



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



INSTITUT
DE STATISTIQUE
DE L'UNESCO



ALLIANCE
MONDIALE POUR
LE SUIVI DE
L'APPRENTISSAGE



Définitions de l'alphabétisme et de la numératie fonctionnelles des adultes pour l'indicateur 4.6.1 de l'ODD4

GAML6/WD/4

Par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)





Résumé exécutif

Aperçu

Ce document présente certains points de discussion relatifs à la stratégie à mettre en œuvre pour améliorer l'évaluation des compétences en littératie et numératie des jeunes et des adultes telles que définies au sein de l'indicateur 4.6.1 de l'Objectif de développement durable (ODD) 4 des Nations Unies, qui enjoint aux pays de rendre compte du « pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, pour chaque sexe ».

Il est constitué de quatre parties et d'une annexe : la première partie réinscrit les définitions des termes de littératie et de numératie dans le contexte de l'indicateur 4.6.1 de l'ODD 4 ; la seconde se penche sur les enquêtes existant en matière d'évaluation des compétences des jeunes et des adultes dans le monde ; la troisième partie traite des implications d'une nouvelle approche pour la définition de seuils minima de compétences pour le compte-rendu des progrès de l'Indicateur 4.6.1, et la quatrième offre une esquisse de stratégie provisoire pour 2030. L'Annexe A liste les pays qui mettent déjà en œuvre une évaluation directe des compétences des adultes.

Recommandations

Des recommandations relatives à cinq domaines clés sont détaillées tout au long de ce document après certaines informations contextuelles nécessaires. Ces recommandations se résument comme suit :

Recommandation 1

Adopter une nouvelle approche pour définir « un certain niveau de maîtrise de compétences ». Définir un « seuil minimal de compétences » en termes de littératie et de numératie pour l'indicateur 4.6.1 qui soit équivalent au niveau de compétence atteint à la fin du premier cycle du secondaire pour les jeunes adultes et enquêter sur ses implications et ses limites pour les adultes plus âgés.

Recommandation 2

Aligner l'indicateur 4.6.1 sur l'indicateur 4.1.1 (c). Étant donné que l'indicateur de l'ODD 4.1.1 (c) s'appuie sur les niveaux de compétence atteints à « la fin du premier cycle du secondaire », l'alignement de l'indicateur 4.6.1 sur cet indicateur doit être pris en considération.

Recommandation 3

Envisager l'étalonnage pédagogique (« modération sociale »). À l'heure actuelle, l'évaluation des compétences en littératie des adultes s'effectue principalement à l'aide d'outils de mesure indirecte et les données obtenues par évaluation directe ne sont utilisées que de façon limitée. La méthode de l'étalonnage pédagogique devrait dès lors être prise en considération pour le suivi de l'indicateur 4.6.1.

Recommandation 4

Soutenir la mise à l'épreuve du Programme mini-LAMP. Considérant les avantages du mini-LAMP pour les pays sans expérience préalable dans la conception et la gestion d'un mécanisme d'évaluation directe des compétences des adultes, le groupe de travail encourage l'ISU à continuer



de mettre à l'épreuve cet outil afin d'obtenir les données empiriques nécessaires pour évaluer sa pertinence dans le cadre de l'indicateur 4.6.1.

Recommandation 5

Mener des recherches sur les outils de mesure indirecte efficaces. En partant du principe qu'environ la moitié des pays ne seront pas en capacité de produire des données issues d'évaluations directes d'ici 2030, des méthodes alternatives, rentables et plus opérationnelles doivent être explorées pour pouvoir établir les estimations de référence et pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4.6.



Introduction

Malgré les efforts accomplis pour résoudre les problématiques de ces dernières décennies, l'analphabétisme demeure une préoccupation majeure à l'échelle mondiale et, plus spécifiquement, pour les pays à faible revenu. En 2016, le taux d'alphabétisme mondial était de 86 %, ce qui correspondait à 750 millions d'adultes sans compétences d'alphabétisme dans le monde. Dans les pays à faible revenu, le taux d'alphabétisme moyen chez les femmes reste encore bien en deçà de celui des hommes, avec une différence d'environ 16 %, ce qui correspond à un indice de parité entre les sexes de 0,77. La conjonction du ralentissement des progrès accomplis en matière d'accès à l'éducation et de tendances démographiques défavorables a conduit à une augmentation du nombre de femmes sans compétences d'alphabétisme de 20 millions entre 2000 et 2016 dans ces pays à faible revenu (ISU, 2019).

Des données quantitatives et qualitatives précises doivent être mises à profit afin de permettre une compréhension plus globale des besoins en littératie des hommes et femmes d'une communauté afin de documenter au mieux les politiques et programmes et d'allouer les financements de la façon la plus adéquate. Trois problématiques clés méritent d'être discutées : 1) la comparabilité des données entre les pays, 2) la meilleure manière de définir et de décrire « les compétences des adultes » en littératie et en numératie et 3) la manière dont les données doivent être rapportées afin de suivre les changements et de guider les politiques de manière efficace.

L'ODD 4.6 est libellé comme suit : « 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 ». L'indicateur mondial de l'ODD 4.6, seul indicateur de cette cible qui concerne directement la mesure des résultats d'apprentissage, est l'indicateur 4.6.1, qui fait référence au « pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, pour chaque sexe ».

Plusieurs méthodes de mesure sont disponibles pour ce qui concerne les compétences des adultes et des jeunes en alphabétisme et en numératie, mais de nombreuses questions demeurent irrésolues. Aucune définition n'est largement admise pour ce qui est du « certain niveau de maîtrise de compétences » susceptible de s'appliquer aux adultes et aux jeunes de tous les pays, ce qui représente un défi en matière d'évaluation.

Le principal objectif de ce document de travail est d'ouvrir des champs de réflexion afin de surmonter ces difficultés.



Définitions

Alphabétisation

Comme décrit dans le Cadre d'Action pour l'Éducation 2030, l'alphabétisation doit être considérée comme un apprentissage continu permettant de passer d'un niveau de compétence à un autre. Sa propre définition a évolué au cours du temps ; elle est notamment passée d'une définition concentrée sur la capacité à lire et écrire des mots isolés ou une phrase simple à une compréhension beaucoup plus large qui s'éloigne d'une conception dichotomique opposant les personnes « alphabétisées » aux personnes « illettrées » pour aller vers une définition plus équilibrée et liée au concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Cette évolution constitue l'un des changements les plus remarquables dans la manière dont l'alphabétisation est considérée et conceptualisée. Ce changement suggère que l'alphabétisation n'est plus considérée comme un ensemble de compétences séparées acquises dans un court laps de temps, mais plutôt comme un ensemble de compétences de base qui impliquent une mise à jour continue tout au long de la vie (UNESCO, 2016).

Pour la Cible 4.6, la définition de l'alphabétisation s'aligne sur celle de l'UNESCO (UIL, 2018a), qui la décrit comme

la capacité à identifier, comprendre, interpréter, communiquer et calculer en utilisant des matériaux imprimés ou écrits associés dans des contextes divers. Elle implique tout un ensemble d'apprentissages pour permettre aux individus de réaliser leurs objectifs, de développer leurs connaissances, ainsi que la possibilité de participer pleinement à la vie de la communauté » (UNESCO, 2005).

Les principaux éléments de cette définition sont expliqués ci-dessous.

La capacité à **identifier** et à **comprendre** un texte implique la compréhension de chacun des mots isolés tout comme la compréhension d'un texte plus long.

L'**interprétation** d'un texte implique la conception d'un jugement sur sa pertinence et sur la fiabilité de son contenu dans le but d'acquérir des informations utiles. Pour ce qui est des textes présentés sur des médias électroniques, la question de la crédibilité et de l'authenticité est d'autant plus importante. Il est possible d'accéder à ces textes d'une multitude de sources différentes, l'identité et les références de ces sources n'étant pas toujours claires.

Communiquer et calculer fait référence à la capacité à transmettre et à appliquer des informations et des idées issues d'un texte afin de remplir une tâche ou un objectif immédiat ou à renforcer ou modifier les croyances des autres.

Les **documents imprimés ou écrits** comprennent les visuels tels que des graphiques ou des tableaux sur une large gamme de supports (parmi lesquels les ordinateurs ou les smartphones).

L'alphabétisation fait appel à un **apprentissage sur la continuité** qui veut que les compétences nouvellement acquises soient en permanence mises à jour et améliorées ; ce processus permet aux apprenants de remplir de nouvelles tâches et de s'adapter à un environnement en mutation.

