

RAPPORT SUR LES RÉSULTATS 2024



CLAUSE DE NON-RESPONSABILITÉ

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part du Partenariat mondial pour l'éducation ou la Banque mondiale, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, frontières ou limites.

PUBLIÉ PAR

PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION

Washington

701 18th St NW
2^e étage
Washington, DC 20006
États-Unis

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

Avenue Marnix 17, 2^e étage
B-1000, Bruxelles
Belgique

Chennai

Global Infocity Park, Block C
11^e étage
40 MGR Salai, Perungudi
Chennai, Tamil Nadu 600096
Inde

DROITS ET LICENCES



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 4.0 IGO license (IGO CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>. Conformément aux termes de cette licence, il est possible de copier, distribuer, transmettre et adapter le contenu de l'ouvrage, notamment à des fins commerciales.

RAPPORT SUR LES RÉSULTATS 2024



AVANT-PROPOS

L'éducation est la pierre angulaire du développement économique et social, ainsi que d'une croissance équitable. Elle forge la résilience face aux difficultés et ouvre la voie aux innovations et aux opportunités. Aujourd'hui plus que jamais, alors que nous sommes confrontés à divers enjeux de taille tels que les conflits, les catastrophes climatiques et les niveaux records de personnes déplacées, le monde a besoin de systèmes éducatifs nationaux solides et résilients.

Dans les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), l'éducation traverse une crise et les progrès réalisés pour atteindre les cibles nationales restent lents, entravés par les défis économiques et les conséquences de la pandémie de COVID-19. Un enfant sur cinq n'est toujours pas scolarisé dans les pays à faible revenu et sept enfants sur dix ne savent toujours pas lire ni comprendre un texte simple à l'âge de dix ans.

Malgré ces enjeux, le GPE exerce une influence positive, en dispensant un nombre record de financements et en ralliant les partenaires derrière les réformes éducatives menées par les pays. En même temps, le GPE a réalisé des progrès fulgurants pour devenir un partenaire plus efficace, efficient et innovant, en s'appuyant sur les réactions des pays et ses deux décennies d'expérience.

UN NOMBRE RECORD DE FINANCEMENTS APPROUVÉS ET DE BÉNÉFICIAIRES

Au cours de l'exercice 2024, le nombre de financements du GPE approuvés a atteint un record de 1 milliard de dollars américains, et les décaissements ont également dépassé 1 milliard de dollars. Les financements du GPE ont été renforcés par un financement supplémentaire d'un montant de 3,8 milliards de dollars provenant de 64 cofinanciers qui ont été mobilisés grâce aux mécanismes de financement innovants du GPE.

Les résultats obtenus par le GPE au cours de cette période stratégique ont déjà dépassé ceux obtenus au cours des cinq années du plan stratégique précédent. Depuis 2022, les financements du GPE ont permis d'atteindre environ 253 millions d'enfants, dont plus des deux tiers vivent dans des pays touchés par la fragilité et les conflits.

Les financements du GPE ont permis aux pays partenaires de distribuer près de 169 millions de manuels scolaires, de former 1,9 million d'enseignants et de construire ou de réhabiliter 36 000 salles de classe. Près de 90 % des financements qui ont été clôturés dans le cadre du plan stratégique actuel ont atteint leurs objectifs.

PRIORITÉ ACCORDÉE À L'ÉGALITÉ DES GENRES ET À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

L'attention particulière accordée par le GPE à l'égalité des genres a porté ses fruits. Environ 90 % des pactes de partenariat s'appuient sur des données portant sur l'égalité des genres et des analyses de genre, et deux tiers des financements pour la transformation du système qui ont été approuvés depuis 2022 accordent la priorité à l'égalité des genres, soit deux fois plus qu'au cours de la période précédente.

Presque tous les pactes de partenariat s'efforcent d'améliorer la qualité des apprentissages. Cependant, les données portant sur la qualité des apprentissages restent rares. Pour y remédier, tous les pactes de partenariat conclus dans le cadre du GPE 2025 prévoient des mesures visant à améliorer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans le cadre de leurs réformes prioritaires, et 65 % des financements du GPE en cours d'exécution soutiennent des évaluations des acquis scolaires dans les pays.

Le GPE aide également les pays à accroître le nombre d'enseignants qualifiés et à améliorer la qualité de la formation professionnelle des enseignants, ce qui constitue le facteur le plus important pour pouvoir améliorer la qualité des apprentissages.

TIRER PARTI DES PARTENARIATS POUR RÉPONDRE AUX AMBITIONS DES PAYS

Les financements ne suffisent pas à transformer l'éducation, comme le démontrent les divers mécanismes du GPE mis à la disposition des pays partenaires. Au cours de l'exercice 2024, le mécanisme de Partage de connaissances et d'innovations du GPE (KIX) et notre fonds pour le plaidoyer et la responsabilité

sociale, L'Éducation à voix haute, ont tous deux dépassé leurs objectifs.

Par ailleurs, des initiatives d'appui technique axées sur la demande ont été adoptées avec succès. Ces initiatives aident les gouvernements à concevoir des solutions adaptées au contexte pour remédier aux problèmes de changement climatique, de sécurité des élèves, d'égalité des genres et d'alimentation scolaire.

S'ADAPTER EN PERMANENCE POUR RELEVÉ LES DÉFIS

Pour que les pays partenaires puissent accélérer la transformation de leurs systèmes éducatifs, il sera essentiel de pallier le manque de données dans l'ensemble du secteur et d'établir une corrélation plus étroite entre les réformes et les résultats.

À l'avenir, le GPE continuera de soutenir et d'encourager les pays partenaires à renforcer leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires et à communiquer leurs données sur les résultats d'apprentissage au niveau international. De plus, en s'efforçant à nouveau de suivre la mise en œuvre et l'impact des réformes systémiques soutenues par le GPE, les gouvernements pourront maintenir leur élan, adapter leurs approches et garantir une responsabilité mutuelle pour les résultats.

RÉPONDRE À LA CRISE DE L'ÉDUCATION EN LUI ACCORDANT L'IMPORTANCE QU'ELLE MÉRITE

L'éducation favorise l'innovation, catalyse la croissance inclusive et dote les individus des compétences dont ils

ont besoin pour saisir de nouvelles opportunités. Une étude montre qu'une progression des apprentissages de 1 % s'accompagne d'une croissance économique de 7 %, tandis qu'une année de scolarité supplémentaire se traduit par une hausse des revenus de 10 %. À mesure que les nouvelles technologies, notamment les énergies renouvelables et l'intelligence artificielle, transforment les marchés du travail, les travailleurs les plus instruits seront en mesure d'acquérir les nouvelles compétences dont ils ont besoin pour réussir.

Les résultats obtenus grâce aux partenariats et aux financements du GPE démontrent de manière évidente que des progrès sont possibles. Cependant, davantage d'efforts doivent être consentis pour pouvoir relever les défis de taille auxquels les pays partenaires du GPE sont confrontés dans le domaine de l'éducation.

Nous devons de toute urgence redoubler d'efforts pour garantir que tous les enfants soient scolarisés, achèvent leur scolarité et acquièrent les compétences essentielles à leur réussite dans l'économie et la société où ils évoluent. Si aucune mesure n'est entreprise pour améliorer rapidement le sort des enfants dans les pays à faible revenu, toute une génération d'enfants et de jeunes risque d'être laissée pour compte. Le monde ne peut pas se permettre de négliger cet enjeu.

Laura Frigenti

Directrice générale

Partenariat mondial pour l'éducation



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	2	CHAPITRE 3	
Remerciements	5	Mesurer la qualité des apprentissages des enfants : la conjoncture actuelle, le soutien du GPE et les défis à relever	58
Acronymes du rapport sur les résultats 2024	6	Principaux points à retenir	59
Aperçu des résultats	7	Introduction	60
Résumé analytique	8	La conjoncture actuelle : Participation des pays partenaires aux évaluations des acquis scolaires	60
CHAPITRE 1		Le soutien du gpe octroyé aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires	62
Contexte sectoriel : progrès réalisés par les pays partenaires pour atteindre les objectifs du gpe 2025	16	Les défis à relever	63
Principaux points à retenir	17	L'accessibilité des évaluations des acquis scolaires	65
Introduction	18	La réalisation d'évaluations conformes aux normes minimales de qualité pour la communication des données au niveau international	66
1.1. Bilan des progrès accomplis dans le secteur en matière d'accès à l'éducation, d'achèvement scolaire et d'équité	18	Renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires	67
1.2. Les progrès accomplis au niveau des résultats d'apprentissage et de la qualité de l'éducation	26		
Conclusion	31	Références	68
CHAPITRE 2		Annexes	70
Les contributions du GPE aux réformes du système pour promouvoir une éducation de qualité pour chaque enfant	33	Cadre de résultats du GPE 2025	71
Principaux points à retenir	34		
Introduction	36		
2.1 Objectifs n° 1 et 2 au niveau des pays : une planification et un suivi sectoriels intégrant la notion de genre, ainsi qu'une action concertée et des financements coordonnés	37		
2.2. Objectif n° 3 au niveau des pays : renforcer les capacités, adapter et apprendre pour mettre en œuvre et promouvoir des résultats à grande échelle	45		
2.3 Objectif intermédiaire : mobiliser les partenaires et les ressources à l'échelle mondiale et nationale pour obtenir des résultats durables	50		
Conclusion	55		

REMERCIEMENTS

Le Rapport sur les résultats 2024 du Partenariat mondial pour l'éducation est le fruit des efforts déployés par le personnel du Secrétariat du GPE et ses partenaires pour recueillir, classer, analyser et interpréter les données obtenues en permanence par l'ensemble du partenariat. Le présent rapport n'aurait pas pu voir le jour sans la collaboration et la coopération qui prévalent au sein du Secrétariat et du partenariat.

Nous tenons à remercier tout particulièrement l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO qui a élaboré le chapitre 1 et l'équipe de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) qui a fourni les données sur les objectifs du GPE 2025 et les données au niveau des pays.

Ce rapport a été réalisé sous la direction technique d'Élisé Wendlassida Miningou et de Rudraksh Mitra. Eleni Papakosta a assuré la gestion du projet. Krystyna Sonnenberg était responsable de la mise en forme et de la production du rapport, avec la contribution d'Aneyn O'Grady et d'Eleni Papakosta. Le rapport a été rédigé sous la direction générale de la responsable de l'équipe chargée des résultats et des performances, Nidhi Khattri.

Le chapitre 1 a été rédigé par Pierre Gouedard (équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation) avec l'aide de Manos Antoninis, directeur du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, et avec les contributions de Sally Joanne Elizabeth Gear, Joa Keis, Eleni Papakosta, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Rudraksh Mitra, Anna-Maria Tammi, Krystyna Sonnenberg et Ramya Vivekanandan. Adolfo Gustavo Imhof (ISU) a assuré la mise à disposition des données.

La partie 2.1 du chapitre 2 a été écrite par Eleni Papakosta, Élisé Wendlassida Miningou et Rudraksh Mitra, avec les contributions d'Evans Atis, Marcia Cristina De Jesus, Sally Gear, Gauri Khanduja, Edouard Lamot, Janne Perrier, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Stefania Sechi et Payal Soneja. La partie 2.2 a été rédigée par Kyoko Yoshikawa Iwasaki et revue par Sven Baeten. Peter Bourke et Jorge Ubaldo Colin Pescina ont également contribué à la rédaction de cette partie. L'analyse de la performance

des financements qui s'appuie sur les données fournies par les agents partenaires a été revue par Wilson Aiwuyor, Peter Bourke, Arijeta Blakqori-Mjekiqi, Dorian Gay, Souad Hamlaoui, Sai Sudha Kanikicharla, Yuliya Makarova, Michaela Reich, Alvine Sangang Tchuathi, Alice Yang et Dan Zhang. Adrian David Alvarado Pacheco, Ritika Agarwal, Manuela Mbaïokoum, Ireen Mtekateka, Arun Thomas Giji et Shruti Sheshadri ont contribué au processus de collecte des données. Nous remercions Vishal Kumar Jaiswal, Felicia Weiss et toute l'équipe d'avoir mis au point les systèmes en ligne. Krystyna Sonnenberg et Élisé Wendlassida Miningou ont rédigé la partie 2.3, avec les contributions de Sarah Beardmore, Rodolfo Chavez, David Glass, Ian Macpherson, Tanvir Muntasim, Praveen Shobna Prasad et Milagros Sanchez.

Le chapitre 3 a été écrit par Élisé Wendlassida Miningou et Ramya Vivekanandan, avec les contributions de Gauri Khanduja, Rudraksh Mitra, Eleni Papakosta et Krystyna Sonnenberg. Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à Manos Antoninis, Pierre Gouedard et Silvia Montoya (directrice de l'ISU) pour leur relecture et leurs précieux commentaires.

Le présent rapport a également été rendu possible grâce au travail inlassable de vérification, d'analyse et de représentation graphique des données réalisé par Sissy Helguero Arandia, Kyoko Yoshikawa Iwasaki et Payal Soneja. Adrian David Alvarado Pacheco, Manuela Mbaïokoum, Ireen Mtekateka et Shruti Sheshadri se sont chargés du codage des financements destinés à l'allocation thématique. Élisé Wendlassida Miningou et Manuela Mbaïokoum ont fourni les données sur la répartition par niveau d'enseignement. David Glass et Phuong Nhu Ha ont fourni les données financières.

Nous tenons également à remercier Svenja Greenwood pour la conception graphique, Honora Mara pour la révision critique, Anne-Lise Bernay pour la coordination de la traduction et Sylvaine Cussac pour la traduction du rapport. Enfin, nous exprimons notre reconnaissance à l'équipe de direction, qui a entièrement revu le rapport et nous a fourni de précieux commentaires ainsi que des informations contextuelles utiles.

ACRONYMES DU RAPPORT SUR LES RÉSULTATS 2024

AMPL	évaluations des niveaux minimaux de compétence (de l'anglais <i>Assessment for Minimum Proficiency Level</i>)
AMPL-a	évaluations des niveaux minimaux de compétence dans les premières années de scolarité
AMPL-b	évaluations des niveaux minimaux de compétence à la fin du cycle primaire
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation (de l'anglais <i>Global Education Monitoring Report</i>)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
KIX	Partage de connaissances et d'innovations (de l'anglais <i>Knowledge and Innovation Exchange</i>)
ODD	Objectif de développement durable
PDPE	protection et développement de la petite enfance
PPFC	pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits
SIGE	système d'information pour la gestion de l'éducation



APERÇU DES RÉSULTATS

d.i. données insuffisantes

s.o. sans objet

*Voir le cadre de résultats complet à l'annexe A.

BUT

Produire rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres dans le secteur de l'éducation grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le 21^e siècle

1. **35,1 %** des pays partenaires étaient dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et obligatoire.

2. **46,1 %** des enfants ont participé à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire.

3.i.a. **73 %** des enfants ont achevé le cycle d'enseignement primaire.

3.i.b. **56,8 %** des enfants ont achevé le premier cycle du secondaire.

3.i.c. **37,8 %** des enfants ont achevé le deuxième cycle du secondaire.

3.ii.a. **16,4 %** des enfants ont achevé le deuxième cycle du secondaire.

3.ii.b. **20,7 %** des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

3.ii.c. **36,1 %** des enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

4.i. **58,1 %** des pays partenaires ont augmenté leurs dépenses consacrées à l'éducation ou les ont portées à 20 % ou plus.

4.ii.a. **78,9 %** des pays partenaires ont évalué l'équité, l'efficacité et le volume du financement national consacré à l'éducation.

4.ii.b. **80 %** des pays partenaires affichent des progrès face aux défis recensés en matière d'équité, d'efficacité et de volume de financement national consacré à l'éducation.

5.i. **26,7 %** des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient en union libre avant l'âge de 18 ans.

5.ii.a. **78,9 %** des pays partenaires ont évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre.

5.ii.b. **46,7 %** des pays partenaires affichent des progrès face aux défis recensés en matière de planification et de suivi intégrant la notion de genre.

5.ii.c. **64 %** des pays partenaires qui ont évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre se sont dotés d'un cadre juridique garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants.

6.a.i. **d.i.** Enfants et jeunes en 2^e ou 3^e année du primaire maîtrisant au moins le niveau minimal de compétences en lecture.

6.a.ii. **d.i.** Enfants et jeunes en 2^e ou 3^e année du primaire maîtrisant au moins le niveau minimal de compétences en mathématiques.

6.b.i. **28,2 %** des enfants et des jeunes en fin de primaire maîtrisent au moins le niveau minimal de compétences en lecture.

6.b.ii. **19,2 %** des enfants et des jeunes en fin de primaire maîtrisaient au moins le niveau minimal de compétences en mathématiques.

6.c.i. **d.i.** Enfants et jeunes en fin de premier cycle du secondaire maîtrisant au moins le niveau minimal de compétences en lecture.

6.c.ii. **d.i.** Enfants et jeunes en fin de premier cycle du secondaire maîtrisant au moins le niveau minimal de compétences en mathématiques.

7.i.a. **80,3 %** des enseignants du préscolaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.i.b. **85,5 %** des enseignants du primaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.i.c. **66,6 %** des enseignants du premier cycle du secondaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.i.d. **68,7 %** des enseignants du deuxième cycle du secondaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.ii. **s.o.** Pays partenaires évaluant la qualité de l'enseignement.

8.i. **44,3 %** des pays partenaires ont communiqué à l'UIS des données pour au moins 10 des 12 indicateurs internationaux clés de l'éducation.

8.ii.a. **78,9 %** des pays partenaires ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants.

8.ii.b. **53,8 %** des pays partenaires affichent des progrès face aux obstacles recensés en matière de disponibilité et d'utilisation des données et des éléments probants.

8.ii.c. **60 %** des pays partenaires qui ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants ont communiqué les principales statistiques relatives de l'éducation ventilées en fonction des enfants en situation de handicap.

8.iii.a. **78,9 %** des pays partenaires ont évalué la coordination sectorielle.

8.iii.b. **76,9 %** des pays partenaires affides pays partenaires affichent des progrès face aux obstacles recensés en matière de coordination sectorielle.

8.iii.c. **62,5 %** des groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenaient des organisations de la société civile et des associations d'enseignants.

OBJECTIFS AU NIVEAU DES PAYS

1. Intégrer davantage la notion de genre à la planification et à l'élaboration des politiques pour produire un impact à l'échelle des systèmes

9.i. **s.o.** Pays partenaires qui ont mis en œuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre des facteurs favorables concernant la planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre, telles que définie dans leur pacte de partenariat.

9.ii. **95,8 %** des financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités relevant du guichet de planification et de suivi intégrant la notion de genre se sont déroulés comme prévu.

2. Coordonner les interventions et les financements pour permettre un changement transformateur

10.i. **s.o.** Pays partenaires qui ont mis en œuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre des facteurs favorables concernant la coordination sectorielle, telle que définies dans leur pacte de partenariat.

10.ii. **88,2 %** des financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités relevant du guichet de mobilisation pour une action concertée et des financements coordonnés se sont déroulés comme prévu.

11. **s.o.** Pays partenaires qui ont mis en œuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre des facteurs favorables concernant l'équité, l'efficacité et le volume du financement national, telles que définies dans leur pacte de partenariat.

12.i. **49,9 %** des pays partenaires ont aligné les financements du GPE sur les systèmes nationaux.

12.ii. **64 %** des financements du GPE ont utilisé des modalités de financement harmonisées.

13.i. **s.o.** Pays partenaires qui mettent en œuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre des facteurs favorables concernant les données et les éléments probants, telles que définies dans leur pacte de partenariat.

13.ii. **80 %** des financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités relevant du guichet « adapter et apprendre pour obtenir des résultats à grande échelle » se sont déroulés comme prévu.

3. Renforcer les capacités, adapter et apprendre pour mettre en oeuvre et promouvoir des résultats à grande échelle

14.i.a. **61,3 %** des financements pour la transformation du système ont atteint les objectifs globaux pendant la mise en œuvre.

14.i.b. **87,5 %** des financements pour la transformation du système ont atteint les objectifs globaux à la fin de leur mise en œuvre.

14.ii. **s.o.** Financements comportant une composante du financement au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles dans le cadre desquels cette composante a atteint son objectif à l'issue de la mise en œuvre.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Mobiliser les partenaires et les ressources à l'échelle mondiale et nationale pour obtenir des résultats durables

15.i. **s.o.** Nombre de cas de renforcement des capacités soutenus par le mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE ayant contribué à l'élaboration ou à la mise en œuvre de politiques dans les pays partenaires.

15.ii. **240** cas de travaux de recherche soutenus par le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE ont contribué à l'élaboration ou à la mise en oeuvre de politiques dans les pays partenaires.

16.i. **14** pays partenaires ont bénéficié des nouvelles initiatives d'appui technique mobilisées.

16.ii. **100 %** des initiatives d'appui techniques mobilisées par le GPE étaient en bonne voie pour atteindre leur objectifs.

16.iii. **3 845 milliards USD** de cofinancement ont été mobilisés grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE.

17. **48** pays partenaires avaient des organisations de la société civile qui ont contribué à la planification, au dialogue sur l'action à mener et au suivi des activités de l'éducation dans le cadre de projets financés par le fonds du GPE L'Éducation à voix haute.

18.i. **60,7 %** des contributions annoncées par les bailleurs de fonds ont été versées.

18.ii. **2 356 milliards USD** ont été versés au titre des contributions annoncées par les bailleurs de fonds.

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Le contexte sectoriel dans lequel évolue le GPE reste difficile, et les pays partenaires doivent accélérer les progrès pour atteindre leurs cibles nationales liées à l'objectif de développement durable n° 4 (ODD 4). Les enfants ont subi des pertes d'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19 et le secteur manque de données pour évaluer les progrès. Néanmoins, malgré la lenteur de l'avancement général des résultats obtenus en matière d'éducation, les améliorations sont prometteuses dans certains domaines. Ainsi, les disparités entre les sexes dans les taux d'enfants non scolarisés reculent constamment, à tous les niveaux d'instruction. Aux niveaux préscolaire et primaire, la disponibilité d'enseignants qualifiés s'est elle aussi améliorée, même si la pénurie persiste.

Dans ce contexte difficile, le GPE a décidé d'intensifier son soutien aux pays partenaires et fonctionne plus efficacement. Les premiers éléments factuels indiquent que le GPE aide les pays partenaires à élaborer des réformes du système de plus en plus hiérarchisées et fondées sur des données probantes, qui visent à supprimer les obstacles à l'éducation à grande échelle. Dans ces réformes, l'égalité des genres est intégrée en tant que considération transversale. Pour réussir la mise en œuvre des réformes, les pays partenaires entreprennent des actions essentielles sur le plan politique et institutionnel, en particulier concernant le financement national.

L'an dernier, les approbations de financement du GPE ont presque triplé, plus de 1 milliard de dollars de financements de mise en œuvre ayant été approuvés. Les décaissements du Fonds du GPE ont également dépassé le milliard de dollars au cours de l'exercice 2024¹. Cette amélioration de l'efficacité opérationnelle a été rendue possible grâce à des réformes de la gouvernance, à la simplification des processus de financement, au renforcement du travail mené par le Secrétariat du GPE concernant le suivi des financements et la gestion des portefeuilles, ainsi qu'à l'élargissement de la liste des agents partenaires accrédités. Les financements du GPE intègrent de plus en plus des interventions qui visent à remédier à l'inégalité des genres, un objectif qui concerne près des deux tiers de tous les fonds de financement approuvés dans le cadre du GPE 2025. Les financements sont toujours en bonne voie pour

atteindre leurs objectifs en matière d'inclusion, d'égalité des genres et de systèmes de données, entre autres résultats. Les financements de mise en œuvre du GPE ont atteint 252,7 millions d'enfants depuis le lancement du plan stratégique GPE 2025, ce qui représente 39 % de tous les enfants en âge d'être scolarisés, dans les 76 pays bénéficiant de financements du GPE. Parallèlement à une hausse du financement direct, près de 4 milliards de dollars de financements complémentaires ont été mobilisés depuis 2022, grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE. C'est plus que deux fois la cible pour 2024.

BUT : RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE, ACCÈS ET ÉQUITÉ

En résumé : *Le GPE œuvre dans le cadre de l'ODD 4. Les progrès réalisés pour atteindre les cibles de l'ODD 4 restent lents, limités par les conséquences de la pandémie de COVID-19 et les difficultés économiques persistantes qui ont marqué la période visée par le présent rapport². Les données sur les résultats d'apprentissage à la fin de l'enseignement primaire sont disponibles pour environ 27 pays partenaires. Dans ces pays, environ un quart des enfants seulement atteignent les niveaux minimaux d'instruction en lecture et en mathématiques à la fin du primaire. Même s'il faut encore accélérer l'amélioration de l'accès à l'éducation,*

¹ Ce total inclut 983 millions de dollars de financements nationaux et environ 70 millions de coûts liés au Secrétariat du GPE et à l'administrateur fiduciaire.

² Les données sur la plupart des indicateurs liés aux objectifs dans le présent rapport proviennent de 2022. Ce sont les dernières données disponibles de l'Institut de statistique de l'UNESCO, alors que les pays partenaires étaient encore confrontés à une crise de l'éducation exacerbée par les effets persistants de la pandémie et des difficultés économiques.

les disparités entre les sexes dans les taux d'enfants non scolarisés ont diminué à tous les niveaux d'instruction depuis 2015. Dans les pays partenaires, la disponibilité des enseignants qualifiés s'est également améliorée dans l'enseignement préscolaire et primaire.

Les données sur les résultats d'apprentissage déclarés à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) restent sporadiques. D'après les données disponibles en 2022, les niveaux d'instruction demeurent d'une faiblesse alarmante. Dans les 27 pays partenaires disposant de données, seulement 19 % des enfants atteignent le niveau minimal de compétences en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire, selon une répartition égale entre les filles et les garçons. Dans les 28 pays partenaires disposant de données sur les compétences en lecture, 28 % des enfants (27 % de garçons et 30 % de filles) atteignent le niveau minimal de compétences. Par conséquent, bien que la plupart des pays ayant des données comparables montrent des progrès, parfois rapides dans certaines matières et années de scolarité, seul le Bénin est en bonne voie d'atteindre ses cibles nationales en lecture et en mathématiques, à la fois dans les petites classes et à la fin de l'enseignement primaire.

La disponibilité d'enseignants qualifiés est un catalyseur essentiel pour rehausser la qualité des apprentissages. Quatre-vingts pour cent des enseignants au préscolaire et 86 % des enseignants au primaire répondent aux normes minimales de qualification. Les pays partenaires sont en bonne voie d'atteindre leurs cibles pour 2025. Étant donné que la part d'enseignants qualifiés a stagné au niveau du premier cycle du secondaire et diminué au niveau du second cycle du secondaire, les pays partenaires n'atteindront pas leurs cibles nationales pour ces niveaux d'enseignement. Outre la nécessité de mettre à niveau les qualifications des enseignants existants, les pays partenaires sont également confrontés à des pénuries généralisées d'enseignants.

Malgré des améliorations dans les indicateurs liés à l'accès, les pays partenaires ne sont pas en voie d'atteindre leurs cibles nationales pour 2025. Ils doivent accélérer leurs efforts pour atteindre les enfants les plus défavorisés. Il y a une lente amélioration du taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire. Parmi les pays qui ont défini des cibles nationales, et qui disposent de données, 22 % ont progressé suffisamment rapidement pour être en voie d'atteindre leurs cibles nationales.

Les taux d'achèvement globaux se sont améliorés entre 2015 et 2022, d'environ 5 points de pourcentage

pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, et de 3 points de pourcentage pour le second cycle du secondaire. Malgré tout, en 2022, seulement 41 % des pays partenaires étaient en voie d'atteindre leur point de référence pour 2025 quant à l'achèvement de l'enseignement primaire. La répartition est de 32 % pour le premier cycle du secondaire et de 30 % pour le second cycle du secondaire. Sur le plan des moyennes nationales, les disparités entre les sexes dans les taux d'achèvement évoluent en faveur des filles. Toutefois, les différences à l'intérieur des pays, selon le sexe, le lieu de résidence, le handicap et d'autres caractéristiques, persistent. La disponibilité des données reste un problème majeur.

Sauf parmi les jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire, les taux d'enfants non scolarisés n'ont pas baissé assez rapidement depuis 2015. Les pays partenaires sont à la traîne par rapport à leurs cibles pour 2025. Toutefois, au niveau global, les disparités entre les sexes dans les taux d'enfants non scolarisés ont reculé à tous les niveaux d'instruction.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES ET À L'ÉCHELLE DES PAYS DU GPE : APPUYER LES RÉFORMES DU SYSTÈME

En résumé : *Le GPE contribue à la réalisation de l'ODD 4 en aidant les pays partenaires à concevoir et à mettre en œuvre des réformes du système, lesquelles sont décrites dans les pactes de partenariat. En juin 2024, les groupes locaux des partenaires de l'éducation avaient conclu 57 pactes de partenariat. Les réformes du système décrites dans les pactes de partenariat sont davantage hiérarchisées que les efforts de réforme précédents. La plupart des pactes de partenariat intègrent l'égalité des genres en tant que considération transversale dans leurs réformes. Ajoutons que toutes les réformes du système prévoient des interventions en lien avec l'amélioration de la qualité des apprentissages. Les données probantes émergentes montrent que les pays partenaires mettent en œuvre les mesures phares identifiées dans leurs pactes de partenariat pour réformer les politiques éducatives et renforcer les institutions. Outre une priorité accrue accordée à l'égalité des genres dans les réformes du système, près des deux tiers des fonds de financement approuvés dans le cadre du plan stratégique GPE 2025 ciblait l'égalité des genres, contre un tiers dans celui du GPE 2020. Les financements du GPE clôturés continuent d'atteindre leurs objectifs, mais le respect des délais de mise en œuvre des financements doit être constamment surveillé. Le nombre de financements*

approuvés a quasiment triplé pour s'élever à plus de 1 milliard de dollars. Les décaissements du Fonds du GPE ont également dépassé 1 milliard de dollars en 2024. L'amélioration globale des décaissements et des approbations de financement du GPE découle des réformes apportées aux processus et aux structures de gouvernance du GPE, de la simplification de son modèle opérationnel et d'un meilleur alignement avec les cycles des politiques publiques des pays partenaires. De ce fait, la taille du portefeuille des financements en cours atteint un chiffre record de 2,7 milliards de dollars (sans compter les financements accélérés COVID-19 du GPE). Les financements du GPE ont été renforcés par le succès de ses mécanismes de financements innovants, lesquels ont largement dépassé leur cible pour 2024. Ces mécanismes ont permis de mobiliser cumulativement près de 4 milliards de dollars de financement supplémentaire depuis 2022, grâce à une gamme de plus en plus diverse de cofinanciers. L'Éducation à voix haute, le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE (KIX) et les initiatives d'appui technique dépassent leurs objectifs en ce qui concerne l'appui au plaidoyer de la société civile pour l'éducation et l'orientation des politiques éducatives.

Le GPE contribue aux réformes du système des pays dans le but d'obtenir un impact à grande échelle sur les résultats en matière d'éducation, au moyen de son modèle opérationnel. Ce modèle comporte trois étapes interdépendantes, parmi lesquelles figurent : 1) le diagnostic systémique et l'analyse des facteurs favorables qui favorisent ou entravent la réalisation des résultats en matière d'éducation (appelés les facteurs favorables) ; 2) la hiérarchisation des réformes du système et l'alignement des parties prenantes de l'éducation derrière ces réformes, grâce à l'élaboration de pactes de partenariat ; et 3) la mise en œuvre, l'apprentissage et l'adaptation, notamment grâce au soutien apporté par les financements du GPE. Ces étapes appuient trois objectifs poursuivis au niveau des pays, lesquels sont renforcés par la mobilisation de partenaires et de ressources au niveau national et mondial, ce qui constitue l'objectif intermédiaire du GPE 2025.

Dès que les groupes locaux des partenaires de l'éducation ont identifié une réforme du système dans le pacte de partenariat, le GPE accorde un financement qui vise à appuyer cette réforme. Le GPE incite également à

l'amélioration des quatre facteurs favorables en subordonnant jusqu'à 40 % de l'allocation du financement pour la transformation du système, appelé « financement complémentaire », à la mise en place de mesures visant à relever les défis les plus urgents qui ont été identifiés dans le pacte.



Objectif n° 1 au niveau des pays : Renforcer la prise en compte de l'égalité des genres dans la planification et l'élaboration des politiques pour un impact systémique.

Au cours de l'exercice 2024, 24 pays partenaires ont conclu leurs pactes de partenariat, portant à 57 le nombre total de pactes. D'après les dernières évaluations thématiques et au niveau des pays, les réformes décrites dans les pactes de partenariat sont davantage hiérarchisées que les efforts de réforme précédents, ce qui s'explique en partie par le recours à une approche plus systématique et davantage fondée sur les données probantes pour identifier les problèmes. Les évaluations ont également fait ressortir des preuves de l'existence d'un dialogue inclusif mené par le gouvernement dans le processus de préparation du pacte.

L'égalité des genres est également de plus en plus intégrée aux réformes du système. Parmi les réformes du système examinées³, presque toutes sont guidées par une analyse de genre, ainsi que par les données et les éléments factuels récents sur les genres. Dans les trois quarts de ces réformes, l'égalité des genres constitue une considération transversale. D'après les évaluations thématiques et au niveau des pays, bien que l'égalité des genres nécessite une attention constante et un renforcement des capacités au niveau des pays, les activités liées à l'égalité des genres dans les réformes du système ne se cantonnent pas à l'accès à l'éducation. Certaines activités portent sur le genre au sein même du système éducatif et au moyen de l'éducation, dans le but d'améliorer l'égalité des genres dans la société en général.

Dans l'analyse des facteurs favorables, 17 pays partenaires⁴ ont attribué une haute priorité à la planification et au suivi sectoriels intégrant la notion de genre⁵, ce qui indique qu'ils ont relevé des écarts importants dans ce domaine. Environ la moitié des pays qui ont fait état de progrès concernant les mesures prises pour

³ En juin 2024, la prise en compte de l'égalité des genres dans les réformes du système a été examinée pour 46 pays partenaires.

⁴ En juin 2024, 75 pays partenaires avaient réalisé une analyse des facteurs favorables et attribué une haute priorité à la prise de mesures visant un ou plusieurs facteurs. Parmi ces pays, le Conseil d'administration du GPE a approuvé le domaine d'intervention des financements du GPE pour 17 pays en juin 2023. Ces 17 pays étaient donc tenus, avant juin 2024, d'évaluer et de rendre compte des progrès réalisés sur douze mois concernant les mesures prises relativement aux facteurs favorables, conformément aux mesures identifiées dans leurs pactes de partenariat. Au moment de la rédaction du présent rapport, 15 des 17 pays ont pu présenter des données.

⁵ Les facteurs favorables assortis d'une haute priorité ne donnent pas tous lieu à l'octroi d'une allocation complémentaire. Les financements complémentaires sont utilisés dans un sous-ensemble de ces cas, lorsque l'absence de progrès risque d'entraver la réforme du système.

améliorer la planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre étaient en bonne voie. Au nombre de ces mesures, citons l'intégration des questions de genre dans les analyses sectorielles de l'éducation et le renforcement de la planification et du suivi de la mise en œuvre des plans et des politiques de l'éducation.

Les travaux axés sur la recherche et les connaissances soutenus par le KIX ont orienté l'élaboration ou l'exécution de politiques éducatives dans 70 pays partenaires. La plupart des cas étaient en lien avec l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion sociale.

Objectif n° 2 au niveau des pays : Mobiliser une action et un financement coordonnés pour permettre un changement transformateur

Le GPE mobilise un financement coordonné en faveur des réformes du système en améliorant le financement public national, en trouvant des fonds supplémentaires auprès de sources comme le secteur privé et les fondations philanthropiques, et en alignant le financement externe sur les priorités de la réforme du système national figurant dans le pacte de partenariat.

Dans leur analyse des facteurs favorables, 46 pays partenaires ont identifié des problèmes importants en matière de financement national, et ont accordé à ce facteur une haute priorité. Les quatre cinquièmes des pays faisant état de leurs progrès par rapport aux mesures visant à remédier à ces problèmes étaient en bonne voie. Parmi les mesures le plus souvent mises en œuvre, citons des changements politiques visant à rendre plus équitable la répartition des subventions aux écoles, des enseignants ou du matériel d'enseignement et d'apprentissage, des études pour analyser les goulots d'étranglement dans les dépenses, ainsi que l'apport d'améliorations aux systèmes de gestion financière.

Tous les pays qui ont obtenu une approbation de financement complémentaire au 30 juin 2024 présentent au moins une mesure liée au financement national. Les mesures liées au financement national représentent 300 millions de dollars, soit 81 % du montant total du financement complémentaire approuvé à ce stade. Les enseignements sont au cœur d'un grand nombre de ces mesures, avec des conditions comme l'augmentation de la disponibilité d'enseignants de qualité et leur déploiement dans les régions prioritaires.

Les efforts déployés par les pays pour améliorer le financement national, et l'accent mis sur cet aspect dans les financements complémentaires, ont eu lieu dans le contexte plus général d'une baisse du volume du financement national depuis le début de la pandémie

de COVID-19. La part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation dans le total des dépenses publiques a baissé de 1,9 point de pourcentage entre 2019 et 2022, à cause de la pandémie. Toutefois, cette part a légèrement augmenté, de 0,1 point de pourcentage, pour s'établir à 18,3 % en 2023. Près de 60 % des pays partenaires ont soit maintenu leurs dépenses consacrées à l'éducation au point de référence de 20 % du montant global des dépenses publiques, ou au-dessus de ce point de référence, soit augmenté le montant de leurs dépenses consacrées à l'éducation en 2023, par rapport à 2020.

Les mécanismes de financements innovants du GPE s'annoncent prometteurs quant à leur capacité à mobiliser des fonds supplémentaires en faveur de l'éducation au niveau local. Citons par exemple le Ghana, le Lesotho et le Malawi, où des fondations locales et des entités du secteur privé ont uni leurs efforts pour débloquer les allocations au titre du fonds à effet multiplicateur.

En ce qui concerne le financement externe coordonné, la part des fonds du GPE qui s'alignent sur les systèmes nationaux continue d'avoisiner les 50 % depuis l'exercice 2021. La part des fonds du GPE harmonisés avec les autres sources de financement externe pour l'éducation n'a cessé d'augmenter depuis l'exercice 2021, pour atteindre 64 % à l'exercice 2024. Le recours accru aux modalités harmonisées reflète en partie le succès du fonds à effet multiplicateur du GPE, dont les montants sont souvent combinés à ceux des cofinanciers qui débloquent le fonds à effet multiplicateur.

Le GPE appuie également les réformes du système en mobilisant une action coordonnée par le biais des groupes locaux des partenaires de l'éducation, lesquels sont des plateformes multipartites qui favorisent un dialogue sectoriel inclusif sur l'éducation. Le pourcentage de groupes locaux des partenaires de l'éducation comportant à la fois des organisations de la société civile et des associations d'enseignants a légèrement baissé, passant de 64 % à 63 % pendant l'exercice 2024. Dans l'ensemble, presque tous les groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenaient des organisations de la société civile, mais seulement 64 % comprenaient des associations d'enseignants.

Dans leur analyse des facteurs favorables, 11 pays partenaires ont attribué une haute priorité à la coordination sectorielle. Près des quatre cinquièmes des pays partenaires faisant état de leurs progrès par rapport aux mesures visant à améliorer la coordination sectorielle étaient en bonne voie. Ces mesures consistaient notamment à renforcer ou à instaurer des mécanismes de collaboration dans le secteur, ainsi qu'à consolider

les processus de budgétisation et de gestion financière pour permettre aux cofinanciers nationaux et externes de coordonner leurs financements.

L'Éducation à voix haute complète ces efforts en soutenant la participation de la société civile aux processus d'élaboration des politiques éducatives. De l'exercice 2021 à l'exercice 2024, les organisations de la société civile bénéficiant d'un financement de L'Éducation à voix haute ont influencé la planification de l'éducation, le dialogue sur les politiques éducatives ou le suivi dans 48 pays, ce qui est supérieur à la cible qui était de 37 pays pour cette période.

Objectif n° 3 au niveau des pays : Renforcer les capacités, adapter et apprendre pour mettre en œuvre et promouvoir des résultats à grande échelle

Les progrès réalisés par les pays partenaires quant aux réformes du système sont évalués lors d'un examen de mi-parcours des pactes de partenariat récemment lancés. Les examens de mi-parcours soutiennent l'apprentissage fondé sur des données probantes pour améliorer la mise en œuvre des réformes du système. Le prochain rapport sur les résultats portera sur la première série de données issues de ces examens.

Les données et les éléments factuels soutiennent l'apprentissage à partir d'éléments factuels, et 32 pays partenaires ont accordé une priorité élevée à ce facteur favorable. Environ la moitié des pays faisant état de leurs progrès par rapport aux données et aux éléments factuels étaient en bonne voie. Au nombre des actions majeures menées à bien, citons le renforcement des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, l'élaboration et la mise en œuvre d'évaluations des acquis scolaires, la collecte de données ventilées par sexe et l'amélioration de l'utilisation des données pour faciliter la prise de décision. Ces efforts pourront se traduire par une amélioration de la communication des données internationales, laquelle a stagné. La proportion de pays partenaires qui communiquent à l'ISU au moins 10 des 12 principaux indicateurs liés aux résultats, à la prestation de services et au financement a fluctué depuis 2015, reculant de près de 5 points de pourcentage par rapport à 2022 pour s'établir à 44,3 % en 2023.

Le soutien financier apporté par le GPE en faveur des réformes du système s'effectue par le biais de financements au niveau des pays : le financement pour la transformation du système, le financement pour le renforcement des capacités du système, l'Accélérateur de l'éducation des filles, ainsi que des mécanismes de financements innovants comme le fonds à effet multipli-

cateur. Certains financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, établis aux termes du GPE 2020, sont encore en cours.

Les approbations de financement se sont considérablement accélérées au cours de l'exercice 2024, dépassant le milliard de dollars, un record, si l'on exclut les financements accélérés COVID-19 du GPE. Ce total inclut l'approbation de 16 financements pour la transformation du système, 7 financements au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles et 12 financements au titre du fonds à effet multiplicateur. Cette dynamique devrait se poursuivre en 2025. Les décaissements du Fonds du GPE ont également dépassé le milliard de dollars au cours de l'exercice 2024. Cette accélération des approbations de financement et de la performance des portefeuilles s'explique par les réformes de gouvernance et la simplification des processus d'approbation. Elle s'explique également par les investissements réalisés par le Secrétariat du GPE dans les fonctions de gestion de portefeuille et de suivi des performances des financements. Enfin, cette accélération est imputable à l'augmentation du nombre d'agents partenaires accrédités et à la mise à jour des directives destinées aux agents partenaires concernant les demandes de révision de financement. D'autres améliorations sont en cours concernant la sélection des agents partenaires et la gestion des financements.

Les financements de mise en œuvre du GPE continuent de répondre à leurs objectifs spécifiques à l'issue des projets, et sur les 24 financements qui ont été clôturés depuis le lancement du GPE 2025, 21 ont atteint leurs objectifs. Parmi les financements de mise en œuvre faisant état de progrès, 61 % étaient en voie d'atteindre leurs objectifs à l'exercice 2024, ce qui marque une légère amélioration puisque ce chiffre s'élevait à 57 % au cours de l'exercice 2023. Grâce aux efforts déployés par les gouvernements des pays partenaires, les agents partenaires et le Secrétariat du GPE en vue de remédier aux financements peu performants, 15 des 29 financements qui accusaient un retard en 2023 sont désormais à nouveau en bonne voie d'exécution. Cependant, 11 financements supplémentaires accusaient un retard en 2024, ce qui appelle à une vigilance constante pour s'assurer que les financements de mise en œuvre continuent de respecter le calendrier pendant leur mise en œuvre. Le Secrétariat a pris des mesures visant à accroître l'attention portée à la mise en œuvre. Parmi ces mesures, citons l'embauche de trois directeurs régionaux chargés de superviser les portefeuilles régionaux, ainsi que l'examen complet et la refonte des rôles et processus internes qui seront entièrement déployés en janvier 2025.

Les financements de mise en œuvre du GPE ont touché 252,7 millions d'enfants depuis le début du GPE 2025. Ce nombre représente 39 % de tous les enfants d'âge scolaire dans les 76 pays bénéficiant de financements du GPE qui ont déclaré le nombre d'enfants bénéficiaires. Sur près de 253 millions d'enfants, 70 % se trouvent dans des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Depuis 2021, les financements de mise en œuvre du GPE ont permis de distribuer 169 millions de manuels, de former 1,9 million d'enseignants et de construire ou de réhabiliter 36 135 salles de classe. Les résultats obtenus dans les quatre années du GPE 2025 ont déjà, à ce jour, dépassé les chiffres atteints au cours des cinq années du GPE 2020.

