

Rapport sur les Résultats 2019

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

Bureaux:

Washington D.C.
1850 K Street N.W.
Suite 625
Washington D.C., 20006
États-Unis

Bruxelles
Avenue Marnix 17
2^{ème} étage
B-1000 Bruxelles
Belgique

Adresse postale:

Partenariat mondial pour l'éducation
MSN IS6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433
États-Unis

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.

Avant-propos

C'est avec plaisir que je présente le *Rapport sur les résultats 2019* du Partenariat mondial pour l'éducation. En lisant ce document, vous réaliserez que d'indiscutables progrès ont été accomplis. Pour autant, un nombre beaucoup trop grand d'enfants n'a toujours pas la possibilité de recevoir une éducation de qualité. La publication de ce rapport intervient à un moment important pour le partenariat, qui se prépare en effet à un nouveau cycle de planification stratégique.

La bonne nouvelle est que les taux d'achèvement des études s'améliorent tant pour les filles que pour les garçons dans les pays les plus vulnérables du monde. Des progrès ont été réalisés en matière d'acquis scolaires, mais les niveaux en valeur absolue et le rythme du changement demeurent inexcusablement lents. Certes, les données indiquent que la qualité des plans sectoriels de l'éducation s'est radicalement améliorée, mais il ne fait pas de doute qu'il faut accorder davantage d'attention à la mise en œuvre et au suivi des plans.

Il est réjouissant de constater que les données confirment que nos financements continuent de privilégier les pays fragiles et/ou touchés par un conflit et que nous décaissons plus de fonds à l'amélioration de la qualité des apprentissages qu'à toute autre catégorie d'activité.

Le présent rapport met aussi en lumière certains besoins spécifiques qui ne sont toujours pas satisfaits, notamment l'élimination de l'inégalité des chances entre riches et pauvres, zones urbaines et rurales, garçons et filles ou la répartition équitable d'enseignants formés. Le rapport montre aussi qu'il existe un large éventail de différences en matière de normes éducatives même parmi les pays les plus pauvres de la planète. Les données moyennes peuvent masquer trop facilement d'importantes différences supposées guider les prises de décisions et l'affectation des ressources.

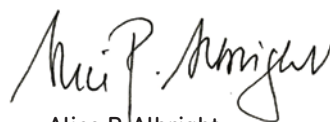
Le nombre d'enfants non scolarisés demeure une vive source de préoccupation, mais il est tout aussi désolant de constater que des millions d'enfants fréquentent l'école sans acquérir de connaissances. Là où existent des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, les résultats révèlent la gravité de la crise de la qualité des apprentissages : à l'issue de leurs études primaires, quatre élèves sur dix sont dépourvus de compétences de base en lecture et en mathématiques.

Outre le signal d'alarme concernant la crise de la qualité des apprentissages, le principal message que je retiens du rapport est la nécessité de prêter plus d'attention aux circonstances et aux contextes propres à chaque pays en développement partenaire. Nous devons veiller à ce que nos politiques et nos

programmes de soutien tiennent compte des différences existantes et qu'ils soient à la fois suffisamment solides et souples pour répondre adéquatement aux besoins. Ce qui peut être une motivation et une incitation dans un pays peut, dans un autre, être un frein à la réforme du système éducatif.

Nous savons qu'un plan sectoriel de l'éducation de qualité et d'envergure nationale — basé sur des données probantes et une analyse des besoins — est le meilleur fondement possible de l'amélioration des acquis scolaires dans un pays. Les données contenues dans le rapport démontrent sans l'ombre d'un doute que la qualité des plans sectoriels de l'éducation s'améliore d'année en année dans les contextes les plus difficiles au monde, mais que l'exécution et le suivi de ces plans constituent toujours un défi. Un nombre croissant de pays adopte l'évaluation systématique des apprentissages, tandis que la qualité des systèmes d'évaluation des acquis scolaires s'améliore. Pour autant, la disponibilité et l'utilisation de données probantes pour guider les décisions sur la politique à mener et l'affectation des ressources ne sont ni constantes ni homogènes.

En tant que partenariat déterminé à accélérer les résultats en matière de qualité des apprentissages, nous devons nous-mêmes apprendre à mieux tirer les leçons de l'expérience. S'il est vrai que le rapport enrichit l'important faisceau de preuves de progrès existant, il recense aussi les domaines où les écarts se creusent ou se résorbent trop lentement. Il complète les activités que nous menons pour évaluer et améliorer l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation, telles que le programme détaillé d'évaluation au niveau des pays en cours — qui produit en temps réel des données factuelles sur les méthodes qui donnent ou non de bons résultats — et l'examen récent de l'efficacité de notre partenariat au niveau des pays. J'espère que chacun d'entre nous pourra prendre connaissance des données figurant dans ce rapport et se demander non seulement comment le partenariat dans son ensemble peut perfectionner son action, mais aussi comment chacun en tant que partenaire peut s'améliorer. Il s'agit là de l'essence même de la responsabilité mutuelle sur laquelle repose le Partenariat mondial pour l'éducation et dont il tire sa pérennité.



Alice P. Albright

Directrice générale

Partenariat mondial pour l'éducation

Remerciements

Le *Rapport sur les résultats* du Partenariat mondial pour l'éducation est le fruit de la collaboration entre les membres du personnel du Secrétariat, et entre le personnel du Secrétariat et d'autres partenaires. Il aurait été impossible de collecter, de systématiser, d'analyser et d'expliquer de façon régulière les informations en provenance de tout le partenariat sans cette collaboration ni cette coopération de l'ensemble du Secrétariat et du Partenariat.

Ce rapport a été rédigé par l'équipe du Partenariat mondial pour l'éducation chargée des résultats et des performances, sous la direction de Jean-Marc Bernard (auteur principal). Le [chapitre 1](#) a été écrit par Élisé Wendlassida Miningou et Ramya Vivekanandan, avec la contribution d'Adrien Boucher et de Medjy Pierre-Louis. Le [chapitre 2](#) a été rédigé par Meg Ahern, l'analyse des données et les représentations graphiques ont été réalisées par Sissy Helguero Arandia, et des contributions ont été apportées par Sinead Andersen, Stuart Cameron, Jane Davies, Victoria A. Egbetayo, Christin McConnell, Eleni Papakosta, Heather Saunders, Fazle Rabbani, Nilse Ryman et Krystyna Sonnenberg. Jean-Marc Bernard, Johan Delory et Kyoko Yoshikawa Iwasaki sont les auteurs du [chapitre 3](#), auquel Élisé Wendlassida Miningou et Margaret Irving ont également contribué. Le [chapitre 4](#) a été rédigé par Jean-Marc Bernard, Mafaizath A. Fatoke Dato, Sai Sudha Kanikicharla et Arianne Wessal, avec la contribution d'Anne Guison-Dowdy, Tanvir Muntasim et Janne Kjaersgaard Perrier. Le [chapitre 5](#) a été écrit par Jean-Marc Bernard, Kyoko Yoshikawa Iwasaki et Yulia Makarova, et des contributions ont été apportées par Sinead Andersen, David Glass, Naoko Hosaka, Hadi Baber Khan, Ed Lamot, Élisé Wendlassida Miningou, Karen Schroh, Charles Tapp et Dan Zhang.

Nous remercions Geoff Adlide, Alice Albright, Alexandra Humme, Margarita Focas Licht, Rudraksh Mitra, Charles North, Karen Schroh et Theodore Talbot, qui ont relu le rapport dans son intégralité et ont apporté un grand nombre de suggestions essentielles. Wilson Idahosa Aiwuyor, Sven Baeten, Stuart Cameron, Talia de Chaisemartin, Anne Guison-Dowdy, Margaret Irving, Ed Lamot, Douglas Lehman, Janne Kjaers-

gaard Perrier, Morten Sigsgaard, Fazle Rabbani, Lucinda Ramos, Alvine Murielle Tchuathi Sangang, Alexandra Solano Rocha et Krystyna Sonnenberg ont également apporté des commentaires précieux sur certains chapitres ou sections.

Luis Crouch, Elizabeth King et Pauline Rose ont eu l'amabilité d'offrir gracieusement des idées pertinentes dans le cadre d'un examen externe par des pairs, ce dont nous leur sommes extrêmement reconnaissants.

Ce rapport a été préparé grâce aux conseils généreux et substantiels de Jo Bourne, directrice technique du GPE, et de Nidhi Khattri, responsable de l'équipe chargée des résultats et des performances. Le rapport a également été rendu possible grâce au travail inlassable de vérification, d'analyse et de représentation graphique des données réalisé par Sissy Helguero Arandia, Rudraksh Mitra et Kyoko Yoshikawa Iwasaki, et grâce à la précieuse analyse du coût des financements effectuée par Élisé Wendlassida Miningou. Meg Ahern s'est chargée de l'édition et des révisions générales. Krystyna Sonnenberg a finalisé et produit le rapport, avec le concours non négligeable de Kyoko Yoshikawa Iwasaki et Tianheng Li.

Nous souhaitons remercier les graphistes d'Accurat pour leur travail impressionnant. Par ailleurs, nous remercions Geoff Adlide, Alexandra Humme, Ludovica Pelliccioli et Chantal Rigaud, qui ont contrôlé la mise en page du rapport, ainsi que Jane Sunderland qui l'a corrigé. Nous tenons également à mentionner le soutien de nos collègues de l'Institut de statistique de l'UNESCO qui nous ont fourni des données et des contributions importantes.