L'alphabétisation joue un rôle important pour aider les personnes à **réaliser leurs objectifs, à développer leurs connaissances et leur potentiel et à participer pleinement à la vie de leur**



communauté. Elle construit les bases d'une participation pleine et active à de nombreux aspects de la vie sociale, parmi lesquels le travail, les échanges avec les administrations (hôpitaux, autorités...) ou à des activités virtuelles.

Numératie

La Cible 4.6 donne une définition de la numératie qui correspond à celle utilisée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC ; UIL, 2018b) et développée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). L'OCDE décrit la numératie comme un cadre multi-facettes comprenant deux éléments principaux : les compétences en numératie et le comportement numérique (OCDE, 2012).

Le PIAAC définit la numératie comme la « capacité à utiliser, à appliquer, à interpréter et à communiquer des informations et des idées mathématiques, afin de mener et gérer les problèmes mathématiques de diverses situations de la vie quotidienne » (ibid., p. 4).

Cette définition insiste sur l'utilité des compétences en numératie pour gérer les informations et résoudre les problèmes de la vie de tous les jours en répondant aux contenus, aux idées ou aux raisonnements mathématiques présentés sous des formes diverses. En outre, en incluant le terme « mener », la définition du PIAAC indique que le développement non seulement des *compétences* cognitives mais également des *traits* cognitifs (dispositions, tournures d'esprit, attitudes, etc.) sont nécessaires afin de gérer de façon efficace les situations qui engagent des contenus mathématiques.

La numératie est un concept large et multidimensionnel faisant référence à tout un ensemble de connaissances et de compétences qui, conjuguées, influencent le comportement mathématique d'une personne. Pour le développement du comportement mathématique, il est nécessaire de garantir que les apprenants puissent utiliser avec assurance des compétences en mathématiques dans de multiples :

- types de **contextes** (par ex. des situations où des adultes doivent utiliser un comportement lié aux mathématiques) ;
- **réponses** (par ex. les types de réponses attendues en fonction de la nature de la demande mathématique) ;
- **contenus** (par ex. l'ensemble des informations et idées mathématiques utilisées par les adultes et sur la base desquelles ils doivent agir) ;
- **représentations** (par ex. les formes selon lesquelles les informations mathématiques sont présentées et mises en contexte) ;
- **processus cognitifs et non cognitifs** (les types d'opérations et d'attitudes cognitives déployées lors de l'adoption d'un comportement en lien avec un contenu mathématique).¹

« **Contexte** » fait référence à l'utilisation de la numératie pour accomplir une tâche ou atteindre un objectif dans des contextes spécifiques. Le PIAAC définit quatre types de contextes ; la vie

¹ http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf



quotidienne, la vie professionnelle, la société ou la communauté, avec en plus les contextes d'apprentissage.

Les apprenants doivent également répondre à des demandes mathématiques dans leur vie quotidienne de façons très différentes. Le PIAAC rassemble ces réponses dans trois groupes corrélés : repérer, cerner ou situer ; réagir et utiliser ; et interpréter, évaluer/analyser et communiquer.

Quatre domaines principaux de contenus/informations et idées mathématiques sont compris dans le cadre du PIAAC : quantité et nombres ; dimensions et formes ; motifs, relations et changements ; données et probabilités.

L'information mathématique peut être représentée à travers différents médias, par exemple par des images, des symboles, des formules et des supports visuels, parmi lesquels des tableaux, des graphiques et des cartes.

Le comportement mathématique dépend non seulement des compétences en numératie et des connaissances mathématiques, mais relève également de l'activation de facteurs et de processus. Ces processus cognitifs et non cognitifs impliquent des dispositions individuelles (croyances, attitudes, tournures d'esprit, etc.), des expériences et pratiques préalables des tâches de numératie et l'acquisition d'autres compétences ou savoir-être (compétences de résolution de problèmes, d'alphabétisation, d'esprit critique, etc.).

Fonctionnalité

L'indicateur mondial pour la Cible 4.6 fait référence à un « niveau de compétences » fonctionnelles en littératie et numératie. La « fonctionnalité » fait ici référence à un niveau de maîtrise des compétences de littératie et de numératie qui permette aux jeunes et aux adultes de réaliser avec une probabilité raisonnable leurs objectifs en remplissant les tâches familières et non familières de leur vie quotidienne.

L'usage efficace de la littératie et de la numératie implique bien évidemment que les individus disposent du niveau de compétence nécessaire pour répondre aux demandes courantes de lecture, d'écriture et mathématiques. Les personnes ne disposant pas de ces compétences risquent de prendre les mauvaises décisions ou d'adopter des comportements contre-productifs susceptibles d'affecter non seulement leur propre vie, mais également la société dans son ensemble. De nombreuses études suggèrent que les personnes qui ne disposent pas d'un certain niveau de compétence en littératie et en numératie sont davantage susceptibles d'être « plus difficilement employables, de travailler moins, de gagner moins, d'être en mauvaise santé, de connaître plus de risques de maladie ou d'accident professionnel et ... d'être moins engagées dans la société » (UIL, 2018a).

Notons que cette dimension de « fonctionnalité » est déjà comprise dans les définitions acceptées de la numératie et de la littératie. Cependant il importe également qu'elle soit reflétée dans les descripteurs de niveaux de compétences utilisés pour rendre compte de l'indicateur 4.6.1.



Collecte des données

Situation actuelle

L'indicateur mondial de la Cible 4.6, qui fait référence à un « niveau de compétences » fonctionnelles en littératie et numératie, vise à écarter l'idée de la distinction conventionnelle entre les adultes dotés des compétences de base en littératie et numératie et ceux qui en sont dépourvus (alphabètes opposés aux analphabètes) pour adopter une large gamme de niveaux de compétence par les adultes dans différents contextes.

À cet effet, les données sur les compétences collectées par le biais d'auto-évaluations sont maintenant considérées comme étant moins pertinentes pour la conception des politiques et moins précises que celles obtenues par le biais de tests d'évaluation directe de la littératie et de la numératie. Cependant, les évaluations directes, en particulier lorsqu'elles sont menées sur une large proportion de la population nationale, sont incroyablement coûteuses en investissements et en temps. Il est pour cela important de reconnaître que l'ambition de collecter des données par le biais d'évaluations directes pour renseigner l'indicateur 4.6.1 dans chaque pays d'ici 2030 va constituer un véritable défi.

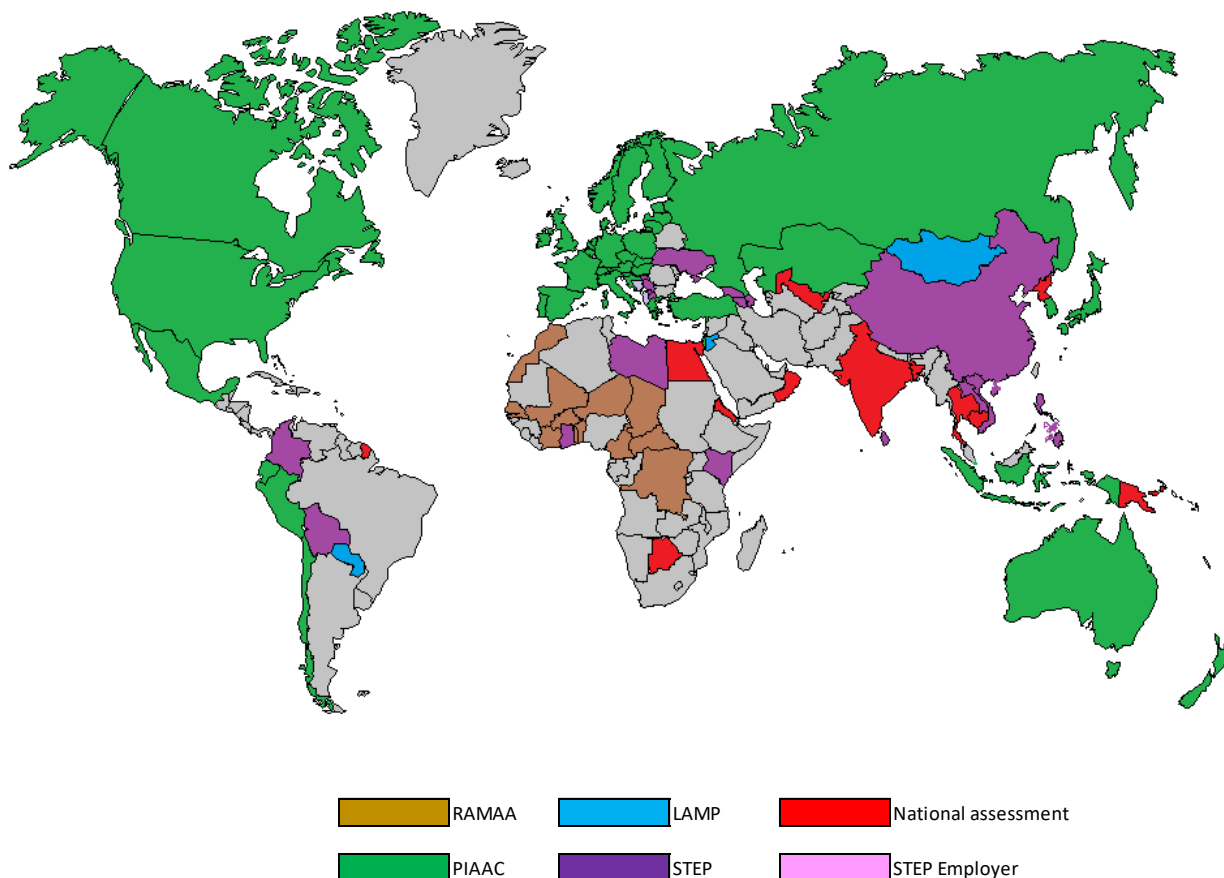
Les outils de mesure nécessaires pour l'évaluation directe sont pour le moment uniquement disponibles dans les pays à haut revenu. Cela signifie que, dans le monde, seuls 93 pays ont mis en œuvre un quelconque mécanisme d'évaluation directe de l'alphabétisation (voir le *Schéma 1*). Pour tous les autres pays, la majorité des données disponibles s'appuient sur les traditionnels taux d'alphabétisme.

