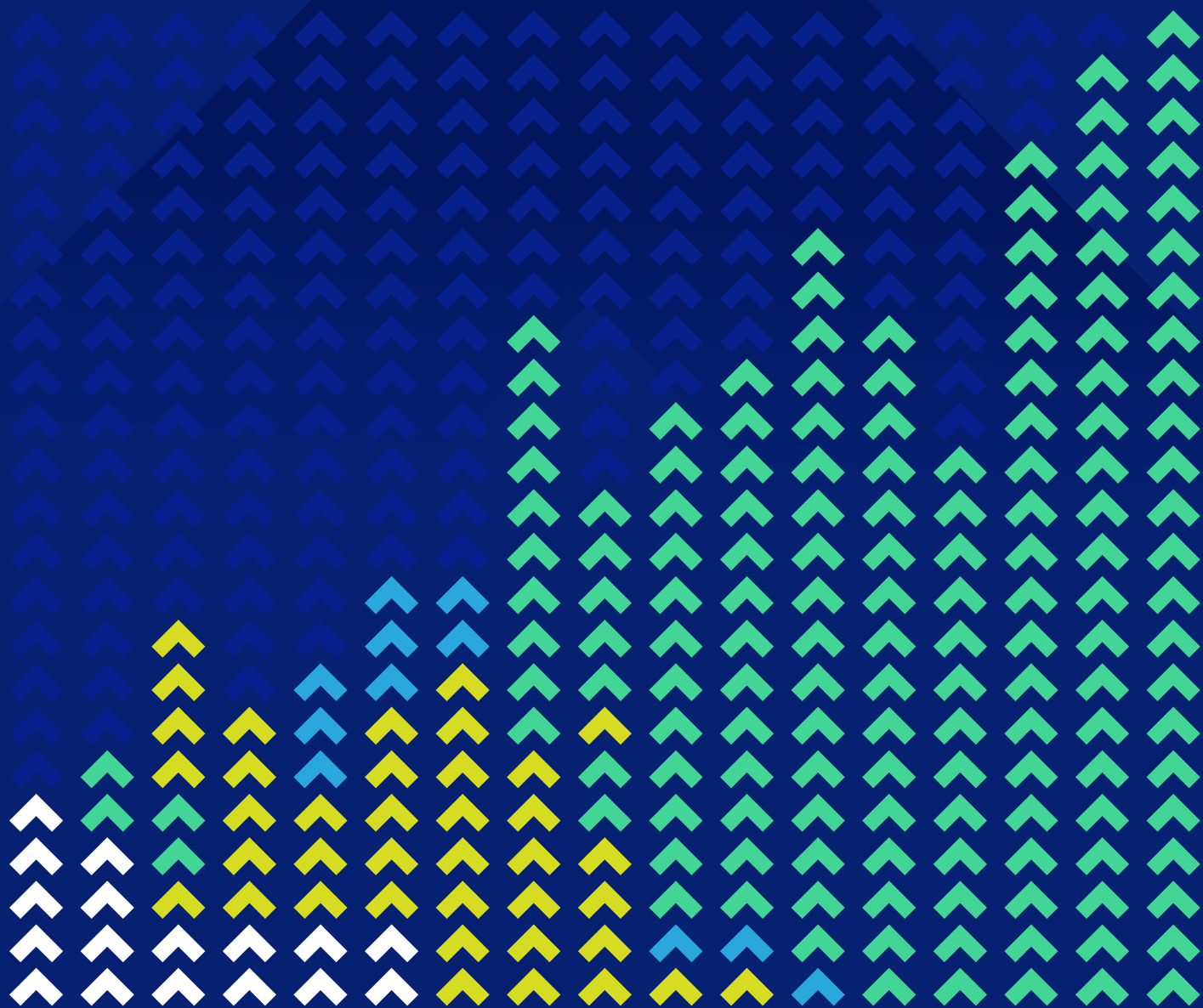


RAPPORT SUR LES RÉSULTATS 2022



CLAUDE 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

DROITS ET LICENCES



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO license (IGO CC BY 3.0) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. 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

2022



AVANT-PROPOS

Je suis fier de présenter le rapport sur les résultats 2022, qui donne un aperçu complet des progrès réalisés et des difficultés rencontrées par les pays partenaires du GPE dans le domaine de l'éducation, à un moment où les efforts déployés à l'échelle mondiale s'avèrent particulièrement essentiels pour garantir que chaque enfant bénéficie d'une éducation de qualité. Les lourdes répercussions sociales et économiques de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation dans les pays partenaires sont exacerbées par l'inflation, l'insécurité alimentaire, la guerre et le changement climatique. Les pays partenaires et la communauté internationale doivent, malgré ces pressions sur les finances publiques, optimiser le financement destiné à l'éducation, tout en améliorant l'efficacité et l'équité des dépenses consacrées à ce secteur.

Le rapport souligne les contributions du GPE aux processus, réalisations et résultats des pays partenaires, mais aussi les difficultés auxquelles le partenariat doit faire face. Les données recueillies montrent que les parties prenantes de l'éducation doivent de toute urgence aligner leurs ressources et leur expertise sur les priorités des pays partenaires.

La pandémie de COVID-19, qui sévit depuis près de trois ans, a durement éprouvé les systèmes éducatifs des pays partenaires. Le nombre d'enfants non scolarisés ne devrait diminuer que marginalement d'ici 2025, si l'on en croit les perspectives qui se dessinent après la pandémie. Les simulations montrent de manière inquiétante que le taux de pauvreté des apprentissages, qui mesure le déficit des compétences de base en lecture, est passé de 57 % à 70 % chez les enfants en âge d'aller à l'école primaire dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire. On estime en outre que 13 millions de filles pourraient être exposées au risque de mariage précoce d'ici 2030. Je tiens à remercier l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour leur contribution au chapitre 1 de cette analyse.

L'importance de ces enjeux conforte le rôle déterminant joué par le GPE dans la mobilisation des ressources permettant aux pays partenaires d'accélérer la transformation des systèmes éducatifs en donnant la priorité aux enfants les plus vulnérables. Certains éléments semblent indiquer que le modèle opérationnel du GPE 2025 aide les pays partenaires à identifier les réformes prioritaires qui permettront d'apporter des améliorations à l'échelle du système. Il s'agit notamment de renforcer les systèmes de données, comme la collecte de données de qualité sur l'éducation, ventilées par genre, et de veiller à ce que la formation des enseignants intègre les notions essentielles de genre. Nous avons entre-temps mis en place une solide approche d'apprentissage reposant sur des données probantes qui nous permet d'adapter et d'ajuster la manière dont nous travaillons au niveau national dans un souci d'efficacité et d'efficience.

Le GPE a consacré plus de 500 millions de dollars à la lutte contre la pandémie en 2020. À la fin de l'exercice 2022, 34 des 66 financements accordés aux pays partenaires étaient encore en cours de mise en œuvre. Ces financements accélérés ont été utilisés pendant la crise pour soutenir des initiatives d'apprentissage à distance qui, conjointement, ont bénéficié à 76 millions de filles et de garçons et ont contribué à la formation de près de 230 000 enseignants.

Au cours de l'exercice 2022, le portefeuille de financements en cours du GPE s'élevait à 2,9 milliards de dollars et a bénéficié à près de 107 millions d'élèves. Les financements accordés ont permis aux pays partenaires de distribuer 56 millions de manuels scolaires, de former plus d'un demi-million d'enseignants et de construire ou de réhabiliter plus de 8 500 salles de classe. Le GPE souhaite accélérer les décaissements afin de maintenir ces résultats dans la durée. Les examens à mi-parcours montrent en outre que les mécanismes de partage des connaissances et d'innovations et de L'Éducation à voix haute du GPE ont su répondre aux besoins de connaissances et d'innovations des pays partenaires, et favoriser la mobilisation de la société civile en faveur de la responsabilisation afin d'obtenir des résultats en matière d'éducation.

Les bailleurs de fonds ont confirmé leur volonté de soutenir le GPE lors du Sommet mondial sur l'éducation à Londres en s'engageant à verser 4 milliards de dollars dans le cadre de notre campagne de financement, ce qui constitue une étape importante vers un GPE pleinement financé d'ici 2025. Vingt pays partenaires du GPE ont également répondu à la Déclaration des chefs d'État sur le financement national de l'éducation en s'engageant à consacrer 20 % de leurs budgets nationaux à l'éducation, soit près de 196 milliards de dollars de financement national pour l'éducation d'ici 2025. Les engagements ainsi pris seront déterminants pour transformer les systèmes éducatifs et les rendre plus résistants aux chocs futurs et plus efficaces pour offrir 12 années d'éducation de qualité à tous les enfants.

La situation décrite dans ce rapport doit inciter tous les partenaires à se rallier à la vision et à la mission du GPE, et à soutenir les pays partenaires dans la réalisation de cet objectif.

Charles North
Directeur général par intérim
Partenariat mondial pour l'éducation



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	2
Remerciements	4
Sigles et abréviations	5
Aperçu des résultats	6
Résumé analytique	8
Introduction	14

CHAPITRE 1

Prochaines étapes : avancées et difficultés liées à la réalisation du GPE 2025 et de l'ODD 4	18
Introduction	21
1.1. Éducation de la petite enfance (Indicateurs 1 et 2)	22
1.2. Accès à l'enseignement primaire et secondaire et achèvement de celui-ci (Indicateurs 3i, 3ii et 5i)	27
1.3. Résultats d'apprentissage et qualité de l'enseignement (Indicateurs 6, 7i et 7ii)	34
1.4. Suivi du but du plan stratégique GPE 2025 : la question cruciale de la disponibilité des données	40

CHAPITRE 2

Renforcer le système éducatif : planification intégrant la notion de genre, action concertée et financement coordonné	42
Introduction	46
2.1. Planification, élaboration de politique et suivi sectoriels intégrant la notion de genre (Indicateurs 5ii, 9i et 9ii)	47
2.2. Données et éléments probants (Indicateurs 8 et 13)	49
2.3. Coordination sectorielle (Indicateurs 8iii, 10 et 12)	50
2.4. Financement national (Indicateurs 4i et 11)	55
2.5. Tirer des enseignements des projets pilotes	58

CHAPITRE 3

Renforcer les capacités, adapter et apprendre pour mettre en œuvre et promouvoir des résultats à grande échelle	62
Introduction	65
3.1. Portefeuille de financements	65
3.2. Performance des financements du GPE (Indicateurs 14ia et 14ib)	72

CHAPITRE 4

Le GPE mobilise les partenaires et les ressources à l'échelle mondiale et nationale pour obtenir des résultats durables	80
Introduction	83
4.1. Un partenariat d'apprentissage grâce au KIX (Indicateur 15)	83
4.2. Plaidoyer dans le cadre du fonds L'Éducation à voix haute (Indicateur 17)	85
4.3. Partenariat stratégique (Indicateurs 16i et 16ii)	88
4.4. Financements innovants (Indicateur 16iii)	90
4.5. Contributions des bailleurs de fonds au GPE (Indicateur 18)	91
References	95
Annexes	97



REMERCIEMENTS

Le Rapport sur les résultats 2022 du Partenariat mondial pour l'éducation est le fruit des efforts déployés par le personnel du Secrétariat et ses partenaires pour collecter, classer, analyser et interpréter les données obtenues en permanence par le partenariat. La production de ce rapport n'aurait pas été possible sans la collaboration et la coopération qui existent 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 préparé le chapitre 1 et l'équipe de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) qui a fourni les données sur le but du GPE 2025 et les données au niveau des pays.

Ce rapport a été réalisé sous la direction technique d'Élisé Wendlassida Miningou. Eleni Papakosta a été responsable de la gestion du projet. Krystyna Sonnenberg était responsable de la mise en forme et de la production du rapport, avec la contribution 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 Patrick Montjourides (Rapport mondial de suivi sur l'éducation), avec les contributions de Jean-Marc Bernard, Stuart Cameron, Sally Joanne Elizabeth Gear, Jeongmook Lim, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Christin McConnell et Ramya Vivekanandan. Adolfo Gustavo Imhof (ISU) a assuré la fourniture des données.

Le chapitre 2 a été écrit par Eleni Papakosta et Élisé Wendlassida Miningou avec les contributions de Sven Baeten, Jean-Marc Bernard, Stuart Cameron, Alasdair Fraser, Sally Gear, Gauri Khanduja, Edouard Lamot, Rudraksh Mitra, Janne Perrier, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Stefania Sechi et Johanna Van Dyke.

Le chapitre 3 a été écrit par Kyoko Yoshikawa Iwasaki et revu par Sven Baeten. Peter Bourke, David Glass et Phuong Nhu Ha ont fourni les données sur l'approbation des financements et leur utilisation. La partie consacrée à la performance des financements qui s'appuie sur les données fournies par les agents partenaires a été revue par Wilson Aiwuyor, Arijeta Blakqori-Mjekiqi, Dorian Gay, Charis Desinioti, Yuliya Makarova, Sai Sudha Kanikicharla, Alvine Sangang Tchuathi, Umuro Wario, Arianne Wessal, Alice Yang et Dan Zhang. Jorge Ubaldo Colin Pescina a apporté des précisions sur l'Accélérateur de l'éducation des filles.

Le chapitre 4 a été rédigé par Krystyna Sonnenberg et Élisé Wendlassida Miningou avec les contributions de Rodolfo Chavez, Claire Dijoux, Timothy Kelly, Ian Macpherson, Tanvir Muntasim et Milagros Sanchez.

Nous sommes reconnaissants à l'équipe de direction, qui a entièrement revu le rapport. Les auteurs de ce rapport ont été soutenus par le travail inlassable de vérification, d'analyse et de présentation des données accompli par Sissy Helguero Arandia, Andrei Wong Espejo (diffusion des données), Kyoko Yoshikawa Iwasaki (données sur les financements) et Jeongmook Lim (diffusion et examen des données). Alexander Joseph Baugh, Sylvie Kabaziga Bishweka, Manuela Mbaïokoum, Ireen Mtekateka, Eleni Papakosta et Shruti Sheshadri se sont chargés du codage des financements destinés à l'allocation thématique. Élisé Wendlassida Miningou a fourni les données sur la répartition par niveau d'enseignement.

Nous remercions également Svenja Greenwood, chargée de la conception du rapport, Honora Mara, qui en a assuré la révision, ainsi qu'Anne-Lise Bernay et Cécile Jannotin, chargées de sa traduction.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AC	année civile
APD	aide publique au développement
d.i.	données insuffisantes
Ex.	exercice
GATE	Girls' Access to Education
GCTI	groupe consultatif technique indépendant
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IPS	indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
KIX	mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE
n.d.	non disponible
ODD	objectif de développement durable
PP	pays partenaire
PPFC	pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits
s.o.	sans objet
SIGE	système d'information pour la gestion de l'éducation



APERÇU DES RÉSULTATS

d.i. données insuffisantes
s.o. sans objet

*Voir les tableaux détaillés présentés au début des chapitres pour plus d'informations sur l'état des indicateurs. 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. **34,8 %** des pays partenaires sont dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et obligatoire.

2. **62,4 %** des enfants ont participé à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire.

3.i.a. **74,7 %** des élèves ont achevé leurs études primaires.

3.i.b. **55,1 %** des élèves ont achevé leurs études secondaire.

3.ii.a. **20,3 %** des enfants en âge de fréquenter le primaire n'étaient pas scolarisés.

3.ii.b. **26,0 %** des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

3.ii.c. **45,8 %** des enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

4.i. **71,0 %** des pays partenaires ont augmenté la part des dépenses consacrées à l'éducation ou l'ont maintenue à un niveau égal ou supérieur à 20 %.

4.ii.a. **3,9 %** des pays partenaires ont évalué l'équité, l'efficacité et le volume du financement national consacré à l'éducation.

4.ii.b. **S.O.** Les pays partenaires ont réalisé des progrès face aux défis identifiés en matière d'équité, d'efficacité et de volume de financement national consacré à l'éducation.

5.i. **33,3 %** des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient en union libre avant l'âge de 18 ans.

5.ii.a. **3,9 %** des pays partenaires ont évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre.

5.ii.b. **S.O.** Les pays partenaires ont réalisé des progrès en vue de l'élimination des obstacles aux activités de planification et de suivi intégrant la notion de genre.

5.ii.c. **100 %** des pays partenaires ont évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre et sont dotés d'un cadre juridique garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants.

6.a.i. **34,8 %** des enfants et des jeunes en 2e ou 3e année du primaire maîtrisent au moins le niveau minimal de compétences en lecture.

6.a.ii. **36,5 %** des enfants et des jeunes en 2e ou 3e année du primaire maîtrisent au moins le niveau minimal de compétences en mathématiques.

6.b.i. **27,1 %** des enfants et des jeunes en fin de primaire maîtrisent au moins le niveau minimal de compétences en lecture.

6.b.ii. **24,7 %** des enfants et des jeunes en fin de primaire maîtrisent au moins le niveau minimal de compétences en mathématiques.

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

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

7.i.a. **59,3 %** des enseignants du préscolaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.i.b. **77,1 %** des enseignants du primaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.i.c. **72,2 %** des enseignants du premier cycle du secondaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.i.d. **72,4 %** des enseignants du deuxième cycle du secondaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.ii. **51,3 %** des pays partenaires évaluent la qualité de l'enseignement.

8.i. **38,2 %** des pays partenaires ont communiqué les données pour les indicateurs internationaux de l'éducation à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

8.ii.a. **3,9 %** des pays partenaires ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments factuels.

8.ii.b. **S.O.** Les pays partenaires affichent des progrès au regard des obstacles recensés en ce qui concerne la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments factuels.

8.ii.c. **66,7 %** des pays partenaires 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.

8.iii.a. **3,9 %** des pays partenaires ont évalué la coordination sectorielle.

8.iii.b. **S.O.** Les pays partenaires affichent des progrès au regard des obstacles recensés en ce qui concerne la coordination sectorielle.

8.iii.c. **68,6 %** des groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenaient des organisations de la société civile et des associations d'enseignants.

OBJECTIF 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. **S.O.** Financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités de planification et de suivi intégrant la notion de genre se déroulent comme prévue.

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. **S.O.** 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 déroulent 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. **54,7 %** des financements du GPE sont alignés sur les systèmes nationaux.

12.ii. **60,2 %** des financements du GPE ont utilisés 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 factuels telles que définies dans leur pacte de partenariat.

13.ii. **S.O.** Financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités visant à adapter et apprendre pour obtenir des résultats à grande échelle se déroulent comme prévu.

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

14.i.a. **63,9 %** des financement pour la mise en œuvre atteignent des objectifs spécifiques pendant la mise en œuvre.

14.i.b. **d.i.** Les financement pour la mise en œuvre atteignent les objectifs à l'issue de la mise en œuvre.

14.ii. **S.O.** Financements comportant une composante 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. **46** 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 œuvre de politiques dans les pays partenaires.

16.i. **S.O.** Pays partenaires qui ont bénéficié des nouveaux partenariats stratégiques mobilisés.

16.ii. **S.O.** Capacités stratégiques mobilisées par le GPE atteignant leurs objectifs.

16.iii. **USD 1,004 milliard** de cofinancements supplémentaires mobilisés grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE.

17. **30** pays dans lesquels des organisations de la société civile ont contribué à la planification, au dialogue sur l'action à mener et au suivi des activités dans le cadre de projets financés par le fonds du GPE L'Éducation à voix haute.

18.i. **21,0 %** des contributions annoncées par les bailleurs de fonds ont été versées.

18.ii. **USD 801,8 millions** de dollars ont été versés au titre des contributions annoncées par les bailleurs de fonds.

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Le nouveau plan stratégique du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), qui couvre la période 2021-2025, s'appuie sur les enseignements tirés de son précédent plan stratégique et sur les éléments probants disponibles concernant la réforme des systèmes éducatifs. Le but du plan stratégique GPE 2025 est de produire rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres grâce à la transformation des systèmes éducatifs dans les pays partenaires. Ce plan vise à mobiliser les partenaires et les ressources à l'échelle mondiale et nationale (objectif intermédiaire) afin d'améliorer la planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre (objectif n° 1 au niveau des pays), de promouvoir la coordination entre les bailleurs de fonds et d'améliorer le financement de l'éducation (objectif n° 2 au niveau des pays) et de renforcer la capacité des pays partenaires à mettre en œuvre des interventions innovantes et à obtenir des résultats à grande échelle (objectif n° 3 au niveau des pays).

En mai 2021, le Conseil d'administration du GPE a approuvé un cadre de résultats permettant de mesurer la réalisation du but et des objectifs du GPE 2025. Ce premier rapport sur les résultats du GPE 2025 expose ce qui ressort des indicateurs du cadre de résultats établis à partir des données disponibles pour les années civiles 2020 et 2021 et l'exercice 2022 (1^{er} juillet 2021 – 30 juin 2022). Dans l'ensemble, les données mettent en évidence les lourdes répercussions de la pandémie de COVID-19 sur l'accès à l'éducation, l'apprentissage et le financement national de l'éducation dans les pays partenaires. Le GPE a allongé la durée de 54 des 66 financements accélérés approuvés pendant la pandémie, afin de permettre aux pays partenaires de poursuivre les efforts déployés pour se remettre de la pandémie et en atténuer les effets. Les financements accélérés, d'un montant total de 467 millions de dollars, ont permis de soutenir des activités d'apprentissage à distance au profit de 76 millions d'enfants et de former 229 887 enseignants.

Il importe de déployer plus rapidement le modèle opérationnel du GPE 2025 et de combler les retards enregistrés dans la mise en œuvre des financements du GPE afin d'aider les pays partenaires à se remettre des effets de la pandémie.

BUT : RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE, ACCÈS ET ÉQUITÉ

En résumé : Bien que le taux des enfants non scolarisés baisse, il ne diminue pas suffisamment vite, et il augmente parmi les enfants des ménages les plus pauvres. La pandémie semble avoir eu de lourdes conséquences sur les niveaux de compétence, et avoir accru le risque de mariage précoce pour les filles.

Les pays partenaires du GPE font actuellement face aux effets des perturbations liées à la pandémie dans le secteur de l'éducation. En décembre 2020, les écoles étaient fermées dans un tiers des pays partenaires – et dans environ la moitié des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits¹. Selon les estimations de la Banque mondiale, les améliorations enregistrées dans d'autres domaines pour les enfants et les jeunes ont stagné ou se sont inversées en raison de la fermeture des écoles liées à la pandémie. Selon les simulations, le taux de pauvreté des apprentissages, qui était à 57 % avant la pandémie, a atteint 70 % dans les pays à faible revenu et dans les pays à revenu intermédiaire.

Il faudra consentir des efforts sans précédent pour atteindre les cibles fixées pour les résultats d'apprentissage par les pays partenaires du GPE d'ici 2025. En 2020, seul un tiers environ des élèves des petites classes et un quart des élèves en fin d'enseignement primaire atteignaient les niveaux minimums de compétence en lecture et en mathématiques. Les résultats des pays

¹ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Rapport sur les résultats 2021*, (Washington : GPE, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats-2021>.

partenaires concernant l'apprentissage de la lecture et des mathématiques à la fin de l'enseignement primaire se situent respectivement 18 et 22 points de pourcentage en dessous du niveau requis pour atteindre les cibles fixées pour 2025. Si les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en lecture, aussi bien dans les petites classes qu'à la fin du primaire, les garçons ont tendance à avoir de meilleurs résultats que les filles en mathématiques.

S'attaquer aux obstacles à un enseignement de qualité pourrait accélérer les progrès en matière d'apprentissage. En 2020, 77 % et 72 % des enseignants du primaire et du secondaire, respectivement, satisfaisaient aux normes nationales minimales de qualification requises dans les pays partenaires. La présence d'enseignants disposant des qualifications minimales ne garantit pas pour autant l'amélioration de l'apprentissage. Certains pays partenaires disposent ainsi de nombreux enseignants qualifiés, mais accusent toujours un retard dans les résultats de l'apprentissage. Cette situation montre qu'il est nécessaire de renforcer les programmes de formation des enseignants et d'utiliser plus efficacement les enseignants qualifiés afin de soutenir davantage les progrès en matière de résultats d'apprentissage.

Le taux d'achèvement des études primaires et du premier cycle du secondaire s'est légèrement amélioré entre 2015 et 2019, mais a diminué en 2020. En 2020, les taux d'achèvement des études primaires et du premier cycle du secondaire des pays partenaires du GPE se situaient respectivement à 5 et 10 points de pourcentage en dessous des cibles nationales moyennes fixées pour 2025. Dans l'ensemble, les disparités entre les sexes dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire désavantagent les filles ; cependant, dans environ la moitié des pays partenaires du GPE dont les données sont disponibles, les garçons ont tendance à se trouver désavantagés dans l'achèvement du premier cycle du secondaire.

Si le taux des enfants non scolarisés a légèrement diminué ces dernières années, le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire s'est maintenu à 135 millions entre 2015 et 2020 dans les pays partenaires en raison de la pression démographique. Certaines prévisions montrent que le nombre d'enfants non scolarisés ne devrait pas diminuer de plus de 5 millions d'ici 2025, en supposant que le rythme actuel des progrès soit maintenu. Les disparités

entre les sexes dans le taux des enfants non scolarisés laissent apparaître un léger désavantage pour les filles. Les garçons et les filles issus des ménages les plus pauvres sont particulièrement exposés. Dans plusieurs pays partenaires, le taux des enfants non scolarisés au niveau primaire parmi les enfants issus des ménages les plus pauvres a augmenté entre 2015 et 2020.

Dans les pays partenaires, de nombreuses filles sont exposées au risque d'un mariage précoce, ce qui constitue l'un des principaux obstacles à leur éducation. En 2020, 34 % des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou en union avant leur 18e anniversaire dans les pays partenaires dont les données sont disponibles. On estime que la pandémie a aggravé le risque de mariage précoce et que 13 millions de filles de plus pourraient être concernées d'ici 2030².

OBJECTIFS DU GPE AU NIVEAU DES PAYS

En résumé : Le déploiement du GPE 2025 aide les pays à identifier les points de blocage du système. Ils ont notamment besoin de données ventilées par sexe plus nombreuses et de meilleure qualité, ainsi que d'activités de suivi et de formation plus efficaces qui tiennent également compte de manière adéquate de la dimension de genre. Un plus grand nombre de pays partenaires ont indiqué avoir réussi à aligner les financements sur les systèmes nationaux et à harmoniser les modalités de financement. Le niveau des dépenses nationales consacrées à l'éducation remonte, mais n'a pas retrouvé le niveau enregistré avant la pandémie. En dépit de conditions difficiles, environ deux tiers des financements en cours ont été jugés en bonne voie de réalisation.

Le GPE 2025 vise à produire rapidement des résultats en matière d'accès et d'apprentissage pour tous les enfants en transformant les systèmes éducatifs. Le modèle opérationnel du GPE 2025 comprend trois étapes interdépendantes conçues pour aider les pays à transformer leur système éducatif³, à savoir l'analyse et le diagnostic, la définition des priorités et leur alignement, et enfin la mise en œuvre, l'apprentissage et l'adaptation. Ces étapes sont reprises dans les trois objectifs poursuivis par le GPE au niveau des pays.

² Rapport mondial de suivi sur l'éducation *#SonÉducationNotreAvenir : continuer d'inclure les filles pendant et après la crise de la COVID-19 ; derniers faits sur l'égalité des genres dans l'éducation*, (UNESCO, 2021), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375707_fre.

³ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Rapport sur la performance des financements 2019 » (Washington : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-la-performance-des-financements-2019>.



**Objectifs n° 1 et 2 au niveau des pays :
Planification et suivi sectoriels tenant compte
de la notion de genre, et action concertée et
financement coordonné**

La première étape du modèle opérationnel consiste à réaliser une évaluation au niveau du pays des quatre facteurs favorables à la transformation du système éducatif : 1) la planification, l'élaboration de politiques et le suivi sectoriels tenant compte de la notion de genre ; 2) la disponibilité et l'utilisation de données et d'éléments probants ; 3) la coordination sectorielle et 4) l'équité, l'efficacité et le volume du financement national de l'éducation.

En 2021, le Groupe consultatif technique indépendant (GCTI) du GPE a réalisé une évaluation de trois pays : le Kenya, la République démocratique du Congo et le Tadjikistan. Elle a procédé à l'évaluation de trois autres pays au cours du premier semestre 2022 : El Salvador, le Népal et l'Ouganda. Les évaluations indiquent le niveau de priorité qu'il est recommandé d'accorder à chaque facteur favorable afin de soutenir la transformation du système.

Le GPE cherche entre autres à promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation en facilitant l'élaboration des politiques, la planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre. Dans le cadre de son évaluation, le GCTI procède à un examen pour vérifier l'existence de lois garantissant l'accès à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur sexe. Le Kenya, la République démocratique du Congo et le Tadjikistan disposent tous de cadres législatifs garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants. Malgré ces dispositions juridiques, les évaluations du GCTI indiquent que ces pays se heurtent à plusieurs obstacles, notamment le manque de données ventilées par sexe, fiables et actualisées, l'insuffisance des mécanismes de suivi tenant compte de la dimension de genre et le manque de formation des fonctionnaires dans ce domaine. Le GCTI recommandait d'accorder à ce facteur favorable une priorité élevée en République démocratique du Congo et au Salvador et une priorité modérée dans les quatre autres pays, par rapport aux autres facteurs favorables.

Le nombre de données communiquées à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) diminue depuis 2018, et la proportion de pays partenaires communiquant des données clés à l'ISU est tombée à 38 % (29 pays partenaires sur 76) en 2021, contre 45 % (34 pays sur 76) en 2020. Cette évolution illustre les difficultés constantes que les pays partenaires rencontrent pour collecter des données de qualité répondant aux normes internationales et pour les communiquer à l'ISU. Le GCTI a procédé

à l'évaluation du facteur favorable lié aux données et aux éléments probants dans six pays partenaires, et lui a attribué une priorité élevée dans cinq pays et une priorité faible dans un seul pays, le Népal. Les évaluations du GCTI portant sur le facteur favorable lié aux données et aux éléments probants révèlent des lacunes dans la couverture et l'utilisation des données recueillies par les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation des pays. Les systèmes de données rencontrent des problèmes de conformité aux normes internationales et ne permettent pas de collecter les données clés nécessaires à l'élaboration, à la planification et au suivi des politiques. Les systèmes d'évaluation de l'apprentissage se heurtent également à des difficultés liées à la disponibilité, à la comparabilité et à la fiabilité des données d'apprentissage.

La représentativité des groupes locaux des partenaires de l'éducation s'est améliorée en 2021, ce qui devrait favoriser la conduite d'un dialogue politique inclusif au niveau national. La participation de la société civile et des organisations d'enseignants aux groupes locaux des partenaires de l'éducation favorise la prise en compte des préoccupations des citoyens et des éducateurs. En 2021, 69 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comportaient à la fois des organisations de la société civile et des associations d'enseignants, contre 66 % en 2020.

Les pays partenaires ont quelque peu amélioré l'alignement des financements du GPE sur les systèmes nationaux et l'utilisation de modalités harmonisées. La part des financements alignés par volume de financement oscillait autour de 50 % en 2020-2022, ce qui n'était pas le cas avant 2018. La part de financements utilisant des mécanismes de fonds communs a augmenté de manière significative, passant de 43 % en 2020 à 60 % en 2022. L'alignement et l'harmonisation figurent parmi les obstacles les plus importants à la coordination sectorielle, selon l'évaluation menée par le GCTI sur le facteur favorable de la coordination sectorielle. Le GCTI a recommandé de faire de ce facteur favorable un domaine de priorité élevée au Kenya, en République démocratique du Congo et au Salvador, et un domaine de priorité modérée dans les trois autres pays.

La transformation des systèmes éducatifs dans les pays partenaires nécessite des ressources financières, et les pays partenaires ont enregistré quelques avancées en matière de financement national. En 2021, 71 % (44 sur 62) des pays partenaires dont les données sont disponibles ont atteint le seuil de 20 % des dépenses consacrées à l'éducation ou ont augmenté leur part de ces dépenses par rapport à 2020. Le financement national de l'éducation semble avoir rebondi après la baisse



enregistrée en 2020, consécutive au ralentissement économique provoqué par les perturbations liées à la pandémie de COVID-19. La part moyenne des dépenses d'éducation a chuté de 1,2 point de pourcentage en 2020, puis a augmenté de 0,2 point de pourcentage en 2021 — ce qui signifie que le financement de l'éducation ne s'est pas encore totalement remis des effets de la pandémie. Suite à l'Appel à l'action sur le financement de l'éducation lancé par le président Kenyatta en 2021, les pays partenaires du GPE se sont engagés à consacrer au moins 20 % de leurs budgets nationaux à l'éducation, ce qui permettrait de générer jusqu'à 196 milliards de dollars pour le financement de l'éducation d'ici 2025⁴.

Le volume des dépenses d'éducation a augmenté au cours des dix dernières années dans les 76 pays partenaires. Toutefois, selon les estimations établies à partir des données de l'ISU, si les dépenses publiques en matière d'éducation dans les pays partenaires continuent de croître, elles progressent plus lentement puisqu'elles ont augmenté de 19,4 milliards de dollars entre 2010 et 2015 et ne progressent que de 14,4 milliards de dollars entre 2015 et 2020. Les dépenses annuelles moyennes par enfant sont passées de 96 dollars en 2010 à 129 dollars en 2015 et à 159 dollars en 2020, malgré la croissance de la population d'âge scolaire dans les pays partenaires. Le ralentissement économique mondial actuel, marqué par des taux d'inflation élevés et des taux d'intérêt en hausse, combinés à l'augmentation des niveaux d'endettement, pourrait toutefois accroître les pressions exercées sur les finances publiques. Une telle situation pourrait réduire les ressources disponibles pour financer l'éducation.

Il ressort des évaluations du GCTI que le facteur favorable lié au financement national doit faire face à de multiples contraintes. Il s'agit notamment de la faible part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales, du faible taux d'exécution du budget de l'éducation et de la forte dépendance à la dette pour financer les dépenses publiques. Le secteur dépend ainsi fortement des ménages pour financer l'éducation. Les ménages les plus pauvres ont donc du mal à assumer le coût de l'éducation, et les prêts élevés soulèvent la question de la durabilité, en particulier dans les pays déjà confrontés à un service de la dette élevé. Les évaluations du GCTI concernant le facteur favorable lié au financement national suggèrent que ce dernier devrait être une priorité élevée en Ouganda, en République démocratique du Congo et au Tadjikistan, et une priorité modérée dans les trois autres pays.



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 GPE 2025 propose différents mécanismes de financement pour renforcer les capacités des pays partenaires et soutenir la transformation du système : 1) le financement pour la transformation du système, 2) le financement pour le renforcement des capacités du système, 3) l'Accélérateur de l'éducation des filles, 4) les capacités stratégiques et 5) les mécanismes de financements innovants. En juin 2022, le GPE avait approuvé 13 financements pour le renforcement des capacités du système et deux financements au titre du fonds à effet multiplicateur (dont l'un inclut le financement de l'Accélérateur d'éducation des filles) dans le cadre du modèle opérationnel GPE 2025. Le modèle opérationnel du GPE 2025 étant toujours en déploiement, le portefeuille de financement en cours est principalement constitué de financements approuvés dans le cadre du GPE 2020.

Les financements de mise en œuvre en cours soutiennent les objectifs liés aux huit domaines prioritaires du GPE 2025. Quatre-vingts financements de mise en œuvre étaient en cours à un moment ou à un autre de l'exercice 2022, pour un montant total de 2,9 milliards de dollars. Environ 20 % du montant total de ces financements ont été alloués à la capacité organisationnelle⁵, 19 % aux enseignants et à l'enseignement, 12 % à l'apprentissage, 10 % à l'inclusion, 10 % à l'éducation préscolaire, 8 % à l'accès, 8 % au genre et 6 % au volume, à l'équité et à l'efficacité du financement national. Le reste des fonds, soit 7 % du montant total, est consacré à d'autres dépenses, notamment la gestion du programme, les coûts encourus par l'agent partenaire au titre du soutien à la mise en œuvre et le montant non alloué.

Environ 64 % des financements en cours du GPE à la fin de l'exercice 2022 étaient en bonne voie de réalisation. Un rapport de l'état d'avancement avait été transmis pour 61 des 74 financements encore en cours à la fin de l'exercice 2022 (six de ces financements ont été clôturés en juin 2022). Parmi ceux-ci, 39 financements (soit 64 %) étaient en bonne voie de mise en œuvre, soit 16 points de pourcentage en deçà du point de référence de 80 % défini par le cadre de résultats. Dans l'ensemble, les effets persistants de la pandémie de COVID-19, les crises politiques, les remaniements au sommet de l'État et les catastrophes naturelles expliquent les retards dans la

4 GPE, « Déclaration des chefs d'État sur le financement national de l'éducation » annonce, 6 juillet 2021. <https://www.globalpartnership.org/fr/news/declaration-des-chefs-detat-sur-le-financement-national-de-leducation>.

5 On entend par capacité organisationnelle les efforts visant à renforcer les capacités du système, notamment les données et les diagnostics, l'analyse, l'élaboration de politiques, la planification, le suivi ainsi que la coordination et l'alignement du secteur.

mise en œuvre des financements. Les retards dans la passation des marchés et dans la mise en place de la gestion de projet, ainsi que les problèmes de capacité de mise en œuvre expliquent aussi cette situation. Seuls deux financements ont fait l'objet de rapports de fin d'exécution au cours de l'exercice 2022, et tous deux avaient atteint leurs objectifs globaux. Un examen sommaire des financements réalisés entre 2018 et 2022 est prévu pour le second semestre 2024.

Selon les agents partenaires, 106 766 151 élèves ont bénéficié de financements du GPE en cours d'exécution durant l'exercice 2022, à des degrés divers. Les financements accordés par le GPE ont permis aux pays partenaires de distribuer 56 189 846 manuels scolaires (deux fois plus que le nombre de manuels distribués en 2021), de former 675 522 enseignants (une hausse de 132 % par rapport à 2021) et de construire ou réhabiliter 8 505 salles de classe (45 % de plus qu'en 2021). Ces résultats sont dus en grande partie aux financements accélérés COVID-19, qui doivent être clôturés au cours de l'exercice 2023. Les réalisations dans ces domaines seront probablement moins importantes dans les années à venir, à moins de résoudre rapidement les problèmes rencontrés dans le cadre des financements en cours et de mettre en œuvre sans délai les financements approuvés dans le cadre du GPE 2025.

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

En résumé : Le GPE a catalysé un milliard de dollars supplémentaires en cofinancement pour l'éducation grâce aux mécanismes du fonds à effet multiplicateur et du GPE 1 : 1. Si l'aide publique au développement en faveur de l'éducation a augmenté en valeur monétaire en 2020, sa part dans l'aide totale a continué de baisser. La promotion du partage de connaissances et de la participation de la société civile à des interventions essentielles en faveur de l'éducation a permis de faciliter la transformation du système dans des dizaines de pays partenaires du GPE.

Le GPE est parvenu à mobiliser les connaissances nécessaires à la transformation du système dans les pays partenaires. Le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE met en relation 70 pays partenaires, les aide et finance 36 projets dans 53 pays. À la fin de l'exercice 2022, on recensait 46 cas dans lesquels l'initiative avait contribué à renforcer les

connaissances et les capacités des pays partenaires. L'éducation à voix haute a par ailleurs contribué à améliorer la planification, la concertation sur les actions à mener et le suivi de l'éducation en octroyant plus de 70 financements dans 63 pays et États. Ces projets ont permis à la société civile de contribuer au secteur de l'éducation dans 30 pays au total. Les recommandations issues des évaluations à mi-parcours du KIX et de L'Éducation à voix haute sont actuellement mises en œuvre.

En juin 2022, les bailleurs de fonds avaient versé 802 millions de dollars au Fonds du GPE et honoré environ 21 % de la promesse de contribution de 4 milliards de dollars annoncée pour la période 2021-2025. Certains n'ont pas encore commencé à verser de fonds au GPE, tandis que d'autres ont déjà rempli leurs engagements. Le GPE a réussi à mobiliser un milliard de dollars supplémentaires en cofinancement grâce à ses mécanismes de financement innovants (le fonds à effet multiplicateur du GPE et le GPE 1 : 1).

Les bailleurs du GPE ont également financé le secteur de l'éducation en contribuant à l'aide publique au développement en faveur de l'éducation. En 2020, ils ont augmenté leur contribution à l'aide publique au développement (APD) consacrée au secteur de l'éducation de près d'un milliard de dollars par rapport à l'année précédente, et ce malgré le ralentissement économique causé par la pandémie de COVID-19 dans de nombreux pays donateurs. La part de l'aide publique au développement à l'éducation des bailleurs de fonds du GPE a toutefois diminué pour passer de 75 % en 2015 à 73 % en 2019, puis à 68 % en 2020.

Le Secrétariat a établi un cadre d'apprentissage agile pour la mise en œuvre du GPE 2025, afin de promouvoir un apprentissage constant basé sur les éléments probants et de mieux comprendre le fonctionnement des différentes parties du modèle opérationnel. Les connaissances acquises ont été utilisées jusqu'à présent pour adapter rapidement et de manière continue les opérations, en conciliant les aspects techniques du modèle opérationnel et le besoin de gérer les coûts de transaction. Les premiers enseignements ont permis de dégager deux leçons essentielles. Premièrement, l'analyse des facteurs favorables a favorisé la concertation et encouragé l'examen des principaux obstacles en tenant compte de la notion de genre. Deuxièmement, il faudra, pour réduire les coûts de transaction, rationaliser davantage les processus et mieux les adapter au contexte. Le Secrétariat examine comment affiner les différents aspects du modèle opérationnel.



Élèves devant l'école primaire
St. John the Baptist, Guyana.
GPE/Carolina Valenzuela



INTRODUCTION



Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) vise à promouvoir une éducation inclusive et de qualité pour tous. Pour y parvenir, il exploite la force de collaboration entre les pays partenaires en développement, les pays bailleurs de fonds, la société civile, les fondations, le secteur privé et la jeunesse. Le plan stratégique GPE 2025 qui couvre la période 2021-2025, s'inspire des enseignements dégagés de la stratégie précédente et s'inscrit dans l'objectif de développement durable (ODD) 4. Il entend garantir une éducation de qualité pour chaque enfant (vision du GPE) en mobilisant des partenariats et des investissements qui permettront de transformer les systèmes éducatifs dans les pays en développement (mission du GPE). Le Conseil d'administration du GPE a approuvé un cadre de résultats en avril 2021 afin de mesurer les progrès réalisés par rapport au but et aux objectifs du plan stratégique GPE 2025. Ce cadre a été conçu à partir du cadre stratégique du GPE 2025.

LE CADRE STRATÉGIQUE DU GPE 2025

Le GPE 2025 est le résultat d'un processus consultatif en plusieurs étapes mené dans l'ensemble du partenariat. Celui-ci s'est appuyé sur ces consultations, sur une nouvelle approche des systèmes et sur de nouveaux éléments probants dans le domaine de l'éducation, ainsi que sur les données accumulées pendant la mise en œuvre du précédent plan, pour élaborer un nouveau cadre stratégique destiné à guider son travail⁶. Le cadre stratégique explique comment le GPE utilisera ses ressources pour atteindre le but du plan stratégique GPE 2025 et concrétiser sa vision et sa mission (voir figure 1).

Le partenariat mobilise des ressources et des partenaires à l'échelle mondiale et nationale (objectif intermédiaire) afin de contribuer à une planification sectorielle intégrant la notion de genre (objectif n° 1 au niveau des pays), de promouvoir la coordination entre les bailleurs de fonds et d'améliorer le financement de l'éducation (objectif n° 2 au niveau des pays) et de renforcer la capacité des pays partenaires à mettre en œuvre des interventions innovantes et à promouvoir des résultats à grande échelle (objectif n° 3 au niveau des pays).

Le GPE met l'accent sur huit domaines prioritaires essentiels afin de s'assurer que les avancées vers les objectifs fixés au niveau des pays contribuent efficacement au secteur de l'éducation et produisent rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres (but du GPE 2025). Il s'agit de 1) l'accès ; 2) l'éducation préscolaire ; 3) l'équité, l'efficacité et le

FIGURE 1.

Cadre stratégique du plan GPE 2025



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.



OBJECTIF 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.

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

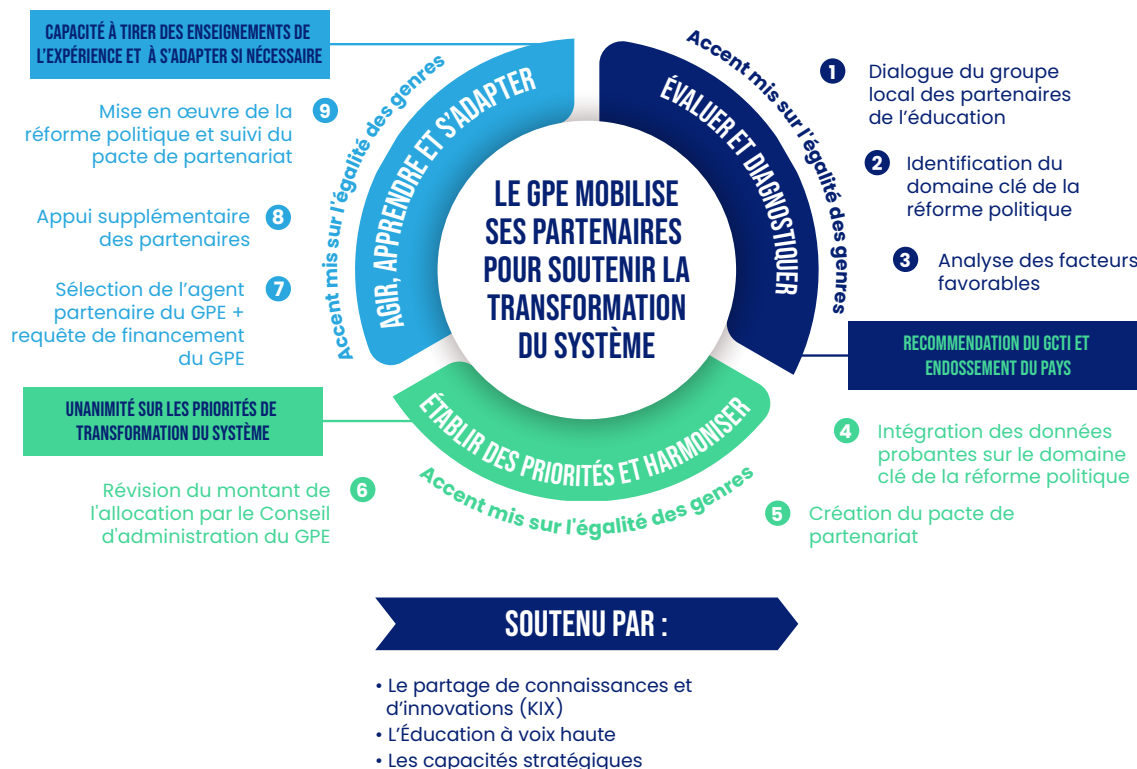
Renforcer les capacités, adapter et apprendre pour mettre en œuvre et promouvoir des résultats à grande échelle.



OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

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

⁶ Pour plus de détails sur le cadre stratégique, voir le « Cadre du modèle opérationnel de GPE 2025 » de la réunion du Conseil d'administration de GPE, les 30 novembre et 1^{er} et 3 décembre 2020, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-du-modele-operationnel-du-gpe-2025-decembre-2020>.

FIGURE 2.**Modèle opérationnel du plan stratégique GPE 2025**

volume du financement national ; 4) l'égalité des genres ; 5) l'inclusion ; 6) l'apprentissage ; 7) la qualité et 8) une solide capacité organisationnelle.

L'APPROCHE DU GPE 2025 POUR LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME AU NIVEAU NATIONAL

Le partenariat a adopté une nouvelle approche de la transformation du système afin d'encourager les progrès réalisés par les pays partenaires dans les domaines prioritaires du GPE 2025⁷. Celle-ci est reprise dans le modèle opérationnel du GPE 2025, qui vise à mobiliser les partenaires pour favoriser une collaboration plus efficace au niveau national (figure 2). Elle définit un ensemble d'étapes et d'incitations conçues pour aider les pays partenaires à identifier et à éliminer les principaux freins à la transformation du système. Envisagée de la sorte, la transformation du système se produira en trois grandes étapes interdépendantes, chacune menée par les autorités nationales et chacune liée aux trois objectifs

poursuivis par le GPE au niveau des pays : 1) une évaluation par un groupe consultatif technique indépendant, 2) le pacte de partenariat et 3) la mise en œuvre du financement.

Évaluation du groupe consultatif technique indépendant. Le partenariat demande aux groupes locaux des partenaires de l'éducation d'utiliser les données disponibles pour identifier les principaux freins à la transformation du système. Ce processus implique une évaluation des performances des pays au regard de quatre facteurs favorables qui peuvent faciliter ou entraver la transformation du système, à savoir : 1) données et éléments probants, 2) coordination sectorielle, 3) planification intégrant la notion de genre et 4) volume, équité et efficience du financement national consacré à l'éducation.

Un groupe consultatif technique indépendant (GCTI), composé d'experts en éducation mobilisés par le GPE,

⁷ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), GPE : Opérationnalisation d'une approche de transformation du système (Washington : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/gpe-2025-operationnalisation-dune-approche-de-transformation-du-systeme>.

analyse les auto-évaluations des pays et formule des observations sur les domaines de facteurs favorables. L'évaluation de ces facteurs accorde une attention particulière à l'égalité des genres. L'évaluation du GCTI est utilisée dans la préparation du pacte de partenariat des pays.

Pacte de partenariat. Le groupe local des partenaires de l'éducation s'appuie sur l'évaluation du GCTI pour identifier une réforme prioritaire majeure qui ouvrira la voie à la transformation du système dans le pays. La réforme doit permettre de saisir les occasions d'accélérer les progrès vers l'égalité des genres. Les partenaires conviennent alors d'orienter leurs ressources (financières, techniques et opérationnelles) en fonction de la réforme prioritaire et de travailler conjointement pour lever les obstacles qui s'y opposent. Le pacte de partenariat qui en résulte, et définit les grandes lignes de la transformation du système, est adapté au contexte du pays et appartient aux partenaires nationaux.

Mise en œuvre du financement. Des stratégies et des interventions sont élaborées en s'appuyant sur les meilleurs éléments probants disponibles. Un agent partenaire exécute ensuite un sous-ensemble de programmes et de réformes convenus à l'aide des financements accordés par le GPE. Les ambitions du pays en matière d'égalité des genres doivent être intégrées au cœur de la conception du programme associé aux financements du GPE. Des mécanismes ont été mis en place pour soutenir ce processus et permettre aux pays partenaires éligibles d'accéder à des ressources financières. Il s'agit des financements pour la transformation du système, des financements pour le renforcement des capacités du système, de l'Accélérateur de l'éducation des filles et des financements au titre du fonds à effet multiplicateur du GPE⁸.

INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS

Le partenariat a mis en place un cadre de résultats qui permet de suivre les progrès réalisés au regard du but et des objectifs du plan stratégique GPE 2025. Les indicateurs sont regroupés en 18 domaines de mesure et sont ensuite décomposés en sous-indicateurs pertinents couvrant les différents aspects et niveaux du cadre stratégique du GPE 2025. Par souci de simplification, ce rapport de résultats ne fait aucune distinction entre un domaine de mesure, un indicateur et un sous-indicateur. De manière générale, c'est le terme « indicateur » qui est utilisé pour désigner les données du cadre de résultats.

Le cadre de résultats utilise les indicateurs de l'ODD 4 pour suivre les progrès réalisés par rapport au but du plan stratégique GPE 2025. Ces indicateurs évaluent les avancées des pays partenaires du GPE en matière de résultats d'apprentissage, d'accès et d'équité. Les données utilisées pour les indicateurs proviennent principalement de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). L'ISU a également recueilli des informations concernant les cibles fixées par les pays pour 2025 et 2030 pour chacun des indicateurs de l'ODD 4, et le cadre de résultats du GPE suit les progrès des pays partenaires en direction des objectifs nationaux fixés pour 2025.

Le cadre de résultats du GPE 2025 distingue les *points de références*, les étapes intermédiaires ou jalons et les cibles. Les points de référence sont fixés pour les indicateurs associés aux objectifs établis aux niveaux des pays. Ils reflètent l'ambition du GPE concernant le niveau de performance escompté pour favoriser les progrès au niveau national. Les *jalons* permettent de suivre les progrès annuels vers les objectifs visés pour 2025 et sont fixés pour les indicateurs liés à l'objectif intermédiaire global. Les *cibles* indiquent la valeur attendue des indicateurs d'ici 2025. Elles sont fixées pour les indicateurs de l'ODD 4 au niveau du but et pour tous les indicateurs au niveau de l'objectif intermédiaire, en fonction des données disponibles.

Une autre série d'indicateurs mesure les progrès réalisés par rapport aux trois objectifs fixés au niveau des pays mentionnés précédemment. Les données pour ces indicateurs proviennent principalement des processus du GPE et couvrent les trois étapes de l'approche du plan stratégique GPE 2025 pour la transformation du système (évaluation par un groupe consultatif technique indépendant, pacte de partenariat et mise en œuvre des financements). Les indicateurs déterminent si le groupe consultatif technique indépendant a évalué chacun des facteurs favorables du plan stratégique GPE 2025 et si le pacte de partenariat et les financements sélectionnés du GPE contribuent à remédier aux difficultés identifiées par l'évaluation dudit groupe. Ils surveillent également l'état d'avancement des financements du GPE au regard des objectifs visés dans les domaines prioritaires du GPE. Le GPE établit des points de référence à atteindre chaque année jusqu'en 2025, les valeurs des indicateurs liés au pacte et aux financements devant atteindre respectivement 75 % et 80 %.

Au niveau mondial, le cadre de résultats surveille la manière dont le GPE 2025 met à profit les capacités et les ressources financières du partenariat pour accom-

⁸ Ces financements sont présentés plus en détail dans le chapitre 3.

pagner les pays partenaires (objectif intermédiaire). Il permet un suivi du soutien des bailleurs de fonds à la mise en œuvre de la stratégie du GPE 2025. Il évalue également les progrès du GPE dans la mobilisation des connaissances grâce à son mécanisme de partage de connaissances et d'innovations et dans sa contribution à la politique éducative avec le fonds L'Éducation à voix haute pour soutenir les objectifs au niveau national. De nombreux indicateurs de l'objectif intermédiaire sont assortis de jalons et de cibles annuels.

COMPRENDRE LES RÉSULTATS PRÉSENTÉS

Il s'agit du premier rapport annuel sur les résultats pour le plan stratégique GPE 2025. Il détaille les nouvelles données du cadre de résultats pour les années civiles 2020 et 2021 et l'exercice 2022⁹. Le tableau de données par indicateur au début de chaque chapitre précise si l'indicateur en question concerne une année civile ou un exercice. Les années de référence pour ces indicateurs varient et dépendent de la disponibilité des données. L'annexe A présente les indicateurs du cadre de résultats et fournit des informations concernant les valeurs de référence, les valeurs réelles, les valeurs cibles, les points de référence et les valeurs intermédiaires des indicateurs pour lesquels des données sont disponibles.

Ce rapport sur les résultats comporte quatre chapitres. Le chapitre 1, élaboré en partenariat avec l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation et l'ISU, traite du but du plan stratégique GPE 2025. Les chapitres 2 et 3 couvrent les objectifs au niveau des pays. Le chapitre 4 concerne l'objectif intermédiaire.

La plupart des données relatives aux objectifs figurant dans le rapport ont été fournies par l'ISU et proviennent de sources administratives, d'enquêtes auprès des ménages et d'évaluations de l'apprentissage. Le chapitre 1 présente un grand nombre de ces indicateurs. Pour les sources de données administratives, le cadre de résultats utilise les données les plus récentes disponibles pour les trois dernières années. Les enquêtes auprès des ménages et les évaluations de l'apprentissage étant menées à une fréquence moindre, le cadre de résultats

utilise les données les plus récentes disponibles pour les cinq dernières années afin de garantir une couverture maximale pour chaque pays. Il est donc possible que les résultats présentés dans ce rapport ne constituent pas un reflet précis de la situation actuelle du secteur de l'éducation dans les pays partenaires du GPE. Et, compte tenu des retards avec lesquels elles ont été transmises à l'ISU, les données présentées dans le chapitre 1 ne rendent pas pleinement compte de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur le secteur de l'éducation.

Il convient également de préciser que seuls quelques points de données sont actuellement disponibles pour de nombreux indicateurs couverts par le chapitre 2. Les données relatives à ces indicateurs sont recueillies par les processus du nouveau modèle opérationnel du GPE (évaluations du groupe consultatif technique indépendant, pacte de partenariat et mise en œuvre des financements). En décembre 2021, seuls trois pays partenaires avaient franchi les premières étapes du nouveau modèle opérationnel¹⁰. Le chapitre 2 présente les données préliminaires disponibles de ces trois pays, ainsi que les données de trois autres pays qui ont achevé le processus d'évaluation par le groupe consultatif technique indépendant en 2022 (mais qui n'ont pas pu être incluses dans les données des indicateurs du cadre de résultats de 2021).

Ce rapport présente une analyse des premiers progrès et réalisations du partenariat en direction du but et des objectifs du plan stratégique GPE 2025. Cet outil de suivi est conçu pour informer le partenariat des progrès réalisés et des difficultés rencontrées, et faciliter la prise de décision concernant les actions à venir. Il ne prétend en rien évaluer l'impact du GPE – la stratégie de suivi, d'évaluation et d'apprentissage prévoit pour cela une série d'évaluations.

⁹ L'exercice 2022 correspond à l'intervalle entre le 1^{er} juillet 2021 et le 30 juin 2022.

¹⁰ Il s'agit du Kenya, de la République démocratique du Congo et du Tadjikistan.



CHAPITRE 1

PROCHAINES ÉTAPES : AVANCÉES ET DIFFICULTÉS LIÉES À LA RÉALISATION DU GPE 2025 ET DE L'ODD 4



APERÇU DES RÉSULTATS

1.

Proportion de pays dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et obligatoire (Basé sur l'indicateur de l'ODD 4.2.5)

Valeur de référence	Cible
34,8 %	s.o.
(AC 2020)	

2.

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)

Valeur de référence	Cible
62,4 %	76 %
(AC 2020)	

3.i.

Taux brut d'admission en dernière année du (Indicateur de l'ODD 4.1.3)

a) primaire	Valeur de référence	Cible
	74,7 %	80 %
	(AC 2020)	

b) premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	55,1 %	65 %
	(AC 2020)	

3.ii.

Taux d'enfants non scolarisés (Indicateur de l'ODD 4.1.4)

a) en âge de fréquenter le primaire	Valeur de référence	Cible
	20,3 %	9 %
	(AC 2020)	

b) en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	26 %	15 %
	(AC 2020)	

c) en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	45,8 %	35 %
	(AC 2020)	

5.i.

Proportion des 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)

Valeur de référence	Année	Cible
34 %	33,3 %	s.o.
(AC 2020)	(AC 2021)	

6.

Proportion d'enfants et de jeunes : a) en 2e ou 3e année du primaire ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques (Indicateur de l'ODD 4.1.1)

a) en 2e ou 3e année du primaire	Valeur de référence	Cible
i) en lecture	34,8 %	n.d.
	(AC 2020)	

a) en 2e ou 3e année du primaire	Valeur de référence	Cible
ii) en mathématiques	36,5 %	n.d.
	(AC 2020)	

b) en fin de cycle primaire	Valeur de référence	Cible
i) en lecture	27,1 %	45 %
	(AC 2020)	

b) en fin de cycle primaire	Valeur de référence	Cible
ii) en mathématiques	24,7 %	46 %
	(AC 2020)	

c) en fin de premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
i) en lecture	d.i.	n.d.
	(AC 2020)	

c) en fin de premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
ii) en mathématiques	d.i.	n.d.
	(AC 2020)	

7.i.

i) Proportion d'enseignants disposant des qualifications minimales requises au (Indicateur de l'ODD 4.c.1)

a) préscolaire	Valeur de référence	Cible
	59,3 %	80 %
	(AC 2020)	

b) primaire	Valeur de référence	Cible
	77,1 %	84 %
	(AC 2020)	

c) premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	72,2 %	87 %
	(AC 2020)	

d) deuxième cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	72,4 %	85 %
	(AC 2020)	

7.ii.

Proportion de pays dans lesquels la qualité de l'enseignement est évaluée

Valeur de référence	Année	Cible
s.o.	51,3 %	s.o.
(AC 2020)	(AC 2021)	

Sources: Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>, Data Warehouse de l'UNICEF (base de données), New York, <https://data.unicef.org/>.

Note : L'indicateur 3i ne comporte pas de cible explicite pour 2025, car les pays se sont engagés sur des points de référence pour les taux d'achèvement, et non pour le taux brut d'admission en dernière année. Les analyses s'appuient sur les valeurs de l'année civile 2020 pour les indicateurs de l'ODD 4 ; les valeurs pour l'année civile 2021 seront indiquées dans la prochaine itération du rapport sur les résultats du GPE. Les valeurs et les cibles de l'indicateur sont calculées à partir des données disponibles au niveau national. Ces données seront mises à jour chaque année au fur et à mesure que de nouvelles données seront disponibles. AC = année civile (1^{er} janvier – 31 décembre) ; n.d. = non disponible ; s.o. = sans objet ; ODD = objectif de développement durable.

PRINCIPAUX RÉSULTATS :

- Un peu plus d'un tiers des élèves des pays partenaires atteignent le niveau minimum de compétence en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture dans les petites classes. Les statistiques sont moins bonnes à la fin de l'enseignement primaire : seul un enfant sur quatre maîtrise les compétences de base en lecture ou en mathématiques.
- À la fin de l'enseignement primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les garçons dans trois quarts des pays pour lesquels des données sont disponibles, parfois avec un écart important. En revanche, en mathématiques, les filles restent en recul dans environ deux tiers des pays partenaires.
- Le manque de données sur la qualité des apprentissages constitue un problème manifeste qui pourrait aller à l'encontre d'un suivi rigoureux du but défini dans le plan stratégique GPE 2025. Environ un tiers des pays partenaires communique des données pour n'importe quel indicateur d'apprentissage pour un niveau d'éducation et une année donnés. Par exemple, sur 76 pays partenaires, seuls 33 disposent de données permettant de suivre l'apprentissage de la lecture dans les petites classes pour les cinq années écoulées jusqu'en 2021 ; ils ne sont plus que 10 à disposer de telles données pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire.
- En moyenne, 77 % des enseignants du primaire et 72 % des enseignants du secondaire satisfont aux normes nationales de qualification minimale, quels que soient les pays partenaires et les niveaux d'enseignement. C'est au niveau préscolaire que le niveau de formation du personnel enseignant est le plus faible : seuls 59 % des enseignants possèdent la qualification minimale requise.
- Les dispositions juridiques visant à garantir une année d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire sont encore rares : un peu plus d'un tiers seulement des pays partenaires assurent une année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire.
- Un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire n'est toujours pas scolarisé dans les pays partenaires.
- Il faudra redoubler d'efforts pour accélérer la réduction du nombre d'enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire, les progrès enregistrés à ce chapitre ayant stagné au cours de la dernière décennie.
- Les efforts déployés pour améliorer l'accès des filles à l'éducation et qu'elles aillent au bout du cursus ont porté leurs fruits. Elles restent toutefois exclues de l'éducation dans de nombreux pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Dans ces pays, neuf filles pour dix garçons parviennent à la dernière année de l'enseignement primaire ou secondaire. De nouvelles préoccupations se posent en ce qui concerne l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire par les garçons. Dans plus de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, ces derniers se trouvent en situation défavorable pour ce qui est de l'accès à la dernière année de ce niveau.

INTRODUCTION

Le but du nouveau plan stratégique GPE 2025, est produire rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres dans le secteur de l'éducation en apportant un soutien à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le 21^e siècle. Ce but s'inscrit dans le cadre d'une stratégie centrée sur les droits humains énoncée dans le programme des objectifs de développement durable (ODD)¹¹. Pour illustrer cette corrélation, le cadre de résultats du GPE intègre un ensemble de sept indicateurs des ODD qui permettent de suivre les progrès vers le but du plan stratégique GPE 2025¹². Le GPE utilise ces indicateurs pour surveiller quatre domaines qui sont au cœur du but du GPE 2025 : 1) les progrès en matière d'éducation de la petite enfance ; 2) les niveaux d'accès à l'éducation de base et d'achèvement de celle-ci ; 3) l'amélioration de la qualité des apprentissages des enfants et des jeunes ; et 4) la formation d'un personnel enseignant efficace¹³. Il est nécessaire de s'attaquer aux inégalités flagrantes en matière de performances et d'expériences auxquelles sont confrontés les enfants dans les pays partenaires, c'est pourquoi le GPE assure également un suivi systématique des questions transversales d'égalité des genres, d'équité et d'inclusion.

Le partenariat a également fait un pas en avant dans le suivi des points de référence convenus au niveau mondial pour l'ODD 4 grâce à son partenariat avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM). L'ISU et l'équipe du rapport GEM ont été consultés lors de la conception du cadre de résultats du GPE 2025 et contribueront aux rapports de résultats du GPE en produisant les données et les analyses relatives aux sept indicateurs des ODD. L'accord de collaboration entre le GPE et l'UNESCO permet une unité dans le suivi des progrès de l'éducation au niveau mondial.

Ce chapitre examine d'abord les critères minimaux garantissant la réalisation du but du plan stratégique GPE 2025 : la préparation à la scolarité, l'accès au cycle d'éducation de base et l'achèvement de ce dernier. La préparation à la scolarité a une incidence prépondérante sur les trajectoires d'apprentissage futures. Ce chapitre passe en revue les efforts déployés par les pays partenaires pour garantir l'accès universel à au moins une année d'apprentissage organisé un an avant l'entrée des enfants à l'école primaire. Il aborde également les questions de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire et de l'achèvement de celui-ci.

Le chapitre présente ensuite les résultats d'apprentissage et la qualité de l'enseignement dans les pays partenaires. Il examine les niveaux de qualité des apprentissages dans les compétences de base en lecture et en mathématiques afin de permettre une compréhension globale des progrès réalisés par les pays partenaires en vue de garantir que tous les enfants atteignent les niveaux minimaux de compétence dans les apprentissages de base. Sans ces compétences, les enfants des pays partenaires ne peuvent réaliser leurs aspirations, qu'il s'agisse de poursuivre leurs études, de trouver un emploi décent ou de jouer un rôle dans la société. Enfin, la qualité du personnel enseignant dans les pays partenaires, critère essentiel pour garantir l'apprentissage des enfants, est évaluée en analysant les niveaux de qualification des enseignants dans les pays partenaires. La dernière section du chapitre explique en quoi ce qui précède va influencer les priorités et stratégies du partenariat et précise notamment quelles seront les principales difficultés à surmonter en matière de données pour assurer un suivi adéquat des progrès dans la perspective du plan stratégique GPE 2025.

Plusieurs des indicateurs de suivi du plan stratégique GPE 2025 sont également des indicateurs de l'ODD 4 pour lesquels la plupart des pays du GPE ont fixé des cibles

¹¹ Nations unies, *Transformer notre monde : Le programme de développement durable à l'horizon 2030*, (New York : Nations Unies, 2015), <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.

¹² Le cadre de résultats du GPE 2025 comprend six indicateurs de l'ODD 4 et un indicateur de l'ODD 5 : Indicateurs du GPE 1 (ODD 4.2.5), 2 (ODD 4.2.2), 3i (ODD 4.1.3), 3ii (ODD 4.1.4), 5i (ODD 5.3.1), 6 (ODD 4.1.1) et 7i (ODD 4.c.1).

¹³ Ces domaines concernent également cinq des huit domaines prioritaires du GPE 2025 : accès, apprentissage précoce, égalité des genres, qualité des apprentissages et enseignement de qualité.

ENCADRÉ 1.1. Se servir des points de référence des ODD pour les engagements collectifs des pays partenaires

La section 28 du Cadre d'action Éducation 2030 appelait les pays à fixer des « objectifs intermédiaires » pour combler le manque de responsabilisation qui caractérise les objectifs éducatifs à long terme^a. En 2019, sept indicateurs des objectifs de développement durable (ODD) 4 ont été sélectionnés pour la référenciation ; en 2021, les pays ont commencé à établir les points de référence nationaux de l'ODD 4 pour 2025 et 2030 sur la base de leurs plans sectoriels de l'éducation. Les indicateurs de l'ODD 4 correspondent à cinq indicateurs du plan stratégique GPE 2025 : taux de participation à l'éducation préscolaire, taux des enfants non-scolarisés, taux d'achèvement, niveau minimal de compétence et enseignants formés.

La référenciation ne perd pas de vue la diversité des points de départ et invite les pays à tenir compte des tendances passées afin de fixer des objectifs ambitieux, mais réalisables. En juillet 2022, 52 pays partenaires du GPE, soit 68 % d'entre eux, avaient soumis au moins certaines valeurs de leurs points de référence nationaux. Parmi les autres pays partenaires, 26 % n'avaient pas communiqué de points de référence, mais avaient fixé des cibles explicites pour certains des indicateurs de référence dans leurs plans sectoriels de l'éducation. Ce chapitre se sert des points de référence nationaux de l'ODD 4 fixés pour 2025 comme mesure de l'ambition individuelle et collective des pays partenaires du GPE. On y attire également l'attention sur la nécessité pour tous les pays partenaires de fixer des points de référence dans les mois à venir ; et de veiller à ce que leurs cibles soient réalistes et fondées sur des données fiables en ce qui concerne les niveaux et les tendances.

a. UNESCO, Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4, (Paris : UNESCO, 2015), https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf ; Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé, (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

nationales à l'horizon 2025. Ces cibles ont été inscrites dans ce document pour indiquer le niveau d'ambition des pays partenaires et les cibles collectives que le partenariat devra atteindre d'ici 2025 (encadré 1.1). Pour apprécier l'intensité des efforts qui devront être maintenus tout au long du plan stratégique GPE 2025, la situation à l'année de référence 2020 est mise en contexte, lorsque cela est possible, avec la présentation du rythme antérieur des progrès et les cibles que les pays partenaires se sont engagés à atteindre. Cela permet d'évoquer les perspectives d'accélération des progrès en ayant à l'esprit la dynamique du lancement du plan stratégique GPE 2025 et les difficultés auxquelles le partenariat s'attend tandis qu'il s'efforcera de concrétiser l'ambition et la mission du plan stratégique GPE 2025.