Table des Matières

	<u>AVANT-PROPOS</u>	1
	<u>Remerciements</u>	3
	<u>Abréviations et sigles</u>	6
	<u>Codes des Pays</u>	7
	<u>Résumé analytique</u>	10
	<u>Introduction</u>	13
	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ÉQUITABLES	17
1	1.1. <u>Évaluer la crise de la qualité des apprentissages dans les pays en développement partenaires</u>	20
	1.2. <u>Les disparités au coeur de la crise de la qualité des apprentissages</u>	22
	1.3. <u>Évaluer les acquis pour améliorer la qualité des apprentissage</u>	25
	1.4. <u>Le soutien du GPE à l'amélioration des apprentissages</u>	28
	ÉQUITÉ, ÉGALITÉ DES GENRES ET INCLUSION DANS L'ACCÈS À L'ÉDUCATION	35
2	2.1. <u>Équité dans l'achèvement de l'éducation de base</u>	38
	2.2. <u>Enfants non scolarisés</u>	44
	2.3. <u>Soutien du GPE à l'équité dans l'éducation de base</u>	54
	2.4. <u>Protection et éducation de la petite enfance</u>	57

	DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EFFICIENTS	61
3	<ul style="list-style-type: none"> <u>3.1. Le financement national de l'éducation</u> <u>3.2. Améliorer l'efficacité dans l'enseignement primaire</u> <u>3.3. Le défi des enseignants</u> <u>3.4. Des données pour les systèmes éducatifs</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 64 67 69 75
	PLANIFICATION SECTORIELLE, SUIVI ET DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES	81
4	<ul style="list-style-type: none"> <u>4.1. Vers de meilleurs plans dans le secteur de l'éducation</u> <u>4.2. Suivi et dialogue sectoriels</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 84 91
	FINANCEMENTS ET PARTENARIAT	101
5	<ul style="list-style-type: none"> <u>5.1 Portefeuille de financements du GPE</u> <u>5.2. Performance des financements de mise en oeuvre</u> <u>5.3. L'efficacité de l'aide: un défi constant</u> <u>5.4. Financements: des progrès supplémentaires sont nécessaires</u> <u>5.5. Un partenariat renforcé</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 104 107 113 116 118
	<u>Références</u>	122
	<u>Annexes</u>	125

Abréviations et sigles

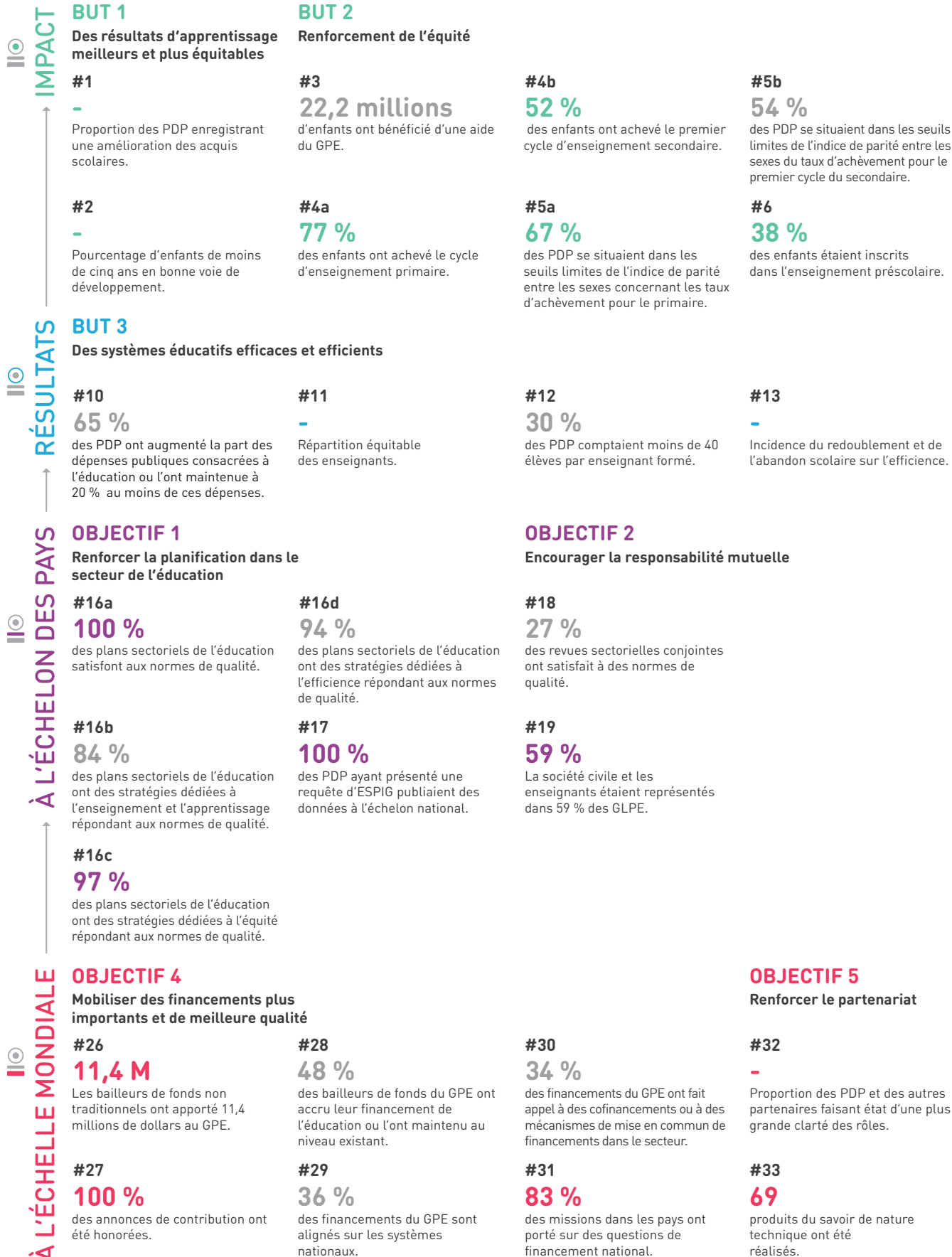
A4L	Évaluation au service des apprentissages
AMR	Programme d'activités mondiales et régionales
APD	Aide publique au développement
ASA	Plaidoyer et responsabilité sociale
BELDS	Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle
CEI	Coefficient d'efficacité interne
CIFF	Fondation du Fonds d'investissement pour l'enfance
DEA	Analyse par enveloppement des données
EGMA	Évaluation des aptitudes en mathématiques dans les petites classes
EGRA	Évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes
EPIN	Évaluation de la politique et des institutions nationales
ESPDG	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation
GAML	Alliance mondiale pour le suivi des acquis scolaires
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
ICH	Indice de capital humain
IIEPE	Institut international de planification de l'éducation
IOH	Indice d'opportunité humaine
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
JSR	Revue sectorielle conjointe
KIX	Échange de connaissances et d'innovations
LAS	Système d'évaluation de l'apprentissage
LLECE	Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation
NLA	Évaluation nationale de l'apprentissage

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
OSC	Organisations de la société civile
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDSEB	Programme de développement stratégique de l'éducation de base 2012-2021 (Burkina Faso)
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PDP	Pays en développement partenaire
PFC	Pays touchés par la fragilité et les conflits
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PISA-D	Programme PISA pour le développement
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PTE	Plan de transition de l'éducation
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SEA-PLM	Southeast Asia Primary Learning Metric
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
TIMSS	Enquête internationale sur les tendances observées en mathématiques et en sciences
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
TOSSD	Total Official Support For Sustainable Development

Codes des Pays

AFG	Afghanistan	KGZ	Kirghize, Rép.	SEN	Sénégal
ALB	Albanie	KIR	Kiribati	SLE	Sierra Leone
BGD	Bangladesh	LAO	Lao, RDP	SOM	Somalie
BEN	Bénin	LSO	Lesotho	SDN	Soudan
BTN	Bhoutan	LBR	Libéria	SSD	Soudan du Sud
BFA	Burkina Faso	MDG	Madagascar	TJK	Tadjikistan
BDI	Burundi	MWI	Malawi	TZA	Tanzanie
CPV	Cabo Verde	MLI	Mali	TCD	Tchad
KHM	Cambodge	MRT	Mauritanie	TLS	Timor-Leste
CMR	Cameroun	FSM	Micronésie (États fédérés de)	TGO	Togo
CAF	Centrafricaine, Rép.	MDA	Moldova	VUT	Vanuatu
COM	Comores	MNG	Mongolie	VNM	Viet Nam
CIV	Côte d'Ivoire	MOZ	Mozambique	YEM	Yémen
DJI	Djibouti	MMR	Myanmar	ZMB	Zambie
DMA	Dominique	NPL	Népal	ZWE	Zimbabwe
ERI	Erythrée	NIC	Nicaragua		
ETH	Éthiopie	NER	Niger		
GMB	Gambie	NGA	Nigéria		
GEO	Géorgie	UGA	Ouganda		
GHA	Ghana	UZB	Ouzbékistan		
GRD	Grenade	PAK	Pakistan		
GIN	Guinée	PNG	Papouasie Nouvelle Guinée		
GNB	Guinée-Bissau	ZAR	Rép. démocratique du Congo		
GUY	Guyana	COG	République du Congo		
HTI	Haïti	RWA	Rwanda		
HND	Honduras	VCT	Saint-Vincent-et-les- Grenadines		
PCI	Îles du Pacifique	LCA	Sainte-Lucie		
MHL	Îles Marshall	STP	Sao Tomé-et-Principe		
KEN	Kenya				

APERÇU DES RÉSULTATS



#7a

19 %

des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés.

