sammons, P., and Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. <https://www.edt.org/research-and-insights/successful-school-leadership-2020-publication>
- Day, C., Gu, Q., et Ylimaki, R. (2024). *Educational research and the quality of successful school leadership*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- DeMatthews, D. E. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 107–122.
- Denmark Government. (2021). *Public schools act LBK no 1887 of 01/10/2021*. <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2021/1887>
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., and Bridgeland, J. (2017). *Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools*. Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf>
- Doe, R., Ndinguri, E., and Phipps, S. T. (2015). Emotional intelligence: The link to success and failure of leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 105.
- Doll, B., Nastasi, B. K., Cornell, L., and Song, S. Y. (2017). School-based mental health services: Definitions and models of effective practice. *Journal of Applied School Psychology*, 33(3), 179–194.
- Donlevy, V., Meierkord, A., and Rajania, A. (2015). *Study on the Diversity Within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. European Commission. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2016-03/teacher-diversity_en.pdf
- Dukpa, N., Orong, L., and Jongkhar, S. (2023). Comparison of academic results between fully autonomous and non-autonomous schools. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 43(1), 32–40.
- Elonga Mboyo, J. P. (2019). Reimagining Ubuntu in schools: A perspective from two primary school leaders in the Democratic Republic of Congo. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(2), 206–223.
- Eryilmaz, N. and Strietholt, R. (2024). Evidence from TIMSS on the relationship between school leadership support, teacher job satisfaction and student mathematics and science achievement. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Estonia Ministry of Education and Research. (2020). *The Estonian Lifelong Learning Strategy*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/estonia_III-strategy-2020.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Inclusive School Leadership: A Practical Guide to Developing and Reviewing Policy Frameworks*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Policy_Framework.pdf
- Evans-Brown, K. (2015). The link between leadership and reduced dropout rates. *PhD thesis, Walden University*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/514>
- Eyal, O. and Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Farinde-Wu, A., Butler, B. R., and Allen-Handy, A. (2020). Conceptualizing a Black female teacher pipeline: From recruitment to retention to retirement. *Theory Into Practice*, 59(4), 337–347.
- Forfang, H. and Paulsen, J. M. (2024). Linking school leaders' core practices to organizational school climate and student achievements in Norwegian high-performing and low-performing rural schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 99–115.
- Gallie, M. and Keevy, J. (2014). *Standards Framework for Teachers and School leaders*. The Commonwealth. <https://edu.thecommonwealth.org/?p=5266>
- Gambia Ministry of Basic and Secondary Education. (2011). *School Management Manual for Rectors of State Secondary Schools*. <https://education.govmu.org/Documents/educationsector/seceducation/Documents/School%20Management%20Manual.pdf>
- Gates, S. M., Baird, M. D., Master, B. K., and Chavez-Herrerias, E. R. (2019). *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/Principal-Pipelines-A-Feasible-Affordable-and-Effective-Way-for-Districts-to-Improve-Schools.pdf>
- Gençer, M. S. and Samur, Y. (2016). Leadership styles and technology: Leadership competency level of educational leaders. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 229, 226–233.
- Georgia Government. (2010). *2005 Law on General Education (as amended in 2010)*. <https://matsne.gov.ge/en/document/download/29248/56/en/pdf>

- Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C. A., and Papageorge, N. W. (2022). The long-run impacts of same-race teachers. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(4), 300–342.
- Gilbert, N., Gran, J., Lewis, A., and Teodorescu, D. (2022). *The Shoulder Tap: Educators of Color on the Leadership Representation Gap and What we Can Do About it*. <https://www.newleaders.org/policy/theshouldertap>
- Global School Leaders. (2020). *Evidence Review Report: A Review of Empirical Research on School Leadership in the Global South*. <https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review>
- Global School Leaders. (2023). *Promoting Understanding of Leadership in Schools: PULS Survey Report 2023*. <https://www.globalschoolleaders.org/puls-survey>
- Global School Leaders. (2024). *Evidence Review 2024: A Review of Research on Gender in School Leadership*. <https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review>
- Goldhaber, D., Holden, K., and Chen, B. (2019). *Do More Effective Teachers Become More Effective Principals*. <https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDER%20WP%20215-0119-1.pdf>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, María del Pilar, and González-Falcón, I. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares [Inclusive leadership? The view of families towards the practices of school principals]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37–54.
- Gravelle, F., Lamarche, M.-H. M., Monette, J., Gagnon, C., Montreuil, F., and Demers, L.-P. L. (2022). Gestion et leadership pédagogique: Stratégies de gestion pour favoriser l'implantation du numérique dans les établissements d'enseignement au Québec [Pedagogy and digital leadership: Management strategies to promote the implementation of digital technology in educational institutions in Quebec]. *Médiations et Médialisations*, 12, 98–113.
- Green, R. L. (2020). Leading change in underperforming schools. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 38(4).
- Grissom, J. A., Blissett, R. S., and Mitani, H. (2018). Evaluating school principals: Supervisor ratings of principal practice and principal job performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 446–472.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., and Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Grissom, J. A., Loeb, S., and Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433–444.
- Grissom, J. A., Woo, D. S., and Bartanen, B. (2020). *Ready to lead on day one: Predicting novice principal effectiveness with information available at time of hire*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 20-276.) <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai20-276.pdf>
- Gu, Q., Sammons, P., and Chen, J. (2018). How principals of successful schools enact education policy: Perceptions and accounts from senior and middle leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/015700763.2018.1496344>
- Guilbert, N., Alban Conto, C., Devignes, F., and D. Barón, J. (2024). When she leads: How female principals guide and impact sub-Saharan Africa's classrooms. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/africacan/when-she-leads-how-female-principals-guide-and-impact-sub-saharan-africas-classrooms>
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., and Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25–48.
- Gümüş, S., Şükrü Bellibaş, M., Şen, S., and Hallinger, P. (2024). Finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement?. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 28–51.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P., Gümüş, S., and Bellibaş, M. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122, 1629–1650.
- Hallinger, P. and Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hanushek, E. A., Link, S., and Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
- Hanushek, E. A., Morgan, A. J., Rivkin, S. G., Schiman, J. C., Shakeel, A., and Sartain, L. (2024). *The lasting impacts of middle school principals*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 32642.) <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/w32642.pdf>

- Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., and Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA Pediatrics*, 169(10).
- Huber, S. G. (2010). Preparing school leaders – International approaches in leadership development. In S. Huber (Ed.), *School Leadership: International Perspectives* (pp. 225–251). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1_12
- Hungary Government. (2011). *Legea educației naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011* [The national education law no. 1 of January 5, 2011]. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-52-00-00.7#SZ171@BE57@PO20>
- Inclusion International. (2024). *Lead to Include: Educational Leadership for Inclusive Education*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Ispa-Landa, S. and Thomas, S. (2019). Race, gender, and emotion work among school principals. *Gender and Society*, 33(3), 387–409.
- Jabbar, H. (2018). Recruiting ‘talent’: School choice and teacher hiring in New Orleans. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 115–151.
- Jackson, C. K. (2023). *When Does School Autonomy Improve Student Outcomes?*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 23-808.) <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai23-808.pdf>
- Jamaica Ministry of Education. (2010). *Health and Family Life Education Policy*. https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/iiep_hfledraftpolicy.pdf
- Japan Government. (2020). 教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律（令和四年法律第四十号 [Act amending the special act on educational public servants and the educational personnel certification act (Act no. 40 of 2022)]. https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=324AC0000000001_20230401_504AC0000000040
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2020). 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針 [Guidelines for the formulation of indicators for improving the qualifications of principals and teachers of public schools]. https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt_kyoikujinzai01-000023812_1.pdf
- Jerrim, J. and Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: International evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 5–32.
- Kalabo, O. M. (2017). Situating school leadership in African discourses: Reflections from Zambia. *International Journal of Science and Research*, 6(11), 2037–2043.
- Karakose, T., Tülübaş, T., and Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. *Frontiers in Education*, 8.
- Kasa, R. and Mhamed, A. A. S. (2023). Controlled autonomy: Experiences of principals under two school funding regimes in Kazakhstan. *International Journal of Educational Development*, 103, 102875.
- Kazakhstan Ministry of Education and Science. (2009). Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы [On approval of standard qualification characteristics of positions of teaching staff and persons equated to them]. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V090005750_
- Keane, T., Boden, M., Chalmers, C., and Williams, M. (2020). Effective principal leadership influencing technology innovation in the classroom. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5321–5338.
- Kenya Government. (2015). *The Teachers Service Commission Code of Regulations for Teachers*. http://kenyalaw.org/kl/fileadmin/pdfdownloads/LegalNotices/196-Teachers_Service_Commission_Regulations__2015.pdf
- Kenya Ministry of Education. (2023). *KePTS competency indicators for instructional leaders*. <https://cbcreources.co.ke/kepts-competency-indicators-for-instructional-leaders>
- Kenya Teachers Service Commission. (2015). *Code of Conduct and Ethics for Teachers*. <https://www.tsc.go.ke/index.php/downloads-b/file/30-code-of-conduct-and-ethics-for-teachers-2015>
- Kiribati Government. (2013). *Act no. 12 of 2013: An act to provide for and regulate primary and secondary education in Kiribati*. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/98634/117447/F-2062926296/KIR98634.pdf>
- Koehn, E. (2023). Victorian students top the country in attendance, but gap widens for disadvantaged. *The Age*. <https://www.theage.com.au/national/victoria/victorian-students-top-the-country-in-attendance-but-gap-widens-for-disadvantaged-20231215-p5erqx.html>
- Kola, L., Kohrt, B. A., Hanlon, C., Naslund, J. A., Sikander, S., Balaji, M., Benjet, C., Cheung, E. Y. L., Eaton, J., and Gonsalves, P. (2021). COVID-19 mental health impact and responses in low-income and middle-income countries: Reimagining global mental health. *The Lancet Psychiatry*, 8(6), 535–550.
- Lauterbach, S., Crawford, L., Kirezi, J., Nsabimana, A., and Peeraer, J. (2024). *Improving school leadership in Rwanda*. Center for Global Development. (Working Paper 691.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/improving-school-leadership-rwanda.pdf>

- Lavretsky, H. (2014). *Resilience and Aging: Research and Practice*. JHU Press.
- Leaver, C., Lemos, R., and Scur, D. (2019). *Measuring and Explaining Management in Schools: New Approaches Using Public Data*. Centre for Economic Performance. (Discussion Paper 1656.) https://cep.lse.ac.uk/_new/publications/abstract.asp?index=6493
- Lee, M. (2016). The changing nature of school principals' work: Lessons and future directions for school leadership research. *International Studies in Educational Administration*, 44(3), 129–135.
- Lee, S. W. and Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1), 6–29.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., and Levin, B. (2010). Understanding how leadership influences student learning. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, (pp. 45–50). Elsevier.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>
- Leithwood, K., Steinbach, R., and Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94–119.
- Lesotho Government. (2010). *Education Act*. <https://lesotholii.org/akn/lis/act/2010/3/eng@2010-03-15/source>
- Li, Y., and Karanxha, Z. (2024). Literature review of transformational school leadership: Models and effects on student achievement (2006–2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 52–74.
- Liebowitz, D. D. and Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827.
- Limon, I. (2022). Relationship between empowering leadership and teachers' job performance: Organizational commitment as mediator. *Kuramsal Eğitim Bilim (Journal of Theoretical Educational Science)*, 15(1), 16–41. <https://doi.org/10.30831/akukeg.945201>
- Longmuir, F. (2023). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(5), 1014–1030.
- Lopes, J. L. and Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 169.
- Lopez, A., Peeraer, J., and Kirezi, J. C. (2024). *School Leadership Competences in sub-Saharan Africa*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Malaysia Ministry of Education. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Preschool to Post-Secondary Education*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/malaysia_blueprint.pdf
- Malaysia Ministry of Education. (2020). *Kompetensi Pemimpin Sekolah (KOMPAS) 2.0* [Competency standards for school leaders (KOMPAS) 2.0]. <https://iab.moe.edu.my/bahanportal/penerbitan/FULL%20SET%20KOMPAS%202.0.pdf>
- Marzano, R. J., Waters, T., and McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. ASCD. <https://ascd.org/books/school-leadership-that-works?variant=105125>
- Mincu, M. (2024). *School and Middle Leadership Tasks, Skills and Standards in Low School Autonomy Systems: What is the Impact of System Governance and School Community?* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Mincu, M., Colman, A., Day, C., and Gu, Q. (2024). Lessons from two decades of research about successful school leadership in England: A humanistic approach. *Education Sciences*, 14(2), 187.
- Moller, J. (2007). *School Leadership and Accountability: Moving Beyond Standardization of Practice*. 20th Annual World International Congress for School Effectiveness and Improvement, Portorož, Slovenia. <https://www.fm-kp.si/en/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/001-008.pdf>
- Murakami, E., Hernandez, F., Valle, F., and Almager, I. (2018). Latina/o school administrators and the intersectionality of professional identity and race. *Sage Open*, 8(2).
- Mutongoza, B. H., Olawale, B. E., and Mzilikazi, B. (2021). Chronicling school principals' experiences on school management in the context of COVID-19 stringency. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(3), 146–162.

- Namibia Ministry of Education. (2006). *National Professional Standards for Teachers in Namibia*. <https://pdf4pro.com/cdn/table-of-contents-mca-namibia-1077c.pdf>
- Namibia Ministry of Education. (2016). *National Standards and Performance Indicators for Schools in Namibia*. <https://erastusshikalepo.files.wordpress.com/2016/07/national-standard-performance-indicator-nspisn.pdf>
- Namibia Ministry of Education, Arts and Culture, and UNICEF. (2018). *Namibia's national safe schools framework*. <https://www.unicef.org/namibia/reports/namibias-national-safe-schools-framework>
- NASSP. (2023). *Join the 2023 NASSP campaign, 'Be well: Centering mental health in schools'*. National Association of Secondary School Principals. <http://p2a.co/sTV8NNg>
- National Honor Society. (2021). *Student leadership network on mental health and wellbeing*. NHS. <https://www.nationalhonorsociety.org/student-leadership-network/>
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf
- Nauru Government. (2011). *Education Act no. 6 of 2011*. http://ronlaw.gov.nr/nauru_lpms/files/acts/1df28ffed5d39d32bf989111669ec266.pdf
- Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., and Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior*, 112, 106481. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- Neeleman, M. B. M. (2019). *School Autonomy in Practice: School Intervention Decision-making by Dutch Secondary School Leaders*. PhD thesis, Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.20190628mn>
- Nepal Government. (2010). *Education Act, 2028 (1971)*. <http://elibrary.moest.gov.np/handle/123456789/22>
- Nepal Government. (2018). *Act Relating to Compulsory and Free Education*. <https://natlex.ilo.org/dyn/natlex2/natlex2/files/download/112157/NPL112157%20Eng.pdf>
- New Zealand Government. (2023). *Education and Training Act 2020*. <https://www.legislation.govt.nz/act/public/2020/0038/latest/LMS170676.html>
- New Zealand Ministry of Education. (2008). *Kiwi Leadership for Principals: Principals as Educational Leaders*. <https://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Key-leadership-documents/Kiwi-leadership-for-principals>
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A., and Roczen, N. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: A literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410–428.
- North Macedonia Government. (2007). Закон за основното образование [Law on primary education]. <https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovното%20obrazovanie%20-%20nov.pdf>
- Nunavut Government. (2021). *Consolidation of Education Act*. <https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/conssnu2008c15.pdf>
- O'Brien, C. (2023). School principals say rising administration burden is affecting teaching and learning for students. *The Irish Times*. <https://www.irishtimes.com/ireland/education/2023/10/12/school-principals-say-rising-administration-burden-is-affecting-teaching-and-learning-for-students>
- OECD. (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Annex C: Chapter 5 tables: Empowering teachers and school leaders*. <https://doi.org/10.1787/888934084342>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Annex B1: Chapter 6 tables*. <https://stat.link/qa7j9x>
- Okilwa, N. S. A. and Barnett, B. G. (2021). Strategies and practices of leading schools during the current COVID-19 crisis. *International Studies in Educational Administration*, 49(3), 61–81.
- Okilwa, N. S. A. and Barnett, B. G. (2023). What school principals do is crucial to students' emotional wellbeing. 360. <https://360info.org/what-school-principals-do-is-crucial-to-students-emotional-wellbeing>
- Oman Ministry of Education. (2017). *قائمة أعمال إدارة المدرسة [School administration work guide]*. <https://home.moe.gov.om/file/ggg/dleamladartmdrsia.pdf>
- Ontario Government. (2023). *Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2*. <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>
- Özdemir, N., Gümüş, S., Kılınc, A. Ç., and Bellibaş, M. Ş. (2022). A systematic review of research on the relationship between school leadership and student achievement: An updated framework and future direction. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(5), 1020–1046.

- Palau Ministry of Education. (2019). *School Handbook*. <https://pacificdata.org/data/dataset/4dbf9a5a-f785-4eff-a231-2556676d0acc/resource/1891558f-1c8d-4f63-900c-1eae8338c674/download/school-handbook.pdf>
- Perryman, J. and Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23.
- Pietsch, M., Aydin, B., and Gümüş, S. (2023). Putting the instructional leadership–student achievement relation in context: A meta-analytical big data study across cultures and time. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168.
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Portugal Government. (2018). *Decree-law no 54/2018, July 6*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018_en_version_0.pdf
- Ramos, R. P., Bersamin, A. K. K., Prudente, M. S., and Aguja, S. E. (2021). Creating a school leadership competency framework: Setting the standards for exemplary performance. *Journal of Advanced Management Science*, 9(3), 76–82.
- Reed, D. E. and Reedman, A. E. (2020). Reactivity and adaptability: Applying gender and age assessment to the leader resilience profile. *Frontiers in Education*, 5.
- Robinson, V., Lloyd, C., and Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Education Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rwanda Education Board. (2020). *Professional Standards for Effective School Leadership in Rwanda*. <https://www.reb.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=62481&token=3ca301347666ebb9912698e8074764fbee4bc277>
- Saint Lucia Government. (1999). *Education Act no. 41*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_lucia_education_act_1999.pdf
- Saint Vincent and the Grenadines Government. (2005). *Education Bill of 2005*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_vincent_and_the_grenadines_education_act_2005-1.pdf
- Saldiraner, M. and Gizir, S. (2021). School bullying from the perspectives of middle school principals. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 294–313.
- Sayed, Y., Sharma, G., and Desai, A. (2024). *Supporting Equitable Teaching and Teachers: The Role of Middle Tier Leadership in India and South Africa*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- SEAMEO INNOTECH. (2014). *Competency Framework for Southeast Asian School Heads*. <https://www.seameo-innotech.org/wp-content/uploads/2015/02/Competency-Framework-for-Southeast-Asian-School-Heads-2014.pdf>
- Sebastian, J., and Moon, J.-M. (2017). Gender differences in participatory leadership: An examination of principals' time spent working with others. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(8).
- Sepuru, M. G. and Mohlakwana, M. A. (2020). The perspectives of beginner principals on their new roles in school leadership and management: A South African case study. *South African Journal of Education*, 40(2), 1–11.
- Setlhodi, I. I. (2020). Collaboration practices between the two tiers of school leadership in eradicating underperformance. *South African Journal of Education*, 40(3).
- Shiller, J. T. (2020). Honoring the treaty: School leaders' embrace of indigenous concepts to practice culturally sustaining leadership in Aotearoa. *Journal of School Leadership*, 30(6), 588–603.
- Sierra Leone Government. (2023). *The Basic and Senior Secondary Education Act*. <https://sierralii.gov.sl/akn/sl/act/2023/23/eng@2023-06-19>
- Sierra Leone Teaching Service Commission. (2017). *Professional Standards for Teachers and School Leaders in Sierra Leone*. https://tsc.gov.sl/wp-content/uploads/2020/10/Teachers-and-Sch-Leaders-in-SL_Press-ready-A4-10-Nov-2017-345pm-Final.pdf
- Sierra Leone Teaching Service Commission. (2020). *National Teacher Policy for Sierra Leone*. <https://tsc.gov.sl/wp-content/uploads/2020/10/Teacher-Management-Policy-for-Sierra-Leone.pdf>
- Sikes, B., Damani K., and Thomas M. (2021). *GEARR-ing Up for Success After School: Endline Report*. PEAS. Jigsaw Consult. <https://girlseducationchallenge.org/media/udxnpqe/gearr-gect-endline-evaluation.pdf>
- South Africa Department of Basic Education. (2015). *Policy on the South African Standard for Principalship*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Principals/POLICY%20ON%20THE%20SASP.pdf?ver=2018-06-08-094806-820>
- South Sudan Ministry of General Education and Instruction. (2017). *The National General Education Policy 2017–2027*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/south_sudan_the_national_general_education_policy_2017_2027_eng.pdf

- Spain Government. (2006). *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* [Organic law 2/2006, of May 3, on education]. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- SRVO. (2021). Beroepsstandaard Schoolleiders VO [National standards for school leadership in secondary education]. Schoolleidersregister Voortgezet Onderwijs/Dutch Registry of School Leaders in Secondary Education. <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/professionalisering-schoolleiders/praktijk-ondersteuning>
- Susanti, D., Anand, G., Arifin, F. A., and Pratama, P. (2023). *Leveraging School Principals to Address Learning Loss in Indonesia Through Group and Individual Targeting*. (Working paper 1392). Asian Development Bank Institute. (Working Paper 1392.) <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/886786/adbi-wp1392.pdf>
- Swaziland Ministry of Education. (2018). *Swaziland National Curriculum Framework for General Education*. <https://www.gov.sz/images/Educationdocuments/Curriculum-Framework.pdf>
- Tamadoni, A., Hosseingholizadeh, R., and Bellibaş, M. Ş. (2021). A systematic review of key contextual challenges facing school principals: Research-informed coping solutions. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 116–150.
- Taole, M. J. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African Perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 1–27.
- Teig, N., Veletić, J., Ye, W., Price, H., and Moore, R. (2024). *Navigating Resilient Schools: Examining Principals' Characteristics and Leadership Practices in Eleven Countries* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Thailand Government. (2003). *Teachers and Educational Personnel Council Act B.E. 2546*. https://natlex.ilo.org/dyn/natlex2/r/natlex/fe/details?p3_isn=66898
- Thailand Office of the National Education Commission. (1999). *National Education Act of B.E. 2542*. <https://asean.org/wp-content/uploads/2016/08/Thailand184.pdf>
- The Education Commission. (2023). *Leadership for Foundational Learning in Africa: Evidence and Considerations for the Future*. The Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/04/Africa-foundational-learning.pdf>
- Timothy, S. and Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1–30.
- Tokgoz, M. and Bumen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270–1292.
- Tonga Ministry of Education and Training. (2012). *Improving Tongan School Leadership: A Guide*. https://repository.usp.ac.fj/id/eprint/5388/1/School_Improvement_Guide_2012.pdf
- Tran, H.-N., Nguyen, C. D., Nguyen, G.-V., Ho, T.-N., Bui, Q.-T. T., and Hoang, N.-H. (2020). Workplace conditions created by principals for their teachers' professional development in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 238–257.
- Travlos, J. (2020). *A Phenomenological Study of Chicago's Independent School Principals*. DEd. thesis, DePaul University. https://via.library.depaul.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=soe_etd
- Türkiye Ministry of National Education (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* [Secondary education institutions regulation]. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/ortaogretim-kurumlari-yonetmeligi>
- Uganda Government. (2008). *Education Act 13: Pre-primary, Primary and Post-primary*. <https://www.esc.go.ug/wp-content/uploads/2018/04/Education-Act-2008.pdf>
- Uganda Ministry of Education and Sports. (2020). *Circular Letter no 1 of 2020: Performance Management Guidelines for Tertiary Institutions and Schools*. <https://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2020/04/Performance-Management-Guidelines-May-2020.pdf>
- Ukraine Government. (2022). *Complete General Secondary Education Act*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting our Commitments*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, not Walls*. UNESCO.
- UNESCO. (2023a). *Concept Note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on Leadership and Education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/SUOE3951>
- UNESCO. (2023b). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms*. UNESCO.

- UNICEF Innocenti and Lao PDR Ministry of Education and Sports. (2020). *School Principals in Highly Effective Schools: Who Are They and Which Good Practices Do They Adopt?* <https://www.unicef.org/innocenti/media/3181/file/UNICEF-DMS-Lao-Policy-Brief-2-EN.pdf>
- United Republic of Tanzania Government. (1978). *The National Education Act 1978*. <https://www.parliament.go.tz/polis/uploads/bills/acts/1566371476-The%20National%20Education%20Act,%201978.pdf>
- Vassallo, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 171–188.
- Victoria Department of Education and Training. (2023). *School Attendance Guidelines*. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/attendance/guidance>
- Viet Nam Ministry of Education and Training. (2020). thông tư ban hành điều lệ trường tiểu học [Circular promulgating primary school regulations]. <https://lawnet.vn/vb/Thong-tu-28-2020-TT-BGDDT-ve-Dieu-le-Truong-tieu-hoc-44F21.html>
- VVOB. (2022). *School Leadership in Africa: A Review of Empirical Research*. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/acsl_working_paper_v0.0_20220327.pdf
- Walker, A. R. (2021). *Jamaican Secondary School Principals' Work and Occupational Well-being*. DPhil thesis, University of Western Ontario. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/7877>
- Wallonia-Brussels Federation Ministry of the French Community. (2023). *Décret relatif au soutien, au développement des compétences professionnelles et à l'évaluation des personnels de l'enseignement du 20 juillet 2023* [Decree on support, professional skills development, and evaluation of education staff dated July 20, 2023]. https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-20-juillet-2023_n2023045211.html
- Wells, A. S., Fox, L., and Cordova-Cobo, D. (2016). How racially diverse schools and classrooms can benefit all students. *The Education Digest*, 82(1), 17.
- WHO and UNESCO. (2021). *Making Every School a Health-promoting School: Country Case Studies*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341909/9789240025431-eng.pdf>
- York, K. R. (2022). *Leadership Practices in Urban High Schools that Decrease Dropout Rates*. DEd. thesis, Louisiana Tech University. <https://digitalcommons.latech.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1988&context=dissertations>
- Yukon Education. (2011). *An Educational Leadership Framework for Yukon Principals and Vice-principals: Success for Each Learner*. <https://www.ayscbc.org/files/26/Useful-Links/228/leadershipframeworkprincipalsandviceprincipals.pdf>
- Zainal, M. A. and Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6423.
- Zambia Government. (2011). *Education Act no. 23 of 2011*. <https://www.parliament.gov.zm/sites/default/files/documents/acts/Education%20Act%202011.pdf>
- Zambia Ministry of General Education. (2019). *Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia*. <https://www.africateaching-authorities.org/upload/Standards-of-Practice-for-the-Teaching-Profession-in-Zambia-2019-r1705418802.pdf>
- Zuccollo, J., Dias, J. C., Jiménez, E., and Braakmann, N. (2023). *The Influence of Headteachers on their Schools*. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2023/10/The-influence-of-headteachers-on-their-schools-1.pdf>
- Zuze, L. (2023). Why is it that school leadership positions are still predominantly hogged by men?. *ADEA Blog*. <https://www.adeanet.org/en/blogs/why-it-school-leadership-positions-are-still-predominantly-hogged-men>

CHAPITRE 3

- Abu Dhabi Education Council. (2014). *Private Schools Policy and Guidance Manual 2014-2015*. <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-32902111/documents/3c7657791fcb451d8a9c30e2db12bb5b/Private%20Schools%20Policy%20and%20Guidance%20Manual.pdf>
- ACER. (2018). *Principal Performance Improvement Tool*. Australian Council for Educational Research. <https://www.education.gov.au/system/files/documents/document-file/2020-12/principals-institute-australia.pdf>
- Adelman, M. and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/664871619676586259/pdf/Managing-for-Learning-Measuring-and-Strengthening-Education-Management-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>

- Adli, F. (2023). A comparative study of the policies of school principal appointment in Switzerland, Finland, Singapore, and South Korea: Lessons for Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(3), 2564–2580.
- Ahmed, J. (2023). Nearly half of school leaders needed professional help with mental health. *The Independent*. <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/school-leaders-mental-health-ruth-perry-b2464087.html>
- Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover and the quality of public services. *American Economic Review*, 112(2), 442–493.
- Alban Conto, C., Guilbert, N., and Devignes, F. (2023). *The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/role-women-school-principals-improving-learning-french-speaking-africa>
- Álvarez, C. (2020). School principals' preparation in Spain and in the USA: Alignments between higher education and supranational recommendations. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 299–321.
- Anand, G., Atluri, A., Crawford, L., Pugatch, T., and Sheth, K. (2023a). Improving school management in low and middle income countries: A systematic review. *Economics of Education Review*, 97.
- Anderson, E., Winn, K. M., Young, M. D., Groth, C., Korach, S., Pounder, D., and Rorrer, A. K. (2018). Examining university leadership preparation: An analysis of program attributes and practices. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(4), 375–397.
- Andriani, D. E. (2021). Benefits of new principal preparation program in Indonesia. *KnE Social Sciences*, 700–713.
- Arar, K. (2018). Policy and praxis of principals' appointment: The case of Palestinian-Arab minority education in Israel. *International Journal of Educational Development*, 62, 226–233.
- Arar, K. and Abu Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and functioning of Arab local education administrators in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54–73.
- Aravena, F. (2020). Selection processes for school principals in Latin America: Brazil, Chile, Colombia and Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 171–171.
- Aravena, F. (2022). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 50(3), 354–370.
- Aravena, F. and Felipe, Á. (2021). 'Always ready and always well': Exploring stress on school principals in Chile. *International Journal of Educational Development*, 84.
- Arnold, B., Rahimi, M., and Riley, P. (2021). Offensive behaviours against school leaders: Prevalence, perpetrators and mediators in Australian government schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(2), 378–394.
- Arroyo, D. and Bush, T. (2021). Women's leadership in education: A perspective from Chilean school leaders. *Management in Education*, 37(2), 63–73.
- Athanasopoulou, A. and Dopson, S. (2018). A systematic review of executive coaching outcomes: Is it the journey or the destination that matters the most? *The Leadership Quarterly*, 29(1), 70–88.
- Bauer, S. C., Silver, L., and Schwartz, J. (2019). The impact of isolation on new principals' persistence: Evidence from a southern US state. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(3), 383–399.
- Bergmann, J., Alban Conto, C., and Brossard, M. (2022). Increasing Women's Representation in School Leadership. UNICEF and UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/increasing-womens-representation-school-leadership>
- Borcan, O. and Merewood, J. (2022). *Positive Disruption? Meritocratic Principal Selection and Student Achievement*. University of East Anglia. (School of Economics Working Paper 2022–11.) <https://ueaeco.github.io/working-papers/papers/ueaeco/UEA-ECO-2022-11.pdf>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., and Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15.
- Brazil Federal Ministry of Education. (2023). *Guia para os Entes Federados* [Guide for federated entities]. <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-intergovernamental-fundeb/guia-para-registro-das-condicionalidades-vaar-2023-2024-v1.pdf>
- Brinig, M. F. and Garnett, N. S. (2014). *Lost Classroom, Lost Community: Catholic Schools' Importance in Urban America*. University of Chicago Press.
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Conde, M. J. R., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., and Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5).