1.1. ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

(Indicateurs 1 et 2)

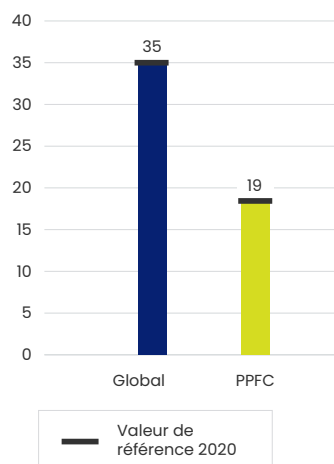
L'accélération des progrès en matière d'accès à l'éducation et l'amélioration des résultats d'apprentissage tout au long du cycle d'éducation sont étroitement liées à la préparation à l'apprentissage des enfants, qui dépend à son tour de leur participation à l'éducation de la petite enfance¹⁴. Dans le cadre du plan stratégique GPE 2025, le partenariat s'est engagé à œuvrer en faveur d'une progression accélérée vers un accès universel à au moins une année d'enseignement préscolaire de qualité. Deux indicateurs permettent de suivre les résultats obtenus par rapport à cet aspect central du but du GPE 2025. L'indicateur 1 (basé sur l'indicateur de l'ODD 4.2.5) mesure la proportion de pays partenaires dont le cadre juridique garantit au moins une année

¹⁴ D. Bundy et al., « Child and Adolescent Health and Development: Realizing Neglected Potential », dans Priorités de la lutte contre les maladies : Volume 8, Santé et développement de l'enfant et de l'adolescent (Washington : Banque mondiale, 2017) ; L. Pisani et A. J. Dowd, « Diversity and Equity in Education: Policy, Practice, and Options for Reaching Children at the Bottom of the Pyramid », dans *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries* (Vol. 2), (OpenBook Publishers, 2022).

FIGURE 1.1.

Trop de pays partenaires ne garantissent toujours pas un enseignement gratuit et/ou obligatoire pour la petite enfance

Proportion de pays dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire. Il permet de comprendre les efforts juridiques déployés par les pays pour garantir que tous les enfants aient accès à des possibilités d'apprentissage précoce abordables et de qualité. L'indicateur 2 (indicateur de l'ODD 4.2.2), à savoir le taux de participation à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel d'entrée dans le primaire mesure les niveaux de participation à l'éducation de la petite enfance.

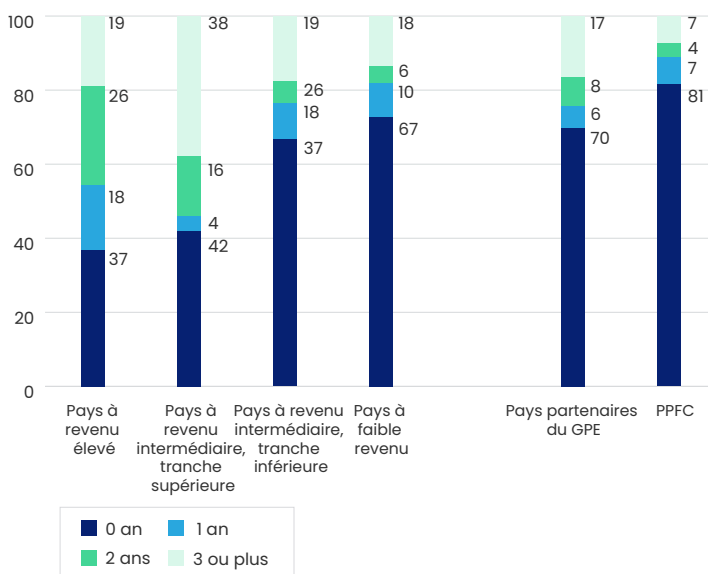
Dispositions juridiques relatives aux possibilités d'apprentissage précoce

Les dispositions juridiques visant à garantir un enseignement préscolaire gratuit et obligatoire en sont encore, au mieux, au stade de balbutiement dans les pays partenaires du GPE. Les données de l'indicateur 1 montrent que, parmi tous les pays partenaires du GPE pour lesquels des données sont disponibles, seuls 35 % garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire (figure 1.1). Cette proportion tombe à 19 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits : seuls cinq de ces 27 pays pour lesquels des

FIGURE 1.2.

La proportion de pays partenaires garantissant un enseignement gratuit pour la petite enfance varie selon la catégorie de revenus

Proportion de pays proposant ou non un enseignement préscolaire gratuit garanti par des cadres juridiques, 2020



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

données sont disponibles ont prévu un cadre juridique garantissant un enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire. En comparaison, plus de 60 % des pays à revenu élevé garantissent au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et 20 % des pays sont dotés de dispositions juridiques en imposant au moins trois (figure 1.2).

Si au cours de la dernière décennie, quelques pays ont commencé à prendre la mesure de l'importance de l'éducation des jeunes enfants, on observe toutefois peu de changements dans les régions où la préparation à la scolarité se traduit par de meilleurs résultats scolaires futurs. Sur les 34 pays partenaires africains dont les données sont disponibles, seuls huit garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire, un chiffre inchangé depuis 2015 (annexe D).

Accès à l'éducation de la petite enfance

La participation à l'éducation de la petite enfance est mesurée par l'indicateur 2, à savoir le taux net de scolarisation ajusté dans des programmes d'apprentis-

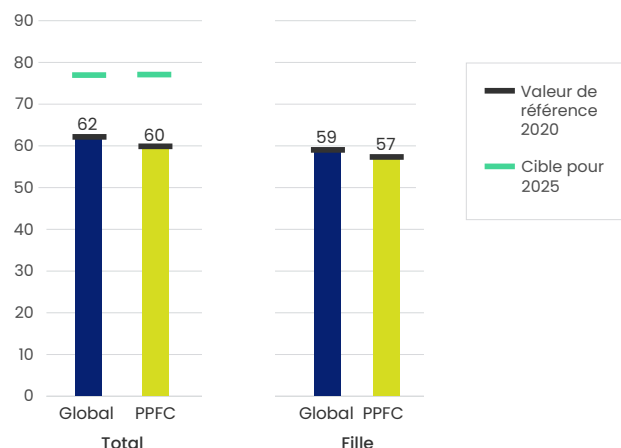
sage organisés parmi les enfants qui ont un an de moins que l'âge officiel de scolarisation dans le primaire¹⁵. Les données les plus récentes indiquent qu'en 2020, dans les 57 pays partenaires disposant de données, 62 % en moyenne des enfants ont pu suivre une année d'apprentissage organisé avant d'entrer à l'école primaire (figure 1.3). Cette proportion diminue légèrement dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, mais se maintient à environ 60 %. Et les filles ont tendance à être légèrement moins exposées à l'éducation de la petite enfance, avec un taux net de scolarisation ajusté inférieur en moyenne de 3 points de pourcentage à la moyenne générale et à celles des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

Ces dernières années, les pays partenaires ont progressé dans l'amélioration de l'accès à l'éducation de la petite enfance (voir l'encadré 1.2 pour l'exemple de l'Ouzbékistan). Le taux de scolarisation un an avant l'entrée dans l'enseignement primaire est passé de 56 % en 2015 à 62 % en 2020, ce qui représente un gain de 1,3 point de pourcentage par an. Néanmoins, pour que l'accélération des progrès permette d'atteindre la cible fixée pour 2025, il faudrait doubler ce taux de progression : collectivement, les pays partenaires devraient augmenter le taux de participation de 2,7 points de pourcentage chaque

FIGURE 1.3.

Dans les pays partenaires, six enfants sur dix ont accès à au moins une année d'enseignement préscolaire avant d'entrer dans le primaire

Taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, valeur de référence 2020 et cible pour 2025 (en pourcentage)



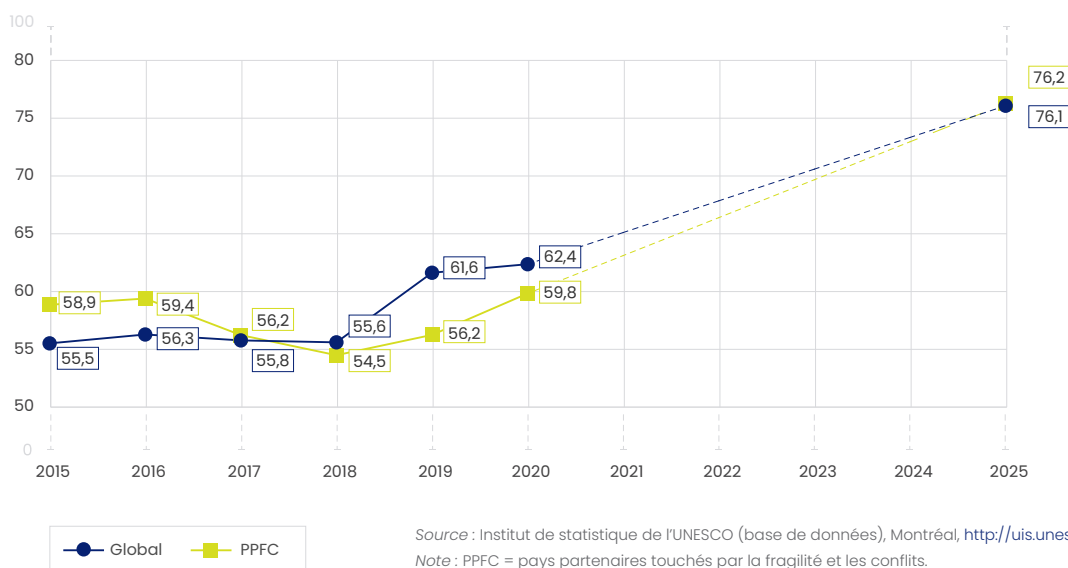
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

FIGURE 1.4.

Pour atteindre la cible fixée pour 2025, il faudrait que la participation à l'apprentissage précoce organisé s'améliore deux fois plus vite qu'au cours des années précédentes

Taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire – 2015-20 et cible pour 2025 (en pourcentage)



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

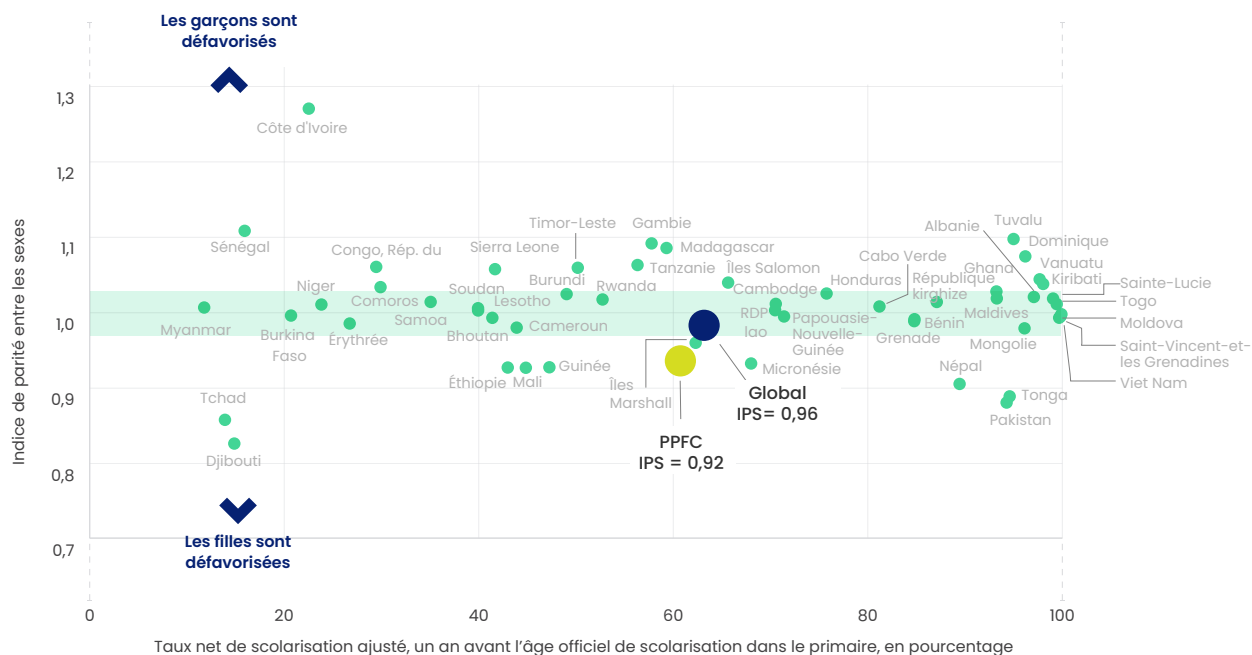
Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

¹⁵ Les programmes d'apprentissage organisé préscolaire peuvent être prévus à temps plein et à temps partiel avec une qualité et une intensité d'apprentissage variables. Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030, (Montréal : ISU, 2018), http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf.

FIGURE 1.5.

Les filles vivant dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ont moins de chances que les garçons de suivre un enseignement préscolaire

Taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire et indice de parité entre les sexes, 2020 ou année la plus récente



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : IPS = indice de parité entre les sexes, PPF = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

année jusqu'en 2025 (figure 1.4). Or, la cible collective ne permet déjà pas d'atteindre l'accès universel à une année d'éducation de la petite enfance.

Sur les 76 pays partenaires du GPE, 53 (soit 70 %) ont adopté une valeur cible nationale pour les niveaux de participation à l'éducation de la petite enfance d'ici 2025. Parmi tous les pays dont les données sont disponibles, 17 ont déjà atteint leur cible nationale. Toutefois, dans la moitié des pays restants pour lesquels des données et des cibles sont disponibles, il existe des écarts importants entre les progrès actuels et les engagements pris pour 2025 (annexe E)¹⁶.

Accès équitable à l'éducation de la petite enfance

Dans les pays partenaires, les garçons comme les filles disposent de chances relativement équitables de suivre une éducation préscolaire. Pour les 53 pays dont les données sont disponibles, l'indice de parité entre les sexes (IPS) est de 0,96 (figure 1.5). Cependant, pour les filles vivant dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, les niveaux d'accès à l'éducation de la petite enfance sont systématiquement inférieurs à ceux des garçons, la parité entre les sexes étant estimée à 0,92. Certains pays partenaires sont confrontés à la double problématique d'un faible accès à l'éducation de la petite enfance et d'une forte inégalité entre les sexes. À Djibouti et au Tchad, par exemple, seuls 15 % des enfants

¹⁶ L'indicateur 2 ne rend pas compte de l'ensemble de la situation, car il ne s'intéresse qu'aux enfants ayant un an de moins que l'âge de scolarisation officiel (qui est généralement de 6 ans) plutôt qu'aux enfants suivant un cycle complet d'enseignement préscolaire, pour lesquels les niveaux de participation sont beaucoup plus faibles. Qui plus est, l'indicateur tient compte des enfants de 5 ans scolarisés dans des programmes organisés d'éducation de la petite enfance, indépendamment de l'année de scolarité dans laquelle ils sont inscrits. Par conséquent, il ne fait pas de distinction entre une entrée tardive et une entrée en temps voulu dans l'éducation de la petite enfance. Enfin, l'indicateur compte également les enfants de 5 ans inscrits dans l'enseignement primaire, ce qui peut donc gonfler la véritable fréquentation dans l'éducation de la petite enfance.

ENCADRÉ 1.2. L'Ouzbékistan, fer-de-lance des efforts en matière d'éducation de la petite enfance

En novembre 2022, l'Ouzbékistan accueille la Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance. Son statut d'hôte n'est pas une surprise. En effet, partant de niveaux faibles au début des années 2010, le pays a concentré ses efforts sur la garantie d'un enseignement préscolaire pour les enfants. En 2012, seuls 23 % environ des enfants étaient scolarisés en école maternelle, ce pourcentage était beaucoup plus faible (8,5 %) dans les zones rurales.

Les efforts engagés en 2014 dans le cadre d'un financement de 49 millions de dollars alloué par le GPE ont conduit à la conception du programme de préparation à la scolarité d'une demi-journée par semaine tout au long de l'année dont 100 000 enfants ont bénéficié dans 2 420 centres préscolaires ruraux. Ces mêmes centres d'éducation préscolaires disposaient de petites bibliothèques et dispensaient une formation pédagogique à plus de 4 000 enseignantes. Les investissements ont également encouragé le pays à davantage se mobiliser en faveur de l'apprentissage précoce ; en 2016, le président a publié un décret visant à élargir l'accès à une éducation de la petite enfance de qualité.

Ces efforts ont contribué à améliorer la participation à l'enseignement préscolaire dans les zones rurales, où la participation est passée à 28 % en 2019. Cette année-là, l'Ouzbékistan a reçu un financement au titre du fonds à effet multiplicateur du GPE couvrant la période 2019-24 pour soutenir les efforts du gouvernement visant à donner la priorité à l'élargissement d'un accès équitable à l'éducation de la petite enfance.

ont accès à l'éducation de la petite enfance, et les indices de parité entre les sexes sont inférieurs à 0,86¹⁷.

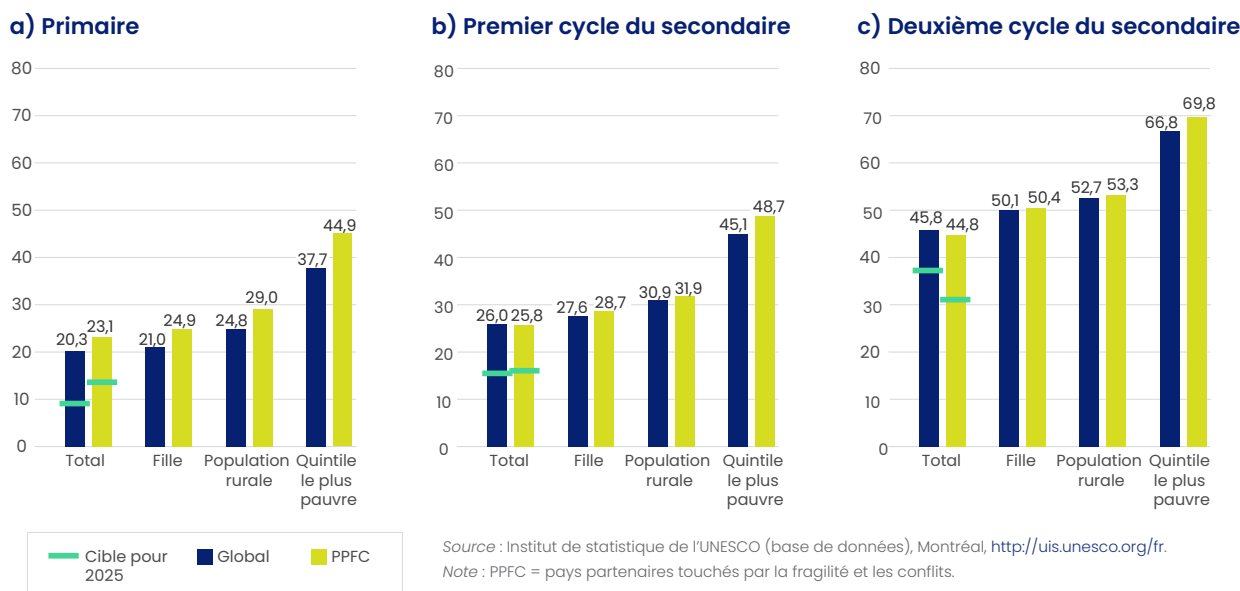
Une observation d'autres aspects de l'équité révèle des écarts importants dans l'accès à l'éducation de la petite enfance en fonction du lieu de résidence (urbain ou rural) et de la richesse (les plus riches ou les plus pauvres). Sur les 22 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles, dans tous, à l'exception de deux pays, c'est la richesse qui donne lieu à l'écart le plus important, bien devant le genre ou la zone de résidence (annexe F). En Zambie, il existe une différence de 53 points de pourcentage dans l'accès à l'éducation de la petite enfance entre les enfants des ménages les plus riches et ceux des ménages les plus pauvres. Ce chiffre et ceux d'autres pays illustrent les difficultés que rencontrent les pays partenaires dans la mise en place d'une éducation de la petite enfance abordable et de qualité, qui est rarement gratuite et généralement proposée en grande partie par le secteur privé.

Dans l'ensemble, les pays partenaires ont progressé dans la réduction des inégalités d'accès à l'éducation de la petite enfance ; il subsiste toutefois certaines inégalités dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Entre 2015 et 2020, les pays partenaires tels que le Cameroun, la Gambie, le Mali, le Nigéria et le Tchad ont enregistré une légère amélioration dans l'accès à l'éducation de la petite enfance. Cependant, même dans ces pays, les inégalités liées à la richesse ont stagné, ou se sont aggravées. D'autres pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, tels que le Libéria, la République démocratique du Congo, le Rwanda et le Zimbabwe, ont connu à la fois une dégradation de l'accès à l'apprentissage précoce et une aggravation des inégalités au détriment des enfants des familles les plus pauvres.

¹⁷ Un faible niveau de parité entre les sexes dans des pays affichant des niveaux relativement élevés de participation à l'éducation de la petite enfance fait ressortir la nécessité de redoubler d'efforts pour améliorer la participation des filles aux services d'apprentissage de la petite enfance. Au Népal et au Pakistan, par exemple, les taux de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance organisée sont de 90 % et 94 %, respectivement, et pourtant les indices de parité entre les sexes sont parmi les plus bas, à 0,90 et 0,88.

FIGURE 1.6.**Un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire n'est toujours pas scolarisé dans les pays partenaires**

Taux d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire, le premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire (données tirées des enquêtes auprès des ménages), valeurs de référence 2020 (en pourcentage)



1.2. ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE ET ACHÈVEMENT DE CELUI-CI

(Indicateurs 3i, 3ii et 5i)

Accès à l'école primaire et secondaire

Le droit des enfants à l'apprentissage implique de leur garantir une place dans la salle de classe. Le plan stratégique GPE 2025 entend justement accélérer les progrès en matière d'accès à l'éducation. L'indicateur 3ii (indicateur de l'ODD 4.1.4) mesure les progrès en matière d'accès à l'éducation en suivant le taux d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter a) le primaire, b) le premier cycle du secondaire et c) le deuxième cycle du secondaire. L'indicateur est calculé à partir des données des enquêtes auprès des ménages afin de permettre un meilleur suivi des questions d'équité.

D'après les données obtenues, dans les pays partenaires du GPE, 20 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés (figure 1.6), et cette proportion atteint 23 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Au niveau du premier cycle du secondaire, environ 26 % des enfants et des

adolescents ne sont pas scolarisés ; et pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la proportion passe à 46 %. De plus, ces dernières années, ces taux n'ont diminué que de manière négligeable, et les estimations laissent à penser que si rien n'est fait, le nombre d'enfants non scolarisés restera élevé d'ici 2025 (encadré 1.3).

Le fait d'être né dans un ménage pauvre reste l'un des facteurs de non-scolarisation les plus déterminants. Au niveau du primaire, le taux d'enfants non scolarisés est supérieur de 17 points de pourcentage pour les enfants des ménages les plus pauvres par rapport à la moyenne de tous les pays partenaires. Et, au niveau de l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle), cette différence dépasse 19 points de pourcentage.

Les données de l'indicateur 3ii témoignent de très grandes disparités, y compris entre pays appartenant à la même catégorie de revenus. Le Mali, l'Ouganda, le Rwanda, le Tchad et le Togo sont tous des pays à faible revenu. Au Mali et au Tchad, cependant, 43 % et 57 % respectivement des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés (annexe G). En comparaison, les taux d'enfants non scolarisés en Ouganda, au Rwanda et au Togo sont tous inférieurs à 10 %. De même,

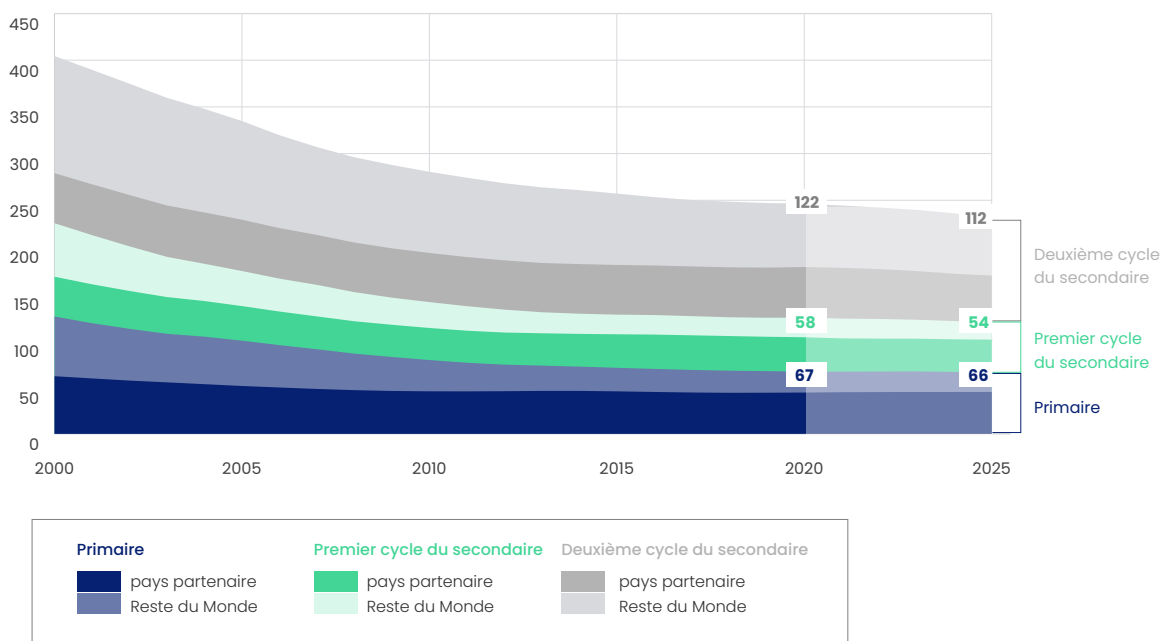
ENCADRÉ 1.3. La non-scolarisation, véritable défi pour le partenariat : estimation et projection du nombre d'enfants non scolarisés dans les pays partenaires

L'Institut de statistique de l'UNESCO et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation ont récemment mis au point une technique d'estimation qui combine des données administratives et des données d'enquête, et tente en même temps de corriger la possibilité d'erreurs importantes dans les données administratives et de biais d'enquête dans les enquêtes auprès des ménages. Fondé sur une méthode par cohorte, le modèle permet de générer des estimations même lorsqu'il existe relativement peu d'informations. Il permet également des projections à court terme ; la fiabilité de celles-ci est toutefois mise à l'épreuve par les conséquences de la pandémie de COVID-19.

Sans tenir compte de l'incidence potentielle de la pandémie sur la scolarisation, les projections suggèrent qu'en l'absence de mesures drastiques, le nombre d'enfants non scolarisés risque de ne pas diminuer de manière significative d'ici la fin du plan stratégique GPE 2025. Les projections résonnent comme un signal d'alarme. Dans l'hypothèse d'un maintien du statu quo, on estime que 231 millions d'enfants et d'adolescents dans le monde ne seront toujours pas scolarisés d'ici la fin de la période couverte par le GPE 2025. Et pour 55 % d'entre eux, soient 128 millions, il s'agira d'enfants vivant dans des pays partenaires du GPE. Pour ne parler que du niveau primaire, les pays partenaires du GPE comptent pour les deux tiers de l'ensemble des enfants non scolarisés.

Si les taux se maintiennent, 231 millions d'enfants dans le monde ne seront pas scolarisés d'ici à la fin du plan stratégique GPE 2025, 55 % d'entre eux résidant dans des pays partenaires du GPE

Estimation et projection du nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés, 2000–25 (en millions)



Source : Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

le taux de jeunes non scolarisés en Tanzanie est de 58 % au niveau du premier cycle du secondaire, ce qui est bien supérieur au taux constaté dans d'autres pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, comme le Bangladesh, le Cameroun ou le Lesotho. Dans ces derniers, les taux sont tous égaux ou inférieurs à 17 %.

Bien que les projections actuelles laissent entrevoir une légère réduction des taux d'enfants non scolarisés, les engagements pris par les pays partenaires restent quelque peu ambitieux. Si tous les pays partenaires atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés, le taux d'enfants non scolarisés dans le primaire diminuera de moitié pour atteindre 9 %. La Côte d'Ivoire, la Mauritanie, le Sénégal et Tuvalu souhaitent réduire de 15 points de pourcentage ou plus le taux d'enfants non scolarisés dans le primaire d'ici 2025 (annexe G). D'autres pays, comme le Guyana, le Kirghizistan, le Kiribati, les Maldives et le Rwanda, sont presque parvenus à l'éducation primaire universelle et se sont engagés à faire en sorte que leur taux d'enfants non scolarisés ne dépasse pas 1 %. Les taux d'enfants non scolarisés diminueront de 10 points de pourcentage pour le premier et le deuxième cycle du secondaire. Le Guyana, les Maldives, le Népal et les îles Samoa cherchent à ramener le taux d'enfants non scolarisés dans le premier cycle du secondaire à 1 % maximum d'ici 2025.

Accès équitable à l'école primaire et secondaire

Les pays partenaires ne sont pas toujours parvenus à améliorer l'accès à l'éducation des plus vulnérables. Dans plusieurs pays, le taux d'enfants non scolarisés au niveau du primaire a augmenté entre 2015 et 2020 parmi les enfants issus des ménages les plus pauvres. C'est le cas pour le Bénin, le Libéria, la République démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et la Zambie (annexe H). Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, les enfants vivant dans les zones rurales sont également particulièrement exposés. À l'exception de la Gambie, qui a réalisé des progrès en faveur des pauvres et des zones rurales entre 2015 et 2020, l'écart absolu entre les zones rurales et urbaines dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits a augmenté ou, au mieux, stagné.

Achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire

Si l'accès à l'éducation est la première étape pour l'amélioration des niveaux d'apprentissage des enfants, la poursuite de la scolarité représente une difficulté tout aussi importante dans un certain nombre de pays partenaires. Le cadre de résultats du plan stratégique GPE 2025 utilise l'indicateur 3i, le taux brut d'admission en dernière année, comme indicateur indirect de l'achèvement (voir encadré 1.4)¹⁸.

Au total, 75 % des enfants en âge de terminer l'école primaire sont scolarisés en dernière année dans l'ensemble des pays partenaires (figure 1.7). Cette proportion diminue de manière substantielle dans le premier cycle du secondaire, dont le taux brut d'admission global était de 55 % en 2020. Les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits sont encore plus à la traîne, avec des taux bruts d'admission de 68 % et 43 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, respectivement. Les taux bruts d'admission sont particulièrement faibles en Afrique subsaharienne. Au Burundi, en Guinée, à Madagascar, au Mali, au Mozambique, au Niger et en Ouganda, moins de 60 % des enfants entrent en dernière année de primaire, et cette proportion chute à moins de 40 % dans le premier cycle du secondaire (annexe I).

Les progrès en matière d'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire sont lents dans les pays partenaires du GPE. Au niveau primaire, les taux bruts d'admission dans les pays partenaires ont, en moyenne, le plus souvent stagné depuis 2015. Entre 2015 et 2020, l'achèvement de l'enseignement primaire ne s'est amélioré que de 3,7 points de pourcentage, soit à peine une amélioration de 0,7 point de pourcentage par an (figure 1.8). Au niveau du premier cycle du secondaire, la progression a été légèrement plus importante, soit l'équivalent de 1,1 point de pourcentage par an.

Si tous les pays atteignent leurs points de référence 2025 au niveau de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, cela signifierait des augmentations de 5 et 10 points de pourcentage pour les deux niveaux, respectivement, dans les pays partenaires pour la période du plan stratégique GPE 2025¹⁹. Cette

¹⁸ L'achèvement de la scolarité est le seul indicateur abordé dans ce chapitre pour lequel il existe une différence entre le cadre de résultats du GPE et les pratiques de suivi internationales. En tant qu'indicateur de l'achèvement des études, le taux brut d'admission donne une bonne représentation de la capacité d'un système éducatif à accueillir les élèves en dernière année d'un niveau d'enseignement donné, plaçant ainsi les élèves en bonne voie pour achever leur scolarité. Le cadre de suivi de l'ODD 4 mesure l'achèvement par le taux d'achèvement. ISU, *Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030*.

¹⁹ Les cibles nationales et collectives pour 2025 sont fournies dans cette section comme points de référence ; il convient toutefois d'être prudent lors de la comparaison avec le taux brut d'admission, car les pays ont adopté ces cibles en fonction des taux d'achèvement. Si les taux bruts d'admission et les cibles nationales en matière de taux d'achèvement sont compris comme des mesures de l'achèvement, plusieurs pays doivent afficher des progrès constants jusqu'en 2025 pour atteindre leurs objectifs.

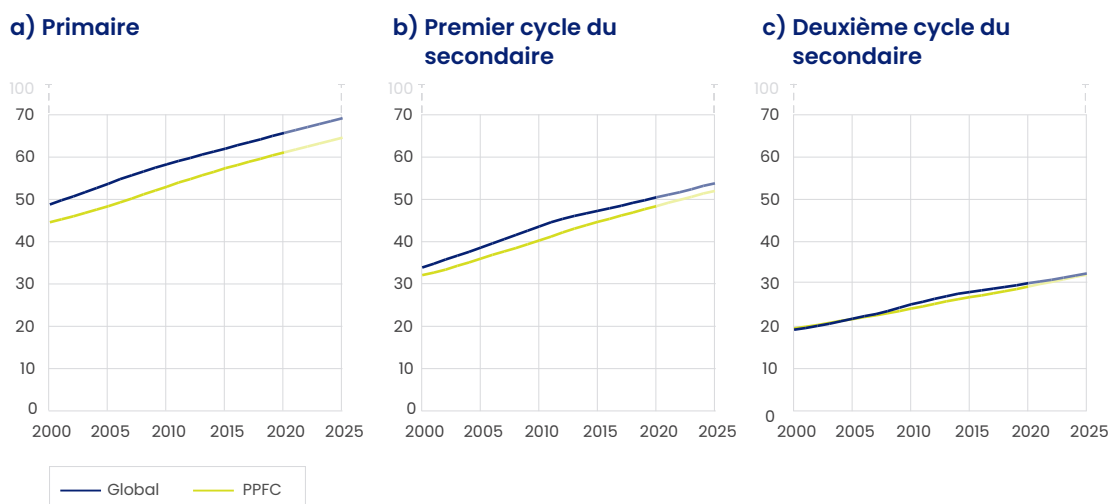
ENCADRÉ 1.4. Améliorer les données sur l'achèvement

Pour l'indicateur 3i, le partenariat utilise le taux brut d'admission en dernière année. Il s'agit d'un héritage des pratiques antérieures de la communauté internationale de l'éducation, lorsque le taux d'admission brut était considéré comme le meilleur moyen d'évaluer approximativement l'achèvement des études en l'absence de données plus fiables^a. Néanmoins, la définition conceptuelle de l'indicateur et son application empirique présentent toutes deux des limites. D'un point de vue conceptuel, l'indicateur peut dépasser 100 %, et c'est le cas pour 9 % des observations en Afrique et 31 % des observations dans le monde, ce qui conduit à des taux d'achèvement exagérés. Plus important encore, des utilisations antérieures de l'indicateur ont pu induire en erreur la communauté éducative mondiale — comme dans la déclaration de 2011 basée sur cet indicateur, selon laquelle le monde était en bonne voie pour parvenir à un achèvement universel du primaire^b, une cible qui, en fait, si les tendances actuelles se maintiennent, ne sera toujours pas atteinte en 2030. De façon empirique, la qualité de l'indicateur repose sur la précision des estimations de la population pour une seule année et un seul âge ; elle est donc sensible aux fluctuations d'une année sur l'autre. C'est pourquoi le cadre de suivi de l'objectif de développement durable 4 a commencé à utiliser le taux d'achèvement à la place du taux brut d'admission en dernière année.

Le taux d'achèvement mesure « le pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans au-dessus de l'âge prévu pour la dernière année de chaque niveau d'enseignement qui ont terminé cette année ». Une méthode récemment mise au point par l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation permet de maximiser l'utilisation des données d'enquête pour produire des taux d'achèvement avec des niveaux de couverture similaires ou plus élevés que le taux d'admission brut, tout en étant conceptuellement plus alignés sur la notion d'achèvement^c. L'utilisation de données d'enquête pour les estimations donne la possibilité de produire des estimations des taux d'achèvement en fonction du lieu de résidence et des richesses. Cette nouvelle méthode permet également de faire des projections à court terme. Au rythme où les choses progressent actuellement, et sans tenir compte des potentielles répercussions de la pandémie de COVID-19, les pays partenaires auront encore 30 points de pourcentage de retard sur l'achèvement universel du primaire à la fin de la période couverte par le plan stratégique GPE 2025. Toutefois, si tous les pays partenaires atteignent leurs cibles d'ici 2025, ils seront 10 points de pourcentage au-dessus des valeurs projetées.

Si les progrès continuent sur le même rythme, les pays partenaires seront encore à 30 points de pourcentage de l'achèvement universel du primaire à la fin de la période couverte par le plan stratégique GPE 2025.

Taux d'achèvement par niveau d'enseignement, estimations de 2000 à 2020 et projections à l'horizon 2025 (en pourcentage)



Source : Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. *Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>
 Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ; ODD = objectifs de développement durable.

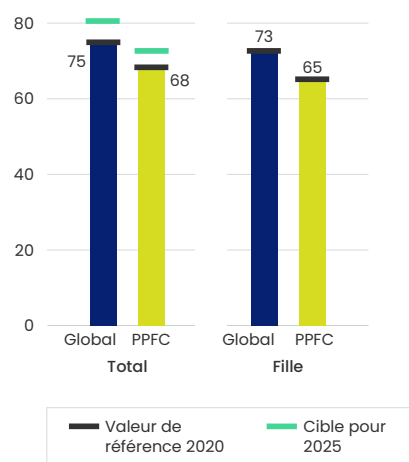
- a. Voir, par exemple, IIPE de l'UNESCO-Pôle de Dakar et al., Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle en éducation. Vol. 1 : Analyses sur l'ensemble du système, avec un accent sur les enseignements primaire et secondaire, (Banque mondiale et UNICEF, 2014), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230532_fre/PDF/230532fre.pdf.multi.
 b. Banque mondiale et Fonds monétaire international, Rapport de suivi mondial 2011 : *Improving the Odds of Achieving the MDGs*, (Washington : Banque mondiale, 2011), <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2293>.
 c. A. Dharamshi et al., (2022). « A Bayesian Model for Estimating Sustainable Development Goal Indicator 4.1.2: School Completion Rates », Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics), (2022), 1–43, <https://doi.org/10.1111/rssc.12595>.

FIGURE 1.7.

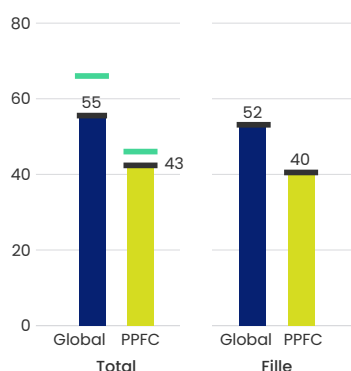
Même si les pays partenaires atteignent leurs cibles, le partenariat sera loin de parvenir à un achèvement universel du premier cycle du secondaire d'ici 2025

Taux brut d'admission en dernière année du primaire et du premier cycle du secondaire, pour les deux sexes (en pourcentage)

a) Primaire



b) Premier cycle du secondaire



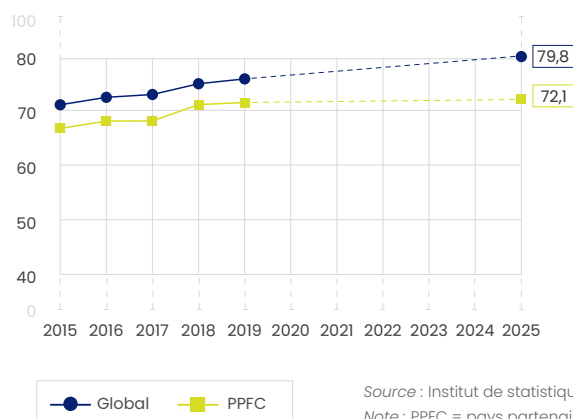
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.
 Note : Les cibles nationales fixées par les pays sont censées représenter les taux d'achèvement du cycle primaire tels que définis au niveau international dans le programme des objectifs de développement durable, et non le taux d'admission brut. PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

FIGURE 1.8.

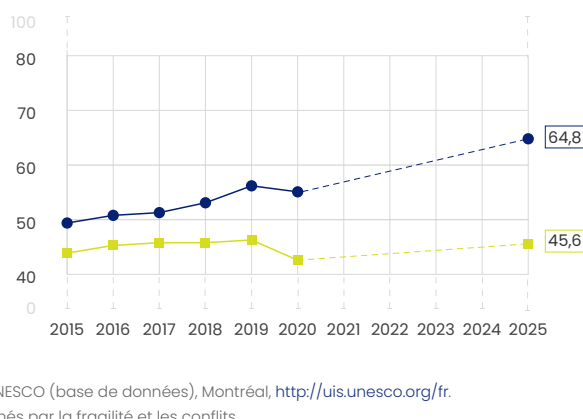
L'achèvement de l'enseignement primaire s'est à peine amélioré depuis 2015

Taux brut d'admission en dernière année du primaire et du premier cycle du secondaire, 2015–20 et cible pour 2025 (en pourcentage)

a) Primaire



b) Premier cycle du secondaire



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.
 Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

augmentation équivaut à une amélioration de 1 et 2 points de pourcentage respectivement chaque année pendant cinq ans, soit un rythme légèrement plus rapide que celui observé au cours de la période précédente. Au niveau du primaire, des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, la Guinée, le Niger et le Sénégal contribueraient de manière substantielle à l'amélioration collective s'ils atteignaient leur objectif qui est d'améliorer les niveaux d'achèvement d'au moins 20 points de pourcentage entre 2020 et 2025 (annexe I). Au niveau du premier cycle du secondaire, pour lequel les niveaux généraux d'achèvement sont beaucoup plus faibles, d'autres pays ont établi des points de référence nationaux ambitieux, c'est le cas de la Gambie, du Lesotho, de São Tomé-et-Príncipe, du Soudan, du Togo et de Tuvalu. Tous ont un point de référence national qui impliquerait une augmentation de 20 points de pourcentage ou plus d'ici 2025.

Équité dans l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire

Ces dernières années, une attention accrue a été accordée à l'amélioration du taux de scolarisation et d'achèvement des études des filles. Certains bailleurs de fonds, tels que le Royaume-Uni, ont promis un soutien durable à l'éducation des filles pour les cinq prochaines années²⁰. Dans le cadre du plan stratégique GPE 2025, le partenariat s'engage à intégrer l'égalité des genres, et de porter une attention particulière aux pays partenaires dans lesquels l'éducation des filles est en retard. De nombreux facteurs rendent l'accès à l'éducation et le maintien en classe tout au long du cycle éducatif plus difficiles pour les filles que pour les garçons. Dans les pays à faible revenu, ces facteurs concernent le manque de sécurité, les choix des parents, les mariages et grossesses précoces, l'hygiène et les installations sanitaires à l'école et le temps consacré aux tâches ménagères. Ces difficultés sont particulièrement symptomatiques des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, dans lesquels les filles sont considérées comme plus vulnérables.

Au niveau primaire, les pays partenaires n'ont pas encore atteint la parité entre les sexes en ce qui concerne l'achèvement, mais ils s'en sont rapprochés, avec des indices de parité entre les sexes de 0,96 en moyenne (annexe J). Les filles vivant dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ne s'en sortent cependant pas aussi bien que leurs camarades des

autres pays. Sur les huit pays dont les données sont disponibles et dont l'indice de parité entre les sexes est inférieur à 0,9, seule la Guinée ne fait pas partie des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Tous les autres (Afghanistan, Cameroun, Érythrée, Mozambique, Niger, Pakistan et Tchad) sont des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits et présentent également des niveaux d'achèvement faibles. Dans l'ensemble, les pays partenaires dont les taux bruts d'admission dépassent 80 % sont généralement caractérisés par une parité ou des taux d'admission plus élevés chez les filles que chez les garçons. Dans le premier cycle du secondaire, sur les 18 pays partenaires dont les données sont disponibles et dont les taux bruts d'admission étaient supérieurs à 80 % au départ, sept ont atteint la parité entre les sexes et dix ont des taux d'admission plus élevés chez les filles que chez les garçons. Il n'y a qu'aux Maldives que ce taux est élevé, 111 %, et le niveau de disparité y est considérable, au détriment des filles (avec un indice de parité entre les sexes de 0,83).

Si les écarts entre les sexes au détriment des filles restent un problème majeur dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, il importe également de se pencher sur la situation des garçons. Ces derniers sont en situation défavorable en ce qui concerne l'achèvement du premier cycle du secondaire dans plus de la moitié des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles. Dans certains pays, comme le Bangladesh, le Libéria, le Népal et le Sénégal, les données des enquêtes auprès des ménages indiquent également que le désavantage sexospécifique s'est inversé ou dégradé au détriment des garçons au cours des cinq dernières années. Les données font état non seulement du succès des programmes qui ont favorisé l'accès des filles à l'éducation (encadré 1.5), mais elles soulignent également la nécessité de se soucier à nouveau de la situation des garçons.

Qui plus est, comme pour la plupart des indicateurs, les inégalités dans l'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire sont essentiellement liées à des facteurs socio-économiques. Le fait de vivre dans une zone rurale ou d'appartenir aux familles les moins aisées prédispose les enfants dès la naissance et seules des politiques proactives ciblant les plus vulnérables sont en mesure de remédier à cet état de fait. Au Bangladesh, au Ghana, au Mali, au Nigéria et aux Philippines, les efforts ciblés ont commencé à porter leurs fruits puisque les niveaux d'achèvement parmi les enfants des ménages les plus pauvres ont augmenté

²⁰ Ministère des affaires étrangères et du Commonwealth et du développement, *Every Girl Goes to School, Stays Safe, and Learns : Five Years of Global Action 2021–26*. (Londres : FCDO, 2021), https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/986027/FCDO-Girls-Education-Action-Plan.pdf.

ENCADRÉ 1.5. Soutien apporté à l'éducation des filles au Népal à l'aide de données permettant d'identifier les plus démunies

Bien qu'au Népal l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire ait été atteint, le pays reste confronté à des taux élevés d'abandon scolaire par les filles dans certaines des régions les plus défavorisées. Il s'est avéré difficile de savoir quelles municipalités, parmi les 753 que compte le pays, avaient besoin de soutien pour scolariser les populations exclues.

Au Népal, l'UNICEF a combiné le déploiement d'interventions ciblées, comme le programme *Girl's Access to School* (GATE), avec les données de l'indice d'équité mis au point par l'initiative *Data Must Speak* (les données doivent parler) et financé par le GPE. L'indice d'équité permet de mieux comprendre les obstacles auxquels sont confrontés les enfants dans tout le pays et d'organiser des interventions ciblées, notamment pour aider les filles qui ont abandonné leurs études ou qui n'ont jamais été scolarisées.

En adoptant cette méthode, le programme GATE a accompagné 10 000 filles dans leur parcours de scolarisation ou de rescolarisation entre 2018 et 2020. Des cours de rattrapage, un programme et un enseignement adaptés, ainsi que l'engagement de la communauté ont permis aux filles de passer d'un environnement d'éducation non formelle à un système d'éducation formelle.

plus rapidement que les niveaux d'achèvement parmi les ménages les plus riches (annexes K et L). Ces pays ont commencé à combler l'écart, parfois de manière substantielle ; par exemple, les Philippines ont réduit l'écart absolu d'un tiers entre 2015 et 2020.

Mariage précoce : un obstacle considérable et persistant à l'éducation des filles

Le mariage précoce fait partie des facteurs qui empêchent les filles d'aller à l'école ou d'y rester. On estime que la crise liée à la COVID-19 a accru le risque de mariage d'enfants et que, dans le monde entier, jusqu'à 13 millions de filles supplémentaires sont susceptibles d'être mariées d'ici à 2030²¹. L'aggravation de l'insécurité financière et de l'instabilité économique aggrave aujourd'hui les effets de la pandémie de COVID-19²². Les confinements partiels ou nationaux ont privé les filles de l'accès aux programmes de protection et les ont exposées davantage aux pressions sociales et culturelles au sein de leurs communautés.

Le mariage précoce a joué un rôle déterminant dans le niveau de scolarité des filles, c'est ce que met en évidence le plan stratégique GPE 2025 et l'indicateur 5i (indicateur de l'ODD 5.3.1), qui suit la proportion de femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant en union avant l'âge de 18 ans. En 2020, cette proportion était de 34 % dans les pays partenaires du GPE (30 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits) dont les données sont disponibles (figure 1.9).

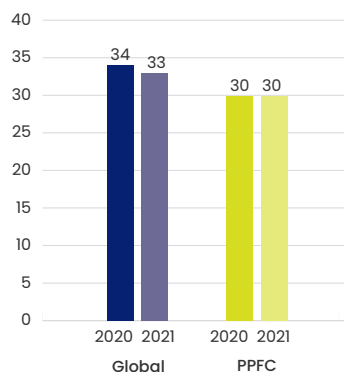
L'incidence du mariage précoce varie selon les pays partenaires du GPE. Par exemple, en République centrafricaine et au Tchad, six jeunes femmes sur dix ont été mariées avant d'avoir atteint l'âge de 18 ans. Au Bangladesh, en Éthiopie, en Guinée, à Madagascar, au Mali et au Nigéria, environ quatre filles sur dix sont confrontées au risque d'un mariage précoce. Dans ces pays, les filles ont moins de chances que les garçons de terminer le premier cycle du secondaire (annexe L). Cependant, mettre l'accent sur la tranche d'âge des filles de 20 à 24 ans fragilise l'association qui peut être faite entre les progrès observés au niveau de cet indicateur

21 Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. #SonÉducationNotreAvenir : continuer d'inclure les filles pendant et après la crise de la COVID-19 ; derniers faits sur l'égalité des genres dans l'éducation (UNESCO, 2021), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375707_fre.

22 G. Szabo et J. Edwards, Rapport 2020 sur la situation des filles dans le monde. Des progrès compromis par la COVID-19, (Save the Children, 2020). G. Szabo et J. Edwards, Rapport 2021 sur la situation des filles dans le monde. La crise des droits des filles (Save the Children, 2021).

FIGURE 1.9.**Le mariage précoce reste une réalité pour un tiers des filles dans les pays partenaires**

Proportion des femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant en union libre avant l'âge de 18 ans (en pourcentage), en 2020 et 2021



Source : UNICEF, Data Warehouse (base de données), New York : <https://data.unicef.org/>.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

et les activités visant à lutter contre le mariage précoce menées au cours de la mise en œuvre du GPE 2025. Les adolescentes âgées de 15 à 19 ans en 2020 seront âgées de 20 à 24 ans en 2025, ce qui signifie que les filles âgées de 20 à 24 ans suivies jusqu'en 2025 auront été concernées par des activités antérieures à la mise en œuvre du plan stratégique GPE 2025, tandis que l'effet sur les adolescentes plus vulnérables et plus jeunes susceptibles de bénéficier des activités financées par le GPE ne sera toujours pas tangible, même en 2025.

1.3. RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

(Indicateurs 6, 7i et 7ii)

Étant donné l'importance de l'apprentissage dans le programme de l'ODD 4 et sachant combien il est essentiel pour le but du plan stratégique GPE 2025 que les progrès en matière d'apprentissage accélèrent, le cadre de résultats suit les tendances des résultats d'apprentissage des élèves en utilisant les données d'apprentissage disponibles. Ce suivi s'effectue parallèlement au contrôle de la qualité de l'enseignement, les enseignants jouant un rôle critique dans l'amélioration de l'apprentissage.

Résultats d'apprentissage au primaire et dans le premier cycle du secondaire

L'indicateur 6 (ODD 4.1.1) évalue les progrès des pays partenaires en vue de l'objectif de qualité des apprentissages du plan stratégique GPE 2025. Il mesure la proportion d'enfants et de jeunes qui atteignent les niveaux minimaux de compétence en lecture et en mathématiques, à trois stades du parcours d'éducation : pendant les premières années du primaire (deuxième ou troisième année), à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire.

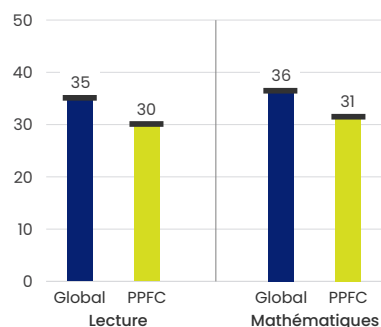
Pour chaque point de mesure, des niveaux minimaux de compétence ont été définis et les pays sont évalués par rapport à la proportion d'enfants qui répondent à ces normes. L'une des limites de cette façon de procéder réside dans la difficulté de produire des comparaisons dans le temps et entre les pays. L'ISU et ses partenaires ont mis au point plusieurs méthodologies pour permettre la comparabilité. Toutefois, la couverture des données pour cet indicateur reste faible. Les données sont à peine suffisantes pour permettre une évaluation de la situation de départ ou des progrès nécessaires pour atteindre les cibles nationales et collectives définies pour 2025. Tout au plus, un tiers des pays disposent d'une valeur de référence pour 2020 et la disponibilité chute de façon spectaculaire au niveau du premier cycle du secondaire : à peine 10 % des pays partenaires disposent de données sur les niveaux d'apprentissage en lecture et en mathématiques (annexe Q).

Les données disponibles indiquent néanmoins que la réalisation de l'objectif du partenariat ne sera possible qu'aux prix d'efforts considérables (figure 1.10). Au point de référence en 2020, un peu plus d'un tiers des élèves des pays partenaires du GPE avaient atteint les compétences minimales en ce qui concerne l'apprentissage précoce de la lecture ; cette proportion descend juste en dessous de 30 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. En mathématiques, les niveaux sont les mêmes. Dans des cas extrêmes, comme dans l'exemple de Madagascar et de la République centrafricaine (annexe M), moins de 15 % des enfants ont atteint le niveau minimal, que ce soit en lecture ou en mathématiques, après avoir passé deux ou trois ans à l'école primaire.

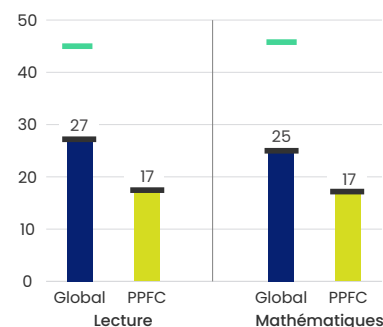
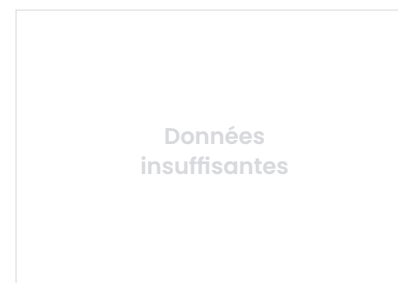
Le nombre d'enfants qui atteignent le niveau minimum de compétence est plus faible à la fin du primaire que dans les premières années de scolarité. En 2020, un quart des élèves des pays partenaires ont atteint les normes minimales de compétence à la fin du primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, la proportion s'élevait à 17 % tant en lecture qu'en mathématiques.

FIGURE 1.10.**Les pays partenaires devront réaliser des progrès sans précédent pour atteindre les cibles d'apprentissage établies pour 2025**

Proportion d'élèves ayant atteint au moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques, par niveau d'enseignement, valeurs de référence pour 2020 et cible pour 2025 (en pourcentage)

a) Petites classes

— Valeur de référence 2020 — Cible pour 2025

b) Fin du primaire**c) Premier cycle du secondaire**

Source : Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, *Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

L'insuffisance dramatique des résultats d'apprentissage constitue depuis longtemps un défi pour les pays partenaires du GPE. Les terribles perturbations provoquées par la pandémie de COVID-19 ont aggravé cette difficulté. Avant la crise, les estimations indiquaient que cinq enfants sur dix dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ne pouvaient pas lire ou comprendre une histoire simple²³. La fermeture des écoles et les perturbations résultant de la pandémie ont probablement aggravé la crise de l'apprentissage et à cela risquent de s'ajouter les conséquences de la crise financière et économique imminente ; en effet, les prix des denrées alimentaires, de l'énergie et des matières premières atteignent des niveaux sans précédent depuis 2008. Les premières analyses de l'ISU ne montrent pas de recul des apprentissages en Afrique subsaharienne en 2021 par rapport aux niveaux d'avant la crise²⁴. Il est néanmoins trop tôt pour observer l'impact final de la pandémie sur les résultats d'apprentissage des enfants, mais d'après les récentes simulations, la part des enfants des pays à revenu faible et des pays à revenu intermédiaire qui vont au bout de leur scolarité et apprennent peut chuter de 13 points de pourcentage²⁵.

Les pays partenaires ne participent généralement pas à des évaluations à grande échelle de l'apprentissage au niveau du premier cycle du secondaire, ce qui complique l'établissement de moyennes de groupe. Pour les quelques pays disposant de données, généralement ceux qui ont participé au programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) pour le programme de développement, le tableau n'est pas très différent. Au Cambodge, en Éthiopie, au Sénégal et en Zambie, par exemple, un jeune sur dix, ou moins, atteint le niveau minimal de compétence en lecture ou en mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire (annexe M).

Compte tenu du manque de disponibilité des données, il est difficile, voire impossible, de saisir l'évolution de la proportion d'enfants qui atteignent les niveaux minimaux de compétence. Seuls 12 pays partenaires disposent de données sur les compétences en lecture en deuxième et troisième années de scolarité pour 2015 et 2020, et seuls 17 en disposent pour la fin du primaire. Parmi ces pays, quatre disposant de données sur les premières années de scolarité ont vu les niveaux de compétence en lecture

23 Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, *Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

24 Conseil australien de recherche pédagogique (ACER), *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes*, (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2022), https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=monitoring_learning.

25 ACER, *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes*; Banque mondiale, *Benin Global Partnership for Education Project Phase 3. Implementation Status & Results Report*, (Washington : Banque mondiale, 2022), <https://documents.worldbank.org/curated/en/265251637150472747/pdf/Dislosable-Version-of-the-ISR-Benin-Global-Partnership-for-Education-Project-Phase-3-P167432-Sequence-No-05.pdf>.

se dégrader entre 2015 et 2020. En ce qui concerne les compétences en lecture à la fin du primaire, huit pays (soit près de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles) affichent de plus faibles proportions d'élèves atteignant les compétences minimales en 2020 qu'en 2015²⁶. Selon l'analyse des résultats du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, pour les pays d'Afrique francophone, ces tendances pourraient être dues à la dégradation ou à la stagnation des niveaux d'apprentissage parmi les élèves les moins performants. Au Cameroun, par exemple, le score moyen dans l'apprentissage de la lecture dans les petites classes ne s'est pas amélioré entre 2014 et 2019 ; cependant, les résultats des 10 % d'élèves les moins performants se sont dégradés selon un écart type de 0,4 alors que les notes des 10 % d'élèves les plus performants se sont améliorées selon un écart type de 2²⁷.

Les pays partenaires se sont toutefois engagés à accélérer les progrès d'ici 2025. La valeur cible collective pour 2025 de tous les pays du GPE pour lesquels des données sont disponibles est actuellement d'environ 45 % pour la lecture et les mathématiques à la fin du primaire. Le niveau d'effort et de soutien requis pour que chaque pays atteigne sa cible nationale diffère. Plusieurs pays ont fixé certaines des cibles nationales pour 2025 à 90 % ou plus : par exemple, le Honduras et Tonga l'ont fait pour l'apprentissage précoce en mathématiques, et la République démocratique du Congo et le Viet Nam l'ont fait pour la lecture à la fin du primaire.

Le chemin que doit parcourir chaque pays entre 2020 et 2025 indique toutefois que certains d'entre eux pourraient avoir des difficultés à fixer des cibles réalistes, car ils manquent de données fiables ou d'expérience dans l'établissement de cibles concernant la qualité de l'apprentissage. Au Viet Nam, 82 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en lecture en 2020 à la fin du primaire. Pour atteindre la cible qu'il s'est fixée pour 2025, le pays doit enregistrer une augmentation de 18 points de pourcentage sur cinq ans. En République démocratique du Congo, seuls 9 % des enfants ont atteint les mêmes normes minimales de compétence à la fin du primaire en 2020. Atteindre l'objectif national de

90 % en 2025 implique une augmentation de 81 points de pourcentage en cinq ans, soit plus de cinq fois les progrès nécessaires pour le Viet Nam.

À l'autre extrémité du spectre, certains pays ont fixé des valeurs de référence nationales à des niveaux qui n'exigeront qu'une augmentation minimale de la proportion d'élèves maîtrisant la lecture et les mathématiques. En 2020, 40 % des élèves de la République kirghize ont atteint le niveau minimal de compétence en lecture et mathématiques à la fin du primaire. Les points de référence nationaux pour 2025 étant fixés à 43 % et 42 % respectivement, le pays peut se contenter d'une augmentation de 3 points de pourcentage sur cinq ans pour la proportion d'enfants qui atteignent le niveau minimal de compétence. De même, Madagascar, où, en 2020, seuls 6 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en lecture à la fin du primaire, s'est fixé comme objectif d'augmenter cette proportion de 4 points de pourcentage seulement en cinq ans.

Cela étant, conscient des difficultés rencontrées par les pays les plus en retard, le GPE assiste plusieurs pays dans l'accélération de leurs efforts, notamment en accompagnant une réforme des programmes scolaires d'apprentissage de la lecture dans les petites classes, c'est le cas au Bénin ([encadré 1.6](#)).

Parité entre les sexes dans les résultats d'apprentissage

Dans les pays partenaires du GPE, les filles obtiennent globalement de meilleurs résultats que les garçons dans l'apprentissage précoce de la lecture. À la fin de l'enseignement primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les garçons dans les trois quarts des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles, parfois avec un écart important. Dans les cas extrêmes, par exemple au Cambodge, au Honduras, à Madagascar, au Myanmar, en République démocratique populaire lao, et au Sénégal, la proportion de filles atteignant le niveau minimal de compétence en lecture est supérieure de plus de 25 % à celle des garçons.

²⁶ Le cadre de résultats du plan stratégique GPE 2020 comprenait un indicateur permettant de mesurer les progrès en matière de résultats d'apprentissage. Cet ancien indicateur mesurait la proportion de pays partenaires affichant des améliorations des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base ; il présentait plusieurs différences essentielles par rapport à l'indicateur 6 actuel. Alors que l'indicateur 6 se concentre sur les niveaux minimaux de compétence définis par les normes internationales, l'indicateur précédent examinait les différences entre les scores moyens obtenus à l'aide d'évaluations de la qualité des apprentissages aux niveaux national, régional et international. Et, alors que l'indicateur 6 distingue trois points de mesure (apprentissage précoce, fin de primaire et fin du premier cycle du secondaire), l'indicateur précédent ne faisait référence qu'à « l'éducation de base » au sens large, synthétisant ainsi les changements constatés aux trois niveaux en une seule mesure. Toutes réserves mises à part, le précédent rapport de résultats indiquait que dans 70 % des pays partenaires pour lesquels des données étaient disponibles il avait été constaté des améliorations dans les résultats d'apprentissage entre 2010-15 et 2016-19. Voir Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Rapport sur les résultats 2021 : Rapport sur les résultats finaux de la stratégie 2016-2020 du GPE, (Washington : GPE, 2021).

²⁷ CONFEMEN, PASEC 2019. Qualité des Systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne Francophone. Performance et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire, (Dakar : CONFEMEN, 2019), https://pasecconfemen.lmc-dev.fr/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/RapportPasec2019_Rev2022_WebOK.pdf.

ENCADRÉ 1.6. Améliorer les compétences fondamentales en lecture au Bénin

Les niveaux d'apprentissage au Bénin au lancement du plan stratégique GPE 2025 étaient représentatifs de la moyenne des pays partenaires du GPE en ce qui concerne la situation de l'apprentissage de la lecture dans les petites classes. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui exploite les données du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, seuls quatre élèves sur dix en deuxième année avaient atteint le niveau minimal de compétence en lecture en 2019.

Pour remédier à ce problème, le Bénin a engagé en 2019 une réforme des programmes scolaires visant à améliorer l'apprentissage des compétences de base, soutenue par le GPE et la Banque mondiale. Pour la période 2019-23, le programme cible environ 12 000 écoles primaires publiques et privées à travers le pays, sélectionnées pour leur faible niveau de ressources et cible en priorité les 1^{re} et 2^e années de scolarité. L'équipe nationale a suivi une formation sur la pédagogie explicite et les méthodes d'étayage pour élaborer des plans de cours, des guides pédagogiques, des modules de formation et des systèmes d'accompagnement personnalisé, grâce au soutien du GPE et d'autres partenaires. L'équipe a produit des manuels décodables et des guides pédagogiques avec des plans de cours bien structurés, et un soutien régulier a été apporté aux enseignants dans le cadre d'évaluations des apprentissages associées à un retour formatif.

L'efficacité de l'intervention fera l'objet d'un suivi avec des évaluations régulières des résultats d'apprentissage dans le but d'augmenter d'au moins 6 points de pourcentage, et en l'espace de quatre ans^a, la proportion d'élèves de deuxième année maîtrisant les normes nationales minimales de lecture.

a. Banque mondiale, Benin Global Partnership for Education Project Phase 3. Implementation Status & Results Report, (Washington : Banque mondiale, 2022), <https://documents1.worldbank.org/curated/en/265251637150472747/pdf/Dislosable-Version-of-the-ISR-Benin-Global-Partnership-for-Education-Project-Phase-3-P167432-Sequence-No-05.pdf>.

Comme il a été indiqué précédemment, les disparités entre les sexes sont généralement mesurées par l'indice de parité entre les sexes (indicateur de l'ODD 4.5.1). L'indice moyen de parité entre les sexes dans les pays partenaires du GPE est de 1,08 en lecture (*annexe N*)²⁸. En revanche, avec une valeur de 0,95 pour cet indice en mathématiques dans les petites classes dans les pays partenaires, les garçons sont à l'avantage, avec des tendances similaires observées à la fin de l'enseignement primaire. Cependant, les valeurs d'indice de parité entre les sexes doivent être envisagées conjointement avec les niveaux globaux d'apprentissage. Dans les pays où les niveaux d'instruction sont élevés, les écarts entre les sexes ont tendance à être moins importants que dans les pays où le niveau d'instruction est faible,

avec des variations importantes pour ces derniers. Parmi les pays où la proportion d'élèves atteignant le niveau minimal de compétence en lecture est plus élevée (supérieure à 40 %), l'écart type de l'indice de parité entre les sexes est de 0,06 ; il atteint 0,19 parmi les 18 pays où moins de 40 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence en lecture pour le même niveau de scolarité. Les situations varient cependant, avec neuf pays présentant des disparités au détriment des garçons, cinq pays avec des disparités au détriment des filles et quatre pays où la parité entre les sexes est réelle. Dans les petites classes, en mathématiques, la tendance est plus prononcée, avec un écart type de 0,07 dans les pays où la proportion d'élèves atteignant le niveau minimal de compétence est plus élevée et de 0,42 dans

28 Un indice de parité entre les sexes supérieur à 1,03 indique que les filles sont à l'avantage par rapport aux garçons, et une valeur inférieure à 0,97 indique le contraire.

les 13 pays où moins de 40 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence. Dans certains pays, les disparités au détriment des filles restent particulièrement importantes : au Bénin, en Côte d'Ivoire, en Guinée-Bissau, en République démocratique du Congo, et au Tchad, environ 40 % ou moins des élèves atteignent le niveau minimal de compétence pendant l'apprentissage précoce de la lecture, et l'indice de parité entre les sexes dans ces pays est égal ou inférieur à 0,91.

Qualité de l'enseignement

Les enseignants sont l'élément de la scolarité qui détermine le plus les résultats d'apprentissage des enfants²⁹. Cependant, les systèmes éducatifs des pays à revenu faible et des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure n'ont pas suivi le rythme de l'augmentation de la scolarisation, par conséquent dans de nombreux pays les classes sont surchargées et les enseignants non qualifiés³⁰. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, par exemple, les ratios élèves/enseignants sont plus mauvais qu'en 1990. De la même manière, dans la région, le pourcentage d'enseignants formés est passé de 84 % à 67 % au cours des deux dernières décennies³¹. Ces modèles montrent à quel point les questions de politique sont liées à la montée en puissance de la scolarisation en primaire, qui exerce une pression sur les ratios élèves-enseignant et freine les progrès en matière d'achèvement des études au niveau des premier et deuxième cycles du secondaire. Les pays ont du mal à développer rapidement leur capacité nationale de formation des enseignants et cela rend d'autant plus difficile l'augmentation du nombre d'enseignants formés. Dans les régions en développement, tant le nombre d'enseignants que leur niveau de formation restent trop faibles pour garantir une expérience d'apprentissage efficace aux enfants qui ont la possibilité de trouver une place dans une salle de classe.

Dans le cadre de résultats du plan stratégique GPE 2025 l'indicateur 7ii suit la proportion de pays partenaires dans lesquels la qualité de l'enseignement est évaluée. Cet indicateur fonde ses valeurs sur une étude docu-

mentaire et fournit une estimation fiable de la qualité des systèmes en place pour évaluer la qualité de l'enseignement. Le système d'évaluation de la qualité des enseignants d'un pays partenaire peut être perfectionné, établi ou en développement selon les résultats obtenus par rapport à quatre critères. Les données préliminaires montrent qu'à l'année de référence en 2021, pour 51 % (39 sur 76) des pays partenaires les évaluations de l'enseignement étaient considérées comme perfectionnées ou établies. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, la proportion était de 50 % (18 sur 36).