#7b

32 %

des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.

#8a

1,27

Le taux de non-scolarisation des filles en âge de fréquenter l'école primaire était 1,27 fois supérieur à celui des garçons.

#8b

1,14

Le taux de non-scolarisation des filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire était 1,14 fois supérieur à celui des garçons.

#9

46 %

L'indice d'équité enregistre une amélioration dans 63 % des PDP.

#14

34 %

des PDP ont communiqué à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation.

#15

48 %

Proportion de PDP disposant d'un système d'évaluation des acquis scolaires.

OBJECTIF 3

Des financements du GPE efficaces et efficaces

#20

94 %

Proportion de financements utilisés pour soutenir les SIGE/systèmes d'évaluation de l'apprentissage.

#23

89 %

Les financements du GPE ont atteint 89 % de leur cible en matière de construction de salles de classe.

#25

89 %

des financements étaient en bonne voie.

#21

91 %

Les financements du GPE ont atteint 91 % de leur cible en matière de distribution de manuels scolaires.

#24a

100 %

des requêtes de financement du GPE ont défini des cibles pour la tranche variable.

#22

90 %

Les financements du GPE ont atteint 90 % de leur cible en matière de formation d'enseignants.

#24b

100 %

des financements ont atteint les cibles de la part variable.



Voir la **théorie du changement** du GPE page 14.

#34

57

actions de plaidoyer ont été conduites.

#36

44 %

du temps de travail du personnel du Secrétariat a été consacré aux fonctions axées sur les pays.

#35

100 %

des problèmes significatifs mis en évidence par des audits ont reçu des réponses satisfaisantes.

#37

100 %

des rapports de résultats et des rapports d'évaluation publiés.

	Jalon atteint				Non atteint
Indicateur de performance	N	N	N	N	N
Données insuffisantes	-	-	-	-	

*Pour chaque indicateur, voir les graphiques détaillés au début des chapitres, y compris les tendances au cours des dernières années et la ventilation par genre ainsi que par fragilité et conflit.

Résumé analytique

Lorsque le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a adopté le plan GPE 2020, sa stratégie pour la période 2016-2020, les partenaires ont choisi d'aborder la crise de la qualité des apprentissages de manière frontale, en se concentrant sur la qualité et l'équité de l'éducation. Le présent Rapport sur les résultats 2019, le troisième pour la stratégie actuelle, montre que le GPE réalise des progrès importants en ce qui concerne l'amélioration de la qualité des apprentissages pour tous les enfants. Un nombre croissant d'enfants intègrent et achèvent l'école dans les pays partenaires, et des avancées encourageantes sont observées au niveau des acquis scolaires.

Les partenaires collaborent à l'établissement de fondements solides et durables pour la qualité des apprentissages, grâce à l'amélioration de la planification sectorielle et à l'augmentation des investissements dans les systèmes d'information et d'évaluation des acquis scolaires. Pour avoir un effet transformateur, ces efforts devront à l'avenir être soutenus par un suivi systématique et inclusif des progrès, ainsi que par une utilisation accrue et améliorée des systèmes nationaux existants.

Les inégalités sont un défi mondial qui ne se limitent pas à notre secteur et qui nécessitent de faire preuve d'une grande vigilance. Les écarts fondés sur la richesse et la zone de résidence que l'on peut observer dans l'éducation sont encore importants, mais tendent à se réduire, tandis que l'écart entre filles et garçons demeure stable. Ce rapport offre des indications précieuses quant aux domaines sur lesquels les partenaires doivent concentrer les ressources pour aller plus loin et s'assurer que les systèmes éducatifs répondent aux besoins des enfants les plus marginalisés, tout en levant les obstacles qui les empêchent d'aller à l'école ou d'apprendre. L'attention portée aux enfants qui sont laissés-pour-compte n'est pas seulement ce qu'il y a de plus juste ; c'est aussi la meilleure façon d'améliorer les résultats généraux d'apprentissage et de réduire les problèmes d'inefficience.

Structuré en fonction de la théorie du changement du GPE, ce rapport présente les progrès et les réalisations du partenariat, mesurés par rapport aux jalons fixés dans le cadre de résultats. Il convient de l'utiliser comme un outil de suivi crucial, qui permet d'encourager la discussion sur la façon dont le GPE continuera à apprendre et à s'améliorer, afin de tenir la promesse d'une éducation de qualité pour tous les enfants.

NIVEAU DE L'IMPACT : APPRENTISSAGE, ACCÈS ET ÉQUITÉ

La mission du GPE consiste avant tout à obtenir des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables. L'amélioration de

la qualité des apprentissages est observable dans la plupart des pays en développement partenaires ayant des données disponibles, mais les progrès doivent s'accélérer : les niveaux absolus d'apprentissage demeurent faibles et il existe de grandes disparités d'apprentissage à l'intérieur de chaque pays. Des pays tels que le Niger, le Mali et le Tchad comptent moins de 20 % d'élèves atteignant les niveaux de compétence minimum en lecture et en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire. En revanche, d'autres pays en développement partenaires affichent plus de 80 % d'élèves qui atteignent les niveaux de compétence minimum en mathématiques ou en lecture à la fin de l'enseignement primaire (l'Albanie, la Tanzanie et le Viet Nam, par exemple).

La manière la plus efficace d'améliorer les résultats globaux consiste à se concentrer sur les enfants particulièrement défavorisés. Or il existe d'importantes disparités en fonction de la richesse ou de la zone de résidence : pour 100 d'enfants issus des familles les plus riches qui atteignent le niveau de compétence minimal à la fin de l'enseignement primaire, seuls environ deux tiers des enfants issus des familles les plus pauvres atteignent le ce même niveau de compétence. La parité entre les sexes dans les acquis scolaires affiche des variations importantes d'un pays à l'autre, filles ou garçons obtenant de meilleurs résultats en mathématiques, en lecture ou dans les deux matières, selon les cas. De plus, un trop grand nombre d'écoles ne transmettent pas les connaissances fondamentales. Dans dix pays, 45 % des écoles affichent de mauvaises performances, et moins de 20 % de leurs élèves atteignent le niveau de compétence minimum. Au Tchad et au Niger, plus de 80 % des écoles sont peu performantes en matière d'acquis scolaires, contre 1 % seulement au Burundi.

Des systèmes robustes d'évaluation des acquis scolaires peuvent aider un pays à utiliser ses données pour développer des stratégies destinées à améliorer non seulement la qualité des apprentissages de façon générale, mais aussi l'équité dans l'apprentissage. On observe des progrès réguliers dans l'amélioration des systèmes d'évaluation de l'apprentissage : 48 % des systèmes d'évaluation des acquis scolaires répondent à des normes de qualité en 2018, contre 40 % en 2015. Des efforts continus devraient produire de nouvelles améliorations à l'avenir ; 88 % de tous les financements de mise en œuvre de programmes du GPE en cours en juin 2018 incluent un soutien aux activités d'évaluation des acquis scolaires.

Une des priorités majeures du GPE consiste à s'assurer que davantage d'enfants, en particulier les plus marginalisés, soient en mesure de fréquenter l'école et d'achever leur éducation. Les taux d'achèvement ont continué à s'améliorer, un

plus grand nombre d'enfants terminant l'enseignement primaire (77 %) et le premier cycle du secondaire (52 %). Le Niger a nettement amélioré son taux d'achèvement du primaire ces dernières années, de même que Djibouti et la Côte d'Ivoire, tandis que la Tanzanie et Sao Tomé-et-Principe ont perdu du terrain. En ce qui concerne l'achèvement du premier cycle du secondaire, le Burundi, la République démocratique populaire (RDP) lao et le Timor-Leste ont réalisé d'importants progrès, tandis que la Tanzanie a connu un certain déclin. La proportion de filles achevant à la fois le primaire et le premier cycle du secondaire a également dépassé les jalons fixés, de même que la proportion d'enfants dans les pays touchés par la fragilité et les conflits (PFC) qui ont achevé le premier cycle du secondaire. De plus, la scolarisation préscolaire a continué à augmenter, atteignant 38 % dans l'ensemble en 2018.

Tandis que l'accès à l'éducation s'améliore en moyenne, le manque d'équité est le grand défi de notre époque. Les enfants issus des ménages les plus pauvres ne sont que 28 % à être aussi susceptibles d'achever le premier cycle du secondaire que les plus riches, et les enfants des zones rurales sont environ moitié moins susceptibles de l'achever que les enfants des zones urbaines. Le degré de disparité varie selon les pays : au Zimbabwe, 76 % des filles les plus pauvres dans les zones rurales achèvent le premier cycle du secondaire, contre 98 % des filles les plus riches dans les zones urbaines, tandis qu'au Mozambique, ce rapport est de 5 % contre 82 %. Toutefois, les données de l'indice d'équité montrent que ces écarts fondés sur la richesse et la zone de résidence, rural ou urbain, se réduisent de façon régulière.