La majorité des études d'évaluation des compétences des adultes proviennent d'initiatives internationales coordonnées par des organisations internationales telles que l'OCDE, la Banque mondiale et l'UNESCO (Institut de statistique de l'UNESCO, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). Le programme PIAAC, mené dans 41 pays, représente de loin la plus complète de ces études et collecte des données sur les compétences de littératie, de numératie et de résolution de problèmes dans les environnements à forte composante technologique.

L'étude d'évaluation des compétences STEP (Compétences pour l'emploi et la productivité) de la Banque mondiale partage le même cadre conceptuel ainsi que tout un ensemble de points avec le PIAAC. Elle se concentre uniquement sur les compétences d'alphabétisme des adultes et est menée actuellement dans 17 pays. Le STEP ne couvre pas toujours la totalité de la population d'un pays mais se concentre sur une ou des régions (comme dans le cas de la Chine). Le STEP s'accompagne de l'enquête « STEP Employer » qui se concentre sur les employés adultes et qui a été menée dans deux pays supplémentaires.

Autre exemple, le programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui utilise une enquête par sondage sur les adultes afin d'« élaborer un portrait complet des différentes facettes de l'alphabétisation - des compétences minimales de lecture et d'écriture aux compétences nécessaires pour une participation complète au sein de sociétés axées sur la connaissance » (ISU, n.d). Le LAMP a été déployé dans 10 pays et dans 13 langues différentes. Quatre pays ont participé à la collecte de données principale, et six pays ont uniquement mené un test sur le terrain.

Schéma 1. Cartographie des mécanismes d'évaluation directe existants



Source : UIL, 2019.

Autre exemple, le programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui utilise une enquête par sondage sur les adultes afin d'« élaborer un portrait complet des différentes facettes de l'alphabétisation - des compétences minimales de lecture et d'écriture aux compétences nécessaires pour une participation complète au sein de sociétés axées sur la connaissance » (ISU, n.d). Le LAMP a été déployé dans 10 pays et dans 13 langues différentes. Quatre pays ont participé à la collecte de données principale, et six pays ont uniquement mené un test sur le terrain.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a lancé en 2011 la RAMAA (recherche-action sur la mesure des résultats d'apprentissage des participants aux programmes d'alphabétisation). Contrairement au PIAAC, au STEP et au LAMP, la RAMAA de l'UIL n'évalue pas l'ensemble de la population adulte des 12 pays africains participants, mais analyse les compétences des participants à des programmes d'alphabétisation au début, au milieu et à la fin du programme.

De nombreuses évaluations nationales qui appliquent des méthodes et des normes conceptuellement proches de celles utilisées dans ces évaluations internationales ont également été conçues au cours de ces 20 dernières années ; cependant, la majorité de ces évaluations ne produisent pas de données comparables avec les autres pays. Le Kenya et le Bangladesh font figure d'exception, leurs évaluations nationales s'appuyant sur l'IALS (Enquête internationale sur la



littératie des adultes) et l'ALL (Enquête sur la littératie et les compétences des adultes), toutes deux annonciatrices du PIAAC. Ainsi, mis à part les pays qui participent déjà aux programmes internationaux, seuls 11 pays supplémentaires mènent des évaluations nationales qui peuvent être utilisées pour alimenter l'indicateur 4.6.1 (voir le *Schéma 1* et l'*Annexe A*).

L'une des principales tendances concernant la mise en œuvre de mécanismes d'évaluation directe dans le monde réside dans le fait que pour certaines régions ou certains continents, seul un nombre limité de pays ont franchi le pas. En Amérique centrale, dans les Caraïbes et au Moyen-Orient, très peu de pays ont développé ou mis en œuvre leurs propres enquêtes. La situation est la même dans une moindre mesure au sud et à l'est de l'Afrique, à l'ouest de l'Amérique latine et en Asie du Sud-Est.

Situation attendue pour 2030

La situation se sera-t-elle considérablement améliorée d'ici 2030 ? Comme mentionné précédemment, l'évaluation directe représente une méthode longue, coûteuse et complexe pour la collecte de données sur les compétences de numératie et de littératie. Elle exige une mobilisation et un engagement forts de la part des pays participants tout comme des capacités dans de nombreux domaines (parmi lesquels la méthodologie des enquêtes, les statistiques et la psychométrie). Il est donc probable que la situation ne s'améliorera que très lentement.

Les résultats du second cycle du PIAAC sont attendus pour la fin de 2023. Si le troisième cycle ne devait pas être terminé avant 2030, seuls les résultats issus de la seconde phase du second cycle seront disponibles et ne fourniront des informations que sur quelques pays supplémentaires d'ici 2030.

Dans le cas du STEP, pour lequel les pays n'ont pas besoin de mener simultanément leur collecte de données, le programme devrait être étendu à de nouveaux pays, en fonction de la disponibilité des ressources.

Pour ce qui concerne le LAMP, l'ISU en a développé une version améliorée et raccourcie (le mini-LAMP) qui a été conçue pour évaluer la littératie et la numératie dans les pays à faible ou à moyen revenu. Là encore, une poignée de pays peuvent être intéressés par cette initiative et prêts à la mettre en œuvre d'ici 2030.

En résumé, nous pouvons affirmer que le nombre de pays fournissant des données issues d'évaluations directes peut légèrement augmenter d'ici à 2030. Néanmoins, plus de la moitié des pays ne sera pas en capacité de réaliser cet objectif.

Il est crucial de faire l'inventaire de la situation afin de nourrir les travaux à venir pour obtenir les mécanismes les plus pertinents pour le compte-rendu relatif à la Cible 4.6 et pour développer une stratégie de réalisation raisonnable et applicable au cours de la prochaine décennie.



Fixer des seuils minima de compétence pour l'indicateur 4.6.1

Seuils minima de compétence

La Cible de l'ODD 4.6 appelle les États membres à « veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ». L'indicateur mondial de la Cible 4.6, seul indicateur de cette cible qui concerne directement la mesure des résultats d'apprentissage, est l'indicateur 4.6.1, qui mesure « le pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, pour chaque sexe ».

Cependant, les enquêtes sur les compétences conceptualisent et mesurent la maîtrise de la littératie et de la numératie sur une continuité de niveaux des plus faibles aux plus élevés. De la définition de cet indicateur dépendra la proportion de la population d'un pays qualifiée de « dépourvue des compétences de base ». Ainsi, cet indicateur pourrait être « fixé » à n'importe quel niveau de cette continuité. Cela signifie que le choix d'un niveau défini est subjectif si l'on prend en compte différentes logiques et ne peut être uniquement basé sur des considérations techniques.