L'indicateur 7i (indicateur de l'ODD 4.c.1) met en évidence l'importance des enseignants dans le cadre du plan stratégique GPE 2025. Il mesure la proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises à chaque niveau d'enseignement et évalue dans quelle mesure les enseignants ont une formation et une qualification suffisantes pour le niveau auquel ils enseignent. Le recours à des exigences minimales de qualification définies au niveau national limite toutefois la comparabilité entre les pays. L'ISU a commencé à participer à l'élaboration d'une classification internationale normalisée des programmes de formation professionnelle des enseignants, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2021, et collabore actuellement avec des partenaires à la mise en œuvre de ces normes dans la collecte de données internationales sur l'éducation³².

Dans le primaire et le secondaire, respectivement 76 % et 72 % des enseignants satisfont aux normes nationales de qualification minimale dans les pays partenaires (figure 1.11), avec peu ou pas de différence selon le sexe. Les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits présentent des niveaux similaires en ce qui concerne la formation.

L'importance des enseignants est souvent reconnue dans les politiques et stratégies des pays partenaires. Si tous les pays atteignent leurs cibles nationales pour 2025, plus de 80 % des enseignants du primaire répondront aux normes de qualification nationales d'ici 2025.

29 M. Barber et M. Mourshed, « How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top », McKinsey, Our Insights, 1^{er} septembre 2007, <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> ; T. Bêteille et D. K. Evans, « Successful Teachers, Successful Students : Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession », Development Impact (blog), 30 janvier 2019, <https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/successful-teachers-successful-students-new-approach-paper-teachers> ; UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous, (Paris : UNESCO, 2014), <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>.

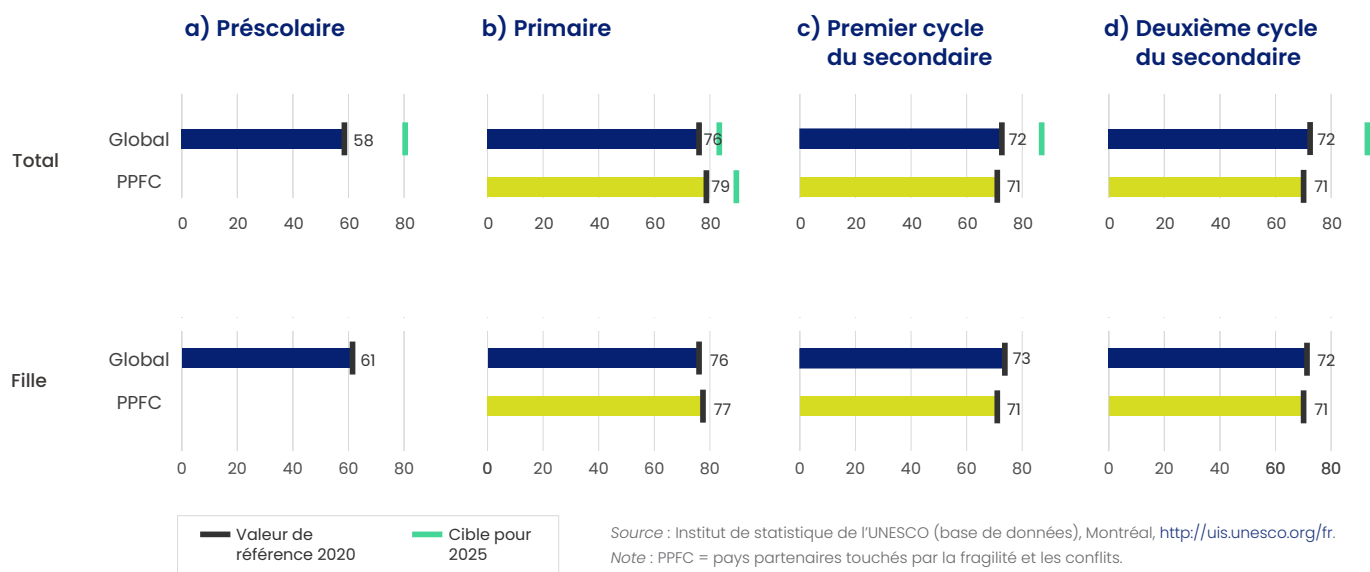
30 UNESCO, *Les acteurs non étatiques dans l'éducation. Qui décide ? Qui est perdant ? Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, (Paris : UNESCO, 2022).

31 UNESCO, *SCOPE : Quality. Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, (Paris : UNESCO, 2022).

32 UNESCO, Actes de la Conférence générale. 41^e session (Volume 1), (Paris : UNESCO, 2021) ; Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Classification internationale type des programmes de formation des enseignants, (Paris : UNESCO, 2021), https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/10/TCG-WG-T-2_EN-ISCED-T_draft_EN.pdf.

FIGURE 1.11.**D'ici 2025, de nombreux enseignants auront besoin d'une formation pour obtenir les qualifications standard nationales**

Pourcentage d'enseignants disposant des qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement, année de référence 2020 et point de référence 2025 (en pourcentage)



Les variations entre les pays partenaires sont très grandes. Par exemple, Madagascar ne compte qu'une poignée d'enseignants qualifiés tous niveaux confondus (annexe O). Au niveau de l'enseignement primaire, seuls 15 % des enseignants malgaches répondent aux normes minimales de qualification ; au niveau du secondaire, 1^{er} et 2^e cycle, seuls 22 % et 16 % des enseignants, respectivement, sont qualifiés. En revanche, le Cambodge fait état de 100 % d'enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement préscolaire et primaire.

De nombreux pays ont pour objectif d'atteindre 100 % d'enseignants qualifiés d'ici 2025, ou au plus tard en 2030³³. Au niveau primaire, 13 pays partenaires ont pris des engagements explicites pour atteindre ce point de référence d'ici 2025. Des pays tels que le Bhoutan, le Cambodge, le Moldova, l'Ouzbékistan et la RDP lao réitèrent généralement cet engagement pour les niveaux du premier et du deuxième cycle du secondaire.

Comme pour les points de référence des résultats d'apprentissage, les niveaux d'ambition et de faisabilité

diffèrent. À São Tomé-et-Príncipe, qui a pour ambition de parvenir à ce que 100 % des enseignants répondent aux normes de qualification nationales d'ici 2025, seuls 27 % des enseignants sont actuellement considérés comme qualifiés selon ces normes. À Madagascar, en revanche, d'après les valeurs cibles pour 2025 et les données disponibles, le pays ne devra augmenter que faiblement sa proportion d'enseignants qualifiés, de 15 % en 2020 à 19 % en 2025. Le point de référence de Madagascar pourrait être plus réaliste, surtout si l'on tient compte des difficultés de longue date auxquelles le pays a été confronté pour élever le niveau de qualification de ses enseignants³⁴.

Disposer d'une grande proportion d'enseignants formés ne se traduit pas nécessairement par une amélioration de l'apprentissage. Dans le primaire, parmi les pays qui déclarent une forte proportion d'enseignants ayant des qualifications minimales, le Viet Nam est le seul pays où la proportion d'élèves atteignant le niveau minimal de compétence en lecture est également élevée (figure 1.12). Dans des pays partenaires tels que le Burundi, le Cambodge, la RDP lao et la Zambie, seuls 10 %

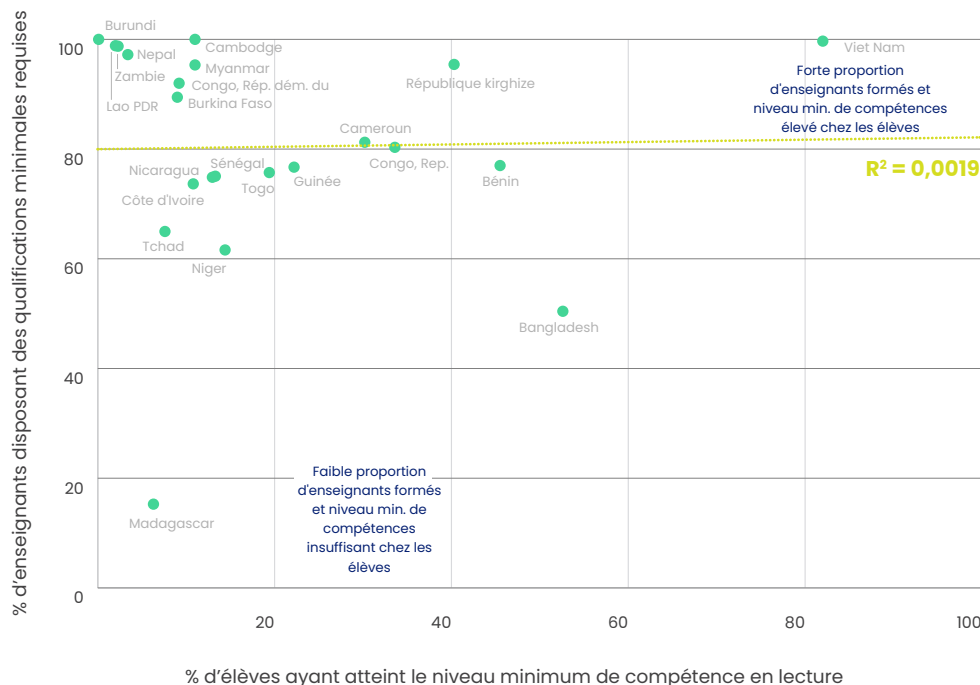
33 Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, *Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

34 Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (TTF), *Madagascar Adopts National Teacher Policy* (Paris : TTF, 2020). <https://teachertaskforce.org/news/madagascar-adopts-national-teacher-policy>.

FIGURE 1.12.

Une proportion plus élevée d'enseignants possédant les qualifications minimales requises ne garantit pas que les enfants apprennent

Proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement primaire et proportion d'élèves qui atteignent le niveau minimal de compétences en lecture à la fin de l'enseignement primaire, 2020 ou année la plus récente (en pourcentage)



des élèves atteignent le niveau minimal de compétence, alors que 100 % des enseignants sont qualifiés. Cette divergence justifie notamment la nécessité qu'il y avait à créer la classification internationale type des programmes de formation des enseignants élaborée par l'ISU. De plus, elle indique que, en plus de recruter et former un plus grand nombre d'enseignants, les pays partenaires doivent se pencher sur la qualité de leurs programmes de formation des enseignants et vérifier que les enseignants qualifiés sont utilisés au mieux pour soutenir les progrès des résultats d'apprentissage.

1.4. SUIVI DU BUT DU PLAN STRATÉGIQUE GPE 2025 : LA QUESTION CRUCIALE DE LA DISPONIBILITÉ DES DONNÉES

Les indicateurs utilisés pour suivre les progrès réalisés par rapport au but du plan stratégique GPE 2025 permettent de comprendre les difficultés que le partenariat est

censé surmonter d'ici 2025. Les pays partenaires du GPE n'ont pas été épargnés par la crise de la COVID-19 qui a ébranlé les systèmes éducatifs du monde entier comme ils ne l'avaient jamais été depuis les deux guerres mondiales. Les données présentées dans ce chapitre décrivent la situation des pays partenaires au début de la pandémie, qui est également l'année de référence du plan stratégique GPE 2025 ; ces données indiquent que les pays partenaires ne peuvent pas se contenter de continuer leur progression au rythme habituel. Avant même de prendre en compte les effets potentiels de la pandémie de COVID-19, il ne fait aucun doute que l'accélération des progrès en matière d'apprentissage et d'éducation de la petite enfance, ainsi que d'accès et d'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire sera une tâche complexe.

Qui plus est, le tableau statistique fourni ici est très incomplet. Pour la plupart des indicateurs, à l'exception des indicateurs relatifs à l'éducation de la petite enfance, la disponibilité des données est inférieure à 50 % quel

que soit le pays partenaire et quelle que soit l'année donnée ([annexe P](#)). Et, pour ce qui est des cinq dernières années, seul un tiers environ des données nécessaires au suivi de l'accès et de l'achèvement, des résultats d'apprentissage et de la qualité de l'enseignement sont disponibles parmi les pays partenaires.

Les données transmises à l'ISU, source principale des données utilisées pour suivre le but du plan stratégique GPE 2025, indiquent de manière très visible des progrès insuffisants en matière de disponibilité de ces données. L'importance des efforts déployés par les partenaires du développement et la stagnation ou le déclin des niveaux de disponibilité des données soulèvent la question de l'efficacité. Le partenariat va impérativement devoir faire en sorte que les efforts actuels d'amélioration de la capacité statistique des pays partenaires se traduisent par des résultats concrets d'abord au niveau national et,

en fin de compte, dans la collecte de données internationales. À cet égard, il pourrait être intéressant d'envisager la soumission de données à l'ISU et la diffusion au niveau international comme des résultats déterminants nécessaires à l'accès à la part variable des financements pour la transformation du système ou d'impliquer les responsables de la mise en œuvre de financement en qualité de facilitateurs entre l'ISU et les pays partenaires.

Si le partenariat veut pouvoir identifier clairement les besoins et les priorités, il est essentiel de promouvoir efficacement la capacité statistique. À l'heure actuelle, des décisions sont prises concernant les investissements et des exercices de suivi sont réalisés alors que la moitié, voire plus, des données nécessaires au bien-fondé des décisions prises font défaut.





Des élèves de première année de l'école primaire Chambak Haer montrent leurs dessins en classe à Siem Reap au Cambodge.
GPE/Luis Tato



CHAPITRE 2

RENFORCER LE SYSTÈME ÉDUCATIF : PLANIFICATION INTÉGRANT LA NOTION DE GENRE, ACTION CONCERTÉE ET FINANCEMENT COORDONNÉ



APERÇU DES RÉSULTATS

Objectif n°1 au niveau des pays : intégrer davantage la notion de genre à la planification et l'élaboration des politiques pour produire un impact à l'échelle des systèmes

5.ii.a.

Proportion de pays dans lesquels la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	3,9 % (AC 2021)	S.O.

5.ii.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	S.O. (AC2021)	S.O.

5.ii.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	100 % (AC 2021) (N=3 PP)	S.O.

9.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (Ex.)	S.O. (Ex. 2022)	75 %

9.ii.

Proportion de financements pour le renforcement des capacités du système dont les « activités de planification et de suivi intégrant la notion de genre » se déroulent comme prévu

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (Ex.)	S.O. (Ex. 2022)	80 %

Objectif n°2 au niveau des pays : mobiliser une action concertée et des financements coordonnés pour permettre un changement transformateur

4.i.

Volume du financement national : Proportion de pays dont la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation atteint ou dépasse 20 % des dépenses publiques totales

Valeur de référence	Année	Point de référence
57,1 % (AC 2020)	71,0 % (AC 2021)	S.O.

4.ii.a.

Proportion de pays où l'équité, l'efficacité et le volume du financement national pour l'éducation sont évalués

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	3,9 % (AC 2021)	S.O.

4.ii.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	S.O. (AC 2021)	S.O.

8.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
44,7 % (AC 2020)	38,2 % (AC 2021)	S.O.

8.ii.a.

Proportion de pays dans lesquels la disponibilité et l'utilisation de données et des éléments factuels sont évaluées

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	3,9 % (AC 2021)	S.O.

8.ii.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	S.O. (AC 2021)	S.O.

8.ii.c.

Proportion de pays dans lesquels la disponibilité et l'utilisation de données et des éléments factuels sont évaluées qui communiquent les principales statistiques relatives à l'éducation ventilées en fonction des enfants en situation de handicap

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	66,7 % (AC 2021) (N=3 PP)	S.O.

8.iii.a.

Proportion de pays dans lesquels la coordination sectorielle est évaluée

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O. (AC)	3,9 % (AC 2021)	S.O.

8.iii.b.

Proportion de pays affichant des progrès au regard des obstacles recensés en ce qui concerne la coordination sectorielle

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O.	S.O.	S.O.
(AC)	(AC 2021)	

8.iii.c.

Proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant des représentants d'organisations de la société civile/d'associations d'enseignants

Valeur de référence	Année	Point de référence
66,2 %	68,6 %	S.O.
(AC 2020)	(AC 2021)	

10.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O.	S.O.	75 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

10.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O.	S.O.	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

11.

Proportion de pays mettant en œuvre 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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O.	S.O.	75 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

12.i.

Proportion de financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux

Valeur de référence	Année	Point de référence
48,9 %	54,7 %	S.O.
(Ex. 2021)	(Ex. 2022)	

12.ii.

Proportion de financements du GPE appliquant des modalités de financement harmonisées

Valeur de référence	Année	Point de référence
56,6 %	60,2 %	S.O.
(Ex. 2021)	(Ex. 2022)	

13.i.

Proportion de pays mettant en œuvre 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

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O.	S.O.	75 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

13.ii.

Proportion de financements pour le renforcement des capacités du système dont les activités visant à adapter et apprendre pour obtenir des résultats à grande échelle se déroulent comme prévu

Valeur de référence	Année	Point de référence
S.O.	S.O.	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Note : AC = année civile (1^{er} janvier – 31 décembre) ; Ex. = exercice (1^{er} juillet–30 juin) ; s.o. = sans objet. Les indicateurs 4i, 4ii, 5ii, 8i, 8ii, 8iii sont des indicateurs sectoriels. Ils sont regroupés selon l'analyse du rapport sur les résultats. Cependant, veuillez vous référer au cadre de résultats pour davantage d'informations justifiant les regroupements établis sur la base du cadre stratégique du GPE.

PRINCIPAUX RÉSULTATS :

- Trois pays ont terminé l'évaluation du groupe consultatif technique indépendant en 2021 : le Kenya, la République démocratique du Congo et le Tadjikistan.
- L'évaluation menée par le groupe consultatif technique indépendant en 2021 et au cours du premier semestre 2022 indique que les données et les éléments probants constituent un domaine hautement prioritaire dans cinq des six pays concernés.
- La communication des données à l'Institut de statistique de l'UNESCO continue de poser problème dans les pays partenaires. Le pourcentage de pays communiquant des données sur au moins 10 des 12 indicateurs à l'Institut de statistique de l'UNESCO est passé de 44,7 % en 2020 à 38,2 % en 2021. Les pays partenaires rencontrent des difficultés, notamment lorsqu'il s'agit de communiquer des données sur les indicateurs de prestation de services et les indicateurs liés aux enquêtes auprès des ménages et aux évaluations de l'apprentissage.
- Environ 50 % des financements de mise en œuvre étaient alignés sur les systèmes nationaux en 2020-22. Les mécanismes de mise en commun des financements ou de cofinancement ont été davantage utilisés depuis 2020, en particulier dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. La part des financements utilisant des modalités harmonisées a augmenté de manière significative, passant de 43,4 % en 2020 à 60,2 % en 2022 et de 23,8 % à 56,3 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.
- L'inclusion a progressé au sein des groupes locaux des partenaires de l'éducation entre 2020 et 2021. En 2020, 66,2 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comptaient parmi leurs membres une organisation de la société civile et une association d'enseignants ; ils étaient 68,6 % en 2021. Près de 95,7 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenaient une organisation de la société civile en 2021, et 70 % une association d'enseignants.
- La proportion de pays partenaires ayant augmenté les dépenses publiques consacrées à l'éducation ou ayant atteint ou dépassé le seuil de 20 % s'est considérablement accrue, passant de 57 % en 2020 à 71 % en 2021. Sept pays partenaires ont fait passer la part des dépenses consacrées à l'éducation de moins de 20 % en 2020 à plus de 20 % en 2021.

INTRODUCTION

Le plan stratégique GPE 2025 vise à améliorer rapidement l'accès à l'éducation et la qualité de l'apprentissage de tous les enfants. Pour ce faire, il soutient les efforts déployés par les pays pour transformer leurs systèmes éducatifs³⁵ en renforçant la planification et l'élaboration de politiques intégrant la notion de genre (objectif au niveau des pays n° 1) et en mobilisant une action concertée et des financements coordonnés pour permettre un changement transformateur dans les pays partenaires (objectif au niveau des pays n° 2). Le troisième objectif au niveau des pays (renforcer la capacité, adapter et apprendre, pour mettre en œuvre et promouvoir des résultats à grande échelle) est abordé au chapitre 3.

L'identification des réformes porteuse de transformation passe d'abord par l'évaluation de la situation des pays au regard des quatre facteurs favorables à la conduite de ces réformes, à savoir : 1) les données et les éléments probants ; 2) la planification, l'élaboration de politiques et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre ; 3) la coordination sectorielle ; et 4) le volume, l'équité et l'efficacité du financement national de l'éducation. Les pays évaluent eux-mêmes leurs performances concernant ces facteurs favorables. Le groupe consultatif technique indépendant (GCTI) utilise ensuite l'auto-évaluation du pays pour replacer dans son contexte sa propre analyse de la situation du pays par rapport aux facteurs favorables, après avoir étudié les documents justificatifs requis soumis par le pays. Les évaluations des facteurs favorables sont prises en compte dans la préparation des pactes de partenariat qui servent de cadre stratégique à l'engagement du partenariat dans chaque pays. Ces deux processus sont alignés sur les objectifs au niveau des pays 1 et 2.

Le cadre de résultats du GPE 2025 comprend des indicateurs permettant de mesurer l'ensemble des progrès réalisés par les pays partenaires au niveau des facteurs favorables (indicateurs 4i, 8i, 8iic, 12i et 12ii). Une autre série d'indicateurs (4iia, 5iia, 5iic, 8iia, 8iic et 8iiaa) permet de suivre l'évaluation des facteurs favorables par le GCTI tandis qu'une troisième série d'indicateurs (4iib, 5iib, 8iib et 8iibb) mesure les progrès réalisés pour résoudre les problèmes recensés lors des évaluations des facteurs favorables. Le GPE propose également des incitations financières, appelées « financements complémentaires ». Disponibles dans le cadre des financements pour la transformation du système, elles

permettent d'encourager les progrès nécessaires pour remédier aux difficultés détectées au niveau des facteurs favorables. Plusieurs indicateurs (9i, 10i, 11 et 13i) suivent la mise en œuvre de ces financements complémentaires. Le financement pour le renforcement des capacités du système est un autre outil qui permet de soutenir la capacité des pays à transformer le système à n'importe quel stade des cycles politiques nationaux. Plusieurs indicateurs (9ii, 10ii et 13ii) permettent de suivre la façon dont ce financement contribue à l'élimination des obstacles à la transformation du système, certains d'entre eux étant liés aux domaines des facteurs favorables.

Ce chapitre examine les progrès réalisés par les pays partenaires par rapport aux objectifs n° 1 et n° 2 au niveau des pays. Le modèle opérationnel du GPE 2025 a été mis à l'essai dans six pays³⁶. Trois pays partenaires avaient terminé le processus d'évaluation du GCTI à la fin de 2021 (Kenya, République démocratique du Congo et Tadjikistan) et ont été inclus dans l'échantillon des pays suivis par les indicateurs du cadre de résultats. Le Népal et l'Ouganda, qui ont terminé l'évaluation du GCTI en 2022, ne font pas partie de cet échantillon. El Salvador ne faisait pas officiellement partie des pays partenaires du GPE en 2021 et a également été exclu des données des indicateurs du cadre de résultats. Les données recueillies au Salvador, au Népal, au Rwanda et en Ouganda seront prises en compte dans le rapport sur les résultats de l'année prochaine, ainsi que celles d'environ 15 autres pays partenaires. En 2021, aucun de ces pays n'avait terminé l'élaboration de leur pacte de partenariat, et aucun financement ne leur avait été attribué par le GPE dans le cadre du nouveau modèle opérationnel. Ce chapitre ne contient donc aucune donnée sur les

35 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Plan stratégique GPE 2025, (Washington : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-strategique-gpe-2025>.

36 Il s'agit du Salvador, du Kenya, du Népal, de l'Ouganda, de la République démocratique du Congo et du Tadjikistan.

TABLEAU 2.1.**Évaluation des facteurs favorables par niveau de priorité**

Facteurs favorables	Priorité élevée	Priorité modérée	Faible priorité
1. Données et éléments probants	El Salvador, Kenya, Ouganda, République démocratique du Congo, Tadjikistan		Népal
2. Planification, élaboration des politiques et suivi sectoriels intégrant la notion de genre	El Salvador, République démocratique du Congo	Kenya, Népal, Ouganda, Tadjikistan	
3. Coordination sectorielle	El Salvador, Kenya, République démocratique du Congo	Népal, Ouganda, Tadjikistan	
4. Volume, équité et efficience du financement national de l'éducation	Ouganda, République démocratique du Congo, Tadjikistan	El Salvador, Kenya, Népal	

pactes, les financements complémentaires ou les financements pour le renforcement des capacités du système.

Ce chapitre reprend également les conclusions tirées des évaluations menées par le GCTI dans les six pays partenaires pilotes, et comporte des exemples concernant le Kenya, la République démocratique du Congo et le Tadjikistan. Les évaluations du GCTI s'appuient sur les documents demandés aux pays et sur les analyses réalisées par les pays eux-mêmes. Elles permettent de cerner les problèmes les plus urgents qui se posent à ces pays dans les domaines des facteurs favorables. Elles indiquent également le niveau de priorité associé à chacun de ces facteurs (tableau 2.1).

2.1. PLANIFICATION, ÉLABORATION DE POLITIQUE ET SUIVI SECTORIELS INTÉGRANT LA NOTION DE GENRE

(Indicateurs 5ii, 9i et 9ii)

Le plan stratégique GPE 2025 engage le partenariat à identifier et à éliminer systématiquement les obstacles à l'éducation des enfants, quel que soit leur sexe (voir encadré 2.1). Inscrire l'égalité de genre au cœur des plans sectoriels de l'éducation aidera le partenariat à élaborer des politiques et des stratégies ciblées qui répondront plus efficacement aux problèmes rencontrés par les enfants, quel que soit leur sexe. Le cadre de résultats du GPE 2025 permet de vérifier dans quelle mesure le

ENCADRÉ 2.1. L'égalité des genres dans le GPE 2025

Le GPE reconnaît que l'existence de normes sexospécifiques inégalitaires peut avoir des effets négatifs sur les possibilités d'éducation de tous les enfants – garçons et filles – et il vise à promouvoir l'accès à l'éducation et à l'apprentissage pour les enfants quel que soit leur sexe et à œuvrer à la réalisation de l'égalité des genres dans l'éducation et grâce à elle. Le plan stratégique 2025 du GPE met donc l'accent sur la nécessité d'inscrire l'égalité des genres dans les principaux processus et financements du partenariat :

- 1) Le GPE cherche à s'assurer que a) l'égalité des genres soit prise en compte dans toutes les discussions sur la transformation du système et dans le choix connexe des réformes prioritaires au niveau national, et que b) les décisions liées au choix des réformes soient motivées par des éléments probants liés à l'égalité des genres ;
- 2) le GPE réagit au phénomène mondial de la violence sexiste en milieu scolaire en collaborant avec des partenaires mondiaux tels que *Safe to Learn* et en engageant un dialogue au niveau national pour faciliter la prise de mesures pertinentes ; et
- 3) le GPE apporte un financement supplémentaire aux pays dans lesquels les filles sont particulièrement défavorisées dans le cadre du nouvel Accélérateur de l'éducation des filles. Le GPE s'efforce en outre de tenir son Conseil d'administration informé des mesures prises pour inscrire l'égalité des genres dans ses opérations et ses résultats.

Source : C. McConnell et J. U. C. Pescina, « Intégrer l'égalité des genres dans le GPE 2025 », Éducation pour tous (blog), 9 mars 2022, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/integrer-egalite-des-genres-dans-le-gpe-2025>.

modèle opérationnel du GPE 2025 contribue à soutenir la planification et les réformes sectorielles intégrant la dimension de genre.

L'indicateur 5iia mesure la proportion de pays où la planification, l'élaboration de politiques et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués, dans le cadre du processus d'élaboration du pacte de partenariat, par les groupes locaux des partenaires de l'éducation et par le GCTI. Il ressort de l'évaluation menée par le GCTI que la priorité attribuée à la planification, l'élaboration de politiques et le suivi intégrant la notion de genre doit être élevée en République démocratique du Congo et modérée au Kenya et au Tadjikistan au regard des autres facteurs favorables³⁷.

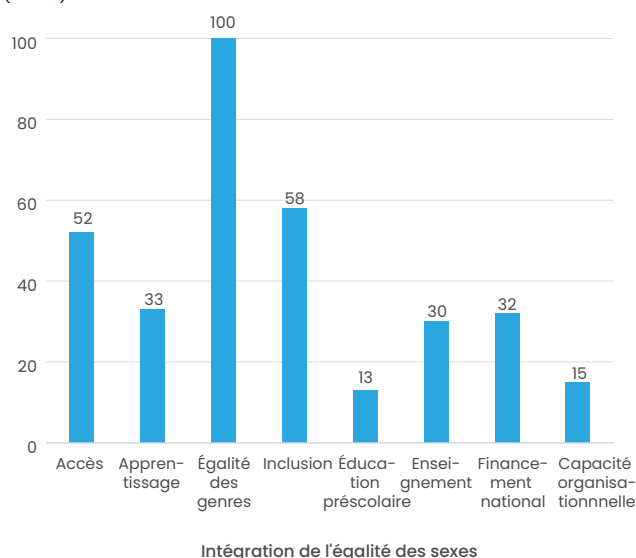
Selon l'évaluation réalisée par le GCTI dans l'ensemble des pays pilotes, ce facteur favorable souffre notamment du manque de données fiables et opportunes, ventilées par genre, de l'absence de mécanismes de suivi tenant compte de la dimension de genre et du manque de formation des fonctionnaires en ce domaine. Au Kenya, un seul des 14 sous-secteurs mentionnés dans le plan sectoriel comporte des éléments permettant d'inscrire la dimension de genre dans l'éducation et la formation à tous les niveaux. Le lien entre la rétention scolaire des filles et leurs acquis scolaires ne fait pas l'objet d'un suivi suffisant en République démocratique du Congo. Au Tadjikistan, la participation d'un groupe plus large de parties prenantes aux revues sectorielles conjointes est jugée nécessaire pour renforcer la réponse du pays aux défis posés par l'inclusion. En effet, certains des obstacles à l'éducation nécessitent une approche multisectorielle des interventions.

Inscrire l'accès à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur sexe, dans la législation des pays partenaires permet, entre autres mesures, de lutter contre les inégalités entre les sexes. L'indicateur 5iic permet de contrôler l'existence d'un cadre législatif garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants dans les pays partenaires dans lesquels le facteur favorable de la planification et du suivi intégrant la dimension de genre est évalué. L'évaluation du GCTI consiste notamment à vérifier l'existence d'un tel cadre législatif. Le Kenya, la République démocratique du Congo et le Tadjikistan

FIGURE 2.1.

Environ un tiers du montant total des financements concerne des activités liées à l'égalité des genres.

Égalité des genres dans les financements de mise en œuvre (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

disposent tous d'un cadre législatif qui garantit le droit à l'éducation pour les enfants, quel que soit leur sexe.

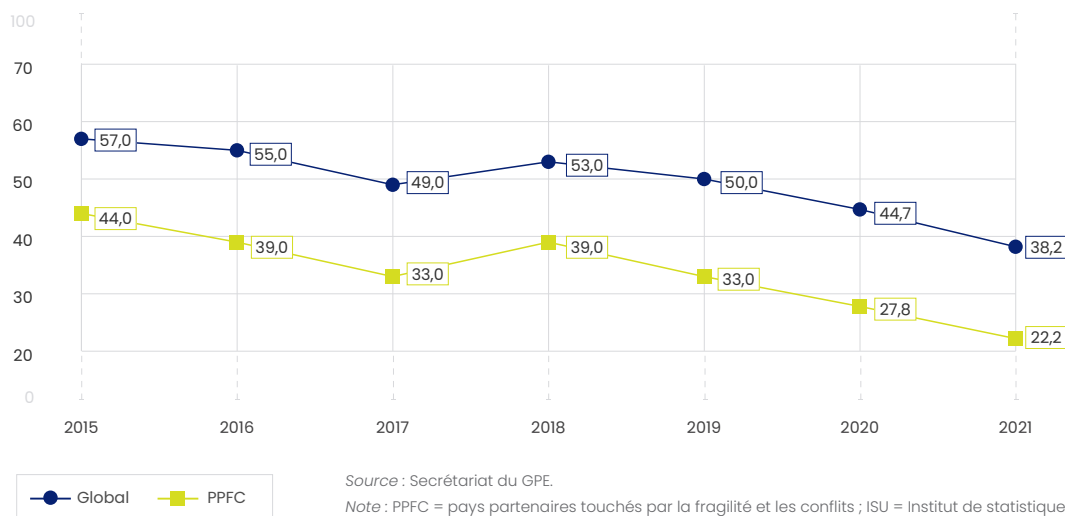
La stratégie du GPE prévoit de soutenir les efforts déployés par les pays partenaires afin d'améliorer l'égalité des genres dans l'éducation et grâce à celle-ci, notamment au moyen de financements. Comme le déploiement du nouveau modèle opérationnel n'est pas encore terminé, ce chapitre analyse les financements qui étaient presque tous approuvés dans le cadre du modèle opérationnel GPE 2020 afin de mesurer l'importance qu'ils accordaient à l'égalité des genres. Ainsi, 83 % des financements de mise en œuvre du GPE en cours d'exécution pendant l'exercice 2022³⁸, soit 66 sur 80, ont pris en compte l'égalité des genres dans une ou plusieurs activités. Au total, 893 millions de dollars de financement (35 % du montant total des financements) ont été alloués à des activités favorisant l'égalité des genres (voir la méthodologie dans l'encadré 3.3). La part du financement allouée aux activités favorisant la prise en compte du genre varie selon les domaines prioritaires du GPE 2025, de 57 % pour l'inclusion à 13 % pour

37 Niveaux de priorité : **Faible** : des ajustements mineurs pourraient être apportés au niveau du facteur favorable de façon à atteindre plus rapidement un ou plusieurs des principaux résultats stratégiques visés par le pays. **Modéré** : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques visés par le pays pourrait être considérablement retardée à moins de résoudre les problèmes liés au facteur favorable. **Élevé** : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques visés par le pays apparaît impossible ou extrêmement improbable à moins que des réformes significatives 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 du facteur favorable, ou alors, insuffisamment pour améliorer significativement la situation. » Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Independent Technical Advisory Panel (ITAP) Guidelines and Report Template*, (Washington : GPE, 2022), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-ITAP-guidelines.pdf?VersionId=Ln23Vowb8Xn0d2elzpl8fRlqja3fLnG6>.

38 L'exercice 2022 désigne la période allant du 1^{er} juillet 2021 au 30 juin 2022.

FIGURE 2.2.**Le nombre de pays partenaires qui communiquent des données clés à l'ISU diminue depuis 2015**

Proportion de pays partenaires communiquant des données sur au moins 10 des 12 indicateurs internationaux de l'éducation à l'ISU (en %)



l'éducation préscolaire. Plus de la moitié (51 %) des financements destinés au domaine prioritaire lié à l'accès à l'éducation et un tiers (33 %) des financements destinés au domaine prioritaire de l'apprentissage intègrent l'égalité des genres (figure 2.1).

2.2. DONNÉES ET ÉLÉMENTS PROBANTS

(Indicateurs 8 et 13)

Le GPE 2025 place les données et les éléments probants au cœur de la stratégie adoptée par le partenariat pour encourager la transformation des systèmes éducatifs. La disponibilité et l'utilisation de données de qualité permettent de concevoir des réformes pertinentes et adaptées aux problèmes les plus urgents du secteur de l'éducation. L'indicateur 8i du cadre de résultats du GPE 2025 permet de mesurer la disponibilité de données clés sur l'éducation dans les pays partenaires et de savoir si ces derniers communiquent ces données à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)³⁹. Il permet de connaître le nombre de pays partenaires qui communiquent à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés relatifs aux résultats, à la prestation de services et au financement.

Le nombre de pays qui communiquent des données clés à l'ISU est en diminution depuis 2015 (figure 2.2). En 2020, 44,7 % des pays partenaires (34 sur 76) ont transmis à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés (figure 2.2). En ce qui concerne les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC), 10 pays sur 36 (27,8 %) ont communiqué des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés à l'ISU. La valeur prise par l'indicateur 8i a diminué en 2021 pour tomber à 38,2 % dans l'ensemble des pays partenaires (29 sur 76) et 22,2 % dans les PPFC (8 sur 36). Cette tendance est révélatrice des difficultés persistantes que rencontrent les pays partenaires pour collecter des données de qualité répondant aux normes internationales et pour les communiquer à l'ISU. Les pays partenaires semblent rencontrer des difficultés particulières à communiquer à l'ISU des données concernant les indicateurs dérivés des enquêtes auprès des ménages et des évaluations de l'apprentissage. Le manque de données disponibles pourrait expliquer en partie le nombre limité de données communiquées à l'ISU. Dans certains cas, toutefois, ces données existent, mais ne sont pas communiquées en temps voulu à l'ISU pour d'autres raisons.

L'indicateur 8iia mesure la proportion de pays partenaires dans lesquels les groupes locaux des partenaires de l'éducation et le GCTI évaluent la disponibilité et

39 L'indicateur 8i n'est peut-être pas idéal pour mesurer la disponibilité des données dans les pays partenaires, car certains pays disposent de données clés au niveau national, mais ne les communiquent pas à l'ISU pour diverses raisons.

l'utilisation des données. L'évaluation du GCTI révèle que le facteur favorable concernant les données et les éléments probants constituait un domaine hautement prioritaire dans les trois pays partenaires en 2021⁴⁰. Dans l'ensemble, les rapports du GCTI mettent en évidence des insuffisances dans la couverture et l'utilisation des données collectées par les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation des pays pilotes, qui rencontrent des problèmes liés à la conformité aux normes internationales et ne collectent pas les données clés nécessaires à l'élaboration, à la planification et au suivi des politiques. La disponibilité et la fiabilité des données d'apprentissage constituent également un problème pour les systèmes d'évaluation de l'apprentissage. Le système d'information pour la gestion de l'éducation au Tadjikistan ne collecte pas et n'utilise pas les données essentielles à la prise de décisions sur l'allocation des ressources dans les régions, les districts et les établissements d'enseignement. Bien que le système collecte chaque année des données de base sur l'accès et la scolarisation, il ne recueille pas de façon systématique de données sur la qualité, l'apprentissage et l'efficacité interne. Le Kenya rencontre des problèmes pour la collecte de données aux points de prestation de services (écoles et comtés) et peine à respecter les normes internationales en matière de données. La République démocratique du Congo ne dispose pas de données suffisantes pour étayer et suivre les politiques et les interventions en matière d'éducation, ce qui constitue un handicap important et un obstacle à la réforme des systèmes.

Étant donné que le GPE 2025 a pour objectif d'améliorer l'apprentissage, l'équité et l'inclusion pour tous les enfants, il est essentiel de disposer de données sur les enfants handicapés pour concevoir des politiques d'éducation inclusive. L'indicateur 8iic mesure la proportion de pays partenaires qui ont réalisé l'évaluation des facteurs favorables et collecté des statistiques éducatives clés sur les enfants en situation de handicap. Les données de l'indicateur 8iic indiquent que le Kenya et le Tadjikistan ont transmis des statistiques clés sur l'éducation des enfants en situation de handicap en 2021. Il ressort d'un examen mené récemment par le Secrétariat du GPE qu'au moins 48 des 74 pays partenaires du GPE présentant des informations disposent de données d'enquête ou de recensement sur le handicap représentatives,

fiables et comparables au niveau national de 2010 à 2020. Ces données pourraient être utilisées pour ventiler les statistiques sur l'éducation⁴¹.

Le portefeuille de financements en cours du GPE, qui comprend essentiellement des financements approuvés avant le GPE 2025, a financé des activités visant à renforcer les systèmes de données. Ainsi, entre le 1^{er} juillet 2021 et le 30 juin 2022, 59 des 80 financements de mise en œuvre en cours d'exécution comprenaient une composante consacrée aux systèmes de données. Dans l'ensemble, 91,7 millions de dollars (soit 3,6 % du volume des financements) ont été alloués aux activités visant à renforcer les systèmes de données. Ces activités prévoient le renforcement des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (51 millions de dollars), l'installation ou la mise à jour de matériel/logiciels pour les systèmes de données (12,3 millions de dollars), la publication de fiches d'évaluation des écoles (6,7 millions de dollars), la ventilation des données (5,8 millions de dollars), la décentralisation des données (3,8 millions de dollars), l'intégration des données recueillies par d'autres institutions publiques et organisations non gouvernementales (3 millions de dollars) et la mise en œuvre d'autres interventions liées aux données (9,1 millions de dollars).

2.3. COORDINATION SECTORIELLE

(Indicateurs 8iii, 10 et 12)

La mise en œuvre de réformes stratégiques porteuses de transformations impose une coordination efficace entre les partenaires au niveau national. Une bonne coordination sectorielle favorise une plus grande transparence et une plus grande responsabilité mutuelle entre les autorités nationales et les parties prenantes du secteur de l'éducation, et facilite ainsi la prestation de services éducatifs⁴².

Le plan stratégique GPE 2025 vise à renforcer les capacités de coordination et à encourager un dialogue sectoriel inclusif et une responsabilité mutuelle, de façon à optimiser les capacités des pays partenaires à conduire la transformation du système. Il a en outre pour objectif

⁴⁰ Bien que seuls trois pays disposent de données pour l'indicateur 8iia, les évaluations du GCTI portent sur les six pays partenaires dans lesquels le modèle opérationnel de GPE 2025 a été mis à l'essai. Le Kenya, la République démocratique du Congo et le Tadjikistan sont mentionnés pour illustrer certains des problèmes recensés par les évaluations du GCTI.

⁴¹ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Données des enquêtes auprès des ménages sur le handicap et l'éducation dans les pays partenaires du GPE », (Washington : GPE, août 2022), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-donnees-enquetes-menages-handicap-education.pdf?VersionId=PVmujpqqRLL5m9ajhsuh5iXbCiWqQZNq>.

⁴² Union européenne, « Practical Guidance Note 5: Sector Coordination and Policy Dialogue », Tools and Methods Series: Reference Document No. 27 (Luxembourg : Union européenne, juillet 2020), <https://europa.eu/capacity4dev/t-and-m-series/documents/practical-guidance-notes-5-sector-coordination-and-policy-dialogue>.

de promouvoir une véritable coordination sectorielle en favorisant la mise en place d'une meilleure coordination de l'action et des financements par l'ensemble des parties prenantes de l'éducation, y compris l'alignement et l'harmonisation des financements externes — en accordant une attention particulière aux financements du GPE — par rapport aux systèmes nationaux. Le cadre de résultats du GPE 2025 permet de suivre la capacité des pays partenaires à identifier et à éliminer les points de blocage qui entravent la coordination sectorielle.

L'indicateur 8iia mesure la proportion de pays dans lesquels le GCTI a évalué la coordination sectorielle. Selon le GCTI, la coordination sectorielle constitue un domaine hautement prioritaire au Salvador, au Kenya et en République démocratique du Congo, et un domaine modérément prioritaire au Népal, au Tadjikistan et en Ouganda.

Les évaluations révèlent que la coordination sectorielle se heurte à deux grandes difficultés. Premièrement, l'absence d'alignement des bailleurs de fonds et d'harmonisation de leurs activités nuit largement à la coordination dans le secteur : en effet, l'aide (volume de financement, et nombre de projets) fragmentée et utilisée en dehors des systèmes nationaux (notamment budgétaires) augmente. Par exemple, au Kenya, la coordination et l'alignement des financements des bailleurs de fonds sur les systèmes nationaux continuent de poser problème. Les principaux bailleurs de fonds bilatéraux ont en effet émis des réserves sur les systèmes de financement nationaux en raison de la mauvaise gestion financière des financements précédents et ne sont donc pas disposés à accroître les financements transitant par ces systèmes. En République démocratique du Congo, la gestion des finances publiques et les mécanismes de responsabilisation des pouvoirs publics se sont avérés insuffisants, ce qui a dissuadé les partenaires de développer de fournir un soutien budgétaire ou d'aligner leur soutien sur les systèmes nationaux.

Deuxièmement, la coordination sectorielle se heurte à l'existence d'organismes publics dotés de mandats qui se recoupent voire se concurrencent, et à la faible implication de multiples parties prenantes clés dans le groupe local des partenaires de l'éducation (notamment les communautés religieuses, les groupes de parents d'élèves et les communautés minoritaires ou marginalisées). Les administrations provinciales de la République

démocratique du Congo sont peu impliquées dans la mise en œuvre du plan sectoriel et les principaux groupes, comme les organisations religieuses, participent peu au suivi et à la mise en œuvre du plan.

Dialogue sectoriel inclusif

Le dialogue sectoriel inclusif constitue un élément important de la coordination sectorielle et est mené par un groupe local des partenaires de l'éducation. Un groupe local des partenaires de l'éducation est défini comme « un forum de concertation destiné à promouvoir le dialogue sur les politiques du secteur de l'éducation sous la direction des gouvernements, dans le cadre duquel sont organisées les principales consultations entre une autorité nationale et ses partenaires »⁴³. Ces groupes sont placés sous la direction du gouvernement et rassemblent de nombreuses parties prenantes, telles que des organisations de la société civile, des bailleurs de fonds, des prestataires d'éducation privés et des associations d'enseignants. La participation de la société civile et des associations d'enseignants contribue à instaurer un dialogue politique inclusif au niveau national et à garantir la prise en compte des préoccupations des citoyens et des éducateurs. Le GPE utilise l'indicateur 8iic pour mesurer la proportion de groupes locaux de partenaires de l'éducation comprenant des organisations de la société civile et des associations d'enseignants. Cet indicateur permet de déterminer si ces organisations sont représentées au sein des groupes locaux des partenaires de l'éducation et si elles ont la possibilité de prendre part aux différentes fonctions assumées par ces groupes⁴⁴.

En 2020, 66,2 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comptaient à la fois des organisations de la société civile et des associations d'enseignants ; cette proportion a gagné plus de 2 points de pourcentage en 2021. La représentation de la société civile est passée de 94,4 % en 2020 à 95,7 % en 2021, et celle des enseignants s'est améliorée d'un peu plus de 2 points de pourcentage (de 67,6 % à 70,0 %) sur la même période (figure 2.3). Trois pays ont amélioré leurs résultats en 2021 : les groupes locaux des partenaires de l'éducation du Népal et de Vanuatu ont intégré des associations d'enseignants, et le Nicaragua a intégré une organisation nationale de la société civile et une association d'enseignants⁴⁵.

43 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Principes pour des groupes locaux des partenaires de l'éducation efficaces*, (Washington : GPE, octobre 2019), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-04-GPE-principles-effective-local-education-groups-FR.pdf?VersionId=qknWMqEbtPsVlJqDEIjbloU96PqFmFeP>.

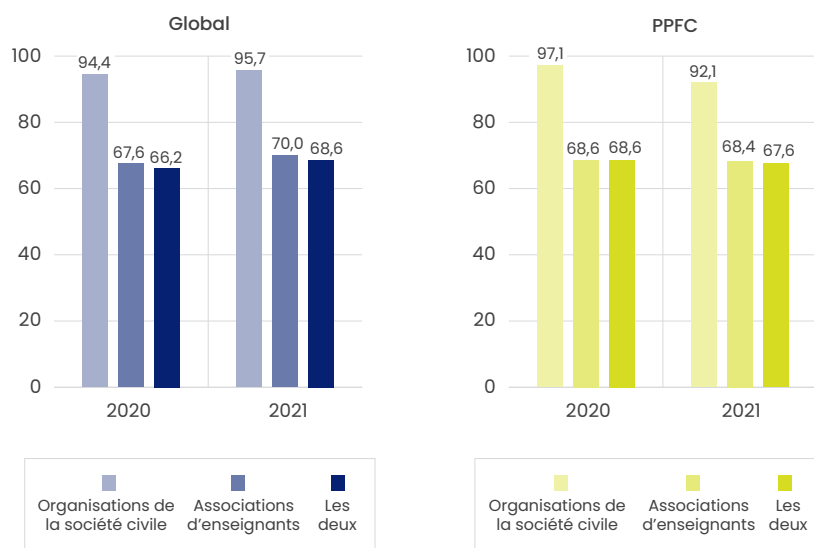
44 L'indicateur 8iic, contrairement à l'indicateur 19 du cadre de résultats antérieur, tient uniquement compte des organisations nationales de la société civile.

45 Le Myanmar avait signalé l'existence d'un groupe local des partenaires de l'éducation au cours de l'année civile 2020 ; toutefois, plus aucun groupe n'est mentionné après le coup d'État de 2021. Il existe toutefois un groupe de partenaires de développement (et plusieurs autres groupes de coordination) dans le pays.

FIGURE 2.3.

Si la représentation des organisations d'enseignants dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation s'est quelque peu améliorée, celle de la société civile progresse plus lentement

Proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation composés de représentants de la société civile et des enseignants



Source : Données du secrétariat du GPE, années civiles 2020-21.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

Le nombre de groupes locaux des partenaires de l'éducation composés de représentants de la société civile et d'enseignants dans les pays touchés par la fragilité et les conflits a diminué de 2,4 points de pourcentage entre 2020 et 2021. Cette baisse s'explique principalement par l'ajout de la République démocratique populaire lao et de l'Organisation des États des Caraïbes orientales à la liste des PPFC. Ces pays ont enregistré une baisse de 5 points de pourcentage entre 2020 et 2021 en ce qui concerne la représentation des organisations de la société civile. La participation des associations d'enseignants n'a pratiquement pas changé (figure 2.3).

Coordination des financements (alignement des financements du GPE sur les systèmes nationaux, modalités de financements conjointes)

L'alignement du financement externe sur les systèmes nationaux permet également de mesurer l'efficacité de la coordination sectorielle. L'alignement vise à faire des institutions, des ressources humaines, des procédures et des outils des pays partenaires les piliers de la mise en œuvre de l'aide à l'éducation. L'adoption de modalités

alignées peut, de par leur proximité structurelle avec les systèmes nationaux, permettre de soutenir de manière unique le renforcement des capacités et la transformation de ces systèmes dans les pays partenaires. Elles permettent de renforcer la transparence et la redevabilité liées au budget et aux systèmes nationaux, d'améliorer la pertinence et la qualité du dialogue sectoriel conjoint, de faciliter l'absorption des financements extérieurs en contribuant à produire un impact à grande échelle et de tirer parti des réformes transversales essentielles à l'éducation. La fiche d'information du GPE intitulée « **Alignement du financement sur les systèmes nationaux** » décrit l'approche du GPE face aux difficultés rencontrées et aux possibilités offertes par une plus grande utilisation des systèmes nationaux⁴⁶.

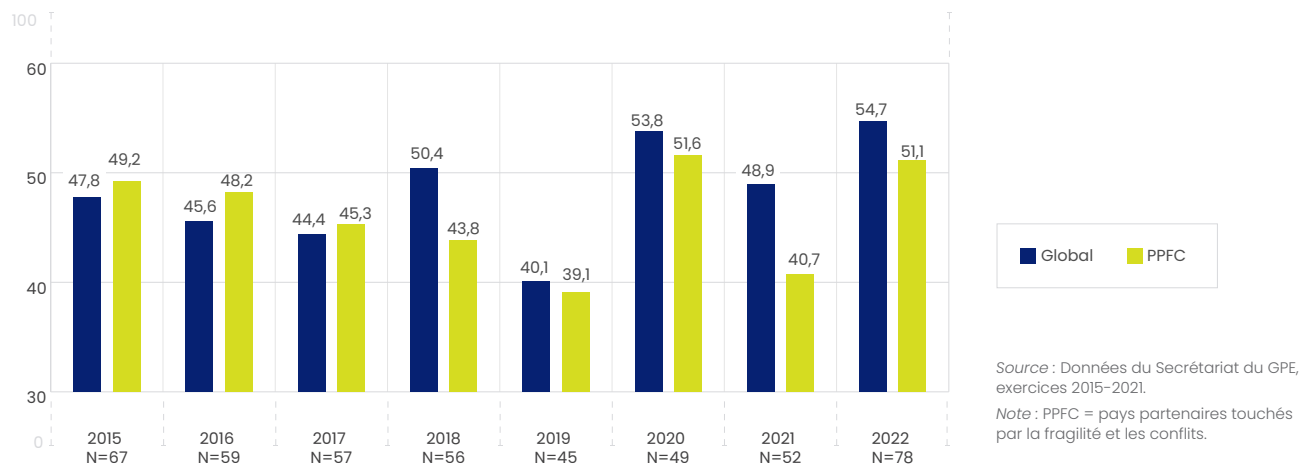
L'indicateur 12i permet d'évaluer l'alignement du GPE, en mesurant la proportion de financements de base accordés par le GPE qui sont alignés sur les systèmes nationaux⁴⁷. Pour être « aligné », un financement doit remplir au moins sept des dix critères d'alignement (sur sept dimensions) par rapport aux systèmes nationaux. La proportion de financements de base alignés exprimée en volume de financement a fluctué entre

46 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Alignement du financement sur les systèmes nationaux » (Washington, GPE : août 2021) <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2021-08-gpe-fiche-information-alignement-financement-systemes-nationaux.pdf?VersionId=n7d3n.ScgnWdAgIfF.qkx40nNpcgc3IT>.

47 Les financements de base du GPE couvrent les financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation et les financements au titre du fonds à effet multiplicateur ; ils ne comprennent pas les financements accélérés, les financements accélérés COVID-19, les financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation et les financements pour la préparation d'un programme. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Cadre de résultats du GPE : directives techniques et méthodologiques (Washington : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025-directives-techniques-et-methodologiques>.

FIGURE 2.4.**Le degré d'alignement oscille autour de 50 % depuis 2018**

Proportion de financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux (en %)



2015 et 2022, passant de 40,1 % en 2019 à 54,7 % en 2022 (figure 2.4)⁴⁸. La proportion de financements alignés tournait aux alentours de 50 % en 2020-22, ce qui n'était pas le cas avant 2018. Des informations complémentaires confirment cette tendance et montrent l'émergence de nouvelles modalités alignées – ou la participation du GPE à des modalités alignées pour la première fois – dans plusieurs pays, dont la Guinée, les Maldives, le Niger, le Pakistan (Punjab), le Sénégal et la Tanzanie.

En 2015, les financements en cours d'exécution du GPE satisfaisaient, en moyenne, à 5,1 critères sur 10 ; en 2022, cette moyenne s'est améliorée pour atteindre 5,7 critères⁴⁹. Les financements alignés comprenaient non seulement des modalités de soutien budgétaire dans les pays censés avoir des systèmes de gestion des finances publiques plus solides, mais aussi des modalités alignées permettant une surveillance et une gestion des risques plus ciblées (modalités d'aide budgétaire, également connues sous le nom de *soutien budgétaire cantonné ou affecté*). Cette flexibilité permet de répondre aux besoins de contrôle fiduciaire en tenant compte du contexte, ce qui est essentiel.

L'indicateur 12i présente des limites, car il ne tient compte que des financements en cours d'exécution pendant un exercice donné, tout en fixant un seuil d'inclusion arbitraire (en cours d'exécution entre le 1^{er} juillet d'une année et le 30 juin de l'année suivante)⁵⁰. De ce fait, l'interruption pendant un an des financements accordés à certains pays peut affecter les données. Par exemple, la clôture de six financements alignés au cours de l'exercice 2020 s'est traduite par une baisse soudaine du nombre de financements alignés au cours de l'exercice 2021⁵¹. C'est pourquoi il est plus pertinent d'examiner les tendances sur le long terme que les variations annuelles.

Le GPE 2025 continue de mettre l'accent sur l'alignement. En effet, l'utilisation des systèmes nationaux pour mettre en œuvre un programme est probablement l'un des moyens les plus directs de contribuer durablement à la transformation des systèmes éducatifs. Le Secrétariat a mis en place une feuille de route pour l'alignement depuis 2017 afin de promouvoir l'utilisation de modalités alignées⁵². Le fait de renforcer l'intégration de l'alignement dans le modèle opérationnel tout en poursuivant les efforts en cours, devrait permettre de consolider les

48 L'indicateur 12 concerne les financements pour la mise en œuvre en cours d'exécution à un moment ou l'autre durant l'exercice. Les chiffres présentés ici ne correspondent pas à ceux publiés dans les rapports précédents en raison d'un changement de méthodologie dans le calcul de l'indicateur 12i. Les changements apportés pour l'exercice 2020 concernent les Indicateurs 29 et 30 du cadre de résultats GPE 2020 : pour la Tanzanie et Zanzibar, le financement 1 338 a été combiné avec le financement 350 (l'Agence suédoise pour le développement international a fait état d'un seul financement au lieu de deux). De même, la dimension 2.2 est devenue la dimension 1 et la dimension 5 la dimension 0.

49 Les pays remplissent en moyenne six critères depuis l'exercice 2020 ; entre l'exercice 2015 et l'exercice 2020, la moyenne était de cinq.

50 Cette contrainte s'applique également à l'indicateur 12ii.

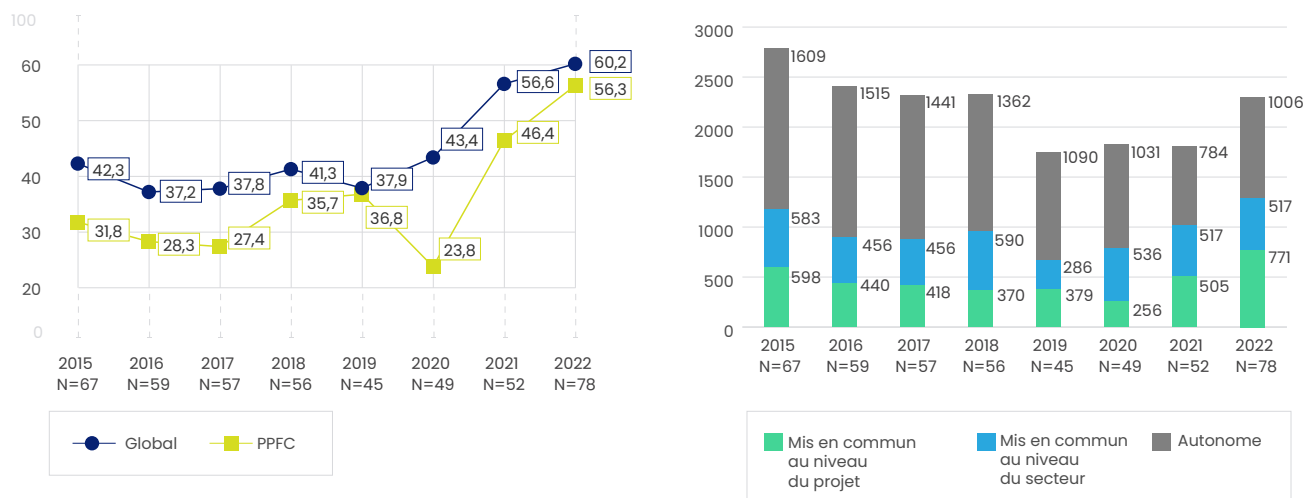
51 En 2020, six financements liés à des modalités alignées (d'une valeur de 588 millions de dollars) ont été clôturés ; en 2021, deux autres financements ayant des modalités alignées (d'une valeur de 170 millions de dollars) sont entrés en vigueur. Aucun financement aligné n'a été clôturé en 2021, et 10 financements (d'une valeur de 268 millions de dollars) sont entrés en vigueur en 2022, ce qui explique la diminution du nombre de financements utilisant des modalités alignées en 2021 et leur forte progression en 2022. Un examen des critères d'alignement sur une plus longue période montre certaines améliorations.

52 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Revue du portefeuille 2017 (Washington : GPE, 2017), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/revue-du-portefeuille-2017>.

FIGURE 2.5.

Plus de la moitié des financements ont été accordés au moyen de modalités harmonisées en 2021, ce qui représente une amélioration par rapport à 2015

Proportion des financements du GPE utilisant des modalités de financement harmonisées (à gauche) et volume des financements par modalité de financement (à droite)



avancées réalisées dans ce domaine pendant la période couverte par le GPE 2025⁵³.

Le GPE encourage l'utilisation de modalités de financement harmonisées pour éviter les coûts de transaction élevés associés aux financements autonomes et pour consolider la coordination sectorielle. L'indicateur 12ii mesure la part des financements du GPE qui utilisent des modalités de cofinancement, à savoir des mécanismes de mise en commun des financements par projet ou par secteur. Dans le cas d'un financement mis en commun au niveau du projet, le financement de plusieurs partenaires soutient un projet commun. Dans le cadre d'un financement mis en commun au niveau sectoriel, plusieurs partenaires versent des fonds de manière concertée afin d'assurer un financement à grande échelle⁵⁴.

Les pays touchés par la fragilité et les conflits ont réalisé des avancées significatives dans l'utilisation des modalités de financement harmonisées. En 2021, 56,6 % des financements étaient assortis de modalités de financement harmonisées, et cette proportion était de 46,4 %

dans les PPFC (figure 2.5). En 2022, la valeur globale prise par l'indicateur 12ii a augmenté pour passer à 60,2 %. Les PPFC ont toutefois enregistré une progression continue pour atteindre 56,3 %, puisque sept financements utilisant des modalités de financement harmonisées sont entrés en vigueur en 2022, dont quatre financements au titre du fonds à effet multiplicateur. Les financements utilisant une modalité harmonisée ont généré un gain net de 248 millions de dollars entre 2021 et 2022. Un financement qui utilise des modalités de financement harmonisées (d'une valeur de près de 17 millions de dollars) a été clôturé en 2021, et neuf financements (d'une valeur de 265 millions de dollars) sont entrés en vigueur en 2022, ce qui témoigne de la détermination du GPE à encourager les partenaires nationaux à utiliser des modalités de financement harmonisées.

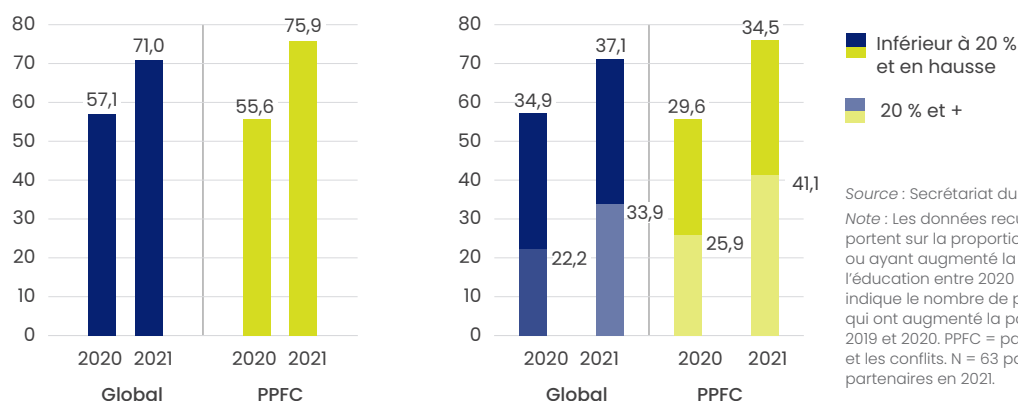
Entre 2015 et 2019, la proportion de financement de mise en œuvre utilisant des modalités harmonisées s'est maintenue à environ 40 %, puis elle a fortement augmenté en 2020, 2021 et 2022. En ce qui concerne les PPFC, la part de ces financements s'est maintenue à environ 30 % jusqu'en 2018, puis a connu une forte baisse,

53 Une note de synthèse publiée en 2021 présente l'approche conceptuelle du GPE concernant l'utilisation des systèmes nationaux au travers des expériences de cinq pays partenaires (Burkina Faso, Népal, Niger, Sénégal et Tanzanie). Elle montre que le déploiement des modalités alignées varie et s'inscrit dans un contexte particulier. Elle présente en outre les différentes approches visant à optimiser les possibilités qu'elles offrent et à gérer les opportunités et les risques associés. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Alignement de l'aide à l'éducation sur les systèmes nationaux : Soutenir la transformation des systèmes et l'amélioration des acquis scolaires », (Washington : GPE, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/alignement-aide-education-systemes-nationaux-soutenir-transformation-acquis-scolaires>.

54 GPE, Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques, 48.

FIGURE 2.6.**Le financement national de l'éducation a légèrement progressé entre 2020 et 2021 dans les pays partenaires**

Proportion de pays ayant atteint le seuil de 20 % (à gauche) ou ayant augmenté la part des dépenses d'éducation (à droite)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Les données recueillies en 2021 pour l'indicateur 4i portent sur la proportion de pays atteignant le seuil de 20 % ou ayant augmenté la part des dépenses consacrées à l'éducation entre 2020 et 2021. Le point de données 2020 indique le nombre de pays qui ont atteint le seuil de 20 % ou qui ont augmenté la part des dépenses d'éducation entre 2019 et 2020. PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. N = 63 pays partenaires en 2020, N = 62 pays partenaires en 2021.

passant de 36,8 % en 2019 à 23,8 % en 2020. La part du financement mis en commun au niveau du secteur est restée légèrement supérieure à celle du financement mis en commun au niveau du projet au fil des années ; toutefois, la proportion des financements qui transitent par ces deux types de modalités harmonisées n'a cessé d'augmenter depuis 2019.

2.4. FINANCEMENT NATIONAL

(Indicateurs 4i et 11)

La transformation des systèmes éducatifs dans les pays partenaires nécessite des ressources financières, et les dépenses publiques constituent la source de financement la plus importante pour le secteur de l'éducation⁵⁵. Le GPE 2025 vise non seulement à mobiliser les ressources nationales, mais aussi à accroître l'efficacité des dépenses et à veiller à ce que les enfants les plus vulnérables bénéficient de façon équitable des dépenses publiques consacrées à l'éducation.

L'indicateur 4i permet de suivre le nombre de pays partenaires pour lesquels les dépenses en matière d'éducation ont augmenté ou qui ont atteint ou dépassé le seuil de 20 %⁵⁶. En 2021, 71 % (44 sur 62) des pays partenaires disposant de données ont atteint le seuil de 20 % ou ont augmenté la part de dépenses qu'ils consacrent à l'éducation par rapport à 2020 (figure 2.6)⁵⁷. Les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ont enregistré une légère progression du financement national, 75,9 % d'entre eux (22 sur 29) ont consacré au moins 20 % de leurs dépenses à l'éducation en 2021 ou ont augmenté la part de leurs dépenses d'éducation par rapport à l'année précédente. Dans l'ensemble, la valeur prise par l'indicateur 4i a augmenté de 14 points de pourcentage entre 2020 et 2021⁵⁸. Sept pays partenaires ont augmenté la part des dépenses allouées à l'éducation, qui étaient inférieures à 20 % en 2020 et ont dépassé ce seuil en 2021⁵⁹.

L'évolution de la part des dépenses consacrées à l'éducation montre que la pandémie de COVID-19 continue de peser sur le financement national. Quarante-trois pays partenaires disposent de données de 2015 à 2021.

55 Il ressort du Rapport mondial de suivi de l'éducation 2019 que les dépenses publiques représentent quatre dollars sur cinq consacrés à l'éducation. Voir UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation — Bâtir des ponts, pas des murs, (Paris : UNESCO, 2019), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435.page=144>.

56 Le Secrétariat du GPE collecte les données de l'indicateur 4i (ancien indicateur 10 du cadre de résultats du GPE 2020) à partir des documents budgétaires accessibles au public.

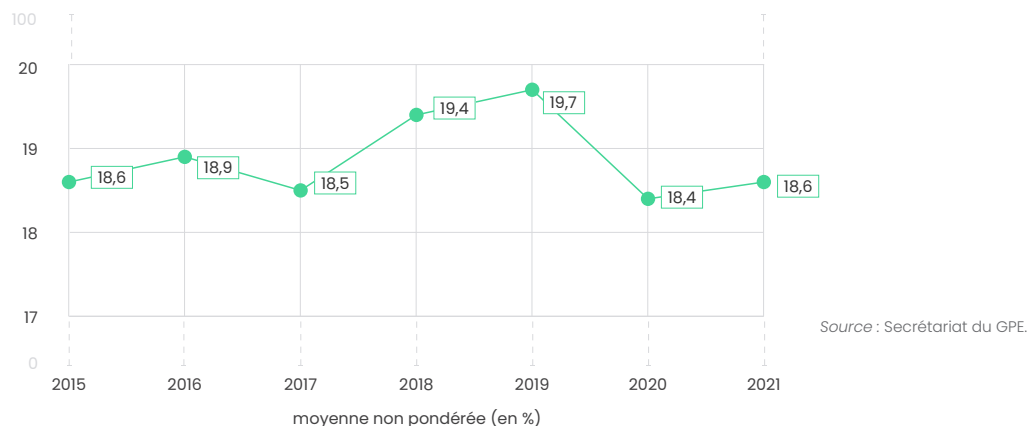
57 En 2021, 21 pays partenaires allouaient 20 % ou plus de leurs dépenses à l'éducation et 23 pays n'atteignaient pas le seuil de 20 %, mais avaient amélioré leur situation par rapport à l'année précédente.

58 Les données de référence de 2020 pour l'indicateur 4i indiquent la proportion de pays partenaires dont la part des dépenses consacrées à l'éducation est égale ou supérieure à 20 % en 2020 ou qui ont progressé entre 2019 et 2020.

59 Il s'agit du Bénin, de la Gambie, de Kiribati, du Mali, de Saint-Vincent-et-les Grenadines, São Tomé-et-Príncipe, et de la Zambie.