- Brunold, A., Cunningham, P., Garcia, T., and Margevica-Grinberga, I. (2017). *Guidelines for Citizenship Education in Teacher Education: The Inclusion of Minorities in the Education Workforce*. European Commission.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., and Holland, P. B. (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Harvard University Press.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 487–489.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66–71.
- Bush, T. and Glover, D. (2016). School leadership in West Africa: Findings from a systematic literature review. *Africa Education Review*, 13(3–4), 80–103.
- Bush, T. and Glover, D. C. (2012). Leadership development and learner outcomes: Evidence from South Africa. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*.
- Cabrera, M. M. Y. (2022). Evolution of educational administration in Chile and professionalizing school administration in 2020. *Revista Educación*, 46(1), 1–22.
- Campoli, A. and Darling-Hammond, L. (2022). *Principal Learning Opportunities and School Outcomes: Evidence from California*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/principal-learning-opportunities-school-outcomes-report>
- Campos-García, I. and Zúñiga-Vicente, J. Á. (2019). The female presence in different organisational positions and performance in secondary schools: Does a woman leader function as mediator?. *PLoS ONE*, 14(9)
- Canada Government. (2024). *School Principals*. <https://noc.esdc.gc.ca/CH/CHProfile?code=0422.1>
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P., and Diogo, F. (2021). The impact of the management model on the principal's leadership: The Portuguese case. *Revista Brasileira de Educação*, 26.
- Catholic Schools Office Diocese of Lismore. (2018). *Accreditation to Work, Teach and Lead*. <https://lism.catholic.edu.au/accreditation-brochure>
- Chen, J., Bellibaş, M. Ş., and Gümüş, S. (2023). Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: Multinational evidence from TALIS 2018 data. *Journal of Educational Administration*, 61(5), 476–494.
- Chen, S., Qian, H., et Zheng, Y. (2024). *School Leadership in China: Policy and Practice* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Cheng, L., Baidoo-Anu, D., and DeLuca, C. (2023). Examining school principals' conceptions of assessment and grading practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 69(1), 41–65.
- Chikoko, V., Naicker, I., and Mthiyane, S. E. (2011). Leadership development: School principals' portfolios as an instrument for change. *Education as Change*, 15(2), 317–329.
- Chile Ministry of Education. (2024). *Mineduc invita a postular al Plan de Formación de Directores 2024* [Mineduc invites you to apply for the Director Training Plan 2024]. <https://www.mineduc.cl/mineduc-invita-a-postular-al-plan-de-formacion-de-directores-2024>
- Chile National Congress. (2011). *Law 20501*. <https://www.bcn.cl/leychile>
- China Ministry of Education. (2013). 教育部关于进一步加强中小学校长 培训工作的意见 [Opinions of the Ministry of Education on further strengthening the training of primary and secondary school principals]. www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201309/t20130917_157965.html
- Cieminski, A. B. (2018). Practices that support leadership succession and principal retention. *ICPEL Education Leadership Review*, 19(1).
- Collie, R. J., Granziera, H., and Martin, A. J. (2020). School principals' workplace well-being: A multinational examination of the role of their job resources and job demands. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 417–433.
- Colonnelli, E., Prem, M., and Teso, E. (2020). Patronage and selection in public sector organizations. *American Economic Review*, 110(10), 3071–3099.
- Cosner, S. (2019). What makes a leadership preparation program exemplary?. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(1), 98–115.
- Cosner, S., Tozer, S., Zavitskovsky, P., and Whalen, S. P. (2015). Cultivating exemplary school leadership Preparation at a research intensive university. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), 11–38.
- Crawford, E. R. and Fuller, E. J. (2017). A dream attained or deferred? Examination of production and placement of Latino administrators. *Urban Education*, 52(10), 1167–1203.
- Crawfurd, L., Pugatch, T., and Sheth, K. (2022). *Impact of School Leadership Training on Management Practices and Student Learning in India*. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/impact-school-leadership-training-management-practices-and-student-learning-india>

- Dampson, D. G. (2019). Selection and appointment of basic school headteachers in Ghana: Looking back to move forward. *Education Quarterly Reviews*, 2(1).
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., and Orr, M. T. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford Educational Leadership Institute. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/Preparing-School-Leaders-Executive-Summary.pdf>
- Darling-Hammond, L., Levin, S., Wechsler, M. E., Tozer, S., and Leung-Gagné, M. (2023). *Developing Effective Principals: How Policies Can Make a Difference*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals-brief>
- Davids, N. (2023). South Africa: Desegregated teaching, democratic citizenship education and integrating of ethnic minority teachers. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, and Z. Bekerman (Eds.), *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture* (pp. 381–394). Springer.
- Davis, J. (2016). *Improving University Principal Preparation Programs : Five Themes From the Field*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-PP2361.001>
- Davis, B. W., Gooden, M. A., and Bowers, A. J. (2017). Pathways to the principalship: An event history analysis of the careers of teachers with principal certification. *American Educational Research Journal*, 54(2), 207–240.
- Day, C., Sammons, P., and Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. <https://www.edt.org/research-and-insights/successful-school-leadership-2020-publication>
- de Hoyos, R., Ganimian, J. A., and Holland, A. P. (2021). Teaching with the test: Experimental evidence on diagnostic feedback and capacity building for public schools in Argentina. *World Bank Economic Review*, 35(2), 499–520.
- DeMatthews, D. E., Carrola, P., Reyes, P., and Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. *The Clearing House*, 94(4), 159–167.
- DeMatthews, D. E., Reyes, P., Carrola, P., Edwards, W., and James, L. (2023). Novice principal burnout: Exploring secondary trauma, working conditions, and coping strategies in an urban district. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 181–199.
- Department for Education. (2017). *Recruiting a Headteacher: A guide to the Recruitment and Selection of Headteachers and Other Leadership Roles*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/645e0f532c06a3000cc05c0f/Recruiting-a-headteacher-v2.pdf>
- Department for Education. (2024). *Workload Reduction Toolkit: Improve Workload and Wellbeing for School Staff*. <https://improve-workload-and-wellbeing-for-school-staff.education.gov.uk/workload-reduction-toolkit/>
- Dexter, S., Moraguez, D., et Clement, D. (2022). Pedagogical gaps in the bridge from classroom to field for pre-service principal competence development. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 473–492.
- Dicke, T., Marsh, H., and Kidson, P. (2023). *Principals' health suffers amid threats, violence, and chronic staff shortages*. Australian Catholic University. <https://www.acu.edu.au/about-acu/news/2023/march/principals-health-suffers-amid-threats-violence-and-chronic-staff-shortages>
- Dicke, T. and Marsh, H. W. (2024). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey*. Institute for Positive Psychology and Education. Australian Catholic University. <https://static1.squarespace.com/static/666032c06b6f9c6fdb32972/t/667521616f084f49cdbc2803/1718952305282/The+ACU+Australian+Principal+Occupational+Health%2C+Safety+and+Wellbeing+Survey+Final+Report+2023+Data.pdf>
- Domfeh-Boateng, J. (2022). Selection and faith/spiritual formation of Catholic public school lay principals in Ghana. *Journal of Global Catholicism*, 6(2), 70–93. <https://doi.org/10.32436/2475-6423.1099>
- Donaldson, M., Mavrogordato, M., Dougherty, S. M., Ghanem, R. A., and Youngs, P. (2021). Principal evaluation under the Elementary and Secondary Every Student Succeeds Act: A comprehensive policy review. *Education Finance and Policy*, 16(2), 347–361. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00332
- Donlevy, V., Meierkord, A., and Rajania, A. (2015). *Study on the Diversity Within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. European Commission. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2016-03/teacher-diversity_en.pdf
- Donoso-Díaz, S., Fernández-Negrete, J. P., and Reyes-Araya, D. (2019). Directores de escuelas públicas chilenas seleccionados por alta dirección removidos de su cargo antes de finalizar su período de gestión: Lecciones para América Latina [Directors of Chilean public schools selected by high public management removed from office before the end of their term: Lessons for Latin America]. *Education Policy Analysis Archives*, 27(1).

- Drake, T. A. (2022). Learning by doing: A daily life study of principal interns' leadership activities during the school year. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 24–54.
- Drake, T. A. and Bastian, K. C. (2024). The geography of principal internships in North Carolina. *AERA Open*, 10(1), 1–18.
- Dusabe, C. K. (2022). Effective school leadership: A path towards institutionalisation. In A. Mackay et al. (Eds.), *Education Reimagined: Leadership for a New Era*. WISE. <https://www.wise-qatar.org/education-disrupted-leadership-for-a-new-era>
- Education Development Center. (2024). *The Quality Measures Center*. <https://qualitymeasures.org/about-us>
- Education Development Trust. (2022). *Women in education leadership*. <https://www.edt.org/research-and-insights/women-in-education-leadership>
- Erčulj, J. (2007). Mentoring newly appointed head teachers in Slovenia: Experiences from the field. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52, 569–592.
- Eritrea Ministry of Education and Global Partnership for Education. (2019). *Eritrea Education Sector Analysis 2017*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-12-eritrea-education-sector-analysis.pdf>
- Espuny, M. T., Cunha, R. S., Cabral, I., and Alves, J. M. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *Formerly School Organisation*, 40(4), 352–372.
- Eswatini Daily News. (2024). Govt looking for 9 headteachers. *Eswatini Daily News*. <https://swazidailynews.com/2024/01/08/govt-looking-for-9-headteachers>
- Ethiopia Ministry of Education. (2014). *Gender Strategy for the Education and Training Sector*. <https://glcopmcgill.ca/wp-content/uploads/2019/11/Gender-Strategy-for-the-Education-and-Training-Sector-Ethiopia-Ministry-of-Education.pdf>
- Ethiopia Ministry of Education. (2023). *National Strategic Plan to Increase Female Representation in School Leadership in the General Education Sector*.
- ETUCE. (2012). *School Leadership in Europe: Issues, challenges and opportunities*. European Trade Union Committee for Education. <https://www.csee-etu.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>
- European Commission. (2023). *Ireland: Management Staff for early childhood and school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/management-staff-early-childhood-and-school-education>
- European Commission. (2024a). *Slovenia: Management staff for early childhood and school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/management-staff-early-childhood-and-school-education>
- European Commission. (2024b). *Hungary: Management staff for early childhood and school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/management-staff-early-childhood-and-school-education-0>
- Faizuddin, A., Azizan, N. A., Othman, A., and Ismail, S. N. (2022). Continuous professional development programmes for school principals in the 21st century: Lessons learned from educational leadership practices. *Frontiers in Education*, 7.
- Forssten Seiser, A., and Söderström, Å. (2022). The impact of the Swedish national principal training programme on principals' leadership and the structuration process of school organisations. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 826–859.
- France Ministry of National Education and Youth. (2021). *Circular 2-4-2021*. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENH2110199C.htm>
- France Ministry of National Education and Youth. (2023). *Être personnel de direction* [Being management staff]. <https://www.education.gouv.fr/etre-personnel-de-direction-6830>
- France Ministry of National Education and Youth. (2024). *Le concours de recrutement du personnel de direction* [The recruitment competition for management staff]. <https://www.education.gouv.fr/le-concours-de-personnels-de-direction-9947#:~:text=de%20type%20interne-,Concours%20de%20type%20troisi%C3%A8me%20voie,-Les%20C3%A9preuves%20d'E2%80%99admissibilit%C3%A9>
- France Parliament. (2021). *Loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école* [Law No. 2021-1716 of 21 December 2021 creating the position of school director]. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044537507>
- Fraser, P., Órdenes González, M. Á., Orrego, Uribe, M., and Weinstein, J. (2024). *The Professionalization of School Leadership in Latin America: A Review of Eight Educational Systems* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.

- Gallagher, A. and Connor, R. (2024). *Embracing MESSY Leadership: How the Experience of 20,000 School Leaders Can Transform You and Your School*. ASCD. <https://ascd.org/books/embracing-messy-leadership?variant=124011>
- Gaol, N. T. L. (2021). School leadership in Indonesia: A systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(4), 831–848.
- Gates, S., Baird, M., Master, B., and Chavez-Herrerias, E. (2019). *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2666>
- Global Partnership for Education. (2024). *Zimbabwe: School leadership training breathes new life into schools*. <https://www.globalpartnership.org/blog/zimbabwe-school-leadership-training-breathes-new-life-schools>
- Goldring, E., Rubin, M., and Herrmann, M. (2021). *The Role of Assistant Principals: Evidence and Insights for Advancing School Leadership*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/report/role-assistant-principals-evidence-and-insights-advancing-school-leadership-evidence-and>
- Gouédard, P., Ramos, C., and Tameza, B. (2023). *Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad* [Women's leadership in learning in Chad] UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. <https://www.unicef.org/innocenti/media/3681/file/WiLL-Chad-Report.pdf>
- Grissom, J. A. and Bartanen, B. (2019). Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, 14(3), 355–382.
- Grissom, J. A., Egalite, A., and Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., and Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 37(1).
- Grissom, J. A., Rodriguez, L. A., and Kern, E. C. (2017). Teacher and principal diversity and the representation of students of color in gifted programs: Evidence from national data. *The Elementary School Journal*, 117(3), 396–422.
- GSPA. (2023). 교장공모제 [Principal recruitment system]. Graduate School of Public Administration. <http://policywiki.kr/index.php/%EA%B5%90%EC%9E%A5%EA%B3%B5%EB%AA%A8%EC%A0%9C>
- Gurmu, T. G. and Fetene, G. T. (2023). Primary school principals' selection in Ethiopia: The interest of potential candidates in assuming principalship. *Cogent Education*, 10(2), 2255089.
- Hackmann, D. G. (2016). Considerations of administrative licensure, provider type, and leadership quality: Recommendations for research, policy, and practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 43–67.
- Haelermans, C., Paul, R., Kirezi, J. C., and Peeraer, J. (2022). *The Impact of Continuous Professional Development (CPD) for School Leaders on Student Performance*. VVOB. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/20220922_impact_of_cpd_for_school_leaders_on_student_performance_0.pdf
- Haimovich, F., Vazquez, E., and Adelman, M. (2021). *Scalable Early Warning Systems for School Dropout Prevention: Evidence from a 4,000-School Randomized Controlled Trial*. World Bank. (Policy Research Working Paper 9685.) <https://documents1.worldbank.org/curated/en/983591622568486300/pdf/Scalable-Early-Warning-Systems-for-School-Dropout-Prevention-Evidence-from-a-4-000-School-Randomized-Controlled-Trial.pdf>
- Hakizimana, E. (2022). Less than 30% of school leadership comprises female: Survey. *The Inspirer*. <https://rwandainspirer.com/17616/>
- Hallinger, P. (2018). Thailand's challenge of systemic education reform: Where are the leaders with the 'right stuff'? In G. W. Fry (Ed.), *Education in Thailand*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7857-6_22
- Hallinger, P., Gümüş, S., and Bellibaş, M. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122, 1629–1650.
- Hallinger, P. and Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hauseman, C. (2023). *The Emotional Life of School-Level Leaders*. Emerald Publishing. <https://www.emerald.com/insight/publication/doi/10.1108/9781837531363>
- Heffernan, A. (2021). Retaining Australia's school leaders in 'challenging' contexts: The importance of personal relationships in principal turnover decisions. *International Journal of Educational Research*, 105, 101716.
- Henebery, B. (2019). How can we forge a brighter future for principals?. *The Educator*. <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/how-can-we-forge-a-brighter-future-for-principals/259542>
- Henebery, B. (2023). 60-hour weeks and sleepless nights – Why Australia's principals are leaving in droves. *The Educator*. <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/60hour-weeks-and-sleepless-nights--why-australias-principals-are-leaving-in-droves/282189>

- Henebery, B. (2024). Half of Australia's school principals physically attacked – new report. *The Educator*.
<https://www.theeducatoronline.com/k12/news/half-of-australias-school-principals-physically-attacked--new-report/284354>
- Henry, G. T. and Harbatkin, E. (2019). *Turnover at the Top: Estimating the Effects of Principal Turnover on Student, Teacher, and School Outcomes*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 19-95.) <https://edworkingpapers.com/ai19-95>
- Hochbein, C., Mahone, A., and Vanderbeck, S. (2021). A systematic review of principal time use research. *Journal of Educational Administration*, 59(2), 215–232.
- Hong Kong Education Bureau. (2023). *Codes of Aid: Education Bureau*. <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/regulations/codes-of-aid/index.html>
- Hong Kong Education Bureau. (2024). *Education Bureau Circular No. 1/2024 Certification for Principalship*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/EDBC_1_2024_E.pdf
- India Government. (2020). *National Education Policy 2020*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf
- Italy Ministry of Education and Merit. (2022). *Decree 194/2022*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2022-12-22&atto.codiceRedazionale=22G00204&elenco30giorni=true
- Italy Ministry of Education and Merit. (2023a). *Regolamento e Bando* [Regulation and announcement]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/regolamento>
- Italy Ministry of Education and Merit. (2023b). *Linee operative per la formazione e la valutazione dei dirigenti scolastici neoassunti a.s. 2023-2024* [Operational guidelines for the training and evaluation of newly hired school principals for the 2023-2024 school year]. <https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2023/11/AOODGPER.REGISTRO-UFFICIALE.2023.0064121.pdf>
- Italy Parliament. (2024). *Legge 29 luglio 2024 n. 106* [Law 29 July 2024, n. 106]. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024-07-29;106>
- Jansen, J. and Kriger, S. (2023). The firsts: The interiority of black South African principals inside white-majority schools. *Harvard Educational Review*, 93(2), 225–240.
- Jarroud, F. (2023). Directeur d'école: Le décret est publié [School director: The decree is published.]. *Le Café pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net/2023/08/16/directeur-decole-le-decret-est-publie>
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore model for developing effective principalship capability. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1).
- Karakose, T., Yirci, R., and Papadakis, S. (2022). Examining the associations between COVID-19-related psychological distress, social media addiction, COVID-19-related burnout, and depression among school principals and teachers through structural equation modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4).
- Kearney, W. S., Valadez, A., and Garcia, L. (2012). Leadership for the long-haul: The impact of administrator longevity on student achievement. *School Leadership Review*, 7(2).
- Keo, S.-D. (2016). *Shaping strong principals in Singapore: Success by design*. National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/quick-read/shaping-strong-principals-in-singapore-success-by-design>
- Kiggundu, E. and Moorosi, P. (2012). Networking for school leadership in South Africa: Perceptions and realities. *School Leadership and Management*, 32(3), 215–232.
- Koren, A. and Brejc, M. (2020). Global education trends and the national leadership context: The case of Slovenia. In L. Moos et al. (Eds.), *Educational Leadership, Improvement and Change: Discourse and Systems in Europe*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-47020-3_3
- Lahtero, T. J., Ahtiainen, R. S., and Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 340–348.
- Lahtero, T. J. and Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.
- Lakasas, A. (2023). Schools running out of principals due to workload. *eKathimerini.com*. <https://www.ekathimerini.com/news/1228156/schools-running-out-of-principals-due-to-workload>

- Lau, S., Shum, E. N.-Y., Man, J., Cheung, E., Amoah, P., Leung, A., Okan, O., and Dadaczynski, K. (2022). A cross-sectional study of the perceived stress, well-being and their relations with work-related behaviours among Hong Kong school leaders during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 15777.
- Lauterbach, S., Crawford, L., Kirezi, J. C., Nsabimana, A., and Peeraer, J. (2024). *Improving School Leadership in Rwanda*. Center for Global Development. (Working Paper 691.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/improving-school-leadership-rwanda.pdf>
- Lavretsky, H. (2014). *Resilience and Aging: Research and Practice*. JHU Press.
- Lee, S. (2023). 교장공모제에 대한 인식 및 효과성 분석 [Awareness and effectiveness analysis of the principal open recruitment]. Jeonbuk Education Policy Research Institute. (Paper 2023-002.) https://www.jbedu.kr/board/download.jbedu?boardId=BBS_0000002&menuCd=DOM_000000305000000000&startPage=1&categoryCode1=A05&dataSid=925508&command=update&fileSid=72660
- Lee, S. W. and Mao, X. (2020). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1), 6–29.
- Lee-Piggott, R. (2016). *New Principals' Leadership and School Culture: A Study of Three Primary Schools Facing Challenging Circumstances in Trinidad and Tobago*. PhD thesis, University of Nottingham. <https://eprints.nottingham.ac.uk/32076>
- Leithwood, K. (2023). Pedagogical strategies for leadership development. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 381–392). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.05052-1>
- Leithwood, K. and Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. American Educational Research Association. https://olms.ctejhu.org/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Leksy, K., Wójciak, M., Gawron, G., Muster, R., Dadaczynski, K., and Okan, O. (2023). Work-related stress of Polish school principals during the COVID-19 pandemic as a risk factor for burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 805.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. Teachers College, Education Schools Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504142.pdf>
- Liberia Ministry of Education. (2019). *Performance Report 2018/19*. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-16-Liberia-ESP-IR.pdf?VersionId=rkOmuiRWm.ob5ox9y0Wr5SmvqvHRGw3k>
- Little, L. M., Gooty, J., and Williams, M. (2016). The role of leader emotion management in leader–member exchange and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 85–97.
- Liu, Y. and Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90, 1–19.
- Lochmiller, C. (2014). Leadership coaching in an induction program for novice principals: A three year study. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1), 59–84.
- Maghnouj, S., Bélanger, J., Clarke, M., Fordham, E., Kitchen, H., and McGregor, I. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc* [OECD Reviews of the Education Assessment Framework: Morocco]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>
- Maguire, J. (2021). *Relationship Challenges of Internally Promoted School Administration*. DEd. thesis, City University of Seattle. <https://www.proquest.com/docview/2642931542?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Malekitabar, M., Riahi, M., and Malekitabar, A. R. (2016). The role of psychological capital in psychological well-being and job burnout of high schools principals in Saveh, Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(1).
- Mamo, D. (2023). The nexus between school leadership preparation and student achievement. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(2).
- Mampane, S. T. (2021). Pathways to principalship in South Africa: Experiences of principals in the Limpopo province, South Africa. In K. S. Adeyemo (Ed.), *The Education Systems of Africa*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44217-0_47
- Mariano, S. R. H. (2021). In-service principals' development in Brazil: Disconnection and insulation from international contemporary knowledge in education administration. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 15(4), 37–54.
- Marsh, H. W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., and Martin, A. J. (2023). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 15(3), 999–1027.

- Martinez, M. M., Molina-Lopez, M. M., and de Cabo, R. M. (2021). Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(6), 863–882.
- Masci, C., De Witte, K., and Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*, 61, 52–69.
- McCormick, J. and Faller, P. (2012). *Guidelines for the Induction of New Principals to the Catholic School*. Catholic Institute of Education. <https://www.cie.org.za/uploads/files/Induction-Guidelines-for-Principals.pdf>
- McDonald, D. and Schultz, M. (2020). *U.S. Catholic Elementary and Secondary Schools 2019-2020*. The Annual Statistical Report on Schools, Enrollment and Staffing, National Catholic Educational Association. <https://ncea.org/itemdetail?iProductCode=RES-55-1623>
- McKay, A. and Wilkinson, J. (2022). Educational leadership and policy: Precarity and precariousness. *Journal of Educational Administration and History*, 54(1).
- Medford, J. A. and Brown, T. (2022). Newly appointed principals' challenges in learning and adjusting to school culture. *Heliyon*, 8(9).
- Melka, T. L., Warkineh, T. Z., and Sperandio, J. (2022). Promoting female primary school leadership in Ethiopia: Countering culture. *International Studies in Educational Administration*, 50(1), 4–24.
- Mestry, R. (2022). The principals' obligation to advance equity in no-fee public schools: Implications for school effectiveness. *Alternation*, 39, 171–192.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60–72.
- Miller, P. (2021). Anti-racist school leadership: Making 'race' count in leadership preparation and development. *Professional Development in Education*, 47(1), 7–21.
- Miller, P. (2020). 'Tackling' race inequality in school leadership: Positive actions in BAME teacher progression – evidence from three English schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(6), 986–1006.
- Minieri, S. (2022). Regolamento concorso dirigenti scolastici 2023 [School principal competition regulations 2023]. *EdiSES Blog*. <https://blog.edises.it/concorso-dirigenti-scolastici-2023-regolamento-65331>
- Mitani, H. (2018). Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviors under NCLB accountability pressure. *Educational Administration Quarterly*, 54(5), 822–862.
- Mongeau, L. (2017). *How to hire more black principals*. The Hechinger Report. <http://hechingerreport.org/hire-black-principals>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., and Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87).
- Moorosi, P. (2012). Mentoring for school leadership in South Africa: Diversity, dissimilarity and disadvantage. *Professional Development in Education*, 38(3), 487–503.
- Moorosi, P., Bantwini, B., Molale, I., and Diko, N. (2020). School governance and social justice in South Africa: A review of research from 1996 to 2016. *Education as Change*, 24(1).
- Moyo, Z., Perumal, J., and Hallinger, P. (2020). Struggling to make a difference against the odds: A synthesis of qualitative research on women leading schools in Zimbabwe. *International Journal of Educational Management*, 34(10), 1577–1594.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., and Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. IEA. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results>
- Muñoz, G., Amenábar, J., and Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta [Training of school directors in Chile: Current situation, evolution and challenges of its offer]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2).
- Muñoz, P. and Prem, M. (2024). Managers' productivity and recruitment in the public sector. *American Economic Journal: Economic Policy* 16(4), 223–253.
- Myung, J., Loeb, S., and Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695–727.
- NASSP. (2019). *Mentoring versus coaching*. National Association of Secondary School Principals. <https://www.nassp.org/publication/principal-leadership/volume-20/principal-leadership-november-2019/mentoring-versus-coaching>
- National College for Education Leadership. (2024). The Aspiring Principals' Programme. https://ncel.gov.jm/?page_id=376
- National School for Leadership in Education. (2024). *Mentoring of newly appointed head teachers*. <https://en.solazaravnatelje.si/activities.html>

- NCERT. (2020). *NISHTHA : National Initiative for School Heads' and Teachers' Holistic Advancement*. <https://itpd.ncert.gov.in/mod/page/view.php?id=504>
- NCES. (2023). Roughly one in ten public school principals left profession in 2021-22 school year. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/whatsnew/press_releases/7_31_2023.asp
- Nel, K. A. and Govender, S. (2023). The experiences of women in academic leadership positions in cross-cultural contexts in South Africa. In C. H. Mayer et al. (Eds.), *Women's Empowerment for a Sustainable Future*. Springer.
- New Brunswick Office of Teacher Certification. (2023). *New Brunswick Principal's Certificate Request Form*. <https://www.pxw1.snb.ca/snb7001/e/1000/CSS-FOL-19-008E.pdf>
- New Teacher Center. (2018). *Churn: The high cost of principal turnover*.
- Nielsen, S. R., and Lavigne, A. L. (2020). Principal evaluation in the United States: A national review of state statutes and regulations. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 143. Norberg, K. (2017). Educational leadership and immigration: Preparation, practice and policy: The Swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633–645.
- Nwokeocha, S., Kah, E. D., Njora, H., Sessay, A., and Wodon, Q. (2023a). *West Africa – Investing in Teachers and School Leaders: Professional Standards, Working Conditions, and Teacher Education* (Study 2023-4). UNESCO International Institute of Capacity Building in Africa. (Study 2023-4.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387276>
- Nwokeocha, S., Kah, E. D., Njora, H., and Wodon, Q. (2023b). *Republic of The Gambia: Situation Analysis of the National Framework of Professional Standards and Competencies for Teachers and School Leaders*. UNESCO International Institute of Capacity Building in Africa. (Study 2023-3.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387275>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Office of Teacher Certification. (2016). *Certification and Endorsation Requirements*. <https://certification.ednet.ns.ca/certification-and-endorsation-requirements>
- Oliveira, A. C. P. D. and Carvalho, C. P. D. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil [School management, principal leadership and educational outcomes in Brazil]. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Oman Ministry of Education. (2022). *Guide of Requirements for Selecting Teaching and Administrative Staff*. <https://home.moe.gov.om/images/library/file/Book382904.pdf>
- Ontario Principals' Council. (2024). *Principal's Qualification Program*. <https://www.principals.ca/en/professional-learning/principals-qualification-program-pqp.aspx>
- Öztekin-Bayır, Ö. and Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(1), 163–202.
- Pacific Community. (2022). *School leader well-being*. Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment. <https://pilna.eqap.spc.int/2021/regional/get-to-know/schools-and-their-leaders/school-leader-self-reflections/well-being>
- Palmer, B. and Mullooly, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul?. *Journal of Education*, 2(2).
- Pechota, D., Silva-Padron, G., Peisach, L., and Perez, Z. Jr. (2023). *50-State Comparison: School Principals*. Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/50-state-comparison-school-principals>
- Pena, N., Castilho, A. E. C. A., and Borges, P. A. S. (2021). A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): Um enfoque no PNE (2014–2024) [Democratic school management in the context of New Public Management (NGP): A focus on the PNE (2014–2024)]. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 25(1), 223–239.
- Pendola, A., and Fuller, E. (2020). Strength from within? Internal recruitment and principal turnover. *Journal of Education Human Resources*, 39(1).
- Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., and Bresolin, A. (2019). Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. *Nova Economia*, 29(2), 591–621.

- Persson, R., Leo, U., Håkansson, C., Oudin, A., Arvidsson, I., and Österberg, K. (2024). O-374 The association between perceived job security and help-seeking behavior among Swedish school principals. *Occupational Medicine*, 74(S1).
- Peru Ministry of Education. (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela [Good performance framework for managers: Managers building school]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182>
- Philippines Department of Education. (2024). *Memorandum 14/2024*. <https://region8.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2024/03/RM-s2024-257.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008a). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice* (Vol. 1). OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44.html
- Pont, B., Nusche, D., and Hopkins, D. (2008b). *Improving School Leadership: Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2008/07/improving-school-leadership-volume-2_g1gh8553.html
- Presidency of Rwanda. (2020). *Presidential Order No. 064/01 of 16/03/2020 Establishing Special Statutes Governing Teachers in Nursery, Primary, Secondary and Technical and Vocational Schools*. <https://archive.gazettes.africa/archive/rw/2020/rw-government-gazette-dated-2020-03-16-no-10.pdf>
- Publika. (2023). (ქალაქში, სადაც უსამართლობა სუფევს, არ შეიძლება ვიყო საპატიო მოქალაქე—სკოლის დირექტორი ჩხოროტსკიდან). პუბლიკა [In a city where injustice reigns, I cannot be an honorable citizen: School director from Chkhorotsku]. <https://publika.ge/qalaqshi-sadac-usamartloba-sufevs-ar-sheidzleba-viyo-sapatio-moqalaqe-skolis-direqtori-chkhorowjudan>
- Qin, L., Torres, M., and Madsen, J. (2019). Building pathways: Nurturing a female generation of school leaders in China. *Journal of Women in Educational Leadership*, 1–24. <https://doi.org/10.32873/unl.dc.jwel.192>
- Queensland Government. (2024). *Beginning Principal program*. <https://education.qld.gov.au/initiativesstrategies/equityexcellence/educationFuturesInstitute/flagshipPrograms/Pages/beginning-principal-program.aspx>
- Rai, J. and Beresford-Dey, M. (2023). School leadership in the United Arab Emirates: A scoping review. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Reid, D. and Creed, B. (2021). Visible at night: US school principal nontraditional work-hour activities and job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(5).
- Republic of Korea Ministry of Education. (2023). 교육공무원법 [Educational Officials Act]. <https://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=249873&efYd=20231012#0000>
- Riley, P. (2017). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey 2016 Data*. Australian Catholic University. https://www.principalhealth.org/reports/2016_Report_AU_FINAL.pdf
- Rwanda Ministry of Education, Rwanda Education Board, and VVOB. (2020). *Professional Standards for Effective School Leadership in Rwanda*. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/professional_standards_for_effective_school_leadership_in_rwanda_v0.0_20201201.pdf
- Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals: How do experienced school leaders make sense of their professional learning?. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Sampat, S., Nagler, N., and Prakash, P. (2020). *A Review of Empirical Research on School Leadership in the Global South*. Global School Leaders. <https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review>
- Seawell, H. (2015). *Job Descriptions and the Recruitment of Female Assistant Principals*. DEd. thesis, School of Education University of North Carolina at Chapel Hill. <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/0g354f345?locale=en>
- Sibuda, A., Simatwa, E. M. W., and Gidudu, H. L. (2020). School factors influencing burnout among head teachers in public primary schools in Kenya: A case study of Butula sub-county. *International Journal of Current Research*, 12.
- Sigurðardóttir, S. M., Skedsmo, G., and Ärlestig, H. (2023). Principals' preparation and professional development in Nordic countries. In A. E. Gunnulfsen, H. Ärlestig, and M. Storgaard (Eds.), *Education and Democracy in the Nordic Countries: Making Sense of School Leadership, Policy, and Practice*. Springer.
- Silva, M. (2023). Paraíba adota seleção para gestor escolar e promove modernização da educação [Paraíba adopts selection for school managers and promotes the modernization of education]. *Maxsilva Blog*. <https://blogdomaxsilva.com.br/paraiba-adota-selecao-para-gestor-escolar-e-promove-modernizacao-da-educacao>
- Simielli, L., Motta, F., Gonzaga Alves, M. T., Almeida, F., Carvalho, J. M., Du Plessis, G., and Ferreira, B. (2023). *Seleção e formação de diretores: Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras* [Selection and training of directors: Mapping practices in Brazilian states and capitals.]. D3e. https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2305_selecao-formacao-diretores.pdf