Les financements du GPE pour le renforcement des capacités du système aident les pays partenaires à remédier aux déficits de capacité identifiés dans l'analyse des facteurs favorables. Plus de 80 % des financements pour le renforcement des capacités du système des pays partenaires ont été approuvés, et 80 % de ces financements étaient en bonne voie d'atteindre leurs objectifs.

Durant l'exercice 2024, le Secrétariat du GPE a mis en place un marqueur de l'égalité des genres, qui s'appuie sur une méthodologie mise au point par l'Organisation de coopération et de développement économiques, pour estimer la mesure dans laquelle les financements intègrent l'égalité des genres dans la conception des programmes. Sur les 119 financements en cours lors de l'exercice 2024 (y compris les financements de mise en œuvre et les financements accélérés), 87 % prévoyaient au moins une activité liée à l'égalité des genres. Pour 62 % des financements approuvés dans le cadre du GPE 2025, l'égalité des genres constituait un objectif particulier, contre 34 % des financements approuvés dans celui du GPE 2020.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : MOBILISER LES PARTENAIRES ET LES RESSOURCES À L'ÉCHELLE MONDIALE ET NATIONALE POUR OBTENIR DES RÉSULTATS DURABLES

Pour appuyer les efforts déployés par les pays partenaires en vue de mettre en œuvre les réformes du système à grande échelle, le GPE leur permet de mobiliser des financements supplémentaires au profit de l'éducation grâce à ses mécanismes de financements innovants et à trois mécanismes transnationaux, à savoir le KIX, L'Éducation à voix haute et les initiatives d'appui technique, lesquels viennent compléter les financements octroyés au niveau des pays.

Le GPE a réussi à mobiliser des fonds supplémentaires en faveur de l'éducation pour compléter ses financements. Au 30 juin 2024, le GPE avait approuvé 940 millions de dollars en allocations octroyées suite à des manifestations d'intérêt à l'égard du fonds à effet multiplicateur, dans le cadre du GPE 2025, dans 49 pays partenaires. Les mécanismes de financements innovants prévus dans le GPE 2025 représentent 470,23 millions de dollars de financements, au profit de 29 pays partenaires. Ces allocations ont permis de mobiliser près de 4 milliards de dollars en cofinancements grâce au fonds à effet multiplicateur du GPE. Le montant de cofinancement dépasse de loin la cible qui se chiffre à 1,56 milliard de dollars. Ce montant provient d'un éventail de sources de plus en plus diverses, 64 cofinanciers participant aux mécanismes de financements innovants du GPE.

Le KIX et L'Éducation à voix haute permettent de concrétiser la conception et la mise en œuvre des réformes du système. Ces deux programmes ont dépassé leurs cibles en ce qui concerne l'influence sur les politiques éducatives des pays partenaires et l'appui du plaidoyer de la société civile en faveur de l'éducation. D'après les premières conclusions qui ressortent d'un examen en cours du KIX, ce mécanisme est unique à bien des égards : son échelle, l'ampleur des études menées, le nombre de pays touchés et sa capacité à allier la génération et la mobilisation de connaissances au soutien aux pays. Un examen comparable de L'Éducation à voix haute démontre que ce mécanisme est très pertinent et utile pour le plaidoyer de la société civile et la responsabilité sociale, ce qui contribue à renforcer les politiques éducatives et la redevabilité au niveau des pays.

Les initiatives d'appui technique, anciennement appelées « capacités stratégiques du GPE », mobilisent l'expertise, les ressources et les solutions des partenaires techniques en vue de renforcer les capacités du gouvernement national à mener une action harmonisée et coordonnée entre plusieurs ministères. Ces initiatives apportent actuellement un soutien aux pays partenaires sur des sujets comme l'éducation intégrant le climat, la sécurité dans les écoles, l'alimentation scolaire et les technologies au service de l'éducation, entre autres. En 2024, 14 pays partenaires ont tiré parti des initiatives d'appui technique, dépassant la cible des 10 pays. Le prochain rapport sur les résultats offrira de plus amples informations sur l'évolution de ce travail.

ZOOM SPÉCIAL : MESURER LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DES ENFANTS

En résumé : *Le monde compte 1,6 milliard d'enfants en âge de fréquenter le primaire et le secondaire. Pour environ 680 millions d'entre eux, la plupart vivant dans des pays partenaires du GPE, le niveau des résultats d'apprentissage est une donnée inconnue. Le manque de données régulièrement disponibles et de haute qualité sur les acquis scolaires empêche la communauté éducative de comprendre la situation de l'apprentissage et les solutions qu'elle pourrait déployer pour accroître l'efficacité des systèmes éducatifs. Le partenariat offre des opportunités stratégiques d'améliorer la disponibilité des données sur la qualité des apprentissages. Les pays pourvus de systèmes d'évaluation des acquis scolaires efficaces ont tendance à recueillir et à communiquer régulièrement des données sur les résultats d'apprentissage. Le GPE a renforcé l'accent mis sur les systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans le cadre du GPE 2025. Les réformes prioritaires, dans tous les pactes de partenariat, prévoient des mesures visant à mener des évaluations des acquis scolaires ou à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires. En 2024, les financements du GPE ont appuyé ces systèmes dans 65 pays partenaires. Sous réserve de la réussite de leur mise en œuvre et de leur pérennité après la clôture des financements du GPE, les investissements peuvent jouer un rôle majeur pour réduire le manque de données sur la qualité des apprentissages. Parallèlement à des mesures à plus long terme visant à améliorer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires, il est possible de mieux exploiter les données nationales existantes pour produire des rapports au niveau international. Environ la moitié des pays partenaires qui ont mené des évaluations des acquis scolaires entre 2015 et 2022 n'ont pas communiqué de données sur la qualité des apprentissages à l'ISU.*

Dans un environnement difficile pour le financement de l'éducation, le manque de données sur les résultats d'apprentissage entrave le plaidoyer du secteur en faveur de l'investissement dans l'éducation. Bien que la relative pénurie de données sur les évaluations des acquis scolaires ne soit pas récente, la pandémie de COVID-19, et les fermetures d'école généralisées qui ont suivi, ont rendu la tâche encore plus difficile, pour les pays partenaires, de mener des évaluations des acquis scolaires. Les perturbations les plus marquées concernent les évaluations qui étaient prévues en 2020, 2021 et 2022. Par conséquent, le nombre d'évaluations des acquis scolaires dans les pays partenaires a diminué de 55 en 2019 à seulement 5 en 2022. Néanmoins, entre 2015 et 2022, au moins 185 évaluations des acquis

scolaires au niveau de l'enseignement primaire et secondaire ont été menées à grande échelle dans 63 pays partenaires du GPE. Parmi ces pays, seuls 34 ont communiqué à l'ISU au moins un point de données sur la qualité des apprentissages pour la période visée.

Dans la plupart des pays, si l'on compare le coût des évaluations des acquis scolaires avec le montant des dépenses publiques consacrées à l'éducation par élève, il s'avère que le coût n'est pas un obstacle majeur à la disponibilité des données sur la qualité des apprentissages. En fait, comme les évaluations des acquis scolaires ont tendance à être ponctuelles plutôt que menées régulièrement dans le cadre d'un système établi, les pays partenaires trouvent qu'il est difficile de maintenir cette pratique consistant à effectuer des évaluations. Par opposition, les pays qui possèdent des systèmes établis d'évaluation des acquis scolaires ont tendance à régulièrement mener des évaluations et communiquer les données.

Tous les pactes de partenariat établis aux termes du GPE 2025 prévoient des interventions en lien avec les systèmes d'évaluation des acquis scolaires, dans le cadre de leurs réformes prioritaires. Pour les deux tiers des pactes de partenariat analysés, les interventions en lien avec les systèmes d'évaluation des acquis scolaires ont été élaborées en réponse directe aux lacunes identifiées grâce à la composante de l'analyse des facteurs favorables relative à la disponibilité et à l'utilisation des données. Dans le reste des pactes de partenariat, l'élaboration de politiques ou de cadres liés aux évaluations des acquis scolaires a été intégrée dans les réformes plus générales du système.

Le modèle de financement du GPE incite directement à l'amélioration des systèmes d'évaluation des acquis scolaires. Par exemple, au Libéria, 5 % de l'allocation du financement pour la transformation du système, qui s'élève à 19,5 millions de dollars, est subordonné à la réalisation d'une évaluation nationale des acquis scolaires au primaire, ainsi qu'à la diffusion des résultats. En 2024, les financements de mise en œuvre du GPE ont continué d'appuyer les évaluations des acquis scolaires. Sur les 119 financements en cours d'exécution (financements de mise en œuvre et financements accélérés) durant l'exercice 2024, 77 appuyaient les évaluations des acquis scolaires dans 65 pays partenaires. Parallèlement au soutien propre à chaque pays concernant les évaluations des acquis scolaires, le GPE met en œuvre toute une gamme d'initiatives transnationales, comme le soutien aux évaluations menées par les citoyens et les programmes d'apprentissage entre pairs destinés aux fonctionnaires ministériels, dans le but de renforcer les évaluations des acquis scolaires

menées dans le cadre du KIX et de L'Éducation à voix haute.

Bien que les pays partenaires aient beaucoup investi dans ces évaluations, des difficultés persistent sur le plan de la production, de la communication et de l'utilisation des données sur la qualité des apprentissages. Pour garantir la disponibilité et la comparabilité des données dans le temps et entre les pays, il faudra mobiliser des ressources adéquates sur le plan technique et financier. Il sera également nécessaire de mettre en place des mesures incitatives pour harmoniser les évaluations des acquis scolaires et les aligner sur les normes internationales.

Afin d'appuyer les pays partenaires dans la mise en œuvre des réformes de leur système et ainsi obtenir des résultats en matière d'éducation, le GPE examinera dans sa mise à jour du plan stratégique GPE 2030 la manière dont il est possible d'obtenir et de mesurer les résultats, notamment les résultats d'apprentissage, de manière plus systématique et avec plus de précision.





Malika, âgée de 3 ans, lors d'une
leçon au Centre d'éducation des
jeunes enfants (*Early Learning
Hub*) à Samarkand, en Ouzbékistan,
soutenu par le GPE.
GPE/Federico Scoppa



CHAPITRE 1

CONTEXTE SECTORIEL : PROGRÈS RÉALISÉS PAR LES PAYS PARTENAIRES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS DU GPE 2025



PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- Le contexte sectoriel dans lequel évolue le GPE reste difficile, et les pays partenaires doivent accélérer les progrès en matière d'accès à l'éducation, d'équité, d'achèvement scolaire et de résultats d'apprentissage afin d'atteindre les cibles nationales énoncées dans l'objectif de développement durable n° 4.
- En 2022, parmi les pays partenaires qui avaient défini des cibles nationales et qui disposaient de données sur le taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire, 22 % en moyenne ont progressé suffisamment vite pour être en bonne voie d'atteindre leurs cibles nationales.
- Dans les pays partenaires, 16 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, environ 20 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire et 26 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas scolarisés. À l'exception des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'enfants non scolarisés n'ont pas diminué assez rapidement depuis 2015, et les pays partenaires ont pris du retard par rapport à leurs cibles pour 2025. En revanche, les disparités entre les sexes en matière de taux d'enfants non scolarisés ont diminué à tous les niveaux d'instruction.
- Entre 2015 et 2022, les taux d'achèvement ont augmenté d'environ 5 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et d'environ 3 points de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les disparités entre les sexes en matière de taux d'achèvement ont évolué en faveur des filles. En 2022, 41 % des pays partenaires étaient en bonne voie d'atteindre leur point de référence pour 2025 en ce qui concerne le taux d'achèvement du primaire. Ce pourcentage s'établissait à 32 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 30 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Le nombre de pays qui disposent de données sur les résultats d'apprentissage reste faible, en particulier pour les petites classes. Dans les 27 pays partenaires disposant de données sur les compétences en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire, 19 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence, avec des pourcentages similaires pour les filles et les garçons. Dans les 28 pays partenaires qui disposent de données sur les compétences en lecture, 28 % des enfants (27 % de garçons et 30 % de filles) ont atteint le niveau minimal de compétence à la fin de l'enseignement primaire.
- Quatre-vingts pour cent des enseignants du niveau préscolaire et 86 % des enseignants du primaire répondent aux normes minimales de qualification, et les pays partenaires sont en bonne voie d'atteindre leurs cibles pour 2025. Cependant, les pays partenaires n'atteindront pas leurs cibles nationales pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dès lors que la proportion d'enseignants qualifiés a stagné dans le premier cycle de l'enseignement et diminué dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

INTRODUCTION

GPE aide les pays à atteindre l'objectif stratégique du GPE 2025 qui consiste à « produire rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres dans le secteur de l'éducation grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le 21^e siècle ».

Le présent chapitre porte sur le parcours des pays partenaires pour tenir leurs engagements pour 2025 par l'intermédiaire des cibles nationales⁶. Les progrès réalisés par rapport aux objectifs nationaux, ou points de référence, définis dans le cadre du processus d'évaluation comparative de l'objectif de développement durable n° 4 (ODD 4) (cf. annexe D), sont évalués en examinant la probabilité que les pays partenaires respectent leurs engagements pour 2025. Étant donné que la vision du GPE 2025, qui consiste à assurer « une éducation de qualité pour chaque enfant », accorde une importance majeure à la lutte contre les inégalités dans l'éducation, ce chapitre examine également les résultats obtenus sur le plan de l'équité, en ventilant les indicateurs, le cas échéant et dans la mesure du possible, en fonction du sexe, du lieu de résidence, du niveau de richesse et de la fragilité ou du conflit.

1.1. BILAN DES PROGRÈS ACCOMPLIS DANS LE SECTEUR EN MATIÈRE D'ACCÈS À L'ÉDUCATION, D'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ET D'ÉQUITÉ

Les progrès en matière d'accès à l'éducation de la petite enfance doivent s'accélérer (indicateurs 1 et 2)

Les données probantes montrent que l'éducation de la petite enfance est d'une importance cruciale. Elle permet d'améliorer les résultats d'apprentissage à l'école primaire et aide les jeunes enfants à développer leurs compétences sociales et leur bien-être émotionnel. Une éducation préscolaire de qualité peut favoriser l'équité en améliorant les résultats d'apprentissage des enfants les plus défavorisés⁷. C'est pourquoi le GPE s'est engagé à soutenir les efforts déployés par les pays partenaires pour garantir un accès universel à au moins une année d'enseignement préscolaire de qualité. Deux indicateurs

du cadre de résultats du GPE permettent de suivre les progrès réalisés par rapport à l'accès universel à l'enseignement préscolaire. L'indicateur 1, qui s'appuie sur l'indicateur 4.2.5 de l'ODD 4, mesure la proportion de pays partenaires dont les cadres juridiques garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire. L'indicateur 2, qui s'appuie sur l'indicateur 4.2.2 de l'ODD 4, mesure le taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire.

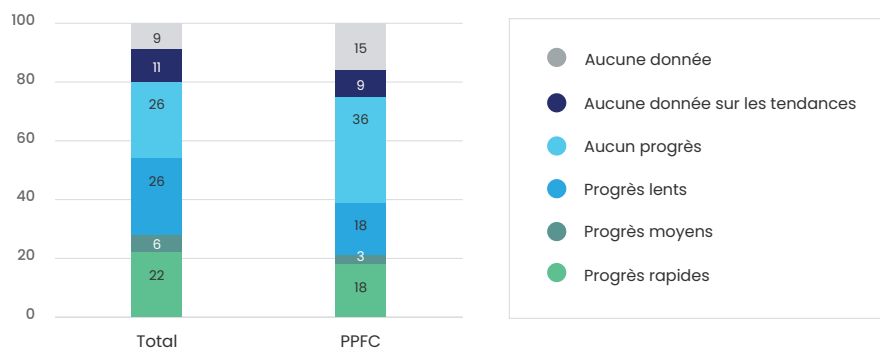
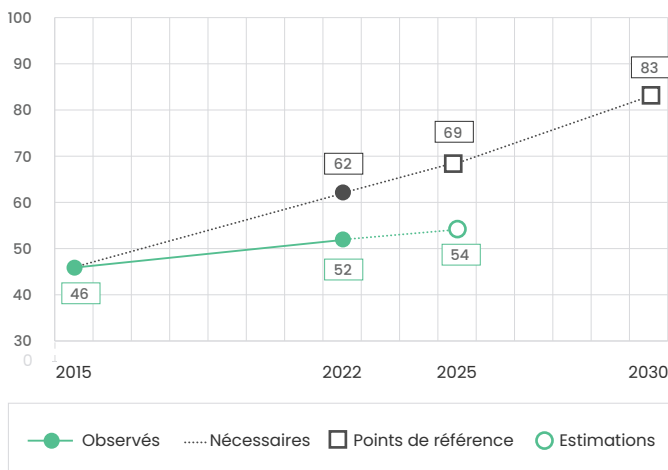
Depuis 2015, trois pays, à savoir le Tadjikistan en 2016, l'Ouzbékistan en 2017 et la Mongolie en 2018, ont adopté une nouvelle législation dans ce domaine, ce qui porte à 27 le nombre de pays garantissant au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire sur les 77 pays partenaires du GPE pour lesquels des données étaient disponibles (35 %) à la fin de 2022. Parmi les 25 pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) qui disposent de données,

⁶ Les indicateurs du cadre de résultats sont recueillis pour 88 pays partenaires. Cependant, en raison des problèmes de disponibilité des données, le nombre de pays couverts varie selon l'indicateur.

⁷ UNESCO, *The Right to a Strong Foundation: Global Report on Early Childhood Care and Education*, (Paris : UNESCO, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>.

FIGURE 1.1 :**Les pays doivent accélérer les progrès pour atteindre les cibles en matière d'enseignement préscolaire.**

Participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire, répartition par pays et taux de participation (en %)

a) Répartition par pays, en fonction du rythme des progrès réalisés**b) Taux de participation observés par rapport aux taux de participation nécessaires, 2015-2030**

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM), *Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389362> ; et ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l'ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord des données disponible à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard>.

Remarque : La catégorie « Progrès rapides » signifie que les pays ont déjà atteint ou ont une forte probabilité d'atteindre leur point de référence pour 2025. « Progrès moyens » et « Progrès lents » signifient que les pays sont en retard et n'ont qu'une probabilité modérée ou faible d'atteindre leur point de référence pour 2025. « Aucun progrès » signifie que les pays se sont éloignés de leur point de référence pour 2025. Les mentions « Pas de données sur les tendances » et « Pas de données » signifient que les pays ne disposent pas de données permettant de suivre les progrès réalisés par rapport à leur cible nationale.

ce pourcentage s'établit à 24 %. En Mongolie, après avoir adopté la nouvelle législation visant à améliorer l'accès à l'éducation préscolaire, la proportion d'enfants fréquentant l'enseignement préscolaire dans le pays a augmenté, en passant de 83 % en 2015 à 89 % en 2022. L'Ouzbékistan a enregistré une hausse beaucoup plus importante du pourcentage d'enfants scolarisés dans l'enseignement préscolaire qui est passé de 30 % en 2015 à 67 % en 2022. Le manque de données n'a pas permis d'analyser les progrès réalisés au Tadjikistan dans ce domaine. D'autres pays partenaires auraient besoin de mettre en place une telle législation.

Le taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire (indicateur 2) s'est amélioré, mais pas assez vite pour que les pays puissent atteindre leurs cibles pour 2025. Parmi les pays qui

ont défini des cibles nationales et dont les données sont disponibles, 22 % (et 18 % des PPFC) ont progressé suffisamment vite pour être en bonne voie d'atteindre leurs cibles nationales (cf. figure 1.1.a). Selon des estimations établies à l'aide des données actuellement disponibles, 54 % des enfants issus des pays partenaires du GPE suivront un enseignement préscolaire d'ici à 2025, soit 15 points de pourcentage de moins que l'objectif de 69 % fixé par les pays (cf. figure 1.1.b). La mise en œuvre réussie des réformes en matière d'éducation préscolaire, dont les pays partenaires ont fait une priorité dans leurs pactes, peut contribuer à remédier à la lenteur des progrès (cf. encadré 1.1).

ENCADRÉ 1.1 : Mesure dans laquelle les pays prennent en compte l'éducation préscolaire dans leurs réformes prioritaires

Quarante-cinq pour cent des pays partenaires dont le pacte de partenariat a été finalisé avant juin 2024^a ont intégré l'éducation préscolaire dans leurs réformes prioritaires, soit en tant que domaine d'intervention spécifique, soit dans le cadre d'une approche plus large de l'apprentissage fondamental. Par exemple, la réforme prioritaire du Salvador accorde une importance particulière à l'éducation préscolaire et l'égalité des genres, et comporte des composantes visant à réduire les lacunes d'apprentissage des jeunes enfants, à diminuer les disparités entre les sexes en matière d'accès à l'éducation de la petite enfance et à renforcer les établissements dédiés à la petite enfance. La réforme du Bhoutan accorde la priorité à l'éducation préscolaire à travers quatre composantes qui consistent à : garantir un accès équitable et universel aux programmes de protection et de développement de la petite enfance (PDPE) pour tous les enfants ; professionnaliser le système de PDPE, notamment les enseignants et les animateurs ; renforcer le

programme scolaire, les normes en matière de ressources d'apprentissage et les guides pour améliorer les résultats d'apprentissage des enfants dans les centres de PDPE ; et améliorer l'égalité des genres et l'inclusion dans la PDPE.

Le GPE s'efforce également d'aider les pays partenaires à améliorer l'accès à l'éducation préscolaire et à l'éducation de la petite enfance en leur apportant des connaissances et des ressources financières. Par exemple, en partenariat avec la Fondation LEGO, le GPE a financé l'élaboration d'une boîte à outils de l'accélérateur de l'éducation de la petite enfance pour soutenir l'éducation préscolaire^b. Par ailleurs, les financements de mise en œuvre du GPE en cours pendant l'exercice 2024 ont également attribué 274 millions de dollars (9 % du volume total des financements) pour financer des activités destinées à promouvoir l'éducation de la petite enfance.

a Bénin, Bhoutan, Burundi, Cabo Verde, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, El Salvador, Érythrée, Fidji, Gambie, Ghana, République kirghize, Lesotho, Libéria, Malawi, Maldives, Népal, Nicaragua, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan (Baloutchistan), Pakistan (Pendjab), Rwanda, Sierra Leone, Somalie (Somaliland) et Tanzanie (Zanzibar) – sur 56 pactes de partenariat analysés.

b Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, veuillez consulter le site Internet de l'accélérateur de l'EPE, <https://www.ece-accelerator.org/fr>.

Les conséquences de la crise sanitaire de la COVID-19 expliquent en partie les lents progrès accomplis à cet égard. Par exemple, le Belize et la Grenade avaient des taux de participation stables depuis 2015, qui s'élevaient respectivement à 86 % et 75 % en 2020. Dans ces deux pays, la proportion d'enfants fréquentant l'enseignement préscolaire a chuté pour atteindre un peu moins de 50 % en 2022.

Les progrès en matière d'accès à l'éducation et d'achèvement scolaire doivent s'accélérer pour atteindre les cibles des pays partenaires, mais les disparités entre les genres ont diminué (indicateurs 3ii et 3i)

Le cadre de résultats du GPE 2025 suit les progrès accomplis au niveau des taux d'enfants non scolarisés (indicateur 3ii, ou indicateur 4.1.4 de l'ODD 4) et des taux d'achèvement (indicateur 3i, ou indicateur 4.1.2 de l'ODD 4) chez les enfants et les jeunes en âge de fréquenter l'école primaire, ainsi que le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire⁸. En 2022, environ 16 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 20 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire et 36 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas scolarisés (cf. figure 1.2). Les taux d'enfants non scolarisés se sont améliorés (c'est-à-dire qu'ils ont diminué) depuis 2015, mais les progrès devraient s'effectuer à un rythme plus soutenu.

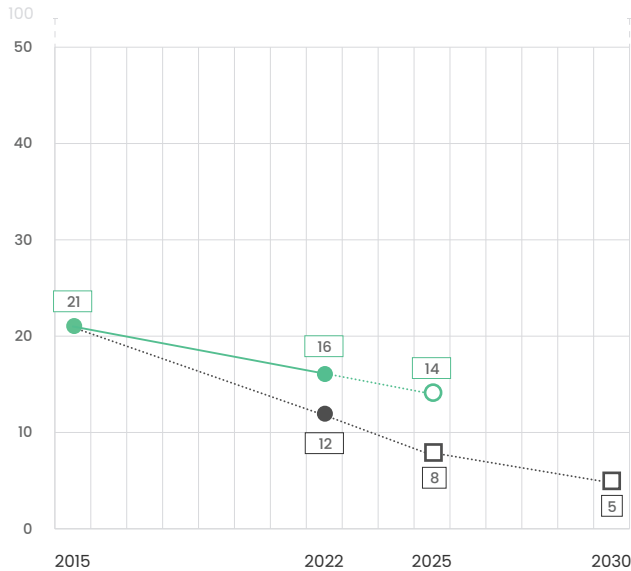
⁸ Le taux d'achèvement mesure le pourcentage d'une cohorte d'enfants âgés de trois à cinq ans au-dessus de l'âge officiel d'obtention du diplôme qui a achevé la dernière année de l'école primaire.

FIGURE 1.2 :

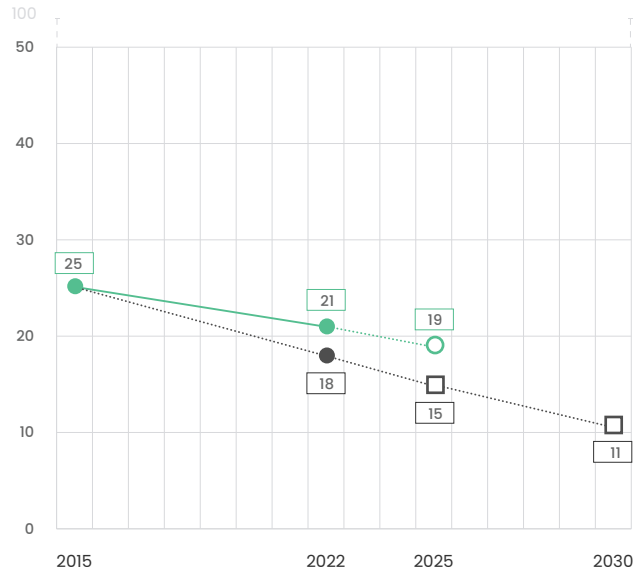
Les pays ont réalisé peu de progrès en matière de taux d'enfants non scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire depuis 2015.

Taux d'enfants non scolarisés, progrès observés et progrès nécessaires pour atteindre les cibles pour 2025, par tranche d'âge (en %)

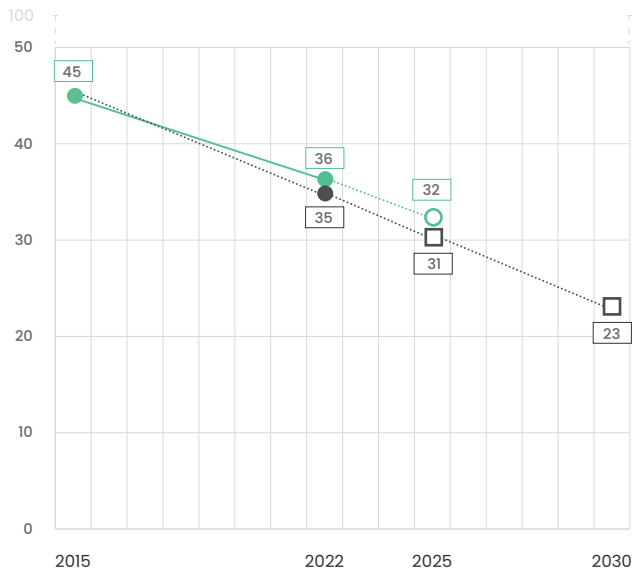
a) Enfants en âge de fréquenter le cycle primaire



b) Adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire



c) Jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire



Sources : ISU et Rapport GEM, *Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389362> ; et l'ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l'ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord des données disponible à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard>

À l'exception des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'enfants non scolarisés n'ont pas diminué assez rapidement depuis 2015, et les pays partenaires ont pris du retard par rapport à leurs cibles pour 2025 (cf. [figure 1.2](#)).

Conformément à ces tendances, le nombre d'enfants non scolarisés reste inquiétant à l'échelle mondiale, en particulier dans les pays à revenu intermédiaire. Selon les estimations, 244 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés dans le monde en 2022, que ce soit dans les

pays partenaires du GPE ou dans d'autres pays. Parmi ces enfants, environ 59 % résidaient dans des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 28 % dans des pays à faible revenu et 11 % dans des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

Depuis 2015, les disparités entre les sexes en matière de taux d'enfants non scolarisés ont également diminué pour atteindre un niveau négligeable dans l'enseignement primaire, un niveau inférieur à 2 points de pourcentage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et un niveau inférieur à 3 points de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. figure 1.3.a). Les PPFC affichent une évolution similaire, même si les disparités entre les sexes sont légèrement plus prononcées, en particulier chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. figure 1.3.b).

Néanmoins, les taux d'achèvement se sont améliorés entre 2015 et 2022, d'environ 5 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et d'environ 3 points de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. annexe E, figure E.2). Les disparités entre les sexes dans les taux d'achèvement ont généralement évolué en faveur des filles. Dans l'enseignement primaire, les écarts entre les sexes ont évolué en faveur des filles en passant de 2 points de pourcentage en 2015 à 4 points de pourcentage en 2022. L'écart de 1 point de pourcentage en faveur des garçons dans le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2015 s'est inversé en 2022 (cf. figure 1.4.a). Les résultats suivent l'évolution des taux d'enfants non scolarisés, qui ont diminué plus rapidement chez les filles que chez les garçons. Les PPFC ont suivi les mêmes tendances, bien que les taux d'achèvement

FIGURE 1.3 :

Les disparités entre les genres en matière de taux d'enfants non scolarisés ont diminué depuis 2015, mais restent élevées chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire.

Taux d'enfants non scolarisés, au total et dans les PPFC, par tranche d'âge et par sexe, 2015 et 2022 (en %)

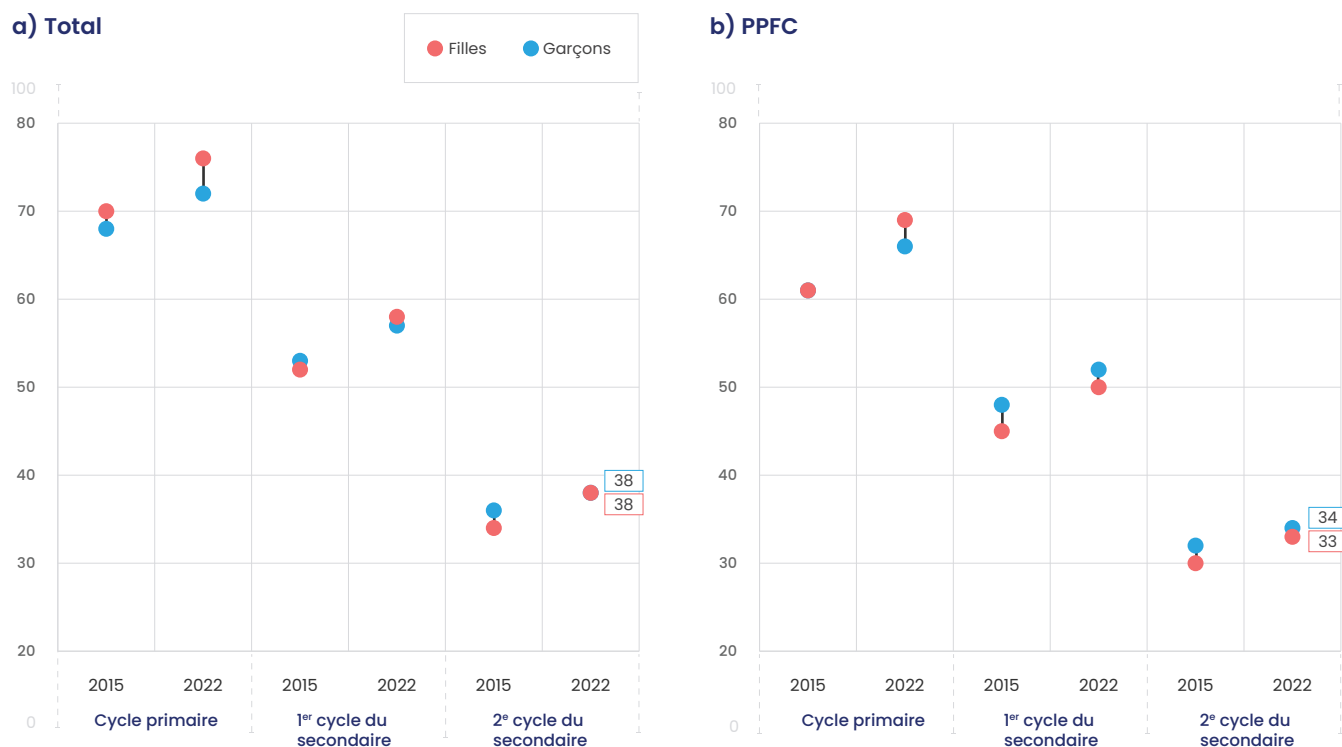


Sources : Estimations du GPE fondées sur l'ISU et le Rapport GEM, « A Bayesian Cohort Model for Estimating SDG Indicator 4.1.4 : Out-of-School Rates » (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2022), https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2022/08/OOS_Proposal.pdf.

FIGURE 1.4 :

Les disparités entre les sexes dans les taux d'achèvement ont évolué en faveur des filles.

Taux d'achèvement, au total et dans les PPFC, par niveau d'enseignement et par sexe, 2015 et 2022 (en %)



Sources : ISU et estimations du modèle de taux d'achèvement du Rapport GEM.

du cycle secondaire des filles restent légèrement inférieurs à ceux des garçons (cf. figure 1.4.b). Le taux d'achèvement mesure le pourcentage d'un groupe d'enfants âgés de trois à cinq ans au-dessus de l'âge officiel d'obtention du diplôme qui a achevé le niveau d'enseignement pertinent. Lorsque le système de mesure prend en compte les élèves qui obtiennent leur diplôme encore plus tard, les garçons continuent d'obtenir de meilleurs résultats que les filles en matière de taux d'achèvement dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, avec un indice de parité entre les sexes de 0,94 dans les pays partenaires du GPE et de 0,88 dans les PPFC. Le mariage précoce reste un obstacle important à la scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire et à l'achèvement de ce niveau d'enseignement (cf. encadré 1.2).

Malgré les progrès réalisés en matière de taux d'achèvement, les pays sont encore en retard par rapport à leurs cibles (cf. figure 1.5). Seulement 41 % des

pays disposant de données (29 pays sur 71) sont en bonne voie⁹ d'atteindre leur point de référence pour 2025 en matière de taux d'achèvement de l'enseignement primaire. Ce pourcentage diminue pour s'établir à 32 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (23 pays sur 71) et à 30 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (21 pays sur 71) (cf. annexe F, figure F.1). Dans les PPFC, seulement 31 % des pays sont sur la bonne voie au niveau de l'enseignement primaire (8 pays sur 26), 19 % au niveau du premier cycle du secondaire (5 pays sur 26) et 12 % au niveau du deuxième cycle du secondaire (3 pays sur 26).

Le statut socio-économique reste un facteur déterminant pour l'achèvement de la scolarité. Dans les pays partenaires, les enfants issus du quintile de revenu le plus élevé enregistrent un taux d'achèvement supérieur de 38 points de pourcentage à celui des enfants issus du quintile de revenu le plus faible dans l'enseignement primaire et de 50 points de pourcentage,

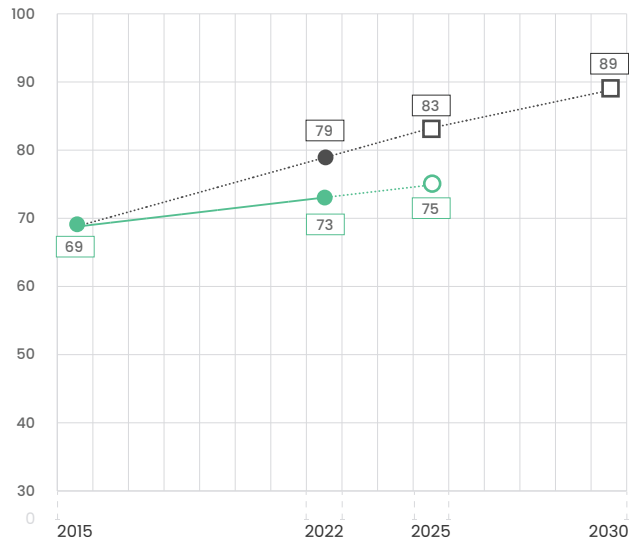
⁹ Veuillez-vous référer à l'annexe D pour obtenir des informations détaillées sur la méthodologie utilisée.

FIGURE 1.5 :

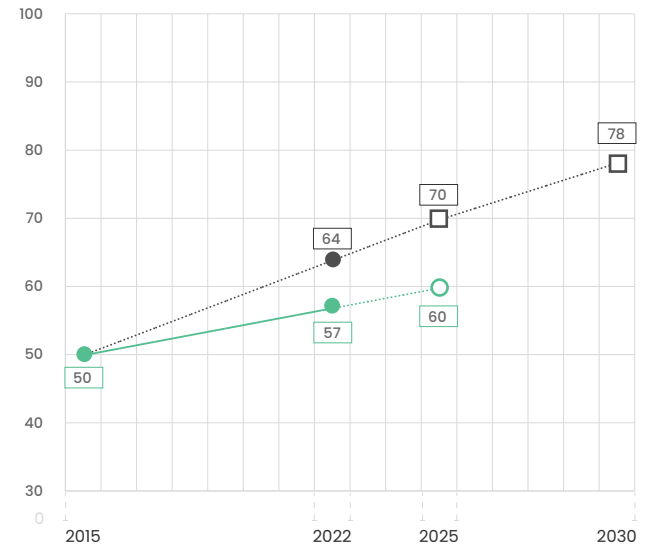
Les pays partenaires du GPE doivent accroître leurs taux d'achèvement pour atteindre leurs points de référence pour 2025.

Taux d'achèvement, progrès observés et progrès nécessaires pour atteindre les points de référence pour 2025, par niveau d'enseignement (en %)

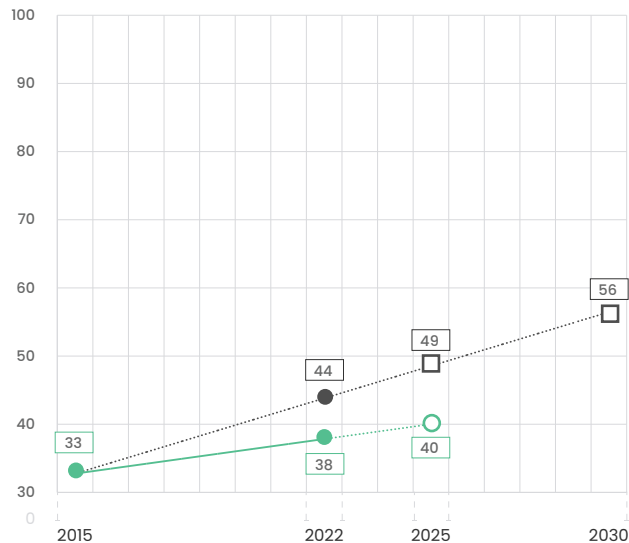
a) Enfants en âge de fréquenter le cycle primaire



b) Adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire



c) Jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire



—●— Observés
 Nécessaires
 □ Points de référence
 ○ Estimations

Sources : ISU et Rapport GEM, *Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389362> ; et ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l'ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord des données disponible à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard>.

en moyenne, dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Malgré une baisse des écarts enregistrée dans l'enseignement primaire (de 43 à 38 points de pourcentage) et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (de 53 à 47 points de pourcentage), l'écart n'a pas changé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les taux d'achèvement sont plus élevés de 20 points

de pourcentage dans les zones urbaines que dans les zones rurales à tous les niveaux d'instruction, bien que ces écarts aient diminué de 4 points de pourcentage entre 2015 et 2022. Pour remédier à ces disparités, il est nécessaire de cibler les enfants les plus difficiles à atteindre en mettant l'accent sur l'équité et l'inclusion dans les réformes prioritaires des pays partenaires (cf. encadré 1.3).

ENCADRÉ 1.2 : Comment les pressions exercées sur les jeunes femmes défavorisées pour se marier jeunes continuent de menacer leur éducation (indicateur 5i)

Le mariage des enfants constitue une violation des droits humains et un obstacle important à l'éducation. Les mariages et les grossesses précoces font partie des principales raisons pour lesquelles les filles abandonnent l'école. Par ailleurs, les filles non scolarisées risquent davantage de se marier avant l'âge de 18 ans. En général, les pays partenaires qui ont une plus grande proportion de femmes (âgées de 20 à 24 ans) mariées ou vivant en union libre avant l'âge de 18 ans affichent des taux de non-scolarisation plus élevés chez les filles en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. annexe G). En 2023, 27 % des femmes âgées de 20 à 24 ans dans les pays partenaires étaient mariées ou vivaient en union libre avant l'âge de 18 ans (indicateur 5i du cadre de résultats).

La lutte contre le mariage des enfants représente une tâche complexe, dès lors que cette pratique provient souvent de normes sociales, culturelles et religieuses. Au Tchad, où le mariage précoce figure encore parmi les principales causes de déscolarisation des filles, le parlement a ratifié en 2015 un décret portant de 15 à 18 ans l'âge minimum pour le mariage. Afin de dissuader les parents de déscolariser leurs filles pour les marier, le décret prévoit une peine d'emprisonnement et une amende pour toute personne qui force une mineure à se marier. En revanche, les mariages coutumiers de filles de plus de 13 ans restent légaux en vertu du code pénal de 2010. L'amendement du code pénal en 2017 visait à renforcer l'effet dissuasif du décret, mais les progrès en ce sens ont été lents. En 2019, 61 % des femmes âgées de 20 à 24 ans s'étaient mariées avant l'âge de 18 ans au Tchad, ce qui représente la plus forte prévalence de mariages précoces au monde^a.

Au Pakistan, parmi les facteurs qui contribuent au mariage précoce et à l'abandon scolaire des filles figurent le manque d'accès à l'éducation, notamment au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, la mauvaise qualité de l'éducation qui incite les filles à abandonner l'école, ainsi que la pauvreté et les normes sociales qui encouragent les mariages précoces.

Toutes les provinces du Pakistan ont intégré dans leurs pactes de partenariat des mesures visant à améliorer l'accès des filles à l'éducation. Ces mesures remédient aux causes socioculturelles profondes du faible taux de scolarisation et du taux élevé de mariages précoces. Par exemple, le pacte de partenariat de la province de Sind et le financement pour la transformation du système qui soutient sa mise en œuvre comprennent des interventions visant à :

- Améliorer la transition des filles de l'école primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire en réhabilitant et en modernisant les établissements existants afin d'accueillir un plus grand nombre de filles, en proposant des programmes extrascolaires et des cours de rattrapage, en développant un système permettant d'identifier et de suivre les filles qui présentent un risque de décrochage élevé, en impliquant les comités locaux par l'intermédiaire des conseils d'école afin d'influencer les normes sociales et en mettant à la disposition des enseignants des formations et du matériel didactique favorisant l'égalité des genres.
- Renforcer, au niveau du système, l'unité chargée des questions de genre au sein du ministère de l'Éducation et élaborer une politique en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation. Cette politique adoptera une approche intersectorielle dans le but de garantir que les filles et les garçons bénéficient de chances égales en matière d'éducation et que le système éducatif catalyse un changement social durable. La politique en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation sera accompagnée d'un plan d'action pour l'égalité des genres qui ciblera les obstacles à l'éducation liés au genre.

^a P. Gouédard, C. Ramos et B. Tameza, *Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad*, (Florence : UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, 2024), <https://www.unicef.org/innocenti/media/3681/file/WiLL-Chad-Report.pdf>.

