



L'enseignant Valige Landaza aide les élèves dans la salle de classe en plein air installée après le passage du cyclone Freddy, le cyclone tropical le plus long jamais enregistré, à l'école primaire d'Inlima, au Mozambique.

GPE/Mbuto Machili

CHAPITRE 1 :

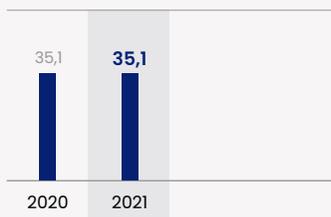
AVANCÉES LIÉES À LA RÉALISATION DU GPE 2025



APERÇU DES RÉSULTATS*

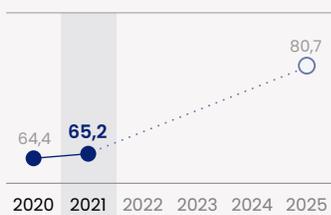
1.

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



2.

65,2 % des enfants ont participé à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire.

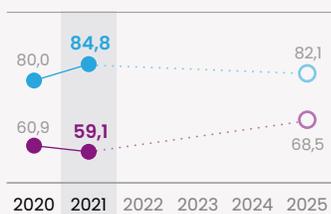


3.i.

3.i.a. 84,8 % des enfants ont atteint la dernière année de l'enseignement primaire.

3.i.b. 59,1 % des enfants ont atteint la dernière année de l'enseignement du premier cycle du secondaire.

● primaire ● premier cycle du secondaire



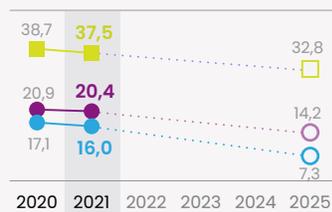
3.ii.

3.ii.a. 16 % des enfants en âge de fréquenter le primaire n'étaient pas scolarisés.

3.ii.b. 20,4 % des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

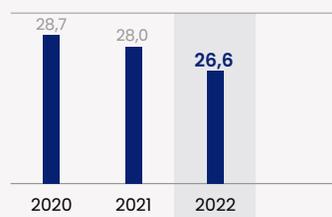
3.ii.c. 37,5 % des enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

● primaire ● premier cycle du secondaire
■ deuxième cycle du secondaire



5.i.

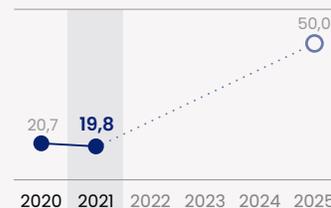
26,6 % des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient en union libre avant l'âge de 18 ans.



6.

6.b.ii 19,8 % des enfants et des jeunes en fin de primaire maîtrisaient au moins le niveau minimal de compétences en mathématiques.

niveau minimal de compétences en mathématiques

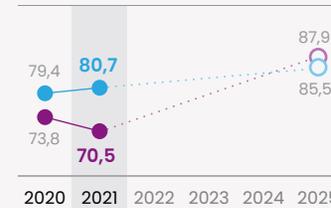


7.i.

7.i.b. 80,7 % des enseignants du primaire disposaient des qualifications minimales requises.

7.i.c. 70,5 % des enseignants du premier cycle du secondaire disposaient des qualifications minimales requises.

● primaire ● premier cycle du secondaire



Note

*Les indicateurs pour lesquels il n'y a pas de données pour l'année en cours ne sont pas indiqués ici.

PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- En 2021, environ 19,8 % des élèves atteignaient le niveau minimal de compétences en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire.
- 35 % des pays partenaires garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire, tandis que 22,2 % des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) sont dotés de dispositions juridiques en ce sens.
- En 2021, parmi les 61 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles, en moyenne 65,2 % des enfants, dont 68,8 % sont des filles (52,4 % dans les PPFC), ont fréquenté l'école un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire.
- 16 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire (21,8 % dans les PPFC), 20,4 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (24,2 % dans les PPFC) et 37,5 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (42,1 % dans les PPFC) étaient déscolarisés dans les pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles.
- En 2021, le taux brut d'admission (TBA) en dernière année de primaire atteignait en moyenne 84,8 % dans les pays partenaires et 74,4 % dans les PPFC. Le TBA en dernière année du premier cycle du secondaire s'élevait à 59,1 % dans l'ensemble et à 52,2 % dans les PPFC.
- D'après les estimations, dans 50 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles, 18 millions de filles (soit 26,6 % des filles) étaient mariées ou avaient contracté une union avant l'âge de 18 ans. Environ 26 % des filles dans 16 PPFC ont contracté une union avant l'âge de 18 ans.
- En moyenne, 80,7 % (82,1 % dans les PPFC) des enseignants du primaire ont bénéficié d'une formation selon les normes nationales et 70,5 % (70,4 % dans les PPFC) des enseignants du premier cycle du secondaire.

INTRODUCTION

Le cadre de résultats du GPE 2025 évalue la mesure dans laquelle les pays partenaires progressent sur le plan de l'accès à l'éducation, de l'apprentissage et de l'égalité des genres. Le rapport sur les résultats 2022 a mis en évidence les difficultés rencontrées pour atteindre l'objectif du GPE 2025 et les obstacles supplémentaires rencontrés en raison de la pandémie de COVID-19. Ce chapitre du rapport sur les résultats 2023 fait le point sur l'avancement des pays partenaires du GPE au regard de cet objectif, sachant que la pandémie de COVID-19 continue d'entraver la collecte des données, ce qui restreint quelque peu la portée des indications sur les progrès.

Le chapitre porte sur les indicateurs du cadre de résultats du GPE qui surveillent les progrès réalisés en vue d'atteindre le but du GPE 2025, en évaluant les progrès réalisés par rapport aux valeurs de référence. Pour les indicateurs du GPE 2025 qui correspondent aux indicateurs de référence de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4)², les progrès réalisés par les pays partenaires sont également évalués par rapport à : 1) leur probabilité d'atteindre leurs valeurs de référence nationales ; et 2) une mesure des progrès réalisables, c'est-à-dire les progrès qu'ils auraient enregistrés s'ils avaient progressé au rythme historique de 25 % des pays connaissant l'amélioration la plus rapide, comme indiqué dans le tableau de bord pour l'ODD 4³. Ce chapitre traite également de la question du genre et de l'équité, s'il y a lieu. Enfin, il porte sur des questions liées à la surveillance et à la communication des données, étant donné que le niveau actuel de déclaration des données parmi les pays partenaires demeure bas malgré des années d'investissement dans le renforcement des capacités statistiques.

1.1. QUALITÉ DES APPRENTISSAGES : SITUATION DE L'APPRENTISSAGE FONDAMENTAL DANS LES PAYS PARTENAIRES

(Indicateur 6)

En 2023, le GPE s'est joint à près de 50 organisations pour signer l'Engagement à l'action en faveur de l'apprentissage fondamental lancé lors du Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation. Le plan stratégique du GPE, le GPE 2025, souligne l'importance de l'apprentissage à chaque étape de l'éducation d'un enfant⁴ et le partenariat sert de mécanisme de mise en œuvre indispensable pour l'apprentissage fondamental au niveau national. L'apprentissage fondamental fait référence « à l'alphabétisation de base, au calcul et aux compétences transférables telles que les compétences socio-émotionnelles »⁵. Bon nombre des indicateurs du cadre de résultats du GPE 2025 suivent les progrès réalisés par rapport au but stratégique, soit l'apprentissage fondamental directement ou certaines des conditions requises pour que les enfants puissent réussir leur apprentissage fondamental.

2 Les points de référence de l'ODD 4 sont des cibles nationales que les pays ont définies par rapport à sept indicateurs de l'ODD 4 pour 2025 et 2030, dont quatre sont également des indicateurs du GPE 2025. Institut de statistique de l'UNESCO et Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Établir des engagements : points de référence nationaux de l'ODD 4 pour transformer l'éducation*, (Montréal : ISU, 2022), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383172>.

3 Le tableau de bord pour l'ODD 4 est le premier rapport sur l'état d'avancement par rapport aux points de référence nationaux pour l'ODD 4. Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Tableau de bord pour l'ODD 4 – Rapport d'étape sur les points de référence nationaux 2023*, (Montréal : ISU, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385394>.

4 R. Vivekanandan et K. Sonnenberg, « Le GPE : un partenariat dédié à améliorer l'apprentissage fondamental », *Éducation pour tous* (blog), 18 mai 2023, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/le-gpe-un-partenariat-dedie-ameliorer-lapprentissage-fondamental>.

5 Nations Unies, *Le défi mondial pour résoudre la crise de l'apprentissage*, Sommet sur la transformation de l'éducation, <https://www.un.org/fr/transforming-education-summit/global-challenge-addressing-learning-crisis>.

Peu d'élèves acquièrent les compétences de base en lecture, écriture et calcul

L'indicateur 6 du cadre de résultats du GPE (indicateur de l'ODD 4.1.1) surveille les progrès des pays partenaires dans le domaine de l'apprentissage. Il suit la proportion des élèves qui atteignent les niveaux minimaux de compétences en i) lecture et ii) mathématiques, aux trois niveaux de l'enseignement suivants : a) au début du primaire (2e ou 3e année) ; b) à la fin du primaire ; et c) à la fin du premier cycle du secondaire.

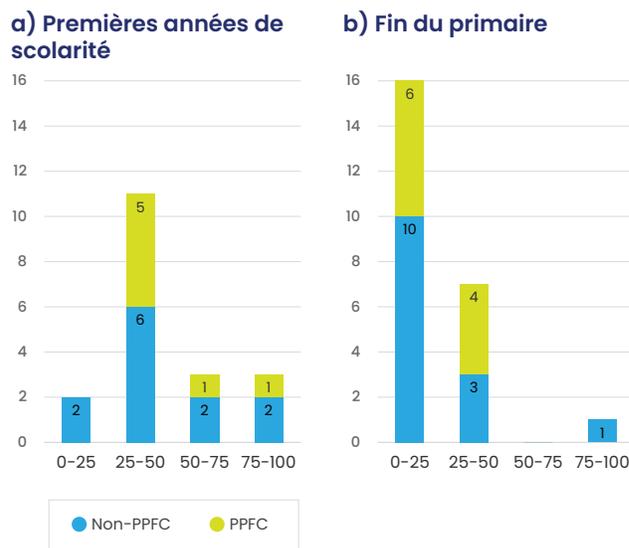
La disponibilité des données sur l'apprentissage est très faible et ne s'améliore pas. Comparé au rapport sur les résultats de 2022, les données sur la lecture à la fin de l'enseignement primaire n'étaient disponibles que pour deux autres pays supplémentaires, l'Albanie et la Géorgie, avec la récente publication de l'étude PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) de 2021⁶. Étant donné que le groupe des pays partenaires compte désormais 85 pays, les données n'existent plus désormais que pour environ 16 % des enfants dans les pays partenaires pour la période 2017-2021 (cf. partie 1.5)⁷.

Les données disponibles montrent que les pays partenaires sont loin d'atteindre leurs cibles d'apprentissage définies pour 2025. En 2020, l'année de référence du GPE 2025, il est estimé qu'un élève sur trois en 3e année et un élève sur quatre à la fin de l'enseignement primaire avaient atteint le niveau minimal de compétences en lecture dans les pays partenaires⁸. Un élève sur cinq avait atteint la norme mondiale du niveau minimal de compétences en mathématiques à la fin du primaire et seulement un élève sur six dans les PPFC. Ces chiffres sont loin de la cible nationale selon laquelle la moitié des élèves maîtriseront le niveau minimal de compétences en mathématiques d'ici la fin de 2025⁹. Étant donné que 28 % des enfants ne parviennent pas à la dernière année de l'école primaire à l'âge escompté et que 18 % des enfants n'y parviennent jamais, un pourcentage plus important des enfants au sein de la population que des élèves à l'école ne maîtrisent pas le niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques (cf. encadré 1.1).

FIGURE 1.1.

Dans quelques pays partenaires seulement, au moins la moitié des élèves maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture.

La répartition des pays selon la proportion des élèves maîtrisant au moins le niveau minimal de compétences en lecture, par niveau, en 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>.

Dans 13 des 19 pays ayant des données disponibles avant la 3e année et dans 23 des 24 pays ayant des données à la fin de l'enseignement primaire, moins de la moitié des élèves maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture (cf. figure 1.1). Parmi les pays partenaires disposant de données, seul le Vietnam, qui fait figure d'exception, voit au moins la moitié de ses élèves atteindre le niveau minimal de compétences en lecture à la fin du primaire (82 %).

6 I. V. S. Mullis et al., *PIRLS 2021 International Results in Reading*, (Boston : Boston College, TIMSS & PIRLS International Association of the Evaluation of Educational Achievement, 2023), <https://pirls2021.org/>.

7 L'indicateur 6 du cadre de résultats du GPE utilise les données les plus récentes sur l'apprentissage disponibles pour la période 2017-2021. En ce qui concerne l'apprentissage dans les premières années d'enseignement, les données ne sont disponibles que pour 17 pays partenaires en lecture et en mathématiques. Pour ce qui est de l'apprentissage à la fin de l'enseignement primaire, les données sur la lecture sont disponibles dans 24 pays et les données sur les mathématiques dans 27 pays. Au niveau du premier cycle du secondaire, seuls 7 pays disposent de données sur les résultats en lecture et en mathématiques.