- Singapore Ministry of Education. (2024a). *Number of principals by level, school type and sex*. <https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850661>
- Singapore Ministry of Education. (2024b). *Number of teachers by level, school type and sex*. <https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850641>
- Singapore Ministry of Education. (2023). *Desired outcomes of education*. www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes
- Slater, C., García Garduño, J. M., and Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3).
- Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87–124.
- Sok, S., Keo, S., and Mam, S. (2020). Capacity building of secondary school principals: A case study of the School Leadership Upgrading Program (2019–2020) at the Royal University of Phnom Penh (RUPP). *Insight: Cambodia Journal of Basic and Applied Research*, 2(01), 152–172.
- Sparks, S. D. (2016). Principals work 60-hour weeks, study finds. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/principals-work-60-hour-weeks-study-finds/2016/11>
- Steffens, N. K., Fonseca, M. A., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I., and Nederveen Pieterse, A. (2018). How feedback about leadership potential impacts ambition, organizational commitment, and performance. *The Leadership Quarterly*, 29(6), 637–647.
- Tahir, L., Haruzuan Mohd Said, M. N., Daud, K., Vazhathodi, S. H., and Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(3), 420–450.
- Tahir, L. M., Samah, N. A., Hamzah, M. H., Abdullah, A. H., Ali, M. F., and Mohd Yusof, S. (2021). Initial challenges and possible useful countering strategies: Perspectives from Malaysian novice principals. *Sage Open*, 11(1), 21582440211000052. <https://doi.org/10.1177/21582440211000052>
- Taie, S., Lewis, L., and Spiegelman, M. (2022). *Characteristics of 2020–21 public and private K–12 school principals in the United States: Results from the National Teacher and Principal Survey*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/pubs2022/2022112.pdf>
- Taole, M. J. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 1–27.
- Thelin, K. (2020). Principal turnover: When is it a problem and for whom? Mapping out variations within the Swedish case. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(2).
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., and Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Social Psychology of Education*, 20(2), 259–274.
- Tindimwebwa, J., Mbogo, R. W., Mauki, M. M., and Kithinji, A. (2023). Understanding the underrepresentation of women in higher learning institutions in Rwanda. *Impact: Journal of Transformation*, 6(1), 32–51.
- Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., and Alves, J. J. M. (2020). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003–2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 50(4), 536–573.
- Tobin, L. (2023). Stress, burnout, initiative overload. Who would be a school principal?. *The Irish Times*. <https://www.irishtimes.com/ireland/education/2023/12/05/stress-burnout-initiative-overload-who-would-be-a-school-principal>
- Todo pela educacao and Itau Social. (2022). Pesquisa de Opinião com Diretores de Escolas Públicas Brasileiras [Opinion Survey with Principals of Brazilian Public Schools]. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Pesquisa-de-opiniao-com-diretores-de-escolas-publicas-brasileiras_Todos-e-Itau-Social.pdf
- Toyama, H., Upadaya, K., Hietajärvi, L., and Salmela-Aro, K. (2023). Job crafting among school principals before and during COVID-19: Investigating the associations with work-related well-being and personal resources using variable- and person-oriented approaches. *European Management Journal*, 42(6), 933–943.
- Transparency International. (2022). საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო. [State resources at the service of the ruling party: Proven methods of vote buying and illegal mobilization of voters in Georgia]. <https://transparency.ge/en/post/state-resources-service-ruling-party-proven-methods-vote-buying-and-illegal-mobilization-voters>
- Transparency International. (2023). საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო [Political appointment of public school principals is an unlawful and inadmissible practice]. <https://www.transparency.ge/en/post/political-appointment-public-school-principals-unlawful-and-inadmissible-practice>

- UNESCO. (2014). *El Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte con Base en Ocho Sistemas Escolares de la Región* [School leadership in Latin America and the Caribbean: A state of the art based on eight school systems in the region]. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- Uworwabaye, A., Flink, I., Nyirahabimana, A., Peeraer, J., Muhire, I., and Gasizi, A. N. (2020). Developing the capacity of education local leaders for sustaining professional learning communities in Rwanda. *Social Sciences and Humanities Open*, 2(1).
- Vassallo, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 171–188.
- Victoria Department of Education. (2020). *Principal Selection*. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/principal-selection/print-all>
- Victoria Department of Education and Training. (2023). *Victorian Aspiring Principal Assessment*. <https://www.academy.vic.gov.au/professional-learning/victorian-aspiring-principal-assessment>
- Victorian Academy of Teaching and Leadership. (2022). *Leading Communities of Practice Roles and Responsibilities*. <https://www.academy.vic.gov.au/sites/default/files/2024-05/cop-roles-responsibilities-brochure.pdf>
- Victorian Auditor-General's Office. (2023). *Principal Health and Wellbeing*. <https://www.audit.vic.gov.au/report/principal-health-and-wellbeing/?section=>
- VVOB. (2023). Using data and assessment to address repetition, drop-out, and equity gaps in learning outcomes. *VVOB in Rwanda*. <https://rwanda.vvob.org/news/using-data-and-assessment-address-repetition-drop-out-and-equity-gaps-learning-outcomes>
- Wang, F., Pollock, K., and Hauseman, C. (2022). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185.
- Wang, T. and Gao, S. (2022). Systematic review of research on women and educational leadership in Mainland China, Hong Kong and Taiwan. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(6).
- Wanzala, O. (2020). Fewer female teachers in school management positions: Report. *Nation*. <https://nation.africa/kenya/news/education/fewer-female-teachers-in-school-management-positions-report-352408>
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2022). *Leadership Internship Program*. <https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2022-12/AK1-LeadershipInternshipProgramFY20.pdf>
- Weinstein, J., Azar, A., and Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 226–257.
- Weinstein, J. and Hernandez, M. (2015). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 1–23.
- West Bengal Staff Selection Commission. (2023). Primary head teacher recruitment in West Bengal: Salary, qualification. <https://www.wbssc.org.in/2023/08/primary-head-teacher-recruitment-in-west-bengal.html>
- Western Australia Government. (2019). *Recruitment, Selection and Appointment of School Administrators Procedures*. <https://www.education.wa.edu.au/web/policies/-/recruitment-selection-and-appointment-of-school-administrators-procedures-v2.2>
- Wilkinson, N. and Long, R. (2019). *School Governance*. House of Commons Library. (Briefing Paper 08072.) <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-8072/CBP-8072.pdf>
- Wills, G. and Böhmer, B. (2023). *Male Managers, Female Teachers: The South African Case of Gender Imbalances in School Leadership and Management*. Teacher Demographic Dividend, Stellenbosch University. (Research on Socio-Economic Policy 12.) [https://tdd.sun.ac.za/downloads/notes/Note%2012%20-%20Male%20Managers,%20Female%20Teachers%20\(TDD%2010%20July%202023\).pdf](https://tdd.sun.ac.za/downloads/notes/Note%2012%20-%20Male%20Managers,%20Female%20Teachers%20(TDD%2010%20July%202023).pdf)
- Woo, A. and Steiner, E. D. (2022). *The Well-Being of Secondary School Principals One Year into the COVID-19 Pandemic*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR827-6>
- Xu, G. (2018). The costs of patronage: Evidence from the British Empire. *American Economic Review*, 108(11), 3170–3198.
- Yan, R. (2019). The influence of working conditions on principal turnover in K-12 public schools. *Educational Administration Quarterly*, 56(1), 89–122.
- Yeung, Y. and Hong Kong Government. (2019). *Mental health of principals and teachers*. <https://www.info.gov.hk/gia/general/201904/17/P2019041700574.htm>
- Zhong, W. and Muyunda, G. (2023). School leadership in Zambia: A systematic literature review. *Education and Youth Research*, 3(2), 87–101.

CHAPITRE 4

- Academy for Educational Development and Middle East Partnership Initiative. (2010). *The How-to Guide for Student Councils*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537466.pdf>
- Acquaro, D. and Gurr, D. (2022). Challenging leadership norms: A new way of thinking about leadership preparation. In F. W. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Springer.
- Afzal Tajik, M., and Wali, A. (2020). Principals' strategies for increasing students' participation in school leadership in a rural, mountainous region in Pakistan. *Improving Schools*, 23(3), 245–263.
- Al Jazmaty, L. (2022). *The impact of middle leaders' practices on English language learning for ESOL students new to New Zealand*, MEdL. thesis, Auckland University of Technology. <https://openrepository.aut.ac.nz/server/api/core/bitstreams/89025fe8-f9eb-44f8-9085-93c06c778375/content>
- Albania Government. (2012). *Ligj nr. 69/2012 për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë* [Law no. 69/2012 on the pre-university education system in the Republic of Albania]. <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2019/02/Pligj-parauniversitari-i-azhornuar.pdf>
- Altschuler, D. (2013). How patronage politics undermines parental participation and accountability: Community-managed schools in Honduras and Guatemala. *Comparative Education Review*, 57(1), 117–144.
- Alvehus, J., Eklund, S., and Kastberg, G. (2019). Inhabiting institutions: Shaping the first teacher role in Swedish schools. *Journal of Professions and Organization*, 6(1), 33–48.
- Ansley, B. M., Blinder, M., Demere, J., Varjas, K., Benson, G., and Ogletree, S. L. (2019). School personnel and leadership collaboration model for ideal work contexts. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 189–201.
- Arar, K. (2014). Deputy-principals in Arab schools in Israel: An era of reform. *International Journal of Educational Management*, 28(1), 96–113.
- Armstrong, D. (2009). *Administrative passages: Navigating the Transition from Teacher to Assistant Principal*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-5269-9>
- Assadourian, E. (2017). *EarthEd: Rethinking education on a changing planet*. Worldwatch Institute. Springer. <https://link.springer.com/book/10.5822/978-1-61091-843-5>
- Avvisati, F., Besbas, B., and Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778.
- Ball, A. and Skrzypek, C. (2020). School social work and the educational justice movement: A snapshot of practice. *Children and Schools*, 42(3), 179–186.
- Barr, J. and Saltmarsh, S. (2014). 'It all comes down to the leadership': The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 491–505.
- Barrault-Stella, L. (2014). Former de bons représentants: Les apprentissages militants formels et informels au sein d'une association de parents d'élèves [Train good representatives: Formal and informal activist learning within a parents' association]. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 47(1), 95–115.
- BBC. (2024). *People fixing the world: The school run by kids*. <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/w3ct5tvx>
- Benson, E. (2020). Pivotal people: Establishing a network for educators to navigate the muddy waters of middle leadership. *Australian Educational Leader*, 42(2), 58–60.
- Berg, J. H. and Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: Toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 2–14.
- Berryhill, B., Morgan, H., Wilson, E., and Ruggles, H. (2020). The challenge of effective family/school partnerships: The Middle School Parent Teacher Leadership Academy pilot program. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 13(1), 10–25.
- Best, N. C., Oppewal, S., and Travers, D. (2017). Exploring school nurse interventions and health and education outcomes: An integrative review. *The Journal of School Nursing*, 34(1), 14–27.
- Beteille, T. and Evans, D. K. (2021). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
- Beycioglu, K., Ozer, N., and Tayyar Ugurlu, C. (2012). The facets of job satisfaction among vice-principals in elementary schools. *Journal of Management Development*, 31(7), 636–647.
- Binu, M. (2020). The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*, 5(4), 7–11.

- Bonnesen, L. (2019). Social inequalities in youth volunteerism: A life-track perspective on Danish youths. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 29(1), 160–173.
- Brewer, M. L., Lane, M., Carter, A., Barnard, S., and Ibrahim, O. (2019). Evaluation of a leadership development program to enhance university staff and student resilience. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(2), 136–151.
- Bris, M. M. and Sallán, J. G. (2007). La participación de las familias en la educación: Un tema por resolver [Family involvement in education: An unresolved issue]. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(1), 113–152.
- Bryant, D. A. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership and Management*, 39(5), 415–433.
- Campbell, C., Lieberman, A., Yashkina, A., Alexander, S., and Rodway, J. (2018). *Teacher Learning and Leadership Program: Research Report 2017-18*. Ontario Teachers' Federation. <https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf>
- Cansoy, R., Polatcan, M., and Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviours and teachers' participation in decision making: The intermediary role of teachers' trust in principals. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(2), 553–584.
- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(4), 630–648.
- China Ministry of Education. (2012). 教育部关于建立中小学幼儿园家长委员会的指导意见 [Guiding opinions from the Ministry of Education on establishing parent committees in primary and secondary schools and kindergartens]. www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/201202/t20120217_170639.html
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in southern Mexico. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 313–340.
- Cohen, R. and Schechter, C. (2019). Becoming an assistant principal: Mapping factors that facilitate or hinder entering the role. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 99–112.
- Colombia Government. (1994). *Ley general de educación 115 de febrero 8 de 1994* [General education law 115 of 8 February 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Day, C. and Grice, C. (2019). *Investigating the Influence and Impact of Leading from the Middle: A School-based Strategy for Middle Leaders in Schools*. University of Sydney. [https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/19972/USYD_AIS%20Report_Online\[1\].pdf?sequence=2](https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/19972/USYD_AIS%20Report_Online[1].pdf?sequence=2)
- Denmark Government. (2021a). *Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v.* [Proclamation of the Act on Free Schools and Private Primary Schools]. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1656>
- Denmark Government. (2021b). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* [Proclamation of the Public Primary Schools Act]. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership and Management*, 38(4), 395–416.
- Devi Yana, V., and Asmendri, A. (2021). Islamic integrated-based school principal decision making in Junior High School. *Journal of Islamic Education Students*, 1(1), 28.
- Duval-Valachs, N. (2022). Délibérer avec ses émotions: Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire [Deliberating with one's emotions: Expression and management of emotions in elementary school student councils]. *Tréma*, 57.
- Ecuador Ministry of Education. (2021). *Ley orgánica de educación intercultural* [Organic law of intercultural education]. https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf
- Education Development Trust and IIEP. (2023). *Leading teaching and learning together: The role of the middle tier*. Education Development Trust and UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi>
- Edwards, D. B. Jr. (2019). Shifting the perspective on community-based management of education: From systems theory to social capital and community empowerment. *International Journal of Educational Development*, 64, 17–26.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., and Ronneman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369–386.
- Elmeski, M., Laouni, N., and Biqiche, A. (2023). Systems of support for teachers' collaboration and leadership: EFL teachers' experience in Morocco. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts*, 25. Springer.
- Ertl, S., Hartinger, A., Kücherer, B., and Furtak, E. M. (2022). Formative assessment in German student-teacher-conference format: Student perceptions and implications for motivational aspects of learning. *International Journal of Elementary Education*, 11(3), 64–75.

- Fang, Z., Liu, H., Gao, J., Xu, W., and Song, S. (2024). Inter-school collaboration leaders' behaviors and underlying leadership styles: The case of China. *International Journal of Educational Development*, 105.
- Farchi, T. and Tubin, D. (2018). Middle leaders in successful and less successful schools. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 372–390.
- Fernández, E. and Paredes Scribner, S. M. (2018). 'Venimos para que se oiga la voz': Activating community cultural wealth as parental educational leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1), 59–78.
- Fletcher, A. (2020). Going beyond student voice through meta-level education transformation. In T. Lowe and Y. El Hakim (Eds.), *A Handbook for Student Engagement in Higher Education: Theory into Practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429023033-12/going-beyond-student-voice-meta-level-education-transformation-adam-fletcher>
- Frost, D. (2018). HertsCam: A teacher-led organisation to support teacher leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 79–100.
- Goddard, A. R. (2023). *Students who identify as Black and their perceptions of and experiences with public high school student council*. Ph.D. thesis, Lesley University. https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/196
- Griebler, U. and Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105–132.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., Attard, C., and Tindall-Ford, S. (2021). Middle leaders are not just principals-in-waiting. *Australian Educational Leader*, 43(3), 41–43.
- Gu, Q., Sammons, P., and Chen, J. (2018). How principals of successful schools enact education policy: Perceptions and accounts from senior and middle leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 373–390.
- Guha, P. (2023). School committee composition: Exploring the role of parental and female representation in India. *Development Policy Review*, 41(3).
- Guihen, L. (2019). The career experiences and aspirations of women deputy head teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(4), 538–554.
- Gurr, D. (2023). A review of research on middle leaders in schools. In F. Tierney et al. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 115–122). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05041-7>
- Guyana Government. (2014). *Education Bill 2014*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guyana_education_bill_2014.pdf
- Halfon, E. (2022). Socially active volunteering students: The case of student councils. *Children and Society*, 37(3), 890–905.
- Harris, A., Crawford, M., and Muijs, D. (2003). *Deputy and Assistant Heads: Building Leadership Potential. Summary Report*. National College for School Leadership.
- Harris, A., and Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership and Management*, 39(2), 123–126.
- Heng, M. A., Ratnam-Lim, C., and Tan, K. (2017). Curriculum leadership by middle leaders: The Singapore story. In K. Tan et al. (Eds.), *Curriculum leadership by middle leaders* (pp. 1–9). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315760889-6/curriculum-leadership-middle-leaders-singapore-story-mary-anne-heng-christina-ratnam-lim-kelvin-tan>
- Hirsh, Å. and Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers: Understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 352–371.
- Hjalmarsson, M. and Hultman, A. L. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor [I did not put myself in this position: Resistance and irony in relations between lead teachers and their colleagues]. *Kapet*, 1(12), 76–94.
- Ho, J., Shaari, I. and Kang, T. (2023). Vice-principals as leaders: Role ambiguity and role conflicts faced by vice-principals in Singapore. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(3), 575–593.
- Idelcadi, S., Rguibi, S., and Bouziane, A. (2023). Teacher leadership in the Moroccan context: Perceptions and practices. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts*, 25. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-25763-6_11
- India Central Board of Secondary Education. (2023). *Circular no: Acad-52/2023: CBSE Expression series for the session 2023-24*. https://cbseacademic.nic.in/web_material/Circulars/2023/52_Circular_2023.pdf
- India Government. (2009). *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act*. https://www.indiacode.nic.in/bitstream/123456789/19014/1/the_right_of_children_to_free_and_compulsory_education_act_2009.pdf

- Ireland Department of Education and Science. (2002). *Student Councils: A Voice for Students*. <https://assets.gov.ie/25069/1d814fb8bb4d4c5b94aa247d124faa22.pdf>
- Irvine, P. A. and Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step: The part that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(1), 74–90.
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2018). *High School Curriculum Guidelines*. https://www.mext.go.jp/content/1407196_22_1_1_2.pdf
- Javadi, V., Bush, T., and Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: Evidence from Malaysia. *School Leadership and Management*, 37(5), 476–499.
- Jones, M. A. and Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233–244.
- Kahler-Viene, N., Conway, J. M., and Andrews, D. (2021). Exploring the concept of teacher leadership through a document analysis in the Australian context. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 200–239.
- Kazakhstan Ministry of Education and Science. (2017). Приказ № 355 о принятии стандартных правил организации работы попечительского совета и процедуры его избрания в образовательных организациях [Order no. 355 on approval of the standard rules for organizing the work of the board of trustees and the procedure for its election in educational organizations].
- Kenya Government. (2024). *The Basic Education Bill*. <https://education.go.ke/sites/default/files/BILLS/Basic%20Education%20Bill%2C%202024.pdf>
- Khumalo, S. S. (2020). The leadership practices of the South African primary school principals in promoting shared decision making. In O. Al Mahdi (Ed.), *Innovations in Educational Leadership and Continuous Teachers' Professional Development* (pp. 139–160). CSMFL Publications. https://books.csmflpublications.com/wp-content/uploads/2020/10/IEL_7_ChapterPreview.pdf
- Killion, J., Harrison, C., Colton, A., Bryan, C., Delehant, A., and Cooke, D. (2016). *A systemic approach to elevating teacher leadership*. Learning Forward. <https://learningforward.org/report/systemic-approach-elevating-teacher-leadership>
- King, F., McMahon, M., Nguyen, D., and Roulston, S. (2019). Leadership learning for pre-service and early career teachers: Insights from Ireland and Scotland. *International Studies in Educational Administration*, 47(2), 6–22.
- Klisz, T. A. (2014). Disability and Access: Leadership Opportunities for Students with Disabilities in High school. *Thesis*, Eastern Michigan University. <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1384&context=honors&httpsredir=1&referer=>
- Koh, H. H. (2018). *The Leadership Role of Middle Leaders in Six Selected Primary Schools in Singapore*. DPhil. thesis, University of Melbourne. <https://rest.neptune-prod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/fee86600-a47b-5434-aebb-c7fbb5af707c/content>
- Kumar, V. (2019). Involvement of school management committees (SMC) in the linkage between school and society. *Journal of Education and Development*, 9(17), 378–388.
- Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 191–205.
- Laitsch, D. and McCall, D. S. (2022). A public health approach to inclusive schools: Reconnecting young people and preventing violent extremism. In E. Gutzwiller-Helfenfinger et al. (Eds.), *The Challenge of Radicalization and Extremism*. Brill. <https://brill.com/display/book/9789004525658/BP000023.xml>
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C., and Klinger, D. A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: The role of the middle leader. *Educational Research*, 59(2), 136–153.
- Lárusdóttir, S. H., and O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: A disconnect?. *Irish Educational Studies*, 36(4), 423–438.
- Lee, D. H. L. and Ip, N. K. K. (2023). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 324–344.
- Lee, J. C., Kwan, P., and Walker, A. (2009). Vice-principalship: Their responsibility roles and career aspirations. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 187–207.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1998). *Distributed Leadership and Student Engagement in School*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED424645>
- Lieberman, A., Campbell, C., and Yashkina, A. (2016). *Teacher Learning and Leadership: Of, By, and For Teachers*. Routledge.

- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., and Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 270–288.
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., and Case, J. (2021). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77–85.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. T., and Romaniuk, M. W. (2020). Student councils as an example of building school community-creating, way of functioning and cooperation with teachers. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 7(2), 15–22.
- Lyons, L. and Brasof, M. (2020). Building the capacity for student leadership in high school: A review of organizational mechanisms from the field of student voice. *Journal of Educational Administration*, 58(3), 357–372.
- Makaye, J. (2018). Teacher perceptions of the instructional leadership roles of the cluster teacher leader: A case of Masvingo district, Zimbabwe. *Journal of Education and Practice*.
- Marshall, C., and Hooley, R. M. (2006). *The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges*. Corwin Press.
- Matthews, L. J. and Crow, G. M. (2003). *Being and Becoming a Principal: Role Conceptions for Contemporary Principals and Assistant Principals*. Pearson.
- Mayes, E., Finneran, R., and Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students ‘having a voice’ and ‘speaking for’ others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157–172.
- Mieyaa, Y. and Huet-Gueye, M. (2021). Représentations d’élèves de CM1 sur la place et le rôle de l’enseignant-e dans le conseil d’élèves: Appropriation du dispositif au regard de l’éducation à la citoyenneté [Representations of CM1 pupils on the place and role of the teacher in the pupil council: Appropriation of the system with regard to education for citizenship]. *Tréma*, 56.
- Mitchell, A. (2022). The school management committee (BOM) participates in the practice and reflection of school management. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(5), 171–179.
- Moral-Santaella, C., and Sánchez-Lamolda, A. J. (2023). Teacher leaders: A challenge for initial teacher education in Spain. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_9
- Muro, J. A. (2023). ‘The PTA intimidates’: Racially segregated parent organizations in a dual immersion school. *Race Ethnicity and Education*, 27(1), 1–20.
- Muthui, E. M., Barchok, H. K., and Muthaa, G. M. (2017). Participation of student councils in communication to enhance effective management of secondary schools in Nyeri County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(6), 136–144.
- Mwabwanga, K. H. (2019). *Extent of Student Council Involvement in Decision Making in Public Secondary School Programme Kwale County-Kenya*, MEd. thesis, Kenya Methodist University.
- Naliaka, S. P. (2023). Student councils in public secondary schools in Kenya. In J. Rarieya et al. (Eds.), *Maximizing educational change: Research, policy, leadership, technology and curriculum*. Aga Khan University. Mkuki na Nyota Publishers. <https://ir.greysauniversity.ac.ke/bitstream/handle/20.500.12736/3762/Maximizing%20Educational%20Change%20Book%5B2%5D%20%281%29-261-270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Namibia Government. (2020). *Basic Education Act, no. 3 of 2020*. <https://www.lac.org.na/laws/2020/7257.pdf>
- National Association of School Psychologists. (2020). *The Professional Standards of the National Association of School Psychologists*. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-2020-professional-standards-adopted>
- National PTA. (2023). *Advocacy*. National Parent Teacher Association. <https://www.pta.org/home/run-your-pta/how-we-pta/advocacy>
- Nehez, J., Blossing, U., Torkildsen, L. G., Lander, R., and Olin, A. (2022). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organisation. *Journal of Educational Change*, 23(3), 315–341.
- Netherlands Government. (2024). *Wet medezeggenschap op scholen* [Participation in schools act]. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0020685/2022-08-01>
- New South Wales Department of Education. (2023). *About student voices*. <https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/student-voices>
- Nicoletti, I. and Kunz, A. (2018). *The Impact of School De-segregation for Children in Stolipinovo on their Right to Education*. European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy.
- NJASP. (2002). *New Jersey Coalition of Child Study Teams*. New Jersey Association of School Psychologists. <https://www.njasp.org/page-1147655>

- North Macedonia Government. (2007). Закон за основното образование [Law on primary education]. <https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovното%20obrazovanie%20-%20nov.pdf>
- Northern Territory Government. (2017). *Guidelines: School Council*. https://education.nt.gov.au/__data/assets/word_doc/0010/459469/school-council-guidelines-updated.docx
- NYDA. (2023). *What is NYDA?* National Youth Development Agency. <https://www.nyda.gov.za/About-Us/What-is-NYDA.html>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2023a). *Education at a Glance 2023*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II)*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ohio School Boards Association. (2023). *Board Member Compensation, Benefits and Expense Reimbursement*. <https://www.ohioschoolboards.org/sites/default/files/OSBABoardCompensationFactSheet.pdf>
- Okitsu, T. and Edwards, D. B. Jr. (2017). Policy promise and the reality of community involvement in school-based management in Zambia: Can the rural poor hold schools and teachers to account?. *International Journal of Educational Development*, 56, 28–41.
- Oleszewski, A., Shoho, A., and Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264–286.
- Onyeukwu, V. E. (2022). Alternative sources of financing secondary school education in Abakaliki Education Zone of Ebonyi State. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(1), 17–42.
- Perman, S., Turner, S., Ramsay, A. I., Baim-Lance, A., Utley, M., and Fulop, N. J. (2017). School-based vaccination programmes: A systematic review of the evidence on organisation and delivery in high income countries. *BMC Public Health*, 17, 1–11.
- Philippines Government. (2008). *Local Government Code of 1991 (Republic Act no. 7160)*. [https://www.fao.org/faolex/results/details/en/c/LEX-FAOC093246/#:~:text=Philippines-,Local%20Government%20Code%20of%201991%20\(Republic%20Act%20No.,barangay%20governments%20in%20the%20Philippines](https://www.fao.org/faolex/results/details/en/c/LEX-FAOC093246/#:~:text=Philippines-,Local%20Government%20Code%20of%201991%20(Republic%20Act%20No.,barangay%20governments%20in%20the%20Philippines)
- Pollock, K., Wang, F., and Hauseman, D. (2017). *The Changing Nature of Vice Principals' Work*. <https://www.principals.ca/en/professional-learning/resources/Documents/Changing-Nature-of-Vice-Principals-Work---K-Pollock---2017.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Ramahi, H. (2019). Supporting teacher leadership in Palestine: An emancipatory approach. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 27–40.
- Rawat, K., Bouchon, F., and Nair, V. (2015). Innovative practices in education to empower rural communities: A case study of a 'non-formal education' school in Thailand. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 7(5), 516–529.
- Reaching Higher NH. (2022). *Student Members on School Boards: A Toolkit for Schools and Districts*. <https://www.reachinghighernh.org/UploadedFiles/PolicyItem/350/Student-School-Board-Member-toolkit-2.pdf>
- Respect, Relationships and Reconciliation. (2023). *Personalised Learning Plans*. <https://rrr.edu.au/tag/personalised-learning-plans>
- Robbins, A. (2021). *Middle Leadership Mastery: A Toolkit for Subject and Pastoral Leaders*. Crown House. <https://www.crownhouse.co.uk/middle-leadership-mastery>
- Rodriguez, S., Roth, B., and Sosa, L. V. (2020). School social workers as nepantleras in equity work for immigrant students: A conceptual exploration. *Social Service Review*, 94(4), 748–780.
- Rwanda Education Board. (2019). *School General Assembly Committees: Members' Handbook*. https://elearning.reb.rw/pluginfile.php/5828/mod_resource/content/1/SGAC%20Handbook_Eng.pdf
- Rwanda Government. (2021). *Law n° 010/2021 of 16/02/2021 determining the organisation of education*. <https://rwandalii.org/akn/rw/act/law/2021/10/eng@2021-02-18>
- Ryder, A. R. (2015). Raising Roma educational participation and achievement: Collaborative relationships, transformative change, and a social Europe. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), 417–431.
- Sakamoto, J. (2021). The association between parent participation in school management and student achievement in eight countries and economies. *International Education Studies*, 14(1), 115–129.

- Schad, E. and Johnsson, P. (2019). Well-being and working conditions of teachers in Sweden. *Psychology in Russia*, 12(4), 23–46.
- School Board Partners. (2022). *Empty Seats at Powerful Tables: The State of School Boards in America*. https://issuu.com/schoolboardpartners/docs/sbp_emptyseats_digital
- Shaked, H. and Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 412–432.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., and Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31.
- Shore, K. and Walshaw, M. (2018). Assistant/deputy principals: What are their perceptions of their role?. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 310–326.
- Sierra Leone Government. (2023). *The Basic and Senior Secondary Education Act*. <https://sierralii.gov.sl/akn/sl/act/2023/23/eng@2023-06-19>
- Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education. (2021). *School Based Management: Training Manual*. <https://guyb20.sg-host.com/wp-content/uploads/2023/04/SMC-Training-Manual-Final.pdf>
- Silberstein, J. (2023). *Should Communities Be Managing, Governing or Supporting Schools?* Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/141.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023-03/Should_Communities_Be_Managing_Governing_or_Supporting_Schools.pdf
- Smylie, M. A. and Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(4), 556–577.
- South Sudan Ministry of General Education and Instruction. (2020). *National Inclusive Education Policy*. <https://moge.gov.ss/super/assets/documents/resources/South%20Sudan%20IE%20National%20Policy%2007122020%20final%20edit.pdf>
- Spain State School Council. (2017). *Informe 2017 Sobre el Estado del Sistema Educativo* [2017 report on the state of the educational system]. <https://www.cece.es/ftp/recursos/i2017cee.pdf>
- Stoll, L., Brown, C., Spence-Thomas, K., and Taylor, C. (2017). Teacher leadership within and across professional learning communities. In A. Harris et al. (Eds.), *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315630724-5/teacher-leadership-within-across-professional-learning-communities-louise-stoll-chris-brown-karen-spence-thomas-carol-taylor>
- Stosich, E. L. (2023). 'Are we an advisory board or a decision making entity?': Teachers' involvement in decision making in instructional leadership teams. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 638–656.
- Sun, A. Q. and Xin, J. F. (2019). School principals' opinions about special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 106–115.
- Tahir, L., Musah, M. B., Panatik, S. A., Ali, M. F., and Said, M. N. H. M. (2019). Primary school leadership in Malaysia: The experience of stress among deputy heads. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(5), 785–814.
- Tay, H. Y., Tan, K. H. K., Deneen, C. C., Leong, W. S., Fulmer, G. W., and Brown, G. T. L. (2020). Middle leaders' perceptions and actions on assessment: The technical, tactical and ethical. *School Leadership and Management*, 40(1), 45–63.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher Leader Model Standards*. National Education Association. <https://www.nea.org/resource-library/teacher-leader-model-standards>
- UNODC. (2016). *Uzbekistan is taking ownership of scaling up and ensuring the sustainability of the 'Families and Schools Together' programme implemented by UNODC*. <https://www.unodc.org/centralasia/en/news/uzbekistan-families-and-schools-together-programme-implemented-by-unodc.html>
- UNODC. (2023). *Piloting of the program 'Strong Families – Happy School' in Uzbekistan*. <https://www.unodc.org/centralasia/en/news/piloting-of-the-program-strong-families---happy-school-in-tashkent.html>
- USAID, Rwanda Education Board, and Save the Children. (2018). *Parent-school Partnerships for Education Toolkit: Training Modules for Sector Education Officers*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00W61K.pdf
- Uzbekistan Government. (2020). *Law of the Republic of Uzbekistan on Education*. <https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=127569>
- Uzbekistan Ministry of Preschool and School Education. (2018). *O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining qarori "Xalq ta'limi fidoyisi" ko'krak nishonini ta'sis etish to'g'risida* [Decision of the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan on the establishment of the 'Xalq ta'limi fidoyisi' badge]. <https://lex.uz/docs/-4097068>

- Vicente, M. Á. G., Martínez, J. P., Sanz, M. P. G., and Prados, M. Á. H. (2019). De lo formal a lo real: Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares [From formal to real: Analysis of family participation in mothers' and fathers' associations and school councils]. *Aula Abierta*, 48(1), 85–96.
- Viet Nam Government. (2019). *Luật giáo dục số 43/2019/QH14* [Education Law no.43/2019/QH14]. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-giao-duc-2019-367665.aspx>
- Viet Nam Ministry of Education and Training. (2011). *Circular No. 55/2011/TT-BGDDT dated November 22, 2011, on promulgation of the Parent Committee Charter*. <https://lawnet.vn/en/vb/Circular-55-2011-TT-BGDDT-promulgation-of-the-Parent-Committee-Charter-6814F.html>
- Wales Government. (2019). *Safonau Proffesiynol ar Gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth* [Professional Standards for Teaching and Leadership]. <https://hwb.gov.wales/api/storage/ae783486-0851-4ec6-9e73-2e2b99515cf5/safonau-proffesiynol-ar-gyfer-addysgu-ac-arweinyddiaeth-pdf-rhyngweithiol-ar-gyfer-cyfrifiaduron-personol.pdf>
- Watkins, S. and Ashforth, A. (2019). An Analysis of the Political Economy of Schooling in Rural Malawi: Interactions Among Parents, Teachers, Students, Chiefs and Primary Education Advisors. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 19/31.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2020-11/RISE_WP-031_Watkins_Ashforth.pdf
- Webber, C. F. (2023a). Teacher leaders: Profiles of difference and conviction. *Leading and Managing*, 29(1), 84–93.
- Webber, C. F. (ed.) (2023b). *Teacher Leadership in International Contexts*. Springer.
- Webber, C. F., Andrews, D., van der Vyver, C. P., Pineda-Báez, C., Okoko, J. M., Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez-Castillo, J. G., Elmeski, M., Fuller, M. P., Conway, J. M., Moral-Santaella, C., Gratacós, G., and Idelcadi, S. (2024a). *School Leadership Roles and Standards: Observations from the International Study of Teacher Leadership*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Webber, C. F., Nickel, J., Hamilton, S., and Braunberger, D. (2024b). Contextualised shared leadership: A Canadian case study. *School Leadership and Management*, 44(3), 1–20.
- Webber, C. and Nickel, J. (2022). A vibrant and empowering context for teacher leaders. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 1–27.
- Willis, J., Churchward, P., Beutel, D., Spooner-Lane, R., Crosswell, L., and Curtis, E. (2019). Mentors for beginning teachers as middle leaders: The messy work of recontextualising. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 334–351.
- Wong, P.-M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), 157–179.
- Yu, D. and Chen, J. (2023). Emotional well-being and performance of middle leaders: The role of organisational trust in early childhood education. *Journal of Educational Administration*, 61(6), 549–566..
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., and Veerman, G.-J. (2022). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98–113.