ENCADRÉ 1.3 : Mesure dans laquelle les pays prennent en compte l'équité et l'inclusion dans leurs réformes prioritaires

Les pays ont accordé la priorité à l'équité et à l'inclusion dans leurs efforts de réforme, comme le montre une analyse des pactes de partenariat. Environ 60 % des pactes examinés ciblent explicitement les enfants non scolarisés. Par exemple, la Tanzanie (Zanzibar) et le Zimbabwe se concentrent sur ce problème, et le Zimbabwe a recours à un système d'alerte précoce. Par ailleurs, plus de 80 % des pactes prévoient de soutenir d'autres groupes marginalisés, tels que les élèves en situation de handicap, les réfugiés ou les minorités ethniques et linguistiques, dont 47 % de ces pactes répondent aux besoins des minorités ethniques, linguistiques ou raciales, et 31 % ciblent les filles en situation de handicap. En particulier, près de 67 % des pactes s'efforcent d'améliorer l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap, et la moitié d'entre eux se concentrent sur l'enseignement et l'apprentissage de ces enfants. Par exemple, le pacte de l'Éthiopie prévoit de mettre en place des mesures incitatives pour accroître les taux de scolarisation des filles et des enfants en situation de handicap, ainsi que d'augmenter le nombre de centres de ressources favorisant l'éducation inclusive et de former des enseignants et des directeurs d'établissement dans le domaine de l'éducation inclusive.

Remarque : Pour l'équité et l'inclusion, 45 pactes ont été examinés.

1.2. LES PROGRÈS ACCOMPLIS AU NIVEAU DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

L'état des apprentissages fondamentaux dans les pays partenaires doit continuer à faire l'objet d'une attention constante (indicateur 6)

Le cadre de résultats du GPE suit les progrès accomplis par les pays partenaires en matière d'apprentissage à l'aide de l'indicateur 6 (indicateur 4.1.1 de l'ODD 4), qui mesure la proportion d'élèves maîtrisant le niveau minimal de compétence en i) lecture et ii) mathématiques, aux trois niveaux d'enseignement suivants : a) les premières années du cycle primaire (2^e ou 3^e année) ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin du premier cycle du secondaire.

Le nombre de pays qui disposent de données sur la qualité des apprentissages reste faible, en particulier pour les petites classes (cf. [annexe H](#)). Depuis la publication du rapport sur les résultats de 2023¹⁰, seulement deux pays supplémentaires (la Gambie et la Zambie) disposent de données sur les compétences en lecture et en mathématiques dans les premières

années du cycle primaire et un seul pays supplémentaire (le Lesotho) dispose de telles données en fin de cycle primaire grâce aux évaluations des niveaux minimaux de compétence (cf. [encadré 1.4](#)). Sur la période 2019-2023, 30 des 88 pays partenaires disposaient de données sur les compétences en lecture et 29 pays disposaient de données sur les compétences en mathématiques, soit dans les premières années, soit à la fin de l'enseignement primaire.

Malgré le manque de données disponibles, il est largement reconnu que les niveaux d'instruction sont faibles. La plupart des enfants terminent l'enseignement primaire sans acquérir le niveau minimal de compétence en lecture, écriture ou calcul. Cette situation met en évidence la nécessité impérieuse d'évaluer et de communiquer des données sur la qualité des apprentissages pour pouvoir suivre et améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs.

Dans les 27 pays partenaires disposant de données sur les compétences en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire, seulement 19 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence, avec des pourcentages similaires pour les filles et les garçons. Dans les 28 pays partenaires qui disposent de données sur les compétences en lecture, 28 % des enfants (27 %

¹⁰ Partenariat Mondial pour l'éducation (GPE), *Rapport sur les résultats 2023*, (Washington, DC: GPE, 2023), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/gpe-results-report-2023-fr-1208.pdf?VersionId=R8glWcsaM.SUHL4sHKuw47jz0MYYL2i0>

de garçons et 30 % de filles) ont atteint le niveau minimal de compétence à la fin de l'enseignement primaire. Le rapport sur les résultats de 2023 présente une analyse détaillée par pays.

Bien que la plupart des pays pour lesquels des données comparables sont disponibles laissent apparaître quelques progrès, le Bénin est le seul pays partenaire qui est en bonne voie d'atteindre ses cibles nationales en lecture et en mathématiques, à la fois dans les petites classes et à la fin de l'enseignement primaire. Le Tchad, la République du Congo, la Côte d'Ivoire et le Niger ont réalisé des progrès considérables par rapport au pourcentage d'enfants qui atteignent les niveaux minimaux de compétence dans les premières années du cycle primaire, mais ces pays n'obtiennent pas encore les mêmes résultats à la fin du cycle primaire, dès lors que moins de 10 % des enfants atteignent le niveau minimal de compétence en mathématiques.

Même dans certains pays dont le nombre d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence est relativement plus élevé, les progrès réalisés pour atteindre la cible nationale ont été lents. Par exemple, au Burkina Faso et au Cameroun, où plus de la moitié des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en mathématiques en troisième année de scolarité dans l'enseignement primaire, une plus petite proportion d'enfants (moins de 25 %) ont atteint le niveau minimal de compétence à la fin de l'enseignement primaire. Malgré les améliorations et leur plus grande marge de progression, ces pays n'ont toujours pas réalisé de progrès considérables pour atteindre leurs cibles nationales.

ENCADRÉ 1.4 : Un nouvel outil d'évaluation pour aider les pays à évaluer les disparités dans les résultats d'apprentissage et à rendre compte de l'évolution de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4

Pour aider les systèmes éducatifs à suivre les progrès de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4, l'ISU a mis au point en 2021 le système d'évaluations des niveaux minimaux de compétence (AMPL). Les évaluations ont été administrées en anglais et en français à la fin de l'enseignement primaire (AMPL-b) dans six pays d'Afrique subsaharienne, à savoir : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Kenya, le Lesotho, le Sénégal et la Zambie. Les évaluations de l'AMPL-b ont eu lieu au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal en 2021 et au Kenya, au Lesotho et en Zambie en 2023. Les évaluations de l'AMPL-a (qui évalue les niveaux minimaux de compétence dans les premières années de scolarité) ont été administrées en Gambie et en Zambie en 2023.

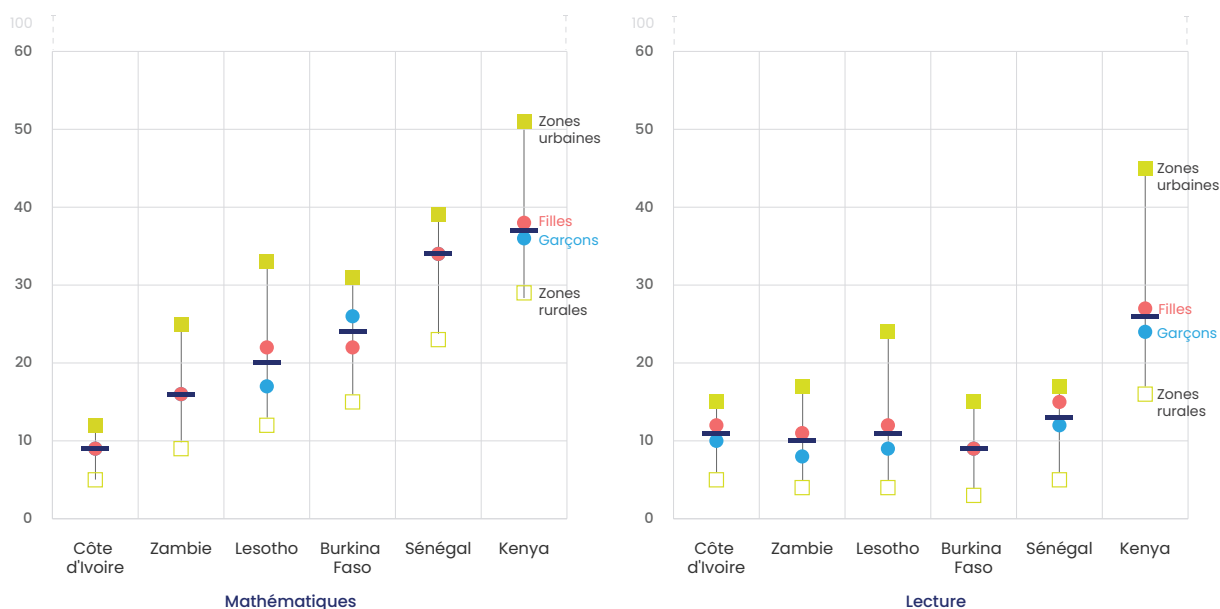
Les évaluations de l'AMPL-b montrent que moins de 20 % des enfants en Côte d'Ivoire, au Lesotho et en Zambie ont atteint les niveaux minimaux de compétence en mathématiques et en lecture à la fin du cycle primaire. Au Kenya et au Sénégal, environ 35 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en mathématiques, alors que pour la lecture, seulement 26 % des enfants au Kenya et 13 % des enfants au Sénégal ont atteint le niveau minimal de compétence. Les disparités entre les sexes varient en fonction des matières. En mathématiques, quatre pays sur les six affichent la parité. Pour ce qui est de la lecture, bien que les filles aient un avantage par rapport aux garçons, les différences dans les premières années ne dépassent pas 3 points de pourcentage. Sur les six pays, les filles n'accusent un retard par rapport aux garçons dans les deux matières qu'au Burkina Faso, bien que l'écart ne soit notable qu'en mathématiques (4 points de pourcentage).

L'écart entre les zones urbaines et les zones rurales est très important au niveau des résultats d'apprentissage. En lecture, seulement 5 % des élèves issus des écoles rurales ont atteint le niveau minimal de compétence dans cinq des six pays. Dans tous les pays, les élèves issus des écoles urbaines avaient au moins trois fois plus de chances de savoir lire et comprendre un texte. Au Burkina

Faso et au Lesotho, ils avaient même six fois plus de chances. En mathématiques, l'écart entre les zones urbaines et les zones rurales était 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 issus des écoles urbaines étaient le seul groupe de population dans lequel la majorité (51 %) atteignait le niveau minimal de compétence.

À la fin de l'école primaire, seulement un enfant sur dix est capable de lire et de comprendre un texte dans les pays africains à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Élèves atteignant le niveau minimal de compétence en mathématiques et en lecture à la fin du cycle primaire, par sexe et par pays, dans les pays africains sélectionnés, 2021-2023 (en %)



Sources : ISU, Évaluations des niveaux minimaux de compétence a et b (AMPL-ab), Rapport international, (Montréal : ISU, 2022), https://ampl.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/27/2024/02/International-Report_AMPLab_WEB.pdf.

Remarque : Les évaluations AMPL-b ont eu lieu en 2021 au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal, et en 2023 au Kenya, au Lesotho et en Zambie.

La proportion d'enseignants qualifiés augmente dans l'enseignement préscolaire et primaire (indicateur 7i)

Conformément à la cible 4.c de l'ODD 4, les pays se sont engagés à accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés d'ici à 2030. L'indicateur 7i du cadre de résultats du GPE (indicateur 4.c.1 de l'ODD 4) permet de suivre la proportion d'enseignants disposant des qualifications minimales requises à chaque niveau d'enseignement. En moyenne, les pays partenaires du GPE ont augmenté la proportion d'enseignants qualifiés dans l'enseignement préscolaire et primaire et sont

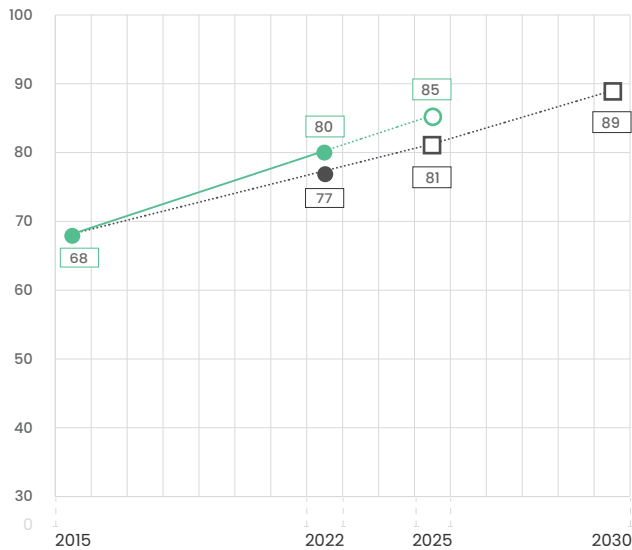
en bonne voie d'atteindre leurs cibles nationales pour 2025 à ces niveaux d'enseignement (cf. figure 1.6 et annexe I). Les données les plus récentes montrent que 80 % des enseignants du niveau préscolaire et 86 % des enseignants du primaire répondent aux normes minimales de qualification. Néanmoins, les pays n'atteindront pas leurs cibles nationales pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dès lors que la proportion d'enseignants qualifiés a stagné dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et diminué dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. figure 1.6).

FIGURE 1.6 :

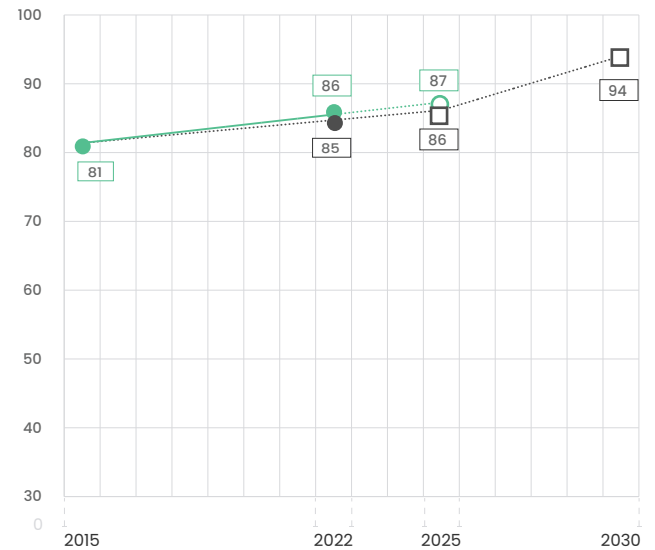
Les pays ont réalisé des progrès pour atteindre leurs cibles visant à accroître le nombre d'enseignants qualifiés dans l'enseignement préscolaire et primaire, mais pas dans l'enseignement secondaire.

Enseignants disposant des qualifications minimales requises, progrès observés et progrès nécessaires pour atteindre les points de référence pour 2025, par niveau d'enseignement (en %)

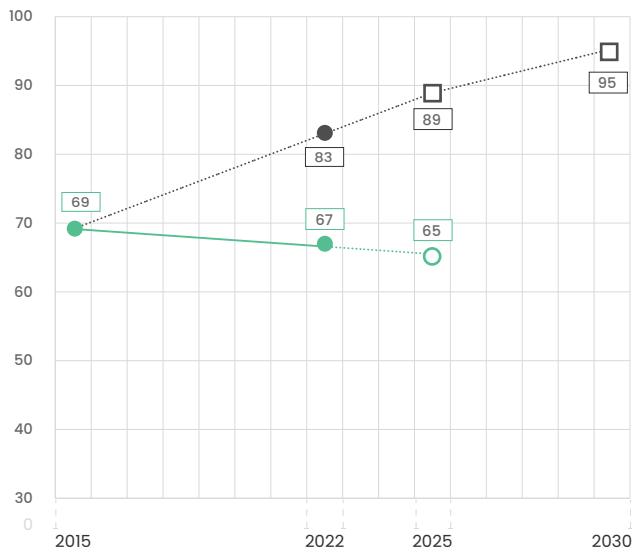
a) Enseignement préscolaire



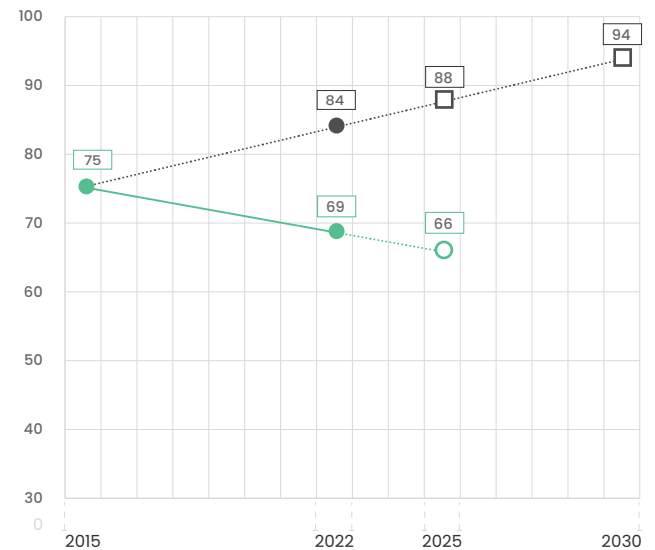
b) Enseignement primaire



c) Premier cycle de l'enseignement secondaire



d) Deuxième cycle de l'enseignement secondaire



—●— Observés □ Points de référence
 Nécessaires ○ Estimations

Sources : ISU et Rapport GEM, *Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pt0000389362> ; et ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l'ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord des données disponible à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard>.

De nombreux pays, en particulier en Afrique subsaharienne, sont confrontés à un double défi par rapport à la profession d'enseignant. D'une part, la pénurie d'enseignants continue de nuire à l'apprentissage dans de nombreux pays en raison du nombre élevé d'élèves par enseignant et/ou de la mise en place d'autres aménagements dans les salles de classe qui s'accompagnent de moins bons résultats scolaires, tels que le système des classes alternées ou le système d'enseignement à plusieurs niveaux. D'autre part, pour faire face à la croissance rapide de la population étudiante, les pays ont eu recours à des stratégies de recrutement plus

souples qui ont permis d'embaucher des enseignants moins qualifiés en assouplissant les qualifications minimales requises pour les enseignants¹¹. L'encadré 1.5 présente des stratégies adoptées par d'autres pays dans le but d'accroître le nombre d'enseignants qualifiés.

Les enseignantes qualifiées sont uniquement plus nombreuses que les enseignants qualifiés au niveau de l'enseignement préscolaire (+ 4 points de pourcentage). La faible proportion d'enseignantes qualifiées réduit le nombre de candidates potentielles à des postes de direction, alors que les données de

ENCADRÉ 1.5 : L'enseignement et l'apprentissage dans les pactes de partenariat

Une analyse des pactes de partenariat existants révèle que 89 % des pactes mettent l'accent sur des stratégies visant à améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Notamment, tous les pays ont accordé la priorité à certains aspects de la formation, du renforcement des capacités et du développement professionnel des enseignants. Parmi ces pactes, 66 % tentent expressément de remédier aux problèmes qui se posent pour recruter et affecter les enseignants qualifiés. Les stratégies communes consistent à attirer un plus grand nombre de candidats qualifiés et à retenir le personnel enseignant actuel en améliorant la motivation, les possibilités d'évolution de carrière, la rémunération et les conditions de travail des enseignants.

Par exemple, dans les Îles Salomon, le pacte de partenariat vise à « améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » par le biais de trois stratégies clés, à savoir : 1) l'amélioration des systèmes de gestion des enseignants, notamment la révision des normes d'enseignement et des perspectives de carrière des enseignants ; 2) le renforcement de la direction et de la gestion des écoles ; et 3) des initiatives favorisant le développement professionnel des enseignants qui se concentrent sur l'enseignement au bon niveau et d'autres méthodes pédagogiques. Ces initiatives seront soutenues par des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur et des possibilités de développement professionnel informel des enseignants qui mettent également l'accent sur l'égalité des genres et l'inclusion.

Par ailleurs, quelques pays, comme Kiribati et les Îles Marshall, commencent à mettre en place une formation aux technologies de l'information et de la communication pour les enseignants afin de doter les éducateurs de compétences numériques.

Enfin, dans 58 % des pays dont les financements pour la transformation du système ont été approuvés au 30 juin 2024, les déclencheurs du financement complémentaire s'efforcent d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ces déclencheurs visent à instaurer une formule basée sur l'équité pour l'affectation des enseignants (Mali), à établir un système de suivi et de communication sur l'affectation des enseignants (Malawi), et à recruter et à former des enseignants pour dispenser des cours dans la langue maternelle des enfants en vue d'améliorer l'équité et la qualité de l'éducation (Érythrée).

Remarque : Pour l'enseignement et l'apprentissage, 53 pactes ont été examinés.

¹¹ UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *A Review of the Use of Contract Teachers in sub-Saharan Africa*, (Paris : UNESCO, 2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581>.

l'Afrique francophone¹² et de l'Asie du Sud-Est¹³ semblent indiquer que la présence de femmes à la direction des écoles peut améliorer les résultats de l'apprentissage. Les enseignantes et les directrices d'établissement sont non seulement des modèles importants pour les filles, mais elles sont aussi plus susceptibles de lutter contre le mariage précoce et la violence basée sur le genre en milieu scolaire, notamment le harcèlement et les agressions sexuelles de la part des enseignants et des élèves de sexe masculin, autant de facteurs qui contribuent à créer un environnement menaçant pour les filles et à accroître les risques d'abandon scolaire¹⁴.

CONCLUSION

Les données montrent que les taux de participation à des activités d'apprentissage préscolaire organisées se sont améliorés mais restent en-deçà des objectifs. Pour remédier à ce problème, plusieurs pays partenaires se sont clairement engagés à accorder la priorité absolue à l'enseignement préscolaire dans leur programme de réforme, comme en témoigne le nombre important de pactes qui inscrivent l'éducation préscolaire dans leurs réformes prioritaires. Néanmoins, les pays partenaires doivent accélérer leurs efforts pour compenser le retard causé par les fermetures des établissements d'enseignement préscolaire pendant la pandémie de COVID-19, notamment en adoptant des lois et en mettant en œuvre des politiques visant à garantir un enseignement préscolaire gratuit et obligatoire pour un plus grand nombre d'enfants.

Les pays ont réalisé quelques progrès en matière de taux d'enfants non-scolarisés et de taux d'achèvement. Bien que les disparités entre les sexes soient moins prononcées, ce qui prouve que les efforts déployés au niveau mondial pour promouvoir l'égalité des genres ont porté leurs fruits, les progrès sont globalement trop lents. En effet, les pays sont en retard par rapport aux cibles nationales qu'ils se sont fixés dans le cadre de l'exercice d'évaluation comparative de l'ODD 4 pour 2025 et 2030. Ces derniers doivent redoubler d'efforts pour s'assurer que les enfants en âge d'être scolarisés non seulement fréquentent l'école, mais progressent également d'une

classe à l'autre et achèvent le cycle d'enseignement primaire, ainsi que le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les délais impartis. Un examen des pactes de partenariat des pays a révélé que près de 66 % des réformes prioritaires comprennent des interventions destinées à atteindre les enfants non scolarisés, telles que des systèmes d'alerte précoce pour les décrocheurs potentiels, en particulier les groupes marginalisés tels que les réfugiés et les élèves en situation de handicap.

Les faibles niveaux des résultats d'apprentissage sont très inquiétants. Les pays devraient s'engager à accélérer leurs efforts pour garantir qu'un plus grand nombre d'élèves du primaire atteignent les niveaux minimaux de compétence en lecture, en écriture et en calcul. Pour pallier le manque de données dans ce domaine, les pays doivent également s'engager à mesurer et à communiquer les données sur la qualité des apprentissages et à utiliser ces données pour orienter leurs efforts.

Pour que l'apprentissage ait lieu à l'école, les enfants et les jeunes ont besoin d'enseignants qualifiés. Les pays se sont engagés à accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés d'ici 2030 et sont en bonne voie d'atteindre cet objectif dans l'enseignement préscolaire et primaire. En revanche, dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'enseignants qualifiés décroît lentement.

Dans l'ensemble, les pays doivent accélérer leurs progrès en matière d'accès à l'éducation et à l'apprentissage pour pouvoir atteindre les cibles qu'ils se sont fixés pour 2025. Ils doivent rapidement éliminer les obstacles qui entravent la disponibilité des données afin d'assurer un suivi adéquat de leurs progrès réalisés pour atteindre les objectifs du GPE 2025. En l'absence de données de qualité et récentes, l'identification des domaines essentiels à améliorer devient une tâche ardue. Les pays ont tout intérêt à poursuivre leurs efforts pour élaborer des systèmes de données et renforcer leurs capacités dans ce domaine, notamment en ce qui concerne les données sur la qualité des apprentissages, afin d'éclairer la prise de décision et d'orienter efficacement le secteur de l'éducation vers la réalisation des cibles nationales de l'ODD 4.

¹² C. Alban Conto, N. Guibert et F. Devignes, *Le rôle des directrices d'école dans l'amélioration des apprentissages en Afrique francophone*, (Dakar : IPE-UNESCO, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386898>.

¹³ P. Gouédard et R. Ninomiya, *Women in Learning Leadership: Evidence on Female School Leaders from the Southeast Asia Learning Metrics Program*, (Florence : UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, 2024), <https://www.unicef.org/innocenti/media/9306/file/UNICEF-Innocenti-SEA-PLM-Report-2024.pdf>.

¹⁴ Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI) et Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO), Initiative « Priorité à l'égalité » (Gender at the Center Initiative [GCI]) Rapport annuel 2023, (New York : UNGEI, 2023), https://www.ungei.org/sites/default/files/2024-03/GCI_Annual%20Report_2023_FR_0.pdf ; Q. Wodon, C. Male et A. Onagoruwa, *Educating Girls and Ending Child Marriage in Africa : Investment Case and the Role of Teachers and School Leaders*, (Addis-Abeba : UNESCO IIRCA, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390382>.

Le GPE aide les pays partenaires à élaborer et à mettre en œuvre des réformes prioritaires en vue d'améliorer les résultats d'apprentissage. Ces réformes consistent notamment à améliorer le recrutement, la formation, l'affectation et la gestion des enseignants, à fournir aux enfants de meilleurs environnements et matériels

d'apprentissage, ainsi qu'à aider les pays à renforcer leur capacité à suivre les résultats d'apprentissage. Un soutien plus important du GPE s'avère nécessaire pour que les pays partenaires puissent accélérer leurs progrès par rapport à leurs cibles nationales.





CHAPITRE 2

LES CONTRIBUTIONS DU GPE AUX RÉFORMES DU SYSTÈME POUR PROMOUVOIR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR CHAQUE ENFANT



PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- En juin 2024, les groupes locaux des partenaires de l'éducation avaient conclu 57 pactes de partenariat. Les réformes du système décrites dans les pactes de partenariat sont davantage hiérarchisées que les efforts de réforme précédents. La plupart des pactes intègrent l'égalité des genres en tant que question transversale dans leurs réformes. Les évaluations ont fait ressortir des preuves de l'existence d'un dialogue inclusif mené par le gouvernement dans le processus de préparation du pacte.
- En entreprenant les réformes du système définies dans leurs pactes, les pays ont identifié la manière dont ils relèveraient les principaux défis en matière de financement national, de planification et de suivi sectoriels intégrant la notion de genre, de coordination sectorielle, ainsi que de données et d'éléments factuels. Cette première année de référence fournit des preuves émergentes de la contribution du GPE aux réformes politiques et au renforcement institutionnel dans ces domaines. Les quatre cinquièmes des 15 pays ayant fait état de leurs progrès au cours de la première année de mise en œuvre étaient en bonne voie de relever les principaux défis en matière de financement national de l'éducation et de coordination sectorielle. Environ la moitié des pays étaient en bonne voie de relever les défis liés à la planification intégrant la notion de genre, ainsi qu'aux données et éléments factuels.
- Près de 60 % des pays partenaires ont soit maintenu leurs dépenses consacrées à l'éducation au point de référence de 20 %, ou au-dessus de ce point de référence, soit augmenté le montant de leurs dépenses consacrées à l'éducation par rapport à 2020, ce qui signifie que le nombre de pays partenaires ayant réalisé des progrès en matière de financement national a légèrement augmenté. La part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation dans le total des dépenses publiques a augmenté pour la première fois depuis le début de la pandémie de COVID-19.
- Le pourcentage de groupes locaux des partenaires de l'éducation comportant à la fois des organisations de la société civile et des associations d'enseignants a légèrement baissé, en passant de 64,1 % au cours de l'exercice 2022 à 62,5 % au cours de l'exercice 2024.
- La proportion de pays partenaires ayant communiqué des données à l'ISU sur au moins 10 des 12 indicateurs a fluctué au cours de la période 2015-2023, et a diminué en passant de 48,9 % en 2022 à 44,3 % en 2023, ce qui prouve que les données internationales sont de moins en moins communiquées.
- Au cours de l'exercice 2024, plus de 80 % des financements pour le renforcement des capacités du système étaient en bonne voie d'atteindre leurs objectifs dans les trois guichets de financements pour le renforcement des capacités du système.

- Au cours de l'exercice 2024, 50 % des financements du GPE étaient alignés sur les systèmes nationaux et 64 % étaient harmonisés avec les autres sources de financement externe pour l'éducation. Le recours accru aux modalités harmonisées depuis l'exercice 2021 reflète en partie le succès du fonds à effet multiplicateur du GPE, dont les montants sont souvent combinés à ceux des cofinanciers qui débloquent le fonds à effet multiplicateur.
- Au cours de l'exercice 2024, les ressources du fonds à effet multiplicateur ont été épuisées plus tôt que prévu en raison de la forte demande pour ce type de financement. Le montant total des cofinancements mobilisés par le biais de tous les mécanismes de financement innovants du GPE depuis l'exercice 2022, soit près de 4 milliards de dollars, dépasse largement l'objectif de 1,6 milliard de dollars qui avait été fixé pour l'exercice 2024.
- Le nombre de financements approuvés a augmenté au cours de l'exercice 2024. En effet, plus d'un milliard de dollars de financements de mise en œuvre ont été approuvés pendant cet exercice, contre 398 millions de dollars au cours de l'exercice précédent. Les décaissements du Fonds du GPE ont également dépassé le milliard de dollars au cours de l'exercice 2024.
- Les financements de mise en œuvre continuent d'atteindre leurs objectifs à l'issue des projets, notamment en matière d'égalité des genres et d'inclusion. Sur les 24 financements qui ont été clôturés et qui ont transmis des rapports de fin d'exécution depuis le lancement du GPE 2025, 21 financements (88 %) ont atteint leurs objectifs généraux.
- Depuis le lancement du GPE 2025, le GPE a atteint près de 253 millions d'enfants, dont 103 millions de filles et 380 387 enfants en situation de handicap. Ces enfants représentent 39 % de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans les 76 pays bénéficiant de financements du GPE qui ont communiqué ce chiffre. Sur ces 253 millions d'enfants, 70 % se trouvent dans des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.
- Soixante-deux pour cent des financements approuvés dans le cadre du GPE 2025 avaient défini l'égalité des genres comme objectif, contre 34 % des financements approuvés dans le cadre du GPE 2020.
- Tous les mécanismes transnationaux du GPE, c'est-à-dire le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX), L'Éducation à voix haute et les initiatives d'appui technique, ont dépassé leurs objectifs pour 2024.
- En juin 2024, 61 % des annonces de contribution des bailleurs de fonds avaient été respectées, ce qui représente un décaissement total de 2,35 milliards de dollars provenant de 29 bailleurs de fonds.

INTRODUCTION

Le GPE contribue à la réalisation de l'ODD n° 4 en aidant les pays partenaires à élaborer et à mettre en œuvre les réformes du système énoncées dans leurs pactes de partenariat en trois étapes interdépendantes, à savoir : 1) le diagnostic du système éducatif et l'analyse de quatre facteurs clés (appelés facteurs favorables, c'est-à-dire le financement national, une planification et un suivi sectoriels intégrant la notion de genre, la coordination sectorielle, ainsi que les données et les éléments factuels) qui favorisent ou entravent la réalisation des résultats en matière d'éducation par les réformes du système ; 2) la hiérarchisation des réformes grâce à l'élaboration de pactes de partenariat qui décrivent les réformes et la manière dont elles seront soutenues par les partenaires au niveau du pays ; et 3) la mise en œuvre, l'apprentissage et l'adaptation par le biais de financements du GPE et d'autres financements nationaux et externes.

Ces étapes se traduisent par trois objectifs poursuivis au niveau des pays dans le cadre de résultats du GPE. L'objectif intermédiaire du GPE 2025, qui consiste à mobiliser des partenaires et des ressources au niveau national et mondial en vue d'obtenir des résultats durables, renforce les objectifs au niveau des pays.

Une fois que les groupes locaux des partenaires de l'éducation ont identifié une réforme du système dans leur pacte de partenariat, le GPE octroie un financement visant à soutenir cette réforme. Le GPE incite également à améliorer les quatre facteurs favorables en subordonnant jusqu'à 40 % de l'allocation du financement pour la transformation du système, appelé « financement complémentaire », à la réalisation des « déclencheurs du financement complémentaire », c'est-à-dire des mesures destinées à relever les défis les plus urgents qui ont été identifiés dans le pacte.

Parmi les financements du GPE octroyés au niveau des pays figurent : le financement pour la transformation du système, le financement pour le renforcement des capacités du système, l'Accélérateur de l'éducation des filles, ainsi que les mécanismes de financement innovants qui servent à mobiliser des financements supplémentaires au profit de l'éducation. Trois mécanismes transnationaux viennent compléter ces financements, à savoir : le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX), L'Éducation à voix haute et les initiatives d'appui technique.

Le présent chapitre, qui s'articule autour des objectifs au niveau des pays et des objectifs intermédiaires, fait le point sur les progrès réalisés par les pays partenaires dans la mise en œuvre des principales mesures liées aux facteurs favorables. Il s'agit de la première année pour laquelle de telles données sont disponibles. Les parties portant sur les objectifs n° 1 et 2 au niveau des pays ont été regroupées afin que les progrès accomplis pour les quatre facteurs favorables puissent être examinés ensemble. Les pays partenaires viennent d'entamer l'examen de mi-parcours de leurs pactes. Par conséquent, les progrès réalisés sur le plan des réformes des pays seront disponibles dans le rapport sur les résultats de l'année prochaine.

Ce chapitre se penche également sur la manière dont les financements du GPE au niveau des pays, les mécanismes de financement innovants et les mécanismes transnationaux ont soutenu les réformes des pays partenaires.

2.1 OBJECTIFS N° 1 ET 2 AU NIVEAU DES PAYS : UNE PLANIFICATION ET UN SUIVI SECTORIELS INTÉGRANT LA NOTION DE GENRE, AINSI QU'UNE ACTION CONCERTÉE ET DES FINANCEMENTS COORDONNÉS

Au cours de l'exercice 2024, 24 pays partenaires ont conclu leurs pactes de partenariat, ce qui porte à 57 le nombre total de pactes. Ces derniers comprenaient des pays à revenu intermédiaire tels que l'Indonésie, la République kirghize et l'Ouzbékistan, qui n'étaient pas obligés de conclure des pactes pour bénéficier d'un financement du GPE. D'après les évaluations thématiques et au niveau du pays menées récemment, les réformes décrites dans les pactes de partenariat sont davantage hiérarchisées que les efforts de réforme précédents, en partie grâce à une approche plus systématique et davantage fondée sur des données probantes pour identifier les problèmes. Les évaluations ont également fait ressortir qu'il existe des preuves solides de l'existence d'un dialogue inclusif mené par le gouvernement dans le cadre du processus d'élaboration du pacte.

Les réformes du système nécessitent de mettre en place des facteurs favorables à leur réussite. Le Secrétariat du GPE, en coordination avec les groupes locaux des partenaires de l'éducation sous la direction du gouvernement, suit chaque année les progrès réalisés par les pays partenaires dans la mise en œuvre des principales mesures liées aux facteurs favorables, en commençant un an après que les groupes locaux des partenaires de l'éducation ont approuvé les réformes de leur système.

En juin 2024, 75 pays partenaires avaient réalisé une analyse des facteurs favorables, en précisant le niveau de priorité accordé à chaque facteur favorable (cf. [tableau 2.1](#))¹⁵. Parmi ces pays, le Conseil du GPE a approuvé le domaine d'intervention des financements du GPE pour 17 pays en juin 2023. Ces pays étaient donc tenus d'évaluer les progrès réalisés par rapport aux mesures liées aux facteurs favorables de « haute priorité » et de « priorité moyenne » qu'ils avaient identifiées dans leurs pactes de partenariat avant juin 2024¹⁶.

Cette première année de référence fournit des preuves émergentes de la contribution du GPE aux réformes politiques et au renforcement institutionnel, en plus des résultats directs des financements du GPE. Dans

TABLEAU 2.1 :

Analyse des facteurs favorables assortis de leurs niveaux de priorité depuis l'exercice 2024

Facteurs favorables	Haute priorité	Priorité moyenne	Priorité faible	Pays faisant état de leurs progrès
Planification et suivi sectoriels intégrant la notion de genre	17	53	5	15
Données et éléments factuels	32	39	4	13
Coordination sectorielle	11	53	11	13
Volume, équité et efficience des dépenses publiques nationales consacrées à l'éducation	46	25	4	15

Source : Secrétariat du GPE.

Remarque : Veuillez-vous référer à l'annexe J pour obtenir la liste exhaustive des pays et des niveaux de priorité pour les quatre facteurs favorables.

¹⁵ Niveaux de priorité : « Priorité faible : des ajustements mineurs dans le facteur favorable permettraient d'accélérer les progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques principaux du pays. Priorité moyenne : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques du pays sera considérablement retardée si les problèmes dans le domaine du facteur favorable ne sont pas résolus. Haute priorité : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques du pays est jugée impossible ou très improbable à moins que des réformes majeures ne soient entreprises dans le domaine des facteurs favorables. Le(s) ministère(s) de l'éducation et/ou les partenaires de développement ne travaillent pas activement dans ce domaine, ou leur engagement est insuffisant pour apporter des améliorations significatives ». Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « *Independent Technical Advisory Panel (ITAP) Guidelines and Report Template* », (Washington, DC : GPE, 2022), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-ITAP-guidelines.pdf?VersionId=Ln23Vowb8Xn0d2elzpl8fRlaja3fLnG6> (en anglais).

¹⁶ Au moment de la rédaction du présent rapport, 15 pays sur les 17 disposaient de données. Les progrès sont suivis pour les facteurs favorables jugés « hautement » ou « moyennement » prioritaires. L'ensemble des 15 pays ayant communiqué des données ont accordé une haute priorité ou une priorité moyenne au financement national de l'éducation et à la planification et au suivi sectoriels intégrant la notion de genre. Treize des 15 pays partenaires ont accordé une haute priorité ou une priorité moyenne à la disponibilité et l'utilisation des données, ainsi qu'à la coordination sectorielle. Dès qu'elles seront disponibles, les données des deux pays restants seront publiées sur le site web du GPE. Dans le rapport sur les résultats de 2025, 61 pays partenaires devraient communiquer des données.

l'ensemble, 12 pays sur 15 sont en bonne voie en matière de financement national, 10 sur 13 en matière de coordination sectorielle, sept sur 15 en matière d'égalité des genres et sept sur 13 en matière de données et d'éléments factuels. Les parties suivantes passent en revue les progrès réalisés par les pays à l'égard des facteurs favorables.

Planification sectorielle intégrant la notion de genre et réformes politiques (indicateurs 5ii et 9ii)

La planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre ont été évalués dans 79 % des pays partenaires (soit 75 sur 95) au cours de l'exercice 2024 (indicateur 5iia), dont 32 pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC). Parmi ces pays, 17 ont accordé une haute priorité à la planification sectorielle intégrant la notion de genre¹⁷ (cf. [tableau 2.1](#)).

Sept des 15 pays ayant communiqué des données étaient en bonne voie pour mener à bien les mesures décrites dans leur pacte afin d'éliminer les obstacles identifiés (indicateur 5iib). Ces mesures se répartissent en trois catégories principales, à savoir : l'intégration des questions de genre dans les analyses sectorielles de l'éducation, le renforcement de la planification opérationnelle, ainsi que le suivi de la mise en œuvre des plans et des politiques de l'éducation. Par exemple, le Guyana progresse dans son analyse de l'égalité des genres dans l'éducation et l'examen de ses programmes d'enseignement fondé sur le genre. Le Salvador a entrepris une analyse des résultats de l'évaluation des acquis scolaires en tenant compte de la problématique du genre et le Kenya évalue les disparités entre les filles et les garçons au niveau préscolaire.

Le cadre de résultats suit également l'existence d'une loi portant sur le droit à l'éducation, un élément de l'analyse des facteurs favorables à la planification sectorielle intégrant la notion de genre (indicateur 5iic). Deux tiers des 75 pays disposent d'un cadre législatif garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants.

Plusieurs pays s'intéressent également à la planification opérationnelle. Par exemple, le Cambodge est en passe d'harmoniser ses programmes d'apprentissage dans les premières années de scolarité entre les différents niveaux de gouvernement et les partenaires de développement. Le Kenya met actuellement en place un cadre permettant d'effectuer un suivi conjoint de la mise en œuvre des politiques à l'aide de données harmonisées qui sont communiquées par les principaux

acteurs du secteur de l'éducation. Le Rwanda et le Zimbabwe renforcent les capacités de planification et la coordination au niveau des districts pour s'assurer que les activités éducatives sont alignées sur le plan sectoriel. Enfin, l'Ouganda renforce son système de suivi de la mise en œuvre en vue d'améliorer la planification au niveau local.

Les financements pour le renforcement des capacités du système visent à soutenir la planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre des pays, et les données provenant de l'exercice 2024 montrent que 95,8 % des financements pour le renforcement des capacités du système sont en bonne voie d'exécution dans l'ensemble (soit 23 sur 24). Ce pourcentage s'élève à 88,9 % pour les PPFC (soit huit sur neuf) (indicateur 9ii). Les progrès réalisés en matière de planification et de suivi sectoriels intégrant la notion de genre constituent l'un des aspects de l'approche plus large du GPE visant à promouvoir l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par l'éducation, qui a considérablement progressé au cours de l'exercice 2024 (cf. [encadré 2.1](#)).

Données et éléments factuels (indicateurs 8i, 8ii et 13)

En juin 2024, le facteur favorable lié aux données et aux éléments factuels a été évalué dans 79 % des pays partenaires (soit 75 sur 95), dont 32 PPFC (indicateur 8iia). Sur ces 75 pays, 43 % ont accordé une haute priorité aux données et aux éléments factuels (cf. [tableau 2.1](#)). La communication des principales statistiques relatives à l'éducation ventilées par handicap, qui constitue un élément de l'analyse des facteurs favorables pour les données et les éléments factuels, fait également l'objet d'un suivi indépendant dans le cadre de résultats du GPE (indicateur 8iic). Sur les 75 pays où les données et les éléments factuels ont été évalués, 78 % ont communiqué les principales statistiques sur l'éducation ventilées par handicap au niveau national, mais les données ne sont pas systématiquement communiquées à l'ISU.

Au cours de l'exercice 2024, les principales initiatives visant à améliorer les données et les éléments factuels ont été considérées comme étant « en bonne voie d'exécution » dans sept des 13 pays partenaires ayant fait état de leurs progrès (indicateur 8iib). Ces initiatives comprennent souvent des mesures visant à améliorer les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), les systèmes d'évaluation des acquis scolaires, les données ventilées par sexe et l'utilisation des données

¹⁷ La période de référence pour l'indicateur 5iia est passée de l'année civile à l'exercice.

ENCADRÉ 2.1 : Le point sur le travail du GPE en matière d'égalité des genres en 2024

L'une des principales priorités du GPE est de promouvoir l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par l'éducation. Le GPE prend de nouvelles mesures pour pouvoir mieux intégrer les questions de genre avec d'autres dimensions qui affectent les possibilités d'apprentissage, telles que le handicap et le lieu de résidence, dans son approche de travail avec les pays partenaires.

Environ 90 % des pactes de partenariat s'appuient sur une analyse de genre, ainsi que sur des données et des éléments factuels récents portant sur l'égalité des genres. De plus, 72 % des pactes de partenariat intègrent l'égalité des genres en tant que question transversale dans leurs réformes nationales^a. Par ailleurs, des données indépendantes montrent que les pays partenaires intègrent également une approche plus large de l'égalité des genres dans l'éducation. Dans la phase 1 de son rapport de synthèse, l'évaluation thématique et au niveau des pays^b du GPE 2025 a constaté que les activités identifiées par les huit pays de l'échantillon dans leurs pactes de partenariat ne se cantonnent pas à l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation. L'évaluation a trouvé des exemples de pays qui luttent contre les inégalités entre les genres au sein du système éducatif et par l'éducation, et qui se servent de l'éducation pour améliorer l'égalité des genres dans la société en général.

L'égalité des genres est également intégrée au début du processus de préparation du programme pour les financements de mise en œuvre du GPE. Au 1^{er} juillet 2024, 71 % des notes conceptuelles des programmes (soit 25 sur 35) intégraient l'égalité des genres au début du processus, et 77 % (soit 17 sur 22) l'ont fait au cours des 12 derniers mois. Le nombre plus élevé de notes conceptuelles ayant récemment intégré l'égalité des genres indique qu'il y a une meilleure compréhension commune de l'approche du GPE pour mettre en œuvre l'égalité des genres.