En général, les cadres de compte-rendu des études à grande échelle portant sur des sujets sociaux ou d'éducation doivent être conçus de manière à répondre aux besoins politiques et à offrir aux différents acteurs des informations utiles sur les facteurs qui influencent la répartition des compétences en littératie et numératie dans la communauté et sur le lieu de travail. De ce point de vue, on peut argumenter que le niveau d'un « certain niveau de maîtrise des compétences » pour rendre compte des progrès par rapport à l'indicateur 4.6.1 doit être lié au potentiel des personnes qui participent de manière efficace à une économie moderne. Il devrait par exemple être lié aux compétences minimales nécessaires pour s'engager dans la vie active ou bénéficier d'opportunités de formation. Après tout, les communautés modernes attendent de leurs membres qu'ils soient en capacité d'appréhender au moins certaines formes d'informations mathématiques ou de lecture, présentées de différentes façons.

L'exigence de seuil minimal de compétence reste donc une problématique absolument fondamentale puisqu'elle varie largement d'un pays à un autre, qu'il s'agisse de pays développés ou en développement. En particulier, ce qui est considéré comme une « faible littératie » ou une « faible numératie » diffère selon les différentes évaluations et entre les cultures.

La solution à cette problématique réside dans l'adoption d'une nouvelle approche.

Définition et nouvelle approche

Comme expliqué plus haut, l'indicateur 4.6.1 mesure le « pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, pour chaque sexe ». Même si plusieurs méthodes de mesure sont disponibles pour ce qui concerne les compétences des jeunes et des adultes en alphabétisme et en numératie, de nombreuses problématiques demeurent irrésolues. Il n'existe notamment aucune définition commune concernant ce « certain niveau de maîtrise de compétences » pour la littératie et la numératie fonctionnelles ; cette lacune représente une problématique pour ce qui est de l'évaluation et du suivi à l'échelle mondiale. L'objectif de la



première phase de travail exécutée par le groupe de travail du GAML pour la Cible 4.6 a donc été de formuler cette définition.

Dans la *Déclaration d'Incheon et le Cadre d'Action pour l'Éducation 2030*, les États membres s'étaient accordés sur le fait que « d'ici à 2030, tous les jeunes et tous les adultes devraient maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul et avoir atteint un niveau de compétence avéré équivalent à celui que permet d'acquérir un enseignement de base suivi dans son intégralité » (UNESCO, 2016, p. 47). Conformément à cet accord international, ce « certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles » en matière de littératie et numératie fonctionnelles pour les populations âgées de 15 ans et plus, pour ce qui concerne l'Indicateur 4.6.1, peut être interprété comme correspondant au niveau de compétence atteint à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Cette nouvelle approche offre de multiples avantages :

- Elle crée des possibilités d'aligner la méthodologie consistant à déterminer un seuil minimal de compétence sur la méthodologie employée pour les indicateurs 4.1.1 (a), (b) et (c).
- Elle facilite la mise en relation des évaluations existantes en allégeant certaines exigences statistiques nécessaires pour créer des équivalences entre les scores, les niveaux et les niveaux de compétence.
- Elle offre une approche plus réalisable pour comparer les résultats issus d'évaluations directes et de mesures indirectes.

Il faut malgré tout reconnaître que l'alignement de ces seuils minima de compétence sur les indicateurs scolaires n'a réellement de sens que pour les jeunes adultes. Un seuil pertinent pour des élèves de 15 ans dans le contexte de l'indicateur 4.1.1 (c) peut également être pertinent pour des personnes âgées de 15 à 24 ans ; cependant, une « norme » définie sur la base des attentes vis-à-vis des élèves/étudiants d'aujourd'hui peut ne pas être pertinente pour des adultes plus âgés qui ont quitté le système scolaire il y a 30 ans ou plus, ou pour ceux qui n'ont suivi aucune scolarité ou qui n'ont suivi qu'un enseignement en cycle primaire. Cette pertinence en fonction de l'âge du groupe cible correspond à la distinction implicitement réalisée par le choix du vocabulaire utilisé pour définir la Cible 4.6, qui fait la différence entre jeunes et adultes plus âgés.

Recommandation : définir un « certain niveau de maîtrise de compétences » en littératie et en numératie pour l'indicateur 4.6.1 qui soit équivalent au niveau de compétence atteint à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire pour les jeunes adultes, et se pencher sur ses implications et ses limites pour les adultes plus âgés.

Stratégie pour la définition de l'indicateur 4.1.1

L'indicateur 4.1.1 (c), qui se rapporte généralement aux élèves de 4^e/3^e, appelle à concevoir une définition de cette maîtrise qui s'appuie sur la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Le groupe de travail de la Cible 4.6 a ainsi comparé des évaluations nationales et transnationales dans le but de définir un seuil minimal de compétence en quatre étapes (ISU, 2018).



Consensus sur le nombre de niveaux de performance

La première étape consiste à atteindre un consensus sur le nombre de niveaux de maîtrise qui doivent être sélectionnés pour les comptes-rendus sur l'indicateur 4.1.1. Après avoir étudié les évaluations disponibles, la décision s'est arrêtée sur le nombre de quatre niveaux de maîtrise.

Définition de descripteurs politiques

Les descripteurs de niveau en matière de politiques ont été développés pour établir une différence entre les élèves « performants » et ceux qui atteignent un niveau inférieur au seuil minimal de compétence pour les mathématiques et la lecture. Ces descripteurs de niveau reflètent en termes très généraux la ligne de partage entre maîtrise et non-maîtrise ; cependant, ils ne délimitent pas les sous-catégories de chaque niveau, tels que « maîtrise insuffisante/maîtrise fragile » et « maîtrise satisfaisante/très bonne maîtrise ».

Les descripteurs de niveau pour les politiques représentent un outil utile et important : ils définissent les compétences et connaissances dont les élèves/étudiants du monde doivent faire preuve à un certain niveau d'éducation.

Définition des seuils minima de compétence

Les descripteurs au niveau des politiques ont ensuite été utilisés pour développer des « descripteurs de compétence » qui identifient ce qu'un étudiant doit être en mesure de réaliser en mathématiques et en lecture à un niveau donné de compétence. Ces deux domaines principaux ont ensuite été sub-divisés en quatre sous-catégories de maîtrise : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise.

Mise en relation

L'étape la plus importante consiste à sélectionner une méthode appropriée pour la mise en relation des résultats des évaluations existantes des étudiants avec les niveaux de compétence déterminés. Après mûre réflexion, le groupe de travail de la Cible 4.6 a envisagé la possibilité d'opter pour une méthode d'étalonnage pédagogique.

Recommandation : étant donné que l'indicateur de l'ODD 4.1.1 (c) fait référence aux niveaux de compétence équivalents à ceux obtenus à la « fin du premier cycle du secondaire », l'alignement de l'indicateur 4.6.1 sur cet indicateur devrait être pris en considération.



Tableau 1. Descripteurs au niveau des politiques pour l'indicateur 4.1.1

Descripteurs du niveau de performance pour les politiques		
	Mathématiques	Lecture
Maîtrise satisfaisante/ très bonne maîtrise	L'étudiant possède à ce niveau des connaissances de base ou au-delà en mathématiques. Il fait également preuve d'un niveau de compétence de base ou au-delà pour ce qui concerne les mathématiques. Celles-ci comprennent le rappel de faits mathématiques, de formules et d'algorithmes, la capacité à résoudre des problèmes en application et la variété des niveaux d'aptitude pour l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes et la communication mathématique.	L'étudiant a développé à ce niveau les compétences requises pour le niveau de lecture décrit. Il a acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour décoder les mots écrits, identifier les informations pertinentes dans des textes écrits, comprendre leur sens et faire des déductions à partir de leurs connaissances.
Maîtrise insuffisante	L'étudiant possède ici un niveau limité de connaissances mathématiques et présente des lacunes pour la plupart des compétences et capacités mathématiques. Il rencontre des difficultés avec les mathématiques sous toutes leurs facettes, sauf dans leurs aspects les plus routiniers et les plus simples.	L'étudiant possède à ce niveau un niveau limité de connaissances de lecture et présente des lacunes pour la plupart des compétences et capacités de lecture. Il rencontre des difficultés avec la lecture sous toutes ses facettes, sauf dans ses aspects les plus routiniers et les plus simples.

Source : ISU, 2018a, p. 7.