CHAPITRE 5

- Adams, C. M. (2010). *The Community School Effect: Achievement Evidence from the Tulsa Area Community Schools Initiative*. Oklahoma Center for Educational Policy. https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/doc/Tulsa_Comm_Schools-Curt_Adams,TACSI.doc
- Adelman, M., and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1463-1>
- Alava, J. (2019). Increasing leadership capacity and implementing pedagogical leadership in Finland. In S. Sevkušić, D. Malinić, and J. Teodorovic (Eds.), *Leadership in Education: Initiatives and Trends in Selected European Countries*. Institute for Educational Research. https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/id/2048/Increasing_leadership_capacity_and_implementing_pedagogical_leadership_in_Finland_2019.pdf
- Ali Baig, F., Han, X., Hasnain, Z., and Rogger, D. (2021). Introducing the Worldwide Bureaucracy Indicators: A new global dataset on public sector employment and compensation. *Public Administration Review*, 81(3), 564–571.
- Amghar, A. (2019). School-based leadership in the education reform agenda in Morocco: An analysis of policy and context. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 102–115.
- Ampratwum, E., Awal, M., and Oduro, F. (2019). Decentralization and teacher accountability: The political settlement and sub-national governance in Ghana's education sector. In S. Hickey and N. Hossain (Eds.), *The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning* (pp. 44–63). Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/35237/chapter/299774639>
- Anderson, E. (2022). *District Effectiveness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE78-1>

- Anderson, E. and Young, M. D. (2018). If they knew then what we know now, why haven't things changed? An examination of district effectiveness research. *Frontiers in Education*, 3.
- Arif, S., Nihayah, R. W., Rasati, N., Revina, S., and Usman, S. (2022). *Of power and learning: District heads, bureaucracy, and education policies in Indonesia's decentralised political system*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 22/11.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2022-09/Power_Learning_District_Heads_Bureaucracy_Education_Policies_Indonesia.pdf
- Asim, M., Mundy, K., Manion, C., and Tahir, I. (2023). The 'missing middle' of education service delivery in low- and middle-income countries. *Comparative Education Review*, 67(2).
- Australian Public Service Commission. (2020). *Review of the APSC Centre for Leadership and Learning*. Australian Government. https://www.apsc.gov.au/sites/default/files/2021-02/review_of_the_apsc_centre_for_leadership_and_learning.pdf
- Balochistan Secondary Education Department. (2020). *Balochistan Education Sector Plan 2020-25*. <http://emis.gob.pk/Uploads/BESP2020-25.pdf>
- Bano, M. and Oberoi, Z. (2020). *Embedding Innovation in State Systems: Lessons from Pratham in India*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 20/58.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/058
- Bantwini, B. D. and Moorosi, P. (2018). The circuit managers as the weakest link in the school district leadership chain! Perspectives from a province in South Africa. *South African Journal of Education*, 38(3), 1–9.
- Barber, M. (2017). *Delivering Better Outcomes for Citizens: Practical Steps for Unlocking Public Value*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82d139e5274a2e8ab59803/PU2105_Delivering_better_outcomes_for_citizens_practical_steps_for_unlocking_public_value_web.pdf
- Bashir, M. and Hassan, S. (2019). The need for ethical leadership in combating corruption. *International Review of Administrative Sciences*, 86(4), 673–690.
- Baxendale, C. (2015). *How to Best Attract, Induct and Retain Talent Recruited into the Senior Civil Service*. <https://www.gov.uk/government/publications/baxendale-report-how-to-best-attract-induct-and-retain-talent-recruited-into-the-senior-civil-service>
- Beg, S., Fitzpatrick, A., and Lucas, A. M. (2021). *Improving Public Sector Service Delivery: The Importance of Management*. Conference paper for the 6th IZA Workshop: The Economics of Education. https://conference.iza.org/conference_files/edu_2021/lucas_a26750.pdf
- Bell, S., Asim, M., Mundy, K., Nudzor, H. P., Boakye-Yiadom, M., and Adosi, C. M. (2023). *How Do Regions, Districts, and Schools Respond to the Introduction of a Delivery Approach? Evidence from Ghana*. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/07/How-do-Regions-Districts-and-Schools-Respond-to-Delivery-Approach-Ghana.pdf>
- Bell, S., Leaver, C., Mansoor, Z., Mundy, K., Qarout, D., and Williams, M. J. (2023). *The Role of Delivery Approaches in Education Systems Reform: Evidence from a Multi-country Study*. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/The-Role-of-Delivery-Approaches-in-Education-Systems-Reform-Evidence-from-a-Multi-Country-Study.pdf>
- Berman, E. (2018). Leadership and public sector reforms in Asia: An overview. In E. Berman and E. Prasajo (Eds.), *Leadership and Public Sector Reform in Asia*, Emerald Publishing. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S2053-769720180000030001/full/html>
- Bersch, K. and Fukuyama, F. (2023). Defining bureaucratic autonomy. *Annual Review of Political Science*, 26(1), 213–232.
- Bertrand, M., Burgess, R., Chawla, A., and Xu, G. (2019). The glittering prizes: Career incentives and bureaucrat performance. *The Review of Economic Studies*, 87(2), 626–655.
- Besley, T., Burgess, R., Khan, A., and Xu, G. (2022). Bureaucracy and development. *Annual Review of Economics*, 14, 397–424.
- Bhanji, A. (2022). *Senior Government Officials' Educational Leadership Practices for Student Success Policy Making in the Government of Ontario*. DPhil thesis, University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/123269/3/Bhanji_Alisha_202206_PhD_thesis.pdf
- Boakye-Yiadom, M., Leaver, C., Mansoor, Z., and Iocco, M. P. (2023). *Management and Performance in Mid-level Bureaucracies: Evidence from Ghanaian Education Districts*. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/Management-and-Performance-in-Mid-Level-Bureaucracies-Evidence-from-Ghanaian-Education-Districts_.pdf
- Breaugh, J. and Hammerschmid, G. (2021). Understanding public servants from a global perspective: An introduction. In H. Sullivan et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of the Public Servant*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-030-29980-4>

- Bromley, P., Furuta, J., Kijima, R., Overbey, L., Choi, M., and Santos, H. (2023). Global determinants of education reform, 1960 to 2017. *Sociology of Education*, 96(2), 149–167.
- Burns, D., Darling-Hammond, L., and Scott, C. (2019). *Closing the Opportunity Gap*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/positive-outliers-closing-opportunity-gap-report>
- Casetti, M. M. (2022). Sistema de alta dirección pública en Chile (2004-2015): Análisis de sus efectos en el desempeño institucional mediante panel de datos [Public senior management system in Chile (2004-2015): Analysis of its effects on institutional performance using panel data]. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 82. <https://clad.org/wp-content/uploads/2023/10/082-06-MSB.pdf>
- Chapman, C. and Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change*, 11(3), 221–240.
- Cheah, K. S. L. (2023). System leadership in educational context. In D. Adams (Ed.), *Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices* (pp. 135–149). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_9
- Cheema, A. and Farooqui, A. (2019). *Strategic Assessment of Punjab's 2019 Local Government Institutions in Punjab*. Institute of Development and Economic Alternatives. (Working Paper 01-17.) <https://ideasdev.org/wp-content/uploads/2024/05/LG-Report.pdf>
- Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E., and Tournier, B. (2020). *Change Agents: Emerging Evidence on Instructional Leadership at the Middle Tier*. Education Development Trust, The Education Commission, UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918>
- Chile Ministry of Finance. (2019). *Evaluación de diferencias en el perfil curricular de altos directivos antes y después de la creación del sistema ADP* [Evaluation of differences in the curricular profile of senior managers before and after the creation of the ADP system]. Civil Service Ministry of Finance. https://www.serviciocivil.cl/wp-content/uploads/2021/06/informe_efectos_seleccio%CC%81n_profesionalizacion.pdf
- Chile Ministry of Finance. (2023). *Subsecretaria de hacienda expuso los avances y desafíos del Sistema de Alta Dirección Pública tras 20 años de su puesta en marcha* [The Undersecretary of Finance outlined the progress and challenges of the Senior Public Management System after 20 years of its implementation]. www.hacienda.cl/subsecretaria/noticias/subsecretaria-de-hacienda-expuso-los-avances-y-desafios-del-sistema-de-alta
- Cilliers, J., Dunford, E., and Habyarimana, J. (2022). What do local government education managers do to boost learning outcomes?. *World Bank Economic Review*, 36(3), 629–645.
- Cilliers, J. and Habyarimana, J. (2023). *Tackling implementation challenges with information: Experimental evidence from a school governance reform in Tanzania*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/142.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/142
- Colombia Institute of Public Ministry Studies. (2021). *Programas de inducción y reinducción para funcionarios del Estado* [Induction and re-induction programmes for state officials]. <https://iemp.gov.co/noticias/capacitaciones/como-integrarnos-a-una-organizacion>
- Colonnelli, E., Prem, M., and Teso, E. (2020). Patronage and selection in public sector organizations. *American Economic Review*, 110(10), 3071–3099.
- Connolly, M., James, C., and Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(4), 504–519.
- Crouch, L. (2020). *Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya*. Insight Series 2020/020. Research on Improving Systems of Education. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/020
- Crouch, L. A. and DeStefano, J. (2017). *Doing Reform Differently: Combining Rigor and Practicality in Implementation and Evaluation of System Reforms*. <https://www.rti.org/publication/reform-differently-combining-rigor-practicality-implementation-evaluation-system-reforms>
- Crouch, L. and Spindelman, D. (2023). *Purpose-driven Education System Transformations History Lessons from Korea and Japan*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/139.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023-03/Purpose-Driven_Education_System_Transformations.pdf
- Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning?. *Swiss Journal of Educational Research*, 34(1), 21–38.
- Durand, F. T., Lawson, H. A., Wilcox, K. C., and Schiller, K. S. (2016). The role of district office leaders in the adoption and implementation of the Common Core State Standards in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 45–74.

- Dur, R. and Zoutenbier, R. (2011). *Working for a Good Cause*. Tinbergen Institute. (Discussion Paper 11-168.) <https://papers.tinbergen.nl/11168.pdf>
- Education Review Office. (2021). *Information for applicants*. Education Review Office. <https://ero.govt.nz/working-for-ero/information-for-applicants>
- Edvolution Enterprise. (2022). One way to spark school transformation: Insights from the first cohort of the ALP. <https://myedvolution.com/one-way-to-spark-school-transformation>
- Egeberg, M. and Trondal, J. (2009). Political leadership and bureaucratic autonomy: Effects of agencification. *Governance*, 22(4), 673–688.
- Egger-Peitler, I., Knassmüller, M., and Meyer, R. (2015). Austria. In *Leadership and culture: Comparative models of top civil servant training* (pp. 121–135). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137454133>
- Ehren, M., Eddy-Spicer, D., Bangpan, M., and Reid, A. (2017). School inspections in low- and middle-income countries: Explaining impact and mechanisms of impact. *Compare*, 47(4), 468–482.
- Ehren, M. and Shackleton, N. (2016). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: Comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185–213.
- Elacqua, G., Munevar, I., Sanchez, F., and Santos, H. (2021). The impact of decentralized decision-making on student outcomes and teacher quality: Evidence from Colombia. *World Development*, 141.
- Ermini, S., Hamani Ounteni, M., Martin, E., and Nkengne, P. (2024). Une analyse des capacités de pilotage de la qualité de l'éducation dans cinq pays d'Afrique subsaharienne [An analysis of the capacities for steering the quality of education in five sub-Saharan African countries]. *Journal of Teaching and Learning in Africa*, 7(1), 77-90.
- Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegenger, A. M., and Si, S. (2020). Understanding district support for leader development and success in the accountability era: A review of the literature using social-cognitive theories of motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307.
- France Ministry of Transformation and Public Service. (2022). *Transforming the French civil service to meet the challenges of the 21st century*. France Ministry of Transformation and Public Service. https://www.eupan.eu/wp-content/uploads/2022/04/Presentation_french-civil-service.pdf
- Gardezi, S., McNamara, G., Brown, M., and O'Hara, J. (2023). School inspections: A rhetoric of quality or reality?. *Frontiers in Education*, 8.
- Gerson, D. (2020). Leadership for a High Performing Civil service: Towards a Senior Civil Service Systems in OECD Countries (*Working Papers on Public Governance* 40). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ed8235c8-en>
- Ghana Ministry of Education. (2023). *Dr Adutwum launches NELI to sharpen the skills of educational leaders in the country*. <https://gna.org.gh/2023/10/education-ministry-launches-national-educational-leadership-institute-to-train-leaders/>
- Glendinning, I., Orim, S.-M., and King, A. (2019). *Corruption in higher education*. Council for Higher Education Accreditation. <https://www.chea.org/corruption-higher-education>
- González, J., Castillo-Canales, D., Creamer, M., and Ramos Jarrin, M. (2023). *Misalignments and Incoherencies within Ecuador's Education System: How Well Are Key Actors and Public Efforts Aligned Towards Better Learning Outcomes?* Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23-137.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/137
- Government Campus. (2022). *Leading to Deliver: A Leadership and Management Prospectus*. Leadership College, Cabinet Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/62b17fb48fa8f5357862f3fb/Leading_to_Deliver_-_a_leadership_and_management_prospectus.pdf
- Greatbatch, D. and Tate, S. (2019). *School Improvement Systems in High Performing Countries*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f22d5f98fa8f57ac683d827/School_improvement_systems_in_high_performing_countries.pdf
- Gulzar, S., Ladino, J. F., Mehmood, M. Z., and Rogger, D. (2023). *Command and Can't Control: An Evaluation of Centralized Accountability in the Public Sector*. The Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/Command-and-Cant-Control-An-Evaluation-of-Centralized-Accountability-in-the-Public-Sector.pdf>
- Haque, M. S. (2021). Public servants as performers: Embracing new performance management norms in Southeast Asia. In H. Sullivan et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of the Public Servant* (pp. 1–16). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-03008-7_87-1
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114.

- Harris, A., Jones, M., and Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: Exploring the contemporary evidence base. *School Leadership and Management*, 41(4–5), 387–408.
- Hayter, E. and Morales, M. (2023). *Policy Labs and Evidence Use in Education*. OTT Consulting for the Jacobs Foundation. https://onthinktanks.org/wp-content/uploads/2024/07/JF_Policy-labs-and-evidence-use-in-education_rev-2024.pdf
- Hogan, A. and Thompson, G. (2021). The ‘publicness’ of schooling. In A. Hogan and G. Thompson (Eds.), *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Nature of Public Schooling is Changing*. Routledge. <https://www.routledge.com/Privatisation-and-Commercialisation-in-Public-Education-How-the-Public-Nature-of-Schooling-is-Changing/Hogan-Thompson/p/book/9780367351441>
- Honig, D. (2022). *Managing for Motivation as Public Performance Improvement Strategy in Education & Far Beyond*. Research on Improving Systems of Education. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2022/04
- Honig, M. I. and Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: What really matters?. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 445–462.
- IIEP. (2022). *It's Not Me, It's the System: A Framework for Analysing Planning and Management Capacities*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382125>
- IIEP. (2023). *Using data to improve the quality of education*. Learning Portal. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/monitor-learning/using-data-to-improve-the-quality-of-education>
- IIEP. (2024a). *Glossary: School inspection*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/school-inspection>
- IIEP. (2024b). *PlanED episode 6: Making policies happen: Education leadership in action*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/node/1707>
- INEE. (2018). *Origen, recorrido y logros del Modelo Educativo Poblano: Asistencia, permanencia y aprendizaje* [Origin, journey and achievements of the Puebla Educational Model: Attendance, retention and learning]. National Institute for the Evaluation of Education. <https://www.inee.edu.mx/origen-recorrido-y-logros-del-modelo-educativo-poblano-asistencia-permanencia-y-aprendizaje>
- Jacobs Foundation. (2023). *Ghana: Supporting quality education based on evidence*. <https://jacobsfoundation.org/activity/quality-education-in-ghana>
- Jann, W. and Wegrich, K. (2019). Generalists and specialists in executive politics: Why ambitious meta-policies so often fail. *Public Administration*, 97(4), 845–860.
- Johnsøn, J., Marcinkowski, L., and Sześciło, D. (2021). *Organisation of Public Administration: Agency Governance, Autonomy and Accountability*. OECD. [https://one.oecd.org/document/GOV/SIGMA\(2021\)3/en/pdf](https://one.oecd.org/document/GOV/SIGMA(2021)3/en/pdf)
- Jordan Public Sector Modernization Committee. (2022). *Public Sector Modernization: The Roadmap*. https://govreform.jo/EBV4.0/Root_Storage/EN/EB_Info_Page/Road_map.pdf
- Kirya, M. (2019). *Education Sector Corruption: How to Assess it and Ways to Address it*. Anti-corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. <https://www.u4.no/publications/education-sector-corruption-how-to-assess-it-and-ways-to-address-it.pdf>
- Kirya, M. (2021). *Curbing Corruption in Higher Education*. <https://curbingcorruption.com/wp-content/uploads/2021/06/210618-Curbing-Corruption-in-Higher-Education.pdf>
- Lapiente, V. and Walle, S. V. de. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, 33(3), 461–475.
- Latvia Ministry of Education and Science. (2021). *Par Izglītības attīstības pamatnostādņēm 2021-2027. Gadam* [Education Development Guidelines 2021-2027]. <https://eprasmes.lv/wp-content/uploads/2022/02/Latvijas-Izglitibas-atstibas-pamatnostadnes-2021-2027.pdf>
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their Leadership*. The Institute for Education Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/6714/9452/5135/Strong_Districts_and_Their_Leadership.pdf
- Leithwood, K., Sun, J., and McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519–539.
- Levy, B. (2022). *How Political Contexts Influence Education Systems: Patterns, Constraints, Entry Points*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 22-122.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/122
- Lim, D. and Nursamsu, S. (2023). *The spread of innovative policies in an imperfect decentralisation*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23-140.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/140

- London, J. D. and Duong, B.-H. (2023). *The Politics of Education and Learning in Vietnam: Contributions to a Theory of Embedded Accountabilities*. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 10.) <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE10>
- Loureiro, A., Cruz, L., Lautharte, I., and Evans, D. (2020). *The State of Ceará in Brazil Is a Role Model for Reducing Learning Poverty*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/country/brazil/publication/state-ceara-brazil-role-model-reducing-learning-poverty>
- Mansoor, Z., Qarout, D., Anderson, K., Carano, C., Dvorakova, V., and Williams, M. J. (2021). *A Global Mapping of Delivery Approaches*. The Education Commission. https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/A-Global-Mapping-of-Delivery-Approaches_DeliverEd_July2021.pdf
- Marijani, R. (2017). Public Service Leadership Competency Framework: Is it a holy grail of service delivery?. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 169–184.
- Mau, T. A. (2015). Leadership competencies for a global public service. *International Review of Administrative Sciences*, 83(1), 3–22.
- Mausethagen, S., Knudsmoen, H., and Dalland, C. (2022). The clustering of public values in local educational governance: The case of inclusion. *Education Inquiry*, 15(3), 351–366.
- Mayger, L. and Hochbein, C. (2020). Growing connected: Relational trust and social capital in community schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 26(3), 210–235.
- McNaught, T. (2022). *A Problem-driven Approach to Education Reform: The Story of Sobral in Brazil*. Insights. Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/sites/default/files/2022-03/Problem_driven_approach_education_reform_Sobral.pdf
- Mohamed, M., and Morris, P. (2021). Buying, selling and outsourcing educational reform: The global education industry and 'policy borrowing' in the Gulf. *Compare*, 51(2), 181–201.
- Mthembu, P., Bhengu, T., and Chikoko, V. (2020). Leading from the middle for improving teaching and learning outcomes: Perspectives from two education districts in South Africa. *Ponte Academic Journal*, 76(12).
- Mundy, K., Asim, M., and Bell, S. (2024). *Leadership for System-wide Educational Reform at the Central and Subnational Levels*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Naylor, R., Jones, C., and Boateng, P. (2020). *Strengthening the Education Workforce*. The Education Commission. (Background paper for the *Transforming the Education Workforce* report.) <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2020/02/strengthening-the-education-workforce.pdf>
- Nolan-Flecha, N. (2019). Next Generation Diversity and Inclusion Policies in the Public Service: Ensuring Public Services Reflect the Societies They Serve. OECD. <https://doi.org/10.1787/51691451-en>
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2016). *Improving School Leadership and Evaluation in Mexico: A State-level Perspective from Puebla*. <https://doi.org/10.1787/9789264200197-en>
- OECD. (2017). *Skills for a High Performing Civil Service*. (OECD Public Governance Reviews.) <https://doi.org/10.1787/9789264280724-en>
- OECD. (2018). *OECD Public Governance Reviews: Paraguay: Pursuing National Development Through Integrated Public Governance*. (OECD Public Governance Reviews.) <https://doi.org/10.1787/9789264301856-en>
- OECD. (2019). *Making Decentralisation Work: A Handbook for Policy-makers*. (OECD Multi-level Governance Studies.) https://www.oecd.org/en/publications/making-decentralisation-work_g2g9faa7-en.html
- OECD. (2020). *OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Latvia: Developing Latvia's Education Development Guidelines 2021-2027*. (OECD Skills Studies.) <https://doi.org/10.1787/ebc98a53-en>
- OECD. (2021a). *Government at a Glance 2021*. <https://doi.org/10.1787/1c258f55-en>
- OECD. (2021b). *Public Employment and Management 2021: The Future of the Public Service*. <https://doi.org/10.1787/938f0d65-en>
- OECD. (2023). *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Developing a Culture of Research Engagement*. <https://doi.org/10.1787/bc641427-en>
- OECD. (2024). An Institutional Capacity Assessment of Latvia's Education System. (OECD Education Policy Perspectives.) https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/12/an-institutional-capacity-assessment-of-latvia-s-education-system_01f6671d/40166c48-en.pdf
- Önder, M. and Zengin, Ü. N. (2022). A framework for comparative analysis: Public administration across the globe. In M. Önder et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Comparative Public Administration: Concepts and Cases* (pp. 51–76). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1208-5_3

- Ontario Institute for Education Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework: A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action*. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
- Overman, S. and van Thiel, S. (2016). Agencification and public sector performance: A systematic comparison in 20 countries. *Public Management Review*, 18(4), 611–635.
- Paes de Barros, R., de Carvalho, M., Franco, S., Garcia, B., Henriques, R., and Machado, L. (2019). *Assessment of the Impact of the Jovem de Futuro Program on Learning*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/es/825101561723584640/pdf/Assessment-of-the-Impact-of-the-Jovem-de-Futuro-Program-on-Learning.pdf>
- Peters, B. G. (2018). *The Politics of Bureaucracy: An Introduction to Comparative Public Administration*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Politics-of-Bureaucracy-An-Introduction-to-Comparative-Public-Administration/Peters-Peters/p/book/9780415743402>
- Piper, B., Destefano, J., Kinyanjui, E. M., and Ong'ele, S. (2018). Scaling up successfully: Lessons from Kenya's Tusome national literacy program. *Journal of Educational Change*, 19(3), 293–321.
- Rasul, I. and Rogger, D. (2018). Management of bureaucrats and public service delivery: Evidence from the Nigerian civil service. *The Economic Journal*, 128(608), 413–446. <https://doi.org/10.1111/eoj.12418>
- Rasul, I., Rogger, D., Williams, M. J., and Rogger, D. (2018). *Management and Bureaucratic Effectiveness: Evidence from the Ghanaian Civil Service*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8595>
- Rosser, A., King, P., and Widoyoko, D. (2022). *The Political Economy of the Learning Crisis in Indonesia*. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 1.) <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2022/PE01>
- Sanabria, P. and Avellaneda, C. N. (2015). Colombia. In M. Wart et al. (Eds.), *Leadership and Culture: Comparative Models of Top Civil Servant Training*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137454133>
- Saoudi, K., Chroqui, R., and Okar, C. (2020). Student achievement in Moroccan educational reforms: A significant gap between aspired outcomes and current practices. *Interchange*, 51(2), 117–136.
- Schnell, S., Miheş, D., Sobjak, A., and van Acker, W. (2021). *Performance Management in the Public Administration: Seven Success Factors*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/216271624867473714/pdf/Performance-Management-in-the-Public-Administration-Seven-Success-Factors.pdf>
- Schweinberger, K., Quesel, C., Mahler, S., and Höchli, A. (2017). Effects of feedback on process features of school quality: A longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 75–82.
- Sharma, G., Desai, D., and Sayed, Y., (2024). *Supporting Equitable Teaching and Teachers: The Role of Middle Tier Leadership in India and South Africa*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Singh, P. (2023). *Ideas, Policies and Practices: Tracing the Evolution of Elementary Education Reform in India since 1975*. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 5.) <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE05>
- Stern, J., Jukes, M., Pieper B., DeStefano J., Meija, J., Debeck, P., Carrol, B., Jordan, R., Gatuyu, C., Nduku, T., Punjabi, M., Harris Van Keuren, C., and Tufail, F. (2022). *Learning at Scale: Interim Report*. RTI International. https://learningatscale.net/wp-content/uploads/2022/09/Learning-at-Scale-Interim-Report-Update_July-2022_for-submission-.pdf
- Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463–483.
- Tournier, B., Chimier, C., and Jones, C. (2023). *Leading Teaching and Learning Together*. Education Development Trust and UNESCO International Institute Planning. <https://doi.org/10.54675/WBU09725>
- Transparency International. (2017). *Corruption in Education Services*. <https://knowledgehub.transparency.org/guide/topic-guide-on-corruption-in-education/download>
- Ukeje, I. O., Ndukwe, C., Emma, C., Ogbulu, U., and Onele, J. C. (2020). Public service recruitment practices and implications for sustainable development in Ebonyi State, Nigeria. *International Journal of Public Administration*, 43(4), 361–372.
- United Kingdom Government. (2024). *About us*. Leadership College for Government. <https://www.gov.uk/government/organisations/leadership-college-for-government/about>
- United Kingdom Treasury. (2019). *The Public Value Framework: With Supplementary Guidance*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c883c32ed915d50b3195be3/public_value_framework_and_supplementary_guidance_web.pdf
- UNODC. (2019). *Corruption in Nigeria: Patterns and Trends: Second Survey on Corruption as Experienced by the Population*. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/conig/uploads/documents/Corruption_Survey_2019.pdf

- UNODC. (2022). *Corruption in Ghana: People's Experiences and Views*. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/documents/corruption/Publications/2022/GHANA_-_Corruption_survey_report_-_20.07.2022.pdf
- van Acker, W. (2019). *Civil Service Recruitment: Recruiting the Right Persons the Right Way*. (Governance Notes 20) World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/572061574455651589/pdf/Civil-Service-Recruitment-Recruiting-the-Right-Persons-the-Right-Way.pdf>
- Veit, S. (2020). Career patterns in administration. In E. Hannah (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1393>
- Vignieri, V. (2018). Performance management in the public sector. In A. Farazmand (Ed.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (pp. 1–8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3480-1
- Wales National Academy for Educational Leadership. (2021). *About National Academy for Educational Leadership Wales*. <https://nael.cymru/en/about>
- Williams, M., Leaver, C., Mansoor, Z., Qarout, D., Bilous, A., Mundy, K., Asim, M., and Bell, S. (2021). *Delivery Approaches to Improving Policy Implementation: A Conceptual Framework*. The Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/04/Delivery-Approaches-to-Improving-Policy-Implementation.pdf>
- World Bank. (2018). *Pakistan District Education Management and Service Delivery Study*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/787131562572214336/pdf/Pakistan-District-Education-Management-and-Service-Delivery-Study.pdf>
- World Bank. (2020). *Can Understanding How Middle Managers Make Decisions Help Design Effective Results-based Financing Mechanisms in Education?* World Bank. <https://doi.org/10.1596/33636>
- Yavaprabhas, S. (2018). Leadership and public sector reform in Thailand. In E. Berman and E. Prasoj (Eds.), *Leadership and Public Sector Reform in Asia* (pp. 103–126). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2053-769720180000030005>
- Zafarullah, H. and Sarker, A. E. (2021). Contemporary issues in civil service management in South Asia: Principles and practice in India, Pakistan, and Bangladesh. In H. Sullivan et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of the Public Servant* (pp. 81–101). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-29980-4_74
- Zheng, H. (2020). Stakeholder perceptions on the role of school inspection standards in demonstrating education quality in China. *Quality Assurance in Education*, 28(2), 105–121.
- Zheng, H. and Thomas, S. (2022). The challenges of school inspection practice in demonstrating and improving education quality: Stakeholder perceptions in China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(3), 391–422.

CHAPITRE 6

- ACDP Indonesia. (2015). *Teachers Politicized Toward Local Election*. Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership. <https://acdpindonesia.wordpress.com/2015/10/06/teachers-politicized-toward-local-elections/>
- Aceron, J. (2023). *'Constructive Accountability': Sandwich Strategy for Textbook Delivery in the Philippines*. Accountability Research Center. https://accountabilityresearch.org/wp-content/uploads/2022/08/Case-study_1_Joy-Aceron-8-21.pdf
- ActionAid. (2022). *TaxEd Alliance*. <https://actionaid.org/publications/2022/taxed-alliance>
- Adhikari, P., Mariam, S., and Thomson, R. (2022). Election pledges in India: Comparisons with Western democracies. *Commonwealth and Comparative Politics*, 60(3), 254–275.
- Adonteng, S. S., Kodjie, J., Junior, E. N., and Potton, G. (2024). Influence of political parties on the National Union of Ghana Students: A study of contemporary trends. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 147–160). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-9>
- Ahlquist, J. S. and Ansell, B. (2023). Unemployment insurance, risk, and the acquisition of specific skills: An experimental approach. *Journal of Political Institutions and Political Economy*, 4(3), 401–429.
- Ahmed, M. (2019). Student wings of political parties: At what price?. *The Daily Star*. <https://www.thedailystar.net/opinion/politics/news/student-wings-political-parties-what-price-1757878>
- Ainscow, M., Slee, R., and Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.