FIGURE 2.7.**La part des dépenses consacrées à l'éducation a diminué en 2020**

Part moyenne des dépenses publiques consacrées à l'éducation, hors service de la dette, dans 43 pays partenaires dont les données sont disponibles (en %)



La figure 2.7 montre que les dépenses moyennes consacrées à l'éducation ont augmenté à un rythme irrégulier entre 2015 et 2019, avant de reculer sensiblement en 2020, puis de remonter légèrement de 0,2 point de pourcentage en 2021. En 2020, la part moyenne des dépenses d'éducation a diminué de 1,3 point de pourcentage, pour atteindre son plus bas niveau depuis 2015. La diminution des dépenses d'éducation s'ajoute à la contraction du produit intérieur brut des pays partenaires, consécutive au ralentissement économique causé par les perturbations engendrées par la COVID-19⁶⁰, et peut être associée à l'impact de la pandémie de COVID-19 sur le financement de l'éducation. Selon une étude de la Banque mondiale et de l'UNESCO, deux tiers des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont réduit le budget alloué à l'éducation publique depuis le début de la pandémie de COVID-19⁶¹. Un rapport plus récent de la Banque mondiale et de l'UNESCO publié en amont du sommet Transformer l'éducation fait ressortir que la part des dépenses d'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure a chuté en 2020, puis après une légère reprise en 2021, ont de nouveau diminué en 2022 pour rester en deçà des niveaux de 2019⁶².

Un examen plus approfondi du volume des dépenses consacrées à l'éducation fait cependant apparaître une évolution positive au cours des 10 dernières années dans les 76 pays partenaires du GPE, toutefois le rythme des progrès diminue. Les estimations établies à partir des données de l'ISU montrent que les dépenses publiques consacrées à l'éducation dans les pays partenaires du GPE ont augmenté de 19,4 milliards de dollars entre 2010 et 2015 et de 14,4 milliards de dollars entre 2015 et 2020⁶³. Bien que la population d'âge scolaire ait augmenté sous l'effet des pressions démographiques dans les pays partenaires, les dépenses annuelles moyennes par enfant sont passées de 96 dollars en 2010 à 129 dollars en 2015 et à 159 dollars en 2020⁶⁴.

Plusieurs facteurs peuvent compromettre la capacité des pays partenaires à financer le secteur de l'éducation. L'UNESCO estime que si la part du budget consacré à l'éducation reste stable, le volume des dépenses pourrait baisser à l'avenir en raison des difficultés rencontrées par les pays pour augmenter leurs recettes et maintenir le niveau global des dépenses⁶⁵. La crise de la dette annoncée en raison de la COVID-19 risque d'aggraver les problèmes de financement de l'éducation. Les politiques

60 Fonds monétaire international, *Perspectives de l'économie mondiale*, avril 2020 : The Great Lockdown, (Washington : FMI, 2020), <https://www.imf.org/fr/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020>.

61 Banque mondiale et UNESCO, *Education Finance Watch 2021*, (Washington et Paris : Banque mondiale et UNESCO, 2021), <https://documents1.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/pdf/Education-Finance-Watch-2021.pdf>.

62 Banque mondiale et UNESCO, *Education Finance Watch 2022*, (Washington et Paris : Banque mondiale et UNESCO, 2021), <https://documents1.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/pdf/Education-Finance-Watch-2021.pdf>.

63 Ces chiffres sont exprimés en dollars constants de 2015.

64 On observe des écarts importants dans les dépenses par enfant selon les groupes de revenus. En 2020, le montant moyen de dépenses par enfant était de 66 dollars dans les pays à faible revenu, de 218 dollars dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et de 944 dollars dans les pays partenaires à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

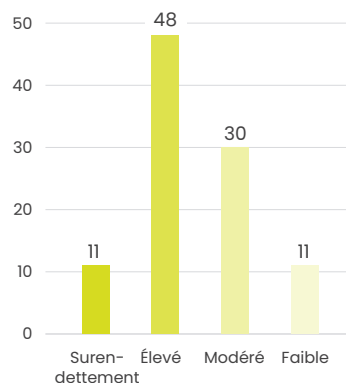
65 UNESCO, « Why the world must urgently strengthen learning and protect finance for education », communiqué de presse, 16 octobre 2020, <https://en.unesco.org/news/why-world-must-urgently-strengthen-learning-and-protect-finance-education>.

ENCADRÉ 2.2. Dette et financement de l'éducation

Le cadre de viabilité de la dette, élaboré par le Groupe de la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, évalue les risques liés à la viabilité de la dette. Il permet de classer les pays en fonction de leur capacité d'endettement et utilise un ensemble d'indicateurs pour attribuer des notes de risque de surendettement.

La dernière analyse de la viabilité de la dette montre que la moitié des pays partenaires et des pays partenaires éligibles du GPE sont en situation de surendettement ou présentent un risque élevé de surendettement^a. Une étude récente suggère que l'augmentation de la dette extérieure se traduit par un risque plus élevé de coupures budgétaires, lesquelles pourraient, à leur tour, entraîner une baisse des dépenses d'éducation^b.

Risque de surendettement global dans les 64 pays partenaires et partenaires éligibles pour lesquels des données sont disponibles (en %)



Source : Banque mondiale, Debt & Fiscal Risks Toolkit, <https://www.worldbank.org/en/programs/debt-toolkit/dsa>.

- a. Les analyses de viabilité de la dette ont été réalisées dans chaque pays et publiées entre 2018 et 2022. La liste la plus récente est disponible sur le site du Fonds monétaire international : « List of LIC DSAs for PRGT-Eligible Countries, as of August 29, 2022 », <https://www.imf.org/external/Pubs/ft/dsa/DSAlist.pdf>. L'organisation *Debt Justice* (anciennement Jubilee Debt Campaign) a mis en place un autre indicateur du risque d'endettement, <https://data.debtjustice.org.uk/>.
- b. E. Miningou, « External Debt, Fiscal Consolidation, and Government Expenditure on Education », Working Paper 22-02. Groupe de Recherche en Économie et Développement International, 2022.

de relance liées à la pandémie ont souvent été financées par une augmentation de la dette, et de nombreux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure sont actuellement confrontés aux risques accrus de surendettement⁶⁶. La hausse des niveaux d'endettement, conjuguée à des pressions accrues sur les finances publiques, est susceptible de réduire les ressources disponibles pour financer l'éducation (encadré 2.2).

Les évaluations du GCTI indiquent que le financement national constitue une priorité élevée en République démocratique du Congo et au Tadjikistan, et une priorité modérée au Kenya. Il ressort des évaluations menées par le GCTI dans les pays pilotes que les pays partenaires doivent résoudre de nombreux problèmes liés au financement national de l'éducation, notamment

la part insuffisante des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales, le faible taux d'exécution du budget de l'éducation et la forte dépendance à l'égard de la dette pour financer les dépenses publiques. L'insuffisance des crédits budgétaires combinée à un mauvais taux d'exécution se traduit par un volume insuffisant de financement de l'éducation. Le secteur s'appuie donc fortement sur les ménages pour financer l'éducation (ce qui pose un problème d'accessibilité pour les ménages les plus pauvres) et sur des prêts coûteux (ce qui soulève la question de la viabilité, en particulier dans les pays déjà confrontés à des niveaux élevés de service de la dette). Au Kenya et en République démocratique du Congo, par exemple, les sommes importantes que les ménages consacrent à l'éducation posent des problèmes d'équité, car les ménages les plus pauvres ne sont pas toujours en mesure d'assumer

66 M. A. Kose et al., « What Has Been the Impact of COVID-19 on Debt? Turning a Wave into a Tsunami. » Document de travail et de recherche sur les politiques 9871, (Washington : Banque mondiale, 2021).

ENCADRÉ 2.3. Prendre en compte l'égalité des genres dans le financement national

Le financement de l'éducation est primordial pour faire progresser l'égalité entre les genres, paramètre lui-même au cœur de l'analyse et du développement des politiques qui orientent le financement de l'éducation. Intégrer la notion de genre dans la gestion des dépenses publiques permet d'évaluer le cycle budgétaire et les effets différents des dépenses d'éducation sur tous les enfants, quel que soit leur sexe. Elle permet également de réorienter les dépenses pour corriger les inégalités, améliorant ainsi la prise en compte de la notion de genre dans l'allocation et la justification des fonds^a. L'analyse des dépenses antérieures permet en outre de mieux comprendre l'existence d'importantes disparités — par exemple, en analysant l'accès à l'éducation par niveau d'enseignement pour les enfants de différents sexes et l'allocation relative du budget. On appelle cette analyse l'incidence des avantages désagregés par sexe^b.

- a. Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et le Fonds Malala, « Spending Better for Gender Equality in Education: How Can Financing Be Targeted to Improve Gender Equality in Education? » (New York : Nations Unies, janvier 2021), <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Spending-Better-for-Gender-Equality-in-Education-Research-Report-2021-eng.pdf> ; B. Welham et al., « Gender-Responsive Public Expenditure Management: A Public Finance Management Introductory Guide », (Londres : Overseas Development Institute, 2018), <https://cdn.odi.org/media/documents/t2188.pdf>.
- b. P. Chakraborty, L. Chakraborty, et A. Mukherjee, Social Sector in a Decentralized Economy: India in the Era of Globalization, (Cambridge: Cambridge University Press, septembre 2017), chapitre 7, <https://www.cambridge.org/core/books/social-sector-in-a-decentralized-economy/measuring-benefit-incidence-health-and-education/F5872DFCCEDEEB53DC7DD2D623203C95>.

le coût de l'éducation. La République démocratique du Congo ne parvient pas à assurer la pleine exécution du budget de l'éducation approuvé en raison de la faible mobilisation des recettes par le gouvernement.

La répartition inéquitable des ressources consacrées à l'éducation entre les différentes régions et les questions liées aux dépenses en faveur des populations les plus démunies sont autant de défis à relever pour assurer l'équité des dépenses publiques en matière d'éducation. Les problèmes liés à l'efficacité dans les pays pilotes concernent principalement les fortes inefficacités internes dues aux taux de décrochage et de redoublement élevés, les politiques inadaptées en matière de répartition des enseignants et la mauvaise qualité de la gouvernance du système éducatif. Les dépenses consacrées à l'éducation par la République démocratique du Congo, par exemple, ne sont pas favorables aux pauvres et le pays n'a mis en place aucune politique permettant de cibler les provinces les plus défavorisées en leur allouant une part plus importante des fonds. Au Kenya, les disparités dans la répartition des enseignants entre les différents comtés et le niveau élevé de redoublement et d'abandon scolaire se traduisent par une utilisation inefficace des fonds.

L'égalité des genres doit être intégrée dans le processus budgétaire de l'éducation pour pouvoir combler le fossé entre les garçons et les filles en matière d'accès et de

résultats d'apprentissage (voir encadré 2.3). Le plan stratégique GPE 2025 est conçu de manière à tirer parti de diverses mesures incitatives destinées à renforcer le volume, l'efficacité et l'équité du financement national de l'éducation et à contribuer à la résolution des problèmes liés à l'égalité des sexes en matière d'accès et de résultats d'apprentissage. Le déploiement du nouveau modèle de financement devrait permettre de disposer de données pour évaluer l'efficacité de ces incitations.

2.5. TIRER DES ENSEIGNEMENTS DES PROJETS PILOTES

Le déploiement du modèle opérationnel s'est accompagné de l'adoption par le GPE d'une approche d'apprentissage agile — le cadre d'apprentissage — afin d'assurer un apprentissage permanent, fondé sur des données probantes, en vue de mieux comprendre le fonctionnement des différentes parties du modèle opérationnel (prise en compte systématique de la dimension de genre, évaluation des facteurs favorables, GCTI, pacte et autres). Les conclusions sont partagées en permanence avec le partenariat, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'adaptation (voir encadré 2.4). Le cadre reprend certains des enseignements tirés des enquêtes menées dans les pays pilotes, des discussions de groupe avec le personnel du Secrétariat

et des retours formels et informels des partenaires, en particulier au niveau national⁶⁷. La figure 2.8 présente les thèmes clés dégagés de ces données.

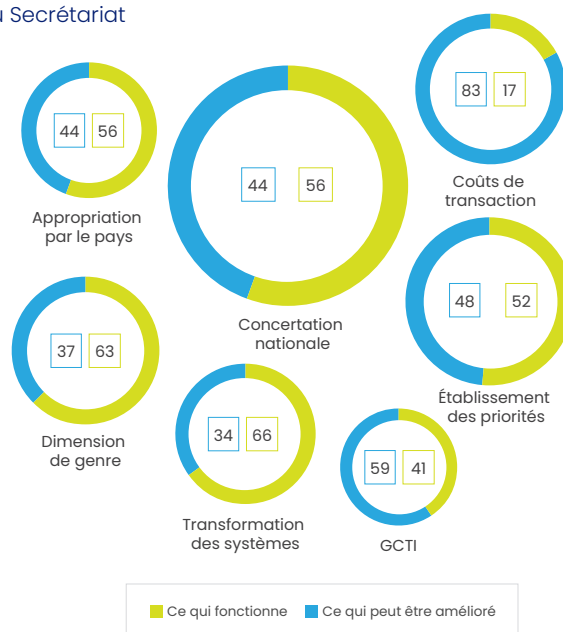
La réduction des coûts de transaction pour les pays partenaires a été identifiée comme un domaine prioritaire à améliorer dans le nouveau modèle opérationnel, les démarches préalables à l'octroi de financements prenant plus de temps que prévu (voir figure 2.9). Les retards s'expliquent notamment par 1) le temps nécessaire pour renseigner les formulaires du GPE, faute de capacités techniques appropriées dans les pays, 2) les difficultés à compiler les données nécessaires à l'analyse des facteurs favorables, 3) les difficultés à obtenir des données sur le financement national en raison de calendriers budgétaires différents et des différences dans la présentation des budgets nationaux, et 4) le contexte local (par exemple, les périodes de confinement liées à la COVID-19, l'accent mis sur d'autres priorités, les efforts déployés en parallèle sur le plan sectoriel de l'éducation, les problèmes liés au leadership de l'agence de coordination, les autorisations gouvernementales, etc.)

En ce qui concerne le dialogue sectoriel, l'analyse des facteurs favorables et l'élaboration du pacte de partenariat ont donné lieu à un dialogue consultatif. Le pays mène ce dialogue, d'autant plus si sa direction minis-

FIGURE 2.8.

Le modèle opérationnel encourage le dialogue avec les pays, la définition de priorités et l'égalité des genres, entre autres.

Principaux thèmes des discussions au niveau des pays et du Secrétariat



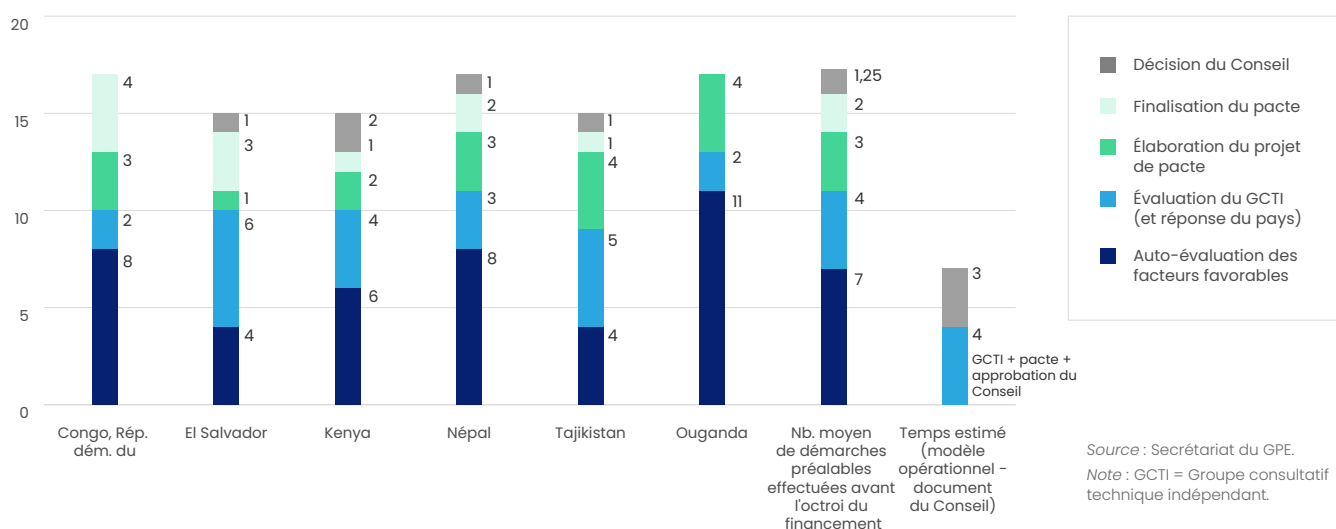
Source : Secrétariat du GPE.

Note : La taille de la bulle correspond au nombre de fois qu'un thème a été codé. GCTI = groupe consultatif technique indépendant.

FIGURE 2.9.

La durée moyenne pour mener à bien les démarches préalables à l'octroi d'un financement est de 18 mois, la majeure partie du temps étant consacrée à l'auto-évaluation des facteurs favorables.

Analyse du temps nécessaire à la réalisation des démarches préalables à l'octroi d'un financement (en mois)



⁶⁷ Agents de liaison du gouvernement, agents de coordination, organisations de la société civile et autres parties prenantes au niveau national.

ENCADRÉ 2.4. Webinaire du Secrétariat à l'attention des pays pilotes

Le GPE a organisé un webinaire de deux jours, les 21 et 22 juin 2022, afin de recueillir les témoignages des parties prenantes qui ont mis à l'essai le nouveau modèle dans les pays partenaires : El Salvador, Kenya, Népal, Ouganda, République démocratique du Congo et Tadjikistan. Les discussions ont été modérées par Marcellus Albertin, responsable du cluster Développement humain et social à l'Organisation des États des Caraïbes orientales.

Le webinaire auquel plus de 100 participants ont participé chaque jour a été un moment d'apprentissage pour le partenariat, et a permis aux pays d'échanger sur leurs expériences respectives. Les échanges ont permis à d'autres pays partenaires qui appliqueront ultérieurement le nouveau modèle du GPE, et plus largement à l'ensemble du partenariat, de mieux comprendre certains éléments du nouveau modèle^a.

a. Secrétariat du GPE, « Apprendre des pays partenaires qui pilotent l'approche GPE 2025 », Éducation pour tous (blog), 14 juillet 2022, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/apprendre-des-pays-partenaires-qui-pilotent-lapproche-gpe-2025>.

térielle est active. Les enseignements tirés mettent en évidence les domaines à améliorer. Il s'agit notamment de veiller à ce que 1) les éléments techniques sur lesquels porte le dialogue ne relèguent pas au second plan les aspects politiques de la réforme, 2) un groupe de travail technique inclusif chargé des facteurs favorables et de l'élaboration du pacte de partenariat mène le processus, avec la participation d'organisations de la société civile et de syndicats d'enseignants, et 3) l'établissement des priorités stratégiques repose sur l'identification des points de blocage du système et des possibilités de transformation du système, et pas seulement sur la disponibilité des fonds et la détermination des responsables politiques à mettre en œuvre la réforme prioritaire.

Les premières leçons concernant le genre montrent que le fait d'inclure la planification et le suivi intégrant la notion de genre parmi les facteurs favorables a permis la prise en compte de ce sujet dans le processus de planification et l'élaboration des pactes de partenariat. Les exemples suivants proviennent de pays pilotes : 1) participation active d'experts gouvernementaux en matière de genre (El Salvador, République démocratique du Congo), 2) établissement d'une priorité spécifique au genre (Népal), et 3) assurance de l'utilisation de données ventilées par sexe (El Salvador et Tadjikistan). Malgré ces améliorations, l'expérience acquise montre qu'il faut accorder plus d'attention aux liens entre le genre et d'autres facteurs tels que la pauvreté et l'origine ethnique. Un grand nombre de documents partagés

par les pays partenaires comprennent des analyses de la dimension de genre qui expliquent la dynamique des relations entre les sexes dans ces pays ; toutefois, les liens entre les analyses de la dimension de genre et le secteur de l'éducation sont insuffisants pour identifier les principaux goulets d'étranglement. Les enseignements tirés suggèrent également qu'il est nécessaire de définir une approche commune pour suivre des progrès réalisés en matière d'égalité des genres.

Il importe de soutenir les progrès des pays partenaires en matière de financement national, d'alignement et d'harmonisation, et de renforcer les systèmes de données.

Ce chapitre a fait le point sur les progrès réalisés par le partenariat par rapport aux objectifs 1 et 2 au niveau des pays. Il a plus particulièrement mis l'accent sur les facteurs favorables du GPE 2025 et présenté les premiers résultats enregistrés par les pays pilotes dans le cadre de la mise en œuvre des phases initiales du modèle opérationnel. Les indicateurs du cadre de résultats sont conçus pour suivre les progrès généraux réalisés dans les domaines des données et des éléments probants, de la coordination sectorielle, du financement national et de la planification, de l'élaboration des politiques et du suivi sectoriels intégrant la notion de genre. Ils permettent également de suivre la mise en œuvre et l'efficacité des instruments prévus par le GPE 2025, qui ont été déployés

à différentes étapes du modèle opérationnel (évaluation du GCTI, pacte de partenariat et mise en œuvre des financements) afin de favoriser les progrès dans ces domaines.

L'évaluation des facteurs favorables a permis de dégager les domaines prioritaires dans lesquels il convient d'agir afin de faciliter la transformation du système éducatif. Le facteur favorable lié aux données et aux éléments probants a été classé comme un domaine hautement prioritaire dans les trois pays partenaires qui ont fait l'objet d'une évaluation du GCTI en 2021. La coordination sectorielle et le financement national ont été reconnus comme des domaines hautement prioritaires dans deux pays et la planification et le suivi sectoriels intégrant la notion de genre comme un domaine hautement prioritaire dans un pays.

Dans l'ensemble, les pays partenaires ont enregistré quelques progrès dans le volume des dépenses publiques consacrées à l'éducation, mais ne se sont pas encore remis des chocs liés à la pandémie de COVID-19. En 2021, 71 % (44 sur 62) des pays partenaires dont les données sont disponibles ont atteint le seuil de 20 % des dépenses consacrées à l'éducation ou ont augmenté leur part de ces dépenses par rapport à 2020. La part moyenne des dépenses publiques consacrées à l'éducation a progressé en 2021 après une baisse importante en 2020 due à la pandémie de COVID-19. Malgré cette hausse en 2021, les dépenses consacrées à l'éducation restent inférieures au niveau atteint avant la pandémie et sont susceptibles d'être affectées par la crise de la dette à laquelle les pays partenaires du GPE sont actuellement confrontés.

Les progrès sont inégaux dans d'autres domaines. Le GPE a enregistré des progrès au niveau de l'alignement et de l'harmonisation de ses financements, et les groupes locaux des partenaires de l'éducation ont légèrement amélioré leur situation sur le plan de l'inclusion en 2021. La communication des données à l'ISU reste toutefois un sujet préoccupant pour les pays partenaires du GPE, puisque le nombre de pays communiquant des données clés sur l'éducation à l'ISU a diminué en 2021. Si cette baisse ne prouve pas nécessairement l'absence de données au niveau national, elle indique qu'il est nécessaire de renforcer les systèmes de données afin de garantir que les pays partenaires puissent collecter et diffuser des données de qualité répondant aux normes internationales.

En décembre 2021, seuls trois pays partenaires avaient franchi les premières étapes du processus de financement pour la transformation du système et aucun pays n'avait été approuvé pour un financement pour le renforcement des capacités du système. Le modèle opérationnel du GPE 2025 est en train d'être mis en œuvre dans d'autres pays, et il sera alors possible de disposer de plus de données pour examiner les facteurs favorables du GPE 2025. Les premières données montrent que le processus suivi par le GCTI a permis d'identifier les principaux obstacles à la planification, à l'élaboration des politiques et au suivi du secteur intégrant la notion de genre, aux données et aux éléments probants, à la coordination du secteur et au financement national. Les pactes de partenariat devraient tenir compte de ces difficultés, et les incitations fournies par le modèle opérationnel du GPE 2025 devraient contribuer à terme à résoudre ces problèmes. Un cadre d'apprentissage a été mis en place pour tirer des enseignements de la mise en œuvre du modèle opérationnel dans les pays pilotes et aide à identifier les ajustements à apporter au modèle opérationnel.



Des élèves en classe à l'école
St Francis Junior en Ouganda.
GPE/Livia Barton



CHAPITRE 3

RENFORCER LES CAPACITÉS, ADAPTER ET APPRENDRE POUR METTRE EN ŒUVRE ET PROMOUVOIR DES RÉSULTATS À GRANDE ÉCHELLE



APERÇU DES RÉSULTATS

14.i.a.

Proportion de financements de mise en œuvre qui atteignent leurs objectifs globaux pendant la mise en œuvre

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	63,9 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaines prioritaires

Proportion de financements de mise en œuvre qui atteignent les objectifs fixés dans les huit domaines prioritaires du plan stratégique GPE 2025 pendant la mise en œuvre

Domaine prioritaire : Accès

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	72 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaine prioritaire : Apprentissage

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	76,3 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaine prioritaire : Égalité des genres

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	82,7 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaine prioritaire : Inclusion

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	80 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaine prioritaire : Éducation préscolaire

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	80 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaine prioritaire : Enseignement de qualité

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	74,5 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaine prioritaire : Équité, efficacité et volume du financement national

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	71,4 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Domaine prioritaire : Forte capacité organisationnelle

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	74,6 %	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

14.i.b.

Proportion de financements de mise en œuvre qui atteignent les objectifs globaux à l'issue de la mise en œuvre

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	d.i.	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

14.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

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	s.o.	80 %
(Ex.)	(Ex. 2022)	

Note : AC = année civile (1^{er} janvier – 31 décembre) ; d.i. = données insuffisantes ; Ex. = exercice (1^{er} juillet – 30 juin) ; s.o. = sans objet.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Avant la fin du mois de juin 2022, 15 financements avaient été approuvés dans le cadre du modèle opérationnel GPE 2025 : 13 financements pour le renforcement des capacités du système et 2 financements au titre du fonds à effet multiplicateur, dont un financement émanant du mécanisme de l'Accélérateur de l'éducation des filles.
- Le montant des financements de mise en œuvre en cours d'exécution à la fin du mois de juin 2022 s'élevait à 2,9 milliards de dollars, un niveau sans précédent depuis 2015. Ce volume découle en grande partie de l'augmentation du nombre de financements approuvés vers la fin de la période couverte par la stratégie du GPE 2020.
- Au 30 juin 2022, 61 des 74 financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation en cours d'exécution avaient fait l'objet d'un rapport sur l'avancement de la mise en œuvre pendant l'exercice 2022. Parmi ceux-ci, 39 financements (soit 64 %) étaient en bonne voie de mise en œuvre, soit 16 points de pourcentage en deçà du point de référence de 80 % défini par le cadre de résultats. Dans la plupart des cas, les retards de mise en œuvre ont été causés par des facteurs exogènes, tels que les perturbations engendrées par la pandémie et les crises politiques.
- La proportion de financements en bonne voie d'exécution a dépassé 80 % pour les domaines prioritaires concernant l'égalité des genres, l'inclusion et l'éducation préscolaire, mais est restée en deçà de ce seuil pour l'accès, l'apprentissage, l'enseignement, le financement national et la capacité organisationnelle.
- Selon les agents partenaires, 106 766 151 personnes ont bénéficié de financements du GPE en cours d'exécution durant l'exercice 2022, soit 17 % de la population totale d'âge scolaire dans les pays concernés. Les financements pour lesquels des données ventilées par sexe ont été communiquées indiquent que 50 % des bénéficiaires sont des filles, soit 35 522 599 filles.
- Au cours de l'exercice 2022, les financements accordés par le GPE ont permis aux pays partenaires de distribuer 56 189 846 manuels scolaires, de former 675 522 enseignants et de construire ou réhabiliter 8 505 salles de classe. Les résultats dans ces trois domaines sont les meilleurs enregistrés depuis le début de la stratégie précédente, au cours de l'exercice 2016.
- Les bénéficiaires des financements accélérés COVID-19 représentaient 77 % des élèves ayant bénéficié des financements de mise en œuvre du GPE, et 74 % des enseignants formés. Étant donné que les financements accélérés COVID-19 doivent être clôturés au cours de l'exercice 2023, les résultats qu'ils permettront d'atteindre dans ces domaines au cours des prochaines années dépendront donc de l'état d'avancement des financements en cours ainsi que de l'approbation et de la mise en œuvre rapides de nouveaux financements dans le cadre du plan stratégique GPE 2025.

INTRODUCTION

Le troisième objectif poursuivi dans le cadre du plan stratégique GPE 2025 au niveau des pays est de renforcer les capacités, d'adapter et d'apprendre, afin de mettre en œuvre les actions et de promouvoir des résultats à grande échelle. Les financements sont des instruments essentiels qui permettent au GPE de soutenir les efforts déployés par les pays partenaires pour renforcer leurs systèmes éducatifs. Ce chapitre rend compte de la performance des financements de mise en œuvre en cours d'exécution, lesquels sont considérés comme le mécanisme de financement le plus important du GPE. Il examine l'indicateur 14 du cadre de résultats du GPE 2025 et présente les progrès réalisés dans les domaines prioritaires soutenus par les financements de mise en œuvre du Partenariat. Le GPE 2025, s'appuie sur les enseignements tirés du GPE 2020 et a mis en place de nouveaux mécanismes de financement pour soutenir la mise en œuvre des réformes les plus susceptibles de transformer le système éducatif. Étant donné que le modèle opérationnel GPE 2025 est encore en cours de déploiement, les résultats présentés dans ce chapitre concernent principalement les financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel GPE 2020, lesquels contribuent également aux domaines prioritaires du GPE. Les résultats des financements approuvés dans le cadre de la stratégie du GPE 2025 seront présentés dans les prochains rapports sur les résultats.

3.1. PORTEFEUILLE DE FINANCEMENTS

Cette section donne une vue d'ensemble des financements du GPE, examine l'évolution du portefeuille de financements de mise en œuvre et présente l'allocation de ces financements par domaine prioritaire du GPE 2025 et par niveau d'enseignement.

Financements du GPE : vue d'ensemble

Le GPE octroie différents types de financements pour soutenir l'éducation dans les pays partenaires et dans le monde. Le modèle opérationnel du GPE 2025 approuvé par le Conseil d'administration du GPE en décembre 2020 a mis en place cinq mécanismes pour aider les pays partenaires à transformer leur système : 1) le financement pour la transformation du système, 2) le financement pour le renforcement des capacités du système, 3) l'Accélérateur de l'éducation des filles, 4) les capacités stratégiques et 5) les mécanismes de financement innovants (cf. [encadré 3.1](#) pour plus de détails sur ces cinq mécanismes). Ces mécanismes se caractérisent principalement par un meilleur soutien aux efforts déployés par les pays partenaires pour renforcer leurs capacités systémiques et par des incitations accrues à poursuivre la transformation de leurs systèmes. À la fin du mois de juin 2022, le GPE avait approuvé 15 financements dans le cadre du nouveau modèle opérationnel :

13 financements pour le renforcement des capacités du système et deux financements au titre du fonds à effet multiplicateur, dont l'un au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles. Le GPE a par ailleurs alloué des fonds pour tester des interventions sur les capacités stratégiques dans le domaine du suivi, de l'évaluation et de l'apprentissage (cf. [encadré 3.2](#)).

Le volume total des financements en cours d'exécution, tous types de financement confondus, s'élevait à 2,9 milliards de dollars en juin 2022 (cf. [tableau 3.1](#) ; cf. également l'[annexe R](#)). Le portefeuille de financements en cours d'exécution se compose principalement de financements approuvés dans le cadre du GPE 2020. Cela étant, le volume et la part des financements devraient augmenter graduellement dans les années à venir, à mesure que le modèle opérationnel du GPE 2025 poursuit son déploiement.

Portefeuille de financements de mise en œuvre

Le financement de mise en œuvre — qui comprend le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur, les financements accélérés et les financements accélérés COVID-19 — est le principal type de financement du portefeuille du GPE (cf. annexes S à V pour connaître la répartition des financements de

ENCADRÉ 3.1. Mécanismes de financement mis en place dans le cadre du GPE 2025

- **Le financement pour la transformation du système** est accordé aux pays partenaires pour leur permettre de mener à bien certaines réformes prioritaires qui favorisent la transformation du système, telles que celles énoncées dans leurs pactes de partenariat^a. Il est accordé selon une approche flexible reposant sur des conditions et des incitations spécifiques au contexte liées à quatre facteurs favorables à la transformation du système : 1) planification sectorielle intégrant la notion de genre ; 2) données et éléments factuels ; 3) volume, équité, et efficience du financement national ; et 4) coordination sectorielle.
- **Le financement pour le renforcement des capacités du système** est octroyé aux pays partenaires afin de promouvoir le renforcement des capacités dans tous les aspects des objectifs fixés par le GPE au niveau des pays^b. Il soutient diverses activités visant à renforcer la capacité nationale à élaborer, mettre en œuvre et suivre les plans et politiques sectoriels.
- **L'Accélérateur de l'éducation des filles** encourage l'égalité des genres dans les pays partenaires éligibles dans lesquels l'éducation des filles est identifiée comme un défi majeur^c. Ce mécanisme, qui finance des actions ambitieuses en faveur de l'égalité des genres, vise à donner aux filles la possibilité d'aller à l'école et d'apprendre (cf. partie sur l'état d'avancement du financement plus loin dans ce chapitre).
- **Les capacités stratégiques** désignent les partenariats gérés par le Secrétariat qui 1) viennent compléter les ressources du GPE à la demande et en réponse aux besoins des pays sur la base de données probantes ; 2) permettent aux partenaires du GPE de proposer leur expertise, leurs ressources ou leurs solutions pour renforcer la capacité des pouvoirs publics nationaux à transformer les systèmes ; et 3) s'attaquent aux problèmes complexes de l'éducation ou des systèmes intersectoriels auxquels sont confrontés plusieurs pays partenaires du GPE.
- **Les mécanismes de financement innovants** constituent de nouvelles approches permettant de mobiliser des fonds supplémentaires pour les systèmes éducatifs. Ces approches comprennent le financement au titre du fonds à effet multiplicateur du GPE^d, les incitations liées aux opérations de remise de la dette (Debt2Ed), les fonds de contrepartie destinés à encourager les contributions du monde des affaires et des fondations privées (GPE 1 : 1), le cofinancement en début de période (SmartEd) et la mobilisation renforcée (cf. partie 4.4 du chapitre 4).

a. Voir la description du pacte de partenariat figurant à l'introduction du présent rapport.

b. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Directives relatives au financement pour la préparation d'un programme (version préliminaire) », (Washington : GPE, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-financement-pour-le-renforcement-des-capacites-du-systeme-version>.

c. GPE, « Accélérateur de l'éducation des filles », (Washington : GPE, mars 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/laccelerateur-de-leducation-des-filles>.

d. GPE, « Le fonds à effet multiplicateur du GPE » page internet, <https://www.globalpartnership.org/fr/funding/gpe-multiplier>.

TABEAU 3.1.**Nombre et montants des financements en cours d'exécution en juin 2022, tous types de financements confondus**

Type	Nombre	Montant (USD)	Part du montant (%)
Financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025 en cours d'exécution en juin 2022			
Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation	17	9 538 448	0,3
Financement pour la préparation du programme	6	1 199 449	0
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (y compris au titre du fonds à effet multiplicateur)	74	2 300 419 695	78,9
Sous-total : modèle opérationnel du GPE 2020	97	2 311 157 592	79,3
Financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025 en cours d'exécution en juin 2022			
Financement pour le renforcement des capacités du système	12	6 451 539	0,2
Réaction aux situations d'urgence			
Financement accéléré	16	204 212 968	7,0
Financement accéléré COVID-19	34	250 690 000	8,6
Appui thématique international			
L'Éducation à voix haute	1	72 850 025	2,5
Échange de connaissances et d'innovations	1	70 500 000	2,4
Total	161	2 915 862 124	100

Source : Secrétariat du GPE.

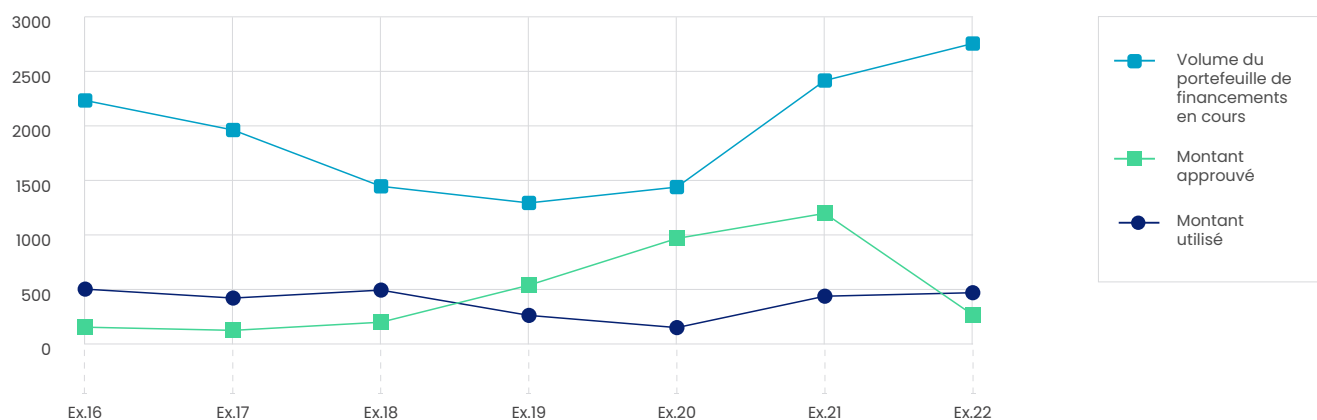
Note : Étant donné que certains financements n'étaient pas encore en cours en juin 2022, le nombre de financements liés au modèle opérationnel GPE 2025 ne correspond pas à celui des financements approuvés mentionné dans le texte principal.

ENCADRÉ 3.2. Capacités stratégiques dans le domaine du suivi, de l'évaluation et de l'apprentissage

Les capacités stratégiques du GPE, l'un des nouveaux mécanismes instaurés par le modèle opérationnel du GPE 2025, proposent des services de conseil technique et de renforcement des capacités aux pays partenaires pour améliorer leurs systèmes de suivi, d'évaluation et d'apprentissage, afin de soutenir les processus menés par les pays pour adapter et apprendre en vue de promouvoir des résultats à grande échelle. Il peut également être utilisé pour faciliter le suivi et l'évaluation des politiques et programmes jugés prioritaires dans les pactes de partenariat, et pour en tirer des enseignements. La mise en œuvre sera lancée à titre expérimental en Dominique, à Grenade, à Sainte-Lucie, à Saint-Vincent-et-les Grenadines et en Gambie au cours de l'année civile 2022.

FIGURE 3.1.**Le volume des financements de mise en œuvre en cours d'exécution a considérablement augmenté ces dernières années**

Montant des financements approuvés, utilisation et volume du portefeuille de financements en cours (millions, USD)



Source : Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Revue du portefeuille 2016 (Washington : GPE, janvier 2017), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/revue-du-portefeuille-2016> ; GPE, Rapport sur la performance des financements 2019, (Washington : GPE, février 2020), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-la-performance-des-financements-2019> ; GPE, Rapport de situation sur les financements 2020, (Washington : GPE, mars 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-de-situation-sur-les-financements-2020>.

Note : Les données sur l'utilisation peuvent ne pas correspondre à celles communiquées ailleurs compte tenu des ajustements effectués sur la base des rapports reçus des agents partenaires. Ex = Exercice.

mise en œuvre selon la situation de fragilité des pays, par région et par pays).

Le portefeuille de financements de mise en œuvre en cours d'exécution s'est considérablement étoffé ces dernières années (cf. figure 3.1). Cette progression s'explique en grande partie par l'augmentation du nombre de financements approuvés au cours des exercices 2020 et 2021, notamment par l'approbation de 66 financements accélérés COVID-19 d'une valeur de 467 millions de dollars. Les financements approuvés dans le cadre du plan stratégique GPE 2020 comptent pour la grande majorité du portefeuille de financements en cours d'exécution⁶⁸.

Le montant des financements approuvés est passé de 1,2 milliard de dollars au cours de l'exercice 2021 à 267 millions de dollars au cours de l'exercice 2022. Cela s'explique par le déploiement en cours du modèle opérationnel GPE 2025. Le nombre et le volume des financements approuvés au cours de l'exercice 2022 ont toutefois été plus élevés que ceux des premières années couvertes par le plan stratégique GPE 2020. Ainsi 19 financements ont été approuvés au cours de l'exercice

2022⁶⁹, dont deux financements au titre du fonds à effet multiplicateur (El Salvador et Rwanda) dans le cadre du nouveau modèle opérationnel GPE 2025. Le financement octroyé au Salvador comprend un financement au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles (se référer aux précisions données dans la section sur l'état d'avancement du financement plus loin dans ce chapitre). Les financements pour la transformation du système devraient être approuvés au cours de l'exercice 2023.

Le montant total utilisé a augmenté pour atteindre 470 millions de dollars au cours de l'exercice 2022 après avoir chuté au cours de l'exercice 2020. Les financements accélérés (y compris les financements accélérés COVID-19) qui ne représentent que 25 % du volume total de financements constituaient 43 % du montant total utilisé au cours de l'exercice 2022⁷⁰. Les financements accélérés sont mis en œuvre sur une période plus courte (18 mois) et doivent utiliser les fonds plus rapidement que les autres types de financements de mise en œuvre (quatre ans). Les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation ont utilisé 267 millions de dollars au total au cours de l'exercice 2022. Si les financements pour lesquels on estime que

68 Cette situation tient au fait que les financements de mise en œuvre sont conçus pour durer environ quatre ans ; par conséquent, la plupart des financements approuvés au cours de l'exercice 2018 ou plus tard sont toujours en cours d'exécution dans le cadre du GPE 2025.

69 Les 19 financements approuvés au cours de l'exercice 2022 comprennent trois financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, neuf financements au titre du fonds à effet multiplicateur, quatre financements accélérés ordinaires et trois financements supplémentaires. Le nombre total de financements approuvés ailleurs est de 18 en raison des deux financements accordés à la République du Yémen (pour un financement pour la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation et un au titre du fonds à effet multiplicateur) qui ont été comptabilisés comme un seul financement.

70 Les financements accélérés COVID-19 ont utilisé 143 millions de dollars au cours de l'exercice 2022.

ENCADRÉ 3.3. Données sur l'égalité des genres dans le calcul des coûts des financements

La contribution des financements à l'égalité de genre est mesurée grâce à deux types de données : l'estimation du montant consacré spécifiquement à la dimension de genre (présenté dans ce chapitre) et l'estimation du montant consacré à l'intégration de cette dimension (présenté dans le chapitre 2). La première correspond au montant établi pour le domaine prioritaire de l'égalité des genres et est estimé à l'aide de la méthodologie de chiffrage pour tous les domaines prioritaires (cf. [annexe BB](#)). Ce montant ne tient pas entièrement compte de la contribution du financement à l'égalité des genres, car une activité peut toucher plusieurs domaines prioritaires, auquel cas le coût de l'activité est réparti entre ces domaines prioritaires. Le deuxième montant, qui concerne l'intégration de la dimension de genre, est estimé pour tous les domaines prioritaires de chaque financement. Si une activité relevant d'un domaine prioritaire prévoit de manière explicite des interventions visant à promouvoir un aspect spécifique de l'égalité des genres (tel que déterminé par le système de codage pour l'égalité des genres), alors on estime que celle-ci est intégrée dans l'activité, et le coût de l'activité est imputé au montant total prévu pour les activités dans lesquelles l'égalité des genres a été intégrée^a.

a. Étant donné qu'un marqueur de l'égalité des genres est utilisé au niveau de l'activité, la méthodologie utilisée peut conduire à sous-estimer l'intégration de la notion de genre de deux manières. Premièrement, si aucune précision n'est faite sur la manière dont une activité est censée promouvoir l'égalité des genres ou sur la manière dont elle contribue à d'autres activités dont l'objectif principal est l'égalité des genres. Deuxièmement, le codage peut ne pas rendre compte de la façon dont un sous-ensemble d'activités permet d'intégrer la notion de genre dans l'ensemble du projet. Par exemple, si le taux de scolarisation des filles est l'un des indicateurs utilisés dans le cadre d'un financement pour sélectionner les districts visés par l'intervention, le financement n'est pas considéré comme intégrant la notion de genre à moins que celle-ci ne soit spécifiquement mentionnée au niveau de la sous-composante.

l'utilisation⁷¹ des fonds était en retard ou légèrement en retard avaient affiché la progression attendue en temps voulu, le montant total utilisé pour l'ensemble des financements aurait été de 650 millions de dollars, soit 37 % de plus que le montant réellement utilisé.

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

Le plan stratégique GPE 2025 définit huit domaines prioritaires, jugés essentiels à la réalisation de la mission et du but du GPE. Il s'agit de l'accès ; de l'apprentissage ; de l'égalité des genres ; de l'inclusion ; de l'éducation

préscolaire ; de l'enseignement et des enseignants ; du volume, de l'équité et de l'efficacité du financement national ; et de la capacité organisationnelle⁷². En raison du déploiement actuel du GPE 2025, les données collectées proviennent des financements de mise en œuvre en cours d'exécution approuvés dans le cadre du GPE 2020. Elles permettent de déterminer de quelle manière ces financements contribuent aux huit domaines prioritaires du GPE 2025⁷³.

Les financements du GPE continuent de cibler en priorité l'apprentissage et l'enseignement, conformément à l'allocation thématique du plan stratégique GPE 2020, et représentent 31 % du montant total des financements⁷⁴. La répartition des fonds alloués aux 80 financements

⁷¹ Le GPE évalue l'utilisation des fonds en comparant la quantité du financement utilisé à un moment donné au temps écoulé de la période couverte par le financement. Si la période écoulée dépasse le montant des fonds utilisés de plus de 25 %, le financement est classé en retard au niveau de l'utilisation. Si l'écart se situe entre 15 % et 25 % le financement est considéré comme étant légèrement en retard. S'il est inférieur à 15 % le financement est jugé être en bonne voie.

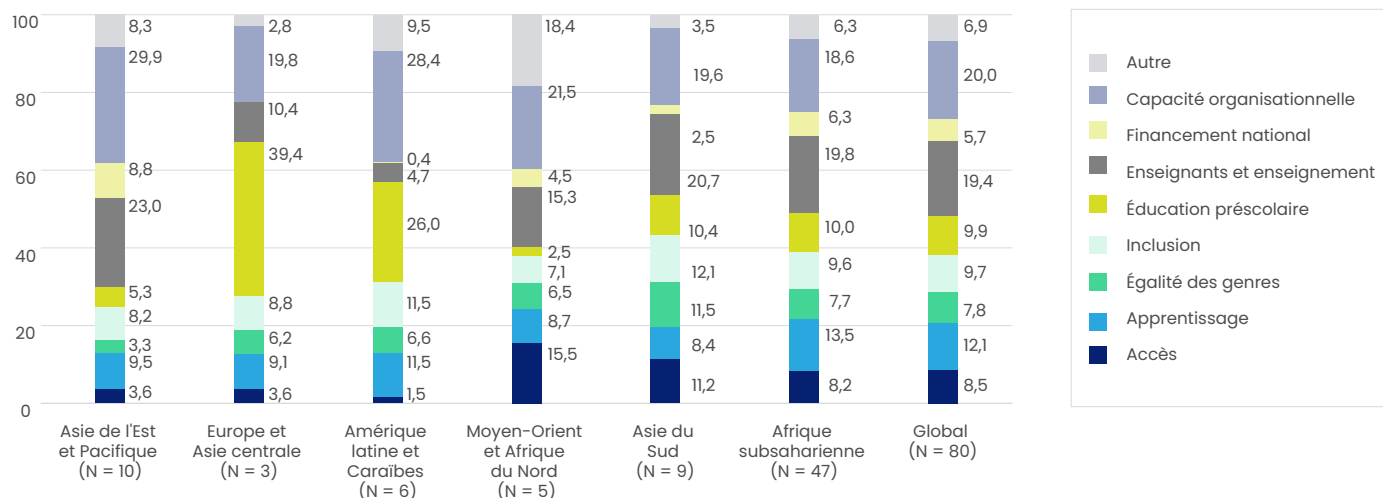
⁷² Ces domaines prioritaires concerneront les financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025, même si les objectifs des financements octroyés par le GPE varient selon le contexte spécifique des pays.

⁷³ Voir l'[annexe BB](#) sur la méthodologie suivie pour le codage thématique et le chiffrage des financements.

⁷⁴ Cette part passe à 36 % si on intègre les montants correspondant aux codes liés à l'apprentissage dans le domaine prioritaire de l'éducation préscolaire. Les financements approuvés dans le cadre du GPE 2020 ont alloué 36 % de leurs fonds aux activités liées à l'apprentissage, 30 % à l'équité et 30 % au renforcement des systèmes. Les financements analysés dans cette section ont affecté 29 % de leurs fonds aux activités liées aux codes correspondant au but stratégique de l'équité (il s'agit notamment des codes relatifs aux domaines prioritaires de l'accès, de l'égalité des genres et de l'inclusion, et de ceux liés à l'accès dans le domaine prioritaire de l'éducation préscolaire) et 28 % aux activités liées aux codes correspondant au renforcement des systèmes (il s'agit notamment des codes relatifs aux domaines prioritaires de la capacité organisationnelle et du financement national, et du code des systèmes d'éducation de la petite enfance), ce qui concorde dans une large mesure avec le calcul des coûts effectué dans le cadre du plan stratégique GPE 2020.

FIGURE 3.2.**La part des financements alloués aux domaines prioritaires varie selon les régions**

Estimation des montants alloués aux huit domaines prioritaires du GPE 2025, par région (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

de mise en œuvre⁷⁵ du GPE (2,6 milliards de dollars) en cours à un moment ou à un autre de l'exercice 2022 est la suivante : 20 % pour la capacité organisationnelle, 19 % pour les enseignants et l'enseignement, 12 % pour l'apprentissage, 10 % pour l'inclusion, 10 % pour l'éducation préscolaire, 9 % pour l'accès, 8 % pour l'égalité des genres (se référer au chapitre 2 pour en savoir plus sur le degré d'intégration de la dimension de genre dans les financements et à l'encadré 3.3 pour comprendre la différence entre ce montant et celui de l'intégration de la notion de genre) et 6 % pour le volume, l'équité et l'efficacité du financement national (cf. figure 3.2)⁷⁶.

La part des financements alloués aux domaines prioritaires varie d'une région à l'autre. Ces différences peuvent s'expliquer par la diversité des difficultés et des priorités propres à chaque région dans le secteur de l'éducation. On observe un écart important en ce qui concerne la part allouée à l'éducation préscolaire, qui passe de 2 % au Moyen-Orient et en Afrique du Nord à 39 % en Europe et en Asie centrale, région dans

laquelle deux financements sur trois comportent des composantes importantes liées à l'éducation préscolaire. Selon les estimations, le montant alloué aux enseignants et à l'enseignement va de 5 % dans la région Amérique latine et Caraïbes à 23 % dans la région Asie de l'Est et Pacifique. Les financements accordés aux pays de la région Amérique latine et Caraïbes visent à soutenir les enseignants et l'enseignement, en particulier au niveau de l'éducation de la petite enfance, mais l'aide qu'ils apportent aux enseignants au niveau de l'éducation de la petite enfance est comptabilisée dans le domaine prioritaire de l'éducation préscolaire.

La part du financement allouée à chaque niveau d'enseignement est restée largement comparable à celle des années précédentes, les financements de mise en œuvre du GPE continuant de mettre l'accent sur l'enseignement primaire⁷⁷. Chaque année, le GPE rend compte à l'Organisation de coopération et de développement économiques de l'estimation des décaissements pour les différents niveaux d'enseignement. Selon les infor-

⁷⁵ Les financements de mise en œuvre mentionnés dans cette section font référence aux financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et aux financements au titre du fonds à effet multiplicateur, mais ne concernent pas les financements accélérés. Le nombre de financements est différent de celui indiqué dans le tableau 3.1, car l'analyse porte sur les financements en cours à un moment donné de l'exercice 2022, de manière à présenter une image plus précise de la contribution des financements aux huit domaines prioritaires. Les financements accélérés sont exclus de l'analyse en raison de leur nature particulière : ils servent à aider les pays à faire face à une crise et non à contribuer directement à la transformation du système ou à la réalisation de progrès dans les huit domaines prioritaires.

⁷⁶ On entend par capacité organisationnelle les efforts déployés pour renforcer la capacité du système, à savoir les données et les diagnostics, l'analyse, l'élaboration de politiques, la planification, le suivi ainsi que la coordination et l'alignement du secteur. Les activités chiffrées pour le domaine prioritaire « volume, équité et efficacité du financement national » concernent l'assistance technique apportée afin d'améliorer la gestion des finances publiques, les subventions accordées aux écoles afin d'améliorer l'équité et l'efficacité des ressources, et les interventions visant à améliorer l'efficacité interne du système éducatif (par exemple, l'élaboration d'un cadre stratégique pour réduire le décrochage scolaire et le redoublement). Le reste des fonds, soit 7 % du montant total, est consacré à d'autres dépenses, notamment la gestion du programme, les coûts encourus par l'agent partenaire au titre du soutien à la mise en œuvre et le montant non alloué.

⁷⁷ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Rapport sur les résultats 2021*, (Washington : GPE, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats-2021>.

ENCADRÉ 3.4. État d'avancement et performance des financements accélérés COVID-19

Après l'apparition de la pandémie mondiale de COVID-19, le GPE a débloqué 467 millions de dollars sous forme de financements accélérés COVID-19 pour aider les pays partenaires à en atténuer les effets. Le GPE a approuvé et financé 66 financements pour soutenir la mise en œuvre de stratégies d'atténuation et de redressement concertées et alignées sur les priorités du gouvernement.

Sur ces 66 financements, 34 étaient en cours d'exécution et 32 avaient été clôturés à la fin de l'exercice 2022. Bien que le mécanisme de financement du GPE ait été initialement conçu pour une durée de 12 à 18 mois, les périodes de mise en œuvre ont été prolongées pour 54 financements (en moyenne de 7,8 mois)^a. Cela s'explique principalement par la persistance et le caractère imprévisible de la pandémie, qui ont obligé les programmes à s'adapter à des environnements changeants.

Sur les 34 financements en cours à la fin de l'exercice 2022, les données communiquées pour la plupart des programmes montrent qu'ils étaient en bonne voie pour achever leur mise en œuvre à la fin de l'exercice 2022. Pour 12 financements accélérés COVID-19, le Secrétariat a rejeté les requêtes de prorogation, parce qu'elles repoussaient la date de fin de programme à la mi-2023 (Bangladesh, Éthiopie, République du Yémen et 6 financements à des pays des îles du Pacifique) ou ne permettaient pas de garantir une mise en œuvre complète (Mali, Soudan et Tchad). Les retards observés dans la mise en œuvre de ces financements s'expliquent en grande partie par les différents effets engendrés par la COVID-19 (îles du Pacifique), par les crises politiques et le manque de souplesse requis pour y faire face (Mali, Soudan et Tchad), ainsi que par les problèmes de mise en œuvre et le manque de réactivité pour les résoudre (Bangladesh, Éthiopie et République du Yémen). Le financement octroyé au Soudan n'a pas pu être mené à terme, car l'agent partenaire a suspendu les décaissements après le coup d'État militaire. La poursuite de la mise en œuvre dépendra de la mise en place de nouvelles dispositions. Dans le cas des 11 autres financements, ainsi que pour les Comores, les autorités nationales et les agents partenaires ont cherché à accélérer la mise en œuvre du programme existant, malgré la mise en œuvre et l'utilisation souvent insuffisantes de ces financements. Les rapports de fin d'exécution, soumis pour 12 des 32 financements clôturés^b, montrent que ces projets ont presque entièrement atteint leurs objectifs. Cinq des dix financements ayant fait l'objet d'un rapport sur l'état d'avancement global ont atteint pleinement leurs objectifs, quatre ont quasiment atteint leurs objectifs et un a partiellement atteint les objectifs du projet^c.

Les enquêtes de suivi et les rapports de fin d'exécution des financements montrent des réalisations notables dans les principales activités. Ainsi, les activités d'apprentissage à distance soutenues par les financements ont bénéficié à 76 millions d'enfants, dont 36 millions de filles, pendant la phase d'atténuation et de réponse à la pandémie (par exemple, en offrant de nouvelles solutions d'apprentissage pendant la fermeture des écoles). Les programmes ont formé 229 887 enseignants (dont 100 799 enseignantes) pendant la phase de rétablissement (par exemple, en effectuant une évaluation de l'apprentissage pour guider les programmes de rattrapage après la réouverture des écoles) afin d'offrir des programmes d'apprentissage accéléré pour atténuer les pertes d'apprentissage liées à la fermeture des écoles. L'évaluation formative de la réponse du GPE à la COVID-19 en 2021 fait apparaître certaines pratiques innovantes qui ont émergé dans les principaux domaines prioritaires, notamment les résultats d'apprentissage, l'accès à l'éducation et l'égalité des genres^d.

Une évaluation sommative de la réponse du GPE à la COVID-19, qui sera menée dans les années à venir, examinera de plus près l'efficacité du soutien du GPE aux pays partenaires et permettra d'affiner la stratégie et le modèle opérationnel du GPE.

a. À fin juillet 2022, date de clôture pour la collecte des données de ce rapport.

b. Les rapports de fin d'exécution sont dus six mois après la date de clôture du financement. Trois des treize financements (Ghana, Somalie [Puntland] et Vanuatu) n'avaient pas soumis leur rapport de fin d'exécution au moment de la date limite de prise en compte des données pour ce rapport (juillet 2022). Les rapports de fin d'exécution de deux financements (Bhoutan et Malawi) ont été soumis avant la date limite.

c. Basé sur la note globale d'efficacité qui évalue la mesure dans laquelle le programme a atteint les objectifs visés au moment de la clôture du programme. Se référer à la définition de chaque note dans le « modèle de rapport de fin d'exécution pour les financements accélérés COVID-19 », <https://www.globalpartnership.org/fr/content/modele-de-rapport-de-fin-dexecution-pour-les-financements-acceleres-covid-19>. Le financement octroyé à l'Afghanistan a partiellement atteint ses objectifs, malgré les difficultés importantes échappant au contrôle du projet, telles que le remaniement ministériel, l'escalade des conflits et la prise de contrôle du pays par les Talibans.

d. M. Aslam et S. Rawal, « Évaluation formative du soutien du GPE à la riposte à la crise de la COVID-19 » (Washington : GPE, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/evaluation-formative-du-soutien-du-gpe-la-riposte-la-crise-de-la-covid-19>.

mations communiquées pour 2021, on estime que 50 % des financements de mise en œuvre du GPE soutiennent l'enseignement primaire, 15 % le premier cycle du secondaire, 11 % l'éducation de la petite enfance et 3 % le deuxième cycle du secondaire⁷⁸.

3.2. PERFORMANCE DES FINANCEMENTS DU GPE

(Indicateurs 14ia et 14ib)

Les sections qui suivent examinent l'état des financements de mise en œuvre au moment de leur exécution et de leur achèvement. Elles décrivent également les réalisations des financements au cours de l'exercice 2022.

État d'avancement global pendant la mise en œuvre

L'indicateur 14ia du cadre de résultats du GPE suit la proportion de financements de mise en œuvre du GPE qui atteignent leurs objectifs au cours de la mise en œuvre. Il se décompose en deux parties, l'une suivant l'état d'avancement global des financements (sur la base des notes de mise en œuvre et d'utilisation des fonds) et l'autre suivant l'état d'avancement des financements par rapport aux huit domaines prioritaires (reposant uniquement sur la mise en œuvre) définis par le plan stratégique GPE 2025. Les financements sont jugés en bonne voie pour atteindre leurs objectifs si la mise en œuvre globale et l'utilisation des fonds sont toutes deux en bonne voie, conformément aux normes

de suivi des financements du GPE⁷⁹. Ces indicateurs couvrent les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (cf. **encadré 3.4** pour l'état d'avancement et la performance des financements accélérés COVID-19).

La part des financements en bonne voie de mise en œuvre est inférieure de 16 points de pourcentage au point de référence de 80 % fixé par le cadre de résultats. À la fin de l'exercice 2022⁸⁰, 74 financements de mise en œuvre étaient en cours d'exécution. Des rapports d'avancement étaient disponibles pour 61 d'entre eux au cours de l'exercice et sont pris en compte dans l'analyse⁸¹. Trente-neuf de ces financements ont été jugés en bonne voie (soit 64 %). Les 22 financements restants ont été jugés comme étant en retard⁸². Sur les 22 financements jugés en retard, 17 étaient en retard à la fois au niveau de la mise en œuvre et de l'utilisation des fonds⁸³. Pour trois financements (Népal, Rwanda et Sierra Leone), la mise en œuvre était en bonne voie, mais l'utilisation des fonds était en retard. Les rapports sur l'avancement de ces trois financements suggèrent que les retards de mise en œuvre ont été rattrapés, mais que l'utilisation des fonds est restée en retard, principalement en raison de sous-utilisations antérieures. Dans le cas de deux financements (Mali et Soudan), l'utilisation des fonds était en bonne voie, mais la mise en œuvre était en retard, pour deux raisons principales. Premièrement, dans ces pays, l'agent partenaire ne rendait compte que des fonds qu'il avait transférés sur le compte du projet, mais il semblerait que l'utilisation réelle soit beaucoup plus faible. Deuxièmement, la méthodologie suivie pour évaluer l'état d'utilisation des financements ne tient pas compte du retard accusé dans le démarrage du

78 Le montant indiqué pour l'éducation de la petite enfance diffère légèrement de l'estimation donnée pour le montant alloué à l'éducation préscolaire figurant dans le chiffrage thématique, principalement parce que le premier se base sur le montant décaissé et la seconde sur le montant alloué, et que les méthodologies utilisées sont différentes. Les 20 % restants se répartissent comme suit : 19 % pour un niveau d'enseignement non précisé (par exemple, soutien à la politique d'éducation et à la gestion administrative), 0,6 % pour les repas scolaires et 0,4 % pour d'autres niveaux d'éducation (par exemple, éducation des adultes).

79 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Modèle de rapport annuel sur l'état d'avancement des projets » (Washington : GPE, mai 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/modele-de-rapport-annuel-sur-letat-davancement-des-projets>. L'évaluation de l'état d'avancement global de chaque financement se fait en quatre étapes. Premièrement, l'agent partenaire attribue une note globale de mise en œuvre dans le rapport sur l'avancement du financement. L'évaluation se fait sur une échelle de six points allant de très satisfaisant à très insatisfaisant, définis dans le modèle de rapport sur l'avancement. Deuxièmement, le Secrétariat recoupe cette évaluation avec d'autres éléments probants disponibles (par exemple, le rapport de mission, l'aide-mémoire) et la convertit ensuite afin de classer le financement dans une des catégories suivantes : « en bonne voie » ou « en retard » (les appréciations « modérément satisfaisantes » ou supérieures sont associées à la catégorie « en bonne voie »). Troisièmement, le Secrétariat détermine la note d'utilisation du financement en fonction du rapport sur l'utilisation des fonds transmis par l'agent partenaire. L'utilisation du financement est jugée en bonne voie si, à la fin de l'exercice, la période écoulée ne dépasse pas de plus de 25 points de pourcentage le montant des fonds utilisés. Quatrièmement, le Secrétariat évalue l'état d'avancement global en combinant les évaluations de la mise en œuvre et de l'utilisation du financement. Le financement est jugé en bonne voie si la mise en œuvre et l'utilisation sont toutes deux en bonne voie.

80 Dans la section consacrée à l'allocation thématique, 80 financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation en cours à un moment donné de l'exercice 2022 ont été analysés, afin de présenter une image plus précise de l'investissement du GPE au cours de l'exercice. Dans cette section, 74 des financements toujours en cours d'exécution à la fin de l'exercice ont été inclus dans l'analyse, afin de rendre compte de l'état actuel des financements de mise en œuvre en cours.

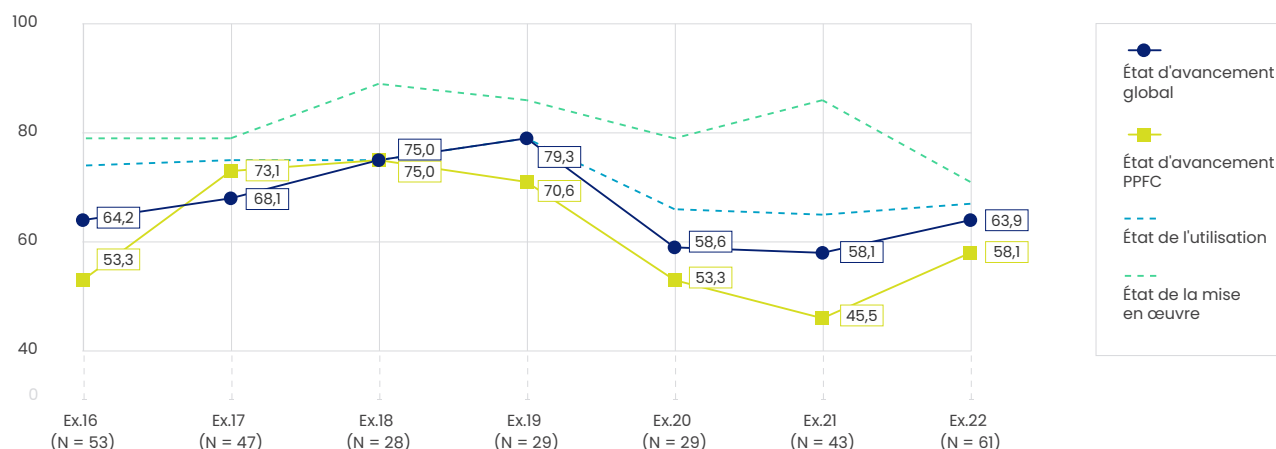
81 Les agents partenaires doivent transmettre leur premier rapport sur l'avancement 15 mois après le début de la mise en œuvre. Ainsi, l'analyse de cet indicateur ne tient pas compte des 13 nouveaux financements qui ne devaient pas encore fait l'objet de leur premier rapport : Bangladesh, République du Congo, Guatemala, Guinée-Bissau, Micronésie, Nigéria, îles du Pacifique, Pakistan [Baloutchistan], Pakistan [Khyber Pakhtunkhwa], Pakistan [Punjab], deux financements pour la République arabe syrienne et un financement régional pour les pays des Caraïbes. Bien que le Myanmar n'ait pas soumis de rapport sur l'avancement de la mise en œuvre au cours de l'exercice 2022, ce financement est pris en compte dans l'analyse grâce à la note de mise en œuvre fournie par le Secrétariat.

82 Les 22 financements concernent le Burundi, Cabo Verde, les Comores, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Ghana, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Honduras, Madagascar, le Mali, le Myanmar, le Népal, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, la Sierra Leone, le Soudan du Sud, le Soudan, la Tanzanie (Zanzibar), le Timor-Leste et Vanuatu.

83 Les 17 financements concernent le Burundi, Cabo Verde, les Comores, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Ghana, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Honduras, Madagascar, le Myanmar, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sao Tomé-et-Principe, le Soudan du Sud, la Tanzanie (Zanzibar), le Timor-Leste et Vanuatu.

FIGURE 3.3.**La part de financements en bonne voie d'exécution ne retrouve pas les niveaux atteints avant la pandémie**

Proportion de financements dont l'état d'avancement global, la mise en œuvre et l'utilisation des fonds sont en bonne voie, entre les exercices 2016 et 2022, dans l'ensemble des pays partenaires et dans les PPFC



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Le Secrétariat du GPE a recoupé les notes de mise en œuvre et les a réattribuées si nécessaire pour toutes les années. La méthodologie a été légèrement modifiée durant l'exercice 2022 afin de garantir la cohérence des notes de mise en œuvre dans l'ensemble du portefeuille. Voir l'annexe Z pour connaître la proportion de financements en bonne voie d'exécution basée sur les évaluations fournies par les agents partenaires. La proportion de financements en bonne voie et le nombre de financements inclus dans l'analyse sont différents de ceux indiqués dans les rapports sur les résultats antérieurs et dans d'autres rapports pour certaines années, car la nouvelle analyse a exclu certains financements accélérés par souci de cohérence avec la méthodologie de l'indicateur I41a du cadre de résultats du GPE 2025. PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ; Ex. = exercice.

financement après son approbation, délai qui était de plus d'un an pour le Mali.