8 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Rapport sur les résultats 2022*, (Washington : GPE, 2022), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/gpe-results-report-2022-fr-v2.pdf>.

9 La faible disponibilité des données sur les niveaux minimaux de compétences en lecture au sein des pays partenaires empêche toute estimation de la cible collective pour la lecture.

Accélérer les progrès dans l'apprentissage fondamental nécessitera des efforts sans précédent

La figure 1.2 offre un résumé de la situation des pays partenaires par rapport à l'atteinte de leurs cibles nationales pour l'apprentissage fondamental¹⁰. Pour l'apprentissage des mathématiques dans les petites classes, 13 pays ont des données disponibles. Parmi ces pays, quatre, à savoir le Burundi, la Côte d'Ivoire, la République du Congo et le Niger, sont sur la bonne voie pour atteindre leurs cibles nationales. Deux pays seulement, la République du Congo et le Niger, atteindront probablement leurs cibles nationales pour l'apprentissage de la lecture dans les petites classes. À la fin du primaire, aucun des 15 pays dont les données sont disponibles n'est en voie d'atteindre sa cible nationale en lecture (les 9 autres pays n'ont pas de données pour la cible 2025). Et un seul pays, la Géorgie, affiche des progrès suffisamment rapides pour atteindre sa cible en mathématiques conformément au GPE 2025.

Plusieurs pays n'ont pas de cibles définies pour 2025 (ni points de référence pour l'ODD 4), ce qui empêche d'évaluer convenablement leurs progrès. Même pour des pays comme le Bénin, le Burkina Faso et le Honduras, qui ont affiché des progrès rapides de manière générale, l'absence de cibles nationales ne permet pas de déterminer si les progrès sont assez rapides pour répondre aux objectifs propres à chaque pays.

¹⁰ En raison des problèmes de disponibilité des données, la plupart des pays partenaires (entre 68 et 72 pays selon l'indicateur, ce qui représente 85 % des enfants ciblés par le GPE 2025) ne peuvent pas évaluer les progrès réalisés dans la maîtrise des compétences de base en lecture, écriture et calcul. Par conséquent, il est impossible d'estimer la mesure dans laquelle ces pays ont besoin d'accélérer les progrès pour atteindre leurs cibles nationales.



FIGURE 1.2.**Seuls quelques pays sont en voie d'atteindre leurs cibles du GPE 2025.**

Répartition des pays partenaires selon la probabilité qu'ils atteignent leurs cibles du GPE 2025 en matière de résultats d'apprentissage

	Premières années de scolarité		Fin du primaire	
	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
Progrès rapides	République du Congo, Niger	Burundi, Côte d'Ivoire, République du Congo, Niger	s.o.	Géorgie
Progrès lents ou moyens, accélération nécessaire	Côte d'Ivoire, Cameroun, Sénégal, Togo	Cameroun, Sénégal, Togo	Côte d'Ivoire, Cameroun, République du Congo, Madagascar, Sénégal, Tchad, Togo	Côte d'Ivoire, République du Congo, Madagascar
Aucun progrès	Guatemala	Guatemala	Guatemala	Cameroun, Guatemala, Kenya, Sénégal, Togo
Des progrès mais pas de référence	Burundi, Bénin, Tchad	Bénin, Burkina Faso, Tchad, Honduras, Nicaragua	Bénin, Burkina Faso, Honduras, Niger, Zambie	Bénin, Burkina Faso, Honduras, Nicaragua, Niger
Stagnation ou détérioration et absence de référence	Burkina Faso, Honduras, Nicaragua	s.o.	Burundi, Nicaragua	Burundi, Tchad, Zambie
Pas assez de données pour suivre les progrès vers l'objectif GPE 2025	Afghanistan, Albanie, Angola, Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Comores, Cap-Vert, Djibouti, Dominique, El Salvador, Érythrée, Eswatini, Éthiopie, Fidji, Gambie, Géorgie, Ghana, Grenade, Guinée, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Indonésie, Kenya, Kiribati, République kirghize, Laos, Lesotho, Libéria, Madagascar ^{a,b} , Malawi, Maldives, Mali, Îles Marshall, Mauritanie, États fédérés de Micronésie, Moldavie, Mongolie, Mozambique, Myanmar, Népal, Nigeria, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, Rwanda, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Samoa, Sao Tomé et Príncipe, Sierra Leone, Îles Salomon, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Tadjikistan, Tanzanie, Timor-Leste, Tonga, Tunisie, Tuvalu, Ouganda, Ukraine, Ouzbékistan, Vanuatu, Vietnam, Yémen, Zambie ^{a,b} , Zimbabwe			

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Tableau de bord pour l'ODD 4 – Rapport d'étape sur les points de référence nationaux 2023*, (Montréal : ISU, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385394>.

Note : la classification des pays est conforme au tableau de bord pour l'ODD 4. Ce tableau de bord se fonde sur les tendances historiques entre 2000 et 2015 pour évaluer les progrès réalisés par rapport aux indicateurs de l'ODD. Un progrès rapide signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale (ou l'aient déjà atteinte) s'élève à 75 %. Un progrès lent ou moyen signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale est inférieure à 75 %. Pas de progrès signifie que les pays régressent. Les pays qui présentaient de nouvelles données sur les points de référence au moment de la rédaction du présent rapport ont été reclassés en conséquence. Les progrès des pays qui n'ont pas soumis de valeurs de référence ont été évalués par rapport aux valeurs de référence réalisables.

a. Manque partiel de données, données disponibles à la fin du primaire pour la lecture et les mathématiques.

b. Manque partiel de données, données disponibles à la fin du primaire uniquement pour les mathématiques.

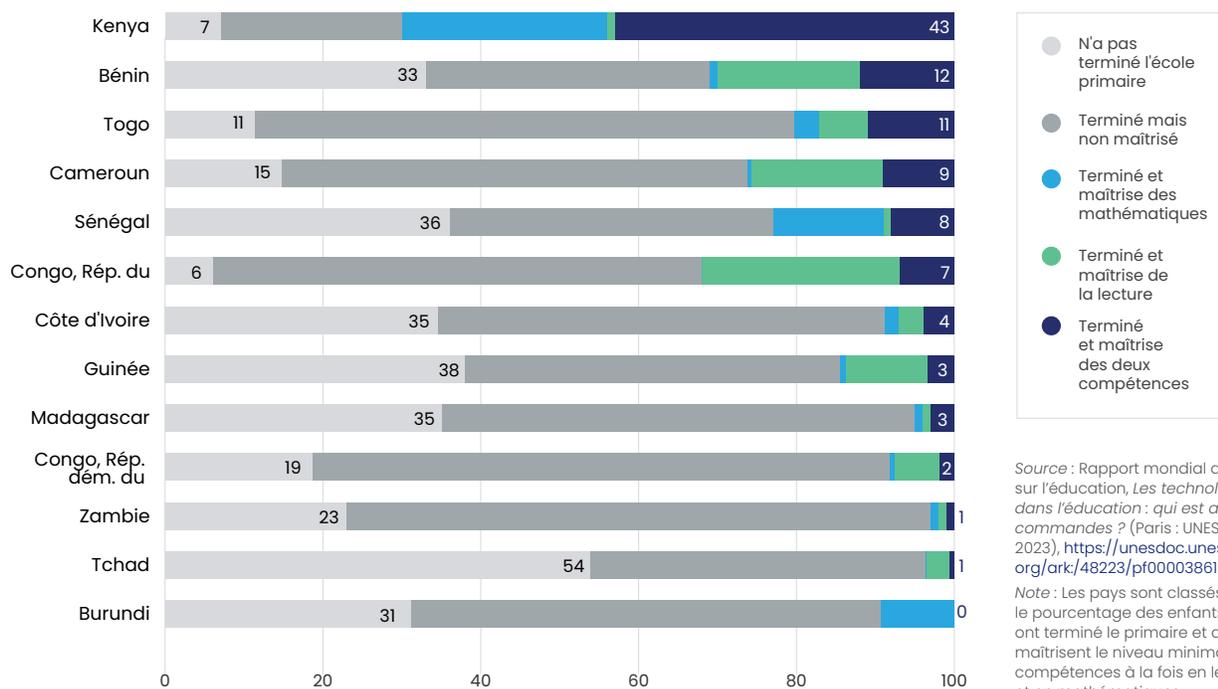
ENCADRÉ 1.1. Très peu d'enfants maîtrisent le niveau minimal de compétences à la fois en lecture et en mathématiques

La cible de l'ODD 4.1 appelle à faire en sorte que « toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile »^a. Le fait de combiner la qualité des apprentissages et le niveau d'achèvement scolaire dans une seule mesure aide à clarifier l'étendue de la crise de l'apprentissage au sein de la population. L'indicateur de l'ODD 4.1 mesure la part des enfants qui ont terminé un cycle d'enseignement donné en temps voulu et qui maîtrisent le niveau minimal de compétences. Le postulat est que les enfants qui ne terminent pas un cycle ne maîtrisent pas le niveau minimal de compétences.

Les données en lecture et en mathématiques peuvent également être utilisées pour créer une mesure plus ciblée de la proportion d'enfants qui terminent l'enseignement primaire et qui maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques. Quand on applique cette définition aux pays ayant des données provenant de l'enquête PASEC2019 et à deux pays ayant pris part au projet soutenu par le GPE « Suivi des impacts sur les résultats d'apprentissage » (le Kenya et la Zambie), on constate que moins de 10 % des élèves dans 10 des 13 pays partenaires ayant des données maîtrisent le niveau minimal de compétences à la fois en lecture et en mathématiques. En moyenne, pour les 13 pays dont les données sont disponibles, seuls 20 % des élèves maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture ou en mathématiques, ou dans les deux matières, après avoir achevé l'enseignement primaire. Seulement 35 % des élèves qui maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture ou en mathématiques maîtrisent le niveau minimal de compétences dans les deux matières.

Parmi les quelques enfants qui maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture ou en mathématiques, seulement un sur trois maîtrisent les deux.

Répartition de la population en âge de fréquenter l'école primaire, par taux d'achèvement du primaire et par maîtrise du niveau minimal de compétences à la fin du primaire, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, 2019–2021



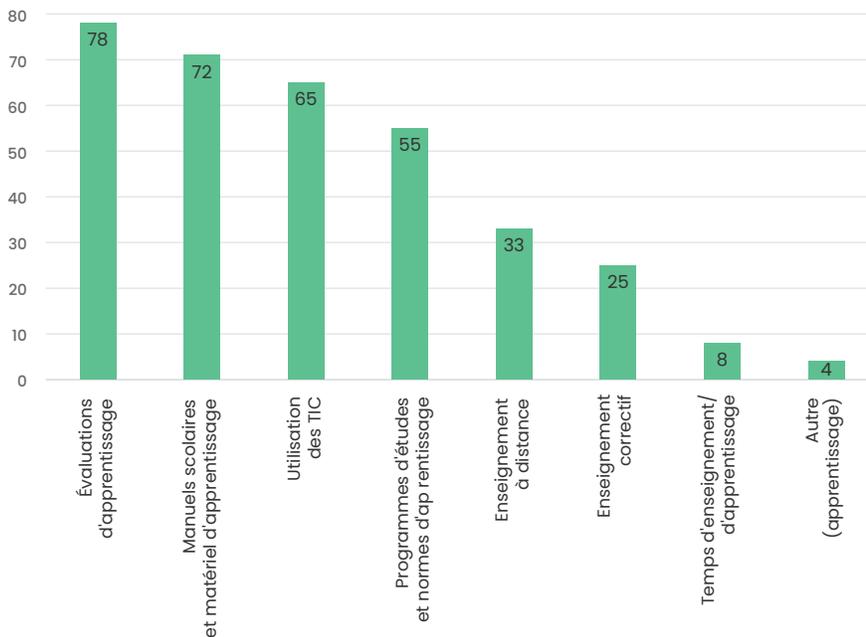
Source : Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ?* (Paris : UNESCO, 2023), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165_fre.
 Note : Les pays sont classés selon le pourcentage des enfants qui ont terminé le primaire et qui maîtrisent le niveau minimal de compétences à la fois en lecture et en mathématiques.

a. Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, Division des statistiques, métadonnées des indicateurs des ODD (modèle de métadonnées harmonisées, format version 1.1), <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-01-02.pdf>.

FIGURE 1.3.

Plus de 80 % des financements de mise en œuvre en cours qui soutiennent la qualité des apprentissages comportent une composante d'évaluation des acquis scolaires.

Proportion des financements soutenant divers domaines par domaine prioritaire d'apprentissage sur l'ensemble des financements de mise en oeuvre en cours qui soutiennent la qualité des apprentissages (%)



Source : Analyse effectuée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR) à l'aide des données du Secrétariat du GPE.

Note : Les financements peuvent soutenir plus d'un domaine lié aux apprentissages. TIC = technologies de l'information et de la communication.

Les financements du GPE en cours couvrent toute une gamme d'interventions susceptibles d'améliorer l'apprentissage fondamental

Les financements du GPE en cours couvrent toute une gamme d'intrants dont les pays ont besoin pour améliorer les résultats en matière d'apprentissage fondamental. Sur les 84 financements de mise en œuvre en cours d'exécution à un moment donné de l'exercice 2023, 80 étaient destinés à soutenir directement l'apprentissage. Sur ce nombre, plus de 78 % soutiennent une évaluation des acquis scolaires, 71 % financent des manuels scolaires et du matériel d'apprentissage, et 55 % soutiennent les programmes et les normes d'apprentissage (cf. figure 1.3).