On ne peut pas en dire de même pour les filles : tandis qu'un plus grand nombre de filles fréquentent et achèvent l'école, l'écart moyen entre les filles et les garçons demeure stable dans le partenariat. Bien que les garçons soient moins susceptibles que les filles d'achever leur scolarité dans certains pays, ces cas ne sont ni si fréquents ni, en général, si spectaculaires. Et lorsque les filles sont défavorisées dans l'achèvement de l'enseignement primaire, leur désavantage augmente généralement au premier cycle du secondaire. De même, les filles des PFC sont particulièrement défavorisées au premier cycle du secondaire. Cependant, on observe des progrès au niveau des pays, dans le sens où davantage de pays en développement partenaires se rapprochent de la parité entre les sexes pour l'achèvement de l'enseignement primaire et atteignent le jalon fixé. L'action en vue de l'égalité des sexes dans et par l'éducation demeure une priorité majeure du GPE, et des signes montrent que des fondations importantes sont posées : 97 % des plans de l'éducation ont une stratégie de prise en charge des groupes marginalisés qui répond à des normes de qualité. Dans le cadre des financements de mise en œuvre en cours en juin 2018, 60 millions de dollars ont été alloués à des activités spécifiquement centrées sur la promotion de l'égalité des sexes.

Une éducation inclusive et équitable de qualité requiert l'amélioration et l'équité de l'accès à l'école comme de la qualité des apprentissages, de telle sorte que tous les enfants

disposent des mêmes chances d'aller à l'école et d'apprendre. Cela implique de lever les obstacles par des approches à la fois ciblées et au niveau du système. Avec ses partenaires, le GPE soutient le renforcement des capacités pour une analyse et une planification sectorielles qui intègrent la notion de genre, treize nouvelles délégations nationales ayant reçu une formation à ce sujet en 2018. Le GPE soutient également des approches similaires en faveur de l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap. Les allocations de financements de mise en œuvre en cours en juin 2018 pour l'équité et l'apprentissage s'établissaient respectivement à un total de 582 millions de dollars et 373 millions de dollars.

NIVEAU DES RÉSULTATS : DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EFFICIENTS

L'utilisation efficiente des ressources est cruciale pour réaliser les buts stratégiques d'équité et de qualité des apprentissages. Les données issues de 25 pays suggèrent qu'en moyenne, 37 % de toutes les dépenses dans le secteur de l'éducation ont couvert les coûts liés au redoublement et à l'abandon scolaire. La proportion de pays en développement partenaires affichant moins de 40 élèves par enseignant formé a augmenté, passant de 24 % en 2017 à 30 % en 2018. Toutefois, de nombreux pays, en particulier en Afrique subsaharienne et dans les PFC, ont des difficultés à avoir suffisamment d'enseignants formés, et l'affectation des enseignants est largement inégale, ce qui contribue à des disparités dans les acquis scolaires. Parmi les pays en développement partenaires dont le ratio élèves-enseignant formé est supérieur à 40 dans la série de données de 2018, les pays avec un ratio qui s'est dégradé sont plus nombreux que les pays qui ont vu une amélioration. La Côte d'Ivoire était un des rares pays à avoir nettement amélioré son ratio élèves-enseignant formé, passé de 50,1 à 42,5, plus de deux ans auparavant : le gouvernement a formé 24 000 élèves-enseignants et 16 797 enseignants en activité entre 2012 et 2017 avec le soutien du projet cofinancé par le GPE et la Banque mondiale. Tous les financements de mise en œuvre du GPE qui étaient en cours en juin 2018 prévoyaient un soutien à la formation des enseignants, et 350 000 enseignants ont été formés avec le soutien financier du GPE au cours de l'exercice 2018.

Il est crucial d'avoir la capacité de collecter, de communiquer et d'utiliser des données sur les principaux indicateurs pour pouvoir suivre et améliorer l'éducation au niveau des pays. Bien que trop peu de pays en développement partenaires communiquent actuellement un nombre suffisant de données sur les indicateurs mondiaux à l'Institut de statistique de l'UNESCO, leur nombre croît lentement et la tendance globale est positive. À travers ses financements et son engagement international, le GPE donne la priorité au renforcement des données ce qui contribuera à de nouvelles améliorations. Désormais, 94 % des financements de mise en œuvre soutiennent des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, contre 38 % en 2015.

L'augmentation du financement national est essentielle à la durabilité de systèmes éducatifs de qualité. Le volume des dépenses nationales pour l'éducation a augmenté de 2,1 milliards de dollars entre 2015 et 2017. En 2017, près de la moitié (46 %) des pays en développement partenaires ont consacré 20 % ou plus de leurs dépenses publiques à l'éducation, et 19 % des autres pays en développement partenaires ont augmenté leurs dépenses publiques de l'éducation. Cependant, la part du financement national réservée à l'éducation a diminué dans les PFC.

OBJECTIFS AU NIVEAU NATIONAL ET MONDIAL : PLANIFICATION ET SUIVI SECTORIELS, FINANCEMENT ET PARTENARIAT

L'appui technique et financier à la planification et à la mise en œuvre du secteur de l'éducation a toujours été au cœur de l'activité du GPE. La qualité des plans de l'éducation s'est nettement améliorée, 100 % des plans répondant aux normes de qualité en 2018 contre 58 % en 2015. La planification sectorielle est également plus inclusive, étant donné que des groupes locaux des partenaires de l'éducation ont accru la représentation de la société civile et des organisations d'enseignants en leur sein. Les évaluations dans les pays montrent que les processus et le soutien du GPE ont contribué à cette amélioration.

Malgré leur respect des normes de qualité, un tiers des plans sectoriels de l'éducation, essentiellement dans des PFC, sont jugés « non réalisables », ce qui signifie qu'ils ne comportent pas une analyse suffisante des contraintes financières et des difficultés de mise en œuvre à surmonter. De plus, le suivi de la mise en œuvre des plans sectoriels demeure faible dans les pays. Moins de la moitié des pays en développement partenaires a organisé une revue sectorielle conjointe en 2018, et la qualité globale des revues sectorielles conjointes est mauvaise avec seulement 27 % d'entre elles répondant aux normes de qualité en 2018, contre 29 % en 2015. Les évaluations nationales ont également décelé des faiblesses en ce qui concerne la mise en œuvre et le suivi des plans.

La principale opportunité qui s'offre maintenant au GPE est d'utiliser sa réussite en matière de planification sectorielle, afin de renforcer le suivi et la mise en œuvre des plans. Un examen récent des rôles et responsabilités au niveau national dans le partenariat contribue à établir des liens plus solides entre la planification sectorielle et la mise en œuvre, et renforce le soutien à la mise en œuvre et au suivi des plans. Le GPE exerce une influence qui lui permet de rassembler les partenaires autour d'un plan et d'assurer une meilleure coordination conduisant à une meilleure mise en œuvre. Or cette influence peut être renforcée par une harmonisation et un alignement accrus de ses financements de mise en œuvre. Deux tiers des financements de mise en œuvre du GPE font encore appel à des modalités autonomes de financement, peu alignées sur les systèmes nationaux. L'adoption

par les agents partenaires du GPE de meilleures approches en termes de modalités de financement tenant compte des capacités des systèmes nationaux, par exemple grâce à une plus grande utilisation des mécanismes de mise en commun des financements, pourrait renforcer considérablement l'efficacité de l'appui du GPE à la mise en œuvre des plans de l'éducation, tout en permettant d'élargir leur potentiel de renforcement des systèmes. Avec 37 pays qui devraient présenter une requête pour de nouveaux financements entre avril 2019 et août 2020, le GPE dispose d'une fenêtre d'opportunité sans précédent pour améliorer la façon dont il apporte son soutien financier aux pays en développement partenaires.

De façon générale, le soutien extérieur au GPE s'améliore. En 2018, les bailleurs de fonds ont contribué au GPE à hauteur de 638 millions de dollars — le niveau le plus élevé de contribution annuelle depuis sa création — en raison du succès de la conférence de financement du GPE qui s'est tenue à Dakar en février 2018. Les annonces de contribution au GPE pour 2018-2020 ont augmenté de plus d'un milliard de dollars par rapport au montant annoncé pour la précédente période de trois ans.

L'appui du GPE continue de placer un fort accent sur la façon dont il alloue le financement aux pays. Entre juillet 2017 et juin 2018 (exercice 2018), plus de la moitié du total des financements de mise en œuvre a été décaissée dans des pays touchés par la fragilité et les conflits. Près des trois quarts du total des financements de mise en œuvre ont été alloués à des pays d'Afrique subsaharienne, foyer de 54 % des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire à l'échelle mondiale. Par ailleurs, 59 % des allocations de financements de mise en œuvre ont été décaissées en faveur de pays à faible revenu. Les activités de financement liées à la qualité des apprentissages ont reçu 40 % des allocations totales de financement, les activités liées à l'équité (but stratégique 2), 26 %, et les activités liées aux systèmes (but stratégique 3), 29 %.

Les difficultés particulières auxquelles sont confrontés les PFC apparaissent à de multiples reprises dans le présent rapport. Ces pays affichent un plus grand nombre d'enfants non scolarisés et les disparités en matière d'achèvement de la scolarité sur la base de la richesse, de la zone de résidence et du genre sont plus importantes en moyenne qu'elles ne le sont dans les pays qui ne sont pas touchés par la fragilité et les conflits. Les PFC rencontrent des difficultés à recruter suffisamment d'enseignants formés, et seuls 12 % d'entre eux affichent moins de 40 élèves par enseignant formé. En raison de priorités concurrentes, le financement national est particulièrement problématique dans les PFC, étant donné que seuls 53 % d'entre eux ont consacré 20 % ou plus de leurs dépenses publiques à l'éducation ou augmenté leurs dépenses dans le secteur de l'éducation en 2017. Cependant, certains PFC s'améliorent rapidement dans quelques domaines et surpassent les pays qui ne sont pas des PFC dans d'autres, comme en ce qui concerne le caractère inclusif des groupes locaux des partenaires de l'éducation.

