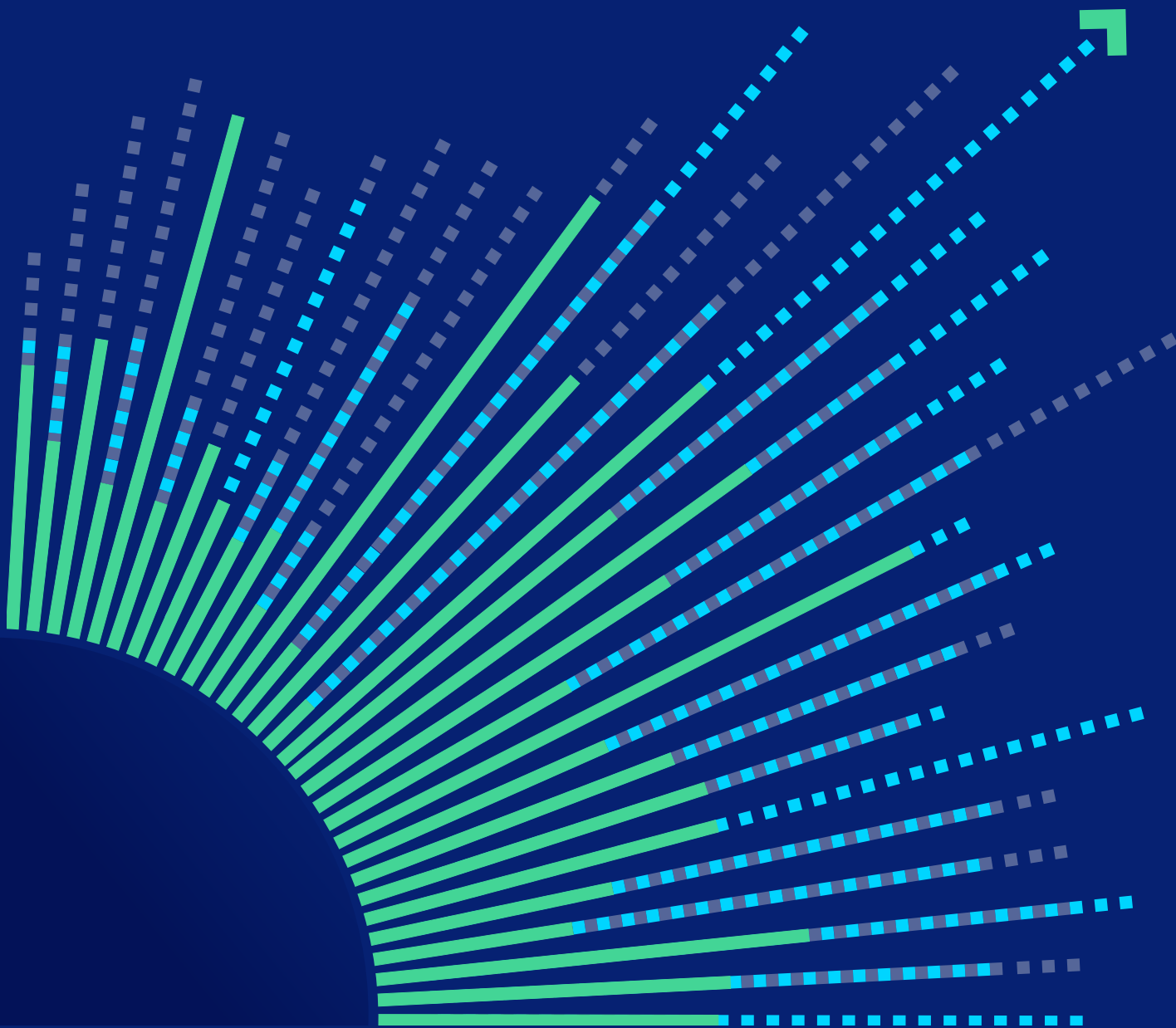


RAPPORT 2023 SUR LES RÉSULTATS



CLAUSE DE NON-RESPONSABILITÉ

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

PUBLIÉ PAR

PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION

Washington

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

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

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

Chennai

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

DROITS ET LICENCES



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 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

2023



AVANT-PROPOS

Notre monde est de plus en plus marqué par des efforts visant à promouvoir des sociétés plus justes, plus vertes et plus pacifiques, qui prospèrent grâce à une croissance économique soutenue par les compétences humaines, ainsi que les atouts naturels et technologiques. Il est indéniable qu'une population instruite est indispensable pour parvenir à cette forme de prospérité partagée et durable.

Cependant, à mi-parcours de l'Agenda 2030, la santé de l'éducation, telle que mesurée par les cibles de l'Objectif de développement durable 4 relatives à l'apprentissage et à l'accès à l'éducation, est actuellement préoccupante. Le nombre d'enfants non scolarisés dans le monde a dépassé les 250 millions, tandis que le pourcentage d'enfants qui ne savent ni lire ni comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans a considérablement augmenté, en passant de 50 % environ en 2019 à 70 % en 2022.

Comme l'illustre le présent rapport, cette crise de l'éducation est plus durement ressentie dans les quelques 90 pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) qui font déjà partie des pays les plus vulnérables aux conséquences des crises, telles que la pandémie de COVID-19, les conflits et l'incidence croissante du changement climatique.

Je suis fier d'annoncer que le soutien du GPE a permis d'atteindre plus d'un tiers de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans nos pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles depuis 2021. Afin de pouvoir dispenser de toute urgence un apprentissage, des compétences et des connaissances de base à des millions de filles et de garçons supplémentaires, il est impératif d'aller au-delà du statu quo.

C'est la raison pour laquelle le plan stratégique GPE 2025 adopte une approche de transformation du système, en s'appuyant sur la force de son partenariat et de son fonds pour aider les pays partenaires à repenser et à raviver leurs efforts visant à dispenser un apprentissage

à tous les enfants, notamment les plus marginalisés. Il s'agit notamment d'ouvrir la voie à l'égalité des genres dans l'apprentissage, pour que l'éducation contribue à réduire les inégalités au lieu de les renforcer.

L'innovation et un engagement ouvert et franc avec les partenaires sont nécessaires pour pouvoir identifier et éliminer les obstacles qui nuisent à l'accès à l'éducation. Le programme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE a été sollicité à 116 reprises dans 70 pays partenaires afin de transposer, de générer et d'incorporer des données probantes dans les solutions destinées à améliorer les systèmes éducatifs. Grâce à L'Éducation à voix haute, les organisations de la société civile issues de 37 pays partenaires se sont davantage impliquées dans le processus décisionnel afin d'élaborer une politique éducative qui soit mieux adaptée aux besoins de la communauté.

Toutefois, la transformation ne peut avoir lieu sans financement. Bien qu'ils se soient rétablis en 2021 après le pic de la pandémie de COVID-19, les budgets consacrés à l'éducation ont diminué en 2022 en raison des contraintes budgétaires, notamment l'émergence de la crise de la dette. Les modestes progrès accomplis en termes d'efficacité des dépenses n'ont pas suffi à combler ce déficit de financement de l'éducation.

Le GPE aide les pays à tirer le meilleur parti de chaque investissement réalisé dans le secteur de l'éducation. Outre le portefeuille de financements en cours du GPE, qui s'élève à 2,7 milliards de dollars, le fonds à effet multiplicateur du GPE a permis de rassembler jusqu'à présent plus de 1,7 milliards de dollars auprès d'un grand nombre de bailleurs de fonds différents, en mobilisant en moyenne 4 dollars pour chaque dollar versé par le GPE.

Ces investissements ont des conséquences évidentes. Au cours de l'exercice 2023, le soutien financier du GPE a permis aux pays partenaires de distribuer 48 millions de manuels scolaires, de former 481 000 enseignants et de construire 6 664 salles de classe. Grâce à la générosité





des bailleurs de fonds du GPE, nous sommes prêts à renforcer considérablement notre soutien en accélérant les processus d'approbation des financements et les décaissements en 2024.

Le GPE apprend et s'adapte en permanence afin de contribuer de manière encore plus efficace à la transformation du système. Nous travaillerons avec les pays partenaires pour combler les lacunes actuelles en matière de données dans le cadre d'un effort plus large visant à améliorer la mise en œuvre de la transformation du système, en se concentrant sur l'équité entre les genres et les résultats d'apprentissage en particulier.

Le rapport de cette année vient compléter les données de plus en plus nombreuses qui nous indiquent que nous nous trouvons à un point de basculement, où l'éducation de la majorité des enfants du monde est en jeu. Nous devons tous nous mobiliser pour faire face à cette crise pendant qu'il en est encore temps, avant que nos espoirs d'un avenir plus stable, plus prospère et plus durable ne soient trop compromis.

Laura Frigenti

Directrice générale

Partenariat mondial pour l'éducation



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	2		
Remerciements	5		
Acronymes	6		
Aperçu des résultats	7		
Introduction	13		
CHAPITRE 1			
Avancées liées à la réalisation du GPE 2025	17		
Introduction	20		
1.1. Qualité des apprentissages : situation de l'apprentissage fondamental dans les pays partenaires (Indicateur 6)	20		
1.2. Éducation de la petite enfance : les enfants sont-ils prêts pour l'apprentissage fondamental ? (Indicateurs 1 et 2)	28		
1.3. Accès et achèvement : les enfants doivent être en classe pour apprendre (Indicateurs 3i, 3ii et 5i)	31		
1.4. Enseigner pour apprendre : les enseignements sont-ils qualifiés et soutenus ? (Indicateur 7i)	37		
1.5. Répondre aux difficultés persistantes dans le cadre du suivi du GPE 2025	39		
CHAPITRE 2			
Renforcer le système éducatif : planification intégrant la notion de genre, action concertée et financement coordonné	43		
Introduction	46		
2.1. Planification, élaboration de politique et suivi sectoriels intégrant la notion de genre (Indicateurs 5ii et 9ii)	46		
2.2. Données et éléments factuels (Indicateurs 8 et 13)	50		
		2.3. Coordination sectorielle et réformes politiques porteuses de transformation (Indicateurs 8iii, 10 et 12)	54
		2.4. Financement national (Indicateur 4)	59
		CHAPITRE 3	
		Renforcer les capacités, adapter et apprendre pour mettre en œuvre et promouvoir des résultats à grande échelle	65
		Introduction	67
		3.1. Portefeuille de financements	67
		3.2. Performance des financements du GPE (Indicateurs 14ia et 14ib)	74
		CHAPITRE 4	
		Le GPE mobilise des partenaires et des ressources à l'échelle mondiale et nationale pour obtenir des résultats durables	84
		Introduction	87
		4.1. Un partenariat d'apprentissage grâce au KIX (Indicateur 15)	87
		4.2. Actions de plaidoyer par le biais de l'éducation à voix haute (Indicateur 17)	89
		4.3. Partenariats d'initiatives stratégiques (Indicateurs 16i et 16ii)	91
		4.4. Financements innovants (Indicateur 16iii)	92
		4.5. Contributions des bailleurs de fonds au GPE (Indicateur 18)	93
		Bibliographie	96
		Annexes	98

REMERCIEMENTS

Le Rapport sur les résultats 2023 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 les objectifs du GPE 2025 et les données au niveau des pays.

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

Le chapitre 1 a été rédigé par Patrick Montjourides (Rapport mondial de suivi sur l'éducation), avec l'aide de Manos Antoninis, directeur du Rapport mondial de suivi sur l'éducation et avec les contributions de Kathryn Bullard, Stuart Cameron, Sally Joanne Elizabeth Gear, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Krystyna Sonnenberg 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 d'Evans Atis, Stuart Cameron, Sally Gear, Gauri Khanduja, Margaret Irving, Edouard Lamot, Manuela Mbaïokoum, Rudraksh Mitra, Janne Perrier, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Stefania Sechi, Payal Soneja et Johanna Van Dyke.

Le chapitre 3 a été écrit par Kyoko Yoshikawa Iwasaki et revu par Sven Baeten. Peter Bourke, Dorian Gay, Jorge Ubaldo Colin Pescina et Dan Zhang ont fourni des rapports ou contribué à la rédaction des parties de ce chapitre. 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, Peter Bourke, Arijeta Blakqori-Mjekiqi, Charis Desinioti, Dorian Gay, Souad Hamlaoui, Sai Sudha Kanikicharla, Ana Angela Tobar Lozano, Yuliya Makarova, Alvine Sangang Tchuathi, Alice Yang et Dan Zhang. Manuela Mbaïokoum, Ireen Mtekatoka et Shruti Sheshadri ont contribué au processus de collecte des données. Nous remercions Vishal Kumar Jaiswal, Felicia Weiss et toute l'équipe d'avoir mis au point les systèmes en ligne.

Le chapitre 4 a été rédigé par Krystyna Sonnenberg et Élisé Wendlassida Miningou avec les contributions de Sarah Beardmore, Rodolfo Chavez, David Glass, Ian Macpherson, Tanvir Muntasim, Praveen Shobna Prasad et Milagros Sanchez.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à l'équipe de direction, qui a entièrement revu le rapport, et en particulier à Jo Bourne et Margarita Focas Licht pour leurs précieux commentaires. Le présent rapport a été rendu possible grâce au travail inlassable de vérification, d'analyse et de représentation graphique des données réalisé par Sissy Helguero Arandia, Kyoko Yoshikawa Iwasaki et Payal Soneja. Manuela Mbaïokoum, Ireen Mtekatoka et Shruti Sheshadri se sont chargés du codage des financements destinés à l'allocation thématique. Élisé Wendlassida Miningou et Manuela Mbaïokoum ont fourni les données sur la répartition par niveau d'enseignement.

Nous tenons également à remercier Svenja Greenwood pour la conception graphique, Honora Mara et Damian Milverton pour la révision critique et Anne-Lise Bernay pour la coordination de la traduction du rapport.



ACRONYMES

APD	aide publique au développement	n.d.	non disponible (se rapporte aux points de référence de l'ODD 4, issus des données communiquées par les pays et calculés par l'ISU de l'UNESCO ; les valeurs de l'indicateur pourraient être disponibles dans les années à venir, sous réserve de la disponibilité des données)
BELDS	Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle (<i>Better Early Learning and Development at Scale</i>)	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
CAD-OCDE	Comité d'aide au développement de l'OCDE	ODD	objectif de développement durable
CRDI	Centre de recherches pour le développement international	PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
d.i.	données insuffisantes (employé lorsque la valeur annuelle de l'indicateur n'est pas représentative de l'échantillon d'indicateurs prévu ; les valeurs de l'indicateur pourraient être disponibles dans les années à venir, sous réserve de révisions rétroactives et/ou de la disponibilité des données)	PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire (<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>)
ERCE	Regional Comparative and Explanatory Study	PPFC	pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits
Ex.	exercice budgétaire	s.o.	sans objet (employé lorsque les valeurs de l'indicateur ne devraient pas être communiquées et ne seront pas disponibles à l'avenir, telles que les valeurs de référence pour les indicateurs sans données historiques ; ou lorsque les valeurs cibles ne sont pas définies, ce qui ne nous permet pas de mesurer ou de communiquer ces valeurs)
GCTI	groupe consultatif technique indépendant	SIGE	système d'information pour la gestion de l'éducation
GEMR	Rapport mondial de suivi sur l'éducation	TBA	taux brut d'admission
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation	TIC	technologies de l'information et de la communication
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science
KIX	mécanisme de partage de connaissances et d'innovations du GPE	USD	Tous les montants en dollars sont libellés en dollars américains
LAYS	nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage (<i>learning-adjusted years of schooling</i>)		



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 21e siècle

1.

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

2.

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.a.

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

3.i.b.

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

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.

4.i.

60 % des pays partenaires ont augmenté leur dépenses consacrées à l'éducation ou les ont portées à 20 % ou plus.

4.ii.a.

18,6 % 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 qui 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.

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

5.ii.a.

18,6 % des pays partenaires ont évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre.

5.ii.b.

s.o. Les pays partenaires qui 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 qui ont évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre se sont dotés d'un cadre juridique garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants.

6.a.i.

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

6.a.ii.

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

6.b.i.

d.i. Enfants et jeunes en fin de primaire maîtrisant au moins le niveau minimal de compétences en lecture.

6.b.ii.

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

6.c.i.

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

6.c.ii.

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

7.i.a.

d.i. Enseignants du préscolaire disposant des qualifications minimales requises.

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.

7.i.d.

d.i. Enseignants du deuxième cycle du secondaire disposant des qualifications minimales requises.

7.ii.

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

8.i.

37,6 % des pays partenaires ont communiqué à l'UIS des données pour au moins 10 des 12 indicateurs internationaux clés de l'éducation.

8.ii.a.

18,6 % des pays partenaires ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants.

8.ii.b.

s.o. Pays partenaires affichant des progrès au regard des obstacles recensés en ce qui concerne la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants.

8.ii.c.

93,8 % des pays partenaires qui ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants ont communiqué les principales statistiques relatives de l'éducation ventilées en fonction des enfants en situation de handicap.

8.iii.a.

18,6 % des pays partenaires ont évalué la coordination sectorielle.

8.iii.b.

s.o. Pays partenaires qui ont affiché des progrès au regard des obstacles recensés en ce qui concerne la coordination sectorielle.

8.iii.c.

64,1 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenaient des organisations de la société civile et des associations d'enseignants.

OBJECTIFS AU NIVEAU DES PAYS

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

9.i.

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

9.ii.

88,9 % des financements pour le renforcement des capacités du système comportaient des activités qui se sont déroulées comme prévu dans le cadre de planification et de suivi intégrant la notion de genre.

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.

83,3 % des financements pour le renforcement des capacités du système comportaient des activités qui se sont déroulées comme prévu relevant du guichet de mobilisation pour une action concertée et des financements coordonnés.

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.

53,6 % des pays partenaires ont aligné les financements du GPE sur les systèmes nationaux.

12.ii.

62,4 % des financements du GPE ont utilisé des modalités de financement harmonisées.

13.i.

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

13.ii.

66,7 % des financements pour le renforcement des capacités du système comportaient des activités qui se sont déroulées comme prévu visant à adapter et apprendre pour obtenir des résultats à grande échelle.

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

14.i.a.

56,7 % des financements pour la transformation du système ont atteint les objectifs globaux pendant la mise en œuvre.

14.i.b.

90 % des financements pour la transformation du système ont atteint les objectifs globaux à la fin de leur mise en œuvre.

14.ii.

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

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

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

15.

116 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.

7 pays partenaires ont bénéficié de nouveaux partenariats stratégiques mobilisés.

16.ii.

100 % des capacités stratégiques mobilisées par le GPE étaient en bonne voie pour atteindre leur objectifs.

16.iii.

1 727 milliards USD de cofinancement ont été mobilisés grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE.

17.

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

18.i.

38,4 % des contributions annoncées par les bailleurs de fonds ont été versées.

18.ii.

1 461 milliards USD ont été versés au titre des contributions annoncées par les bailleurs de fonds.

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Les derniers indicateurs du cadre de résultats du GPE montrent que les pays partenaires subissent encore les effets de la pandémie de COVID-19 sur l'accès à l'éducation, l'apprentissage et le financement national de l'éducation. Le nombre d'enfants non scolarisés ne cesse d'augmenter et, pour la plupart des enfants scolarisés, les données permettant de mesurer les progrès réalisés en matière de résultats d'apprentissage ne sont pas disponibles. Dans ce contexte, les financements du GPE en cours continuent d'être mis en œuvre. Ces derniers financent des programmes susceptibles d'accélérer la reprise après les chocs de la pandémie, tout en soutenant les domaines prioritaires du GPE dans les systèmes éducatifs des pays partenaires.

BUT : RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE, ACCÈS ET ÉQUITÉ

En résumé : *Compte tenu des séquelles de la pandémie et des conditions économiques difficiles, les pays partenaires ont incontestablement enregistré des progrès inégaux dans leur lutte contre cette grave crise mondiale de l'éducation, pendant les années considérées dans le présent rapport sur les résultats. Les effets positifs, tels que le nombre plus élevé d'enfants ayant atteint la dernière année d'école primaire, ont été enrayés par les résultats des indicateurs d'apprentissage. Les progrès réalisés dans le nombre d'enseignants qualifiés au niveau de l'enseignement primaire ont été contrebalancés par une baisse du nombre d'enseignants qualifiés dans les classes supérieures.*

La plupart des indicateurs d'apprentissage et de scolarisation ont continué à refléter les graves perturbations causées par la pandémie de COVID-19. Cette perturbation a aggravé la crise de l'apprentissage préexistante, en particulier les difficultés liées à l'apprentissage fondamental dans de nombreux pays partenaires. En 2021, 19,8 % des élèves en moyenne ont atteint un niveau minimal de compétences en mathématiques à la fin de l'école primaire, tandis que dans 23 des 24 pays pour lesquels des données sont disponibles, moins de la moitié des élèves ont atteint le niveau minimal de compétences en lecture.

Au vu des tendances actuelles, un seul pays sur les 17 pays qui disposent de données progresse suffisamment vite pour atteindre son objectif de 2025 en mathématiques. Aucun des 15 pays dont les données sont disponibles ne devrait atteindre l'objectif national

qu'ils s'étaient fixés pour 2025 dans le domaine de la lecture. Un enseignement de qualité pourrait permettre d'accélérer les progrès au niveau des résultats d'apprentissage, mais de nombreux pays ont dû à nouveau s'efforcer de résorber les pertes subies pendant la pandémie. La proportion d'enseignants qui possèdent les qualifications minimales requises a légèrement augmenté, en passant de 79,4 % en 2020 à 80,7 % en 2021 dans l'enseignement primaire, mais ce chiffre a diminué de 3,3 points de pourcentage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Dans l'ensemble, les pays partenaires sont toujours sur la bonne voie pour atteindre leurs objectifs de 2025 en matière d'achèvement de l'enseignement primaire. Cependant, la plupart d'entre eux étaient loin d'atteindre leurs objectifs au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire. Le taux brut d'admission (TBA) en dernière année de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire s'est amélioré entre 2015 et 2019, mais celui-ci a légèrement diminué en 2020. En 2021, alors que le taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire a augmenté de près de 5 points de pourcentage par rapport à 2020, il a diminué de 2 points de pourcentage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le tableau est tout aussi contrasté en ce qui concerne l'écart entre les genres. En effet, les filles sont désavantagées au niveau de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, et les garçons accusent un retard en termes d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire dans environ la moitié des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles. La parité des genres en matière d'achèvement scolaire ne cesse de s'améliorer

depuis 2015, même si le mariage précoce reste un obstacle de taille à l'accès des filles à l'éducation et à l'achèvement scolaire. En 2021, près d'un tiers des filles issues de 50 pays partenaires étaient mariées ou avaient contracté une union avant l'âge de 18 ans.

Compte tenu des tendances actuelles, il est possible que 60 % des pays partenaires disposant de données n'atteignent pas leurs objectifs de 2025 en matière de taux d'enfants non scolarisés. Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire a augmenté et est passé de 148 millions en 2015 à 154 millions en 2020, ce qui reflète la croissance de la population en âge d'être scolarisée. Les taux d'enfants non scolarisés laissent apparaître un léger désavantage pour les filles, et étaient généralement plus élevés chez les enfants issus des régions et des ménages défavorisés.

Bien que les pays partenaires se soient engagés à améliorer le taux de scolarisation de l'éducation de la petite enfance pour que celui-ci atteigne 81 % d'ici 2025, les progrès ont stagné et ce taux s'élève à environ 65 % depuis 2015.

Les financements du GPE ont continué de cibler des domaines susceptibles de relancer et d'accélérer les progrès en matière d'accès à l'éducation et de résultats d'apprentissage. Sur les 84 financements de mise en œuvre en cours entre juillet 2022 et juin 2023, 80 étaient destinés à soutenir directement l'apprentissage. Parmi ces financements, plus de 78 % ont soutenu une évaluation des acquis scolaires, 71 % étaient consacrés aux manuels scolaires et au matériel d'apprentissage, et 55 % visaient à améliorer les programmes et les normes d'apprentissage. Au total, 51 financements (62 %) ont soutenu l'éducation de la petite enfance et 75 financements (68 %) ont financé des activités en faveur des enseignants. Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage reste une priorité pour les financements imminents du GPE et plusieurs pays partenaires l'ont identifié comme faisant partie de leurs réformes prioritaires dans les récents pactes de partenariat.

OBJECTIFS DU GPE AU NIVEAU DES PAYS

En résumé : Grâce aux analyses des facteurs favorables qui étayent les pactes de partenariat, les pays ont souligné la nécessité de bénéficier d'un financement national considérablement accru en faveur de l'éducation, tout en insistant sur l'importance de disposer de données fiables et de meilleure qualité pour garantir que les engagements financiers se traduisent par des

dépenses plus conséquentes dans les domaines les plus urgents. L'harmonisation des financements du GPE s'est améliorée, mais la coordination sectorielle reste entravée par les difficultés à favoriser un dialogue informé et largement représentatif entre les partenaires. L'utilisation des fonds s'est améliorée et les financements en cours ont été essentiellement consacrés à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'amélioration de l'équité entre les genres.

Pour atteindre le but du plan stratégique GPE 2025, il convient d'identifier et de surmonter les obstacles à la transformation des systèmes éducatifs. Le modèle opérationnel du GPE comprend les trois étapes interdépendantes suivantes, conçues pour soutenir les pays partenaires : 1) le diagnostic systémique et l'analyse des facteurs favorables ; 2) la hiérarchisation des réformes dans le cadre de l'élaboration de pactes de partenariat ; et 3) la mise en œuvre, l'apprentissage et l'adaptation par le biais de financements. Ces étapes se reflètent dans les trois objectifs au niveau des pays.

Objectifs no 1 et 2 au niveau des pays : Planification et suivi sectoriels intégrant la notion de genre, et action concertée et financement coordonné

Pour identifier les réformes prioritaires dans leurs pactes de partenariat, les pays partenaires doivent d'abord coordonner avec leurs groupes locaux des partenaires de l'éducation pour analyser la situation des quatre facteurs favorables à la transformation du système éducatif : le financement national de l'éducation, la planification sectorielle intégrant la notion de genre, la disponibilité et l'utilisation des données, ainsi qu'une coordination sectorielle efficace.

Un groupe consultatif technique indépendant (GCTI) évalue la situation des facteurs favorables afin d'aider les pays partenaires à identifier les principaux obstacles aux réformes prioritaires. En décembre 2022, le groupe consultatif technique indépendant avait évalué les facteurs favorables de 16 pays, comme indiqué dans le présent rapport. Trente-sept autres pays et États avaient mené à bien l'évaluation du groupe consultatif technique indépendant en mi-novembre 2023 (ces derniers ne sont pas mentionnés dans le présent rapport). En s'appuyant sur les analyses des facteurs favorables, 33 pays partenaires avaient également achevé leurs pactes de partenariat en mi-novembre 2023.

Les analyses des facteurs favorables ont confirmé que le financement national représentait toujours l'un des défis les plus urgents du secteur de l'éducation. Pour 12 des 16 pays partenaires, le groupe consultatif technique

indépendant a accordé une priorité élevée à l'équité, à l'efficacité et au volume du financement national.

En ce qui concerne le financement national, la proportion de pays partenaires ayant atteint le seuil de 20 % des dépenses consacrées à l'éducation ou ayant augmenté leur part de ces dépenses a diminué, dès lors que celles-ci sont passées de 64,8 % en 2021 à 60 % en 2022. La part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation dans les dépenses publiques totales en 2022 était inférieure à son niveau de 2019 de 1,3 point de pourcentage, ce qui montre que les dépenses publiques consacrées à l'éducation subissent encore les effets de la pandémie de COVID-19. Dans le même temps, le ralentissement de la croissance économique, l'inflation élevée et la hausse des taux d'intérêt ont exercé une pression supplémentaire sur les finances publiques.

Les analyses des facteurs favorables ont révélé que les engagements globaux en faveur du financement de l'éducation ne génèrent souvent pas une augmentation du financement national. Les 16 pays partenaires qui ont effectué une analyse des facteurs favorables ont tous montré des déficits de financement dans leurs plans de l'éducation. Parmi les causes de ces déficits de financement figurent des projections budgétaires irréalistes, de faibles taux d'exécution du budget de l'éducation, des augmentations insoutenables des dépenses publiques et une faible capacité à mobiliser des recettes.

Le manque de dépenses publiques consacrées à l'éducation accroît la charge financière des ménages tout en aggravant les problèmes d'équité, et une allocation ou une utilisation inefficace des ressources peut également nuire aux résultats scolaires, même dans les pays ayant les capacités d'accroître leurs dépenses. Les taux élevés d'abandon scolaire et de redoublement, les fortes inégalités dans les ratios élèves-enseignants entre les districts, l'absentéisme des enseignants et le manque de motivation figurent également parmi les principaux obstacles qui empêchent d'utiliser efficacement les ressources consacrées à l'éducation.

Le groupe consultatif technique indépendant a attribué une priorité élevée au facteur favorable lié aux données et aux éléments factuels dans sept pays partenaires, ainsi qu'au facteur favorable relatif à la planification et au suivi sectoriels intégrant la notion de genre dans quatre pays. Il a également attribué une priorité élevée à la coordination sectorielle dans trois pays.

En ce qui concerne les données et les éléments factuels, le nombre de pays partenaires qui communiquent à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) des données sur

au moins 10 des 12 indicateurs clés relatifs aux résultats, à la prestation de services et au financement a diminué depuis 2019. Les analyses des facteurs favorables ont mis en évidence des faiblesses dans les systèmes statistiques qui ont empêché de produire, de recueillir et d'analyser des données de qualité aux niveaux national et infranational.

Les 16 pays partenaires qui ont effectué une analyse des facteurs favorables avant décembre 2022 ont tous constaté des insuffisances de financement dans leurs plans de l'éducation. Les autres insuffisances concernent notamment les problèmes de coordination lors de la planification entre les entités gouvernementales centrales et locales, les faibles mécanismes de suivi intégrant la notion de genre, ainsi qu'un dialogue sectoriel inefficace qui entrave la coordination sectorielle.

Malgré l'existence de mécanismes de coordination formels, le dialogue sectoriel a été entravé par le nombre élevé de partenaires actifs dans chaque région, ainsi que par l'irrégularité des réunions du groupe local des partenaires de l'éducation et par le manque de représentation et d'engagement de certains acteurs locaux. Le nombre de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant des représentants d'organisations de la société civile et d'associations d'enseignants est resté stable en 2022. Toutefois, sur les six pays qui ont rejoint le GPE en 2022, un seul a indiqué que des associations d'enseignants faisaient partie de son groupe local des partenaires de l'éducation.

L'alignement des financements du GPE sur les systèmes nationaux et l'utilisation de modalités harmonisées pour apporter le soutien du GPE aux pays partenaires se sont améliorés en 2023. La part des financements alignés par volume de financement a augmenté d'environ 4 points de pourcentage pour atteindre 53,6 % entre 2022 et 2023. La part des financements alignés en 2023 est supérieure à la moyenne de 48 % observée au cours des huit dernières années depuis 2015. La proportion de financements du GPE utilisant des modalités harmonisées a augmenté et est passée de 59 % en 2022 à 62,4 %.

Par l'intermédiaire de ses multiples guichets de financement spécialisés, le financement pour le renforcement des capacités du système du GPE a continué d'offrir aux pays partenaires un outil permettant de réduire les obstacles qui nuisent au système, y compris la nécessité d'une assistance harmonisée. La mise en œuvre du financement pour le renforcement des capacités du système dans le cadre de tous les guichets de financement était en bonne voie.



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 soutien financier du GPE aux pays s'articule autour des cinq piliers suivants : 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, tels que le fonds à effet multiplicateur du GPE. En juin 2023, le GPE avait approuvé deux financements pour la transformation du système, un financement au titre du fonds à effet multiplicateur associé à un financement pour la transformation du système, un financement au titre du fonds à effet multiplicateur associé à un Accélérateur de l'éducation des filles, six financements au titre du fonds à effet multiplicateur uniquement et 56 financements pour le renforcement des capacités du système. Le flux des financements dans le cadre du GPE 2025 devrait s'accroître, dès lors que 22 financements pour la transformation du système seront probablement approuvés en 2024, d'après les 33 pactes de partenariat achevés en mi-novembre 2023.

La taille globale du portefeuille de financements en cours (principalement constitué de financements approuvés dans le cadre du GPE 2020) a diminué, en passant de 2,9 milliards de dollars en juin 2022 à 2,7 milliards de dollars en juin 2023. Cette baisse s'explique notamment par la clôture de 53 financements de mise en œuvre, dont 33 étaient des financements accélérés liés à la pandémie de COVID-19. L'utilisation des fonds pour les financements de mise en œuvre a continué d'augmenter progressivement comme les années précédentes, en passant de 470 millions de dollars en juin 2022 à 521 millions de dollars en juin 2023.

L'enseignement et l'apprentissage ont représenté les principaux domaines d'investissement pour les financements de mise en œuvre du GPE en cours et ont bénéficié de 834 millions de dollars (soit 33 % du volume des financements de mise en œuvre). De même, 33 % des financements de mise en œuvre en cours ont été alloués à des activités intégrant les questions des genres. Les financements du GPE ont également soutenu des mesures d'adaptation au changement climatique et d'atténuation de ses effets, à hauteur de 224 millions de dollars (soit 9 %). Même si l'apprentissage fait partie des domaines prioritaires des financements du GPE, un examen des rapports de fin d'exécution des financements a mis en évidence que les problèmes de disponibilité des données nous empêchent de mesurer les progrès accomplis au niveau des résultats d'apprentissage.

En juin 2023, l'évaluation de la mise en œuvre de 67 financements a montré que 38 d'entre eux (57 %) étaient en voie d'atteindre leurs objectifs globaux, ce qui représente une baisse par rapport aux 64 % de l'année précédente. Toutefois, la mise en œuvre devrait s'accroître étant donné que la plupart des financements en retard ont pris des mesures correctives ou sont sur le point d'en prendre. Neuf financements sur dix ayant soumis un rapport de fin d'exécution avant juin 2023 ont atteint leurs objectifs.

Entre juillet 2022 et juin 2023, les financements de mise en œuvre du GPE en cours ont permis de distribuer 48 millions de manuels scolaires, de former 481 000 enseignants et de construire ou de rénover 6 664 salles de classe. Depuis le début du plan stratégique GPE 2025, le GPE a atteint 227 millions d'enfants, soit 35 % de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans les 68 pays qui bénéficient de financements et qui ont communiqué cette donnée.

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

En résumé : *Le GPE a réitéré son engagement envers le partage des connaissances entre les partenaires, ainsi que son soutien à la société civile, en octroyant un financement complémentaire de près de 150 millions de dollars aux deux initiatives du GPE, le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) et L'Éducation à voix haute. Les projets pilotes de capacités stratégiques entrepris dans sept pays sont en voie d'atteindre leurs objectifs, et un financement complémentaire d'un montant de 4 millions de dollars a été approuvé. Le GPE a également obtenu plus de 1,7 milliard de dollars de cofinancement grâce au fonds à effet multiplicateur du GPE et à d'autres instruments de financement innovants.*

L'objectif intermédiaire du GPE vise à mobiliser les connaissances et les capacités du partenariat par l'intermédiaire des programmes du KIX, de L'Éducation à voix haute et des capacités stratégiques, ainsi qu'à mobiliser des financements destinés à soutenir la transformation des systèmes des pays partenaires.

De 2021 à 2023, les programmes de recherche et de connaissances financés par le KIX ont été utilisés dans 116 cas pour l'élaboration ou la mise en œuvre de politiques éducatives à travers 70 pays. Le genre, l'équité et l'inclusion sociale ont été pris en compte dans 72 cas.

Le mécanisme du KIX a été prolongé jusqu'en 2027, avec une enveloppe additionnelle de 88 millions de dollars, ce qui porte son budget à plus de 165 millions de dollars.


Les organisations de la société civile se sont appuyées sur le financement de L'Éducation à voix haute pour influencer la planification, le dialogue ou le suivi sectoriels de l'éducation dans 37 pays de 2021 à 2023. Le fonds de L'Éducation à voix haute a également été prolongé jusqu'en 2027 avec une enveloppe additionnelle de 60 millions de dollars, ce qui porte son financement total à 133 millions de dollars.

En 2023, les initiatives de capacités stratégiques du GPE ont apporté un soutien technique à sept pays partenaires, soutenu par une allocation initiale d'un montant de 2 millions de dollars dans les domaines des systèmes éducatifs intégrant le climat, du leadership en données sur l'éducation, ainsi que du suivi, de l'évaluation et de l'apprentissage. Le Conseil d'administration du GPE a approuvé une allocation supplémentaire de 4 millions de dollars en faveur des initiatives de capacités stratégiques.

Sur les près de 4 milliards de dollars que les bailleurs de fonds se sont engagés à verser au Fonds du GPE pour la période 2021-2025, 38,4 % des annonces de contribution ont été honorées à la fin juin 2023. Au total, 24 bailleurs ont versé 1,46 milliard de dollars au Fonds du GPE (802 millions de dollars en 2022 et 660 millions de dollars en 2023).

Le GPE cherche à débloquer d'autres ressources externes pour l'éducation grâce à un ensemble d'instruments de financement innovants conçus pour attirer les cofinancements de divers partenaires. En juin 2023, ces mécanismes représentaient un total de 439,9 millions de dollars en financements au profit de 27 pays partenaires, en mobilisant plus de 1,7 milliard de dollars de cofinancement par le biais du fonds à effet multiplicateur du GPE avec 1,4 milliard de dollars, du GPE 1 : 1 avec 48 millions de dollars, de Debt2Ed avec 77,1 millions de dollars, de SmartEd avec 160 millions de dollars et de la mobilisation renforcée avec 27,5 millions de dollars.

L'aide publique au développement (APD) des bailleurs de fonds du GPE au secteur de l'éducation a légèrement augmenté en 2021, malgré une baisse de l'aide totale à l'éducation. En 2021, le volume de l'APD au secteur de l'éducation a diminué de 1,4 milliard de dollars après cinq années de croissance soutenue. Les bailleurs de fonds du GPE ont toutefois augmenté leur aide au secteur de l'éducation de 400 millions de dollars entre 2020 et 2021. La part de l'APD consacrée à l'éducation par les bailleurs du GPE dans le total des décaissements de l'APD consacrée à l'éducation s'élevait à 64,1 % en 2021, contre 57,3 % en 2020.



Koburi Buruwa est assistante pédagogique à l'école primaire publique Rejurkul à Ukhiya, dans le district de Cox's Bazar. Grâce au financement du GPE, 122 salles de classe dans 22 écoles ont été réhabilitées dans le district de Cox's Bazar.

GPE/Salman Saeed

INTRODUCTION

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) est le plus grand fonds au monde dédié exclusivement à transformer l'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. C'est aussi un partenariat unique et multipartite. Le GPE vise à tirer pleinement parti de la collaboration entre les pays partenaires en développement, les bailleurs de fonds, la société civile, les fondations, le secteur privé et les jeunes afin de promouvoir une éducation inclusive et de qualité pour toutes les filles et tous les garçons. Le GPE 2025, le plan stratégique du GPE qui couvre la période 2021-2025, a pour vocation de dispenser une éducation de qualité à chaque enfant en mobilisant des partenariats et des investissements qui transforment les systèmes éducatifs dans les pays partenaires.

SUIVRE LES PROGRÈS RÉALISÉS POUR ATTEINDRE LE BUT ET LES OBJECTIFS DU GPE 2025

Le cadre stratégique du GPE 2025 (cf. figure 1) explique comment le GPE utilisera ses ressources pour atteindre le but et les objectifs du plan stratégique GPE 2025. 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). La réalisation des objectifs au niveau des pays devrait améliorer l'accès à l'éducation, les résultats d'apprentissage et l'égalité des genres dans les pays partenaires (but du GPE 2025).

Afin de s'assurer que les objectifs au niveau des pays éliminent efficacement les principaux obstacles à l'apprentissage universel, le soutien du GPE aux pays partenaires porte sur huit domaines prioritaires essentiels, parmi lesquels figurent : 1) l'accès ; 2) l'éducation préscolaire ; 3) l'équité, l'efficacité et le volume du financement national ; 4) l'égalité des genres ; 5) l'inclusion ; 6) l'apprentissage ; 7) l'enseignement de qualité ; et 8) une forte capacité organisationnelle.

Le cadre de résultats du GPE 2025 permet de suivre les progrès réalisés par le partenariat pour atteindre le but et les objectifs du plan stratégique GPE 2025. Les indicateurs sont regroupés en 18 domaines de mesure et sont ensuite décomposés en plusieurs sous-indicateurs couvrant les différents aspects du plan stratégique GPE 2025. Pour simplifier le langage utilisé, le présent rapport

FIGURE 1.

Cadre stratégique du plan GPE 2025



VISION

UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR CHAQUE ENFANT.



MISSION

Mobiliser des partenariats et des investissements pour transformer les systèmes éducatifs des pays en développement, en ne laissant personne de côté.



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 21e 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.

sur les résultats ne fait aucune distinction entre un domaine de mesure, un indicateur et un sous-indicateur. C'est le terme « indicateur » qui est employé pour désigner les données du cadre de résultats.

Le cadre de résultats du GPE utilise principalement les indicateurs de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4) pour suivre les progrès réalisés pour atteindre le but du plan stratégique GPE 2025. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) recueille les données utilisées pour ces indicateurs, ainsi que des informations sur les cibles nationales pour 2025 et 2030, pour chacun des indicateurs de l'ODD 4. Le cadre de résultats du GPE permet de suivre les progrès réalisés par les pays partenaires pour atteindre les objectifs nationaux fixés pour 2025.

Le cadre de résultats comprend des indicateurs permettant de mesurer les progrès réalisés par rapport aux trois objectifs fixés au niveau des pays mentionnés précédemment. La plupart des données pour ces indicateurs proviennent des processus de requête de financement du GPE. Les pays qui souhaitent accéder aux financements du GPE doivent franchir une série d'étapes, notamment l'élaboration d'un pacte de partenariat qui définit une réforme prioritaire destinée à transformer le système éducatif. Dans le cadre du processus d'élaboration du pacte de partenariat, les pays partenaires réalisent une analyse des facteurs favorables dans les quatre domaines suivants : 1) la planification sectorielle intégrant la notion de genre ; 2) la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments factuels ; 3) la coordination sectorielle ; et 4) le volume, l'équité et l'efficacité du financement national de l'éducation. Un groupe consultatif technique indépendant (GCTI) évalue la situation des facteurs favorables dans un pays en s'appuyant sur les données probantes et en utilisant l'analyse du pays pour replacer l'évaluation dans son contexte. Le cadre de résultats comprend des indicateurs qui permettent de suivre les progrès globaux des pays partenaires dans les domaines des facteurs favorables et l'utilisation par les pays des outils du modèle opérationnel (évaluation du GCTI, pacte de partenariat et financements) afin d'identifier et de lever les principaux obstacles liés aux facteurs favorables. Le cadre de résultats permet également de suivre l'état d'avancement des financements du GPE par rapport aux objectifs visés dans les domaines prioritaires du GPE mais ne suit pas les progrès globaux réalisés dans la mise en œuvre des réformes prioritaires telles

qu'elles sont décrites dans les pactes de partenariat. Les réformes prioritaires des pays partenaires feront l'objet d'un suivi dans le cadre d'un examen de mi-parcours du pacte de partenariat qui sera aligné, dans la mesure du possible, sur les processus nationaux.

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 accompagner les pays partenaires. Il permet d'effectuer un suivi de l'engagement des bailleurs de fonds à financer la mise en œuvre du GPE 2025 par leur contribution au Fonds du GPE et leur participation aux cofinancements du GPE. Le cadre de résultats surveille également le travail du GPE en matière de mobilisation des connaissances et des innovations grâce à son mécanisme de partage des connaissances et d'innovations, ainsi que son engagement auprès des organisations de la société civile avec L'Éducation à voix haute.