En général, les financements visent également les enseignants, notamment l'allocation pour enseignants dans les régions pauvres ou leur formation professionnelle dans le domaine de l'inclusion des personnes en situation de handicap, ainsi que les efforts visant à réduire le taux de redoublement et de décrochage, notamment grâce à des améliorations apportées dans les environnements éducatifs. Parmi ces nombreuses interventions, il est difficile

de savoir concrètement lesquelles améliorent en définitive l'apprentissage fondamental et dans quelles circonstances.

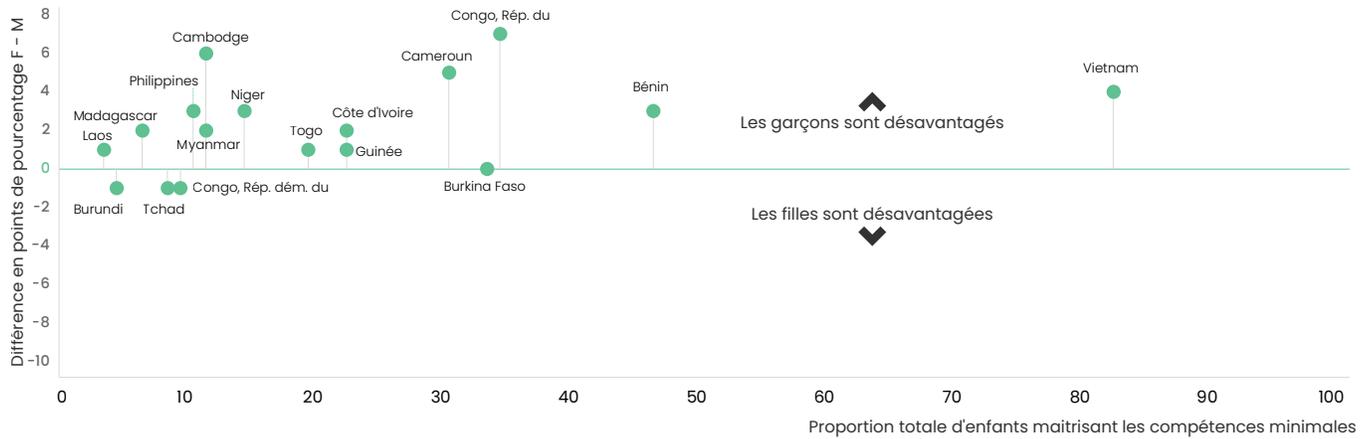
Chaque programme des pays partenaires prévoit un ensemble d'interventions stratégiques différentes pour accélérer l'amélioration de la qualité des apprentissages. Ainsi, en République démocratique du Congo, le financement du GPE cible l'amélioration des infrastructures scolaires. Depuis 2012, le pays a reçu 212 millions de dollars pour bâtir de nouvelles écoles et améliorer les conditions d'apprentissage, notamment la livraison de repas à l'école et la formation professionnelle des enseignants. En Côte d'Ivoire, le partenariat cible six régions qui présentent des niveaux élevés de pauvreté et de faibles niveaux d'instruction. Les interventions dans ce pays comprennent : l'élargissement de l'accès à l'enseignement préscolaire, la formation professionnelle des enseignants des écoles primaires, l'aide à l'adoption et à l'application de meilleures méthodes d'enseignement, et enfin, le renforcement de la participation communautaire par le biais de comités de gestion de l'école.

FIGURE 1.4.

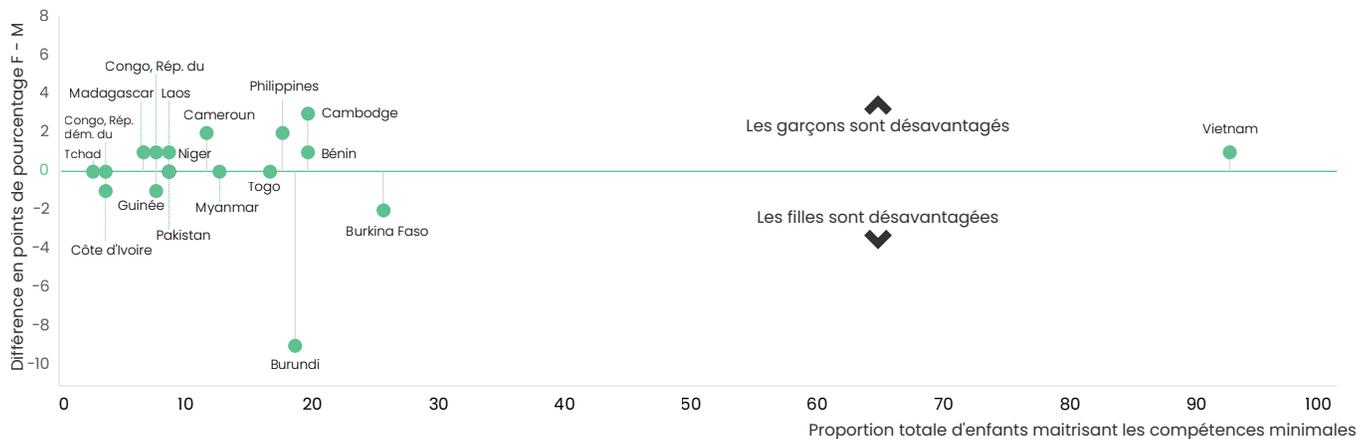
À la fin du primaire, les filles surpassent les garçons en lecture.

Écart entre les filles et les garçons dans la part des élèves qui maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture, 2015-2019 (en points de pourcentage)

a) Lecture



b) Mathématiques



Sources : UNESCO, Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE, World Inequality Database on Education), <https://www.education-inequalities.org/> (en anglais uniquement).

Améliorer l'apprentissage pour tous nécessite de prendre en compte la complexité et la diversité

La crainte demeure que les systèmes d'éducation ne laissent de côté les enfants qui en ont le plus besoin. La pandémie de COVID-19 a affecté de façon disproportionnée les résultats d'apprentissage des enfants les plus vulnérables, lesquels ont généralement un accès limité aux modes d'apprentissage à distance¹¹. Un grand nombre de facteurs peuvent avoir une incidence sur les résultats d'apprentissage et les

réponses politiques doivent tenir compte de cette complexité (cf. encadrés 1.2 et 1.3).

Ainsi, l'impact du genre sur les résultats d'apprentissage diffère selon le niveau d'enseignement et la matière étudiée. Dans l'ensemble, les filles ont tendance à surpasser les garçons en lecture à la fin de l'enseignement primaire, tandis que les garçons surpassent les filles en mathématiques dans les premières années d'enseignement (cf. figure 1.4). Au Cambodge, au Cameroun, en République du Congo

¹¹ Source : UNESCO, Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE, World Inequality Database on Education), <https://www.education-inequalities.org/> (en anglais uniquement).

ENCADRÉ 1.2. Résultats d'apprentissage et langue d'enseignement

Dans les pays à faibles revenus et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, l'utilisation de la langue locale à l'école s'avère indispensable pour améliorer l'apprentissage fondamental. Il existe un consensus mondial sur les avantages d'employer la langue locale des enfants au moins pendant les six premières années d'enseignement^a.

Cette pratique est particulièrement importante dans les régions qui présentent une forte diversité linguistique, comme l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et du Sud-Est et le Pacifique^b. Sur 16 des 22 pays d'Afrique subsaharienne qui ont des données disponibles, environ un tiers des élèves suivent un enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison^c. Au Cameroun et en Guinée, la proportion des élèves qui maîtrisent le niveau minimal de compétences en lecture dans les premières années d'enseignement est 3,5 fois plus importante chez ceux qui parlent la langue d'enseignement à la maison que chez ceux qui ne la parlent pas. Au Tchad, en République du Congo, en Côte d'Ivoire et au Togo, cette proportion est au moins deux fois plus élevée chez ceux qui suivent un enseignement dans la langue parlée à la maison^d.

Certains pays partenaires ont pris des mesures pour veiller à ce que l'enseignement soit dispensé dans leurs langues locales. En République démocratique du Congo, le projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (EQUIP) d'un montant de 100 millions de dollars financé par le GPE comprenait un volet consacré à la formation professionnelle des enseignants des premières années sur l'enseignement dans les langues locales. Vers la fin du projet en 2022, 150 000 enseignants de la 1^e à la 3^e année avaient suivi une formation sur l'enseignement de la lecture dans les langues nationales^e. Néanmoins, la mise en œuvre d'une éducation bilingue ou multilingue est une entreprise complexe. Pour créer des politiques efficaces sur la langue d'enseignement, les décideurs politiques ont besoin de plus d'éléments factuels sur les meilleures pratiques. À cet égard, le projet du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE, intitulé « Renforcement des systèmes d'apprentissage bilingues et multilingues en Afrique francophone », vise à améliorer les résultats d'apprentissage en dotant les décideurs politiques d'outils et d'approches leur permettant de déterminer la langue d'enseignement la plus appropriée et comment opérer la transition entre les langues d'enseignement^f.

- a. UNESCO, *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux en Afrique : né-e pour apprendre*, (Paris : UNESCO, 2022), <https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131>.
- b. D. M. Eberhard, G.F. Simons et C. D. Fennig, *Ethnologue: Languages of the World*, twenty-sixth edition, (Dallas : SIL International, 2023).
- c. UNESCO, *Né-e pour apprendre*.
- d. Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), « World Inequality Database on Education », Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2023, Paris, <https://www.education-inequalities.org/>.
- e. Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, consulter la page web de la Banque mondiale, « DR Congo – Education Quality Improvement Project (EQUIP) » (Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation), <https://projects.worldbank.org/fr/projects-operations/project-detail/P157922>.
- f. Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, consulter la page web du mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE, « Renforcement des systèmes d'apprentissage bilingues et multilingues en Afrique francophone », <https://www.gpekix.org/fr/projet/renforcement-des-systemes-dapprentissage-bilingues-et-multilingues-en-afrique-francophone>.

et au Vietnam, la performance des filles en lecture à la fin du primaire était au moins 4 points de pourcentage plus élevée que celle des garçons. En mathématiques, l'écart tend à rester en faveur des filles, mais sans jamais dépasser 3 points de pourcentage. Dans les premières années d'enseignement, cependant,

les garçons obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques, les disparités entre les genres en faveur des garçons atteignant 13, 10 et 8 points de pourcentage, respectivement au Tchad, au Bénin et dans la République démocratique du Congo¹². L'analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR)

¹² UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation – Approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté*, (Paris : UNESCO, 2022), <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-gender-report>.

ENCADRÉ 1.3. Divers facteurs contribuent aux disparités entre les sexes en lecture et en mathématiques

À l'aide des données du PASEC2014, une étude a tenté de mieux comprendre les disparités entre les sexes dans les résultats d'apprentissage. D'après les conclusions de l'étude, dans l'ensemble, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture, tandis que les garçons réussissent mieux que les filles en mathématiques. Les différences entre les sexes n'expliquent pas pourquoi les filles surpassent les garçons en lecture. D'autres facteurs, comme le sexe de l'enseignant, les installations scolaires, l'âge et le lieu de résidence expliquent essentiellement les disparités entre les sexes en lecture. Les disparités entre les sexes en mathématiques, en revanche, s'expliquent par les différences entre les sexes. Le fait d'être un garçon a une incidence positive sur les résultats en mathématiques. Des facteurs, tels que les stéréotypes de genre et les différences de perception entre les filles et les garçons quant à l'importance des mathématiques peuvent contribuer négativement aux résultats obtenus par les filles en mathématiques. Améliorer les installations scolaires et accroître le nombre d'enseignantes sont deux éléments qui peuvent permettre de réduire les disparités entre les sexes en mathématiques et d'améliorer les résultats des filles et des garçons en lecture.

Source : E. W. Miningou, « Understanding the Gender Gap in Learning Outcomes in Primary Education: Evidence from PASEC Results », *International Journal of Gender Studies in Developing Societies* 4, n° 3 (2022), <https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJGSDS.2022.121104> (en anglais).

en 2022 fait ressortir que dans 50 des 54 pays de l'échantillon, les filles sont moins susceptibles d'obtenir les meilleurs résultats en mathématiques, même si elles surpassent les garçons en moyenne. Les filles obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques dans les sociétés qui prônent l'égalité des genres, et elles y sont même meilleures en lecture.

1.2. ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE : LES ENFANTS SONT-ILS PRÊTS POUR L'APPRENTISSAGE FONDAMENTAL ?

(Indicateurs 1 et 2)

Accélérer les progrès en matière d'apprentissage fondamental signifie également s'assurer que les élèves sont prêts à apprendre une fois qu'ils entrent à l'école primaire. L'acquisition des compétences de l'apprentissage fondamental repose sur les premières étapes du développement cognitif – reconnaissance des sons et des formes, expression et compréhension orale, et sens des grandeurs numériques – un grand

nombre se produisant pendant l'éducation de la petite enfance¹³. L'accès à l'éducation de la petite enfance est particulièrement important dans les pays partenaires où les occasions de préparation à la scolarité sont rares pour les enfants défavorisés¹⁴. L'éducation préscolaire peut aider à compenser ces conditions défavorables, par exemple, en offrant très tôt une exposition aux textes imprimés et aux livres. Elle joue également un rôle essentiel dans le développement socio-émotionnel de l'enfant.