En tant que membre fondateur de l'initiative *Safe to Learn*, le GPE s'est davantage engagé dans des initiatives visant à mettre fin à la violence en milieu scolaire, en particulier la violence sexiste, afin que les enfants soient libres d'apprendre, de s'épanouir et de réaliser leurs rêves. En janvier 2024, le GPE a collaboré avec le Center for Global Development, la *Coalition for Good Schools, Safe to Learn* et le Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement du Royaume-Uni pour organiser la conférence de *Wilton Park* sur la violence dans l'éducation. Le GPE a également mis à l'essai une initiative d'appui technique sur la prévention de la violence, dans le cadre de laquelle les pays partenaires mettent en œuvre des interventions intersectorielles pour lutter contre la violence sexiste. Par exemple, le ministère de l'Éducation du Mali a l'intention de s'associer au ministère de la Justice et au Parlement pour renforcer la loi relative à la violence sexiste, tout en améliorant son application à l'intérieur et aux abords des écoles.

a D'après un examen mené sur 46 pactes de partenariat.

b *Triple Line Consulting*, « Étude GPE 2022-2026 : Évaluation thématique et au niveau des pays », (Londres : Triple Line Consulting, 5 avril 2024), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/evaluation-thematique-et-au-niveau-des-pays-rapport-de-synthese-phase-1>.

pour renforcer la prise de décision. Par exemple, le Cambodge, le Tadjikistan et la Tanzanie sont en train de moderniser leurs SIGE avec du nouveau matériel informatique et de nouveaux logiciels, en intégrant divers systèmes de gestion des données ainsi que de nouvelles données démographiques, telles que des données relatives au genre et au handicap.

Le Cambodge, le Salvador, la Somalie (fédérale) et la Tanzanie (continentale) mettent actuellement en place des cadres stratégiques pour pouvoir évaluer régulièrement les acquis scolaires des élèves. Leurs politiques visent à mesurer les résultats d'apprentissage afin d'exploiter les données sur la qualité des apprentissages pour orienter les stratégies pédagogiques.

FIGURE 2.1 :

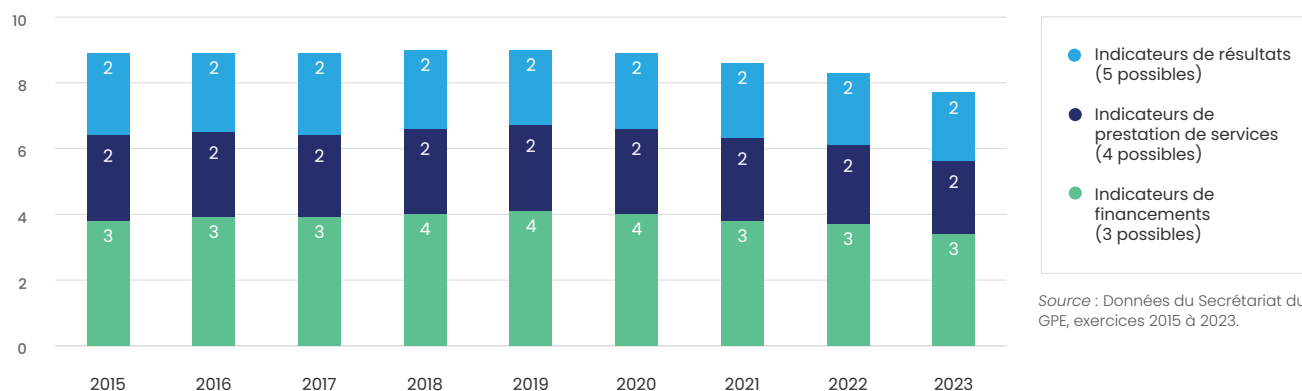
Les pays partenaires sont toujours confrontés à des difficultés en matière de disponibilité et de communication des données.

Proportion de pays partenaires communiquant des données à l'ISU sur au moins 10 des 12 indicateurs mondiaux clés de l'éducation et nombre moyen d'indicateurs communiqués, 2015-2023.

a) Proportion de pays partenaires communiquant des données à l'ISU sur au moins 10 des 12 indicateurs mondiaux clés de l'éducation (en pourcentage)



b) Nombre d'indicateurs communiqués par catégorie



Source : Données du Secrétariat du GPE, exercices 2015 à 2023.

Le Bhoutan, la République démocratique du Congo, le Salvador et le Guyana se concentrent sur la collecte et l'utilisation de données ventilées par sexe et d'informations sexospécifiques.

Trois pays partenaires encouragent une culture de décisions fondées sur les données à tous les niveaux administratifs, en formant le personnel aux processus de traitement des données et en créant des mécanismes de retour d'information pour s'assurer que les données sont efficacement utilisées pour planifier et élaborer les politiques.

Vu le peu de progrès accomplis à l'égard de la disponibilité des données internationales sur l'éducation,

ces mesures s'avèrent primordiales. Entre 2015 et 2023, la proportion de pays partenaires ayant communiqué des données à l'ISU sur au moins 10 des 12 indicateurs (indicateur 8i) a fluctué. En 2015, 51,1 % des pays partenaires avaient communiqué des données sur au moins 10 des 12 indicateurs à l'ISU (cf. [figure 2.1](#)). Cette proportion a diminué pour atteindre 44,3 % (soit 39 pays sur 88) en 2023, ce qui prouve que les données internationales sont de moins en moins communiquées. La proportion de PPFC ayant communiqué des données sur au moins 10 indicateurs a également fluctué, en atteignant son niveau le plus faible en 2017 et en 2023 avec 27,3 %, et son apogée en 2021 avec 39,3 %. En 2023, ce chiffre s'élève à 27,3 % (soit neuf PPFC sur 33)¹⁸.

¹⁸ Le manque de données disponibles peut être une raison pour expliquer le nombre limité de données communiquées à l'ISU. Toutefois, dans de nombreux cas, les données au niveau des pays existent mais celles-ci ne sont pas forcément communiquées à l'ISU.

Le nombre moyen d'indicateurs communiqués annuellement par l'ensemble des pays partenaires a légèrement diminué, passant de 8,9 en 2015 à 7,7 en 2023. Comme l'indique le rapport sur les résultats de 2023, un nombre toujours moins important de pays communiquent des données sur les indicateurs relatifs à la prestation de services (les données relatives aux enseignants), les indicateurs relatifs au financement (en particulier, la part consacrée à l'éducation dans les dépenses publiques) et les indicateurs provenant des enquêtes menées auprès des ménages que sur les autres indicateurs.

Grâce au mécanisme de financement complémentaire, le GPE favorise la mise en œuvre de mesures clés destinées à améliorer les systèmes de données. Au 30 juin 2024, dans les 23 pays dont le Conseil d'administration a approuvé les déclencheurs du financement complémentaire, cinq de ces déclencheurs étaient liés à des mesures visant à améliorer les données et les éléments factuels. Par exemple, en Ouganda, 15 millions sur les 162,5 millions de dollars alloués sont subordonnés à la mise en place d'un SIGE efficace. Au Libéria, le décaissement de 950 000 dollars sur les 34,5 millions de dollars alloués au titre du financement pour la transformation du système est conditionné à la production par le pays de rapports statistiques dans les délais impartis.

Coordination sectorielle (indicateurs 8iii, 10, 12 et 13ii)

L'objectif n° 2 au niveau des pays vise à aider les pays partenaires à renforcer une action concertée et des financements coordonnés en faveur de l'éducation. Le GPE apporte une valeur ajoutée en mobilisant les partenaires au niveau national pour soutenir la réforme du système des pays¹⁹.

La coordination sectorielle a été évaluée dans 79 % des pays partenaires (soit 75 sur 95), dont 32 PPFC (indicateur 8iiia). Sur ces 75 pays, 11 ont accordé une haute priorité à la coordination sectorielle (cf. [tableau 2.1](#))²⁰.

La majorité des pays disposant de données (soit 10 sur 13) étaient en bonne voie de mener à bien les mesures décrites dans leurs pactes pour améliorer la coordination sectorielle, et deux des quatre PPFC étaient également en

bonne voie (indicateur 8iiib). Les mesures menées dans ces pays pouvaient être réparties en deux catégories, à savoir : le renforcement de l'action concertée et des financements coordonnés.

Les pays se sont généralement efforcés de mettre en place ou de renforcer les mécanismes de collaboration dans le secteur. Par exemple, la Somalie (fédérale) réactive actuellement les groupes de travail techniques pour les acteurs du secteur de l'éducation, et le Tadjikistan est sur le point de créer et d'équiper une unité de coordination et d'analyse au sein du ministère de l'Éducation.

En ce qui concerne les financements coordonnés, la Somalie (fédérale) est en bonne voie pour renforcer ses processus de budgétisation et de gestion financière afin de pouvoir effectuer un meilleur suivi du budget alloué à l'éducation et des ressources provenant des bailleurs de fonds. La Tanzanie (Zanzibar) élabore un cadre de financement conjoint pour son plan sectoriel qui permettra d'aligner le financement externe sur les priorités nationales. Le Rwanda réalise actuellement une enquête pour identifier et cartographier les principaux bailleurs de fonds du secteur de l'éducation dans le pays.

Le financement pour le renforcement des capacités du système aide également les pays partenaires à améliorer la coordination sectorielle. Au cours de l'exercice 2024, 88,2 % (soit 15 sur 17) des financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre du guichet « mobilisation pour une action concertée et des financements coordonnés » se déroulent comme prévu (indicateur 10ii), et ce pourcentage s'élevait à 83,3 % pour les PPFC (soit cinq sur six).

Dialogue sectoriel inclusif

Le groupe local des partenaires de l'éducation, qui comprend diverses parties prenantes, notamment des autorités nationales, des bailleurs de fonds, des agences multilatérales, des organisations non gouvernementales, le secteur privé, des représentants d'enseignants et des organisations de la société civile, constitue un forum de concertation destiné à promouvoir le dialogue sur les politiques du secteur de l'éducation au niveau du pays. L'inclusion d'associations d'enseignants et d'organisations de la société civile dans les groupes locaux des

¹⁹ J. Perrier, M. Ramos et C. Salzano, « Une action coordonnée pour transformer l'éducation : quels avantages pour les différents acteurs et partenaires de l'éducation ? », Blog Éducation pour tous, 12 juillet 2023, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/action-coordonnee-transformer-education-avantages-acteurs-partenaires>.

²⁰ La période de référence pour l'indicateur 8iiia est passée de l'année civile à l'exercice.

partenaires de l'éducation (indicateur 8iic) permet de garantir que les voix des enseignants et des citoyens sont entendues et prises en compte dans les politiques de l'éducation et les processus décisionnels²¹.

L'évaluation initiale du modèle opérationnel du GPE 2025 a constaté que le dialogue inclusif s'est amélioré lors du processus d'identification des réformes du système.

Au cours de l'exercice 2024, 62,5 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation (61,5 % dans les PPFC) comprenaient à la fois des organisations de la société civile et des associations d'enseignants, 96,6 % comprenaient des organisations de la société civile (97,4 % dans les PPFC) et 63,6 % comprenaient des associations d'enseignants (64,1 % dans les PPFC) (cf. figure 2.2). Le pourcentage de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant à la fois des organisations de la société civile et des associations d'enseignants a enregistré une légère baisse par rapport à 2023²².

Le financement pour le renforcement des capacités du système permet également aux gouvernements et aux parties prenantes du secteur de l'éducation de tirer des enseignements communs des données probantes afin de favoriser une meilleure mise en œuvre des plans et des politiques de l'éducation. Quatre-vingts pour cent des financements pour le renforcement des capacités du système (soit huit sur dix), et 66,7 % dans les PPFC (soit trois sur cinq), relevant de ce guichet de financement se sont déroulés comme prévu au cours de l'exercice 2024 (indicateur 13ii).

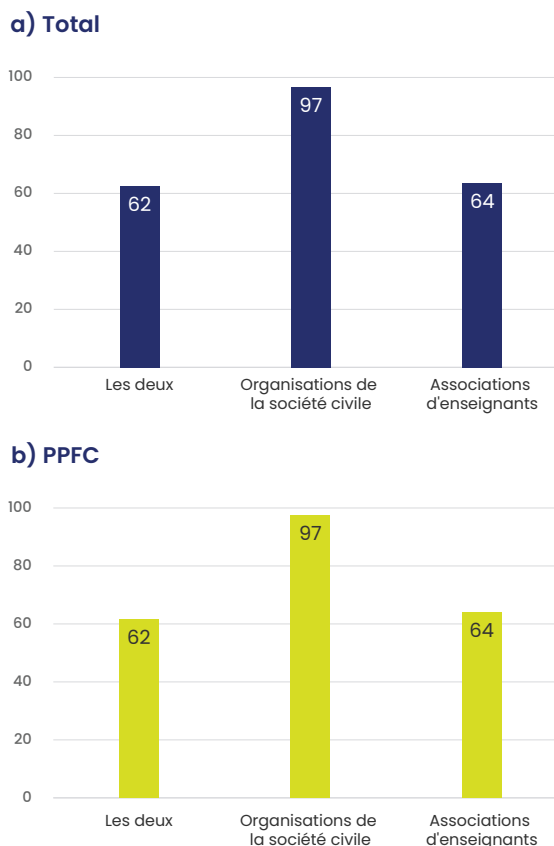
Financements coordonnés à travers les financements du GPE

Dans le cadre de son engagement pour garantir des financements coordonnés, le GPE suit les deux composantes suivantes : 1) l'alignement de ses financements sur les systèmes nationaux existants afin de réduire les inefficacités en matière de coordination et de mise en œuvre ; et 2) l'harmonisation ou la mise en commun de ses financements avec d'autres ressources

FIGURE 2.2 :

Un plus grand nombre de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprennent des représentants de la société civile que des représentants d'associations d'enseignants.

La proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant des représentants de la société civile et des représentants d'associations d'enseignants, exercice 2024 (en %)



Source : Données du Secrétariat du GPE, exercice 2024.

Remarque : La période de référence pour l'indicateur 8iic est passée de l'année civile à l'exercice. Le nombre total est passé à 88 cette année avec l'adhésion des nouveaux pays partenaires suivants : l'Angola, le Belize, la République arabe d'Égypte et le Sri Lanka. L'Ukraine, qui est devenue un pays partenaire l'année dernière, dispose désormais d'un groupe local des partenaires de l'éducation. La collecte de données sur les groupes locaux des partenaires de l'éducation dans les îles du Pacifique a également changé cette année, en passant d'un niveau régional à un niveau national. Les données comprennent désormais des saisies distinctes pour Kiribati, les îles Marshall, Samoa, les îles Salomon, Tonga et Tuvalu. Fidji, les États fédérés de Micronésie et Vanuatu font désormais partie des îles du Pacifique.

²¹ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Charte du Partenariat mondial pour l'éducation », (Washington, DC : GPE, janvier 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-01-charte-partenariat-mondial-education.pdf>. Veuillez également vous référer au document du GPE, « Principes pour des groupes locaux des partenaires de l'éducation », (Washington, DC : GPE, avril 2020), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-04-GPE-principles-effective-local-education-groupes-FR.pdf?VersionId=qknWMqEbtPsVJqDEIjLbLoU96PqFmFeP#&:text=Les%20Groupes%20locaux%20des%20partenaires%20d%27education%20d%27developpement%20par%20le%20pays>.

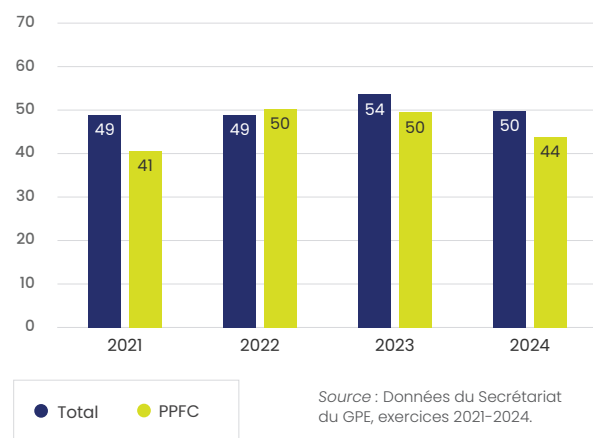
²² Sur les quatre pays qui ont rejoint le partenariat au cours de l'exercice 2024, le Belize et la République arabe d'Égypte ont déclaré être représentés à la fois par des organisations de la société civile et des associations d'enseignants, tandis que l'Angola et le Sri Lanka ont déclaré n'être représentés que par des organisations de la société civile. La communication des données pour les îles du Pacifique est passée d'un niveau régional à un niveau national. Kiribati, les îles Marshall, Samoa, les îles Salomon, Tonga et Tuvalu communiquent désormais leurs données séparément. Kiribati, les îles Marshall, Samoa et les îles Salomon ont déclaré être représentés à la fois par des organisations de la société civile et des associations d'enseignants. Les Tonga ont déclaré n'être représentés que par une organisation de la société civile et les Tuvalu que par une association d'enseignants. La représentation des organisations de la société civile et les performances globales des groupes locaux des partenaires de l'éducation se sont améliorées pour les États fédérés de Micronésie et l'Ukraine ; la représentation des associations d'enseignants et les performances globales des groupes locaux des partenaires de l'éducation se sont améliorées pour les Fidji, la Somalie (fédérale) et le Tadjikistan. En revanche, la représentation des associations d'enseignants et les performances globales des groupes locaux des partenaires de l'éducation ont baissé pour les Caraïbes, le Honduras, le Libéria, le Pakistan et la République du Yémen.

FIGURE 2.3 :

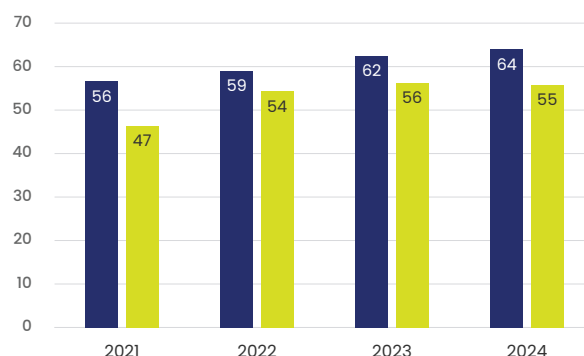
Depuis 2021, la part des financements alignés s'est maintenue à environ 50 % et la proportion de financements harmonisés a augmenté.

Proportion de financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux et ayant recours à des modalités de financement harmonisées, 2021-2024 (en %)

a) Alignement



b) Harmonisation



externes par le biais de modalités de mise en œuvre cofinancées ou mises en commun afin de réduire la fragmentation de l'aide²³.

La part des financements du GPE qui s'alignent sur les systèmes nationaux a fluctué autour de 50 % depuis 2021, et a atteint 49,9 % (soit 48 financements sur 97)²⁴ dans l'ensemble des pays en 2024 et 43,8 % (soit 20 financements sur 46) dans les PPFC (cf. figure 2.3.a).

La part des financements de mise en œuvre ayant recours à des modalités harmonisées n'a pas cessé d'augmenter depuis 2021, et a atteint 64 % (soit 62 financements sur 97) dans l'ensemble des pays en 2024 et 55,8 % (soit 26 financements sur 46) dans les PPFC (cf. figure 2.3.b). Cette hausse peut en partie s'expliquer par la croissance du fonds à effet multiplicateur du GPE, dont les montants sont souvent combinés à ceux des cofinanciers qui débloquent le fonds à effet multiplicateur. Le montant des financements de mise en œuvre ayant recours à des modalités harmonisées a atteint 1,9 milliard de dollars sur un total de 2,9 milliards de dollars.

Financement national de l'éducation (indicateurs 4i et 1i)

Le volume du financement national de l'éducation dans les pays partenaires s'est légèrement amélioré en 2023. Cinquante-huit pour cent des pays partenaires (soit 43 sur 74)²⁵ ont soit maintenu leurs dépenses consacrées à l'éducation au point de référence de 20 % ou au-dessus de ce point de référence, soit augmenté leurs dépenses consacrées à l'éducation par rapport à 2020 (indicateur 4i) (cf. figure 2.4).

La part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation a diminué depuis le début de la pandémie de COVID-19, mais a connu un léger regain en 2023 (cf. figure 2.5). Entre 2019 et 2022, la part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation dans le total des dépenses publiques a diminué de 1,9 point de pourcentage, ce qui démontre que la pandémie a eu des répercussions sur le financement de l'éducation.

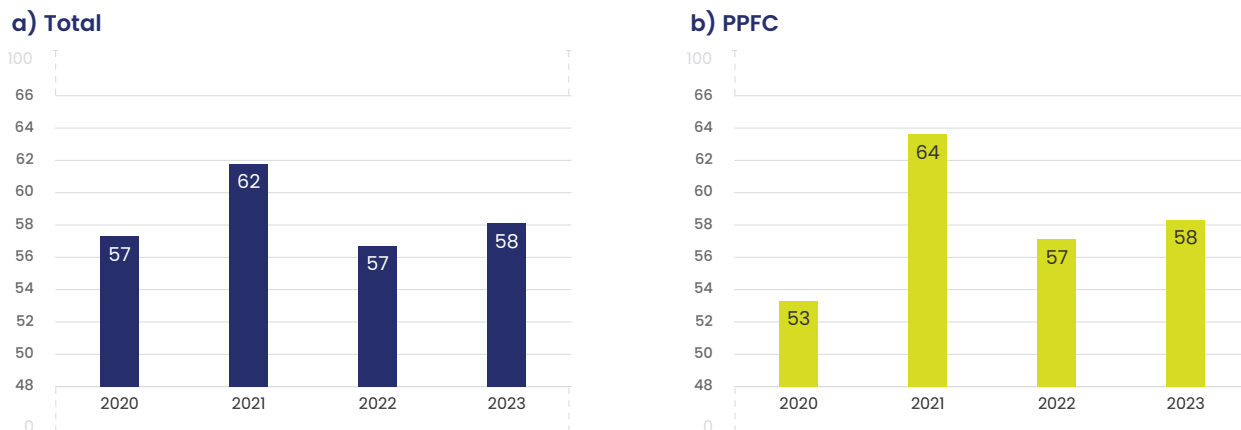
²³ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Coordinated Action to Transform Education », (Washington, DC : GPE, non daté), <https://www.edc.org/sites/default/files/Coordinated-Action-Transform-Education.pdf> (en anglais).

²⁴ Quatre-vingt-dix-sept représentent le nombre de financements de mise en œuvre (c'est-à-dire les financements pour la transformation du système, les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur et au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles) en cours d'exécution durant l'exercice 2024, sans compter les financements régionaux (pour les îles des Caraïbes et du Pacifique) et les financements accélérés. Le nombre total de financements de mise en œuvre en cours d'exécution durant l'exercice 2024 s'élève à 119, en comptant les financements régionaux et les financements accélérés.

²⁵ Soixante-quatorze pays disposent de données à deux moments, à savoir pour l'année de référence et l'année réelle. Les autres pays partenaires ne disposaient pas de documents budgétaires accessibles au public permettant de calculer la part des dépenses publiques consacrée à l'éducation.

FIGURE 2.4 :**Le financement national de l'éducation s'est légèrement amélioré en 2023.**

Proportion de pays partenaires qui ont atteint le point de référence de 20 % ou augmenté leur part de dépenses consacrées à l'éducation, 2020-2023 (en %)

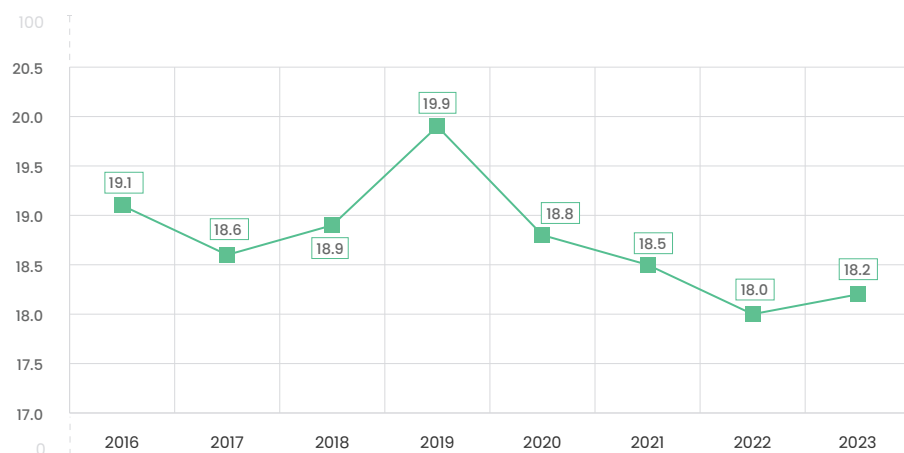


Source : Secrétariat du GPE.

Remarque : Les données de 2021, 2022 et 2023 pour l'indicateur 4i reflètent la proportion de pays qui ont atteint le point de référence de 20 % ou qui ont augmenté leur part de dépenses consacrées à l'éducation par rapport à 2020. La valeur de 2020 reflète la proportion de pays qui ont atteint le point de référence de 20 % ou qui ont augmenté leur part de dépenses consacrées à l'éducation entre 2019 et 2020.

FIGURE 2.5 :**La part des dépenses consacrées à l'éducation a diminué depuis 2020.**

Part moyenne des dépenses publiques consacrées à l'éducation, hors service de la dette, dans 62 pays partenaires disposant de données, 2016-2023 (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

Dans ce contexte où les dépenses consacrées à l'éducation sont limitées, le GPE aide les pays partenaires à améliorer l'équité, l'efficacité et le volume du financement national de l'éducation. Le financement national a été le facteur favorable le plus souvent privilégié, dès lors que 46 pays ont accordé une haute priorité à ce facteur (cf. [tableau 2.1](#)). Sur les 15 pays qui disposent de données sur leurs progrès, 12 (dont trois PPFC) étaient en bonne voie pour mener à bien les mesures relatives au financement national qu'ils avaient identifiées dans leurs pactes de partenariat.

Les mesures en faveur de l'équité impliquent généralement des changements d'orientation des politiques publiques visant à rendre la répartition des subventions aux écoles, des enseignants ou du matériel d'enseignement et d'apprentissage plus équitable. Par exemple, au Népal, un plan de rationalisation de l'affectation des enseignants a été approuvé en vue d'améliorer l'équité de l'affectation des enseignants et, par conséquent, de réduire le taux de redoublement en première année dans les écoles moins performantes. Au Rwanda, la politique de subventions aux écoles par

élève a été revue de manière à accorder une subvention plus élevée aux enfants en situation de handicap. Quatre pays se sont efforcés de recueillir des données ou de réaliser des études analytiques portant sur l'équité. Par exemple, le Bhoutan entreprend actuellement un examen des dépenses et des finances publiques, le Guyana mène une enquête de suivi des dépenses publiques ainsi qu'une étude sur l'évolution des comptes nationaux de l'éducation, et le Tadjikistan procède à un examen de l'efficacité du mécanisme de subventions accordées aux écoles par élève.

Parmi les exemples de pays qui s'efforcent d'accroître l'efficacité figurent le Cambodge et le Rwanda, qui améliorent leurs capacités institutionnelles en mettant au point des systèmes de gestion financière et en les intégrant aux SIGE. Par ailleurs, la République démocratique du Congo a entrepris une mesure politique essentielle pour améliorer l'efficacité par une meilleure gestion des enseignants, et le Zimbabwe réalise une revue des dépenses publiques pour identifier les points de blocage dans les processus de budgétisation et de dépenses jusqu'en octobre 2024.

En ce qui concerne le volume du financement, le Cambodge renforce les capacités du ministère de l'Éducation en matière de modélisation financière et de plaidoyer auprès du ministère des Finances. La Somalie (fédérale) et la Tanzanie (Zanzibar) poursuivent des politiques visant à accroître la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Au Zimbabwe, un groupe de travail sur le financement des écoles a été créé pour élaborer et mettre en place une politique de financement des écoles destinée à accroître le volume du financement national.

Sur les 23²⁶ pays dont les déclencheurs du financement complémentaire ont été approuvés avant le 30 juin 2024, tous ont au moins un déclencheur lié au financement national. Les déclencheurs liés au financement national représentent 300 millions de dollars, soit 81 % du montant total des financements complémentaires qui ont été approuvés jusqu'à présent. Pour 15 pays, les déclencheurs se focalisent sur l'équité et/ou l'efficacité du financement national. Le déclencheur du financement complémentaire n'est lié au volume du financement

national qu'en Érythrée, où il est nécessaire d'augmenter les fonds disponibles pour financer les salaires des enseignants. Pour les sept autres pays, les déclencheurs ciblent une association des trois dimensions, à savoir le volume, l'équité et l'efficacité. De nombreux déclencheurs se concentrent sur les enseignants, avec des conditions comme l'augmentation du nombre d'enseignants de qualité et leur affectation dans les zones où les besoins sont les plus importants.

2.2. OBJECTIF N° 3 AU NIVEAU DES PAYS : RENFORCER LES CAPACITÉS, ADAPTER ET APPRENDRE POUR METTRE EN ŒUVRE ET PROMOUVOIR DES RÉSULTATS À GRANDE ÉCHELLE

Le financement du GPE aide les pays partenaires à mettre en œuvre leurs réformes et leurs mesures prioritaires et à renforcer leurs capacités. Le GPE déploie ses financements au niveau des pays par le biais de plusieurs mécanismes de financement, qui soutiennent chacun des aspects essentiels des réformes des pays, notamment le financement pour la transformation du système, le financement pour le renforcement des capacités du système, l'Accélérateur de l'éducation des filles et les mécanismes de financement innovants visant à mobiliser des financements supplémentaires pour l'éducation.

Cette partie donne un aperçu de la performance des financements du GPE au niveau des pays, en se penchant particulièrement sur les financements de mise en œuvre, qui constituent le mécanisme de financement le plus important du GPE²⁷.

Portefeuille des financements de mise en œuvre

Le nombre de financements approuvés a considérablement augmenté au cours de l'exercice 2024, dès lors que plus d'un milliard de dollars de financements de mise en œuvre ont été approuvés, contre 398 millions de dollars au cours de l'exercice précédent (cf. [figure 2.6](#)). Ces financements comprenaient 16 financements

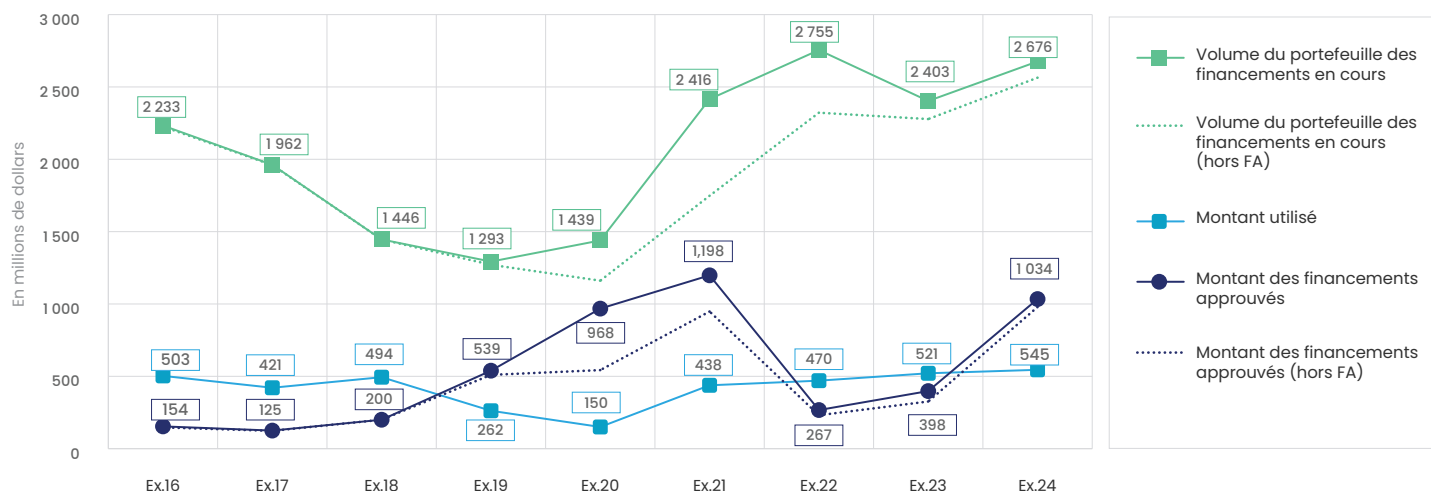
²⁶ Vingt-cinq pays depuis le 1^{er} septembre 2024.

²⁷ Parmi les financements de mise en œuvre figurent les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les financements pour la transformation du système, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur et les financements accélérés. Alors que le déploiement du modèle opérationnel du GPE 2025 se poursuit, le portefeuille de financements et les performances présentées dans ce chapitre reflètent l'ensemble des financements approuvés dans le cadre des modèles opérationnels du GPE 2020 et du GPE 2025.

FIGURE 2.6 :

Sans compter les financements accélérés, le volume du portefeuille des financements de mise en œuvre en cours d'exécution et le nombre de financements approuvés a atteint un niveau record.

Montant des financements de mise en œuvre approuvés et utilisés, et volume du portefeuille de financements en cours d'exécution, exercices 2016-2024 (en millions d'USD)



Source : Secrétariat du GPE.

Remarque : FA signifie « financement accéléré » et comprend les financements accélérés ordinaires et les financements accélérés COVID-19.

pour la transformation du système²⁸, 12 financements au titre du fonds à effet multiplicateur²⁹, six financements accélérés et deux financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation³⁰. Sans compter les financements accélérés, le montant des financements approuvés a atteint un niveau record de 979 millions de dollars au cours de l'exercice 2024. Cette amélioration de l'efficacité opérationnelle a été rendue possible grâce à des réformes de la gouvernance, à la simplification des processus de financement, au renforcement du travail mené par le Secrétariat du GPE pour effectuer le suivi des financements et la gestion du portefeuille, ainsi qu'à l'augmentation du nombre d'agents partenaires accrédités.

Le rythme auquel les financements pour la transformation du système ont été approuvés s'est accéléré.

Au total, depuis le lancement du GPE 2025, le GPE a approuvé trois financements pour la transformation du système en juin 2023 et 19 financements en juin 2024. Vingt-trois autres devraient être approuvés d'ici décembre 2024, ce qui portera à 42 le nombre total de financements pour la transformation du système approuvés. Le temps nécessaire aux pays partenaires pour obtenir l'approbation de leurs financements (y compris l'analyse sectorielle de l'éducation et l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation) a diminué, dès lors qu'il est passé d'environ 39 mois dans le cadre du GPE 2020 à 25 mois dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025³¹.

La taille du portefeuille de financements de mise en œuvre en cours d'exécution a également augmenté durant l'exercice 2024, puisque celle-ci a atteint 2,7

28 Il s'agit du nombre de financements ayant des composantes du financement pour la transformation du système qui ont été approuvés au cours de l'exercice 2024. Le total comprend six financements pour la transformation du système, quatre financements pour la transformation du système associés à un financement au titre du fonds à effet multiplicateur, cinq financements pour la transformation du système associés à un Accélérateur de l'éducation des filles, ainsi qu'un financement pour la transformation du système associé à un financement au titre du fonds à effet multiplicateur et au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles.

29 Les 12 financements au titre du fonds à effet multiplicateur ne détiennent aucune composante du financement pour la transformation du système ; 11 financements sur les 12 étaient uniquement des financements au titre du fonds à effet multiplicateur, et un financement était un financement au titre du fonds à effet multiplicateur associé à un Accélérateur de l'éducation des filles. Cinq autres financements au titre du fonds à effet multiplicateur ont été approuvés en même temps que des financements pour la transformation du système.

30 Les deux financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation en Afghanistan ont reprogrammé des activités soutenues par un ancien financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation qui a été annulé après la prise de pouvoir par les Talibans en 2021.

31 Le délai d'approbation des financements comprend le temps requis entre la date de début de la cohorte (qui commence par l'analyse des facteurs favorables, l'évaluation des facteurs favorables par le groupe consultatif technique indépendant, le cas échéant, et la préparation du pacte) et l'approbation des financements pour la transformation du système, et le temps requis entre l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation (qui commence par l'analyse du secteur de l'éducation) et l'approbation des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation. Il convient de noter que la moyenne de 25 mois concerne les 19 financements pour la transformation du système approuvés au 30 juin 2024.

milliards de dollars, alors qu'elle s'élevait à 2,4 milliards de dollars au cours de l'exercice 2023. La taille du portefeuille des financements de mise en œuvre en cours d'exécution a atteint un niveau record de 2,6 milliards de dollars durant l'exercice 2024, sans compter les financements accélérés (cf. [figure 2.6](#)).

Les décaissements du Fonds du GPE ont dépassé le milliard de dollars au cours de l'exercice 2024³². L'utilisation du Fonds du GPE a connu une hausse plus progressive et a atteint 545 millions de dollars au cours de l'exercice 2024. Bien que l'utilisation n'ait pas encore atteint le niveau escompté, la hausse des niveaux de décaissement, de la taille du portefeuille de financements en cours d'exécution et du nombre de financements de mise en œuvre approuvés (dont le montant a presque triplé entre les exercices 2023 et 2024, avec un portefeuille encore plus important attendu pour l'exercice 2025) indique que l'utilisation continuera d'augmenter.

Allocation des financements de mise en œuvre du GPE, par domaine prioritaire et niveau d'enseignement

Les financements du GPE continuent de soutenir les huit domaines prioritaires énoncés dans le GPE 2025, à savoir : l'accès à l'éducation ; l'apprentissage ; l'égalité des genres ; l'inclusion ; l'éducation des jeunes enfants ; l'enseignement et les enseignants ; le volume, l'équité et l'efficacité des financements nationaux ; et la capacité organisationnelle. La proportion du montant des financements alloués aux différents domaines prioritaires et niveaux d'éducation reste similaire à celle des années précédentes³³.

Changement climatique

Les financements alloués aux efforts de lutte contre le changement climatique ont enregistré une hausse au cours de l'exercice 2024. Le pourcentage de financements de mise en œuvre soutenant des mesures d'adaptation au changement climatique et d'atténuation de ses effets est passé de 24 % (soit 26 sur 107) pour l'exercice 2022 à 41 % (soit 49 sur 119) pour l'exercice 2024. Les activités soutenues dans ce domaine consistent à construire et à réhabiliter des infrastructures scolaires équipées de sources d'énergie renouvelables,

à intégrer les risques climatiques et de catastrophe ainsi que les questions environnementales dans l'enseignement et l'apprentissage, et à améliorer la résilience du système.

Égalité des genres

En 2024, le Secrétariat du GPE a mis en place un système de marqueur de l'égalité des genres qui permet de mieux estimer la mesure dans laquelle les financements intègrent l'égalité des genres dans la conception des programmes³⁴. Sur les 119 financements de mise en œuvre en cours d'exécution durant l'exercice 2024, 87 % intégraient l'égalité des genres dans au moins une activité. En volume, 41 % du montant total des financements en cours d'exécution (soit l'équivalent de 1,3 milliard de dollars) intégraient l'égalité des genres dans leurs activités.

Les financements du GPE 2025 intègrent de plus en plus l'égalité des genres dans leurs programmes. Tous les financements de mise en œuvre approuvés dans le cadre du GPE 2025 prenaient en compte l'égalité des genres dans au moins une activité³⁵, contre 81 % des financements approuvés avant le GPE 2025. En termes de montant des financements, 62 % des financements approuvés dans le cadre du GPE 2025 prenaient en compte l'égalité des genres dans leurs activités, contre 34 % des financements approuvés avant le GPE 2025 (cf. [figure 2.7](#)). Ce pourcentage comprend les activités dont l'égalité des genres est un objectif principal (c'est-à-dire que l'égalité des genres est l'objectif principal et qu'elle est essentielle à la conception de l'activité) et un objectif important (l'égalité des genres est un objectif important mais n'est pas la raison principale pour laquelle l'activité a été entreprise). Notamment, pour les financements approuvés pendant le GPE 2025, les activités ayant l'égalité des genres comme objectif principal représentaient 30 % du montant total des financements, contre 6 % pour les financements dans le cadre du GPE 2020.

Performance des financements du GPE

État d'avancement des financements pendant la mise en œuvre

Au cours de l'exercice 2024, 61 % des financements de mise en œuvre en cours d'exécution (soit 38 sur 62) étaient en bonne voie d'atteindre leurs objectifs globaux

32 Ce total comprend 983 millions de dollars de financements pour les pays et environ 70 millions de dollars de coûts pour le Secrétariat et l'administrateur fiduciaire du GPE.

33 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Allocation of Implementation Grants by Priority Areas under GPE 2025 and by Education Levels », (Washington, DC : GPE, 2024), <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-grants-priority-areas-and-education-levels-november-2024> (en anglais).

34 Veuillez-vous référer à l'annexe N pour obtenir de plus amples informations sur la méthodologie utilisée, qui s'appuie sur une méthodologie mise au point par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques et s'applique à tous les financements de mise en œuvre.

35 Pour la Gambie, l'égalité des genres est soutenue par le financement pour le renforcement des capacités du système, qui finance aussi le même programme.

pendant la mise en œuvre (indicateur 14ia)³⁶, ce qui représente une hausse de 4 points de pourcentage par rapport aux 57 % enregistrés au cours de l'exercice 2023 (cf. figure 2.8)³⁷. Sur les 29 financements jugés en retard au cours de l'exercice précédent, plus de la moitié (soit 15) ont rattrapé leur retard sur le plan de la mise en œuvre et des dépenses et se sont améliorés pour être en bonne voie d'exécution ou entièrement mis en œuvre et clôturés.

Les financements en retard prennent moins de temps pour être à nouveau en bonne voie d'exécution. L'analyse des financements qui ont été évalués comme étant en retard entre 2015 et 2024 et dont l'état s'est finalement amélioré pour être à nouveau en bonne voie d'exécution ou clôturé montre que 16 financements en retard qui ont démarré après 2020 ont mis 1,5 an en moyenne pour être à nouveau en bonne voie d'exécution. En comparaison, 26 financements en retard qui avaient démarré entre 2015 et 2019 ont mis 2,04 ans pour être à nouveau en bonne voie d'exécution. Les mesures prises par le GPE pour surveiller davantage la mise en œuvre des programmes, notamment les examens réguliers du portefeuille de financements avec les agents partenaires, associées aux mesures renforcées pour les programmes figurant sur la liste de contrôle, ont permis de suivre de plus près l'état d'avancement des financements et d'assurer un suivi lorsqu'ils accusaient un retard.

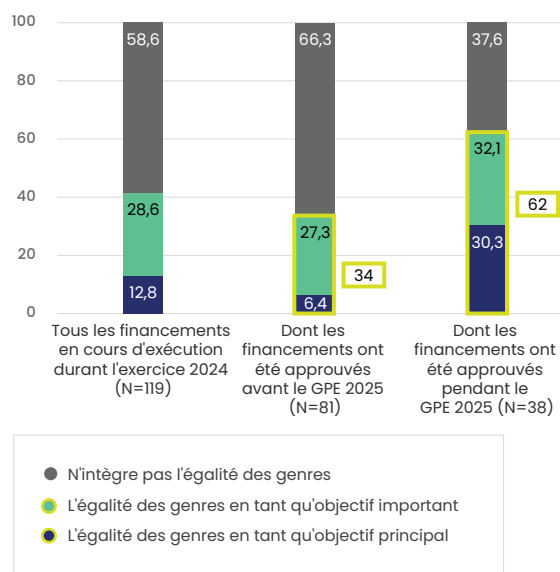
État d'achèvement des financements

La plupart des financements continuent d'atteindre leurs objectifs à l'issue de leur mise en œuvre (indicateur 14ib)³⁸. Sur les 24 financements qui ont été clôturés et qui ont soumis un rapport de fin d'exécution depuis le début du GPE 2025, 21 financements (soit 88 %) ont atteint

FIGURE 2.7 :

Les financements du GPE 2025 intègrent de plus en plus l'égalité des genres dans leurs programmes.

Part du montant du financement consacrée à l'égalité des genres (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

Remarque : Pour les financements approuvés dans le cadre du GPE 2025, même si les activités sont marquées comme ne visant pas l'égalité des genres, au moins une activité dans le cadre du même financement a l'égalité des genres comme objectif principal ou important.

leurs objectifs globaux³⁹. Les financements clôturés cette année ont essentiellement permis d'améliorer les résultats d'apprentissage des enfants au Bénin, en Côte d'Ivoire et en Somalie (Somaliland)⁴⁰, de scolariser près de 34 000 enfants non scolarisés en Somalie (fédérale)

36 Les financements sont considérés comme étant en bonne voie d'atteindre leurs objectifs si l'état général de la mise en œuvre et l'état de l'utilisation des fonds sont tous deux en bonne voie, en ayant recours aux normes de suivi des financements du GPE. Cet indicateur couvre les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur et les financements pour la transformation du système, avec une note de mise en œuvre disponible. Sur les 84 financements en cours d'exécution à la fin de l'exercice 2024, les 22 financements en cours suivants n'ont pas été comptés dès lors qu'ils n'avaient pas encore remis le premier rapport à la fin du mois de juin 2024 : Afghanistan (agent partenaire : Save the Children UK), Afghanistan (agent partenaire : UNICEF), Myanmar, Bêlize, Bhoutan, Cambodge, République démocratique du Congo, Éthiopie, Guyana, Haïti, Lesotho, Nigéria (Kaduna), Sierra Leone, Somalie (fédérale), Somalie (Somaliland), Soudan du Sud, Tadjikistan, Tanzanie (continentale), Tanzanie (Zanzibar), Viet Nam, Zimbabwe (fonds à effet multiplicateur) et Zimbabwe (financement pour la transformation du système et Accélérateur de l'éducation des filles).