COMPRENDRE LES RÉSULTATS PRÉSENTÉS

Le présent rapport sur les résultats analyse les efforts entrepris par le partenariat pour atteindre le but et les objectifs du plan stratégique GPE 2025 en s'appuyant sur les données du cadre de résultats disponibles à ce jour. Cet outil de suivi est conçu pour informer le partenariat des progrès réalisés de manière générale et des éventuelles difficultés rencontrées, et faciliter la prise de décision concernant les actions à venir. Il ne prétend en rien fournir une évaluation indépendante de l'impact du GPE et les raisons profondes pour lesquelles le but et les objectifs peuvent ou non être atteints – la stratégie de suivi, d'évaluation et d'apprentissage prévoit à cette fin une série d'évaluations.

Cette seconde édition de la série de rapports sur les résultats du GPE 2025 présente en détail les données du cadre de résultats pour les années civiles 2021 et 2022, et l'exercice 2023. L'[annexe A](#) présente les indicateurs du cadre de résultats et fournit des informations concernant les valeurs de référence, les valeurs intermédiaires, les valeurs réelles, les valeurs cibles pour 2025 et les points de référence (le cas échéant) des indicateurs pour lesquels des données sont disponibles¹. Le rapport sur les résultats de 2023 comporte quatre chapitres. Le chapitre 1, élaboré en collaboration avec l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (GEMR) et l'ISU, traite du but du plan stratégique GPE 2025. Les


¹ Le cadre de résultats du GPE 2025 fait la distinction entre un point de référence, une valeur intermédiaire ou un jalon, et une cible. Le terme « point de référence » est employé pour certains des indicateurs associés aux objectifs au niveau des pays pour indiquer la valeur souhaitée de ces indicateurs. Ces points de référence reflètent l'ambition du GPE de favoriser les progrès au niveau national. Une cible est la valeur attendue d'un indicateur d'ici 2025, tandis qu'un jalon est la valeur intermédiaire attendue d'un indicateur pour une année donnée.

chapitres 2 et 3 couvrent les objectifs au niveau des pays et le chapitre 4 porte sur l'objectif intermédiaire.

La plupart des indicateurs du cadre de résultats examinés au chapitre 1 ont été collectés par l'ISU à partir de sources administratives, d'enquêtes auprès des ménages et d'évaluations de l'apprentissage. 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. Les résultats présentés au chapitre 1 offrent une vue d'ensemble de la situation du secteur de l'éducation dans les pays partenaires du GPE, bien que les données disponibles soient limitées.

Pour de nombreux indicateurs présentés au chapitre 2, les données sont recueillies à l'aide des processus du modèle opérationnel du GPE 2025 (évaluation du GCTI, pacte de partenariat et financements). En décembre 2022, 16 pays partenaires sur 85 avaient achevé les processus d'évaluation du GCTI et d'élaboration du pacte de partenariat, et 8 pays bénéficiant de financements pour le renforcement des capacités du système en cours, approuvés en vertu du GPE 2025, avaient soumis des rapports sur l'état d'avancement ou de fin d'exécution. Par conséquent, aucune donnée n'est disponible pour plusieurs indicateurs qui suivent les progrès globaux réalisés pour atteindre les objectifs n° 1 et 2 au niveau des pays.





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 :

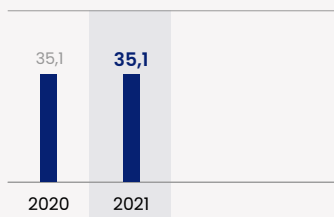
AVANCÉES LIÉES À LA RÉALISATION DU GPE 2025



APERÇU DES RÉSULTATS*

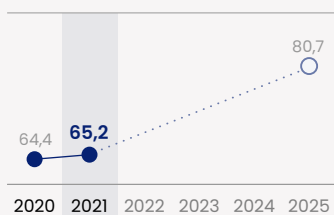
1.

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.

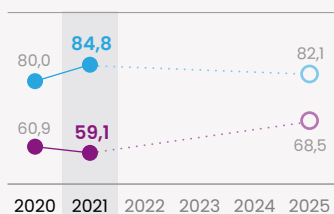


3.i.

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



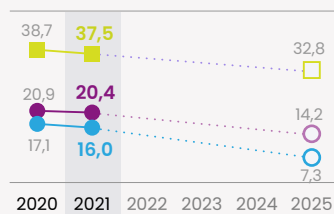
3.ii.

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.

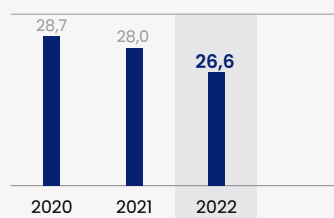
3.ii.c. 37,5 % des enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

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



5.i.

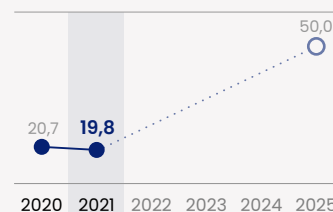
26,6 % des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient en union libre avant l'âge de 18 ans.



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

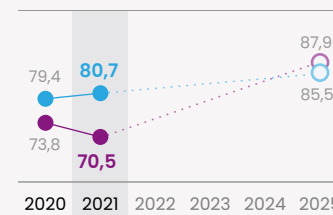


7.i.

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/transferring-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.

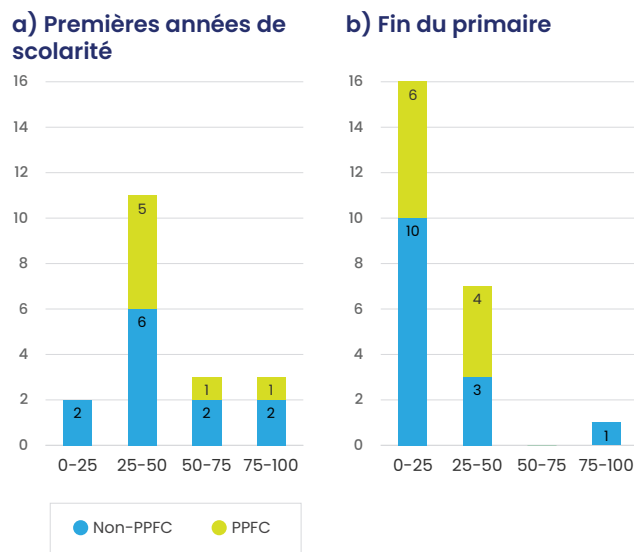
La disponibilité des données sur l'apprentissage est très faible et ne s'améliore pas. Comparé au rapport sur les résultats de 2022, les données sur la lecture à la fin de l'enseignement primaire n'étaient disponibles que pour deux autres pays supplémentaires, l'Albanie et la Géorgie, avec la récente 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.

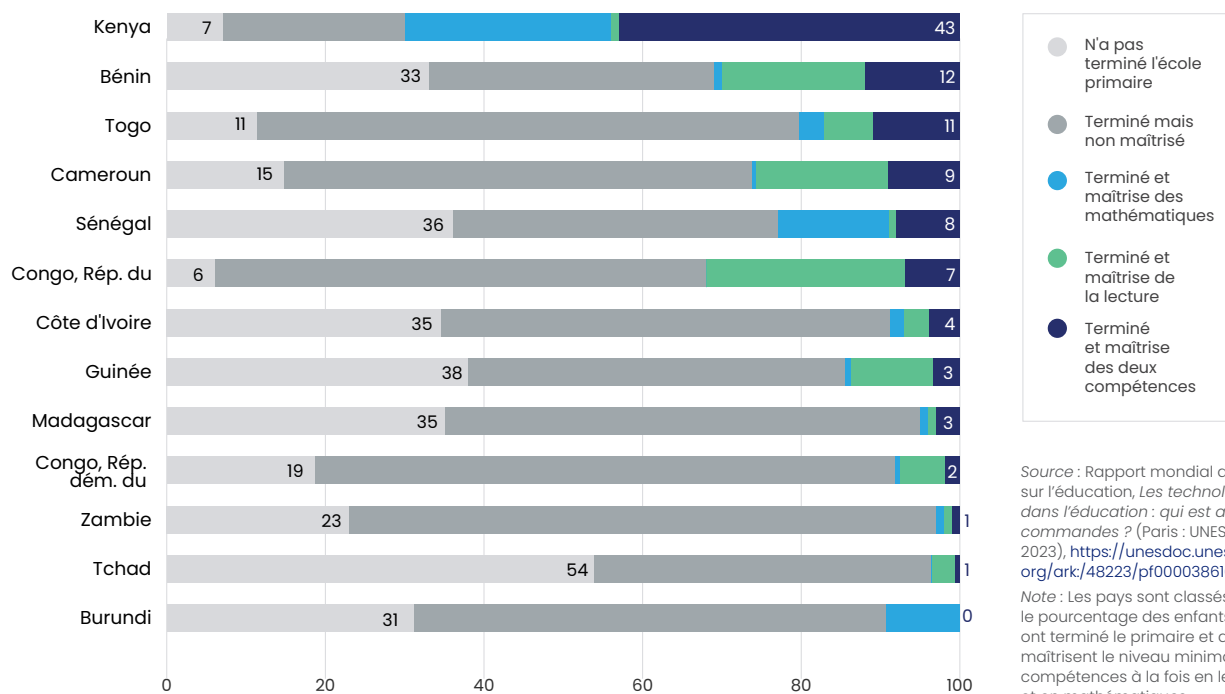
ENCADRÉ 1.1. Très peu d'enfants maîtrisent le niveau minimal de compétences à la fois en lecture et en mathématiques

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



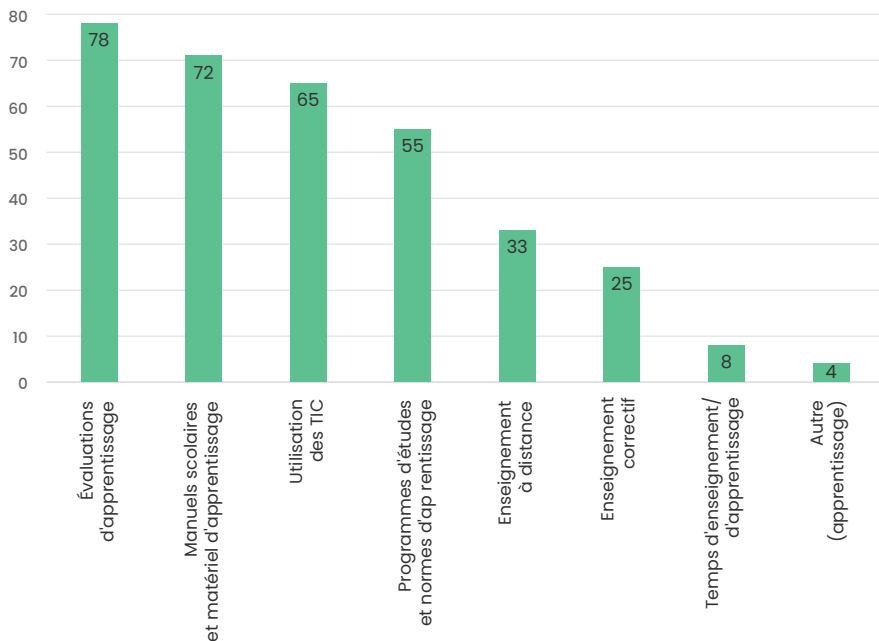
Source : Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ?* (Paris : UNESCO, 2023), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165_fre.
 Note : Les pays sont classés selon le pourcentage des enfants qui ont terminé le primaire et qui maîtrisent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

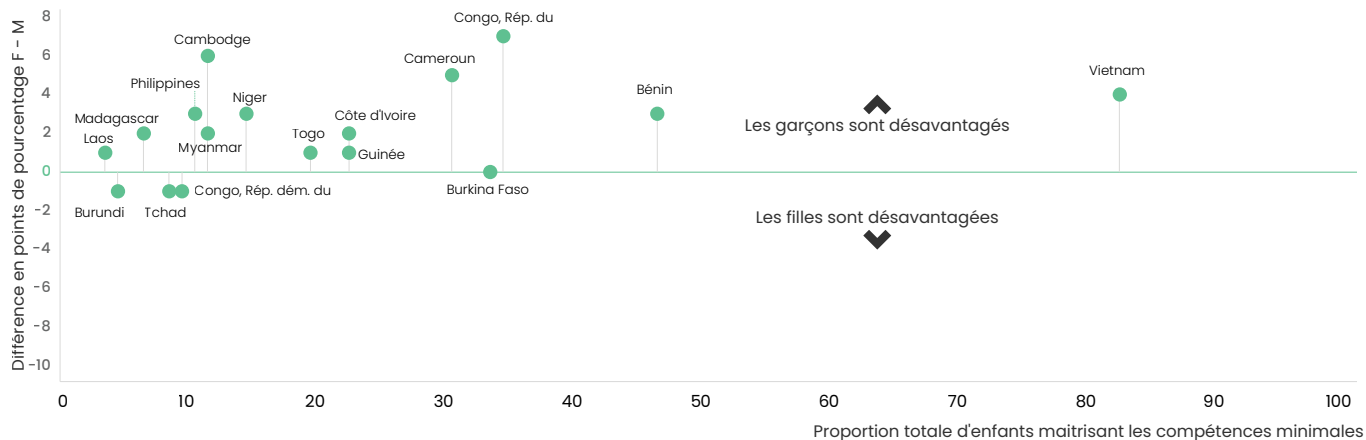
Chaque programme des pays partenaires prévoit un ensemble d'interventions stratégiques différentes pour accélérer l'amélioration de la qualité des apprentissages. Ainsi, en République démocratique du Congo, le financement du GPE cible l'amélioration des infrastructures scolaires. Depuis 2012, le pays 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.

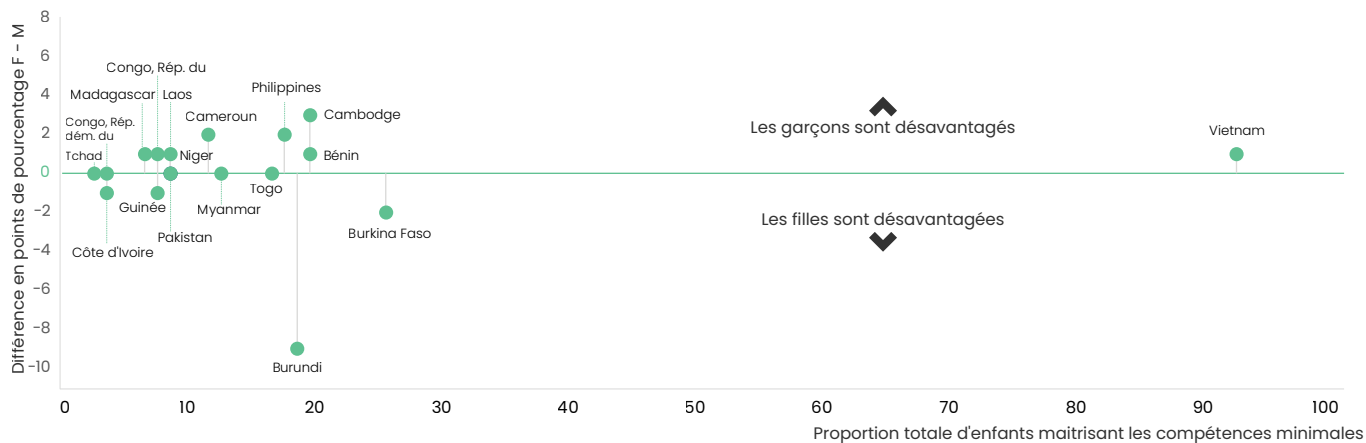
À la fin du primaire, les filles surpassent les garçons en lecture.

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.

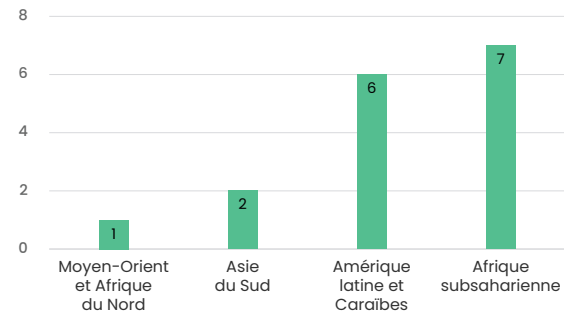
Le contraste entre les cibles ambitieuses et l'absence d'un cadre législatif favorable est particulièrement frappant dans certains pays. En 2021, la Micronésie possédait un taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire de 13 %, mais un point de référence national pour 2025 de 69 %. Aux îles Samoa, 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

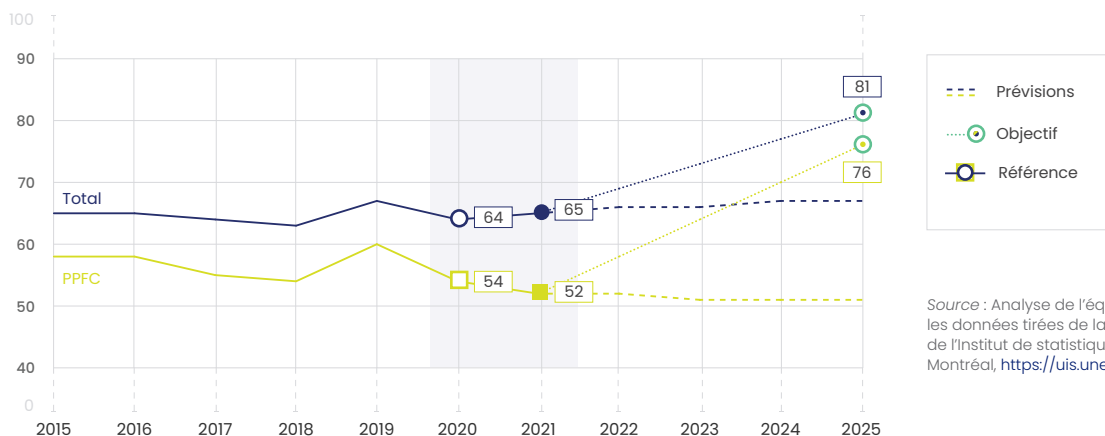
¹⁵ GPE, *Rapport sur les résultats 2022*.

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) ciblait 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>.

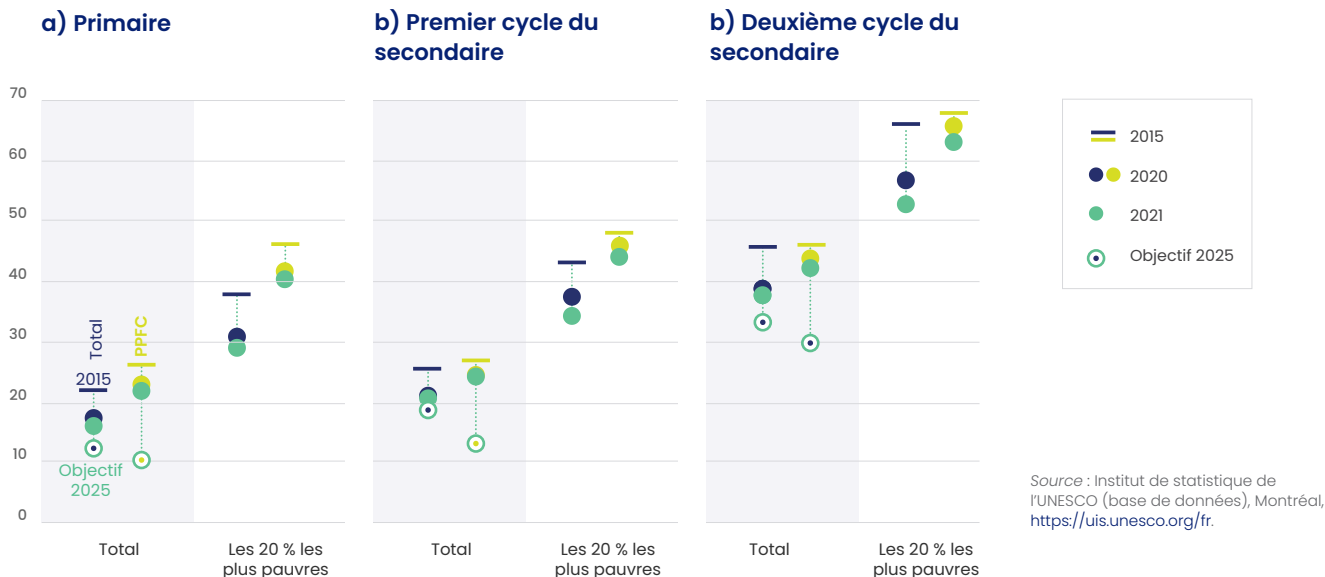
¹⁹ Partage de connaissances et d'innovations, Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Bien faire – Promotion de l'EPE au Soudan du Sud », 30 mai 2023, <https://www.gpekix.org/fr/actualites/bien-faire-promotion-de-lepe-au-soudan-du-sud>.

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 1.8.

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

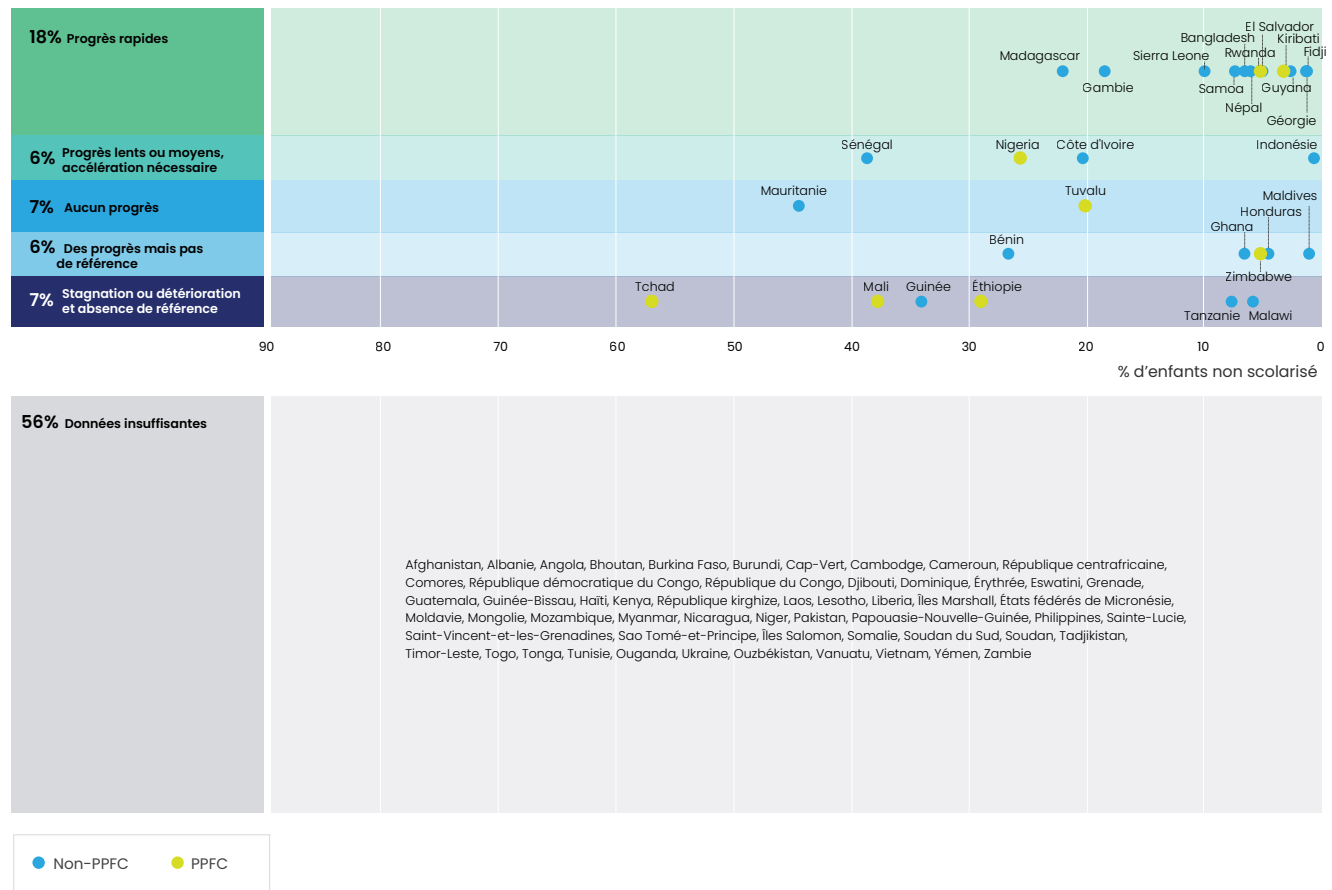
L'indicateur 3i, le taux brut d'admission (TBA) en dernière année, permet de suivre les progrès réalisés sur le plan de l'achèvement de la scolarité. Pour cet indicateur, les cibles de 2025 ont été à nouveau évaluées. En effet, l'indicateur mondial de l'ODD 4 utilise le taux d'achèvement et les points 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.

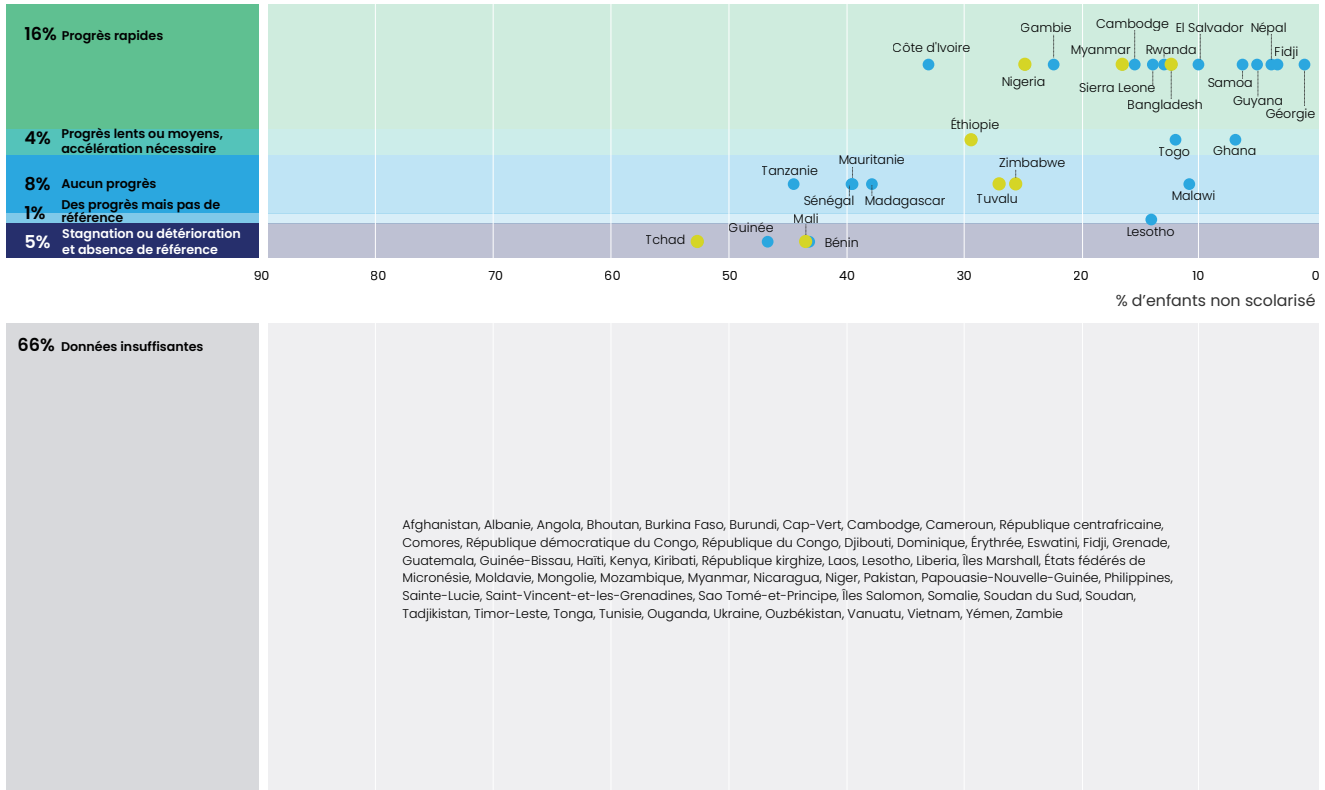
La plupart des pays partenaires dont les données sont disponibles affichent des progrès pour atteindre leurs cibles en matière de taux de non-scolarisation.

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

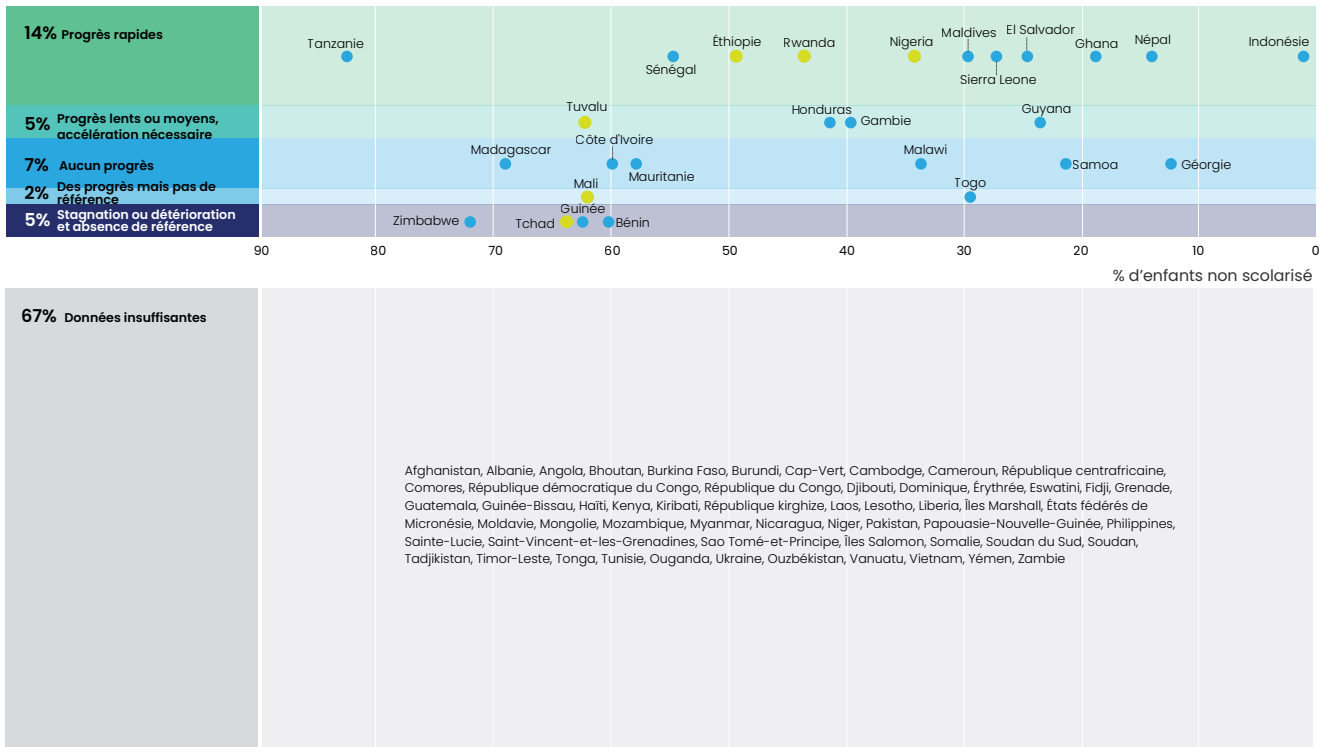
a) Primaire



b) Premier cycle du secondaire



c) Deuxième cycle du secondaire



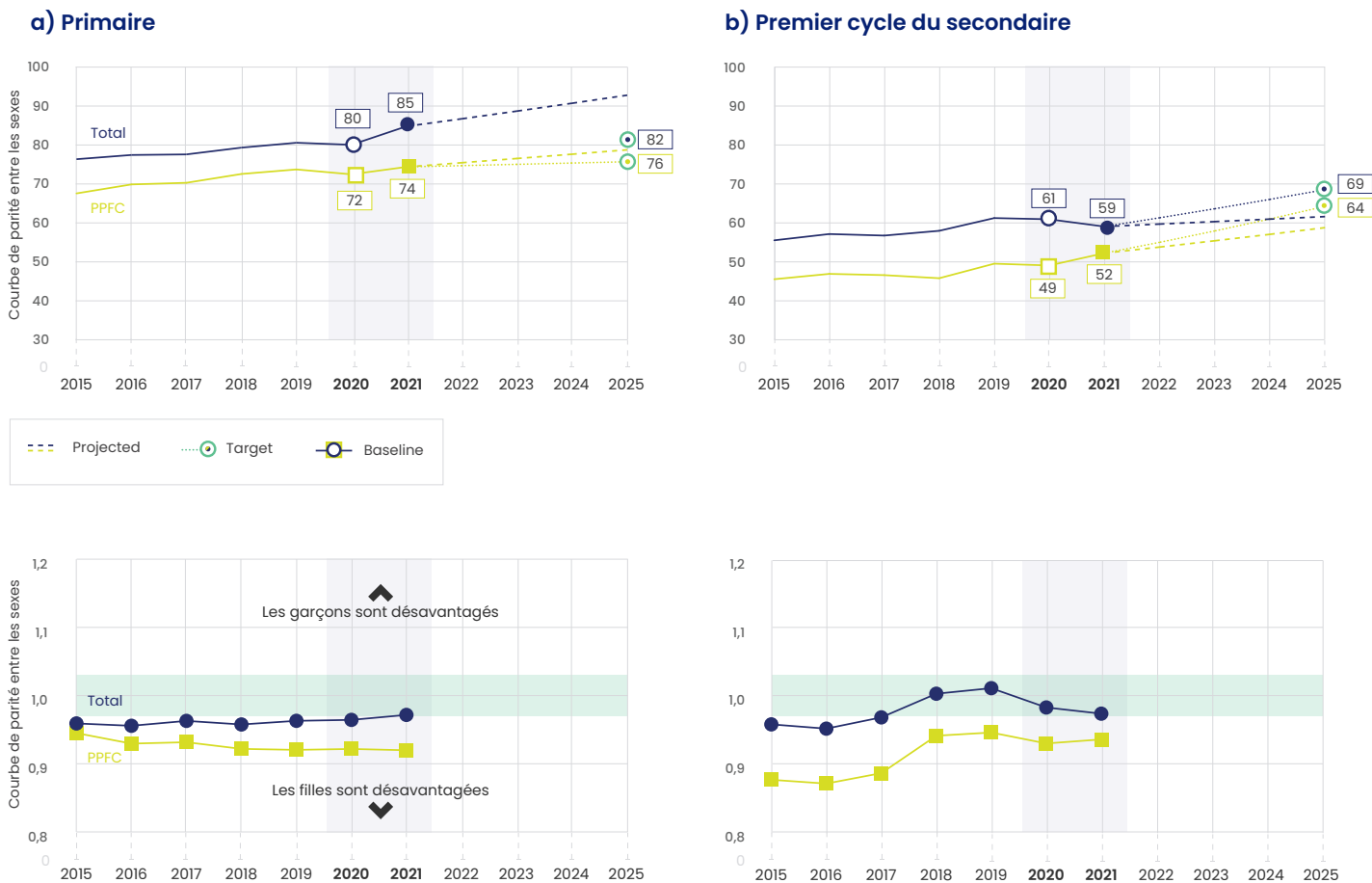
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation, *Tableau de bord pour l'ODD 4 – Rapport d'étape sur les points de référence nationaux 2023*, (Montréal : ISU, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385394>.

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.

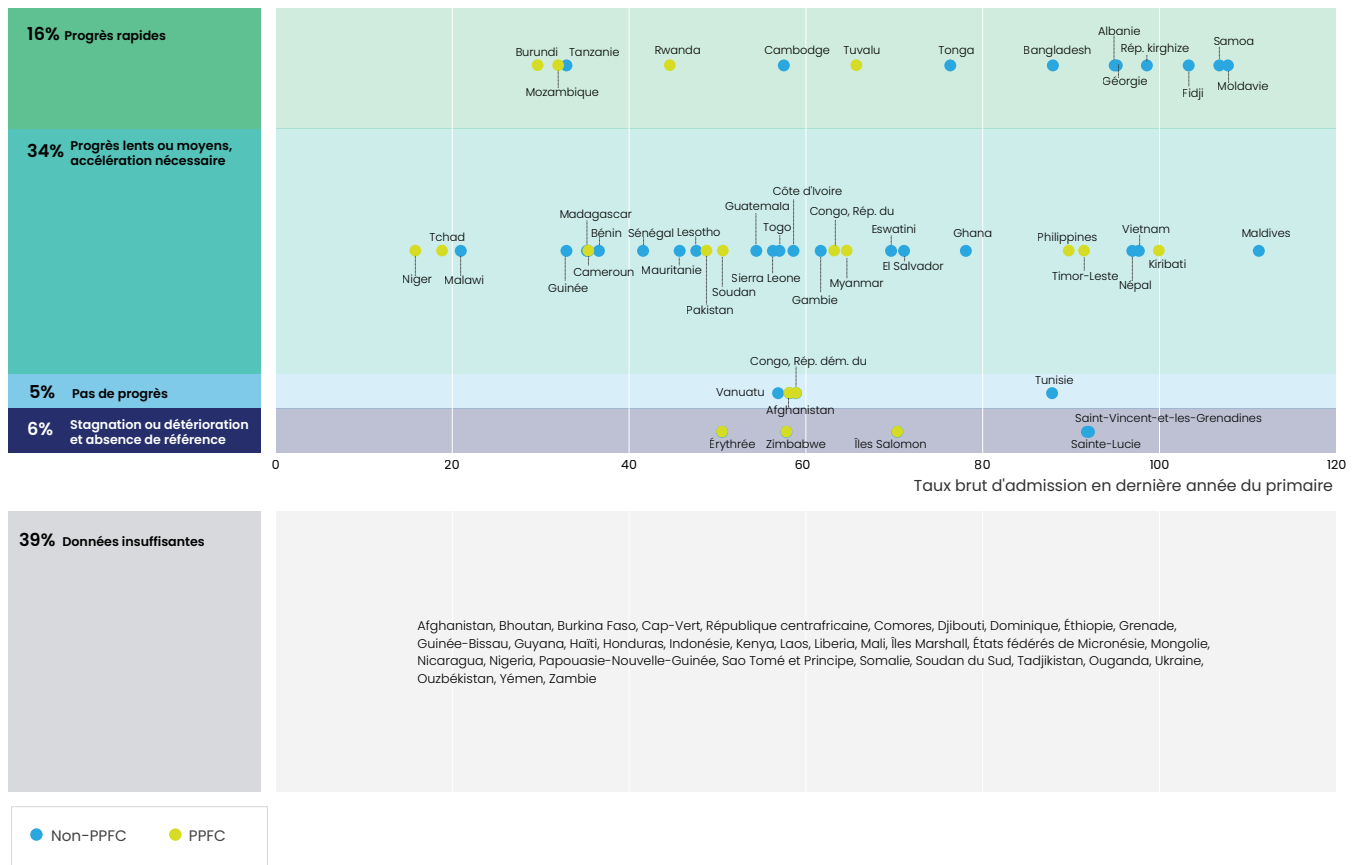
Les pays partenaires ont atteint leur cible pour 2025 de 82,1 % pour l'enseignement primaire, mais pas leur cible

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).

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).

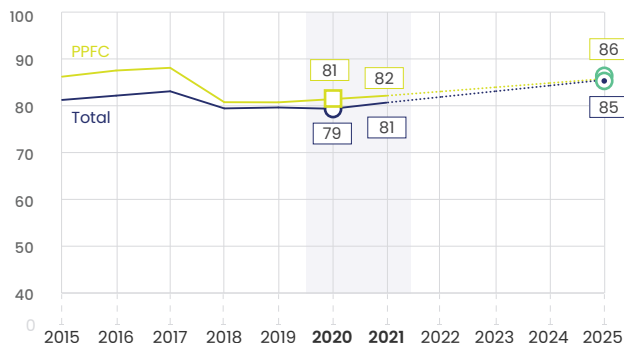
Les pénuries d'enseignants constituent un obstacle important à l'apprentissage fondamental. Dans bien des cas, les réformes et les interventions cherchant à améliorer l'apprentissage fondamental ont fait l'impasse

FIGURE 1.12.

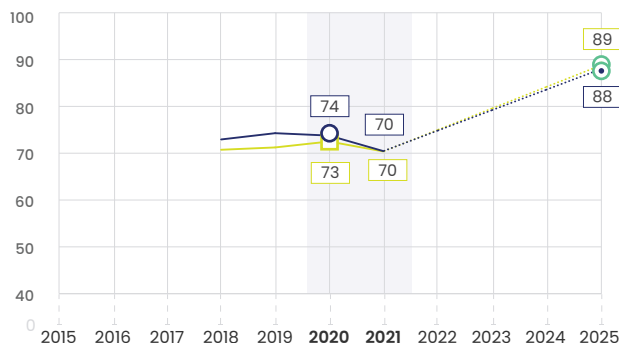
Au rythme actuel, les pays partenaires atteindront leur cible pour le primaire, mais ils ne sont pas en voie de l'atteindre pour les autres niveaux d'enseignement.

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

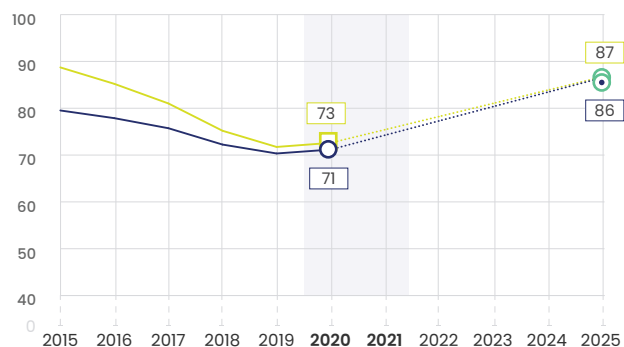
a) Primaire



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*.

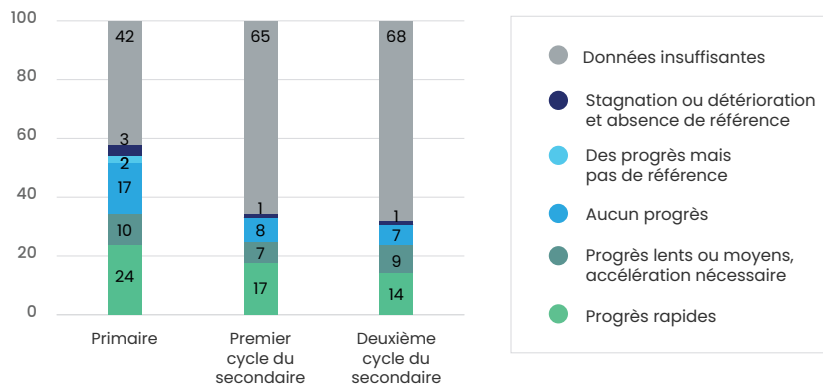
²³ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2022*.

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>.

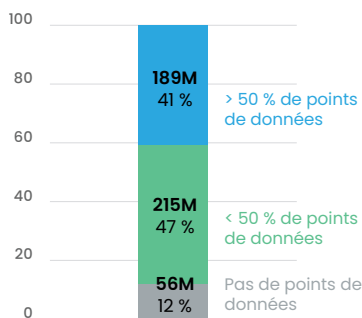
Note : La classification des pays respecte le tableau de bord pour l'ODD 4, lequel utilise les données historiques de 2000 à 2015 pour évaluer les progrès réalisés par rapport aux indicateurs de l'ODD. Un progrès rapide signifie que la probabilité que les pays atteignent leur cible nationale (ou l'aient 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*.





Des élèves travaillent ensemble pour préparer un « bush cook » (cuisiner à l'extérieur) dans le cadre des célébrations de la fête nationale Mashramani dans une école primaire de la Région 9, au Guyana.
GPE/Kelley Lynch

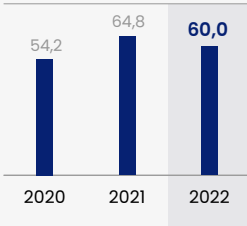
CHAPITRE 2 :

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

APERÇU DES RÉSULTATS*

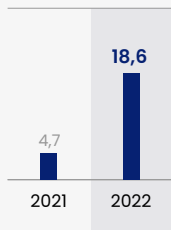
4.i.