Le partenariat s'engage à assurer un accès universel à au moins une année d'enseignement préscolaire de qualité. Deux indicateurs dans le cadre de résultats du GPE 2025 surveillent les progrès réalisés en matière d'accès universel à l'éducation préscolaire. 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 d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire. L'indicateur 2 (indicateur de l'ODD 4.2.2) mesure le taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire.

¹³ H. Abadzi, « Structured Teaching to Support Foundational Learning in Africa », Note d'information pour le rapport continental Pleins feux 2022, (Paris : UNESCO, 2022) ; I. Borisova et al., « Effective Interventions to Strengthen Early Language and Literacy Skills in Low-Income Countries: Comparison of a Family-Focused Approach and a Pre-primary Programme in Ethiopia », *Early Child Development and Care* 187, no 3-4 (2017) : 655-671, <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1255607>.

¹⁴ UNESCO, *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux en Afrique : né-e pour apprendre*, (Paris : UNESCO, 2022), <https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131> ; UNICEF, *La situation des enfants dans le monde 2016 : L'égalité des chances pour chaque enfant*, (New York : UNICEF, 2016), <https://www.unicef.org/fr/rapports/la-situation-des-enfants-dans-le-monde-2016>.

La plupart des pays partenaires ne garantissent pas d'éducation de la petite enfance

L'indicateur 1 du cadre de résultats du GPE montre qu'environ un tiers (35,1 %) des pays partenaires garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire. Moins d'un quart des PFC (soit seulement 6 des 27 pays partenaires classés dans la catégorie des PFC) prévoient de telles dispositions juridiques. L'absence de législation contredit quelque peu les promesses faites par la plupart des pays en la matière, comme le montrent leurs points de référence nationaux pour l'ODD 4. Parmi les 74 pays partenaires qui disposent de données, 57 ont défini un point de référence national pour l'ODD 4 relatif à la fréquentation dans l'éducation de la petite enfance, mais seulement 26 ont des dispositions juridiques qui garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire.

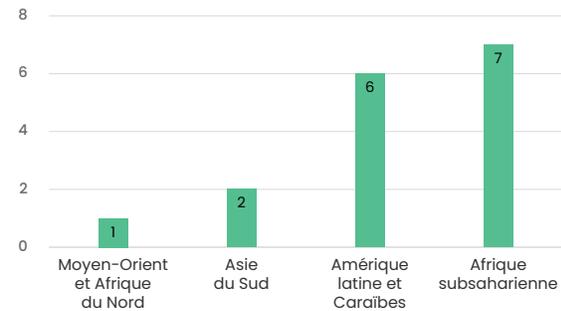
Le contraste entre les cibles ambitieuses et l'absence d'un cadre législatif favorable est particulièrement frappant dans certains pays. En 2021, la Micronésie possédait un taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire de 13 %, mais un point de référence national pour 2025 de 69 %. Aux îles Samoa, ces chiffres atteignent respectivement 35 % et 80 %, tandis qu'à Sao Tomé-et-Principe, ces derniers s'élevaient à 51 % et 100 %. Malgré leurs cibles ambitieuses, aucun de ces pays ne garantit une seule année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire. Selon l'analyse du rapport du tableau de bord pour l'ODD 4, les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure dotés d'une législation qui garantit au moins une année d'enseignement préscolaire affichent de meilleurs taux de référence en 2015 (82 %) et de meilleurs points de référence nationaux (97 %) que les pays qui n'ont pas rendu l'enseignement préscolaire obligatoire (61 % et 84 %, respectivement).

Depuis 2015, le nombre de pays partenaires qui garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit est resté constant en Amérique latine et dans les Caraïbes, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne (cf. figure 1.5)¹⁵. Néanmoins, les politiques et les plans nationaux semblent porter un intérêt croissant à l'éducation de la petite enfance. En 2021, le Sierra Leone a mis en place sa politique nationale sur le développement intégré de la petite enfance, qui est axée sur un accès

FIGURE 1.5.

Le nombre de pays doté d'un cadre législatif qui garantit au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire reste similaire dans cinq régions depuis 2015.

Nombre de pays dotés d'un cadre législatif garantissant au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire depuis 2015



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

équitable à des possibilités d'apprentissage de qualité pour les jeunes enfants et à l'enseignement préscolaire pour les 3-5 ans, dans le but de faciliter la transition au primaire. Le Rwanda et la Tunisie ont créé des plans stratégiques en faveur du développement de la petite enfance. Le Pakistan a accordé la priorité à l'éducation de la petite enfance dans sa politique d'éducation nationale pour 2017-2025. L'une des priorités stratégiques de l'Érythrée dans son plan sectoriel de l'éducation de 2018-2022 consiste à améliorer l'accès à l'éducation de la petite enfance. Le Lesotho, dans son plan stratégique pour le secteur de l'éducation 2016-2026, a ajouté l'accès à un système complet de protection et de développement de la petite enfance en tant que priorité stratégique.

Le GPE et l'UNICEF ont mis au point l'Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle (BELDS) pour renforcer la capacité des pays à planifier et à exécuter des programmes d'éducation de la petite enfance de qualité¹⁶. Le Partenariat a également soutenu la boîte à outils d'analyse et de planification de l'Accélérateur de l'éducation de la petite enfance dans le but de favoriser la prise en compte de l'éducation de la petite enfance dans les plans sectoriels de l'éducation¹⁷. Grâce au BELDS, Sao Tomé-et-Principe a mis au point un plan pour

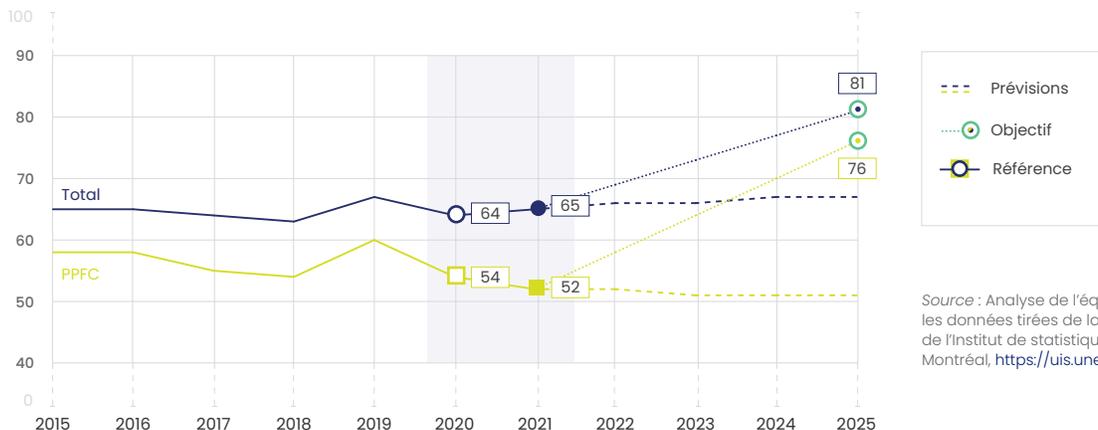
¹⁵ GPE, *Rapport sur les résultats 2022*.

¹⁶ Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, consulter la page web du GPE dédiée à l'« Éducation de la petite enfance », <https://www.globalpartnership.org/fr/what-we-do/early-education>.

¹⁷ Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, consulter le site de l'Accélérateur de l'éducation de la petite enfance, <https://www.ece-accelerator.org/fr>.

FIGURE 1.6.**Les taux de participation à l'éducation de la petite enfance stagnent, malgré des cibles ambitieuses.**

Taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, 2021, valeur de référence de 2020 et cible pour 2025



Source : Analyse de l'équipe du GEMR d'après les données tirées de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Montréal, <https://uis.unesco.org/fr>.

l'éducation de la petite enfance, entièrement intégré à sa charte de politique en matière d'éducation et au plan d'action chiffré qui s'y rapporte (2019-2023)¹⁸. À la suite d'un atelier portant sur l'Accélérateur de l'éducation de la petite enfance, le Soudan du Sud a consacré tout un chapitre de son plan sectoriel de l'éducation à l'éducation de la petite enfance, en veillant à l'inclure dans les initiatives publiques et à la reconnaître comme partie intégrante du secteur de l'éducation en général¹⁹.

La participation à l'éducation de la petite enfance stagné depuis 2015

L'indicateur 2 du cadre de résultats du GPE 2025 montre que l'écart entre les taux de participation dans l'apprentissage organisé/structuré au niveau de la petite enfance et la cible du GPE 2025 demeure importante. En 2021, parmi 61 pays partenaires ayant des données disponibles, en moyenne 65,2 % des enfants (et 52,4 % dans les PPFC) ont fréquenté l'école un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (cf. figure 1.6). Pour mettre ces chiffres en perspective, bien que les pays partenaires se soient engagés à faire augmenter leur taux de participation à 80,7 % d'ici 2025 (76,1 % dans les PPFC), les taux de participation sont restés stagnants depuis 2015 (et ont même baissé dans les PPFC). Pour atteindre les cibles de 2025, la participation à l'éducation de la petite

enfance devra croître en moyenne d'environ 4 points de pourcentage par an dans les pays partenaires et jusqu'à 6 points de pourcentage dans les PPFC.

Environ 21 % des pays partenaires (18 pays) ont enregistré des progrès rapides pour atteindre leurs cibles de 2025. Autrement dit, ces pays ont au moins 75 % de chances d'atteindre leurs cibles nationales fixées pour 2025 (cf. figure 1.7). Seulement trois de ces pays sont des PPFC. Par opposition, 22 % des pays partenaires ont fait seulement des progrès lents ou moyens, et 14 % n'ont fait aucun progrès, ce qui signifie que leurs probabilités d'atteindre leurs cibles de 2025 sont faibles. De plus, 31 % des pays partenaires n'ont pas assez de données pour surveiller leurs progrès pour atteindre une cible nationale en matière de participation à l'éducation de la petite enfance aux termes du GPE 2025.

Sur les 84 financements de mise en œuvre du GPE en cours dans 72 pays partenaires en juin 2023, 51 (soit 62 %) soutenaient l'éducation de la petite enfance. Plus particulièrement, 35 financements (43 % des financements) ciblaient expressément l'éducation de la petite enfance, entre autres domaines. Moins de 20 % des pays partenaires n'affichant aucun progrès sur le plan de la participation à l'éducation de la petite enfance bénéficiaient de financements du GPE soutenant l'accès à l'éducation de la petite enfance²⁰.

¹⁸ B. Costa, A. Monteiro et A. Neto, « Sao Tomé-et-Principe : investir dans l'éducation de la petite enfance, une base pour l'acquisition des compétences essentielles à la vie », *Éducation pour tous (blog)*, 30 juillet 2020, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/sao-tome-et-principe-investir-education-petite-enfance-assurer-reussite-scolaire>.

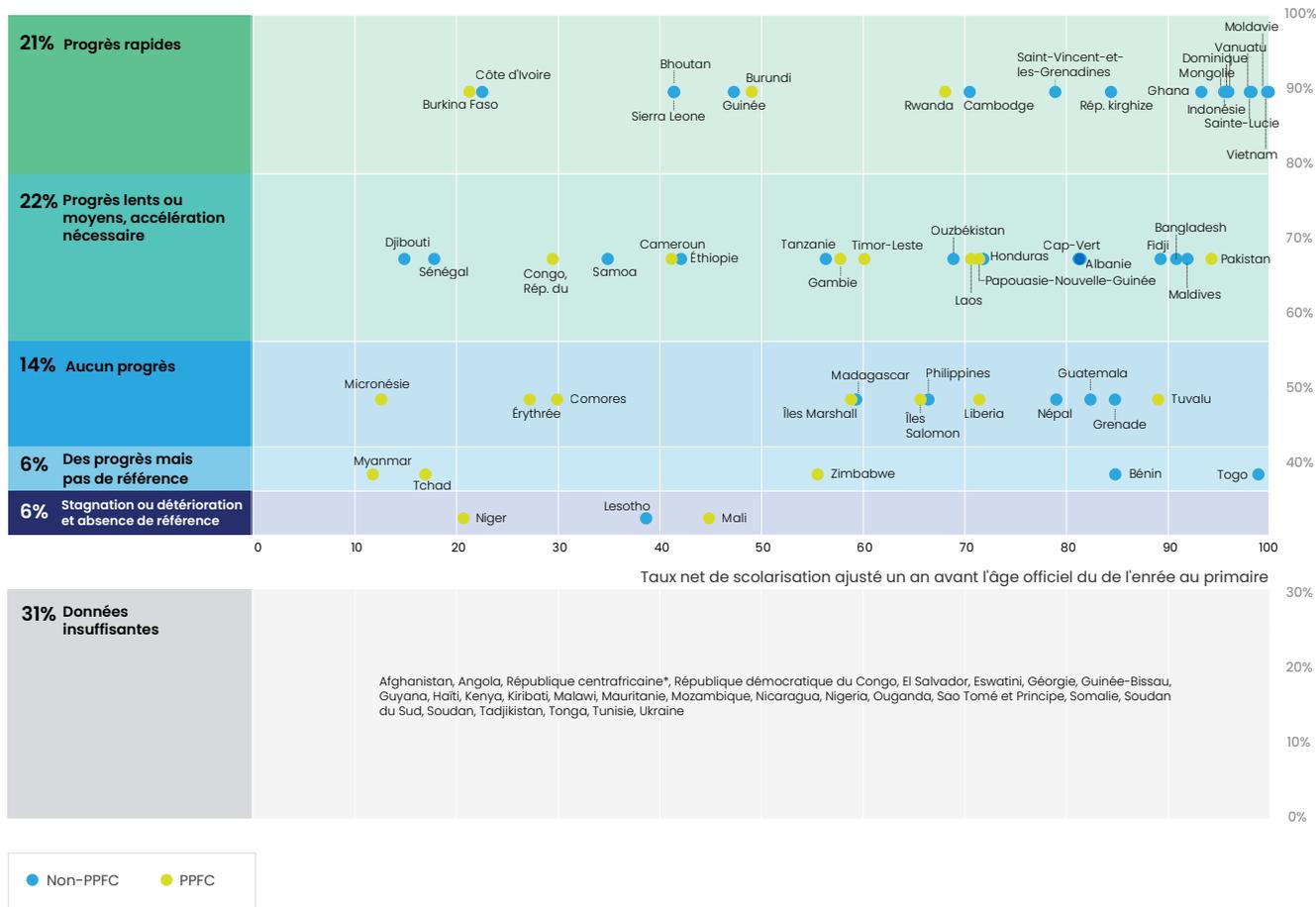
¹⁹ Partage de connaissances et d'innovations, Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Bien faire – Promotion de l'EPE au Soudan du Sud », 30 mai 2023, <https://www.gpekix.org/fr/actualites/bien-faire-promotion-de-lepe-au-soudan-du-sud>.