Introduction

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), composé de multiples parties prenantes et d'un fonds, s'est donné pour mission d'améliorer l'éducation dans les pays les plus pauvres du monde et dans ceux qui comptent le plus d'enfants non scolarisés. Fondé en 2002, il s'emploie à tirer pleinement parti de la collaboration entre des pays en développement, des pays donateurs, la société civile, des fondations, le secteur privé et la jeunesse (représentée par les organisations de la société civile) afin de promouvoir une éducation inclusive et de qualité pour tous.

Le partenariat met en œuvre le plan stratégique GPE 2020, son plan stratégique pour la période 2016-2020, qui définit une série de mesures ambitieuses pour la réalisation des trois buts stratégiques suivants:

- **But stratégique 1:** Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables grâce à un enseignement et un apprentissage de qualité
- **But stratégique 2:** Renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, leur handicap, leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité
- **But stratégique 3:** Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces offrant des services d'éducation équitables et de qualité pour tous

Ces efforts sont alignés sur l'objectif de développement durable 4, l'engagement mondial en faveur d'une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous.

Il s'agit du troisième rapport sur les résultats au regard du plan stratégique GPE 2020. Il présente les progrès et les réalisations du partenariat, mesurés à l'aune des jalons fixés pour 2017-2018 par le cadre de résultats. Il indique aussi les aspects sur lesquels des améliorations devront être apportées et fait ressortir les principales mesures prises par le partenariat en vue d'atteindre les trois buts stratégiques. Ce rapport est donc un outil de suivi, qui informe le partenariat sur les progrès et les problèmes existants, et qui facilite la prise de décisions sur les changements de cap nécessaires. Il ne vise pas à évaluer l'impact du GPE, cette fonction étant exécutée dans le cadre de plusieurs évaluations, conformément à la stratégie de suivi et d'évaluation. Toutefois, lorsque les résultats de ces évaluations sont connus, le rapport les présente pour compléter

les constats qu'il fait et enrichir le message qu'il adresse au partenariat. Le rapport a également pour ambition de nourrir la concertation sur les questions clés liées à l'éducation et aux opérations dans tout le partenariat, pour permettre au GPE de continuer à apprendre et à s'améliorer.

LA THÉORIE DU CHANGEMENT ET LE CADRE DE RÉSULTATS DU GPE

Élaborée en 2015 pour orienter le plan stratégique GPE 2020, la théorie du changement décrit la voie à suivre pour atteindre le premier but stratégique : des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables (figure 1). La théorie du changement pose en principe que le renforcement du système éducatif national (but 3) est une condition préalable à l'amélioration des résultats d'apprentissage (but 1) ainsi qu'au renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion (but 2). Des systèmes éducatifs nationaux renforcés, efficaces et efficaces dépendent de leur côté de la mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation de qualité, de la responsabilité mutuelle des intervenants et d'une concertation inclusive sur les politiques à mener, et par la gestion efficiente des financements du GPE, qui sont des objectifs du partenariat à l'échelon des pays.

À l'échelle mondiale, les objectifs du GPE sont de 1) mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité, et 2) renforcer le partenariat. Les activités qui sous-tendent les objectifs mondiaux sont le socle de la mise en commun des ressources financières, des savoirs et des actions coordonnées de diverses parties prenantes en faveur de la réalisation des objectifs du plan stratégique GPE 2020. La théorie du changement s'accompagne d'un cadre de résultats qui englobe une série de 37 indicateurs de réalisation des buts et objectifs du GPE. À chacun de ces indicateurs est associé un ensemble de jalons qui permettent de suivre les progrès réalisés par le partenariat de 2015 à 2020 (voir annexe A). Les données relatives à ces indicateurs sont recueillies auprès des pays en développement partenaires et à partir de bases de données internationales, telles que celle de l'Institut de statistiques de l'UNESCO, ainsi qu'auprès du Secrétariat du GPE.



STRUCTURE DU RAPPORT SUR LES RÉSULTATS 2019

Les cinq chapitres du présent rapport s'articulent autour de la théorie du changement. Les trois premiers chapitres sont consacrés à chacun des trois buts stratégiques : apprentissage, équité et systèmes, respectivement. Le chapitre 4 traite des objectifs stratégiques 1 et 2, sur le renforcement de la planification et de la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation, et sur la responsabilité mutuelle. Enfin, le chapitre 5 porte sur les objectifs stratégiques 3, 4 et 5 : financements du GPE; mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité au service de l'éducation; et renforcer le partenariat. Les indicateurs ne sont pas présentés dans l'ordre strict de leur numérotation, afin de mieux faire ressortir certains liens importants existant entre différents aspects de la théorie du changement. Par exemple, l'indicateur 15 (systèmes d'évaluation des résultats d'apprentissage) devrait normalement être traité dans le cadre du but stratégique 3, mais il est examiné au chapitre 1 car il s'agit d'un élément important de mesure de l'apprentissage.

COMPRENDRE LES RÉSULTATS PRÉSENTÉS

Il est utile d'interpréter les résultats présentés en gardant à l'esprit les données disponibles et la façon dont fonctionnent le plan stratégique GPE 2020 et sa théorie du changement.

- › La plupart des données qu'utilise le GPE pour les indicateurs de résultats et d'impact des buts stratégiques proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO, d'enquêtes auprès des ménages et de programmes d'évaluation des apprentissages, et datent d'au moins deux ans, du fait du temps nécessaire à la collecte, le traitement, l'analyse et la publication de cette information. Pour cette raison, certaines des données de 2018 correspondent à des résultats de 2016 qui, eux-mêmes, sont le fruit de mesures prises avant 2016. Ces données donnent toutefois des informations essentielles sur la tendance des résultats dans le secteur de l'éducation des différents partenaires en développement et sur les principaux problèmes auxquels ils se heurtent dans ce secteur. Les niveaux inférieurs de la théorie du changement, auxquels correspondent les cinq objectifs stratégiques (voir figure I.1), précisent comment les buts stratégiques bénéficient de l'appui du travail opérationnel et des activités de plaidoyer du GPE. Les données sur ces objectifs sont généralement recueillies par le Secrétariat et sont plus récentes, remontant à l'année ou à l'exercice précédent. Il s'agit aussi de domaines dans lesquels les décisions du GPE peuvent le plus souvent se refléter rapidement dans le travail opérationnel du partenariat et se traduire par des progrès dans la mise en œuvre pendant la période couverte par le plan stratégique GPE 2020.
- › Le GPE a adopté un nouveau modèle de financement en 2014 et a commencé à le mettre en œuvre progressivement en 2015. Au 31 décembre 2018, 28 financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (trois en 2015, 5 en 2016, 5 en 2017 et 15 en 2018) avaient été alloués en application du modèle de financement adopté par le Conseil d'administration du GPE en mai 2014. La majorité des pays en développement partenaires devraient présenter une requête de financement pour la mise en œuvre de ces programmes au cours des 18 prochains mois.

Un élève de troisième année lit à voix haute lors d'une évaluation nationale de l'apprentissage soutenue par le GPE à Khartoum, au Soudan. Dans le cadre de cette Évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes (EGRA), il doit identifier les lettres et les lire à haute voix. Son professeur fait aussi la même évaluation.

Crédit photo: GPE/Kelley Lynch



CHAPITRE

1

Résultats d'apprentissage équitables

APERÇU DES RÉSULTATS

IMPACT

BUT 1

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

#1

Proportion de PDP et d'autres partenaires signalant une clarification des rôles.

-

*20 pays pour lesquels des données sont disponibles.

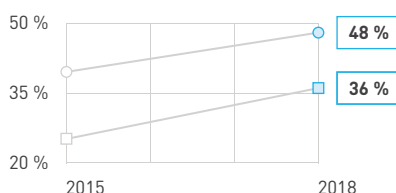
RÉSULTATS

BUT 3

Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces

#15

48 % des PDP disposent d'un système d'évaluation des acquis scolaires.



*29 pays disposent d'un système d'évaluation des acquis scolaires satisfaisant aux normes de qualité.

2018-2020	34
2013-2017	25

Les PDP ayant participé à des évaluations des acquis scolaires transnationales (régionales et internationales) sont de plus en plus nombreux.

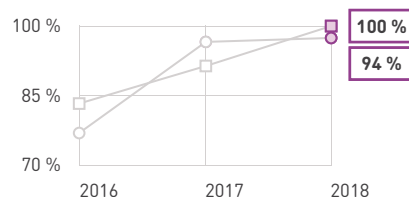
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 3

Des financements du GPE efficaces et efficaces

#20

94 % de financements soutenant les SIGE/systèmes d'évaluation de l'apprentissage.



*88 % des financements de mise en œuvre en cours durant l'exercice 2018 investissaient dans des activités liées à l'évaluation des acquis scolaires.

	Référence	Jalon annuel atteint	Jalon annuel non atteint
Total	○	●	●
PFC	□	■	■
Données insuffisantes	-	-	-

PRINCIPAUX RÉSULTATS

> Si certains progrès dans l'amélioration des résultats d'apprentissage sont encourageants, **un nombre trop important d'écoles ne transmettent pas les connaissances fondamentales**. Au sortir du primaire, près de la moitié des élèves n'ont pas acquis les savoirs fondamentaux en mathématiques et plus d'un tiers ont des difficultés en lecture.

> **La qualité des systèmes d'évaluation des acquis scolaires s'améliore**. Près de la moitié d'entre eux satisfont désormais aux normes de qualité, contre 40 % en 2015.