37 Veuillez-vous référer à l'annexe K pour voir les progrès réalisés dans les huit domaines prioritaires du GPE 2025. Environ 80 % des financements sont en bonne voie d'atteindre les objectifs de tous les domaines prioritaires au cours de l'exercice 2024. La proportion de financements en bonne voie d'exécution est plus élevée que celle de l'état d'avancement global dès lors qu'elle ne tient pas compte de l'état d'utilisation des fonds.

38 Un financement est considéré comme ayant atteint ses objectifs globaux si son efficacité est jugée « substantielle » ou « élevée », selon les normes définies dans les rapports de fin d'exécution des financements du GPE. Les financements pris en compte pour établir la valeur de l'indicateur pour cette année sont les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et le fonds à effet multiplicateur.

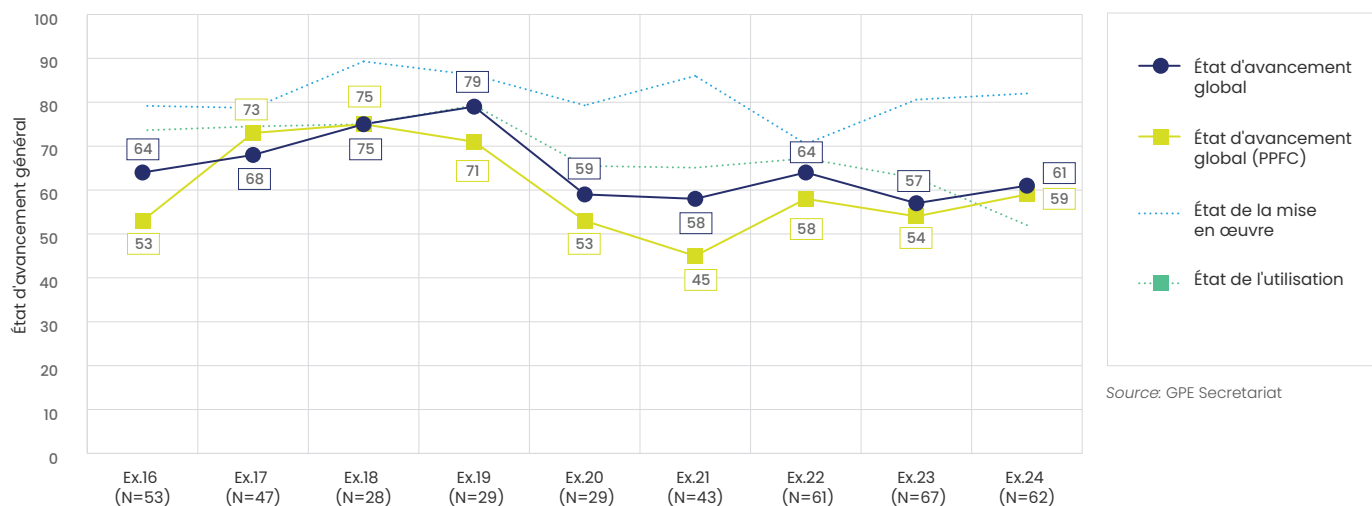
39 Cet indicateur comprend les rapports de fin d'exécution transmis entre les exercices 2022 et 2024. Les trois financements suivants n'ont pas atteint leurs objectifs : Afghanistan, Comores et Myanmar. Le financement de l'Afghanistan était en bonne voie d'atteindre ses objectifs, mais il a été annulé après la prise du pouvoir par les Talibans en août 2021 et avant qu'il ait pu atteindre ses objectifs dont la date prévue d'achèvement était 2024. Le financement en faveur des Comores n'a pas atteint ses objectifs en raison de la pandémie de COVID-19, d'une affectation insuffisante des fonds par le gouvernement et de problèmes de coordination entre le gouvernement et l'agent partenaire. Le financement du Myanmar a été annulé après que l'agent partenaire a interrompu les décaissements en raison du coup d'état militaire de 2021.

40 Au Bénin, la proportion d'élèves de deuxième année ayant atteint les niveaux minimaux lors des évaluations nationales des acquis scolaires est passée de 16,8 % à 29,1 % en lecture et de 23,2 % à 34,7 % en mathématiques. En Côte d'Ivoire, un projet financé par le GPE a élaboré un outil d'apprentissage des mathématiques pour les jeunes enfants qui s'appuie sur des recherches récentes en neurosciences et a permis aux enseignants d'améliorer leurs méthodes d'enseignement. À l'issue de la mise en œuvre du projet en 2023, 64 % des élèves de deuxième année ont atteint les niveaux minimaux de compétence en mathématiques dans les communautés pauvres et en retard de développement, contre 24 % en 2018. De 2019 à 2022, la Somalie (Somaliland), grâce au financement du GPE, a mené trois évaluations nationales des connaissances en lecture et en mathématiques dans les petites classes, qui ont montré de nets progrès dans la performance des élèves. La fluidité des sons de lettres est passée de 80,7 sons de lettres corrects par minute en 2019 à 86,7 en 2022. Les compétences en mathématiques se sont également améliorées, dès lors que le nombre d'additions correctes par minute est passé de 7,7 en 2019 à 11,1 en 2022.

FIGURE 2.8 :

Au cours de l'exercice 2024, 60 % des financements étaient en bonne voie d'atteindre leurs objectifs.

Proportion de financements en bonne voie d'exécution, dans tous les pays et dans les PPFC, exercices 2016 à 2024 (en %)



Source: GPE Secretariat

TABLEAU 2.2 :

Résultats obtenus au cours du GPE 2020 et du GPE 2025.

Nombre de manuels scolaires distribués, d'enseignants formés et de salles de classe construites ou réhabilitées, au cours du GPE 2020 et du GPE 2025

	Nombres atteints au cours des quatre années du GPE 2025 (2021-2024)	Nombres atteints au cours des cinq années du GPE 2020 (2016-2020)
Nombre de manuels scolaires distribués	168 850 450	155 715 890
Nombre d'enseignants formés	1 913 909	1 570 909
Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	36 135	16 837

Source : Secrétariat du GPE.

et de développer l'éducation de la petite enfance au Bhoutan et au Libéria. La performance des financements dans huit domaines prioritaires du GPE 2025 a également été satisfaisante (cf. le tableau de l'annexe L).

Distribution de manuels scolaires, formation professionnelle des enseignants et construction de salles de classe

Le GPE suit les résultats des financements au niveau des réalisations dans les trois domaines suivants : la distribution de manuels scolaires, la formation professionnelle des enseignants et la construction de salles de classe⁴¹. Depuis le début du GPE 2025, les financements de mise

en œuvre du GPE ont permis de distribuer 169 millions de manuels scolaires, de former 1,9 million d'enseignants et de construire ou de réhabiliter 36 135 salles de classe. Les résultats obtenus au cours des quatre années du GPE 2025 ont déjà dépassé les chiffres obtenus au cours des cinq années du GPE 2020 (cf. [tableau 2.2](#)). Parmi les principaux résultats obtenus cette année figurent notamment la distribution de plus de 11 millions de manuels scolaires en Tanzanie (continentale) (dont 1,7 million pour les élèves souffrant de déficience visuelle), la formation de 136 033 enseignants dans la province du Pendjab au Pakistan et la construction de 2 063 salles de classe d'enseignement préscolaire au Niger.

⁴¹ Veuillez-vous référer à l'annexe M pour obtenir de plus amples informations sur la méthodologie utilisée.

Nombre d'élèves bénéficiant d'un financement du GPE

Depuis le début du GPE 2025, le GPE a effectué le suivi du nombre d'élèves qui ont bénéficié de ses financements de mise en œuvre au cours de l'exercice 2022⁴². Les données de cette année montrent que, depuis 2022, le GPE a atteint environ 253 millions d'enfants⁴³, soit 39 % de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans 76 pays bénéficiant de financements du GPE qui ont communiqué ce chiffre. Sur les 252,7 millions d'enfants concernés, 70 % (soit 176 millions d'enfants) se trouvent dans les PPFC (cf. figure 2.9). Sur les 165 financements ayant communiqué ce chiffre, 132 ont fourni des chiffres sur le nombre de filles atteintes, soit un total de 103 millions de filles⁴⁴.

Les financements du GPE ont également soutenu les enfants marginalisés. Huit financements ont déclaré avoir atteint 501 850 enfants déplacés à l'intérieur du pays, soit plus du double du nombre total d'enfants atteints jusqu'à l'année dernière (soit 211 100 enfants)⁴⁵. Quarante-deux financements ont déclaré avoir atteint un total de 380 397 enfants en situation de handicap, dont 43 475 enfants dans le cadre d'un financement en Tanzanie (continentale), qui a permis d'élaborer des guides pédagogiques en langue des signes et des outils de dépistage pour identifier les enfants ayant des besoins spéciaux. Cinq financements ont soutenu des enfants réfugiés et ont communiqué un total de 66 805 enfants bénéficiaires.

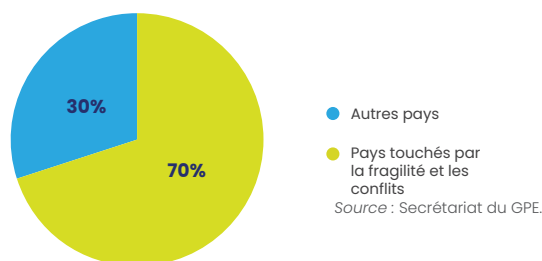
2.3 OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : MOBILISER LES PARTENAIRES ET LES RESSOURCES À L'ÉCHELLE MONDIALE ET NATIONALE POUR OBTENIR DES RÉSULTATS DURABLES

L'objectif intermédiaire du GPE vient renforcer les objectifs poursuivis au niveau des pays. La partie suivante se penche sur le mécanisme de partage de connaissances

FIGURE 2.9 :

Le GPE a atteint 252,7 millions d'enfants depuis le lancement du GPE 2025.

Nombre total d'enfants bénéficiant des financements du GPE depuis le lancement du GPE 2025 (en millions)



et d'innovations du GPE (KIX), L'Éducation à voix haute et les initiatives d'appui technique du GPE, c'est-à-dire des programmes qui ont été conçus pour renforcer les capacités au niveau national. Cette partie passe également en revue les fonds qui ont été collectés pour fournir les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs du GPE.

Un partenariat d'apprentissage grâce au KIX (indicateur 15)

Le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE (KIX) est le plus grand fonds pour l'éducation dédié à combler les lacunes en matière de biens publics mondiaux dans le domaine de l'éducation. Conçu pour générer des connaissances axées sur la demande en développant des idées et des éléments factuels issus de la recherche appliquée, le KIX soutient également les échanges d'expériences et renforce la capacité en matière de connaissances des personnes qui les produisent et qui les utilisent dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Le KIX est mis

⁴² En s'appuyant sur les rapports des agents partenaires sur le nombre d'élèves qui ont directement participé aux activités du projet, qui ont reçu des incitations ou des services soutenus par le projet, ou qui ont bénéficié d'une autre manière des interventions du projet dans le cadre des financements de mise en œuvre du GPE (cf. l'annexe H du Rapport sur les résultats 2023 du GPE pour obtenir de plus amples informations sur la méthodologie). Les financements de mise en œuvre qui communiquent ce chiffre comprennent les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les financements pour la transformation du système, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur et les financements accélérés (y compris les financements accélérés COVID-19 du GPE) <https://www.globalpartnership.org/docs/r-r-2023/fr/2023-gpe-rapport-des-resultats-annexes.pdf>.

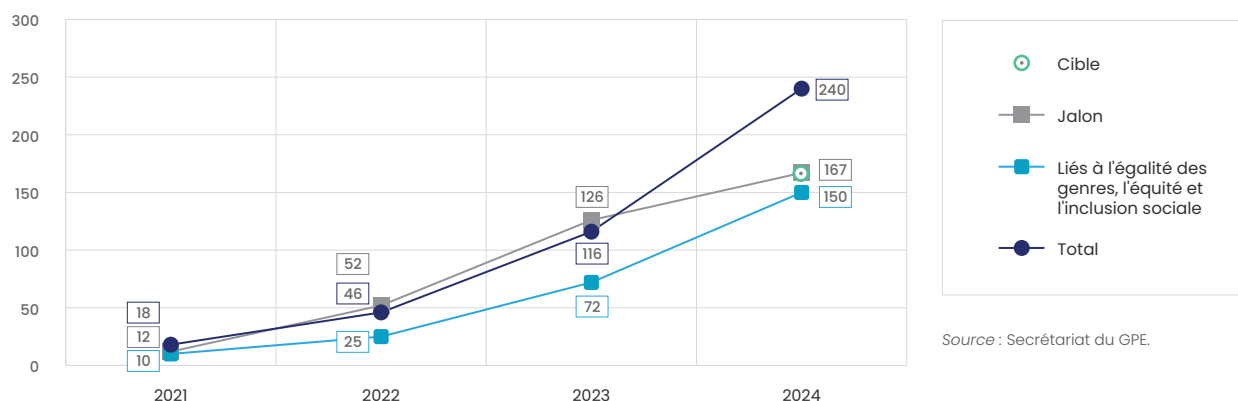
⁴³ Le nombre d'enfants atteints par an a diminué pour atteindre 26 millions au cours de l'exercice 2024, contre 107 millions au cours de l'exercice 2022 et 120 millions au cours de l'exercice 2023, en raison de la clôture des financements accélérés COVID-19. Ces financements représentaient 77 % et 85 % du nombre total d'enfants atteints au cours des exercices 2022 et 2023, respectivement. Le nombre d'enfants atteints par d'autres financements que les financements accélérés COVID-19 a augmenté, passant de 18 millions au cours de l'exercice 2023 à 22 millions au cours de l'exercice 2024, malgré la légère baisse du nombre de financements ayant communiqué ce chiffre, qui est passé de 72 à 69.

⁴⁴ Le nombre de filles bénéficiaires représente 41 % du nombre total d'enfants bénéficiaires, non seulement parce que 32 financements n'ont pas déclaré le nombre de filles bénéficiaires, mais aussi parce que certains financements n'ont communiqué que le nombre de filles qui bénéficient d'une activité donnée dans le cadre du financement, plutôt qu'une ventilation des filles par rapport au nombre total d'enfants qui bénéficient de l'ensemble du projet.

⁴⁵ Les huit financements suivants ont soutenu des enfants déplacés à l'intérieur de leur pays et en ont communiqué le nombre : Éthiopie, Haïti, Mozambique, Nigéria, Somalie (fédérale), Somalie (Somaliland), République arabe syrienne (avec l'UNICEF comme agent partenaire) et République arabe syrienne (avec Save the Children comme agent partenaire).

FIGURE 2.10 :**Le KIX contribue au renforcement des connaissances et des compétences dans les pays partenaires.**

Nombre total de cas d'adoption de travaux de recherche, de connaissances et d'innovations soutenus par le KIX dans l'élaboration ou la mise en œuvre de politiques au niveau national, 2021–2024



en œuvre par le Centre de recherches pour le développement international, grâce au financement de ce centre et du GPE. Il a été prolongé jusqu'en 2027 avec une enveloppe supplémentaire de 88 millions de dollars, ce qui porte son budget à plus de 165 millions de dollars.

Au cours de la période 2021–2024, les travaux de recherche et de connaissances soutenus par le KIX ont servi dans 240 cas pour l'élaboration ou la mise en œuvre de politiques éducatives dans 70 pays partenaires, 150 de ces cas étant liés à l'égalité des genres, à l'équité et à l'inclusion sociale (indicateur 15) (cf. figure 2.10). Ce nombre dépasse largement l'objectif global de 167 cas qui avait été fixé pour 2024. Cette hausse peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment la maturation l'année dernière du cycle de recherche des projets, ainsi que l'exploitation par plusieurs projets d'occasions inattendues pour adopter leurs recherches et leurs innovations qui se sont présentées au cours de la mise en œuvre. Le rapport sur les résultats de 2025 rendra compte d'un indicateur révisé⁴⁶. Les premières conclusions d'un examen du KIX en cours montrent qu'il est unique par son ampleur, en termes d'étendue de la recherche et du nombre de pays atteints, et par le fait qu'il associe la production de connaissances, la mobilisation des connaissances et le soutien aux pays. Cet examen sera achevé en décembre 2024.

Le rapport annuel du KIX décrit plus en détails les résultats du KIX pour la période 2023–2024⁴⁷.

Activités de plaidoyer grâce à L'Éducation à voix haute (indicateur 17)

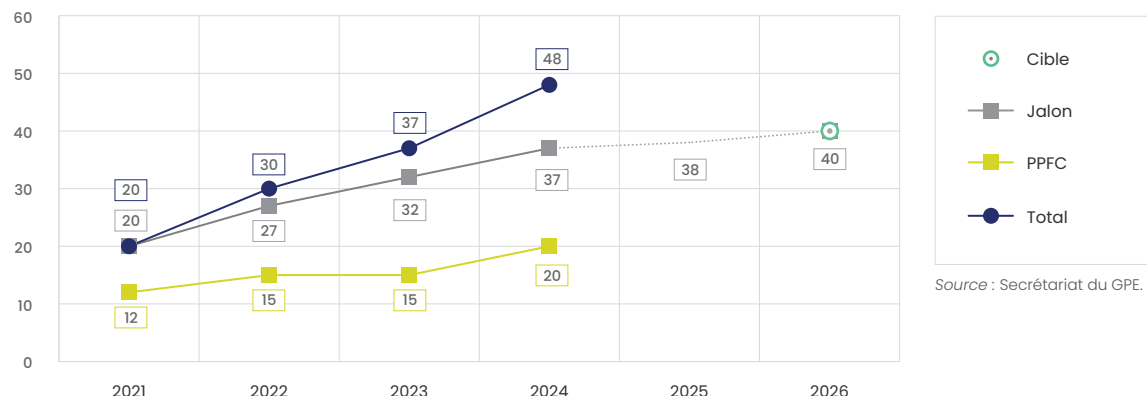
L'Éducation à voix haute finance des activités qui soutiennent la participation de la société civile à la prise de décision en matière de politique éducative. Cette initiative plaide en faveur d'un financement national et international accru de l'éducation et en faveur de politiques, d'une planification, d'un suivi et de résultats inclusifs dans le secteur de l'éducation. Mis en œuvre par *Oxfam Danemark* (anciennement *Oxfam IBIS*) et financé par le GPE, L'Éducation à voix haute est le plus grand fonds de plaidoyer pour l'éducation au monde. En décembre 2022, il a été prolongé jusqu'en 2027 avec une enveloppe supplémentaire de 60 millions de dollars, ce qui porte son financement total à 133 millions de dollars.

46 Pour obtenir de plus amples informations sur l'indicateur révisé, veuillez-vous référer à la page 99 du « Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques » du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), (Washington, DC : GPE, 2024), <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2024-04-gpe-guide-methodologique-cadre-resultats.pdf>.

47 Centre de recherches pour le développement international (CRDI), « Rapport annuel du KIX 2023–2024 : Favoriser les innovations dans l'éducation de la petite enfance », (Ottawa, Canada : CRDI, 2024). <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/rapport-annuel-du-kix-2023-2024>.

FIGURE 2.11 :**L'Éducation à voix haute contribue à améliorer la participation civique.**

Nombre total de pays où les organisations de la société civile engagées dans des projets financés par L'Éducation à voix haute ont influencé la planification, le dialogue et le suivi sectoriels de l'éducation, 2021-2024



De 2021 à 2024, les organisations de la société civile bénéficiant d'un financement de L'Éducation à voix haute ont influencé la planification, le dialogue ou le suivi sectoriels de l'éducation dans 48 pays⁴⁸, dépassant ainsi leur objectif de 37 (indicateur 17) (cf. figure 2.11)⁴⁹. Le rapport annuel de L'Éducation à voix haute présente les résultats de l'initiative pour la période 2023-2024⁵⁰.

En 2024, Oxfam a commencé à mesurer le niveau d'intégration de la notion de genre dans les changements d'orientation des politiques publiques influencés par les financements de L'Éducation à voix haute. Sur les 52 changements d'orientation des politiques publiques enregistrés dans les 48 pays, 27 ont été classés comme « élevés » au niveau de l'intégration de la notion de genre, 16 comme « moyens » et sept comme « faibles ». Les premières conclusions d'un examen en cours de L'Éducation à voix haute, qui sera achevé en décembre 2024, indiquent que cette initiative est très pertinente pour le plaidoyer de la société civile et la responsabilité sociale, et qu'elle leur apporte de la valeur ajoutée, ce qui contribue à renforcer les politiques et la responsabilité en matière d'éducation au niveau national.

Initiatives d'appui technique (indicateurs 16i et 16ii)

Les initiatives d'appui technique du GPE, anciennement appelées « capacités stratégiques », mobilisent l'expertise, les ressources et les solutions des partenaires techniques pour renforcer la capacité des autorités nationales à mener une action alignée et coordonnée entre plusieurs ministères. Le portefeuille de partenariats techniques comprend l'initiative pour des systèmes éducatifs intégrant le climat, l'initiative pour l'égalité des genres, l'initiative pour un apprentissage en toute sécurité, le mécanisme d'assistance technique en alimentation scolaire et l'initiative pour la technologie au service de l'éducation. Ces initiatives se concentrent sur le bien-être des enfants, qui est essentiel pour obtenir des résultats scolaires positifs, alors que l'expérience des enfants en matière de discrimination fondée sur le genre, de faim chronique, de violence dans et aux abords des écoles, de risques climatiques et du désavantage d'une fracture numérique croissante pose des défis uniques aux ministères de l'Éducation.

En 2020, le Conseil d'administration du GPE a approuvé une allocation initiale de 2 millions de dollars pour tester ce nouveau mécanisme d'appui technique à la demande qui a été expérimenté dans les domaines du suivi des systèmes, des données et du changement climatique. En s'appuyant sur les enseignements tirés de cette première année de mise en œuvre, le Conseil d'administration du GPE a alloué 20 millions de dollars

48 Ce nombre comprend 11 nouveaux pays en 2024, à savoir : Bolivie, Cabo Verde, Cameroun, République arabe d'Égypte, Éthiopie, Haïti, Indonésie, Niger, Ouganda, Sénégal et Vanuatu.

49 En 2024, de nouveaux objectifs ont été ajoutés à cet indicateur pour 2025 et 2026.

50 Le rapport annuel sera publié en décembre 2024 sur la page web de L'Éducation à voix haute du GPE, <https://www.globalpartnership.org/fr/what-we-do/advocacy-accountability>.

supplémentaires pour renforcer le soutien octroyé aux systèmes éducatifs intégrant le climat, et 12 millions de dollars pour tester des initiatives dans les domaines de l'égalité des genres, de la sécurité à l'école, de l'alimentation scolaire et de la technologie au service de l'éducation.

En 2024, l'initiative pour des systèmes éducatifs intégrant le climat, qui a d'abord été mise en place au Malawi et au Zimbabwe, a commencé à être déployée dans 35 pays dans le but d'intégrer l'adaptation au changement climatique et l'atténuation de ses effets dans le secteur de l'éducation, avec un cofinancement du Japon à la fin de 2023. L'initiative a également servi de base à un partenariat avec le Fonds vert pour le climat afin d'élaborer un portefeuille de financements pour la lutte contre le changement climatique dans les pays participants. Les partenaires de l'initiative pour des systèmes éducatifs intégrant le climat, *Save the Children*, l'UNESCO et l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIPÉ-UNESCO), ont présenté leur premier rapport semestriel sur l'état d'avancement⁵¹ en mai 2024.

Toujours en 2024, quatre nouvelles initiatives intersectorielles ont été mises en œuvre. En partenariat avec l'initiative « Priorité à l'égalité », l'initiative d'appui technique pour l'égalité des genres, qui vise à renforcer la capacité des pays à intégrer l'égalité des genres dans et par le système éducatif, a démarré au Tchad et en Côte d'Ivoire. La coalition *Safe to Learn* a lancé l'initiative pour un apprentissage en toute sécurité au Népal et en Sierra Leone, qui consiste à renforcer la capacité des pays à prévenir et à répondre à la violence dans et aux abords des écoles. L'initiative pour l'alimentation scolaire, conçue pour renforcer la capacité des pays à mettre en place des programmes d'alimentation scolaire de plus en plus durables, sensibles au genre et pris en charge par l'État, vient de démarrer au Kenya et au Lesotho, en partenariat avec le Programme alimentaire mondial et la Coalition pour l'alimentation scolaire. Enfin, l'initiative en faveur de la technologie au service de l'éducation, qui vise à renforcer la capacité des pays partenaires à utiliser la technologie pour améliorer l'accès à l'éducation et les résultats d'apprentissage des enfants, a débuté au Ghana et au Tadjikistan, en partenariat avec l'UNICEF et le *Tech4Ed Hub*. Ces projets pilotes permettront de tester diverses approches afin d'apporter un soutien ciblé pour le renforcement des capacités et d'informer le GPE sur l'efficacité des initiatives intersec-

torielles dans différents contextes nationaux et par le biais de différentes modalités de mise en œuvre, avant le cycle stratégique du GPE 2030. Chacune de ces initiatives commencera à rendre compte deux fois par an des progrès réalisés à partir de la fin de l'année 2024.

L'initiative pour le suivi, l'évaluation et l'apprentissage, mise en œuvre par *Social Impact* entre 2021 et 2024, arrive au terme de sa première phase, et le partenariat du programme de leadership en données sur l'éducation avec Cisco s'est terminé. Les enseignements tirés de cette initiative semblent indiquer que les pays partenaires ont besoin d'un soutien supplémentaire pour pouvoir produire et utiliser des données probantes afin de suivre les réformes au niveau du système, en plus du soutien ordinaire octroyé au suivi, à l'évaluation et à l'apprentissage des programmes. Des efforts ont été déployés pour apporter ce soutien avec le financement pour le renforcement des capacités du système du GPE. Les leçons tirées du programme de leadership en données sur l'éducation ont permis de guider l'engagement du GPE avec le secteur privé pour soutenir les besoins des pays, où l'alignement des efforts nécessite beaucoup de temps et un engagement institutionnel soutenu.

En 2024, 14 pays partenaires⁵² se sont servis des initiatives d'appui technique, dépassant ainsi l'objectif de 10 pays (indicateur 16i) (cf. [figure 2.12](#)). D'ici 2026, l'objectif est d'atteindre 35 pays.

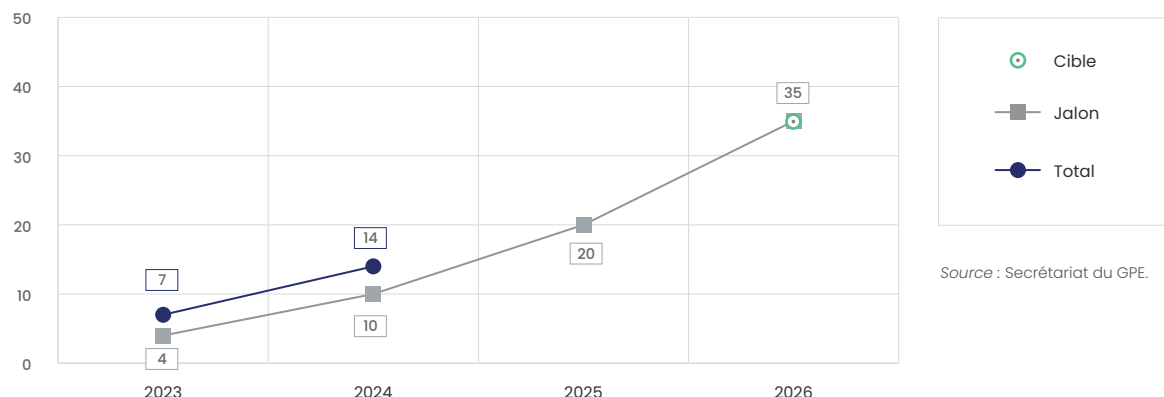
En 2024, les sept initiatives ayant fait état de leurs progrès étaient en bonne voie d'atteindre leurs objectifs (indicateur 16ii). La plupart des rapports proviennent de l'initiative pour le suivi, l'évaluation et l'apprentissage, la première à avoir été déployée et dont la mise en œuvre est bien avancée. Les pays bénéficiant de l'initiative pour des systèmes éducatifs intégrant le climat et des autres nouvelles initiatives en sont tous aux premiers stades de la mise en œuvre, de sorte que des données sur les progrès accomplis devraient être communiquées dans les prochains rapports.

Financements innovants (indicateur 16iii)

Outre les financements du GPE, d'importantes ressources financières seront nécessaires pour transformer l'éducation dans les pays partenaires. Le GPE 2025

51 *Save the Children*, UNESCO et IIPÉ-UNESCO, Rapport semestriel sur l'état d'avancement de l'initiative pour des systèmes éducatifs intégrant le climat, période de référence : avril 2023 à mars 2024, (Washington, DC : GPE, 2024), <https://www.globalpartnership.org/content/climate-smart-education-systems-initiative-bi-annual-progress-report-2024> (en anglais).

52 Ces pays sont le Cambodge, la Dominique, la Gambie, le Ghana, la Grenade, le Malawi, le Népal, l'Ouzbékistan, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, le Salvador, la Sierra Leone, le Tadjikistan, et le Zimbabwe.

FIGURE 2.12 :**Le nombre de partenariats stratégiques a considérablement augmenté en 2024.***Nombre total de pays partenaires bénéficiant d'initiatives d'appui technique nouvellement mobilisées, 2023-2024*

cherche à mobiliser des cofinancements externes nouveaux et supplémentaires grâce au fonds à effet multiplicateur du GPE, qui a été conçu pour attirer et diversifier les ressources provenant de divers partenaires financiers. Le financement au titre du fonds à effet multiplicateur du GPE cherche à mobiliser des financements complémentaires de la part des banques de développement, des organisations non gouvernementales et des partenaires bilatéraux en apportant 1 dollar pour chaque 3 dollars mobilisés en cofinancement. Plusieurs innovations ont été apportées au fonds à effet multiplicateur dans le cadre du GPE 2025, à savoir :

- > Le GPE 1 : 1 est conçu pour catalyser le financement provenant du secteur privé et des bailleurs de fonds philanthropiques en égalant leurs contributions dollar pour dollar.
- > L'initiative sur le financement intelligent de l'éducation du Groupe de coordination arabe (ACG SmartEd) mobilise 4 dollars du Groupe de coordination arabe et de la Banque islamique de développement pour chaque dollar du GPE, et cible 37 pays partenaires membres de l'Organisation de la coopération islamique et du GPE.
- > L'instrument Debt2Ed vise à favoriser l'allègement de la dette en convertissant les fonds qui auraient été consacrés au service de la dette en investissements dans l'éducation.
- > La mobilisation renforcée soutient les pays partenaires dans la conception et la mise en œuvre de stratégies de mobilisation des ressources destinées à collecter des ressources supplémentaires auprès de bailleurs de fonds souverains et non souverains.

Au 30 juin 2024, le GPE avait approuvé 940 millions de dollars en allocations octroyées suite à des manifestations d'intérêt à l'égard du fonds à effet multiplicateur dans le cadre du GPE 2025 (la moitié de ce montant a été convertie en financements, et l'autre moitié devrait être convertie en financements au cours de l'exercice 2025) (indicateur 16iii). Les financements au titre du fonds à effet multiplicateur ont permis de mobiliser plus de 3,8 milliards de dollars de cofinancement, dont 280 millions de dollars avec l'initiative ACG SmartEd, 140 millions de dollars avec le GPE 1 : 1, 77,1 millions de dollars avec Debt2Ed, et 31,1 millions de dollars avec la mobilisation renforcée. Ainsi, les ressources du fonds à effet multiplicateur du GPE ont été épuisées, ce qui prouve la forte demande et le vif intérêt pour les initiatives de financements innovants du GPE (cf. figure 2.13).

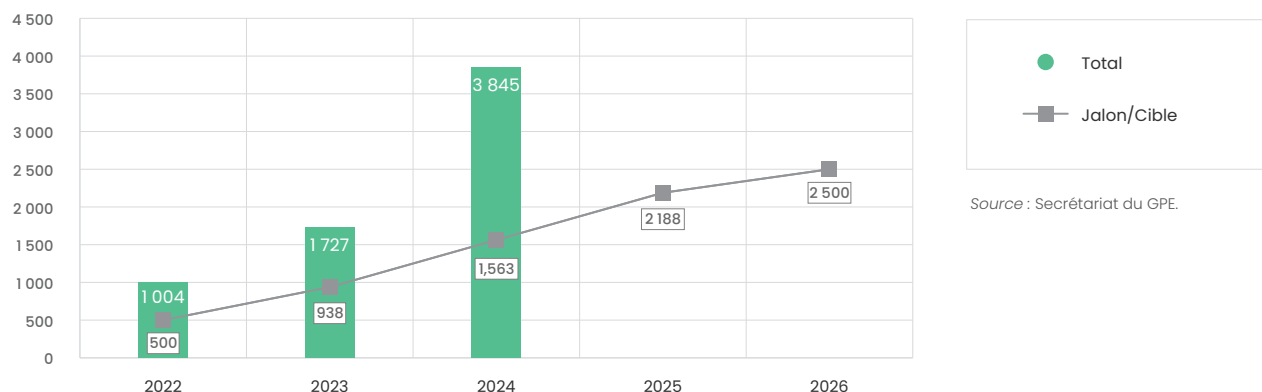
Cette hausse des cofinancements supplémentaires mobilisés peut également s'expliquer par la diversification importante des sources de cofinancements mobilisés auprès de plusieurs partenaires nouveaux et anciens. Dans le cadre du GPE 2025, le portefeuille de financements innovants du GPE a attiré des financements provenant de 64 cofinanciers pour atteindre 49 pays partenaires, notamment en mobilisant des financements destinés à atténuer les effets du changement climatique, à lutter contre les inégalités de genre et à promouvoir la continuité de l'éducation dans les situations de fragilité et de conflit.

Le fonds à effet multiplicateur s'annonce également prometteur quant à sa capacité à mobiliser des fonds supplémentaires en faveur de l'éducation au niveau local. Par exemple, au Malawi, une coalition composée de 11 fondations et entités du secteur privé s'est réunie pour verser plus de 41 millions de dollars de cofinancement afin de débloquer l'allocation au titre du fonds à effet

FIGURE 2.13 :

Les mécanismes de financements innovants du GPE ont permis de mobiliser plus de 3,8 milliards de dollars.

Cofinancement supplémentaire obtenu grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE (en millions d'USD)



multiplicateur de 31,5 millions de dollars. Outre les contributions provenant des organisations de la société civile internationale et de fondations philanthropiques, le cofinancement comprend 7,86 millions de dollars de la société civile et des fondations du Malawi. Des succès similaires ont été enregistrés au Lesotho et au Ghana pour mobiliser des financements locaux.

Contributions des bailleurs de fonds au GPE

(indicateur 18)

Lors de la conférence de reconstitution des ressources de 2021, 27 bailleurs de fonds (dont 23 pays donateurs, une organisation multilatérale et trois fondations) se sont engagés à verser près de 4 milliards de dollars au Fonds du GPE pour la période 2021-2025. Le Qatar et la Fondation *Harry Hole* se sont engagés à verser 20 millions de dollars et 1,5 million de dollars supplémentaires au Fonds du GPE, respectivement en 2022 et 2023. En juin 2024, les bailleurs de fonds avaient honoré 56 % de leurs promesses financières, ce qui représente un décaissement total de 2,4 milliards de dollars de la part de 26 bailleurs de fonds. Alors que la Finlande, le Japon, la Fondation Lego, les Pays-Bas, l'*Open Society Foundation* et l'Arabie saoudite ont versé la totalité du montant annoncé pour la période 2021-2025, d'autres bailleurs de fonds, comme *Dubai Cares*, le Koweït et le Qatar, n'avaient pas encore versé leur contribution en juin 2024 (cf. figure 2.14).

CONCLUSION

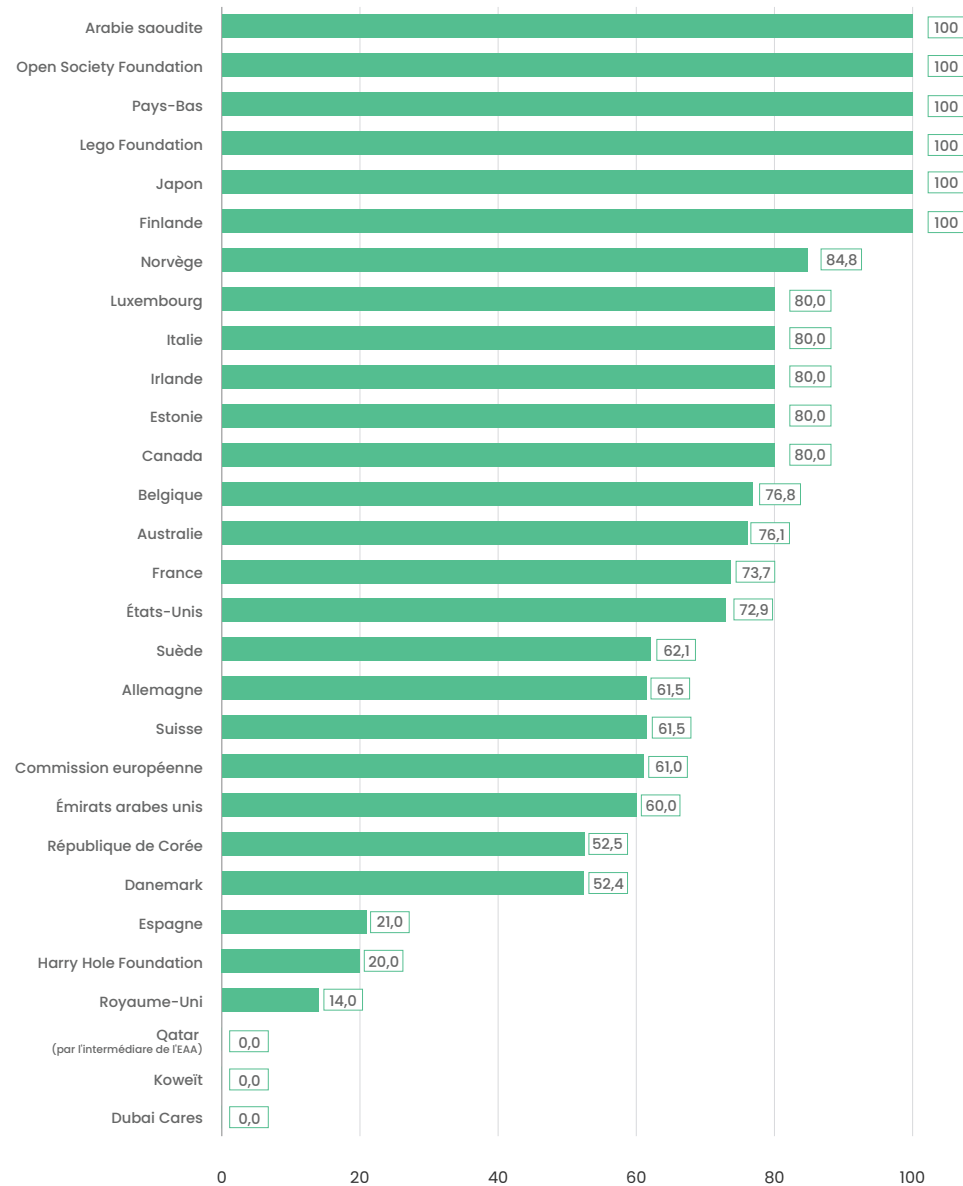
Le soutien apporté par le GPE aux réformes des systèmes des pays a commencé à porter ses fruits. Au cours de l'exercice 2024, 24 pays partenaires ont conclu leurs pactes de partenariat, ce qui porte à 57 le nombre total de pactes. Les rapports des pays sur l'état d'avancement des réformes de leurs systèmes pour la première année montrent que quatre cinquièmes des pays partenaires sont en bonne voie de relever les défis en matière de financement national, notamment l'équité et l'efficacité, et de coordination sectorielle. Environ la moitié des pays sont en bonne voie de relever les défis liés à la planification sectorielle de l'éducation intégrant la notion de genre, ainsi qu'aux données et éléments factuels. Au cours de l'année à venir, le GPE s'attend à recevoir des données plus systématiques de la part des pays. Par ailleurs, les pays réaliseront des examens de mi-parcours qui présenteront une image plus complète des progrès accomplis.

Le GPE a répondu au contexte sectoriel difficile en augmentant son soutien accordé aux pays partenaires au cours de l'année considérée. Le nombre de financements approuvés a presque triplé en 2024, dès lors que le volume total des financements approuvés est passé de 400 millions de dollars en 2023 à plus d'un milliard de dollars, grâce à la simplification du modèle opérationnel du GPE et à un meilleur alignement sur les processus d'élaboration des politiques des pays partenaires. Les décaissements du Fonds du GPE ont également dépassé le milliard de dollars au cours de l'exercice 2024.

FIGURE 2.14 :

Les bailleurs de fonds du GPE ont honoré plus de 60 % de leurs promesses de contribution au Fonds du GPE en juin 2024.

Part de la contribution annoncée qui a été honorée (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

Les financements continuent d'atteindre leurs objectifs à l'issue de la mise en œuvre. En effet, près de 90 % des financements qui ont été clôturés depuis le lancement du GPE 2025 ont atteint leurs objectifs, notamment ceux liés aux résultats d'apprentissage, à l'égalité des genres et à l'inclusion. Par exemple, en Côte d'Ivoire, la proportion d'élèves issus des communautés défavorisées qui a atteint le niveau minimal de compétence en mathématiques est passée de 24 % en 2018 à 64 % en 2023. En

Somalie (fédérale), 33 955 enfants non scolarisés, dont 27 242 filles, ont été inscrits dans des écoles grâce à diverses interventions du projet.

Depuis le lancement du GPE 2025, les financements de mise en œuvre du GPE ont atteint 252,7 millions d'enfants, soit 39 % de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans les 76 pays bénéficiant de financements du GPE qui ont communiqué ce chiffre. Sur les 252,7 millions

d'enfants concernés, 70 % se trouvent dans les PPFC et 103 millions sont des filles. Au cours de la même période, les financements de mise en œuvre du GPE ont permis de distribuer 169 millions de manuels scolaires, de former 1,9 million d'enseignants et de construire ou de réhabiliter 36 135 salles de classe.

Les financements en cours d'exécution accordent également de plus en plus d'importance à l'égalité des genres et le volume des financements ayant défini l'égalité des genres comme objectif a presque doublé pour les financements qui ont été approuvés dans le cadre du GPE 2025 par rapport aux financements qui ont été approuvés avant le GPE 2025. Toutefois, la mise en œuvre des financements pour la transformation du système dans les délais impartis requiert une attention constante. Bien que les efforts déployés pour rétablir les financements qui étaient en retard en 2023 aient permis à plus de la moitié d'entre eux d'être à nouveau en bonne voie d'atteindre leurs objectifs, et que la performance globale de la mise en œuvre des financements se soit légèrement améliorée, environ 40 % des financements accusaient encore un retard en 2024.

Les financements du GPE ont été renforcés par le succès de ses mécanismes de financements innovants qui ont permis de mobiliser des fonds supplémentaires pour l'éducation. Ces mécanismes ont permis de mobiliser près de 4 milliards de dollars de cofinancement depuis 2022, dépassant largement l'objectif de 1,56 milliard de dollars qui avait été fixé pour 2024. Tous les mécanismes transnationaux du GPE, c'est-à-dire le KIX, L'Éducation à voix haute et les initiatives d'appui technique, ont également dépassé leurs objectifs pour 2024.





Des étudiants complètent un exercice dans leurs cahiers à l'école secondaire Shree Kankalini dans la municipalité d'Hanumannagar Kankalini dans le district Saptari, au Népal.