²⁰ Il est important de souligner que les pays partenaires prennent des décisions concernant l'utilisation des financements du GPE entre les sous-secteurs, en fonction de leurs priorités.

FIGURE 1.7.

Seuls 21 % des pays partenaires évoluent au rythme souhaité pour atteindre leurs cibles de 2025.

Répartition des pays partenaires en fonction de la probabilité qu'ils atteignent leurs cibles du GPE 2025 par rapport au taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Tableau de bord pour l'ODD 4 – Rapport d'étape sur les points de référence nationaux 2023*, (Montréal : ISU, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385394>.

Note : La classification des pays est conforme au tableau de bord pour l'ODD 4. Ce tableau de bord se fonde sur les tendances historiques entre 2000 et 2015 pour évaluer les progrès réalisés par rapport aux indicateurs de l'ODD. Un progrès rapide signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale (ou l'aient déjà atteinte) s'élève à 75 %. Un progrès lent ou moyen signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale est inférieure à 75 %. Aucun progrès signifie que les pays régressent. Les pays qui présentaient de nouvelles données sur les points de référence au moment de la rédaction du présent rapport ont été reclassés en conséquence. Les progrès réalisés par les pays qui n'ont pas soumis de valeurs de référence ont été évalués par rapport aux valeurs de référence réalisables. * = pays avec un financement en cours qui cible l'accès à l'éducation de la petite enfance.

En moyenne, les pays partenaires ont atteint la parité entre les sexes en matière d'accès à l'éducation de la petite enfance. Néanmoins, les filles continuent d'être défavorisées dans les PFC, qui présentent un indice ajusté de parité entre les sexes de 0,90. En outre, quelques pays continuent de faire face à la double difficulté d'avoir de faibles taux de scolarisation et un taux élevé de disparité entre les genres. Le Tchad affiche un taux de participation de 17 % et un indice de parité entre les sexes de 0,87 ; les chiffres sont respectivement de 15 % et 0,87 à Djibouti, et de 12 % et 0,83 au Tadjikistan.

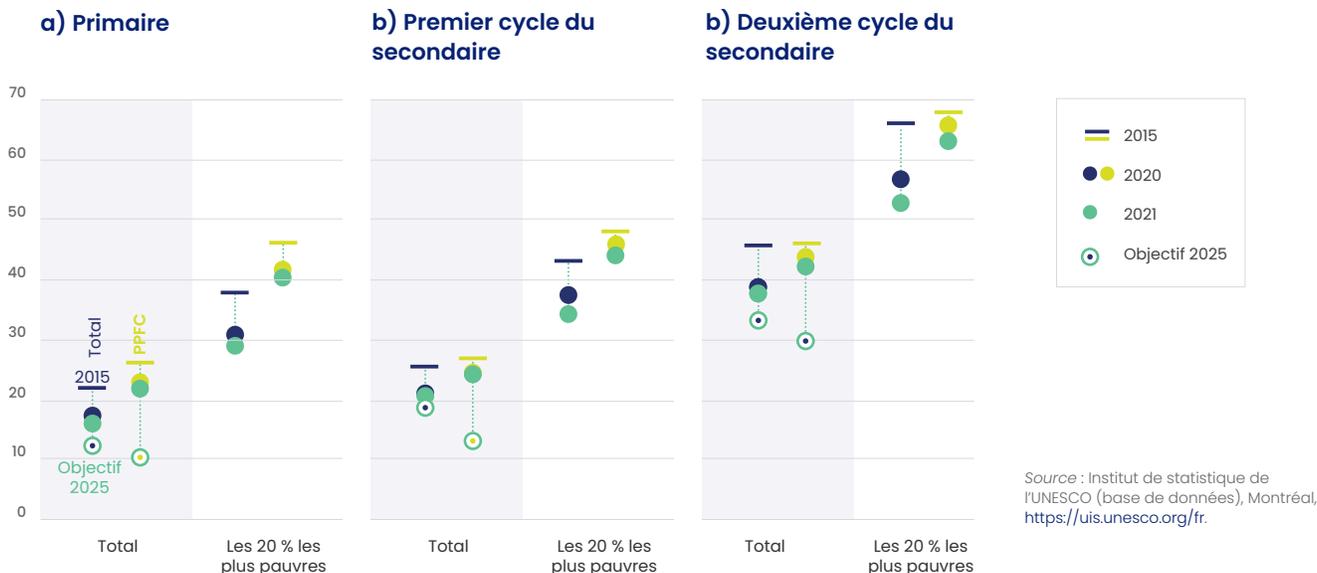
1.3. ACCÈS ET ACHÈVEMENT : LES ENFANTS DOIVENT ÊTRE EN CLASSE POUR APPRENDRE (Indicateurs 3i, 3ii et 5i)

Un trop grand nombre d'enfants continuent d'être confrontés à des obstacles qui les empêchent d'accéder à l'éducation. Le GPE 2025 suit les progrès réalisés en matière d'accès à l'éducation à l'aide de l'indicateur 3ii (indicateur de l'ODD 4.1.4) : le taux d'enfants non scolarisés a) en âge de fréquenter le primaire, b) en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, et c) en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire. Cet indicateur est calculé à partir des données des enquêtes

FIGURE 1.8.

Les enfants et les jeunes issus des ménages les plus pauvres dans les pays fragiles ou touchés par les conflits affichent des taux de non-scolarisation élevés.

Taux des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire, en 2015, 2020 et 2021, et moyenne des points de référence nationaux de l'ODD 4 pour 2025 (en %)



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

auprès des ménages afin de permettre un meilleur suivi des questions d'équité.

Malgré certains progrès réalisés pour réduire le taux de non-scolarisation, le nombre d'enfants non scolarisés a stagné

Selon les données disponibles, dans les pays partenaires, 16 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire (21,8 % dans les PPFC), 20,4 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (24,2 % dans les PPFC) et 37,5 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (42,1 % dans les PPFC) sont déscolarisés. Les enfants issus de ménages pauvres dans les PPFC accusent le retard le plus important : 42 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 46 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 65 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire dans ce groupe ne sont pas scolarisés (cf. figure 1.8).

Ces dernières années, les taux d'enfants non scolarisés ont lentement diminué et les pays partenaires ont défini des cibles nationales pour 2025 qui sont réalisables en

moyenne. Cependant, les PPFC semblent avoir défini des cibles qui sont particulièrement ambitieuses comparées à leurs progrès accomplis depuis 2015. Ainsi, le taux d'enfants non scolarisés chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans les PPFC a chuté de 26 % en 2015 à 22 % en 2021, mais devra progresser quatre fois plus vite pour atteindre la cible collective des PPFC pour 2025 qui a été fixée à 10 %. Leurs progrès devront être cinq fois plus rapides pour les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et sept fois plus rapides pour les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire.

Dans l'ensemble, les pays partenaires disposent de données limitées permettant de suivre leurs progrès pour atteindre leurs cibles en matière d'enfants non scolarisés aux termes du GPE 2025. Environ 40 % des pays partenaires du GPE dont les données sont disponibles (soit 18 % de l'ensemble des pays partenaires) sont en voie d'atteindre leur principal engagement concernant le taux d'enfants non scolarisés (cf. figure 1.9). Des pays comme Fiji, la Gambie, la Géorgie, la Guyane, Madagascar et la Sierra Leone progressent à un rythme qui leur permettra d'atteindre leur cible 2025. Par opposition, des pays partenaires comme la Mauritanie,

Le Mali et la Guinée ne réalisent presque aucun progrès : 45 %, 38 % et 34 % de leurs populations d'enfants en âge de fréquenter le primaire, respectivement, ne sont pas scolarisées.

Plusieurs pays dont le taux d'enfants non scolarisés a diminué ont également constaté une augmentation de leurs populations non scolarisées, sous l'effet de la croissance démographique. Dans l'ensemble, entre 2015 et 2020, le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire qui n'étaient pas scolarisés dans les pays partenaires a augmenté de 6 millions selon les estimations (de 148 millions à 154 millions de personnes). Les PPFC sont responsables de la quasi-totalité de cette augmentation, tandis que la population non scolarisée dans les autres pays partenaires est restée stable. Dans des pays comme le Tchad, la République démocratique du Congo, le Mali et le Niger, le nombre d'enfants en âge de

fréquenter l'école primaire devrait augmenter de plus d'un quart au cours de la décennie en cours, selon la Division de la population des Nations Unies.

Les pays partenaires sont, dans l'ensemble, en voie d'atteindre leur cible nationale pour le taux d'achèvement du primaire

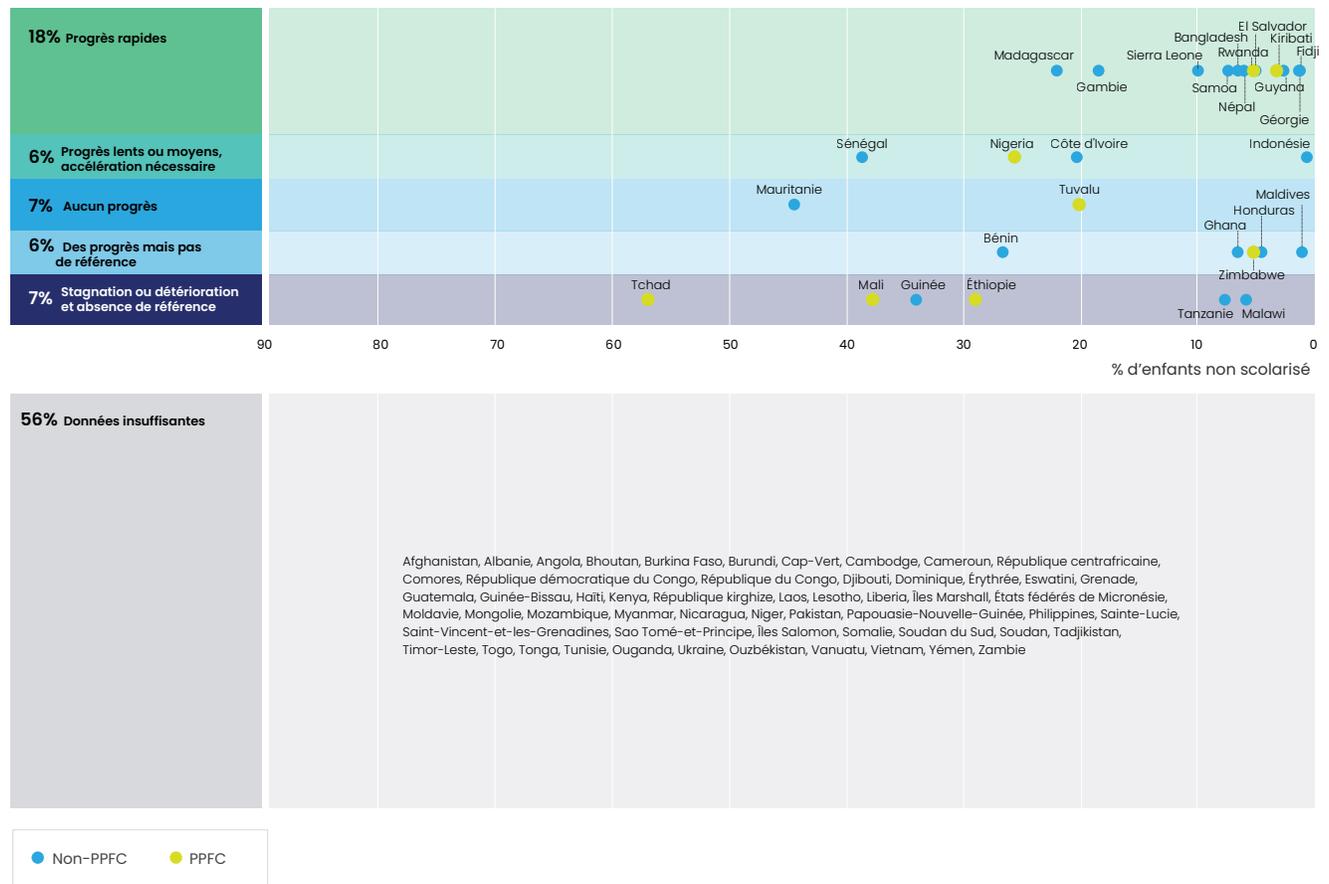
L'indicateur 3i, le taux brut d'admission (TBA) en dernière année, permet de suivre les progrès réalisés sur le plan de l'achèvement de la scolarité. Pour cet indicateur, les cibles de 2025 ont été à nouveau évaluées. En effet, l'indicateur mondial de l'ODD 4 utilise le taux d'achèvement et les points de référence nationaux pour l'ODD 4 sont définis par rapport à cet indicateur (pour obtenir des informations plus détaillées à ce sujet, voir l'encadré 1.4 dans le Rapport sur les résultats 2022 du GPE).