Implications pour l'indicateur 4.6.1

Dans le contexte de l'indicateur 4.6.1, trois difficultés principales subsistent pour la mise en relation des résultats issus des différents programmes :

- **Mise en relation des résultats issus d'évaluations directes des compétences des adultes**

Le PIAAC évaluait les résultats des répondants sur leur maîtrise de la littératie et de la numératie sur deux échelles continues allant de 0 à 500 points. Pour faciliter l'interprétation des scores obtenus, les échelles de maîtrise sont divisées en « niveaux de maîtrise ». Des descripteurs ont été développés afin de résumer les types de tâches susceptibles de pouvoir être réalisées par les adultes qui ont obtenu un score donné sur une des échelles de maîtrise. Ils indiquent ce que les adultes sont capables de faire lorsqu'ils atteignent un certain niveau de maîtrise. Il existe six niveaux de maîtrise de la numératie et six autres de maîtrise de la littératie (Niveau 1 à 5, plus un niveau inférieur au Niveau 1). L'évaluation du LAMP, menée par l'ISU dans certains pays à moyen revenu, accordait aux répondants un score sur leur niveau de maîtrise en littératie et en numératie et les répartissait dans trois groupes de maîtrise.

Sans point de référence, il semble impossible de créer un système de correspondance entre les niveaux de maîtrise des programmes PIAAC/STEP et le LAMP. Étant donné le coût de l'organisation d'une étude de terrain qui permettrait de développer, de tester et d'utiliser ces points de référence, il est peu probable qu'une méthode statistique soit utilisée pour la mise en relation de ces programmes.



- **Mise en relation des évaluations directes et des enquêtes déclaratives**

L'une des spécificités Les données recueillies sur les compétences des adultes ont pour particularité de provenir dans une large mesure de questionnaires déclaratifs. Le problème que constitue la mise en relation des résultats d'évaluation directe des compétences avec les résultats issus d'auto-questionnaires, souvent dichotomiques, est ainsi difficile à résoudre. Ces deux types d'évaluations sont jusqu'à un certain point incommensurables. Sans étude spécifique dédiée pour étudier la différence existant entre les évaluations directes et les auto-évaluations des compétences des adultes, ces deux types d'évaluations doivent être séparées pour les comptes-rendus sur l'Indicateur 4.6.1.

- **Aligner les seuils minima de compétence des adultes en littératie et en numératie sur les normes scolaires**

L'alignement des critères de référence pour les adultes sur les normes et niveaux scolaires représente un défi important, en particulier pour ce qui concerne la numératie. Il existe de nettes différences entre ce que l'on considère comme la numératie pour les enfants scolarisés (ou même dans la manière dont elle est décrite au sein du PISA, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans de l'OCDE), et la conception de la numératie pour les adultes. La signification de « numératie fonctionnelle » doit donc faire l'objet d'un consensus et d'une définition avant qu'un seuil minimal de compétence puisse être établi. On peut raisonnablement penser qu'une distinction devra être faite entre les jeunes adultes et les adultes plus âgés.

Cependant, au cours de la première phase d'étude du groupe de travail pour la Cible 4.6, une définition préliminaire d'un seuil minimal de compétence déterminé en numératie fonctionnelle a offert de solides bases pour de futures discussions. Cette définition en probation décrit le « seuil minimal de compétence » en numératie comme suit :

Le répondant est capable d'appliquer des procédés mathématiques de base dans des contextes concrets et familiers, où le contenu mathématique est explicite et comporte peu de texte et peu d'éléments de distraction. Ces tâches consistent habituellement en des procédés simples ou à étape unique et peuvent impliquer de comprendre des représentations d'entité numériques (par ex. des positions sur une ligne graduée jusqu'à 100), réaliser des opérations arithmétiques de base par rapport à des représentations écrites ou visuelles de quantités ; comprendre de simples proportions (par ex. des fractions ou des pourcentages tels que 1/2 ou 50 pour cent) ; situer, identifier et utiliser des éléments de représentations graphiques et spatiales simples ; et comprendre des informations de base au quotidien sur les systèmes de mesure tels que le temps, la longueur ou le poids. (UIL, 2018).

La définition pour un niveau minimum de maîtrise de la littératie reste à concevoir.

Méthodologies de mise en relation

La mise en relation permet de rendre les résultats d'une évaluation des compétences comparables à ceux d'une autre. Les deux principaux types de mise en relation sont de type statistique ou non statistique.

L'une comme l'autre présentent des avantages en fonction du contexte (voir le *Tableau 2*). La mise en relation non statistique est habituellement considérée comme moins précise car elle propose

uniquement des tableaux harmonisant les résultats provenant d'évaluations qui divisent les répondants entre différents groupes de compétence (critères de référence). La mise en relation statistique est considérée comme plus solide car elle propose des formules ou des opérations statistiques pour convertir de façon systématique chaque score d'une évaluation en score d'une autre. Une autre différence entre ces deux méthodes est que la mise en relation non statistique s'appuie sur des jugements, quand la mise en relation statistique s'appuie sur des algorithmes.

Tableau 2. Méthodologies de mise en relation et caractéristiques d'évaluation

Méthodes de mise en relation	Caractéristiques d'évaluation			
	Concepts	Populations	Mesure	Conclusions
Assimilation (statistique)	Identique	Similaire	Identique	Identique
Calibration (statistique)	Identique	Similaire	Similaire	Identique
Modération (statistique)	Similaire	Identique	Similaire	Similaire
Projection (statistique)	Similaire	Identique	Différent	Similaire
Étalonnage pédagogique (non statistique)	Similaire	Similaire	Différent	Similaire

Source : USAID, 2019, p. 9.

Pour résumer, la mise en relation statistique est considérée comme plus précise mais présente des exigences bien plus importantes (comme la présentation de nombreux éléments différents aux même candidats ou la présentation d'éléments de test communs à différents candidats). La mise en relation non statistique est moins précise mais reste utile et acceptable lorsque les exigences de la mise en relation statistique ne peuvent être remplies pour des raisons telles que la conception, l'échantillonnage ou les coûts. [Études de mise en relation PIAAC-PISA](#)

Malgré leurs objectifs différents (PIAAC se concentre sur la manière dont les adultes développent, entretiennent et utilisent leurs compétences, tandis que PISA cherche à identifier la manière dont les étudiants peuvent apprendre mieux), une approche statistique pourrait être adoptée pour la mise en relation de ces deux études (Borgonovi et coll., 2017).

Les enquêtes PIAAC et PISA consistent toutes deux en des évaluations à grande échelle des compétences, menées par l'OCDE ; elles présentent ainsi de nombreux points communs dans la mesure où elles se concentrent sur l'évaluation de la littératie et de la numératie ; elles utilisent cependant des termes légèrement différents lorsqu'elles font référence aux compétences qu'elles mesurent. Pour le PIAAC, le concept de « littératie » est utilisé quand PISA parle de « compréhension de l'écrit », et ce, malgré le fait que l'évaluation PIAAC se concentre en pratique sur la compréhension de l'écrit (ibid.). Le concept de « compréhension de l'écrit » souligne dans les deux cas l'aspect fonctionnel et la nature conjoncturelle de nombreux objectifs et contextes.

Concernant la numératie, il existe moins de points communs entre PIAAC et PISA (Gal et coll., 2014). PISA promeut le concept de « culture mathématique », qui correspond à

la capacité d'un individu à formuler, employer et interpréter les mathématiques dans différents contextes. Ce concept comprend le raisonnement mathématique et l'utilisation de concepts, de procédures de faits et d'outils mathématiques pour décrire, expliquer et prédire



certains phénomènes. La culture mathématique permet aux individus de reconnaître le rôle joué par les mathématiques dans le monde et pour prendre des décisions et opérer des jugements étayés nécessaires en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi (OCDE, 2013).

Cependant, même si PIAAC et PISA définissent la culture mathématique comme la capacité à utiliser les informations et idées mathématiques dans différentes situations et contextes, et même si ces deux enquêtes soulignent l'importance de la communication efficace de ces idées, les conditions de leurs tests sont très différentes. Par exemple, pour ce qui concerne la population cible, l'étude PIAAC se penche sur les personnes de 16 à 65 ans, tandis que PISA ne concerne que les jeunes âgés de 15 ans. En outre, le manque d'éléments communs entre PIAAC et PISA rend leurs résultats impossibles à comparer directement ou à envisager selon les mêmes échelles.

Certaines études (Borgonovi et coll., 2017; Lundetrae et coll., 2018) ont pourtant essayé d'établir un lien statistique entre PIAAC et PISA à l'aide d'un type d'analyse en modération plutôt qu'une méthode plus stricte telle qu'une analyse de type assimilation qui impliquerait l'utilisation d'éléments communs dans deux évaluations différentes. Un échantillon spécifique conçu pour PISA en Pologne a permis par exemple de tester cette méthode de mise en relation. Dans une certaine mesure, l'étude a montré qu'il était possible de lier les niveaux de compétence de l'enquête PIAAC aux scores de PISA et a ainsi ouvert la discussion sur la possible généralisation des résultats. Un appel a ensuite eu lieu pour « la création de synergies explicites et solides entre PISA et PIAAC » au cours des prochaines phases (Borgonovi et coll., 2017).