> **Quatre-vingt-quatorze pour cent des financements appuient les systèmes d'évaluation des acquis scolaires** et/ou d'autres systèmes d'information sur l'éducation, ce qui représente une augmentation considérable au cours des deux dernières années.

> Quarante pour cent des financements de mise en œuvre en cours en juin 2018 ont été expressément alloués à **des activités destinées à améliorer la qualité des apprentissages, soit un montant de près de 600 millions de dollars**.

CHAPITRE

1

Résultats d'apprentissage équitables

En conformité avec l'Objectif de développement durable (ODD) 4, la recherche de résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables est au cœur du plan stratégique GPE 2020 (but stratégique 1)¹. On constate de plus en plus que les pays en développement sont aux prises avec une crise de la qualité des apprentissages, dont l'équité constitue une dimension prépondérante² : dans tous ces pays, les populations défavorisées sont les plus susceptibles d'obtenir les résultats d'apprentissage les plus faibles.

Ce chapitre présente une vue d'ensemble des observations recueillies à ce jour à propos de l'indicateur 1 des résultats du GPE, qui évalue la proportion de pays en développement partenaires (PDP) qui enregistrent une amélioration des résultats d'apprentissage. Il met ensuite en relief les informations les plus récentes disponibles sur les acquis scolaires dans les pays du GPE et présente une analyse qui souligne l'importance des données pour traiter la question de la qualité des apprentissages. Le chapitre se termine en exposant les progrès que les pays réalisent dans l'instauration de systèmes d'évaluation des acquis scolaires et la façon dont les fonds du GPE financent la qualité des apprentissages et le renforcement de ces systèmes.

1.1. Évaluer la crise de la qualité des apprentissages dans les pays en développement partenaires

AMÉLIORATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES

Indicateur 1

Le GPE suit les tendances en matière de résultats d'apprentissage au moyen des évaluations des acquis scolaires internationales, régionales et nationales disponibles. L'indicateur 1 du cadre de résultats du GPE couvre la proportion de pays partenaires qui enregistrent une amélioration des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base sur la période du plan stratégique 2016-2020 (GPE 2020)³. Sur 20 pays en développement partenaires qui disposent de données, 13 pays (65 %) affichent une amélioration de la qualité des apprentissages par

rapport à la période de référence, qui couvre les améliorations entre 2000-2010 et 2011-2015⁴.

Le jalon fixé pour 2018 mesure les améliorations entre 2011-2015 et 2016-2017. À l'heure actuelle, pour ce jalon, on ne dispose de données sur l'évaluation des acquis scolaires comparables que pour trois pays : la Géorgie, le Népal et le Rwanda⁵. La qualité des apprentissages s'est améliorée en Géorgie et au Rwanda, mais non au Népal. D'ici 2020, le GPE devrait présenter des données sur l'indicateur 1 provenant de 26 pays.

ÉVALUER LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES

Si on examine les données disponibles à ce jour, les acquis scolaires enregistrent une amélioration entre 2000 et 2018 dans 70 % des pays en développement partenaires (16 sur 23), dont quatre sur six pays touchés par la fragilité et/ou les conflits (PFC)⁶.

1. Pour en savoir plus sur le but stratégique 1 du plan GPE 2020, voir : <https://www.globalpartnership.org/content/plan-strategique-gpe-2020>.
2. UNESCO, *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*, Rapport de suivi sur l'EPT, 2013-2014 ; Commission de l'éducation, *La Génération d'apprenants* ; Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018* ; GPE, *Rapport sur les résultats 2018* (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-2018-sur-les-resultats>.
3. Pour en savoir plus sur la méthodologie employée pour un indicateur, remplacer X par le numéro de l'indicateur dans l'adresse URL ci-dessous : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>.
4. Albanie, Cambodge, Éthiopie, Géorgie, Ghana, Honduras, République kirghize, Lesotho, Malawi, Moldova, Nicaragua, Tanzanie et Yémen.
5. Un autre pays, la Côte d'Ivoire, avait de nouvelles données sur l'apprentissage, mais celles-ci n'étaient pas comparables aux données des évaluations précédentes. Cinq autres pays, le Bangladesh, le Cambodge, l'Éthiopie, le Honduras et la RDP ao, devaient déclarer des données sur l'évaluation des acquis scolaires cette année. Cependant, aucune donnée n'était disponible à la date de la présente analyse.
6. Albanie, Burkina Faso, Cambodge, Djibouti, Éthiopie, Géorgie, Ghana, Honduras, Gambie, Lesotho, Malawi, Moldova, Nicaragua, Rwanda, Tanzanie et Zimbabwe.

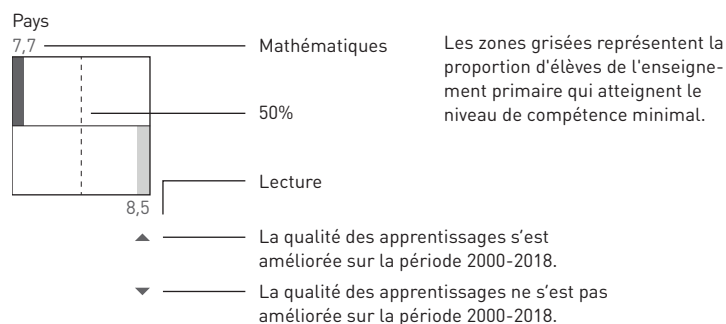
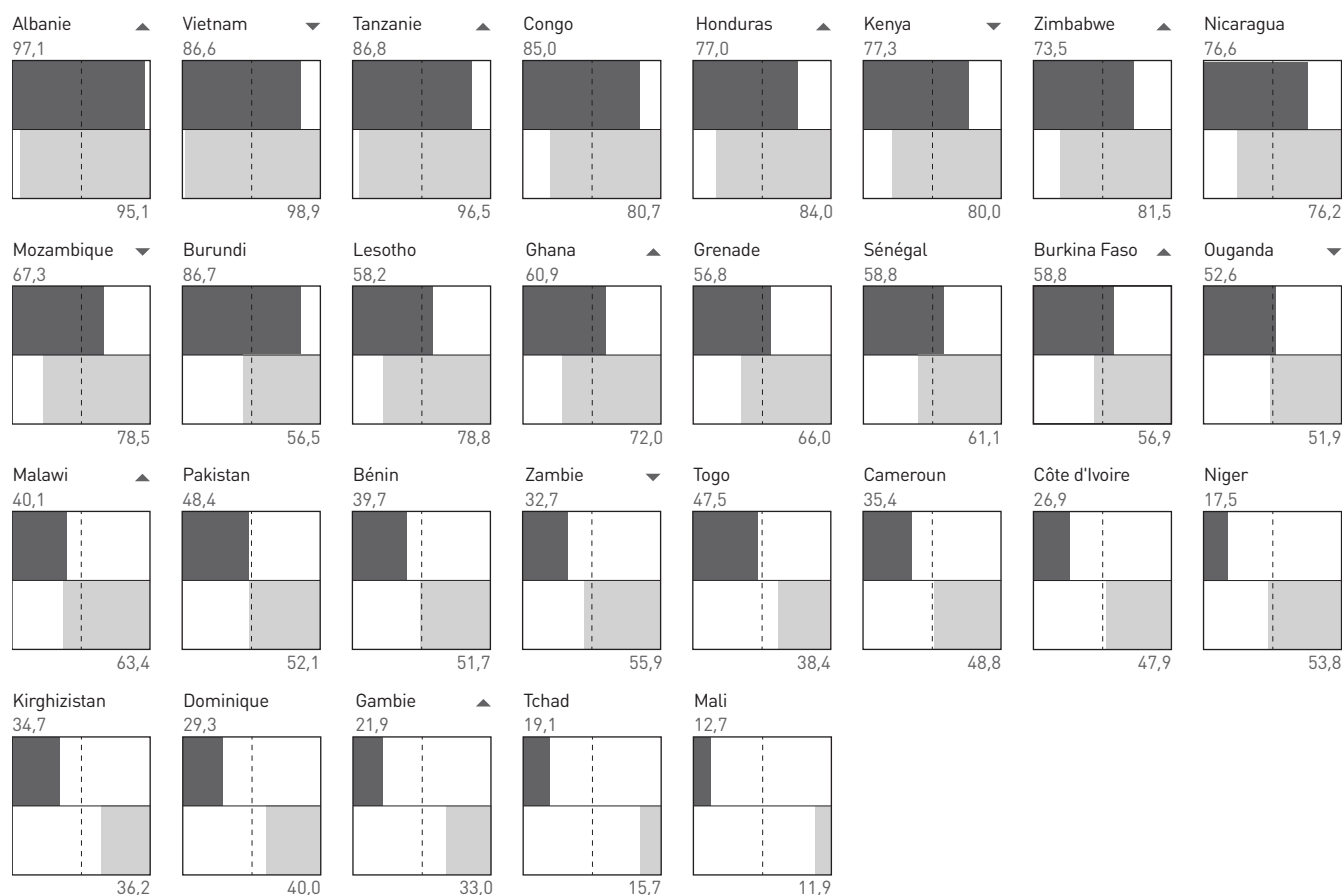
Il faut situer ce résultat dans un contexte plus général de niveaux des apprentissages faibles⁷. En moyenne, dans les pays en développement partenaires pour lesquels on dispose de données jusqu'en 2016 (voir figure 1.1)⁸, moins de

50 % des élèves des petites classes atteignent les niveaux de compétence minimaux en lecture et en mathématiques. La proportion d'élèves qui atteignent les niveaux de compétence minimaux au sortir du primaire est plus forte, avec 63,3 % en

FIGURE 1.1.

DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE VARIABLES PARMIS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES.

Proportion d'élèves du primaire qui atteignent le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire



Source

Compilation du GPE reprenant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (données les plus récentes disponibles entre 2005 et 2015), et indicateur 1 du cadre de résultats du GPE.

Note

Sur les 23 pays disposant de données sur l'amélioration des résultats d'apprentissage sur la période 2000-2018, 13 disposent également de données de l'ISU sur la proportion d'élèves, qui au sortir du primaire, atteignent le niveau minimal de compétences en lecture et mathématiques. Les données utilisées pour cette figure proviennent de diverses évaluations et ne sont pas nécessairement comparables entre elles.

7. Plus de 387 millions d'enfants d'âge primaire dans le monde n'apprennent pas les savoirs fondamentaux en lecture et en mathématiques, et deux tiers des enfants qui n'apprennent pas sont scolarisés (ISU, *Plus de la moitié des enfants et des adolescents n'apprennent pas dans le monde*, septembre 2017).

8. Trente pays en développement partenaires disposent de données sur l'ODD 4.1.1.

lecture et 53,4 % en mathématiques⁹, même si la performance globale reste faible. En comparaison, la proportion d'élèves des pays à revenu faible et intermédiaire qui atteignent les niveaux de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire est légèrement plus élevée, et s'établit respectivement à 68 % et 60 %. Les niveaux de compétence étant cependant différents d'une évaluation à l'autre, la comparabilité est limitée.

Ces données sont antérieures au plan GPE 2020. Le cycle 2019 d'évaluations régionales et internationales, qui fait le lien entre les évaluations régionales (Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation [LLECE] et PASEC), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'enquête internationale sur les tendances observées en mathématiques et en sciences (TIMSS), devrait offrir une image plus précise de la situation et des informations plus récentes sur l'état de la qualité des apprentissages dans les pays du GPE.

L'ampleur de la crise de la qualité des apprentissages varie d'un pays à l'autre. Dans 9 des 30 pays en développement partenaires qui disposent de données, plus de la moitié des élèves n'atteignent pas le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire (figure 1.1.). Parmi ces PDP, des pays comme le Tchad, le Mali et le Niger enregistrent moins de 20 % d'élèves qui atteignent le niveau minimal de compétence à la fois en lecture et en mathématiques au sortir du primaire. Cependant, dans d'autres pays en développement partenaires, plus de 80 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence en mathématiques ou en lecture au sortir du primaire (en Albanie, en Tanzanie et au Viet Nam par exemple). Le Recueil de données de l'ODD 4 de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) montre que, tandis que la qualité des apprentissages s'améliore dans certains des pays en développement partenaires les plus performants, elle recule dans d'autres moins performants, signe que les difficultés auxquelles certains pays en développement partenaires sont confrontés en matière de qualité des apprentissages sont particulièrement préoccupantes¹⁰. Ce phénomène souligne par ailleurs le potentiel que peut avoir le partage de connaissances parmi les pays en développement partenaires concernant les bonnes pratiques pour l'amélioration de la qualité des apprentissages¹¹.

1.2. Les disparités au cœur de la crise de la qualité des apprentissages

DES DISPARITÉS MAJEURES EN MATIÈRE DE QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DANS LES PDP

Les données montrent de plus en plus que les populations pauvres et marginalisées sont désavantagées en matière d'acquis scolaires¹². Dans la plupart des pays en développement, les disparités sont si profondes que pour parvenir à une amélioration majeure de la qualité des apprentissages, il faudra se focaliser sur ceux qui n'apprennent pas du tout¹³. Dans les pays en développement partenaires, ces disparités sont liées à la situation socio-économique (en faveur des élèves issus des ménages les plus riches) et la zone de résidence (en faveur des élèves des zones urbaines) (figure 1.2.). Or, dans ces mêmes pays, la tranche la plus pauvre de la population vit le plus souvent dans les zones rurales. Pour cette raison, les disparités en matière de qualité des apprentissages entre la population riche et la population pauvre est fortement corrélée aux disparités en matière de qualité des apprentissages entre les élèves urbains et les élèves ruraux¹⁴.

Même si la moyenne parmi les pays en développement partenaires semble indiquer dans l'ensemble une parité entre filles et garçons en matière de résultats d'apprentissage, les données au niveau des pays montrent que les filles ou les garçons restent désavantagés dans un grand nombre d'entre eux. En lecture, les filles font mieux que les garçons dans 10 des 18 pays pour lesquels on dispose de données, de même qu'en mathématiques dans 8 de ces 18 pays. En mathématiques, les filles sont désavantagées dans les pays comme le Tchad, la Côte d'Ivoire et le Niger, et les garçons dans les pays comme le Burundi, le Malawi et la Zambie (voir Annexe D). L'indice de parité entre les filles et les garçons en lecture et en mathématiques est très variable d'un pays à l'autre.

En moyenne, au sortir du primaire, 73,9 % des enfants issus des 20 % des ménages les plus riches atteignent le niveau minimal de compétence en lecture pour ce niveau, contre 47,8 % pour les 20 % les plus pauvres (voir Annexe E). Le Cameroun, le Niger et la République du Congo font partie des pays dans lesquels les disparités en matière de situation socio-économique et de zone de résidence sont les plus fortes. Au Niger, en moyenne, moins de 8 % de tous les élèves qui sortent du primaire atteignent le niveau minimal de compétence en lecture¹⁵. Les enfants issus des 20 % des ménages les plus pauvres ne sont que 2 % à atteindre ce niveau.

9. Calculs du GPE reprenant les données de l'ISU sur l'ODD 4.1.1.

10. Par exemple, les acquis scolaires sont relativement faibles et en recul en Zambie et au Mozambique (voir Recueil de données de l'ODD 4, Annexe, figure 1.2).

11. En 2018, le GPE a élaboré un nouveau mécanisme de financement (Échange de connaissances et d'innovations), ayant pour vocation de promouvoir l'échange des connaissances parmi les pays en développement partenaires du GPE.

12. Il convient de remédier aux disparités dans les acquis scolaires dans les pays en développement en se concentrant sur le bas de la pyramide (communautés pauvres et marginalisées), selon D. Wagner, S. Wolf et R. Boruch, *Learning at the Bottom of the Pyramid: Science, Measurement, and Policy in Low-Income Countries*.

13. L. Crouch et M. Gustafsson, « Worldwide Inequality and Poverty in Cognitive Results: Cross-Sectional Evidence and Time-Based Trends. »

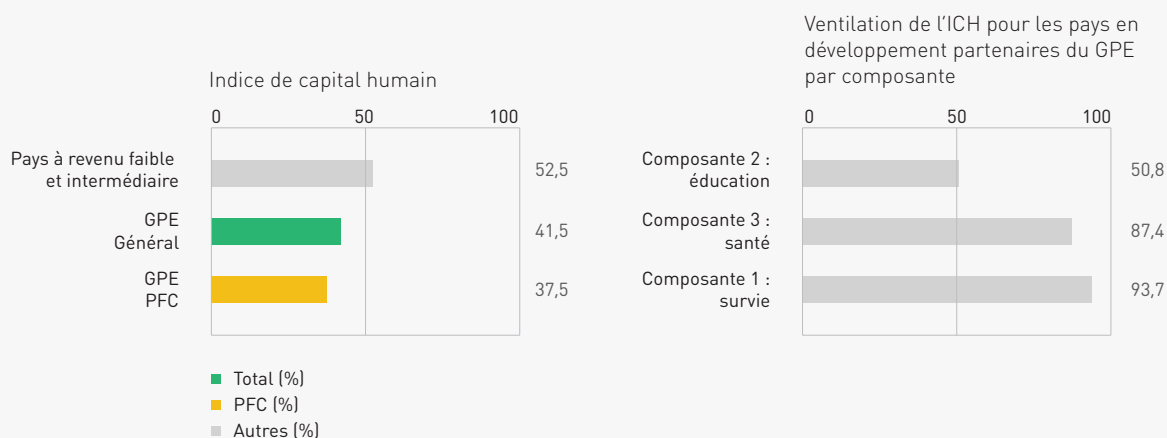
14. Corrélation entre les indices de parité « situation socioéconomique » et « zones rurales/urbaines » : $R^2 = 0,94$.

15. Voir Annexe E.

ENCADRÉ 1.1.

LES ACQUIS SCOLAIRES ET L'INDICE DE CAPITAL HUMAIN DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES

Le renforcement de la qualité des apprentissages est un aspect particulièrement important de l'amélioration du capital humain dans les pays en développement partenaires. L'indice de capital humain (ICH) moyen établi par la Banque mondiale pour les PDP montre que la productivité escomptée d'un enfant né aujourd'hui lorsqu'il entrera dans la vie active ne représente que 41 % de ce qu'elle serait s'il jouissait d'une pleine santé et suivait un cycle complet d'éducation de qualité jusqu'à 18 ans^a. La figure ci-dessous montre que, des trois dimensions de l'indice de capital humain, c'est la composante éducation qui affiche les moins bons résultats dans les pays en développement partenaires. Autrement dit, la faible productivité escomptée des travailleurs dans les pays en développement partenaires est avant tout imputable aux mauvais résultats en ce qui concerne le nombre d'années de scolarité corrigé en fonction de la qualité des apprentissages par enfant. Ces résultats montrent qu'il est primordial d'améliorer l'accès à une éducation de qualité pour favoriser le développement du capital humain, la productivité et le développement économique dans les pays en développement partenaires.