FIGURE 1.9.

La plupart des pays partenaires dont les données sont disponibles affichent des progrès pour atteindre leurs cibles en matière de taux de non-scolarisation.

Répartition des pays partenaires selon la probabilité qu'ils atteignent leurs cibles du GPE 2025 en matière de taux de non-scolarisation

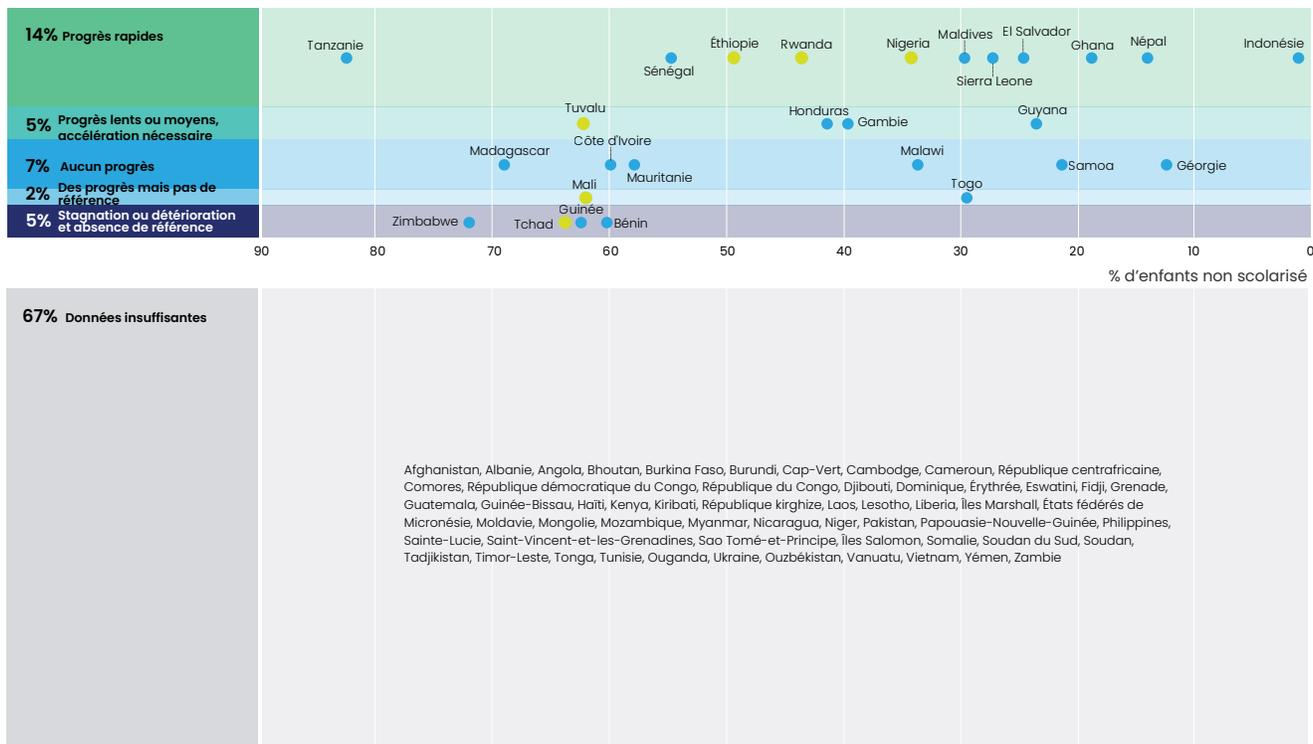
a) Primaire



b) Premier cycle du secondaire



c) Deuxième cycle du secondaire



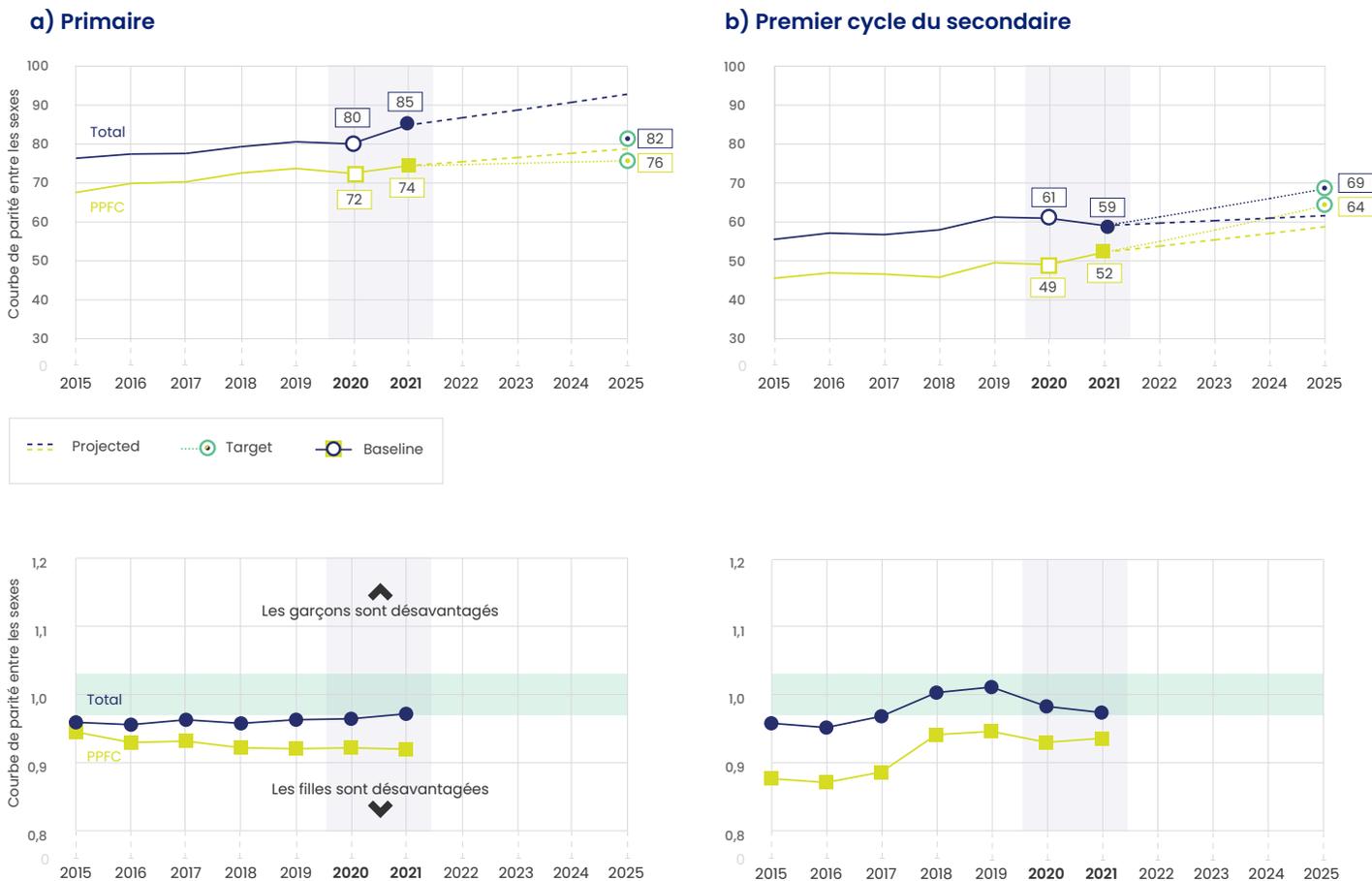
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Tableau de bord pour l'ODD 4 – Rapport d'étape sur les points de référence nationaux 2023*, (Montréal : ISU, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385394>.

Note : La classification des pays est conforme au tableau de bord pour l'ODD 4. Ce tableau de bord se fonde sur les tendances historiques entre 2000 et 2015 pour évaluer les progrès réalisés par rapport aux indicateurs de l'ODD. Un progrès rapide signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale (ou l'aient déjà atteinte) s'élève à 75 %. Un progrès lent ou moyen signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale est inférieure à 75 %. Aucun progrès signifie que les pays régressent. Les pays qui présentaient de nouvelles données sur les points de référence au moment de la rédaction du présent rapport ont été reclassés en conséquence. Les progrès des pays qui n'ont pas soumis de valeurs de référence ont été évalués par rapport aux valeurs de référence réalisables.

FIGURE 1.10.

Les pays partenaires ont atteint leur taux d'achèvement du primaire, mais ne sont pas en voie d'atteindre les cibles en matière d'achèvement du premier cycle du secondaire.

Taux brut d'admission en dernière année du cycle primaire pour les deux sexes (en %), 2015-2021, cible de 2025 et indice de parité entre les sexes



En 2021, le TBA en dernière année de primaire s'élevait en moyenne à 84,8 % dans les pays partenaires et à 74,4 % dans les PPFC (cf. figure 1.10). Le TBA en dernière année du premier cycle du secondaire était de 59,1 % dans l'ensemble des pays partenaires et de 52,2 % dans les PPFC. Ces moyennes masquent d'importantes variations entre les pays partenaires. Au Burundi, au Tchad, en Guinée, au Mozambique et au Niger, moins de 60 % des enfants en âge de terminer l'école primaire sont scolarisés en dernière année. À titre de comparaison, plus de 90 % des enfants en âge de terminer l'école primaire sont scolarisés en dernière année dans 25 pays, dont l'Indonésie, la République kirghize, le Lesotho, le Myanmar, le Népal, le Rwanda, le Tonga et le Vietnam.

Les pays partenaires ont atteint leur cible pour 2025 de 82,1 % pour l'enseignement primaire, mais pas leur cible

pour 2025 de 68,5 % pour le premier cycle du secondaire. Dans l'ensemble, le TBA en dernière année du premier cycle du secondaire stagne depuis 2015.

Parmi les pays partenaires qui disposent de données, 4 pays sur 10 ont une probabilité élevée d'atteindre leurs cibles nationales en matière de TBA dans l'enseignement primaire, et 1 pays sur 4 dans le premier cycle du secondaire (cf. figure 1.11). Plusieurs pays ayant de faibles niveaux de TBA au départ ont défini des cibles ambitieuses, mais réalistes pour 2025. De plus, ils s'améliorent à un rythme conforme à leur ambition. Ainsi, la République du Congo et le Soudan ont défini des cibles nationales de 87 % et 74 %, respectivement (dans chaque cas, à partir d'un taux de référence selon le GPE 2025 de 65 % en moyenne en 2020).

Des améliorations sur le plan de la parité entre les sexes ont accompagné les progrès enregistrés dans les niveaux d'achèvement globaux. Les pays partenaires, en moyenne, ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire. L'indice de parité entre les sexes dans le premier cycle du secondaire dans les PPF s'est amélioré en passant d'une moyenne de 0,88 en 2015 à près de 0,95 en 2021.

Les progrès réalisés pour atteindre la parité entre les sexes peuvent être un signe avant-coureur que des progrès sont à prévoir pour l'indicateur 5i (indicateur de l'ODD 5.3.1), lequel mesure la proportion de femmes âgées de 20 à 24 ans qui étaient mariées ou avaient contracté une union avant l'âge de 18 ans. D'après les estimations, dans les 50 pays disposant de données pour l'indicateur 5i en 2021, 18 millions de filles (soit 26,6 % des filles) étaient mariées ou avaient contracté une union

avant l'âge de 18 ans. Cependant, des données et des éléments factuels supplémentaires sont nécessaires au niveau national pour pouvoir évaluer le rôle de l'éducation dans la réduction des normes sociales néfastes.