- Aiyar, Y., Davis, V., Govindan, G., and Kapoor, T. (2021). *Rewriting the Grammar of the Education System: Delhi's Education Reform - A Tale of Creative Resistance and Creative Disruption*. Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/sites/default/files/2021-11/Rewriting_Grammar_Education_System_Delhi_Education_Reform.pdf
- Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover, and the quality of public services. *American Economic Review*, 112(2), 442–493.
- Alamgir, M. (2024). Bangladesh: In historic first, students form part of interim government. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240812163757270>
- Alesina, A., Giuliano, P., and Reich, B. (2021). Nation-building and education. *The Economic Journal*, 131(638), 2273–2303.
- Ali, S. A. M. (2020). Party patronage and merit-based bureaucratic reform in Pakistan. *Commonwealth and Comparative Politics*, 58(2), 184–201.
- Ambasa, E., Otele, O., and Onyango, G. (2022). Trends and gaps in African legislative research: Major topics from the 1960s–2021. *The African Review*, 49(4), 428–460.
- Angrist, N. and Kaffenberger, M. (2024). Improving implementation to improve learning outcomes. *What Works Hub for Global Education Blog*. <https://www.wwhge.org/resources/improving-implementation-to-improve-learning-outcomes-the-what-works-hub-for-global-education>
- Ansaldo, S. (2021). The field of education journalism in Chile: Visions and practices of journalists and editors. *Cuadernos. Info*, 50, 113–135.
- Argomedeo, C. T., Barboza, J. A. M., and Fuentes, N. J. C. (2024). The role of CONFECH in the fight for education in Chile. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 346–364). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350376007.ch-20>
- Arora, A., Dhingra, N., Chaudhary, D., Gorton, I., and Kumar, B. (2023). *Exploring the Indian political YouTube landscape: A multimodal multi-task approach*. 2nd International Workshop on Multimodal Human Understanding for the Web and Social Media. <https://ceur-ws.org/Vol-3566/paper1.pdf>
- ASER Pakistan. (2024). *Annual Status of Education Report: The Largest Citizen Led Household Based Initiative*. <https://aserpakistan.org/report>
- Aslam, M., Rawal, S., and Kingdon, G. (2019). The political economy of teachers in South Asia. In P. M. Sarangapani and R. Pappu (Eds.), *Handbook of Education Systems in South Asia*. Springer. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-13-3309-5>
- Au, E., Dixon, L. and Connected Action. (2023). *Data journalism top 10: Native American remains, disparities in French education, and caste discrimination in India's academia*. Global Investigative Journalism Network. <https://gijn.org/stories/data-journalism-top-10-native-american-remains-disparities-in-french-education-and-caste-discrimination-in-indias-academia>
- Avalos, B. (1996). Education for global/regional competitiveness: Chilean policies and reform in secondary education. *Compare*, 26(2), 217–232.
- Awgichew, S. and Ademe, E. (2022). History education for nation-building in Ethiopia, Germany, Rwanda, South Africa, Switzerland, and USA: A comparative analysis. *Cogent Education*, 9(1), 2113210.
- Azimio la Umoja. (2021). *Azimio la Umoja One Kenya Coalition 2022-2027*. <https://venasnews.co.ke/wp-content/uploads/2022/06/AZIMIO-MANIFESTO.pdf>
- Bainbridge, A., Troppe, T., and Bartley, J. (2022). Responding to research evidence in Parliament: A case study on selective education policy. *Review of Education*, 10(1).
- Bandiera, O., Mohnen, M., and Viarengo, M. (2018). Nation-building through compulsory schooling during the age of mass migration. *The Economic Journal*, 129(617), 62–109.
- Banerji, R., Bhattacharjea, S., and Wadhwa, W. (2013). The annual status of education report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 387–396.
- Barkan, J. D. (2009). Legislative power in emerging African democracies. In J. D. Barkan (Ed.), *African Legislatures and the 'Third Wave' of Democratization*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781626371118-011>
- Baroutsis, A. and Lingard, B. (2023). *Exploring Education Policy Through Newspapers and Social Media: The Politics of Mediatisation*. Routledge. <https://www.routledge.com/Exploring-Education-Policy-Through-Newspapers-and-Social-Media-The-Politics-of-Mediatisation/Baroutsis-Lingard/p/book/9781032215297>
- Bart, D. (2024). Research discourse in the Programme for International Student Assessment: A critical perspective. *European Educational Research Journal*, 23(1), 145–162.
- Bastidas Redin, M. C. (2020). Dilemmas of justice in the post-neoliberal educational policies of Ecuador and Bolivia. *Policy Futures in Education*, 18(1), 51–71.

- Bastos, P. and Sánchez, C. (2024). The effects of educated leaders on policy and politics: Quasi-experimental evidence from Brazil. *Latin American Economic Review*, 33.
- Bedasso, B. (2024). Ministerial musical chairs: Does leadership turnover undermine the effectiveness of World Bank education aid?. *World Development Perspectives*, 33, 100572.
- Bedasso, B. and Sandefur, J. (2024). What does the World Bank do (well) in the education sector?. *CGD Blog*. <https://www.cgdev.org/blog/what-does-world-bank-do-well-education-sector>
- Bégin-Caouette, O. (2010). Parliamentarians' influence on public policy: The case of education. *Canadian Parliamentary Review*, 33(4), 32–36.
- Bektas, E. (2023). Legislative committees in the Turkish Parliament: Performing procedural minimum or effective scrutiny?. *The Journal of Legislative Studies*, 29(1), 135–170.
- Bellei, C. and Villalobos, C. (2024). The construction of a political actor in a post-dictatorship and neoliberal context: Persistence, success, and challenges of the Chilean student movement (1990–2020). In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 328–345). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-19>
- Berg, A. E., Jungblut, J., and Jupskås, A. R. (2023). We don't need no education? Education policies of Western European populist radical right parties. *West European Politics*, 46(7), 1312–1342.
- Bertelsmann Stiftung. (2024). *BTI 2024 Country Report: Bolivia*. https://bti-project.org/fileadmin/api/content/en/downloads/reports/country_report_2024_BOL.pdf
- Biesta, G. (2017). Educational leadership for what? An educational examination. In D. Waite and I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*, (pp. 15–27). Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118956717.ch1>
- Binesse, H. and da Silva, R. (2023). Mapping research on foundational literacy and numeracy in sub-Saharan Africa contexts: Where are the publications?. *NORRAG Blog: #SouthAlsoKnows*. <https://www.norrag.org/mapping-research-on-foundational-literacy-and-numeracy-in-sub-saharan-africa-contexts-where-are-the-publications>
- Blanc, G. and Kubo, M. (2023). State-sponsored education and French identity. In P. Giuliano et al. (Eds.), *Nation Building: Big Lessons from Successes and Failures* (pp. 101–112). Centre for Economic Policy Research. https://cepr.org/system/files/publication-files/181996-nation_building_big_lessons_from_successes_and_failures.pdf#page=110
- Brollo, F., Kaufmann, K., and Ferrara, E. L. (2020). The political economy of program enforcement: Evidence from Brazil. *Journal of the European Economic Association*, 18(2), 750–791.
- Bromley, P., Schofer, E., and Longhofer, W. (2020). Contentions over world culture: The rise of legal restrictions on foreign funding to NGOs, 1994–2015. *Social Forces*, 99(1), 281–304.
- Buchanan, A. and Keohane, R. O. (2006). The legitimacy of global governance institutions. *Ethics and International Affairs*, 20(4), 405–437.
- Bussemeyer, M. R., Lergetporer, P., and Woessmann, L. (2018). Public opinion and the political economy of educational reforms: A survey. *European Journal of Political Economy*, 53, 161–185.
- Cairney, P. (2017). *The Politics of Evidence-Based Policy Making*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.268>
- Campbell, C., DeLuca, C., and LaPointe-McEwan, D. (2022). *Teacher-led Learning Circles: Developing Teacher leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning>
- Cansunar, A. and Mrchkovska, N. (2024). Beyond the classroom? Primary schools and rural civic participation. *Journal of Historical Political Economy*, 3(4), 501–525.
- Cantoni, D., Chen, Y., Yang, D. Y., Yuchtman, N., and Zhang, Y. J. (2017). Curriculum and ideology. *Journal of Political Economy*, 125(2), 338–392.
- Chambers-Ju, C. (2024). *Mobilizing Teachers: Education Politics and the New Labor Movement in Latin America*. Cambridge University Press.
- Chan, Y., Liang, S., and Huang, L. (2018). *Investigative journalists propel #MeToo reporting at China's universities*. Global Investigative Journalism Network. <https://gijn.org/stories/investigative-journalists-propel-metoo-reporting-at-chinas-universities>
- Chen, L.-J. (2021). Female policymakers and educational expenditures: Cross-country evidence. *European Journal of Law and Economics*, 51(1), 129–155.
- Chimhowu, A. O., Hulme, D., and Munro, L. T. (2019). The 'new' national development planning and global development goals: Processes and partnerships. *World Development*, 120, 76–89.

- Coe, K. and Kuttner, P. J. (2018). Education coverage in television news: A typology and analysis of 35 years of topics. *AERA Open*, 4(1), 2332858417751694.
- Colombia Government. (2023). *Colombia National Development Plan: World Power of Life*. <https://drive.google.com/file/d/1nEH9SKih-B4DO2rhjTZAKiBZit3FChmF/view>
- Connolly, P., Keenan, C., and Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, 60(3), 276–291.
- Corrales, J. (1999). *The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/fr/957741468740407109/pdf/multi0page.pdf>
- Cosentino, C., Fortson, J., Liuzzi, S., Harris, A., and Blair, R. (2019). Can scholarships provide equitable access to high-quality university education? Evidence from the Mastercard Foundation Scholars Program. *International Journal of Educational Development*, 71, 102089.
- Costin, C. and Pontual, T. (2020). Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. In F. M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-41882-3_2
- Crawford, L., Hares, S., Minardi, A., and Sandefur, J. (2021). *Understanding Education Policy Preferences: Survey Experiments with Policymakers in 35 Developing Countries*. Center for Global Development. (CGD Working Paper 596.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/understanding-education-policy-preferences-survey-experiments-policy-makers-35-developing.pdf>
- CRIN. (2016). *Colombia: Free education secured for 12 million children*. Child Rights International Network. <https://archive.crin.org/sites/default/files/colombiaeducationfor12millionchildren.pdf>
- Crouch, L. and Spindelman, D. (2023). *Purpose-Driven Education System Transformations: History Lessons from Korea and Japan*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/139.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023-03/Purpose-Driven_Education_System_Transformations.pdf
- CSRBOX. (2023). *India CSR Outlook Report 2023: 10 years of CSR Compliance in India and Envisioning the Next 10 years*. <https://indiacr.in/wp-content/uploads/2023/10/India-CSR-Outlook-Report-2023.pdf>
- Darden, K. and Mylonas, H. (2016). Threats to territorial integrity, national mass schooling, and linguistic commonality. *Comparative Political Studies*, 49(11), 1446–1479.
- Darling-Hammond, K. and Darling-Hammond, L. (2022). *The Civil Rights Road to Deeper Learning: Five Essentials for Equity*. Teachers College Press.
- Darmanin, M., Grodecki, J., Hammerbauer, M., Jakobson, K., and Vespa, M. (2024). The European Students' Union: The adaptive nature of a European interest organization. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 65–82). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-4>
- Darr, B. (2011). I was born, but.... *San Francisco Silent Film Festival*. <https://silentfilm.org/i-was-born-but>
- Davies, R. B. and Klasen, S. (2019). Darlings and orphans: Interactions across donors in international aid. *The Scandinavian Journal of Economics*, 121(1), 243–277.
- Deaton, A. (2020). *Randomization in the Tropics Revisited: A Theme and Eleven Variations*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 27600.) <http://dx.doi.org/10.3386/w27600>
- Deissinger, T. and Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education+ Training*, 58(6), 568–577.
- Demarest, L. (2021). Men of the people? Democracy and prebendalism in Nigeria's Fourth Republic National Assembly. *Democratization*, 28(4), 684–702.
- Donoso, S. and Somma, N. (2019). You taught us to give an opinion, now learn how to listen: The manifold political consequences of Chile's student movement. In M. Arce and R. Rice (Eds.), *Protest and Democracy* (pp. 145–172). <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvjf9x8c.12>
- Dore, B. (2024). *Investigating India: How smaller, independent news outlets are digging into politics in a key election year*. Global Investigative Journalism Network. <https://gijn.org/stories/india-independent-news-investigating-key-election-year>
- Dowding, K. and Dumont, P. (2015). *The Selection of Ministers around the World*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Selection-of-Ministers-around-the-World/Dowding-Dumont/p/book/9781138238190>
- Dulanjana, W. S. (2024). Finding a way forward amidst the contemporary challenges to Sri Lankan student politics. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 307–326). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-18>

- Dutta, N. and Maus, H. (2021). Share of women in parliament and health and education outcomes. *Journal of Economic Development*, 46(3), 85–108.
- Edoald, T. and Nevill, C. (2021). Working out what works: The case of the Education Endowment Foundation in England. *ECNU Review of Education*, 4(1), 46–64.
- Edwards Jr, D. B., Brehm, W. C., and Storen, I. (2018). The national politics of educational advocacy in the context of global governance: International funding and support for civil society engagement in Cambodia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(2), 171–188.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge. https://daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/20-%20Re-Imagining%20Schools_%20The%20Selected%20Works%20of%20Elliot%20Eisner.pdf
- Elfert, M. and Ydesen, C. (2023). *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-40411-5>
- English, F. W. and Steffy, B. E. (1997). Using film to teach leadership in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 107–115.
- European Commission. (2024). *Eurydice: Poland – National reforms in school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/national-reforms-school-education>
- Evans, D. K. and Hares, S. (2021). *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?* Center for Global Development. (Working Paper 579.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- Evens Foundation. (2024). Justyna Suchecka interview: ‘Only education can guarantee a good future for Europe’. <https://www.evensfoundation.be/prizes/european-journalism/justyna-suchecka-interview-only-education-can-guarantee-a-good-future-for-europe>
- Fergusson, L., Harker, A., Molina, C., and Yamin, J. (2023). *Political Incentives and Corruption Evidence from Ghost Students*. Unpublished paper. <https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Ghosts2023.pdf>
- Finnemore, M. (1993). International organizations as teachers of norms: The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization and science policy. *International Organization*, 47(4), 565–597.
- Fontdevila, C. and Verger, A. (2016). The privatisation of education can be reversed. Evidence from recent education reforms in Bolivia. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25958:the-privatisation-of-education-can-be-reversed-evidence-from-recent-education-reforms-in-bolivia>
- Ford, T. and Goger, A. (2021). *The value of qualitative data for advancing equity in policy*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/value-of-qualitative-data-for-advancing-equity-in-policy>
- Forrat, N. (2018). Shock-resistant authoritarianism: Schoolteachers and infrastructural state capacity in Putin’s Russia. *Comparative Politics*, 50(3), 417–449.
- Gamm, G. and Kousser, T. (2021). Life, literacy, and the pursuit of prosperity: Party competition and policy outcomes in 50 states. *American Political Science Review*, 115(4), 1442–1463.
- Garritzmman, J. L. and Seng, K. (2016). Party politics and education spending: Challenging some common wisdom. *Journal of European Public Policy*, 23(4), 510–530.
- GBCE. (2022). *Unlocking potential and performance: Recognizing education’s position at the core of ESG*. Global Business Coalition for Education. <https://gbc-education.org/resources/environmental-social-governance/>
- Gebremedhin, A. and Hossain, N. (2024). *The Role of Civil Society in National Education Policy in the Global South*. Accountability Research Center. <https://accountabilityresearch.org/publication/civil-society-education-policy-global-south>
- Georgiades, L. (2024). Hirokazu Koreeda: ‘What we don’t understand, we make into monsters’. *A Rabbit’s Foot*. <https://a-rabbitsfoot.com/editorial/confessions/hirokazu-koreeda-what-we-dont-understand-we-make-into-monsters>
- Gibbs, A. (2014). Samira Makhmalbaf: Educationalist. *Asfar*. <https://asfar.org.uk/samira-makhmalbaf-educationalist>
- Gingrich, J. and Giudici, A. (2023). Education as a tool of social equality?. *Social Policy and Administration*, 57(2), 172–188.
- Glawe, L. and Wagner, H. (2020). The middle-income trap 2.0: The increasing role of human capital in the age of automation and implications for developing Asia. *Asian Economic Papers*, 19(3), 40–58. https://doi.org/10.1162/asep_a_00783
- Global Investigative Journalism Network. (2023). *Awards for investigative journalists*. <https://gijn.org/resource/awards-for-investigative-journalists>
- Gomes, F. de B. C. and Martins, R. C. de R. (2016). The role of the Brazilian Congress in defining public social policies. *The Journal of Legislative Studies*, 22(4), 506–527.

- González, F. (2020). Collective action in networks: Evidence from the Chilean student movement. *Journal of Public Economics*, 188, 104220.
- Gorlewski, J. and Tuck, E. (2018). *Who Decides Who Becomes a Teacher? Schools of Education as Sites of Resistance*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315269566/decides-becomes-teacher-eve-tuck-julie-gorlewski>
- Haggard, S. and Kaufman, R. (2009). *Development, Democracy, and Welfare States: Latin America, East Asia, and Eastern Europe*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691135960/development-democracy-and-welfare-states>
- Hammerbauer, M., Solak, D., Hodulíková, D., and Lang, L. (2024). Student representation in the Czech Republic after 1989: The unbearable lightness of student influence?. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 427–435). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-26>
- Hansen, H. F. and Rieper, O. (2010). The politics of evidence-based policy-making: The case of Denmark. *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, 6(2).
- Harding, R. (2020). Who is democracy good for? Elections, rural bias, and health and education outcomes in sub-Saharan Africa. *The Journal of Politics*, 82(1), 241–254.
- Harding, R. and Stasavage, D. (2014). What democracy does (and doesn't do) for basic services: School fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics*, 76(1), 229–245.
- Hartley, J. (2014). Can political leadership be taught?. In R. A. W. Rhodes and 't Hart, P. (Eds.), *Oxford Handbook of Political Leadership*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199653881.013.044>
- Haugen, A. D. F. (2022). Education for development: The Tanzanian experience. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 35(Autumn), 34–55.
- Hernández-Torrano, D. and Courtney, M. G. (2021). Modern international large-scale assessment in education: An integrative review and mapping of the literature. *Large-Scale Assessments in Education*, 9(1), 17.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., and Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912.
- Heyneman, S. P. and Lee, B. (2016). International organizations and the future of education assistance. *International Journal of Educational Development*, 48, 9–22.
- Howlett, A. and Al Jazeera Investigative Unit. (2021). 'What we fear as women': Sexual abuse in UK universities. *Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/features/2021/11/2/what-we-fear-as-women>
- Hussain, S., and Ahmad, N. (2016). The impact of the Indian movie, Three Idiots (2009) on attitudes to education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(2), 242–246.
- IADB. (2006). *The Politics of Policies: Economic and Social Progress in Latin America: 2006 Report*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/en/politics-policies-economic-and-social-progress-latin-america-2006-report>
- ILO. (2020). *Employer Organizations in the Governance of TVET and Skills Systems*. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/employer-organizations-governance-tvet-and-skills-systems>
- India Data Insights and Sattva. (2023). *The State of CSR in India 2014-22*. <https://www.sattva.co.in/publication/the-state-of-csr-in-india-report-2014-22-data-guide-2023>
- International Budget Partnership. (2024). *Initiatives Audit Accountability*. <https://internationalbudget.org/initiative/audit-accountability>
- IOE. (2023). *No Just Transition Without Skills: Skills for Climate Change Policies*. International Organisation of Employers. <https://www.ioe-emp.org/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=158134&token=05a3153238f13e82b34c7e1b2b1243fd93495f06>
- IOE. (2024). *Reshaping Human and Social Skills for the Digital Era*. International Organisation of Employers. <https://www.ioe-emp.org/news/details/new-ioe-guidance-on-reshaping-human-and-social-skills-for-the-digital-era>
- IPU. (2017). *Global Parliamentary Report 2017: Parliamentary Oversight – Parliament's Power to Hold Government to Account*. Inter-Parliamentary Union and United Nations Development Programme.
- Ishiyama, J. (2024). Has legislative power declined globally?. *The Journal of Legislative Studies*, 30(3), 288–309.
- Iwasaki, E. (2022). *National Languages, Multilingual Education, and the Self-Proclaimed Militants for Change in Senegal*, DPhil thesis, Columbia University. <https://www.proquest.com/docview/2656228325?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Jackman, D. (2021). Students, movements, and the threat to authoritarianism in Bangladesh. *Contemporary South Asia*, 29(2), 181–197.

- Jacques, O. (2022). Electoral competition and the party politics of public investments. *Party Politics*, 28(6), 1029–1040.
- Jakobi, A. P. (2011). Political parties and the institutionalization of education: A comparative analysis of party manifestos. *Comparative Education Review*, 55(2), 189–209.
- Jean, Y. (2007). *Géographies de l'école rurale: Acteurs, réseaux, territoires* [Geographies of rural schools: Actors, networks, territories]. Éditions Ophrys.
- Johnson, R. B. and Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/educational-research/book259335>
- Jones, P. W. (2007). Education and world order. *Comparative Education*, 43(3), 325–337.
- Kalleberg, A. L. (2018). Job insecurity and well-being in rich democracies. *The Economic and Social Review*, 49(3), 241–258.
- Kalogeropoulos, A., Toff, B., and Fletcher, R. (2024). The watchdog press in the doghouse: A comparative study of attitudes about accountability journalism, trust in news, and news avoidance. *The International Journal of Press/Politics*, 29(2), 485–506.
- Kalugampitiya, A., de Silva, S., and Senaratna, C. (2023). Evaluation in Sri Lanka. In R. Stockmann et al. (Eds.), *The Institutionalisation of Evaluation in Asia-Pacific* (pp. 353–386). Springer.
- Kaufman, A. (2002). Samira Makhmalbaf paints it 'Blackboards'. *IndieWire*. <https://www.indiewire.com/features/general/interview-samira-makhmalbaf-paints-it-blackboards-80092>
- Keefer, P., Scartascini, C. G., and Vlaicu, R. (2020). *Voter preferences, electoral promises, and the composition of public spending*. Inter-American Development Bank. (Working Paper 1123.) <http://dx.doi.org/10.18235/0002434>
- Kilby, C. (2009). The political economy of conditionality: An empirical analysis of World Bank loan disbursements. *Journal of Development Economics*, 89(1), 51–61.
- Klemenčič, M. (2024). *The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education*. Bloomsbury.
- Kodjie, P. K., Mawuli-Kwawu, E., Kyei-Baffour, A. S., Ibrahim, A. K., Kudoafor, B. A., and Akrong, R. (2024). The All-Africa Students Union (AASU) in perspective: The trajectory of the continental student movement, from 1972 to 2022. In M. Klemenčič (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 41–51). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-2>
- Kramon, E. and Posner, D. N. (2016). Ethnic favoritism in education in Kenya. *Quarterly Journal of Political Science*, 11(1), 1–58.
- Krupar, A. and Taneja, A. (2020). The right to education and SDG 4: Lessons from the field and next steps for civil society monitoring. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (pp. 365–389). Brill Sense. <https://brill.com/downloadpdf/display/book/edcoll/9789004430365/BP000025.pdf>
- Kumar, M. and Sharma, R. (2021). Legislating right, contemplating duty: Parliamentary debate on RTE second amendment bill. *Journal of Human Values*, 27(3), 204–224.
- Laker, B., Ruderman, W., Purcell, D., Griffin, J., and Potts, G. (2019). *Toxic city: Sick schools*. 2019 Finalist, Goldsmith Prize for Investigating Reporting. <https://goldsmithawards.org/honoree/toxic-city-sick-schools>
- Lerch, J. C., Russell, S. G., and Ramirez, F. O. (2017). Wither the nation-state? A comparative analysis of nationalism in textbooks. *Social Forces*, 96(1), 153–180.
- Levy, D. A. and Nielsen, R. K. (2010). *The changing business of journalism and its implications for democracy*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/research/files/The%2520Changing%2520Business%2520of%2520Journalism%2520and%2520its%2520Implications%2520for%2520Democracy.pdf>
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131.
- Lü, X., Liu, M., and Li, F. (2020). Policy coalition building in an authoritarian legislature: Evidence from China's national assemblies (1983–2007). *Comparative Political Studies*, 53(9), 1380–1416.
- Lubienski, C., Malin, J., and Faulkner, P. (2024). *Edu-Thinker Influence and Expertise Rankings 2024* Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University Bloomington. (Policy Report 24-A.) <https://ceep.indiana.edu/education-policy/policy-reports/2024/edu-thinker-rankings-2024.html>
- Lykins, C. (2012). Why 'what works' still doesn't work: How to improve research syntheses at the What Works Clearinghouse. *Peabody Journal of Education*, 87(4), 500–509.
- Ma, C. and Shouse, R. C. (2021). Filmmaking as untethered educational leadership: Examples from American and Chinese cinema. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 760–770.

- Ma, C. and Shouse, R. C. (2023). *Untethering Educational Leadership: Cases and Contexts from Chinese Cinema*. Taylor & Francis. <https://www.routledge.com/Untethering-Educational-Leadership-Cases-and-Contexts-from-Chinese-Cinema/Ma-Shouse/p/book/9781032723624>
- MacDougall, D. (2015). Social aesthetics and embodied cinema. *Working Papers in Social and Cultural Anthropology, LMU Munich*, 18. <https://d-nb.info/1076801943/34>
- Malala Fund. (2023). *Malala Fund: April 1, 2022–March 31, 2023*. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/1hrHKOgwOEiRkjWJqs98U0/9855a8ac481efa466220a471a7abd066/MalalaFund_2022-2023_AnnualReport.pdf
- Malila, V. (2019). Beyond watchdog journalism: Media and social accountability in South Africa. *African Journalism Studies*, 40(1), 91–106.
- McCulloch, G. and Peterson, A. (2022). Public intellectuals and education in a changing society. *British Journal of Educational Studies*, 70(5), 533–537.
- McGann, J. G. (2021). *Global Go To Think Tank Index Report 2020*. Think Tanks and Civil Societies Program, The Lauder Institute, The University of Pennsylvania. https://repository.upenn.edu/think_tanks/18?utm_source=repository.upenn.edu%2Fthink_tanks%2F18&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Medagama, M. R. (2014). *A Review of Educational Reforms in the Post-Kannangara Era*. (Dr. C. W. W. Kannangara Memorial Lecture 25.) <https://nie.lk/pdf/files/art/Kannangara%20Lecturer%20-%202014-Eng%20Full.pdf>
- Mehta, J., Intagliata, C., and Chang, A. (2023). *Amid a crumbling Indian media landscape, journalist Ravish Kumar remains resolute*. National Public Radio. <https://www.npr.org/2024/05/21/1252790472/amid-a-crumbling-media-landscape-in-india-journalist-ravish-kumar-is-resolute>
- Meyer, H.-D. (2014). Imagining PISA's Policy Futures: A postscript and some extensions to the open letter to Andreas Schleicher. *Policy Futures in Education*, 12(7), 883–892.
- Minkin, R. (2024). *About half of Americans say public K-12 education is going in the wrong direction*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-read/2024/04/04/about-half-of-americans-say-public-k-12-education-is-going-in-the-wrong-direction>
- Mintrom, M. (2019). So you want to be a policy entrepreneur?. *Policy Design and Practice*, 2(4), 307–323.
- Mitra, A. (2023). *Essays on the Impact of Politicians' Characteristics and Speeches on Policy Outcomes*. PhD thesis, University of Kent. <https://kar.kent.ac.uk/101287>
- Mizala, A. and Schneider, B. (2020). Promoting quality education in Chile: The politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, 35(4), 529–555.
- Moe, T. M. and Wiborg, S. (Eds.) (2017). *The Comparative Politics of Education: Teachers' Unions and Education Systems Around the World*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/comparative-politics-of-education/E8C8F3D8D4448FE66872ED3789F8A599>
- Morris, P. (1996). Asia's four little tigers: A comparison of the role of education in their development. *Comparative Education*, 32(1), 95–110.
- Morsy, Z. (1993). *Thinkers on Education: Volume I*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098500/PDF/098500engo.pdf.multi>
- Mundy, K. and Verger, A. (2016). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. In K. Mundy et al. (Eds.), *Handbook of Global Education Policy*. Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118468005.ch18>
- Naveed, A. and Suleri, A. (2015). *Making 'Impact Factor' Impactful: Universities, Think Tanks and Policy Research in Pakistan*. Sustainable Development Policy Institute. https://sdpi.org/making-impact-factor-impactful-universities-think-tanks-and-policy-research-in-pakistan/publication_detail
- Ndimande, B. S. (2013). From Bantu education to the fight for socially just education. *Equity and Excellence in Education*, 46(1), 20–35.
- Neumann, E. and Rudnicki, P. (2023). Populist radical-right governments in Central-Eastern Europe and education policy-making: A comparison of Hungary and Poland. *Journal of Contemporary European Studies*, 1–14.
- Neundorf, A., Nazrullaeva, E., Northmore-Ball, K., Tertychnaya, K., Kim, W., Benavot, A., Bromley, P., Knutsen, C. H., Lutscher, P., and Marquardt, K. L. (2023). *Varieties of Political Indoctrination in Education and the Media (V-Indoc) dataset V1* (Version 1). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4387521
- New Zealand Ministry of Education. (2024). *BES (Iterative BEst Evidence Synthesis)*. Education Counts. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515>

- Nolletti, Jr., A. (2011). Kore-eda's children: An analysis of *Lessons from a Calf*, *Nobody Knows*, and *Still Walking*. *Film Criticism*, 35(2/3), 147–165.
- NORRAG. (2024). *About #TheSouthAlsoKnows*. NORRAG. <https://www.norrag.org/about-the-south-also-knows>
- Nwakpu, E. S. (2022). BBC Africa Eye and changing perceptions of western media among Nigerian audiences. *Critical Studies in Television*, 17(4), 385–391.
- Nyrup, J. and Bramwell, S. (2020). Who governs? A new global dataset on members of cabinets. *American Political Science Review*, 114(4), 1366–1374.
- Nyrup, J., Knutsen, C. H., Langsæther, P. E., and Kristiansen, I. L. (2023). *Paths to power: A new dataset on the social profile of governments*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4631225>
- OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. <https://doi.org/10.1787/9789264033672-en>
- OECD. (2023a). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ojwang, M. A. (2024). Students' power and how it has changed in Kenya. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 161–180). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-10>
- Oliver, K. and Cairney, P. (2019). The dos and don'ts of influencing policy: A systematic review of advice to academics. *Palgrave Communications*, 5(1), 1–11.
- O'Neill, J. (2023). The Beeby-Fraser ideal: Is it time to abandon it?. *Policy Quarterly*, 19(3), 6–10.
- Opalo, K. O. (2019). *Legislative development in Africa: Politics and postcolonial legacies*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/legislative-development-in-africa/4E785AF86B43944993E94FC8802CA895>
- Opalo, K. O. (2020). *Citizen Demand and Legislative Responsiveness Under Kenya's Constituency Development Fund*. Georgetown University. <https://kenopalo.com/wp-content/uploads/2020/10/kenyaconstituencyservice.pdf>
- Opalo, K. O. (2022). Leveraging legislative power: Distributive politics and Committee work in Kenya's National Assembly. *The Journal of Legislative Studies*, 28(4), 513–532.
- Paglayan, A. (2013). *Durable Goods for Enduring Voters? Preliminary Evidence from a School Construction Program in Argentina*. Unpublished paper. Stanford University. https://www.agustinapaglayan.com/_files/ugd/a763a0_36f5d348702e412186c3a345c622863d.pdf
- Paglayan, A. (2019). Public-sector unions and the size of government. *American Journal of Political Science*, 63(1), 21–36.
- Paglayan, A. (2022). Education or indoctrination? The violent origins of public school systems in an era of state-building. *American Political Science Review*, 116(4), 1242–1257.
- Paglayan, A. (2024). *Raised to Obey: The Rise and Spread of Mass Education*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691261270/raised-to-obey>
- Paglayan, A., Neundorff, A., and Kim, W. (2023). Democracy and the Politicization of Education. Unpublished paper. Stanford University. https://www.agustinapaglayan.com/_files/ugd/a763a0_2d91a1b2c895452ca737041205d086fe.pdf
- Palumbo, J. (2022). Why the Lego Foundation wants to improve early education worldwide. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/jenniferpalumbo/2022/03/15/why-the-lego-foundation-wants-to-improve-early-education-worldwide/?sh=62f52ccb11ed>
- Patil, L. and Brakman Reiser, D. (2021). *Emerging roles and risks of philanthropy and other private sector engagement in global education*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2021/2*). UNESCO.
- Patwary, M. E. U. (2011). Recent trends of student politics of Bangladesh. *Society and Change*, 4(4), 67–78.
- Pedersen, L. H., Hjelmar, U., and Bhatti, Y. (2018). What does the minister do? On the working conditions of political leaders. *Public Administration*, 96(2), 259–275.
- Perez, L. K. and Scherpereel, J. A. (2017). Vertical intra-institutional effects of ministerial turnover in the Council of the European Union. *Journal of European Public Policy*, 24(8), 1154–1171.
- Peyser, J. A. (2024). Bringing business leaders back to school. *Education Next*, 24(2), 38–45.
- Philippine Institute for Development Studies. (2024). *Legislative inputs*. <https://www.pids.gov.ph/legislative-inputs>
- Pierskalla, J. H. and Sacks, A. (2020). Personnel politics: Elections, clientelistic competition and teacher hiring in Indonesia. *British Journal of Political Science*, 50(4), 1283–1305.
- Porter, M. E., Rivkin, J., Desai, M., Gehl, K., Kerr, W., and Raman, M. (2019). *A Recovery Squandered: The State of U.S. Competitiveness 2019*. Harvard Business School. <https://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/a-recovery-squandered.pdf>
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books.