60 % des pays partenaires ont augmenté leur dépenses consacrées à l'éducation ou les ont portées à 20 % ou plus.



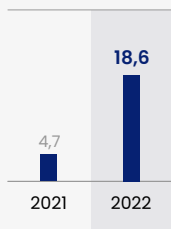
4.ii.

4.ii.a. 18,6 % des pays partenaires ont évalué l'équité, l'efficacité et le volume du financement national consacré à l'éducation.



5.ii.

5.ii.a. 18,6 % des pays partenaires ont évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre.



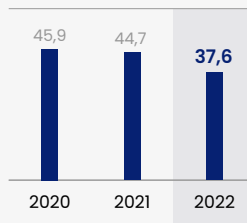
5.ii.

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



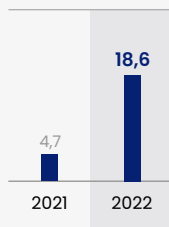
8.i.

8.i.a. 37,6 % des pays partenaires ont communiqué à l'UIS des données pour au moins 10 des 12 indicateurs internationaux clés de l'éducation.

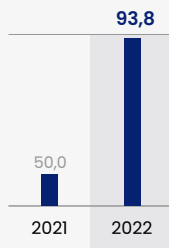


8.ii.

8.ii.a. 18,6 % des pays partenaires ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants.

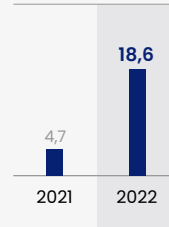


8.ii.c. 93,8 % des pays partenaires qui ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants ont communiqué les principales statistiques relatives de l'éducation ventilées en fonction des enfants en situation de handicap.

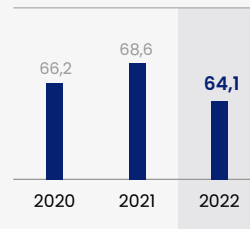


8.iii.

8.iii.a. 18,6 % des pays partenaires ont évalué la coordination sectorielle.

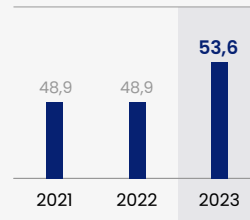


8.iii.c. 64,1 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenaient des organisations de la société civile et des associations d'enseignants.



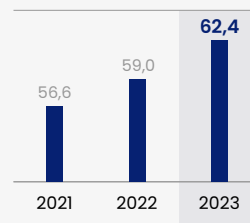
12.i.

53,6 % des pays partenaires ont aligné les financements du GPE sur les systèmes nationaux.



12.ii.

62,4 % des financements du GPE ont utilisé des modalités de financement harmonisées.



Note

*Les indicateurs pour lesquels il n'y a pas de données pour l'année en cours ne sont pas indiqués ici. Les indicateurs 9.ii., 10.ii. et 13.ii. ne sont pas indiqués non plus car il s'agit de la première année de déclaration.

PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- En décembre 2022, le groupe consultatif technique indépendant (GCTI) a évalué de façon indépendante la situation de 16 des 86 États et pays partenaires du GPE concernant les facteurs favorables, à la suite de l'analyse des facteurs favorables réalisée par le groupe local des partenaires de l'éducation. En mi-novembre 2023, 37 autres États et pays ont terminé l'évaluation du GCTI.
- L'évaluation du GCTI des facteurs favorables révèle que le financement national compte parmi les difficultés les plus pressantes auxquelles est confronté le secteur de l'éducation dans les pays partenaires. Pour 12 des 16 pays partenaires, les évaluations du GCTI ont attribué une priorité élevée au volume, à l'équité et à l'efficacité du financement national. Cinq pays ont suggéré des déclencheurs liés au financement national pour le financement complémentaire pour la transformation du système dans leurs pactes de partenariat.
- L'évaluation du GCTI a classé le facteur favorable lié aux données et aux éléments factuels en tant que domaine hautement prioritaire dans sept pays partenaires, de même que le facteur favorable lié à la planification et au suivi intégrant la notion de genre dans quatre pays partenaires. La coordination sectorielle a été évaluée comme étant une priorité élevée pour trois pays seulement. Dans l'ensemble, le GCTI a indiqué que les inégalités entre les genres étaient l'un des problèmes transversaux dans tous les domaines des facteurs favorables.
- Les 16 pays partenaires ayant évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont dotés d'un cadre législatif garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants.
- La communication des données à l'Institut de statistique de l'UNESCO n'a pas cessé de diminuer. En 2022, 37,6 % des pays partenaires (32 sur 85) ont transmis au moins 10 des 12 résultats clés, contre 44,7 % en 2021. Les données essentielles sur l'éducation des enfants en situation de handicap ont été recueillies dans 15 des 16 pays partenaires qui avaient fait l'objet de l'évaluation du GCTI en décembre 2022.
- Si le nombre de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant une société civile ou une organisation d'enseignants est resté stable, la proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comptant des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants a baissé de 68,6 % en 2021 à 64,1 % en 2022, ce qui s'explique principalement par le fait que six nouveaux pays partenaires ont rejoint le Partenariat. Certains des nouveaux pays partenaires ne comptaient pas d'organisations de la société civile et/ou d'organisations d'enseignants au sein de leurs groupes locaux des partenaires de l'éducation. Parmi les groupes locaux des partenaires de l'éducation, 96,2 % comprenaient une organisation de la société civile et 65,4 % comprenaient une association d'enseignants.
- La proportion de pays partenaires qui ont atteint la valeur de référence de 20 % ou augmenté leurs dépenses consacrées à l'éducation a diminué de 7 points de pourcentage en 2022, pour s'établir à 60 %. Cette diminution s'explique en partie par les effets persistants de la pandémie de COVID-19 sur les finances publiques.

INTRODUCTION

Selon la stratégie du GPE, il est crucial de transformer les systèmes d'éducation pour pouvoir enregistrer rapidement des progrès dans l'accès à l'éducation et les résultats d'apprentissage. La planification sectorielle intégrant la notion de genre, la disponibilité et l'utilisation des données, la coordination sectorielle efficace et le financement national de l'éducation figurent parmi les facteurs essentiels de la transformation des systèmes de l'éducation. Le GPE 2025 vise à soutenir la transformation du secteur de l'éducation en renforçant la planification et l'élaboration de politiques intégrant la notion de genre (objectif n° 1 au niveau des pays), en mobilisant l'action concertée et le financement coordonné (objectif n° 2 au niveau des pays) et en consolidant la capacité des pays partenaires à s'adapter, à apprendre, à mettre en œuvre et à favoriser des résultats à l'échelle (objectif n° 3 au niveau des pays). Ce chapitre porte sur le travail et la performance du GPE par rapport aux objectifs n° 1 et 2 au niveau des pays. Le chapitre 3 est consacré à la performance du GPE par rapport à l'objectif n° 3 au niveau des pays.

Ce chapitre traite des progrès généraux réalisés par les pays partenaires concernant la disponibilité et la communication des données à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), la coordination sectorielle et le financement national. En vertu du modèle opérationnel du GPE 2025, parmi les premières démarches pour accéder à certains financements du GPE, les pays doivent effectuer une analyse de quatre facteurs favorables interconnectés. Un groupe consultatif technique indépendant (GCTI) évalue cette analyse pour aider les pays partenaires à identifier les principaux obstacles à la transformation des systèmes d'éducation. Le chapitre présente une synthèse des conclusions de l'évaluation du GCTI dans les pays partenaires ayant effectué l'analyse des facteurs favorables. Il traite également des plans des pays pour répondre à certains problèmes hautement prioritaires établis dans les pactes de partenariat, avec le soutien des financements du GPE 2025. L'égalité des genres est considérée comme un domaine transversal tout au long de l'analyse des quatre facteurs favorables.

En décembre 2022, 16 États et pays partenaires avaient entrepris une analyse des facteurs favorables et sont inclus dans l'échantillon du cadre de résultats : Burkina Faso, Cambodge, El Salvador, Éthiopie, Guyane, Kenya, Népal, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Tadjikistan, Tanzanie (continentale), Tanzanie (Zanzibar), Ouganda et Zimbabwe. Le tableau 2.1 montre les niveaux de priorité accordés à chacun des facteurs favorables pour ces pays. À la mi-novembre 2023, 37 autres pays et États ont effectué leur analyse des facteurs favorables, tandis que 33 pays ont finalisé leur pacte.

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

(Indicateurs 5ii et 9ii)

Un objectif clé du plan stratégique GPE 2025 vise à aider les pays partenaires à renforcer la planification et l'élaboration de politiques intégrant la notion de genre (objectif n° 1 au niveau des pays). Cet engagement consiste notamment à aider les pays à reconnaître et à lever systématiquement les obstacles à l'éducation universelle, grâce à la conception et à la mise en œuvre de politiques et de plans sectoriels intégrant la notion de genre, et notamment en assurant leur suivi. Le cadre de résultats du GPE 2025 permet de vérifier dans quelle mesure les pays partenaires mettent à profit le modèle opérationnel du GPE 2025 pour renforcer l'élaboration de politiques et de plans sectoriels intégrant la notion de genre. L'indicateur 5iia mesure la proportion de pays partenaires où la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués dans le cadre du processus d'élaboration du pacte de partenariat.

Le suivi et la planification sectorielle intégrant la notion de genre ont été évalués dans les 16 pays partenaires (y compris sept pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, ou PFFC) qui avaient effectué l'évaluation du GCTI en décembre 2022. Ces évaluations montrent que le suivi et la planification sectorielle intégrant la notion de genre constituent un domaine hautement prioritaire dans quatre pays, un domaine modérément prioritaire

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

Facteurs favorables	Priorité élevée	Priorité modérée	Faible priorité
Planification et suivi sectoriels intégrant la notion de genre	Burkina Faso, El Salvador, République démocratique du Congo, Tanzanie (continentale)	Cambodge, Éthiopie, Guyane, Kenya, Népal, Rwanda, Sierra Leone, Tadjikistan, Tanzanie (Zanzibar), Ouganda, Zimbabwe	Sénégal
Données et éléments factuels	El Salvador, Éthiopie, Kenya, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Tadjikistan, Ouganda	Burkina Faso, Cambodge, Guyane, Rwanda, Tanzanie (continentale), Tanzanie (Zanzibar)	
Coordination sectorielle	Kenya, République démocratique du Congo et Tadjikistan	Burkina Faso, Éthiopie, Népal, Rwanda, Sénégal, Tadjikistan, Tanzanie (Zanzibar), Ouganda	Népal, Sénégal, Zimbabwe
Volume, équité et efficience du financement national de l'éducation	Burkina Faso, Cambodge, Éthiopie, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Tadjikistan, Tanzanie (continentale), Tanzanie (Zanzibar), Ouganda, République démocratique du Congo, Zimbabwe	El Salvador, Guyane, Kenya, Népal	Cambodge, Guyane, Sierra Leone, Tanzanie (continentale), Zimbabwe

dans 11 pays et un domaine faiblement prioritaire dans un seul pays²⁷.

Selon les évaluations du GCTI, malgré de solides engagements, les pays partenaires restent confrontés à des difficultés qui les empêchent de concrétiser des aspirations ambitieuses et bien intentionnées en matière d'éducation. Parmi ces difficultés, citons les problèmes de coordination dans la planification entre les entités gouvernementales locales et centrales, les faibles mécanismes de suivi intégrant la notion de genre et une certaine incohérence entre les ambitions des gouvernements et les efforts qu'ils déploient pour financer la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation.

Plusieurs pays partenaires peinent à instaurer des systèmes clairs et cohérents pour assurer la coordination entre les acteurs concernés, comme les ministères de l'Éducation locaux et provinciaux ainsi que les autres

ministères, de manière à exécuter les objectifs nationaux. Bon nombre de ces acteurs locaux et régionaux n'ont pas la capacité requise pour assurer la planification et le suivi de l'avancement des programmes d'éducation. Par exemple, au Salvador, la faiblesse de la capacité institutionnelle a progressivement mené à un manque de coordination au niveau des écoles. Un grand nombre d'initiatives se télescopent et créent une saturation, sans que les ambitieuses politiques nationales ne se traduisent en résultats concrets. En Somalie, la faible coordination sectorielle entre de nombreux partenaires, y compris les communautés, nuit à la mise en œuvre du plan sectoriel. Au Zimbabwe, la nature et l'étendue de la coopération et de la coordination interministérielles entre le bureau principal du ministère et ses structures décentralisées continuent de poser problème dans un cadre institutionnel déjà confronté à des contraintes.

En termes de pratiques de suivi, un grand nombre des pays partenaires analysés ont décidé d'établir et

²⁷ 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, DC : GPE, 2022), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-ITAP-guidelines.pdf?VersionId=Ln23Vowb8Xn0d2elzpl8f1a3fLnG6> (en anglais).

d'exécuter régulièrement des processus de suivi inclusifs et approfondis concernant le secteur de l'éducation. Néanmoins, des obstacles empêchent encore ces pays d'assurer un suivi suffisant des progrès des plans d'éducation et de faire avancer ces plans. Un obstacle récurrent à l'efficacité du suivi est le manque d'accès en temps voulu à des données fiables. Ainsi, au Kenya, le nombre limité de données publiées, au-delà de l'analyse sectorielle de l'éducation menée en 2018, ne permet pas d'évaluer les progrès réalisés par rapport aux indicateurs de performance clés. En République démocratique du Congo, en Somalie et au Zanzibar, la disponibilité d'un solide système administratif capable de produire des données opportunes et fiables constitue une difficulté majeure pour le suivi sectoriel. Les données ne sont pas toujours ventilées par sexe, ce qui pose problème pour faire un suivi du plan sectoriel de l'éducation en intégrant la notion de genre. Ils sont encore moins nombreux à ventiler les données en fonction du sexe et de la situation de handicap ou d'autres caractéristiques, telles que le statut de réfugié.

Le manque de forums collaboratifs et inclusifs pour discuter ouvertement des progrès de façon critique, comme des revues sectorielles conjointes ou intermédiaires, est un obstacle courant qui empêche de corriger le tir avec efficacité. Au cours des dernières années, le Sénégal n'a pas mené de revue sectorielle conjointe en raison des répercussions de la pandémie et des inquiétudes concernant l'actualité et l'accessibilité des données et des éléments factuels. Le GCTI a souligné que la Guyane n'a pas encore réalisé de revue sectorielle conjointe. Dans certains pays où il existe de tels forums, comme au Rwanda, les recommandations qui en ressortent ne sont pas pour autant prises en comptes ou mises en œuvre²⁸.

La quasi-totalité des 16 pays présentent des déficits de financement dans leurs plans de l'éducation. Par exemple, en Sierra Leone, même le scénario le plus optimiste dans le modèle de simulation prévoit un déficit de financement de 37 % pour son plan de l'éducation. Au Rwanda, le plan sectoriel de l'éducation présente trois scénarios, chacun projetant un déficit de financement de 24 %, 16 % ou 13 %. En Ouganda, le plan sectoriel de l'éducation prévoit un déficit de financement modéré de 9 %, ce qui pourrait être une sous-estimation. Certains pays peinent à aligner leurs processus de planification et de budgétisation, ce qui donne lieu à des affectations budgétaires qui ne répondent pas

aux besoins du secteur de l'éducation. Par exemple, la République démocratique du Congo a un processus de budgétisation fortement centralisé, fondé sur une construction descendante, et la planification de l'éducation ne pèse pas beaucoup dans la préparation du budget.

Malgré les efforts récents consentis pour combler l'écart entre les genres dans l'éducation, ces disparités persistent dans de nombreux pays. Les évaluations du GCTI indiquent que les obstacles de nature sociale, économique et culturelle à l'éducation inclusive, comme la pauvreté des ménages, la situation de handicap, les abus et l'éloignement de l'école, continuent d'être un problème pour les filles. En République démocratique du Congo, l'éloignement de l'école et les responsabilités domestiques des filles ont une incidence négative sur leurs résultats scolaires. En Sierra Leone, l'interaction entre la région, le sexe et la situation socioéconomique font que les filles pauvres issues des zones rurales sont les plus désavantagées. Le manque d'infrastructures scolaires appropriées pour les filles constitue également un obstacle majeur qui nuit à leurs résultats scolaires. Au Tadjikistan, l'accès inadéquat des filles aux installations sanitaires et à l'approvisionnement en eau fait baisser le taux de fréquentation. Selon les évaluations du GCTI, il y a un manque d'attention portée aux obstacles qui affectent les garçons de façon disproportionnée.

Dans leurs pactes de partenariat, les pays partenaires ont proposé diverses interventions ayant pour objectif d'améliorer la planification sectorielle intégrant la notion de genre. Certains pays prévoient d'instaurer des mécanismes plus efficaces visant à améliorer la coordination entre les entités de gouvernement à l'échelle locale et centrale pour mener à bien les activités de planification et de suivi. Au Burkina Faso, il est prévu d'élaborer des activités pour renforcer la capacité des entités locales à adapter les outils de planification et de suivi à leurs contextes. Le Tadjikistan planifie de soutenir les activités de planification et d'analyse aux niveaux infranational et des écoles en établissant et en appuyant une nouvelle unité de coordination, en élaborant un plan d'action pour l'éducation à mi-parcours et en menant des revues sectorielles conjointes chaque année pour améliorer la planification sectorielle.

Parmi les autres interventions proposées dans les pactes de partenariat pour lever les obstacles au suivi et à la planification sectoriels intégrant la notion de genre,

²⁸ La revue sectorielle conjointe peut fournir aux parties prenantes de l'éducation une plateforme efficace pour améliorer le dialogue et la coordination sectoriels. Par exemple, les revues sectorielles conjointes au Népal ont permis aux partenaires de coordonner leurs actions pour relever les défis résultant de la pandémie de COVID-19 (voir le rapport sur les résultats 2021 du GPE, page 75, <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/docs/results-report-2021/fr/2021-10-GPE-rapport-sur-les-resultats.pdf>)

citons la production et l'utilisation de données ventilées par sexe, ainsi que le renforcement des systèmes en place pour suivre la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation. El Salvador entend revoir les modules de son système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) pour garantir que le système intègre des données qui tiennent compte de la perspective de genre. La République démocratique du Congo a pour objectif de soutenir la planification stratégique et opérationnelle, ainsi que des activités régulières de suivi à l'appui d'une politique relative aux enseignants, en élaborant, en diffusant et en mettant en œuvre une politique relative aux enseignants en 2024 qui intègre la notion de genre. Le Kenya prévoit de mettre en place un cadre qui lui permettra d'assurer un suivi conjoint de la mise en œuvre des politiques aux niveaux de l'école, du comté et du pays.

Pour aider à combler l'écart d'apprentissage entre les filles et les garçons, certains pays partenaires envisagent de concevoir des interventions ciblées pour les filles. Le Kenya a l'intention de recourir davantage à une pédagogie intégrant la notion de genre et de mettre en œuvre avec efficacité des politiques qui tiennent compte des inégalités entre les genres et des stratégies pour remédier à la violence sexiste découlant des perturbations causées par la COVID-19. La Sierra Leone met au point une politique d'inclusion radicale qui a pour objectif de créer un environnement d'apprentissage inclusif pour les filles, en particulier les filles enceintes.

Le fait d'avoir un cadre législatif garantissant l'accès à l'éducation pour tous les enfants peut promouvoir l'inclusion et contribuer à réduire les inégalités entre les genres dans les pays partenaires²⁹. L'indicateur 5iic suit la proportion de pays dotés d'un cadre législatif qui donne le droit à l'éducation à tous les enfants dans les pays partenaires où la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués. Les 16 pays partenaires (dont 7 sont des PPF) ayant évalué la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont dotés d'un cadre législatif garantissant le droit à l'éducation pour les enfants de tous les genres.

Le GPE continue également d'approfondir son travail sur l'égalité des genres et a entrepris plusieurs initiatives

visant à promouvoir l'égalité des genres dans les pays partenaires (cf. encadré 2.1).

L'un des objectifs des financements du GPE pour le renforcement des capacités du système consiste à renforcer la capacité des pays partenaires en matière de planification et de suivi intégrant la notion de genre. L'indicateur 9ii mesure la proportion de financements pour le renforcement des capacités du système où les activités relevant du guichet de financement pour la planification et le suivi intégrant la notion de genre (le premier guichet de financement) sont sur la bonne voie.

Au total, neuf financements pour le renforcement des capacités du système utilisant ce guichet de financement avaient soumis des rapports sur l'état d'avancement au 30 juin 2023³⁰. Sur ces neuf financements, huit (soit près de 88,9 %) étaient sur la bonne voie en 2023. Dans les PPF, quatre des cinq financements (soit 80 %) étaient sur la bonne voie. Le GPE continue également de soutenir les pays partenaires pour qu'ils respectent leurs engagements à l'égard de l'égalité des genres et de l'éducation des filles grâce à ses financements de mise en œuvre, lesquels sont abordés en détail dans le chapitre 3. Sur les 84 financements de mise en œuvre en cours en 2023, 66 financements comprenaient un volet sur l'égalité des genres. Au total, le GPE a alloué 185,8 millions de dollars de financement (10 % du financement³¹) en faveur de l'égalité des genres. Parmi les activités de financement qui intègrent des questions de genre figurent : des installations et des infrastructures scolaires qui améliorent l'accès à l'éducation des garçons et des filles (42,5 millions de dollars) ; des programmes et un enseignement intégrant la notion de genre (41,7 millions de dollars) ; des activités qui luttent contre les problèmes de mariage précoce et de grossesses précoces, et des mesures de santé et d'hygiène tenant compte du genre (23,5 millions de dollars) ; des incitations monétaires et non monétaires pour attirer et maintenir les garçons et les filles à l'école (18,6 millions de dollars) ; la création d'une capacité d'organisation pour renforcer la sensibilité à la problématique du genre (15,4 millions de dollars) ; des activités qui ciblent la violence sexiste en milieu scolaire (13,4 millions de dollars) ; un engagement communautaire en faveur

29 E. Unterhalter et al, « Interventions to Enhance Girls' Education and Gender Equality », Education Rigorous Literature Review (Londres : Département pour le développement international, 2014), <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Girls%20education%202014%20Unterhalter%20report.pdf?ver=2015-12-08-165815-117> ; UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Rapport sur le genre, Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation (Paris : UNESCO, 2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375469>.

30 Tous les financements qui devaient présenter un rapport sur l'état d'avancement ou un rapport de fin d'exécution (le cas échéant) avant le 30 juin 2023, l'ont fait.

31 Le montant et la proportion alloués à l'égalité des genres ne tiennent pas entièrement compte de la contribution du financement à l'égalité des genres. En effet, une seule activité peut toucher plusieurs domaines prioritaires, auquel cas le coût de l'activité est réparti entre ces domaines prioritaires, conformément à la méthodologie employée pour ces données (cf. annexe D). Veuillez également vous reporter au chapitre 3 pour connaître le nombre et la proportion de financements qui intègrent les questions de genre dans une ou plusieurs activités.

ENCADRÉ 2.1. Le point sur l'égalité des genres dans le GPE 2025

L'égalité des genres est une caractéristique centrale de la prolongation des deux initiatives que sont l'Éducation à voix haute et le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX). Parmi les priorités clés du KIX, citons le développement et le partage de données probantes sur l'égalité des genres dans l'éducation, de manière à fonder le travail du GPE sur les données probantes et l'apprentissage. Au sein du Secrétariat du GPE, un pôle d'expertise sur le genre a été créé pour garantir une approche transversale en matière d'égalité des genres. Le pôle réunit des membres de toutes les équipes à l'échelle du Secrétariat du GPE afin que le genre soit pris en compte dans le travail de toutes les équipes.

Au terme de consultations menées dans l'ensemble du Partenariat, le GPE a publié un nouveau document, intitulé « Aller plus loin ensemble : le partenariat au service de l'égalité des genres »^a. Ce document a pour but de clarifier la manière dont les plans du GPE répondent à l'engagement de haut niveau énoncé dans le GPE 2025 au chapitre de l'égalité des genres. Ce travail consiste notamment à définir les principaux « points d'entrée » à l'échelle des pays et au niveau mondial, ainsi que les rôles et les responsabilités de tous les acteurs et organismes au sein du partenariat. Le document définit l'expression « intégration systématique des questions de genre » utilisée par le GPE comme étant une démarche intentionnelle et responsable visant à inscrire l'égalité des genres dans l'ensemble des systèmes et des processus du GPE.

a. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Aller plus loin ensemble : le partenariat au service de l'égalité des genres », (Washington, DC : GPE, septembre 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/going-further-together-partnership-approach-gender-equality>.

d'une éducation intégrant la notion de genre (7,5 millions de dollars), ainsi que l'autonomisation et l'acquisition d'aptitudes à la vie quotidienne pour les femmes (3,2 millions de dollars).

2.2. DONNÉES ET ÉLÉMENTS FACTUELS

(Indicateurs 8 et 13)

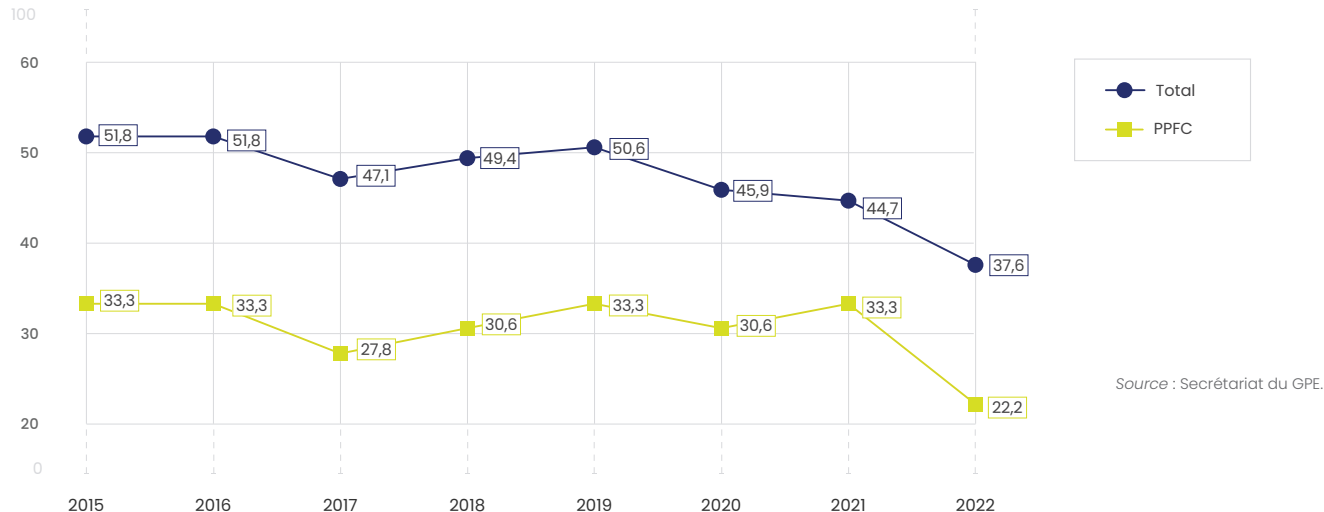
Transformer le système d'éducation exige de concevoir et de mettre en œuvre des politiques fondées sur des données probantes, guidées par des données de qualité. Favoriser la disponibilité des données constitue donc un aspect central de la stratégie du GPE. L'indicateur 8i permet de suivre la disponibilité des principales données sur l'éducation dans les pays partenaires et si ces données sont transmises à l'ISU.

Les pays partenaires sont constamment confrontés à des difficultés concernant la disponibilité des données et leur communication à l'ISU. L'indicateur 8i affiche une baisse depuis 2019 dans la proportion 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 (cf. figure 2.1). En 2022, 37,6 % (32 sur 85) des pays partenaires du GPE et 22,2 % des PPFC (8 sur 36) ont transmis les données clés à l'ISU. Cette proportion traduit une baisse globale de 8,3 points de pourcentage (8,4 points de pourcentage dans les PPFC) par rapport à 2020. Le manque de données disponibles peut être une raison pour expliquer le nombre limité de données transmises à l'ISU. Dans de nombreux cas, toutefois, les données au niveau du pays existent, mais ne sont pas communiquées en temps voulu à l'ISU pour diverses raisons³². Dans l'ensemble, un nombre moins important de pays communiquent des données sur les indicateurs relatifs à la prestation de services (données relatives aux

32 Dans un prochain article de son blog, le GPE discutera avec l'ISU des raisons potentielles pour lesquelles les pays ne communiquent pas les données existantes.

FIGURE 2.1.**Les pays partenaires sont confrontés à des difficultés dans la communication des données clés à l'ISU.**

Proportion de pays partenaires communiquant au moins 10 des 12 indicateurs clés à l'ISU (en %)



enseignants), les indicateurs financiers (en particulier la part de l'éducation dans les dépenses publiques) et les indicateurs provenant des enquêtes menées auprès des ménages que les autres indicateurs³³.

L'analyse des facteurs favorables permet aux pays partenaires d'enquêter sur les principaux points de blocage qui empêchent la disponibilité et l'utilisation des données. L'indicateur 8iia permet de suivre la proportion de pays partenaires dans lesquels les groupes locaux des partenaires de l'éducation ont analysé et le GCTI a évalué la disponibilité et l'utilisation des données. Le facteur favorable lié aux données et éléments factuels a été évalué dans l'ensemble des 16 pays partenaires qui avaient entamé l'élaboration d'un pacte de partenariat en décembre 2022. Ce facteur a été classé comme une priorité élevée dans sept pays, une priorité modérée dans six pays et une faible priorité dans trois pays (cf. tableau 2.1).

L'analyse révèle qu'une cause fondamentale du manque de données de qualité est la faiblesse des systèmes statistiques – illustrée par leur capacité limitée à collecter, à traiter et à analyser les données aux niveaux national et infranational (cf. encadré 2.2). Le personnel intervenant dans la collecte des données n'a pas la

formation, les compétences et l'expérience requises pour entreprendre une collecte et une analyse efficaces des données. Par exemple, en Somalie, le personnel chargé de la collecte des données n'a pas assez de capacité pour appliquer les procédures de collecte de données au niveau des écoles et assurer une bonne supervision de la collecte des données au niveau des districts et des États.

Le manque de données démographiques de qualité, la mauvaise coordination entre les institutions qui interviennent dans la collecte et la gestion des données, ainsi que l'instabilité politique et l'insécurité dans certaines régions constituent d'autres défis pour les systèmes de gestion des données sur l'éducation. Au Salvador, les données démographiques sont des estimations qui se basent sur le recensement de 2007 qui a tenu compte des tendances récentes de migration et de mobilité forcée. Au Burkina Faso, l'insécurité empêche la collecte des données dans certaines régions, ce qui entraîne un manque de données sur l'éducation. Dans l'ensemble, les conclusions du GCTI concordent avec les analyses de l'UNESCO qui ont révélé plusieurs faiblesses majeures dans les systèmes de données des pays en développement : des technologies de SIGE obsolètes, une portée inadéquate et une faible capacité d'utilisation et d'analyse des données³⁴.

33 Il se peut également que les retards dans la communication des données aient contribué à la baisse de la proportion des pays soumettant des données clés à l'ISU. Ainsi, selon les données publiées par l'ISU en mars 2022, 38,2 % des pays partenaires du GPE ont transmis des données clés à l'ISU en 2021. Dans les données publiées par l'ISU en mars 2023, cependant, la proportion de pays qui communiquent des données clés à l'ISU en 2021 s'élève à 41,2 %. Ainsi, certains pays affichaient un retard de deux ans dans la communication de leurs données 2021.

34 S. Yano et al., « *Modernizing Education Management with EMIS: Building Back Stronger from the COVID-19 Pandemic* », (IIEP UNESCO, Buenos Aires, 2022), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382825_eng.

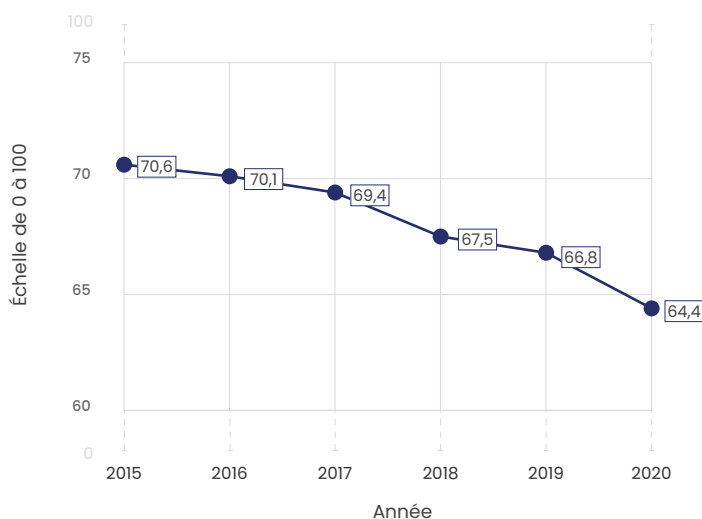
ENCADRÉ 2.2. La capacité générale des systèmes statistiques dans les pays partenaires diminue

Depuis 2015, la capacité générale des systèmes statistiques dans les pays partenaires diminue. L'indicateur de la Banque mondiale relatif à la capacité statistique permet d'évaluer la solidité des systèmes statistiques dans les pays. Cet indicateur est fondé sur un cadre diagnostique qui évalue trois grandes dimensions des systèmes statistiques nationaux, à savoir : la source des données, la méthodologie utilisée, ainsi que la périodicité et l'actualité. La baisse de 6,2 points de pourcentage dans la valeur moyenne de cet indicateur pour les pays partenaires du GPE entre 2015 et 2020 indique un que les systèmes statistiques s'affaiblissent en général.

Une ventilation de l'indicateur des capacités statistiques montre que le volet « évaluation de la méthodologie » est associé au score le plus bas, tandis que le volet « évaluation des sources de données » affiche la plus forte baisse depuis 2015. Ces résultats indiquent que les pays partenaires sont surtout confrontés à des difficultés au niveau du respect des normes et méthodes recommandées à l'échelle internationale. En outre, depuis 2015, leur capacité à mener des activités de collecte de données selon la périodicité recommandée à l'échelle internationale a diminué. Pour améliorer la disponibilité des données de qualité dans les pays partenaires, il est essentiel de doter les systèmes administratifs de la capacité nécessaire pour effectuer des activités de collecte des données qui répondent aux normes internationales. Selon une étude menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques, les systèmes statistiques dans les pays en développement sont souvent sous-approvisionnés en ressources et en personnel. De plus, le soutien traditionnel à la création des capacités statistiques n'est pas approprié et les interventions dirigées par les pays semblent être plus efficaces pour renforcer les systèmes de données^a.

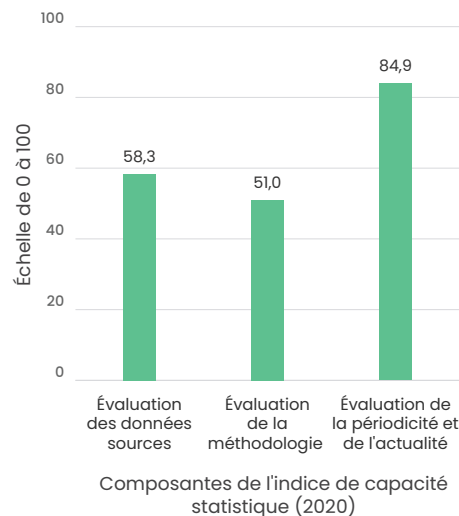
Depuis 2015, la capacité statistique diminue dans les pays partenaires.

a) Évaluation globale de la capacité statistique



Source : Indicateurs du développement dans le monde.

b) Ventilation de l'évaluation de la capacité statistique par volet



a. S. Badiee et al., « Repenser le soutien des donneurs au développement des capacités statistiques », chapitre 4 du Rapport, *Coopération pour le développement 2017 : Données et développement*, (Paris : Publications de l'OCDE, 2017), <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/dcr-2017-9-fr/index.html?itemid=/content/component/dcr-2017-9-fr>.

Les pays partenaires ont proposé diverses initiatives dans leurs pactes de partenariat pour remédier à ces problèmes de données. Tandis qu'un grand nombre de ces initiatives visent à renforcer la capacité des pays partenaires à collecter et à analyser les données des SIGE, d'autres ciblent les systèmes d'évaluation des acquis scolaires. Au Zimbabwe, le financement complémentaire pour la transformation du système de 15 millions de dollars est associé à une refonte satisfaisante du SIGE, lequel devra être plus fonctionnel. Le Kenya a l'intention d'établir un système intégré de gestion des données et une culture de l'utilisation des données à tous les niveaux du système d'éducation pour favoriser une prise de décision efficace. Le Tadjikistan entend moderniser son SIGE, améliorer la qualité des rapports statistiques et générer des données probantes de qualité en vue de soutenir la mise en œuvre de la réforme prioritaire proposée dans le pacte de partenariat. L'Ouganda propose de fournir un équipement et une formation aux principaux intervenants afin d'instaurer une nouvelle politique relative aux SIGE qui produirait des données à la fois complètes, opportunes et fiables. Le Népal entend renforcer son SIGE pour guider les exercices de planification et d'établissement de budget au niveau du gouvernement local, en plus d'intégrer des modules permettant de recueillir des données sur la qualité des apprentissages. El Salvador souhaite mettre en œuvre un cadre d'évaluation de l'apprentissage à l'école élémentaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les domaines des langues, des mathématiques et du développement socio-émotionnel.

Malgré les difficultés auxquelles sont confrontés leurs systèmes statistiques, 15 des pays partenaires ayant mené une analyse des facteurs favorables affichent des données disponibles sur les enfants en situation de handicap, y compris six des sept PPFC. Le SIGE en République démocratique du Congo ne collecte pas de données actuellement sur les enfants en situation de handicap, mais le pays prévoit de réviser ses questionnaires statistiques dans le but de recueillir ces données à l'avenir.

Le troisième guichet du financement pour le renforcement des capacités du système a pour objectif de renforcer la capacité des pays partenaires à s'adapter, à apprendre, à mettre en œuvre et à favoriser des résultats à l'échelle en améliorant la disponibilité et l'utilisation des données³⁵. Trois financements pour le renforcement des capacités du système qui ont été approuvés dans le cadre de ce guichet de financement ont soumis des rapports sur l'état d'avancement. Un examen des rapports sur l'état d'avancement de ces financements montre qu'en 2023, les activités visant à améliorer la disponibilité et l'utilisation des données étaient sur la bonne voie en Mauritanie et en Tanzanie, mais retardées en Papouasie-Nouvelle-Guinée (Indicateur 13ii). Le financement pour le renforcement des capacités du système en Papouasie-Nouvelle-Guinée soutient des activités qui favorisent principalement l'élaboration du pacte de partenariat, notamment la production d'annuaires statistiques et les analyses sectorielles de l'éducation. Un grand nombre de ces activités ont été retardées pour diverses raisons, notamment des changements de personnel au ministère de l'Éducation et des difficultés pour mettre à jour le SIGE et les données sur le financement national.

Au total, les financements de mise en œuvre du GPE en cours ont alloué 80,05 millions de dollars à des activités destinées à améliorer la disponibilité et l'utilisation des données dans 54 pays partenaires. Parmi ces activités figurent : le renforcement des SIGE (45,2 millions de dollars), l'équipement lié aux technologies de l'information (12,6 millions de dollars), les fiches d'évaluation des écoles (5,1 millions de dollars), les initiatives de ventilation des données (4,1 millions de dollars), la décentralisation des systèmes de données (3,3 millions de dollars), l'intégration des diverses sources de données (1 million de dollars) et autres activités liées aux données (8,8 millions de dollars). Le chapitre 3 est consacré à l'efficacité des financements de mise en œuvre du GPE.

³⁵ Pour obtenir de plus amples informations à ce sujet, voir le document du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Directives relatives au financement pour le renforcement des capacités du système », (Washington, DC : GPE, août 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-financement-pour-le-renforcement-des-capacites-du-systeme>.



2.3. COORDINATION SECTORIELLE ET RÉFORMES POLITIQUES PORTEUSES DE TRANSFORMATION

(Indicateurs 8iii, 10 et 12)

Un autre objectif clé du GPE 2025 consiste à aider les pays partenaires à renforcer leur coordination sectorielle (objectif n° 2 au niveau des pays). Les stratégies qui visent à améliorer les résultats d'apprentissage pour tous impliquent souvent toute une gamme d'acteurs qui possèdent diverses perspectives, priorités et approches, et des besoins différents. L'action coordonnée peut faire en sorte que les programmes, les ressources et l'expertise soient harmonisés avec les directives stratégiques, les efforts et les priorités de réforme des pays, et utilisés de manière efficace. La coordination peut également mettre l'accent sur l'équité, l'égalité des genres et l'inclusion, comme dans le cadre d'un engagement étroit des représentants issus de groupes vulnérables et marginalisés mal desservis. En effet, ces acteurs contribuent de manière dynamique aux processus de transformation de l'éducation³⁶.

L'analyse des facteurs favorables permet aux pays partenaires d'examiner de façon critique leurs pratiques de coordination à différents niveaux, sous différentes formes et dans tous les secteurs. Le but est de mieux comprendre la façon dont les mécanismes peuvent soutenir au mieux le changement, et l'accélérer, dans un domaine prioritaire de la réforme³⁷.

L'indicateur 8iia mesure la proportion de pays qui ont fait l'objet d'une évaluation du facteur favorable lié à la coordination sectorielle de la part du GCTI. En décembre 2022, la coordination sectorielle a été évaluée dans 16 des 86 pays partenaires (et 7 des 36 PFC). La coordination sectorielle a été évaluée en tant que domaine hautement prioritaire dans trois pays partenaires, un domaine modérément prioritaire dans huit pays et un domaine faiblement prioritaire dans cinq pays.

Les évaluations du GCTI ont montré les divers problèmes qui concernent la coordination sectorielle dans les pays partenaires. L'un des principaux problèmes mis en évidence dans les pays est l'inefficacité du dialogue sectoriel. Ce qui explique ce problème, malgré l'existence de mécanismes de coordination formels, c'est le nombre élevé de partenaires qui sont actifs

sur le terrain, l'irrégularité des réunions du groupe local des partenaires de l'éducation, ainsi que le manque de représentation et d'engagement de certains acteurs locaux, entre autres.

En Éthiopie et au Zanzibar, l'évaluation du GCTI a relevé la faible participation des intervenants locaux, comme les organisations de la société civile locales ainsi que les associations d'enseignants et de parents, dans les mécanismes de coordination. Au Rwanda, malgré la fréquence régulière des réunions du groupe local des partenaires de l'éducation, le déploiement de l'aide reste fragmenté en raison du nombre élevé de partenaires et de projets sur le terrain. En Sierra Leone, le conseil interreligieux, qui a une responsabilité importante pour un grand nombre d'écoles missionnaires primaires, n'est pas représenté au sein du groupe local des partenaires de l'éducation. En République démocratique du Congo, en Ouganda et à Zanzibar, le caractère irrégulier des réunions du groupe local des partenaires de l'éducation a été l'un des principaux obstacles à un dialogue à la fois concerté et constructif. Au Cambodge et au Sénégal, des coûts élevés de transition apparaissent en raison du nombre important de partenaires actifs.

Dans leurs pactes de partenariat, les pays partenaires suggèrent de mener des interventions pour remédier aux problèmes de coordination sectorielle, principalement en promouvant la coordination des financements et le dialogue sectoriel. Le Tadjikistan prévoit de renforcer son mécanisme de financement coordonné en faisant le point sur les diverses sources de financement du secteur de l'éducation et en élaborant un plan de mobilisation des ressources. Le Salvador a l'intention d'améliorer la coordination des financements en définissant clairement les rôles de toutes les parties prenantes de l'éducation. Le Népal prévoit d'adapter son approche actuelle en faveur d'un dialogue sectoriel inclusif pour rester entièrement aligné sur la structure fédérale émergente, tout en soutenant également l'engagement continu et en renforçant les mécanismes infranationaux pour permettre aux parties prenantes et aux entités responsables de s'engager dans les processus d'une manière systématique. Le Kenya prévoit d'améliorer le dialogue sectoriel et les processus de coordination en renforçant l'interdépendance entre les ministères, les partenaires de développement et les acteurs non étatiques.