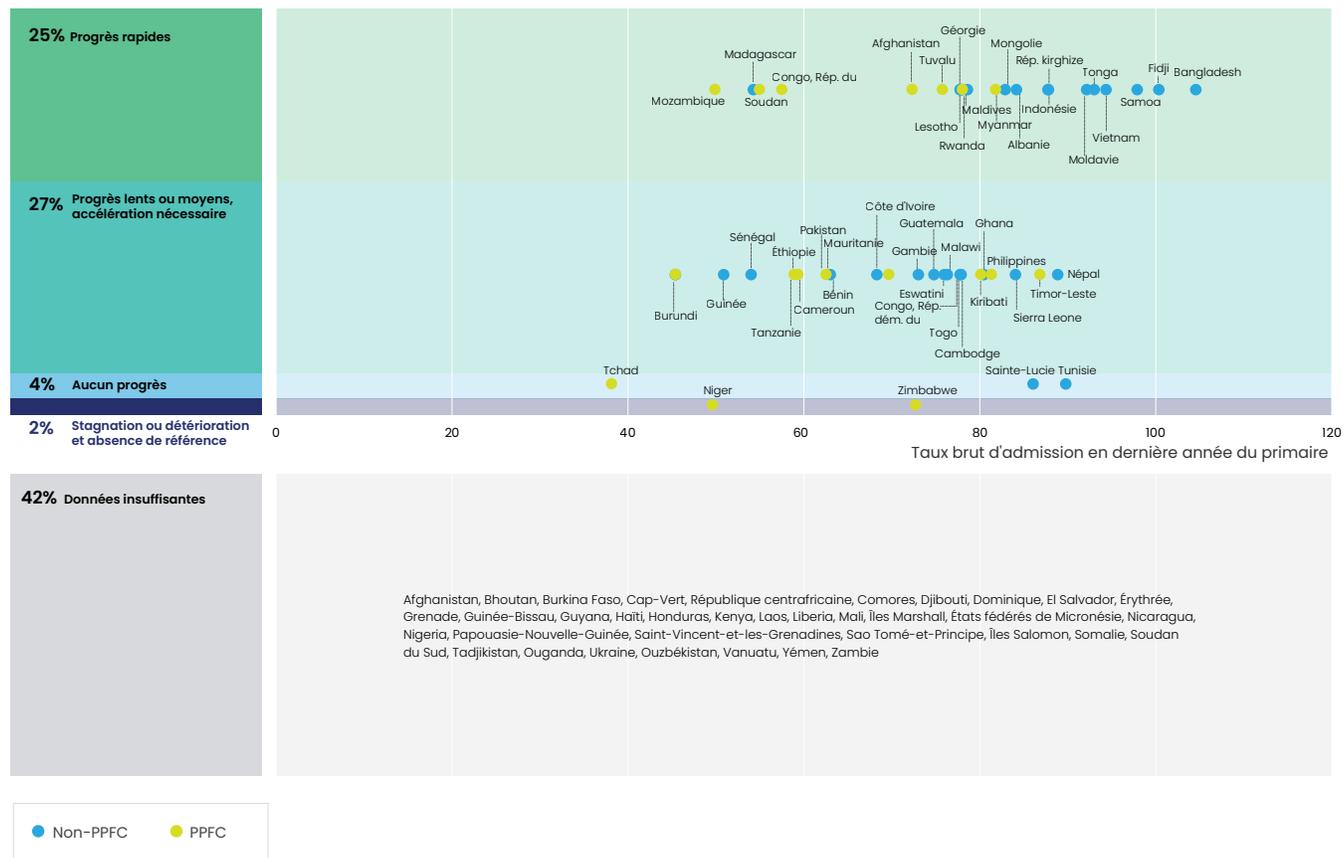
Les mariages précoces restent un frein à l'achèvement de la scolarité chez les filles. Au Nigéria, on estime qu'une adolescente sur cinq n'est pas scolarisée en raison d'un mariage précoce ou d'une grossesse²¹. De nombreux pays qui affichent de faibles taux d'achèvement présentent des proportions de mariages précoces plus élevées. Ainsi, au Tchad, le TBA en premier cycle du secondaire ne dépasse pas les 20 % et, selon les estimations, 61 % des femmes âgées de 20 à 24 étaient mariées ou avaient contracté une union avant l'âge de 18 ans. De la même façon, le Malawi possède un TBA de 21 % et un taux de prévalence des mariages précoces de 38 %.

FIGURE 1.11.

De nombreux pays sont en voie d'atteindre leurs cibles en matière de taux brut d'admission en primaire, mais leur nombre est moins élevé dans le premier cycle du secondaire.

Répartition des pays partenaires selon la probabilité qu'ils atteignent leurs cibles du GPE 2025 en matière de taux bruts d'admission

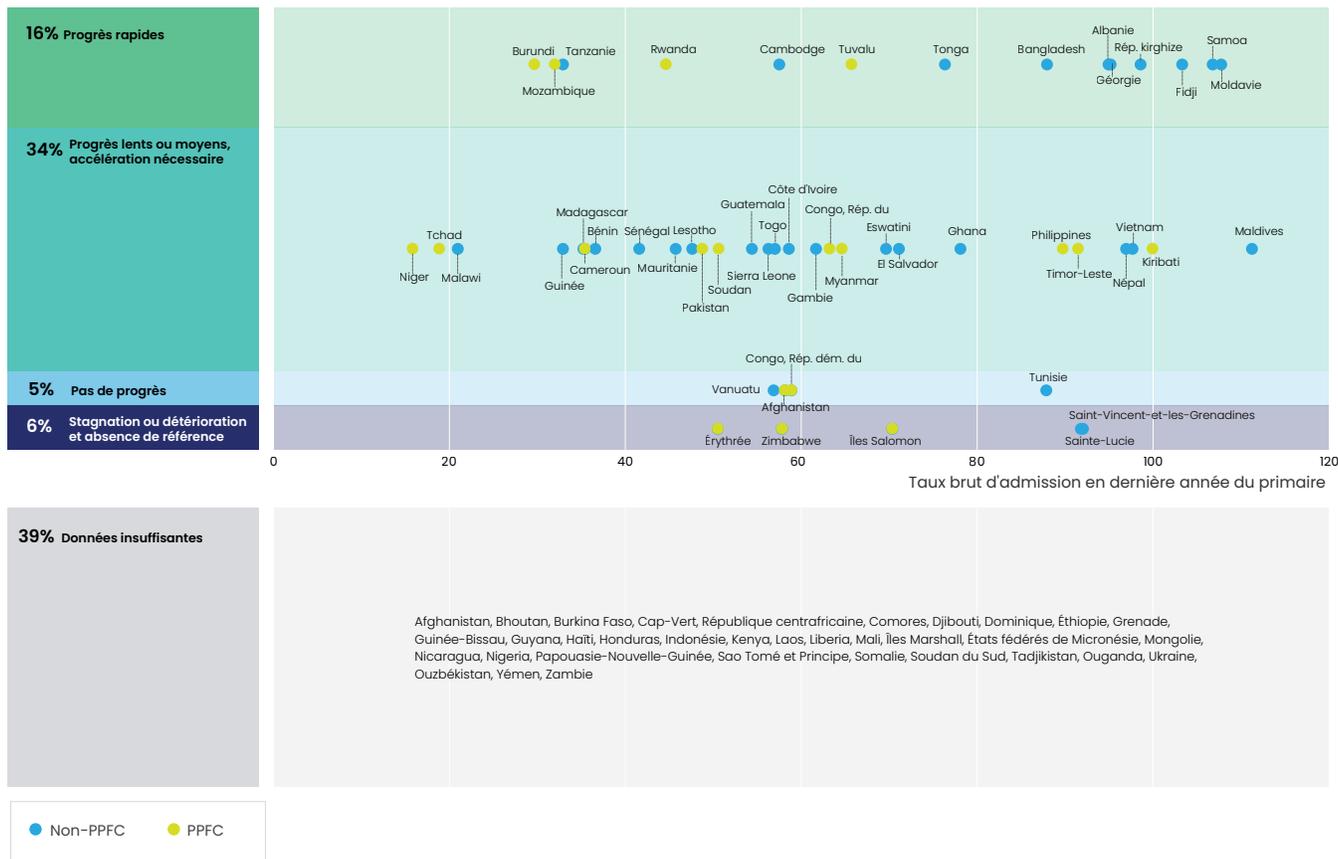
a) Primaire



21 UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2022 : Les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui décide ? qui est perdant ?* (Paris : UNESCO, 2022), <https://www.unesco.org/gem-report/fr/non-state-actors>.

Suite

b) Premier cycle du secondaire



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Tableau de bord pour l'ODD 4 – Rapport d'étape sur les points de référence nationaux 2023*, (Montréal : ISU, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385394>.

Note : La classification des pays est conforme au tableau de bord pour l'ODD 4. Ce tableau de bord se fonde sur les tendances historiques entre 2000 et 2015 pour évaluer les progrès réalisés par rapport aux indicateurs de l'ODD. Un progrès rapide signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale (ou l'aient déjà atteinte) s'élève à 75 %. Un progrès lent ou moyen signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale est inférieure à 75 %. Aucun progrès signifie que les pays régressent. Les pays qui présentaient de nouvelles données sur les points de référence au moment de la rédaction du présent rapport ont été reclassés en conséquence. Les progrès des pays qui n'ont pas soumis de valeurs de référence ont été évalués par rapport aux valeurs de référence réalisables.

1.4. ENSEIGNER POUR APPRENDRE : LES ENSEIGNEMENTS SONT-ILS QUALIFIÉS ET SOUTENUS ?
(Indicateur 7i)

Pour accélérer l'amélioration de la qualité des apprentissages, il faut que les politiques stratégiques et les interventions se traduisent en enseignement de qualité. L'indicateur 7i (indicateur 4.c.1 de l'ODD), la proportion d'enseignants disposant des qualifications minimales requises à chaque niveau d'enseignement,

permet de suivre si les enseignants dans les pays partenaires possèdent la formation et les qualifications requises pour le niveau auquel ils enseignent. En moyenne, la part des enseignants ayant reçu une formation pédagogique selon les normes nationales dans les pays partenaires s'élevait à 80,7 % dans le primaire et à 70,5 % dans le premier cycle du secondaire (cf. figure 1.12).

Les pénuries d'enseignants constituent un obstacle important à l'apprentissage fondamental. Dans bien des cas, les réformes et les interventions cherchant à améliorer l'apprentissage fondamental ont fait l'impasse

FIGURE 1.12.

Au rythme actuel, les pays partenaires atteindront leur cible pour le primaire, mais ils ne sont pas en voie de l'atteindre pour les autres niveaux d'enseignement.

Proportion d'enseignants disposant des qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement, (en pourcentage), pour 2015-2021 et cible de 2025

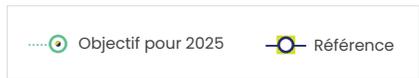
a) Primaire



b) Premier cycle du secondaire



c) Deuxième cycle du secondaire



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

sur le développement et le soutien des enseignements²². Les interventions, comme les changements dans les approches pédagogiques, les programmes scolaires ou la langue d'enseignement, ne fonctionneront que si les enseignants sont disponibles et qu'ils bénéficient de la formation et du soutien adéquats. La pénurie d'enseignants, comme l'atteste le nombre élevé d'élèves par enseignant, continue de mettre en péril la qualité de l'éducation dans de nombreux pays partenaires²³. D'après les estimations, l'Afrique subsaharienne a besoin de recruter 2,3 millions de nouveaux enseignants pour satisfaire à l'ODD 4 d'ici 2030, en plus des 3,8 millions nécessaires pour remplacer les enseignants qui auront quitté la profession d'ici 2030²⁴.

Le manque de données disponibles empêche de rendre des comptes sur les progrès réalisés par rapport aux cibles nationales du GPE 2025. Environ 65 % des pays partenaires n'ont pas assez de données pour évaluer les progrès réalisés au niveau du secondaire, contre 43 % au niveau de l'enseignement primaire (cf. figure 1.13).

Le GPE aide les pays partenaires à élaborer de solides politiques stratégiques pour venir à bout des points de blocage auxquels sont confrontés les enseignants dans les pays partenaires du GPE. Sur les 84 financements en cours lors de l'exercice 2023, 75 servaient à financer des activités liées aux enseignants, avec une allocation totale de 491 289 408 dollars. Ces activités concernent

²² UNESCO, *Né-e pour apprendre*.

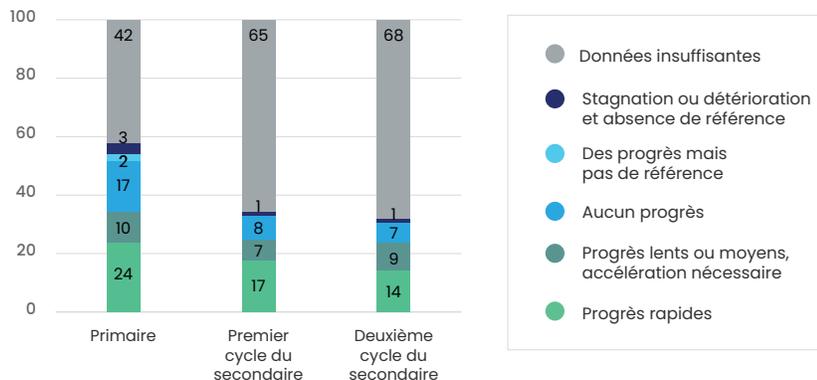
²³ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2022*.

²⁴ International Task Force on Teachers for Education, « Closing the Gap: Ensuring There Are Enough Qualified and Supported Teachers in Sub-Saharan Africa, » (UNESCO, Paris, 2021), https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-09/Closing%20the%20gap%20-%20Ensuring%20there%20are%20enough%20qualified%20and%20supported%20teachers_TTF%20advocacy%20brief%20July%202021_v2.pdf.