- Read, B. (2022). *When Voice Leads to Exit: Democracy, Development, and Private Provision*. PhD thesis, Massachusetts Institute of Technology. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/147348/read-bmread-phd-politicalscience-2022-dissertation.pdf>
- Renwick, W. (1998). Clarence Edward Beeby. *Prospects*, 28(2), 335–348.
- Reza, M. M. and Goh, E. Y. L. (2024). Singapore: The metamorphosis of student unions. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 288–306). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-17>
- Rivkin, J., Grossman, A., Lombard, A., Sharer, K., Porter, M. E., Puckett, J., Vaduganathan, N., Allan, S., and Childress, S. (2014). *Partial Credit: How America's School Superintendents See Business as a Partner*. Bill & Melinda Gates Foundation, Boston Consulting Group and Harvard Business School. <https://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/partial-credit.pdf>
- Roberts, G. T. (2012). *The Language of the Blue Books: Wales and Colonial Prejudice*. University of Wales Press.
- Rocher, T. and Hastedt, D. (2020). *International Large-Scale Assessments in Education: A Brief Guide*. IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2021-07/2021.07.20_ILSAs%20in%20education%20-%20a%20brief%20guide%20Compass%2010.pdf
- Rouble, P. (2018). *Anxiety, Authority and Accountability: The Experience of Being a Minister Responsible for Education*. DEd. thesis, University of Calgary. <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/97e61d08-783b-416b-920d-25e5f9484c58/content>
- Rouble, P. (2019). Insights into being the Minister of Education. *Canadian Parliamentary Review*.
- Russell, S. G. (2020). *Becoming Rwandan: Education, Reconciliation, and the Making of a Post-Genocide Citizen*. Rutgers University Press. <https://www.rutgersuniversitypress.org/becoming-rwandan/9781978802865/>
- Saavedra, J. (2022). *Estamos tarde: Una memoria para recobrar la educación en el Perú* [We are late: A memoir to recover education in Peru]. Penguin.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Salamon, L. M. and Toepler, S. (2015). Government–nonprofit cooperation: Anomaly or necessity?. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26, 2155–2177.
- Sanchez, E. (2024). *A \$12 billion student loan break puts Chile leader on back foot*. Bloomberg. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2024-05-31/a-12-billion-student-loan-break-puts-chile-leader-on-back-foot>
- Schiffrin, A. (2017). *Same Beds, Different Dreams?: Charitable Foundations and Newsroom Independence in the Global South*. Center for International Media Assistance. https://www.cima.ned.org/wp-content/uploads/2017/02/CIMA-Media-Philanthropy_Schiffrin.pdf
- Schneider, B. R. (2013). *Hierarchical Capitalism in Latin America*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/hierarchical-capitalism-in-latin-america/07E88E08426292EC03954185C36DC6B3>
- Schneider, B. R. (2022). Teacher unions, political machines, and the thorny politics of education reform in Latin America. *Politics and Society*, 50(1), 84–116.
- Schneider, B. R., Estarellas, P. C., and Bruns, B. (2019). The politics of transforming education in Ecuador: Confrontation and continuity, 2006–2017. *Comparative Education Review*, 63(2), 259–280.
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
- Section 27. (2014). *The Limpopo Textbook Crisis in South Africa*. Section 27/Right to Education Initiative. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_Success_Story_Limpopo_2014_en%20_0_0.pdf
- Sellar, S. and Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936.
- Semonsen, R. (2024). New Polish government plans globalist overhaul of education. *The European Conservative*. <https://europeanconservative.com/articles/news/new-polish-government-plans-globalist-overhaul-of-education>
- Sengeh, D. M. (2023). *Radical Inclusion: Seven Steps to Help You Create a More Just Workplace, Home, and World*. Flatiron Books: A Moment of Lift Book.
- Shapiro, E. and Rosenthal, B. (2023). *How Hasidic schools are reaping millions but failing students*. Goldsmith Awards. <https://goldsmithawards.org/honoree/how-hasidic-schools-are-reaping-millions-but-failing-students>
- Shine, K. (2018). Reporting education: How can we do it better?. *Asia Pacific Media Educator*, 28(2), 223–236.
- Shukla, A. (2019). CBSE draws up policy for children with special needs. *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/india-news/cbse-draws-up-policy-for-children-with-spl-needs/story-qF1a0qgpMyvJr0Q0N6QZJN.html>

- Sisodia, M. (2019). *Shiksha: My Experience as an Education Minister*. Penguin Books.
- Smith Coyoli, J. (2024). *How organizations drive implementation: Education quality, teachers' unions, and subnational politics in Mexico*. Harvard University. https://www.dropbox.com/scl/fi/njy76fvmxk1awcqp05q04/Coyoli_Writing_Sample.pdf?rlkey=pyfrnd61t9eb55ulh11dbdv8m&e=1&dl=0
- Sobhy, H. (2024). When do teachers strike: Between strong unions, divergent preferences and political opportunity in Tunisia. *Globalisation, Societies and Education*, 23(1), 145–160.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: A study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665–678.
- Steiner-Khamsi, G. (2021). *Policy-Borrowing and Lending in Comparative and International Education: A Key Area of Research*. Geneva Graduate Institute. <https://www.graduateinstitute.ch/library/publications-institute/policy-borrowing-and-lending-comparative-and-international-education>
- Stromquist, N. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
- Sumathipala, A. (2022). *For a Country with a Future: Educational Reform Sri Lanka Demands Today*. National Institute of Education. (Dr. C.W.W. Kannangara Memorial Lecture 32.) <https://nie.lk/pdf/cww/Kannangara%20Deshanaya%20-32%20en.pdf>
- Suryadinata, L. (1997). *Ethnic Chinese as Southeast Asians*. Institute of Southeast Asian Studies.
- Szopko, Z. and Szabo, K. (2023). More than five per cent of teachers left Hungarian public education in 2023. *Atlatszo*. <https://english.atlatszo.hu/category/education>
- Tallberg, J. and Zürn, M. (2019). The legitimacy and legitimation of international organizations: Introduction and framework. *Review of International Organizations*, 14, 581–606.
- Tam, W. (2017). Do female legislators have different policy priorities than their male colleagues in an undemocratic/ semi-democratic legislature? The case of Hong Kong. *The Journal of Legislative Studies*, 23(1), 44–70.
- Tan, F. and Xiang, L. (2019). Dancing in reality: Imagery narration and Chinese children's film in the new millennium. In C. Hermansson and J. Zepernick (Eds.), *Palgrave Handbook of Children's Film and Television*. Palgrave.
- The Criterion Channel. (2012). *Abbas Kiarostami's childhood films*. The Criterion Collection. <https://www.criterionchannel.com/abbas-kiarostami-s-childhood-films>
- Thompson, G. (2021). *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Tiili, M. (2008). *Ministers as strategic political leaders? Strategic political steering after NPM Reforms in Finland*. PhD thesis, University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstreams/07206275-4597-4698-9b02-0f16b9bbbce6/download>
- Toepler, S., Zimmer, A., Fröhlich, C., and Obuch, K. (2020). The changing space for NGOs: Civil society in authoritarian and hybrid regimes. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 31, 649–662.
- Tyack, D. (1974). *The One Best System*. Harvard University Press.
- UIS. (2024). *UNESCO Conference on Education Data and Statistics*. UNESCO Institute of Statistics. https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/06/Conference-Report_2024.06.10.pdf
- UNESCO. (1948). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution?hub=66535>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO. (2024). *Consultations on civil society, media and government accountability for the Global Education Monitoring Report 2024/5*. UNESCO.
- UNICEF. (2022). *Trends in digital personalized learning in low- and middle-income countries: Executive summary*. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2756/file/UNICEF-Global-Insight-Digital-PL-LMIC-executive-summary-2022.pdf>
- UNICEF. (2024). *Adolescent development and participation*. <https://www.unicef.org/adolescence>
- United Democratic Alliance. (2021). *The Kenya Kwanza Plan: The Bottom Up Economic Transformation Agenda 2022-2027*. <https://africacheck.org/sites/default/files/media/documents/2022-08/Kenya%20Kwanza%20UDA%20Manifesto%202022.pdf>

- Valdés, J. M. (2022). *Learning for Better Life and Work*. International Organisation of Employers. <https://www.ioe-emp.org/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=157594&token=71446181e3bd4ad228019606b01ff0e55bf161ab>
- van Hoeij, B. (2013). School of Babel (La Cour de Babel): Rome Review. *The Hollywood Reporter*. <https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-reviews/school-babel-la-cour-de-656754/>
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: The promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109–130.
- Vladimirova, K. and Le Blanc, D. (2015). *How well are the links between education and other Sustainable Development Goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science-policy interface on education in the UN system*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. (DESA Working Paper 146.) <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2111education%20and%20sdgs.pdf>
- Walsh, M. (2015). Crowded field of online news sites focuses on education issues. *EdWeek*. <https://www.edweek.org/technology/crowded-field-of-online-news-sites-focuses-on-education-issues/2015/08>
- West, D. M., Whitehurst, G. J., Dionne, E., and Brookings, I. (2010). *Re-imagining education journalism*. Brookings. https://www.insidepolitics.org/brookingsreports/education_journalism.pdf
- Westhorp, G., Walker, B., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., and Brice, G. (2014). Enhancing Community Accountability, Empowerment and Education Outcomes in Low and Middle-income Countries: A Realist Review. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089f140f0b652dd0004a2/Community-accountability-2014-Westhorp-report.pdf>
- Wiley, B. T. (2013). *The 2006 Penguin Revolution and the 2011 Chilean Winter: Chilean Students' Fight for Education Reform*. MA thesis, University of California Santa Barbara. <https://www.proquest.com/docview/1447727421?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24.
- Woods, N., Kabra, S. S., Hall, N., Taranova, Y., Kellerman, M., and Batten, H. (2014). *Effective Leadership in International Organizations*. World Economic Forum and Blavatnik School of Government. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Effective_Leadership_International_Organizations_report.pdf
- Wright, K., Scott, M., and Bunce, M. (2019). Foundation-funded journalism, philanthrocapitalism and tainted donors. *Journalism Studies*, 20(5), 675–695.
- Yildirim, K. and Kitschelt, H. (2020). Analytical perspectives on varieties of clientelism. *Democratization*, 27(1), 20–43.
- Zackaria, A. I. and Appiah-Marfo, Y. (2022). Implications of political clientelism on the effectiveness of legislators in Ghana. *The Journal of Legislative Studies*, 28(1), 26–46.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245–266.
- Zürcher, E. J. (2014). *The Young Turk Legacy and Nation Building: From the Ottoman Empire to Ataturk's Turkey*. I.B. Tauris.

CHAPITRE 7

- Montoya, S. and Crouch, L. (2023). An entitlement to learning assessment support. *World Education Blog*. <https://world-education-blog.org/2023/12/05/an-entitlement-to-learning-assessment-support>
- UIS. (2024). *UNESCO 2024 Conference on Education Data and Statistics: Summary*. UNESCO Institute for Statistics. https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/06/Conference-Report_2024.06.10.pdf
- UNESCO. (2024). *SDG 4 Scorecard – Progress Report on National Benchmarks: Focus on Teachers*. UNESCO Institute for Statistics and *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/JPJG2407>

CHAPITRE 8

- Aarnos, E. and Perkkilä, P. (2012). Early signs of mathematics anxiety? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1495–1499.
- ACLED. (2024). *Yemen Conflict Observatory. Regional Profiles*. Armed Conflict Location and Event Data. <https://acleddata.com/yemen-conflict-observatory>
- Aldrup, K., Klusmann, U., and Lüdtko, O. (2020). Reciprocal associations between students' mathematics anxiety and achievement: Can teacher sensitivity make a difference? *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 735–750.
- Balt, M., Börner-Ringleb, M., and Orbach, L. (2022). Reducing math anxiety in school children: A systematic review of intervention research. *Frontiers in Education*, 7.

- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., and Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168.
- Boaler, J. (2019a). *Limitless Mind: Learn, Lead, and Live Without Barriers*. HarperCollins. <https://www.harpercollins.com/products/limitless-mind-jo-boaler?variant=39418095173666>
- Boaler, J. (2019b). Prove it to me! *Mathematics Teaching in the Middle School*, 24 (7), 422–428.
- Boaler, J., Dieckmann, J. A., LaMar, T., Leshin, M., Selbach-Allen, M., and Pérez-Núñez, G. (2021). The transformative impact of a mathematical mindset experience taught at scale. *Frontiers in Education*, 6.
- Boylan, M., Wolstenholme, C., Bronwen, M., Jay, T., Steven, A., and Demack, S. (2018). The mathematics teacher exchange and mastery in England: The evidence for the efficacy of component practices. *Education Sciences*, 8(4).
- Boylan, M., Wolstenholme, C., Demack, S., Maxwell, B., Jay, T., Adams, G., and Reaney, S. (2019). *Longitudinal Evaluation of the Mathematics Teacher Exchange. China-England. Final Report*. Sheffield Institute of Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/773320/MTE_main_report.pdf
- Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages. (2023). *Rapport statistique mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgence* [Monthly statistical report on Education in Emergencies data]. <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/rapport-statistique-mensuel-de-donnees-de-leducation-en-situation-durgence-du-31-mai-2023>
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., and Szücs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Cargnelutti, E., Tomasetto, C., and Passolunghi, M. C. (2017). How is anxiety related to math performance in young students? A longitudinal study of grade 2 to grade 3 children. *Cognition and Emotion*, 31, 755–764.
- Choe, K.B., Jenifer, J.B., Rozek, C. S., Berman, M.G., and Beilock, S.L. (2019). Calculated avoidance: Math anxiety predicts math avoidance in effort-based decision-making. *Science Advances*, 5.
- Cipora, K., Willmes, K., Szwarc, A., and Nuerk, H. C. (2018). Norms and validation of the online and paper-and-pencil versions of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) for Polish adolescents and adults. *Journal of Numerical Cognition*, 3, 667–693.
- Dahir, A. L. (2023). Students on the run, schools taken by troops and a generation's catastrophe. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/10/27/world/africa/sudan-war-education-children.html>
- Department for Education. (2014). *Network of 32 maths hubs across England aims to raise standards*. <https://www.gov.uk/government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raise-standards>
- Dowker, A., Sarkar, A., and Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7.
- Estonia Government. (2023). *Regulation Number 18: Mathematics Curriculum*. https://www.riigiteataja.ee/akt/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa5.pdf
- Global Education Cluster. (2024). *Education Cluster Response Plan*. <https://educationcluster.app.box.com/s/fj9rwnhy9aoehuzuu7hi2gdmcm0mp4f>
- Goulas, S. and Pula, I. (2024). *Why did schools lose students after COVID-19?* (The Hamilton Project). The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/why-did-schools-lose-students-after-covid-19>
- Horne, D. (2022). School leadership's role in the disruption of math anxiety. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 48–72.
- IRC. (2024). *2024 Emergency Watchlist*. International Rescue Committee. https://www.rescue.org/sites/default/files/2024-01/CS2401_Report_Watchlist_Final_30MB.pdf
- Lazarides, R. and Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms? *Learning and Instruction*, 61, 45–59.
- Luttenberger, S., Wimmer, S., and Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 311–322.
- Mammarella, I. C., Caviola, S., and Dowker, A. (2019). *Mathematics Anxiety: What is Known and What is Still to Be Understood*. Routledge.
- May, S. and Chamberlain, M. (2024). *Countries Improving in Maths: Report on Countries that Have Turned Around Declining Mathematics Performance*. New Zealand Ministry of Education.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>

- OECD. (2023a), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Radio Dabanga. (2024). 'Rehabilitated' West Darfur schools reopen [Press release]. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/sudan/rehabilitated-west-darfur-schools-reopen>
- Ramirez, G., Shaw, S. T., and Maloney, E. A. (2018). Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. *Educational Psychologist*, 53(3), 145–164.
- Richardson, F. C. and Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counselling Psychology*, 19(6), 551–554.
- Save the Children. (2024). *Hanging in the Balance: Yemeni Children's Struggle for Education*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/hanging-in-the-balance-yemeni-childrens-struggle-for-education/>
- Simzar, R. M., Martinez, M., Rutherford, T., Domina, T., and Conley, A. M. (2015). Raising the stakes: How students' motivation for mathematics associates with high- and low-stakes test achievement. *Learning and Individual Differences*, 39, 49–63.
- Singapore Ministry of Education. (2023). Artificial intelligence in education: Adaptive learning system. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-masterplan/artificial-intelligence-in-education#adaptive-learning-system>
- Singapore Ministry of Education. (2024). *Student learning space (SLS)*. <https://www.learning.moe.edu.sg>
- South Sudan Education Cluster. (2023). *South Sudan Education Cluster HRP 2023 Performance Monitoring Dashboard*. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-education-cluster-hrp-2023-performance-monitoring-dashboard-november-30-2023>
- UNESCO. (2024). *Gender Report: Technology on Her Terms*. UNESCO, *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/WVCF2762>
- UNHCR. (2023). *Annual Results Report 2023: Yemen*. UNHCR The UN Refugee Agency. <https://reporting.unhcr.org/operational/operations/yemen>
- UNICEF. (2023). *Myanmar: Education Fact Sheet 2023*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/myanmar/myanmar-education-fact-sheet-2023>
- UNICEF. (2024). 9 years into the conflict in Yemen, millions of children are malnourished and stunted [Press release]. <https://www.unicef.org/press-releases/9-years-conflict-yemen-millions-children-are-malnourished-and-stunted>
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., and Depaepe, F. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes. *Computers and Education*, 143.
- Ward, M. (2020). *PISA for Development: Out-of-school Assessment: Results in Focus*. OECD. <https://doi.org/10.1787/491fb74a-en>
- Young, C. B., Wu, S. S., and Menon, V. (2012). The neurodevelopmental basis of math anxiety. *Psychological Science*, 23(5), 492–501.

CHAPITRE 9

- Abimpaye, M., Dusabe, C., Nzabonimpa, J. P., Ashford, R., and Pisani, L. (2020). Improving parenting practices and development for young children in Rwanda: Results from a randomized control trial. *International Journal of Behavioral Development*, 44(3), 205–215.
- Aboud, F. E. and Yousafzai, A. K. (2015). Global health and development in early childhood. *Annual Review of Psychology*, 66, 433–457.
- ACECQA. (2020). *Guide to the National Quality Framework*. Australian Children's Education and Care Quality Authority. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-01/Guide-to-the-NQF.pdf>
- Alchin, I., Arthur, L., and Woodrow, C. (2019). Evidencing leadership and management challenges in early childhood in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 285–297.
- Amadon, S., Lin, Y.-C., and Padilla, C. M. (2023). *Turnover in the Center-based Child Care and Early Education Workforce: Findings from the 2019 National Survey of Early Care and Education*. United States Department of Health and Human Services. https://acf.gov/sites/default/files/documents/opre/workforce_turnover_snapshot_apr2023.pdf

- Bendini, M. and Devercelli, A. E. (Eds.). (2022). *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/44eaa523-faca-5760-9abc-569cfdcaea2/content>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., and Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90.
- Britto, P. R., Ponguta, L. A., Reyes, C., and Karnati, R. (2015). *A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children*. UNICEF. https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P_Shanker_final__Systematic_Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf
- Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., and Reuge, N. (2020). *Parental Involvement in Children's Learning*. UNICEF. (Innocenti Research Brief 2020/09.) <https://www.un-ilibrary.org/content/papers/26642166/70>
- Camilletti, E., Banati, P., and Cook, S. (2018). Children's roles in social reproduction: Re-examining the discourse on care through a child lens. *Journal of Law, Social Justice and Global Development*, 21, 33–48.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Kainz, K., Burchinal, M., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O., Sparling, J. J., and Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043.
- Cárdenas, S., Evans, D. K., and Holland, P. (2024). Parent training and child development at low cost? Evidence from a randomized field experiment in Mexico. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(sup1), S130–S160.
- Carneiro, P. M., Galasso, E., Lopez Garcia, I. X., Bedregal, P., and Cordero, M. (2019). *Parental Beliefs, Investments, and Child Development: Evidence from a Large-scale Experiment*. World Bank. (Policy Research Working Paper 8743.) <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/191061550167761091/parental-beliefs-investments-and-child-development-evidence-from-a-large-scale-experiment>
- Cascio, E. U. (2021). *Early Childhood Education in the United States: What, When, Where, Who, How, and Why*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 28722.) <https://doi.org/10.3386/w28722>
- Chandra, J. (2022). Decline in pre-primary enrolments continued in 2021–22, says government report. *The Hindu*. <https://www.thehindu.com/education/schools/pre-primary-enrolments-drop-to-30-of-pre-pandemic-levels/article66092014.ece>
- Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., Kwan, P. Y. K., and Cheung, L. Y. S. (2019). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2265–2283.
- Chile Undersecretariat for Early Childhood Education. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia* [Framework for Good Teaching of Early Childhood Education]. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/12805>
- Diale, B. M. and Sewagegn, A. A. (2021). Early childhood care and education in Ethiopia: A quest for quality. *Journal of Early Childhood Research*, 19(4), 516–529.
- Dyer, C., Bhattacharjea, S., Alcott, B., Thomas, S. E., Imran, W., and Loyo, D. (2019). *Left Behind in School*. UNESCO International Institute for Educational Planning. (Leave No One Behind in Education Evidence Brief.) <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/left-behind-in-school>
- Dzhushupbekova, N. (2020). The Kyrgyz Republic expands access to quality early childhood education. *Global Partnership for Education Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/kyrgyz-republic-expands-access-quality-early-childhood-education>
- ECDA. (2021). *Early Childhood Leadership Development Framework*. Singapore Early Childhood Development Agency. <https://www.ecda.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/early-childhood-educator/ec-ldf.pdf>
- Emmers, D., Jiang, Q., Xue, H., Zhang, Y., Zhang, Y., Zhao, Y., Liu, B., Dill, S. E., Qian, Y., Warrinnier, N., Johnstone, H., Cai, J., Wang, X., Wang, L., Luo, R., Li, G., Xu, J., Liu, M., Huang, Y., Shan, W., Li, Z., Zhang, Y., Sylvia, S., Ma, Y., Medina, A., and Rozelle, S. (2021). Early childhood development and parental training interventions in rural China: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Global Health*, 6(8).
- Fletcher, K. L. and Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103.
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. In E. Hujala et al. (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061622>

- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., and Reunamo, J. (2022). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(6), 979–994.
- Fonsén, E., Varpanen, J., Strehmel, P., Kawakita, M., Inoue, C., Marchant, S., Modise, M., Szecsi, T., and Halpern, C. (2019). International review of ECE leadership research – Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under review. In P. Strehmel et al. (Eds.), *Leadership in Early Education in Times of Change*. Barbara Budrich Publishers. <https://doi.org/10.3224/8474219919>
- Friedlander, S. and Perks, B. (2024). Caregiver mental health and well-being: The key to thriving families. *UNICEF Blog*. <https://www.unicef.org/blog/caregiver-mental-health-well-being-key-thriving-families>
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Chang-Lopez, S. M., Grantham-McGregor, S., Vermeersch, C., Walker, S., and Wright, A. S. (2021). *Effect of the Jamaica Early Childhood Stimulation Intervention on Labor Market Outcomes at Age 31*. World Bank. (Policy Research Working Paper 9787.) <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/105461633005046760/effect-of-the-jamaica-early-childhood-stimulation-intervention-on-labor-market-outcomes-at-age-31>
- Greene, S. B., Murray, C., and Lynch, H. (2016). The Roving Caregivers Program: A Caribbean model. In L. Roggman and N. Cardia (Eds.), *Home Visitation Programs: Preventing Violence and Promoting Healthy Early Child Development* (pp. 209–224). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17984-1_12
- Halttunen, L. and Waniganayake, M. (2021). Views from the inside: Roles of deputy directors in early childhood education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 751.
- Heckman, J. J. (2018). *ABC/CARE: Elements of Quality Early Childhood Programs That Produce Quality Outcomes*. The Heckman Equation. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2018/06/F_Heckman_ABC_CARE_Quality_110117.pdf
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. PhD thesis. University of Tampere. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf>
- Howley-Rouse, A. (2023). Kaupapa Māori and leadership in early childhood education. The Education Hub. <https://theeducationhub.org.nz/kaupapa-maori-and-leadership-in-early-childhood-education>
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., and Kawase, M. (2016). Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406–421.
- Iwo, R., Ruiz-Casares, M., and Nazif-Muñoz, J. I. (2023). The increasing prevalence of children home alone in Ghana: The importance of considering regional inequalities. *Child Indicators Research*, 16(5), 2013–2032.
- Janssens, W. and Rosemberg, C. (2014). The impact of a Caribbean home-visiting child development program on cognitive skills. *Economics of Education Review*, 39, 22–37.
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., and Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 18(5).
- Jeong, J., Pitchik, H. O., and Yousafzai, A. K. (2018). Stimulation interventions and parenting in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *Pediatrics*, 141(4), e20173510.
- Light for the World. (2020). *Burkina Faso: Leave No Child Behind: Invest in the Early Years*. https://www.licht-fuer-die-welt.at/app/uploads/sites/8/2021/09/leave_no_child_behind_country_case_study_burkina_faso_english.pdf
- Luoto, J. E., Garcia, I. L., Aboud, F. E., Singla, D. R., Fernald, L. C. H., Pitchik, H. O., Saya, U. Y., Otieno, R., and Alu, E. (2021). Group-based parenting interventions to promote child development in rural Kenya: A multi-arm, cluster-randomised community effectiveness trial. *The Lancet Global Health*, 9(3), e309–e319.
- McCuaig, K., Akbari, E., and Correia, A. (2022). *Canada's Children Need a Professional Early Childhood Education Workforce*. Atkinson Centre for Society and Child Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. https://ecereport.ca/media/uploads/wr-downloads/canadas_children_need_a_professional_early_childhood_education_workforce.pdf
- Meloy, B., Gardner, M., and Darling-Hammond, L. (2019). *Untangling the Evidence on Preschool Effectiveness*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/media/315/download?inlineandfile=Untangling_Evidence_Preschool_Effectiveness_REPORT.pdf
- Modise, M. R., Fonsén, E., Heikka, J., Phatudi, N., Bøe, M., and Phala, T. (Eds.). (2023a). *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education*. Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-20>
- Modise, M. R., Mampane, S., and Phatudi, N. (2023b). Early childhood leaders' conceptualisation and understanding of leadership in community centres: The Case of South Africa. In M. Modise et al. (Eds.), *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education* (pp. 27–46). Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-20-3>

- Muijs, D., Harris, A., Briggs, M., and Aubray, C. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2).
- National Center for Parent, Family and Community Engagement. (2015). *Compendium of Parenting Interventions*. Office of Head Start, U.S. Department of Health and Human Services. https://acf.gov/sites/default/files/documents/ecd/compendium_of_parenting_interventions_911_508.pdf
- National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. (2022). *Number of educational institutions – Open data – Statistics of the Kyrgyz Republic* [Data set]. <https://www.stat.gov.kg/en/opendata/category/279>
- New Zealand Ministry of Education. (2024). *Te Whāriki Early Childhood Curriculum*. <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/early-childhood-curriculum-home>
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce*. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Oloo, L., Elsey, H., Abboah-Offei, M., Kiyeng, M., Amboka, P., Okelo, K., Kitsao-Wekulo, P., Kimani-Murage, E., Langa't, N., and Nampijja, M. (2023). Developing an intervention to improve the quality of childcare centers in resource-poor urban settings: A mixed methods study in Nairobi, Kenya. *Frontiers in Public Health*, 11.
- Petrowski, N., Cappa, C., and Dia, E. (2022). *Two years on: Progress and country uptake of the ECDI2030*. UNICEF. <https://data.unicef.org/data-for-action/two-years-on-progress-and-country-uptake-of-the-e CDI2030>
- Rashid, R. and Akkari, A. (2020). A review of early childhood education (ECE) in Bangladesh: Status and impact. *International Journal of Education*, 12.
- Ratner, H. H., Bocknek, E. L., Miller, A. G., Elliott, S. L., and Weathington, B. (2018). Creating communities: A consortium model for early childhood leaders. *Teacher Development*, 22(3), 427–446.
- Rodd, J. (2020). *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116295>
- Ruiz-Casares, M., Nazif-Muñoz, J., Iwo, R., and Oulhote, Y. (2018). Nonadult supervision of children in low- and middle-income countries: Results from 61 national population-based surveys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1564.
- Simweleba, N. H. and Serpell, R. (2020). Parental involvement and learners' performance in rural basic schools of Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 13.
- Singapore Ministry of Education. (2024). *Centre head and deputy centre head: Overview*. www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/mk/trained/centre-head-and-deputy-centre-head
- Siraj-Blatchford, I. and Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473957848>
- Tefera, B. (2018). Early childhood care and education (ECCE) in Ethiopia: Developments, research, and implications. *Eastern Africa Social Science Research Review*, 34(1), 171–206.
- Thornton, K. (2020). *Leadership in Early Childhood Education*. Oxford Bibliographies. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0257>
- Times of India. (2022). Enrolment rises in primary-higher secondary school edu levels; drop in pre-primary due to Covid: Report. *The Times of India*. <https://timesofindia.indiatimes.com/education/news/enrolment-rises-in-primary-higher-secondary-school-edu-levels-drop-in-pre-primary-due-to-covid-report/articleshow/95280121.cms>
- UIS. (2023). *Technical Cooperation Group 9th Meeting: Post-Meeting Consultation Results*. UNESCO Institute for Statistics and Technical Cooperation Group for SDG 4 Indicators. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2023/03/TCG9_Consultation-Results_Report_2023.03_FINAL.pdf
- UN Women. (2019). *Investing in Early Childhood Education and Care in Kyrgyz Republic: An Assessment of Care Deficits, Costs and Impact on Employment, Gender Equality and Fiscal Returns*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2019/Investing-in-early-childhood-education-and-care-in-Kyrgyz-Republic-en.pdf>
- UNESCO. (2015). *Investing Against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education*. <https://doi.org/10.54675/IBQA9325>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*.
- UNESCO. (2021a). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*
- UNESCO. (2021b). *Right From the Start: Build Inclusive Societies Through Inclusive Early Childhood Education*. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 46.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology and Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNICEF. (2022). *Thailand: Survey Findings Report: Multiple Indicator Cluster Surveys*. https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS6/East%20Asia%20and%20the%20Pacific/Thailand/2022/Survey%20findings/MICS2022_National%20%28English%29.pdf

- United States Department of Health and Human Services. (2019). *Education Requirements for Head Start Directors*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/education-requirements-head-start-directors>
- Walker, S. P., Chang, S. M., Vera-Hernández, M., and Grantham-McGregor, S. (2011). Early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior. *Pediatrics*, 127(5), 849–857.
- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., and Shepherd, W. (2012). *Leadership: Contexts and Complexities in Early Childhood Education*. Oxford University Press.
- Watson, S. (2024). Win-win partnerships between child development and business leaders to support economic and social well-being. *Childhood Education International Blog*. <https://ceinternational1892.org/article/win-win-partnerships-between-child-development-and-business-leaders>
- Zhang, L., Ssewanyana, D., Martin, M.-C., Lye, S., Moran, G., Abubakar, A., Marfo, K., Marangu, J., Proulx, K., and Malti, T. (2021). Supporting child development through parenting interventions in low- to middle-income countries: An updated systematic review. *Frontiers in Public Health*, 9.