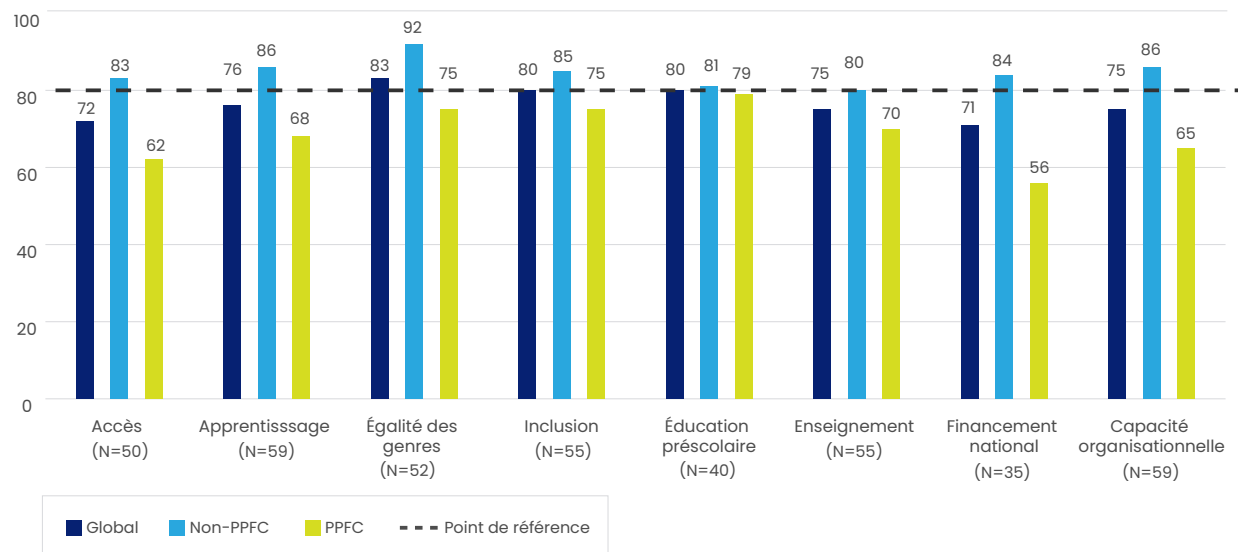
Une analyse des rapports sur l'avancement des financements classés parmi les financements en retard montre que ceux-ci sont dus à de multiples raisons. L'une des raisons les plus citées par les agents partenaires est l'impact persistant de la pandémie de COVID-19. Certains pays dont les financements sont en retard avaient fermé les écoles en 2021 et/ou 2022, et d'autres avaient accumulé des retards depuis le début de la pandémie. D'autres facteurs exogènes, comme les crises politiques (Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Myanmar et Soudan), les remaniements gouvernementaux (Cabo Verde, Madagascar et Tanzanie [Zanzibar]), les catastrophes naturelles (Honduras et Madagascar) et la grève des enseignants (Guinée-Bissau), ou encore l'insuffisance des capacités permettant de réagir à ces situations ont également affecté certains financements. Par exemple, les requêtes de restructuration des financements en Guinée, à Cabo Verde, à Madagascar et en Tanzanie [Zanzibar] ont mis plus d'un an à être soumises. Pour d'autres pays comme les Comores, l'Érythrée, le Mali, le Myanmar et le Soudan, la marche à suivre est encore incertaine, même si plusieurs mois, voire plus d'un an,

se sont écoulés depuis que les crises ont éclaté. Les rapports sur l'avancement mentionnent également des retards dans la passation des marchés (Guinée-Bissau, Honduras et Soudan du Sud) et dans la mise en place des unités de gestion de projet (Timor-Leste et Vanuatu), ainsi que des problèmes concernant la capacité du système, que ce soit pour mener à bien les activités ciblées par les financements ou pour assurer la fiabilité ou la ponctualité des données statistiques. Les rapports sur l'avancement font également état des retards récurrents dans la vérification des résultats pour les financements basés sur les résultats (Éthiopie, Ghana, Myanmar et Népal).

Si la part des financements en bonne voie d'exécution a progressivement augmenté entre l'exercice 2016 et l'exercice 2019, elle a fortement chuté au cours de l'exercice 2020, en grande partie à cause des perturbations liées à la pandémie (cf. figure 3.3). Plus de deux ans après le début de la pandémie, malgré les efforts déployés par les pays pour se remettre de cette crise et en atténuer les effets, la part des financements en bonne voie est loin de correspondre à ce qu'elle était avant la pandémie. En outre, la majorité des financements pris en compte dans cette analyse pour les exercices 2020 et

FIGURE 3.4.**L'état d'avancement des financements varie selon le domaine prioritaire et la situation de fragilité du pays**

Proportion de financements en bonne voie, par domaine prioritaire du GPE 2025 (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

2021 se trouvaient au début de leur mise en œuvre. Les analyses effectuées par le passé par le Secrétariat⁸⁴ montrent qu'un retard dans les premiers stades de la mise en œuvre est un signe avant-coureur qui annonce une mise en œuvre et une utilisation lentes tout au long de la période d'exécution, laquelle aura tendance à être prolongée au-delà de la date de clôture initialement prévue. Tous les partenaires du partenariat ont un rôle à jouer pour remédier en temps utile aux difficultés liées à la lenteur de la mise en œuvre et pour que les résultats escomptés soient atteints à la fin du financement.

Progrès réalisés par domaine prioritaire

L'indicateur 14ia du cadre de résultats du GPE mesure également la proportion de financements de mise en œuvre en bonne voie de réalisation des objectifs pour chacun des huit domaines prioritaires du GPE 2025⁸⁵. Cet indicateur permet de déterminer la probabilité

qu'un financement atteigne les objectifs prévus dans les huit domaines prioritaires de GPE 2025 d'ici son échéance. En 2022, la proportion de financements en voie d'atteindre les objectifs varie selon le domaine prioritaire et la situation de fragilité et de conflit du pays. Les financements ont dépassé le point de référence du cadre de résultats (80 %) pour les domaines prioritaires liés à l'égalité des genres, à l'inclusion et à l'éducation préscolaire, mais n'ont pas atteint les objectifs fixés pour l'accès, l'apprentissage, l'enseignement, le financement national et la capacité organisationnelle (cf. figure 3.4)⁸⁶. La proportion de financements en bonne voie pour atteindre les objectifs était plus faible dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC), et ce dans tous les domaines prioritaires, avec une différence marquée dans certains domaines prioritaires.

Les rapports sur l'avancement des agents partenaires montrent que les retards de certains financements dans certains domaines prioritaires sont imputables à des

84 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Rapport sur la performance des financements 2019 (Washington : GPE, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-la-performance-des-financements-2019>.

85 Plusieurs étapes sont nécessaires pour évaluer les progrès réalisés par domaine prioritaire. Tout d'abord, les agents partenaires attribuent une note pour évaluer le niveau d'avancement de chaque composante du financement dans le cadre du rapport annuel qu'ils produisent concernant les financements, et le Secrétariat recoupe ensuite ces informations. Deuxièmement, le Secrétariat associe la note de mise en œuvre attribuée à chaque composante du financement à son ou ses domaines prioritaires respectifs. Enfin, un financement est jugé en bonne voie pour atteindre les objectifs dans un domaine prioritaire si plus de 50 % du montant total des composantes du financement alloué au domaine prioritaire a été jugé au moins modérément satisfaisant.

86 La proportion de financements en bonne voie d'exécution est supérieure à l'état d'avancement global (63,9 %) pour tous les domaines prioritaires, car ce dernier tient compte de la mise en œuvre et de l'utilisation des fonds, alors que l'état d'avancement par domaine prioritaire ne tient compte que de la mise en œuvre.

difficultés qui ne leur sont pas propres (par exemple, une crise politique). Pour d'autres financements, les rapports sur l'avancement mentionnent des retards spécifiques aux domaines prioritaires. Ainsi, dans certains pays partenaires, les activités relevant du domaine prioritaire de l'enseignement ont été retardées en raison de grèves d'enseignants, de problèmes liés au système de données sur les enseignants et du manque de coordination et de priorité accordée aux formations d'enseignants proposées par de nombreux bailleurs de fonds. Dans d'autres pays partenaires, certaines interventions qui ne revêtaient pas de caractère urgent et qui visaient à résoudre des problèmes à plus long terme ont été mises en attente afin de privilégier la réponse à la COVID-19. Les évaluations de l'apprentissage (relevant du domaine prioritaire de l'apprentissage), le renforcement des capacités du personnel du ministère (relevant du domaine prioritaire de la capacité organisationnelle) et l'élaboration d'une politique sur le décrochage scolaire et le redoublement (relevant du domaine prioritaire du financement national) ont notamment été reportés. Les perturbations engendrées par la pandémie dans la chaîne d'approvisionnement ont eu des répercussions sur les achats de matériel d'apprentissage en provenance de l'étranger (domaine prioritaire de l'apprentissage). En outre, l'application de normes de distanciation physique a entraîné des retards dans la construction d'écoles (domaine prioritaire de l'accès).

État d'achèvement du financement

L'indicateur 14ib du cadre de résultats du GPE 2025 mesure la proportion de financements de mise en œuvre qui ont atteint leurs objectifs à l'issue de la mise en œuvre. Un financement est réputé avoir atteint les objectifs globaux visés à son terme si son efficacité est au minimum qualifiée de « substantielle » selon les normes définies dans les rapports de fin d'exécution du GPE⁸⁷. Les valeurs n'ont pas été calculées pour cet indicateur, car seuls deux financements (Kenya et Malawi) ont fait l'objet

d'un rapport de fin d'exécution transmis au Secrétariat du GPE au cours de l'exercice 2022⁸⁸.

Les deux financements pour lesquels des rapports de fins d'exécution ont été soumis au cours de l'exercice 2022 ont atteint leurs objectifs globaux. Le financement octroyé par le GPE au Kenya visait à améliorer les compétences des élèves en mathématiques dans les petites classes et à renforcer les systèmes de gestion au niveau des écoles et à celui du pays. Le niveau de compétence en mathématiques des élèves de deuxième année d'école élémentaire est passé de 79,1 % au début du projet en 2016 à 81,5 % à la fin en 2021, soit 2,6 points de pourcentage en deçà de la cible fixée pour le projet qui était de 84,1 %⁸⁹. Le financement a également contribué à renforcer l'élaboration de politiques fondées sur des éléments probants en améliorant le système d'information pour la gestion de l'éducation du pays et en concevant et en mettant en œuvre une évaluation nationale de l'apprentissage pour l'enseignement primaire. Le financement octroyé au Malawi visait à améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité de l'enseignement primaire dans des districts sélectionnés. Les activités menées dans le cadre de ce financement ont permis de réduire le ratio élèves/enseignants qualifiés dans les districts les plus défavorisés et d'améliorer le taux de promotion dans les premières années du primaire⁹⁰.

L'indicateur 14ii du cadre de résultats du GPE permet de mesurer la proportion de financements dans lesquels la composante financée par l'Accélérateur de l'éducation des filles a atteint son objectif à la fin du projet. Le premier financement accordé au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles a été approuvé en juin 2022 pour El Salvador. Ce financement vise à faire évoluer les normes sociales en réformant l'éducation de la petite enfance. Il a aussi pour objectif de s'assurer que les évaluations de l'apprentissage ne contribuent pas à perpétuer les stéréotypes liés au genre. Le financement, d'une valeur totale de 15 millions de dollars, comprend 5 millions de dollars au titre de l'Accélérateur de

87 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation : modèle de rapport de fin d'exécution des projets » (Washington : GPE, janvier 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/financement-mise-oeuvre-programme-sectoriel-education-modele-rapport-fin-execution-projets>. On entend par efficacité la mesure dans laquelle le projet a atteint (ou devrait atteindre) ses objectifs au moment de la clôture du financement, et dans laquelle les résultats peuvent être attribués de manière plausible aux activités du projet. L'efficacité est notée sur une échelle à 4 niveaux : élevée, substantielle, modeste et négligeable. L'efficacité du projet est jugée « substantielle » lorsque le projet a atteint presque entièrement ses objectifs ou qu'il est susceptible de les atteindre.

88 Les financements de mise en œuvre doivent faire l'objet d'un rapport de fin d'exécution qui doit être soumis six mois après la date de clôture ; par conséquent, les rapports de fin d'exécution des financements se terminant au cours de l'année civile 2021 doivent être soumis au cours de l'exercice 2022. La République démocratique populaire lao et le Malawi ont bénéficié de financements qui ont pris fin au cours de l'année civile 2021. Une demande a été faite pour prolonger le délai imparti pour soumettre le rapport de fin d'exécution pour le financement accordé à la République démocratique populaire lao, qui a pris fin en décembre 2021. Le Kenya, dont le financement a pris fin en janvier 2022, a soumis son rapport de fin d'exécution avant la date butoir fixée pour ce rapport (juillet 2022).

89 Banque mondiale, « Kenya GPE Primary Education Development Project Implementation Completion and Results Report » (Washington : Banque mondiale, 2022) <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/374891471447048725/kenya-kenya-gpe-primary-education-development-project-pi46797-implementation-status-results-report-sequence-03>.

90 Banque mondiale, « Malawi Education Sector Improvement Project Implementation Completion and Results Report » (Washington : Banque mondiale, 2022), <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/134201651499886937/malawi-education-sector-improvement-project>.

l'éducation des filles et 10 millions de dollars au titre du fonds à effet multiplicateur. Quatre autres pays, qui font partie des deux premières cohortes de pays ayant commencé à mettre en œuvre le plan stratégique GPE 2025, préparent actuellement des requêtes intégrant l'Accélérateur de l'éducation des filles. Dans la mesure où El Salvador est le seul pays à avoir bénéficié d'un financement au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles jusqu'à présent et où sa mise en œuvre n'avait pas commencé à la fin de l'exercice 2022, le cadre de résultats n'a pas calculé la valeur de l'indicateur 4ii.

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

Les financements de mise en œuvre en cours d'exécution du GPE ont contribué à la distribution de manuels scolaires, à la formation des enseignants et à la construction de salles de classe⁹¹. En 2022, les financements de mise en œuvre en cours ont permis l'achat et la distribution de 56 189 846 manuels scolaires, dont 41 307 595 (74 %) dans les PPFC (cf. [tableau 3.2](#)). Au total, 675 522 enseignants ont été formés (cf. [tableau 3.3](#)), dont 320 517 (47,44 %) dans les PPFC. Les financements accélérés COVID-19 ont permis de distribuer 45 % de tous les manuels scolaires⁹² et de former 74 % du nombre total d'enseignants⁹³. Au total, 8 505 salles de classe ont été construites ou réhabilitées, dont 96 % dans des PPFC (cf. [tableau 3.4](#)). Les financements accélérés ordinaires ont permis de construire 73 % du nombre total de salles de classe.

Les résultats obtenus en 2022 indiquent une augmentation substantielle par rapport à ceux obtenus en 2021. En 2021, les pays partenaires ont distribué 18 720 946 manuels scolaires, formé 291 252 enseignants et construit ou réhabilité 5 865 salles de classe, grâce aux financements de mise en œuvre du GPE (cf. [annexe W](#) pour la ventilation selon la situation de fragilité du pays et le type de financement). Si on compare les chiffres obtenus en 2021 par rapport à ceux de 2022, le nombre de manuels

scolaires distribués a augmenté de 200 %, celui des enseignants formés de 132 % et celui des salles de classe construites de 45 %. Les données recueillies dans le cadre de ces financements sont plus importantes en 2022 qu'en 2021, entre autres parce que les financements en cours et le montant de ces financements étaient plus importants en 2022 qu'en 2021 (cf. partie 3.1). L'augmentation enregistrée en 2022 peut également être attribuée au plus grand nombre de financements accélérés (y compris les financements accélérés COVID-19) qui ont obtenu des résultats substantiels en 2022. Dans ces trois domaines, les résultats affichés ont été plus importants que pour n'importe quelle année couverte par le plan stratégique GPE 2020.

Nombre d'élèves bénéficiant d'un financement du GPE

Le GPE mesure le nombre d'élèves qui profitent directement des activités du projet, reçoivent des incitations ou des services soutenus par le projet, ou bénéficient des activités du projet grâce à ses financements de mise en œuvre (cf. méthodologie à l'[annexe X](#)). Les données communiquées dans le cadre des financements de mise en œuvre indiquent que 106 766 151 élèves ont bénéficié du soutien du GPE au cours de l'exercice 2022, soit 17 % de la population totale d'âge scolaire dans ces pays⁹⁴. Les financements accélérés COVID-19 ont permis de toucher 82 millions d'élèves, soit 77 % du nombre total de bénéficiaires (cf. la ventilation par type de financement, région et catégorie de revenus à l'[annexe Y](#)). Soixante-dix-huit millions d'élèves, soit 73 % du total, ont bénéficié de l'aide apportée par les financements du GPE dans les PPFC (cf. [tableau 3.5](#)). Les financements de mise en œuvre pour lesquels des données ventilées par sexe ont été communiquées au sujet des élèves bénéficiaires de sexe féminin ont indiqué que 35 533 599 filles avaient bénéficié du soutien du GPE en 2022, soit 50 % du nombre total de bénéficiaires. La part des élèves de sexe féminin représente 33 % — moins de la moitié — de l'ensemble des 106 766 000 élèves qui ont bénéficié du soutien du GPE en 2022, ce qui s'explique en grande partie par le

91 Cette section indique le nombre de manuels scolaires distribués, d'enseignants formés et de salles de classe construites ou réhabilitées au cours des douze mois couverts par les rapports sur l'état d'avancement ou de fin d'exécution des financements soumis au cours de l'exercice 2022. Comme les agents partenaires soumettent ces rapports à différents moments de l'année, certains des résultats figurant dans ces rapports peuvent être antérieurs à l'exercice 2022 du Secrétariat du GPE.

92 La plupart des financements accélérés COVID-19 sont utilisés afin de distribuer du matériel d'apprentissage. La méthodologie suivie pour cet indicateur définit les manuels scolaires comme étant ceux « conçus pour instruire les élèves dans des domaines spécifiques, y compris les matériels d'apprentissage ».

93 Certains financements accélérés COVID-19 utilisent plus d'un indicateur pour mesurer le nombre d'enseignants formés dans différents domaines (par exemple, l'apprentissage à distance et les programmes de rattrapage visant à atténuer la perte d'apprentissage). On utilise alors le nombre le plus élevé d'enseignants enregistré pour différents indicateurs, afin d'éviter toute duplication. Les pays partenaires peuvent avoir bénéficié de plus d'un type de financement de mise en œuvre pendant l'exercice 2022 (par exemple, un financement pour la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation et un financement accéléré COVID-19). Dans ce cas, le même enseignant peut avoir suivi une formation dans le cadre de plusieurs activités financées par différents financements, et donc être compté comme ayant été formé plus d'une fois.

94 Il s'agit du nombre de jeunes en âge d'être scolarisés, du préscolaire au deuxième cycle du secondaire, selon les données les plus récentes disponibles pour chaque pays dans la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consulté en septembre 2022).

TABLEAU 3.2.**Nombre de manuels distribués pendant l'exercice 2022**

	Non-PPFC		PPFC		Total		
	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre de manuels distribués	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre de manuels distribués	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre de manuels distribués	Nombre de manuels distribués (en %)
FA	0	0	8	1 324 233	8	1 324 233	2,4
FA (COVID-19)	9	6 202 824	11	19 230 536	20	25 433 360	45,3
ESPIG	12	8 679 427	18	20 752 826	30	29 432 253	52,4
Total	21	14 882 251	37	41 307 595	58	56 189 846	100,0

Source : Secrétariat du GPE, sur la base des données des rapports sur l'avancement et de fin d'exécution des agents partenaires.

Note : ESPIG = financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation ; FA = financements accélérés ; PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

TABLEAU 3.3.**Nombre d'enseignants formés pendant l'exercice 2022**

	Non-PPFC		PPFC		Total		
	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre d'enseignants formés	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre d'enseignants formés	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre d'enseignants formés	Nombre d'enseignants formés (en %)
FA	1	5 311	11	23 761	12	29 072	4,3
FA (COVID-19)	29	324 359	35	175 889	64	500 248	74,1
ESPIG	24	25 334	28	120 867	52	146 201	21,6
Total	54	355 005	74	320 517	128	675 522	100,0

Source : Secrétariat du GPE, sur la base des données des rapports sur l'avancement et de fin d'exécution des agents partenaires.

Note : ESPIG = financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation ; FA = financements accélérés ; PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

TABLEAU 3.4.**Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées durant l'exercice 2022**

	Non-PPFC		PPFC		Total		
	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	Nb. de financements pour lesquels des données sont communiquées	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	% de salles de classe construites ou réhabilitées
FA	0	0	11	6 206	11	6 206	73,0
ESPIG	14	268	18	2 031	32	2 299	27,0
Total	14	268	29	8 237	43	8 505	100,0

Source : Secrétariat du GPE, sur la base des données des rapports sur l'avancement et de fin d'exécution des agents partenaires.

Note : ESPIG = financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation ; FA = financements accélérés ; PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

TABEAU 3.5.

Nombre de bénéficiaires, par genre et selon la situation au regard de la fragilité et les conflits pendant l'exercice 2022

	Non-PPFC	PPFC	Total
Nombre total de bénéficiaires	29 015 047	77 751 104	106 766 151
Nombre de filles	12 075 881	23 446 718	35 522 599

Source : Secrétariat du GPE, sur la base des données des rapports sur l'avancement et de fin d'exécution des agents partenaires.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

TABEAU 3.6.

Nombre d'enfants en situation de handicap, de réfugiés et de personnes déplacées couvertes par le financement

	Nombre de financements ayant fait l'objet d'un rapport	Nombre de bénéficiaires
Enfants en situation de handicap	17	62 163
Personnes déplacées	9	45 835
Réfugiés	8	45 542

Source : Secrétariat du GPE, sur la base des données des rapports sur l'avancement et de fin d'exécution des agents partenaires.

fait que 11 financements n'avaient pas fourni de données ventilées par sexe.

En 2022, 62 163 enfants en situation de handicap ont bénéficié du soutien des 17 financements pour lesquels ces informations sont disponibles. Les agents partenaires indiquent le nombre d'enfants en situation de handicap, de réfugiés et d'enfants déplacés à l'intérieur de leur pays qui bénéficient du financement, si leurs programmes viennent en aide à ces populations et s'ils suivent l'évolution du nombre de ces enfants dans le cadre du suivi habituel du financement (cf. [tableau 3.6](#))⁹⁵. D'après l'analyse des documents des programmes de financement effectuée par le Secrétariat, 65 financements servent à soutenir des interventions en faveur des enfants en situation de handicap. Toute-

fois, certains financements ne suivent pas le nombre d'enfants en situation de handicap bénéficiaires, car il peut être difficile de suivre le nombre des bénéficiaires directs résultants de certaines interventions comme l'élaboration et la révision des politiques et des programmes scolaires pour promouvoir l'éducation inclusive. Ces données n'ont pas été communiquées pour certains financements dans la mesure où le premier rapport sur l'état d'avancement n'était pas encore dû. Le nombre de personnes déplacées à l'intérieur du pays bénéficiaires a été indiqué pour neuf financements, et celui des réfugiés bénéficiaires pour huit financements. Au total, les agents partenaires ont indiqué que 45 835 personnes déplacées à l'intérieur du pays et 45 542 réfugiés avaient bénéficié des financements du GPE en 2022.

Il importe d'améliorer plus rapidement l'efficacité des financements de mise en œuvre

Ce chapitre a permis d'analyser la performance des financements du GPE, en insistant sur les financements de mise en œuvre, principal instrument dont dispose le GPE pour aider les pays à améliorer leurs systèmes éducatifs. Les financements pris en compte dans ce chapitre ont presque tous été approuvés dans le cadre du modèle opérationnel GPE 2020, le nouveau modèle étant encore en cours de déploiement.

L'état d'avancement des financements de mise en œuvre dont il est fait état dans ce chapitre témoigne des effets persistants de la pandémie de COVID-19. La part des financements en bonne voie a sensiblement diminué au cours de l'exercice 2020 et, n'était pas remontée au niveau enregistré avant la pandémie en juin 2022 (fin de l'exercice 2022). Les progrès réalisés dans certains domaines prioritaires rendent également compte de nombreuses perturbations liées à la pandémie. Cependant, d'autres facteurs exogènes, tels que les crises politiques et les catastrophes naturelles, ainsi que l'insuffisance des capacités pour réagir à de telles situations, expliquent les retards enregistrés par de nombreux financements.

Malgré les profondes conséquences de la pandémie, les financements ont permis d'obtenir des résultats substantiels au niveau de la distribution des manuels scolaires, de la formation des enseignants et de la construction de salles de classe. Les financements du GPE ont également bénéficié à 107 millions d'élèves. Il convient de noter

⁹⁵ Les données sont disponibles pour les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et les financements accélérés ordinaires. Ces données n'incluent pas le nombre d'enfants en situation de handicap, de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur du pays soutenus par les financements accélérés COVID-19.

que 74 % des enseignants formés, 45 % des manuels scolaires distribués et 77 % des élèves bénéficiaires sont attribués aux financements accélérés COVID-19. En raison de la clôture prévue de l'ensemble des financements accélérés COVID-19 d'ici décembre 2022, les réalisations dans ces domaines seront moindres dans les années à venir, à moins de résoudre rapidement les problèmes rencontrés dans le cadre des financements en cours et d'approuver de nouveaux financements dans le cadre du GPE 2025 et de commencer à les mettre en œuvre sans délai. Les retards enregistrés dans la mise en œuvre des financements sont lourds de conséquences pour les enfants qui ont besoin du soutien du GPE. Tous les partenaires du GPE ont un rôle à jouer pour assurer le bon déroulement des financements en cours et pour faire avancer les nouvelles requêtes de financement. La crise de l'apprentissage qui sévit actuellement (cf. chapitre 1) impose au partenariat d'agir sans attendre, afin que les financements du GPE parviennent à ceux qui en ont le plus besoin aujourd'hui.



De jeunes écolières lisent dans
une école primaire en République
démocratique populaire lao.
GPE/Stephan Bachenheimer



CHAPITRE 4

LE GPE MOBILISE LES PARTENAIRES ET LES RESSOURCES À L'ÉCHELLE MONDIALE ET NATIONALE POUR OBTENIR DES RÉSULTATS DURABLES



APERÇU DES RÉSULTATS

15.

Nombre 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

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	46 cas (Ex. 2022)	167 cas (Ex. 2024)

17.

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

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	30 pays (Ex. 2022)	37 pays (Ex. 2024)

16.i.

Nombre de pays bénéficiant de partenariats stratégiques nouvellement mobilisés

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	s.o.	35 pays (Ex. 2026)

18.i.

pourcentage des contributions annoncées et versées par les bailleurs fonds

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	21 % (Ex. 2022)	100 % (Ex. 2026)

16.ii.

Proportion des capacités stratégiques mobilisées par le GPE atteignant leurs objectifs

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	s.o.	100 % (Ex. 2026)

18.ii.

Montant des contributions annoncées et versées par les bailleurs de fonds

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	USD 801,8 millions (Ex. 2022)	USD 4 milliards (Ex. 2026)

16.iii.

Montant supplémentaire de cofinancement mobilisé grâce aux mécanismes de financement innovants du GPE

Valeur de référence	Année	Point de référence
s.o.	USD 1,004 milliards (Ex. 2022)	USD 2,5 milliards (Ex. 2026)

Note : Ex. = exercice ; s.o. = sans objet. La taille de l'échantillon (N) pour les indicateurs 15 et 17 fait référence au nombre total de pays éligibles à un financement ou à un soutien de la part du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE et du fonds L'Éducation à voix haute.

PRINCIPAUX RÉSULTATS :

- Le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) entend contribuer au renforcement des connaissances et des compétences dans les pays partenaires du GPE. Au cours des deux dernières années, 46 cas documentés d'adoption des travaux de recherche, de connaissances et d'innovations soutenus par le KIX en matière d'élaboration ou de mise en œuvre de politiques au niveau national ont été recensés dans 70 pays. Il ressort de l'évaluation à mi-parcours du KIX que l'initiative est bien positionnée pour produire un impact. Elle doit cependant s'efforcer d'améliorer les liens entre les groupes locaux des partenaires de l'éducation et les pôles du KIX, et fournir à ces derniers davantage de moyens pour qu'ils puissent apporter aux pays les éléments probants dont ils ont besoin pour transformer leurs systèmes.
- Au cours des deux dernières années, les organisations de la société civile ont contribué à la planification, à la concertation sur les actions à mener et au suivi des activités menées dans le cadre de projets financés par L'Éducation à voix haute dans 30 pays. L'examen à mi-parcours de L'Éducation à voix haute a confirmé qu'il répond aux besoins de ses bénéficiaires et qu'il s'inspire d'enseignements dégagés et de bonnes pratiques. Il a toutefois également révélé que les possibilités de participation de la société civile ne sont toujours pas systématiquement bien définies dans le modèle ou largement comprises au niveau du Secrétariat du GPE.
- Les instruments de financements innovants, dont le fonds à effet multiplicateur du GPE et plusieurs autres qui sont intégrés dans le modèle opérationnel du plan stratégique GPE 2025 (Debt2Ed, GPE 1 : 1, fond à effet multiplicateur en début de période [ACG SmartEd] et Mobilisation renforcée), ont permis de mobiliser 1,004 milliard de dollars auprès des partenaires au cours de l'exercice 2022. En 2022, 27 bailleurs de fonds au total ont versé 801,8 millions de dollars au GPE, soit 21 % du montant total de la contribution annoncée pour la période couverte par le GPE 2025.

INTRODUCTION

Le plan stratégique GPE 2025 a pour objectif la mobilisation des partenaires et des ressources à l'échelle mondiale et nationale (objectif intermédiaire) pour accompagner la transformation du système éducatif dans les pays partenaires grâce à différents programmes et initiatives. Son action s'exerce au travers du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE, du fonds L'Éducation à voix haute, de la collecte de financements et d'une nouvelle approche relative aux capacités stratégiques. Ce chapitre aborde les résultats enregistrés par le KIX concernant la production et le partage des connaissances (Indicateur 15), et ceux obtenus par L'Éducation à voix haute dans le cadre de sa collaboration avec les organisations de la société civile pour sensibiliser et plaider en faveur d'une plus grande mobilisation des ressources nationales et internationales, et de l'amélioration des politiques, de la planification, du suivi des activités et des résultats dans le secteur de l'éducation (Indicateur 17). Il présente ensuite les capacités stratégiques dont dispose le GPE pour mobiliser les ressources mondiales, régionales et nationales nécessaires à la transformation du système (Indicateurs 16i et 16ii). Enfin, il rend compte des contributions des partenaires du partenariat au Fonds du GPE (Indicateur 18) et explique comment les cofinancements dégagés par les mécanismes de financements innovants qu'il a mis en place donnent aux pays de nouveaux moyens d'attirer des ressources supplémentaires et de « mobiliser » des investissements en faveur de leurs plans de l'éducation (Indicateur 16iii). Une fois réalisé, l'objectif intermédiaire mondial du plan stratégique GPE 2025 devrait faciliter le renforcement des systèmes éducatifs des pays partenaires et favoriser les progrès vers les objectifs nationaux.

4.1. UN PARTENARIAT D'APPRENTISSAGE GRÂCE AU KIX (Indicateur 15)

Le KIX favorise la production et le partage d'éléments tangibles sur les solutions efficaces pour améliorer les systèmes éducatifs. Doté d'un budget de plus de 75 millions de dollars jusqu'en 2024, le KIX est le plus grand mécanisme de financement intégralement consacré à la production, à l'application à plus grande échelle, à la promotion et à l'utilisation d'éléments probants dans le secteur de l'éducation. Il fournit des financements mondiaux et régionaux pour la recherche-action, axée sur des domaines thématiques identifiés par les pays partenaires, notamment l'éducation et protection de la petite enfance, l'égalité des genres et l'inclusion, la formation professionnelle des enseignants, l'apprentissage (et l'apprentissage à distance), les enfants non scolarisés et les systèmes de données sur l'éducation et leur utilisation. Le Centre de recherches pour le développement international, agent partenaire, cofinanceur et partenaire, gère ces financements ainsi que quatre pôles régionaux (deux en

Afrique, un pour l'Europe, l'Asie et le Pacifique, et un pour l'Amérique latine et les Caraïbes) qui relie et accompagnent 70 pays partenaires et financent 36 projets dans 53 pays. Le KIX fournit également un soutien dans le cadre d'une plateforme en ligne⁹⁶, qui offre des possibilités de collaboration et une bibliothèque de ressources accessible au public.

Le KIX vise à renforcer les compétences et la capacité des pays partenaires à appliquer les connaissances et les éléments probants dans le but d'améliorer les politiques éducatives et, à terme, les systèmes éducatifs nationaux. Ses activités comprennent la recherche, le financement et la transposition à grande échelle de solutions éprouvées pour résoudre les principales difficultés identifiées par les pays partenaires en matière d'éducation : le KIX facilite le partage de connaissances entre les pays, fournit des solutions à intégrer dans les processus de planification et d'élaboration des politiques éducatives des pays partenaires, et finance de nouvelles recherches pour combler les lacunes et produire des solutions innovantes aux problèmes identifiés par les pays partenaires.

96 Voir la page web du KIX du GPE, <https://www.gpekix.org/fr>.

ENCADRÉ 4.1. Principales conclusions de l'évaluation à mi-parcours du KIX

L'évaluation à mi-parcours^a du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE, publiée en juin 2022, indique que des avancées significatives ont été réalisées dans le cadre du KIX, que celui-ci est apprécié par les parties prenantes nationales et qu'il est en bonne voie pour produire un impact significatif.

L'évaluation a permis d'observer que les activités qui concernent la recherche appliquée, le partage des connaissances et le renforcement des capacités s'inscrivent dans les priorités nationales et les stratégies récemment approuvées du GPE et du Centre de recherches pour le développement international. Malgré la pandémie de COVID-19, le KIX a progressé et a mis en œuvre les activités comme prévu. Les parties prenantes nationales affirment que leur collaboration avec le KIX leur a permis de mieux comprendre les solutions fondées sur des éléments probants utilisées pour faire face aux difficultés rencontrées dans le domaine de l'éducation. Au moins huit pays ont indiqué avoir adopté les travaux de recherche et font état de son influence sur l'élaboration des politiques grâce aux seuls financements mondiaux.

Dans le même temps, l'évaluation à mi-parcours indique que certains aspects pourraient être améliorés et que le KIX pourrait gagner à adopter une approche plus adaptée, ciblant le contenu, la proposition de valeur et les participants en tenant compte des besoins spécifiques, des objectifs et du niveau de mobilisation des décideurs dans le pays. L'identification de champions nationaux pourrait aider à maximiser l'adoption des travaux de recherche du KIX. L'impact du KIX pourrait en outre être renforcé en établissant des liens entre les pôles et les financements du KIX, entre celui-ci et le modèle du GPE au niveau des pays, et entre les bénéficiaires du KIX.

En réponse aux recommandations dégagées de l'évaluation à mi-parcours, le Secrétariat du GPE s'est engagé à collaborer avec le Centre de recherches pour le développement international afin d'améliorer les liens entre les groupes locaux des partenaires de l'éducation et les pôles du KIX, d'étudier un plus grand nombre de moyens permettant aux pôles d'apporter aux pays les éléments probants dont ils ont besoin pour transformer leurs systèmes et d'envisager des modalités différenciées pour l'octroi de financements afin de donner aux gouvernements la possibilité de cocréer de la recherche directement liées à leurs politiques et solutions de transformation du système^b.

a. Pour l'évaluation complète, voir Delivery Associates, « KIX Mid-Term Evaluation » (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2022), <https://www.globalpartnership.org/content/kix-mid-term-evaluation-report-may-2022>.

b. Pour la réponse complète du GPE, voir la réponse de la direction du Secrétariat du GPE à l'évaluation à mi-parcours du KIX (juin 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/reponse-secretariat-gpe-evaluation-mi-parcours-kix>.

Un nouveau partenariat établi avec la Fondation LEGO à hauteur de 3 millions de dollars a permis de sélectionner cinq nouveaux projets de recherche appliquée en Afrique de l'Est et australe. Les projets, annoncés en mars 2022, permettront de produire et mobiliser des éléments probants sur la manière d'adapter et de transposer à grande échelle des méthodes qui encouragent un apprentissage précoce de qualité pour tous les enfants, en se basant sur la manière dont ils apprennent le mieux, et qui favorisent des transitions en douceur entre le préscolaire et les premières années de l'enseignement

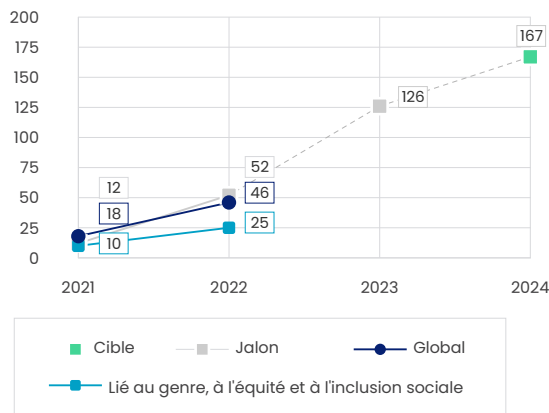
primaire. Un consortium de 17 réseaux, universités et organisations non gouvernementales, dirigé par des organisations africaines, mettra en œuvre les projets de recherche.

Une évaluation à mi-parcours⁹⁷, publiée en juin 2022, indique que des avancées significatives ont été réalisées dans le cadre du KIX, que celui-ci est apprécié par les parties prenantes nationales et qu'il est en bonne voie pour produire un impact significatif. Les parties prenantes nationales déclarent mieux comprendre les solutions

97 Pour l'évaluation complète, voir Delivery Associates, « KIX Mid-Term Evaluation » (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2022), <https://www.globalpartnership.org/content/kix-mid-term-evaluation-report-may-2022>.

FIGURE 4.1.**Le KIX contribue à renforcer les connaissances et les compétences dans les pays partenaires du GPE**

Nombre cumulé de cas d'adoption des travaux de recherche, de connaissances et d'innovation soutenus par le KIX dans l'élaboration ou la mise en œuvre de politiques au niveau national, exercices 2021-2024



Source : Secrétariat du GPE.

fondées sur des éléments probants utilisées pour faire face aux difficultés rencontrées dans le domaine de l'éducation. De nombreux pays ont également déclaré avoir adopté les travaux de recherche et ont fait état de son influence sur les politiques (voir encadré 4.1).

L'indicateur 15 du GPE, établi à partir des informations fournies par les représentants nationaux et compilées par le Centre de recherches pour le développement international, mesure le nombre de cas dans lesquels le KIX contribue à renforcer les connaissances et les compétences dans les pays partenaires du GPE. Il suit en outre le renforcement des compétences des acteurs du secteur de l'éducation concernant la dimension de genre, l'équité et l'inclusion sociale. L'objectif est de recenser au moins 167 cas de ce type d'ici la fin de la période couverte par le GPE 2025 (2020-2025), c'est-à-dire l'exercice 2024. En 2021 et 2022, 46 cas ont été recensés dans 70 pays, dont 25 concernaient la dimension de genre, l'équité et l'inclusion sociale (figure 4.1 et encadré 4.2). L'objectif intermédiaire fixé pour 2022 n'a toutefois pas été atteint, en raison de sous-déclarations. La procédure utilisée pour la collecte des données explique que plusieurs bénéficiaires n'aient pas communiqué suffisamment de données pour que tous les cas soient pris en compte pour 2022. Ces cas devraient être dénombrés au cours des prochaines années et permettre d'atteindre les objectifs fixés pour l'avenir.

4.2. PLAIDOYER DANS LE CADRE DU FONDS 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 dans le but de façonner une politique éducative qui réponde mieux aux besoins des communautés, en particulier ceux des familles défavorisées et marginalisées. Cette initiative permet aux partenaires et à leurs alliés de travailler ensemble et de manière concertée afin de sensibiliser, de débattre des problèmes rencontrés et des solutions à apporter, et de plaider en faveur d'une augmentation du financement national et international et de l'amélioration des politiques, de la planification, du suivi et des résultats dans le secteur de l'éducation. Mis en œuvre par Oxfam IBIS et financé par le GPE, L'Éducation à voix haute, dotée de 72,8 millions de dollars entre 2019 et 2024, est le plus grand fonds de plaidoyer pour l'éducation au monde. Grâce à trois composantes opérationnelles et à un programme d'apprentissage, L'Éducation à voix haute a accordé plus de 70 financements dans 63 pays et États⁹⁸. En 2022, L'Éducation à voix haute a financé des projets pour la société civile dans neuf pays supplémentaires (Afghanistan, Angola, El Salvador, Guinée, Haïti, Indonésie, République arabe d'Égypte, Tchad et Tunisie). En septembre 2021, le Conseil du GPE a approuvé un financement de 17,3 millions destiné à soutenir les efforts déployés par 60 coalitions nationales de la société civile pendant deux années supplémentaires, jusqu'en 2024. L'examen à mi-parcours⁹⁹ de l'initiative L'Éducation à voix haute, publié en juin 2022, indique que la place accordée par le fonds à la participation de la société civile dans la concertation sur les actions à mener cadre avec la stratégie et le modèle opérationnel du GPE 2025, qui mettent l'accent sur la transformation du système et le dialogue sectoriel inclusif (voir encadré 4.3).

L'indicateur 17 mesure le nombre de pays dans lesquels la société civile a influencé la planification, la concertation sur l'action à mener et le suivi des activités dans le cadre de projets financé par le fonds L'Éducation à voix haute. En d'autres termes, il suit les évolutions rendues possibles par l'influence des coalitions nationales pour l'éducation (y compris leurs membres individuels) ou d'autres bénéficiaires. Il peut s'agir d'une évolution concernant le droit universel à l'éducation, les plans sectoriels de l'éducation, les programmes scolaires, les enseignants et l'administration publique de l'éducation,

98 Pour une liste complète des pays et des États, voir <https://educationoutloud.org/fr/beneficiaires-de-subventions/pays>.

99 C. Coventry et A. Gebremedhin, « Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) Secrétariat : Examen à mi-parcours du programme L'Éducation à voix haute » (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/examen-mi-parcours-du-programme-education-voix-haute-resume-analytique-2022>.

ENCADRÉ 4.2. Les pôles du KIX et le renforcement des capacités nationales et de l'évolution des politiques

Le troisième rapport annuel du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE (2021-2022)^a indique que les pôles du KIX ont ajouté de la valeur aux processus de planification nationaux. Coordinées par le pôle régional du KIX pour l'Afrique francophone, des concertations sur les actions à mener au niveau national ont été organisées au Bénin, au Burkina Faso, en Guinée-Bissau, au Sénégal et au Togo. Elles ont réuni des enseignants et des parties prenantes des ministères de l'Éducation et des organismes de formation professionnelle des enseignants afin de collaborer sur des stratégies d'utilisation des innovations en matière d'éducation. Au Togo, elles ont donné lieu à l'adoption conjointe d'une stratégie pour l'utilisation des connaissances et de l'innovation dans le système éducatif national ; au Burkina Faso, elles ont conduit le ministère de l'Éducation à intégrer plusieurs innovations dans les concertations qu'il mène sur les politiques éducatives et la planification. Le pôle régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes a accompagné le processus d'élaboration du pacte de partenariat au Salvador. Partant de l'expertise technique de ses membres, le pôle a organisé des ateliers sur des sujets prioritaires ; fort de la confiance qu'il avait établie avec les autorités nationales, il a fait office de modérateur neutre dans les discussions entre les membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation.

Les pôles ont également renforcé les capacités nationales. Des représentants des ministères ont participé à des cycles d'apprentissage en immersion proposés par les pôles régionaux en Afrique, en Asie, dans le Pacifique et en Europe. Les membres du personnel du ministère cambodgien ont ainsi pu enrichir leurs connaissances et leurs compétences en matière d'analyse de données géospatiales, grâce à l'élaboration de cartes indiquant les districts affichant des résultats médiocres et des taux de décrochage scolaire élevés. Celles-ci seront utilisées dans le cadre d'un examen à mi-parcours du plan national stratégique de l'éducation en vigueur. Des groupes issus de 12 autres pays de la région ont également participé à ces ateliers. Ils ont combiné des données de géographie, de démographie et du système éducatif pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs pays, telles que la gestion des risques de catastrophes pour les écoles, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la réduction des taux de décrochage et de rétention scolaires. Dans le cadre d'un défi des données organisé par le pôle pour l'Afrique anglophone, des experts ministériels de 14 pays ont examiné et mis à jour un outil de système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE). Après avoir été accrédités par l'Union africaine en tant qu'experts régionaux pour le SIGE, les participants des ministères ont appliqué cet outil dans leur propre pays ; la Gambie a ensuite décentralisé son SIGE et décomposé les données collectées afin de produire des informations par élève utiles à la politique éducative.

Les financements du KIX ont également favorisé une évolution des politiques au niveau national. L'Ouganda a piloté un projet KIX avant de l'appliquer plus largement avec succès. Dans ce projet il était question de relier les plateformes de données sur la santé et l'éducation dans le but d'établir des rapports avec les données sur la COVID-19. Le ministère de l'Éducation et des Sports et le ministère de la Santé mettent désormais conjointement en œuvre le projet et en ont fait le système national officiel pour l'établissement de rapports sur le suivi scolaire dans le contexte de COVID-19. Grâce à son engagement dans deux financements du KIX consacrés aux données relatives à l'équité et au modèle *Teaching at the Right Level* (l'enseignement au bon niveau), le ministère de l'Éducation et de la Formation du Lesotho a renforcé sa méthode d'enseignement des bases de la lecture et du calcul et a élaboré sa stratégie nationale sur la continuité de l'apprentissage. Des enseignants nicaraguayens étudient les adaptations à apporter aux programmes scolaires afin d'atténuer la violence sexiste, après avoir participé à un projet du KIX visant à prévenir la violence sexuelle et sexiste dans les écoles rurales. L'Ouzbékistan met à profit le projet lancé par le KIX sur les compétences numériques dans la formation professionnelle des enseignants afin de renforcer le système éducatif national ; dans le

cadre du même projet, le Conseil national de l'éducation au Honduras a mis au point une nouvelle politique, et le Conseil national de l'enseignement au Ghana a adopté le modèle d'évaluation des enseignants proposé par le projet.

a. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Rapport annuel 2021-2022 du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE (Washington : GPE, 2022). <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-knowledge-and-innovation-exchange-annual-report-2021-2022>.

ENCADRÉ 4.3. Principales conclusions de l'examen à mi-parcours du fonds Éducation à voix haute

L'examen à mi-parcours^a du fonds L'Éducation à voix haute a conclu que la conception et la mise en œuvre du fonds étaient adaptées aux besoins des bénéficiaires et à la réalisation de ses objectifs. Il en est également ressorti que la conception de ce fonds tire parti de l'expérience acquise et de bonnes pratiques reconnues. L'égalité des genres, l'équité et l'inclusion sont généralement intégrées dans les politiques et les pratiques de l'Éducation à voix haute, avec toutefois quelques différences selon les régions. Par ailleurs, la place accordée par le fonds à la participation de la société civile dans la concertation sur les actions à mener cadre avec la stratégie et le modèle opérationnel du GPE 2025, qui mettent l'accent sur la transformation du système et le dialogue sectoriel inclusif. Cependant, les possibilités de participation de la société civile ne sont toujours pas systématiquement bien définies dans le modèle ou largement comprises au niveau du Secrétariat du GPE.

Les bénéficiaires de L'Éducation à voix haute sont globalement satisfaits de la manière efficace dont il est administré et de son approche de l'apprentissage. Pendant la pandémie de COVID-19, l'intégration de la gestion adaptative a permis à la plupart des bénéficiaires de rester en bonne voie pour atteindre leurs objectifs. Dans l'ensemble, le programme a connu quelques retards de mise en œuvre. Les parties prenantes doivent par ailleurs clarifier ensemble leurs rôles en matière d'apprentissage afin de renforcer les synergies aux niveaux régional et mondial. Le soutien apporté aux coalitions nationales de l'éducation est relativement efficace puisqu'il contribue à l'obtention des résultats escomptés. Les rapports sur les résultats pourraient être améliorés, il serait notamment nécessaire d'y inclure davantage d'indicateurs qualitatifs. Pour ce qui est de la viabilité, un nombre important de coalitions nationales restent financièrement dépendantes du GPE. Le contexte opérationnel dans lequel opèrent les bénéficiaires est de plus en plus difficile. L'Éducation à voix haute leur donne accès aux forum politiques dirigés par les autorités nationales et leur permet de participer à un dialogue collaboratif fondé sur des données probantes, ce qui, selon eux, est un facteur favorable déterminant qui leur permet d'opérer des changements durables dans le secteur de l'éducation.

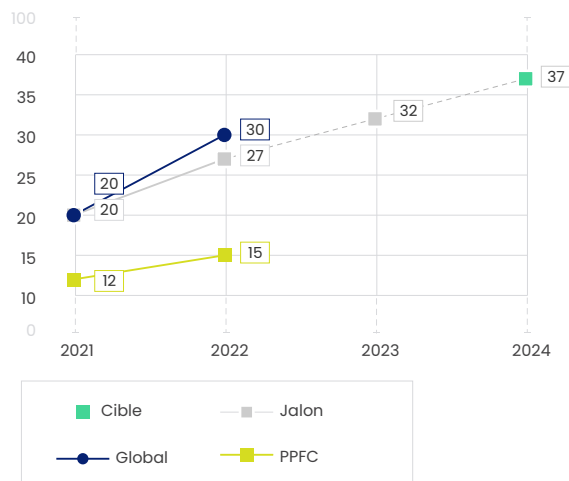
Après avoir reçu ces recommandations, le Secrétariat du GPE s'est engagé à travailler aux côtés de l'agent partenaire et des partenaires d'apprentissage régionaux afin d'identifier d'autres possibilités dans le cadre du GPE 2025 pour évaluer les besoins d'apprentissage et répondre aux plus pertinents. Qui plus est, le Secrétariat a convenu de la nécessité d'élaborer une politique favorisant l'égalité des genres et l'inclusion sociale et de revoir les processus des mécanismes de financement afin d'en améliorer l'efficacité^b.

a. C. Coventry et A. Gebremedhin, « Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) Secrétariat : Examen à mi-parcours du programme Éducation à voix haute (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/examen-mi-parcours-du-programme-education-voix-haute-resume-analytique-2022>.

b. Pour la réponse complète du GPE, consulter la réponse de la direction du Secrétariat du GPE à l'évaluation de mi-parcours du fonds L'Éducation à voix haute (21 juin 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/reponse-secretariat-gpe-examen-mi-parcours-education-voix-haute>.

FIGURE 4.2.**L'Éducation à voix haute favorise la participation de la société civile**

Nombre cumulé de pays dans lesquels des organisations de la société civile engagées dans des projets financés par le fonds L'Éducation à voix haute ont exercé une influence dans la planification, le dialogue politique et le suivi des activités au sujet de l'éducation



Source : Secrétariat du GPE.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

entre autres¹⁰⁰. L'objectif est de permettre à la société civile, grâce au soutien du mécanisme de financement L'Éducation à voix haute, d'influencer l'éducation dans 37 pays partenaires d'ici l'exercice 2024. Les deux premières années pour lesquelles Oxfam a établi des rapports montrent que le programme est en bonne voie pour atteindre cet objectif. La société civile a exercé une certaine influence dans le secteur de l'éducation dans 20 pays partenaires¹⁰¹ en 2021 et dans 10 pays et États supplémentaires¹⁰² en 2022, soit dans un total de 30 pays et États en 2022 (figure 4.2 et encadré 4.4). En outre, au cours des deux années ayant fait l'objet d'un rapport, parmi les pays ayant communiqué des résultats, la moitié, voire plus, à savoir 12 pays et États en 2021 et quatre pays et États supplémentaires en 2022 étaient des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

4.3. PARTENARIAT STRATÉGIQUE

(Indicateurs 16i et 16ii)

Dans le cadre du partenariat, les capacités du GPE comprennent non seulement les ressources du Fonds et du Secrétariat du GPE, mais aussi la vaste expérience, les connaissances et les ressources financières et humaines de tous les partenaires du GPE. L'une des principales réorientations stratégiques du GPE 2025 consiste à mobiliser un sous-ensemble des capacités stratégiques du GPE pour renforcer la capacité des gouvernements nationaux à transformer les systèmes. Pour y parvenir, le Conseil d'administration du GPE a approuvé l'approche des capacités stratégiques, qui consiste à mobiliser les capacités et les ressources mondiales, régionales et nationales nécessaires pour accompagner la réalisation des objectifs prioritaires en matière de réforme des pays. Concrètement, les partenariats gérés par le Secrétariat complètent l'offre du GPE en répondant aux besoins exprimés par les pays partenaires et en s'appuyant sur des éléments probants. Ils ont pour but d'apporter l'expertise, les ressources ou les solutions des partenaires du GPE afin de renforcer les capacités du gouvernement national. Ils s'attaquent à des problèmes complexes du système éducatif ou à des problèmes intersectoriels auxquels sont confrontés plusieurs pays partenaires.

Les avancées de cette nouvelle approche seront mesurées à l'aide de deux indicateurs. L'indicateur 16i mesure le nombre de pays du GPE bénéficiant de partenariats stratégiques récemment mobilisés. L'indicateur 16ii quant à lui mesure la proportion de capacités stratégiques mobilisées par le GPE pour lesquelles l'objectif est atteint, en tenant compte d'une période initiale de pilotage et de test au départ. La cible fixée pour 2025 est de 35 pays pour l'indicateur 16i et de 100 % pour l'indicateur 16ii.

Les données de ces deux indicateurs ne seront officiellement disponibles qu'au cours de l'exercice 2023 ; des avancées significatives ont toutefois déjà été enregistrées dans la première phase de mise en œuvre d'un sous-ensemble d'initiatives. La capacité stratégique en faveur du suivi des activités, de l'évaluation et de l'apprentissage, dont l'objectif est de renforcer les capacités des pays partenaires à générer des éléments probants, à en tirer des enseignements et à les utiliser, en est désormais au stade de projet pilote

¹⁰⁰ Pour plus de détails, voir GPE, Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques méthodologiques, (Washington : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025-directives-techniques-et-methodologiques>.

¹⁰¹ Il s'agissait du Bangladesh, du Burkina Faso, du Cambodge, de la Côte d'Ivoire, de la Gambie, du Kenya, de la Mongolie, du Mozambique, du Népal, du Nigéria, du Pakistan, des Philippines, du Rwanda, de la Somalie, du Soudan du Sud, du Tadjikistan, du Timor Leste, du Togo, du Viet Nam et du Zimbabwe.

¹⁰² Les dix autres pays étaient l'Eswatini, le Ghana, le Malawi, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, la République démocratique du Congo, la Sierra Leone, la Somalie (Somaliland), la Tanzanie, le Yémen et la Zambie.

ENCADRÉ 4.4. L'Éducation à voix haute au Bangladesh, au Kenya et en Somalie

Au Bangladesh^a, la coalition nationale de l'éducation, Campaign for Popular Education, a joué un rôle dans l'augmentation de 8,36 % du budget du secteur de l'éducation des exercices 2021 à 2022. La coalition, et ses partenaires, ont fait valoir l'urgence d'augmenter le budget de l'éducation. Elle s'est engagée auprès du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE afin de mieux appréhender les dimensions d'équité de cette question et a organisé une consultation nationale ainsi que 20 consultations infranationales dans le but de proposer aux citoyens une plateforme au sein de laquelle ils pourraient rencontrer des responsables. À la suite de ces consultations, elle a soumis un mémorandum aux ministères des Finances, de l'Éducation et de la Planification au nom de la société civile, assorti de recommandations de planification budgétaire à inclure dans la session budgétaire parlementaire.

Au Kenya^b, la Coalition nationale pour l'éducation (Elimu Yetu Coalition) a participé au processus d'élaboration du pacte dans le cadre du groupe local pour l'éducation du Kenya, le groupe de coordination des partenaires de développement de l'éducation, et par sa nomination en tant que représentant des organisations de la société civile dans le processus. Après une analyse minutieuse des priorités concurrentes, le pays et les membres du groupe de coordination des partenaires de développement de l'éducation ont décidé de se concentrer sur l'amélioration des résultats d'apprentissage en explorant les facteurs favorables suivants : améliorer la qualité de l'enseignement et le développement de la petite enfance, s'attaquer aux disparités entre les sexes dans la scolarisation, faciliter l'accès à l'éducation et traiter les questions d'équité et d'inclusion.

En Somalie (Somaliland), le travail de la coalition nationale de l'éducation, le Somaliland Network on Education For All, a contribué à l'augmentation du budget de l'éducation et au recrutement de 340 nouveaux enseignants. La coalition a participé à l'analyse complète du secteur de l'éducation et à l'enquête d'évaluation de l'éducation menée par le ministère de l'Éducation afin de mieux comprendre les raisons expliquant la faiblesse des taux bruts de scolarisation du pays. Au niveau local, la coalition a rencontré les membres élus du conseil local pour évoquer les difficultés du secteur de l'éducation et a plaidé pour une augmentation du budget qui favoriserait le développement de l'éducation au niveau du district. Le réseau a réalisé une analyse du budget de l'éducation qui a permis d'identifier des lacunes dans le financement des écoles en zones rurales. Lors de sa participation au processus d'élaboration de la nouvelle stratégie en matière d'éducation (2022-2026) et au processus budgétaire du gouvernement, la coalition a plaidé pour une augmentation du budget de l'éducation et de la quantité de ressources consacrées au recrutement d'enseignants qualifiés pour les écoles en zones rurales. La coalition a notamment plaidé pour le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes qui favoriserait une répartition plus équilibrée entre les sexes parmi les enseignants.

a. Pour plus d'informations, voir Oxfam IBIS, « Progress Report 1st January–30th June 2021: Education Out Loud », (Oxfam BIS, 2021), <https://educationoutloud.org/sites/default/files/2022-07/EOL Progress Report January-June 2021.pdf>.

b. Pour plus d'informations, voir R. Gaire et J. Waskhongo, « How can civil society actors help implement GPE 2025? Examples from Kenya and Nepal. » Blog Éducation pour tous, 12 mai 2022, <https://www.globalpartnership.org/blog/how-can-civil-society-actors-help-implement-gpe-2025-examples-kenya-and-nepal>.

en Dominique, en Gambie, à Grenade, à Sainte-Lucie, à Saint-Vincent-et-les Grenadines, dans l'Organisation des États des Caraïbes orientales, et en Ouzbékistan. La capacité stratégique pour des systèmes d'éducation intégrant le climat, qui aide les pays à tenir compte de l'atténuation et de l'adaptation au changement climatique dans le secteur de l'éducation, et à renforcer les capacités des ministères de l'Éducation en matière de coordination intersectorielle et d'accès au financement de l'adaptation au climat, se prépare à entrer dans la phase pilote au Malawi et dans un autre pays partenaire. Le programme de leadership en données sur l'éducation, qui cherche à mettre l'expertise des entreprises au profit du renforcement des capacités des ministères de l'Éducation à collecter, organiser, stocker, partager et diffuser les données sur l'éducation, étudie pour l'heure les différentes méthodologies possibles pour la phase pilote en Gambie et au Kenya.

4.4. FINANCEMENTS INNOVANTS

(Indicateur 16iii)

Les mécanismes de financement innovants du GPE 2025 accompagnent la transformation du système dans les pays partenaires en collaborant avec les partenaires pour mobiliser des financements externes nouveaux et additionnels. Les instruments financiers innovants du GPE ont vocation à motiver, à fournir les ressources financières nécessaires aux partenaires pour catalyser des investissements plus nombreux et de meilleure qualité dans l'éducation et à fonctionner en parallèle avec d'autres sources de financement externe. Les différents mécanismes de financement innovants introduits dans le modèle opérationnel du plan stratégique GPE 2025 comprennent le fonds à effet multiplicateur du GPE, Debt2Ed, GPE 1 : 1, le fonds à effet multiplicateur en début de période (ACG SmartEd) et la mobilisation renforcée¹⁰³.

Pour accéder au fonds à effet multiplicateur du GPE, un pays doit mobiliser au moins 3 dollars de nouveaux cofinancements externes pour chaque dollar fourni par le GPE¹⁰⁴. Le GPE 1 : 1, un mécanisme de type un dollar pour un dollar développé exclusivement pour la communauté des affaires et les fondations privées, encourage un engagement philanthropique nouveau ou élargi en doublant l'impact de l'investissement des bailleurs de fonds dans l'éducation. Debt2Ed a pour objectif

l'allègement de la dette, à condition que les fonds qui auraient été consacrés au service de la dette soient investis dans l'éducation. Le fonds à effet multiplicateur de début de période permet aux pays partenaires de combiner le financement pour la transformation du système avec l'allocation du fonds à effet multiplicateur lorsque l'allocation du financement pour la transformation du système doit normalement intervenir à une date ultérieure. Ce dernier permet aux pays partenaires de convenir d'un montant initial de financement en échange de la mobilisation de 4 dollars pour chaque dollar fourni par le GPE. La mobilisation renforcée utilise les capacités de mobilisation du Secrétariat pour aider les pays partenaires disposant d'un financement extérieur limité pour l'éducation à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies qui attirent des ressources alignées supplémentaires de la part de bailleurs de fonds souverains et non-souverains pour les priorités stratégiques pour lesquelles les financements sont insuffisants au niveau national.

Le GPE entend utiliser ces mécanismes pour mettre à profit un financement supplémentaire de 2,5 milliards de dollars de la part de ses partenaires d'ici 2025. L'indicateur 16iii est conçu pour suivre les progrès du GPE vers cet objectif. Il surveille les réalisations du GPE dans la mise en œuvre de ses mécanismes de financements innovants et mesure le montant du cofinancement supplémentaire mobilisé par le biais de ces mécanismes. En 2022, le GPE a alloué 217 millions de dollars à 14 pays partenaires (dont quatre touchés par la fragilité et les conflits) grâce aux mécanismes du fonds à effet multiplicateur (207 millions de dollars) et du GPE 1 : 1 (10 millions de dollars), débloquant 1 milliard de dollars (435 millions de dollars dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits) en cofinancement (figure 4.3). Le Kenya a été le premier pays partenaire à accéder au nouveau GPE 1 : 1 grâce à un cofinancement de 10 millions de dollars avec la Fondation LEGO. Ce financement accompagnera la formation professionnelle (initiale et continue) des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire au Kenya.

Une évaluation du fonds à effet multiplicateur du GPE est en cours afin d'évaluer la complémentarité financière et politique de celui-ci, qui est le plus grand mécanisme de financement innovant du GPE. L'étude sera disponible en juillet 2023.

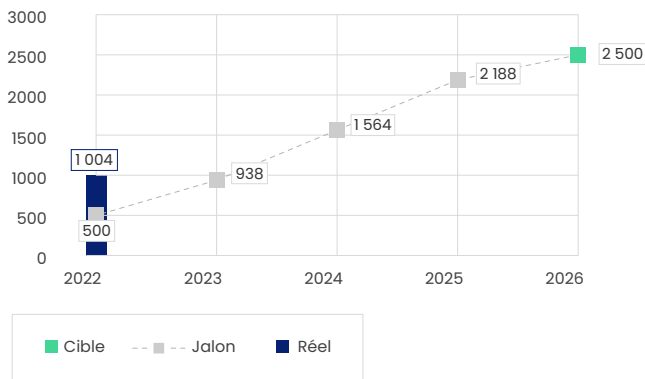
¹⁰³ Pour une présentation détaillée de ces mécanismes de financement, voir Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Directives opérationnelles du fonds à effet multiplicateur (Version préliminaire) » (Washington : GPE, septembre 2021), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-03-directives-operationnelles-fonds-effet-multiplicateur-pdf?VersionId=0m4KNEfhJ9KD9F76RyQwDhXC3vQ8Y0uW>.

¹⁰⁴ Le GPE verse un dollar pour chaque dollar de cofinancement provenant du monde des affaires et des fondations privées.

FIGURE 4.3.

Les mécanismes de financement innovants du GPE ont permis de mobiliser plus d'un milliard de dollars de cofinancement en 2022

Cofinancement supplémentaire obtenu grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE (USD, millions)



Source : Secrétariat du GPE.

4.5. CONTRIBUTIONS DES BAILLEURS DE FONDS AU GPE (Indicateur 18)

Les bailleurs de fonds du GPE ont promis un financement plus important et de plus grande qualité pour la mise en œuvre du plan stratégique GPE 2025 dans le cadre de la campagne « Lève la main, financer l'éducation »¹⁰⁵, qui a été menée en 2021. Un total de 27 bailleurs (23 pays bailleurs de fonds, une organisation multilatérale et trois fondations) se sont engagés à verser 3,9 milliards de dollars au Fonds du GPE pour la période 2021-2025. Plus de la moitié du montant total des annonces de contribution, soit 2,23 milliards de dollars, provient des quatre principaux bailleurs de fonds : la Commission européenne, le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne. Quatre nouveaux bailleurs de fonds ont rejoint le partenariat (l'Estonie, le Koweït, l'Arabie saoudite et la Fondation LEGO). La Fondation LEGO a annoncé une contribution de 18 millions de dollars, ce qui en fait le plus important des contributeurs philanthropiques au Fonds GPE, tout en étant le plus récent.

Le cadre de résultats permet de suivre les progrès des bailleurs de fonds dans la concrétisation de leur engagement. L'indicateur 18i mesure le décaissement annuel des bailleurs de fonds par rapport à l'annonce de contribution globale, et l'indicateur 18ii relève le décaissement cumulé

des bailleurs de fonds. En 2022, 20 bailleurs de fonds au total ont versé 802 millions de dollars au GPE, soit 21 % du montant total de la contribution annoncée pour la période 2021-2025 (Indicateur 18i). 2022 étant l'année de référence pour l'indicateur 18, les 802 millions de dollars représentent également le montant cumulé de la part versée du montant auquel les bailleurs s'étaient engagés (Indicateur 18ii). Les bailleurs de fonds sont à des stades différents de concrétisation de leur annonce de contribution. Certains n'ont pas encore commencé à verser de fonds au GPE, tandis que d'autres ont déjà rempli leurs engagements (figure 4.4).

En plus de leurs contributions au GPE, les bailleurs de fonds s'engagent à fournir une assistance dans le domaine de l'éducation en général. Le volume de l'aide publique au développement destinée au secteur de l'éducation n'a cessé d'augmenter depuis 2017, jusqu'à atteindre un niveau record de 18,1 milliards de dollars en 2020. La forte augmentation de l'aide publique au développement au profit de l'éducation (dont 20 % d'aide budgétaire générale) en 2020 s'explique principalement par une forte augmentation de l'aide budgétaire générale, qui passe de 5 milliards de dollars en 2019 à 16,9 milliards de dollars en 2020. L'aide affectée à l'éducation excluant l'aide budgétaire générale stagne à 14,7 milliards de dollars en 2019 et 2020. Le montant total de l'aide publique au développement en faveur de l'éducation a augmenté de 2,4 milliards de dollars entre 2019 et 2020. Les bailleurs de fonds du GPE ont accru l'aide publique au développement en faveur de l'éducation de près d'un milliard de dollars malgré le ralentissement économique dans de nombreux pays bailleurs de fonds provoqué par la pandémie de COVID-19 en 2020 (figure 4.5). Cependant, la part de l'aide publique au développement des bailleurs de fonds du GPE en faveur de l'éducation des bailleurs de fonds du GPE par rapport au total des décaissements consacrés à cette même aide a diminué, passant de 75 % en 2015 à 73 % en 2019, et à 68 % en 2020.

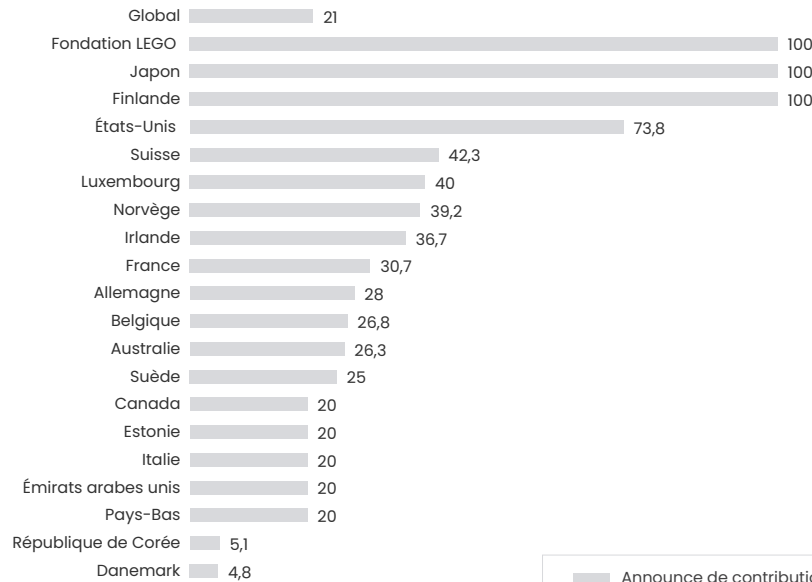
Vers des partenariats et des investissements plus solides

Le GPE cherche à capitaliser sur l'expérience, les connaissances et les ressources financières et autres de ses partenaires afin de transformer les systèmes éducatifs des pays partenaires. Ce chapitre a abordé plusieurs des moyens utilisés par le GPE pour mobiliser des partenaires et des investissements supplémentaires, ainsi que la manière dont les activités et les progrès sont mesurés. Ce

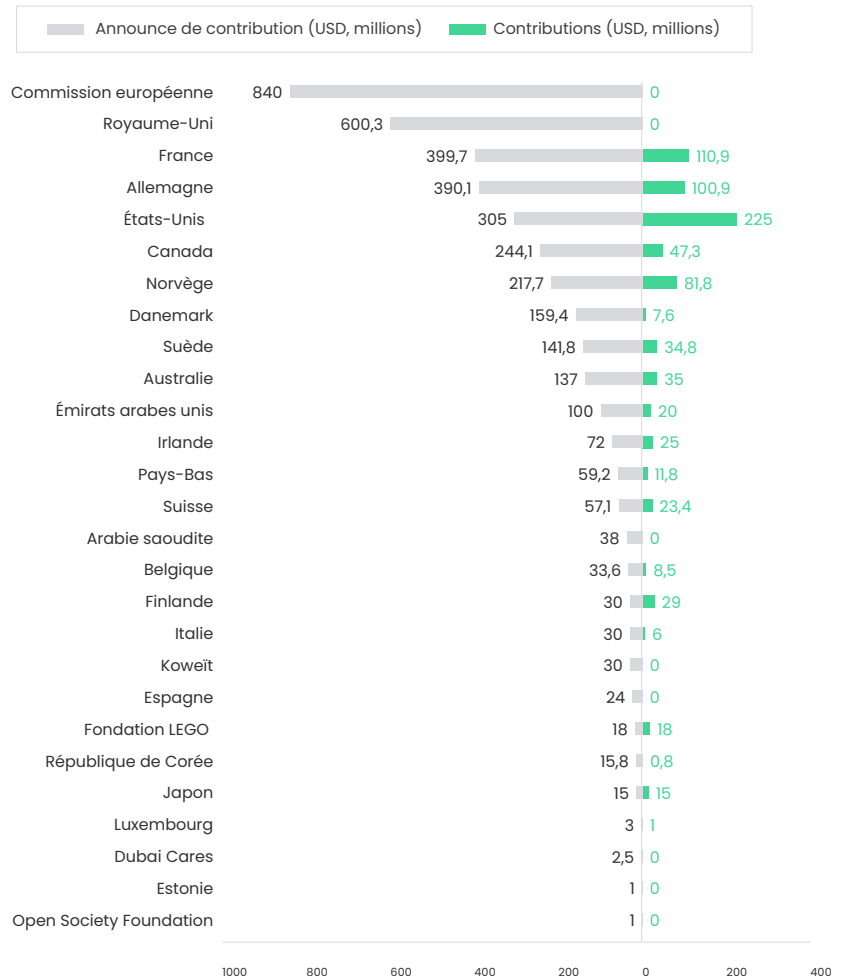
¹⁰⁵ Pour plus d'informations, voir la page web du GPE sur la campagne « Lève la main, financer l'éducation », <https://www.globalpartnership.org/fr/funding/replenishment>.