Étalonnage pédagogique (« modération sociale »)

L'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) définit l'étalonnage pédagogique comme « un accord mutuel de modération sociale » qui est considéré comme « une méthode non statistique pratique et adéquate pour la mise en relation... d'évaluations au sein et entre les pays » (USAID, 2019, p. 6).

En résumé, l'étalonnage pédagogique est une méthode selon laquelle les mêmes descripteurs pour les niveaux de compétence sont utilisés afin de comparer une évaluation à une autre. C'est pour cela que la première étape d'étalonnage pédagogique consiste à définir des descripteurs de niveau de performance (DNP) pour chacun des domaines de l'évaluation (littératie et numératie). Les deux ensembles de DNP forment une « échelle de compétence » qui reflètera les niveaux de performance en littératie et en numératie.

La seconde étape de cette méthode exige l'adoption d'une approche acceptée à l'échelle internationale pour déterminer les scores seuils ou minima en termes de compétence en littératie et numératie pour chaque DNP. Par ce biais, des scores de réussite peuvent être attribués pour différentes évaluations.

Étant donné les difficultés posées par la mise en relation des résultats issus des sources actuelles de données sur les compétences des adultes, la méthode de l'étalonnage pédagogique peut s'avérer utile pour suivre les progrès de l'indicateur 4.6.1.

Recommandation : à l'heure actuelle, l'évaluation des compétences en littératie des adultes est principalement effectuée à l'aide d'outils de mesure indirecte et les données obtenues par évaluation directe ne sont utilisées que de façon limitée. La méthode de l'étalonnage pédagogique devrait dès lors être prise en considération pour le suivi de l'indicateur 4.6.1.

Stratégie pour 2030

Dans l'idéal, tous les pays devraient utiliser un mécanisme d'évaluation directe pour mesurer les résultats des apprenants dans l'objectif de nourrir les données de l'indicateur de l'ODD 4.6.1. Cet outil de mesure doit être conforme aux normes de qualité acceptées à l'échelle internationale et comprendre :

- un questionnaire de fond complet qui identifie les principales sous-catégories d'une population, qui informe sur les facteurs entraînant des différences de compétences et qui explore les conséquences de ces différences pour les individus ;
- un test direct de littératie et de numératie des adultes qui couvre l'ensemble des compétences de la population ;
- la mise en œuvre d'un plan d'échantillonnage statistique qui évalue la qualité des données et qui pondère et esquisse une image précise d'une population ciblée.

Soutenir la mise en œuvre d'évaluations directes

Comme mentionné précédemment, les enquêtes internationales existantes sont cependant coûteuses et complexes à mettre en œuvre et peuvent ne pas satisfaire aux exigences ou correspondre aux caractéristiques de nombreux pays à faible ou moyen revenu. C'est pourquoi un ensemble d'options d'évaluation à privilégier en fonction des ressources et des capacités de chaque pays doivent être disponibles.

Dans une perspective à long terme, l'objectif reste de permettre à chaque pays de développer ou mettre en œuvre un système d'évaluation directe grâce aux possibilités suivantes :

- en prenant part à une enquête internationale existante (comme PIAAC ou STEP) ;
- en demandant aux agences internationales ou à un consortium d'agences techniques de développer un nouvel outil peu coûteux et simple à utiliser afin de mesurer et de suivre les progrès de l'ODD 4.6.1 ;
- en mettant en œuvre des études telles que le mini-LAMP ;
- en développant de nouvelles évaluations nationales de l'alphabétisation.

Le groupe de travail pourrait jouer un rôle majeur, en particulier pour les deux dernières options.

Cependant, pour être mises en œuvre, ces options ont toujours besoin de la conception préalable de lignes directrices techniques et d'assurance qualité. Les pays auront également besoin de développer des stratégies pour renforcer les capacités avant la mise en œuvre de ces options.

Les bénéfices de la mise en œuvre du mini-LAMP

Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'ISU a été développé pour aider les pays à suivre et à améliorer le niveau de compétences d'alphabétisme de leur population. Il a été conçu pour offrir aux décideurs les informations dont ils ont besoin pour planifier et mettre en œuvre les programmes d'alphabétisation. L'ISU a récemment développé une version raccourcie



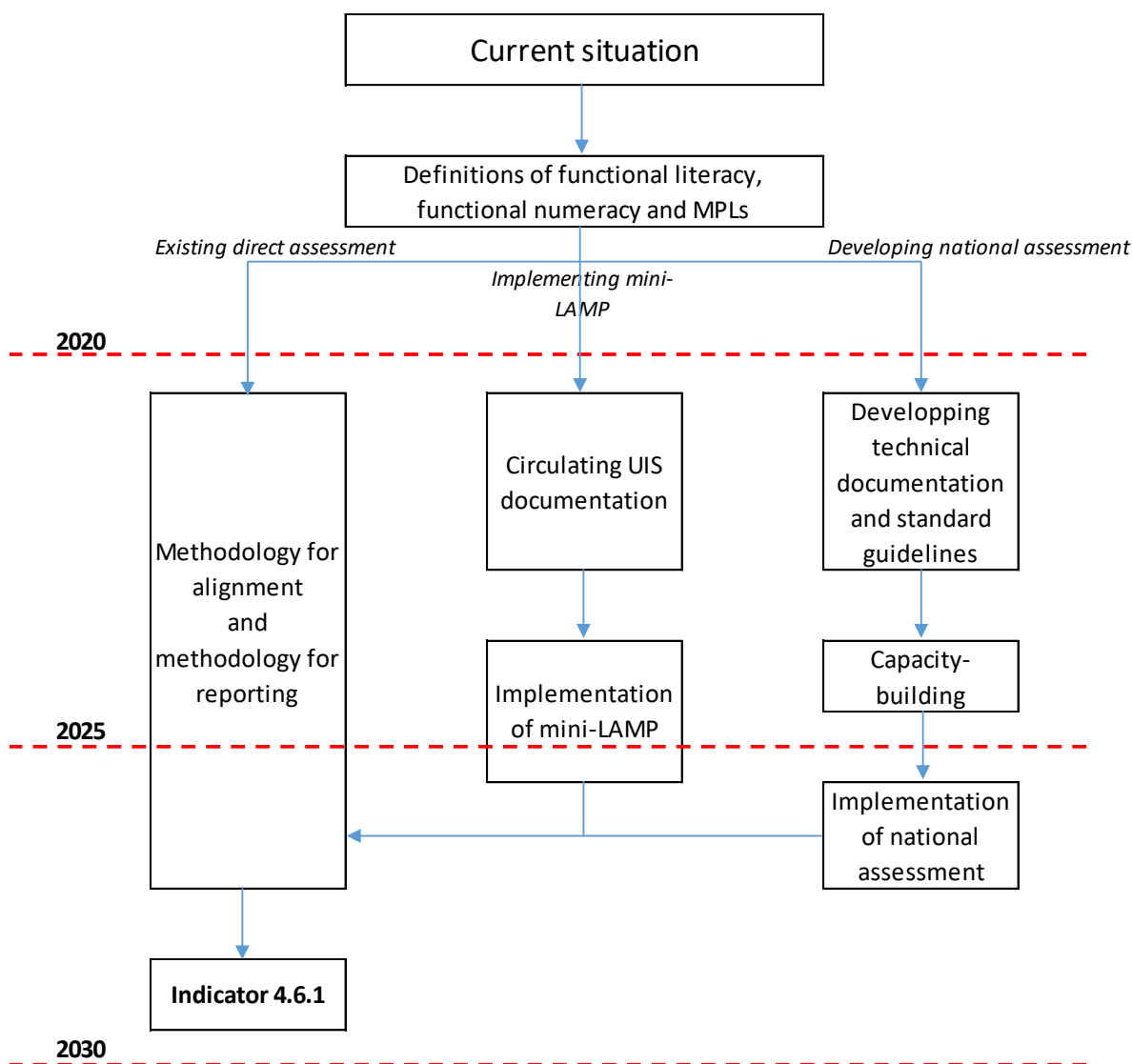
du LAMP (le mini-LAMP) pour aider les pays à faible ou moyen revenu à mesurer de façon plus précise les niveaux de compétences en littératie et numératie de leurs populations sans se charger d'un poids financier insupportable (ISU, 2018b).