CHAPITRE 10

- Acosta, S. (2021). Leadership and opportunities for sustainable higher education vis-à-vis the pandemic. In S. Bergan et al. (Eds.), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic: Building a Sustainable and Democratic Future* (pp. 67–78). Council of Europe. (Higher Education Series 25.) <https://book.coe.int/en/higher-education-and-research/9145-pdf-higher-education-s-response-to-the-covid-19-pandemic-building-a-more-sustainable-and-democratic-future-council-of-europe-higher-education-series-no-25.html>
- Adamu, A. Y. (2019). Selection and appointment of higher education leaders in Ethiopia: An assessment of implementation. *Bahir Dar Journal of Education*, 19(1), 1–19.
- Adamu, A. Y. (2023). Barriers to women's participation in and contribution to leadership in Ethiopian higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 31.
- Alghofaily, L. (2019). Women leadership in higher education in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences*, 8(2), 14–32.
- Alotaibi, F. T. (2020). Saudi women and leadership: Empowering women as leaders in higher education institutions. *Open Journal of Leadership*, 9(03), 156–177.
- Australian Universities Accord Panel. (2024). *Australian Universities Accord Final Report*. <https://www.education.gov.au/australian-universities-accord/resources/final-report>
- Ayoubi, R. M., Youssef, R. A. E. A., and Massoud, H. K. (2024). Getting women into HE leadership calls for specific policies. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240118092427365>
- Blancas, A., Bassindale, P., Cader, I., Galán-Muros, V., Gallegos, G., Roser-Chinchilla, J., and Valentini, A. (2023). *The Contribution of Higher Education Institutions to Sustainable Cities and Communities*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean and Times Higher Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388276>
- Bush, T., Ki rezi, J., Ashford, R., and Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 680–712.
- Calderon, A. (2022). More women are DVCs – the next move up is a challenge. *Campus Morning Mail*. <https://campusmorningmail.com.au/news/more-women-are-dvcs-the-next-move-up-is-a-challenge>
- Cheung, F. M. (2021). The 'state' of women's leadership in higher education. *American Council for Education – International Briefs for Higher Education Leaders*, 9. <https://www.acenet.edu/Documents/Womens-Rep-in-Higher-Ed-Leaders-hip-Around-the-World.pdf>
- Damian-Timosenco, G. (2023). Governing TVET in Uzbekistan: Finding footing on shifting ground. *Helvetas Blog*. <https://www.helvetas.org/en/switzerland/how-you-can-help/follow-us/blog/knowledge-and-learning/governing-vocational-training-in-uzbekistan>
- Dietz, G., Cortés, M., and Selene, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior [Intercultural universities in Mexico, achievements and challenges of a new higher education subsystem]. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXV(49).
- ETF. (2022). *Key Policy Developments in Education, Training and Employment – Armenia 2022*. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-03/Country%20Fiche_Armenia_2022_EN_web.pdf
- ETF. (2024). *Gender Dimension of Labour Market Transitions: Implications for Activation and Skills Development Policies of the EU Neighbouring Countries*. European Training Foundation. <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2024-04/Gender%20dimension%20of%20LM%20transitions.pdf>

- Ethiopia Federal Ministry of Education. (2022). *Education Statistics Annual Abstract 2021/22*. [https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20\(2021-22%20G.C\)%20Final.pdf](https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20(2021-22%20G.C)%20Final.pdf)
- EUA. (2017). *University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017*. European University Association. <https://www.eua.eu/publications/reports/university-autonomy-in-europe-iii-the-scorecard-2017.html>
- EUA. (2022). Women in university leadership – some progress but more to do. European University Association. <https://www.eua.eu/news/eua-news/women-in-university-leadership---some-progress-but-more-to-do.html>
- Ferrario, P. (2024). I dati. Tante iscritte, poche prof e ancora meno rettrici. L'università non è donna [The data. Many members, few teachers and even fewer rectors. The university is not female]. *Avvenire*. <https://www.avvenire.it/attualita/pagine/universita-tante-studentesse-poche-professoressa-e-ancor-meno-rettrici>
- Galán-Muros, V. and Blancas, A. (2024). *Leadership in Higher Education for a Changing World* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*.) <https://doi.org/10.54676/IMMZ3691>
- Gandhi, M. and Sen, K. (2021). Missing women in Indian university leadership: Barriers and facilitators. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(2), 352–369.
- Gómez González, S. J. (2023). *Autonomía, Gobernanza y Desempeño Universitario en México* [Autonomy, Governance and University Performance in Mexico]. ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/libros/264/autonomia-gobernanza-y-desempeno-universitario-en-mexico>
- Klenk, T., Antonowicz, D., Geschwind, L., Pinheiro, R., and Pokorska, A. (2022). Taking women on boards: A comparative analysis of public policies in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 6(2), 128–152.
- Knot, K. and Knox, L. (2024). Untangling the bungled FAFSA launch. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/government/student-aid-policy/2024/03/04/how-ambitious-plans-new-fafsa-ended-fiasco>
- Knuth, K., Forrester, J., Miller, J., Halterbeck, M., and Conlon, G. (2024). *The Economic Impact of the Russell Group Universities' RandD Activities. Final Report for the Russell Group*. London Economics. https://russellgroup.ac.uk/media/6192/the-economic-impact-of-rd-activities-at-russell-group-universities_feb-24.pdf
- Kuagbedzi, F. N., Dhlamini, N., and Njenga, B. K. (2022). The struggle of women for power and leadership in universities. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220426094831132>
- Kuzhabekova, A. (2021). Women's leadership in higher education in Kazakhstan. *American Council for Education – International Briefs for Higher Education Leaders*, 9. <https://www.acenet.edu/Documents/Womens-Rep-in-Higher-Education-Leadership-Around-the-World.pdf>
- Lemaître, M. J., Ramírez, A., Baeza, P., and Blanco, C. (2021). *Flexible Learning Pathways in Chilean Higher Education: Can a Bottom-Up Approach Work?* UNESCO International Institute for Educational Planning. (Country Note/Flexible Learning Pathways 1.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377998>
- Li, L. C. and Kam, I. C. P. (2021). Women in higher education leadership: Challenges in Hong Kong. *American Council for Education – International Briefs for Higher Education Leaders*, 9.
- Mackay, A., Barker, N., Redman, K., Clarke, T., and Miller, A. (2022). *Education Reimagined: Leadership for a New Era*. Centre for Strategic Education (Australia). WISE Agile Leaders of Learning Innovation Network, ALL-IN. <https://www.cse.edu.au/education-reimagined-1>
- Mulwa, M. (2021). *The Gender Gap in Universities and Colleges in Sub-Saharan Africa*. Education in Sub-Saharan Africa. <https://essa-africa.org/node/1421>
- O'Malley, B. (2016). Fifteen universities closed in purge after failed coup. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160722211654519>
- Ranki, S., Ryky, P., Santamäki, I., and Smidt, H. (2021). *Lifelong Learning Governance in the Nordic Countries: A Comparison*. Sitra. <https://media.sitra.fi/app/uploads/2021/01/lifelong-learning-governance-in-the-nordic-countries-1.pdf>
- Sekmokas, M., Larsson, L., Roberts, A., Erlach, E. von, Guo, Y., and González, G. R. (2024). *Updated Framework for Monitoring Adult Learning: Enhancing Data Identification and Indicator Selection*. OECD. (Education Working Paper 317.) <https://doi.org/10.1787/02bbacdc-en>
- Selingo, J. J., Chheng, S., and Clark, C. (2017). *Pathways to the University Presidency: The Future of Higher Education Leadership*. Deloitte's Center for Higher Education Excellence/Georgia Tech's Center for 21st Century Universities. https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/3861_Pathways-to-the-university-presidency/DUP_Pathways-to-the-university-presidency.pdf
- Shura Council. (2021). *Assistant Speaker of the Shura Council highlights Saudi Women empowerment at the Third Eurasian Women's Forum*. <https://spa.gov.sa>
- Shyam, S. (2022). *The Faces of Indian Higher Education*. Higher Education Digest. <https://www.highereducationdigest.com/the-faces-of-indian-higher-education>

- Skrbinjek, V., Lesjak, D., and Šušteršič, J. (2018). Impact of the recent economic crisis on tertiary education funding: A comparative study. *International Journal of Innovation and Learning*, 23, 123.
- Times Higher Education. (2024). International Women's Day: Top universities led by women. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/top-10-universities-led-women>
- UNESCO. (2022). *Biennial Report, 2022-2023: Transforming TVET for the Future*. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. https://unevoc.unesco.org/pub/unesco-unevoc_biennial_report_2022-23_online.pdf
- Vorting, K. E. and Toftild, L. F. (2023). *Analytical Framework on Industrial Relations and Social Dialogue for Adult Learning in a Changing Europe. D3.2 – National Policy Brief*. (Industrial Relations and Social Dialogue to Kick-in Inclusive Adult Learning (I SKILL).) https://cdn.ceps.eu/wp-content/uploads/2023/10/D-3.2-I-SKILL-Policy-Brief_Denmark.pdf
- Wauru, M. (2023). Women still 'grossly' under-represented as academic leaders. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230809081939167>
- Women's Power Gap. (2023). *The Women's Power Gap at Top Research Universities: 2021-2023 Progress Report*. <https://womenspowergap.org/wp-content/uploads/2023/05/WPG-R1-Progress-Report-2023.pdf>
- Wroblewski, A. (2019). Women in higher education management: Agents for cultural and structural change? *Social Sciences*, 8(6), 172.

CHAPITRE 11

- Alakaleek, W., Harb, Y., Harb, A. A., and Al shishany, A. (2023). The impact of entrepreneurship education: A study of entrepreneurial outcomes. *The International Journal of Management Education*, 21(2).
- Ashraf, N., Bau, N., Low, C., and McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment. *Quarterly Journal of Economics*, 135(2), 1095–1151.
- Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Goldstein, M., Gulesci, S., Rasul, I., and Sulaiman, M. (2020). Women's empowerment in action: Evidence from a randomized control trial in Africa. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12(1), 210–259.
- Bono, J. E. and Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910.
- Brooks, E., Brant, J., and Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford. *International Journal of Ethics Education*, 4(2), 167–182.
- Channing, J. (2020). How can leadership be taught? Implications for leadership educators. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 15(1).
- Chioda, L., Gertler, P., and Perales, N. (2023). *Empowering Women: Teaching Leadership Skills to Youth in Uganda*. Centre for Excellence and Development Impact and Learning. <https://doi.org/10.51744/CRPP10>
- Colombo, M. G. and Piva, E. (2020). Start-ups launched by recent STEM university graduates: The impact of university education on entrepreneurial entry. *Research Policy*, 49(6).
- Dempster, N. and Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276–285.
- Doh, J. P. (2003). Can leadership be taught? Perspectives from management educators. *Academy of Management Learning and Education*, 2(1), 54–67.
- Duan, J., Ren, X., Liu, Z., and Riggio, R. E. (2022). Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals' transformational leadership. *Journal of Business Research*, 150, 51–58.
- Elmuti, D., Minnis, W., and Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? *Management Decision*, 43(7/8), 1018–1031.
- European Commission. (2024). *Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities-z/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en
- Eurostat. (2024). *Skills for the digital age*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills_for_the_digital_age#The_digital_divide
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., and Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Grint, K. (2007). Learning to lead: Can Aristotle help us find the road to wisdom? *Leadership*, 3(2), 231–246.

- Guess, A., Nagler, J., and Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1).
- Jamaica Government. (2018). *An Examination of Gender Balance in ICT at Educational Institutions*. <https://www.mset.gov.jm/wp-content/uploads/2019/07/An-Examination-of-Gender-Balance-in-ICT-at-Educational-Institutions-in-Jamaica-MSET.pdf>
- ITU. (2004). *Measuring ICT Skills Using Household Surveys*. 12th meeting of the Expert Group on ICT Household Indicators. International Telecommunication Union. https://www.itu.int/itu-d/meetings/egh2024/wp-content/uploads/sites/28/2024/09/EGH2024_ICTSkillsReport.pdf
- Kankaraš, M. and Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD. (Education Working Paper 207.) <https://doi.org/10.1787/5007ade7-en>
- Karagianni, D. and Montgomery, A. J. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: A review of leadership programmes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 86–98.
- Lee, K. K. W. and Chan, C. K. Y. (2023). Establishing a dynamic understanding of factors that influence university students' leadership approaches, perceptions, and skills through a systematic literature review. *Educational Research Review*, 41.
- Murphy, S. E. and Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459–470.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- UIS. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 51.) <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- von Graevenitz, G., Harhoff, D., and Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76(1), 90–112.
- Wright, E., Lee, M., Walker, A., Bryant, D., Choi, S., and Hassan, K. (2023). Developing the next generation of leaders: A global study of student leadership. *Educational Studies*, 1–21.
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., and Kolze, M. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2–43.

CHAPITRE 12

- Almasri, F., Hewapathirana, G. I., Alhashem, F., Daniel, C. E., and Lee, N. (2023). The effect of gender composition and pedagogical approach on major and non-major undergraduates biology students' achievement. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7287–7319.
- Barrios-Fernandez, A. (2023). Peer effects in education. In A. Banerjee (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.894>
- Bennett, M. and Bergman, P. (2021). Better together? Social networks in truancy and the targeting of treatment. *Journal of Labor Economics*, 39(1), 1–36.
- Booij, A. S., Leuven, E., and Oosterbeek, H. (2017). Ability peer effects in university: Evidence from a randomized experiment. *Review of Economic Studies*, 84(2), 547–578.
- Bursztyn, L., Egorov, G., and Jensen, R. (2019). Cool to be smart or smart to be cool? Understanding peer pressure in education. *Review of Economic Studies*, 86(4), 1487–1526.
- Cerna, L., Andersson, H., Bannon, M., and Borgonovi, F. (2019). *Strength Through Diversity's Spotlight Report for Sweden*. OECD. (Education Working Paper 194.) <https://doi.org/10.1787/059ce467-en>
- Dinarte, L. (2024). *Peer Effects on Violence: Experimental Evidence from El Salvador*. Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 16830.) <https://docs.iza.org/dp16830.pdf>
- Duflo, E., Dupas, P., and Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739–1774.
- Eren, O., Lovenheim, M. F., and Mocan, N. H. (2022). The effect of grade retention on adult crime: Evidence from a test-based promotion policy. *Journal of Labor Economics*, 40(2), 361–395.
- Genakos, C. and Kyrkopoulou, E. (2023). *Social Policy Gone Bad Educationally Unintended Peer Effects from Transferred Students*. Athens University of Economics and Business. https://www2.aueb.gr/users/cgenakos/Research.files/GK_trans%20gone%20bad_vApril2022.pdf

- Gupta, S., Liu, C., Li, S., Chang, F., and Shi, Y. (2023). Association between ability tracking and student's academic and non-academic outcomes: Empirical evidence from junior high schools in rural China. *International Journal of Educational Development*, 103.
- Gutiérrez, G., Jerrim, J., and Torres, R. (2020). School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor? *Journal of Economic Inequality*, 18(2), 157–179.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., and Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 349–383.
- Kline, B. and Tamer, E. (2012). *Some Interpretation of the Linear-in-means Model of Social Interactions*. Northwestern University. https://scholar.harvard.edu/files/tamer/files/kt2-june16lim_0.pdf
- Lavy, V., Silva, O., and Weinhardt, F. (2012). The good, the bad, and the average: Evidence on ability peer effects in schools. *Journal of Labor Economics*, 30(2), 367–414.
- Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., and Snowling, M. J. (2019). Home language, school language and children's literacy attainments: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. *Review of Education*, 7(1), 91–150.
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Paloyo, A. R. (2020). Peer effects in education: Recent empirical evidence. In S. Bradley and C. Green (Eds.), *The Economics of Education* (pp. 291–305). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00021-5>
- Patacchini, E., Rainone, E., and Zenou, Y. (2017). Heterogeneous peer effects in education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 134, 190–227.
- Permanyer, I. and Boertien, D. (2021). Global trends in education inequality: 1950–2010. *Journal of Human Development and Capabilities*, 22(4), 615–646.
- Sacerdote, B. (2011). Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? In E. A. Hanushek et al. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* Vol. 3 (pp. 249–277). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1>
- Shure, N. (2021). Non-cognitive peer effects in secondary education. *Labour Economics*, 73.
- Trumberg, A., Arneback, E., Bergh, A., and Jämte, J. (2024). Struggling to counter school segregation: A typology of local initiatives in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 246–259.
- UNESCO. (2022). *Leave No Child Behind: Global Report on Boys' Disengagement from Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>
- UNESCO. (2024). *Spotlight Report on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa. Global Education Monitoring Report*, Association for the Development of Education in Africa, and African Union. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389481>
- World Bank. (2021). *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf>

CHAPITRE 13

- Cara, O. and Brooks, G. (2012). *Evidence of the Wider Benefits of Family Learning: A Scoping Review*. United Kingdom Department for Business, Innovation and Skills. (BIS Research Paper 93.) <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7957a940f0b63d72fc4f95/12-1238-evidence-benefits-of-family-learning-scoping.pdf>
- Elfert, M. and Hanemann, U. (2011). *Review of International Experience and Best Practice in Family Literacy: In the Framework of the CapEFA Mauritania 2009-2011*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/Review_UIL_Family_Literacy_Mauritania_2011_final.pdf
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., and Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577–613.
- Hanemann, U. (2019). Examining the application of the lifelong learning principle to the literacy target in the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4). *International Review of Education*, 65(3), 251–275.
- Hanemann, U. and Krolak, L. (2017). *Fostering a Culture of Reading and Writing: Examples of Dynamic Literate Environments*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000257933>
- Lutz, W. and Scherbov, S. (2006). *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*. UNESCO Institute for Statistics. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-age-specific-literacy-projections-model-galp-rationale-methodology-and-software-en_0.pdf

- Lyu, K., Xu, Y., Cheng, H., and Li, J. (2021). The implementation and effectiveness of intergenerational learning during the COVID-19 pandemic: Evidence from China. *International Review of Education*, 66, 833–855.
- Manswell Butty, J. A. L., Capeheart, Y., Joseph, R., Kamara, B., Mertz, R. E., Rosen, D., Socker, E. A., Vickers, S., and Westheimer, M. (2024). The Liberian Family Literacy Initiative. In E. Prins and R. Zholdoshalieva (Eds.), *Family and Intergenerational Literacy and Learning: International Perspectives*. UNESCO.
- National Adult Literacy Agency. (2016). *Impact and Implementation of Family Literacy Programmes: Review and Recommendations*. <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2019/08/Impact-and-implementation-fo-family-literacy-programmes-review-and-recommendations-2016-1.pdf>
- National Center for Families Learning. (2023). *Setting the Foundation for Learning Success: A Brief on Family Literacy*. https://familieslearning.org/wp-content/uploads/2023/11/FLC60x30Family_Literacy_Brief_5.pdf
- Nshimbi, J. C. and Serpell, R. (2023). Growth and application of literacy skills by rural Zambian mothers with assistance from their children. *International Review of Education*, 69, 795–822.
- OECD. (2019). *Skills Matter Additional Results from the Survey of Adult Skills*. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- Pezoa, J. P., Mendive, S., and Strassera, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284–295.
- Prins, E., Clymer, C., Kaiper-Marquez, A., and Willson Toso, B. (2020). Family literacy. In T. S. Rocco (Ed.), *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 205–213). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003447849>
- Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., and Pietsch, M. (2018). Hamburg's Family Literacy Project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings. *International Review of Education*, 64, 651–677.
- Swain, J. M. and Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431–458.
- UIS. (2021). *Metadata on literacy*. UNESCO Institute for Statistics. <https://tcg.uis.unesco.org/methodological-toolkit/metadata>
- UNESCO. (1995). *World Symposium on Family Literacy 1994. Final Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117073>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report, 2023 – Technology in Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNESCO. (2024). *Proposal for the Replacement of Indicator 4.6.1*. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/07/EDSC_4.6.1_2024.06.30.pdf
- van Steensel R., Herppich S., McElvany N., and Kurvers J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 135–148). Routledge.
- Windisch, H. C. (2015). *Adults with Low Literacy and Numeracy Skills: A Literature Review on Policy Interventions*. OECD. (Education Working Paper 123.) <https://doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en>
- Windisch, H. C. (2019). Making the most of learning contexts: A literature review on family and workplace literacy programs. In P. Perin (Ed.), *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 381–406). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119261407.ch18>

CHAPITRE 14

- Bananuka, T. H. and Mugarra, D. (2023). 'To engage or not to': Translating civic education to civic engagement. *International Journal of Lifelong Education*, 42(1), 22–36.
- Barber, C. and Torney-Purta, J. (2009). Gender differences in political efficacy and attitudes toward women's rights as influenced by national and school contexts: Analysis from the IEA Civic Education Study. In D. P. Baker and A. W. Wiseman (Eds.), *International Perspectives on Education and Society* (pp. 357–394). Emerald. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2009\)0000010014](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2009)0000010014)
- Barsegyan, V., Knigge, A., and Maas, I. (2024). Social origin and political participation: Does education compensate for or reinforce family advantages and disadvantages? *Acta Politica*, 59(2), 340–363.
- Bos, A. L., Greenlee, J. S., Holman, M. R., Oxley, Z. M., and Lay, J. C. (2022). This one's for the boys: How gendered political socialization limits girls' political ambition and interest. *American Political Science Review*, 116(2), 484–501.
- Brese, F., Diazgranados, S., Higdon, J., Maslowski, R., Sandoval-Hernandez, A., Schulz, W., and van der Werf, G. (2015). *Tolerance Through Education: Mapping the Determinants of Young People's Attitudes Towards Equal Rights for Immigrants and Ethnic/Racial Minorities in Europe*. European Union.

- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47.
- Carrasco, D. and Pavón Mediano, A. (2021). Tolerance of corruption among students in Latin America. In E. Treviño et al. (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation* (pp. 107–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3030-75746-5_7
- Gifford, C., Mycock, A., and Murakami, J. (2014). Becoming citizens in late modernity: A global-national comparison of young people in Japan and the UK. *Citizenship Studies*, 18(1), 81–98.
- Hooghe, M. and Dassonneville, R. (2013). Voters and candidates of the future: The intention of electoral participation among adolescents in 22 European countries. *Young* 21(1), 1–28.
- Hooghe, M. and Stolle, D. (2004). Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year-olds. *Journal of Women, Politics and Policy*, 26(3), 1–23.
- Jung, J. and Gopalan, M. (2023). The stubborn unresponsiveness of youth voter turnout to civic education: Quasi-experimental evidence from state-mandated civics tests. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 46(4), 764–787.
- Kibirige, I., Teffo, W. L., and Singh, S. (2022). Investigating teachers' perceptions of facilitating scientific investigations. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(2).
- Kostelka, F. and Blais, A. (2021). The generational and institutional sources of the global decline in voter turnout. *World Politics*, 73(4), 629–667.
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282.
- Lavy, V. and Megalokonomou, R. (2019). *Persistency in Teachers' Grading Bias and Effects on Longer-term Outcomes: University Admissions Exams and Choice of Field of Study*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 26021.) <https://www.nber.org/papers/w26021>
- Lavy, V. and Sand, E. (2018). On the origins of gender gaps in human capital: Short- and long-term consequences of teachers' biases. *Journal of Public Economics*, 167, 263–279.
- Manning, N. and Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review*, 66(1), 22–45.
- MECCE. (2024). *Creating and Benchmarking Indicators for Greening Education: A Supplement to the Report 'Analysis of Primary and Secondary Education Syllabi for Green Content'*. Monitoring and Evaluating Climate Change Communication and Education project. University of Saskatchewan.
- Miranda, D., Miranda, C., and Muñoz, L. (2021). Latin American political culture and citizenship norms. In E. Treviño et al. (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation*. (pp. 89–105). Springer. https://doi.org/10.1007/9783-030-75746-5_6
- Mullis, I. V. S., Fishbein, B., Martin, M. O., Foy, P., and Kelly, D. L. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results>
- Mullis, I. V. S. and Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Schulz, W. and Fraillon, J. (2019). *Civic Knowledge and Expected Civic Engagement Among Lower-secondary Students*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/civics/31>
- Sheldrake, R. (2016). Students' intentions towards studying science at upper-secondary school: The differential effects of under-confidence and over-confidence. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1256–1277.
- Treviño, E., Carrasco, D., López Hornickel, N., and Zúñiga, C. G. (2021). A school effectiveness approach to good citizenship. In E. Treviño et al. (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation* (pp. 67–87). Springer. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50718/1/978-3-030-75746-5.pdf#page=82>
- UNESCO. (2021a). *Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591>
- UNESCO. (2021b). *Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>
- UNESCO. (2022). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development – Learn for Our Planet: Act for Sustainability*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>

- UNESCO. (2023a). *Draft Revised 1974 Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>
- UNESCO. (2023b). *Comprehensive sexuality education: For healthy, informed and empowered learners*. <https://www.unesco.org/en/health-education/cse>
- UNESCO. (2023c). *Comprehensive Sexuality Education (CSE) Country Profiles*. UNESCO and *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/GEHJ7312>
- UNESCO. (2024). *Gender Report – Technology on Her Terms*. *Global Education Monitoring Report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389406_eng
- University of Notre Dame. (2024). *ND-GAIN Country Index* [Data set]. <https://gain.nd.edu/our-work/country-index/rankings>
- Weinberg, J. (2022). Civic education as an antidote to inequalities in political participation? New evidence from English secondary education. *British Politics*, 17(2), 185–209.
- Weinschenk, A. C. and Dawes, C. T. (2022). Civic education in high school and voter turnout in adulthood. *British Journal of Political Science*, 52(2), 934–948.
- Willeck, C. and Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. *Annual Review of Political Science*, 25(1), 89–110.
- Xie, G. and Liu, X. (2023). Gender in mathematics: How gender role perception influences mathematical capability in junior high school. *The Journal of Chinese Sociology*, 10(1), 10.

CHAPITRE 15

- Aggarwal, M. (2024). Extreme heat forces school closures across Asia, affecting millions of students. *NBC News*. <https://www.nbcnews.com/news/world/schools-close-extreme-heat-philippines-bangladesh-asia-rcna149485>
- Australia Department of Foreign Affairs and Trade. (2022). *Kiribati - Australia's commitment to strengthening climate and disaster resilience in the Pacific*. <https://www.dfat.gov.au/about-us/publications/kiribati-australias-commitment-to-strengthening-climate-and-disaster-resilience-in-the-pacific>
- Bauld, A. (2021). *How schools can help climate change*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/21/11/why-schools-need-look-their-own-carbon-footprint>
- Brazil National Institute of Meteorology. (2022). *Normal Climatológica do Brasil 1991-2020* [Brazilian Climatological Normal 1991-2020]. <https://portal.inmet.gov.br/normais#>
- CicloVivo, R. (2024). Projeto Refresca SP levará áreas verdes para escolas [Refresca SP Project will bring green areas to schools]. *CicloVivo*. <https://ciclovivo.com.br/inovacao/inspiracao/projeto-refresca-sp-levara-areas-verdes-para-escolas>
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Ciešlik, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., Van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., and Pickett, W. (2020). Social media use and cyber-bullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6, Supplement), S100–S108.
- Desai, C. (2024). Israel has destroyed or damaged 80% of schools in Gaza. This is scholasticide. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/jun/08/israel-destroying-schools-scholasticide>
- Dickie, G. and Paul, R. (2024). Extreme heat shuts schools for millions, widening learning gaps worldwide. *Reuters*. <https://www.reuters.com/business/environment/extreme-heat-is-closing-schools-widening-learning-gaps-worldwide-2024-04-30>
- Economist Impact. (2023). *Tackling Toilet Loss: The Hidden Economic and Societal Cost of Neglecting School Toilets*. <https://impact.economist.com/perspectives/sites/default/files/ei-unilever-tackling-toilet-loss-vf3.pdf>
- Faculty of Education, University of Cambridge, Centre for Lebanese Studies and UNRWA. (2024). *Palestinian Education Under Attack in Gaza: Restoration, Recovery, Rights and Responsibilities In and Through Education*. https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2024/09/Palestinian_education_under_attack_in_Gaza.pdf
- France Ministry of National Education and Youth. (2022). La rénovation énergétique des bâtiments scolaires [Energy renovation of school buildings]. <https://www.education.gouv.fr/la-renovation-energetique-des-batiments-scolaires-307398>
- GADRRRES. (2021). Worldwide Initiative for Safe Schools. *GADRRRES*. <https://gadrrres.net/worldwide-initiative-for-safe-schools>
- GADRRRES. (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf
- GCNF. (2024). *Country reports*. Global Child Nutrition Foundation. <https://gcnf.org/country-reports>

- Global Partnership for Education. (2021). *Vanuatu: Tackling the impact of natural disasters by building a resilient education system*. <https://www.globalpartnership.org/results/stories-of-change/vanuatu-tackling-impact-natural-disasters-building-resilient-education>
- Human Rights Watch. (2023). *'Tanks on the playground': Attacks on schools and military use of schools in Ukraine*. <https://www.hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine>
- INEP. (2023). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022* [Statistical Synopsis of Higher Education 2022] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- INEP. (2024). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2023* [Statistical Synopsis of Basic Education 2023] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., and Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59–68.
- Lin, Z. (2023). Analysis of the psychological impact of Tiktok on contemporary teenagers. *SHS Web of Conferences*, 157.
- Middle East Monitor. (2024). *Palestine launches e-learning initiative for students in Gaza*. <https://www.middleeastmonitor.com/20240906-palestine-launches-e-learning-initiative-for-students-in-gaza>
- Mutha-Merrennege, P., Hanafie, J., and Knox, C. (2023). *From Crisis to Classroom: Understanding the Effects of Disasters on Girls' Access to Education*. Plan International Australia. <https://www.plan.org.au/publications/from-crisis-to-classroom>
- Occupied Palestinian Territory Education Cluster. (2024). *Verification of Damage to Schools*. https://reliefweb.int/attachments/54e97512-38c7-46e7-9641-c96a19d583e3/Preliminary%20school%20damage%20assessment_Sept2024.pdf
- OCHA. (2024). *Reported impact snapshot | Gaza Strip*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <https://www.ochaopt.org/content/reported-impact-snapshot-gaza-strip-28-august-2024>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OHCHR. (2024). UN experts deeply concerned over 'scholasticide' in Gaza. Office of the High Commissioner for Human Rights. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/04/un-experts-deeply-concerned-over-scholasticide-gaza>
- Park, R. J., Behrer, A. P., and Goodman, J. (2021). Learning is inhibited by heat exposure, both internationally and within the United States. *Nature Human Behaviour*, 5(1), 19–27.
- Petal, M., Micolta, A., Paci-Green, R., Ulgen, S., Grimaz, S., Marguerite, C., Kodijat, A., and Wahyuningtyas, Y. (2017). *Comprehensive school safety (CSS) policy case study: Scaling up CSS assessment in Laos and Indonesia*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. <https://www.preventionweb.net/publication/comprehensive-school-safety-css-policy-case-study-scaling-css-assessment-laos-and>
- Phillips, A. and Penney, V. (2024). Schools that never needed AC are now overheating. Fixes will cost billions. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/climate-environment/interactive/2024/school-temperatures-heat-climate-change>
- Rwanda Ministry of Education. (2021). Towards achieving adequate school infrastructure and equipment. <https://www.mineduc.gov.rw/news-detail/towards-achieving-adequate-school-infrastructure-and-equipment>
- Rwanda Ministry of Health. (2019). *National Handwashing Sub-strategy 2019-2024*. <https://globalhandwashing.org/wp-content/uploads/2021/10/Rwanda-National-Handwashing-Strategy.pdf>
- Stack, L. and Shbair, B. (2024). With schools in ruins, education in Gaza will be hobbled for years. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2024/05/06/world/middleeast/gaza-schools-damaged-destroyed.html>
- UDISE+. (2022). *UDISE+ 2021–22: Flash statistics*. India Ministry of Education. Department of School Education and Literacy. <https://udiseplus.gov.in/#/en/page/publications>
- UNDRR. (2021). *Sendai Framework Indicators*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. <https://www.preventionweb.net/sendai-framework/sendai-framework-indicators>
- UNESCO. (2022). *What you need to know about the Comprehensive School Safety Framework 2022–2030*. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-comprehensive-school-safety-framework-2022-2030>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023 – Technology in Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNESCO. (2024a). *Gender Report: Technology on Her Terms*. UNESCO, *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/WVCF2762>
- UNESCO. (2024b). *Green School Quality Standard: Greening Every Learning Environment*. <https://doi.org/10.54675/LOCX2930>

- UNESCO and MECCE. (2024). *Education and Climate Change: Learning to Act for People and Planet. Global Education Monitoring Report* and Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education project. <https://doi.org/10.54676/GVXA4765>
- UNICEF. (2019). *Niger: Water, Sanitation and Hygiene Sectoral and Thematic Report: January–December 2018*. UNICEF Niger. <https://open.unicef.org/sites/transparency/files/2020-06/Niger-TP6-2018.pdf>
- UNICEF. (2021). *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. <https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf>
- UNICEF. (2024). *Approche communale pour le développement et la gestion des services WASH au Niger* [Communal Approach for the Development and Management of WASH Services in Niger]. <https://knowledge.unicef.org/wash/resource/approche-communale-pour-le-developpement-et-la-gestion-des-services-wash-au-niger>
- UNICEF and WHO. (2024a). *Joint Monitoring Programme for Water Supply, Sanitation and Hygiene*. <https://washdata.org/data/downloads#BFA>
- UNICEF and WHO. (2024b). *Progress on drinking water, sanitation and hygiene in schools 2015–2023: Special focus on menstrual health*. <https://data.unicef.org/resources/jmp-wash-in-schools-2024>
- United Nations. (2024). *Gaza: UN experts decry 'systemic obliteration' of education system*. UN News. <https://news.un.org/en/story/2024/04/1148716>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2024). *Direct economic loss resulting from damaged or destroyed critical infrastructure attributed to disasters (current United States dollars)*. <https://sdg.data.gov/11-5-2>
- UNRWA. (2023). *UNRWA Education 2030 Baseline Report*. United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/web_unrwa_education_2030_baseline_report.pdf
- Venegas Marin, S., Schwarz, L., and Sabarwal, S. (2024). *The impact of climate change on education and what to do about it*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/8dacb40a-cc6f-4fd8-97fe-96ab7e5793ae/content>
- Voloder, D. (2023). Months after twin cyclones hit Vanuatu, Janet says her children's schooling is still being affected. *ABC News*. <https://www.abc.net.au/news/2023-04-23/millions-of-kids-education-in-pacific-affected-climate-change/102240168>
- WFP. (2022). *Connecting the Dots: The Link Between Hunger, Malnutrition and Education* (TCG 9 Joint Working Group on EMIS and Household Surveys). World Food Programme. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/WG_HHS_7_School-Meals-.pdf
- WFP. (2023). *State of School Feeding Worldwide 2022*. World Food Programme. <https://reliefweb.int/report/world/state-school-feeding-worldwide-2022>
- World Bank. (2020). *Five Steps to Safer Buildings*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/0543f0d5f24c2ce1325a8718449bbe4e-0070012022/original/Safer-Schools-5-Steps-Poster-Tonga-English-version.pdf>
- World Bank. (2022). *Securing a future with safer schools: Building resilience in Pacific schools*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2022/05/30/securing-a-future-with-safer-schools-building-resilience-in-pacific-schools>
- World Bank. (2024). *GDP (current US)*. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>

CHAPITRE 16

- Balfour, S. (2016). *SDG Target 4b: A Global Measure of Scholarships*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2016*.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245570>
- Campbell, A. C. (2021). *Examining Non-state Actors' Contributions to International Higher Education Scholarships*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2021/2*) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380058>
- Cosentino, C., Fortson, J., Liuzzi, S., Harris, A., and Blair, R. (2019). Can scholarships provide equitable access to high-quality university education? Evidence from the Mastercard Foundation Scholars Program. *International Journal of Educational Development*, 71, 102089.
- Galán-Muros, V., Chacón, E., and Escribens, M. (2022). *Exploring International Aid for Tertiary Education: Recent Developments and Current Trends*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/NKQE7533>
- Germany Ministry of Education and Research. (2023). *Ausländische Studierende in Deutschland nach Hochschularten und Herkunftsstaaten* Data set [Foreign students in Germany by type of university and country of origin]. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.33.html>

- Heublein, U., Kercher, J., Knüttgen, N., and Kupfer, A. (2023). *Wissenschaft weltoffen* [Science Open to the World]: *Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany and Worldwide*. German Academic Exchange Service. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2023/09/wiwe_2023_web_bf_en.pdf
- IESALC. (2019). *Higher Education Mobility in Latin America and the Caribbean: Challenges and Opportunities for a Renewed Convention on the Recognition of Studies, Degrees and Diplomas*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372630>
- Kent, A. (2018). Recent trends in international scholarships. In J. R. Dassin et al. (Eds.), *International Scholarships in Higher Education* (pp. 23–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62734-2_2
- Kim, C. (2014). Characteristics of ODA allocation to higher education focusing on France and Germany. *Journal of International Development Cooperation*, 9(4), 121–150.
- Nery, M. B. M. (2018). Science Without Borders' contributions to internationalization of Brazilian higher education. *Journal of Studies in International Education*, 22(5), 371–392.
- Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., and Kishkentayeva, M. (2014). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, 43(2), 63–73.
- Sá, C. M. (2016). The rise and fall of Brazil's Science Without Borders. *International Higher Education*, 85, 17–18.
- UIS. (2024). *Sustainable Development Goals – Education* [Data set]. <http://data.uis.unesco.org>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020 – Inclusion and Education: All Means All*.
- United Nations. (2011). *Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2011–2020*. https://digitallibrary.un.org/record/3933859/files/E_RES_2021_19-EN.pdf?ln=en
- United Nations. (2022). *Doha Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2022–2031*. https://www.un.org/ldc5/sites/www.un.org.ldc5/files/doha_booklet-web.pdf
- Vortisch, A. B. (2024). The land of the fee: The effect of Baden-Württemberg's tuition fees on international student outcomes. *Education Economics*, 32(2), 141–166.
- Woldegiorgis, E. T. and Doevenspeck, M. (2015). Current trends, challenges and prospects of student mobility in the African higher education landscape. *International Journal of Higher Education*, 4(2).