FIGURE 4.4.**Les bailleurs de fonds du GPE ont rempli un cinquième de leur promesse en 2021**

Contribution des bailleurs de fonds en pourcentage de leur annonce de contribution (à gauche) et annonce de contribution des bailleurs de fonds en millions de dollars (à droite)



Note : L'Arabie saoudite, la Commission européenne, Dubaï Cares, l'Espagne, le Koweït, l'Open Society Foundation, et le Royaume-Uni ne sont pas inclus dans le graphique, car ils n'ont pas encore versé leurs contributions.

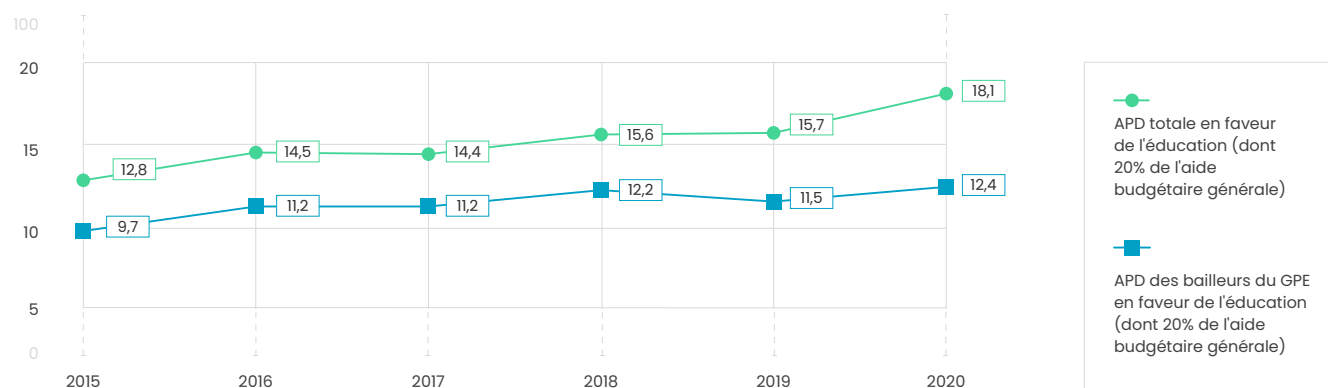


Source : Secrétariat du GPE.

FIGURE 4.5.

Les bailleurs de fonds GPE ont augmenté leur contribution à l'aide publique au développement en faveur de l'éducation de près d'un milliard de dollars en 2020

Total de l'aide publique au développement en faveur de l'éducation (y compris 20 % de l'aide budgétaire générale) et part de cette même aide provenant des bailleurs de fonds du GPE (USD, milliards)



Source : Compilation du Secrétariat du GPE reposant sur le système de notification des pays créanciers de l'Organisation de coopération et de développement économiques, <https://stats.oecd.org/index.aspx?lang=fr&SubSessionId=53b72637-61df-4c84-82fe-13ea6c2b20b1&themetreid=3>.

Note : APD = Aide publique au développement.

rapport ne présente pas toute l'étendue des partenariats du GPE ; des informations supplémentaires sont disponibles dans le rapport annuel 2021 du GPE¹⁰⁶.

L'évaluation à mi-parcours du KIX a montré que l'investissement initial a donné lieu à des progrès significatifs. Cette conclusion est étayée par la notification de 46 cas d'adoption des travaux de recherche et de connaissances soutenus par le KIX dans 42 pays en deux ans. Afin de donner suite aux recommandations de l'évaluation et de permettre au KIX de profiter au mieux des efforts déployés par le GPE pour faciliter la transformation des systèmes et renforcer leur capacité, le Secrétariat du GPE s'est engagé à travailler avec le Centre de recherches pour le développement international. L'objectif est d'améliorer les liens entre les groupes locaux des partenaires de l'éducation et les pôles du KIX, d'examiner un plus grand nombre de moyens permettant aux pôles d'apporter aux pays les éléments probants dont ils ont besoin pour transformer leurs systèmes et d'envisager des modalités différenciées pour l'octroi de financements. Par ailleurs, il ressort de l'examen à mi-parcours du fonds L'Éducation à voix haute que l'initiative, qui promeut un engagement civique plus fort dans 63 pays, a su s'inspirer des enseignements et des bonnes pratiques reconnues et qu'elle

est adaptée aux besoins de ses bénéficiaires. Le rapport indique que dans 30 pays les organisations de la société civile ont influencé la planification, les concertations sur les actions à mener et le suivi des activités menées dans le cadre des projets financés par l'initiative au cours des deux dernières années. Le Secrétariat du GPE s'est engagé à travailler avec l'agent partenaire et les partenaires d'apprentissage régionaux pour identifier d'autres possibilités dans le cadre du GPE 2025 d'évaluer les besoins d'apprentissage et de répondre aux plus pertinents. Qui plus est, la nouvelle approche de capacités stratégiques est en phase pilote en Dominique, en Gambie, à Grenade, dans l'Organisation des États des Caraïbes orientales, à Sainte-Lucie, à Saint-Vincent-et-les Grenadines et en Ouzbékistan. Les enseignements à dégager de ces pilotes seront identifiés dans le cadre d'un déploiement plus large.

Conscient de l'importance qu'il y a à disposer d'un financement durable pour l'éducation en ces périodes où les pays sont en proie à des difficultés budgétaires, le GPE continue de mobiliser des fonds pour l'éducation de plusieurs manières. La campagne de financement « Lève la main pour financer l'éducation » a permis de mobiliser jusqu'à présent 4 milliards de dollars sur un objectif de 5 milliards de dollars dans le but de

¹⁰⁶ Voir le module « Agir ensemble pour promouvoir le changement » dans le Rapport annuel 2021 du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (Washington : GPE, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-annuel-2021>.

reconstituer entièrement le Fonds du GPE. Les contributions des bailleurs de fonds sont en passe d'atteindre l'objectif fixé, avec 802 millions de dollars versés à ce jour. De plus, les mécanismes de financement innovants du plan stratégique GPE 2025 ont déjà permis de mobiliser un milliard de dollars auprès des partenaires. Cependant, le ralentissement économique constaté dans de nombreux pays bailleurs de fonds, exacerbé par la crise inflationniste de 2022 et le conflit en cours en Europe fait planer une menace importante pour le financement de l'éducation. Il est nécessaire d'intensifier le plaidoyer pour s'assurer de la continuité de l'engagement des partenaires du GPE à financer l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Aslam, M., and S. Rawal. "Formative Evaluation of GPE's Support for Response to the COVID-19 Crisis." Washington, DC: GPE, 2021. https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2021-11-formative-evaluation-gpe-support-covid-19.pdf?VersionId=WQUWVbBn_QTolPhjLBxoHqYleJcvQ2tk.
- Australian Council for Educational Research (ACER). *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2022. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=monitoring_learning.
- Barber, M., and M. Mourshed. "How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top." McKinsey, *Our Insights*, September 1, 2007. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- Bêteille, T., and D. K. Evans. "Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession." *Development Impact* (blog), January 30, 2019. <https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/successful-teachers-successful-students-new-approach-paper-teachers>.
- Bundy, D., N. de Silva, S. Horton, G. Patton, L. Schultz, and D. Jamison. "Child and Adolescent Health and Development: Realizing Neglected Potential." In *Disease Control Priorities: Vol. Volume 8, Child and Adolescent Health and Development* (Third). Washington, DC: World Bank, 2017.
- Chakraborty, P., L. Chakraborty, and A. Mukherjee. *Social Sector in a Decentralized Economy: India in the Era of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, September 2017. <https://www.cambridge.org/core/books/social-sector-in-a-decentralized-economy/measuring-benefit-incidence-health-and-education/F5872DFCCDEEB53DC7DD2D623203C95>.
- CONFEMEN. PASEC 2019. *Qualité des Systèmes Éducatifs en Afrique sub-Saharienne Francophone. Performance et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire*. Dakar: CONFEMEN, 2019. http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_sitePasec.pdf.
- Coventry, C., and A. Gebremedhin. "Global Partnership for Education (GPE) Secretariat: Mid Term Review of Education Out Loud." Washington, DC: Global Partnership for Education, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/mid-term-review-education-out-loud-final-report-2022>.
- Delivery Associates "KIX Mid-Term Evaluation." Washington, DC: Global Partnership for Education, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/kix-mid-term-evaluation-report-may-2022>.
- Dharamshi, A., B. Barakat, L. Alkema, and M. Antoninis. "A Bayesian Model for Estimating Sustainable Development Goal Indicator 4.1.2: School Completion Rates." *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)* (2022), 1–43. <https://doi.org/10.1111/rssc.12595>.
- European Union. "Practical Guidance Note 5: Sector Coordination and Policy Dialogue." *Tools and Methods Series: Reference Document No. 27*. Luxembourg: European Union, July 2020. <https://europa.eu/capacity4dev/t-and-m-series/documents/practical-guidance-notes-5-sector-coordination-and-policy-dialogue>.
- Foreign Commonwealth and Development Office (FCDO). *Every Girl Goes to School, Stays Safe, and Learns: Five Years of Global Action 2021–26*. London: FCDO, 2021. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/986027/FCDO-Girls-Education-Action-Plan.pdf.
- Gaire, R., and J. Waskhongo. "How can civil society actors help implement GPE 2025? Examples from Kenya and Nepal." *Education for All* (blog), May 12, 2022. <https://www.globalpartnership.org/blog/how-can-civil-society-actors-help-implement-gpe-2025-examples-kenya-and-nepal>.
- Global Education Monitoring Report Team. *#HerEducationOurFuture: keeping girls in the picture during and after the COVID-19 crisis; the latest facts on gender equality in education*, (UNESCO, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375707>
- Global Partnership for Education (GPE). *Portfolio Review 2016*. Washington, DC: GPE, January 2017. <https://www.globalpartnership.org/content/2016-gpe-portfolio-review>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Portfolio Review 2017*. Washington, DC: GPE, 2017. <https://www.globalpartnership.org/content/2017-gpe-portfolio-review>.
- Global Partnership for Education (GPE). "GPE Annual Grant Performance Report 2019." Washington, DC: GPE, 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-02-GPE-grant-performance-review-2019.pdf>.
- 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=oteb16Dgwz6LmuziBoXTMRWR7k7r_2DK.
- Global Partnership for Education (GPE). *Grant Performance Report 2019*. Washington, DC: GPE, February 2020. <https://www.globalpartnership.org/content/2019-grant-performance-report>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Aligning Aid for Education with National Systems: Supporting System Transformation and Better Education Outcomes." Washington, DC: GPE, 2021. <https://www.globalpartnership.org/content/aligning-aid-education-national-systems-transformation-better-outcomes>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Annual Report 2021*. Washington, DC: GPE, 2021. <https://www.globalpartnership.org/content/annual-report-2021>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Guidelines for System Capacity Grant (Draft)." Washington, DC: GPE, 2021. <https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-system-capacity-grant-draft>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Results Report 2021*. Washington, DC: GPE, 2021. <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2021>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Girls' Education Accelerator." Washington, DC: GPE, March 2021. <https://www.globalpartnership.org/content/girls-education-accelerator>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Grant Status Report 2020*. Washington, DC: GPE, March 2021. <https://www.globalpartnership.org/content/annual-grant-status-report-2020>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Aligning Funding with National Systems." Washington, DC: GPE, August 2021. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2021-08-gpe-factsheet-aligning-funding-national-systems.pdf?VersionId=MTqT6v4Q4XICP.y2DirUf9L9B6Axaik>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Multiplier Operating Guidelines (Draft)." Washington, DC: GPE, September 2021. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-03-gpe-multiplier-operating-guidelines-draft.pdf?VersionId=82wc23kIdalIzg9riY6eRGMJeSMzIsZH>.
- Global Partnership for Education (GPE). *GPE Results Framework 2025: Methodological Technical Guidelines*. Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-results-framework-2025-methodological-technical-guidelines>.

- Global Partnership for Education (GPE). *GPE 2025 Strategic Plan*. Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>.
- 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=Ln23Vowb8Xn0d2eizp18fR1aja3fLnG6>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Education Sector Plan Implementation Grant Completion Report Template for Projects." Washington, DC: GPE, January 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-program-implementation-grants-completion-report-template>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Education Sector Program Implementation Grants' Annual Progress Report Template." Washington, DC: GPE, May 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-program-implementation-grants-annual-progress-report-template-draft>.
- Global Partnership for Education (GPE). *GPE Knowledge and Innovation Exchange Annual Report 2021–2022*. Washington, DC: GPE, July 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-knowledge-and-innovation-exchange-annual-report-2021-2022>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Household Survey Data on Disability and Education in GPE Partner Countries: A Review of Data Collected during 2010–2020 and Recommendations for Making More and Better Data Available." Washington, DC: GPE, August 2022. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-Household-survey-data-on-disability-and-education.pdf?VersionId=zB25KSdzX.65zABdrPjztc0IX0oK95EJ>.
- Global Partnership for Education (GPE). *GPE: Operationalizing a System Transformation*. Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-operationalizing-system-transformation-approach>.
- GPE Secretariat. "Learning from the partner countries piloting the GPE 2025 approach." *Education for All* (blog), July 14, 2022. <https://www.globalpartnership.org/blog/learning-partner-countries-piloting-gpe-2025-approach>.
- International Monetary Fund. *World Economic Outlook, April 2020: The Great Lockdown*. Washington, DC: IMF, 2020. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020>.
- International Task Force on Teachers for Education 2030 (TTF). *Madagascar Adopts National Teacher Policy*. Paris: TTF, 2020. <https://teachertaskforce.org/news/madagascar-adopts-national-teacher-policy>.
- Kose, M. A., et al. "What Has Been the Impact of COVID-19 on Debt? Turning a Wave into a Tsunami." Policy Research Working Paper 9871. Washington, DC: World Bank, 2021.
- McConnell, C., and J. U. C. Pescina. "Hardwiring gender equality in GPE 2025." *Education for All* (blog), March 9, 2022. <https://www.globalpartnership.org/blog/hardwiring-gender-equality-gpe-2025>.
- Miningou, E. "External Debt, Fiscal Consolidation, and Government Expenditure on Education." Working Paper 22-02. Groupe de Recherche en Économie et Développement International, 2022. <https://gredi.recherche.usherbrooke.ca/wpapers/GREDI-2202.pdf>.
- Oxfam IBIS. "Progress Report 1st January–30th June 2021: Education Out Loud." Oxfam BIS, 2021. <https://educationoutloud.org/sites/default/files/2022-07/EOL%20Progress%20Report%20January-June%202021.pdf>.
- Pisani, L., and A. J. Dowd. "Diversity and Equity in Education: Policy, Practice, and Options for Reaching Children at the Bottom of the Pyramid." In *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries* (Vol. 2). OpenBook Publishers, 2022.
- Szabo, G., and J. Edwards. *The Global Girlhood Report 2020. How COVID-19 Is Putting Progress in Peril*. Save the Children, 2020.
- Szabo, G., and J. Edwards. *The Global Girlhood Report 2021. Girls' Rights in Crisis*. Save the Children, 2021.
- UNESCO. *EFA Global Monitoring Report 2013/4. Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO, 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>.
- UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO, 2015. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2019 – Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. Paris: UNESCO, 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>.
- UNESCO. "Why the world must urgently strengthen learning and protect finance for education." News release, October 16, 2020. <https://en.unesco.org/news/why-world-must-urgently-strengthen-learning-and-protect-finance-education>.
- UNESCO. *Records of the General Conference. 41st session* (Volume 1). Paris: UNESCO, 2021.
- UNESCO. *Non-state Actors in Education. Who Chooses? Who Loses? Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO, 2022.
- UNESCO. *SCOPE: Quality*. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2022.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). *Metadata for the Global and Thematic Indicators for the Follow-Up and Review of SDG 4 and Education 2030*. Montreal: UIS, 2018. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). *International Standard Classification of Teacher Training Programmes*. Paris: UNESCO, 2021. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/10/TCG-WG-T-2_EN-ISCED-T_draft_EN.pdf.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) and UNESCO Global Monitoring Report. *SDG 4 Data Digest 2021. National SDG 4 Benchmarks: Fulfilling Our Neglected Commitment*. Montreal: UIS, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380387>.
- United Nations. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations, 2015. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.
- United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI) and Malala Fund. "Spending Better for Gender Equality in Education: How Can Financing Be Targeted to Improve Gender Equality in Education?" New York: United Nations, January 2021. <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Spending-Better-for-Gender-Equality-In-Education-Research-Report-2021-eng.pdf>.
- Welham, B., et al. "Gender-Responsive Public Expenditure Management: A Public Finance Management Introductory Guide." London: Overseas Development Institute, 2018. <https://cdn.odi.org/media/documents/12188.pdf>.
- World Bank. *Benin Global Partnership for Education Project Phase 3. Implementation Status & Results Report*. Washington, DC: World Bank, 2022. <https://documents.worldbank.org/curated/en/265251637150472747/pdf/Dislosable-Version-of-the-ISR-Benin-Global-Partnership-for-Education-Project-Phase-3-P167432-Sequence-No-05.pdf>.
- World Bank. "Kenya GPE Primary Education Development Project Implementation Completion and Results Report." Washington, DC: World Bank, 2022. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099325007082226616/bosib0fa4dda8c0390abfc04b72ba236976>.
- World Bank. "Malawi Education Sector Improvement Project Implementation Completion and Results Report." Washington, DC: World Bank, 2022. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/134201651499886937/malawi-education-sector-improvement-project>.
- World Bank and UNESCO. *Education Finance Watch 2021*. Washington, DC, and Paris: World Bank and UNESCO, 2021. <https://documents.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/pdf/Education-Finance-Watch-2021.pdf>.
- World Bank and UNESCO. *Education Finance Watch 2022*. Washington, DC, and Paris: World Bank and UNESCO, 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/EFW-2022-Juli.pdf>.

ANNEXES

ANNEXE A

CADRE DE RÉSULTATS DU GPE 2025

Acronymes :

AC	année civile (1 ^{er} janvier – 31 décembre)
Ex.	exercice (1 ^{er} juillet – 30 juin)
DP	domaine prioritaire
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation
GESI	égalité des genres et inclusion sociale
GCTI	groupe consultatif technique indépendant
N	Nombre
n.d.	non disponible
d.i.	données insuffisantes
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
Domaine prioritaire									

➤ 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 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	34,8						s.o.
			PPFC	18,5						s.o.
			N	66 PP (27 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	62,4						76,0
			PPFC	59,8						76,2
			Fille	59,2						s.o.
3	Accès ; égalité des genres	i) Taux bruts d'admission en dernière année du a) primaire, b) premier cycle du secondaire (indicateur de l'ODD 4.1.3) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : taux bruts d'admission en dernière année d'études		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
			Total a)	74,7						79,8
			b)	55,1						64,8
			PPFC a)	68,3						72,1
			b)	42,6						45,6
			Fille a)	73,1						s.o.
			b)	52,5						s.o.
			N a)	59 PP (26 PPFC)						
			b)	60 PP (26 PPFC)						

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible
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) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : <i>taux d'enfants non scolarisés</i>		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
		Total	a)	20,3					8,7
			b)	26,0					15,2
			c)	45,8					34,9
		PPFC	a)	23,1					12,8
			b)	25,8					15,8
			c)	44,8					29,2
		Fille	a)	21,0					s.o.
			b)	27,6					s.o.
			c)	50,1					s.o.
		Population rurale	a)	24,8					s.o.
			b)	30,9					s.o.
			c)	52,7					s.o.
		Quintile le plus pauvre	a)	37,7					s.o.
			b)	45,1					s.o.
			c)	66,8					s.o.
		N	a)	52 PP (25 PPFC)					
			b)	52 PP (25 PPFC)					
			c)	52 PP (25 PPFC)					
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		57,1	71,0				s.o.
		PPFC		55,6	75,9				s.o.
		N		63 PP (27 PPFC)	62 PP (29 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</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		(AC)	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total	a)	s.o.	3,9				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
		PPFC	a)	s.o.	5,6				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
		N	a)	s.o.	76 PP (36 PPFC)				
			b)	s.o.	s.o.				

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible
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) Source : UNICEF et Secrétariat du GPE UNITÉ D'ANALYSE : % de femmes		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total	34,0	33,3					s.o.
		PPFC	30,1	29,9					s.o.
		N	47 PP (19 PPFC)	48 PP (22 PPFC)					
	ii) a) Proportion de pays dans lesquels la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués Source : Évaluation des facteurs favorables par le GCTI 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 Source : Suivi périodique du pacte de partenariat 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 Source : Contrôle de l'exhaustivité de la documentation relative à l'évaluation des facteurs favorables UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		(AC)	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total	a)	s.o.	3,9				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	100,0				s.o.
		PPFC	a)	s.o.	5,6				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	100,0				s.o.
		N	a)	s.o.	76 PP (36 PPFC)				
			b)	s.o.	s.o.				
			c)	s.o.	3 PP (2 PPFC)				
6 Apprentissage ; égalité des genres	Proportion d'enfants et de jeunes : a) en 2e ou 3e 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) Source : Institut de statistique de l'UNESCO UNITÉ D'ANALYSE : % d'enfants		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
		Total	a) i)	34,8					n.d.
			ii)	36,5					n.d.
			b) i)	27,1					45,1
			ii)	24,7					46,4
			c) i)	d.i.					n.d.
			ii)	d.i.					n.d.
		PPFC	a) i)	29,9					n.d.
			ii)	30,8					n.d.
			b) i)	16,6					n.d.
			ii)	17,1					n.d.
			c) i)	d.i.					n.d.
			ii)	d.i.					n.d.

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible
6	Apprentissage ; égalité des genres	Fille	a) i)	29,8					s.o.
			ii)	31,4					s.o.
			b) i)	26,4					s.o.
			ii)	21,6					s.o.
			c) i)	d.i.					s.o.
			ii)	d.i.					s.o.
		N	a) i)	33 PP (15 PPFC)					
			ii)	33 PP (15 PPFC)					
			b) i)	24 PP (10 PPFC)					
			ii)	28 PP (12 PPFC)					
			c) i)	d.i.					
			ii)	d.i.					
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) Source : Institut de statistique de l'UNESCO UNITÉ D'ANALYSE : % d'enseignants		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025
		Total	a)	59,3					80,2
			b)	77,1					83,9
			c)	72,2					86,6
			d)	72,4					84,8
		PPFC	a)	d.i.					n.d.
			b)	78,7					87,6
			c)	70,8					n.d.
			d)	70,7					n.d.
		Femme	a)	60,8					s.o.
			b)	76,1					s.o.
			c)	72,9					s.o.
			d)	72,0					s.o.
		N	a)	41 PP (d.i. PPFC)					
			b)	50 PP (20 PPFC)					
			c)	30 PP (14 PPFC)					
			d)	32 PP (16 PPFC)					

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible
7	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.
		PPFC	s.o.	50,0					s.o.
		N	s.o.	76 PP (36 PPFC)					
8	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	44,7	38,2					s.o.
		PPFC	27,8	22,2					s.o.
		N	76 PP (36 PPFC)	76 PP (36 PPFC)					
	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</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		(AC)	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total	a)	s.o.	3,9				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	66,7				s.o.
		PPFC	a)	s.o.	5,6				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	50,0				s.o.
		N	a)	s.o.	76 PP (36 PPFC)				
			b)	s.o.	s.o.				
			c)	s.o.	3 PP (2 PPFC)				
	iii) a) Proportion de pays dans lesquels la coordination sectorielle est évaluée <i>Source : Évaluation des facteurs favorables par le GCTI</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		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)
		Total	a)	s.o.	3,9				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	66,2	68,6				s.o.
		PPFC	a)	s.o.	5,6				s.o.
			b)	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	68,6	67,6				s.o.
		N	a)	s.o.	76 PP (36 PPFC)				
			b)	s.o.	s.o.				
			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)				

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

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> 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.					75
		PPFC	s.o.	s.o.					s.o.
		N	s.o.	s.o.					
	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> UNITÉ D'ANALYSE : financements	Point de référence 80 %	(Ex.)	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2026	Ex. 2026
		Total	s.o.	s.o.					80
		PPFC	s.o.	s.o.					s.o.
		N	s.o.	s.o.					

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> 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.					75
		PPFC	s.o.	s.o.					s.o.
		N	s.o.	s.o.					
	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> 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.					80
		PPFC	s.o.	s.o.					s.o.
		N	s.o.	s.o.					

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Point de référence
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.					75
		PPFC	s.o.	s.o.					s.o.
		N	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 : Formulaire 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	54,7					s.o.
		PPFC	40,7	51,1					s.o.
		N	52 financements (27 dans les PPFC)	78 financements (40 dans les PPFC)					
	ii) Proportion de financements du GPE appliquant des modalités de financement harmonisées <i>Source : Formulaire 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	60,2					s.o.
		PPFC	46,4	56,3					s.o.
		N	52 financements (27 dans les PPFC)	78 financements (40 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.					75
		PPFC	s.o.	s.o.					s.o.
		N	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.					80
		PPFC	s.o.	s.o.					n/a
		N	s.o.	s.o.					

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

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) : DPI : 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 pour la transformation du système UNITÉ D'ANALYSE : % de financements Note : Cet indicateur mesure la proportion de financements de mise en œuvre qui atteignent leurs objectifs durant la mise en œuvre. Ces financements recouvrent 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. Les 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					80
		b)	s.o.	d.i.					80
PPFC		a)	s.o.	58,1					s.o.
		b)	s.o.	d.i.					s.o.
DPI		a)	s.o.	72,0					80
		b)	s.o.	d.i.					80
DP2		a)	s.o.	80,0					80
		b)	s.o.	d.i.					80
DP3		a)	s.o.	71,4					80
		b)	s.o.	d.i.					80
DP4		a)	s.o.	82,7					80
		b)	s.o.	d.i.					80
DP5		a)	s.o.	80,0					80
		b)	s.o.	d.i.					80
DP6		a)	s.o.	76,3					80
		b)	s.o.	d.i.					80
DP7		a)	s.o.	74,5					80
		b)	s.o.	d.i.					80
DP8		a)	s.o.	74,6					80
		b)	s.o.	d.i.					80
N Total		a)	s.o.	61 financements (31 dans les PPFC)					
		b)	s.o.	d.i.					
		DPI a)	s.o.	50 financements					
		b)	s.o.	d.i.					
		DP2 a)	s.o.	40 financements					
	b)	s.o.	d.i.						

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Point de référence
14 Ensemble des domaines prioritaires	i) suite	DP3 a)	s.o.	35 financements					
		b)	s.o.	d.i.					
		DP4 a)	s.o.	52 financements					
		b)	s.o.	d.i.					
		DP5 a)	s.o.	55 financements					
		b)	s.o.	d.i.					
		DP6 a)	s.o.	59 financements					
		b)	s.o.	d.i.					
		DP7 a)	s.o.	55 financements					
		b)	s.o.	d.i.					
		DP8 a)	s.o.	59 financements					
		b)	s.o.	d.i.					
	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.					80
		PPFC	s.o.	s.o.					s.o.
		N	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 recherche, de connaissances et d'innovations, soutenus par le KIX, dans l'élaboration ou la mise en œuvre de politiques au niveau national <i>Source : Partage de connaissances et d'innovations (KIX), Cadre de résultats (CRDI)</i> UNITÉ D'ANALYSE : Cas (nombre cumulé)		(Ex.)	Ex. 2021	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2024
		Jalon	s.o.	12	52	126	167	s.o.	
		Total	s.o.	18	46				167
		Concernant GESI	s.o.	10	25				
		N	s.o.	68 pays	70 pays				

N° de l'indicateur Objectifs	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible
16 Partenariats stratégiques	i) Nombre de pays bénéficiant de partenariats stratégiques nouvellement mobilisés <i>Source : 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.					35
		N	s.o.	s.o.					
	ii) Proportion des capacités stratégiques mobilisées par le GPE atteignant leurs objectifs <i>Source : 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
		N	s.o.	s.o.					
	iii) Montant supplémentaire de cofinancement mobilisé grâce aux mécanismes de financement innovants du GPE <i>Source : 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					2 500,0
		Fonds à effet multiplicateur	s.o.	993,9					s.o.
		Debt2Ed	s.o.	0,0					s.o.
		Mobilisation renforcée	s.o.	0,0					s.o.
		GPE 1:1	s.o.	10,0					s.o.
		ACG SmartEd	s.o.	0,0					s.o.
		N	s.o.	14 financements					
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 <i>Source : L'Éducation à voix haute, Cadre de résultats (Oxfam IBIS)</i> UNITÉ D'ANALYSE : Pays (nombre cumulé)		(Ex.)	Ex. 2021	Ex. 2022	Ex. 2023	Ex. 2024	Ex. 2025	Ex. 2024
		Jalon	s.o.	20	27	32	37	s.o.	
		Total	s.o.	20	30				37
		PPFC	s.o.	12	15				s.o.
		N	s.o.	54 pays (26 dans les PPFC)	63 pays (29 dans les PPFC)				
18 Financement	i) Pourcentage et ii) montants des contributions cumulées annoncées et versées par les bailleurs de fonds <i>Source : Secrétariat du GPE</i> 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					100
		ii)	s.o.	801,8					4 milliards USD
		N	s.o.	27 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 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'ils existent 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 :** Des jalons annuels sont fixés pour certains indicateurs d'objectifs intermédiaires (15, 16i, 16ii, 16iii et 17), car ces indicateurs sont tirés des cadres établis pour les mécanismes du GPE : L'Éducation à voix haute, le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX), les financements innovants et les capacités stratégiques.
- **POINTS DE RÉFÉRENCE POUR LA PERFORMANCE, OU « POINTS DE RÉFÉRENCE » :** Des points de référence sont établis pour les indicateurs des objectifs fixés au niveau national et permettent de suivre les progrès réalisés dans le cadre des financements du GPE pour atteindre les objectifs. Les points de référence annuels des indicateurs liés au pacte de partenariat (9i, 10i, 11 et 13) et aux financements du GPE (9ii, 10ii, 13ii, 14i et 14ii) sont fixés à 75 % et 80 % respectivement.
- **CIBLES :** Les valeurs cibles pour l'année 2025 des indicateurs (2, 3i, 3ii, 6 et 7i) basés sur l'ODD 4 sont présentées dans le cadre de résultats lorsque les données sont disponibles. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) établit les cibles des indicateurs à partir des cibles de l'ODD 4 fixées pour 2030 et convenues au niveau mondial. La ventilation des données par sexe ou autres caractéristiques n'est pas disponible. Les valeurs cibles ne sont pas établies pour les indicateurs des objectifs nationaux. Elles le sont uniquement pour les indicateurs d'objectifs intermédiaires : les valeurs cibles pour l'exercice 2026 s'appliquent aux indicateurs 16i, 16ii, 16iii et 18, et les valeurs cibles pour l'exercice 2024 s'appliquent aux indicateurs 15 et 17.
- **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 (de plus amples informations sont disponibles à l'annexe C). Dans ce rapport, les indicateurs 1 à 8 sont établies à partir de données se rapportant à l'année civile et suivent la classification PPFC établie pour l'exercice 2021. Les indicateurs 9 à 18 sont établies à partir des données par exercice et utilisent la classification PPFC de l'exercice 2022, à l'exception de l'indicateur 14, qui repose sur la classification PPFC arrêtée un an avant l'approbation du financement.
- **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.

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.

- > **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.
- > **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 Directives techniques et méthodologiques du cadre de résultats du GPE 2025 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>.



ANNEXE C

LISTE DES PAYS PARTENAIRES DU GPE

Pays partenaires du GPE par niveau de revenu, juillet 2022

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

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Bangladesh ; Bénin ; **Bhoutan**¹ ; **Cabo Verde** ; Cambodge ; Cameroun ; Comores ; Côte d'Ivoire ; Djibouti ; El Salvador ; Eswatini ; Ghana ; Haïti ; Honduras ; **Îles Salomon** ; Kenya ; **Kiribati** ; Lesotho ; Mauritanie ; **Micronésie** ; Mongolie ; Myanmar ; Népal ; Nicaragua ; Nigéria ; Ouzbékistan ; Pakistan ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; Philippines ; République démocratique populaire lao ; République du Congo ; République kirghize ; **Samoa** ; **Sao Tomé-et-Principe** ; Sénégal ; Tadjikistan ; Tanzanie ; **Timor-Leste** ; Tunisie ; **Vanuatu** ; Viet Nam ; Zambie ; Zimbabwe

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE SUPÉRIEURE : **Albanie** ; **Dominique** ; **Fidji** ; **Géorgie** ; **Grenade** ; Guatemala ; Guyana ; **Îles Marshall** ; **Maldives** ; Moldova ; **Sainte-Lucie** ; **Saint-Vincent-et-les Grenadines** ; **Tonga** ; **Tuvalu**

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 des financements avec l'approbation exceptionnelle du Conseil d'administration du GPE)

PAYS ET TERRITOIRES À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Algérie ; Angola ; Bélice ; Bolivie ; Cisjordanie et bande de Gaza ; Inde ; Indonésie ; Maroc ; République arabe d'Égypte ; République islamique d'Iran ; Sri Lanka ; Ukraine

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

EX. 2021	EX. 2022
Afghanistan	Afghanistan
Burkina Faso	Burkina Faso
Burundi	Burundi
Cameroun	Cameroun
Comores	Comores
Érythrée	Érythrée
Gambie	Éthiopie
Guinée-Bissau	Guinée-Bissau
Haïti	Haïti
Îles Marshall	Îles Marshall
Îles Salomon	Îles Salomon
Kenya	Kenya
Kiribati	Kiribati
Libéria	Mali
Mali	Micronésie
Micronésie	Mozambique
Mozambique	Myanmar
Myanmar	Niger
Niger	Nigéria
Nigéria	Ouganda
Ouganda	Pakistan
Pakistan	Papouasie-Nouvelle-Guinée
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Philippines
Philippines	République centrafricaine
République centrafricaine	République démocratique du Congo
République démocratique du Congo	République du Congo
République démocratique populaire lao	Rwanda
République du Congo	Somalie
Rwanda	Soudan
Somalie	Soudan du Sud
Soudan	Tchad
Soudan du Sud	Timor-Leste
Tchad	Tuvalu
Timor-Leste	Yémen
Tuvalu	Zimbabwe
Yémen	
Zimbabwe	
<i>Note :</i> Applicable aux indicateurs 1 à 8, basés sur l'année civile.	
<i>Note :</i> Applicable aux indicateurs 9 à 18, basés sur l'exercice, à l'exception de l'indicateur 14, qui utilise la classification PPFC établie un an avant l'approbation du financement.	

¹ Les pays partenaires en **bleu** sont des petits États insulaires ou enclavés en développement, et les pays partenaires en **violet** 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, voir <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-12-GPE-conseils-eligibilite-allocation.pdf?VersionId=JUs6HeI.oxdIdaTol6JZ4QtozrUw3xSf>.

ANNEXE D

PAYS GARANTISSANT AU MOINS UNE ANNÉE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE GRATUITE

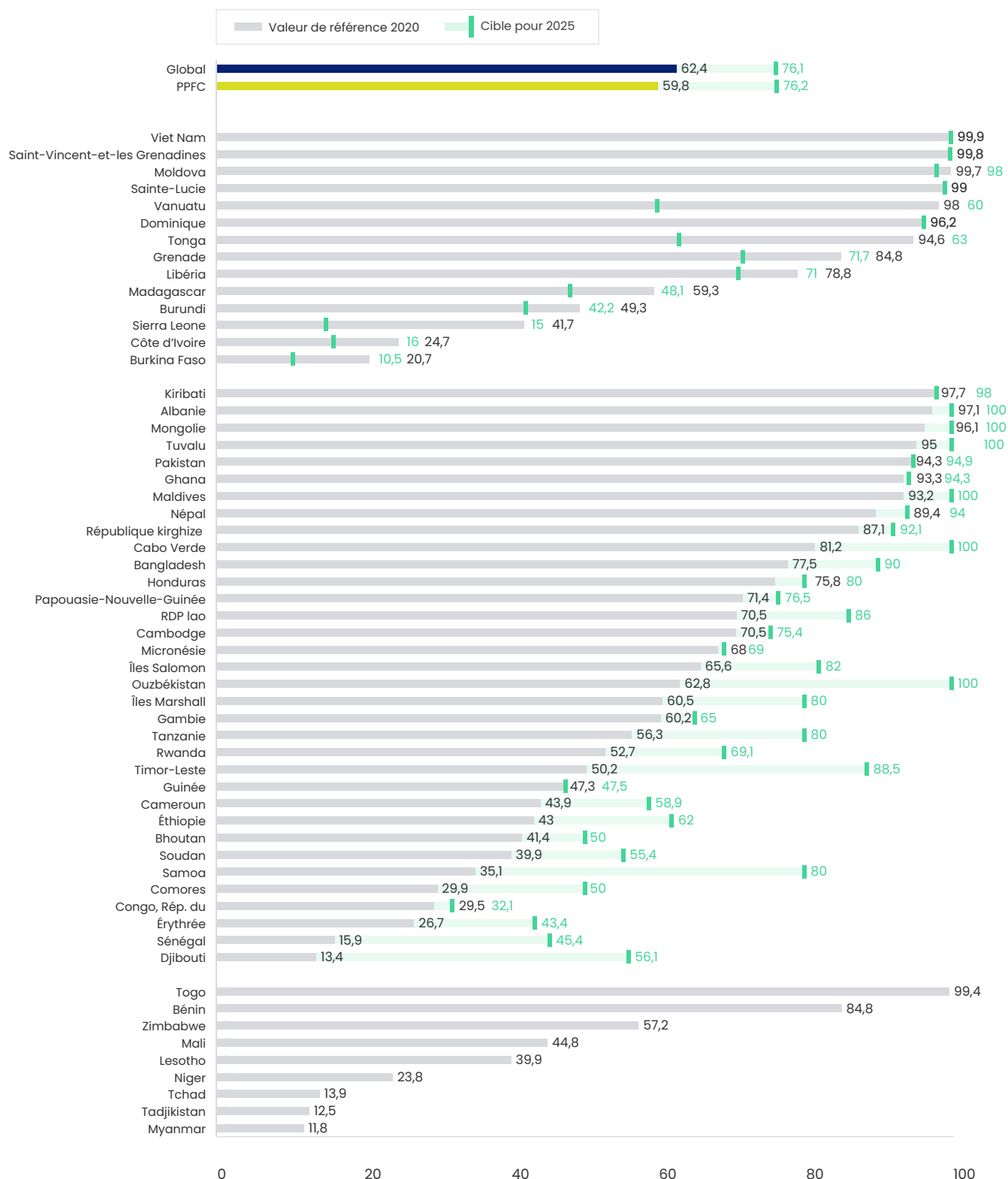
	Total	2010		2015		2020	
	n	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Pays partenaires du GPE	66	17	(26)	20	(30)	23	(35)
PPFC	27	4	(15)	5	(19)	5	(19)
Petits États insulaires ou enclavés en développement	15	3	(20)	4	(27)	4	(27)
Afrique subsaharienne	32	6	(19)	7	(22)	7	(22)
Amérique latine et Caraïbes	8	4	(50)	4	(50)	4	(50)
Asie de l'Est et Pacifique	12	1	(8)	3	(25)	4	(33)
Asie du Sud	6	2	(33)	2	(33)	2	(33)
Europe et Asie centrale	6	3	(50)	3	(50)	5	(83)
Moyen-Orient et Afrique du Nord	2	1	(50)	1	(50)	1	(50)
Pays à faible revenu	21	3	(14)	4	(19)	5	(24)
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	34	10	(29)	11	(32)	13	(38)
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	11	4	(36)	5	(45)	5	(45)

Source : Calculs de l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir des données de l'ISU, Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.



ANNEXE E

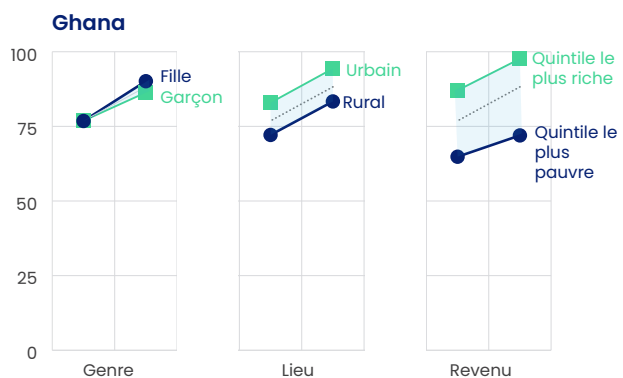
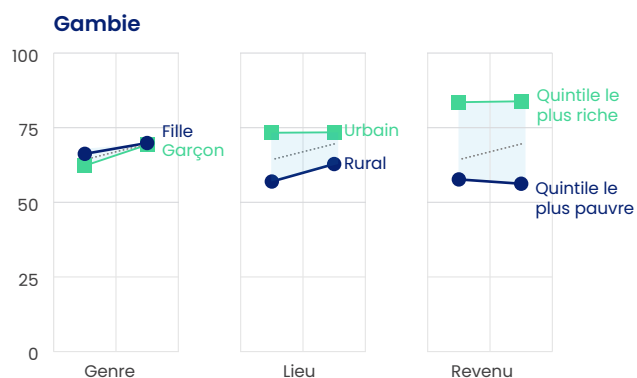
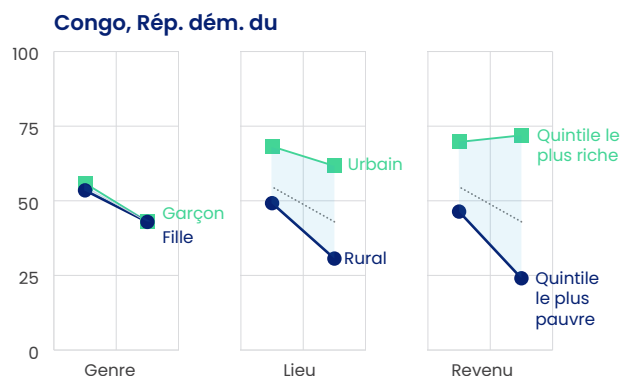
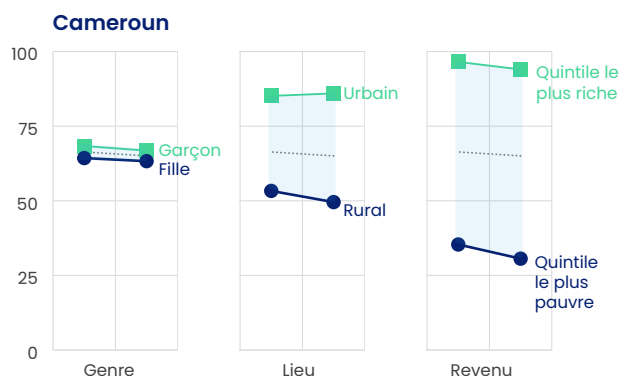
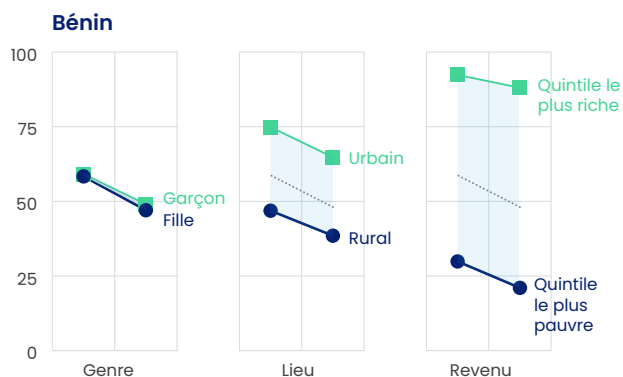
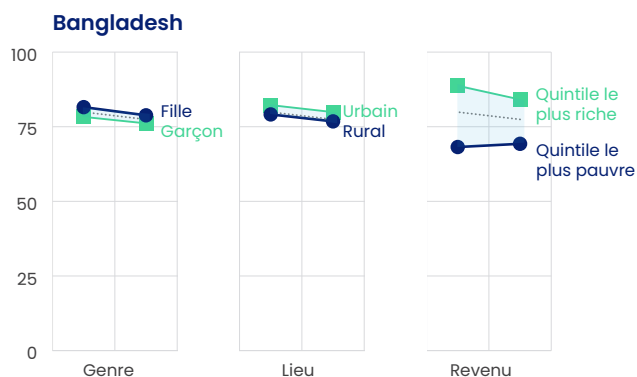
TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ, UN AN AVANT L'ÂGE OFFICIEL DE SCOLARISATION DANS LE PRIMAIRE, 2020 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE ET CIBLE POUR 2025



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

ANNEXE F

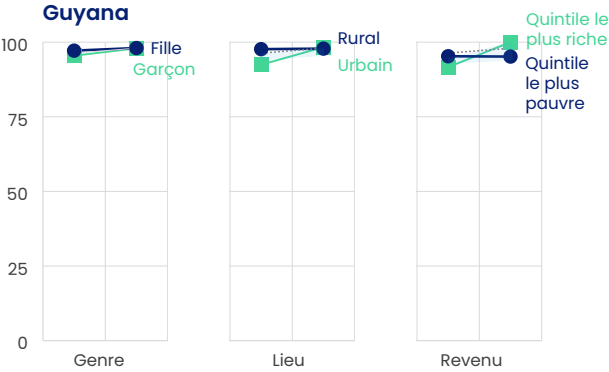
TAUX NET DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE AJUSTÉ, UN AN AVANT L'ÂGE OFFICIEL DE SCOLARISATION DANS LE PRIMAIRE, 2015 ET 2020, PAR GENRE, RÉGION ET NIVEAU DE REVENU



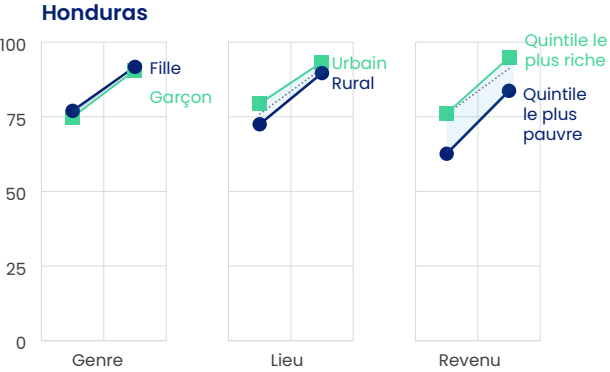
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : Les graphiques montrent les écarts dans les taux nets de scolarisation ajustés à travers trois dimensions : le genre, la région et le niveau de revenu. Le trait bleu foncé représente la population typiquement défavorisée (filles, région rurale, quintile le plus pauvre), le trait pointillé correspond à la moyenne. Les données du Malawi datent de 2016 et non de 2015. Les valeurs indiquées pour 2015 correspondent aux données les plus récentes recueillies entre 2013 et 2015. Les valeurs établies pour 2020 sont tirées des données les plus récentes enregistrées entre 2018 et 2020.

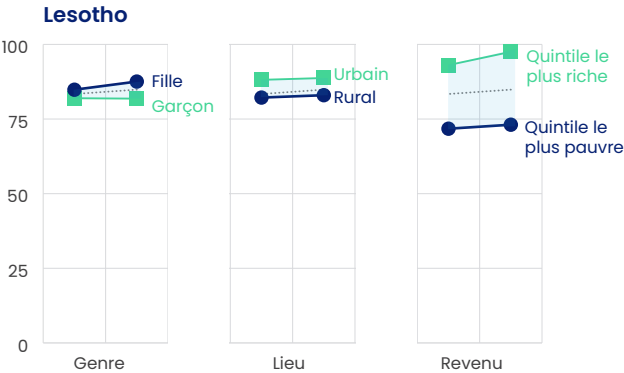
Guyana



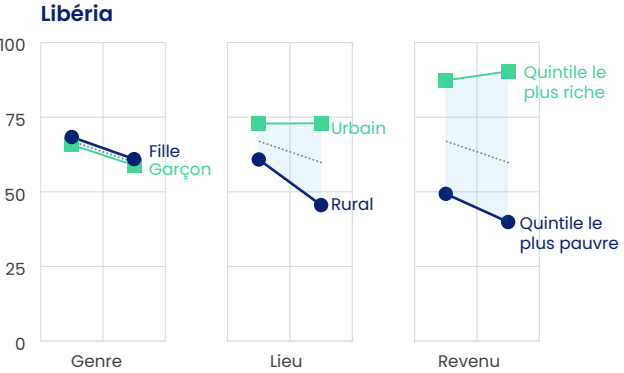
Honduras



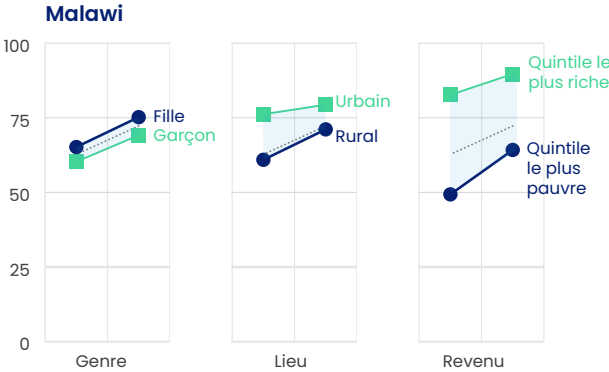
Lesotho



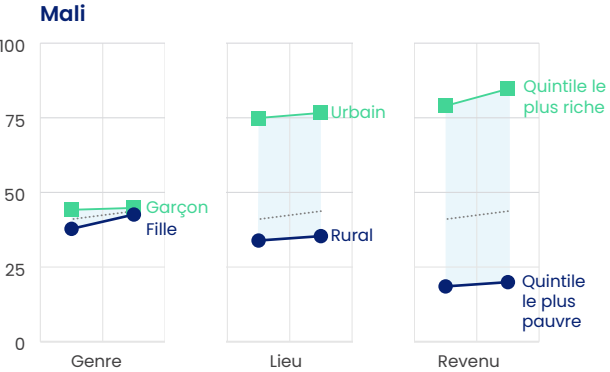
Libéria



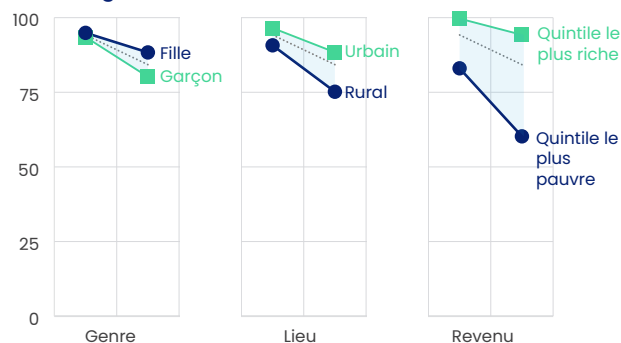
Malawi



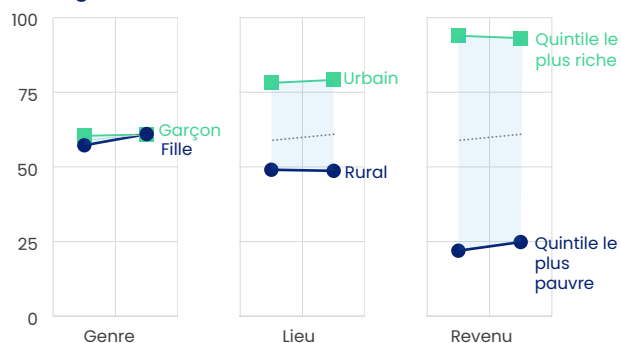
Mali



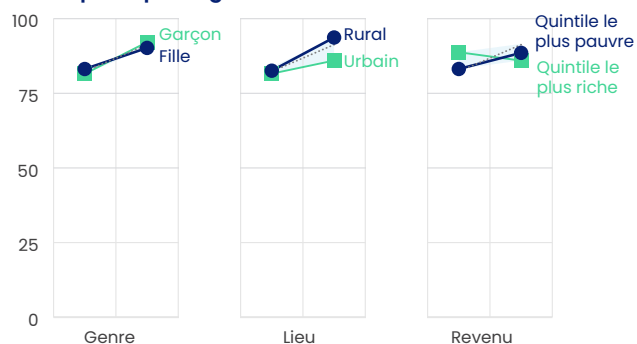
Mongolie



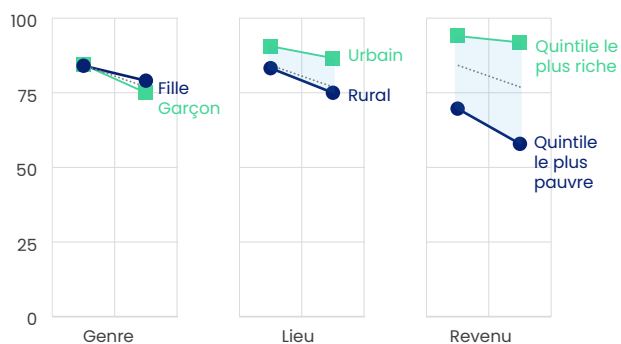
Nigéria



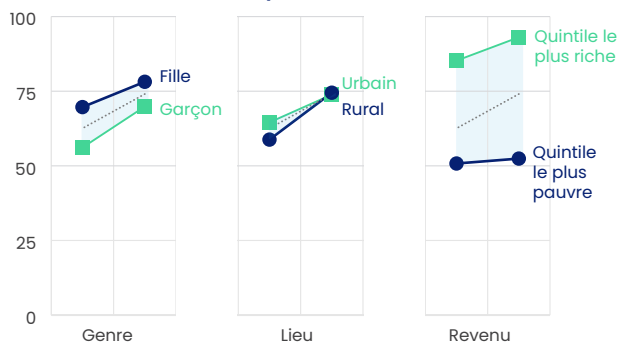
République kirghize



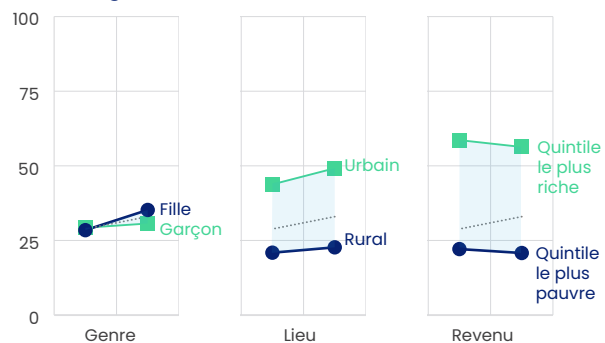
Rwanda



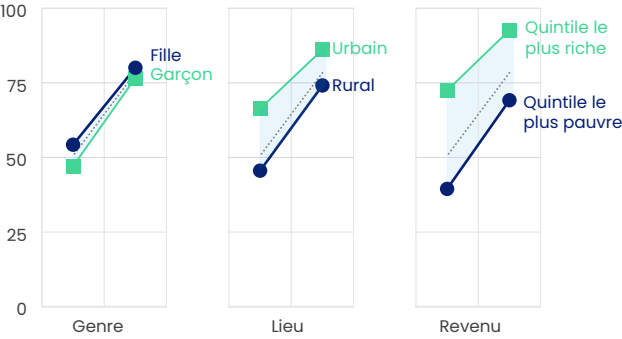
Sao Tomé-et-Principe



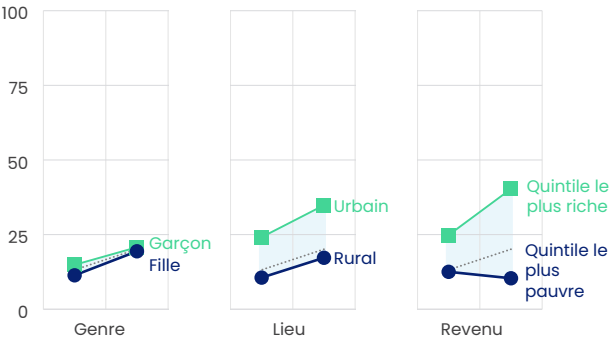
Sénégal



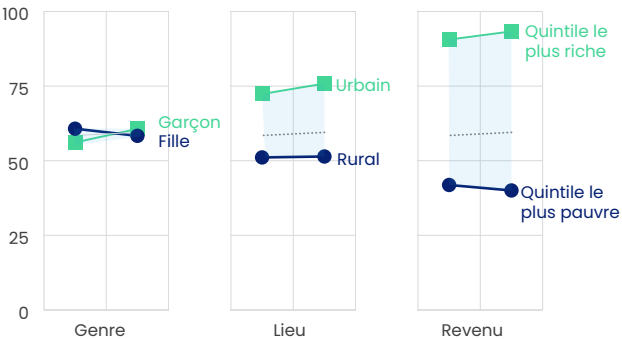
Sierra Leone



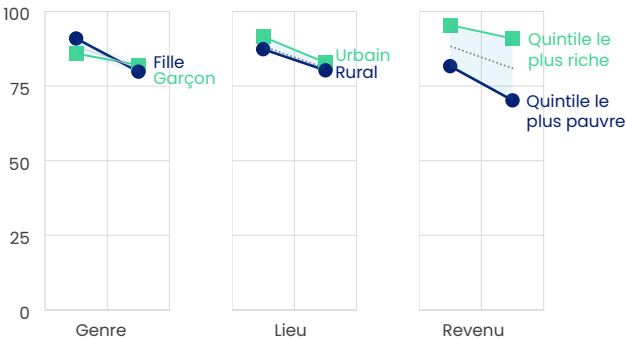
Tchad



Zambie



Zimbabwe

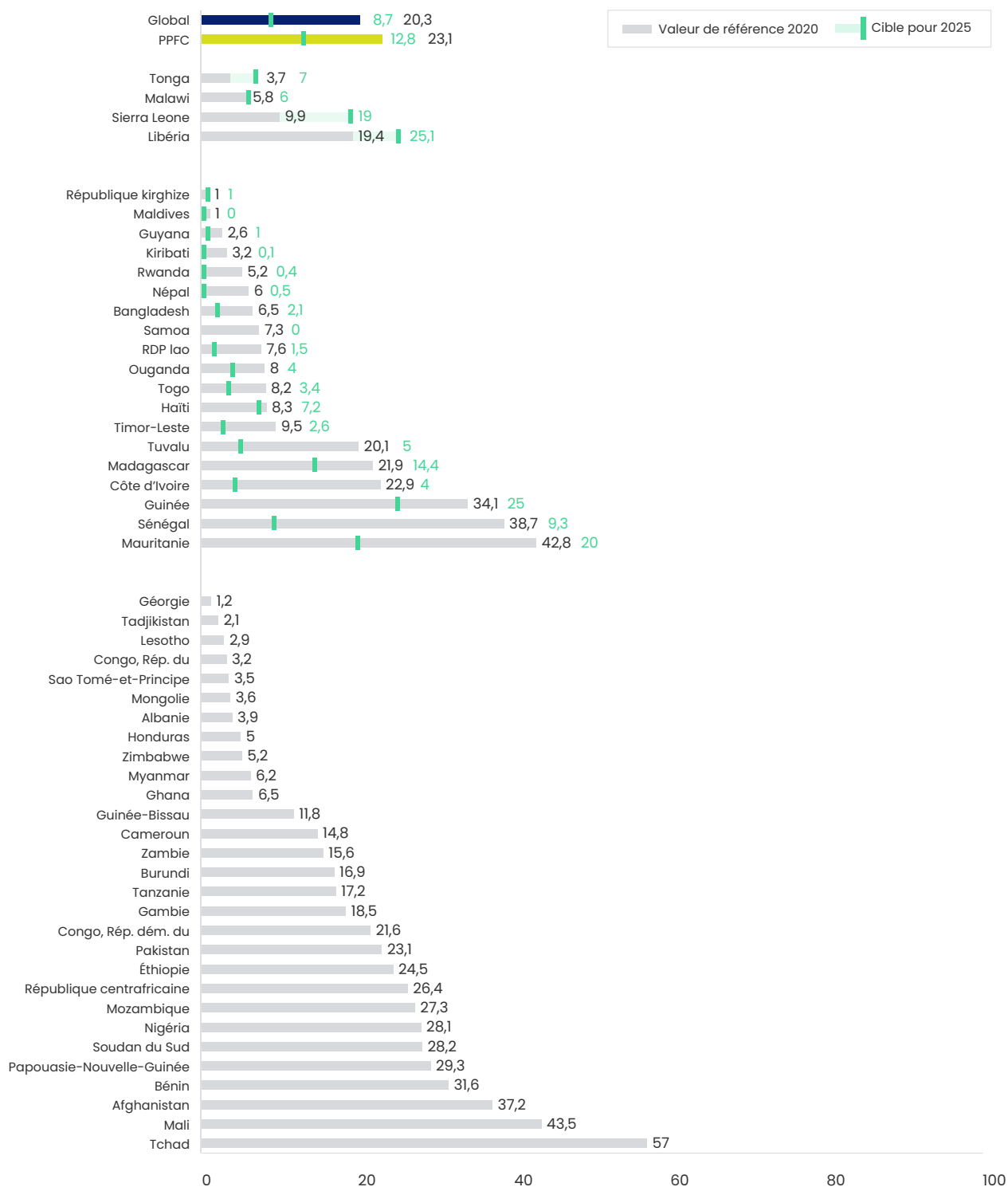


ANNEXE G

TAUX D'ENFANTS NON SCOLARISÉS EN ÂGE DE FRÉQUENTER LE PRIMAIRE, LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE, LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE, VALEURS DE RÉFÉRENCE DE 2020 ET CIBLES POUR 2025

GRAPHIQUE G.1.

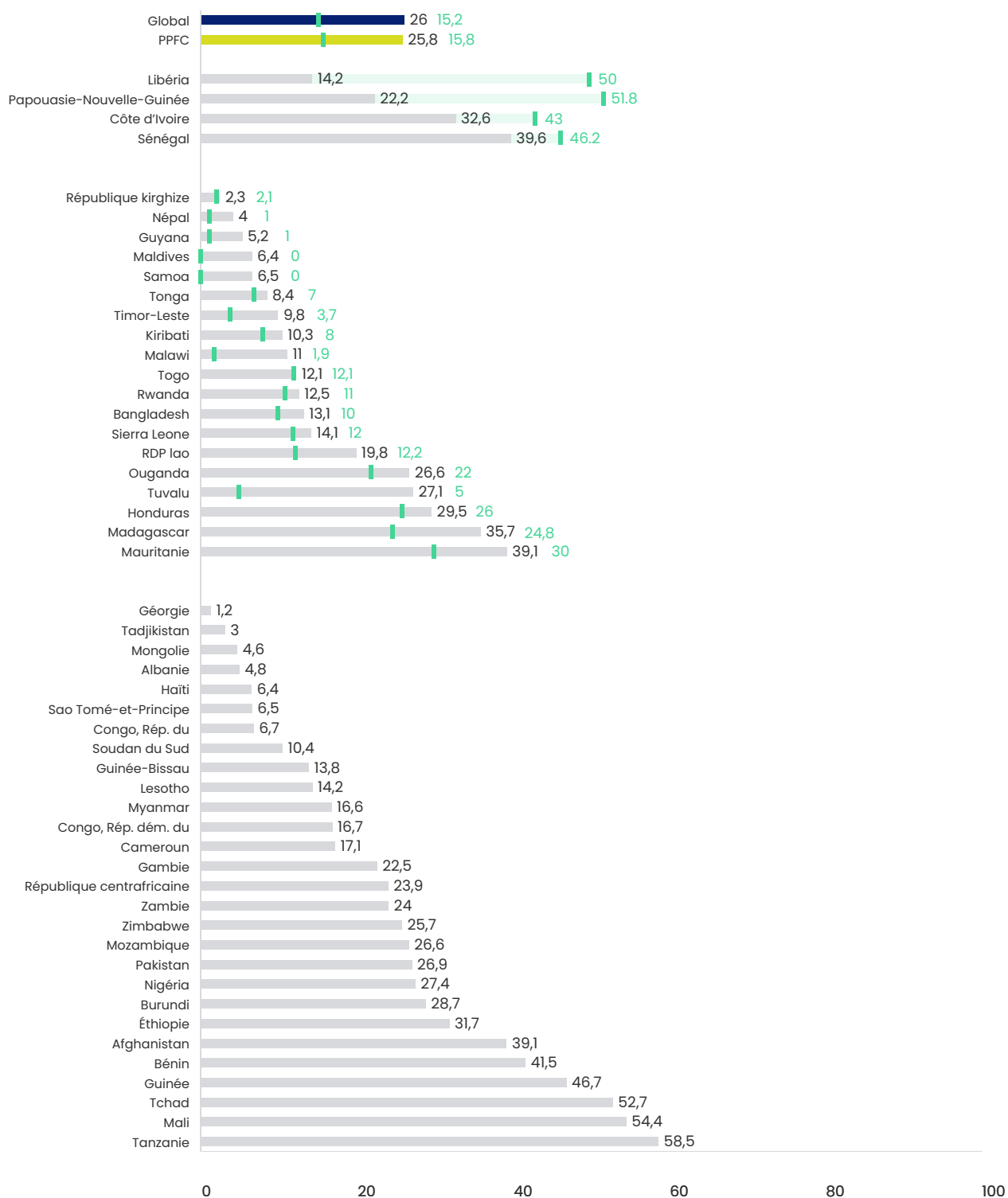
Taux des enfants non scolarisés en primaire



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

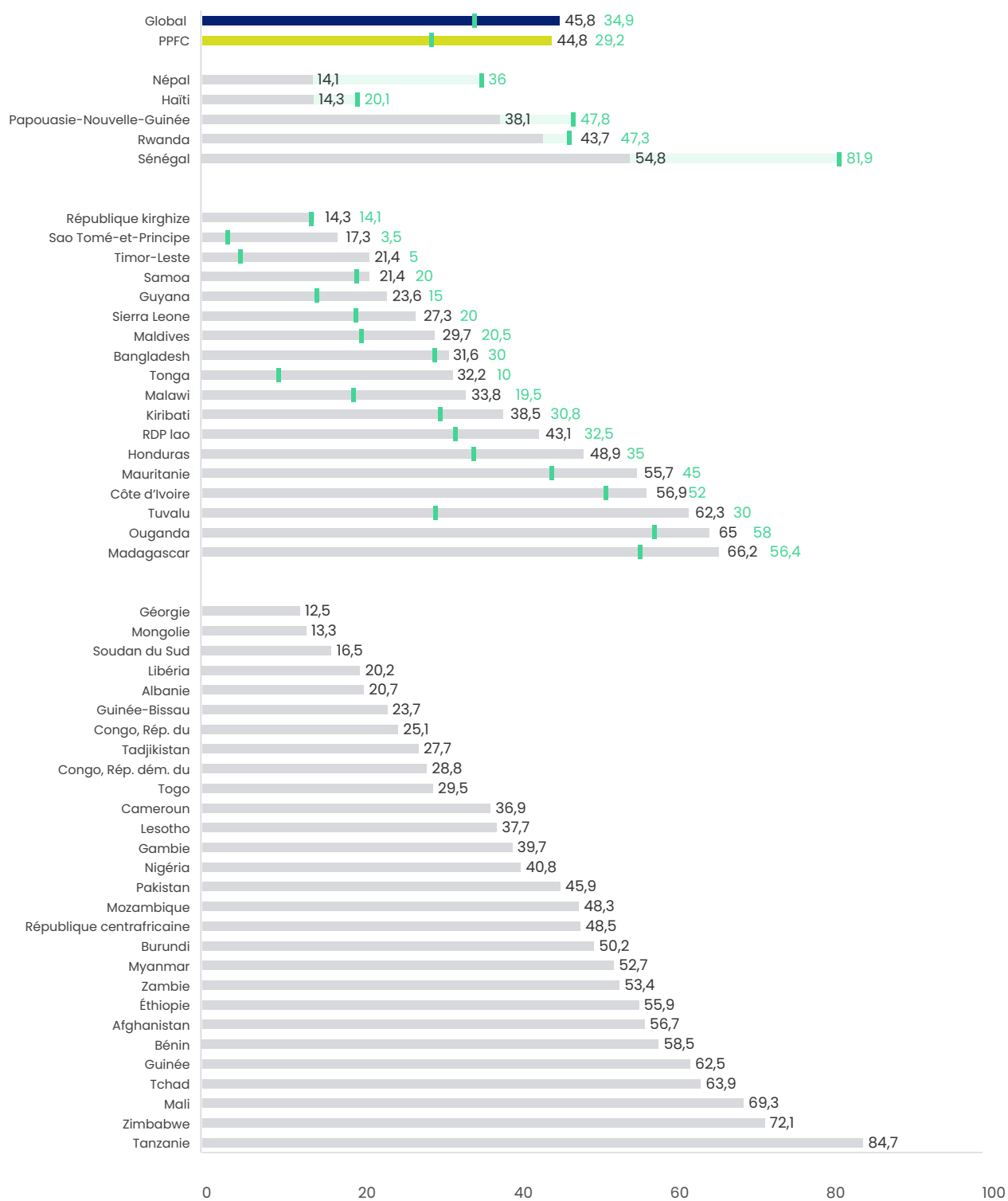
GRAPHIQUE G.2.

Taux des enfants non scolarisés en premier cycle du secondaire



GRAPHIQUE G.3.