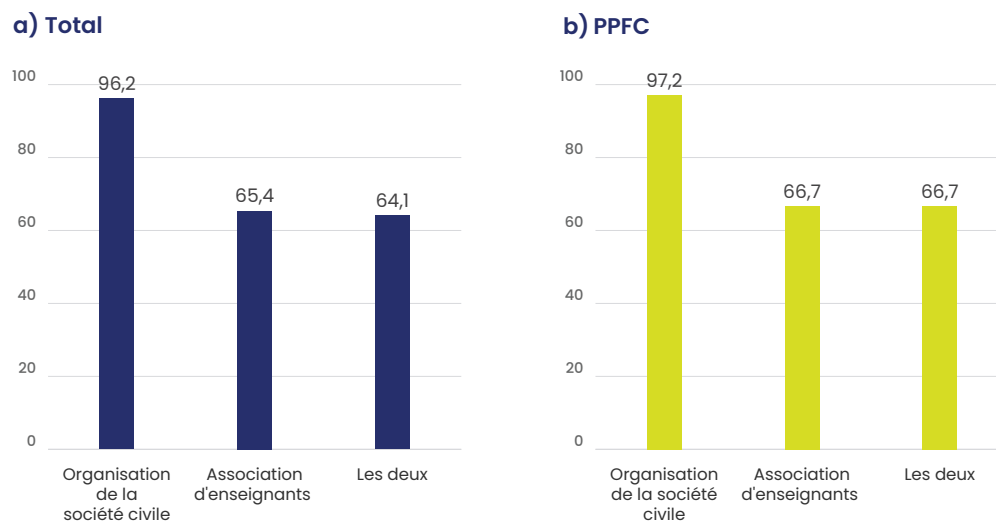
36 Pour obtenir de plus amples informations à ce sujet, voir le document du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Directives relatives au financement pour le renforcement des capacités du système », (Washington, DC : GPE, août 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-financement-pour-le-renforcement-des-capacites-du-systeme>.

37 J. Perrier, M. Ramos et C. Salzano, *Une action coordonnée pour transformer l'éducation : quels avantages pour les différents acteurs et partenaires de l'éducation ?* (Washington, DC : GPE, juillet 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/action-coordonnee-transformer-education-avantages-acteurs-partenaires>.

FIGURE 2.2.

La proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comptant des représentants de la société civile est supérieure à celle des groupes comptant des représentants d'associations d'enseignants.

Proportion des groupes locaux des partenaires de l'éducation composés de représentants de la société civile et d'enseignants (en %)



Source : Données du Secrétariat du GPE, années civiles 2020-2022.

Note : Le Myanmar et l'Ukraine ont été omis pour l'année civile 2022 en raison des difficultés attendues dans la collecte des données sur le terrain, dû au conflit qui touche le pays. Le groupe local des partenaires de l'éducation à l'échelle régionale des îles du Pacifique comprend des représentants d'organisations régionales de Kiribati, des îles Marshall, des îles Samoa, des îles Salomon, des Tonga et des Tuvalu ; le groupe local des partenaires de l'éducation à l'échelle régionale des Caraïbes comprend des représentants d'organisations régionales de la Dominique, de Grenade, de Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Dialogue sectoriel inclusif

En vertu de la Charte du GPE, un groupe local des partenaires de l'éducation est « un forum de concertation destiné à promouvoir le dialogue sur les politiques du secteur de l'éducation sous la conduite des gouvernements, dans le cadre duquel sont organisées les principales consultations entre une autorité nationale et ses partenaires »³⁸. Les groupes locaux des partenaires de l'éducation facilitent un dialogue inclusif sur les politiques éducatives à l'échelle des pays. Ils sont dirigés par le gouvernement et composés de nombreux intervenants, dont des organisations de la société civile et des coalitions, des partenaires bilatéraux et multilatéraux, des représentants des enseignants, ainsi que des professionnels issus du secteur privé, des fondations et du secteur de l'éducation. L'inclusion d'organisations de la société civile et d'associations d'enseignants aux groupes locaux des partenaires de l'éducation vise à favoriser la prise en compte des voix des citoyens et des éducateurs. L'indicateur 8iic permet de mesurer la proportion de groupes locaux de partenaires de l'éducation comprenant des

organisations de la société civile et des associations d'enseignants.

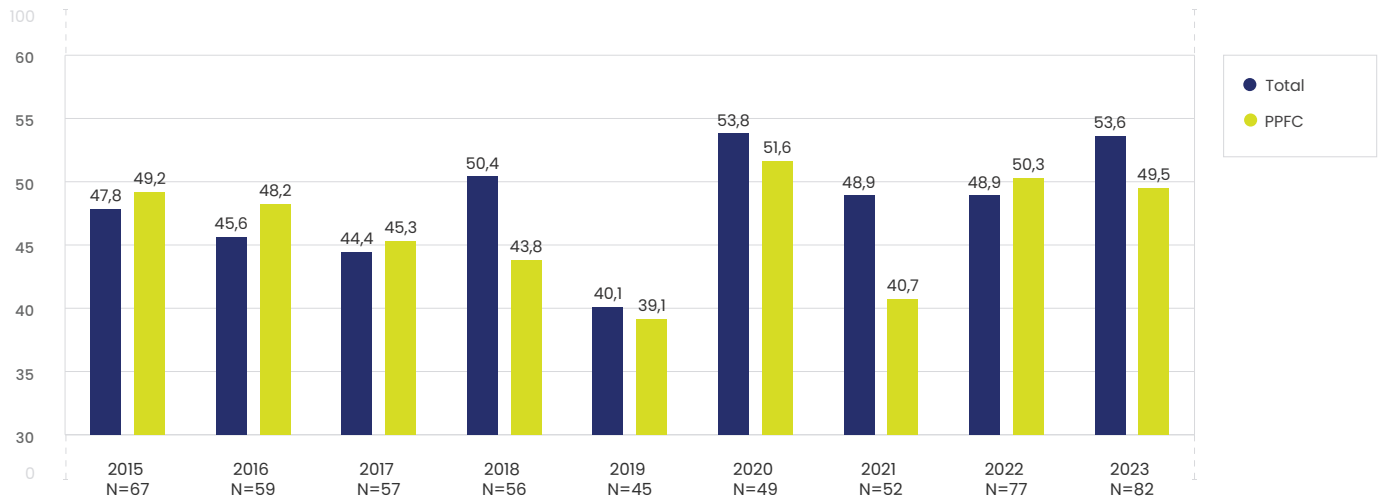
Sur les sept pays qui ont rejoint le partenariat en 2022 (le Salvador, l'Eswatini, Fiji, le Guatemala, l'Indonésie et les Philippines) et le pays qui a déclaré des données pour la première fois (les États fédérés de Micronésie), seul l'Eswatini a indiqué compter des représentants d'associations d'enseignants dans son groupe local des partenaires de l'éducation³⁹. Les États fédérés de Micronésie, un pays partenaire depuis 2020, ont transmis des données pour la première fois, soulignant l'absence de membres issus des organisations de la société civile et des associations d'enseignants dans le groupe local des partenaires de l'éducation. Deux pays ont montré des améliorations en 2022 : Haïti a ajouté une organisation de la société civile et une association d'enseignants à son groupe local des partenaires de l'éducation, et l'Ouzbékistan a ajouté une association d'enseignants à l'organisation de la société civile qui était déjà membre. Au Soudan, cependant, l'association d'enseignants a perdu ses membres au sein du groupe local des partenaires de l'éducation.

³⁸ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Charte du Partenariat mondial pour l'éducation*, (Washington, DC : GPE, janvier 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-01-charte-partenariat-mondial-education.pdf>. Voir également le document du GPE, *Principes pour des Groupes locaux des partenaires de l'éducation efficaces*, (Washington, DC : GPE, octobre 2019), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-04-GPE-principes-effective-local-education-groups-FR.pdf?VersionId=qknWMqEbTpsVJqDEIjLbLoU96PqFmFeP#&:text=Les%20Groupes%20locaux%20des%20partenaires,%20d%C3%A9velopp%C3%A9s%20par%20le%20pays>.

³⁹ L'Eswatini a déclaré avoir des représentants d'organisations de la société civile et d'associations d'enseignants. Les États fédérés de Micronésie n'en ont déclaré aucun. Quant aux autres nouveaux pays partenaires, ils ont tous déclaré compter des représentants d'organisations de la société civile.

FIGURE 2.3.**Au cours de l'exercice 2023, l'alignement des financements s'est amélioré de manière durable.**

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



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

Note : Les valeurs de 2022 ont été mises à jour pour corriger des erreurs techniques antérieures. Le Myanmar a été exclu de l'échantillon, car les activités prévues dans le programme sont actuellement en suspens, en raison de la crise politique que traverse le pays.

Coordination des financements

La coordination des financements couvre les deux aspects suivants : i) l'alignement du financement externe sur les systèmes nationaux ; et ii) l'harmonisation ou le regroupement des ressources externes en vertu des modalités de mise en œuvre unifiées. Ces aspects constituent tous deux des moyens importants pour améliorer non seulement la coordination sectorielle, mais également la transformation du système.

L'alignement des financements externes suggère d'utiliser les institutions, les ressources humaines, les procédures et les outils nationaux pour assurer la mise à disposition de l'aide à l'éducation, bien qu'il soit amplement possible d'adapter les protocoles de gestion des risques fiduciaires aux contextes nationaux. Ce type de financement peut considérablement réduire les coûts de transaction et les inefficacités dans la coordination et la mise en œuvre, tout en offrant une approche plus viable pour renforcer les capacités⁴⁰. Il peut également

améliorer l'absorption des financements externes en utilisant toute la marge de manœuvre des budgets et des systèmes nationaux pour mettre le financement à l'échelle.

L'indicateur 12i mesure la proportion de financements de base accordés par le GPE⁴¹ qui sont alignés sur les systèmes nationaux⁴². Un financement est considéré comme aligné lorsqu'il satisfait au moins sept des dix critères d'alignement, dans sept dimensions⁴³.

La valeur globale de l'indicateur 12i en 2023 s'établissait à 53,6 %, ce qui représente une augmentation d'environ 4 points de pourcentage par rapport à 2022. Pour les PPFC, la valeur s'élevait à 49,5 % en 2023, contre 50,3 % en 2022, ce qui marque une légère baisse (cf. figure 2.3). Mais des fluctuations annuelles (à mesure que les financements sont clôturés au cours d'une année donnée et que de nouveaux entrent en vigueur) sont attendues et donc, elles ne sont pas particulièrement importantes. Les tendances à plus long terme sont plus pertinentes.

40 L'alignement permet aux partenaires de se concentrer sur les institutions et les systèmes publics plutôt que sur des unités et des procédures de mise en œuvre de projets ponctuels, par exemple.

41 Les financements de base du GPE sont : les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les fonds à effet multiplicateur des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (les financements pour la transformation du système/les fonds à effet multiplicateur), et les financements pour la transformation du système/l'Accélérateur de l'éducation des filles. Cela exclut les financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation, les financements pour le renforcement des capacités du système, les financements pour la préparation du programme et tout autre financement (le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations, etc.).

42 Le financement du GPE inclut les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation ou les financements pour la transformation du système. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques*, (Washington, DC : GPE, 2022), 45, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025-directives-techniques-et-methodologiques>.

43 Pour en savoir plus sur les critères d'alignement, voir les documents du GPE, *Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques*, 45 et « L'alignement de l'aide à l'éducation sur les systèmes nationaux : soutenir la transformation des systèmes et l'amélioration des acquis scolaires ». Washington, DC : GPE, 2021, <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2021-10-alignment-aide-education-systemes-nationaux.pdf?VersionId=18NLTZ0wIX.IWNsCSXA8BjuwITVAIrh>.

Un examen des données sur une plus longue durée montre que la part des financements alignés en 2023 est supérieure à la moyenne historique (cf. figure 2.3)⁴⁴, laquelle se situe à 48 % au cours de la période 2015-2023 (46 % pour les PPF). En moyenne, 45,7 % des financements étaient alignés pendant la période 2015-2019, contre 51,4 % en 2020-2023. Malgré cette augmentation considérable au cours des quatre dernières années, l'alignement constitue toujours un défi.

Le GPE continue de promouvoir l'alignement de l'aide sur les systèmes des pays partenaires, dans le cadre de son engagement visant à mobiliser plus de financements de meilleure qualité. Cette promotion fait l'objet d'une adaptation dans le cadre du nouveau modèle opérationnel, le financement externe étant identifié comme un « facteur favorable » pour la transformation du système, et son alignement et son harmonisation visent à encourager les agents et les pays partenaires à s'orienter vers des formes d'aide plus alignées⁴⁵.

L'harmonisation du financement externe au moyen de modalités de mise en œuvre par cofinancement ou mise en commun peut améliorer l'efficacité de l'aide, en réduisant sa fragmentation et son dédoublement entre les partenaires. Le GPE 2025 continue d'encourager le recours aux modalités harmonisées⁴⁶. L'indicateur 12ii mesure la proportion des financements du GPE qui utilisent des mécanismes de mise en commun des financements par projet ou par secteur. La *mise en commun des financements par projet* fait référence à un financement provenant de plusieurs partenaires à l'appui d'un projet commun. La *mise en commun des financements par secteur* fait référence à un financement provenant de plusieurs partenaires (au moins trois) qui mettent les fonds à disposition au moyen d'une modalité de financement alignée pour soutenir la mise en œuvre à grande échelle (dépenses éligibles générales qui appuient une partie ou l'intégralité du plan sectoriel de l'éducation)⁴⁷.

La proportion de financements du GPE utilisant des modalités harmonisées a augmenté en 2023. La valeur globale de l'indicateur 12ii s'établissait à 62,4 % en 2023, contre 59,0 % en 2022, ce qui marque une augmentation. Les PPF ont également enregistré une hausse, en

passant de 54,3 % en 2022 à 56,2 % en 2023 (cf. figure 2.4). Les financements harmonisés ont augmenté d'environ 159 millions de dollars entre 2022 et 2023.

La part des financements de mise en œuvre qui utilisent des modalités harmonisées n'a pas cessé d'augmenter entre 2015 and 2019. Depuis 2020, cette proportion a augmenté de manière considérable et continue, chaque année. Les PPF ont suivi une tendance semblable, étant donné que leur proportion de financements harmonisés n'a pas non plus cessé d'augmenter depuis 2020. Cette augmentation est en grande partie imputable à la croissance du fonds à effet multiplicateur du GPE, lequel est toujours cofinancé.

La bonne nouvelle concernant la part croissante des modalités harmonisées n'exclut pas, malheureusement, la poursuite de la fragmentation de l'environnement général de l'aide. Par exemple, dans son pacte de partenariat de 2023, le Niger a indiqué que, malgré la réussite de son fonds de mise en commun au niveau du secteur avec huit partenaires participants (dont le GPE), il avait recensé au total 120 modalités et projets financés par 34 partenaires de développement dans le secteur de l'éducation en 2023. Le fait de promouvoir le recours aux modalités harmonisées pour mobiliser le financement externe peut aider à prévenir une telle fragmentation de l'aide à l'éducation.

Le GPE soutient les pays partenaires dans leurs efforts en faveur d'une coordination sectorielle plus efficace et plus inclusive dans le cadre du financement pour le renforcement des capacités du système. Le 2e guichet du financement pour le renforcement des capacités du système vise à mobiliser des actions et des financements coordonnés pour renforcer les processus budgétaires en matière d'éducation, améliorer la coordination sectorielle, instaurer des mécanismes de mise en commun des financements et faciliter la mobilisation intersectorielle. Au cours de l'exercice 2023, six pays (la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, la Mauritanie, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, les Tonga et le Zimbabwe) ayant utilisé ce guichet de financement ont également soumis des rapports sur l'état d'avancement. Ces rapports indiquent que les activités sont en bonne voie d'exécution dans cinq des six pays (Indicateur 10ii). Sur

44 L'indicateur 12i présente des limites, car il ne tient compte que des financements de mise en œuvre en cours d'exécution pendant un exercice donné (en cours d'exécution entre le 1er juillet d'une année et le 30 juin de l'année suivante). Les résultats peuvent être influencés par le montant des financements en cours dans l'année budgétaire considérée, notamment lorsque le volume des financements varie. Les tendances à plus long terme sont plus pertinentes que les changements annuels.

45 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Alignement du financement sur les systèmes nationaux », (Washington, DC : GPE, août 2021).

<https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2021-08-gpe-fiche-information-alignement-financement-systemes-nationaux.pdf>.

46 GPE, *Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques*.

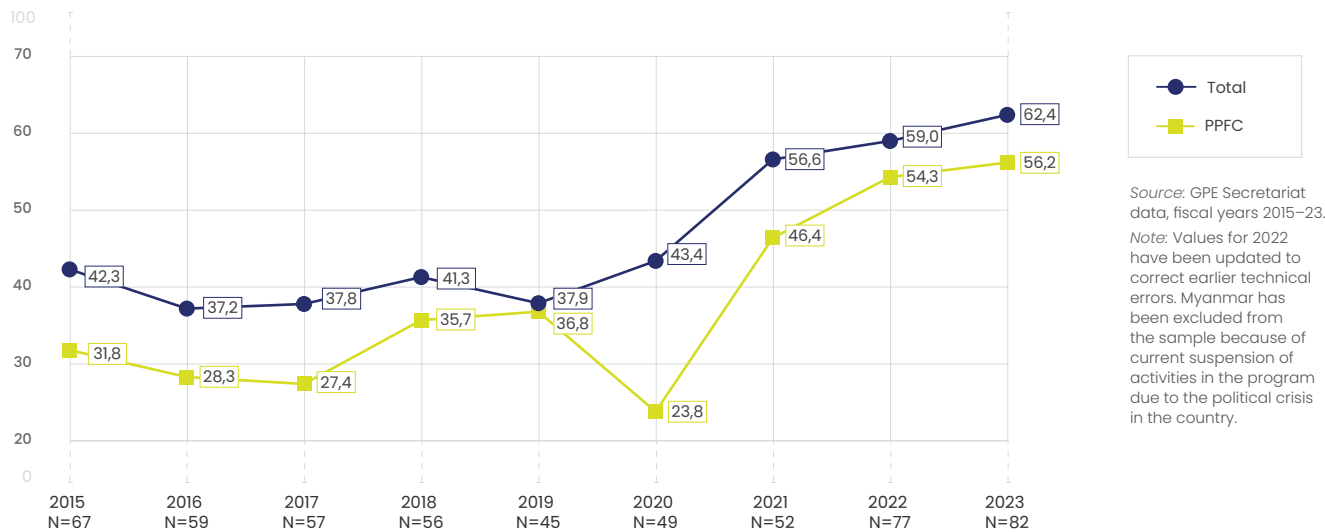
47 GPE, *Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques*.

FIGURE 2.4.

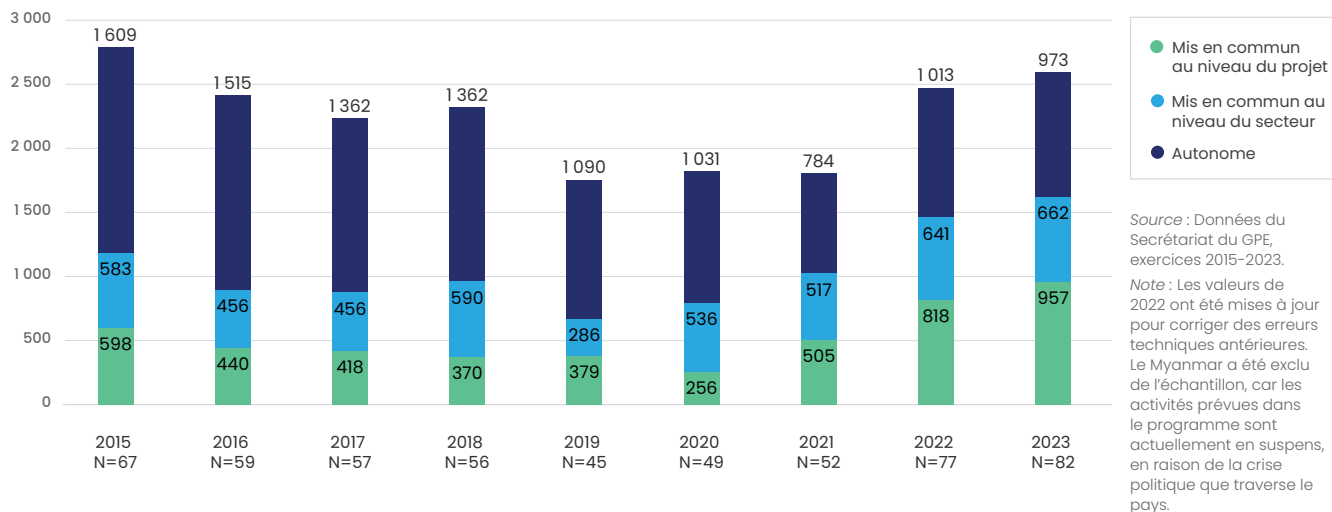
Plus de 62 % des financements ont été accordés au moyen de modalités harmonisées en 2023, ce qui représente une amélioration considérable par rapport à 2015.

Proportion des financements du GPE utilisant des modalités de financement harmonisées et volume des financements par modalité de financement

a) Proportion des financements (en %)



b) Volume des financements (en millions d'USD)



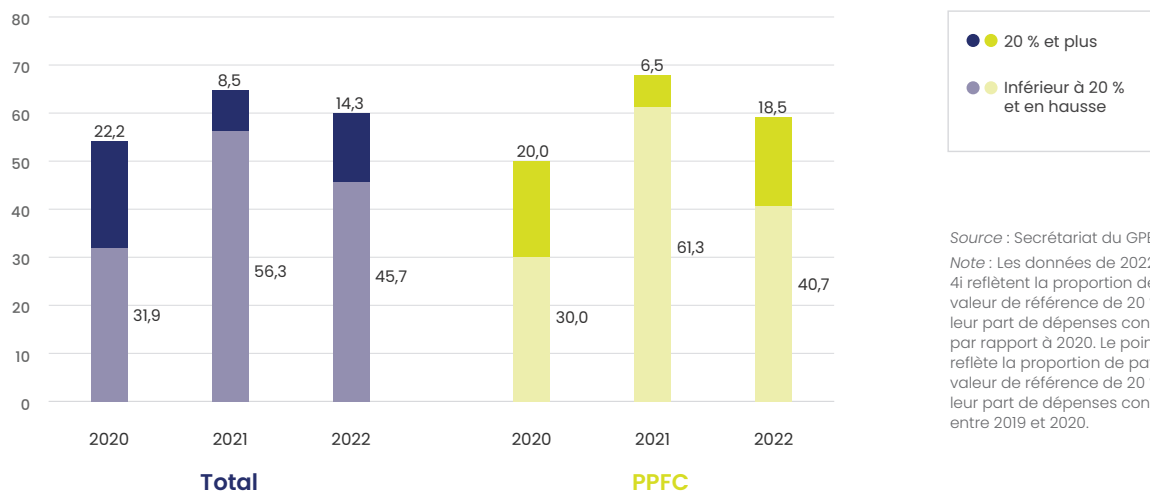
les cinq financements en voie d'exécution, deux ont été notés « modérément satisfaisants » et trois ont été notés « satisfaisants »⁴⁸. La Papouasie-Nouvelle-Guinée a connu des retards dans la mise en œuvre, notamment

les activités relevant du guichet « mobilisation pour une action concertée et des financements coordonnés ».

⁴⁸ Les activités relevant du guichet de suivi « mobilisation pour une action concertée et des financements coordonnés » se déroulent comme prévu si leur exécution est jugée au moins « moyennement satisfaisante » dans le rapport de suivi annuel du financement pour le renforcement des capacités du système. Le GPE peut modifier la notation si des éléments factuels (rapport de mission, aide-mémoire, échanges de courriels, par exemple) le justifient. GPE, « Directives relatives au financement pour le renforcement des capacités du système ».

FIGURE 2.5.**Les progrès réalisés sur le plan du financement national de l'éducation ont ralenti en 2022.**

Proportion de pays partenaires qui ont atteint la valeur de référence de 20 % ou augmenté leur part de dépenses consacrées à l'éducation (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

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

2.4. FINANCEMENT NATIONAL

(Indicateur 4)

Les dépenses publiques constituent la principale source de financement du secteur de l'éducation dans les pays partenaires du GPE⁴⁹. L'indicateur 4i mesure la proportion des pays partenaires qui ont augmenté leurs dépenses consacrées à l'éducation ou qui ont atteint ou dépassé la valeur de référence de 20 % pour les dépenses nationales consacrées à l'éducation. En 2022, c'était le cas pour 60 % (42 sur 70) des pays partenaires (cf. figure 2.5)⁵⁰. Les PPFC ont enregistré une performance comparable sur le plan du financement national : 59,3 % (16 sur 27) ont consacré au moins 20 % de leurs dépenses à l'éducation en 2022 ou ont augmenté la part de leurs dépenses consacrées à l'éducation par rapport à 2020. La valeur de l'indicateur 4i a baissé de 4,8 points de pourcentage (8,4 points de pourcentage dans les PPFC) entre 2021 et 2022, ce qui indique une baisse de la proportion de pays partenaires faisant des progrès sur le plan du financement national, bien qu'elle soit restée supérieure à la valeur de 2020⁵¹.

La tendance de la part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation est à la baisse depuis le

début de la pandémie de COVID-19 (cf. figure 2.6).

Le montant moyen des dépenses consacrées à l'éducation en tant que part du total des dépenses publiques a baissé de 1,3 point de pourcentage entre 2019 et 2022, ce qui illustre l'impact persistant de la pandémie sur le financement de l'éducation. Selon les estimations, 40 % des pays à faibles revenus et des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont réduit le montant de leurs dépenses consacrées à l'éducation au début de la pandémie de 2020, avec une baisse moyenne des dépenses réelles de 13,5 %⁵². La pandémie a conduit à une baisse dans le niveau et la priorité accordée à l'éducation dans les dépenses publiques, et à une baisse du taux d'exécution du budget de l'éducation. La figure 2.6 montre que la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation en 2022 est restée en-deçà de son niveau pré-pandémique. Toutefois, d'après des estimations fondées sur les données de l'ISU, le volume total des dépenses consacrées à l'éducation dans les pays partenaires a augmenté de 23,8 milliards de dollars entre 2015 et 2021, avec des différences entre les pays. Le montant moyen annuel de dépenses par enfant en âge d'être scolarisé a augmenté de 175 dollars en 2015 à 212 dollars en 2021, en valeur réelle.

49 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>.

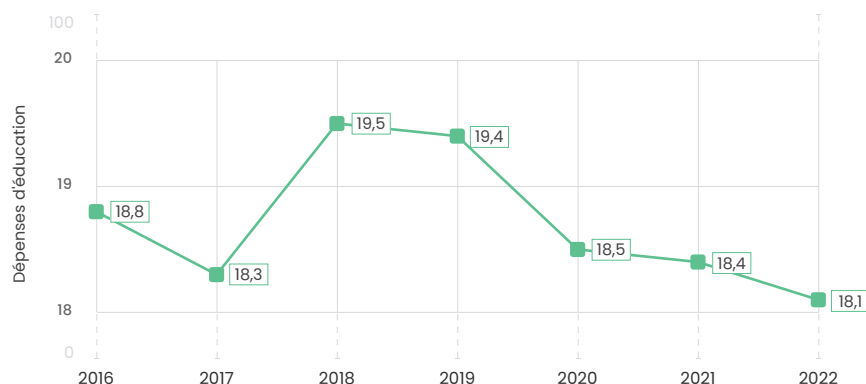
50 Les données pour l'indicateur 4i sont compilées par le Secrétariat du GPE à l'aide des documents budgétaires accessibles au public. Seuls 70 pays partenaires avaient des données en 2020 et 2022 permettant de mesurer les progrès réalisés concernant la part des dépenses consacrées à l'éducation.

51 En 2022, la part des dépenses consacrées à l'éducation a augmenté par rapport à 2021, mais elle a diminué par rapport au niveau de 2020 dans neuf pays partenaires.

52 Banque mondiale et UNESCO, *Suivi du financement de l'éducation 2022*, (Washington, DC, et Paris : Banque mondiale et UNESCO, 2022), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381644_fre.

FIGURE 2.6.**La part des dépenses consacrées à l'éducation diminue depuis 2020.**

Part moyenne des dépenses publiques consacrées à l'éducation, hors service de la dette, dans 62 pays partenaires dont les données sont disponibles, 2016-2022 (en %)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Pour mieux représenter les efforts déployés par tous les pays pour atteindre la valeur de référence de 20 %, quelle que soit leur taille, la part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation n'est pas pondérée.

ENCADRÉ 2.3. L'augmentation du niveau de la dette présente une menace pour le financement de l'éducation

Dans plusieurs pays, les confinements liés au COVID-19 ont entraîné divers problèmes, notamment un ralentissement économique et une hausse du niveau de la dette. Pour faire face à ce recul économique, les pays en développement ont sollicité de l'aide financière auprès des partenaires internationaux, ce qui a participé à faire augmenter le niveau de la dette extérieure. Une dette publique élevée pourrait mener à un assainissement budgétaire (c'est-à-dire que la politique du gouvernement vise à réduire le déficit budgétaire et l'accumulation de dettes), ce qui aurait des répercussions sur les dépenses publiques.

D'après une étude récente, l'assainissement budgétaire découlant d'une dette extérieure élevée pourrait entraver les dépenses consacrées à l'éducation. Une augmentation de 1 % de la dette extérieure se traduit par une baisse de 2,9 % des dépenses consacrées à l'éducation par enfant en âge d'être scolarisé. Les dépenses consacrées à l'éducation sont, de façon disproportionnée, sensibles aux changements dans le volume de la dette et pourraient se retrouver dans la mire des gouvernements qui cherchent à gérer les déficits budgétaires. Par conséquent, la dette extérieure présente une sérieuse menace pour le financement de l'éducation, surtout dans le contexte actuel marqué par des niveaux d'endettement élevés en raison de la pandémie.

Compte tenu de la hausse des niveaux d'endettement soutenue par les politiques de riposte à la pandémie de COVID-19, une baisse des dépenses consacrées à l'éducation est à prévoir dans la période postpandémique. Ainsi, dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, une augmentation de 5 % de la dette extérieure pourrait se traduire par une baisse de 12,8 milliards du volume des dépenses consacrées à l'éducation, toutes choses égales par ailleurs. Cette baisse est presque équivalente au volume de l'aide publique au développement qui était destinée au secteur de l'éducation en 2021. Par conséquent, il est crucial de mettre en place des mesures d'atténuation qui protègent les budgets alloués à l'éducation.

Source : E. W. Miningou, « External Debt, Fiscal Consolidation, and Government Expenditure on Education », Document de travail de recherche sur les politiques, (Washington, DC : Banque mondiale, 2023), <https://documents.worldbank.org/curated/en/099748506072325934/pdf/IDU09d7e7fa50fbff046e00a8a80e07ac5341e5b.pdf>.

Le ralentissement économique mondial remet en cause la capacité des pays partenaires à consacrer plus de ressources au secteur de l'éducation. Dans ses Perspectives économiques mondiales, la Banque mondiale montre que les économies en voie de développement sont confrontées à une conjoncture difficile, marquée par une baisse de la croissance et des taux d'intérêt élevés⁵³. Les améliorations dans les dépenses publiques consacrées à l'éducation ont toujours été guidées par la disponibilité des ressources⁵⁴. Par conséquent, une économie qui ralentit constitue un obstacle considérable au financement de l'éducation. La hausse des taux d'intérêt se traduit par une charge plus importante du service de la dette et des pressions plus fortes sur les finances publiques (cf. encadré 2.3). La baisse des taux de croissance économique associée à la hausse des taux d'intérêt risquent de réduire le volume des ressources disponibles pour financer l'éducation. Selon une étude de l'UNESCO, même si la part de budget consacrée à l'éducation reste stable, le volume des dépenses est susceptible de baisser en raison des limitations de ressources auxquelles fait face le gouvernement⁵⁵.

Pour faire face à la crise du financement de l'éducation, il faudra faire preuve d'un engagement politique fort et empêcher les coupes dans le budget consacré à l'éducation. Les dépenses publiques constituent la source de financements la plus importante pour le secteur de l'éducation. Par conséquent, veiller à ce que le budget public fasse de l'éducation une priorité est essentiel pour la transformation du système. Lever les obstacles qui entravent l'utilisation efficiente des ressources dédiées au secteur de l'éducation constitue également une étape importante vers la transformation du système (cf. encadré 2.4). Le GPE s'engage à coopérer avec les pays partenaires pour prôner un financement national de l'éducation plus important et de meilleure qualité (cf. encadré 2.5).

Dans le cadre de l'analyse des facteurs favorables, les pays partenaires du GPE identifient leurs difficultés sur le plan du volume, de l'équité et de l'efficacité du financement national pour l'éducation. L'indicateur 4iia rend compte de la proportion de pays où le facteur favorable lié au financement national est évalué par le GCTI. En décembre 2022, le financement national a été évalué comme un domaine hautement prioritaire dans

12 pays et un domaine modérément prioritaire dans 4 pays, ce qui montre que le financement de l'éducation figure parmi les problèmes les plus pressants auxquels sont confrontés les pays partenaires (cf. tableau 2.1).

Les analyses des facteurs favorables indiquent que les pays partenaires sont confrontés à plusieurs problèmes sur le plan du volume, de l'équité et de l'efficacité. Les engagements globaux destinés à financer l'éducation débouchent rarement sur une véritable augmentation des fonds consacrés à ce secteur. Des projections budgétaires irréalistes, de faibles taux d'exécution du budget consacré à l'éducation, des augmentations insoutenables des dépenses publiques et une faible capacité à mobiliser des recettes figurent parmi les problèmes que rencontrent les pays partenaires. En République démocratique du Congo, même si les dépenses consacrées à l'éducation ont augmenté, il se pourrait que cette hausse ne soit pas durable, étant donné qu'elle est financée par la dette plutôt que par des recettes fiscales supplémentaires. Au Rwanda, l'engagement pris pour financer l'éducation repose sur une surestimation de la disponibilité des ressources publiques. Au Sénégal, l'important déficit budgétaire est préoccupant pour le financement de l'éducation.

Le manque de dépenses publiques consacrées à l'éducation accroît la charge financière des ménages, ce qui crée des problèmes d'équité. Les enfants issus des ménages les plus pauvres ne sont pas scolarisés ou abandonnent une fois qu'ils le sont. Ainsi, au Burkina Faso, en République démocratique du Congo, au Kenya et au Népal, le coût de la scolarité incite les enfants issus des ménages les plus pauvres à travailler, ce qui suscite des problèmes par rapport au travail des enfants et se solde par un décrochage scolaire.

Dans les pays où le gouvernement semble accorder la priorité aux dépenses d'éducation, des inefficacités peuvent empêcher les ressources de générer des résultats concrets dans le secteur de l'éducation. Au Burkina Faso, malgré une allocation généreuse des ressources publiques à l'éducation, les taux élevés d'abandon et de redoublement entraînent des pertes de ressources importantes. À Zanzibar, les inégalités dans les ratios élèves-enseignants entre les districts, l'absentéisme des enseignants, le moral bas et les faibles compétences en anglais constituent des obstacles

53 Banque mondiale, *Perspectives économiques mondiales, juin 2023*, (Washington, DC : Banque mondiale, 2023), <https://www.banquemondiale.org/fr/publication/global-economic-prospects>.

54 S. Al Samarrai, P. Cerdan-Infantes et J. D. Lehe, « *Mobilizing Resources for Education and Improving Spending Effectiveness: Establishing Realistic Benchmarks Based on Past Trends* », Document de travail de recherche sur les politiques, (Washington, DC : Banque mondiale, 2019), <https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/1813-9450-8773>.

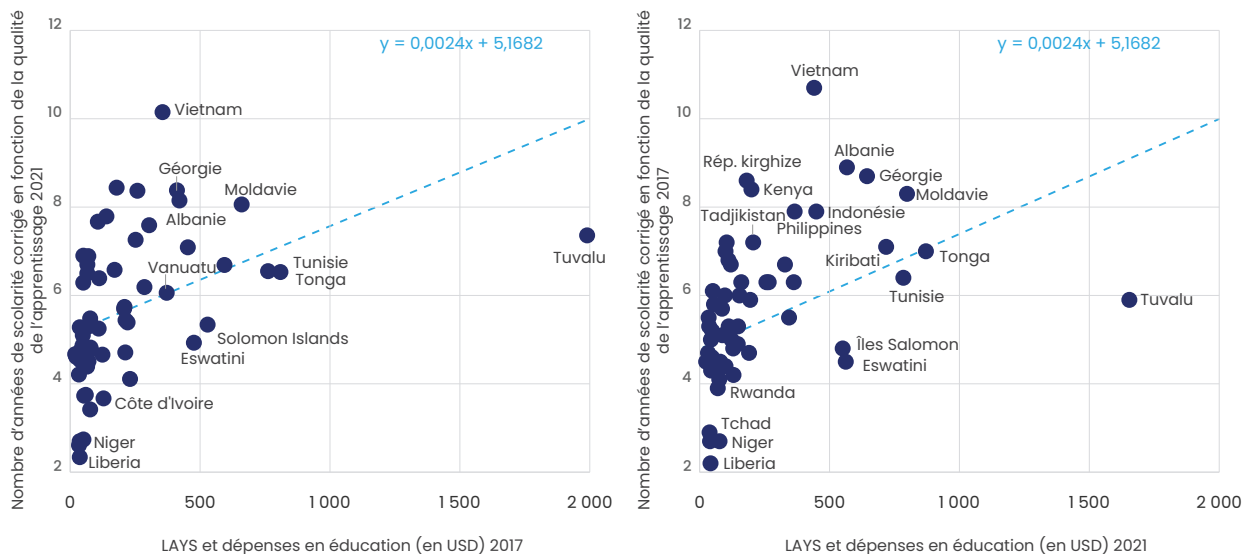
55 UNESCO, « *Why the World Must Urgently Strengthen Learning and Protect Finance for Education* », (UNESCO, 16 octobre 2020), <https://www.unesco.org/en/articles/why-world-must-urgently-strengthen-learning-and-protect-finance-education>.

ENCADRÉ 2.4. Les pays partenaires ont réalisés des progrès modestes concernant l'efficacité des dépenses consacrées à l'éducation

La figure dans cet encadré illustre l'évolution de l'efficacité des pays partenaires à traduire les dépenses consacrées à l'éducation dans l'accès à une éducation de qualité. Elle illustre le rapport entre les dépenses consacrées à l'éducation par enfant en âge d'être scolarisé et le nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité de l'apprentissage (LAYS) en 2017 (d'après les données disponibles au cours de la période 2010-2017) et en 2021 (données de 2018-2021) pour 62 pays partenaires dont les données sont disponibles. La courbe de tendance montre l'espérance de vie scolaire pour différents niveaux de dépenses. Les pays partenaires qui se trouvent en-dessous de la courbe de tendance atteignent des niveaux de LAYS plus faibles que prévu, compte tenu de leurs niveaux de dépenses. Autrement dit, ces pays sont « relativement inefficients » quand il s'agit de traduire les dépenses consacrées à l'éducation en accès à une éducation de qualité. Les pays qui se trouvent au-dessus de la courbe de tendance sont « relativement efficaces ». Ils parviennent à atteindre des niveaux de LAYS plus élevés que prévu, avec leurs dépenses par enfant en âge d'être scolarisé.

Les pays partenaires du GPE semblent réaliser des progrès modestes concernant l'efficacité des dépenses consacrées à l'éducation. En 2017, 43,5 % (27 des 62 pays) des pays partenaires dont les données sont disponibles se trouvaient dans le groupe des pays « relativement efficaces ». La proportion de pays dans ce groupe a légèrement augmenté pour atteindre 45 % (28 des 62 pays partenaires) en 2021, témoignant de progrès modestes réalisés dans l'ensemble au niveau de l'efficacité des dépenses consacrées à l'éducation. Quatre pays sont passés du groupe des pays « relativement inefficients » en 2017 au groupe de pays « relativement efficaces » en 2021, tandis que trois pays ont évolué dans la direction opposée. Neuf des 12 pays où le financement national de l'éducation a été évalué comme étant un domaine hautement prioritaire figuraient dans le groupe des pays « relativement inefficients » en 2017 et en 2021. Une enquête plus approfondie pourrait être nécessaire pour comprendre les facteurs à l'origine de l'efficacité dans le contexte propre à chaque pays et la façon dont la pandémie de COVID-19 a affecté l'efficacité des dépenses publiques consacrées à l'éducation.

Entre 2017 et 2021, l'efficacité des dépenses consacrées à l'éducation s'est légèrement améliorée.



Source : Calculs du Secrétariat du GPE fondés sur les données du Projet pour le capital humain, de l'Institut de statistique de l'UNESCO, des Indicateurs du développement dans le monde et du cadre de résultats du GPE.

Note : Il se peut que les processus de collecte des données portant sur des indicateurs comme LAYS et les dépenses consacrées à l'éducation ne soient pas réalisés chaque année. Le choix des intervalles de temps s'explique par des lacunes en matière de données. De plus, il se peut que les données soient plus facilement accessibles pour ces années-là, et par conséquent, qu'elles se prêtent bien à l'analyse.

ENCADRÉ 2.5. Plaidoyer en faveur du financement national

En septembre 2022, lors du Sommet sur la transformation de l'éducation qui s'est tenu à New York, le GPE a appelé les dirigeants mondiaux à s'engager d'urgence à financer davantage et mieux l'éducation pour résoudre la crise de l'apprentissage. Le GPE a accueilli le président ghanéen Nana Akufo-Addo en tant qu'ambassadeur du financement national, lui demandant de poursuivre le travail entamé par l'ancien président kenyan Uhuru Kenyatta, à l'origine de la Déclaration des chefs d'État sur le financement national de l'éducation. Dans cette déclaration, les dirigeants de plus de 20 pays partenaires s'engagent à mobiliser 200 milliards de dollars sur cinq ans pour aider les filles et les garçons à accéder à une éducation de qualité. Dans le cadre d'activités de plaidoyer, le GPE a également coopéré avec les partenaires pour changer le discours sur le financement national – qu'il soit considéré comme un investissement et non une dépense – et pour l'intégrer dans les dialogues pour accroître la marge de manœuvre budgétaire dans ce domaine. Pour mobiliser encore davantage les acteurs politiques à l'échelle des pays, le GPE met actuellement au point une boîte à outils sur le financement national destinée aux parlementaires. Cette boîte à outils a pour objectif d'aider les parlementaires à améliorer la législation sur le financement de l'éducation, à défendre les investissements en faveur de l'éducation lors des discussions sur le budget national et à renforcer la supervision du budget.

majeurs à une utilisation efficace des ressources consacrées à l'éducation. Au Niger, le temps insuffisant consacré à l'enseignement et à l'apprentissage constitue une importante source d'inefficacité.

Dans l'ensemble, pour garantir une distribution plus équitable des ressources limitées et obtenir les résultats souhaités, le GCTI stipule qu'il serait nécessaire d'améliorer la gouvernance du secteur de l'éducation, renforcer les compétences des enseignants (notamment, la pédagogie prenant en compte le genre et l'enseignement dans les langues locales), mettre en place des formules fondées sur l'équité pour l'allocation des ressources et élaborer des politiques d'affectation des enseignants plus efficaces.