UNICEF Nepal/Laxmi-Prasad-Ngakhusi



CHAPITRE 3

MESURER LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DES ENFANTS : LA CONJONCTURE ACTUELLE, LE SOUTIEN DU GPE ET LES DÉFIS À RELEVER



PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- Entre 2015 et 2022, au moins 185 évaluations des acquis scolaires ont été menées à grande échelle (essentiellement des évaluations nationales) au niveau de l'enseignement primaire et secondaire dans 63 pays partenaires du GPE.
- Les évaluations des acquis scolaires ont tendance à être ponctuelles plutôt que menées régulièrement dans le cadre d'un système établi. Par ailleurs, la pandémie de COVID-19 a considérablement perturbé les évaluations, en particulier en 2020, 2021 et 2022.
- Le GPE soutient les systèmes d'évaluation des acquis scolaires grâce à des financements et des initiatives mondiales :
 - Le GPE a renforcé l'accent mis sur les systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans le cadre du GPE 2025, et tous les pactes de partenariat prévoient des mesures visant à mener des évaluations des acquis scolaires ou à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires.
 - En 2024, les financements du GPE ont soutenu les systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans 65 pays partenaires, contre 57 en 2023.
 - Les initiatives du GPE, telles que le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) et L'Éducation à voix haute, permettent de renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires en favorisant des initiatives transnationales d'échange de connaissances et de plaidoyer, en particulier des évaluations menées par les citoyens.
- De nombreux problèmes persistent pour mesurer la qualité des apprentissages des enfants, comme notamment l'accessibilité des évaluations des acquis scolaires et l'alignement des évaluations sur les normes minimales de qualité pour la communication des données au niveau international. Sur les 63 pays disposant d'évaluations, 34 ont communiqué à l'ISU au moins un point de données sur la qualité des apprentissages entre 2015 et 2022. Toutefois, environ la moitié des pays partenaires du GPE qui ont mené des évaluations des acquis scolaires à grande échelle entre 2015 et 2022 n'ont communiqué aucune des composantes de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4.

INTRODUCTION

Le présent chapitre examine l'état des systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires du GPE et le rôle que le GPE joue pour renforcer ces systèmes.

Depuis plusieurs années, la communauté internationale a sonné l'alarme au sujet d'une « crise de l'apprentissage ». Selon les estimations, la pauvreté des apprentissages (qui correspond au pourcentage d'enfants ne sachant ni lire ni comprendre un texte simple à l'âge de dix ans) dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire s'est aggravée à cause de la pandémie de COVID-19, en passant de 57 % en 2020 à 70 % en 2022⁵³. Le manque de données de qualité régulièrement disponibles empêche la communauté éducative de comprendre le niveau des apprentissages et les solutions qu'elle pourrait mettre en place pour accroître l'efficacité des systèmes éducatifs.

Malgré les efforts déployés par les pays pour suivre les indicateurs de l'objectif de l'ODD 4, l'ISU estime que le niveau des résultats d'apprentissage d'environ 680 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'est pas connu sur les 1,6 milliard d'enfants recensés dans le monde⁵⁴. Le manque de données internationales peut s'expliquer par l'absence de systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires capables de produire des informations sur les résultats d'apprentissage des enfants qui soient à la fois fiables et comparables dans le temps.

À un moment crucial où le secteur doit démontrer ses résultats pour pouvoir plaider en faveur de l'éducation, le manque de données sur les résultats d'apprentissage devient de plus en plus problématique. Le moment est venu de prêter une plus grande attention à cette question, en s'appuyant sur une meilleure compréhension de l'état des évaluations des acquis scolaires dans les pays partenaires. Cette compréhension doit prendre en compte le degré dans lequel les pays communiquent à l'ISU les données provenant de ces évaluations (notamment sur les niveaux minimaux de compétence en lecture et en mathématiques), les défis rencontrés pour mettre au point des systèmes d'évaluation des acquis scolaires et le rôle que le GPE joue pour renforcer ces systèmes.

LA CONJONCTURE ACTUELLE : PARTICIPATION DES PAYS PARTENAIRES AUX ÉVALUATIONS DES ACQUIS SCOLAIRES

Comme souligné précédemment, le manque de données fiables sur les résultats d'apprentissage des enfants dans de nombreux pays partenaires constitue un obstacle de taille pour résoudre la crise de l'apprentissage. Dans les pays partenaires qui procèdent à des

évaluations des acquis scolaires, les problèmes de qualité et de comparabilité des données dans le temps rendent les données inutilisables pour suivre les progrès réalisés dans les résultats d'apprentissage. Le manque de suivi compromet également la communication de ces données au niveau international.

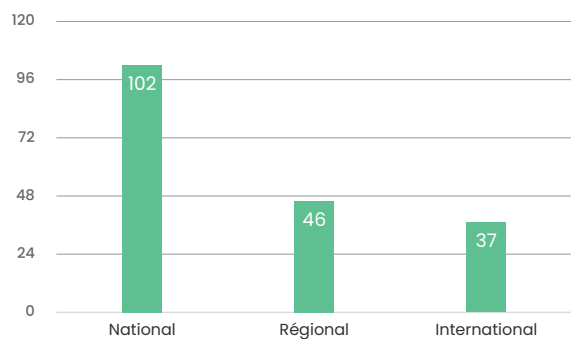
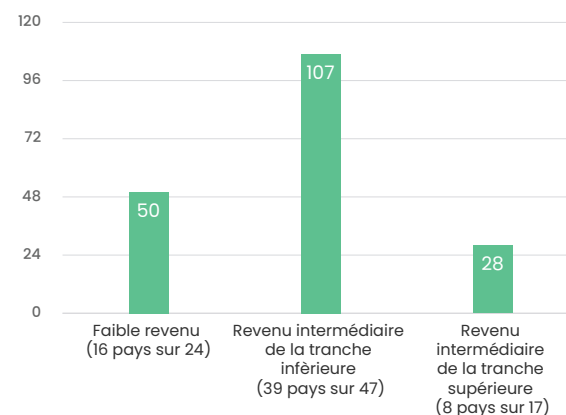
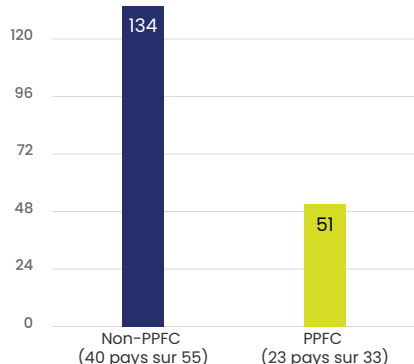
Néanmoins, entre 2015 et 2022, au moins 185 évaluations des acquis scolaires ont été menées à grande échelle dans 63 pays partenaires (soit 72 % des pays partenaires), dont la plupart étaient des évaluations

⁵³ Banque mondiale, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID et la fondation Bill-et-Melinda-Gates, « *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update* », (Washington, DC : Banque mondiale, 2022), <https://thedocs.worldbank.org/fr/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf> (en anglais).

⁵⁴ ISU, « *Learning levels unknown for over half a billion children. A new education data ecosystem is needed* », World Education Blog, 7 février 2024 (mis à jour le 16 février 2024), <https://world-education-blog.org/2024/02/07/learning-levels-unknown-for-over-half-a-billion-children-a-new-education-data-ecosystem-is-needed/#more-33745> (en anglais).

FIGURE 3.1 :**Les pays partenaires ont essentiellement participé à des évaluations nationales des acquis scolaires entre 2015 et 2022.**

Nombre total d'évaluations des acquis scolaires réalisées dans les pays partenaires, par type d'évaluation, niveau de revenu et degré de fragilité du pays, 2015-2022

a) Par type d'évaluation**b) Par niveau de revenu****c) Par degré de fragilité du pays**

Source : Secrétariat du GPE.

Remarque : Le Secrétariat du GPE recueille des données sur les évaluations des acquis scolaires à partir de sources accessibles au public. La base de données originale, créée pour l'indicateur 1 du cadre de résultats du GPE 2020, a été mise à jour pour ce chapitre. Toutefois, les données présentées ici doivent être interprétées avec prudence, dès lors qu'il est possible que la collecte de données actuelle ne reflète pas certaines évaluations qui ont été réalisées mais qui n'ont pas été rendues publiques. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Cadre de résultats du GPE pour 2016-2020 », (Washington, DC : GPE, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-pour-2016-2020>.

nationales (cf. figure 3.1)⁵⁵. Les pays partenaires à faible revenu ont participé à environ un tiers de ces évaluations à grande échelle. Environ 72 % des évaluations (soit 134 sur 185) ont été menées dans des pays partenaires qui n'étaient pas touchés par la fragilité et les conflits (non-PPFC). Par ailleurs, sur les 63 pays partenaires qui ont participé à une évaluation des acquis scolaires à grande échelle, 46 ont mené plus d'une évaluation entre 2015 et 2022 (cf. figure 3.2)⁵⁶.

La pandémie de COVID-19, et les fermetures d'écoles généralisées qui ont suivi, ont empêché les pays partenaires de mener des évaluations des acquis scolaires, en particulier celles prévues en 2020, 2021 et

2022. Par exemple, le Bangladesh, la Guinée et l'Ouzbékistan ont choisi de reporter les évaluations prévues, tandis que les Comores, la Gambie et l'Ouganda les ont annulées. Par conséquent, le nombre d'évaluations des acquis scolaires réalisées dans les pays partenaires a diminué, en passant de 55 en 2019 à seulement cinq en 2022 (cf. figure 3.3). La pandémie a contribué à accélérer l'adoption d'outils et de d'évaluations numériques en général. Cependant, la plupart des pays partenaires (notamment les pays à faible revenu) n'ont pas pu tirer parti de ces nouvelles possibilités en raison de leur faible accès à la technologie et à la connexion internet, en particulier dans les zones rurales et défavorisées⁵⁷.

⁵⁵ Veuillez-vous référer au chapitre 1 pour examiner les tendances des résultats d'apprentissage.

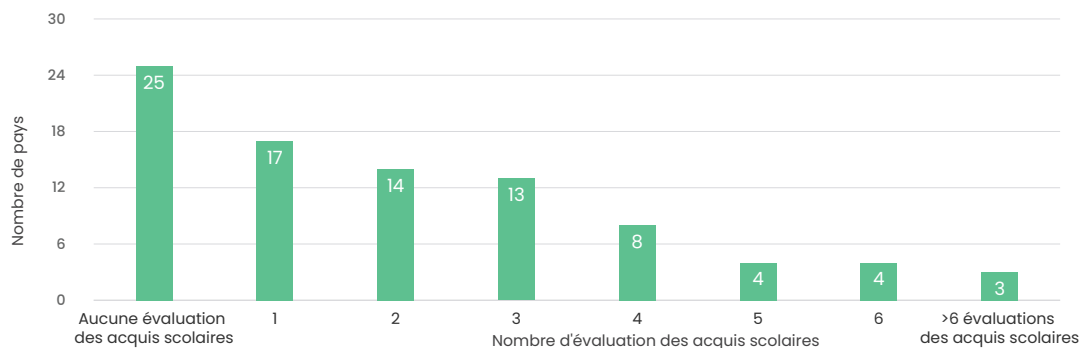
⁵⁶ Une analyse plus approfondie de ces évaluations est essentielle pour établir leur comparabilité dans le temps et leur éventuelle utilisation dans le suivi des progrès réalisés dans les résultats d'apprentissage.

⁵⁷ N. Hossain, « Learning Assessments: Critical Tools for Improving Educational Outcomes », International Journal of Educational Development 82, 102350 (2021), <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321000031?via%3Dihub> (en anglais).

FIGURE 3.2 :

Certains pays partenaires ont participé à plus d'une évaluation des acquis scolaires à grande échelle entre 2015 et 2022.

Nombre de pays et nombre d'évaluations des acquis scolaires réalisées, 2015-2022



Source : Secrétariat du GPE.

LE SOUTIEN DU GPE OCTROYÉ AUX SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES

Le GPE aide les pays partenaires à mettre en place et à améliorer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires. Ce soutien a pour objectif de renforcer les capacités techniques et opérationnelles pour mener des évaluations des acquis scolaires, ainsi que les politiques et les institutions qui permettent de les réaliser et les utilisent pour orienter leur prise de décision.

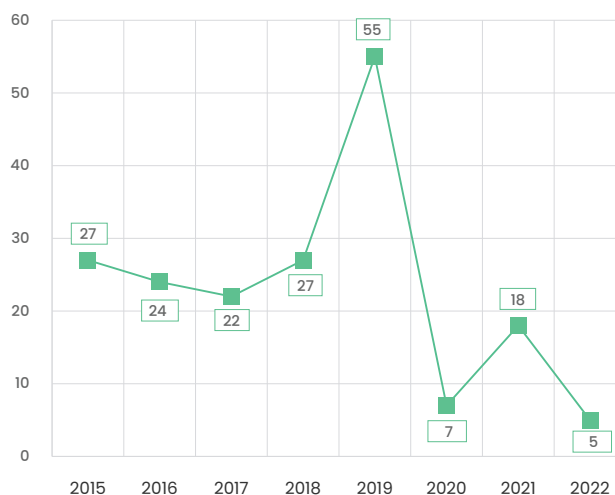
Le GPE a soutenu les systèmes d'évaluation des acquis scolaires grâce à diverses initiatives au fil des ans. Au cours de la période couvrant le GPE 2020, le modèle de financement exigeait notamment que les pays partenaires qui sollicitaient un financement de mise en œuvre disposent d'un système de suivi des résultats d'apprentissage ou d'un plan destiné à mettre un tel système en place. Si les pays ne disposaient pas de fonds suffisants pour répondre à cette exigence, il était prévu que les fonds du GPE soient utilisés pour financer l'élaboration d'un tel système.

Ainsi, les financements du GPE ont depuis longtemps soutenu de nombreuses activités en faveur des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, et un indicateur du cadre de résultats du GPE 2020 a suivi la qualité des systèmes des pays. Une analyse de 81 financements de mise en œuvre qui ont été approuvés avant ou pendant le GPE 2020 et clôturés entre 2015 et 2023 montre que 38 financements dans 35 pays partenaires comprenaient des indicateurs de résultats liés au renforcement des systèmes d'évaluation des acquis scolaires et que 97 % de ces financements (soit 37 sur 38) avaient atteint

FIGURE 3.3 :

Le nombre d'évaluations des acquis scolaires a diminué dans les pays partenaires entre 2019 et 2022.

Nombre d'évaluations des acquis scolaires par an dans les pays partenaires, 2015-2022



Source : Secrétariat du GPE.

les cibles correspondantes. Ces cibles consistent par exemple à mettre en place une politique d'évaluation des acquis scolaires au niveau du district au Malawi, ainsi qu'à améliorer la qualité et la fréquence des évaluations des acquis scolaires au Mozambique. Toutefois, les cibles n'exigeaient pas de communiquer à l'ISU les données provenant des évaluations des acquis scolaires.

En plus de ces financements de mise en œuvre, les financements accélérés COVID-19 du GPE qui ont été

approuvés pendant la pandémie en 2020 ont permis d'investir près de 6,7 millions de dollars dans des activités d'évaluation des acquis scolaires grâce à 36 financements. Un financement mondial dans le cadre de la fenêtre de financement accéléré pour la riposte à la COVID-19 a également soutenu des activités dans ce domaine, notamment l'élaboration d'un module complémentaire (connu sous le nom de MILO, soit Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage) qui a permis à six pays d'Afrique de mesurer les pertes d'apprentissage (le cas échéant) et de communiquer des données sur l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4.

Le soutien octroyé aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires se poursuit dans le cadre du GPE 2025. Tous les pactes de partenariat qui ont été conclus dans le cadre du GPE 2025 prévoient des interventions en faveur des systèmes d'évaluation des acquis scolaires. Dans deux tiers des pactes de partenariat analysés (soit 38 sur 57), les interventions en faveur des évaluations des acquis scolaires ont été conçues pour remédier aux lacunes identifiées dans l'analyse de la disponibilité et de l'utilisation des données, qui fait partie du processus de préparation du pacte. Par exemple, à Sao Tomé-et-Principe, l'analyse a révélé qu'une diffusion et un examen inadéquats des données sur l'éducation empêchaient les résultats de l'évaluation des acquis scolaires d'orienter la prise de décision. Par conséquent, une mesure essentielle identifiée a consisté à mettre en place un calendrier consolidé d'évaluations périodiques, lesquelles sont référencées sur une échelle de compétences et fournissent des données comparables dans le temps pour inciter les parties prenantes du secteur de l'éducation à examiner et à utiliser les résultats des évaluations des acquis scolaires.

Ainsi, les financements de mise en œuvre du GPE ont continué à soutenir les évaluations des acquis scolaires en 2024. Sur les 119 financements de mise en œuvre et financements accélérés en cours d'exécution en 2024, 77 ont soutenu des évaluations des acquis scolaires dans 65 pays partenaires. Le montant total de l'allocation octroyée aux évaluations des acquis scolaires s'élevait à 113 millions de dollars. Dans l'ensemble, la part des financements alloués aux évaluations des acquis scolaires par rapport au montant total des financements est restée constante et s'élevait à environ 3,6 %, entre 2022 et 2024.

Par ailleurs, le modèle de financement du GPE incite directement à améliorer les systèmes d'évaluation

des acquis scolaires. Dans les pays qui s'efforcent de remédier aux lacunes du système d'évaluation des acquis scolaires, une partie de l'allocation du financement pour la transformation du système peut être subordonnée à la capacité de combler ces lacunes. Par exemple, au Libéria, 5 % de l'allocation du financement pour la transformation du système, qui s'élève à 19,5 millions de dollars⁵⁸, sont subordonnés à la réalisation d'une évaluation nationale des acquis scolaires en primaire, ainsi qu'à la diffusion de ses résultats. Le financement pour la transformation du système vient compléter cette incitation en finançant : 1) une évaluation de l'état de préparation à la scolarité effectuée sur échantillon dans le but d'identifier les graves lacunes dans le développement et l'apprentissage des jeunes enfants ; et 2) une évaluation représentative au niveau national destinée à mesurer les niveaux minimaux de compétence en 3^e année d'études. Celui-ci renforce également la capacité du ministère de l'Éducation à mener et à utiliser des évaluations des acquis scolaires en dispensant une formation au personnel sur la planification, la coordination, l'administration et la sécurité des évaluations, ainsi que sur l'utilisation des résultats des évaluations pour planifier, allouer des ressources et prendre des décisions.

En plus du soutien octroyé aux évaluations des acquis scolaires propre à chaque pays, le GPE met en œuvre une série d'initiatives transnationales visant à renforcer les évaluations des acquis scolaires grâce au KIX et à L'Éducation à voix haute (cf. encadré 3.1).

LES DÉFIS À RELEVER

Dans de nombreux pays, les évaluations des acquis scolaires ont tendance à être des évaluations ponctuelles. Le **contexte** général (notamment la législation ou la politique qui ordonne de réaliser régulièrement des évaluations, les dispositifs institutionnels tels qu'une unité chargée des évaluations, le financement viable et le leadership) peut ne pas être propice à la mise en œuvre des évaluations des acquis scolaires et à la communication des données. La **cohérence** avec le système éducatif dans son ensemble (notamment les priorités et la structure du système éducatif, les normes d'apprentissage et les programmes scolaires, ainsi que l'architecture des données du pays dans son ensemble) peut être limitée. La **qualité** des évaluations (notamment les examens, les évaluations nationales et les évaluations en classe) peut varier, dès

⁵⁸ Ce montant représente 70 % de l'allocation totale du financement pour la transformation du système ; le versement des 30 % restants est subordonné à la décision du Conseil d'administration du GPE qui déterminera si les déclencheurs complémentaires ont été atteints.

ENCADRÉ 3.1 : Les initiatives transnationales du GPE destinées à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires.

Parmi les autres types de soutien octroyés par le GPE au niveau régional et mondial pour renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires figurent la production et l'échange de connaissances grâce au mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE (KIX), et le plaidoyer et la responsabilité pour les données sur la qualité des apprentissages grâce à L'Éducation à voix haute.

Le KIX finance deux projets de recherche appliquée dans le domaine des évaluations des acquis scolaires. L'un d'eux favorise la mise en œuvre de l'évaluation citoyenne des acquis numériques dans 11 pays d'Afrique et d'Asie, qui constitue un outil d'évaluation à l'échelle commune des mathématiques pouvant être adapté de manière numérique, élaboré par Pratham. L'autre projet porte sur l'évaluation des compétences et des valeurs de la vie courante en Afrique de l'Est, qui évalue les compétences du 21^e siècle et fournit des données d'évaluation pour améliorer les programmes scolaires. Ce projet est mis en œuvre au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda par la *Global e-Schools and Communities Initiative*, le *College of Education and External Studies* de l'université de Makerere, ainsi que l'université de Notre Dame. Séparément, les pôles du KIX ont mené plus de 15 activités sur les évaluations des acquis scolaires et les systèmes d'évaluation des acquis scolaires, notamment une série de webinaires en plusieurs parties destinés aux décideurs politiques en Amérique latine et aux Caraïbes, un échange d'apprentissage entre pairs entre les fonctionnaires ministériels du Kenya et de l'Ouganda, et un webinaire destiné aux décideurs politiques en Asie-Pacifique.

L'Éducation à voix haute a financé l'Alliance sud-asiatique pour l'évaluation, dirigée par Street Child. Cette alliance a permis d'effectuer des évaluations des acquis scolaires menées par les citoyens dans quatre pays. Ces efforts servent d'outil de politique et de plaidoyer pour les engagements des pays en faveur d'une éducation de qualité. Des initiatives similaires menées par des coalitions nationales pour l'éducation ont également permis d'améliorer les résultats d'apprentissage dans plusieurs communautés marginalisées.

De plus, dans le cadre de son ancienne initiative d'évaluation au service des apprentissages, le GPE a élaboré un outil pour soutenir l'analyse complète des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages, connu sous le nom de cadre et boîte à outils ANLAS^a. L'outil ANLAS est disponible en trois langues et a été utilisé dans quelques pays, mais pourrait se prêter à une application plus large.

a. Pour obtenir de plus amples informations à ce sujet, veuillez-vous référer à la page internet consacrée à ANLAS, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/boite-outils-pour-lanalyse-des-systemes-nationaux-devaluation-de-lapprentissage-anlas>

lors que les enseignants et les chefs d'établissement ne sont pas impliqués ni soutenus en tant que parties prenantes actives dans le processus. Ces trois éléments sont exposés plus en détail dans le manuel et la boîte à outils pour l'ANLAS du GPE⁵⁹.

Le soutien octroyé aux pays partenaires au cours de la période du GPE 2025 a permis de mieux comprendre les défis spécifiques auxquels ces pays sont confrontés. Comme indiqué précédemment, l'élaboration du pacte de partenariat nécessite une évaluation des données et des éléments factuels d'un pays, ce qui implique une

59 Veuillez également vous référer au « Manuel de l'analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages » du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), (Washington, DC : GPE, octobre 2019), https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2020-11-manuel-analyse-systemes-nationaux-evaluation-des-apprentissages_1.pdf.

évaluation des systèmes de données du pays⁶⁰. Une synthèse des évaluations réalisées pour divers pays partenaires a fait ressortir plusieurs points communs, à savoir :

- un manque d'harmonisation entre les données provenant de l'évaluation des acquis scolaires et celles issues du système d'information pour la gestion de l'éducation d'un pays ;
- une multitude d'évaluations différentes et ponctuelles qui sont fragmentées et incohérentes ;
- un manque de données issues des évaluations pouvant être comparées dans le temps ;
- une sous-exploitation des données disponibles et des lacunes en termes de financement, de capacités et de politiques/cadres d'évaluation.

Par ailleurs, il y a lieu d'accorder une attention particulière à certains défis en particulier, notamment l'accessibilité des évaluations des acquis scolaires et la garantie qu'elles répondent aux normes minimales de qualité pour la communication des données au niveau international.

L'ACCESSIBILITÉ DES ÉVALUATIONS DES ACQUIS SCOLAIRES

Les évaluations entraînent évidemment un coût. Le déploiement des évaluations des acquis scolaires à grande échelle dans le monde entier s'est accompagné d'un intérêt accru pour les incidences financières de ces évaluations dans les pays à faible revenu. Les bailleurs de fonds externes, y compris les partenaires bilatéraux et les agences multilatérales, ont souvent assumé les coûts de ces évaluations dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Malgré leur coût, les évaluations peuvent offrir un bon rapport qualité-prix, étant donné que leur coût reste relativement faible par rapport au budget total consacré à l'éducation⁶¹ et qu'elles jouent un rôle primordial pour orienter l'élaboration de politiques visant

à améliorer la qualité des apprentissages⁶².

Les coûts des évaluations nationales des acquis scolaires dépendent de plusieurs facteurs tels que le nombre d'élèves testés, le niveau de scolarité et le mode d'administration. D'après l'ISU, le coût d'une évaluation nationale varie entre 200 000 et 1 000 000 de dollars par cycle d'évaluation⁶³. Bien qu'il ne représente en général qu'une faible part des budgets alloués à l'éducation, ce coût peut toutefois représenter un montant important dans d'autres contextes. Par exemple, au Libéria, où le gouvernement a alloué 21 millions de dollars à l'enseignement primaire et 14 millions de dollars à l'enseignement secondaire en 2021⁶⁴, dépenser 200 000 à 1 000 000 de dollars pour mener une évaluation des acquis scolaires à chaque niveau d'enseignement représenterait une part importante du budget consacré à l'éducation.

Les coûts des évaluations régionales et internationales des acquis scolaires sont similaires, mais des frais internationaux viennent s'y ajouter (à verser à la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie [COMFEMEN], à l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire [IEA], à l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], ainsi qu'à d'autres organismes). Les frais peuvent varier considérablement en fonction du type d'évaluation, de la couverture géographique et de la portée de l'évaluation. Comme pour les évaluations nationales, si l'on compare le coût des évaluations des acquis scolaires avec le montant des dépenses publiques consacrées à l'éducation par élève, il s'avère que le coût n'est pas un obstacle majeur pour obtenir des données sur la qualité des apprentissages dans de nombreux pays. Cependant, dans d'autres pays où les budgets alloués à l'éducation sont relativement faibles et les ressources nationales limitées, un soutien financier externe peut s'avérer nécessaire pour remédier au manque de données sur la qualité des apprentissages. Par ailleurs, et comme indiqué précédemment, la rentabilité des évaluations dépend largement de leur pertinence et de leur utilisation pour promouvoir des politiques ou des programmes concrets. Par conséquent, les évaluations constituent un investissement rentable.

⁶⁰ Une analyse des facteurs favorables est réalisée dans le cadre du processus d'élaboration du pacte de partenariat. Cette analyse identifie les principaux facteurs qui facilitent ou entravent la mise en œuvre de la réforme prioritaire figurant dans le pacte de partenariat.

⁶¹ J. A. Peyser et R. M. Costrell, « *Exploring the Costs of Accountability: No Child Left Behind Is No Unfunded Mandate* », Education Next 4, n° 2 (2004), <https://www.educationnext.org/exploringthecostsofaccountability/> (en anglais) ; C. M. Hoxby, « *The Cost of Accountability* », Document de travail du NBER n° 8855, (Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research, 2002), https://www.nber.org/system/files/working_papers/w8855/w8855.pdf (en anglais).

⁶² H. I. Braun et A. Kanjee, « *Using Assessment to Improve Education in Developing Nations* », paru dans *Research Methods in Educational Leadership and Management*, édité par A. R. J. Briggs et M. Coleman, 235–51, (SAGE Publications, 2006).

⁶³ ISU, « *Guide rapide n° 3 : Mettre en œuvre une évaluation nationale de l'apprentissage* », (Montréal : ISU, 2018), <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-3-implementing-national-learning-assessment-2019-fr.pdf>.

⁶⁴ S. Antoninis, « *On the way forward for SDG indicator 4.1.1a: Supporting countries' development needs* », World Education Blog, 26 mars 2024, <https://world-education-blog.org/2024/03/26/on-the-way-forward-for-sdg-indicator-4-1-1a-supporting-countries-development-needs/> (en anglais).

LA RÉALISATION D'ÉVALUATIONS CONFORMES AUX NORMES MINIMALES DE QUALITÉ POUR LA COMMUNICATION DES DONNÉES AU NIVEAU INTERNATIONAL

Il convient de noter qu'environ la moitié des pays partenaires qui ont participé à des évaluations à grande échelle ou qui en ont réalisé entre 2015 et 2022 n'ont communiqué aucune des composantes de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4 à l'ISU, l'organisme dépositaire des données. Sur les 63 pays partenaires ayant réalisé une évaluation des acquis scolaires entre 2015 et 2022, seulement 34 ont communiqué à l'ISU au moins un point de données sur les aptitudes en lecture ou en mathéma-

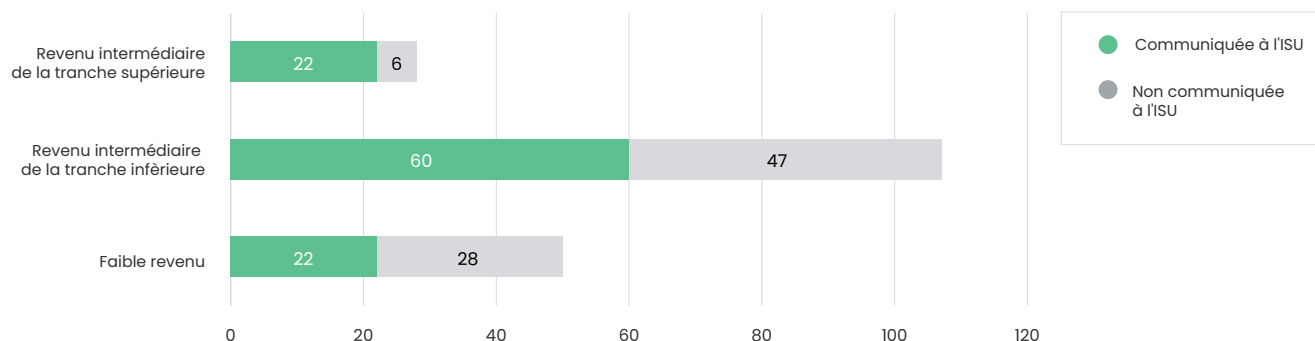
tiques dans les petites classes, à la fin du primaire ou du premier cycle du secondaire. Les 29 autres pays partenaires (19 pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, huit pays à faible revenu et deux pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure) ont participé à au moins une évaluation des acquis scolaires à grande échelle, mais n'ont communiqué aucune donnée à l'ISU (cf. [figure 3.4](#)). Parmi les pays qui ont participé à une évaluation mais n'ont pas communiqué de données, 12 sont des PPFC. Le manque de communication des données peut essentiellement s'expliquer par les problèmes de qualité qui empêchent les évaluations d'être alignées sur les normes établies pour la communication des données au niveau international.

FIGURE 3.4 :

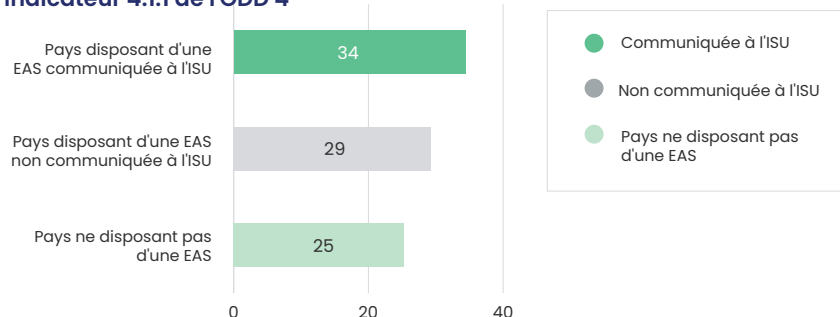
Un grand nombre d'évaluations des acquis scolaires ne sont pas communiquées à l'ISU en raison de problèmes de qualité.

Nombre de pays ayant communiqué des données sur les acquis scolaires à l'ISU, par niveau de revenu et en fonction de la réalisation ou non d'

a) Nombre d'évaluation des acquis scolaires réalisée dans les pays partenaires



b) Pays partenaires disposant d'une évaluation des acquis scolaires pour communiquer l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4



Source : Secrétariat du GPE.

RENFORCER LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DANS LES PAYS PARTENAIRES

Il est impératif de disposer de données de qualité et facilement accessibles sur les acquis scolaires des enfants pour pouvoir dispenser une éducation de qualité à tous les enfants. Bien que plusieurs pays aient réalisé des évaluations des acquis scolaires, ces derniers ne communiquent pas régulièrement les données conformément aux normes internationales. Ce manque de communication peut laisser présager plusieurs problèmes, notamment le manque de ressources pour mesurer les résultats d'apprentissage et le fait que les évaluations ne répondent pas aux normes de qualité.

Par conséquent, il est indispensable de renforcer et d'institutionnaliser les systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires pour pouvoir améliorer la disponibilité et l'utilisation des données sur la qualité des apprentissages dans l'ensemble du partenariat. Afin de garantir que les données soient disponibles et comparables dans le temps et entre les pays, il convient d'attribuer les ressources financières et techniques appropriées, et de mettre en place des mesures incitatives pour harmoniser les évaluations des acquis scolaires et les aligner sur les normes internationales. Par ailleurs, il serait nécessaire de promouvoir la transparence à l'égard des différents prestataires d'évaluation et d'aider les pays à faire les meilleurs choix pour favoriser une prise de décision plus éclairée et obtenir des données sur les résultats d'apprentissage de meilleure qualité dans l'ensemble.

Les financements du GPE soutiennent de plus en plus les systèmes d'évaluation des acquis scolaires. Le modèle opérationnel du GPE 2025 encourage les pays à identifier les principaux points de blocage de leurs systèmes de données et à élaborer les réformes appropriées. D'autres initiatives du GPE, telles que le KIX et L'Éducation à voix haute, soutiennent également la production de connaissances et les activités de plaidoyer pour renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires.

Il s'avère nécessaire de continuer à investir dans les systèmes d'évaluation des acquis scolaires pour garantir la disponibilité de données de qualité sur les résultats d'apprentissage afin de pouvoir suivre les progrès réalisés par rapport à l'objectif stratégique du GPE 2025 et aux indicateurs de l'ODD. À cet égard, le GPE doit concentrer systématiquement ses efforts sur les systèmes d'évaluations des acquis scolaires qui répondent aux normes de qualité.



RÉFÉRENCES

- Alban Conto, C., N. Guibert and F. Devignes. *The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-Speaking Africa*. Dakar: IIEP-UNESCO, 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387192>.
- Antoninis, S. "On the way forward for SDG indicator 4.1.1a: Supporting countries' development needs." *World Education Blog*, March 26, 2024. <https://world-education-blog.org/2024/03/26/on-the-way-forward-for-sdg-indicator-4-1-1a-supporting-countries-development-needs/>.
- Braun, H. I., and A. Kanjee. "Using Assessment to Improve Education in Developing Nations." In *Research Methods in Educational Leadership and Management*, edited by A. R. J. Briggs and M. Coleman, 235–51. SAGE Publications, 2006.
- Global Partnership for Education (GPE). "Analysis of National Learning Assessment Systems (ANLAS): Manual." Washington, DC: GPE, October 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/docs/2020-11-GPE-ANLAS-manual.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). *GPE Results Framework for 2016–2020*. Washington, DC: GPE, 2019. [https://www.globalpartnership.org/content/gpe-results-framework-2020](https://www.globalpartnership.org/content/gpe-results-framework-2016-2020).
- Global Partnership for Education (GPE). *Principles toward Effective Local Education Groups*. Washington, DC: GPE, October 2019. https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2019-10-GPE-principles-effective-local-education-groups.pdf?VersionId=otebl6Dgwz6LmuzlBoXTMRWR7k7r_2DK.
- Global Partnership for Education (GPE). *Independent Technical Advisory Panel (ITAP) Guidelines and Report Template*. Washington, DC: GPE, 2022. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-ITAP-guidelines.pdf?VersionId=Ln23Vowb8Xn0d2elzpl8fRlaja3fLnG6>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Charter of the Global Partnership for Education*. Washington, DC: GPE, January 2023. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-02-charter-global-partnership-education.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Results Reports 2023*. Washington, DC: GPE, 2023. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/gpe-results-report-2023-1208.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Allocation of Implementation Grants by Priority Areas under GPE 2025 and by Education Levels." Washington, DC: GPE, 2024. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2024-07-gpe-grant-coding-priority-areas-levels-rev2.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Results Framework 2025: Methodological Technical Guidelines*. Washington, DC: GPE, 2024. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2024-04-gpe-results-framework-methodological-guidelines.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Coordinated Action to Transform Education." Washington, DC: GPE, no date. <https://www.edc.org/sites/default/files/Coordinated-Action-Transform-Education.pdf>.
- Gouédard, P., and R. Ninomiya. *Women in Learning Leadership: Evidence on Female School Leaders from the Southeast Asia Learning Metrics Program*. Florence: UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, 2024. <https://www.unicef.org/innocenti/media/9306/file/UNICEF-Innocenti-SEA-PLM-Report-2024.pdf>.
- Gouédard, P., C. Ramos and B. Tameza. *Women in Learning Leadership (WILL): Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad*. Florence: UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, 2024. <https://www.unicef.org/innocenti/media/3681/file/WILL-Chad-Report.pdf>.
- Hossain, N. "Learning Assessments: Critical Tools for Improving Educational Outcomes." *International Journal of Educational Development* 82 (2021), 102350. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102350>.
- Hoxby, C. M. "The Cost of Accountability." NBER Working Paper No. 8855. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2002. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w8855/w8855.pdf.
- International Development Research Centre (IDRC). *KIX Annual Report 2023–2024: Fostering Innovations in Early Childhood Education*. Ottawa, Canada: IDRC, 2024. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/kix-annual-report-2023-24>.
- Perrier, J., M. Ramos and C. Salzano. "Coordinated Action to Transform Education – What's in It for Different Education Actors and Partners?" *Education for All* (blog), July 12, 2023. <https://www.globalpartnership.org/blog/coordinated-action-transform-education-whats-it-different-education-actors-and-partners>.
- Peyser, J. A., and R. M. Costrell. "Exploring the Costs of Accountability: No Child Left Behind Is No Unfunded Mandate." *Education Next* 4, no. 2 (2004). <https://www.educationnext.org/exploringthecostsofaccountability/>.
- Save the Children, UNESCO and IIEP-UNESCO. *Climate Smart Education Systems Initiative: Bi-annual Progress Report—Reporting Period: April 2023 to March 2024*. Washington, DC: GPE, 2024. <https://www.globalpartnership.org/content/climate-smart-education-systems-initiative-bi-annual-progress-report-2024>.
- Triple Line Consulting. *GPE 2022–2026 Study: Country-Level and Thematic Evaluation*. London: Triple Line Consulting, April 5, 2024. <https://www.globalpartnership.org/content/country-level-and-thematic-evaluation-synthesis-report-phase-1>.
- UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO, 2016. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
- UNESCO. *The Right to a Strong Foundation: Global Report on Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO, 2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). *Quick Guide No. 3: Implementing a National Learning Assessment*. Montreal: UIS, 2018. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-3-implementing-national-learning-assessment.pdf>.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). *Assessments for Minimum Proficiency Levels a and b (AMPL-ab), International Report*. Montreal: UIS, 2022. https://ampl.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/27/2024/02/International-Report_-_AMPLab_WEB.pdf.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). "Learning levels unknown for over half a billion children. A new education data ecosystem is needed." *World Education Blog*, February 7, 2024 (updated February 16, 2024). <https://world-education-blog.org/2024/02/07/learning-levels-unknown-for-over-half-a-billion-children-a-new-education-data-ecosystem-is-needed/#more-33745>.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) and Global Education Monitoring Report. "A Bayesian Cohort Model for Estimating SDG Indicator 4.1.4: Out-of-School Rates." Montreal: UIS and Paris: Global Education Monitoring Report, 2022. https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/médias/fichiers/2022/08/OOS_Proposal.pdf.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) and Global Education Monitoring Report. *SDG 4 Scorecard Progress Report on National Benchmarks: Focus on Teachers*. Montreal: UIS and Paris: Global Education Monitoring Report, 2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388411>.

UNESCO and International Task Force on Teachers for Education 2030. *A Review of the Use of Contract Teachers in sub-Saharan Africa*. Paris: UNESCO, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581>.

United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI) and UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO). *Gender at the Centre Initiative (GCI) Annual Report 2023*. New York: UNGEI, 2023. https://www.ungei.org/sites/default/files/2024-03/GCI_Annual%20Report_2023_EN_0.pdf.

Wodon, Q., C. Male and A. Onagoruwa. *Educating Girls and Ending Child Marriage in Africa: Investment Case and the Role of Teachers and School Leaders*. Addis Ababa: UNESCO IICBA, 2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390382>.

World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID and BMGF. *The State of Global Learning: 2022 Update*. Washington, DC: World Bank, 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>.



ANNEXES

ANNEXE A

CADRE DE RÉSULTATS DU GPE 2025

Acronymes :

AC	année civile (1 ^{er} janvier – 31 décembre)
d.i.	données insuffisantes
DP	domaine prioritaire
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation
Ex.	exercice (1 ^{er} juillet – 30 juin)
GCTI	groupe consultatif technique indépendant
GESI	égalité des genres et inclusion sociale
N	Nombre
n.d.	non disponible
ODD 4	objectif de développement durable 4
PP	pays partenaire du GPE
PPFC	pays partenaire du GPE touché par la fragilité et les conflits
s.o.	sans objet

Pour plus d'informations sur les valeurs de référence, les jalons, les points de référence et les cibles, veuillez consulter l'annexe B. Notes techniques sur les données des indicateurs.