Taux des enfants non scolarisés en deuxième cycle du secondaire

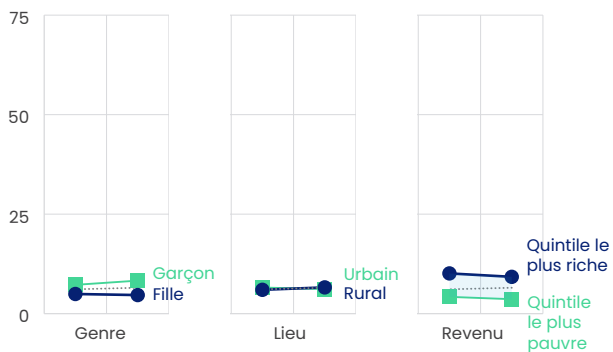


ANNEXE H

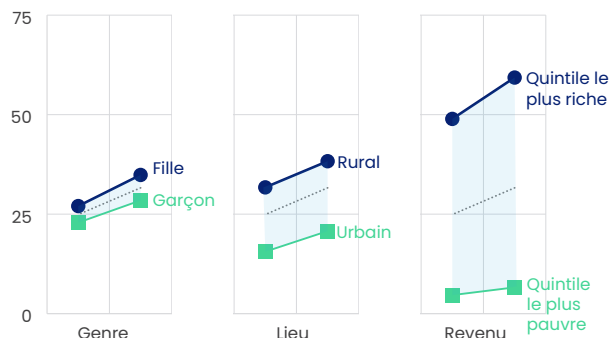
TAUX D'ENFANTS NON SCOLARISÉS POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, 2015 (DERNIÈRES DONNÉES ENTRE 2013 ET 2015) ET 2020 (DERNIÈRES DONNÉES ENTRE 2018 ET 2020)



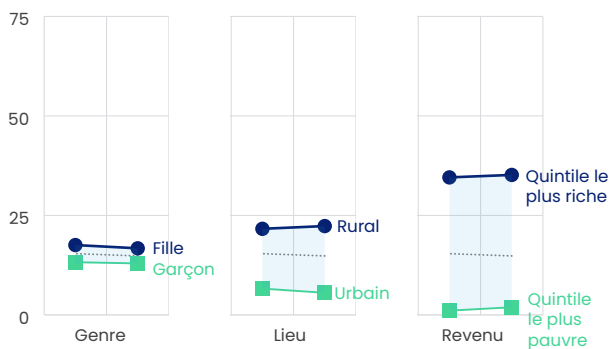
Bangladesh



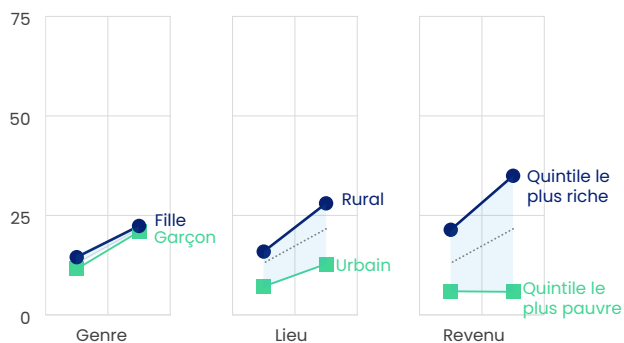
Bénin



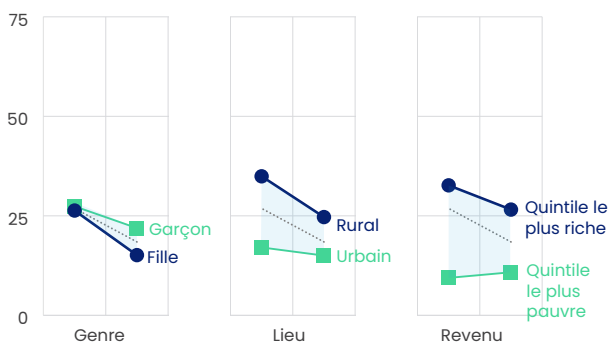
Cameroun



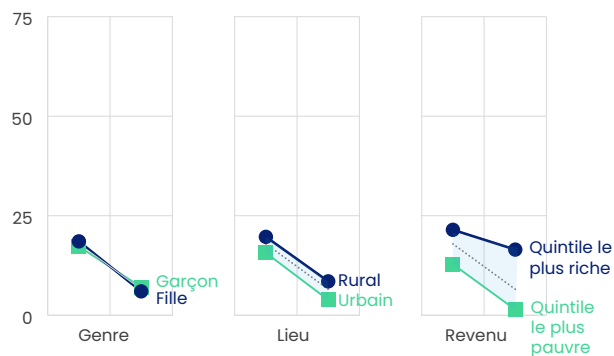
Congo, Rép. dém. du



Gambie



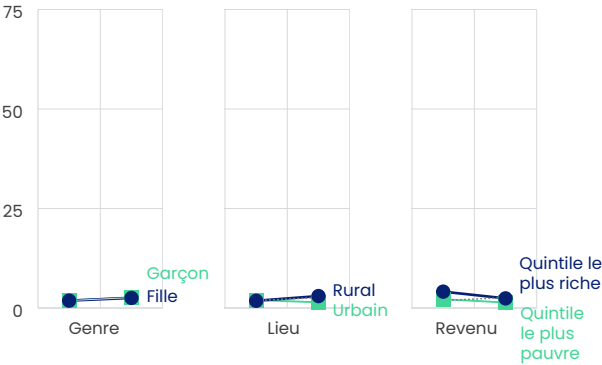
Ghana



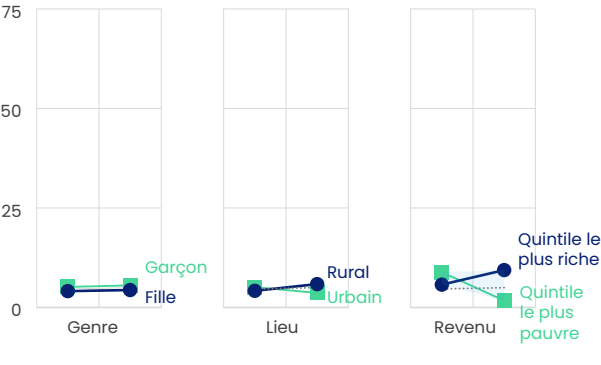
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : Les graphiques montrent les écarts dans les taux d'enfants non scolarisés à travers trois dimensions : le genre, la région et le niveau de revenu. Le trait bleu foncé représente la population typiquement défavorisée (filles, région rurale, quintile le plus pauvre), le trait pointillé correspond à la moyenne.

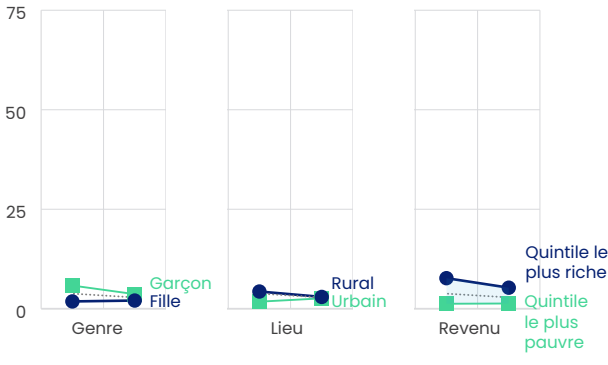
Guyana



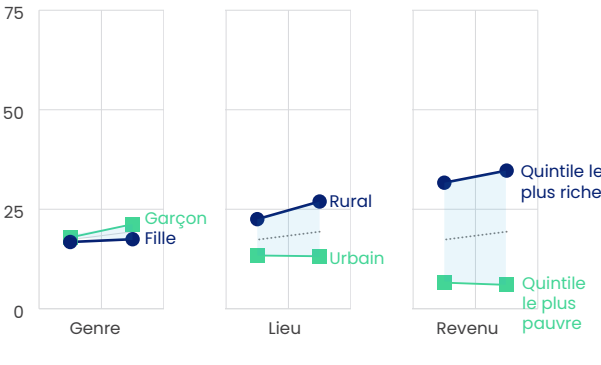
Honduras



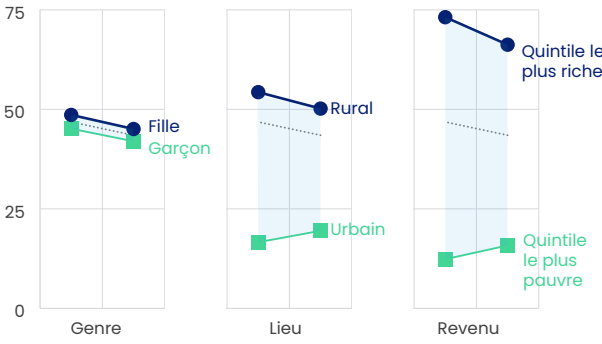
Lesotho



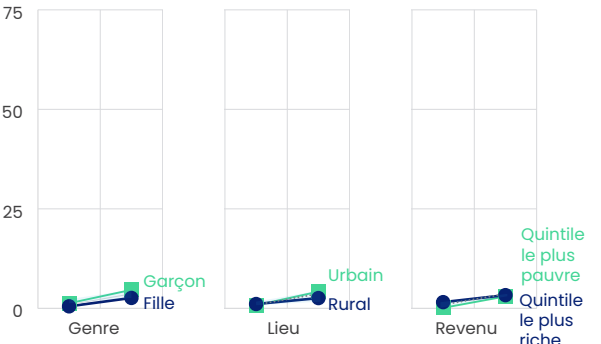
Libéria



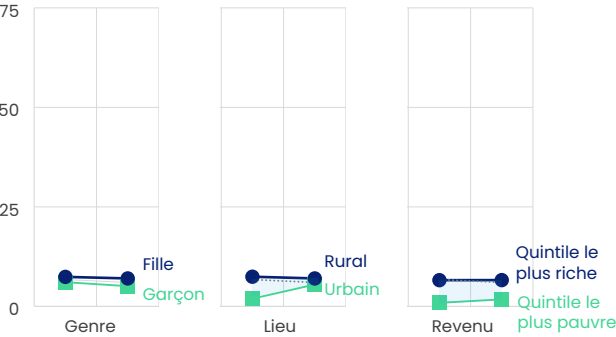
Mali



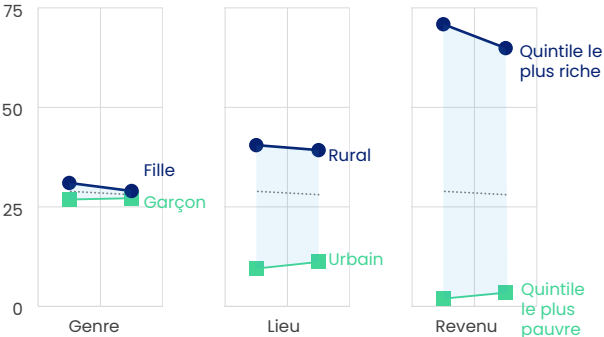
Mongolie



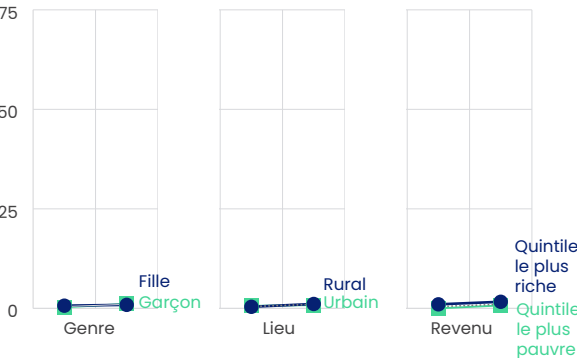
Népal



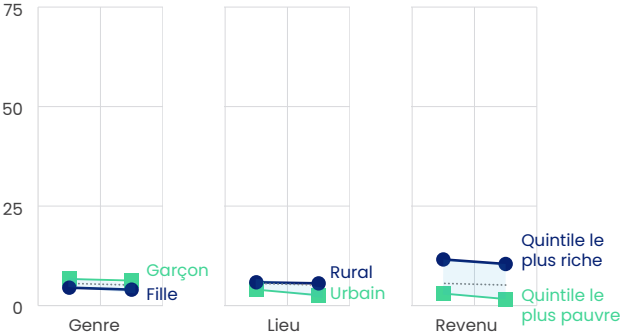
Nigéria



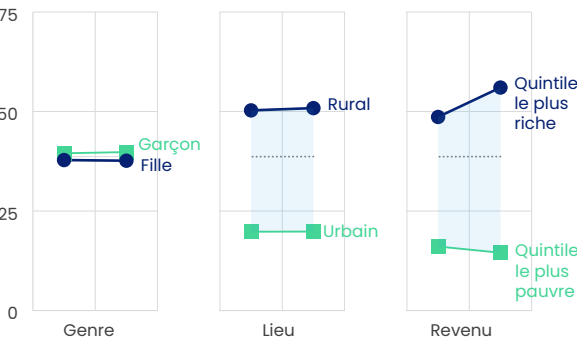
République kirghize



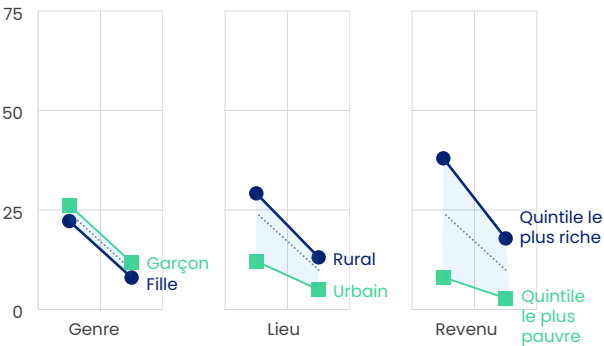
Rwanda

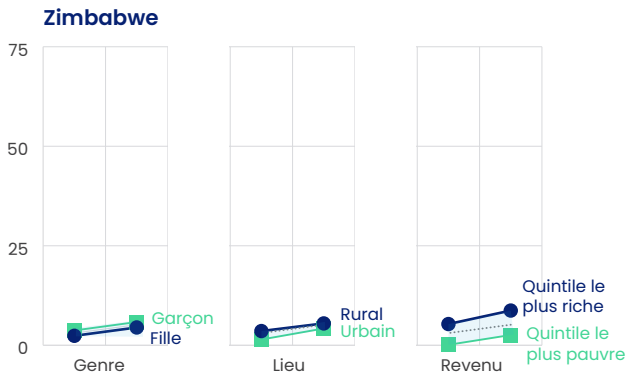
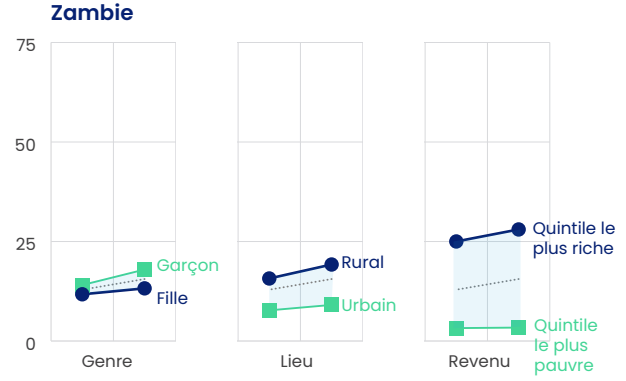
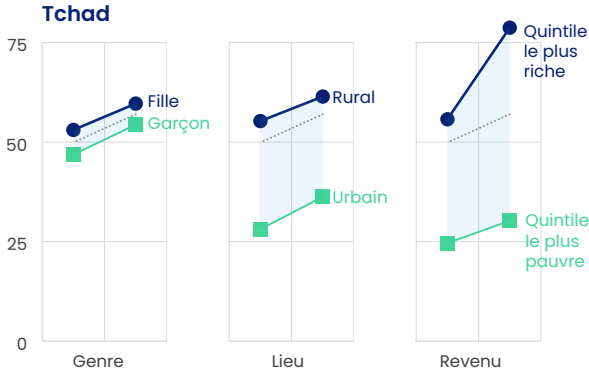


Sénégal



Sierra Leone



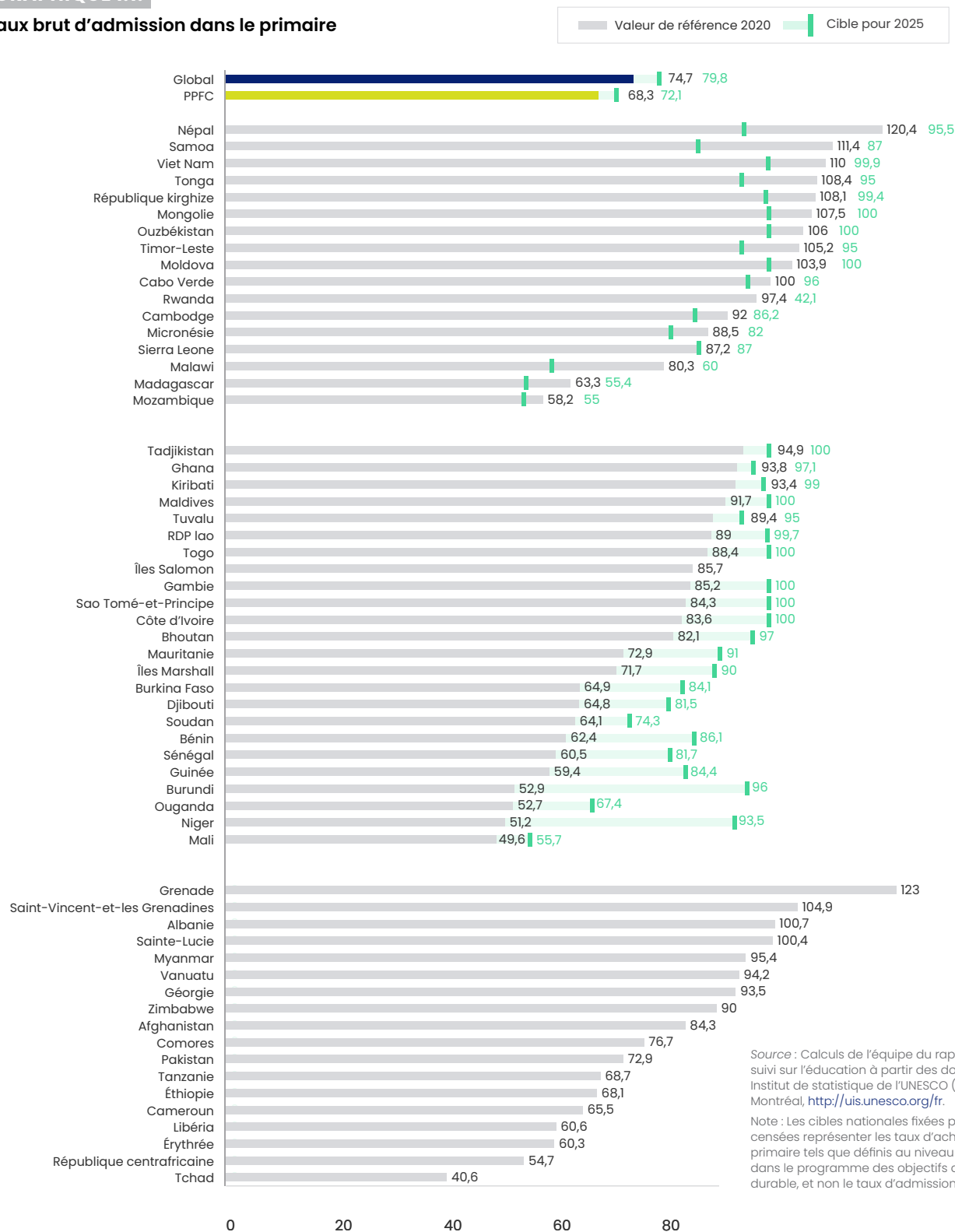


ANNEXE I

TAUX BRUT D'ADMISSION EN DERNIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE ET DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE, VALEURS DE RÉFÉRENCE DE 2020 ET CIBLE POUR 2025

GRAPHIQUE 1.1.

Taux brut d'admission dans le primaire

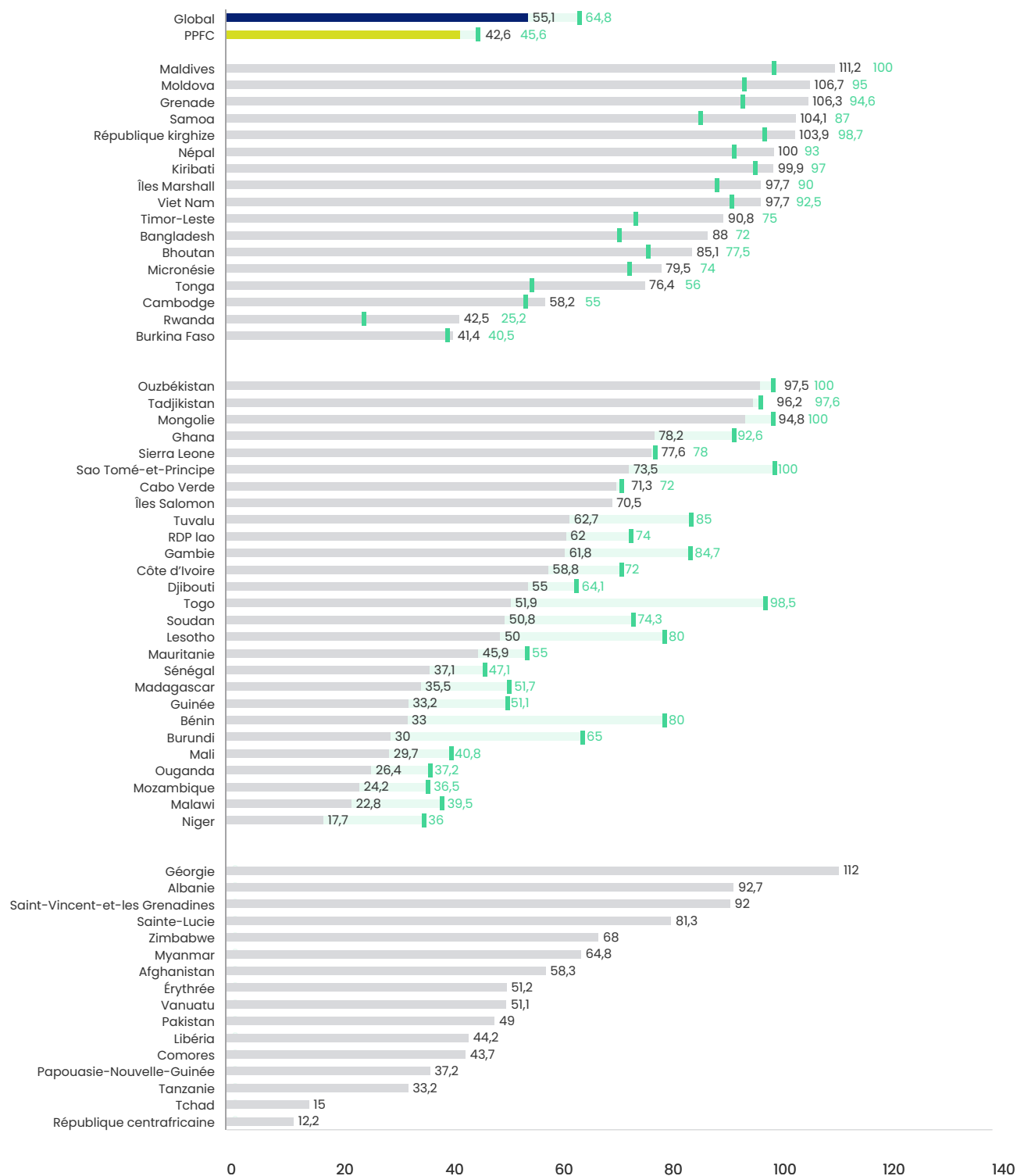


Source : Calculs de l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir des données de l'ISU, Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : Les cibles nationales fixées par les pays sont censées représenter les taux d'achèvement du cycle primaire tels que définis au niveau international dans le programme des objectifs de développement durable, et non le taux d'admission brut.

GRAPHIQUE 1.2.

Taux brut d'admission dans le premier cycle du secondaire

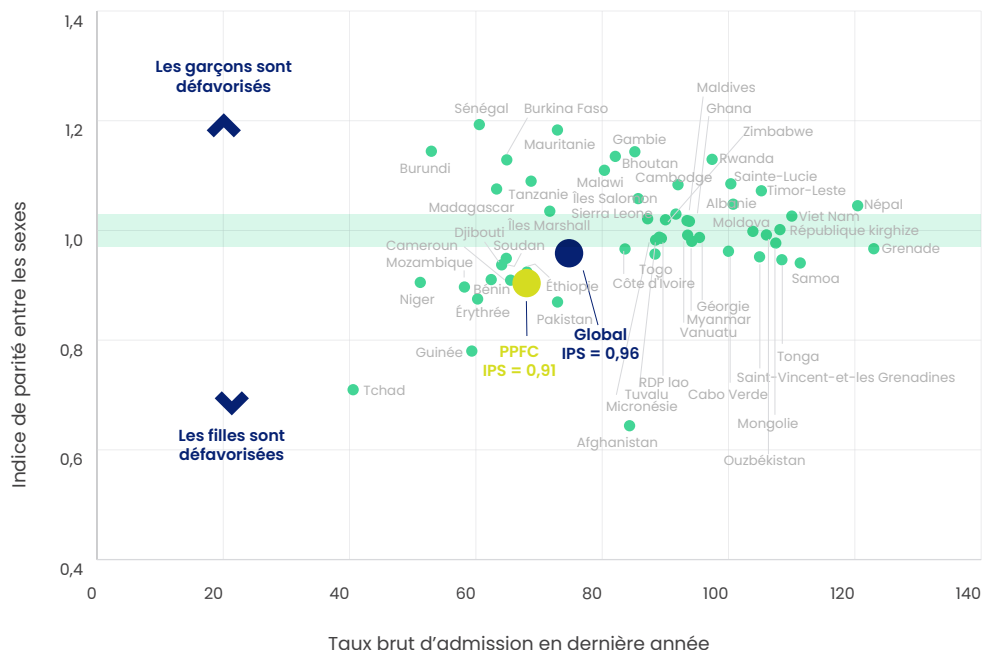


ANNEXE J

TAUX BRUT D'ADMISSION EN DERNIÈRE ANNÉE ET INDICE DE PARITÉ ENTRE LES SEXES, 2020 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

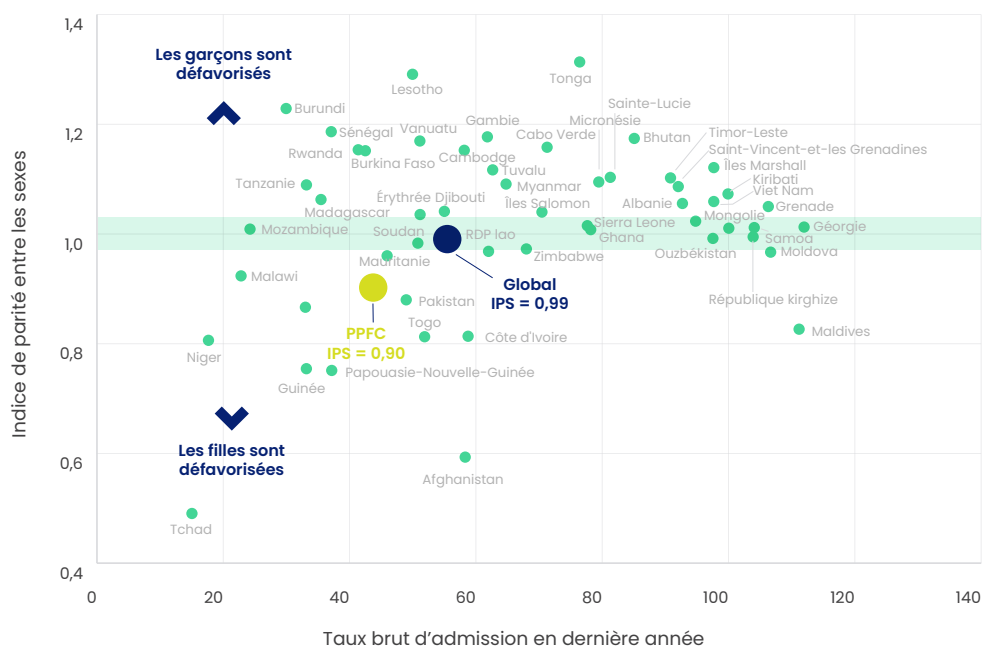
GRAPHIQUE J.1.

Enseignement primaire



GRAPHIQUE J.2.

Premier cycle du secondaire

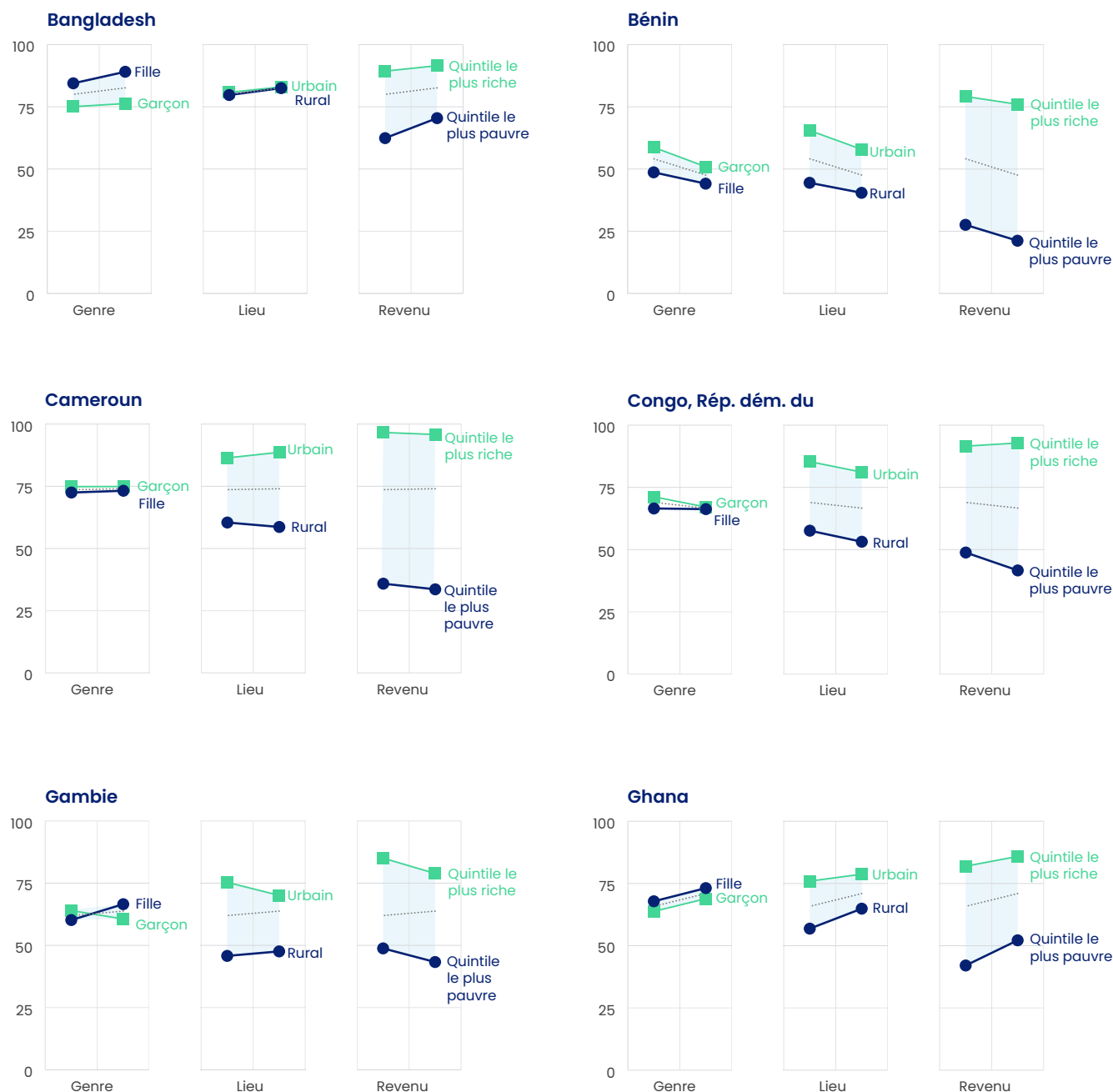


Source : Calculs de l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir des données de l'ISU, Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : IPS = Indice de parité entre les sexes, PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. L'indice de parité entre les sexes est ajusté pour être symétrique autour de la valeur 1. Pour plus de détails techniques, voir : Institut de statistique de l'UNESCO, (2018). *Metadata for the global and thematic indicators for the follow-up and review of SDG 4 and Education 2030*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf.

ANNEXE K

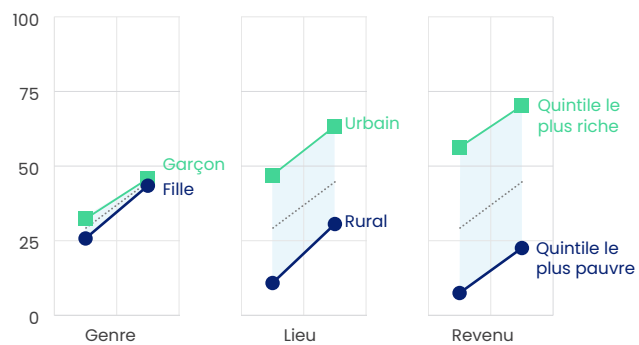
TAUX D'ACHÈVEMENT, CYCLE PRIMAIRE, 2015 (DERNIÈRES DONNÉES ENTRE 2013 ET 2015) ET 2020 (DERNIÈRES DONNÉES ENTRE 2018 ET 2020)



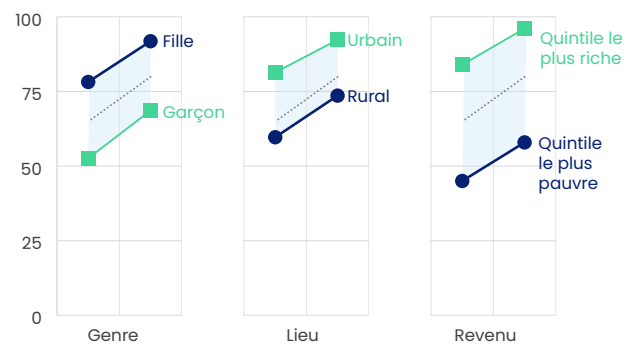
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : Les graphiques montrent les écarts dans les taux d'achèvement à travers trois dimensions : le genre, la région et le niveau de revenu. Le trait bleu foncé représente la population typiquement défavorisée (filles, population rurale, quintile le plus pauvre), le trait pointillé correspond à la moyenne. Pour chaque pays, les données de 2015 (ou les dernières données entre 2015 et 2013) et de 2020 (ou les dernières données entre 2018 et 2020) sont indiquées.

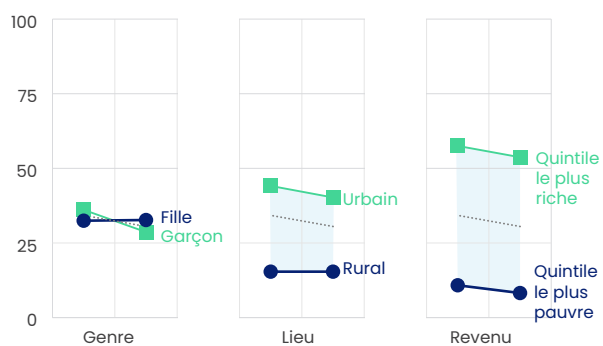
Guinée-Bissau



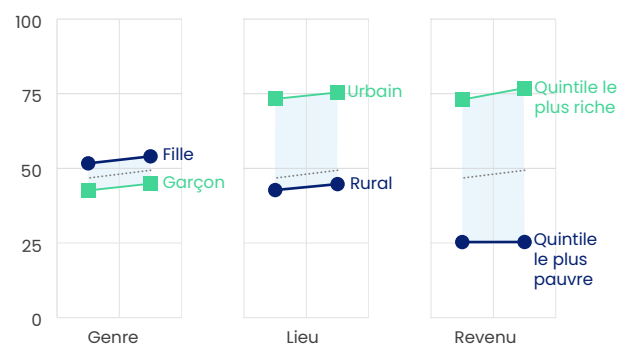
Lesotho



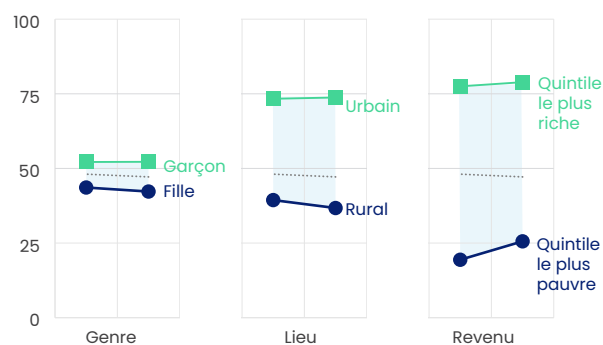
Libéria



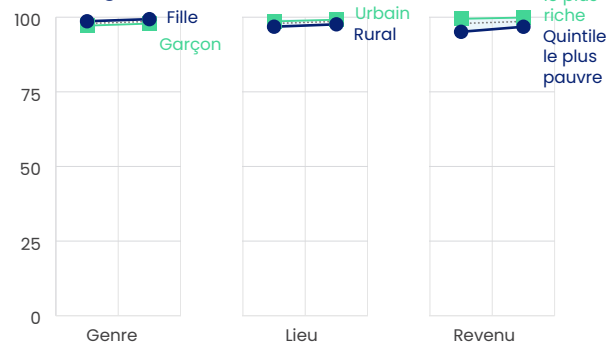
Malawi



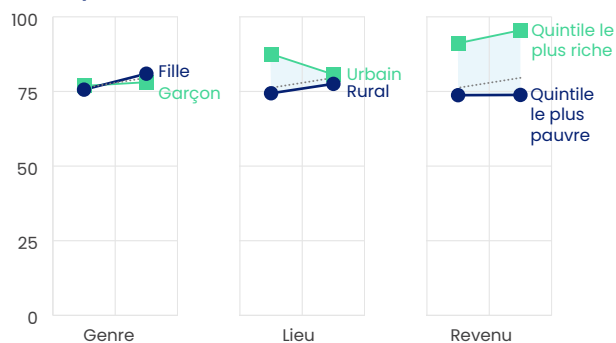
Mali



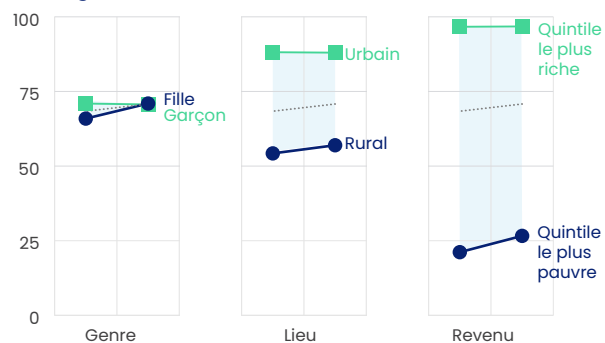
Mongolia



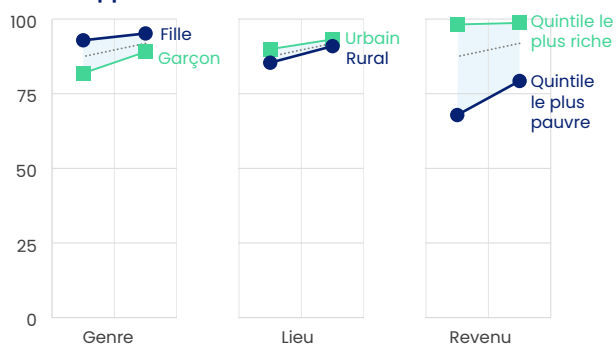
Népal



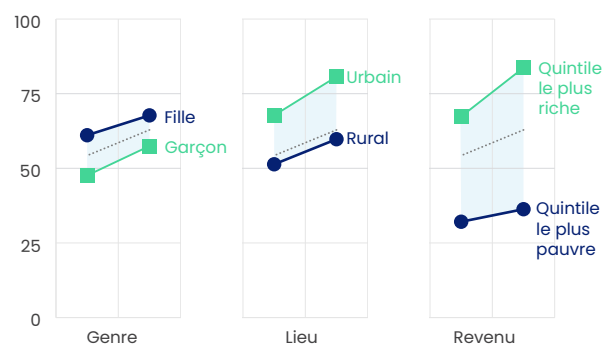
Nigéria



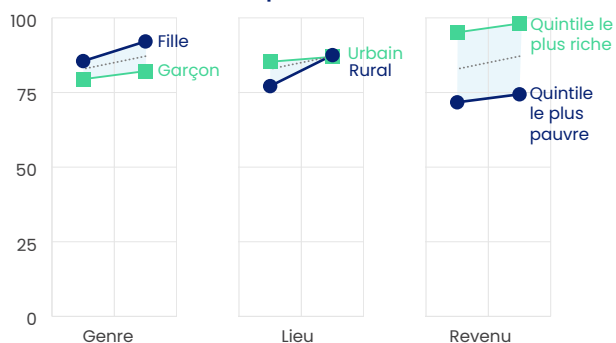
Philippines



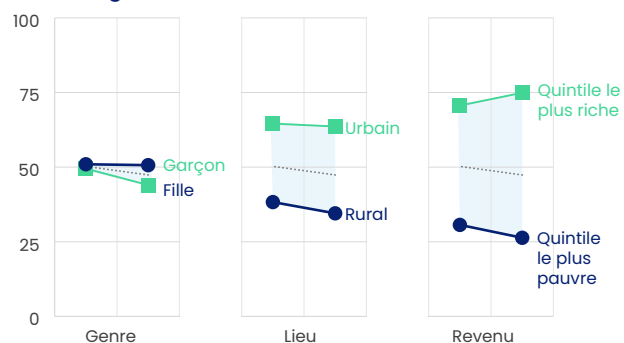
Rwanda



Sao Tomé-et-Principe



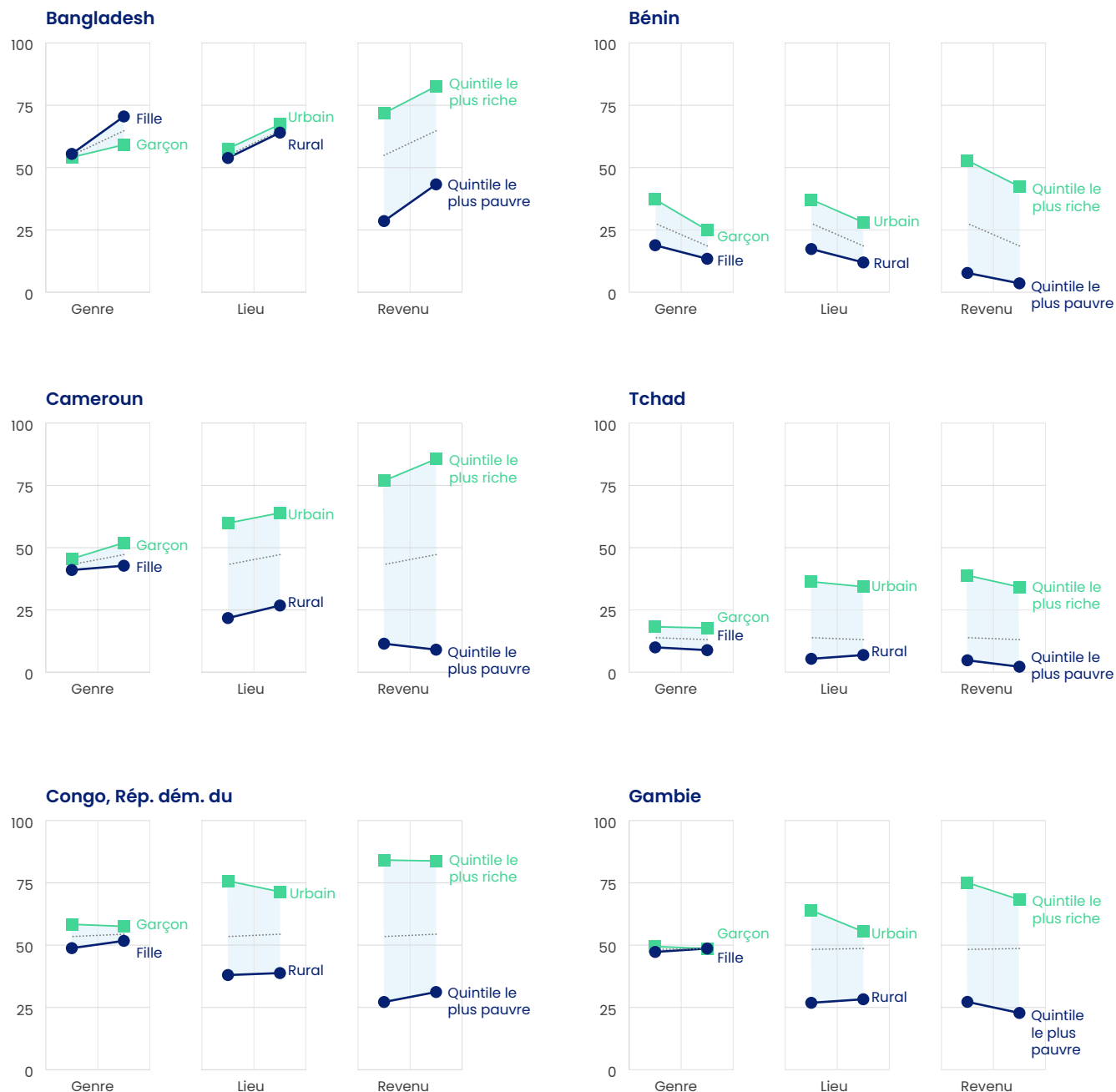
Sénégal





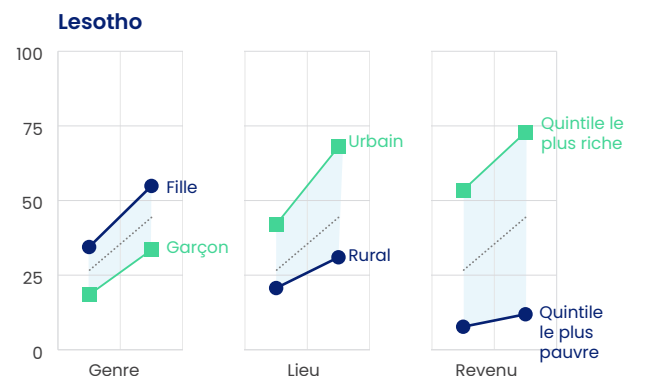
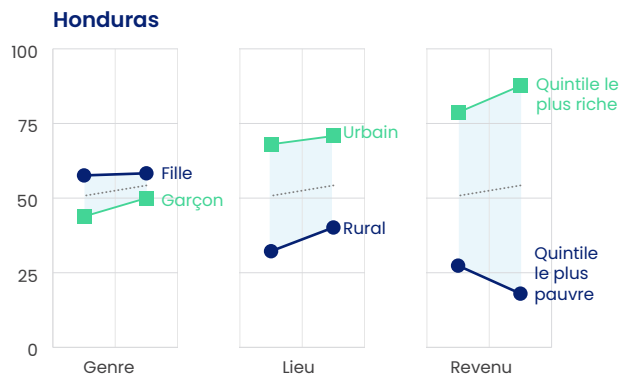
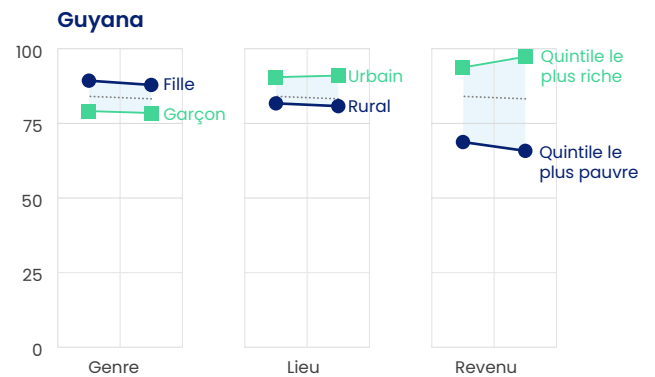
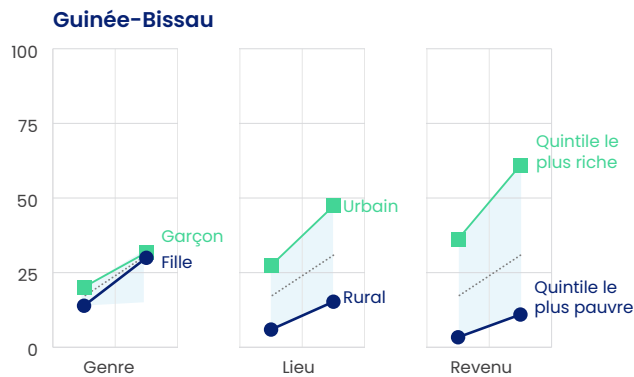
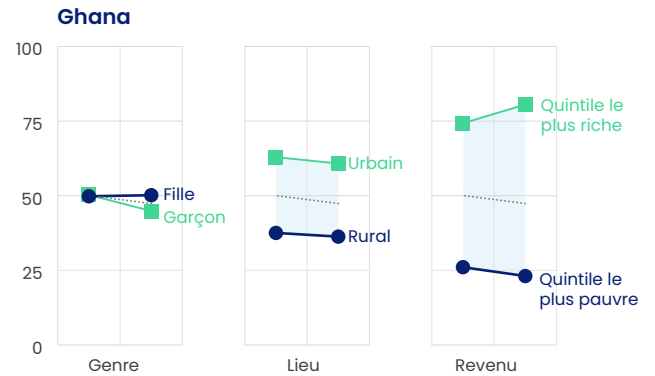
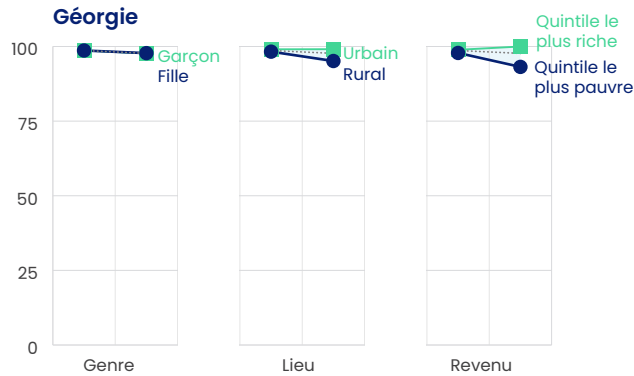
ANNEXE L

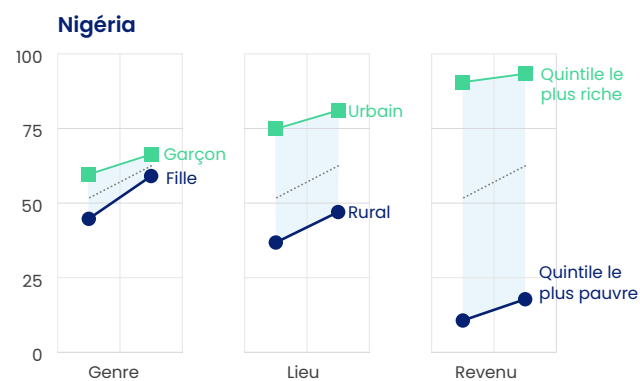
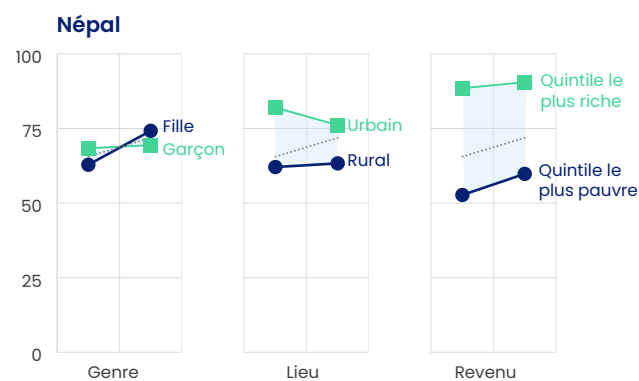
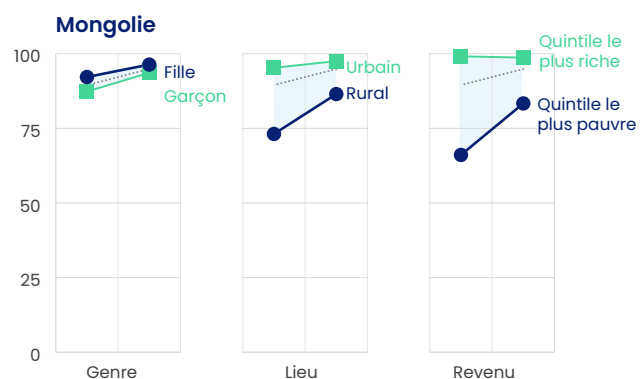
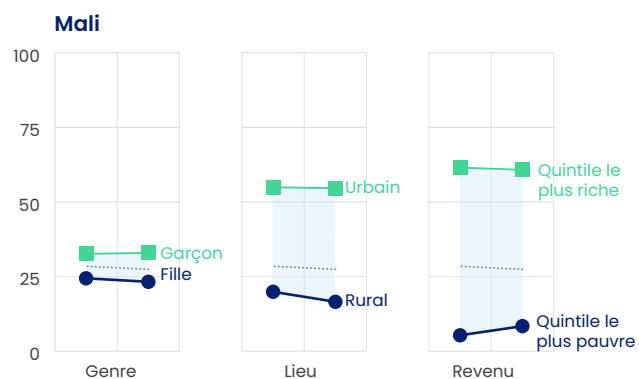
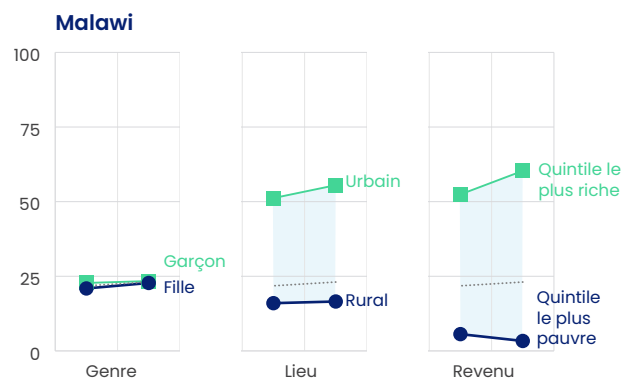
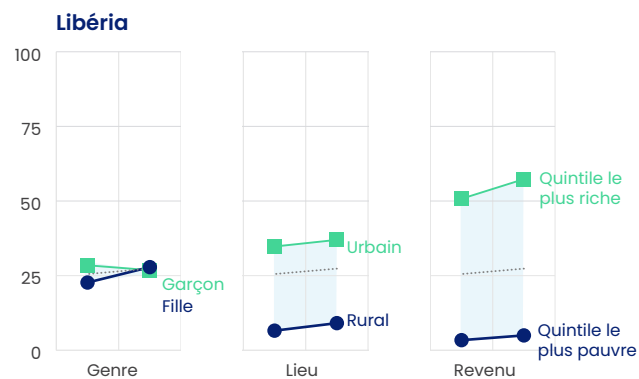
TAUX D'ACHÈVEMENT, PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE, 2015 (DERNIÈRES DONNÉES ENTRE 2013 ET 2015) ET 2020 (DERNIÈRES DONNÉES ENTRE 2018 ET 2020)

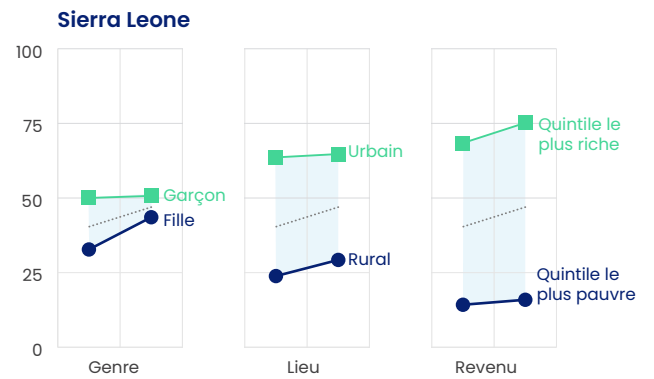
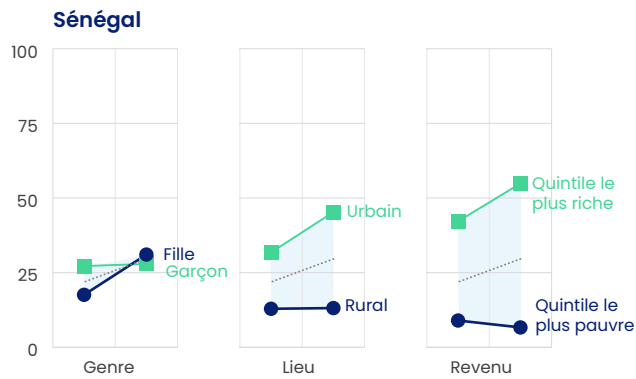
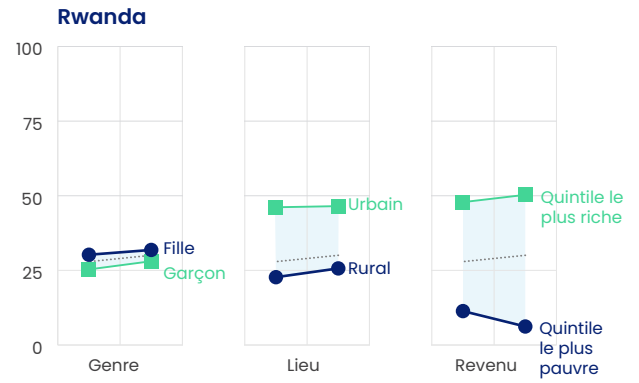
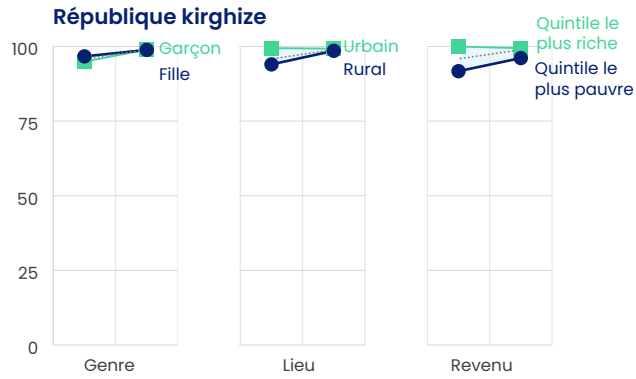


Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : Les graphiques montrent les écarts dans les taux d'achèvement à travers trois dimensions : le genre, la région et le niveau de revenu. Le trait bleu foncé représente la population typiquement défavorisée (filles, région rurale, quintile le plus pauvre), le trait pointillé correspond à la moyenne. Pour chaque pays, les données de 2015 (ou les dernières données entre 2015 et 2013) et de 2020 (ou les dernières données entre 2018 et 2020) sont indiquées.







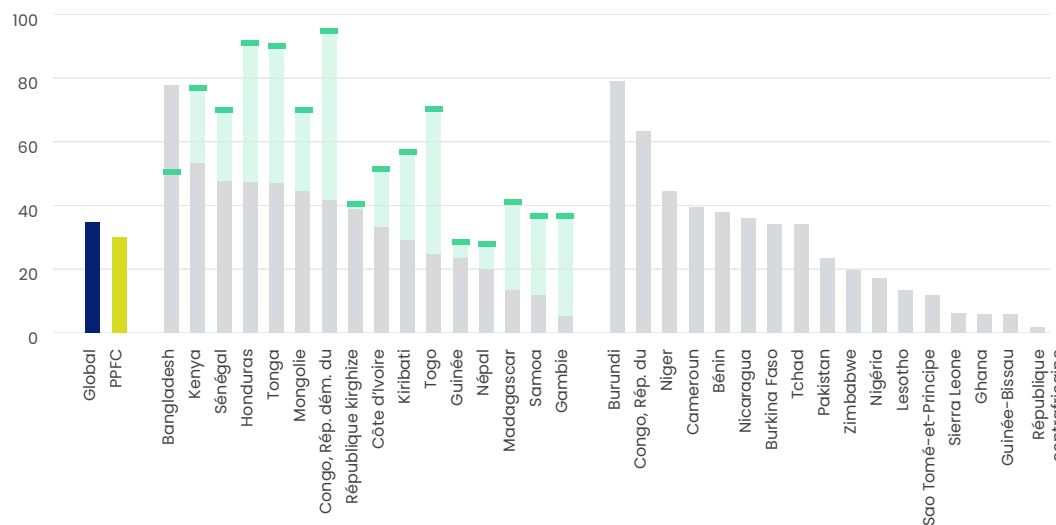
ANNEXE M

POURCENTAGE D'ÉLÈVES MAÎTRISANT UN NIVEAU MINIMUM DE COMPÉTENCE EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, 2020 (OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE) ET CIBLE POUR 2025

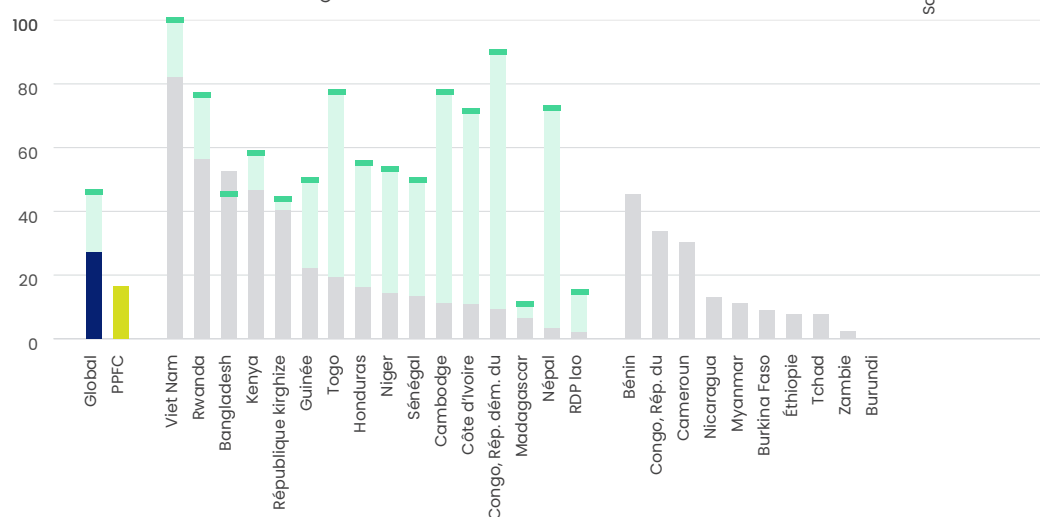
GRAPHIQUE M.1.

Pourcentage d'élèves maîtrisant un niveau minimum de compétences en lecture

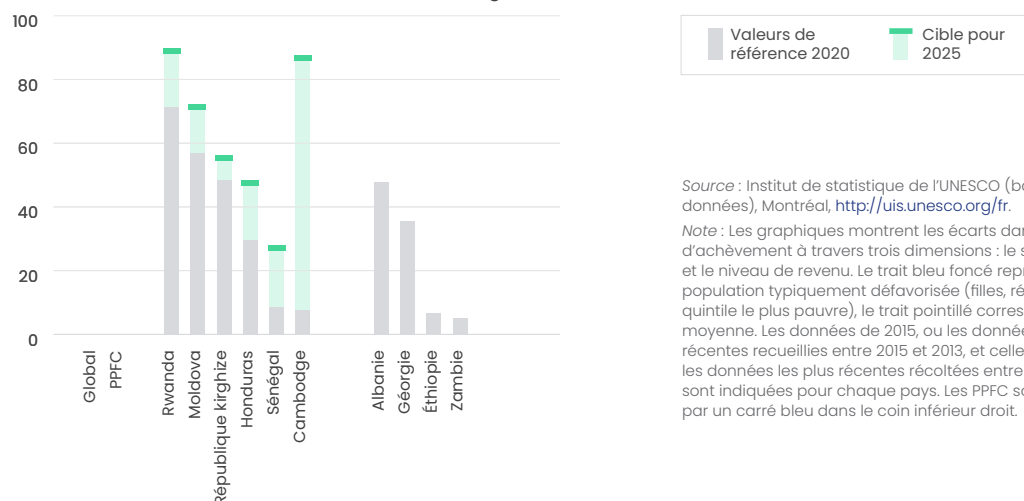
Petites classes



Fin du primaire



Premier cycle du secondaire



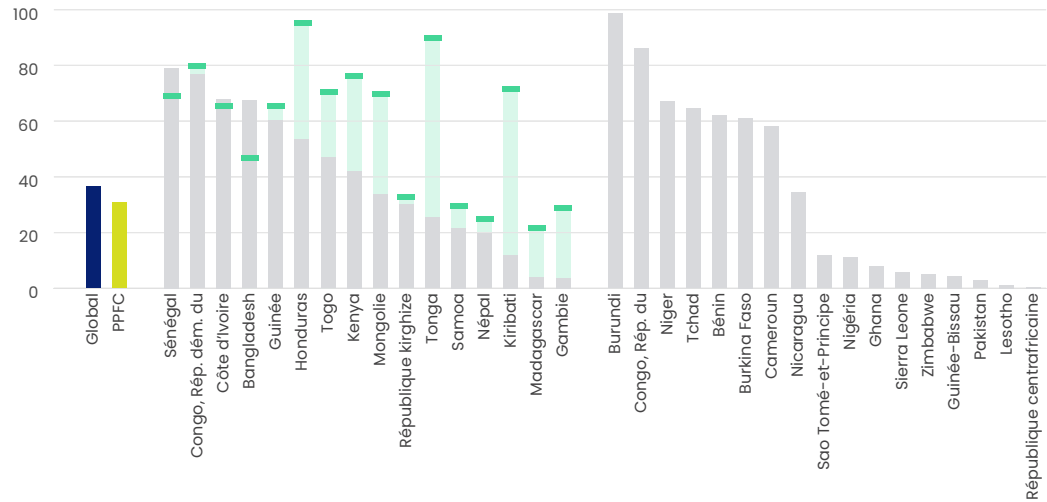
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : Les graphiques montrent les écarts dans les taux d'achèvement à travers trois dimensions : le sexe, la région et le niveau de revenu. Le trait bleu foncé représente la population typiquement défavorisée (filles, région rurale, quintile le plus pauvre), le trait pointillé correspond à la moyenne. Les données de 2015, ou les données les plus récentes recueillies entre 2015 et 2013, et celles de 2020, ou les données les plus récentes récoltées entre 2018 et 2020, sont indiquées pour chaque pays. Les PPFC sont signalés par un carré bleu dans le coin inférieur droit.

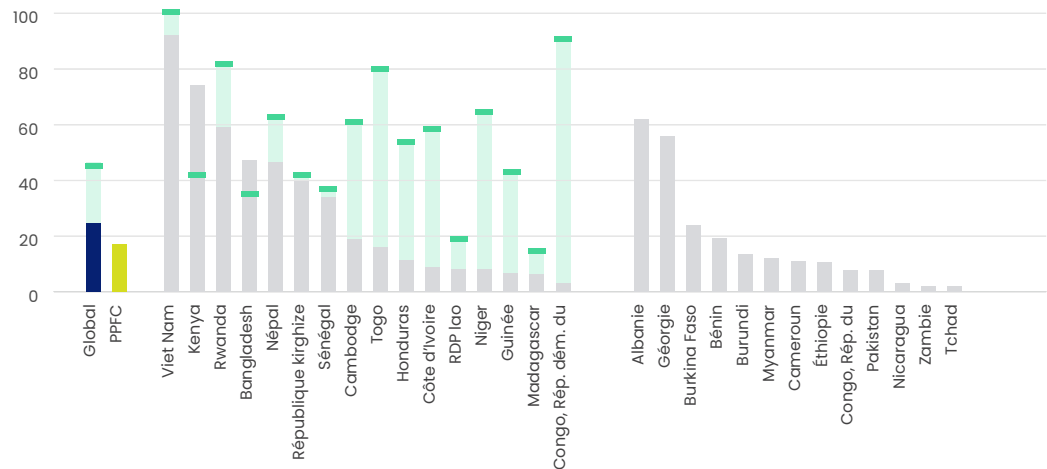
GRAPHIQUE M.2.