En réponse aux analyses des facteurs favorables, les pays partenaires ont proposé diverses interventions dans leurs pactes de partenariat destinées à améliorer le volume, l'équité et l'efficacité du financement national de l'éducation. La plupart des pays se sont engagés à augmenter ou maintenir le volume des dépenses consacrées à l'éducation. Quelques pays partenaires font du volume des dépenses un déclencheur pour accéder au financement complémentaire pour la transformation du système. Ainsi, au Cambodge, 20 % de l'allocation au titre du financement pour la transformation du système sont liés à une augmentation du volume de financement affecté aux écoles (fonds de fonctionnement des écoles). En Sierra Leone, le décaissement de la moitié

du financement complémentaire est conditionné à une augmentation du taux d'exécution du budget de l'éducation de 78 % actuellement à 85 % d'ici 2024. En Ouganda, le décaissement des 25 millions de dollars du financement pour la transformation du système est rattaché à une augmentation de la part des dépenses consacrées à l'éducation à 19 % du total des dépenses publiques en 2024, contre 17 % aujourd'hui. Au Zimbabwe, le décaissement du financement complémentaire de 2,5 millions de dollars est associé à la mise en œuvre d'une politique de financement des écoles destinées à atteindre les communautés les plus pauvres et les plus marginalisées.

Dans le budget de l'éducation, les enseignants représentent le poste de dépenses le plus important. Les pays partenaires ont pour objectif de mettre en œuvre de meilleures politiques en matière d'affectation et de formation professionnelle des enseignants pour améliorer l'efficacité et l'équité du financement national. Ainsi, au Burkina Faso, il est prévu de réformer la formation professionnelle initiale des enseignants et de leur fournir un matériel didactique adapté, ce qui devrait faire baisser les taux de redoublement et de décrochage scolaire. Le Kenya entend réformer le programme de formation initiale des enseignants, leur fournir un soutien pédagogique adapté et adopter des modèles appropriés qui favorisent l'équité dans la répartition des enseignants ainsi que leur utilisation optimale. La République démocratique du Congo, la Sierra Leone

et Zanzibar ont l'intention de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies d'affectation des enseignants plus efficaces. En Tanzanie, la mise en œuvre réussie du protocole d'affectation des enseignants pour le déploiement des nouveaux enseignants déclencherait le décaissement d'un financement complémentaire pour la transformation du système d'un montant de 9 millions de dollars.

La mise en œuvre de formules fondées sur l'équité pour allouer les ressources constitue un autre type d'intervention qui figure dans les pactes de partenariat des pays pour améliorer l'équité du financement de l'éducation. Au Tadjikistan, l'instauration d'une formule d'allocation par élève garantira que les groupes les plus défavorisés, toutes régions et tous districts confondus, bénéficient des dépenses publiques consacrées à l'éducation. L'Ouganda prévoit de créer et de mettre en place une formule d'allocation par élève pour l'enseignement primaire.

D'IMPORTANTES PROGRÈS SONT NÉCESSAIRES SUR LE PLAN DU FINANCEMENT NATIONAL ET DU RENFORCEMENT DES SYSTÈMES DE DONNÉES


Ce chapitre porte sur la situation du partenariat par rapport aux objectifs no 1 et 2 au niveau des pays. L'analyse des quatre facteurs favorables menée dans les 16 pays partenaires a permis d'identifier les domaines prioritaires des pays. Un examen de ces analyses révèle plusieurs problèmes auxquels sont confrontés les pays concernant chaque facteur favorable. Les quatre facteurs favorables ont été analysés dans les 16 pays partenaires ayant fait l'objet de l'évaluation du GCTI. Le volume, l'équité et l'efficacité du financement national ont été classés comme hautement prioritaires dans 12 des 16 pays partenaires. Dans quatre pays partenaires, une priorité élevée a été accordée à la planification et au suivi intégrant la notion de genre. Les données et les éléments factuels, ainsi que la coordination sectorielle, ont été évalués comme étant une priorité élevée respectivement dans sept et trois pays partenaires. Le travail a commencé dans ces domaines. Les progrès réalisés par les pays par rapport aux problèmes identifiés dans les quatre facteurs favorables seront communiqués l'année prochaine.

Les progrès restent lents dans de nombreux domaines en 2022. La communication des données à l'ISU constitue toujours un problème pour les pays partenaires. La proportion de pays partenaires qui rendent compte d'au moins 10 résultats clés sur 12 a encore baissé en

2022, poursuivant une tendance qui s'inscrit à la baisse depuis 2019. Cette baisse pourrait s'expliquer par un manque de données disponibles à l'échelle des pays ou le fait que les pays ne communiquent pas les données disponibles à l'ISU en temps voulu. L'inclusion au sein des groupes locaux des partenaires de l'éducation a également diminué en 2022, après avoir légèrement augmenté entre 2020 et 2021, car plusieurs nouveaux pays partenaires n'avaient pas un groupe entièrement représentatif. La proportion de pays partenaires qui ont atteint la valeur de référence de 20 % ou augmenté leurs dépenses consacrées à l'éducation a diminué en 2022 après avoir considérablement augmenté entre 2020 et 2021. La part moyenne des dépenses consacrées à l'éducation ne cesse de diminuer depuis 2020, en partie en raison des effets persistants de la pandémie de COVID-19 sur le financement de l'éducation.

Par opposition, l'alignement et l'harmonisation se sont améliorés en 2023. La proportion de financements de base du GPE alignés sur les systèmes nationaux a augmenté, en passant de 48,9 % en 2022 à 53,6 % en 2023. De la même façon, la proportion de financements du GPE utilisant des mécanismes de mise en commun au niveau du secteur et au niveau des projets a augmenté, en passant de 59 % en 2022 à 62,4 % en 2023.

Des données supplémentaires seront disponibles au fur et à mesure que le modèle opérationnel du GPE 2025 sera mis en œuvre. En 2022, quelques financements pour le renforcement des capacités du système ont soumis des rapports sur l'état d'avancement. Il s'agit de la première année où des données sont disponibles pour les indicateurs qui évaluent si les activités de financement pour le renforcement des capacités du système sont sur la bonne voie. Plus de données devraient être disponibles pour le rapport sur les résultats de l'année prochaine, lorsque les pactes de partenariat et les financements pour la transformation du système auront amorcé leur mise en œuvre.



Des élèves reçoivent leur repas à l'école primaire de Booldid, à 40 kilomètres de la ville de Hargeisa, au Somaliland. Le programme financé par le GPE, qui comprend un projet d'alimentation scolaire, soutient 300 écoles afin que les enfants des zones touchées par la sécheresse retournent à l'école et y restent.

GPE/AP

CHAPITRE 3 :

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

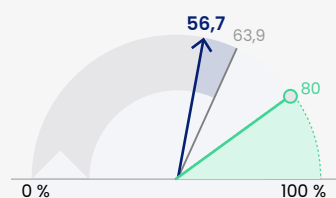
APERÇU DES RÉSULTATS

14.i.

14.i.a. 56,7 % des financements pour la transformation du système ont atteint les objectifs globaux pendant la mise en œuvre.

en pourcentage

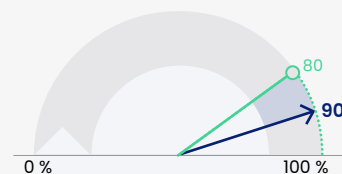
Ex. 2022 → Ex. 2023 ○ Ex. 26 Point de référence



14.i.b. 90 % des financements pour la transformation du système ont atteint les objectifs globaux à la fin de leur mise en œuvre.

en pourcentage

Ex. 2022 → Ex. 2023 ○ Ex. 26 Point de référence d.i.



PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- Le déploiement des financements pour la transformation du système a été plus lent que prévu parce que les processus de requête de financements ont pris plus de temps que prévu dans la plupart des pays. Cependant, ces derniers devraient s'accélérer au cours de l'exercice 2024, principalement en raison des progrès réalisés à ce jour concernant les financements en attente et des adaptations mises en œuvre pour le modèle opérationnel.
- À la fin du mois de juillet 2023, huit pays avaient obtenu leurs allocations au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles. Le montant total des engagements s'élève à 140 millions de dollars, atteignant 79 % des 177 millions de dollars mobilisés jusqu'à présent dans le cadre de ce guichet de financement. Un seul pays (El Salvador) possède un financement au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles en cours.
- Au cours de l'exercice 2023, sur les 84 financements de mise en œuvre en cours, 66 (79 %) favorisaient l'égalité des genres dans une ou plusieurs activités. La plupart de ces financements ont été approuvés pendant la mise en œuvre du GPE 2020.
- Sur les 67 financements ayant des notes de mise en œuvre disponibles pour l'exercice 2023, 38 (soit 57 %) sont en voie d'atteindre leurs objectifs. La proportion de financements en bonne voie est inférieure de 23 points de pourcentage à la valeur de référence du cadre de résultats de 80 % et demeure aux niveaux observés pendant la pandémie. Cependant, comme la plupart des financements en retard ont pris des mesures ou sont en train de prendre des mesures pour remédier aux obstacles rencontrés dans la mise en œuvre, ils devraient accélérer la cadence au cours des prochaines années.
- Les financements de mise en œuvre du GPE ont permis de distribuer 48 millions de manuels, de former 481 000 enseignants et de construire 6 664 salles de classe au cours de l'exercice 2023. Les nombres atteints depuis l'exercice 2021 dépassent ou se rapprochent des niveaux atteints en cinq ans aux termes du plan stratégique GPE 2020, ce qui s'explique en partie par les bons résultats obtenus par les financements accélérés COVID-19 du GPE.
- Depuis le début du GPE 2025, le GPE a atteint 227 millions d'enfants, soit 35 % de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans les 68 pays qui bénéficient de financements et qui ont communiqué cette donnée.

INTRODUCTION

Afin d'aider les pays partenaires à mener à bien la transformation de leur système d'éducation, le GPE a mis en place de nouveaux mécanismes de financement dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025. Ce chapitre porte sur les progrès réalisés dans le déploiement de ces nouveaux mécanismes de financement, en particulier les financements pour le renforcement des capacités du système, les financements pour la transformation du système et l'Accélérateur de l'éducation des filles. Il offre également un aperçu du portefeuille des financements du GPE et rend compte de la performance des financements de mise en œuvre, le plus important mécanisme de financement du GPE. Étant donné que le modèle opérationnel du GPE 2025 est en cours de déploiement, le portefeuille de financements et la performance dont traite ce chapitre reflètent la combinaison de financements approuvés aux termes des modèles opérationnels du GPE 2020 et du GPE 2025.

3.1. PORTEFEUILLE DE FINANCEMENTS

Vue d'ensemble des financements du GPE

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, qui a été approuvé par le Conseil d'administration du GPE en décembre 2020, a mis en place les cinq mécanismes suivants 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 financements innovants (cf. le chapitre 4 pour en savoir plus sur l'état d'avancement de ces mécanismes).

Le déploiement des nouveaux mécanismes de financements mis en place par le modèle opérationnel 2025 a progressé de manière inégale. En juin 2023, deux financements pour la transformation du système, un fonds à effet multiplicateur associé à un financement pour la transformation du système, un fonds à effet multiplicateur associé à un Accélérateur de l'éducation des filles, six financements au titre du fonds à effet multiplicateur⁵⁶ et 56 financements pour le renforcement des capacités du système avaient été approuvés⁵⁷.

Autrement dit, 48⁵⁸ des 91 pays éligibles (soit 53 %) ont déjà un financement approuvé pour le renforcement des capacités du système, tandis que seulement trois des 69⁵⁹ pays éligibles (soit 4 %) ont un financement approuvé pour la transformation du système. Bien que le déploiement des financements pour la transformation du système ait été plus lent que prévu (voir la prochaine section pour obtenir plus de détails à ce sujet), les financements pour le renforcement des capacités du système devraient faciliter l'approbation des financements pour la transformation du système. En effet, la plupart de ceux-ci soutiennent la préparation des pactes de partenariat, une étape obligatoire avant de solliciter un financement pour la transformation du système. En juin 2023, 59 % (soit 41) des 69 pays éligibles aux financements pour la transformation du système bénéficiaient d'un financement approuvé pour le renforcement des capacités du système. En raison d'une progression plus lente que prévu dans le déploiement de certains mécanismes de financement, les financements approuvés aux termes du modèle opérationnel du GPE 2025 et en cours d'exécution en juin 2023 ne représentent que 9 %⁶⁰ du portefeuille total de tous les financements en cours (cf. [tableau 3.1](#)).

En s'appuyant sur les enseignements tirés depuis le début du déploiement du nouveau modèle opérationnel,

⁵⁶ L'un des six est un Fonds à effet multiplicateur accéléré.

⁵⁷ Les chiffres dans cette phrase sont cumulatifs et incluent les financements approuvés avant l'exercice 2023. En outre, quatre des approbations de financement pour le renforcement des capacités du système mentionnées correspondent à des financements complémentaires qui s'ajoutent aux financements existants pour le renforcement des capacités du système.

⁵⁸ L'écart entre le nombre de pays ayant des financements pour le renforcement des capacités du système et le nombre de financements approuvés pour le renforcement des capacités du système s'explique ainsi : 1) certains pays (en particulier ceux qui ont des entités infranationales) bénéficient de plusieurs financements, dont certains sont régionaux, donc ils sollicitent plusieurs financements ; et 2) les financements complémentaires sont comptés comme étant des approbations distinctes du financement principal.

⁵⁹ Bien que 70 pays soient éligibles aux financements pour la transformation du système, ce chiffre exclut la République arabe syrienne, car ce pays a converti l'intégralité de son allocation de financement pour la transformation du système en un financement accéléré. Qui plus est, les trois approbations de financement pour la transformation du système concernent le Kenya, le Népal et la Tanzanie (continentale) ; il reste encore un financement pour la Tanzanie (Zanzibar) à approuver, mais il sera tout de même considéré comme faisant partie des trois pays.

⁶⁰ Ce calcul exclut le soutien thématique international et le financement accéléré.



TABLEAU 3.1.**Nombre et montants des financements du GPE en cours d'exécution au 30 juin 2023, tous types de financements confondus**

Type	Nombre	Montant (en USD)	Part du portefeuille global (en %)
Financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2020 et en cours d'exécution en juin 2023			
Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation	12	7 171 158	0,3
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (y compris au titre du fonds à effet multiplicateur)	72	2 109 220 590	77,4
Sous-total : modèle opérationnel du GPE 2020	84	2 116 391 748	77,7
Financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025 et en cours d'exécution en juin 2023			
Financement pour la transformation du système (y compris au titre du fonds à effet multiplicateur et de l'Accélérateur de l'éducation des filles)	4	168 300 000	6,2
Financement pour le renforcement des capacités du système	47	41 087 436	1,5
Financement pour la préparation du programme	14	2 987 479	0,1
Sous-total : modèle opérationnel du GPE 2025	65	212 374 914	7,8
Réaction aux situations d'urgence			
Financement accéléré	14	125 050 000	4,6
Appui thématique international			
L'Éducation à voix haute	1	123 884 136	4,5
Partage de connaissances et d'innovations	1	143 457 944	5,3
Financement pour les capacités stratégiques	2	2 274 200	0,1
Total	167	2 723 432 942	100,0

Source : Secrétariat du GPE.

Note : Le nombre et la quantité de financements pour les capacités stratégiques excluent le soutien du cadre de suivi, d'évaluation et d'apprentissage, lequel est considéré comme faisant partie du budget de fonctionnement du Secrétariat.

le Conseil a pris la décision en juillet 2023 d'adapter le modèle et les financements pour optimiser encore davantage les opérations du GPE au niveau des pays et réduire les coûts de transaction. Cette décision consiste notamment à éliminer progressivement les parties variables des financements de mise en œuvre et à augmenter la flexibilité dans la programmation des financements complémentaires. Elle vise également à mettre de côté 2 millions de dollars au titre de financement des capacités du système, expressément pour la préparation des pactes de partenariat, une

étape à laquelle les pays peuvent désormais accéder rapidement et facilement. Ces mesures, associées aux autres actions déjà effectuées par le Secrétariat⁶¹, devraient encore permettre d'accélérer les progrès réalisés pour mettre en œuvre le modèle opérationnel 2025. D'autres adaptations du modèle opérationnel du GPE 2025 sont en cours, en s'appuyant sur divers enseignements et éléments de preuve recueillis dans l'ensemble du partenariat. À la mi-novembre 2023, cinq financements supplémentaires pour la transformation du système avaient été approuvés.

61 Parmi ces actions, citons 1) l'établissement de nouvelles directives relatives à la sélection des agents partenaires, qui peut désormais débiter une fois que l'ébauche du pacte est disponible et s'effectue parallèlement à la rédaction de la version définitive du pacte ; 2) l'établissement, en accord avec l'agent partenaire, des délais attendus pour déposer une requête ; 3) la rationalisation du processus d'examen de la qualité selon une approche fondée sur les risques ; 4) la simplification de la restructuration des parties variables dans les financements du plan stratégique GPE 2020 ; 5) l'instauration d'un modèle universel de requête de financement ; et 6) la mise en place d'un modèle de requête de financement accéléré plus convivial. Pour obtenir plus de détails à ce sujet, voir le document du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Statut du portefeuille de financements – Prélecture » (Washington, DC : GPE, juin 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-06-gpe-conseil-statut-portefeuille-financements.pdf>.

En ce qui concerne les autres mécanismes de financement, en décembre 2022, L'Éducation à voix haute et le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations ont reçu des prorogations chiffrées de 60 et 80 millions de dollars, respectivement⁶². Qui plus est, l'exercice 2023 a donné lieu au déploiement des financements pour les capacités stratégiques. Trois initiatives pilotes sont en cours, parmi lesquelles figurent : 1) la capacité stratégique de suivi, d'évaluation et d'apprentissage ; 2) la capacité stratégique des systèmes éducatifs intégrant le climat ; et 3) le programme de leadership en données sur l'éducation (cf. partie 4.3 du chapitre 4 pour obtenir de plus amples détails à ce sujet).

Portefeuille de financements de mise en œuvre

Les financements de mise en œuvre – soit le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les fonds à effet multiplicateur, les financements pour la transformation du système, l'Accélérateur de l'éducation des filles, les financements accélérés réguliers et, précédemment, les financements accélérés COVID-19 du GPE – composent 98 % du total du portefeuille des financements nationaux en cours⁶³. Cette sous-partie porte sur la tendance des approbations, la taille du portefeuille des financements en cours et l'utilisation des fonds de ces financements (cf. la prochaine sous-partie pour en savoir plus sur l'état d'avancement de l'Accélérateur de l'éducation des filles.)

Les approbations des financements de mise en œuvre ont commencé à reprendre, passant de 267 millions de dollars au cours de l'exercice 2022 à 398 millions de dollars au cours de l'exercice 2023, ce qui représente une augmentation de 49 %. Sur les 20 financements de mise en œuvre approuvés au cours de l'exercice 2023, neuf étaient des financements accélérés d'une valeur de 72 millions de dollars. Sur les 11 restants, sept financements ont été approuvés aux termes du modèle opérationnel du GPE 2025 (deux financements pour la transformation du système, un financement pour la transformation du

système associé au fonds à effet multiplicateur et quatre fonds à effet multiplicateur)⁶⁴.

Bien que l'approbation des financements pour la transformation du système ait été plus lente que prévu, la liste de financements attendus pour l'exercice 2024 est importante : selon les estimations, 27 financements pour la transformation du système devraient être approuvés. Sur les deux étapes qui mènent à l'approbation d'un financement pour la transformation du système (autrement dit, les démarches préalables à l'octroi de financements et les processus de requête de financement), les démarches préalables à l'octroi de financements⁶⁵ ont pris plus longtemps que prévu, ce qui a donné lieu à un déploiement plus lent que prévu. Les démarches préalables à l'octroi de financements auraient dû prendre sept mois, mais celles-ci ont duré 18 mois en moyenne. Toutefois, le rythme des approbations devrait s'accélérer. À la mi-novembre 2023, sauf cinq pays ou entités infranationales dont le financement pour la transformation du système avait déjà été approuvé au cours de l'exercice 2024, 25 avaient effectué les démarches préalables à l'octroi de financements et s'étaient engagés dans les processus de requête de financement, lesquels ont pris moins de temps que les démarches initiales, soit 8 mois en moyenne à ce jour. D'autres pays ou entités infranationales devraient effectuer les démarches préalables à l'octroi de financements à temps, ce qui leur laissera assez de temps pour effectuer les processus de requête de financement d'ici la fin de l'exercice. Si la plupart de ces pays respectent le calendrier prévu⁶⁶ et élaborent leurs programmes conformément à la durée moyenne de sept mois (plus un mois pour l'approbation), 27 financements pour la transformation du système devraient être approuvés au cours de l'exercice 2024. Il resterait donc environ 44⁶⁷ requêtes de financement pour la transformation du système à approuver d'ici la fin du GPE 2025.

La taille du portefeuille des financements de mise en œuvre en cours a légèrement diminué, passant de 2,8 milliards de dollars en juin 2022 à 2,4 milliards de dollars

62 Le GPE a approuvé un financement complémentaire de 80 millions de dollars pour le KIX, avec un cofinancement de 8 millions de dollars du Centre de recherches pour le développement international.

63 Ce total exclut l'appui thématique international.

64 Outre les financements accordés dans le cadre du nouveau modèle opérationnel, les approbations de financements de mise en œuvre en vertu de l'ancien modèle opérationnel comprennent deux réaffectations de financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (à la suite d'une annulation de ces financements) et deux approbations de fonds à effet multiplicateur.

65 Les démarches préalables à l'octroi de financements consistent essentiellement en une analyse des facteurs favorables, une évaluation menée par le groupe consultatif technique indépendant et l'approbation des paramètres stratégiques. L'étape de la requête de financement consiste essentiellement à élaborer les programmes. Même si les nouvelles démarches préalables à l'octroi de financements du GPE 2025 semblent avoir entraîné des retards dans l'approbation des financements, celles-ci devraient permettre d'améliorer la qualité des programmes.

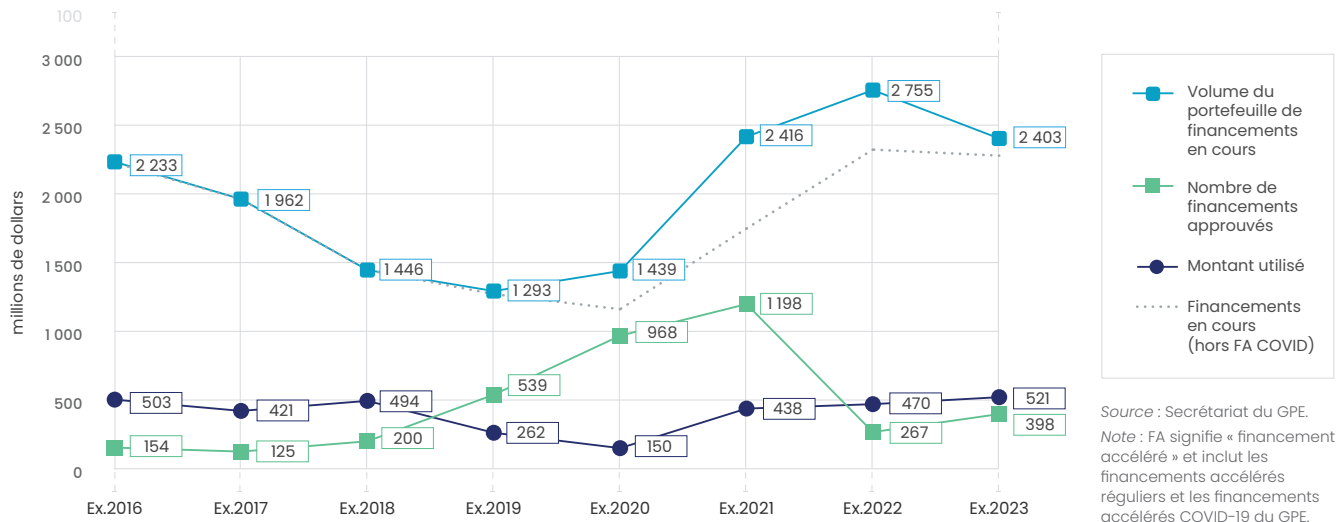
66 En moyenne, 81 % de ces pays sont sur la bonne voie de réaliser les démarches préalables à l'octroi de financements et les processus de requête de financement.

67 Ce chiffre exclut la Syrie qui accède à son financement pour la transformation du système sous forme de financement accéléré et qui est donc exonérée des paramètres stratégiques.

FIGURE 3.1.

Au cours de la dernière année, le nombre d'approbations de financements de mise en œuvre et l'utilisation des fonds ont augmenté, mais le volume des financements en cours d'exécution a diminué.

Montant des financements de mise en œuvre approuvés, utilisation et volume du portefeuille de financements en cours à la fin du mois de juin 2023 (en millions d'USD)



en juin 2023 (cf. figure 3.1). Cette diminution s'explique principalement par la clôture d'un grand nombre de financements au cours de l'exercice 2023. En fait, 53 financements de mise en œuvre d'un montant total de 636 millions de dollars ont été clôturés au cours de l'exercice 2023, dont 44 (83 %) d'un montant total de 391 millions de dollars (61 %) étaient des financements accélérés. Sur ces 44 financements, 33 étaient des financements accélérés COVID-19 du GPE et 11 étaient des financements accélérés réguliers. Ces clôtures, associées au nombre limité d'approbations de financements pour la transformation du système mentionné ci-dessus, ont exercé une pression à la baisse sur la taille du portefeuille.

Au cours des quatre derniers exercices, l'utilisation des fonds a continué d'augmenter progressivement pour atteindre 521 millions de dollars lors de l'exercice 2023, mais n'a pas encore atteint le niveau escompté. À la fin de l'exercice 2023, 44 % de tous les financements de mise en œuvre étaient sur la bonne voie en ce qui concerne l'utilisation des fonds, 18 % accusaient un léger retard tandis que 38 % étaient en retard⁶⁸. Ces financements

plus ou moins en retard (d'une valeur de 1,4 milliard de dollars) auraient dû utiliser 433 millions de dollars pour être considérés en bonne voie, soit environ le double des 203 millions de dollars qu'ils ont utilisés en réalité au cours de l'exercice 2023.

Accélérateur de l'éducation des filles

L'Accélérateur de l'éducation des filles est l'un des nouveaux mécanismes de financements mis en place par le modèle opérationnel 2025. Il s'agit d'un fonds à vocation particulière qui cible les principaux obstacles à l'éducation des filles dans les pays partenaires où les filles accusent le retard le plus important par rapport aux garçons. Fin juillet 2023, un pays (El Salvador) comptait un financement au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles en cours et sept autres pays ou entités infranationales –, la Côte d'Ivoire, l'Éthiopie, le Niger⁶⁹, la République démocratique du Congo, la Somalie (Puntland), la Somalie (Somaliland) et le Zimbabwe – avaient obtenu leurs allocations au titre de ce même financement⁷⁰. Le montant total d'engagement à l'égard

⁶⁸ Ces chiffres diffèrent de ceux qui sont présentés dans la sous-partie intitulée « Progrès globaux réalisés pendant la mise en œuvre », car les premiers incluent tous les financements de mise en œuvre (y compris les financements accélérés) et les seconds représentent le pourcentage de financements de mise en œuvre non accélérés en voie d'exécution, ayant produit au moins un rapport sur l'état d'avancement.

⁶⁹ Au Niger, au moment où nous rédigeons ce rapport, la poursuite du développement est en attente en raison des circonstances politiques dans le pays.

⁷⁰ L'allocation au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles est considérée comme « obtenue » quand le Conseil du GPE approuve les paramètres stratégiques.

de ces huit pays s'élève à 140 millions de dollars⁷¹, soit 79 % des 177 millions de dollars mobilisés jusqu'à présent dans le cadre de ce guichet de financement.

El Salvador a entamé la mise en œuvre de son financement qui a pour objectif d'éliminer les stéréotypes de genre préjudiciables dans l'apprentissage préscolaire. Le matériel de lecture et les évaluations des connaissances sur les stéréotypes de genre ont fait l'objet d'un examen et la création d'un nouveau matériel dépourvu de stéréotypes est en cours de réalisation. Le financement du Zimbabwe a été approuvé en juillet 2023. Le programme – qui sera mis en œuvre en partie par une organisation de la société civile, la campagne pour l'éducation des filles (*CAMFED, Campaign for Female Education*), en tant qu'agent partenaire – portera expressément sur le décrochage scolaire chez les filles marginalisées.

Les autres pays sont en train d'élaborer un programme à des fins d'approbation. Par exemple, en République démocratique du Congo, le programme visera à aider les filles dans les zones touchées par les conflits qui présentent un nombre élevé d'enfants déplacés à l'intérieur du pays et de réfugiés, et où les normes en matière de genre et la violence sexiste constituent des obstacles majeurs. La Somalie utilisera son allocation pour remédier aux écarts dans la scolarisation et changer les normes sociales qui sont préjudiciables à l'éducation des filles. Ce travail visera notamment à lever les obstacles économiques à la scolarisation des filles grâce à des subventions par élève et des bourses d'études, tout en augmentant le nombre d'options éducatives de remplacement et en renforçant la disponibilité des enseignantes. L'Éthiopie a l'intention d'utiliser l'Accélérateur de l'éducation des filles pour créer des environnements scolaires conviviaux, ce qui inclut l'accès à l'eau et à l'assainissement, un code de conduite scolaire avec une tolérance zéro pour la violence sexiste et des installations scolaires plus modernes, sensibles au genre et inclusives.

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

Le Secrétariat du GPE code régulièrement les documents de programme relatifs aux financements pour comprendre la mesure dans laquelle les financements soutiennent les huit domaines prioritaires énoncés dans le GPE 2025, à savoir : l'accès à l'éducation ; l'apprentissage ; l'égalité des genres ; l'inclusion ; l'éducation préscolaire ; l'enseignement et les enseignants ; le volume, l'équité et l'efficacité du financement intérieur ; et la capacité organisationnelle (cf. [annexe D](#) pour obtenir plus d'informations sur la méthodologie). Cette partie présente les résultats du codage des documents de programme relatifs aux 84 financements de mise en œuvre⁷² (d'un montant de 2,5 milliards de dollars) qui étaient en cours d'exécution à un moment donné de l'exercice 2023⁷³. Étant donné que le modèle opérationnel du GPE 2025 est encore en cours de déploiement, tous les financements, sauf quatre, inclus dans l'analyse de la présente partie ont été approuvés avant le GPE 2025⁷⁴.

Au cours de l'exercice 2023, 33,3 % du financement a été alloué à l'enseignement et à l'apprentissage. Les financements en cours ont alloué 8,9 % des fonds à l'accès à l'éducation, 13,7 % à l'apprentissage, 7,4 % à l'égalité des genres (cf. le paragraphe portant sur l'intégration des questions de genre figurant ci-après dans cette sous-partie)⁷⁵, 10 % à l'inclusion, 10,7 % à l'éducation préscolaire, 19,6 % aux enseignants, 4,9 % au financement intérieur et 17 % à la capacité organisationnelle (cf. [figure 3.2](#))⁷⁶. Si l'on compare l'allocation thématique dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) et dans les autres pays, les pays non touchés par la fragilité et les conflits ont alloué une part plus importante de leurs fonds à l'éducation préscolaire, tandis que les PPFC ont alloué une part plus importante à l'enseignement et à l'apprentissage (aux niveaux primaire et secondaire). [L'encadré 3.1](#) décrit le soutien du GPE en faveur des efforts de lutte contre le changement climatique.

71 Ce montant inclut la République démocratique du Congo (25 millions de dollars), la Côte d'Ivoire (22,5 millions de dollars), le Salvador (5 millions de dollars), l'Éthiopie (25 millions de dollars), le Niger (25 millions de dollars), la Somalie (Puntland) (18,8 millions de dollars), la Somalie (Somaliland) (6,2 millions de dollars) et le Zimbabwe (12,4 millions de dollars).

72 Les financements de mise en œuvre font référence aux financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, aux fonds à effet multiplicateur et aux financements pour la transformation du système. La présente analyse ne tient pas compte des financements accélérés.

73 Ce chiffre exclut le fonds à effet multiplicateur destiné au Vietnam, en cours d'annulation.

74 Ces quatre financements concernent le Salvador (fonds à effet multiplicateur et Accélérateur de l'éducation des filles), le Kenya (financements pour la transformation du système), le Népal (financements pour la transformation du système) et le Rwanda (fonds à effet multiplicateur).

75 Cette part ne tient pas entièrement compte de la contribution du financement à l'égalité des genres. En effet, une seule activité peut toucher plusieurs domaines prioritaires, auquel cas le coût de l'activité est réparti entre ces domaines prioritaires, conformément à la méthodologie employée pour ces données (cf. [annexe D](#)). Voir la partie suivante, « L'égalité des genres dans les financements de mise en œuvre » pour connaître le montant intégral (c'est-à-dire non réparti) en faveur de l'égalité des genres.

76 Le reste, soit 7,9 % du montant, 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.

ENCADRÉ 3.1. Financement du GPE destiné à l'adaptation au changement climatique et à l'atténuation de ses effets

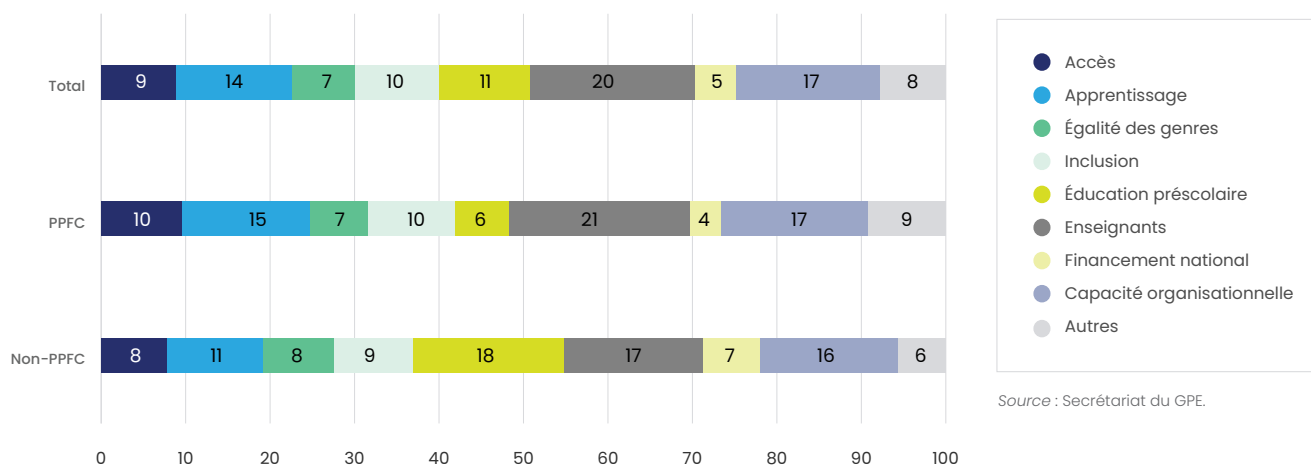
Sur les 84 financements de mise en œuvre en cours d'exécution à un moment donné de l'exercice 2023, 22 soutenaient des mesures d'adaptation au changement climatique et d'atténuation des effets. En outre, six financements accélérés soutiennent ce domaine. Le financement alloué aux sous-composantes qui soutiennent les activités liées au changement climatique s'élève à 224 millions de dollars. La contribution du financement dans ce domaine peut être répartie de manière générale entre deux axes : 1) intégrer le changement climatique dans les programmes scolaires ou dans la formation professionnelle des enseignants ; et 2) intégrer les enjeux liés au changement climatique dans la construction des écoles, dès la conception. Par exemple, en République démocratique populaire lao, grâce au financement du GPE, les enseignants sont formés aux interventions d'urgence, ainsi qu'à la conservation et aux efficacités des ressources naturelles et l'environnement. En outre, des mesures de conception résistante au changement climatique sont prises en compte lors de la construction des installations préscolaires, comme l'amélioration du drainage pour lutter contre les inondations, la collecte et le recyclage des eaux de pluie dans les zones où l'eau est rare, ainsi que la plantation d'arbres pour protéger les espaces scolaires contre l'érosion et les glissements de terrain. De la même façon, en Somalie, toute nouvelle construction ou rénovation d'école dans le cadre du projet comprendra l'installation de sources d'énergies renouvelables (énergie solaire, par exemple) dans la mesure du possible. Pour obtenir plus d'informations détaillées sur le travail du GPE pour promouvoir des systèmes d'éducation intégrant le climat, se référer à la fiche d'information du GPE sur le changement climatique et l'éducation^a et son rapport annuel 2022^b. Le chapitre 4 du présent rapport aborde également ce sujet dans le cadre des financements pour les capacités stratégiques.

- a. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Faire face au changement climatique à travers l'éducation », (Washington, DC : GPE, avril 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/fiche-dinformation-faire-face-au-changement-climatique-travers-leducation>.
- b. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Rapport annuel 2022*, (Washington, DC : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-annuel-2022>.

FIGURE 3.2.

La part des financements alloués aux domaines prioritaires varie pour les PPFC et les non-PPFC.

Proportion allouée aux huit domaines prioritaires aux termes du GPE 2025, total des pays, PPFC et non-PPFC (en %)



Note : Pour plus d'informations sur les montants alloués à chaque domaine prioritaire, veuillez consulter Global Partnership for Education (GPE), "Allocation of implementation grants by priority areas under GPE 2025 and by education levels," (Washington DC: GPE, October 2023), <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-10-gpe-grants-coding-report.pdf>.

Par rapport aux années précédentes, l'allocation du financement pour chaque niveau d'enseignement est restée relativement constante. Dans le cadre de sa présentation de rapports annuelle à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le GPE indique les montants des décaissements estimés pour les différents niveaux d'enseignement. D'après les données transmises pour l'année civile 2022, environ 48 % des financements de mise en œuvre du GPE sont destinés à l'enseignement primaire. De plus, 14 % des financements sont alloués au premier cycle du secondaire, 11 % à l'éducation de la petite enfance et 5 % au deuxième cycle du secondaire⁷⁷.

L'égalité des genres dans les financements de mise en œuvre

Selon le codage des documents de programme de financement effectué par le Secrétariat, sur les 84 financements de mise en œuvre du GPE qui étaient en cours d'exécution pendant l'exercice 2023, 66 (soit 79 %)

prenaient en compte l'égalité des genres dans une ou plusieurs activités. Au total, des activités de financement d'un montant de 830 millions de dollars (soit 33 % du montant total des financements) intégraient l'égalité des genres⁷⁸. Tous ces financements, sauf quatre, ont été approuvés avant le GPE 2025, lequel a exigé de systématiser l'intégration des questions de genre dans tous les financements.

Pour estimer de façon plus précise et plus granulaire la mesure dans laquelle les financements actuels intègrent l'égalité des genres à la conception des programmes, le Secrétariat a mis au point un nouveau système de marqueur de l'égalité des genres (cf. encadré 3.2). En outre, pour veiller à ce que l'égalité des genres soit systématiquement intégrée dans chaque nouveau financement approuvé dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025, le Secrétariat évalue les notes conceptuelles et suit la proportion de financements qui intègrent l'égalité des genres dès le début de la conception des programmes (cf. encadré 3.3 pour obtenir plus de détails à ce sujet).

ENCADRÉ 3.2. Système de marqueur de l'égalité des genres du GPE

Afin de déterminer dans quelle mesure les financements du GPE contribuent à la promotion de l'égalité des genres, le Secrétariat du GPE vient de mettre au point un système de marqueur de l'égalité des genres. En s'appuyant sur le marqueur de la politique d'aide à l'appui de l'égalité homme-femme établi par le Comité d'aide au développement de l'OCDE^a, le nouveau système remplacera la façon dont le GPE évalue actuellement à quel point les questions de genre sont intégrées dans ses financements. Il permet d'estimer plus précisément la contribution des financements du GPE à l'égalité entre les genres, en nuanciant les différents niveaux d'intégration des questions de genre dans les financements.

Le système de marqueur de l'égalité des genres du GPE attribue une note allant de 0 à 2 aux sous-composantes d'un programme selon le degré auquel elles visent l'égalité des genres en tant qu'objectif de politique : 0 = non orienté vers l'objectif ; 1 = égalité des genres ciblée à titre d'objectif significatif ; et 2 = égalité des genres ciblée à titre d'objectif principal. L'annexe E donne la définition de chaque note et des exemples d'activités qui correspondent à chacune d'elles. À l'heure où nous rédigeons ce rapport, le système de notation fait l'objet d'une mise à l'essai, et les résultats de l'analyse seront présentés dans les futurs rapports sur les résultats.

a. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), « Manuel relatif au marqueur de la politique d'aide à l'appui de l'égalité homme-femme établi par le CAD-OCDE » (Paris : OCDE, décembre 2016), <https://www.oecd.org/fr/cad/femmes-developpement/Manuel-Marqueur-CAD-Aide-Egalite-HF.pdf>.

77 Les 22 % qui restent sont 19 % pour un niveau d'enseignement non spécifié (par exemple, soutien à la politique éducative et à la gestion administrative) et 3 % pour d'autres niveaux et catégories d'éducation (par exemple, l'éducation des adultes).

78 Dans la partie précédente, il était indiqué que le montant alloué à l'égalité des genres ne tenait 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 montant intégral (c'est-à-dire non réparti) en faveur de l'intégration de l'égalité des genres s'élève à 830 millions de dollars (soit 33 % du montant total des financements) comme indiqué dans cette partie.

ENCADRÉ 3.3. L'intégration systématique des questions de genre dans la conception des programmes

Le Secrétariat du GPE évalue les notes conceptuelles au début de l'élaboration des programmes afin de déterminer si leur conception tient suffisamment compte de l'égalité des genres et pour identifier les financements qui pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire^a. Les résultats de l'évaluation sont agrégés de manière à rendre compte d'un nouvel indicateur (la proportion de financements qui tiennent suffisamment compte de l'égalité des genres dès le début de la conception des programmes)^b.

Sur les 11 premiers pays évalués à la fin du mois de juillet 2023, sept étaient sur la bonne voie au début de la préparation des programmes et quatre étaient considérés comme en retard. Ces derniers devaient accorder une plus grande attention à l'égalité des genres et avaient besoin de financement supplémentaire. Pour les quatre pays considérés en retard, l'agent partenaire, les partenaires et le Secrétariat du GPE ont mobilisé un financement supplémentaire pour veiller à ce que la conception de tous les programmes réponde aux normes en matière d'égalité des genres avant d'être soumis pour approbation. L'indicateur continuera d'être présenté dans les prochains rapports sur les résultats.

a. Cet indicateur de processus, qui s'appuie sur la première étape du processus d'examen de la qualité, ne reflète pas nécessairement les caractéristiques du programme à un stade ultérieur.

b. L'indicateur fait l'objet d'un suivi cumulatif (tous les programmes examinés en vertu du GPE 2025) et sera déclaré sur une base continue de 12 mois.

3.2. PERFORMANCE DES FINANCEMENTS DU GPE (Indicateurs 14ia et 14ib)

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. Les financements sont jugés en bonne voie d'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. Cet indicateur couvre les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, les financements au titre du fonds à effet multiplicateur et les financements pour la transformation du système.

Sur les 67 financements ayant des notes de mise en œuvre disponibles pour l'exercice 2023, 38 (soit 57 %) sont en voie d'atteindre leurs objectifs globaux. La proportion de financements en bonne voie a légèrement baissé puisqu'elle s'élevait à 64 % lors de l'exercice 2022, annulant les progrès réalisés cette année-là et retrouvant les niveaux atteints lors des exercices 2020 et 2021, lesquels reflétaient l'impact de la pandémie de COVID-19 (cf. figure 3.3).