CHAPITRE 17

- Ajzenman, N., Elacqua, G., Marotta, L., and Olsen, A. S. W. (2021). *Order Effects and Employment Decisions: Experimental Evidence from a Nationwide Program*. Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14690.) <https://docs.iza.org/dp14690.pdf>
- Australia Department of Education. (2022). *Teacher Workforce Shortages*. (Issues Paper.) <https://ministers.education.gov.au/sites/default/files/documents/Teacher%20Workforce%20Shortages%20-%20Issues%20paper.pdf>
- Barton, N., Bold, T., and Sandefur, J. (2017). *Measuring Rents from Public Employment: Regression Discontinuity Evidence from Kenya*. Center for Global Development. (CGD Working Paper 457.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/measuring-rents-public-employment-regression-discontinuity-evidence-kenya.pdf>
- Bennell, P. (2023). How well paid are primary school teachers in sub-Saharan Africa? A review of recent evidence. *International Journal of Educational Development*, 98.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., and Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development*. Teacher Development Trust. <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Full-report.pdf>
- CRDP Lebanon. (2021). *Guide des écoles 2020-2021* [School Guide 2020–2021]. Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques Liban. <https://www.crdp.org/school-guide>
- Department for Education. (2019). *Initial Teacher Training (ITT) Census for the Academic Year 2018 to 2019, England*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bfe67fbcd915d11878d7e42/ITT_Census_2018_to_2019_main_text.pdf
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., and Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731–1744.
- Ethiopia Ministry of Education. (2018). *Education Statistics Annual Abstract (ESAA)*. [https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20\(2021-22%20G.C\)%20Final.pdf](https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20(2021-22%20G.C)%20Final.pdf)
- Ethiopia Ministry of Education. (2020). *Education Statistics Annual Abstract (ESAA)*. <https://moe.gov.et/resources/annual-abstract/4>

- Faye, E. M. (2021). CREM 2020-2021: Six cents soixante-sept élèves-maitres attendent leur recrutement [CREM 2020-2021: Six hundred and sixty-seven student teachers await their recruitment]. *EnQuete+*. <https://www.enqueteplus.com/content/crem-2020-2021-six-cents-soixante-sept-%C3%A9l%C3%A8ves-maitres-attendent-leur-recrutement>
- Foresman, B. (2019). *The STEM teacher shortage primarily disadvantages minority students*. EdScoop. <https://edscoop.com/the-stem-teacher-shortage-primarily-disadvantages-minority-students>
- Geiger, T. and Pivovarov, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625.
- Gouédard, P. (2023). *Teachers for All: Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants à Madagascar* [Teachers for All: Improving equity in teacher allocation in Madagascar]. UNICEF Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/3621/file/Teachers-For-All-Madagascar-2023.pdf>
- Gouédard, P. (2024). *Teachers for All: Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo* [Teachers for All: For a more equitable distribution of teachers in the Republic of Congo]. UNICEF Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/8246/file/UNICEF-Innocenti-Teachers-for-All-Congo-2024.pdf>
- Hobbs, L. and Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: Challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(5), 601–610.
- IBGE. (2023). *Produto interno bruto – PIB* [Gross domestic product – GDP]. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>
- INEP. (2023). *Sinopse estatística da educação superior 2022* [Statistical synopsis of higher education 2022] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- INEP. (2024). *Sinopse estatística da educação básica 2023* [Statistical synopsis of basic education 2023] [Data set]. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Kraft, M. A. and Lyon, M. A. (2024). *The Rise and Fall of the Teaching Profession: Prestige, Interest, Preparation, and Satisfaction over the Last Half Century*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 32386.) <https://doi.org/10.3386/w32386>
- Mali Ministry of National Education. (2020). *Politique Nationale Enseignante du Mali (PNEM) 2021–2025* [National Teacher Policy of Mali (PNEM) 2021–2025]. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-05/2021_Politique-Nationale-Enseignante-du-Mali_FR.pdf
- Menezes, C. (2020). Governo do Pará efetiva mais 260 servidores concursados da educação [Government of Pará employs over 260 civil servants in education]. <https://agenciapara.com.br/noticia/21759/governo-do-para-efetiva-mais-260-servidores-concursados-da-educacao>
- Mozambique Ministry of Education. (2004). *Diploma Ministerial n.º 41/2004 (n.º 43/2004)* [Ministerial Diploma No. 41/2004 (No. 43/2004)]. Boletim da República, I Série – Numéro 8. <https://archive.gazettes.africa/archive/mz/2004/mz-government-gazette-series-i-dated-2004-02-25-no-8.pdf>
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., and Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>
- Nguyen, T., Pham, L., Crouch, M., and Springer, M. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31.
- Nicaquela, W. P. and Assane, A. I. (2021). A formação de professores primários em Moçambique: Qual modelo a adotar? [Training primary teachers in Mozambique: Which model to adopt?]. *Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes*, 18(1).
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. <https://doi.org/10.1787/3389e121-en>
- OECD. (2024a). *Education at a Glance 2024*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2024b). *Number of classroom teachers and academic staffs by type of institution* [Data set].
- OECD. (2024c). *OECD data explorer*. <https://data-explorer.oecd.org>
- Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., and Maxwell, B. (2018). Retain early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590–607.

- Pinto dos Santos, L. (2022). *Dados do Ministério da Educação apontam os cursos com maior número de matriculados do país (06/2022)* [Data from the Ministry of Education shows the courses with the highest number of enrollees in the country (06/2022)]. Núcleo de Atendimento e Consultoria em Educação. <https://nace.com.br/dados-do-ministerio-da-educacao-apontam-os-cursos-com-maior-numero-de-matriculados-do-pais-06-2022>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1).
- Pushparatnam, A., El Franji, N., El-Ghali, H., and Guedira, F. (2024). Why are there low student-teacher ratios in Lebanon, and why does this matter for learning outcomes? *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/arabvoices/why-are-there-low-student-teacher-ratios-in-lebanon--and-why-does-this-matter-for-learning-outcomes>
- Sikora, J. (2021). Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. *Teaching and Teacher Education*, 101.
- State of Para Government. (2018). *Diário Oficial No. 33581* [Official Journal No. 33581]. <https://blog-static.infra.grancursosonline.com.br/wp-content/uploads/2017/06/edital-seduc-pa-2018.pdf>
- State of Para Government. (2022). *Diário Oficial No. 35010* [Official Journal No. 35010]. <https://www.escavador.com/diarios/5529656/DOEPA/extra/2022-06-15?page=7>
- State of Rio Grande do Sul Government. (2024a). *Governo nomeia 1.542 professores efetivos para atuarem na Rede Estadual* [Government appoints 1,542 permanent teachers to work in the state network]. <https://educacao.rs.gov.br/governo-nomeia-1-542-professores-efetivos-para-atuarem-na-rede-estadual>
- State of Rio Grande do Sul Government. (2024). *Leite anuncia concurso para contratação de 3 mil novos professores* [Leite announces competition to hire 3 000 new teachers]. <https://estado.rs.gov.br/leite-anuncia-concurso-para-contratacao-de-3-mil-novos-professores>
- Stromquist, N. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
- Tapajos de Fato. (2021). Governo do Pará quer adiar para 2022 obrigação de nomear professores aprovados em concurso [Government of Pará wants to postpone the obligation to appoint teachers approved in a competition until 2022]. <https://www.tapajosdefato.com.br/noticia/82/governo-do-para-quer-adiar-para-2022-obrigacao-de-nomear-professores-aprovados-em-concurso>
- UIS. (2024). *Teacher Data: Challenges and Solutions Forward*. UNESCO Institute for Statistics. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/EDS-5-Teacher-Data-Final-Web-1.pdf>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2 – Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023 – Technology and Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNESCO. (2024a). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- UNESCO. (2024b). *SDG 4 Scorecard – Progress Report on National Benchmarks: Focus on Teachers*. *Global Education Monitoring Report* and UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.54676/JPJG2407>
- Withers, C. (2024). 'The pay's not the issue': Burnout causing teachers to quit, prompting staff shortage concerns. *e*. <https://www.abc.net.au/news/2024-09-07/teacher-burnout-and-growing-shortage/104305652>
- World Bank. (2024). *Lebanon Teacher Utilization Analysis*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099062424112041528/pdf/P175814134df310e01b42719b7bac284081.pdf>

CHAPITRE 18

- ANEP. (2024). *Remuneraciones enero 2024. Funcionarios docentes y no docentes. Proyectos Internacionales Esc. P, Q y R*. [Remunerations January 2024. Teaching and non-teaching officials. International Projects Esc. P, Q and R]. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/remuneraciones/Remuneraciones%20nominales%20ANEP%202024_6con47%20por%20ciento_categoria%C3%ADas%20seleccionadas.pdf
- Azerbaijan Cabinet of Ministers. (2016). *Decision of the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan*. <https://e-qanun.az/framework/33556>
- Azerbaijan Ministry of Education. (2023). *Qarar*. <https://edu.gov.az/uploads/NK/2023/NK-qerar-No67.pdf>
- Bedasso, B. and Sandefur, J. (2024). *The Evolution of World Bank Lending for Education: 1998-2022*. Center for Global Development. (CGD Working Paper 685.) <https://www.cgdev.org/publication/evolution-world-bank-lending-education-1998-2022>
- Bermuda Government. (2021). *Bermuda Government Salaries as at January 30, 2021*. <https://www.gov.bm/sites/default/files/Government-Salaries-2021.pdf>

- Bhutan Government. (2022). *Pay Structure Reform Bill of Bhutan 2022*. https://www.mof.gov.bt/wp-content/uploads/2022/11/PayRevisionBill_ENG.pdf
- Bhutan Ministry of Finance. (2023). *Pay Structure Reform Pay Revision Notification*. <https://www.mof.gov.bt/wp-content/uploads/2023/07/Pay-Structure-Reform-Pay-Revision-Notification-July-2023.pdf>
- Bhutan Pay Commission. (2023). *Report of the Sixth Pay Commission*. <https://www.mof.gov.bt/wp-content/uploads/2023/06/PayCommissionReport6th-2023English.pdf>
- Bhutan Royal Civil Service Commission. (2017). *Chapter 11*. <https://www.rcsc.gov.bt/wp-content/uploads/2017/11/Chapter-11.pdf>
- Biasi, B. (2021). The labor market for teachers under different pay schemes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 13(3), 63–102.
- Bruns, B., Schneider, B. R., and Saavedra, J. (2023). *The Politics of Transforming Education in Peru: 2007-2020*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 2023-135.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/135
- Buningwire, W. (2022). New salary structure: Head teachers up to RWF 1.3M. *KT Press*. <https://www.ktpress.rw/2022/08/new-salary-structure-head-teachers-up-to-rwf1-3m>
- CIF. (2024). *Annual Report 2023*. Climate Investment Fund. https://www.cif.org/sites/cif_enc/files/knowledge-documents/cif_annual_report_2023.pdf
- Cordero, T. (2024). World Bank OKs \$1.25B loans for PH resilient schools, economic recovery projects. *GMA News Online*. <https://www.gmanetwork.com/news/money/economy/911678/world-bank-oks-1-25b-loans-for-ph-resilient-schools-economic-recovery-projects/story>
- Eckstein, D., Vera, K., and Schäfer, L. (2021). *Global Climate Risk Index 2021*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/world/global-climate-risk-index-2021>
- El Salvador Government. (2019). *Proposal 2019: El Salvador Ministry of Education, Science, and Technology*. <https://www.transparenciafiscal.gob.sv/downloads/pdf/PROSAL2019-21532.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2014/15*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-201415>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2015/16*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2020/21*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23278>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/teachers-salaries>
- Eurydice and OECD. (2021). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances Joint Data Collection Manual 2021*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-10/2022_Manual_DataCollection_Salaries.pdf
- Finland Ministry of Education. (2007). *Improving School Leadership, Finland. Country Background Report*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79470/opm14.pdf;jsessionid=37715353DA20981868BF4C2683520A72?sequence=1>
- GADRRRES. (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf
- GFDRR. (2024). *Integrating Japan's Experience into the Global Program for Safer Schools*. Global Facility for Disaster Risk Reduction, World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/1dba60e32bafbe0a6fcd54b9bd93a52f-0360042023/original/RiR-Integrating-Japan-s-Experience-into-the-Global-Program-for-Safer-Schools-en-drmhubtokyo.pdf>
- Global Center on Adaptation and Climate Policy Initiative. (2023). *State and Trends in Climate Adaptation Finance 2023*. https://gca.org/wp-content/uploads/2023/12/State-and-Trends-in-Climate-Adaptation-Finance-2023_WEB.pdf
- Global Environment Facility. (2024). *Who we are*. <https://www.thegef.org/who-we-are>
- GPE. (2023). *Climate Smart Education Systems Initiative*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/climate-smart-education-systems-initiative>
- GPE. (2024a). *Building climate smart education systems*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/what-we-do/building-climate-smart-education-systems>

- GPE. (2024b). GPE welcomes a pledge of over US\$3 million from Japan to support climate-resilient learning in Africa/ Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/news/gpe-welcomes-pledge-over-us3-million-japan-support-climate-resilient-learning-africa>
- Green Climate Fund. (2023a). *Second Performance Review of the Green Climate Fund*. https://ieu.greenclimate.fund/sites/default/files/evaluation/10-kenya-country-case-study-report-top_0.pdf
- Green Climate Fund. (2023b). *Climate and Education Sector Initiative*. <https://www.greenclimate.fund/document/climate-and-education-sector-initiative>
- Green Climate Fund. (2023c). The Green Climate Fund, the Global Partnership for Education and Save the Children launch the world's largest investment for green schools at COP28 . <https://www.greenclimate.fund/news/green-climate-fund-global-partnership-education-and-save-children-launch-world-s-largest>
- Grenada Ministry of Education. (2023). *Grenadas Education Sector Plan 2023-2030 – Grenada, Carriacou and Petite Martinique*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/Grenadas-Education-Sector-Plan-2023-2030-2-1-1.pdf>
- Guatemala Ministry of Public Finance. (2023). *Acuerdo Gubernativo Número 314-2023* [Government Agreement Number 314-2023]. <https://www.onsec.gob.gt/w1/wp-content/uploads/2024/01/ACUERDO-GUBERNATIVO-314-2023-SALARIOS-MAGISTERIO-NACIONAL-2024.pdf>
- Guyana Ministry of Education. (2024). *Salary increase between 2019-2024*.
- IDFC. (2022). *IDFC Green Finance Mapping Report 2021*. International Development Finance Club. <https://www.climatepolicyinitiative.org/publication/idfc-green-finance-mapping-2021/>
- IDFC. (2024). *IDFC Green Finance Mapping Report 2023*. International Development Finance Club. <https://www.climatepolicyinitiative.org/wp-content/uploads/2023/11/IDFC-Green-Finance-Mapping-Report-2023.pdf>
- IIEP and GPE. (2022). *Education Sector Analysis: Federal Government of Somalia: Assessing Opportunities for Rebuilding the Country Through Education*. UNESCO International Institute for Educational Planning and Global Partnership for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380838>
- Imran, M. (2022). School's out: Pakistan floods raise education fears for millions. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/business/healthcare-pharmaceuticals/feature-schools-out-pakistan-floods-raise-education-fears-for-millions-idUSL8N32A3WW>
- INEEd. (2016). *Los salarios docentes en Uruguay: Estructura y evolución reciente* [Teacher Salaries in Uruguay: Structure and Recent Evolution]. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/salarios-docentes.pdf>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2023). *Global Report on Internal Displacement*. https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/IDMC_GRID_2023_Global_Report_on_Internal_Displacement_LR.pdf
- Italy Ministry of Instruction and Merit. (2024). Dirigenti scolastici, fissate le fasce di complessità delle scuole e reperiti nuovi fondi. Valditarà: "Riconosciamo e valorizziamo ruolo presidi nel sistema scolastico" [School managers, set the complexity ranges of schools and find new funds. Valditarà: "We recognize and value the role of principals in the school system"]. <https://www.miur.gov.it/-/dirigenti-scolastici-fissate-le-fasce-di-complessita-delle-scuole-e-reperiti-nuovi-fondi-valditara-riconosciamo-e-valorizziamo-ruolo-presidi-nel-siste>
- Japan Cabinet Office. (2023). *White Paper on Disaster Management in Japan*. https://www.bousai.go.jp/en/documentation/white_paper/pdf/2023/R5_hakusho_english.pdf
- Kenya National Treasury. (2017). *The Kenya National Green Climate Fund (GCF) Strategy*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ke/Kenya-GCF-Coordination-Strategy_Report.pdf
- Kenya Parliament. (2024) *The Teachers Service Commission (Amendment) Bill, 2024*. www.parliament.go.ke/sites/default/files/2024-06/THE%20TEACHERS%20SERVICE%20COMMISSION%20%28AMENDMENT%29%20BILL%2C2024.pdf
- Kenya Teachers Service Commission. (2023). *Implementation of phase 1 of the third remuneration cycle for teachers* (Circular No. 14/2023). <https://www.scribd.com/document/693112797/Final-Circular-on-Teachers-Salary-Review-2023-2>
- Kleymeyer, A. M. (2017). *Introduction and Key Concepts for Adaptation Financing*. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2017/WAT/06June_21-23_CC_WS_Training/presentations/Session_1_Introduction_-_Key_Concepts_Ana_Maria_Kleymeyer.pdf
- Lee, S. W. and Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1), 6–29.
- Letpasser. (2024). 2024 salary grade table for DepEd teachers and state university professors in the Philippines. *LETPasser*. <https://letpasser.com/philippine-government-employee-salary-grade-for-teachers>

- Malaysia Education Service Commission. (2024). *Skim Perkhidmatan Pegawai Perkhidmatan Pendidikan* [Educational Service Officer Service Scheme]. https://www.spp.gov.my/images/04-sumber/pengumuman/2023/KLASIFIKASI_PERKHIDMATAN_PENDIDIKAN.pdf
- Mendoza Choque, M. (2019). *Teacher Career Reforms in Peru*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370859>
- Mozambique Government. (2022). *Decree No. 31/2022 of 13 July*. Boletim da República, Series I, No. 134.
- Muñoz, P. and Prem, M. (2022). *Managers' Productivity and Recruitment in the Public Sector: The Case of School Principals*. Institute for Advanced Study in Toulouse. (IAST Working Paper 131.) <https://www.tse-fr.eu/publications/managers-productivity-and-recruitment-public-sector-case-school-principals>
- Mwangi, I. (2024). *Kenya: Imminent teachers' strike as TSC says Sh10bn budget cut to affect CBA, Medical Scheme*. Capital FM. <https://allafrica.com/stories/202407180049.html>
- NASUWT. (2023). *Pay Scales (England)*. National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. <https://www.nasuwat.org.uk/advice/pay-pensions/pay-scales/pay-scales-england.html>
- Ng, A. Y.M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1002–1019.
- Nor, N. M. and Razak, A. Z. A. (2021). Leadership as a priority area of school improvement. *Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 34(2).
- Odilov, A. (2023). Teacher career structure reforms in Uzbekistan: The current challenges and lessons learned from top-performing education systems. *Science and Innovation*, 2(6).
- OECD. (2021). *OECD Development Co-operation Peer Reviews: Germany 2021*. (OECD Development Co-operation Peer Reviews.) <https://doi.org/10.1787/bb32a97d-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2024). International aid rises in 2023 with increased support to Ukraine and humanitarian needs. <https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2024/04/international-aid-rises-in-2023-with-increased-support-to-ukraine-and-humanitarian-needs.html>
- Pakistan Government. (2022). *Revision of Basic Pay Scales and Allowances of Civil Servants of the Federal Government (2022)*. https://www.finance.gov.pk/circulars/circular_01072022.pdf
- Peru Ministry of Education. (2024). *MINEDU 2024: Remuneración mensual de docentes nombrados y contratados* [Monthly remuneration of appointed and contracted teachers]. <https://www.elprofvirtual.net/minedu-2024-remuneracion-mensual-de-docentes-nombrados-y-contratados>
- Republic of Moldova Government. (2020). *Annex No. 7: Occupational Group Education and Research (E)*. https://www.legis.md/UserFiles/Image/RO/2020/mo%20240%20md/an_7_270.doc
- Rwanda Government. (2022). *FONERWA*. https://cdkn.org/sites/default/files/files/1106_cidt_engagement_webready.pdf
- Rwanda Green Fund. (2022). *Contributing to ESD through environmental and climate change mainstreaming in educational institutions*. <https://www.greenfund.rw/backendpd/content/contributing-esd-through-environmental-and-climate-change-mainstreaming-educational>
- Saint Lucia Government. (2022a). *Internal Job Notification*. <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/Vacancies/Jobs/advertisement---soufriere-comprehensive-secondary.pdf>
- Saint Lucia Government. (2022b). *Internal Job Notification*. <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/Vacancies/Jobs/advertisement---bocage-combined2.pdf>
- Sakurai, A. (2016). Governance of the education sector and disaster risk reduction. In K. Shiwaku et al. (Eds.), *Disaster Resilience of Education Systems* (pp. 11–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-4-431-55982-5_2
- School Updates. (2024). *New primary headteacher monthly salary*. <https://schoolupdates.co.ke/2024/06/20/new-primary-headteacher-monthly-salary-following-updated-tsc-salary-increment-for-teachers>
- Singh, G. (2019). Restructuring the National Professional Qualification for Educational Leaders (NPQEL) in Malaysia: A summary report. *International Online Journal of Educational Leadership*, 3, 4–21.
- Southerland, R., Skalon, T., and Allan, S. (2024). Budgeting for resilience: A blueprint for incorporating disaster risk into governments' budgets. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/governance/budgeting-resilience-blueprint-incorporating-disaster-risk-governments-budgets>
- Statistics Finland. (2023). *Local government sector wages and salaries: Documentation of statistics*. <https://stat.fi/en/statistics/documentation/ksp/2024-06-23>
- Teachers News. (2024a). *TSC teacher promotions to come easily as abolition of CPG rules sets in*.
- Teachers News. (2024b). *TSC monthly salary scales for all job groups for teachers*.

- Teachers Service Commission. (2019). Career progression guidelines for teachers. <https://teachersupdates.news/tsc-career-progression-guidelines-for-teachers>
- Teachers Updates. (2024). Salary and allowances for TSC deputy principals and headteachers (Job Grade C5, T-10). <https://teachersupdates.news/salary-and-allowances-for-tsc-deputy-principals-and-headteachers-job-grade-c5-t-10>
- Thailand Government. (2024). *National Adaptation Plan: Thailand*. <https://unfccc.int/documents/638001>
- Tsuda, T. (2019). Japan's disaster risk financing: Framework and policies. In A. Kamesaka and F. Waldenberger (Eds.), *Governance, Risk and Financial Impact of Mega Disasters: Lessons from Japan* (pp. 13–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9005-0_2
- UNDRR. (2023). *Annual Report 2022*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. <https://www.undrr.org/media/87329/download?startDownload=20240719>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report, 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*
- UNESCO. (2024). *The Declaration on the Common Agenda for Education and Climate Change at COP28*. <https://www.unesco.org/en/articles/declaration-common-agenda-education-and-climate-change-cop28>
- UNESCO and World Bank. (2024). *2024 Education Finance Watch. Global Education Monitoring Report*, UNESCO Institute for Statistics and World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391641>
- UNFCCC. (1997). *Kyoto Protocol to the United Nations Framework Convention on Climate Change*. United Nations Framework Convention on Climate Change. <https://unfccc.int/documents/2409>
- United Nations. (1992). *United Nations Framework Convention on Climate Change*. https://treaties.un.org/doc/source/RecentTexts/unfccc_eng.pdf
- United Nations. (2015). *Paris Agreement*. https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf
- United States Bureau of Labor Statistics. (2024). *Elementary, middle, and high school principals*. <https://www.bls.gov/ooh/management/elementary-middle-and-high-school-principals.htm>
- World Bank. (2015). *Peru: What Are the Challenges in Introducing a Results-based Approach for the Selection of School Principals?* <https://documents1.worldbank.org/curated/en/184861619508610790/pdf/Peru-What-are-the-Challenges-in-Introducing-a-Results-Based-Approach-for-the-Selection-of-School-Principals.pdf>
- World Bank. (2016). *Making Schools Resilient at Scale: The Case of Japan*. World Bank and Global Facility for Disaster Reduction and Recovery. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/a1d27349-9ad6-50b0-825b-3958508ca7a1/content>
- World Bank. (2019). *Roadmap for Safer and Resilient Schools: Guidance Note V2*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/364501572368150737/pdf/Roadmap-for-Safer-and-Resilient-Schools-Guidance-Note-V2.pdf>
- World Bank. (2021a). *Appraisal Stage Program Information Document: Financing Locally Led Climate Action Program*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/333491624637304974/pdf/Appraisal-Stage-Program-Information-Document-PID-Financing-Locally-Led-Climate-Action-Program-P173065.pdf>
- World Bank. (2021b). *Eswatini Education Sector Analysis 2021*. <https://doi.org/10.1596/35787>
- World Bank. (2021c). *Peru: Improving the Principal-Appointment Process Using a Results-Based Approach*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/979581644991343307/pdf/Peru-Improving-the-Principal-Appointment-Process-Using-a-Results-Based-Approach.pdf>
- World Bank. (2022). *Securing a Future with Safer Schools: Building Resilience in Pacific Schools*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2022/05/30/securing-a-future-with-safer-schools-building-resilience-in-pacific-schools>
- World Bank. (2024). *Building Safer and More Resilient Schools in a Changing Climate*. <https://projects.worldbank.org/en/results/2024/03/08/building-safer-and-more-resilient-schools-in-a-changing-climate>
- Zambian Observer. (2024). *Ministry of Education (MOE) salary scales*. <https://zambianobserver.com/ministry-of-education-moe-salary-scales>

Leadership dans l'éducation

DIRIGER POUR L'APPRENTISSAGE

Les responsables de l'éducation déterminent l'orientation de leurs équipes, de leurs institutions et de leurs pays. Il n'existe pas une façon unique de diriger, ce qui rend difficile la mesure de l'impact des responsables. Pourtant, de bons dirigeants d'école, de système et politiques sont absolument nécessaires pour aider à orienter l'éducation dans la bonne direction, car les défis restent considérables.

Le concept de direction d'établissement scolaire a évolué différemment selon les pays et au fil du temps. La possibilité d'exercer des fonctions et de prendre des décisions, le contexte de travail et les antécédents personnels façonnent les actions des dirigeants. En outre, on reconnaît de plus en plus la nécessité de mettre l'accent sur les résultats de l'éducation, tels que l'apprentissage, l'inclusion et le bien-être, plutôt que sur les fonctions administratives et bureaucratiques.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024/5* évalue les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de 2030 et montre que, si le nombre d'enfants scolarisés et achevant l'enseignement secondaire n'a jamais été aussi élevé, de nombreux domaines connaissent une stagnation. Le leadership est essentiel pour résoudre ce problème. Il n'existe pas d'école qui améliore les résultats des élèves sans un bon dirigeant pour montrer la voie. Sur la base d'un examen de la législation et des politiques relatives à la sélection, à la préparation et aux conditions de travail des chefs d'établissement dans 211 systèmes éducatifs, le rapport examine les leviers politiques permettant d'attirer et de maintenir les dirigeants talentueux en poste.

Le potentiel du leadership ne se limite pas aux chefs d'établissement : il s'étend à des personnes occupant des postes ailleurs dans le système éducatif ou en dehors, qu'il s'agisse de chefs d'établissement adjoints, d'enseignants ou d'élèves, lorsque le leadership est partagé, ou encore de dirigeants politiques, de la société civile, d'organisations internationales, de syndicats et de médias, qui contribuent à façonner les objectifs en matière d'éducation.

Le rapport appelle à des efforts pour développer les dirigeants dans quatre dimensions clés du leadership afin qu'ils puissent *fixer des attentes, mettre l'accent sur l'apprentissage, favoriser la collaboration et développer le personnel*. Pour que ces dimensions se concrétisent, il faut faire confiance aux personnes occupant des postes de direction et leur donner les moyens d'agir, les recruter selon des pratiques d'embauche équitables, les aider à se développer et les encourager à mettre en place des cultures de collaboration. Le rapport appelle également à investir dans la capacité des responsables de l'éducation à jouer le rôle de chefs de file du système, en mettant particulièrement l'accent sur le leadership pédagogique et l'assurance qualité.



unesco

Rapport mondial
de suivi sur l'éducation



Objectifs de
développement
durable



9 789232 003386