N° de l'indicateur	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4
--------------------	------------	-------------	---------------------	-------	-------	-------	-------	-------	--------------------------------------

➤ BUT Produire rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres dans le secteur de l'éducation grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le 21^e siècle

INDICATEURS MESURANT LES PROGRÈS SECTORIELS

1	Accès ; éducation préscolaire	Proportion de pays dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et/ou obligatoire (Basé sur l'indicateur de l'ODD 4.2.5) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
			Total	35,1	35,1	35,1				s.o.
			PPFC	24,0	24,0	24,0				s.o.
			N	77 PP (25 PPFC)	77 PP (25 PPFC)	77 PP (25 PPFC)				
2	Accès ; éducation préscolaire ; égalité des genres	Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (indicateur de l'ODD 4.2.2) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : taux de participation		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
			Total	53,3	45,1	46,1				78,4
			PPFC	36,7	30,9	31,3				72,9
			Fille	54,0	44,8	46,0				s.o.
3	Accès ; égalité des genres	i) Taux d'achèvement de a) le primaire ; b) le premier cycle du secondaire ; c) le deuxième cycle du secondaire (ODD 4.1.2) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : taux d'achèvement		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
			Total a)	72,0	73,0	73,0				83,2
			b)	55,4	56,3	56,8				69,8
			c)	35,9	37,5	37,8				48,6
			PPFC a)	68,3	68,9	68,3				78,3
			b)	52,1	53,1	52,9				67,7
			c)	35,1	36,0	36,1				47,2

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4
3 Accès ; égalité des genres	suite	Fille	a)	73,4	74,9	74,7			s.o.
			b)	55,9	57,0	57,3			s.o.
			c)	35,7	37,7	37,9			s.o.
		Population rurale	a)	63,4	65,4	65,2			s.o.
			b)	44,4	47,0	47,2			s.o.
			c)	25,5	27,2	27,1			s.o.
		Quintile le plus pauvre	a)	47,3	51,7	53,8			s.o.
			b)	26,5	32,1	35,4			s.o.
			c)	12,9	16,3	17,0			s.o.
		N	a)	73 PP (25 PPFC)	68 PP (23 PPFC)	69 PP (25 PPFC)			76 PP (26 PPFC)
			b)	71 PP (24 PPFC)	68 PP (21 PPFC)	69 PP (23 PPFC)			74 PP (25 PPFC)
			c)	69 PP (24 PPFC)	66 PP (21 PPFC)	66 PP (22 PPFC)			71 PP (23 PPFC)
				AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025
		Total	a)	17,2	15,4	16,4			7,7
			b)	20,7	19,6	20,7			14,5
			c)	38,1	35,7	36,1			31,3
		PPFC	a)	22,9	21,7	23,2			12,3
			b)	24,1	23,8	25,6			13,4
			c)	41,5	39,6	40,6			28,7
3 Accès ; égalité des genres	ii) Taux d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter : a) le primaire ; b) le premier cycle du secondaire ; c) le deuxième cycle du secondaire (indicateur de l'ODD 4.1.4) Source : Institut de statistique de l'UNESCO UNITÉ D'ANALYSE : taux d'enfants non scolarisés	Fille	a)	17,6	15,7	16,8			s.o.
			b)	21,6	20,1	21,4			s.o.
			c)	41,3	37,9	38,4			s.o.
		Population rurale	a)	20,3	18,8	19,8			s.o.
			b)	24,2	23,3	24,2			s.o.
			c)	43,5	40,9	41,1			s.o.
		Quintile le plus pauvre	a)	31,0	27,8	28,5			s.o.
			b)	37,0	32,4	32,3			s.o.
			c)	56,2	51,0	49,7			s.o.
		N	a)	64 PP (23 PPFC)	62 PP (20 PPFC)	61 PP (20 PPFC)			67 PP (22 PPFC)
			b)	64 PP (23 PPFC)	62 PP (20 PPFC)	61 PP (20 PPFC)			65 PP (23 PPFC)
			c)	63 PP (23 PPFC)	62 PP (20 PPFC)	61 PP (20 PPFC)			65 PP (21 PPFC)

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4
4 Équité, efficacité et volume du financement national	i) Proportion de pays dont la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation atteint ou dépasse 20 % en pourcentage des dépenses publiques totales (volume du financement national) <i>Source : Documents du budget national compilés par le GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total	57,3	61,8	56,8	58,1			s.o.
		PPFC	53,3	63,6	57,1	58,3			s.o.
		N	75 PP (30 PPFC)	76 PP (33 PPFC)	74 PP (28 PPFC)	74 PP (24 PPFC)			
	ii) a) Proportion de pays où l'équité, l'efficacité et le volume du financement national consacré à l'éducation sont évalués <i>Source : Évaluation des facteurs favorables par le GCTI/ examen du Secrétariat</i> b) Proportion de pays qui progressent face aux défis identifiés en matière d'équité, d'efficacité et de volume du financement national consacré à l'éducation <i>Source : Suivi périodique du pacte de partenariat</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		(Exercice)	EX 2022	EX 2023	EX 2024	EX 2025	EX 2026	(EX)
		Total a)	s.o.	8,4	35,8	78,9			s.o.
		b)	s.o.	s.o.	s.o.	80,0			s.o.
		PPFC a)	s.o.	9,5	23,7	80,0			s.o.
		b)	s.o.	s.o.	s.o.	75,0			s.o.
		N a)	s.o.	95 PP et entités (42 PPFC)	95 PP et entités (38 PPFC)	95 PP et entités (40 PPFC)			
		b)	s.o.	s.o.	s.o.	15 PP et entités (4 PPFC)			
5 Égalité des genres ; inclusion ; forte capacité organisationnelle	i) Proportion de femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant en union libre avant l'âge de 18 ans (indicateur de l'ODD 5.3.1) <i>Source : UNICEF et Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de femmes		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total	29,6	27,7	25,1	26,7			s.o.
		PPFC	29,7	27,2	23,6	24,4			s.o.
		N	53 PP (19 PPFC)	56 PP (17 PPFC)	59 PP (16 PPFC)	55 PP (16 PPFC)			
	ii) a) Proportion de pays dans lesquels la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués <i>Source : Évaluation des facteurs favorables par le GCTI</i> b) Proportion de pays réalisant des progrès en vue de l'élimination des obstacles aux activités de planification et de suivi intégrant la notion de genre <i>Source : Suivi périodique du pacte de partenariat</i> c) Proportion de pays dans lesquels la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués et qui disposent d'un cadre législatif garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants <i>Source : Contrôle de l'exhaustivité de la documentation relative à l'évaluation des facteurs favorables</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		(Exercice)	EX 2022	EX 2023	EX 2024	EX 2025	EX 2026	(EX)
		Total a)	s.o.	8,4	35,8	78,9			s.o.
		b)	s.o.	s.o.	s.o.	46,7			s.o.
		c)	s.o.	100,0	88,2	64,0			s.o.
		PPFC a)	s.o.	9,5	23,7	80,0			s.o.
		b)	s.o.	s.o.	s.o.	25,0			s.o.
		c)	s.o.	100,0	100,0	50,0			s.o.
		N a)	s.o.	95 PP et entités (42 PPFC)	95 PP et entités (38 PPFC)	95 PP et entités (40 PPFC)			
		b)	s.o.	s.o.	s.o.	15 PP and entités (4 PPFC)			
		c)	s.o.	8 PP et entités (4 PPFC)	34 PP et entités (9 PPFC)	75 PP et entités (32 PPFC)			

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4
6	Proportion d'enfants et de jeunes : a) en 2 ^e ou 3 ^e année du primaire ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins le niveau minimal de compétences en i) lecture et ii) mathématiques (indicateur de l'ODD 4.1.1) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : % d'enfants		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
Apprentissage ; égalité des genres		Total	a) i)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
			ii)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
			b) i)	d.i.	28,2	28,2			n.d.
			ii)	20,0	19,2	19,2			53,4
			c) i)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
			ii)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
		PPFC	a) i)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
			ii)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
			b) i)	d.i.	19,9	19,9			n.d.
			ii)	9,4	9,4	9,4			n.d.
			c) i)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
			ii)	d.i.	d.i.	d.i.			n.d.
		Fille	a) i)	d.i.	d.i.	d.i.			s.o
			ii)	d.i.	d.i.	d.i.			s.o
			b) i)	d.i.	29,6	29,6			s.o
			ii)	19,9	19,2	19,2			s.o
			c) i)	d.i.	d.i.	d.i.			s.o
			ii)	d.i.	d.i.	d.i.			s.o
		N	a) i)	17 PP (7 PPFC)	17 PP (7 PPFC)	17 PP (7 PPFC)			12 PP (4 PPFC)
			ii)	17 PP (7 PPFC)	17 PP (7 PPFC)	17 PP (7 PPFC)			13 PP (5 PPFC)
			b) i)	22 PP (9 PPFC)	28 PP (10 PPFC)	28 PP (10 PPFC)			25 PP (8 PPFC)
			ii)	26 PP (10 PPFC)	27 PP (10 PPFC)	27 PP (10 PPFC)			23 PP (6 PPFC)
			c) i)	12 PP (2 PPFC)	7 PP (2 PPFC)	12 PP (2 PPFC)			10 PP (0 PPFC)
			ii)	13 PP (3 PPFC)	8 PP (3 PPFC)	13 PP (3 PPFC)			12 PP (1 PPFC)

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4
7 Enseignement de qualité ; égalité des genres	i) Proportion d'enseignants du : a) préscolaire ; b) cycle primaire ; c) premier cycle du secondaire ; d) deuxième cycle du secondaire disposant des qualifications minimales requises (indicateur de l'ODD 4.c.1) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : % d'enseignants		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
		Total	a)	67,6	80,4	80,3			81,3
			b)	79,2	83,4	85,5			86,2
			c)	73,8	72,6	66,6			88,9
			d)	70,3	71,0	68,7			87,6
		PPFC	a)	58,9	83,6	83,2			80,0
			b)	79,5	82,9	88,3			86,4
			c)	72,9	71,4	69,7			89,5
			d)	70,8	71,8	76,3			87,7
		Femme	a)	68,8	80,8	80,3			n.d.
			b)	78,6	82,7	84,9			n.d.
			c)	74,4	73,1	66,1			n.d.
			d)	69,0	69,9	67,8			n.d.
		N	a)	51 PP (16 PPFC)	50 PP (15 PPFC)	48 PP (14 PPFC)			65 PP (20 PPFC)
			b)	62 PP (19 PPFC)	59 PP (20 PPFC)	56 PP (16 PPFC)			67 PP (20 PPFC)
			c)	38 PP (13 PPFC)	40 PP (14 PPFC)	37 PP (11 PPFC)			64 PP (20 PPFC)
			d)	35 PP (12 PPFC)	38 PP (12 PPFC)	36 PP (10 PPFC)			61 PP (20 PPFC)
	ii) Proportion de pays dans lesquels la qualité de l'enseignement est évaluée <i>Source : Documents des outils sur l'observation en classe compilés par le Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		(AC)	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total		s.o.	51,3	s.o.	s.o.		s.o.
		PPFC		s.o.	50,0	s.o.	s.o.		s.o.
		N		s.o.	76 PP (36 PPFC)	s.o.	s.o.		
8 Forte capacité organisationnelle ; égalité des genres ; inclusion	i) Proportion de pays communiquant des données sur au moins 10 des 12 indicateurs internationaux de l'éducation à l'Institut de statistique de l'UNESCO <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO et Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total		46,6	52,3	48,9	44,3		s.o.
		PPFC		30,3	39,4	30,3	27,3		s.o.
		N		88 PP (33 PPFC)	88 PP (33 PPFC)	88 PP (33 PPFC)	88 PP (33 PPFC)		

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4
8	ii) a) Proportion de pays dans lesquels la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments factuels sont évaluées <i>Source : Évaluation des facteurs favorables par le GCTI/ examen du Secrétariat</i> b) Proportion de pays affichant des progrès au regard des obstacles recensés en ce qui concerne la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments factuels <i>Source : Suivi périodique du pacte de partenariat</i> c) Proportion de pays dans lesquels la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments factuels sont évaluées, et qui communiquent les principales statistiques relatives de l'éducation ventilées en fonction des enfants en situation de handicap <i>Source : Contrôle de l'exhaustivité de la documentation relative à l'évaluation des facteurs favorables</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		(Exercice)	EX 2022	EX 2023	EX 2024	EX 2025	EX 2026	(EX)
		Total	a)	s.o.	8,4	35,8	78,9		s.o.
			b)	s.o.	s.o	s.o	53,8		s.o.
			c)	s.o.	87,5	73,5	60,0		s.o.
		PPFC	a)	s.o.	9,5	23,7	80,0		s.o.
			b)	s.o.	s.o	s.o	0,0		s.o.
			c)	s.o.	75,0	66,7	50,0		s.o.
		N	a)	s.o.	95 PP et entités (42 PPFC)	95 PP et entités (38 PPFC)	95 PP et entités (40 PPFC)		
			b)	s.o.	s.o	s.o	13 PP et entités (3 PPFC)		
			c)	s.o.	8 PP et entités (4 PPFC)	34 PP et entités (9 PPFC)	75 PP et entités (32 PPFC)		
	iii) a) Proportion de pays dans lesquels la coordination sectorielle est évaluée <i>Source : Évaluation des facteurs favorables par le GCTI/examen du Secrétariat</i> b) Proportion de pays affichant des progrès au regard des obstacles recensés en ce qui concerne la coordination sectorielle <i>Source : Suivi périodique du pacte de partenariat</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays c) Proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant des organisations de la société civile/des associations d'enseignants <i>Source : Documents des groupes locaux des partenaires de l'éducation</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de groupes locaux des partenaires de l'éducation		Ex. 2021	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	(Exercice)
		Total	a)	s.o	8,4	35,8	78,9		s.o.
			b)	s.o	s.o	s.o	76,9		s.o.
			c)	66,2	68,6	64,1	62,5		s.o.
		PPFC	a)	s.o	9,5	23,7	80,0		s.o.
			b)	s.o	s.o	s.o	50,0		s.o.
			c)	68,6	67,6	66,7	61,5		s.o.
		N	a)	s.o	95 PP et entités (42 PPFC)	95 PP et entités (38 PPFC)	95 PP et entités (40 PPFC)		
			b)	s.o	s.o	s.o	13 PP et entités (4 PPFC)		
			c)	71 groupes locaux des partenaires de l'éducation (35 dans les PPFC)	70 groupes locaux des partenaires de l'éducation (37 dans les PPFC)	78 groupes locaux des partenaires de l'éducation (36 dans les PPFC)	88 groupes locaux des partenaires de l'éducation (39 dans les PPFC)		

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Point de référence de la performance
---	------------	-------------	---------------------	-------	-------	-------	-------	-------	--------------------------------------

➤ **OBJECTIF N° 1 AU NIVEAU DES PAYS** **Intégrer davantage la notion de genre à la planification et à l'élaboration des politiques pour produire un impact à l'échelle des systèmes**

INDICATEURS DES LEVIERS DU GPE AU NIVEAU DES PAYS

9 Égalité des genres ; forte capacité organisationnelle	i) Proportion de pays mettant en œuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre du facteur favorable concernant la planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre, telles que définies dans leur pacte de partenariat <i>Source : Financement complémentaire pour la transformation du système lors de l'examen du pacte de partenariat</i>	Point de référence 75 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			75
		PPFC	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			s.o.
		N	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			
		UNITÉ D'ANALYSE : % de pays							
	ii) Proportion de financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités de planification et suivi intégrant la notion de genre <i>Source : Rapport de suivi des financements pour le renforcement des capacités du système</i>	Point de référence 80 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total	s.o.	s.o.	88,9	95,8			80
		PPFC	s.o.	s.o.	80,0	88,9			s.o.
		N	s.o.	s.o.	9 financements (5 dans les PPFC)	24 financements (9 dans les PPFC)			
		UNITÉ D'ANALYSE : financements							

➤ **OBJECTIF N° 2 AU NIVEAU DES PAYS** **Mobiliser une action concertée et des financements coordonnés pour permettre un changement transformateur**

INDICATEURS DES LEVIERS DU GPE AU NIVEAU DES PAYS

10	Forte capacité organisationnelle	i) Proportion de pays mettant en œuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre du facteur favorable concernant la coordination sectorielle, telles que définies dans leur pacte de partenariat <i>Source : Financement complémentaire pour la transformation du système lors de l'examen du pacte de partenariat</i>	Point de référence 75 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
Total			s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			75	
PPFC			s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			s.o.	
N			s.o.	s.o.	s.o.	s.o.				
UNITÉ D'ANALYSE : % de pays										
		ii) Proportion de financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités relevant du guichet « mobilisation pour une action concertée et des financements coordonnés » se déroulent comme prévu <i>Source : Rapport de suivi des financements pour le renforcement des capacités du système</i>	Point de référence 80 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
Total			s.o.	s.o.	83,3	88,2			80	
PPFC			s.o.	s.o.	75,0	83,3			s.o.	
N			s.o.	s.o.	6 financements (4 dans les PPFC)	17 financements (6 dans les PPFC)				
UNITÉ D'ANALYSE : % de financements										

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Point de référence de la performance
11 Équité, efficacité et volume du financement national	Proportion de pays mettant en oeuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre du facteur favorable concernant l'équité, l'efficacité et le volume du financement national, telles que définies dans leur pacte de partenariat <i>Source : Financement complémentaire pour la transformation du système lors l'examen du pacte de partenariat</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays	Point de référence 75 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			75
		PPFC	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			s.o.
		N	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			
12 Équité, efficacité et volume du financement national	i) Proportion de financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux <i>Source : Formulaires de requête de financement ESPIG et de financement pour la transformation du système</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de financements		Ex. 2021	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	(Ex.)
		Total	48,9	48,9	53,6	49,9			s.o.
		PPFC	40,7	50,3	49,5	43,8			s.o.
		N	52 financements (27 dans les PPFC)	77 financements (39 dans les PPFC)	82 financements (38 dans les PPFC)	97 financements (46 dans les PPFC)			
	ii) Proportion de financements du GPE appliquant des modalités de financement harmonisées <i>Source : Formulaires de requête de financement ESPIG et de financement pour la transformation du système</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de financements		Ex. 2021	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	(Ex.)
		Total	56,6	59,0	62,4	64,0			s.o.
		PPFC	46,4	54,3	56,2	55,8			s.o.
		N	52 financements (27 dans les PPFC)	77 financements (39 dans les PPFC)	82 financements (38 dans les PPFC)	97 financements (46 dans les PPFC)			
13 Forte capacité organisationnelle	i) Proportion de pays mettant en oeuvre des réformes liées aux allocations du GPE dans le cadre du facteur favorable concernant les données et les éléments factuels, telles que définies dans leur pacte de partenariat <i>Source : Financement complémentaire pour la transformation du système lors l'examen du pacte de partenariat</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays	Point de référence 75 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			75
		PPFC	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			s.o.
		N	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			
	ii) Proportion de financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités relevant du guichet « adapter et apprendre pour obtenir des résultats à grande échelle » se déroulent comme prévu <i>Source : Rapport de suivi des financements pour le renforcement des capacités du système</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de financements	Point de référence 80 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total	s.o.	s.o.	66,7	80,0			80
		PPFC	s.o.	s.o.	0,0	66,7			s.o.
		N	s.o.	s.o.	3 financements (1 dans les PPFC)	10 financements (3 dans les PPFC)			

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Point de référence de la performance
---	------------	-------------	---------------------	-------	-------	-------	-------	-------	--------------------------------------

OBJECTIF N° 3 AU NIVEAU DES PAYS **Renforcer les capacités, adapter et apprendre pour mettre en œuvre et promouvoir des résultats à grande échelle**

INDICATEURS DES LEVIERS DU GPE AU NIVEAU DES PAYS

14	Ensemble des domaines prioritaires	i) Proportion de financements pour la transformation du système qui atteignent a) des objectifs spécifiques pendant la mise en œuvre ; b) les objectifs à l'issue de la mise en œuvre (globalement et par domaine prioritaire) : DP1 : Accès ; DP2 : Éducation préscolaire ; DP3 : Équité, efficacité et volume du financement national ; DP4 : Égalité des genres ; DP5 : Inclusion ; DP6 : Apprentissage ; DP7 : Enseignement de qualité ; DP8 : Forte capacité organisationnelle Source : Rapports de suivi et de fin d'exécution des financements de mise en œuvre, y compris les financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation, les financements pour la transformation du système et le fonds à effet multiplicateur. UNITÉ D'ANALYSE : % de financements. Pour a), les financements en cours durant l'exercice avec un rapport sur l'avancement du financement. Pour b), rapports cumulatifs, financements clôturés avec un rapport de fin d'exécution du financement depuis l'exercice 2022. Note : Cet indicateur mesure la proportion de financements de mise en œuvre qui atteignent leurs objectifs durant la mise en œuvre. La plupart des financements pris en compte pour cet indicateur cette année sont les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et les financements au titre du fonds à effet multiplicateur approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2020, étant donné que le modèle opérationnel du GPE 2025 est toujours en cours de déploiement.	Point de référence 80 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
			Total	a)	s.o.	63,9	56,7	61,3		80
				b)	s.o.	d.i.	90,0	87,5		80
			PPFC	a)	s.o.	58,1	54,1	58,6		s.o.
				b)	s.o.	d.i.	75,0	80,0		s.o.
			DPI	a)	s.o.	72,0	83,3	84,4		80
				b)	s.o.	d.i.	88,9	85,0		80
			DP2	a)	s.o.	80,0	76,2	83,3		80
				b)	s.o.	d.i.	83,3	87,5		80
			DP3	a)	s.o.	71,4	81,8	81,5		80
				b)	s.o.	d.i.	88,9	82,4		80
			DP4	a)	s.o.	82,7	82,1	80,0		80
				b)	s.o.	d.i.	85,7	82,4		80
			DP5	a)	s.o.	80,0	82,0	78,8		80
				b)	s.o.	d.i.	88,9	90,5		80
			DP6	a)	s.o.	76,3	76,6	86,0		80
				b)	s.o.	d.i.	80,0	87,5		80
			DP7	a)	s.o.	74,5	80,3	81,8		80
				b)	s.o.	d.i.	90,0	90,5		80
			DP8	a)	s.o.	74,6	77,8	82,5		80
				b)	s.o.	d.i.	90,0	87,0		80
			N Total	a)	s.o.	61 financements (31 dans les PPFC)	67 financements (37 dans les PPFC)	62 financements (29 dans les PPFC)		
				b)	s.o.	d.i.	10 financements (4 dans les PPFC)	24 financements (15 dans les PPFC)		
			DPI a)		s.o.	50 financements	54 financements	45 financements		
				b)	s.o.	d.i.	9 financements	20 financements		
			DP2 a)		s.o.	40 financements	42 financements	36 financements		
				b)	s.o.	d.i.	6 financements	16 financements		

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Point de référence de la performance
14 Ensemble des domaines prioritaires	i) suite	DP3 a)	S.O.	35 financements	33 financements	27 financements			
		b)	S.O.	d.i.	9 financements	17 financements			
		DP4 a)	S.O.	52 financements	56 financements	50 financements			
		b)	S.O.	d.i.	7 financements	17 financements			
		DP5 a)	S.O.	55 financements	61 financements	52 financements			
		b)	S.O.	d.i.	9 financements	21 financements			
		DP6 a)	S.O.	59 financements	64 financements	57 financements			
		b)	S.O.	d.i.	10 financements	24 financements			
		DP7 a)	S.O.	55 financements	61 financements	55 financements			
		b)	S.O.	d.i.	10 financements	21 financements			
		DP8 a)	S.O.	59 financements	63 financements	57 financements			
		b)	S.O.	d.i.	10 financements	23 financements			
	ii) Proportion de financements comportant une composante de l'Accélérateur de l'éducation des filles qui a atteint son objectif à l'issue de la mise en œuvre <i>Source : Rapport de fin d'exécution de l'Accélérateur d'éducation des filles (financements pour la transformation du système ou financements au titre du fonds à effet multiplicateur)</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de financements	Point de référence 80 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total	S.O.	S.O.	S.O.	S.O.			80
		PPFC	S.O.	S.O.	S.O.	S.O.			S.O.
		N	S.O.	S.O.	S.O.	S.O.			

N° de l'indicateur Objectifs	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible
------------------------------	------------	-------------	---------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Mobiliser les partenaires et les ressources à l'échelle mondiale et nationale pour obtenir des résultats durables

INDICATEURS DES LEVIERS DU GPE AU NIVEAU MONDIAL

15 Partenariat d'apprentissage	Nombre de cas d'adoption de travaux de recherches, de connaissances et d'innovations soutenus par le KIX, dans l'élaboration ou la mise en œuvre de politiques au niveau national à travers: (i) le renforcement des capacités ; (ii) mobilisation des connaissances Source : <i>Partage de connaissances et d'innovations (KIX), Cadre de résultats (CRDI)</i> UNITÉ D'ANALYSE : Cas (nombre cumulé)		Ex. 2021	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Jalon (i)	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	n.d.	n.d.	
		(ii)	12	52	126	167	n.d.	n.d.	
		Total (i)	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			n.d.
		(ii)	18	46	116	240			n.d.
		Concernant GESI (i)	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.			
		(ii)	10	25	72	150			
		N	68 pays	70 pays	70 pays	87 pays			
16 Partenariats stratégiques	i) Nombre de pays bénéficiant des initiatives d'appui technique nouvellement mobilisées Source : <i>Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : pays (nombre cumulé)		(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Jalon	s.o.	s.o.	4	10	20	35	
		Total	s.o.	s.o.	7	14			35
		N	s.o.	s.o.	7 pays	14 pays			
	ii) Proportion des initiatives d'appui techniques mobilisées par le GPE atteignant leurs objectifs Source : <i>Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de capacités stratégiques		(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Jalon	s.o.	s.o.	75	85	100	100	
		Total	s.o.	s.o.	100	100			100
		N	s.o.	s.o.	5 pays	7 projets			
	iii) Montant supplémentaire de cofinancement mobilisé grâce aux mécanismes de financement innovants du GPE Source : <i>Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : millions de dollars US (montant cumulé)		(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Jalon	s.o.	500,0	937,5	1 562,5	2 187,5	2 500,0	
		Total	s.o.	1 003,9	1 727,1	3 845,1			2 500,0
		Fonds à effet multiplicateur	s.o.	993,9	1 441,9	3 347,8			s.o.
		Debt2Ed	s.o.	0,0	77,1	77,1			s.o.
		Mobilisation renforcée	s.o.	0,0	27,5	31,1			s.o.
		GPE 1 : 1	s.o.	10,1	48,0	140,1			s.o.
		ACG SmartEd	s.o.	0,0	160,0	280,0			s.o.
		N	s.o.	14 financements	27 financements	56 financements			

N° de l'indicateur Objectifs	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible
17 Plaidoyer	Nombre de pays dans lesquels la société civile a influencé la planification, le dialogue sur l'action à mener et le suivi des activités dans le cadre de projets financés par L'Éducation à voix haute Source : L'Éducation à voix haute, Cadre de résultats (Oxfam Danemark) UNITÉ D'ANALYSE : Pays (nombre cumulé)		Ex. 2021	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Jalon	20	27	32	37	38	40	
		Total	20	30	37	48			40
		PPFC	12	15	15	20			s.o.
		N	54 pays (26 dans les PPFC)	63 pays (29 dans les PPFC)	62 pays (26 dans les PPFC)	62 pays (24 dans les PPFC)			
18 Financement	i) Pourcentage et ii) montants des contributions cumulées annoncées et versées par les bailleurs de fonds Source : Secrétariat du GPE UNITÉ D'ANALYSE : % ; millions de dollars USD (montant cumulé)		(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total i)	s.o.	21,0	38,4	60,7			100
		ii)	s.o.	801,8	1 461,3	2 355,6			4 milliards USD
		N	s.o.	27 bailleurs de fonds	28 bailleurs de fonds	29 bailleurs de fonds			

Note : Pour plus d'informations sur les indicateurs, voir le cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques à l'adresse <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025-directives-techniques-et-methodologiques>

ANNEXE B

NOTES TECHNIQUES SUR LES DONNÉES DES INDICATEURS

- **VALEURS DE RÉFÉRENCE** : Le cadre de résultats présente les valeurs de référence des indicateurs pour lesquels on dispose de données. L'année civile 2020 est l'année de référence et la première année de présentation des valeurs prises par les indicateurs concernant le but visé par le GPE 2025 (1, 2, 3i, 3ii, 5i, 6 et 7i). Ces indicateurs sont alignés sur les objectifs de développement durable (ODD) 4¹ et 5 et les indicateurs correspondants du cadre de résultats 2020 (4i, 8i et 8iiic) pour lesquels des données sont disponibles. L'exercice 2021 constitue l'année de référence pour les objectifs fixés au niveau national. Une valeur n'est donnée que pour les indicateurs concernant l'alignement et l'harmonisation (12i et 12ii), puisqu'il existe des données pour les indicateurs correspondants du cadre de résultats 2020. Les nouveaux indicateurs du cadre de résultats n'ont pas de valeurs de référence, car aucune donnée historique n'est disponible.
- **JALONS** : Les jalons annuels s'appliquent à certains indicateurs d'objectifs intermédiaires (15, 16i, 16ii, 16iii et 17), étant donné que ces indicateurs proviennent de cadres définis par les mécanismes du GPE : L'Éducation à voix haute, le partage de connaissances et d'innovations (KIX), les capacités stratégiques et les financements innovants.
- **CIBLES** : Les valeurs cibles sont disponibles pour les indicateurs d'objectifs intermédiaires : les valeurs cibles pour l'exercice 2026 de l'indicateur 15 seront disponibles dans le Rapport sur les résultats 2025. Pour les indicateurs concernant le but visé de l'ODD 4, les points de référence de l'ODD 4 pour les indicateurs de l'ODD 4 représentent une variable représentative des cibles. Les points de référence pour la performance des financements sont pris en compte pour les indicateurs des objectifs fixés au niveau national.
- **POINTS DE RÉFÉRENCES DE L'ODD 4** : Pour les indicateurs concernant le but visé de l'ODD 4 (2, 3i, 3ii, 6 et 7i), les valeurs des points de référence de l'exercice 2025 sont présentées dans le cadre de résultats lorsque les données sont disponibles. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) établit les points de référence de l'ODD 4 des indicateurs à partir des points de référence de l'ODD 4 fixés pour 2030 et convenus au niveau mondial (les valeurs « n », dans la matrice du cadre de résultats, reflètent le nombre de pays partenaires qui se sont engagés à atteindre les points de références nationaux de l'ODD 4, le cas échéant, d'ici à 2025). La ventilation des données par sexe ou autres caractéristiques n'est pas applicable dès lors que les pays ne communiquent pas de valeurs ventilées.
- **POINTS DE RÉFÉRENCE POUR LA PERFORMANCE DU FINANCEMENT, OU « POINTS DE RÉFÉRENCE POUR LA PERFORMANCE »** : Les points de référence s'appliquent aux indicateurs des objectifs au niveau des pays pour suivre les progrès de la mise en œuvre et la réalisation des objectifs des financements du GPE. Les points de référence annuels pour les indicateurs liés au pacte de partenariat (9i, 10i, 11 et 13i) et aux financements du GPE (9ii, 10ii, 13ii, 14i et 14ii) sont fixés à 75 % et 80 % respectivement.
- **VENTILATION** : Le cadre de résultats comprend des indicateurs ventilés par pays et par caractéristique de groupe (par exemple, la situation de fragilité des pays et le sexe des enfants et des enseignants) selon la disponibilité des données. Les indicateurs établis à partir des données tirées des enquêtes auprès des ménages sont ventilés par région et par statut socioéconomique, lorsque ces données sont disponibles. Les indicateurs liés à la mise en œuvre des financements sont ventilés par domaines d'interventions prioritaires du GPE et selon la classification du pays au regard de la fragilité.
- **PAYS PARTENAIRES TOUCHÉS PAR LA FRAGILITÉ ET LES CONFLITS (PPFC)** : Le GPE actualise la liste des PPFC à chaque exercice. Cette liste est établie à partir de la liste des pays en situation de fragilité ou de conflit de la Banque mondiale et de la liste des pays touchés par des conflits du rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. Vous trouverez de plus amples informations à ce sujet à l'annexe C. Dans ce rapport, les indicateurs 1, 2, 3, 4i, 5i, 6, 7 et 8i sont établis à partir de données se rapportant à l'année civile et suivent la classification PPFC établie pour l'exercice 2023. Les indicateurs 4ii, 5ii et 8ii jusqu'à 18 sont établis à partir des données par exercice et utilisent la classification PPFC de l'exercice 2024, à l'exception des indicateurs 9ii, 10ii, 13ii et 14, qui reposent sur la classification PPFC arrêtée un an avant l'approbation du financement.

¹ L'année 2020 qui constitue l'année de référence pour les indicateurs sectoriels des objectifs alignés sur les indicateurs de l'ODD 4, établis par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), est également la première année pour laquelle les résultats sont présentés de manière à optimiser la couverture des données.

- **ÉCHANTILLON, OU « N » :** Le Secrétariat communique, à la fin de chaque année civile et de chaque exercice, les données disponibles suivant la liste des pays partenaires ou des pays remplissant les conditions requises pour bénéficier d'un financement à la fin de l'année en question. Le nombre de pays de l'échantillon varie en fonction de l'indicateur.
- **RAPPORT SUR LES INDICATEURS DE L'ODD 4 :** Afin d'améliorer la couverture des données de l'ODD 4 pour les rapports sur les pays partenaires du GPE au niveau global, la méthodologie des indicateurs du cadre de résultats du GPE diffère des directives officielles de l'ISU en matière de rapports³². Les valeurs agrégées des indicateurs du cadre de résultats du GPE sont calculées lorsque les données disponibles couvrent au moins 35 % de la population concernée des pays partenaires du GPE. Bien que cette approche permette d'optimiser les données disponibles au niveau national et de rendre compte des indicateurs couvrant moins de 50 % de la population des pays partenaires du GPE, les valeurs doivent être interprétées avec prudence, compte tenu des éventuels problèmes d'instabilité et de fiabilité. Ainsi, les données des indicateurs de l'ODD 4 publiées dans ce rapport sont étayées par des analyses et des notes techniques, le cas échéant.
- **DONNÉES ACTUALISÉES ET RÉVISIONS RÉTROACTIVES :** Les nouvelles données disponibles pour certains indicateurs du cadre de résultats sont prises en compte. Ainsi, les valeurs des indicateurs peuvent faire l'objet de révisions rétroactives permettant de prendre en compte des nouveaux pays partenaires qui rejoignent le GPE et des dernières données disponibles (par exemple, pour intégrer les données des nouveaux indicateurs tirées des dernières données publiées par l'ISU). Les données disponibles pour les pays partenaires figurant sur la liste à la fin de l'année civile ou de l'exercice servent à recalculer les valeurs des indicateurs, le cas échéant. Les indicateurs de l'objectif intermédiaire (15 et 17) font référence à la liste des pays remplissant les conditions requises pour bénéficier des financements du mécanisme de partage des connaissances et d'innovations et de L'Éducation à voix haute mis en place par le GPE.
- **RÉVISIONS DU CADRE DE RÉSULTATS :** En 2024, les modifications suivantes ont été apportées au Cadre de résultats du GPE :

 - Indicateur 3ia : remplacer le taux brut d'admission en dernière année par les taux d'achèvement pour mieux s'aligner sur l'ODD 4.1.2 et rendre compte de l'augmentation de la couverture des données à la fin des études ;
 - Indicateurs 4ii, 5ii, 8ii et 8iii : établir désormais les rapports sur l'exercice (juillet-juin) et non sur l'année civile (janvier-décembre) afin de présenter les données les plus récentes dans les rapports annuels.
 - Indicateurs 15 et 17 : définir des jalons et des cibles pour les indicateurs de L'Éducation à voix haute et du programme d'échange de connaissances et d'innovations jusqu'à la fin de la période du plan stratégique GPE 2025, en prenant en compte l'extension de ces mécanismes mondiaux de financement. L'indicateur 15 intégrera un sous-indicateur, à partir de l'exercice 2025, pour recueillir les données les plus récentes sur l'adoption de projets de recherche et d'innovations soutenus par le KIX dans les pays partenaires.
- **UNITÉS D'ANALYSE :** Les indicateurs sont établis au moyen de différentes unités d'analyse — par exemple, les pays partenaires, les financements, les enfants, les enseignants, le nombre de cas, le montant en dollars, etc.
- **CYCLE D'ÉTABLISSEMENT DES RAPPORTS :** Les indicateurs font l'objet d'un rapport annuel selon le cas, à l'exception de l'indicateur 7ii, qui doit faire l'objet de deux rapports sur toute la période du cadre de résultats.
- **SOURCES DES DONNÉES :** Ces sources varient. Le cadre de résultats utilise les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de l'UNICEF et d'autres partenaires, en plus des données produites par le Secrétariat du GPE.
- **NOTES MÉTHODOLOGIQUES :** Le document intitulé *Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques* présente ces directives pour les indicateurs du cadre de résultats. Elles précisent l'objectif des indicateurs, leur définition, les méthodes de calcul et les formules correspondantes, leur interprétation et leurs limites. Elles sont disponibles à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025-directives-techniques-et-methodologiques>.

³² Selon le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable (IAEG-SDGs en anglais), qui est le mécanisme de gouvernance dirigé par les États membres pour le suivi des indicateurs mondiaux des ODD selon un cadre d'indicateurs mondial convenu pour les objectifs et les cibles du Programme 2030. Vous pouvez consulter les critères de classification par niveau et les définitions des indicateurs mondiaux des ODD, examinés lors des réunions annuelles dirigées par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur ici : <https://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/tier-classification/>.

ANNEXE C

LES PAYS PARTENAIRES DU GPE

Pays partenaires du GPE par niveau de revenu, fin juin 2024

PAYS À FAIBLE REVENU : Afghanistan ; Burkina Faso ; Burundi ; Érythrée ; Éthiopie ; Gambie ; Guinée-Bissau ; Libéria ; Madagascar ; Malawi ; Mali ; Mozambique ; Niger ; Ouganda ; République centrafricaine ; République démocratique du Congo ; République du Yémen ; Rwanda ; Sierra Leone ; Somalie ; Soudan du Sud ; Soudan ; Tchad ; Togo.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Angola ; Bangladesh ; Bénin ; **Bhoutan¹** ; **Cabo Verde** ; Cambodge ; Cameroun ; Comores ; Côte d'Ivoire ; Djibouti ; Eswatini ; **États fédérés de Micronésie** ; Ghana ; Guinée ; Haïti ; Honduras ; **Îles Salomon** ; Jordanie ; Kenya ; Kiribati ; Lesotho ; Liban ; Mauritanie ; Mongolie ; Myanmar ; Népal ; Nicaragua ; Nigéria ; Ouzbékistan ; Pakistan ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; Philippines ; République arabe d'Égypte ; République démocratique populaire lao ; République du Congo ; République kirghize ; **Samoa** ; **Sao Tomé-et-Principe** ; Sénégal ; Sri Lanka ; Tadjikistan ; Tanzanie ; **Timor-Leste** ; Tunisie ; Ukraine ; **Vanuatu** ; Viet Nam ; Zambie ; Zimbabwe.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE SUPÉRIEURE : Albanie ; Bélice ; **Dominique** ; El Salvador ; **Fidji** ; **Géorgie** ; **Grenade** ; Guatemala ; **Îles Marshall** ; Indonésie ; **Maldives** ; Moldavie ; **Sainte-Lucie** ; **Saint-Vincent-et-les-Grenadines** ; **Tonga** ; **Tuvalu**.

PAYS À REVENU ÉLEVÉ : Guyana

Pays et territoires pouvant adhérer au GPE, par niveau de revenu

PAYS À FAIBLE REVENU : République arabe syrienne (la Syrie n'est pas encore un pays partenaire mais a reçu un financement avec l'approbation exceptionnelle du Conseil d'administration du GPE).

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Algérie ; Bolivie ; Cisjordanie et bande de Gaza ; Inde ; Maroc.

PAYS ET TERRITOIRES À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE SUPÉRIEURE : Cisjordanie et Gaza

Les pays partenaires en **bleu** sont les petites îles et les États insulaires ou enclavés en développement, et les pays partenaires en **orange** ne sont plus admissibles à un financement du GPE. Pour en savoir plus sur les critères d'éligibilité et d'allocation applicables au GPE 2025, cf. : <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-12-GPE-conseils-eligibilite-allocations>.

TABLEAU C.1.

Pays partenaires du GPE touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) intégrés dans les échantillons du rapport sur les résultats, par exercice

EXERCICE 2023	EXERCICE 2024
Afghanistan	Afghanistan
Burkina Faso	Burkina Faso
Burundi	Burundi
Cameroun	Cameroun
République centrafricaine	République centrafricaine
Comores	Comores
République du Congo	République du Congo
République démocratique du Congo	République démocratique du Congo
République arabe d'Égypte	République arabe d'Égypte
Érythrée	Érythrée
Éthiopie	Éthiopie
Guinée-Bissau	Guinée-Bissau
Haïti	Haïti
Mali	Kiribati
Îles Marshall	Liban
États fédérés de Micronésie	Mali
Mozambique	Îles Marshall
Myanmar	États fédérés de Micronésie
Niger	Mozambique
Nigéria	Myanmar
Pakistan	Niger
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Nigéria
Philippines	Pakistan
Îles Salomon	Papouasie-Nouvelle-Guinée
Somalie	Philippines
Soudan	Îles Salomon
Soudan du Sud	Sao Tomé-et-Principe
Tchad	Somalie
Timor-Leste	Soudan
Tuvalu	Soudan du Sud
Ukraine	Tchad
République du Yémen	Timor-Leste
Zimbabwe	Tuvalu
	Ukraine
	République du Yémen
	Zimbabwe
<i>Remarque :</i> Applicable aux indicateurs 1, 2, 3, 4i, 5i, 6, 7 et 8i basés sur l'année civile.	
<i>Remarque :</i> Applicable aux indicateurs 4ii, 5ii et 8ii jusqu'à 18 basés sur l'exercice, à l'exception des indicateurs 9ii, 10ii, 13ii et 14, qui utilisent la classification PPFC établie un an avant l'approbation du financement.	

ANNEXE D

MESURER LES PROGRÈS RÉALISÉS POUR ATTEINDRE LES POINTS DE RÉFÉRENCE NATIONAUX POUR L'ODD 4

En 2016, le Cadre d'action Éducation 2030¹, qui constitue une feuille de route pour atteindre l'ODD 4, a appelé les pays à traduire les cibles mondiales en cibles nationales réalisables, soit points de référence, en fonction de leurs priorités éducatives, de leurs stratégies et plans de développement nationaux, du mode d'organisation de leurs systèmes éducatifs, de leurs capacités institutionnelles et de la disponibilité des ressources. Dans l'ensemble, 79 % des pays ont fixé des points de référence ou des cibles nationales à atteindre d'ici 2025 et 2030 pour au moins l'un des huit indicateurs de référence de l'ODD 4². Ces points de références servent également de cibles nationales dans le cadre des résultats du GPE 2025.

L'ISU a classé les pays en quatre catégories en fonction de la probabilité qu'ils atteignent leurs points de référence, cette probabilité étant définie en fonction des progrès réalisés depuis 2015 par rapport aux taux de progression moyens observés entre 2000 et 2015. Les pays figurant dans la catégorie « Progrès rapides » ont déjà atteint ou ont une forte probabilité d'atteindre leurs points de référence pour 2025. Les catégories « Progrès moyens » et « Progrès lents » désignent les pays qui sont en retard et qui n'ont qu'une probabilité modérée ou faible d'atteindre leurs points de référence pour 2025. « Aucun progrès » signifie que les pays se sont éloignés de leurs points de référence pour 2025. Deux autres catégories reconnaissent soit l'absence totale de données, soit l'absence de données suffisantes pour déterminer une tendance.

Dans l'ensemble, la deuxième évaluation des points de référence, publiée dans le tableau de bord pour l'ODD 4 de 2024³, semble indiquer que les progrès réalisés se rapprochent des cibles nationales établies pour la connectivité internet des écoles primaires et pour le pourcentage d'enseignants de l'éducation préscolaire disposant des qualifications minimales requises, mais qu'ils sont nettement en deçà des attentes pour les six autres indicateurs. Pour deux indicateurs, à savoir l'écart entre les genres dans le taux d'achèvement du cycle secondaire (qui a montré une disparité au détriment des garçons en 2015) et la part des dépenses consacrées à l'éducation dans le total des dépenses publiques, les pays régressent même et s'éloignent de leurs points de référence.

Les résultats indiquent que les pays doivent redoubler d'efforts pour réaliser le programme Éducation 2030 et pour comprendre les politiques qui sont associées à des progrès lents ou rapides. Le GPE invite tous les pays à fixer des cibles nationales pour les huit indicateurs pour 2025 et 2030 s'ils ne l'ont pas encore fait.

1 UNESCO, « Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 », (Paris : UNESCO, 2016), <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>.

2 Les huit indicateurs de référence sont les suivants : 1) le taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant le primaire ; 2) le taux de non-scolarisation ; 3) le taux d'achèvement ; 4) l'écart entre les genres dans le taux d'achèvement ; 5) la maîtrise minimale d'apprentissage en lecture et en mathématiques ; 6) la connectivité internet des écoles ; 7) les enseignants formés ; et 8) les dépenses consacrées à l'éducation.

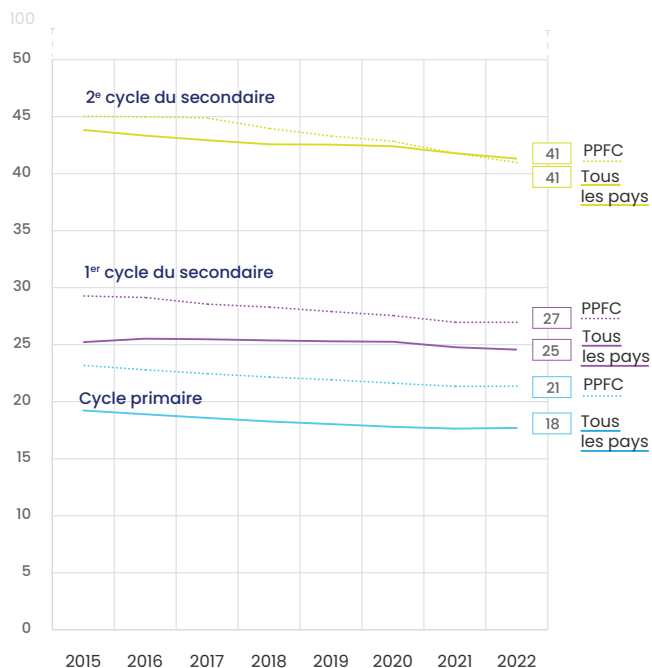
3 ISU et Rapport GEM, « Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants », (Paris : UNESCO, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389362>.

ANNEXE E

FIGURE E.1.

Malgré les progrès accomplis depuis 2015, près d'un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire n'est toujours pas scolarisé.