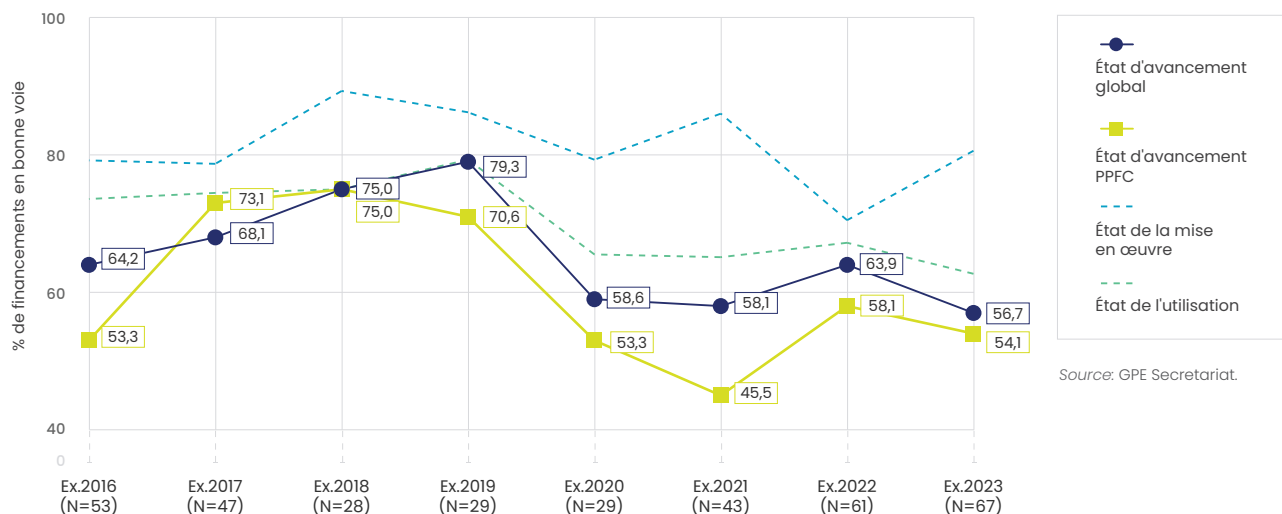
Bien que la proportion de financements en bonne voie soit la plus faible jamais enregistrée depuis le début du GPE 2020, il y a des signes prometteurs dans l'avancement de ces derniers. Sur les 29 financements jugés en retard au cours de l'exercice 2023, plus de la moitié (16, soit 55 % de tous les financements en retard) ont reçu cette évaluation en raison d'un retard dans l'utilisation des fonds, même si la mise en œuvre était en bonne voie d'exécution⁸⁰.

79 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Modèle de rapport annuel sur l'état d'avancement : Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation » (Washington, DC : GPE, mai 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/financement-mise-oeuvre-programme-sectoriel-education-modele-rapport-avancement>. 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'état d'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'état d'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 Les 16 financements sont le Bangladesh, les Caraïbes, l'Éthiopie (financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation), l'Éthiopie (fonds à effet multiplicateur), le Ghana, la Guinée-Bissau (approuvé en 2018), la République kirghize, la République centrafricaine, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, le Sud Soudan, la Syrie, la Tanzanie (Zanzibar), l'Ouzbékistan, le Vanuatu et la République du Yémen.

FIGURE 3.3.

La part de financements en bonne voie a baissé après une légère amélioration par rapport aux niveaux COVID-19.
Proportion de financements classés « en bonne voie » de manière globale, dans l'ensemble et dans les PPFC, Ex. 2016 à Ex. 2023 (en %)



Source: GPE Secretariat.

Source : Secrétariat du GPE.

Note : La méthodologie pour cet indicateur a été légèrement modifiée durant l'exercice 2022 afin de garantir la cohérence des notes de mise en œuvre dans l'ensemble du portefeuille. 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 14ia du cadre de résultats du GPE 2025.

Ces financements ont rencontré des problèmes qui ont retardé la mise en œuvre au début du programme (par exemple, fermeture d'école en raison de la pandémie de COVID-19, retard dans l'établissement de l'unité de gestion de projets, etc.). Au cours de cet exercice, cependant, le rythme de la mise en œuvre s'est accéléré, tandis que l'utilisation des fonds, qui a été reportée en raison d'un retard initial de mise en œuvre, est encore à la traîne – ce qui explique son classement « en retard ». Dans quatre autres financements, seule la mise en œuvre est en retard, contrairement à l'utilisation des fonds⁸¹, mais la plupart d'entre eux ont commencé à accélérer le rythme de la mise en œuvre. Les neuf autres financements étaient en retard à la fois sur le plan de l'utilisation des fonds et sur le plan de la mise en œuvre⁸². Les gouvernements et les agents partenaires coopèrent en vue de relancer la mise en œuvre⁸³.

Les raisons pour lesquelles la mise en œuvre des financements et l'utilisation des fonds connaissent des retards sont diverses. Après avoir analysé les financements en retard des exercices 2014 à 2023, le Secrétariat a conclu que la principale cause des retards de mise en œuvre est l'approvisionnement. Ensuite, il cite la pandémie, des problèmes dans la phase qui précède la mise en œuvre, des problèmes liés à la gestion des programmes, et enfin, des problèmes de coordination et de conception de programme. Ces dernières années, un plus grand nombre de financements ont également été touché par l'instabilité politique (par exemple, Guinée-Bissau, Mali, Myanmar, République centrafricaine et Soudan). En outre, diverses analyses réalisées par le Secrétariat montrent une tendance à enregistrer des retards prolongés quand les financements connaissent des délais dans les premières années du programme⁸⁴. Cette tendance explique la proportion

81 Les quatre sont le Laos, le Mali, le Pakistan (Balouchistan) et le Pakistan (Punjab). Le Secrétariat a revu à la baisse la note de mise en œuvre du Mali.

82 Les neuf financements en retard sont l'Érythrée, la Guinée-Bissau, le Honduras, Madagascar, la Micronésie, le Myanmar, les Îles du Pacifique, le Soudan et le Timor-Leste. Le Secrétariat du GPE a revu à la baisse les notes de mise en œuvre de quatre de ces financements (le Honduras, les Îles du Pacifique, la Micronésie et le Soudan) et deux (le Myanmar et la Guinée-Bissau) n'avaient pas de rapports sur l'état d'avancement disponibles.

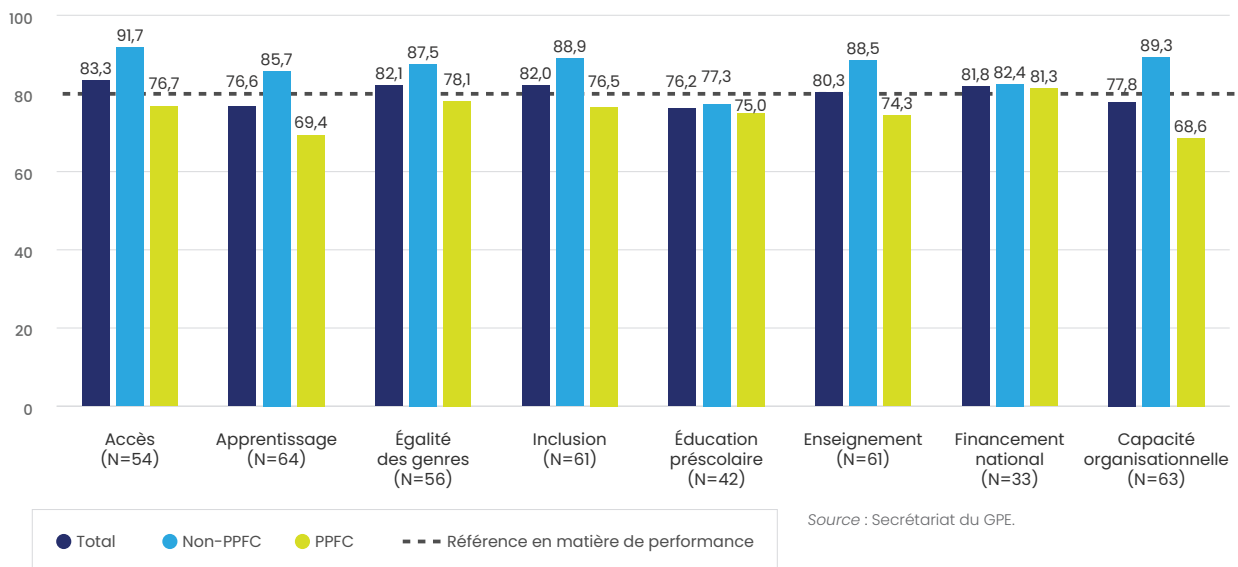
83 Au Myanmar, cependant, une solution est très improbable en raison de la pause continue de décaissement par l'agent partenaire. Le programme devrait être clôturé et le reste de l'allocation, annulé.

84 Par exemple, le Secrétariat a analysé 61 financements clôturés qui avaient été approuvés après décembre 2011. L'analyse démontre que s'il s'écoule 4,5 mois ou plus entre l'approbation d'un financement et sa mise en vigueur, il est probable que ce financement s'effectuera en 4,5 années ou plus. La politique de financement du GPE stipule que la durée d'un financement devrait se situer entre trois et quatre ans. Un examen récent des rapports de fin d'exécution (cf. encadré 3.5 pour obtenir plus d'informations détaillées à ce sujet) a confirmé cette tendance en analysant les scénarios ressortant des rapports de fin d'exécution soumis pour les financements qui avaient enregistré des retards importants de mise en œuvre.

FIGURE 3.4.

La proportion de financements en bonne voie approchait la valeur de référence de 80 % pour tous les domaines prioritaires.

Proportion de financements en bonne voie, par domaine prioritaire du GPE 2025, dans tous les pays, dans les PPFC et dans les non-PPFC, Ex. 2023 (en %)



élevée persistante de financements qui accusent un retard ces dernières années : le pic d'approbations au cours des dernières années du GPE 2020 a coïncidé avec la pandémie de COVID-19, ce qui a entraîné des retards dans les premières étapes de la mise en œuvre de ces financements.

Ces dernières années, le Secrétariat a mis en œuvre plusieurs mesures pour renforcer davantage le suivi des financements. Parmi ces mesures figurent : 1) la création d'une équipe chargée des opérations de financement, une équipe autonome qui se consacre exclusivement aux aspects administratifs des financements, notamment la cohérence des rapports et du suivi portant sur la mise en œuvre des programmes ; 2) la mise en place de modèles normalisés de rapports visant à renforcer les pratiques en matière de présentation de rapports, surtout concernant les problèmes de mise en œuvre ; 3) le lancement de plusieurs outils de technologie de l'information pour produire les rapports et assurer le suivi des financements, afin de faciliter

la gestion des connaissances sur la performance des financements ; et 4) l'organisation de réunions semestrielles portant sur le portefeuille de financements avec chaque agent partenaire. Conjointement, ces mesures ont permis de renforcer davantage la responsabilité mutuelle dans la mise en œuvre des financements et de mieux armer le Secrétariat pour aider les gouvernements et les agents partenaires à mettre en œuvre les financements de manière plus efficace.

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. Au cours de l'exercice 2023, la proportion de financements en bonne voie approchait la valeur de référence de 80 % pour tous les domaines prioritaires⁸⁶, avec peu de variation entre eux (cf. figure 3.4). La proportion de

⁸⁵ Plusieurs étapes sont nécessaires pour évaluer les progrès réalisés par domaine prioritaire. Premièrement, les agents partenaires attribuent une note sur une échelle à six points (de « très satisfaisant » à « très insatisfaisant ») pour évaluer le niveau d'avancement de chaque composante du financement dans le cadre du rapport annuel qu'ils produisent sur les financements. Deuxièmement, le Secrétariat recoupe les notes attribuées à la composante par l'agent partenaire et donne ses propres notes. Troisièmement, le Secrétariat associe la note de mise en œuvre attribuée à chaque composante du financement à son ou ses domaines prioritaires respectifs. Quatrièmement, 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 Cette proportion est supérieure à celle des financements en voie d'atteindre les objectifs mentionnés dans la partie précédente, car l'état d'avancement global du financement tient compte de l'état de la mise en œuvre et de l'utilisation des fonds. Cet indicateur ne tient compte que de l'état de la mise en œuvre.

financements en bonne voie pour atteindre les objectifs était plus faible dans les PPF, et ce dans tous les domaines prioritaires.

En ce qui concerne la part des coûts des composantes classées en bonne voie ou en retard, l'enseignement et l'apprentissage ainsi que la capacité organisationnelle représentaient une part plus importante du montant de financement jugé en retard que les autres domaines prioritaires⁸⁷. Notamment, dans le domaine prioritaire de l'apprentissage, une proportion élevée de financements qui étaient jugés en retard avaient investi dans le développement des programmes scolaires ou la distribution de manuels. Les rapports sur l'état d'avancement des agents partenaires ont tendance à noter des retards en ce qui concerne le processus de développement ou d'approbation des programmes scolaires. Pour certains financements, ces retards affectent le processus suivant qui consiste à fournir des manuels scolaires ou à former les enseignants sur les nouveaux programmes. Dans leurs rapports sur l'état d'avancement, les agents partenaires soulignent également des retards dans les activités liées aux systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, à la décentralisation et au développement des capacités des directeurs d'établissement scolaire, autant d'éléments qui font partie du développement de la capacité organisationnelle dans le cadre de codage du GPE 2025.

État d'achèvement des financements

L'indicateur 14ib du cadre de résultats 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 considéré avoir atteint les objectifs globaux visés à son terme si son efficacité est au minimum qualifiée de « substantielle » ou d'« élevée » selon les normes définies dans les rapports de fin d'exécution du GPE⁸⁸. La valeur de l'indicateur est calculée de manière cumulative pour tous les financements qui ont soumis des rapports de fin d'exécution depuis l'exercice 2022, la première année de communication sur cet indicateur. Comme l'état de la mise en œuvre des financements dont il est objet dans la partie précédente, cet indicateur mesure la proportion

de financements qui ont atteint l'objectif global à l'issue de la mise en œuvre et ceux qui ont atteint les objectifs pour chacun des huit domaines prioritaires en vertu du GPE 2025. Les financements pris en compte pour établir la valeur de l'indicateur pour cette année sont les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et le fonds à effet multiplicateur (cf. encadré 3.4 pour la fin de l'exécution des financements accélérés COVID-19 du GPE).

Depuis le début de l'exercice 2022, 10 financements⁸⁹ ont soumis des rapports de fin d'exécution. La performance de ces financements a été classée comme étant « substantielle » ou « élevée » pour tous les financements sauf l'Afghanistan. Le financement de l'Afghanistan était en voie d'atteindre ses objectifs, mais il a été annulé après la prise de pouvoir par les Talibans en août 2021 et avant qu'il ait pu atteindre ses objectifs dont la date prévue d'achèvement était 2024. L'efficacité globale pour tous les autres financements a été jugée « élevée » pour trois financements et « substantielle » pour six financements. Pour l'exercice 2023, la proportion de financements disposant de rapports de fin d'exécution qui avaient atteint leurs objectifs s'élève à 90 %.

Pour évaluer l'état d'avancement des financements selon les huit domaines prioritaires, l'évaluation de l'efficacité d'une composante est mise en correspondance avec les domaines prioritaires auxquels la composante contribue. Dans un domaine prioritaire, un financement de mise en œuvre est considéré avoir atteint ses objectifs si plus de 50 % du montant total des financements dans l'ensemble des composantes pertinentes est jugé « substantiel » ou « élevé ».

En ce qui concerne les dix financements qui ont soumis des rapports de fin d'exécution, la plupart ont atteint leurs objectifs dans tous les domaines prioritaires. Pour tous les domaines prioritaires, seulement un financement (l'Afghanistan) n'a pas atteint l'objectif (cf. tableau 3.2), sauf dans le domaine prioritaire de l'apprentissage. Dans ce domaine, le Kenya n'a pas atteint non plus ses objectifs qui visaient à améliorer les compétences des élèves en mathématiques dans les petites classes.

87 La proportion de coûts de composante « en bonne voie » se répartit comme suit : 88 % pour l'accès, 79 % pour l'apprentissage, 87 % pour l'égalité des genres, 86 % pour l'inclusion, 83 % pour l'éducation préscolaire, 79 % pour l'enseignement, 84 % pour le financement national et 77 % pour la capacité organisationnelle.

88 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, DC : 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.

89 Les 10 financements concernent les pays suivants : Afghanistan, Cambodge, Kenya, RDP lao, Malawi, Lesotho, Népal, République démocratique du Congo, République du Yémen et Zimbabwe.

L'état d'avancement des dix financements clôturés qui ont soumis des rapports de fin d'exécution à ce jour dans le cadre du GPE 2025 concorde de manière générale avec la performance de l'ensemble des financements clôturés visés par l'examen du Secrétariat portant sur les rapports de fin d'exécution (cf. encadré 3.5)⁹⁰. Pour la plupart des financements, l'efficacité globale se situait dans la catégorie « satisfaisante », mais en examinant de plus près la performance des financements dans différents domaines, on constate certaines difficultés.

Par exemple, les dix financements ont été prolongés de 22 mois en moyenne, ce qui indique des difficultés dans l'efficacité de la mise en œuvre. Les rapports de fin d'exécution indiquent également des difficultés dans la capacité à enregistrer des améliorations mesurables concernant les résultats d'apprentissage, des problèmes dans la collecte des données de suivi et d'évaluation des projets en temps voulu et le besoin d'une plus grande souplesse pour adapter la conception des projets dans les PFC.

TABLEAU 3.2.

La plupart des financements ont atteint leurs objectifs dans tous les domaines prioritaires.

Proportion de financements qui ont atteint leurs objectifs, selon les huit domaines prioritaires aux termes du GPE 2025, Ex. 2023 (N=10)

	Accès	Apprentis- sage	Égalité des genres	Inclusion	Éducation préscolaire	Enseigne- ment	Finance- ment national	Capacité organisa- tionnelle
Nombre de financements soutenant le domaine prioritaire	9	10	7	9	6	10	9	10
Nombre de financements qui ont atteint l'objectif	8	8	6	8	5	9	8	9
Proportion de financements qui ont atteint l'objectif (en %)	89	80	86	89	83	90	89	90

Source : Secrétariat du GPE.

⁹⁰ En partie parce que quatre financements inclus dans l'examen sont également pris en compte dans l'établissement de l'indicateur 14ib.

ENCADRÉ 3.4. Fin de l'exécution des financements accélérés COVID-19 du GPE

À la fin de décembre 2022, les 67 financements accélérés COVID-19 du GPE avaient été clôturés. Ces financements ont aidé 66 pays partenaires à atténuer l'impact des fermetures d'école et à renforcer la résilience des systèmes d'éducation. Le montant total de ces 67 financements se chiffrait à 474 millions de dollars, les allocations individuelles par pays allant de 750 000 dollars à 20 millions de dollars, en fonction de la taille de la population d'âge scolaire dans chaque pays. La période moyenne de financement était de 22,1 mois.

En juillet 2023, date limite du présent rapport, 60 financements avaient soumis leurs rapports de fin d'exécution. Voici quelques faits saillants des résultats présentés.

- **Les programmes d'enseignement à distance et à la maison** ont touché 100 millions d'enfants dans le cadre de 53 financements, soit 20 % de la population totale d'âge scolaire dans les pays qui ont déclaré ce chiffre^a. Sur ces 53 financements, 43 ont déclaré le nombre de filles concernées, pour un total de 30 millions, soit 48 % de tous les enfants concernés dans le cadre de ces 43 financements.
- **Des repas à l'école et/ou des kits d'hygiène** ont été distribués à 21 millions d'enfants dans le cadre de 19 financements.
- **Les campagnes de sensibilisation** ont touché 59 millions d'enfants dans le cadre de 31 financements. Ces campagnes ont pour but de réduire les répercussions négatives des fermetures d'école, tels que les effets psychologiques, la violence sexiste et les problèmes découlant de normes sociales inégalitaires.
- **La formation professionnelle des enseignants sur les méthodes d'enseignement** a touché plus de 722 000 enseignants dans le cadre de 38 financements.
- **La formation professionnelle des enseignants sur les programmes accélérés** a bénéficié à 397 000 enseignants dans le cadre de 18 financements.
- Plus de 176 000 écoles ont été dotées de **normes minimales d'hygiène** en prévention de la pandémie du COVID-19 par le biais de 45 financements.
- **Des évaluations des acquis scolaires** ont été réalisées pour 21 millions d'enfants dans le cadre de 19 financements, afin d'évaluer les pertes d'apprentissage causées par les fermetures d'école.

La brochure du GPE intitulée « Récits de résilience durant la pandémie de COVID-19 » rapporte la façon dont huit pays partenaires, bénéficiant d'un financement du GPE, ont géré l'impact de la pandémie sur leurs systèmes d'éducation^b. Une évaluation sommative est en cours de préparation. Les résultats seront disponibles en décembre 2023.

Note : Les nombres présentés dans cet encadré ne correspondent pas aux nombres d'enseignants formés et d'enfants bénéficiaires déclarés dans une autre partie du chapitre, pour les raisons suivantes : 1) le nombre d'enseignants formés déclarés dans l'autre partie renvoie au nombre d'enseignants formés en un an au cours de l'exercice 2023 ; 2) les nombres d'enseignants et d'enfants bénéficiaires déclarés dans l'autre partie utilisent le nombre le plus élevé déclaré entre tous les indicateurs pour éviter le double comptage ; et 3) pour les sept financements qui n'ont pas produit de rapport de fin d'exécution, les nombres d'enseignants et d'enfants bénéficiaires déclarés dans l'autre partie proviennent du dernier rapport sur l'état d'avancement. Voir l'**annexe I** pour le détail de la méthodologie utilisée pour établir le nombre d'enfants qui bénéficient de financements du GPE.

a. Pour l'enseignement préscolaire, jusqu'au deuxième cycle du secondaire.

b. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Récits de résilience durant la pandémie de COVID-19 : Comment les enfants ont pu continuer à apprendre grâce au soutien du GPE », (Washington, DC : GPE, juin 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/recits-de-resilience-durant-la-pandemie-de-covid-19>.

ENCADRÉ 3.5. Principaux résultats de l'examen des rapports de fin d'exécution des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation du GPE

Le Secrétariat a récemment examiné 26 rapports de fin d'exécution soumis entre 2019 and 2022^a. Le but de cet examen était d'évaluer la performance des programmes clôturés, selon trois dimensions : la pertinence, l'efficacité et l'efficience. L'examen a adapté les méthodologies utilisées dans le cadre d'examen similaires demandés par le Secrétariat en 2019^b. Cet examen documentaire et interne n'a pas fait appel à des entretiens ou à des questionnaires auprès des pays partenaires. Compte tenu des sources d'information visées, l'examen s'est principalement concentré sur ce que les financements avaient permis de réaliser et pas nécessairement sur la façon dont ils interagissaient avec le système éducatif.

Sur le plan de la pertinence, les rapports de fin d'exécution montrent que tous les programmes étaient alignés sur les plans sectoriels de l'éducation de leur pays, ainsi que sur les objectifs permanents du GPE qui consistent à améliorer les résultats d'apprentissage, et à promouvoir l'équité et l'inclusion. Le plus grand nombre de programmes portaient sur l'apprentissage, suivi de l'accès à l'éducation et de la capacité organisationnelle. Dans le domaine de l'apprentissage, tous les objectifs, sauf un, visaient à améliorer les résultats d'apprentissage. Cependant, moins de la moitié de ces objectifs avaient un indicateur permettant de mesurer les progrès réalisés sur le plan des résultats d'apprentissage au moyen d'évaluations des acquis scolaires. Les autres objectifs des programmes utilisaient une mesure indirecte (par exemple, les taux d'achèvement du primaire) ou mesuraient les résultats au niveau des réalisations (par exemple, le nombre d'enseignants formés) ou les résultats au niveau de résultats intermédiaires (par exemple, le renforcement des compétences des enseignants formés), mais ne mesuraient pas l'amélioration des résultats d'apprentissage dans leur cadre de résultats.

En ce qui concerne l'efficacité, tous les programmes ont atteint la plupart de leurs objectifs. Cependant, si l'on observe le taux de réalisation des objectifs des programmes individuels, sur les 46 objectifs disposant d'évaluations de l'efficacité validées de façon indépendante, huit objectifs ont enregistré une performance modérée. Sept des huit objectifs visaient à améliorer les résultats d'apprentissage et un visait à améliorer l'équité dans l'accès à l'éducation. Les objectifs des programmes ont été jugés « modérés » non seulement en raison de leur faible état d'avancement, mais également en raison de problèmes liés aux données et aux mesures. L'analyse de l'atteinte des objectifs des programmes a également révélé que l'apprentissage représentait la part la plus faible des indicateurs satisfaisant aux cibles.

Sur les 18 programmes disposant d'évaluations de l'efficience validées de façon indépendante, plus de la moitié (10 sur 18) affichaient des scores faibles sur le plan de l'efficience globale. Presque tous les programmes ont prolongé leurs dates de fin d'exécution, avec 18 mois de prorogation en moyenne. Les principaux facteurs des retards de mise en œuvre sont en lien avec l'approvisionnement, par exemple, le manque de personnel chargé des achats possédant de solides connaissances techniques et administratives, ou l'absence de marge de manœuvre.

Le Secrétariat s'est penché sur la voie à prendre, compte tenu des conclusions de son examen. Parmi les domaines d'action possibles : mieux comprendre les facteurs de réussite concernant les interventions axées sur l'amélioration des résultats d'apprentissage ; trouver des moyens d'identifier les mesures, les indicateurs et les cibles qui conviennent, en particulier en ce qui concerne les résultats d'apprentissage ; mieux utiliser les enseignements tirés d'un financement clôturé lors du lancement d'un nouveau financement dans un même pays ; et trouver de meilleurs moyens de soutenir l'approvisionnement dans les financements.

a. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Examen des rapports d'achèvement des Financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation du Partenariat mondial pour l'éducation (2019-2022)*, (Washington, DC : GPE), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/examen-rapports-fin-execution-financements-mise-oeuvre-programmes-sectoriels-education>.

b. J. H. Gaubatz, « Examen des rapports d'achèvement des Financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation du Partenariat mondial pour l'éducation : 2016-2018 », (Washington, DC : GPE, décembre 2019), https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-01-15-GPE-Review-of-Completion-Report-for-GPE-programs_0.pdf ; Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « *Review of Value for Money Analyses in Closed GPE Education Sector Program Implementation Grants* », (Washington DC : GPE, août 2019), <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-10-07-gpe-review-of-value-for-money-analyses.pdf> (en anglais).

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

Il est depuis longtemps reconnu que les manuels scolaires, des enseignants formés de façon professionnelle et de bonnes conditions matérielles d'apprentissage sont indispensables pour garantir une éducation de qualité. Les financements de mise en œuvre du GPE ont toujours soutenu la distribution de manuels scolaires, la formation professionnelle des enseignants et la construction de salles de classe. Selon les informations communiquées par les agents partenaires, au cours de l'exercice 2023⁹¹, 48 millions de manuels scolaires ont été distribués, 481 000 enseignants ont été formés et 6 664 salles de classe ont été construites ou réhabilitées dans le cadre des financements de mise en œuvre (cf. [annexe F](#) pour obtenir les chiffres non arrondis). Cinquante-neuf pour cent (soit 28 millions) de tous les manuels scolaires distribués, 71 % (soit 342 000) de tous les enseignants formés et 86 % (soit 5 723) de toutes les salles de classe construites ou réhabilitées étaient dans des PFC.

Bien que ces trois chiffres aient diminué au cours de l'exercice 2023 par rapport à l'exercice 2022 (cf. [annexe G](#)), les chiffres obtenus au cours des trois années du GPE 2025 ont déjà dépassé ou approché les chiffres obtenus au cours des cinq années visées par le plan stratégique GPE 2020 (cf. [tableau 3.3](#)). Ces chiffres varient d'une année sur l'autre, selon le nombre de financements soutenant chaque domaine, le nombre de financements déclarant les chiffres obtenus sur le terrain et l'étendue des activités achevées dans le cadre de chaque

financement. Au cours de l'exercice 2023, le nombre d'enseignants formés a été particulièrement affecté par la clôture de tous les financements accélérés COVID-19 (cf. la partie intitulée « Portefeuille de financements de mise en œuvre »)⁹². Néanmoins, les financements atteignent ces chiffres à un rythme plus rapide dans le cadre du GPE 2025 que celui du GPE 2020. Depuis le début du GPE 2025, 21 034 salles de classe ont été construites ou réhabilitées (dépassant de 25 % les 16 837 salles de classe construites pendant le GPE 2020), 1,4 million d'enseignants ont été formés (soit 92 % du 1,6 million d'enseignants formés pendant le GPE 2020) et 123 millions de manuels scolaires ont été distribués (soit 79 % des 156 millions de manuels scolaires distribués pendant le GPE 2020). Les financements accélérés COVID-19 du GPE représentaient 46 % de tous les manuels scolaires distribués et 62 % de tous les enseignants formés pendant la période visée par le GPE 2025.

Nombre d'élèves bénéficiant d'un financement du GPE

Depuis le début du GPE 2025, le GPE fait un suivi du nombre d'élèves qui bénéficient de ses financements de mise en œuvre. Ce nombre est établi sur la base des informations communiquées par les agents partenaires sur le nombre d'élèves qui ont participé directement aux activités du projet, qui ont reçu des incitations ou des services soutenus par le projet ou qui ont par ailleurs bénéficié des interventions du projet dans le cadre des financements de mise en œuvre du GPE (cf. [annexe H](#) pour obtenir plus d'informations sur la méthodologie). Les financements de mise en œuvre qui communiquent

TABLEAU 3.3.

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

	Nombre atteint au cours des cinq années du GPE 2020 (2016–2020)	Nombre atteint au cours des trois années du GPE 2025 (2021–2023)
Nombre de manuels distribués	155 715 890	123 052 602
Nombre d'enseignants formés	1 570 909	1 448 472
Nombre de salles de classe construites/ réhabilitées	16 837	21 034

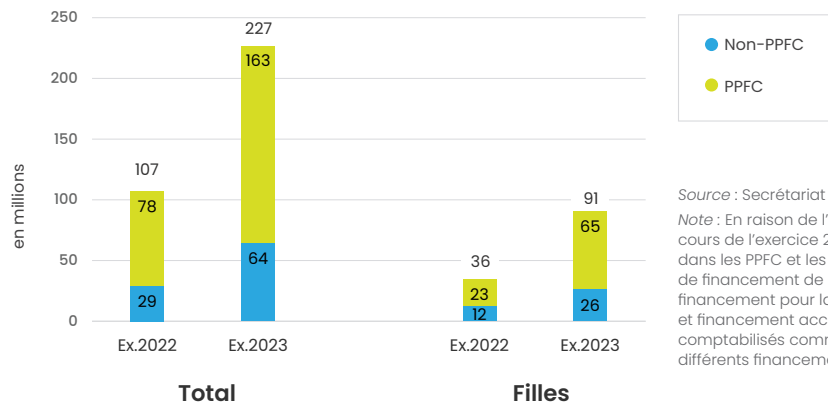
Source : Secrétariat du GPE.

⁹¹ Cette partie 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 2023. 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 2023 du Secrétariat du GPE.

⁹² Comme indiqué au tableau F.2 de l'[annexe F](#), au cours de l'exercice 2023, 40 bénéficiaires d'un financement accéléré COVID-19 du GPE ont rendu compte du nombre d'enseignants formés. Sur ces 40 bénéficiaires, 27 ont déclaré un nombre supplémentaire d'enseignants formés et 13 n'ont pas formé d'enseignants supplémentaires, lesquels n'ont pas été pris en compte dans le chiffre de l'exercice 2022.

FIGURE 3.5.**Les financements de mise en œuvre du GPE ont atteint 227 millions d'enfants depuis le début du GPE 2025.**

Nombre total d'enfants qui bénéficient de financements du GPE depuis le début du plan stratégique GPE 2025, dans l'ensemble des pays, dans les PPFC et dans les non-PPFC, Ex. 2022 et Ex. 2023 (en millions)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : En raison de l'arrondissement, le nombre total de filles bénéficiaires au cours de l'exercice 2022 ne correspond pas à la somme de filles bénéficiaires dans les PPFC et les non-PPFC. Pour les pays partenaires comptant plus d'un type de financement de mise en œuvre au cours de l'exercice 2023 (par exemple, financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et financement accéléré COVID-19 du GPE), les mêmes enfants peuvent être comptabilisés comme bénéficiaires de différentes interventions soutenues par différents financements.

ces chiffres sont les financements de mise en œuvre réguliers⁹³ et les financements accélérés (y compris les financements accélérés COVID-19 du GPE). Le nombre total d'enfants bénéficiaires a augmenté en passant de 107 millions au cours de l'exercice 2022 à 227 millions au cours de l'exercice 2023 (cf. figure 3.5 ; cf. annexe I pour les chiffres non arrondis). Ce nombre représente 35 % de tous les enfants d'âge scolaire dans les 68 pays qui comptent des financements ayant déclaré ce chiffre⁹⁴. Sur les 227 millions d'enfants concernés, 72 %, soit 163 millions d'enfants, se trouvent dans les PPFC.

Sur les 143 financements ayant rendu compte du nombre d'enfants atteints, 130 (soit 90 %) ont également rapporté le nombre de filles concernées. Les financements ont touché 91 millions de filles, contre 36 millions lors de l'exercice 2022. Le nombre de filles bénéficiaires représente 40 % du nombre total d'enfants bénéficiaires⁹⁵, soit moins de la moitié du nombre total d'enfants bénéficiaires. Cela s'explique par le fait que 14 financements n'ont pas déclaré le nombre de filles bénéficiaires, mais également par le fait que certains financements n'ont communiqué que le nombre de filles qui bénéficient d'une activité donnée dans le cadre du financement, plutôt qu'une ventilation des filles par rapport au nombre total d'enfants qui bénéficient

de l'ensemble du projet. Sur les 91 millions de filles bénéficiaires, 65 millions (soit 72 %) se trouvent dans les PPFC.

Les agents partenaires ont également rendu compte du nombre total d'enfants en situation de handicap, d'enfants réfugiés et d'enfants déplacés à l'intérieur du pays soutenus par les financements du GPE depuis le début du GPE 2025. À la fin de l'exercice 2023, le GPE avait soutenu au total 242 188 enfants en situation de handicap, 48 276 enfants réfugiés et 211 110 enfants déplacés à l'intérieur du pays (cf. tableau 3.4). L'augmentation du nombre de bénéficiaires en situation de handicap s'explique en grande partie par les financements accélérés COVID-19 du GPE et les financements accélérés réguliers, dont un grand nombre des rapports de fin d'exécution incluaient le nombre d'enfants en situation de handicap soutenus pour la première fois. L'augmentation du nombre d'enfants déplacés à l'intérieur du pays soutenus s'explique en grande partie par un financement accéléré au Nigéria venant en aide aux enfants touchés par les conflits dans les États du Nord.

93 Financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateurs.

94 Il se peut que le pourcentage des enfants qui bénéficient de financements du GPE au sein de la population totale d'âge scolaire soit surestimé. En effet, le double comptage des enfants qui bénéficient de multiples financements du GPE (par exemple, le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et le financement accéléré COVID-19 du GPE) dans un même pays est quasi inévitable.

95 Les 91 millions représentent 46 % de tous les enfants qui bénéficient des 130 financements ayant rendu compte du nombre de filles bénéficiaires.

TABLEAU 3.4.**Les agents partenaires ont rapporté plus de 210 000 enfants en situation de handicap et enfants déplacés à l'intérieur du pays soutenus depuis le début du GPE 2025.**

Nombre total d'enfants en situation de handicap, d'enfants réfugiés et d'enfants déplacés à l'intérieur du pays qui bénéficient des interventions prévues dans le cadre des financements, à la fin de l'Ex. 2022 et de l'Ex. 2023

	À la fin de l'Ex. 2022		À la fin de l'Ex. 2023	
	Nombre total de financements déclarés	Nombre total de bénéficiaires	Nombre total de financements déclarés	Nombre total de bénéficiaires
Enfants en situation de handicap	17	62 163	40	242 188
Enfants réfugiés	5	45 542	11	48 276
Enfants déplacés à l'intérieur du pays	6	45 835	10	211 110

Source : Secrétariat du GPE.

Performance du portefeuille de financements : surmonter les difficultés et tenir les engagements

Ce chapitre fait le point sur le déploiement du nouveau mécanisme de financement mis en place par le modèle opérationnel du GPE 2025 et traite de la performance des financements de mise en œuvre en cours. Il montre que le déploiement des financements pour la transformation du système a été plus lent que prévu parce que les démarches préalables à l'octroi de financements ont pris plus de temps que prévu. En ce qui concerne les financements de mise en œuvre en cours, leur mise en œuvre et l'utilisation des fonds continuent d'être affectées par les retards prolongés imputables à la pandémie et à d'autres facteurs endogènes et exogènes. Bien que 227 millions d'enfants aient déjà été atteints depuis le début du GPE 2025, ce chiffre va probablement baisser au cours des prochaines années avec la clôture de tous les financements accélérés COVID-19 du GPE en décembre 2022.

Cependant, il y a des signes prometteurs indiquant que la tendance s'inversera au cours de l'exercice 2024. À la mi-novembre 2023, sauf cinq pays ou entités infranationales dont le financement pour la transformation du système avait déjà été approuvé au cours de l'exercice 2024, 27 avaient déjà effectué les démarches préalables à l'octroi de financements en mi-novembre 2023 et se trouvaient au stade de la requête de financement, laquelle prend moins de temps que les démarches initiales. Ces progrès, en plus des adaptations du modèle opérationnel approuvées par le

Conseil en juillet 2023 et des autres mesures déjà prises par le Secrétariat, devraient accélérer le déploiement. Sur les financements de mise en œuvre en cours de réalisation, la plupart qui étaient en retard au cours de l'exercice 2023 devraient revenir sur la bonne voie au cours des prochaines années.

Comme indiqué dans le chapitre 1, seulement un enfant sur cinq dans nos pays partenaires maîtrise le niveau minimal de compétences à la fin de l'enseignement primaire. Compte tenu de cette situation, il est évident que la demande à l'égard de financements du GPE demeure importante et urgente. Tout en reconnaissant les signes prometteurs observés dans les financements, nouveaux comme existants, tous les partenaires doivent déployer des efforts concertés plus importants pour que nous puissions tenir notre engagement, c'est-à-dire transformer les systèmes d'éducation et garantir une éducation de qualité pour chaque enfant.

Des élèves prononcent le nom de leur école en langue des signes à l'école 212 de Murun, en Mongolie. Le programme All4Education, soutenu par L'Éducation à voix haute, veille à ce que davantage d'enfants en situation de handicap aient accès à une éducation de qualité grâce à des efforts de sensibilisation et à la collecte des données manquantes pour que les acteurs du changement reconnaissent le défi. Selon les données de 2021, plus de 80 % des enfants en situation de handicap sont désormais scolarisés, contre 44 % en 2010.

GPE/Antitheziz Atelier



CHAPITRE 4 :

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

APERÇU DES RÉSULTATS

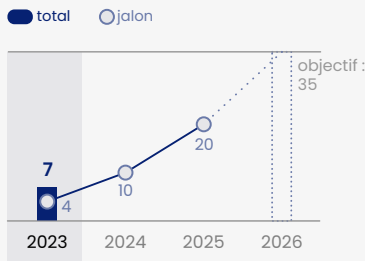
15.

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



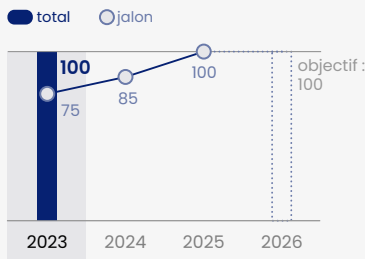
16.i.

7 pays partenaires ont bénéficié de nouveaux partenariats stratégiques mobilisés.



16.ii.

100 % des capacités stratégiques mobilisées par le GPE étaient en bonne voie pour atteindre leur objectifs.



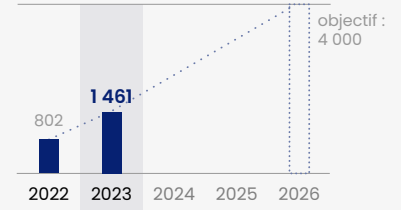
16.iii.

1 727 milliards USD de cofinancement ont été mobilisés grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE.



18.ii.

1 461 milliards USD ont été versés au titre des contributions annoncées par les bailleurs de fonds.



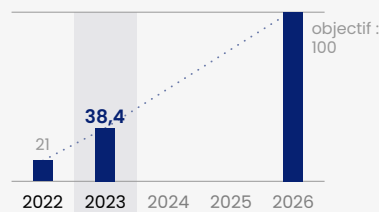
17.

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



18.i.

38,4 % des contributions annoncées par les bailleurs de fonds ont été versées.



PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- Les programmes de recherche, de connaissances et d'innovations financés par le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE ont été utilisés dans 116 cas pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques éducatives au niveau national à travers 70 pays. Le genre, l'équité et l'inclusion sociale ont été pris en compte dans 72 cas. Le mécanisme du KIX a été prolongé jusqu'en 2027, avec une enveloppe additionnelle de 88 millions de dollars.
- L'Éducation à voix haute a financé des projets d'organisations de la société civile qui ont permis d'influencer la planification, le dialogue et le suivi sectoriels de l'éducation dans 37 pays de 2021 à 2023. Le fonds de L'Éducation à voix haute a été prolongé jusqu'en 2027, avec une enveloppe additionnelle de 60 millions de dollars.
- Trois initiatives concernant les capacités stratégiques ont été mises à l'essai au cours de l'année écoulée dans sept pays, dans les domaines 1) du suivi, de l'évaluation et de l'apprentissage ; 2) des systèmes éducatifs intégrant le climat ; et 3) du leadership en données sur l'éducation. Au cours de la première année de mise en œuvre, tous les projets sont en bonne voie de réaliser leurs objectifs. Le GPE a alloué 4 millions de dollars supplémentaires pour les capacités stratégiques dans les domaines de l'égalité des genres, de l'apprentissage en toute sécurité, de l'alimentation scolaire et de la technologie au service de l'éducation ; et le soutien à la lutte contre le changement climatique sera étendu à 20 pays supplémentaires avec une enveloppe de 15 millions de dollars au cours de l'année à venir.
- Les mécanismes de financement innovants du GPE permettent de mobiliser 1,7 milliard de dollars de cofinancement qui s'inscrivent dans le cadre de la cible de 2,5 milliards de dollars fixée pour 2025.
- Les bailleurs de fonds du GPE ont versé 1,46 milliard de dollars au titre de leurs annonces de contribution de 4 milliards de dollars visant à financer le GPE 2025. En juin 2023, 38,4 % des annonces de contribution avaient été honorés.



INTRODUCTION

Pour soutenir la transformation des systèmes dans les pays partenaires, le GPE mobilise des partenaires et des ressources à l'échelle nationale et mondiale (objectif intermédiaire du GPE 2025) par le biais de plusieurs initiatives. Ce chapitre aborde les programmes du KIX (le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations) et de L'Éducation à voix haute, deux programmes conçus pour mettre à profit les connaissances locales, régionales et mondiales, à l'appui des objectifs d'éducation des pays partenaires. En outre, il met en avant les initiatives des capacités stratégiques du GPE 2025, qui mettent en rapport les gouvernements avec des experts à l'échelle régionale et mondiale dans le but de s'attaquer à des problèmes complexes ou intersectoriels en matière de capacité. Ce chapitre donne également un aperçu des contributions directes des bailleurs au Fonds du GPE et des fonds supplémentaires obtenus grâce aux mécanismes de financement innovants du GPE (le fonds à effet multiplicateur du GPE, le GPE 1 : 1, Debt2Ed, SmartEd et la mobilisation renforcée).

4.1. UN PARTENARIAT D'APPRENTISSAGE GRÂCE AU KIX

(Indicateur 15)

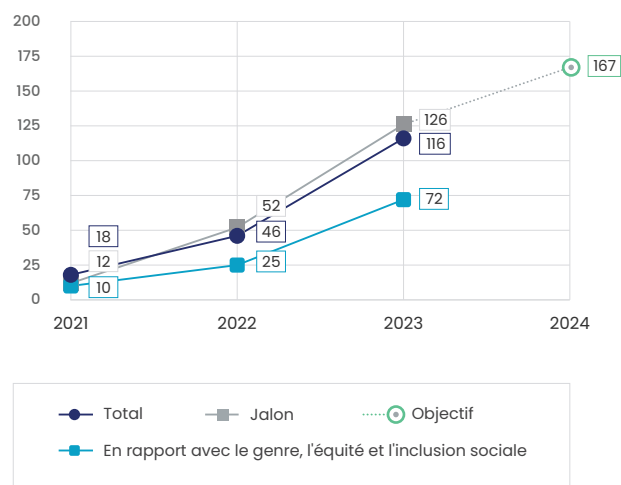
Le KIX est le plus grand mécanisme de financement pour l'éducation intégralement consacré à l'expansion, à la production et à la facilitation de l'utilisation de données probantes dans le domaine de l'éducation. Il est conçu pour générer des connaissances axées sur la demande, développer des idées et des éléments factuels issus de la recherche appliquée et des échanges d'expériences, et renforcer la capacité en matière de connaissances des personnes qui les produisent et qui les utilisent dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire afin de mettre à l'échelle les innovations et d'améliorer l'utilisation des données probantes dans la planification, les politiques et les pratiques de l'éducation⁹⁶. Le KIX est mis en œuvre par le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et financé par le GPE et le CRDI. Il a été prolongé jusqu'en 2027 avec une enveloppe supplémentaire de 88 millions de dollars, portant son budget à plus de 165 millions de dollars⁹⁷.