FIGURE 1.13.

Dans l'enseignement secondaire, moins de 20 % des pays partenaires sont en voie d'atteindre leurs cibles et moins de 60 % disposent de données permettant de rendre compte des enseignants formés.

Répartition des pays partenaires selon la probabilité qu'ils atteignent leurs cibles du GPE 2025 en matière d'enseignants disposant des qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement, en 2021 (en %)



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO, *Tableau de bord pour l'ODD 4 : rapport d'étape sur les points de référence nationaux : priorité à la petite enfance* (Montréal : ISU et Paris : Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295>.

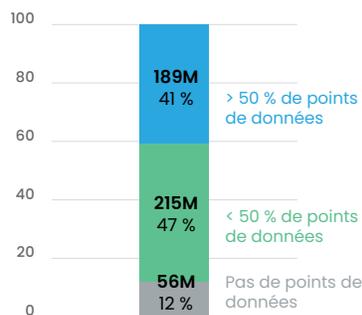
Note : La classification des pays respecte le tableau de bord pour l'ODD 4, lequel utilise les données historiques de 2000 à 2015 pour évaluer les progrès réalisés par rapport aux indicateurs de l'ODD. Un progrès rapide signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale (ou l'aient déjà atteinte) s'élève à 75 %. Un progrès lent ou moyen signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale est inférieure à 75 %. Aucun progrès signifie que les pays régressent. Les pays qui présentaient de nouvelles données sur les points de référence au moment de la rédaction du présent rapport ont été reclassés en conséquence. Les progrès des pays qui n'ont pas soumis de valeurs de référence ont été évalués par rapport aux valeurs de référence réalisables.

principalement la formation initiale, la formation continue, le tutorat et le mentorat des enseignants, la gestion des enseignants, les outils d'enseignement, l'évaluation de la qualité de l'enseignement et le dialogue social concernant les enseignants. Les futurs financements du GPE continueront probablement de soutenir les enseignants, car plusieurs pays partenaires qui ont créé un pacte de partenariat ont inclus les enseignants dans leur réforme prioritaire pour catalyser la transformation du système (cf. encadré 1.4).

FIGURE 1.14.

Pour les 56 millions d'enfants dans les pays partenaires, pas un seul point de donnée n'est disponible auprès de l'ISU afin de pouvoir faire le suivi de l'apprentissage fondamental.

Répartition des enfants en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire qui vivent dans les pays partenaires, selon la disponibilité des données permettant de faire le suivi des progrès en matière d'apprentissage fondamental, 2021 (en %)



Source : Analyse de l'équipe du GEMR en s'appuyant sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note : L'analyse inclut tous les pays partenaires du GPE, cinq indicateurs (Indicateurs 2, 3i, 3ii, 5 et 6) et leur ventilation respective (3ia, 3ib, 3iia, 3iib, 6i, 6ii, 7ia et 7ib) pour un total de neuf points de données.

1.5. RÉPONDRE AUX DIFFICULTÉS PERSISTANTES DANS LE CADRE DU SUIVI DU GPE 2025

Une constatation qui ne cesse de revenir dans ce chapitre est le manque critique de données disponibles auprès de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour suivre les progrès pour atteindre le but du GPE 2025. Seuls quelques pays partenaires soumettent des données à l'ISU sur les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul. Sachant qu'il reste deux ans avant 2025, de nombreux pays partenaires n'auront probablement pas assez de points de données disponibles pour évaluer le rythme auquel les compétences de l'apprentissage fondamental se sont améliorées depuis le début de la stratégie GPE 2025.

La figure 1.14 montre la mesure dans laquelle l'ISU manque de données pour suivre les progrès dans cinq des indicateurs du cadre de résultats (indicateurs 2, 3i, 3ii, 5 et 6). Il s'agit des indicateurs les plus élémentaires par rapport auxquels l'apprentissage fondamental pourrait faire l'objet d'un suivi : la préparation à la

scolarité, l'accès et l'achèvement, les niveaux minimaux de compétence et la formation professionnelle des enseignants. Les pays partenaires du GPE comptent 460 millions d'enfants, dont 302 millions sont en âge de fréquenter le primaire et 157 millions en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire. Douze pays, qui représentent 56 millions d'enfants en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire, ne disposent toujours pas d'une quantité suffisante de données sur ces indicateurs pour suivre les progrès réalisés pour atteindre le but du GPE 2025. Seul un

ENCADRÉ 1.4. Le soutien aux enseignants, à l'enseignement et à l'apprentissage compte parmi les réformes prioritaires dans plusieurs pactes de partenariat

Une analyse des pactes de partenariat montre que quatre pactes partenariats (pour le Tchad, la République démocratique du Congo, le Népal et la Tanzanie [continentale]) sur les 15 analysés prévoyaient des réformes prioritaires visant à soutenir les enseignants et l'enseignement. Le Tchad, la République démocratique du Congo et la Tanzanie (continentale) suggèrent de s'axer sur le développement professionnel des enseignants tout en privilégiant le recrutement, l'affectation et la planification des enseignants. Le pacte de partenariat du Tchad comporte un volet axé sur la maîtrise du contenu et de la pédagogie par l'enseignant grâce à de meilleures formations initiales et continues et à un soutien continu dans l'école et dans la classe, assurés par la direction et les conseillers en éducation. Ce pacte comporte également un volet axé sur une meilleure gestion des enseignants, y compris le recrutement, l'affectation et la motivation, ainsi qu'une plus grande parité entre les sexes au sein du corps enseignant. Le pacte de partenariat de la République démocratique du Congo met l'accent sur l'importance des enseignants et de l'enseignement pour garantir une éducation de qualité. Le pacte de partenariat s'articule autour de trois axes, parmi lesquels figurent : la revalorisation de la profession et le renforcement des fondamentaux, le recrutement et le développement professionnel des enseignants, ainsi que l'environnement d'enseignement au niveau de la classe et de l'école. Le pacte de partenariat de la Tanzanie met fortement l'accent sur la planification et la gestion du corps enseignant. Parmi les domaines d'intervention figurent le recrutement, l'affectation, le développement professionnel des enseignants, la motivation et la responsabilité, ainsi que des questions plus générales de planification.

Même dans les pays où les enseignants et l'enseignement ne constituent pas le domaine prioritaire de la réforme, une attention particulière est tout de même accordée aux enseignants qui mettent en œuvre les objectifs liés à l'apprentissage en général et à l'apprentissage fondamental en particulier. En tout, 13 pactes de partenariat comprennent des réformes prioritaires axées sur l'apprentissage (dont plusieurs se concentrent particulièrement sur l'apprentissage fondamental) qui considèrent les enseignants comme étant un pilier fondamental de la réforme. Dans le pacte de partenariat du Sierra Leone, les enseignants constituent l'un des piliers de la réforme, qui met l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants, les systèmes d'information de gestion des enseignants, ainsi que le matériel d'enseignement et d'apprentissage. De même, le Kenya accorde une grande priorité aux enseignants, notamment en instaurant des réformes visant à améliorer la formation des enseignants et leur développement professionnel continu, dans le cadre de sa réforme prioritaire axée sur l'apprentissage. L'Ouganda donne une place prépondérante au recrutement, à l'affectation, à la gestion et au développement professionnel des enseignants, notamment sur le plan de l'apprentissage fondamental et de l'enseignement correctif. La Gambie entend améliorer l'apprentissage fondamental par la formation professionnelle et le développement professionnel continu des enseignants, la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage, et l'évaluation des acquis scolaires dans les petites classes.

ENCADRÉ 1.5. La boîte à outil sur les données sur l'apprentissage, un bien public mondial pour améliorer rapidement le suivi de l'apprentissage aux niveaux régional, national et international

Des initiatives, comme la *Coalition for Foundational Learning*^a, fondée en 2022, ont commencé à s'attaquer au problème de la disponibilité des données sur l'apprentissage. La Coalition, qui vise à « soutenir les pays pour suivre les progrès en matière d'apprentissage et améliorer la disponibilité des données sur l'apprentissage », dirigée par l'ISU, a donné lieu à la prise de mesures en ce sens. En particulier, l'ISU et ses partenaires, dont le GPE, ont mis au point un bien public mondial qui s'intitule la boîte à outils sur les données sur l'apprentissage^b. Cette boîte contient des outils et des méthodes qui visent à permettre aux pays partenaires, à n'importe quel stade de développement, de mesurer les niveaux de compétence en lecture et en mathématiques, puis de les communiquer à l'échelle internationale. La boîte à outils sur les données sur l'apprentissage renferme un cadre mondial pour mesurer les niveaux minimaux de compétences en lecture, écriture et calcul, ainsi que plusieurs méthodes pour relier les évaluations nationales des apprentissages aux déclarations régionales et internationales. Elle contient également des modules d'évaluation de l'apprentissage, tels que les « évaluations des niveaux minimaux de compétences », lesquels peuvent être utilisées comme des évaluations autonomes ou intégrées aux évaluations nationales existantes^c. Plusieurs pays – dont le Burkina Faso, le Burundi, la Côte d'Ivoire, le Kenya et le Sénégal – ont déjà utilisé les évaluations des niveaux minimaux de compétences pour faire des rapports à l'échelle nationale et internationale. Le Kenya a déjà transmis des données à l'ISU à l'aide de la boîte à outils sur les données sur l'apprentissage, et le Burkina Faso et le Sénégal devraient soumettre des données sur l'apprentissage qui paraîtront dans la prochaine publication de données par l'ISU. Le cadre de résultats du GPE utilise les données de l'ISU pour faire le suivi des progrès par rapport aux résultats d'apprentissage dans les pays partenaires.

- Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, consulter la page web de l'UNESCO, « *The Coalition for Foundational Learning* », <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/Coalition-Foundational-Learning#:~:text=Introduction,to%20drive%20change%20more%20quickly> (en anglais).
- Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, consulter le site de la boîte à outils sur les données sur l'apprentissage, <https://learningdatatoolkit.org>.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), « Évaluations des niveaux minimaux de compétence (AMPL) : Des outils innovateurs pour produire des données internationalement comparables pour les indicateurs de l'ODD 4.1 », (ISU, Montréal, aucune date), https://milo.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/11/AMPL_fr.pdf.

pays, le Sénégal, possède des données sur tous les cinq indicateurs. Et pour 60 % des enfants en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire dans les pays partenaires, le suivi des progrès n'est possible que pour quatre des points de données nécessaires, voire moins²⁵.

Il est particulièrement difficile de suivre les progrès au niveau des compétences de base en lecture, écriture et calcul. Au primaire, seuls 15 pays – qui représentent 16 % de tous les enfants en âge de fréquenter l'école

primaire dans les pays partenaires – disposent d'une quantité suffisante de données et de cibles en matière d'apprentissage pour évaluer le rythme auquel les enfants acquièrent les compétences fondamentales. De plus, les pays partenaires ont juste assez de données pour faire le suivi de l'apprentissage d'un enfant sur cinq en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire. Qui plus est, comme la plupart des données proviennent d'évaluations des apprentissages à grande échelle de nature régionale (PASEC et ERCE) et internationale (TIMSS et PIRLS), le suivi repose sur la fréquence et la

²⁵ Le manque de données provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO ne signifie pas que les données ne sont pas disponibles au niveau national. Le chapitre 2 indique que des données peuvent être disponibles dans les pays partenaires, mais qu'elles ne sont pas communiquées à l'ISU. Les raisons pour lesquelles les données nationales ne sont pas communiquées à l'ISU feront l'objet d'un prochain blog du Secrétariat du GPE et de l'ISU.

qualité des évaluations qui sont menées de l'extérieur. Cette dépendance ne renforce pas de façon durable la capacité des pays partenaires à effectuer leurs propres évaluations nationales des apprentissages.

Même en bénéficiant d'un soutien externe, les pays partenaires peinent souvent à mettre en place des unités responsables des évaluations nationales. En Sierra Leone, le GPE a soutenu en 2021 la création d'une unité chargée de superviser le développement et la mise en œuvre d'évaluations nationales des apprentissages. Fin 2022, cependant, l'unité n'avait recruté que deux des huit membres du personnel prévus. Qui plus est, les partenaires de développement n'ont pas aligné leurs activités sur la stratégie d'éducation nationale. Par conséquent, l'accent a été mis sur les objectifs à court terme de collecte des données et de publication des résultats, plutôt que sur les objectifs à long terme, comme la création d'une capacité institutionnelle nationale chargée de la collecte, de l'analyse et de l'utilisation des données²⁶.

Ces difficultés renforcent l'intérêt pour le GPE de se joindre à l'Engagement à l'action en faveur de l'apprentissage fondamental. Elles exigent également de prendre des mesures novatrices pour améliorer rapidement la capacité des pays partenaires à suivre les niveaux d'apprentissage, au même titre que le rythme de progression attendu aux termes du GPE 2025. Plusieurs partenaires, sous la direction de l'ISU, et notamment le GPE, ont commencé à aller de l'avant (cf. [encadré 1.5](#)). Toutefois, pour que les pays constatent des améliorations avant la fin du GPE 2025, il faudra déployer des efforts soutenus.

²⁶ UNESCO, *Né-e pour apprendre*.