Les instruments et méthodologies du mini-LAMP produisent des données qui peuvent être comparées entre les pays et les cultures. Cet outil a été développé dans le cadre d'un kit détaillé couvrant l'ensemble des sujets nécessaires à la conception d'une évaluation précise, comprenant les procédures pour la définition d'éléments cognitifs, la traduction des questionnaires ou la pondération des données. Si l'on considère les activités de renforcement des capacités et les échanges de connaissances entre les pays participant au mini-LAMP qui en ont résulté, il est évident que ce programme donne à ses participants l'opportunité de s'engager pleinement dans la conception de leurs propres enquêtes.

Encourager les pays à développer leur propre système d'évaluation des compétences des adultes en littératie et en numératie représente un domaine supplémentaire de réflexion. L'action du groupe de travail 4.6 serait d'une immense pertinence dans ce cas ; les pays qui par exemple ne disposent pas de l'expérience nécessaire pour élaborer des programmes d'évaluation pourraient bénéficier des documents développés par le groupe de travail, parmi lesquels des inventaires des évaluations existantes et des études de cas sur les bonnes pratiques.

Recommandation : étant donné les avantages du mini-LAMP pour les pays ne disposant pas d'une expérience préalable dans la conception et la gestion d'un mécanisme d'évaluation directe des compétences des adultes, le groupe de travail de la Cible 4.6 a salué le développement de cet instrument et encouragé l'ISU à continuer à l'expérimenter pour obtenir des données empiriques et évaluer la pertinence de cet outil dans le cadre de l'indicateur 4.6.1.

Schéma 2 : Stratégie pour soutenir la mise en œuvre et l'utilisation d'évaluations directes permettant de rendre compte des progrès accomplis pour la réalisation de la Cible 4.6.1 d'ici 2030.



Source: UIL, 2019

Soutenir les recherches sur les mesures indirectes

À court terme et étant donné l'incertitude de la réalisation des cibles de l'ODD 4 d'ici 2030, il est important d'envisager des options intermédiaires et applicables pour la collecte de données sur les compétences en littératie et numératie des jeunes et des adultes par le biais de mesures et d'estimations indirectes. Il est en outre nécessaire de proposer une stratégie propre à améliorer la production de données relatives à l'indicateur 4.6.1 pour plus de la moitié des pays du monde dans lesquels aucune évaluation directe ne sera disponible d'ici 2030. Cette stratégie peut par exemple passer par :

- l'amélioration des estimations indirectes basées sur des enquêtes d'évaluation directe antérieures ;



- l'offre d'un ensemble d'éléments d'auto-évaluation à intégrer aux enquêtes nationales existantes ;
- le développement d'instruments de mesure indirecte innovants et peu coûteux.

Estimations indirectes

Les estimations indirectes permettent l'évaluation a priori de la littératie et de la numératie en s'appuyant sur la structure sociologique (âge, sexe, niveau d'éducation) d'une population. Même si des progrès ont été réalisés pour améliorer la qualité de ce modèle (à travers le raffinement des catégories représentatives, la mesure des erreurs d'estimation, le contrôle de la qualité des modèles sur les données externes), l'estimation indirecte reste de fait et selon sa propre définition une activité d'ordre arbitraire.

Une possibilité de rendre l'estimation indirecte plus précise consiste à prendre en compte l'évaluation directe d'une catégorie de la population ciblée pour améliorer la précision des modèles d'estimation indirecte. Par exemple, le programme de la RAMAA de l'UIL évalue les compétences en littératie et numératie des participants aux programmes d'alphabétisation dans 12 pays africains, avant et après leur participation à ces programmes. Il peut être intéressant de comparer les caractéristiques socio-démographiques des participants à ces programmes d'alphabétisation avec celles de la population générale pour estimer la proportion d'adultes qui atteindraient au moins un niveau minimum de littératie et de numératie fonctionnelles.

Questionnaires d'auto-évaluation

Une autre option possible consiste à améliorer les questionnaires d'auto-évaluation qui sont souvent intégrés aux enquêtes nationales majeures (telles que les recensements, les enquêtes de santé, etc.).

Comme souligné auparavant par l'ISU, « de nos jours, la simple question « Savez-vous lire et écrire ? » est fréquemment utilisée pour produire des statistiques sur les taux d'alphabétisation ». Dans la plupart des pays, il n'existe pas d'autres moyens de mesurer l'alphabétisme, sans cette simple question d'auto-évaluation dans une enquête de ménage ou au cours d'un recensement. Répondez « oui », et vous rejoindrez les rangs des personnes « alphabétisées ». Répondez « non » et vous serez considéré comme illettré » (ISU, 2018b).

Un instrument plus complet d'échantillonnage des ménages, tel que les Enquêtes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF qui couvre une gamme plus large de niveaux de compétence, peut être utilisé dans ce cas. Les questionnaires MICS sont des outils modulaires qui **peuvent** être personnalisés selon les besoins d'un pays. Ils consistent en trois questionnaires : une enquête de ménage, un questionnaire pour les femmes âgées de 15 à 49 ans et un questionnaire pour les enfants de moins de cinq ans (s'adressant à la mère ou au gardien principal de l'enfant). Ces questionnaires couvrent des sujets similaires. Chacune de ces enquêtes comprend des questions sur l'alphabétisation. En outre, dans le questionnaire pour les femmes (MICS3), il est demandé à la candidate de lire une phrase simple, telle que « Les pluies sont venues tard cette année ».

Un document publié par l'UIL (UIL, 2018c) relève plusieurs possibilités de stratégies pour améliorer les questionnaires d'auto-évaluation et mieux les adapter aux problématiques de la population adulte et à celles de l'indicateur 4.6.1.



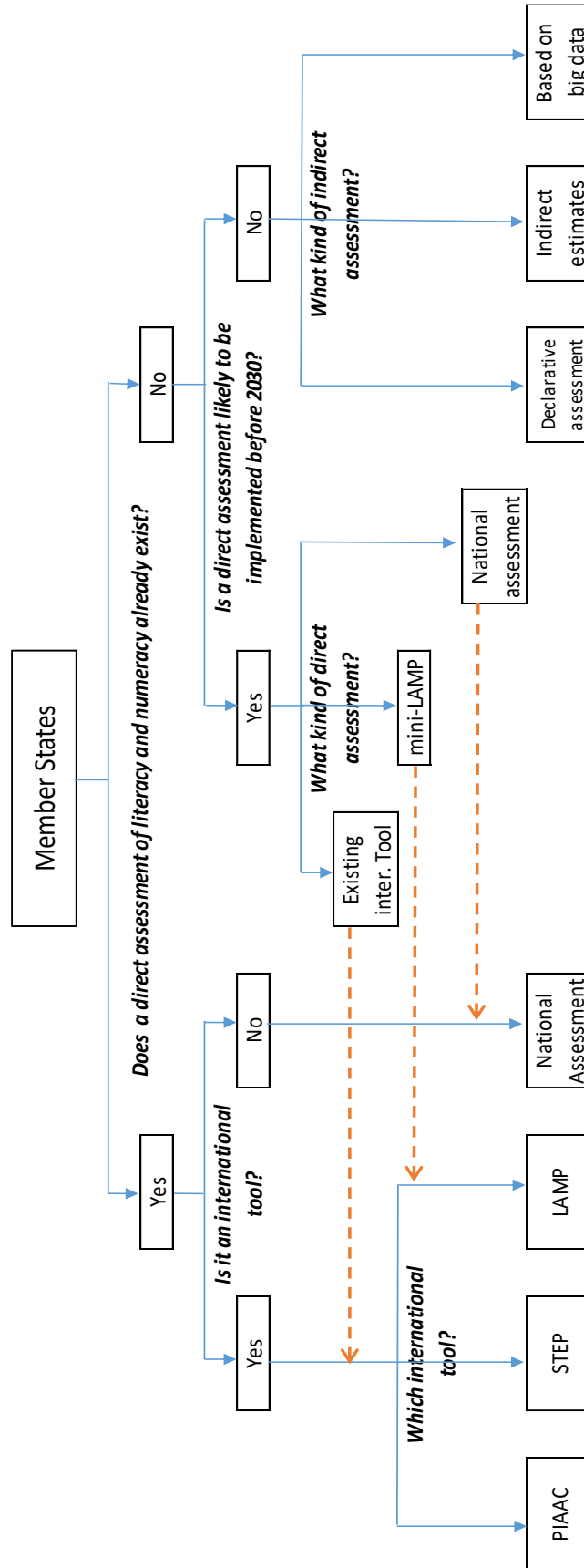
Le Big data (mégadonnées)

Ces différentes approches présentées jusqu'ici présentent, en dépit de leurs qualités, toutes le même inconvénient : leur caractère relativement onéreux pour les pays à faible revenu. Elles impliquent également une grande expertise technique à l'échelle nationale ou la mise en œuvre de ressources à l'échelle internationale. Enfin, elles ne couvrent pas certaines populations à risque, telles que les populations nomades ou pastorales qui disposent d'un accès bien plus difficile à l'éducation, à la santé et aux services sociaux, et qui sont souvent exclus des enquêtes de ménages.