L'indicateur 15 mesure la contribution du KIX au renforcement des connaissances et des compétences – notamment celles liées au genre, à l'équité et à l'inclusion sociale – des acteurs de l'éducation dans les pays partenaires du GPE⁹⁸. Il recense le nombre

FIGURE 4.1.

Le KIX continue de contribuer au renforcement des connaissances et des compétences dans les pays partenaires du GPE.

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



Source : Secrétariat du GPE.

⁹⁶ Centre de recherches pour le développement international (CRDI), *Rapport annuel du KIX 2022-2023 : Des innovations mises à l'échelle pour les enfants non scolarisés*, (Ottawa, Canada : CRDI, 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/partage-de-connaissances-et-dinnovations-kix-du-gpe-rapport-annuel-2022-2023>.

⁹⁷ Le GPE a approuvé une extension de 80 millions de dollars. Le CRDI apporte une contribution supplémentaire de 8 millions de dollars et poursuivra son rôle de partenaire de mise en œuvre.

⁹⁸ Pour de plus amples détails sur l'indicateur 15, voir le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Cadre de résultats du GPE : Directives techniques et méthodologiques*, (Washington, DC : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025-directives-techniques-et-methodologiques>.

ENCADRÉ 4.1. Les résultats du KIX au Cambodge, en République du Yémen et en Amérique latine et aux Caraïbes

En 2023, les bénéficiaires des financements du KIX ont produit 111 résultats de recherche préliminaires sur six domaines thématiques prioritaires par le biais de 41 projets de recherche appliquée. Au Cambodge, le projet « Adapter, tester et mettre à l'échelle un modèle éprouvé d'enseignement préscolaire d'été au Cambodge, en République démocratique populaire lao et en Tanzanie »^a organise des ateliers de renforcement des capacités. L'équipe de recherche du KIX a observé une amélioration notable de la capacité des enseignants à utiliser des techniques tenant compte de la dimension de genre dans les salles de classe. En République du Yémen, les participants au cycle d'apprentissage du pôle Europe, Asie et Pacifique du KIX sur les outils de diagnostic pour l'amélioration de la planification des politiques éducatives ont utilisé ces outils en vue de déterminer les possibilités sectorielles – telles que l'octroi d'incitations aux familles et l'offre de programmes d'apprentissage alternatifs plus souples – afin que les filles restent à l'école.

La communauté de pratique d'Amérique latine et Caraïbes du KIX sur l'égalité des genres^b, lancée en octobre 2022, permet aux représentants du Salvador, de la Grenade, du Guatemala et du Honduras de se réunir par le biais d'un forum afin d'apprendre des expériences de chacun tout en réfléchissant à ses propres problèmes d'égalité des genres, tels que la persistance des normes patriarcales de genre au sein de certains systèmes scolaires. Les participants ont reconnu qu'il est nécessaire d'intégrer les perspectives de genre dans les programmes de formation des enseignants afin de s'assurer que l'éducation ne perpétue pas le sexisme et les inégalités. Les participants rapportent qu'ils comprennent mieux le rôle des enseignants en tant qu'agents du changement et les approches permettant de mettre en œuvre des initiatives éducatives intégrant les perspectives liées au genre.

a. Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, voir la page web du projet,

<https://www.gpekix.org/fr/projet/adapter-tester-et-mettre-lechelle-un-modele-eprouve-denseignement-prescolaire-dete-au>.

b. Pour obtenir plus d'informations sur la communauté de pratique Pôle Amérique latine et Caraïbes du KIX, voir

<https://www.gpekix.org/fr/actualite/C3%A9s/lancement-de-la-premiere-communaute-de-pratique-sur-le-genre-et-leducation>.

de cas spécifiques de recherches, d'éléments de connaissances et d'innovations soutenues par le KIX qui ont contribué à façonner les politiques éducatives dans les pays partenaires⁹⁹. Au cours de la période 2021-2023, les travaux axés sur la recherche et les connaissances soutenus par le KIX ont servis dans 116 cas pour l'élaboration ou la mise en œuvre de politiques éducatives dans 70 pays, 72 de ces cas étant liés au genre, à l'équité et à l'inclusion sociale (cf. figure 4.1 et encadré 4.1). En raison de la collecte partielle des données effectuée en 2023 – plusieurs bénéficiaires n'ont pas communiqué les données dans les délais impartis, et certains résultats rapportés sont encore en train d'évoluer – le jalon annuel n'a pas été entièrement atteint.

En réponse aux recommandations de l'examen à mi-parcours de 2022¹⁰⁰ et à l'apprentissage du programme par le CRDI et le GPE, la nouvelle phase de mise en œuvre du KIX intégrera les adaptations suivantes :

- > un nouveau mécanisme de soutien aux pays, fourni par l'intermédiaire des pôles, qui cible les priorités et les possibilités sectorielles dans les différents pays et qui soutient les processus nationaux de pacte de partenariat, la synthèse et la mobilisation des connaissances axée sur la demande tout en renforçant la capacité des pays à produire et à utiliser des données probantes ;

99 Grâce à l'extension chiffrée, le CRDI élabore un nouveau cadre de résultats pour le KIX qui sera pris en compte dans le cadre de résultats du GPE 2025 pour les années de rapport à venir. Des informations supplémentaires seront fournies dans le rapport sur les résultats 2024.

100 Delivery Associates, « Évaluation à mi-parcours du KIX » (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2022), <https://www.globalpartnership.org/content/kix-mid-term-evaluation-report-may-2022>. Cf. également la réponse de la direction du Secrétariat du GPE à l'évaluation à mi-parcours et le plan d'action du KIX : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/reponse-secretariat-gpe-evaluation-mi-parcours-kix>.

- > une expansion pour intégrer les nouveaux pays partenaires qui rejoignent le GPE ;
- > une recherche appliquée portant sur des thèmes moins nombreux et plus ciblés afin de créer des synergies dans l'ensemble du portefeuille pour un apprentissage et un impact collectifs ;
- > une plus grande importance accordée à la synthèse des connaissances et à la recherche sur la mise en œuvre ;
- > des pôles et des projets de recherche appliquée qui contribuent directement à la transformation du système éducatif ;
- > un soutien à un plus grand éventail de recherches, y compris des projets conçus pour des résultats à l'échelle d'un seul pays, de plusieurs pays, d'une région ou à l'échelle mondiale ; et
- > une attention continue sur l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion, avec des outils améliorés pour une approche intersectionnelle.

4.2. ACTIONS DE PLAIDOYER PAR LE BIAIS DE L'ÉDUCATION À VOIX HAUTE

(Indicateur 17)

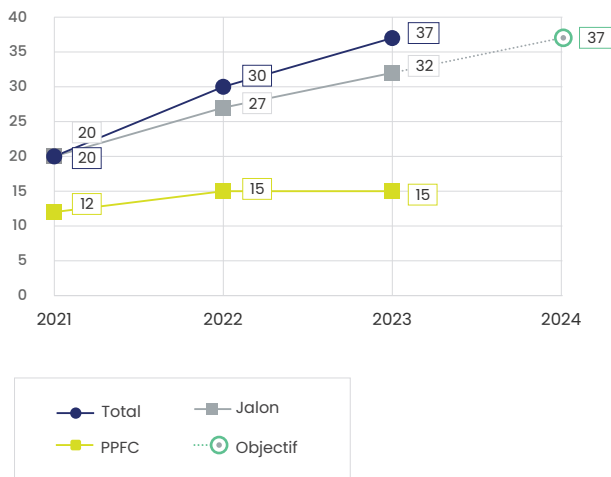
Le fonds de L'Éducation à voix haute finance des activités qui soutiennent la participation de la société civile à la prise de décision en matière de politique éducative afin de mieux répondre aux besoins de la communauté, en particulier ceux des familles défavorisées et marginalisées. Cette initiative collabore avec des partenaires pour sensibiliser, discuter des problèmes et des solutions, et plaider en faveur d'un financement national et international accru et en faveur d'une politique, d'une planification, d'un suivi et de résultats inclusifs dans le secteur de l'éducation. Mis en œuvre par Oxfam Danemark (anciennement Oxfam IBIS) et financé par le GPE, L'Éducation à voix haute est le plus grand fonds de plaidoyer pour l'éducation dans le monde. En décembre 2022, il a été prolongé jusqu'en 2027 avec une enveloppe supplémentaire de 60 millions de dollars, portant son financement total à 133 millions de dollars.

Grâce à trois éléments opérationnels et à un programme d'apprentissage, L'Éducation à voix haute a accordé

FIGURE 4.2.

L'Éducation à voix haute contribue à améliorer la participation civique.

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



Source : Secrétariat du GPE.

plus de 79 financements dans 63 pays et États depuis 2019¹⁰¹. L'indicateur 17 mesure le nombre de pays où les organisations de la société civile participant à des projets financés par L'Éducation à voix haute ont exercé une influence sur la planification, le dialogue et le suivi sectoriels de l'éducation. De 2021 à 2023, les organisations de la société civile bénéficiant d'un financement au titre de L'Éducation à voix haute ont influencé la planification, le dialogue ou le suivi sectoriels de l'éducation dans 37 pays (cf. figure 4.2 et encadré 4.2). Parmi ces pays, 15 sont des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

¹⁰¹ Pour une liste complète des pays et des États, voir <https://educationoutloud.org/fr/beneficiaires-de-subventions/pays>.

ENCADRÉ 4.2. Résultats de L'Éducation à voix haute en Mongolie et en Somalie

En Mongolie, la coalition nationale pour l'éducation, avec le soutien du Bureau Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes, a plaidé en faveur d'une meilleure budgétisation de l'éducation intégrant davantage la notion de genre et basée sur l'équité, et a publié une étude sur ce sujet en 2020. Des actions de plaidoyer continues basées sur l'étude ont contribué à l'approbation par le gouvernement d'une résolution en 2022 qui a augmenté le budget de l'éducation et qui a créé des incitations visant à inclure les enfants en situation de handicap dans les écoles.

En Somalie (Somaliland), la coalition nationale, *Somaliland Network on Education for All*, par ses recherches et ses actions de plaidoyer sur le budget de l'éducation nationale a eu un rôle déterminant dans la décision d'augmenter le budget de l'éducation et d'embaucher 340 nouveaux enseignants. La coalition a effectué une analyse du budget de l'éducation qui a permis d'identifier les insuffisances dans le financement des écoles rurales, compte tenu du fait que de nombreuses écoles rurales manquent d'enseignants qualifiés et que le nombre d'élèves par enseignant est élevé. La coalition a présenté ces informations lors de sa participation au processus d'élaboration de la nouvelle stratégie pour l'éducation (2022-2026) et au processus de budgétisation du gouvernement pour plaider en faveur d'une augmentation du budget consacré à l'éducation et de l'allocation de ressources supplémentaires pour embaucher des enseignants qualifiés dans les écoles en zones rurales. La coalition a notamment plaidé en faveur du recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes afin d'améliorer l'équilibre entre les sexes au sein du personnel enseignant.

En réponse aux recommandations de l'examen à mi-parcours de 2022¹⁰², le programme de L'Éducation à voix haute fera l'objet des adaptations suivantes dans le cadre de l'extension chiffrée :

- > une attention accrue sur les questions d'égalité des genres et d'inclusion sociale ;
- > davantage de possibilités d'apprentissage et de synergie entre les éléments opérationnels ;
- > une amélioration de la communication externe sur les résultats ;
- > des fonds différenciés et des financements à plus long terme en fonction de la qualité des propositions et des résultats obtenus dans la mise en œuvre ; et
- > une attention renouvelée pour la durabilité.

Depuis juillet 2022, quatre organismes de recherche de renommée mondiale ont également rejoint L'Éducation à voix haute en tant que partenaires d'apprentissage mondiaux : l'*Accountability Research Center*, l'Institut des études pour le développement, l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO et un consortium composé de la fondation pour la gestion du développement (MDF, *Management for Development Foundation*) et du Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER, *Australian Council for Education Research*). Ils effectueront des recherches stratégiques sur l'ensemble du portefeuille de L'Éducation à voix haute, et les résultats de leurs recherches alimenteront les pratiques des bénéficiaires des financements de L'Éducation à voix haute et des autres professionnels menant des activités de plaidoyer et de responsabilisation.

¹⁰² C. Coventry et A. Gebremedhin, « Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) : Examen à mi-parcours du programme de L'Éducation à voix haute » (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/examen-mi-parcours-du-programme-education-voix-haute-resume-analytique-2022>. Voir la réponse de la direction du Secrétariat du GPE à l'examen à mi-parcours et le plan d'action de L'Éducation à voix haute : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/reponse-secretariat-gpe-examen-mi-parcours-education-voix-haute>.

4.3. PARTENARIATS D'INITIATIVES STRATÉGIQUES

(Indicateurs 16i et 16ii)

Les initiatives concernant les capacités stratégiques du GPE sont conçues pour réunir l'expertise, les ressources ou les solutions des partenaires du GPE afin de renforcer les capacités des gouvernements nationaux dans des aspects spécifiques de la transformation du système. Elles visent à fournir une assistance technique pour relever les défis complexes du système éducatif ou les défis intersectoriels auxquels sont confrontés de nombreux pays partenaires, afin de soutenir la réalisation des réformes prioritaires du pays. Depuis l'approbation de ce nouveau mécanisme dans le cadre du GPE 2025, plusieurs initiatives de capacités stratégiques ont été conçues et lancées pour répondre directement aux besoins des pays partenaires. Ces initiatives ont été élaborées en suivant une approche adaptative, qui consiste à tester les initiatives dans un petit nombre de pays, à comprendre la manière dont elles peuvent apporter une valeur ajoutée au secteur et à envisager ensuite de les déployer dans d'autres pays.

Trois initiatives de capacités stratégiques apportent actuellement un soutien technique aux pays partenaires dans le cadre d'une allocation initiale de 2 millions de dollars pour tester cette nouvelle approche.

- > L'initiative de suivi, d'évaluation et d'apprentissage soutient la capacité des pays partenaires à produire des données probantes, à en tirer des enseignements et à les utiliser, en collaboration avec le cabinet de conseil en gestion pour le développement mondial *Social Impact*. À ce jour, elle a permis à la Dominique, la Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines d'évaluer les insuffisances de leurs systèmes de suivi et d'évaluation en fonction des besoins de leurs nouveaux plans sectoriels de l'éducation et d'élaborer des plans de mise en œuvre pour combler ces insuffisances. L'initiative fournit également un soutien continu aux capacités pendant la mise en œuvre de ces plans. En Gambie, elle aide le ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire à suivre, évaluer et tirer des enseignements de la mise en œuvre de son pacte de partenariat, en s'appuyant sur les cadres de suivi et d'évaluation des différents programmes qui soutiennent l'objectif du pacte de partenariat visant à améliorer l'apprentissage fondamental. Sur la base des enseignements tirés de la phase pilote, cette

initiative se concentrera à l'avenir sur le soutien au suivi du pacte, qui est un besoin non satisfait exprimé par les pays partenaires.

- > L'initiative sur les systèmes éducatifs intégrant le climat mobilise l'expertise de *Save the Children*, et de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Elle vise à aider les pays à intégrer l'atténuation et l'adaptation au changement climatique dans le secteur de l'éducation. Les premiers pays pilotes soutenus par l'initiative ont été le Malawi et le Zimbabwe qui ont entrepris une évaluation initiale et l'établissement des priorités pour renforcer la résilience et l'action pour la lutte contre le changement climatique dans et à travers le secteur de l'éducation. Le Conseil d'administration du GPE a approuvé un montant de 15 millions de dollars pour étendre ce soutien à 20 autres pays.
- > Le programme de leadership en données sur l'éducation, qui vise à mobiliser l'expertise des entreprises pour renforcer la capacité des ministères de l'Éducation à collecter, organiser, stocker, partager et diffuser les données sur l'éducation, est testé en Gambie et a servi de modèle d'apprentissage important pour l'engagement du secteur privé à l'appui des priorités du pays.

En plus de ces trois initiatives déjà en cours, le Conseil d'administration du GPE a approuvé 4 millions de dollars pour développer et tester des initiatives de capacités stratégiques dans quatre domaines supplémentaires, à savoir : l'égalité des genres, l'apprentissage en toute sécurité, l'alimentation scolaire et la technologie au service de l'éducation. Ces nouvelles initiatives commenceront à être testées dans un ou deux pays fin 2023 et début 2024.

Les progrès de ce nouveau mécanisme sont mesurés à l'aide de deux indicateurs du cadre de résultats du GPE 2025. L'indicateur 16i mesure le nombre de pays partenaires bénéficiant de partenariats stratégiques nouvellement mobilisés. En 2023, sept pays partenaires (la Dominique, la Gambie¹⁰³, la Grenade, le Malawi, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et le Zimbabwe) disposaient de partenariats stratégiques, dépassant ainsi l'objectif de quatre pays (cf. figure 4.3). D'ici 2026, l'objectif est d'atteindre 35 pays.

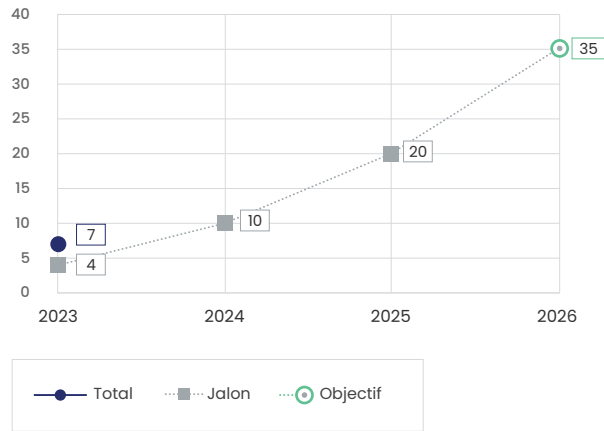
L'indicateur 16ii mesure la proportion de capacités stratégiques mobilisées par le GPE qui atteignent leurs objectifs, en tenant compte d'une période initiale de pilotage et de test. En 2023, toutes les capacités

103 La Gambie dispose de deux initiatives de capacités stratégiques : 1) le suivi, l'évaluation et l'apprentissage ; et 2) le programme de leadership en données sur l'éducation.

FIGURE 4.3.

Le GPE a lancé avec succès des partenariats stratégiques.

Nombre total de pays partenaires bénéficiant de partenariats stratégiques nouvellement mobilisés

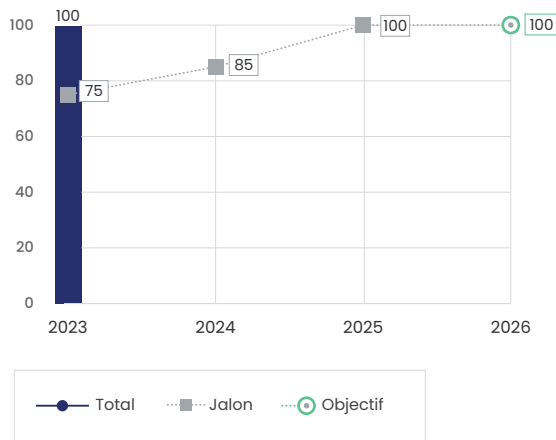


Source : Secrétariat du GPE.

FIGURE 4.4.

Les nouveaux programmes de capacités stratégiques atteignent leurs objectifs.

Proportion des capacités stratégiques mobilisées par le GPE qui atteignent leurs objectifs (en pourcentage)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Cinq initiatives de capacités stratégiques disposent d'informations sur l'état d'avancement et sont prises en compte pour l'indicateur 16ii.

stratégiques étaient en voie d'atteindre leurs objectifs (cf. figure 4.4). Ils étaient axés sur le début de la mise en œuvre des capacités stratégiques initiales au niveau national (et l'atteinte des jalons associés à cela en termes de phases de démarrage et de planification nationale) et sur l'obtention de l'approbation de la conception et du lancement de quatre initiatives supplémentaires (y compris les jalons associés à l'engagement effectif des pays et à l'identification des partenaires dans la conception des notes conceptuelles).

4.4. FINANCEMENTS INNOVANTS
(Indicateur 16iii)

La transformation de l'éducation dans les pays partenaires nécessitera des ressources financières substantielles au-delà du Fonds du GPE. Le GPE 2025 cherche à mobiliser des cofinancements externes nouveaux et supplémentaires grâce à un ensemble d'instruments de financement innovants conçus pour attirer et diversifier les ressources provenant de divers partenaires financiers :

- > Le financement au titre du fonds à effet multiplicateur du GPE cherche à obtenir des financements supplémentaires de la part des banques de développement, des organisations non gouvernementales et des partenaires bilatéraux en apportant 1 dollar pour chaque 3 dollars mobilisés dans le cadre du cofinancement.

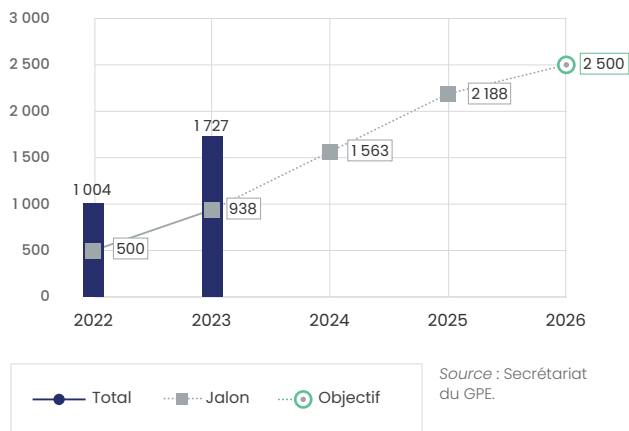
- > Le GPE 1 : 1 est conçu pour catalyser le financement provenant du secteur privé et des bailleurs de fonds philanthropiques en égalant leurs contributions dollar pour dollar.
- > L'initiative de financement intelligent de l'éducation (SmartEd) mobilise 4 dollars du Groupe de coordination arabe et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

L'indicateur 16iii suit les résultats obtenus par le GPE dans la mise en œuvre de ses mécanismes de financements innovants et mesure le montant du cofinancement supplémentaire mobilisé grâce à ces mécanismes. En juin 2023, les mécanismes de financements innovants du GPE 2025 représentaient un total de 439,9 millions de dollars en financements au profit de 27 pays partenaires (dont six pays partenaires touchés par la fragilité et les

FIGURE 4.5.

Les mécanismes de financements innovants du GPE permettent de mobiliser 1,7 milliard de dollars en cofinancement pour atteindre l'objectif de 2,5 milliards de dollars fixé pour 2025.

Cofinancement supplémentaire obtenu grâce aux mécanismes de financements innovants du GPE (en millions de dollars)



conflits). Ces financements mobilisent plus de 1,7 milliard de dollars de cofinancement par le biais du fonds à effet multiplicateur du GPE avec 1,4 milliard de dollars, du GPE 1 : 1 avec 48 millions de dollars, de Debt2Ed avec 77,1 millions de dollars, de SmartEd avec 160 millions de dollars et de la mobilisation renforcée avec 27,5 millions de dollars¹⁰⁴. Le montant total du cofinancement a largement dépassé le jalon de 938 millions de dollars fixé pour 2023 (cf. figure 4.5), illustrant la forte demande et l'intérêt marqué pour les initiatives de financements innovants du GPE. La Côte d'Ivoire et l'Ouzbékistan ont été les premiers pays partenaires à tirer parti respectivement des instruments de financement Debt2Ed et SmartEd.

Une évaluation indépendante du fonds à effet multiplicateur du GPE¹⁰⁵ en 2023 révèle que les parties prenantes dans les pays partenaires apprécient ce mécanisme, car il a permis d'attirer des ressources nouvelles et supplémentaires dans le secteur de l'éducation et de diversifier les partenaires de cofinancement impliqués dans le secteur. Tous les financements au titre du fonds à effet multiplicateur approuvés ont été soumis aux exigences et aux évaluations fondamentales du Secrétariat en matière

de complémentarité, de cofinancement et de viabilité de la dette. Toutefois, l'examen des documents et les entretiens avec les partenaires indiquent que la force de la complémentarité financière (la mesure dans laquelle le cofinancement dépend du financement au titre du fonds à effet multiplicateur) varie d'un pays à l'autre. Plus de la moitié des cofinancements étudiés dans le cadre de l'évaluation auraient probablement été mobilisés d'une manière ou d'une autre, mais pas dans les mêmes proportions, si le fond à effet multiplicateur n'avait pas existé. Bien qu'un pourcentage important (69 %) du cofinancement total examiné soit constitué de prêts concessionnels (principalement de l'Association internationale de développement et de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement), l'utilisation du fonds à effet multiplicateur a permis d'améliorer les conditions de crédit et d'emprunt. L'évaluation indique également que les financements au titre du fonds à effet multiplicateur ont apporté une valeur ajoutée significative et ont renforcé l'adhésion des groupes locaux des partenaires de l'éducation – et dans certains cas, ont contribué à la création d'un groupe. Les financements au titre du fonds à effet multiplicateur sont également alignés sur les priorités sectorielles et ont encouragé le dialogue sectoriel et l'égalité des genres dans les pays partenaires¹⁰⁶.

4.5. CONTRIBUTIONS DES BAILLEURS DE FONDS AU GPE

(Indicateur 18)

Lors de la conférence de reconstitution des ressources de 2021, 27 bailleurs de fonds au total (dont 23 pays donateurs, une organisation multilatérale et trois fondations) se sont engagés à verser près de 4 milliards de dollars au Fonds du GPE pour la période 2021-2025. En 2022, un nouveau bailleur (le Qatar) s'est engagé à verser 20 millions de dollars supplémentaires au fonds. Quatre bailleurs de fonds (l'Allemagne, le Japon, les États-Unis et la Fondation LEGO) ont augmenté leurs promesses de contribution initiales à un montant total de 85,4 millions de dollars, portant ainsi le volume total des promesses des bailleurs de fonds à 4,05 milliards de dollars¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Le cofinancement par le biais de la mobilisation renforcée a été déployé parallèlement aux mécanismes de financement innovants du fonds à effet multiplicateur du GPE et du GPE 1 : 1. Par conséquent, le total pour la mobilisation renforcée a été exclu du montant total de l'indicateur afin d'éviter la duplication des résultats.

¹⁰⁵ E. Bagby et al., « Rapport sur l'évaluation du fonds à effet multiplicateur du GPE », (Oakland, CA : Mathematica, 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/evaluation-du-fonds-effet-multiplieur-du-gpe-mars-2023>.

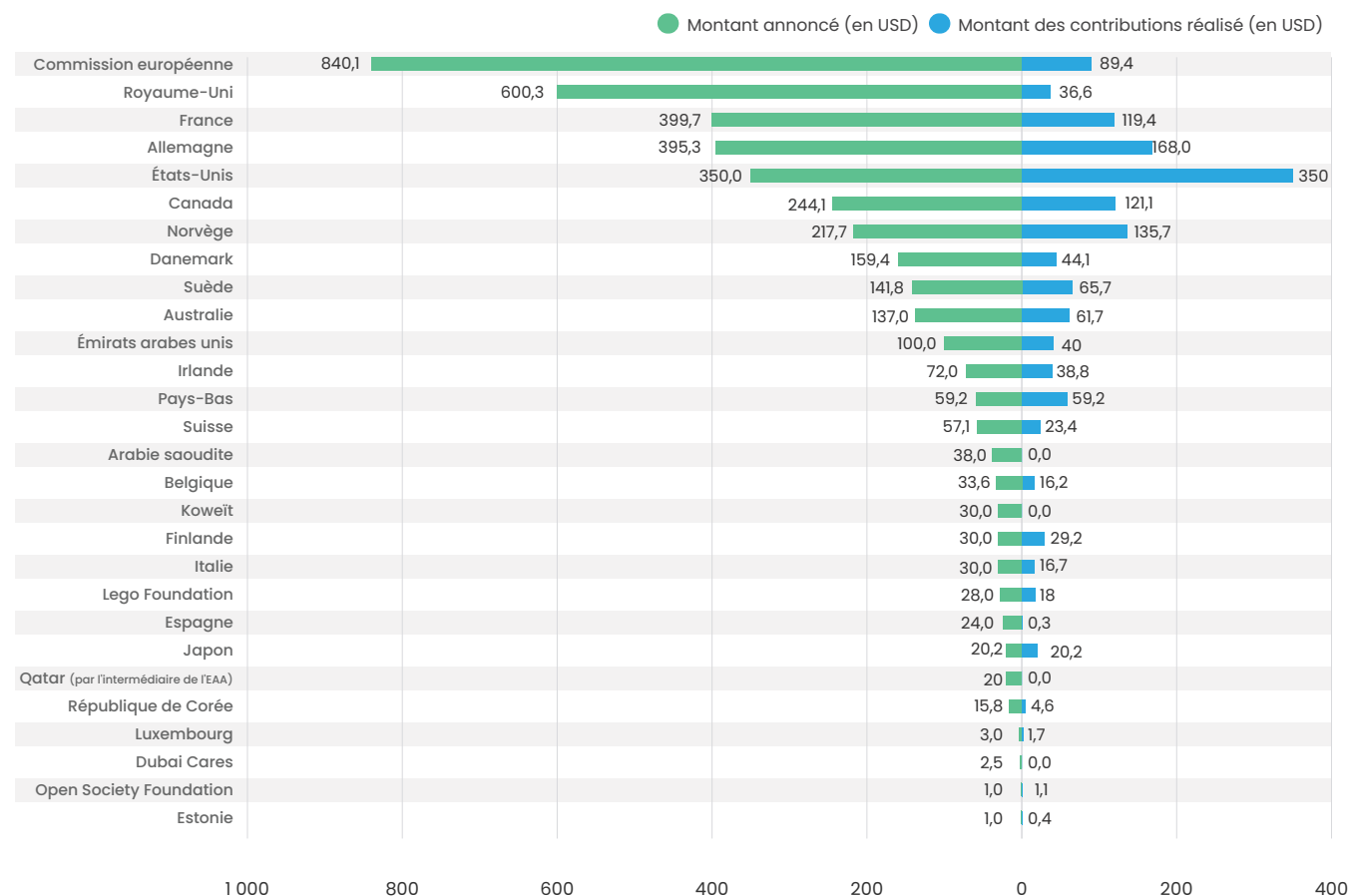
¹⁰⁶ Voir la réponse de la direction du Secrétariat du GPE à l'évaluation : lien à ajouter.

¹⁰⁷ Pour obtenir plus de détails à ce sujet, voir Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Rapport annuel 2022, (Washington, DC : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-annuel-2022>.

FIGURE 4.6.

Les différents stades des bailleurs de fonds du GPE dans la réalisation de leurs promesses de contribution.

Annonces et contributions des bailleurs de fonds (en millions de dollars)



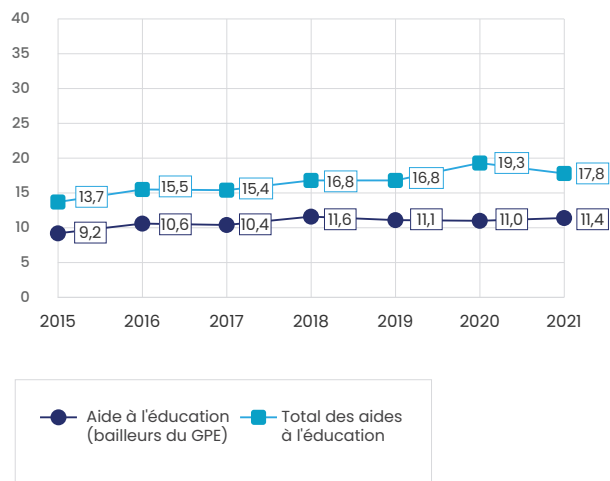
En juin 2023, 38,4 % des promesses financières avaient été honorées (indicateur 18i). Au total, 24 bailleurs de fonds avaient versé 1,46 milliard de dollars (802 millions de dollars en 2022 et 660 millions de dollars supplémentaires en 2023) au Fonds du GPE. Certains bailleurs de fonds du GPE ont déjà tenu leurs promesses de contribution. En juin 2023, la Finlande, le Japon, les Pays-Bas et l'*Open Society Foundation* avaient versé le montant total annoncé pour la période 2021-2025 (cf. figure 4.6). Les États-Unis sont à ce jour l'un des plus contributeurs au Fonds du GPE et ont tenu leur promesse annoncée de 350 millions de dollars, après l'avoir augmentée de 45 millions de dollars. D'autres bailleurs de fonds - tels que *Dubai Cares*, le Koweït, le Qatar et l'Arabie saoudite - n'ont pas encore commencé à contribuer au Fonds du GPE.

L'aide publique au développement (APD) des bailleurs de fonds du GPE au secteur de l'éducation a légèrement augmenté, en valeur réelle, en 2021, malgré une baisse de l'aide totale à l'éducation (cf. figure 4.7). En 2021, le volume de l'APD au secteur de l'éducation a diminué de 1,4 milliard de dollars après cinq années d'augmentation constante. Les bailleurs de fonds du GPE ont toutefois augmenté leur aide au secteur de l'éducation de 400 millions de dollars entre 2020 et 2021. La part de l'APD consacrée à l'éducation par les bailleurs du GPE dans le total des décaissements de l'APD consacrée à l'éducation s'élevait à 64,1 % en 2021, contre 57,3 % en 2020.

FIGURE 4.7.

Les bailleurs de fonds du GPE ont augmenté leur contribution à l'APD pour l'éducation de 400 millions de dollars malgré la diminution de l'APD totale pour l'éducation en 2021.

APD totale pour l'éducation (y compris 20 % de l'appui budgétaire général) et APD pour l'éducation par les bailleurs de fonds du GPE (en milliards de dollars constants de 2021)



Source : Compilation du Secrétariat du GPE basée sur le Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (<https://stats.oecd.org/index.aspx?lang=fr&SubSessionId=13ff9b45-d258-40e9-a33f-bf7bd9d6d071&themetreeid=3>).

Note : Les chiffres de l'APD pour l'éducation incluent 20 % de l'aide budgétaire générale.

VERS DES PARTENARIATS ET DES INVESTISSEMENTS RENFORCÉS

Cette année de rapport a démontré les progrès réalisés par les programmes et les initiatives du GPE dans le renforcement des partenariats. Grâce aux extensions chiffrées jusqu'en 2027, le KIX continuera à produire des données probantes pour relever les défis sectoriels dans les pays partenaires du GPE, avec une attention renouvelée sur les cycles politiques au niveau national, en fournissant un soutien différencié aux pays pour qu'ils s'engagent avec le KIX et en renforçant les liens avec les groupes locaux des partenaires de l'éducation. Ces contributions devraient favoriser les conditions pour une utilisation accrue des recherches, des connaissances et des innovations. De même, l'extension chiffrée de l'initiative L'Éducation à voix haute vise à soutenir la société civile dans un plus grand nombre de pays afin qu'elle puisse influencer l'élaboration des politiques éducatives, le dialogue social et le suivi. Les trois initiatives de capacités stratégiques qui pilotent actuellement l'appui technique aux pays partenaires démontrent une forte demande de la part des pays et la réalisation des objectifs de mise en œuvre de ces initiatives. Des fonds supplémentaires ont été alloués aux initiatives de capacités stratégiques et d'autres projets pilotes sont prévus pour 2024 dans les domaines de l'égalité des genres, de l'apprentissage en toute sécurité, de l'alimentation scolaire et de la technologie au service de l'éducation.

L'année a également été marquée par des progrès dans l'augmentation des investissements dans l'éducation. Les contributions des bailleurs au Fonds du GPE ont atteint 38,4 % de l'objectif de reconstitution des ressources pour 2025, avec 1,46 million de dollars versés jusqu'à présent. En outre, les mécanismes de financements innovants du GPE 2025 ont permis de mobiliser 1,7 milliard de dollars auprès des partenaires. Bien que la part de l'APD consacrée à l'éducation par les bailleurs du GPE dans le total des décaissements de l'APD consacrée à l'éducation ait augmenté au cours de l'année écoulée, elle reste inférieure au niveau prépandémique. Le maintien de l'engagement des partenaires du GPE à financer l'éducation sera essentiel pour assurer une mise en œuvre réussie du GPE 2025.

BIBLIOGRAPHIE

- H. Abadzi. "Structured Teaching to Support Foundational Learning in Africa." Background paper for the Spotlight Continental Report 2022. Paris: UNESCO, 2022.
- Al Samarrai, S., P. Cerdan-Infantes, and J. D. Lehe, "Mobilizing Resources for Education and Improving Spending Effectiveness: Establishing Realistic Benchmarks Based on Past Trends." Policy Research Working Papers. Washington, DC: World Bank, 2019. <https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/1813-9450-8773>.
- Badiee, S., T. Klein, D. Appel, E. I. Mohamedou, and E. Swanson, "Rethinking Donor Support for Statistical Capacity Building." Chapter 4 in *Development Co-operation Report 2017: Data for Development*. Paris: OECD Publishing, 2017. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/dcr-2017-9-en/index.html?itemId=/content/component/dcr-2017-9-en>.
- Bagby, E., N. Burnett, G. Collins, and A. Upadhyay, "GPE Multiplier Evaluation Report." Oakland, CA: Mathematica, 2023. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-multiplier-evaluation-report>.
- Borisova, I., L. Pisani, A. J. Dowd, and H.-C. Lin. "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>.
- Costa, B., A. Monteiro and A. Neto. "São Tomé and Príncipe invests in early childhood education to ensure children's success." *Education for All* (blog), July 30, 2020. <https://www.globalpartnership.org/blog/sao-tome-and-principe-invests-early-childhood-education-ensure-childrens-success>.
- 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>.
- Eberhard, D. M., G. F. Simons, and C. D. Fennig. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-sixth edition. Dallas: SIL International, 2023.
- Gaubatz, J. H. "Review of Completion Reports for the Global Partnership for Education's Education Sector Program Implementation Grants 2016–2018." Washington, DC: GPE, December 2019. https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-01-15-GPE-Review-of-Completion-Report-for-GPE-programs_0.pdf.
- Global Education Monitoring Report, *Technology and Education: A Tool on Whose Terms?* Paris: UNESCO, 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>.
- 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). "Review of Value for Money Analyses in Closed GPE Education Sector Program Implementation Grants." Washington DC: GPE, August 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-10-07-gpe-review-of-value-for-money-analyses.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=otebl6Dgwz6Lmu2lBoXTMRWR7k7r_2DK.
- Global Partnership for Education (GPE). Decisions from the Meeting of the Board of Directors, September 2–4, 2020. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-09-GPE-Board-decisions.pdf>.
- 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.y2DirUf9L9B6AxAuAik>.
- 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/node/document/download?file=document/file/2021-10-aligning-aid-education-national-systems.pdf>.
- 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). "Stories of Resilience during the COVID-19 Pandemic: How Children Continued Learning with GPE Support." Washington, DC: GPE, June 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/stories-resilience-during-covid-19-pandemic>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Allocation of implementation grants by priority areas under GPE 2025 and by education levels." Washington DC: GPE, October 2023. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-10-gpe-grants-coding-report.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Annex B: GPE Secretariat Management Response: Mid-Term Review (MTR) of Education Out Loud (EOL)." Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-secretariat-management-response-mid-term-review-education-out-loud>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Annex Two: GPE Management Response to the Midterm Evaluation of the Knowledge and Innovation Exchange (KIX)." Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-secretariat-management-response-mid-term-evaluation-knowledge-and-innovation-exchange>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Annual Report 2022*. Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/annual-report-2022>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Codebook GPE 2025." Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/codebook-gpe-grants>.
- 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/node/document/download?file=document/file/2022-02-10-gpe-2025-strategic-plan.pdf>.

- 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=Ln23Vowb8Xn0d2eizpl8fR1aja3fLnG6>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Results Report 2022*. Washington, DC: GPE, 2022. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/gpe-results-report-2022-en-v2.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). *Charter of the Global Partnership for Education*. Washington, DC: GPE, January 2023. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-02-charter-global-partnership-education.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Confronting Climate Change through Education." Washington, DC: GPE, April 2023. <https://www.globalpartnership.org/content/factsheet-confronting-climate-change-through-education>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Grant Portfolio Status Pre-read." Washington, DC: GPE, June 2023. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-06-gpe-bod-grant-portfolio-status.pdf>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Guidelines: System Capacity Grant." Washington, DC: GPE, August 2023. <https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-system-capacity-grant>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Going Further Together: A Partnership Approach to Gender Equality." Washington, DC: GPE, September 2023. <https://www.globalpartnership.org/content/going-further-together-partnership-approach-gender-equality>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Enabling Factors Screening Questionnaire and Analysis." Washington, DC: GPE, 2023. <https://www.globalpartnership.org/content/enabling-factors-screening-questionnaire-and-analysis>.
- Global Partnership for Education (GPE). "Review of Completion Reports for GPE's Education Sector Program Implementation Grants (2019–22)." Washington, DC: GPE. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/examen-rapports-fin-execution-financements-mise-oeuvre-programmes-sectoriels-education>.
- International Development Research Centre (IDRC). *KIX Annual Report 2022–2023: Scaling Educational Options for Out-of-School Children*. Ottawa, Canada: IDRC, 2023. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-knowledge-and-innovation-exchange-annual-report-2022-2023>.
- 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.
- Miningou, E. W. "Understanding the Gender Gap in Learning Outcomes in Primary Education: Evidence from PASEC Results." *International Journal of Gender Studies in Developing Societies* 4, no. 3 (2022). <https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJGSDS.2022.121104>.
- Miningou, E. W. "External Debt, Fiscal Consolidation, and Government Expenditure on Education." Policy Research Working Papers. Washington, DC: World Bank, 2023. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099748506072325934/pdf/IDU09d7e7fa50fbff046e00a8a80e07ac5341e5b.pdf>.
- Mullis, I. V. S., M. von Davier, P. Foy, B. Fishbein, K. A. Reynolds, and E. Wry. *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. <https://pirls2021.org>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). "Handbook on the OECD-DAC Gender Equality Policy Marker." Paris: OECD, December 2016. <https://www.oecd.org/dac/gender-development/Handbook-OECD-DAC-Gender-Equality-Policy-Marker.pdf>.
- Perrier, J., M. Ramos, and C. Salzano. *Coordinated Action to Transform Education – What's in It for Different Education Actors and Partners?* Washington, DC: GPE, July 2023. <https://www.globalpartnership.org/blog/coordinated-action-transform-education-whats-it-different-education-actors-and-partners>.
- UNESCO. "Why the World Must Urgently Strengthen Learning and Protect Finance for Education." UNESCO, October 16, 2020. <https://www.unesco.org/en/articles/why-world-must-urgently-strengthen-learning-and-protect-finance-education>.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report – Gender Report: A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*. Paris: UNESCO, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2021/22: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?* Paris: UNESCO, 2021. <https://www.unesco.org/gem-report/en/non-state-actors>.
- 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. *Born to Learn: Spotlight on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa*. Paris: UNESCO, 2022. <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-spotlight-africa>.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report—Deepening the Debate on Those Still Left Behind*. Paris: UNESCO, 2022. <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-gender-report>.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). "Assessments for Minimum Proficiency Levels (AMPLS): Ground-Breaking Tools to Produce Internationally Comparable Data on SDG 4.1 Indicators." UIS, Montreal, no date. <https://milo.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/10/ampl.pdf>.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) and Global Education Monitoring Report. *Setting Commitments: National SDG 4 Benchmarks to Transform Education*. Montreal: UIS, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076>.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) and Global Education Monitoring Report. *2023 SDG 4 Scorecard Report on Progress Towards National SDG 4 Benchmarks*. Montreal: UIS, 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295>.
- UNICEF. *The State of the World's Children 2016: A Fair Chance for Every Child*. New York: UNICEF, 2016. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2016>.
- Unterhalter E., A. North, M. Arnot, C. Lloyd, L. Moletsane, E. Murphy-Graham, J. Parkes, and M. Saito. "Interventions to Enhance Girls' Education and Gender Equality." *Education Rigorous Literature Review*. London: Department for International Development, 2014. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Girls%20education%202014%20Unterhalter%20report.pdf?ver=2015-12-08-165815-117>.
- Vivekanandan, R., and K. Sonnenberg. "GPE: A dedicated partnership to improve foundational learning." *Education for All* (blog), May 18, 2023. <https://www.globalpartnership.org/blog/gpe-dedicated-partnership-improve-foundational-learning>.
- World Bank. *Global Economic Prospects, June 2023*. Washington, DC: World Bank, 2023. <https://www.worldbank.org/en/publication/global-economic-prospects>.
- World Bank and UNESCO. *Education Finance Watch 2022*. Washington, DC, and Paris: World Bank and UNESCO, 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/5c5cdd4c96799335e263023fa96db454-0200022022/related/EFW-2022-Dec21.pdf>.
- Yano, S., S. Bin Mahfooz, J. Normén-Smith, S. Nippes, M. Horn, P. Chapelet, and C. Wang-Choi. "Modernizing Education Management with EMIS: Building Back Stronger from the COVID-19 Pandemic." IIEP UNESCO, Buenos Aires, 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382825_eng.