Pourcentage d'élèves maîtrisant un niveau minimum de compétences en mathématiques

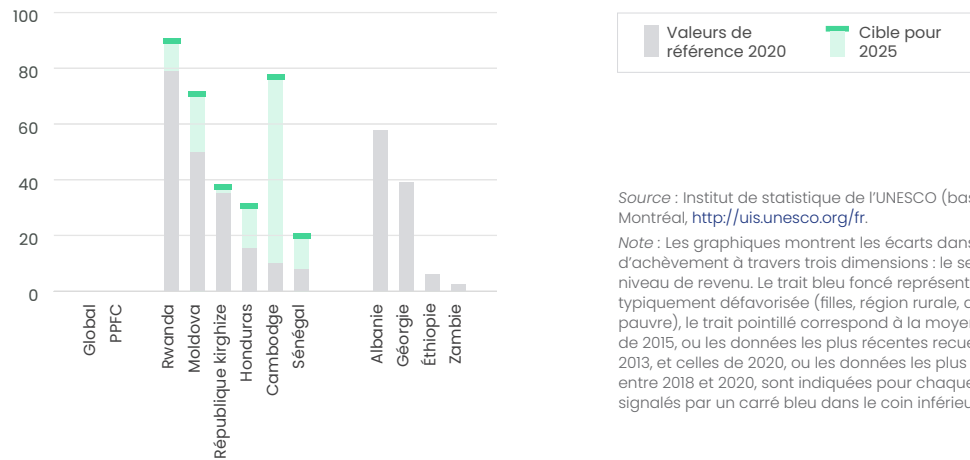
Petites classes



Fin du primaire



Premier cycle du secondaire



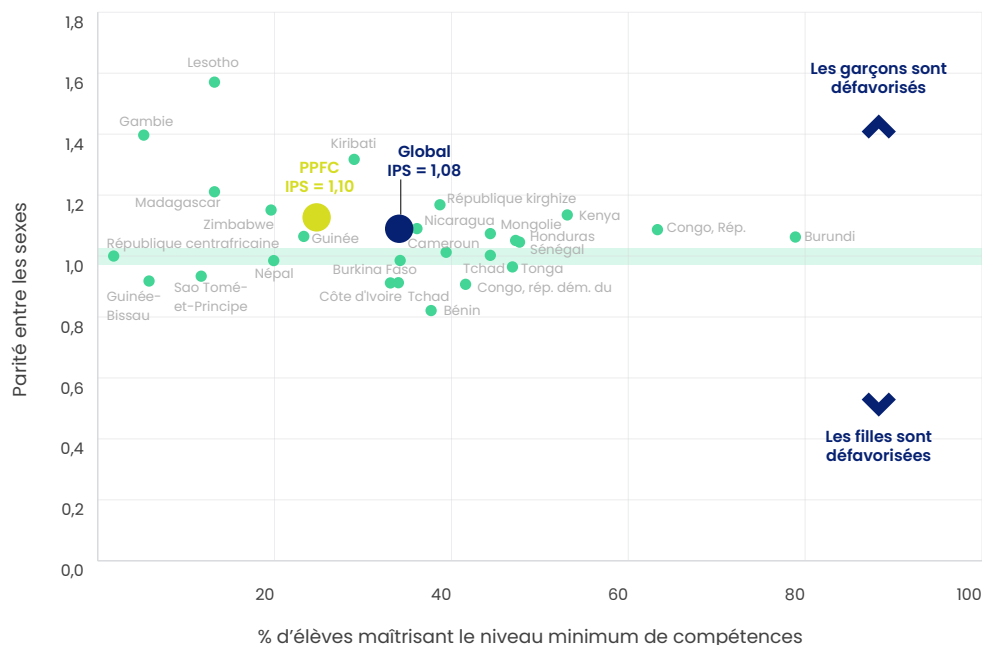
ANNEXE N

POURCENTAGE D'ÉLÈVES MAÎTRISANT UN NIVEAU MINIMUM DE COMPÉTENCES EN LECTURE OU EN MATHÉMATIQUES ET INDICE DE PARITÉ ENTRE LES SEXES, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, VALEURS DE RÉFÉRENCE DE 2020

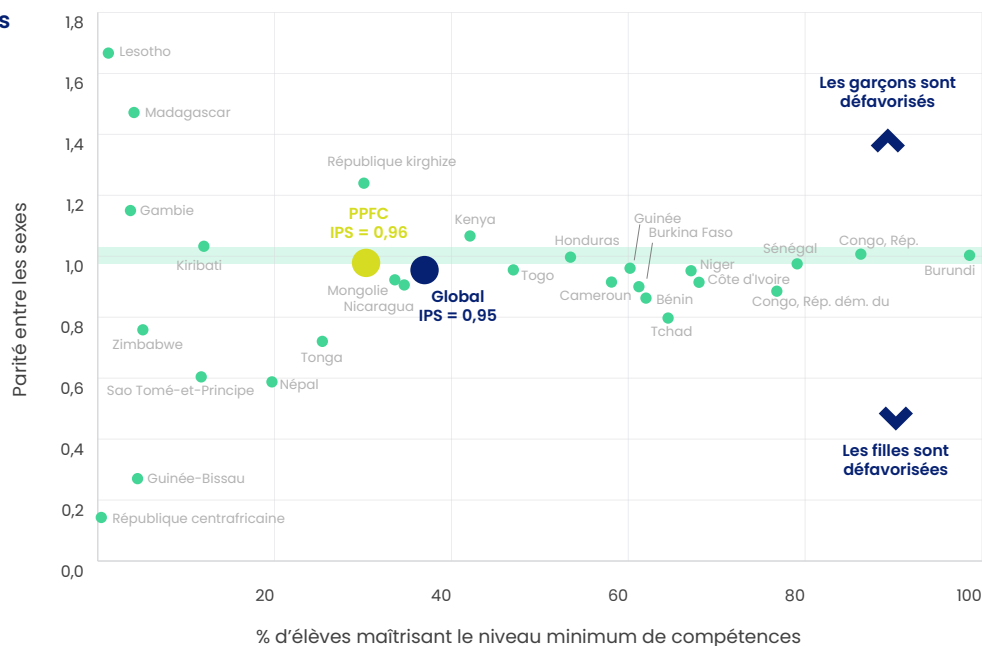
GRAPHIQUE N.1.

Petites classes

Lecture



Mathématiques



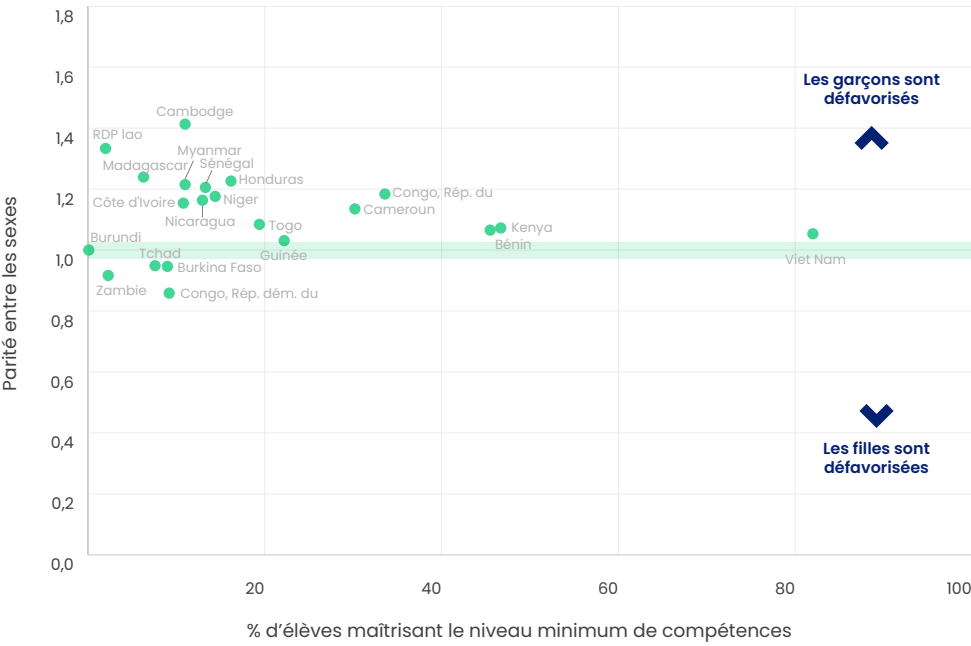
Source : Calculs de l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir des données de l'ISU, Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org>.

Note : IPS = Indice de parité entre les sexes, PPFC = pays partenaire touché par la fragilité et les conflits. L'indice de parité entre les sexes est ajusté pour être symétrique autour de la valeur 1. Pour plus de détails techniques, voir : Institut de statistique de l'UNESCO. (2018). *Metadata for the global and thematic indicators for the follow-up and review of SDG 4 and Education 2030*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf.

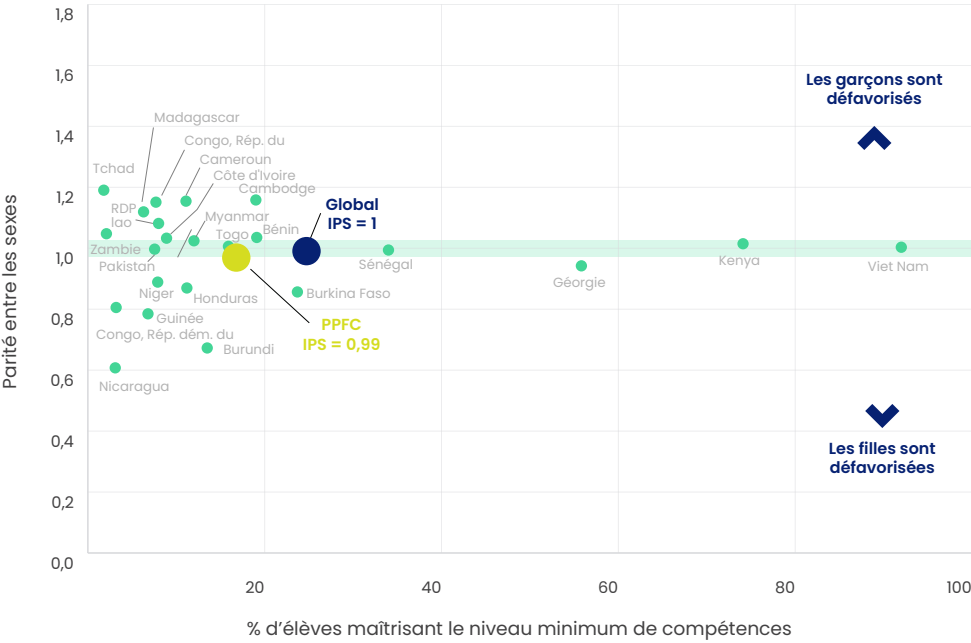
GRAPHIQUE N.2.

Fin du primaire

Lecture



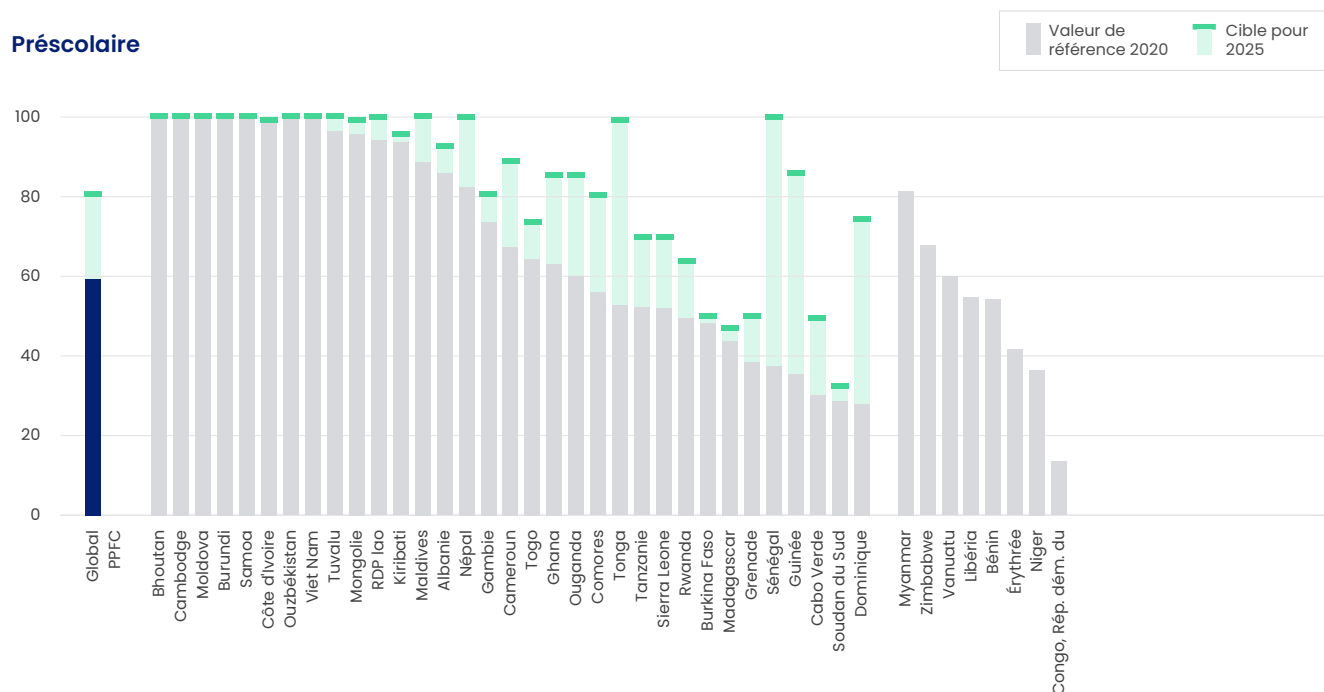
Mathématiques



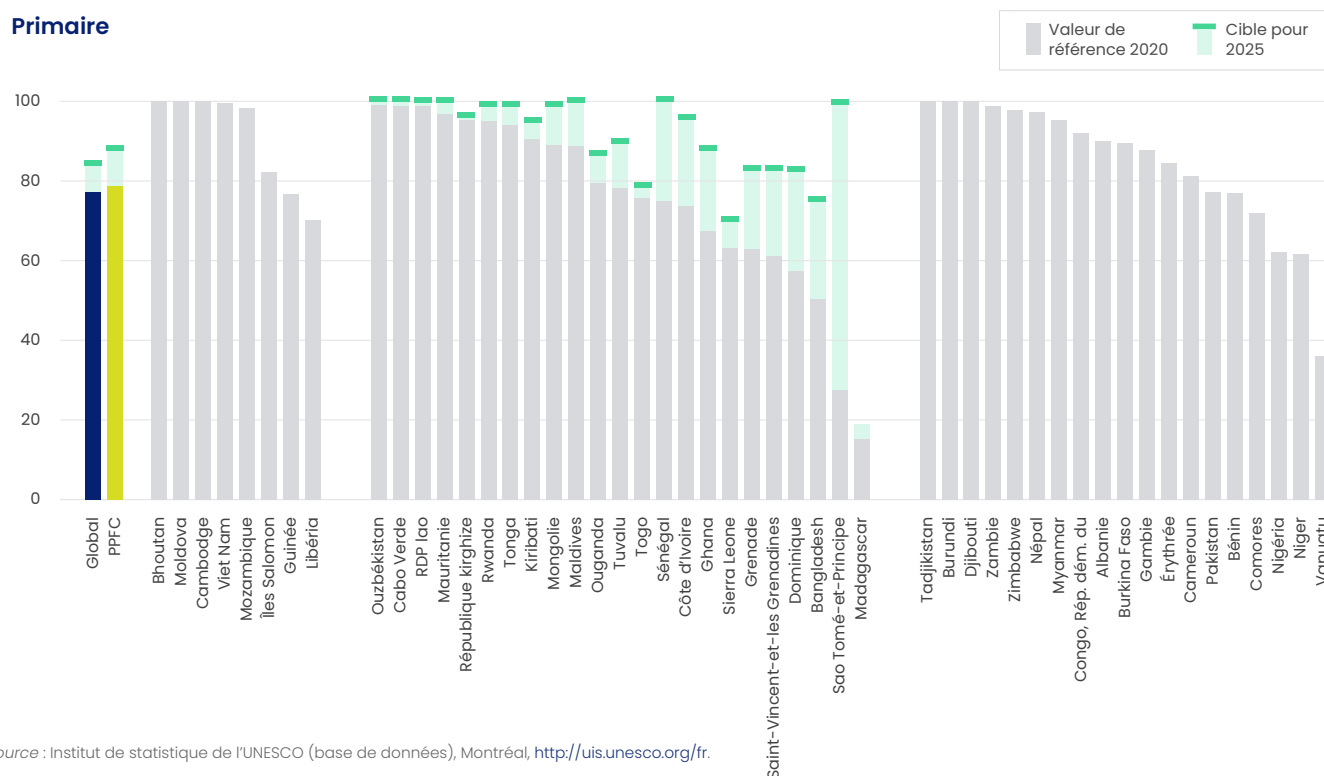
ANNEXE O

POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS DISPOSANT DES QUALIFICATIONS MINIMALES REQUISES, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, 2020 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE ET CIBLE POUR 2025

Préscolaire

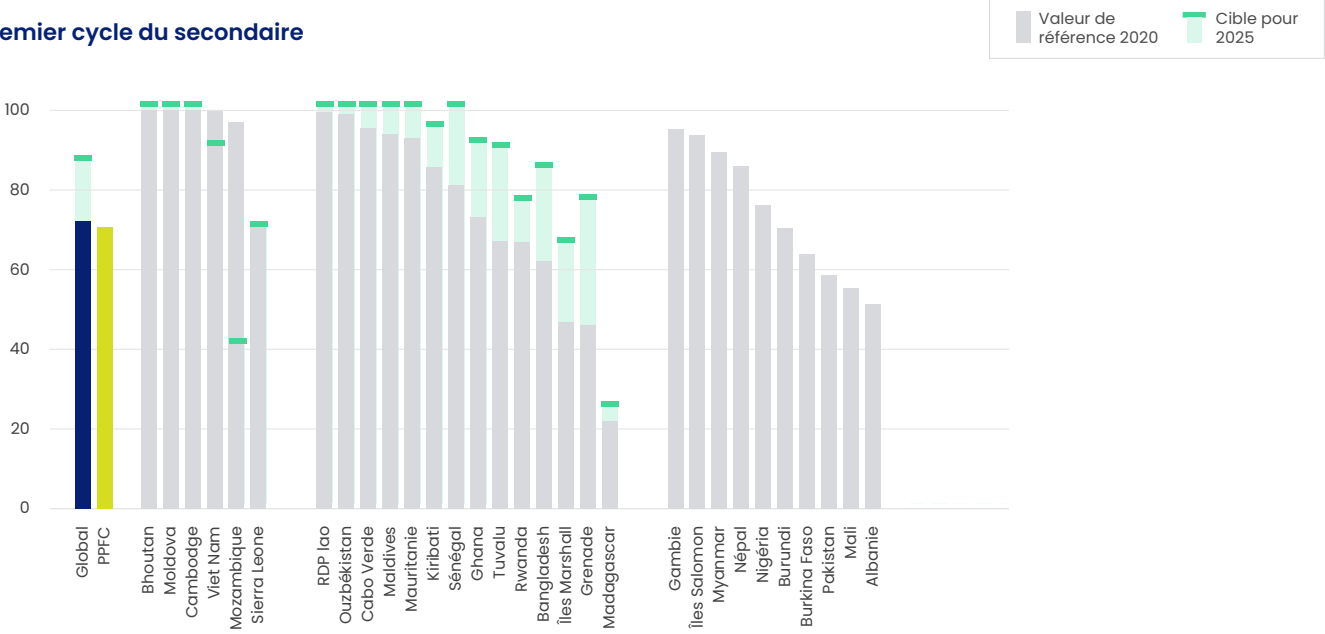


Primaire

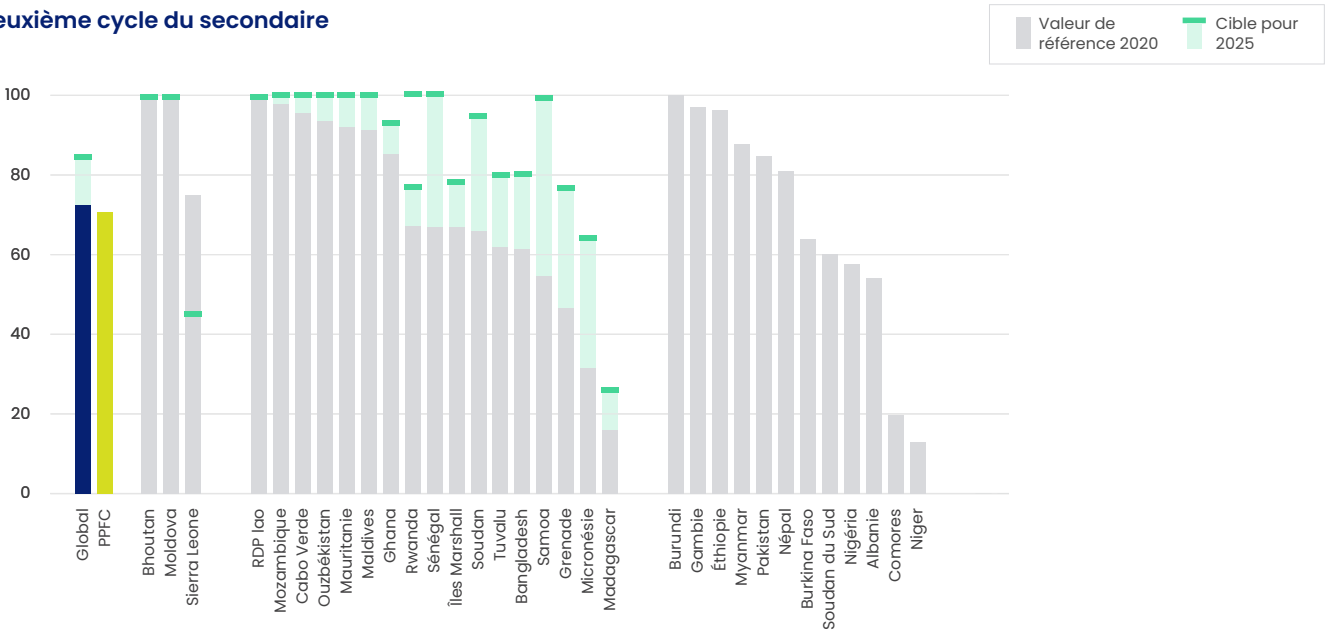


Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Premier cycle du secondaire

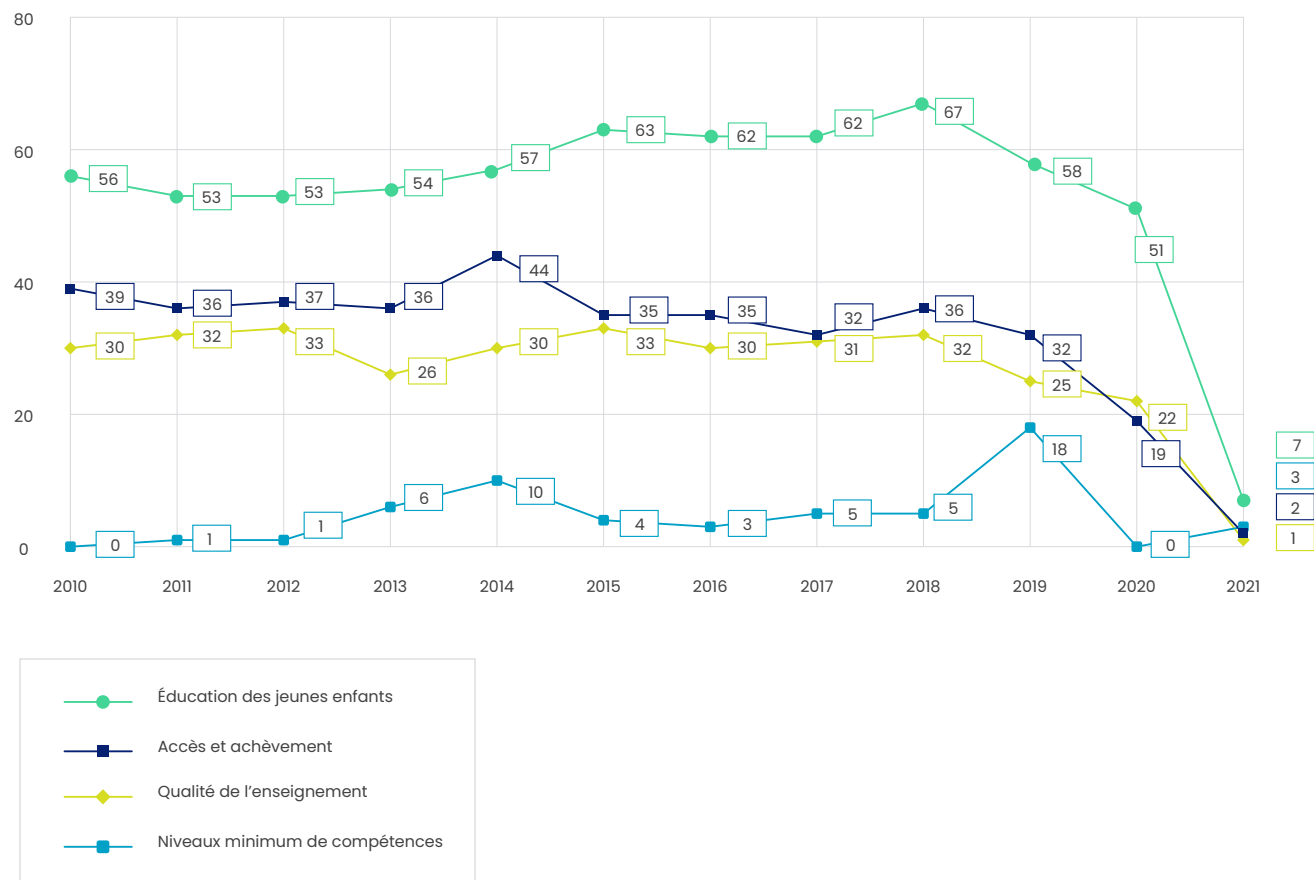


Deuxième cycle du secondaire



ANNEXE P

PART DES VALEURS NON MANQUANTES DANS L'ENSEMBLE DES 76 PAYS PARTENAIRES, PAR DOMAINE PRINCIPAL D'INTERVENTION VISÉ PAR LE GPE 2025, DE 2010 À 2021



Source : Calculs de l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir des données de l'ISU, Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

ANNEXE Q

DISPONIBILITÉ DES DONNÉES DANS L'ENSEMBLE DES 76 PAYS PARTENAIRES, PAR INDICATEUR ET DOMAINE PRINCIPAL D'INTERVENTION VISÉ PAR LE GPE 2025, DE 2010 À 2021

DISPONIBILITE DES DONNEES DANS L'ENSEMBLE DES 76 PAYS PARTENAIRES, PAR INDICATEUR ET DOMAINE PRINCIPAL D'INTERVENTION VISÉ PAR LE GPE 2025, DE 2010 À 2021													Données de référence 2020	
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021		
ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE	Indicateur 1	82 %	82 %	82 %	83 %	83 %	84 %	87 %	87 %	87 %	87 %	12 %	87 %	
	Indicateur 2	45 %	41 %	41 %	41 %	45 %	53 %	53 %	51 %	59 %	45 %	34 %	5 %	75 %
	Indicateur 2 – Genre	42 %	37 %	36 %	38 %	42 %	53 %	47 %	47 %	55 %	42 %	33 %	5 %	72 %
	Indicateur 3.ii.a	22 %	21 %	17 %	14 %	25 %	14 %	14 %	13 %	24 %	18 %	7 %	0 %	68 %
	Indicateur 3.ii.a – Genre	22 %	21 %	17 %	14 %	25 %	14 %	14 %	13 %	24 %	18 %	7 %	0 %	68 %
	Indicateur 3.ii.b	22 %	21 %	17 %	14 %	25 %	14 %	14 %	13 %	24 %	18 %	7 %	0 %	68 %
	Indicateur 3.ii.b – Genre	22 %	21 %	17 %	14 %	25 %	14 %	14 %	13 %	24 %	18 %	7 %	0 %	68 %
	Indicateur 3.ii.c	22 %	21 %	17 %	14 %	25 %	14 %	14 %	13 %	24 %	18 %	7 %	0 %	68 %
ACCÈS ET ACHEVEMENT	Indicateur 3.ii.c – Genre	22 %	21 %	17 %	14 %	25 %	14 %	14 %	13 %	24 %	18 %	7 %	0 %	68 %
	Indicateur 3.i.a	68 %	63 %	71 %	71 %	74 %	67 %	70 %	61 %	54 %	55 %	38 %	5 %	78 %
	Indicateur 3.i.a – Genre	68 %	61 %	70 %	70 %	72 %	67 %	70 %	61 %	54 %	55 %	38 %	5 %	78 %
	Indicateur 3.i.b	62 %	57 %	63 %	66 %	72 %	63 %	62 %	62 %	57 %	50 %	37 %	5 %	79 %
	Indicateur 3.i.b – Genre	62 %	55 %	62 %	66 %	70 %	62 %	61 %	62 %	55 %	50 %	37 %	5 %	79 %
	Indicateur 6.ii.a	0 %	1 %	1 %	3 %	14 %	3 %	4 %	7 %	12 %	25 %	0 %	0 %	43 %
	Indicateur 6.ii.a – Genre	0 %	0 %	0 %	3 %	14 %	1 %	4 %	5 %	12 %	24 %	0 %	0 %	41 %
	Indicateur 6.ii.c	0 %	1 %	3 %	1 %	1 %	7 %	1 %	8 %	4 %	1 %	0 %	0 %	13 %
RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE	Indicateur 6.ii.c – Genre	0 %	1 %	1 %	1 %	1 %	7 %	0 %	5 %	4 %	0 %	0 %	0 %	9 %
	Indicateur 6.ii.b	0 %	3 %	1 %	14 %	14 %	7 %	4 %	4 %	1 %	32 %	0 %	8 %	38 %
	Indicateur 6.ii.b – Genre	0 %	3 %	0 %	13 %	13 %	3 %	1 %	0 %	0 %	30 %	0 %	8 %	32 %
	Indicateur 6.i.a	0 %	1 %	1 %	3 %	14 %	3 %	4 %	7 %	12 %	25 %	0 %	0 %	43 %
	Indicateur 6.i.a – Genre	0 %	0 %	0 %	3 %	14 %	1 %	4 %	5 %	12 %	24 %	0 %	0 %	41 %
	Indicateur 6.i.c	0 %	0 %	3 %	1 %	1 %	7 %	1 %	8 %	4 %	1 %	0 %	0 %	13 %
	Indicateur 6.i.c – Genre	0 %	0 %	1 %	1 %	1 %	5 %	0 %	5 %	4 %	0 %	0 %	0 %	9 %
	Indicateur 6.i.b	1 %	1 %	1 %	14 %	14 %	5 %	7 %	4 %	1 %	26 %	0 %	8 %	34 %
QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT	Indicateur 6.i.b – Genre	0 %	1 %	0 %	13 %	13 %	1 %	4 %	0 %	0 %	25 %	0 %	8 %	28 %
	Indicateur 7.i.a	37 %	37 %	39 %	29 %	30 %	37 %	33 %	36 %	37 %	26 %	28 %	1 %	54 %
	Indicateur 7.i.a – Genre	34 %	33 %	38 %	25 %	29 %	33 %	29 %	32 %	34 %	24 %	26 %	1 %	51 %
	Indicateur 7.i.b	51 %	57 %	54 %	50 %	54 %	49 %	49 %	45 %	45 %	38 %	28 %	1 %	66 %
	Indicateur 7.i.b – Genre	47 %	49 %	51 %	45 %	50 %	47 %	46 %	42 %	45 %	38 %	28 %	1 %	64 %
	Indicateur 7.i.c	21 %	25 %	21 %	14 %	21 %	26 %	22 %	24 %	26 %	21 %	18 %	0 %	39 %
	Indicateur 7.i.c – Genre	18 %	22 %	20 %	14 %	18 %	26 %	20 %	24 %	26 %	21 %	17 %	0 %	39 %
	Indicateur 7.i.d	17 %	17 %	21 %	18 %	22 %	25 %	24 %	25 %	21 %	17 %	14 %	0 %	42 %
Total	23 %	29 %	24 %	23 %	28 %	22 %	21 %	21 %	27 %	26 %	13 %	2 %		

0

100

Source : Calculs de l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir des données de l'ISU, Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

ANNEXE R

FINANCEMENTS DU GPE PAR TYPE ET PAR MONTANT

TABLEAU R.1.

Allocations cumulées par type de financement, de la date de création du GPE jusqu'en juin 2022

Type		Chiffre cumulé			
		Nombre	Montant (USD, millions)	Part du montant (%)	Utilisé (USD, millions)
Appui à la planification et à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation (modèle opérationnel du GPE 2020)	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation	126	43,2	0,6 %	39,4
	Financement pour la préparation du programme	130	25,5	0,3 %	23,8
	Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation	202	6 782,4	86,6 %	5 098,1
Appui à la transformation de l'éducation (modèle opérationnel du GPE 2025)	Fonds à effet multiplicateur	2	40,0	0,5 %	0
	Accélérateur de l'éducation des filles	1	5,0	0,1 %	0
	Financement pour le renforcement des capacités du système	13	7,2	0,1 %	s.o.
Réaction aux situations d'urgence	Financements accélérés	30	287,7	3,7 %	156,9
Riposte à la COVID-19	Financement pour la planification de la riposte à la COVID-19	1	8,2	0,1 %	0,1
	Financement accéléré COVID-19	66	467,2	6,0 %	359,3
	Financement mondial pour la continuité de l'apprentissage	1	25,0	0,3 %	17,5
Appui thématique	Partage de connaissances et d'innovations du GPE	1	70,5	0,9 %	29,8
	L'Éducation à voix haute	1	72,9	0,9 %	18,5
Total		574	7 834,7		

Note : Le montant utilisé au titre des financements pour le renforcement des capacités du système n'est pas encore disponible et sera indiqué dans le rapport sur les résultats 2023.

TABLEAU R.2.

Allocations cumulées par type de financement, de la date de création du GPE jusqu'en décembre 2021

Type		Chiffre cumulé			
		Nombre	Montant (USD, millions)	Part du montant (%)	Utilisé (USD, millions)
Appui à la planification et à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation (modèle opérationnel du GPE 2020)	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation	126	43,2	0,6 %	37,8
	Financement pour la préparation du programme	126	24,9	0,3 %	23,4
	Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation	199	6 874,4	87,6 %	4 965,5
Appui à la transformation de l'éducation (modèle opérationnel du GPE 2025)	Financement pour le renforcement des capacités du système	4	2,5	0,03 %	s.o.
Réaction aux situations d'urgence	Financements accélérés	27	257,7	3,28 %	124,2
Riposte à la COVID-19	Financement pour la planification de la riposte à la COVID-19	1	8,2	0,1 %	0,1
	Financement accéléré COVID-19	66	467,2	6,0 %	289,1
	Financement mondial pour la continuité de l'apprentissage	1	25,0	0,3 %	14,0
Appui thématique	Partage de connaissances et d'innovations du GPE	1	70,5	0,9 %	29,8
	L'Éducation à voix haute	1	72,9	0,9 %	18,5
Total		552	7 846,4		

Note : Le montant utilisé au titre des financements pour le renforcement des capacités du système n'est pas encore disponible et sera indiqué dans le rapport sur les résultats 2023.

ANNEXE S

MONTANTS CUMULÉS UTILISÉS POUR LES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DANS LES PPFC ET LES NON-PPFC

TABLEAU S.1.

Utilisation cumulée des financements par type de pays, PPFC ou autres, depuis la date de création du GPE jusqu'au 30 juin 2022

	Utilisation cumulée (USD), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (USD), hors financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), hors financements accélérés COVID-19
Non-PPFC	2 714 845 665	48,2 %	2 558 274 157	48,7 %
PPFC	2 899 449 568	51,5 %	2 696 715 903	51,3 %
Autres	17 515 675	0,3 %	-	0,0 %
Total	5 631 810 908	100,0 %	5 254 990 061	100,0 %

TABLEAU S.2.

Utilisation cumulée des financements par type de pays, PPFC ou autres, depuis la date de création du GPE jusqu'au 31 décembre 2021

	Utilisation cumulée (USD), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (USD), hors financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), hors financements accélérés COVID-19
Non-PPFC	2 628 491 250	48,7 %	2 499 473 456	49,1 %
PPFC	2 750 321 536	51,0 %	2 590 242 453	50,9 %
Autres	13 959 898	0,3 %	-	0,0 %
Total	5 392 772 684	100 %	5 089 715 909	100 %

ANNEXE T

MONTANTS CUMULÉS UTILISÉS POUR LES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE, PAR RÉGION

TABLEAU T.1.

Utilisation cumulée par région, au 30 juin 2022

Région	Utilisation cumulée (USD), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (USD), hors financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), hors financements accélérés COVID-19
Afrique subsaharienne	4 317 173 904	76,7 %	4 049 173 293	77,1 %
Amérique latine et Caraïbes	150 218 462	2,7 %	134 797 873	2,6 %
Asie de l'Est et Pacifique	351 215 934	6,2 %	320 514 986	6,1 %
Asie du Sud	502 334 257	8,9 %	462 496 247	8,8 %
Europe et Asie centrale	144 756 152	2,6 %	144 756 152	2,8 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	148 596 524	2,6 %	143 251 510	2,7 %
Autres	17 515 675	0,3 %	–	0,0 %
Total	5 631 810 908	100 %	5 254 990 061	100 %

TABLEAU T.2.

Utilisation cumulée par région, au 31 décembre 2021

Région	Utilisation cumulée (USD), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), y compris pour les financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (USD), hors financements accélérés COVID-19	Utilisation cumulée (%), hors financements accélérés COVID-19
Afrique subsaharienne	4 148 575 355	76,9 %	3 922 838 964	77,1 %
Amérique latine et Caraïbes	139 958 825	2,6 %	126 683 659	2,5 %
Asie de l'Est et Pacifique	340 502 814	6,3 %	317 481 207	6,2 %
Asie du Sud	478 017 814	8,9 %	454 913 337	8,9 %
Europe et Asie centrale	141 884 969	2,6 %	141 884 969	2,8 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	129 873 009	2,4 %	125 913 774	2,5 %
Autres	13 959 898	0,3 %	0	0,0 %
Total	5 392 772 684	100 %	5 089 715 909	100 %

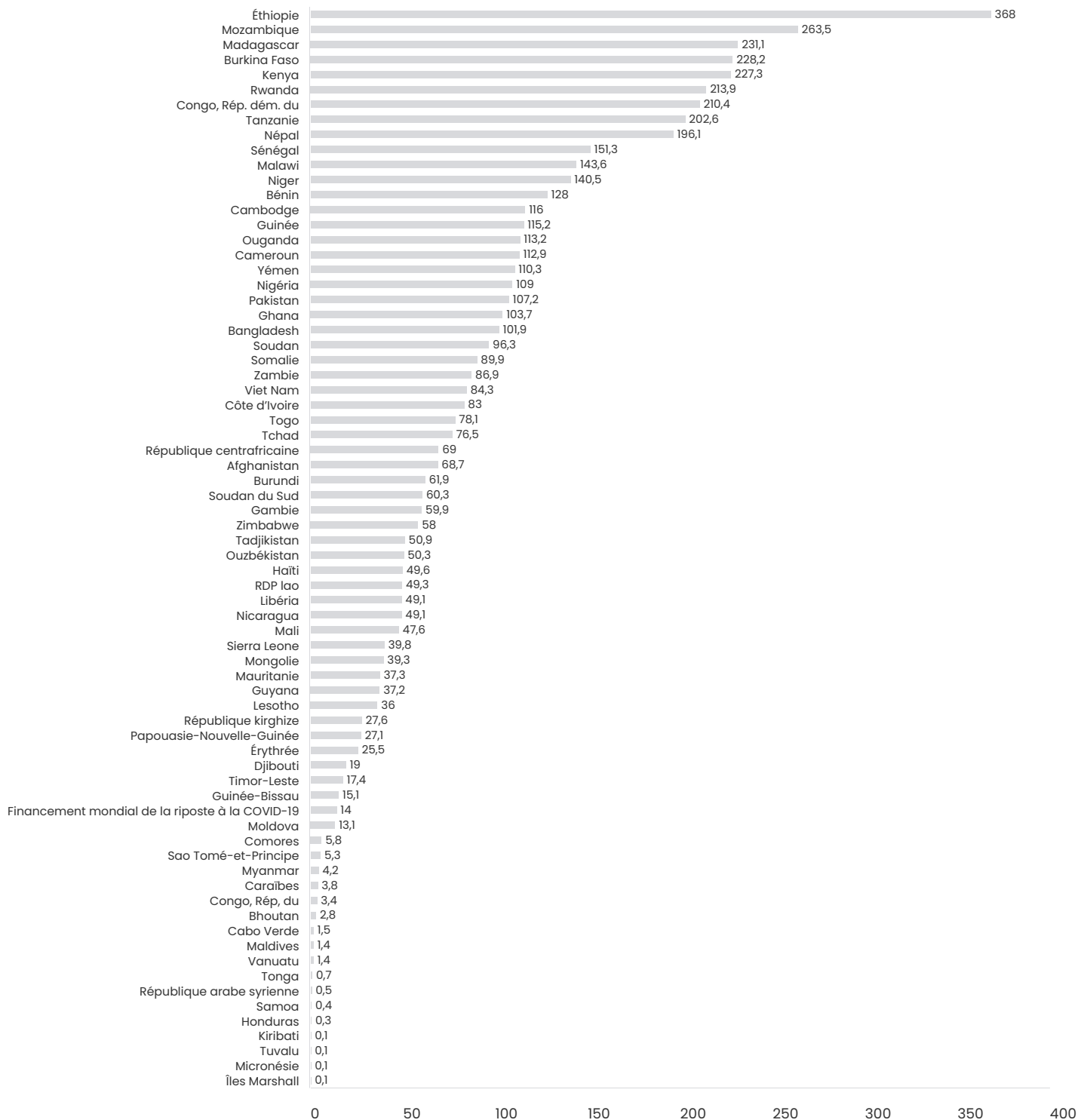
Note : « Autres » fait référence au montant utilisé dans le cadre du financement mondial pour la continuité de l'apprentissage, qui fait partie de la riposte à la pandémie de COVID-19.

ANNEXE U

UTILISATION DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE, PAR PAYS, ANNÉE CIVILE 2021

GRAPHIQUE U.1.

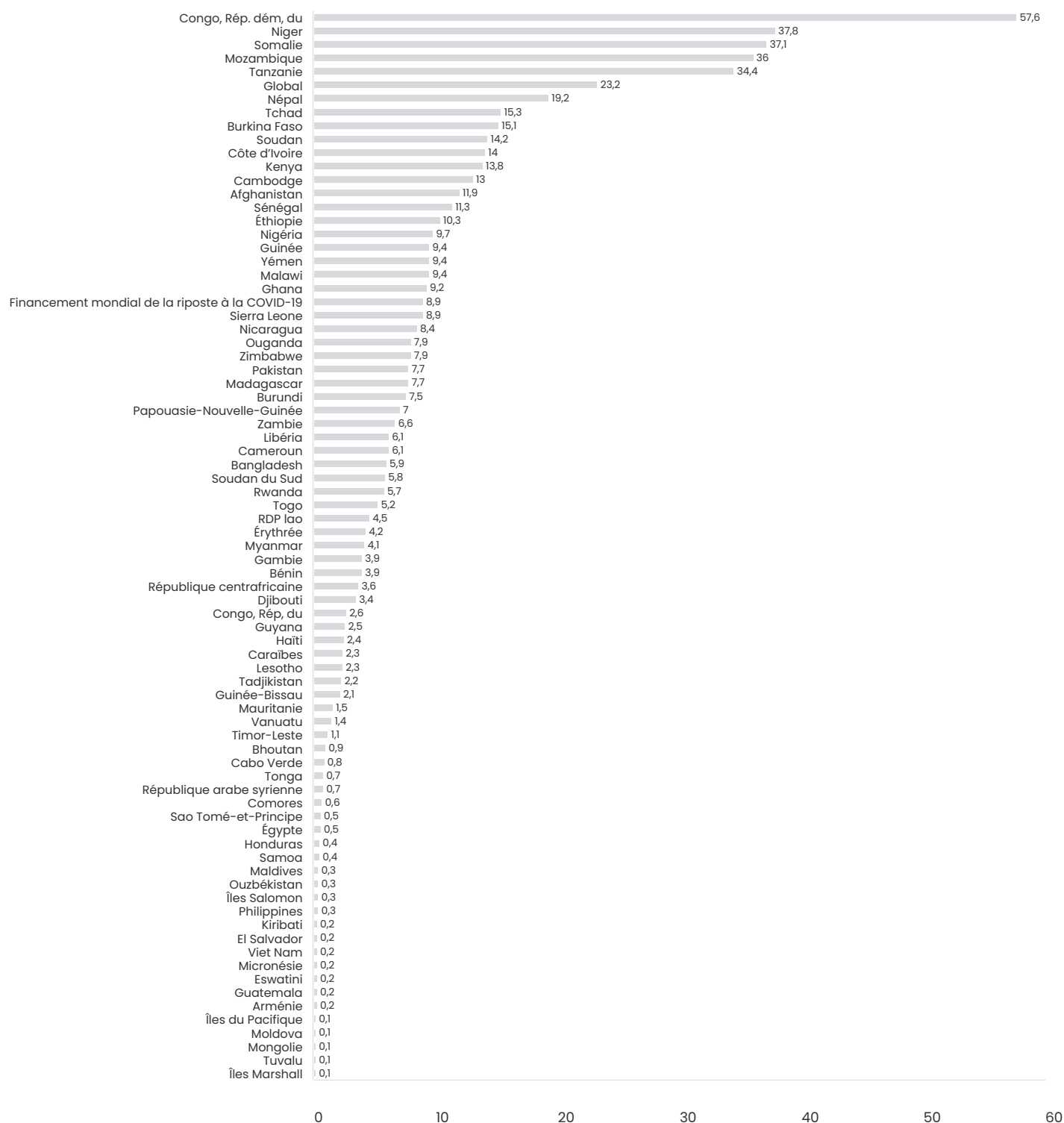
Utilisation cumulée des financements, en décembre 2021 (USD, millions)



Note : Il s'agit notamment des montants utilisés des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, des financements au titre du fonds à effet multiplicateur, des financements accélérés ordinaires et des financements accélérés COVID-19.

GRAPHIQUE U.2.

Utilisation des financements, année civile 2021 (USD, millions)



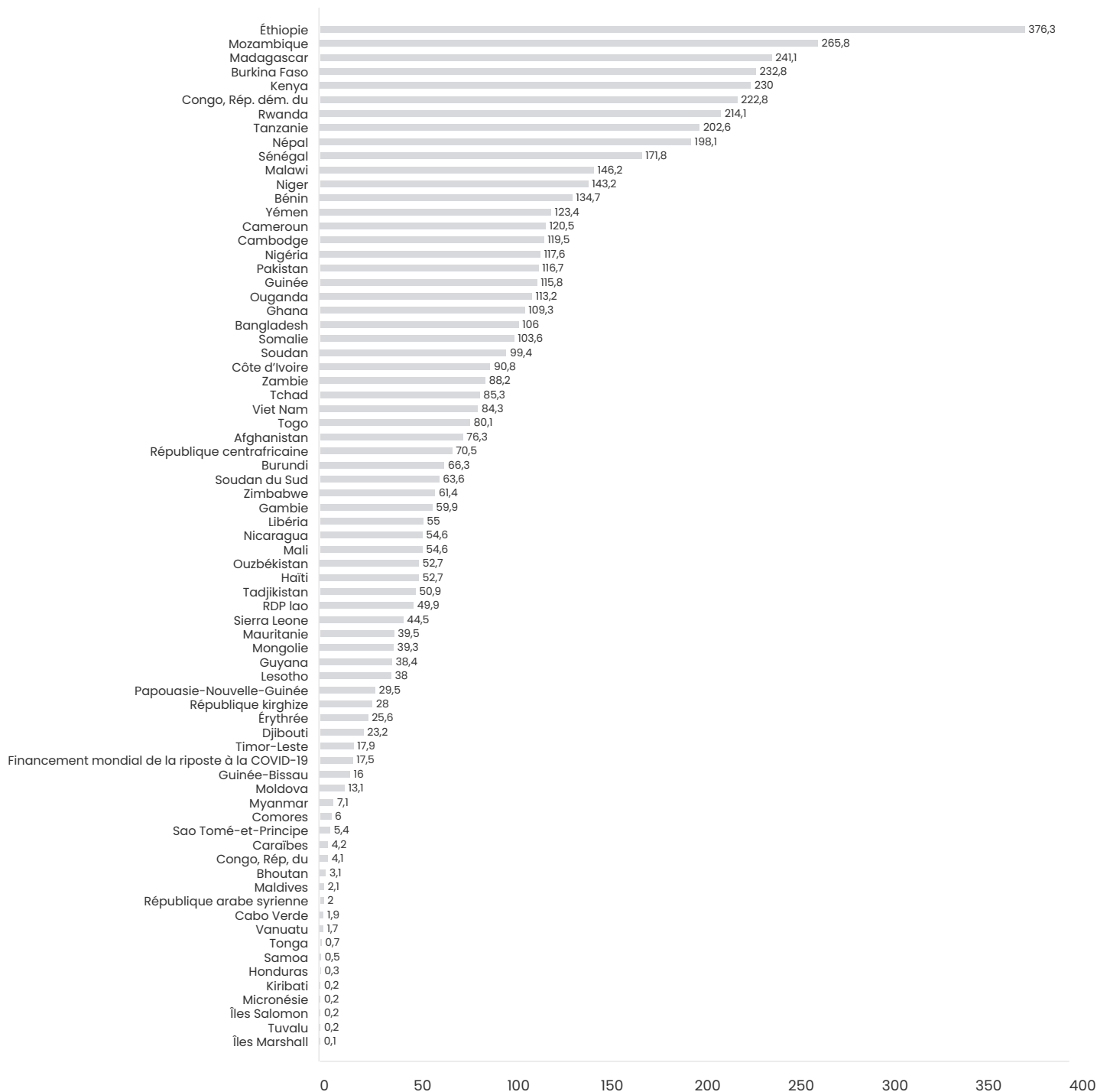
Note : Il s'agit notamment des montants utilisés des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, des financements au titre du fonds à effet multiplicateur, des financements accélérés ordinaires et des financements accélérés COVID-19.

ANNEXE V

UTILISATION DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE, PAR PAYS, EXERCICE 2022

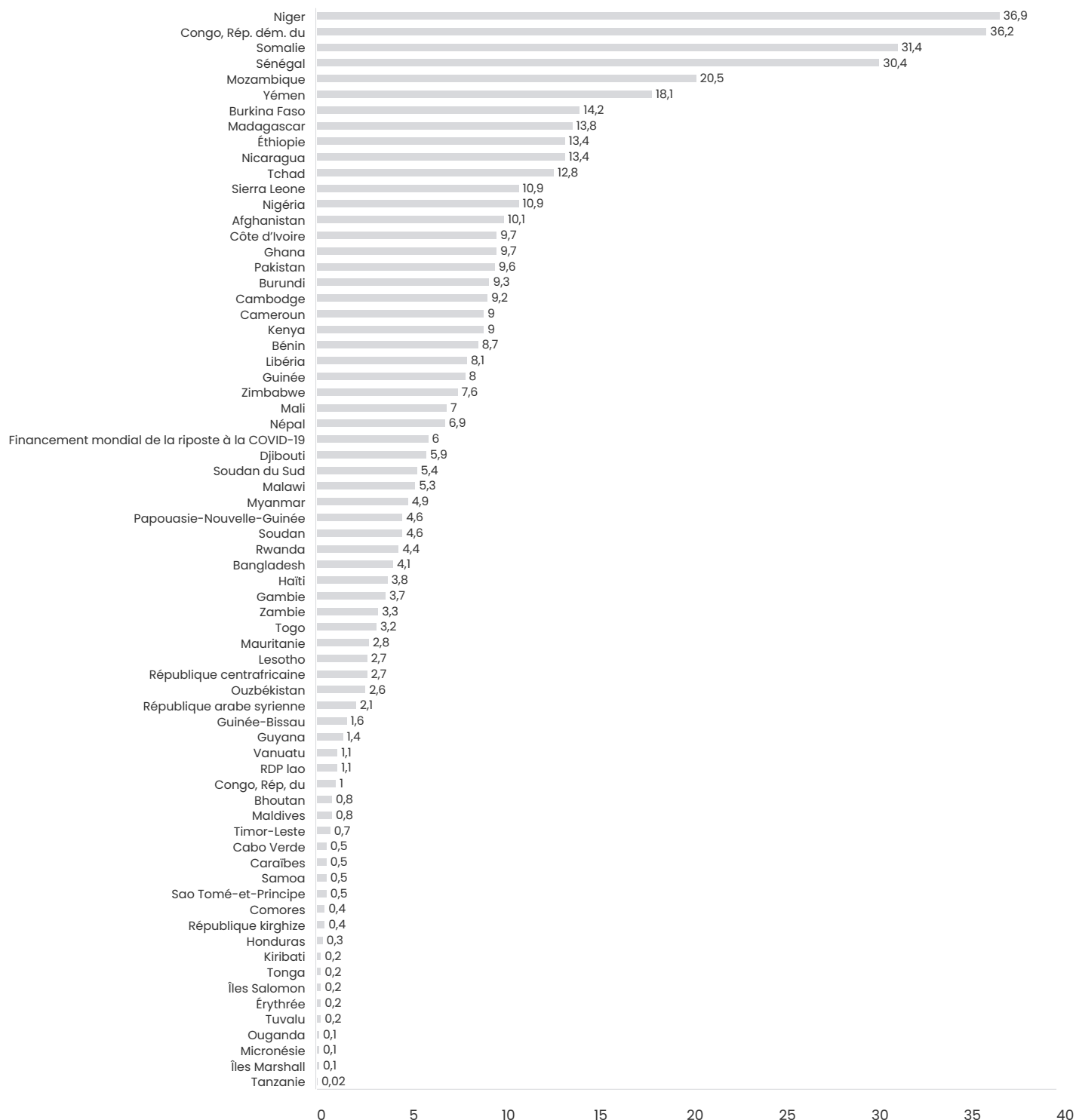
GRAPHIQUE V.1.

Utilisation cumulée, au 30 juin 2022 (USD, millions)



GRAPHIQUE V.2.

Utilisation des financements, exercice 2022 (USD, millions)



ANNEXE W

NOMBRE DE MANUELS DISTRIBUÉS, D'ENSEIGNANTS FORMÉS ET DE SALLES DE CLASSE CONSTRUITES OU RÉHABILITÉS DURANT L'EXERCICE 2021

TABLEAU W.1.

Manuels distribués durant l'exercice 2021

Type de financement	non-PPFC		PPFC		Global		
	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre de manuels distribués	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre de manuels distribués	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre de manuels distribués	% de manuels distribués
Financement accéléré	0	0	2	90 599	2	90 599	0,5
Financement accéléré COVID-19	3	116 521	6	5 733 059	9	5 849 580	31,2
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation	2	8 515 257	7	4 265 510	9	12 780 767	68,3
Total	5	8 631 778	15	10 089 168	20	18 720 946	100 %

TABLEAU W.2.

Enseignants formés durant l'exercice 2021

Type de financement	non-PPFC		PPFC		Global		
	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre d'enseignants formés	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre d'enseignants formés	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre d'enseignants formés	Nombre d'enseignants formés (en %)
Financement accéléré	1	1 852	3	1 893	4	3 745	1,3
Financement accéléré COVID-19	29	109 450	34	46 116	63	155 566	53,4
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation	9	82 267	15	49 674	24	131 941	45,3
Total	39	193 569	52	97 683	91	291 252	100 %

TABLEAU W.3.

Salles de classe construites ou réhabilitées durant l'exercice 2021

Type de financement	non-PCFC		PCFC		Overall		
	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	Nombre de financements ayant communiqué des données	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	% de salles de classe construites ou réhabilitées
Financement accéléré	1	353	4	295	5	648	11,0
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation	4	406	10	4 811	14	5 217	89,0
Total	5	759	14	5 106	19	5 865	100 %

ANNEXE X

MÉTHODOLOGIE SUIVIE POUR DÉTERMINER LE NOMBRE D'ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRE DES FINANCEMENTS DU GPE

On entend par élèves bénéficiaire de financements du GPE, les enfants en âge d'être scolarisés (de l'enseignement préscolaire au deuxième cycle du secondaire) ainsi que les adolescents et les adultes, ayant dépassé cet âge, qui ont bénéficié d'activités d'éducation non formelles¹. Les chiffres présentés ici sont basés sur le nombre d'élèves qui bénéficie de chaque financement, tel qu'ils sont communiqués dans les rapports sur l'avancement de la mise en œuvre et les rapports de fin d'exécution soumis par les agents partenaires². L'analyse porte sur 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 à un moment donné de l'exercice 2022, pour lesquels un rapport a été présenté au cours du même exercice, et dans lequel le nombre de bénéficiaires est précisé.

Le nombre d'élèves bénéficiaires n'est pas exactement proportionnel au montant du financement. Les interventions ciblées par les financements sont différentes, de même que le coût unitaire et la méthodologie utilisée pour compter les bénéficiaires (qui est définie par chaque agent partenaire). Les interventions prises en compte dans ce calcul sont, par exemple, la construction d'écoles, la distribution de matériel d'apprentissage, les repas scolaires et les transferts monétaires.

Les agents partenaires communiquent le nombre cumulé d'élèves bénéficiaires depuis le début de chaque financement. Ces données n'ont commencé à être recueillies par le Secrétariat du GPE qu'à partir de l'exercice 2022. L'estimation du nombre d'étudiants bénéficiant d'un financement avant cet exercice est obtenue par l'un des deux calculs suivants. Dans le cas des financements ayant fait l'objet d'un rapport en 2021, le Secrétariat a soustrait le nombre de bénéficiaires ainsi déclaré de celui enregistré en 2022. Le nombre de bénéficiaires des financements n'ayant pas fait l'objet d'un rapport au cours de l'exercice 2021 a été calculé, par le Secrétariat, au prorata du nombre cumulé de bénéficiaires signalés. Le Secrétariat a calculé le nombre de bénéficiaires des cofinancements au prorata de la contribution financière du GPE au programme cofinancé.

Dans le cas des pays partenaires bénéficiant de plus d'un type de financements de mise en œuvre au cours de l'exercice 2022 (par exemple, le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et le financement accéléré COVID-19), les mêmes enfants peuvent être comptés comme bénéficiaires de différentes interventions soutenues par différents financements. Pour les financements accélérés COVID-19, un financement peut avoir plus d'un indicateur permettant de suivre le nombre d'élèves bénéficiaires. Dans ce cas, le Secrétariat a utilisé le nombre le plus élevé communiqué parmi ces indicateurs, afin d'éviter de compter deux fois les mêmes enfants.

¹ Seuls deux financements font état du nombre de bénéficiaires ayant dépassé l'âge de suivre des études en deuxième cycle du secondaire.

² Les agents partenaires doivent communiquer ce chiffre pour les financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025. Ce chiffre n'est communiqué par les agents partenaires pour les financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel GPE 2020, à l'exception des financements accélérés COVID-19, que s'ils en assurent le suivi dans le cadre du suivi ordinaire qu'ils réalisent pour le financement.



ANNEXE Y

NOMBRE D'ÉLÈVES QUI ONT BÉNÉFICIÉ DE FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE

TABLEAU Y.1.

Nombre d'élèves qui ont bénéficié de financements de mise en œuvre, par type de financement

Type de financement	non-PPFC			PPFC			Global		
	Nombre de financements déclarés	Nombre d'élèves bénéficiaires	% d'élèves bénéficiaires	Nombre de financements déclarés	Nombre d'élèves bénéficiaires	% d'élèves bénéficiaires	Nombre de financements déclarés	Nombre d'élèves bénéficiaires	% d'élèves bénéficiaires
Financement accéléré	1	148 867	0,5	13	3 411 010	4,4	14	3 559 877	3,3
Financement accéléré COVID-19	29	27 583 190	95,1	34	54 743 968	70,7	63	82 327 158	77,1
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation	17	1 282 990	4,4	23	19 596 126	25,2	40	20 879 116	19,6
Total	47	29 015 047	100,0 %	70	77 751 104	100,0 %	117	106 766 151	100,0 %

TABLEAU Y.2.

Nombre d'élèves qui ont bénéficié de financements de mise en œuvre, par région

Région	Nombre de financements déclarés	Nombre d'élèves bénéficiaires	% d'élèves bénéficiaires
Afrique subsaharienne	76	102 968 240	96,4
Amérique latine et Caraïbes	7	410 354	0,4
Asie de l'Est et Pacifique	17	1 079 116	1,0
Asie du Sud	10	2 099 316	2,0
Europe et Asie centrale	1	-	0,0
Moyen-Orient et Afrique du Nord	6	209 125	0,2
Total	117	106 766 151	100,0 %

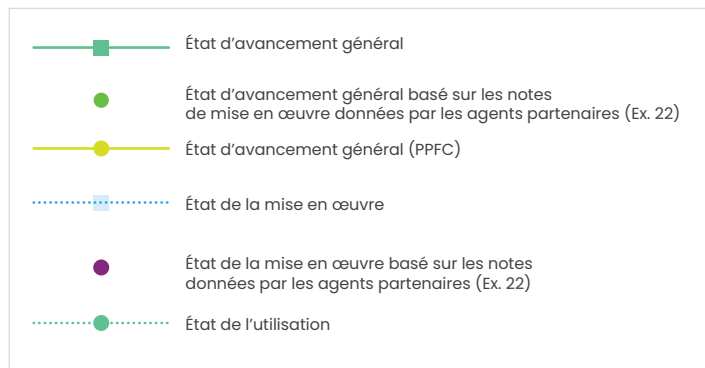
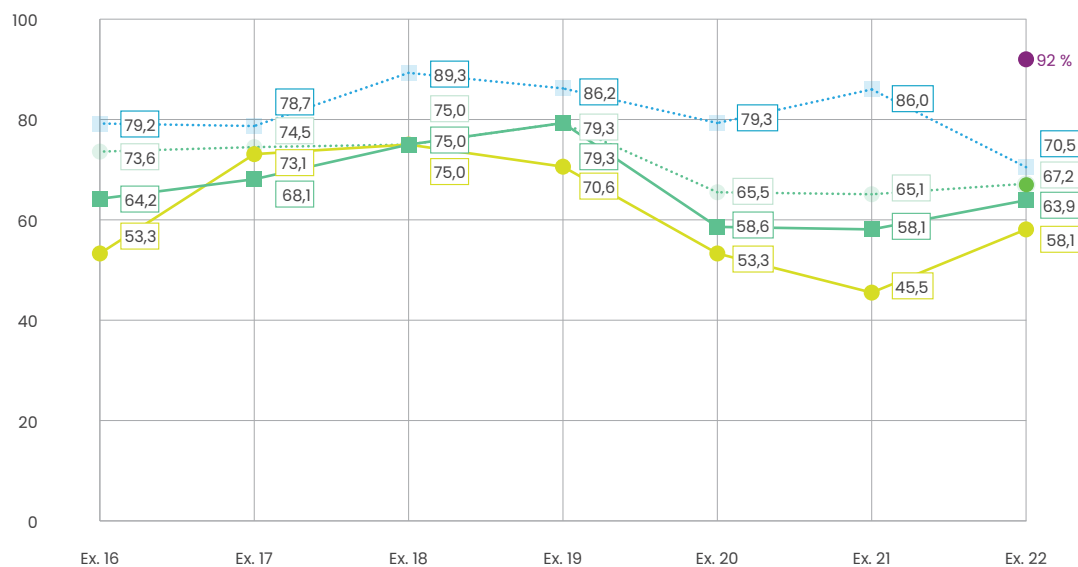
TABLEAU Y.3.

Nombre d'élèves qui ont bénéficié de financements de mise en œuvre, par catégorie de revenu

Catégorie de revenu	Nombre de financements déclarés	Nombre d'élèves bénéficiaires	% d'élèves bénéficiaires
Pays à faible revenu	62	71 097 244	66,6
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	48	35 595 061	33,3
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	7	73 846	0,1
Total	117	106 766 151	100,0 %

ANNEXE Z

PROPORTION DE FINANCEMENTS DONT L'ÉTAT D'AVANCEMENT GÉNÉRAL, LA MISE EN ŒUVRE ET L'UTILISATION DES FONDS SONT EN BONNE VOIE, COMME LE MONTRENT LES ÉVALUATIONS DES AGENTS PARTENAIRES ET DU SECRÉTARIAT

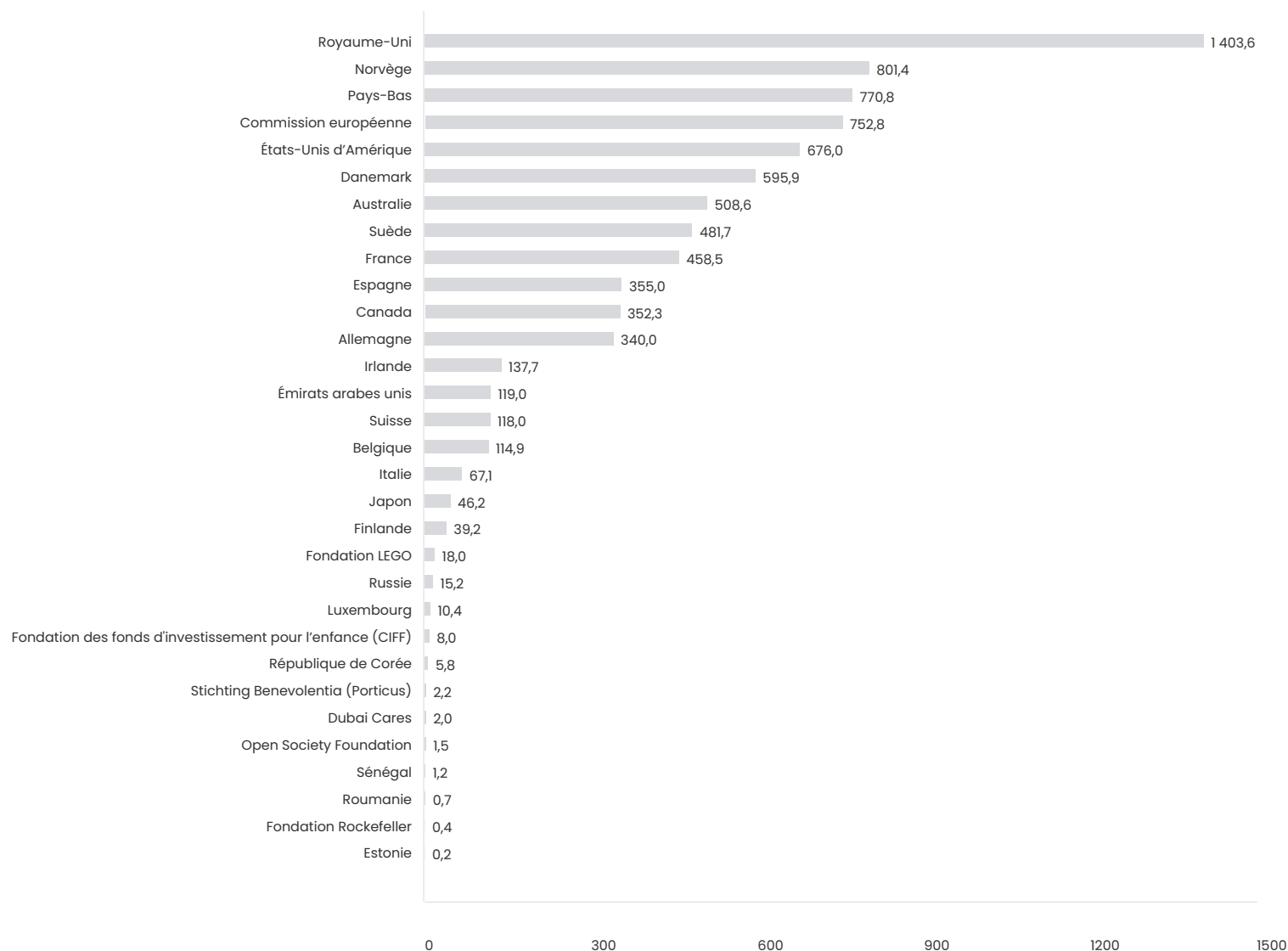


Source : Secrétariat du GPE.

Note : Le point rouge pour 2022 indique la proportion de financements dont la mise en œuvre est en bonne voie, selon les évaluations données par les agents partenaires. Le point vert indique la proportion de financement dont l'état d'avancement général est en bonne voie, selon les notes de mise en œuvre données par les agents partenaires.

ANNEXE AA

CONTRIBUTIONS CUMULÉES DES BAILLEURS DE FONDS AU GPE, EN JUIN 2022



ANNEXE BB

MÉTHODOLOGIE SUIVIE POUR LE CODAGE THÉMATIQUE ET L'ÉTABLISSEMENT DES COÛTS DES FINANCEMENTS

Le codage et l'établissement des coûts des financements constituent l'un des outils institutionnels de suivi et de communication utilisés pour fournir des informations sur les types d'activités soutenues par les financements du GPE. Ces opérations permettent de voir comment les financements contribuent aux huit domaines prioritaires du GPE 2025. Le Secrétariat effectue le codage thématique et le chiffrage depuis 2016. Le lancement du GPE 2025 a entraîné une révision du manuel des codes. Les codes des objectifs stratégiques du GPE 2020 ont été mis en correspondance avec les huit domaines prioritaires du GPE 2025 et des codes supplémentaires ont été ajoutés. Le livre de codes comporte cinq à neuf codes pour chaque domaine prioritaire qui représentent des activités ou des domaines thématiques généralement soutenus par les financements.

La méthodologie donne lieu à trois types d'opérations : le codage, l'établissement des coûts et le chiffrage de la dimension de genre. Dans le cadre du *codage*, un code binaire sert à indiquer si un financement est destiné à soutenir un domaine thématique particulier. Dans le cadre de l'établissement des coûts, le montant contribuant à chaque domaine thématique est estimé. Le *chiffrage de la dimension de genre* permet de montrer le niveau d'intégration de cette dimension en attribuant un marqueur de l'égalité de genre aux activités pertinentes.

Les financements concernés par cet exercice sont les financements pour la transformation du système, les financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur, et les financements accélérés ordinaires. Cette année, l'analyse ne couvre toutefois pas les financements pour la transformation du système, aucun n'ayant encore été approuvé. Les résultats présentés dans ce rapport concernent les financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation et les financements au titre du fonds à effet multiplicateur en cours à un moment donné durant l'exercice 2022.

Les documents de programme sont la principale source d'information utilisée pour comprendre les domaines thématiques ciblés par les financements. Pour procéder au codage et à l'établissement des coûts, le Secrétariat examine soigneusement chaque document de programme afin de savoir quelles activités sont financées par le financement et à quel(s) domaine(s) prioritaire(s) et code(s) celles-ci contribuent. Pour procéder au chiffrage, le Secrétariat se réfère également au document de budget dans le but déterminer le montant du financement alloué à chaque activité (c'est-à-dire à chaque sous-composante du financement). Si plusieurs codes sont attribués à une activité, le coût de cette dernière est réparti entre ces codes à partir des informations du document de programme et ce montant est considéré comme le montant ciblé pour chaque code. Par exemple, le coût lié à l'octroi d'une allocation aux enseignantes sera réparti entre le code de gestion des enseignants dans le domaine prioritaire des enseignants et de l'enseignement et le code des programmes et de l'enseignement tenant compte de l'égalité de genre dans le domaine prioritaire consacré à cette question, ce dernier montant étant considéré comme visant l'égalité de genre. Le codage et le chiffrage sont actualisés en cas de restructuration et/ou de financement supplémentaire.



BUREAUX

Washington

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

Paris

6 Avenue d'Iena
75116 Paris
France

Bruxelles

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

CONTACT

Courriel : information@globalpartnership.org