Pour limiter la portée de ces inconvénients, il peut être intéressant d'approfondir nos connaissances sur le potentiel du Big data afin de réaliser des mesures indirectes sur le niveau de littératie et de numératie des adultes. Les métadonnées collectées par l'usage des services de téléphone mobile et d'Internet représentent une riche source d'informations sur les pratiques de littératie et de numératie dans le monde. De telles données pourraient ainsi constituer un moyen innovant de mesurer les pratiques de littératie des adultes, telles que la vitesse d'écriture ou de lecture ou encore les thèmes de lecture, et ce, afin d'avoir un aperçu des compétences de lecture, d'écriture et de mathématiques quotidiennes des adultes. De nombreuses problématiques restent encore à résoudre (aspects légaux, qualité des données, taux de couverture) afin d'utiliser en toute confiance de telles sources de données, mais certaines études (Sundsøy, 2016) ont déjà montré qu'un tel projet pourrait conduire à des résultats particulièrement prometteurs.

Recommandation : en partant du principe qu'environ la moitié des pays ne seront pas en capacité de produire des données issues d'évaluations directes d'ici 2030, des méthodes alternatives, rentables et plus opérationnelles doivent être explorées pour pouvoir établir les estimations de référence et pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4.6.

Schéma 3 : Production de données pour la cible de l'ODD 4.6.1 d'ici 2030



Source: UIL, 2019.



Références

- Borgonovi, F., Pokropek, A., Keslair, F., Gauly, B. et Paccagnella, M. 2017. *Youth in transition: How do some of the cohorts participating in PISA fare in PIAAC?* Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n°155. OECD Publishers, Paris. Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/education/youth-in-transition_51479ec2-en [consulté le 16 août 2019].
- Gal, I. et Tout, D. 2014. *Comparison of PIAAC and PISA frameworks for numeracy and mathematical literacy.* Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n°102. Disponible sur : <https://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl63cs6f-en> (consulté le 15 août 2019).
- ISU. (Institut de statistique de l'UNESCO). n.d. Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Montréal, ISU. [pdf] Disponible sur : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-information-brochure-fr.pdf> [consulté le 14 août 2019].
- ISU. 2018a. *Minimum proficiency levels (MPLs): Outcomes of the consensus building meeting.* Background papers. Disponible sur : http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.1.1_29_Consensus-building-meeting-package.pdf [consulté le 16 août 2019].
- ISU. 2018b. *The UIS mini-LAMP.* Disponible sur : http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_06_Mini-LAMP.pdf [consulté le 16 août 2019].
- ISU. 2019. *Respecter les engagements : les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4 ?* Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009_fre [consulté le 16 août 2019].
- Lundetræ, K., Sulkunen, S., Gabrielsen, E. et Malin, A. 2014. A comparison of PIAAC and PISA results. Dans : Antero Malin, ed. 2014. *Associations between age and cognitive foundation skills in the Nordic countries: A closer look at the data.* Jyväskylä, Institut finlandais pour la recherche en sciences de l'éducation, pp. 171 à 188.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). 2012. *Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills.* [pdf] Disponible sur : http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf [consulté le 15 août 2019].
- Sundsøy, P. 2016. *Can mobile usage predict illiteracy in a developing country?* Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/304858421_ (consulté le 16 août 2019).
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2018a. *Monitoring adult literacy for indicator 4.6.1. Literacy core group tentative recommendations for the Global Alliance to Monitor Learning (GAML 5).* Disponible sur : http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_09_Monitoring-Adult-Literacy-for-Indicator-4.6.1.pdf [consulté le 16 août 2019].
- UIL. 2018b. *Monitoring adult numeracy for indicator 4.6.1. Numeracy core group tentative recommendations for the Global Alliance to Monitor Learning (GAML 5).* Disponible sur : http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_10_Monitoring-Adult-Numeracy-for-Indicator-4.6.1.pdf [consulté le 16 août 2019].



UIL. 2018c. *Self-report indirect and simple direct assessment tools for reporting* Document conceptuel pour le GAML 5. Disponibles sur : http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_11_Self-Report-Indirect-and-Simple-Direct-Assessment-Tools-for-Reporting.pdf [consulté le 16 août 2019].

. UNESCO. 2004. *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246_fre [consulté le 16 août 2019].

. UNESCO. 2016. *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre [consulté le 16 août 2019].

USAID (Agence des États-Unis pour le développement international). 2019. *Policy linking method. Linking assessments to global standards*. Disponible sur : https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Final%20Policy%20Linking%20Justification%20Paper_03062019.pdf [consulté le 16 août 2019].



Annexe A : Pays dotés d'un mécanisme d'évaluation directe des compétences des adultes

Pays participant à l'enquête PIAAC

Premier cycle, première phase : Allemagne ; Angleterre (RU) ; Australie ; Autriche ; Belgique (Flandre) ; Canada ; Espagne ; Estonie ; États-Unis d'Amérique ; Fédération de Russie ; Finlande ; France ; Irlande ; Irlande du Nord (RU) ; Italie ; Japon ; Norvège ; Pays-Bas ; Pologne ; République de Corée ; Royaume du Danemark ; Slovaquie ; Suède ; Tchéquie.

Premier cycle, deuxième phase : Chili ; Grèce ; Indonésie ; Israël ; Lituanie ; Nouvelle-Zélande ; Singapour ; Slovénie ; Turquie.

Premier cycle, troisième phase : Équateur ; Hongrie ; Kazakhstan ; Mexique ; Pérou ; États-Unis d'Amérique.

Deuxième cycle : Allemagne ; Angleterre (RU) ; Australie ; Autriche ; Belgique (Flandre) ; Canada ; Chili ; Croatie ; Espagne ; Estonie ; États-Unis d'Amérique ; Fédération de Russie ; Finlande ; France ; Hongrie ; Irlande ; Israël ; Italie ; Japon ; Lettonie ; Lituanie ; Norvège ; Nouvelle-Zélande ; Pays-Bas ; Pologne ; Portugal ; République de Corée ; Royaume du Danemark ; Singapour ; Slovaquie ; Suède ; Suisse ; Tchéquie.

Pays participant à STEP

Enquête STEP principale : Arménie ; Azerbaïdjan ; Bolivie ; Chine (Yunnan) ; Colombie ; Géorgie ; Ghana ; Kenya ; Kosovo ; Libye ; Macédoine du Nord ; Philippines ; République démocratique populaire lao ; Serbie ; Sri Lanka ; Ukraine ; Viet Nam.

Enquête STEP Employer : Albanie ; Arménie ; Azerbaïdjan ; Bosnie-Herzégovine ; Géorgie ; Kenya ; Kosovo ; Serbie.

Pays participant au Programme LAMP

Enquête principale : Jordanie ; Mongolie ; Palestine ; Paraguay.

Tests de terrain uniquement : Afghanistan ; Maroc ; Niger ; République démocratique populaire lao ; Salvador ; Viet Nam.

Pays disposant de mécanismes nationaux d'évaluation²

Allemagne ; Angleterre (RU) ; Azerbaïdjan ; Bangladesh ; Botswana ; Cambodge ; Canada ; Écosse (RU) ; Égypte ; Érythrée ; États-Unis ; France ; Inde ; Jordanie ; Kenya ; Nouvelle-Zélande ; Oman ; Ouzbékistan ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; Pérou ; République de Corée ; République démocratique populaire lao ; Thaïlande.

Pays participant à la RAMAA

Première phase : Burkina Faso ; Mali ; Maroc ; Niger ; Sénégal.

Seconde phase : Bénin ; Burkina Faso ; Cameroun ; Côte d'Ivoire ; Mali ; Maroc ; Niger ; République centrafricaine ; République démocratique du Congo ; Sénégal ; Tchad ; Togo.

² étude toujours en cours