ANNEXES

ANNEXE A

CADRE DE RÉSULTATS DU GPE 2025

Acronymes :

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

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

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

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

INDICATEURS MESURANT LES PROGRÈS SECTORIELS

1	Proportion de pays dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et/ou obligatoire (Basé sur l'indicateur de l'ODD 4.2.5) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025	
Accès ; éducation préscolaire		Total	35,1	35,1					s.o.	
		PPFC	22,2	22,2					s.o.	
		N	74 PP (27 PPFC)	74 PP (27 PPFC)						
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) <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	
Accès ; éducation préscolaire ; égalité des genres		Total	64,4	65,2					80,7	
		PPFC	53,8	52,4					76,1	
		Fille	68,3	68,8					s.o.	
		N	61 PP (24 PPFC)	61 PP (24 PPFC)					63 PP (20 PPFC)	
3	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	
Accès ; égalité des genres	i)	Total	a)	80,0	84,8					82,1
			b)	60,9	59,1					68,5
		PPFC	a)	72,5	74,4					75,7
			b)	49,1	52,2					64,2
		Fille	a)	78,6	83,5					s.o.
			b)	58,1	55,2					s.o.
		N	a)	69 PP (27 PPFC)	63 PP (23 PPFC)					64 PP (23 PPFC)
			b)	70 PP (27 PPFC)	62 PP (23 PPFC)					64 PP (23 PPFC)

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4	
5 Égalité des genres ; inclusion ; forte capacité organisationnelle	i) Proportion de femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant en union libre avant l'âge de 18 ans (indicateur de l'ODD 5.3.1) <i>Source : UNICEF et Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de femmes		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)	
		Total	28,7	28,0	26,6				s.o.	
		PPFC	28,0	27,6	25,9				s.o.	
		N	56 PP (24 PPFC)	56 PP (20 PPFC)	50 PP (16 PPFC)					
	ii) a) Proportion de pays dans lesquels la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués <i>Source : Évaluation des facteurs favorables par le GCTI</i> b) Proportion de pays réalisant des progrès en vue de l'élimination des obstacles aux activités de planification et de suivi intégrant la notion de genre <i>Source : Suivi périodique du pacte de partenariat</i> c) Proportion de pays dans lesquels la planification et le suivi intégrant la notion de genre sont évalués et qui disposent d'un cadre législatif garantissant le droit à l'éducation pour tous les enfants <i>Source : Contrôle de l'exhaustivité de la documentation relative à l'évaluation des facteurs favorables</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		(AC)	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)	
		Total	a)	s.o.	4,7	18,6				s.o.
			b)	s.o.	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	100,0	100,0				s.o.
		PPFC	a)	s.o.	5,6	19,4				s.o.
			b)	s.o.	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	100,0	100,0				s.o.
		N	a)	s.o.	86 PP et territoires (36 PPFC)	86 PP et territoires (36 PPFC)				
			b)	s.o.	s.o.	s.o.				
	c)		s.o.	4 PP (2 PPFC)	16 PP (7 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) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : % d'enfants		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025	
		Total	a) i)	d.i.	d.i.					n.d.
			ii)	d.i.	d.i.					n.d.
			b) i)	d.i.	d.i.					n.d.
			ii)	20,7	19,8					50,0
			c) i)	d.i.	d.i.					n.d.
			ii)	d.i.	d.i.					n.d.
		PPFC	a) i)	d.i.	d.i.					n.d.
			ii)	d.i.	d.i.					n.d.
			b) i)	d.i.	d.i.					n.d.
			ii)	16,2	15,6					46,2
			c) i)	d.i.	d.i.					n.d.
ii)	d.i.		d.i.					n.d.		

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4			
6	Apprentissage ; égalité des genres	Fille	a) i)	d.i.	d.i.				s.o.			
			ii)	d.i.	d.i.				s.o.			
			b) i)	d.i.	d.i.				s.o.			
			ii)	20,7	19,9				s.o.			
			c) i)	d.i.	d.i.				s.o.			
			ii)	d.i.	d.i.				s.o.			
		N	a) i)	17 PP (7 PPFC)	17 PP (7 PPFC)					10 PP (3 PPFC)		
			ii)	17 PP (7 PPFC)	17 PP (7 PPFC)					12 PP (5 PPFC)		
			b) i)	22 PP (9 PPFC)	24 PP (10 PPFC)					21 PP (8 PPFC)		
			ii)	26 PP (11 PPFC)	27 PP (11 PPFC)					22 PP (7 PPFC)		
			c) i)	12 PP (2 PPFC)	7 PP (2 PPFC)					8 PP (s.o. PPFC)		
			ii)	12 PP (2 PPFC)	7 PP (2 PPFC)					9 PP (s.o. PPFC)		
		7	Enseignement de qualité ; égalité des genres	i) Proportion d'enseignants du : a) préscolaire ; b) cycle primaire ; c) premier cycle du secondaire ; d) deuxième cycle du secondaire disposant des qualifications minimales requises (indicateur de l'ODD 4.c.1) <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO</i> UNITÉ D'ANALYSE : % d'enseignants		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	AC 2025
					Total	a)	62,1	d.i.				
	b)				79,4	80,7					85,5	
	c)				73,8	70,5					87,9	
	d)				71,2	d.i.					86,4	
PPFC	a)				53,5	d.i.					78,0	
	b)				81,4	82,1					85,7	
	c)				72,5	70,4					88,7	
	d)				72,6	d.i.					86,6	
Femme	a)				64,8	d.i.					s.o.	
	b)				78,4	79,7					s.o.	
	c)				74,5	71,3					s.o.	
	d)				72,6	d.i.					s.o.	
N	a)				48 PP (18 PPFC)	45 PP (16 PPFC)					59 PP (21 PPFC)	
	b)				59 PP (21 PPFC)	53 PP (21 PPFC)					61 PP (22 PPFC)	
	c)				34 PP (14 PPFC)	35 PP (15 PPFC)					58 PP (21 PPFC)	
	d)				31 PP (12 PPFC)	31 PP (11 PPFC)					58 PP (21 PPFC)	

N° de l'indicateur Domaine prioritaire	Indicateur	Ventilation	Valeur de référence	Année	Année	Année	Année	Année	Cible/ point de référence de l'ODD 4	
7 Enseignement de qualité ; égalité des genres	ii) Proportion de pays dans lesquels la qualité de l'enseignement est évaluée <i>Source : Documents des outils sur l'observation en classe compilés par le Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		(AC)	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)	
		Total	s.o.	51,3	s.o.				s.o.	
		PPFC	s.o.	50,0	s.o.				s.o.	
		N	s.o.	76 PP (36 PPFC)	s.o.					
8 Forte capacité organisationnelle ; égalité des genres ; inclusion	i) Proportion de pays communiquant des données sur au moins 10 des 12 indicateurs internationaux de l'éducation à l'Institut de statistique de l'UNESCO <i>Source : Institut de statistique de l'UNESCO et Secrétariat du GPE</i> UNITÉ D'ANALYSE : % de pays		AC 2020	AC 2021	AC 2022	AC 2023	AC 2024	AC 2025	(AC)	
		Total	45,9	44,7	37,6				s.o.	
		PPFC	30,6	33,3	22,2				s.o.	
		N	85 PP (36 PPFC)	85 PP (36 PPFC)	85 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.	4,7	18,6				s.o.
			b)	s.o.	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	75,0	93,8				s.o.
		PPFC	a)	s.o.	5,6	19,4				s.o.
			b)	s.o.	s.o.	s.o.				s.o.
			c)	s.o.	50,0	85,7				s.o.
		N	a)	s.o.	86 PP et territoires (36 PPFC)	86 PP et territoires (36 PPFC)				
b)			s.o.	s.o.	s.o.					
c)			s.o.	4 PP (2 PPFC)	16 PP (7 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.	4,7	18,6				s.o.
	b)		s.o.	s.o.	s.o.				s.o.	
	c)		66,2	68,6	64,1				s.o.	
	PPFC	a)	s.o.	5,6	19,4				s.o.	
		b)	s.o.	s.o.	s.o.				s.o.	
		c)	68,6	67,6	66,7				s.o.	
	N	a)	s.o.	86 PP et territoires (36 PPFC)	86 PP et territoires (36 PPFC)					
		b)	s.o.	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)	78 groupes locaux des partenaires de l'éducation (36 dans les PPFC)					

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

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

INDICATEURS DES LEVIERS DU GPE AU NIVEAU DES PAYS

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

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.	s.o.				75	
		PPFC	s.o.	s.o.	s.o.				s.o.	
		N	s.o.	s.o.	s.o.					
	ii) Proportion de financements pour le renforcement des capacités du système dans le cadre desquels les activités relevant du guichet « 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.	83,3				80	
		PPFC	s.o.	s.o.	75,0				s.o.	
		N	s.o.	s.o.	6 financements (4 dans les PPFC)					

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

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

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

INDICATEURS DES LEVIERS DU GPE AU NIVEAU DES PAYS

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

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

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

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

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

INDICATEURS DES LEVIERS DU GPE AU NIVEAU MONDIAL

15	Partenariat d'apprentissage Nombre de cas d'adoption de travaux de 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	116				167
Concernant GESI		s.o.	10	25	72				
N		s.o.	68 pays	70 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.	7				35
		N	s.o.	s.o.	7 pays				
	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				100
		N	s.o.	s.o.	5 pays				
	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	1 727,1				2 500,0
		Fonds à effet multiplicateur	s.o.	993,9	1 441,9				s.o.
		Debt2Ed	s.o.	0,0	77,1				s.o.
Mobilisation renforcée		s.o.	0,0	27,5				s.o.	
GPE 1 : 1		s.o.	10,0	48,0				s.o.	
ACG SmartEd		s.o.	0,0	160,0				s.o.	
N		s.o.	14 financements	27 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 Danemark)</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			37
		PPFC	s.o.	12	15	15			s.o.
	N	s.o.	54 pays (26 dans les PPFC)	63 pays (29 dans les PPFC)	62 pays (26 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	38,4			100
			ii)	s.o.	801,8	1 461,3			4 milliards USD
		N	s.o.	27 bailleurs de fonds	28 bailleurs de fonds				

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

ANNEXE B

NOTES TECHNIQUES SUR LES DONNÉES DES INDICATEURS

- > **VALEURS DE RÉFÉRENCE** : Le cadre de résultats présente les valeurs de référence des indicateurs pour lesquels on dispose de données. L'année civile 2020 est l'année de référence et la première année de présentation des valeurs prises par les indicateurs concernant le but visé par le GPE 2025 (1, 2, 3i, 3ii, 5i, 6 et 7i). Ces indicateurs sont alignés sur les objectifs de développement durable (ODD) 4¹ et 5 et les indicateurs correspondants du cadre de résultats 2020 (4i, 8i et 8iiic) pour lesquels des données sont disponibles. L'exercice 2021 constitue l'année de référence pour les objectifs fixés au niveau national. Une valeur n'est donnée que pour les indicateurs concernant l'alignement et l'harmonisation (12i et 12ii), puisqu'il existe des données pour les indicateurs correspondants du cadre de résultats 2020. Les nouveaux indicateurs du cadre de résultats n'ont pas de valeurs de référence, car aucune donnée historique n'est disponible.
- > **JALONS** : Les jalons annuels s'appliquent à certains indicateurs d'objectifs intermédiaires (15, 16i, 16ii, 16iii et 17), étant donné que ces indicateurs proviennent de cadres définis par les mécanismes du GPE : L'Éducation à voix haute, le partage de connaissances et d'innovations (KIX), les capacités stratégiques et les financements innovants.
- > **CIBLES** : Les valeurs cibles sont disponibles pour les indicateurs d'objectifs intermédiaires : les valeurs cibles pour l'exercice 2026 s'appliquent aux indicateurs 16i, 16ii, 16iii et 18, et les valeurs cibles pour l'exercice 2024 s'appliquent aux indicateurs 15 et 17. Pour les indicateurs concernant le but visé de l'ODD 4, les points de référence de l'ODD 4 pour les indicateurs de l'ODD 4 représentent une variable représentative des cibles. Les points de référence pour la performance des financements sont pris en compte pour les indicateurs des objectifs fixés au niveau national.
- > **POINTS DE RÉFÉRENCES DE L'ODD 4²** : Pour les indicateurs concernant le but visé de l'ODD 4 (2, 3i, 3ii, 6 et 7i), les valeurs des points de référence de l'exercice 2025 sont présentées dans le cadre de résultats lorsque les données sont disponibles. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) établit les points de référence de l'ODD 4 des indicateurs à partir des points de référence de l'ODD 4 fixés pour 2030 et convenus au niveau mondial (les valeurs « n », dans la matrice du cadre de résultats, reflètent le nombre de pays partenaires qui se sont engagés à atteindre les points de références nationaux de l'ODD 4, le cas échéant, d'ici à 2025). La ventilation des données par sexe ou autres caractéristiques n'est pas applicable dès lors que les pays ne communiquent pas de valeurs ventilées.
- > **POINTS DE RÉFÉRENCE POUR LA PERFORMANCE DU FINANCEMENT, OU « POINTS DE RÉFÉRENCE POUR LA PERFORMANCE »** : Les points de référence s'appliquent aux indicateurs des objectifs au niveau des pays pour suivre les progrès de la mise en œuvre et la réalisation des objectifs des financements du GPE. Les points de référence annuels pour les indicateurs liés au pacte de partenariat (9i, 10i, 11 et 13) et aux financements du GPE (9ii, 10ii, 13ii, 14i et 14ii) sont fixés à 75 % et 80 % respectivement.
- > **VENTILATION** : Le cadre de résultats comprend des indicateurs ventilés par pays et par caractéristique de groupe (par exemple, la situation de fragilité des pays et le sexe des enfants et des enseignants) selon la disponibilité des données. Les indicateurs établis à partir des données tirées des enquêtes auprès des ménages sont ventilés par région et par statut socioéconomique, lorsque ces données sont disponibles. Les indicateurs liés à la mise en œuvre des financements sont ventilés par domaines d'interventions prioritaires du GPE et selon la classification du pays au regard de la fragilité.
- > **PAYS PARTENAIRES TOUCHÉS PAR LA FRAGILITÉ ET LES CONFLITS (PPFC)** : Le GPE actualise la liste des PPFC à chaque exercice. Cette liste est établie à partir de la liste des pays en situation de fragilité ou de conflit de la Banque mondiale et de la liste des pays touchés par des conflits du rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. Vous trouverez de plus amples informations à ce sujet à l'annexe C. Dans ce rapport, les indicateurs 1 à 8 sont établis à partir de données se rapportant à l'année civile et suivent la classification PPFC établie pour l'exercice 2022. Les indicateurs 9 à 18 sont établis à partir des données par exercice et utilisent la classification PPFC de l'exercice 2023, à l'exception de l'indicateur 14, qui repose sur la

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.

² Précédemment appelées valeurs cibles.



classification PFC 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.
- **RAPPORT SUR LES INDICATEURS DE L'ODD 4** : Afin d'améliorer la couverture des données de l'ODD 4 pour les rapports sur les pays partenaires du GPE au niveau global, la méthodologie des indicateurs du cadre de résultats du GPE diffère des directives officielles de l'ISU en matière de rapports ³. Les valeurs agrégées des indicateurs du cadre de résultats du GPE sont calculées lorsque les données disponibles couvrent au moins 35 % de la population concernée des pays partenaires du GPE. Bien que cette approche permette d'optimiser les données disponibles au niveau national et de rendre compte des indicateurs couvrant moins de 50 % de la population des pays partenaires du GPE, les valeurs doivent être interprétées avec prudence, compte tenu des éventuels problèmes d'instabilité et de fiabilité. Ainsi, les données des indicateurs de l'ODD 4 publiées dans ce rapport sont étayées par des analyses et des notes techniques, le cas échéant.
- **DONNÉES ACTUALISÉES ET RÉVISIONS RÉTROACTIVES** : Les nouvelles données disponibles pour certains indicateurs du cadre de résultats sont prises en compte. Ainsi, les valeurs des indicateurs peuvent faire l'objet de révisions rétroactives permettant de prendre en compte des nouveaux pays partenaires qui rejoignent le GPE et des dernières données disponibles (par exemple, pour intégrer les données des nouveaux indicateurs tirées des dernières données publiées par l'ISU). Les données disponibles pour les pays partenaires figurant sur la liste à la fin de l'année civile ou de l'exercice servent à recalculer les valeurs des indicateurs, le cas échéant. Les indicateurs de l'objectif intermédiaire (15 et 17) font référence à la liste des pays remplissant les

conditions requises pour bénéficier des financements du mécanisme de partage des connaissances et d'innovations et de L'Éducation à voix haute mis en place par le GPE.

- **UNITÉS D'ANALYSE** : Les indicateurs sont établis au moyen de différentes unités d'analyse — par exemple, les pays partenaires, les financements, les enfants, les enseignants, le nombre de cas, le montant en dollars, etc.
- **CYCLE D'ÉTABLISSEMENT DES RAPPORTS** : Les indicateurs font l'objet d'un rapport annuel selon le cas, à l'exception de l'indicateur 7ii, qui doit faire l'objet de deux rapports sur toute la période du cadre de résultats.
- **SOURCES DES DONNÉES** : Ces sources varient. Le cadre de résultats utilise les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de l'UNICEF et d'autres partenaires, en plus des données produites par le Secrétariat du GPE.
- **NOTES MÉTHODOLOGIQUES** : Le document intitulé Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques présente ces directives pour les indicateurs du cadre de résultats. Elles précisent l'objectif des indicateurs, leur définition, les méthodes de calcul et les formules correspondantes, leur interprétation et leurs limites. Elles sont disponibles à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025-directives-techniques-et-methodologiques>.

³ Selon le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable (IAEG-SDGs en anglais), qui est le mécanisme de gouvernance dirigé par les États membres pour le suivi des indicateurs mondiaux des ODD selon un cadre d'indicateurs mondial convenu pour les objectifs et les cibles du Programme 2030. Vous pouvez consulter les critères de classification par niveau et les définitions des indicateurs mondiaux des ODD, examinés lors des réunions annuelles dirigées par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur ici : <https://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/tier-classification/>.

ANNEXE C

PAYS PARTENAIRES DU GPE

Pays partenaires du GPE par niveau de revenu, juillet 2023

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 ; République du Yémen ; Rwanda ; Sierra Leone ; Somalie ; Soudan du Sud ; Soudan ; Tchad ; Togo.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Angola ; Bangladesh ; Bénin ; **Bhoutan**¹ ; **Cabo Verde** ; Cambodge ; Cameroun ; Comores ; Côte d'Ivoire ; Djibouti ; El Salvador ; Eswatini ; **États fédérés de Micronésie** ; Ghana ; Haïti ; Honduras ; **Îles Salomon** ; Indonésie ; Kenya ; Kiribati ; Lesotho ; Mauritanie ; Mongolie ; Myanmar ; Népal ; Nicaragua ; Nigéria ; Ouzbékistan ; Pakistan ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; Philippines ; République démocratique populaire lao ; République du Congo ; République kirghize ; **Samoa** ; **São Tomé et Príncipe** ; Sénégal ; Sri Lanka ; Tadjikistan ; Tanzanie ; **Timor-Leste** ; Tunisie ; Ukraine ; **Vanuatu** ; Vietnam ; Zambie ; Zimbabwe.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE SUPÉRIEURE : **Albanie** ; Belize ; **Dominique** ; **Fidji** ; **Géorgie** ; **Grenade** ; Guatemala ; **Guyane** ; **Îles Marshall** ; **Maldives** ; Moldavie ; **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 un financement avec l'approbation exceptionnelle du conseil d'administration du GPE).

PAYS ET TERRITOIRES À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Algérie ; Bolivie ; Cisjordanie et bande de Gaza ; Inde ; Maroc ; République arabe d'Égypte.

TABLEAU C.1.

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

EXERCICE 2022	EXERCICE 2023
Afghanistan	Afghanistan
Burkina Faso	Burkina Faso
Burundi	Burundi
Cameroun	Cameroun
Comores	Comores
Érythrée	Érythrée
États fédérés de Micronésie	États fédérés de Micronésie
Éthiopie	Éthiopie
Guinée-Bissau	Guinée-Bissau
Haïti	Haïti
Îles Marshall	Îles Marshall
Îles Salomon	Îles Salomon
Kenya	Mali
Kiribati	Mozambique
Mali	Myanmar
Mozambique	Niger
Myanmar	Nigéria
Niger	Pakistan
Nigéria	Papouasie-Nouvelle-Guinée
Ouganda	Philippines
Pakistan	République centrafricaine
Papouasie-Nouvelle-Guinée	République démocratique du Congo
Philippines	République du Congo
République centrafricaine	République du Yémen
République démocratique du Congo	Somalie
République du Congo	Soudan
République du Yémen	Soudan du Sud
Rwanda	Tchad
Somalie	Timor-Leste
Soudan	Tuvalu
Soudan du Sud	Ukraine
Tchad	Zimbabwe
Timor-Leste	
Tuvalu	
Ukraine	
Zimbabwe	

Note : Applicable aux indicateurs 1 à 8 basés sur l'année civile.

Note : Applicable aux indicateurs 9 à 18 basés sur l'exercice, à l'exception des indicateurs 9ii, 10ii, 13ii et 14, qui utilisent la classification PPFC établie un an avant l'approbation du financement.

¹ Les pays partenaires en **bleu** sont les petites îles et les États insulaires ou enclavés en développement, et les pays partenaires en **orange** ne sont plus admissibles à un financement du GPE. Pour en savoir plus sur les critères d'éligibilité et d'allocation applicables au GPE 2025, voir <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-12-GPE-conseils-eligibilite-allocations.pdf?VersionId=JUs6HeI.axd1aDTaL6JZ4QtozrUw3xSf>.

ANNEXE D

MÉTHODOLOGIE POUR LE CODAGE THÉMATIQUE ET L'ÉTABLISSEMENT DES COÛTS DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE

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. Le codage thématique et l'établissement des coûts montrent dans quelle mesure les financements contribuent aux huit domaines prioritaires du GPE 2025. Le Secrétariat effectue le codage thématique et l'établissement des coûts 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 manuel des codes comporte cinq à neuf codes pour chaque domaine prioritaire et ces codes rendent compte des activités types ou des domaines soutenus par les financements.

L'exercice suppose deux types d'activités : le codage et l'établissement des coûts. 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. De plus, le Secrétariat compte le nombre de financements qui ont intégré l'égalité des genres dans une ou plusieurs activités et estime le montant du financement qui intègre l'égalité des genres¹.

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. Les résultats présentés dans ce rapport concernent ces financements qui étaient en cours à un moment donné durant l'exercice 2023.

Les documents de programme des financements constituent 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 quels domaines prioritaires et codes celles-ci contribuent. Pour procéder à l'établissement des coûts, le Secrétariat se réfère également au document budgétaire dans le but de 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 l'aide des informations figurant dans le 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 des genres dans le domaine prioritaire consacré à cette question, ce dernier montant étant considéré comme visant l'égalité des genres. Le codage et l'établissement des coûts sont actualisés en cas de restructuration et/ou de financement supplémentaire.

¹ Pour estimer de façon plus précise et plus granulaire la mesure dans laquelle les financements intègrent l'égalité des genres dans la conception des programmes, cette méthodologie sera remplacée, au cours de l'exercice 2024, par un système de marqueur de l'égalité des genres, récemment élaboré. Pour obtenir plus d'informations détaillées à ce sujet, se référer à l'encadré 3.2 et à l'annexe E.

ANNEXE E

SYSTÈME DE MARQUEUR DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DU GPE

Contexte

En septembre 2020, le Conseil d'administration a demandé au Secrétariat de systématiser l'intégration des questions de genre dans les processus, les financements, le suivi et l'apprentissage, ainsi que le dialogue du GPE¹. À cette fin, le Secrétariat a intégré l'égalité des genres dans ses domaines prioritaires² et son cadre de résultats³. L'égalité des genres a également été intégrée dans le cadre de codification du GPE pour ses financements de mise en œuvre.

Le cadre de codification⁴, créé en 2021, s'articule autour des huit domaines prioritaires du GPE 2025, dont le troisième domaine prioritaire abordant l'égalité des genres. La méthodologie 2021 pour le codage et l'établissement des coûts des financements est conforme à l'approche du Comité d'aide au développement de l'OCDE (CAD-OCDE), utilisée par les principaux bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux pour rendre compte de leurs flux de ressources à destination des pays en développement. La production des rapports destinés au CAD-OCDE comporte diverses dimensions, l'une d'entre elles consistant à déclarer les contributions financières des bailleurs de fonds versées aux différents secteurs et sous-secteurs. Conformément à cette pratique, le GPE estime le montant de financement destiné à chaque domaine prioritaire (ce qui est l'équivalent des secteurs dans l'approche du CAD-OCDE), et aux domaines thématiques (ce qui est l'équivalent des sous-secteurs dans l'approche du CAD-OCDE) sous chaque domaine prioritaire. Cette estimation est elle-même complétée par une évaluation de la mesure dans laquelle les financements du GPE intègrent l'égalité des genres.

Trois limites ont été établies sur le plan de l'égalité des genres dans l'approche du GPE mise en œuvre en 2021 :

1) l'égalité des genres est présentée comme un domaine

prioritaire distinct plutôt qu'une question transversale ; 2) le codage ne représente pas pleinement les interventions qui ne mentionnent pas l'égalité des genres comme l'un des objectifs, mais qui tiennent compte du genre lors de la conception et de la mise en œuvre des activités ; et 3) le codage ne reflète pas suffisamment les efforts visant à intégrer l'égalité des genres au niveau du programme, en partie parce que le codage est effectué au niveau de la sous-composante. Ces limites mènent à une estimation incorrecte de la contribution des financements du GPE à l'égalité des genres.

Système de marqueur de l'égalité des genres du GPE

Cette annexe présente une nouvelle approche qui permet d'estimer avec une plus grande exactitude la contribution des financements à l'égalité des genres. Cette approche (désignée sous l'appellation « système de marqueur de l'égalité des genres du GPE ») remplace l'approche 2021 utilisée pour estimer la mesure dans laquelle les financements du GPE intègrent l'égalité des genres. Elle sera mise en œuvre en même temps que les exercices de codage et d'établissement des coûts qui sont en cours. Elle repose sur l'approche du CAD-OCDE relative aux marqueurs des objectifs de la politique d'aide. Il s'agit d'une autre dimension de la production de rapports qui vise à faciliter le suivi et la comparaison des activités menées par les bailleurs de fonds à l'appui des questions transversales, dont l'égalité des genres. Le système de marqueur de la politique d'aide à l'appui de l'égalité homme-femme du CAD-OCDE⁵ accorde une note aux projets et aux programmes selon le degré auquel ils visent l'égalité des genres en tant qu'objectif de la politique d'aide. Les valeurs vont de 0 à 2 : 0 = non orienté vers l'objectif, 1 = objectif significatif et 2 = objectif principal. Selon ce système, et sachant qu'il existe des différences entre la méthodologie

1 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Décisions de la réunion du Conseil d'administration, 2-4 septembre 2020, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/compte-rendu-de-la-reunion-du-conseil-septembre-2020>.

2 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Plan stratégique GPE 2025, (Washington, DC : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2022-02-10-gpe-2025-plan-strategique.pdf>.

3 Pour en savoir plus sur le cadre de résultats du GPE, voir sa page web intitulée « Cadre de résultats du GPE 2025 », <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-2025>.

4 Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Codebook GPE 2025 » (Washington, DC : GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/content/codebook-gpe-grants> (en anglais).

5 Voir le document de l'OCDE, « Manuel relatif au marqueur de la politique d'aide à l'appui de l'égalité homme-femme établi par le CAD-OCDE » <https://www.oecd.org/dac/gender-development/dac-gender-equality-marker.htm> (en anglais).



TABLEAU E.1.

Système de marqueur de l'égalité des genres du GPE

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

Source : Secrétariat du GPE.

de l'OCDE et celle du GPE⁶, le Secrétariat a élaboré un système de notation de l'égalité des genres pour les financements du GPE, ainsi que des critères minimaux pour chaque valeur (cf. tableau E.1).

Exemples de sous-composantes avec une valeur de 1 et 2 dans le cadre du nouveau système de marqueur de l'égalité des genres du GPE

VALEUR 1 : OBJECTIF SIGNIFICATIF *Élaboration de nouveaux manuels* – L'objectif principal de cette sous-composante est de fournir des manuels qui soient conformes au nouveau programme national. Lors de l'élaboration des manuels, le ministère de l'Éducation mènera une série d'études préliminaires, notamment sur le rôle du genre. Le renforcement des stéréotypes de genre a été identifié comme l'un des problèmes associés aux précédents manuels. La sous-composante porte sur la qualité et la pertinence du nouveau programme. Le ministère de l'Éducation considère la lutte contre les stéréotypes de genre négatifs comme un objectif significatif, mais elle ne constitue pas la raison principale pour laquelle les nouveaux manuels sont élaborés.

VALEUR 2 : OBJECTIF PRINCIPAL *Améliorer le recrutement et les conditions de travail des enseignantes dans les écoles secondaires des zones rurales* – La faible proportion d'enseignantes dans les écoles secondaires des zones rurales a été identifiée comme un obstacle à l'augmentation de la fréquentation continue des filles dans les écoles de ces régions. Le principal objectif de cette sous-composante est d'accroître la proportion d'enseignantes dans les écoles secondaires des zones rurales pour améliorer l'assiduité et l'apprentissage des filles. La sous-composante évaluera les principaux obstacles qui empêchent les femmes d'accéder à la profession d'enseignante dans les zones rurales, et d'y rester. La sous-composante vise notamment à examiner les pratiques de recrutement, à fournir un soutien à la formation qui répond aux besoins des stagiaires hommes et femmes, et à verser une allocation aux enseignantes qui seront déployées dans les zones rurales. Le but est de créer des environnements dans lesquels les filles voient des femmes à des postes d'enseignement et de responsabilité, leur servant de modèles. Le but est également d'améliorer la qualité de l'enseignement et de créer un environnement plus accueillant pour les filles. La proportion d'enseignantes dans les écoles rurales sera suivie à l'aide d'un indicateur figurant dans le cadre de résultats.

⁶ Il existe deux différences importantes entre le système de marqueur de la politique d'aide à l'appui de l'égalité homme-femme du CAD-OCDE et la méthodologie de codage et d'établissement des coûts du GPE. Tout d'abord, le marqueur de la politique du CAD-OCDE est donné au niveau du programme, tandis que le codage du GPE est effectué au niveau de la sous-composante. Le codage du GPE au niveau de la sous-composante est plus granulaire, mais il rend plus difficile d'observer les décisions prises au niveau du programme en matière de conception ou d'objectif. De la même façon, pour certaines sous-composantes, il est moins probable qu'il existe une analyse visant à orienter les interventions planifiées et des indicateurs servant à suivre les résultats des interventions. Ensuite, le système de marqueur de la politique du CAD-OCDE intègre l'analyse du cadre de résultats. La méthodologie de codage 2021 du GPE pour les financements ne comporte pas une telle analyse, mais s'axe plutôt sur la description de la sous-composante figurant dans le document de programme. Le système de marqueur de l'égalité des genres du GPE intègrera l'approche du CAD-OCDE et s'intéressera au cadre de résultats pour établir la valeur du marqueur de l'égalité des genres.

ANNEXE F

MANUELS DISTRIBUÉS, ENSEIGNANTS FORMÉS ET SALLES DE CLASSE CONSTRUITES OU RÉHABILITÉES GRÂCE AUX FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DU GPE AU COURS DE L'EXERCICE 2023

TABLEAU F.1.

Nombre de manuels distribués durant l'exercice 2023

Type de financement	non-PPFC		PPFC		Global		
	Nombre de financements déclarés	Nombre de manuels distribués	Nombre de financements déclarés	Nombre de manuels distribués	Nombre de financements déclarés	Nombre de manuels distribués	Proportion de manuels distribués
Financement accéléré	0	-	3	526 083	3	526 083	1,1
Financement accéléré (COVID-19)	10	7 030 762	19	17 920 959	29	24 951 721	51,8
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	14	12 924 458	20	9 739 548	34	22 664 006	47,1
Total	24	19 955 220	42	28 186 590	66	48 141 810	100 %

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

TABLEAU F.2.

Nombre d'enseignants formés durant l'exercice 2023

Type de financement	non-PPFC		PPFC		Global		
	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enseignants formés	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enseignants formés	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enseignants formés	Proportion d'enseignants formés
Financement accéléré	1	1 144	8	38 508	9	39 652	8,2
Financement accéléré (COVID-19)	17	45 297	23	194 890	40	240 187	49,9
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	30	92 792	35	109 068	65	201 860	41,9
Total	48	139 233	66	342 466	114	481 441	100 %

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

Note : Le nombre d'enseignants formés dans le cadre des financements accélérés COVID-19 du GPE dans ce tableau ne correspond pas au nombre indiqué dans l'encadré 3.4 pour les raisons suivantes : 1) le nombre d'enseignants formés dans ce tableau fait référence au nombre d'enseignants formés en un an au cours de l'exercice 2023, 2) le nombre d'enseignants indiqué dans ce tableau utilise le nombre le plus élevé déclaré parmi les indicateurs qui rendent compte du nombre d'enseignants formés pour éviter le double comptage, et 3) concernant les sept financements qui n'ont pas de rapport de fin d'exécution, le nombre d'enseignants formés dans ce tableau est tiré du dernier rapport sur l'avancement.

TABLEAU F.3.

Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées durant l'exercice 2023

Type de financement	non-PPFC		PPFC		Global		
	Nombre de financements déclarés	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	Nombre de financements déclarés	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	Nombre de financements déclarés	Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées	Proportion de salles de classe construites ou réhabilitées
Financement accéléré	1	104	9	966	10	1 070	16,1
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	18	837	24	4 757	42	5 594	83,9
Total	19	941	33	5 723	52	6 664	100 %

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

ANNEXE G

MANUELS DISTRIBUÉS, ENSEIGNANTS FORMÉS ET SALLES DE CLASSE CONSTRUITES OU RÉHABILITÉES GRÂCE AUX FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DU GPE AU COURS DES EXERCICES 2022 ET 2023

TABLEAU G.1.

Nombre de manuels distribués durant l'exercice 2022 et l'exercice 2023

Type de financement	Ex. 2022			Ex. 2023		
	Nombre de financements déclarés	Nombre de manuels distribués	Proportion de manuels distribués	Nombre de financements déclarés	Nombre de manuels distribués	Proportion de manuels distribués
Financement accéléré	8	1 324 233	2	3	526 083	1
Financement accéléré (COVID-19)	20	25 433 360	45	29	24 951 721	52
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	30	29 432 253	52	34	22 664 006	47
Total	58	56 189 846	100 %	66	48 141 810	100 %

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

TABLEAU G.2.

Nombre d'enseignants formés durant l'exercice 2022 et l'exercice 2023

Type de financement	Ex. 2022			Ex. 2023		
	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enseignants formés	Proportion d'enseignants formés	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enseignants formés	Proportion d'enseignants formés
Financement accéléré	12	29 072	4	9	39 652	8
Financement accéléré (COVID-19)	64	500 248	74	40	40 187	50
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	52	146 201	22	65	201 860	42
Total	128	675 522	100 %	114	481 699	100 %

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

Note : Le nombre d'enseignants formés dans le cadre des financements accélérés COVID-19 du GPE dans ce tableau ne correspond pas au nombre indiqué dans l'encadré 3.4 pour les raisons suivantes : 1) le nombre d'enseignants formés dans ce tableau fait référence au nombre d'enseignants formés en un an au cours des exercices 2022 et 2023, ne couvrant pas toute la période de financement pour certains financements, 2) le nombre d'enseignants indiqué dans ce tableau utilise le nombre le plus élevé déclaré parmi les indicateurs qui rendent compte du nombre d'enseignants formés pour éviter le double comptage, et 3) concernant les sept financements qui n'ont pas donné lieu à un rapport de fin d'exécution, le nombre d'enseignants formés dans ce tableau est tiré du dernier rapport sur l'avancement.

TABLEAU G.3.

Nombre de salles de classe construites ou réhabilitées durant l'exercice 2022 et l'exercice 2023

Type de financement	Ex. 2022			Ex. 2023		
	Nombre de financements déclarés	Nombre de salles de classe construites	Proportion de salles de classe construites	Nombre de financements déclarés	Nombre de salles de classe construites	Proportion de salles de classe construites
Financement accéléré	11	6 206	73	10	1 070	16
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	32	2 299	27	40	5 594	84
Total	43	8 505	100 %	50	6 664	100 %

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



ANNEXE H

MÉTHODOLOGIE POUR DÉTERMINER LE NOMBRE D'ÉLÈVES QUI BÉNÉFICIENT DES FINANCEMENTS DU GPE

Les élèves qui bénéficient des financements du GPE comprennent les bénéficiaires en âge d'être scolarisés (du préscolaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), ainsi que les élèves adolescents et adultes au-delà de l'âge scolaire qui ont bénéficié d'activités éducatives non formelles¹. Les nombres présentés dans cette partie sont basés sur le nombre d'élèves bénéficiaires de chaque financement, comme indiqué dans les rapports d'avancement et 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 du GPE en cours à un moment donné pendant l'exercice 2023, et pour lesquels un rapport a été soumis au cours du même exercice, indiquant le nombre applicable. Le nombre cumulatif d'enfants bénéficiaires a également été mis à jour pour les sept financements qui ont été clôturés avant l'exercice 2023, en utilisant le rapport de fin d'exécution soumis au cours de l'exercice 2023.

Le nombre d'élèves bénéficiaires n'est pas tout à fait proportionnel au montant du financement. Les interventions soutenues par les financements sont différentes et donc, les coûts unitaires et la méthodologie utilisée pour dénombrer les bénéficiaires (laquelle est définie par chaque agent partenaire) diffèrent eux aussi. Parmi les exemples d'interventions qui sont pris en compte dans ce nombre figurent la construction d'écoles, la distribution de matériels d'apprentissage, l'alimentation scolaire et les transferts monétaires.

Les agents partenaires déclarent le nombre total d'élèves bénéficiaires depuis le début de chaque financement. Étant donné que le Secrétariat a commencé à recueillir ces chiffres au cours de l'exercice 2022, pour les financements qui ont démarré avant l'exercice 2022, il effectue l'un ou l'autre des calculs suivants pour estimer le nombre d'élèves bénéficiaires durant l'exercice 2022. En ce qui concerne les financements qui ont soumis un rapport contenant ces chiffres au cours de l'exercice 2021, le Secrétariat a soustrait le nombre total de bénéficiaires déclarés en 2021 à celui de 2022. Concernant les financements qui n'ont soumis aucun rapport au cours de l'exercice 2021, le Secrétariat a calculé au prorata le nombre de bénéficiaires à partir du nombre total déclaré. Pour les cofinancements, le Secrétariat a calculé au prorata le nombre de bénéficiaires en fonction de la proportion de la contribution financière du GPE au programme cofinancé.

Pour les pays partenaires bénéficiant de plus d'un type de financement de mise en œuvre au cours de l'exercice 2023 (par exemple, du financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et du financement accéléré COVID-19 du GPE), les mêmes enfants peuvent être comptabilisés comme bénéficiaires de différentes interventions soutenues par des financements différents. Pour les financements accélérés COVID-19 du GPE, il se peut qu'un financement comporte plus d'un indicateur de suivi du nombre d'élèves bénéficiaires. Dans ces cas de figure, le Secrétariat a utilisé le nombre le plus élevé ayant été déclaré parmi ces indicateurs pour éviter de compter deux fois des enfants qui bénéficient d'interventions différentes soutenues par un même financement accéléré COVID-19 du GPE.

¹ Seulement deux financements ont déclaré le nombre de bénéficiaires au-delà de l'âge scolaire pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

² Les agents partenaires sont tenus de déclarer ce nombre dans le cas des financements qui ont été approuvés en vertu du modèle opérationnel du GPE 2025. Pour les financements approuvés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2020, à l'exception des financements accélérés COVID-19 du GPE, les agents partenaires déclarent ce nombre uniquement s'ils en font le suivi dans le cadre de leur travail habituel de suivi des financements.



ANNEXE I

NOMBRE D'ENFANTS BÉNÉFICIAIRES DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DU GPE

TABLEAU I.1.

Nombre d'enfants qui bénéficient de financements de mise en œuvre du GPE depuis le début du plan stratégique GPE 2025

Type de financement	non-PPFC		PPFC		Global		
	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enfants bénéficiaires	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enfants bénéficiaires	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enfants bénéficiaires	Proportion d'enfants bénéficiaires
Financement accéléré	2	239 078	15	4 449 474	17	4 688 552	2,1
Financement accéléré (COVID-19)	29	57 698 335	35	127 480 692	64	185 170 027	81,6
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	29	5 683 266	33	31 231 533	62	36 914 799	16,3
Total	60	63 611 679	83	163 161 699	143	226 773 378	100 %

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

Note : Les nombres atteints par les financements accélérés COVID-19 du GPE ne correspondant pas aux nombres indiqués dans l'encadré 3.4 relatifs aux résultats obtenus par ces financements pour les raisons suivantes : 1) le nombre d'enfants bénéficiaires indiqué dans ce tableau utilise le nombre le plus élevé déclaré entre les indicateurs utilisés pour rendre compte du nombre d'enfants bénéficiaires de plusieurs activités, afin d'éviter le double comptage, et 2) concernant les sept financements qui n'ont pas donné lieu à un rapport de fin d'exécution, ce tableau utilise le nombre d'enfants bénéficiaires tiré du dernier rapport sur l'avancement, tandis que l'encadré 3.4 n'utilise que les rapports de fin d'exécution comme source. Voir l'annexe H pour obtenir plus d'informations détaillées sur la méthodologie utilisée pour établir le nombre d'enfants qui bénéficient de financements du GPE.

TABLEAU I.2.

Nombre de filles qui bénéficient de financements de mise en œuvre depuis le début du plan stratégique GPE 2025

Type de financement	non-PPFC		PPFC		Global		
	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enfants bénéficiaires	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enfants bénéficiaires	Nombre de financements déclarés	Nombre d'enfants bénéficiaires	Proportion d'enfants bénéficiaires
Financement accéléré	2	131 989	15	2 107 948	17	2 239 937	2,5
Financement accéléré (COVID-19)	24	23 225 533	33	54 384 461	57	77 609 994	85,1
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation et fonds à effet multiplicateur	26	2 444 729	30	8 886 957	56	11 331 686	12,4
Total	52	25 802 251	78	65 379 366	130	91 181 617	100 %

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

CONTACT

information@globalpartnership.org

BUREAUX

Washington

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

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

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

Chennai

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