Taux d'enfants non scolarisés, au total et dans les PPFC, par niveau d'instruction, 2015-2022 (en %)

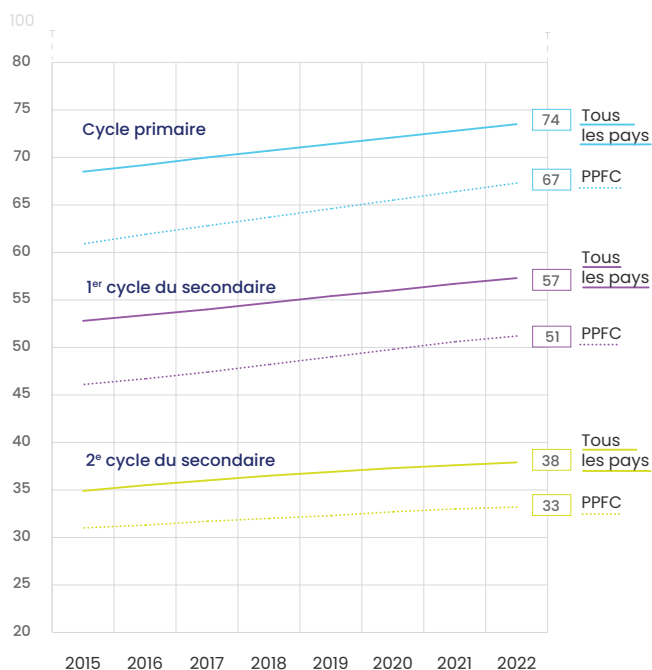


Sources : Estimations du GPE fondées sur l'ISU et le Rapport GEM, « A Bayesian Cohort Model for Estimating SDG Indicator 4.1.4 : Out-of-School Rates » (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2022), https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2022/08/OOS_Proposal.pdf (en anglais).

FIGURE E.2.

Les taux d'achèvement ont augmenté de moins d'un point de pourcentage par an.

Taux d'achèvement, au total et dans les PPFC, par niveau d'instruction, 2015-2022 (en %)



Sources : Estimations du GPE fondées sur l'ISU et le Rapport GEM, « A Bayesian Cohort Model for Estimating SDG Indicator 4.1.4 : Out-of-School Rates » (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2022), https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2022/08/OOS_Proposal.pdf (en anglais).

ANNEXE F

FIGURE F.1.

Moins de la moitié des pays sont en bonne voie d'atteindre leur point de référence pour 2025 en matière de taux d'achèvement du primaire.

Classification des progrès des pays par rapport au point de référence national du taux d'achèvement pour 2025 et aux données disponibles

	Enseignement primaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
Progrès rapides	Albanie, Bangladesh, Bénin, <u>Burkina Faso</u> , Rép. du Congo, Fidji, Géorgie, Guyana, Honduras, Indonésie, Rép. kirghize, Lesotho, Maldives, Moldova, Mongolie, <u>Mozambique</u> , <u>Myanmar</u> , Ouzbékistan, <u>Philippines</u> , Rwanda, <i>Sainte Lucie</i> , Samoa, <u>Soudan</u> , Tadjikistan, Tonga, Tunisie, Tuvalu, <u>Ukraine</u> , Viet Nam	Albanie, Bangladesh, Bénin, <u>Burkina Faso</u> , Burundi, Cambodge, Fidji, Géorgie, Honduras, Rép. kirghize, Maldives, Mongolie, <u>Niger</u> , Ouzbékistan, Rwanda, <i>Sainte-Lucie</i> , Samoa, <i>Tadjikistan</i> , Tanzanie, Tunisie, <u>Ukraine</u> , Viet Nam, Zimbabwe	Albanie, Bangladesh, Bénin, <u>Rép. arabe d'Égypte</u> , Fidji, Ghana, Guyana, Honduras, Indonésie, Rép. kirghize, <u>Mali</u> , Moldova, Mongolie, Népal, Ouzbékistan, Rwanda, <i>Sainte Lucie</i> , Samoa, Tonga, Tunisie, <u>Ukraine</u>
Progrès moyens	<u>Rép. arabe d'Égypte</u> , Mali	<i>Afghanistan</i> , Comores, Rép. du Congo, <u>Mozambique</u>	Mauritanie
Progrès lents	<i>Afghanistan</i> , Angola, Bêlize, Burundi, Cambodge, <u>Cameroun</u> , <u>Rép. centrafricaine</u> , Comores, <u>Rép. dém. du Congo</u> , Côte d'Ivoire, El Salvador, Eswatini, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guatemala, Guinée, Guinée-Bissau, <i>Haïti</i> , Kenya, Kiribati, <i>Libéria</i> , Madagascar, Malawi, Mauritanie, Népal, <u>Niger</u> , <u>Nigéria</u> , <u>Pakistan</u> , <i>Papouasie-Nouvelle-Guinée</i> , Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, <u>Tchad</u> , Timor-Leste, Togo, Zimbabwe	Angola, Bêlize, <u>Cameroun</u> , <u>Rép. centrafricaine</u> , <u>Rép. dém. du Congo</u> , Côte d'Ivoire, <u>Rép. arabe d'Égypte</u> , El Salvador, Eswatini, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guatemala, Guinée, <i>Guinée-Bissau</i> , Guyana, <i>Haïti</i> , Indonésie, Kenya, Kiribati, Lesotho, <i>Libéria</i> , Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Moldova, <u>Myanmar</u> , Népal, <u>Nigéria</u> , Ouganda, <u>Pakistan</u> , <i>Papouasie-Nouvelle-Guinée</i> , <u>Philippines</u> , Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, <u>Soudan</u> , <u>Tchad</u> , Timor-Leste, Togo, Tonga, Tuvalu, Zambie	<i>Afghanistan</i> , Angola, Bêlize, <u>Burkina Faso</u> , Burundi, Cambodge, <u>Cameroun</u> , <u>Rép. centrafricaine</u> , Comores, Rép. du Congo, <u>Rép. dém. du Congo</u> , Côte d'Ivoire, El Salvador, Eswatini, <i>Éthiopie</i> , Gambie, Géorgie, Guatemala, Guinée, <i>Guinée-Bissau</i> , <i>Haïti</i> , Kenya, Kiribati, Lesotho, <i>Libéria</i> , Madagascar, Malawi, Maldives, <u>Mozambique</u> , <u>Myanmar</u> , <u>Niger</u> , <u>Nigéria</u> , Ouganda, <u>Pakistan</u> , <i>Papouasie-Nouvelle-Guinée</i> , <u>Philippines</u> , Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, <u>Soudan</u> , Tadjikistan, <i>Tanzanie</i> , <i>Tchad</i> , Timor-Leste, Togo, Tuvalu, Viet Nam, Zambie
Aucun progrès	Ouganda, Tanzanie, Zambie		<i>Zimbabwe</i>
Pas de données sur les tendances	Bhoutan, Djibouti, RDP lao, Nicaragua, <i>Somalie</i> , <u><i>Soudan du Sud</i></u> , Sri Lanka, <u><i>Vanuatu</i></u> , <u><i>Rép. du Yémen</i></u>	Bhoutan, Djibouti, RDP lao, Nicaragua, <i>Somalie</i> , <u><i>Soudan du Sud</i></u> , Sri Lanka, <u><i>Vanuatu</i></u> , <u><i>Rép. du Yémen</i></u>	Bhoutan, Cabo Verde, Djibouti, RDP lao, Nicaragua, <i>Somalie</i> , <u><i>Soudan du Sud</i></u> , Sri Lanka, <u><i>Vanuatu</i></u> , <u><i>Rép. du Yémen</i></u>
Pas de données	Cabo Verde, <i>Dominique</i> , Érythrée, Grenade, Îles Marshall, Micronésie, <i>Saint-Vincent-et-les Grenadines</i> , Îles Salomon	Cabo Verde, <i>Dominique</i> , Érythrée, Grenade, Îles Marshall, Micronésie, <i>Saint-Vincent-et-les Grenadines</i> , Îles Salomon	<i>Dominique</i> , Érythrée, Grenade, Îles Marshall, Micronésie, <i>Saint-Vincent-et-les Grenadines</i> , Îles Salomon

Sources : Analyse basée sur l'ISU et le rapport GEM (2024), ainsi que sur la base de données du tableau de bord pour l'ODD 4.

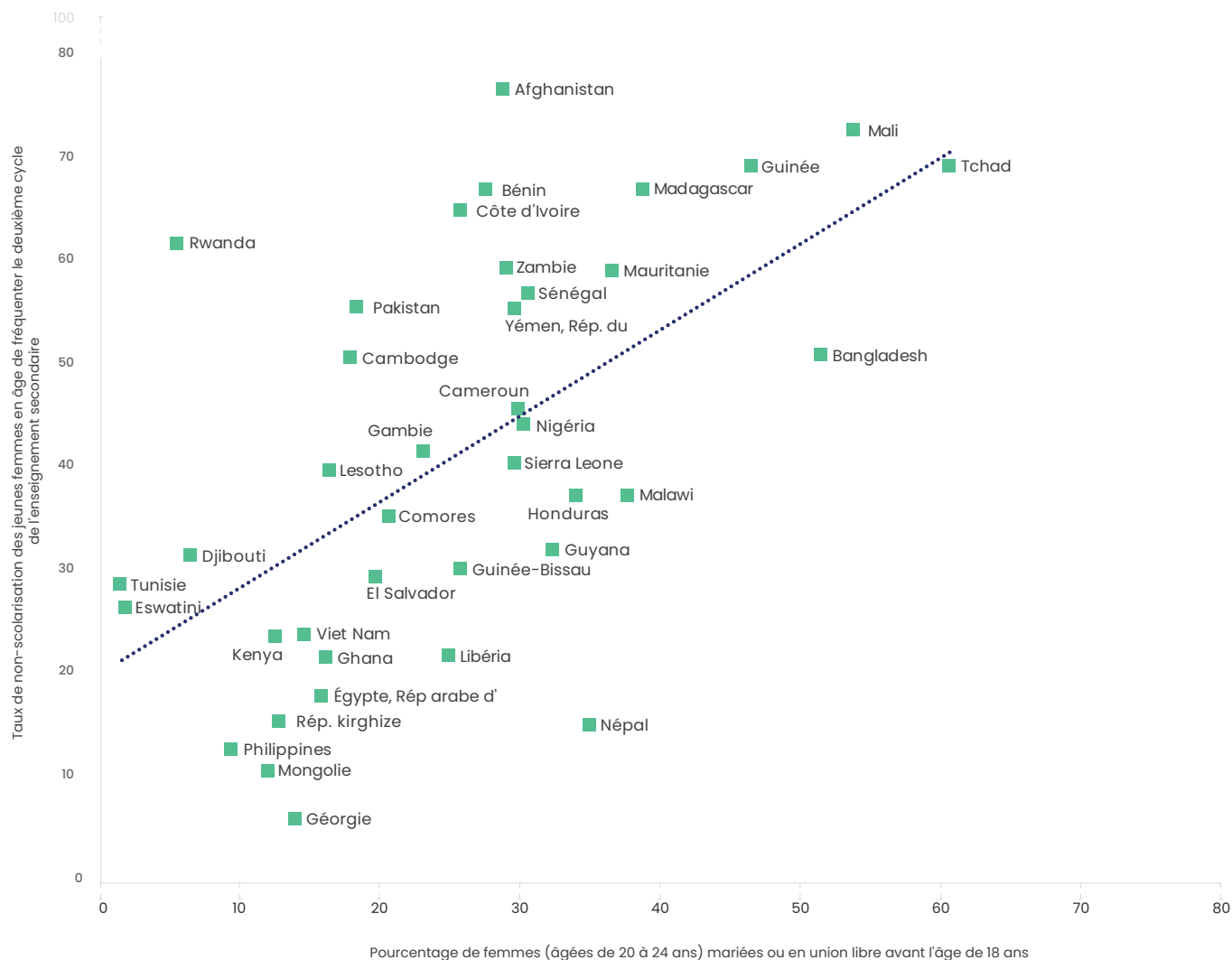
Remarque : La catégorie « Progrès rapides » signifie que les pays ont déjà atteint ou ont une forte probabilité d'atteindre leur point de référence pour 2025. « Progrès moyens » et « Progrès lents » signifient que les pays sont en retard et n'ont qu'une probabilité modérée ou faible d'atteindre leur point de référence pour 2025. Les mentions « Pas de données sur les tendances » et « Pas de données » signifient que les pays ne disposent pas de données permettant de suivre les progrès réalisés par rapport à leur cible nationale. Les pays en gris et en italique ne disposent pas de point de référence national. Les pays soulignés sont des PPFC.

ANNEXE G.

FIGURE G.1.

Les taux de filles non scolarisées et les mariages précoces sont fortement corrélés.

Femmes âgées de 20 à 24 ans qui se sont mariées pour la première fois ou ont été en union libre avant l'âge de 18 ans et taux de non-scolarisation des filles en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 2018-2023.



Sources : Analyse du Rapport GEM fondée sur les données de l'ISU et de l'UNICEF sur la protection de l'enfance.

Remarque : Le taux de non-scolarisation reflète un décalage de deux ans pour s'assurer que les deux indicateurs se réfèrent aux mêmes cohortes d'âge.

ANNEXE H.

FIGURE H.1.

Seulement quelques pays partenaires du GPE disposent de données sur les acquis scolaires.

Classification des progrès des pays par rapport au point de référence national du niveau minimal de compétence pour 2025 et aux données disponibles

Premières années du cycle primaire

	Lecture	Mathématiques
Progrès rapides	<i>Bénin, Rép. du Congo, <u>Niger</u>, <u>Tchad</u></i>	<i>Bénin, Burundi, Rép. du Congo, Côte d'Ivoire, <u>Niger</u>, <u>Tchad</u></i>
Progrès moyens	<i>Côte d'Ivoire, Sénégal</i>	<i>Honduras, Sénégal</i>
Progrès lents	<i><u>Cameroun</u>, Togo</i>	<i><u>Burkina Faso</u>, <u>Cameroun</u>, <u>Nicaragua</u>, Togo</i>
Aucun progrès	<i><u>Burkina Faso</u>, Burundi, Guatemala, Honduras, <u>Nicaragua</u></i>	<i>Guatemala</i>
Pas de données sur les tendances	<i><u>Rép. dém. du Congo</u>, El Salvador, Guinée, Madagascar</i>	<i><u>Rép. dém. du Congo</u>, El Salvador, Guinée, Madagascar</i>
Pas de données	<i><u>Afghanistan</u>, Albanie, Angola, Bangladesh, Belize, Bhoutan, Cabo Verde, Cambodge, <u>Rép. centrafricaine</u>, Comores, Djibouti, Dominique, <u>Rép. arabe d'Égypte</u>, Érythrée, Eswatini, Éthiopie, Fidji, Gambie, Géorgie, Ghana, Grenade, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Indonésie, Kenya, Rép. kirghize, Kiribati, RDP lao, Lesotho, Libéria, Malawi, Maldives, <u>Mali</u>, Îles Marshall, Mauritanie, Micronésie, Moldova, Mongolie, <u>Mozambique</u>, <u>Myanmar</u>, Népal, <u>Nigéria</u>, Ouganda, Ouzbékistan, <u>Pakistan</u>, Papouasie-Nouvelle-Guinée, <u>Philippines</u>, Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, <u>Somalie</u>, <u>Soudan</u>, <u>Soudan du Sud</u>, Sri Lanka, <u>Tadjikistan</u>, Tanzanie, Timor-Leste, Tonga, Tunisie, Tuvalu, <u>Ukraine</u>, Vanuatu, Viet Nam, <u>Rép. du Yémen</u>, Zambie, Zimbabwe</i>	<i><u>Afghanistan</u>, Albanie, Angola, Bangladesh, Belize, Bhoutan, Cabo Verde, Cambodge, <u>Rép. centrafricaine</u>, Comores, Djibouti, Dominique, <u>Rép. arabe d'Égypte</u>, Érythrée, Eswatini, Éthiopie, Fidji, Gambie, Géorgie, Ghana, Grenade, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Indonésie, Kenya, Rép. kirghize, Kiribati, RDP lao, Lesotho, Libéria, Malawi, Maldives, <u>Mali</u>, Îles Marshall, Mauritanie, Micronésie, Moldova, Mongolie, <u>Mozambique</u>, <u>Myanmar</u>, Népal, <u>Nigéria</u>, Ouganda, Ouzbékistan, <u>Pakistan</u>, Papouasie-Nouvelle-Guinée, <u>Philippines</u>, Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, <u>Somalie</u>, <u>Soudan du Sud</u>, Sri Lanka, <u>Soudan</u>, Tadjikistan, Tanzanie, Timor-Leste, Tonga, Tunisie, Tuvalu, <u>Ukraine</u>, Vanuatu, Viet Nam, <u>Rép. du Yémen</u>, Zambie, Zimbabwe</i>

FIGURE H.1.

Seulement quelques pays partenaires du GPE disposent de données sur les acquis scolaires.

Classification des progrès des pays par rapport au point de référence national du niveau minimal de compétence pour 2025 et aux données disponibles

Fin du cycle primaire

	Lecture	Mathématiques
Progrès rapides	<i>Bénin, <u>Burkina Faso</u></i>	Géorgie
Progrès moyens	<i>Cameroun, Madagascar, Tchad</i>	<i>Bénin, Honduras, Madagascar</i>
Progrès lents	<i>Rép. du Congo, Géorgie, Honduras, <u>Niger</u>, Sénégal, Togo, <u>Zambie</u></i>	<i><u>Burkina Faso</u>, Rép. du Congo, Nicaragua, <u>Niger</u></i>
Aucun progrès	<i>Burundi, Côte d'Ivoire, Guatemala, <u>Nicaragua</u></i>	<i>Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guatemala, Kenya, Sénégal, <u>Tchad</u>, Togo, <u>Zambie</u></i>
Pas de données sur les tendances	<i>Albanie, Bêlize, Cambodge, Rép. dém. du Congo, <u>Rép. arabe d'Égypte</u>, El Salvador, Eswatini, Guinée, Indonésie, Kenya, RDP lao, Lesotho, Malawi, Moldova, <u>Mozambique</u>, <u>Myanmar</u>, Ouganda, Ouzbékistan, <u>Philippines</u>, Tanzanie, Viet Nam, <u>Zimbabwe</u></i>	<i>Albanie, Cambodge, Rép. dém. du Congo, El Salvador, Eswatini, Guinée, <u>Indonésie</u>, RDP lao, <u>Lesotho</u>, Malawi, Moldova, Mongolie, <u>Mozambique</u>, <u>Myanmar</u>, Ouganda, <u>Pakistan</u>, <u>Philippines</u>, Tanzanie, Tunisie, <u>Ukraine</u>, Viet Nam, <u>Rép. du Yémen</u>, <u>Zimbabwe</u></i>
Pas de données	<i><u>Afghanistan</u>, Angola, Bangladesh, Bhoutan, Cabo Verde, <u>Rép. centrafricaine</u>, Comores, Djibouti, Dominique, <u>Érythrée</u>, <u>Éthiopie</u>, Fidji, Gambie, Ghana, Grenade, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Rép. kirghize, Kiribati, Libéria, Maldives, <u>Mali</u>, Îles Marshall, Mauritanie, Micronésie, Mongolie, Népal, <u>Nigéria</u>, <u>Pakistan</u>, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, Samoa, <u>Sao Tomé-et-Principe</u>, Sierra Leone, <u>Somalie</u>, <u>Soudan</u>, <u>Soudan du Sud</u>, Sri Lanka, <u>Tadjikistan</u>, Timor-Leste, Tonga, Tunisie, Tuvalu, <u>Ukraine</u>, Vanuatu, <u>Rép. du Yémen</u></i>	<i><u>Afghanistan</u>, Angola, Bangladesh, Bêlize, Bhoutan, Cabo Verde, <u>Rép. centrafricaine</u>, Comores, Djibouti, Dominique, <u>Rép. arabe d'Égypte</u>, <u>Érythrée</u>, <u>Éthiopie</u>, Fidji, Gambie, Ghana, Grenade, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Rép. kirghize, Kiribati, Libéria, Maldives, <u>Mali</u>, Îles Marshall, Mauritanie, Micronésie, Népal, <u>Nigéria</u>, <u>Ouzbékistan</u>, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, Samoa, <u>Sao Tomé-et-Principe</u>, Sierra Leone, <u>Somalie</u>, <u>Soudan</u>, <u>Soudan du Sud</u>, Sri Lanka, <u>Tadjikistan</u>, Timor-Leste, Tonga, Tuvalu, Vanuatu</i>

Source : Analyse basée sur l'ISU et le rapport GEM (2024), ainsi que sur la base de données du tableau de bord pour l'ODD 4.

Remarque : La catégorie « Progrès rapides » signifie que les pays ont déjà atteint ou ont une forte probabilité d'atteindre leur point de référence pour 2025. « Progrès moyens » et « Progrès lents » signifient que les pays sont en retard et n'ont qu'une probabilité modérée ou faible d'atteindre leur point de référence pour 2025. « Aucun progrès » signifie que les pays se sont éloignés de leur point de référence pour 2025. Les mentions « Pas de données sur les tendances » et « Pas de données » signifient que les pays ne disposent pas de données permettant de suivre les progrès réalisés par rapport à leur cible nationale. Les pays en gris et en italique ne disposent pas de point de référence national. Les pays soulignés sont des PFFC.

ANNEXE I.

FIGURE I.1.

De nombreux pays partenaires du GPE sont en bonne voie pour atteindre leurs cibles en matière d'enseignants dans l'enseignement préscolaire et primaire.

Classification des progrès des pays par rapport aux cibles nationales en matière de qualifications des enseignants pour 2025 et aux données disponibles

	Enseignement préscolaire	Enseignement primaire
Progrès rapides	<i>Bénin, Bhoutan, Cambodge, <u>Rép. dém. du Congo</u>, Côte d'Ivoire, El Salvador, Kenya, Rép. kirghize, Libéria, Moldova, Mongolie, Niger, Ouzbékistan, <u>Philippines</u>, Samoa, Sierra Leone, <u>Soudan du Sud</u>, <u>Tadjikistan</u>, <u>Tchad</u>, Togo, Tunisie, <u>Vanuatu</u>, <u>Zimbabwe</u></i>	<i>Bangladesh, Bhoutan, Burundi, Cabo Verde, Cambodge, <u>Rép. dém. du Congo</u>, Côte d'Ivoire, <u>Djibouti</u>, El Salvador, Eswatini, Rép. kirghize, Kiribati, <u>Lesotho</u>, Mauritanie, Mongolie, <u>Mozambique</u>, Népal, <u>Niger</u>, Ouganda, Ouzbékistan, <u>Philippines</u>, Moldova, Îles Salomon, Sierra Leone, Tadjikistan, Togo, Tonga, Tunisie, <u>Vanuatu</u>, Viet Nam, <u>Zambie</u>, <u>Zimbabwe</u></i>
Progrès moyens	<i>Bélize, Gambie, Grenade</i>	<i>Bénin, Fidji, Gambie, Grenade, Madagascar, <u>Tchad</u></i>
Progrès lents	<i><u>Cameroun</u>, Dominique, <u>Rép. arabe d'Égypte</u>, Ghana, RDP lao, Rwanda, Sénégal, Tonga</i>	<i>Bélize, <u>Burkina Faso</u>, <u>Cameroun</u>, <u>Rép. arabe d'Égypte</u>, Ghana, Maldives, Îles Marshall, Sénégal, Sri Lanka, <u>Ukraine</u></i>
Aucun progrès	<i>Albanie, <u>Burkina Faso</u>, Burundi, Cabo Verde, <u>Érythrée</u>, Fidji, Guinée, Guyana, Maldives, Micronésie, Népal, Ouganda, Sainte-Lucie, Sao Tomé-et-Principe, Sri Lanka, Tuvalu, Viet Nam</i>	<i>Albanie, Dominique, Guinée, Guyana, RDP lao, Libéria, Micronésie, <u>Pakistan</u>, Rwanda, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Sainte-Lucie, Sao Tomé-et-Principe, Tuvalu</i>
Pas de données sur les tendances	<i>Angola, Comores, Rép. du Congo, <u>Djibouti</u>, Eswatini, <u>Éthiopie</u>, Géorgie, <u>Guinée-Bissau</u>, <u>Honduras</u>, Kiribati, Lesotho, Madagascar, Mali, Îles Marshall, Mauritanie, <u>Myanmar</u>, Nicaragua, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, <u>Somalie</u>, Tanzanie</i>	<i>Angola, <u>Comores</u>, Rép. du Congo, <u>Érythrée</u>, Éthiopie, Géorgie, <u>Guinée-Bissau</u>, <u>Honduras</u>, <u>Kenya</u>, <u>Malawi</u>, <u>Mali</u>, <u>Myanmar</u>, Nicaragua, <u>Nigéria</u>, <u>Soudan du Sud</u>, <u>Tanzanie</u></i>
Pas de données	<i><u>Afghanistan</u>, Bangladesh, <u>Rép. centrafricaine</u>, <u>Guatemala</u>, Haïti, Indonésie, Malawi, <u>Mozambique</u>, <u>Nigéria</u>, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, <u>Soudan</u>, Timor-Leste, <u>Ukraine</u>, <u>Rép. du Yémen</u>, <u>Zambie</u></i>	<i><u>Afghanistan</u>, <u>Rép. centrafricaine</u>, <u>Guatemala</u>, Haïti, Indonésie, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, <u>Somalie</u>, <u>Soudan</u>, Timor-Leste, <u>Rép. du Yémen</u></i>

	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
Progrès rapides	Albanie, Bhoutan, <u>Burkina Faso</u> , Cabo Verde, Cambodge, El Salvador, Libéria, Maldives, Îles Marshall, Moldova, Népal, Ouzbékistan, <u>Philippines</u> , Rwanda, Sierra Leone, <u>Tchad</u> , Tunisie	Albanie, Bêlize, Bhoutan, <u>Burkina Faso</u> , Cabo Verde, <u>Libéria</u> , Îles Marshall, Moldova, Ouzbékistan, <u>Philippines</u> , Sierra Leone, Tunisie
Progrès moyens	Bêlize, Madagascar, Îles Salomon	El Salvador, Mauritanie
Progrès lents	Bangladesh, <u>Rép. arabe d'Égypte</u> , Ghana, Grenade, Micronésie, <u>Myanmar</u>	Bangladesh, <u>Rép. arabe d'Égypte</u> , Grenade, Micronésie, Népal, Rwanda, Sénégal, Sri Lanka, <u>Tchad</u>
Aucun progrès	Burundi, Gambie, RDP Iao, Mauritanie, <u>Pakistan</u> , Sénégal, Sri Lanka, Tuvalu, Viet Nam	Burundi, Gambie, Ghana, RDP Iao, Madagascar, Maldives, <u>Myanmar</u> , <u>Niger</u> , <u>Pakistan</u> , Samoa, <u>Soudan</u> , Tuvalu
Pas de données sur les tendances	Angola, <u>Bénin</u> , <u>Cameroun</u> , <u>Comores</u> , Rép. du Congo, <u>Djibouti</u> , Dominique, <u>Érythrée</u> , <u>Éthiopie</u> , Fidji, Géorgie, Guinée, Guyana, <u>Honduras</u> , Indonésie, Kenya, Kiribati, <u>Mali</u> , Mongolie, <u>Mozambique</u> , Nicaragua, Niger, <u>Nigéria</u> , Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Sao Tomé-et-Principe, <u>Soudan du Sud</u> , Tadjikistan, Togo, <u>Vanuatu</u> , Zambie	Angola, <u>Bénin</u> , Cambodge, <u>Cameroun</u> , <u>Comores</u> , Rép. du Congo, <u>Djibouti</u> , Dominique, <u>Érythrée</u> , <u>Éthiopie</u> , Fidji, Géorgie, Guinée, Guyana, <u>Honduras</u> , Indonésie, Kenya, Kiribati, <u>Mali</u> , Mongolie, <u>Mozambique</u> , Nicaragua, <u>Nigéria</u> , Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, Sao Tomé-et-Principe, <u>Somalie</u> , <u>Tadjikistan</u> , Togo, Viet Nam, <u>Rép. du Yémen</u>
Pas de données	<u>Afghanistan</u> , <u>Rép. centrafricaine</u> , <u>Rép. dém. du Congo</u> , Côte d'Ivoire, Eswatini, <u>Guatemala</u> , <u>Guinée-Bissau</u> , Haïti, Rép. kirghize, <u>Lesotho</u> , Malawi, <u>Ouganda</u> , Samoa, <u>Somalie</u> , <u>Soudan</u> , <u>Tanzanie</u> , Timor-Leste, Tonga, <u>Ukraine</u> , <u>Rép. du Yémen</u> , <u>Zimbabwe</u>	<u>Afghanistan</u> , <u>Rép. centrafricaine</u> , <u>Rép. dém. du Congo</u> , Côte d'Ivoire, Eswatini, <u>Guatemala</u> , <u>Guinée-Bissau</u> , Haïti, Rép. kirghize, <u>Lesotho</u> , Malawi, <u>Ouganda</u> , <u>Soudan du Sud</u> , <u>Tanzanie</u> , Timor-Leste, Tonga, <u>Ukraine</u> , <u>Vanuatu</u> , <u>Zambie</u> , <u>Zimbabwe</u>

Sources : Analyse basée sur l'ISU et le rapport GEM (2024), ainsi que sur la base de données du tableau de bord pour l'ODD 4.

Remarque : La catégorie « Progrès rapides » signifie que les pays ont déjà atteint ou ont une forte probabilité d'atteindre leur point de référence pour 2025. « Progrès moyens » et « Progrès lents » signifient que les pays sont en retard et n'ont qu'une probabilité modérée ou faible d'atteindre leur point de référence pour 2025. « Aucun progrès » signifie que les pays se sont éloignés de leur point de référence pour 2025. Les mentions « Pas de données sur les tendances » et « Pas de données » signifient que les pays ne disposent pas de données permettant de suivre les progrès réalisés par rapport à leur cible nationale. Les pays en gris et en italique ne disposent pas de point de référence national. Les pays soulignés sont des PPFC.

ANNEXE J.

TABEAU J.1 .

Niveaux de priorité accordés par les pays aux facteurs favorables

Facteurs favorables	Haute priorité	Priorité moyenne	Priorité faible
Planification et suivi sectoriels intégrant la notion de genre	Burkina Faso, Burundi, République centrafricaine, Comores, République démocratique du Congo, El Salvador, Fidji, Guinée-Bissau, République kirghize, République démocratique populaire lao, États fédérés de Micronésie, Mozambique, Tanzanie (continentale), Tonga, Tuvalu, Somalie (Somaliland), République du Yémen	Angola, Belize, Bénin, Bhoutan, Cabo Verde, Cambodge, Cameroun, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guyana, Haïti, Indonésie, Kenya, Kiribati, Libéria, Madagascar, Malawi, Maldives, Mali, Îles Marshall, Mauritanie, Moldova, Népal, Nicaragua, Niger, Nigéria, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan (Balouchistan), Pakistan (Khyber Pakhtoonkhwa), Pakistan (Pendjab), Pakistan (Sind), Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Samoa, Îles Salomon, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, Somalie (fédérale), Soudan du Sud, Tadjikistan, Tanzanie (Zanzibar), Timor-Leste, Tchad, Vanuatu, Zambie, Zimbabwe	Dominique, Grenade, Lesotho, Sénégal, Sri Lanka
Données et éléments factuels	Belize, Bénin, Comores, République démocratique du Congo, El Salvador, Éthiopie, Fidji, Gambie, Haïti, Kenya, République kirghize, Kiribati, Lesotho, Libéria, Maldives, Îles Marshall, Mozambique, Nigéria, Ouganda, Ouzbékistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Îles Salomon, Samoa, Sierra Leone, Somalie (fédérale), Tadjikistan, Timor-Leste, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, République du Yémen, Zambie	Angola, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cambodge, Cameroun, République centrafricaine, Djibouti, Dominique, Érythrée, Grenade, Guinée, Guinée-Bissau, Guyana, Indonésie, République démocratique populaire lao, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Micronésie, Moldova, Nicaragua, Niger, Pakistan (Balouchistan), Pakistan (Khyber Pakhtoonkhwa), Pakistan (Pendjab), Pakistan (Sind), Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Sao Tomé-et-Principe, Somalie (Somaliland), Soudan du Sud, Sri Lanka, Tanzanie (continentale), Tanzanie (Zanzibar), Tchad	Côte d'Ivoire, Népal, Sénégal, Zimbabwe

Facteurs favorables	Haute priorité	Priorité moyenne	Priorité faible
Coordination sectorielle	Angola, Cameroun, République centrafricaine, République démocratique du Congo, El Salvador, Kenya, Mali, Mauritanie, États fédérés de Micronésie, Somalie (fédérale), République du Yémen	Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Comores, Côte d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Érythrée, Éthiopie, Fidji, Gambie, Grenade, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Indonésie, République kirghize, Kiribati, République démocratique populaire lao, Lesotho, Libéria, Madagascar, Maldives, Îles Marshall, Moldova, Népal, Nicaragua, Nigéria, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan (Balouchistan), Pakistan (Khyber Pakhtoonkhwa), Pakistan (Pendjab), Pakistan (Sind), Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Somalie (Somaliland), Soudan du Sud, Tadjikistan, Tanzanie (Zanzibar), Timor-Leste, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Zambie	Bélize, Cambodge, Guyana, Malawi, Mozambique, Niger, Sierra Leone, Sri Lanka, Tanzanie (continentale), Tchad, Zimbabwe
Volume, équité, et efficience des dépenses publiques nationales consacrées à l'éducation	Angola, Burkina Faso, Cambodge, Cameroun, République centrafricaine, Comores, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Guinée-Bissau, Haïti, République kirghize, République démocratique populaire lao, Madagascar, Malawi, Mali, Îles Marshall, Mauritanie, Moldova, Mozambique, Niger, Nigéria, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan (Pendjab), Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie (fédérale), Somalie (Somaliland), Soudan du Sud, Sri Lanka, Tadjikistan, Tanzanie (continentale), Tanzanie (Zanzibar), Tchad, Timor-Leste, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, République du Yémen, Zimbabwe	Bélize, Bénin, Bhoutan, Burundi, Cabo Verde, Djibouti, Dominique, El Salvador, Gambie, Guinée, Guyana, Indonésie, Kenya, Kiribati, Lesotho, Libéria, Micronésie, Népal, Nicaragua, Pakistan (Balouchistan), Pakistan (Khyber Pakhtoonkhwa), Pakistan (Sind), Saint-Vincent-et-les Grenadines, Îles Salomon, Zambie	Fidji, Grenade, Maldives, Sainte-Lucie

Source : Secrétariat du GPE.

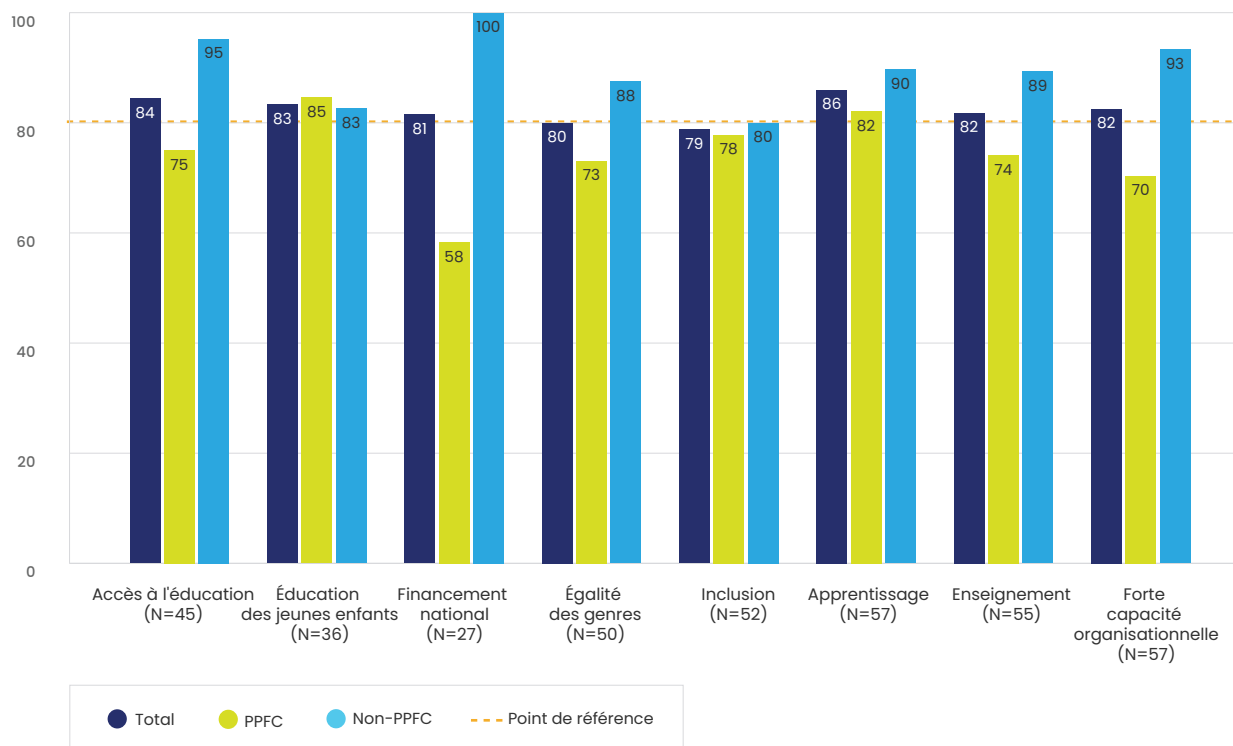
Remarque : Niveaux de priorité : « Priorité faible : des ajustements mineurs dans le facteur favorable permettraient d'accélérer les progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques principaux du pays. Priorité moyenne : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques du pays sera considérablement retardée si les problèmes dans le domaine du facteur favorable ne sont pas résolus. Haute priorité : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques du pays est jugée impossible ou très improbable à moins que des réformes majeures ne soient entreprises dans le domaine du facteur favorable. Le(s) ministère(s) de l'Éducation et/ou les partenaires de développement ne travaillent pas activement dans ce domaine, ou leur engagement est insuffisant pour apporter des améliorations significatives ». Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Independent Technical Advisory Panel (ITAP) Guidelines and Report Template », (Washington, DC : GPE, 2022), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-ITAP-guidelines.pdf?VersionId=Ln23Vowb8Xn0d2elzpl8fRlqja3fLnG6> (en anglais).

ANNEXE K.

FIGURE K.1.

Les PPFC ont dépassé leurs points de référence dans presque tous les domaines prioritaires du GPE 2025.

Proportion de financements en bonne voie d'exécution, au total, dans les PPFC et dans les non-PPFC, par domaine prioritaire du GPE 2025, exercice 2024 (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

ANNEXE L.

TABLEAU L.1

Nombre et proportion de financements qui atteignent les objectifs dans les huit domaines prioritaires du GPE 2025

Domaine prioritaire	Accès à l'éducation	Apprentissage	Égalité des genres	Inclusion	Éducation des jeunes enfants	Enseignement	Financement national	Capacité organisationnelle
Nombre de financements soutenant le domaine prioritaire	20	24	17	21	16	21	17	23
Nombre de financements ayant atteint l'objectif	17	21	14	19	14	19	14	20
Proportion de financements ayant atteint l'objectif (en %)	85	88	82	90	88	90	82	87

Source : Secrétariat du GPE.



ANNEXE M.

MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR SUIVRE LES RÉSULTATS DES FINANCEMENTS AU NIVEAU DES RÉALISATIONS

Le Secrétariat du GPE suit les résultats des financements de mise en œuvre au niveau des réalisations dans les trois domaines suivants : la distribution de manuels scolaires, la formation professionnelle des enseignants, ainsi que la construction et la réhabilitation de salles de classe. Les financements de mise en œuvre comprennent les financements pour la transformation du système, les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur, les financements accélérés ordinaires et les financements accélérés COVID-19 en cours d'exécution à un moment donné durant l'exercice 2024 et qui ont soumis un rapport au cours de ce même exercice contenant les chiffres pertinents. Les agents partenaires communiquent ces chiffres dans le rapport sur l'état d'avancement et le rapport de fin d'exécution du financement si une activité pertinente figure dans leur programme. Après avoir recueilli ces chiffres dans les rapports des agents partenaires, le Secrétariat du GPE procède à une estimation des chiffres réalisés en une année, le cas échéant, et les rassemble aux fins du présent rapport.

Les « manuels scolaires distribués » désignent les manuels scolaires et le matériel d'apprentissage qui ont été élaborés et/ou achetés et distribués grâce aux financements de mise en œuvre du GPE au cours d'une période de référence. Les « manuels scolaires » et le « matériel d'apprentissage » sont conçus pour instruire les élèves dans des matières spécifiques. Ces derniers peuvent être imprimés sur du papier ou distribués électroniquement. Ils ne comprennent ni les livres des bibliothèques scolaires ni les romans ni les livres spécialement conçus pour les enseignants (tels que les manuels pédagogiques, les programmes d'enseignement et les guides/manuels destinés aux enseignants). Les manuels et le matériel conçus pour être utilisés à la fois par les enseignants et les élèves peuvent être pris en compte dans ce nombre. Les données se réfèrent aux manuels qui ont été « distribués » aux écoles et ensuite soit prêtés aux élèves, soit conservés dans les écoles pour être utilisés en classe. Les données sur les manuels peuvent comprendre les manuels en stock mais qui ne sont pas actuellement utilisés par les élèves. La portée des supports pédagogiques électroniques peut être mesurée à l'aide de diverses sources de données en fonction du mode d'apprentissage à distance, y compris des enquêtes et des analyses de l'application dorsale pour l'apprentissage en ligne.

Les « enseignants formés » désignent les enseignants qui ont reçu et achevé une formation formelle, conformément aux normes nationales, dans le cadre d'un financement de mise en œuvre du GPE au cours de la période de référence. Les « enseignants » comprennent le personnel enseignant professionnel qui est directement impliqué dans l'enseignement aux élèves. Ils comprennent les enseignants en classe, les enseignants spécialisés et les autres enseignants qui travaillent avec les élèves dans une classe, en petits groupes dans une salle de ressources ou en cours particuliers à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe normale. Le personnel enseignant ne comprend pas le personnel non professionnel qui aide les enseignants à dispenser l'enseignement aux élèves, comme les aides-enseignants et autres personnels paraprofessionnels. La « formation » fait référence à la formation formelle des enseignants (initiale ou en cours d'emploi) destinée à leur dispenser les connaissances, l'attitude, le comportement et les compétences dont ils ont besoin pour enseigner au bon niveau et exercer leurs fonctions de manière efficace.

Les « salles de classe construites ou réhabilitées » correspondent aux salles de classe qui ont été construites et/ou réhabilitées grâce aux financements de mise en œuvre du GPE au cours de la période de référence. Dans le présent rapport, les « salles de classe » se rapportent aux salles dans lesquelles des activités d'enseignement et d'apprentissage peuvent avoir lieu. Il s'agit de structures matérielles semi-permanentes ou permanentes, situées ou non dans une école. Le terme « réhabilité » peut être interprété différemment selon les contextes et peut être soumis à des normes différentes. En général, ce terme implique que la structure (une classe, un bâtiment, etc.) a été rénovée, entièrement ou partiellement, ce qui signifie que la structure a été mise aux normes.

ANNEXE N.

MARQUEUR DE L'ÉGALITÉ DES GENRES

Le Secrétariat du GPE a mis au point un système de marqueur de l'égalité des genres qui s'appuie sur le marqueur de la politique d'aide à l'appui de l'égalité homme-femme établi par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques. Le marqueur de l'égalité des genres du GPE évalue les sous-composantes du

programme selon le degré auquel ils visent l'égalité des genres en tant qu'objectif politique. Les valeurs vont de 0 à 2 : 0 = non orienté vers l'objectif ; 1 = objectif significatif ; et 2 = objectif principal. Veuillez-vous référer au tableau N.1 pour connaître la définition de chaque valeur.

TABLEAU N.1

Le système de marqueur de l'égalité des genres du GPE

Valeur d'égalité des genres	Définition
Valeur 0 (non orienté vers l'objectif)	Après analyse, il apparaît que la sous-composante ne vise pas l'égalité des genres.
Valeur 1 (l'égalité des genres est un objectif significatif)	L'égalité des genres est un objectif important et délibéré, mais elle ne constitue pas la raison principale pour laquelle la sous-composante est entreprise. Par exemple, l'égalité des genres est prise en compte à la conception. Les interventions incluses dans la sous-composante ont été guidées par les données probantes. S'il y a lieu, des indicateurs dans le cadre de résultats permettront éventuellement d'en suivre les progrès.
Valeur 2 (l'égalité des genres est l'objectif principal)	L'égalité des genres est le principal objectif de la sous-composante, et elle est fondamentale dans sa conception et les résultats attendus. La sous-composante n'aurait pas été entreprise sans cet objectif d'égalité des genres. Les interventions incluses dans la sous-composante ont été guidées par les données probantes. S'il y a lieu, des indicateurs dans le cadre de résultats permettront d'en suivre les progrès.

Source: Secrétariat du GPE.

CONTACT

information@globalpartnership.org

BUREAUX

Washington

701 18th St NW
2^e étage
Washington, DC 20006
États-Unis

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

Avenue Marnix 17, 2^e étage
B-1000, Bruxelles
Belgique

Chennai

Global Infocity Park, Block C
11^e étage
40 MGR Salai, Perungudi
Chennai, Tamil Nadu 600096
Inde