Source

Compilation du GPE reprenant les données du Projet sur le capital humain de la Banque mondiale.

Note

La composante éducation de l'ICH inclut deux indicateurs : le score d'apprentissage et le nombre d'années de scolarité escomptées. La composante survie inclut la probabilité de survie jusqu'à 5 ans. La composante santé inclut deux indicateurs : la proportion d'enfants de moins de 5 ans qui ne souffrent pas d'un retard de croissance et la proportion d'adolescents de 15 ans qui survivent jusqu'à 60 ans.

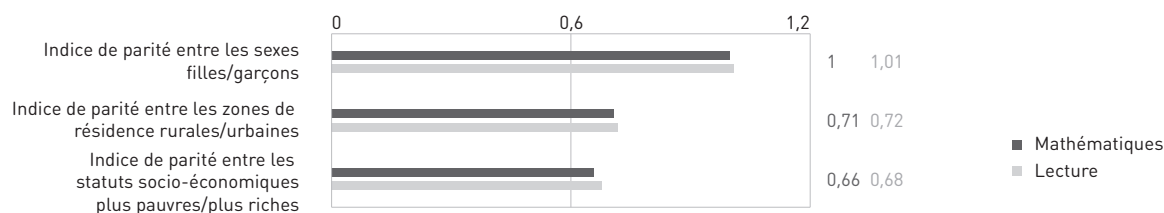
Les pays en développement partenaires doivent améliorer sensiblement leurs résultats en matière de qualité des apprentissages pour atteindre le niveau de référence d'une qualité des apprentissages optimale défini par l'indice de capital humain^b. Le score moyen dans les pays en développement partenaires (371), tel que l'établissent les résultats obtenus aux tests harmonisés, se situe non seulement en dessous de la moyenne des pays à revenu faible et intermédiaire (401), mais également loin du niveau de référence de 625 définis comme illustrant la pleine productivité en rapport avec la qualité des apprentissages.

- Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2019*. Pour en savoir plus sur l'indice de capital humain, voir le site du Projet sur le capital humain: <http://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>.
- La composante éducation de l'ICH, le nombre d'années escomptées de scolarité corrigé en fonction de la qualité des apprentissages, associe les informations sur la quantité d'éducation qu'un enfant peut escompter recevoir avant ses 18 ans à une mesure de la qualité : quels sont les acquis scolaires des enfants comme mesurés par la performance relative des pays aux évaluations internationales. Le niveau d'apprentissage optimal correspond au résultat du pays qui obtient le score d'évaluation des apprentissages moyens le plus élevé (score de référence de 625).

FIGURE 1.2.

LES PRINCIPALES DISPARITÉS EN MATIÈRE DE QUALITÉ DES APPRENTISSAGES SONT LIÉES À LA SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE ET À LA ZONE DE RÉSIDENCE.

Proportion d'élèves qui atteignent le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire : indices de parité moyens



Source

Compilation du GPE pour 18 pays reprenant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (points de données les plus récents disponibles entre 2005 et 2015, dernière année du primaire). Les évaluations des acquis scolaires transnationales et nationales sur lesquelles se base la présente analyse incluent les études PASEC 2014 et SACMEQ 2007 (évaluations transnationales) et des évaluations nationales.

Note

La parité est maximale lorsque l'indice de parité est égal à 1. Un indice de parité entre les filles et les garçons supérieur ou inférieur à 1 indique que les filles ou les garçons, respectivement, sont avantagés. Un indice de parité entre les zones de résidence supérieur ou inférieur à 1 indique que les élèves des zones rurales ou urbaines, respectivement, sont avantagés. Un indice de parité entre les situations socio-économiques supérieur ou inférieur à 1 indique que les élèves issus des ménages les plus pauvres ou les plus riches, respectivement, sont avantagés.

ENCADRÉ 1.2.

LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES FAIT FACE À DES DIFFICULTÉS SYSTÉMIQUES

On constate un lien fort entre les résultats en lecture et les résultats en mathématiques au niveau national. Ce lien commence dès les petites classes et se renforce au sortir du primaire, 77 % des résultats en mathématiques étant corrélés avec les résultats en lecture^a. Les données montrent que les pays en développement partenaires qui enregistrent des résultats faibles en lecture sont plus susceptibles d'obtenir également des résultats faibles en mathématiques.

Les disparités d'apprentissage commencent dès les petites classes et persistent pendant toute l'éducation primaire. On constate un lien très fort entre l'indice de parité concernant les résultats d'apprentissage dans les zones rurales et les zones urbaines observé dans les petites classes (2^e ou 3^e année) et celui relevé au sortir du primaire (6^e année)^b. Autrement dit, les pays dans lesquels les disparités sont très fortes dans les petites classes sont rarement capables de rattraper le terrain perdu les années suivantes.

- Selon certaines études, l'apprentissage des mathématiques ne demande pas nécessairement de compétences de lecture, mais les résultats des recherches montrent dans leur grande majorité que la lecture est essentielle à l'apprentissage des mathématiques [G. Fite, « Reading and Math: What Is the Connection? » ; H. Korpershoek, H. Kuyper, and G. van der Werf, « The Relation between Students' Math and Reading Ability and Their Mathematics, Physics, and Chemistry Examination Grades in Secondary Education »].
- $R^2 = 0,87$; compilation du GPE reprenant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (points de données les plus récents disponibles entre 2005 et 2015, dernière année du primaire).

DES DISPARITÉS NOTABLES ENTRE ÉCOLES

Une part importante des disparités constatées dans les acquis scolaires a pour origine les écarts dans les résultats d'apprentissage entre écoles. Par exemple, dans les 10 pays qui ont participé à l'étude PASEC 2014, 45 % de la disparité globale constatée dans les acquis scolaires des élèves s'expliquent par les écarts dans la performance des écoles qu'ils fréquen-

tent¹⁶. Ce résultat est environ deux fois supérieur à celui observé dans les pays développés¹⁷.

La performance des écoles a un impact significatif sur les acquis scolaires. Dans les 10 pays qui disposent de données PASEC, 45 % des écoles obtiennent des résultats insuffisants, avec moins de 20 % des élèves atteignant le niveau minimal de compétence, tandis que, dans les autres, la majorité des élèves

ENCADRÉ 1.3.

SOUTIEN DU GPE À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES AU TCHAD ET AU NIGER

Les résultats de l'étude PASEC 2014 montrent que le Tchad et le Niger enregistrent des résultats d'apprentissage très faibles, associés à une forte disparité de ces résultats en fonction du sexe, de la zone de résidence et de la situation socio-économique. Pour 2018-2021, le Tchad reçoit 28 millions de dollars du GPE. Plus de 50 % de ce financement sont consacrés à des activités soutenant la qualité des apprentissages: distribution de manuels (23,6 %), encadrement des enseignants (21,5 %), systèmes d'évaluation des acquis scolaires (4 %) et formation des enseignants (3,2 %).

Au Niger, le Rapport sur l'état du système de l'éducation nationale (RESEN) de 2018 montre que près de 90 % des écoles primaires se trouvent dans les zones rurales et manquent cruellement d'équipements scolaires de base (infrastructures scolaires, toilettes, électricité, eau potable, etc.). Les moyens affectés aux écoles ne sont pas répartis de façon adéquate, et la compétence des enseignants est un enjeu majeur. Le financement du GPE en cours au Niger (84,2 millions de dollars) vise à améliorer la disponibilité des équipements scolaires (40 % du financement), à assurer la formation des enseignants, à fournir des supports pédagogiques et à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires (23 % du financement).

Les deux pays participent à l'évaluation régionale PASEC 2019, qui fournira des informations sur l'évolution des acquis scolaires au fil du temps.

Source: Rapport RESEN 2018 du Niger et Secrétariat du GPE.

atteignent ce niveau (voir Annexe F). L'ampleur de l'écart entre les écoles est variable d'un pays à l'autre. Au Tchad et au Niger, par exemple, plus de 80 % des écoles obtiennent des résultats insuffisants, contre 1 % seulement au Burundi.

Dans leur grande majorité (88,7 %), les écoles sous-performantes sont situées dans les zones rurales. La majorité (53,1 %) des élèves de ces écoles sous-performantes sont issus des 40 % des ménages les plus pauvres.

Les données sont sans équivoque. La crise de la qualité des apprentissages affecte de façon disproportionnée les enfants pauvres et ruraux, dont un trop grand nombre fréquentent des écoles primaires qui ne parviennent pas à leur apprendre à lire un seul mot. Les données démontrent que, lorsque les pays concentrent leurs efforts sur les élèves qui présentent les résultats d'apprentissage les plus faibles, ils réalisent des progrès plus substantiels du point de vue de l'amélioration générale de la qualité des apprentissages¹⁶.

Les résultats observés dans cette section suggèrent que pour améliorer les acquis scolaires, la première étape serait

d'identifier précisément les zones et écoles qui accusent du retard. Malheureusement, peu de pays en développement partenaires disposent des données dont ils ont besoin pour réaliser ce type d'analyses, qui les aideraient à formuler leurs politiques en faveur de la qualité des apprentissages.

1.3. Évaluer les acquis pour améliorer la qualité des apprentissage Indicateur 15

Améliorer l'évaluation des acquis scolaires est une priorité pour le GPE. Ce type d'évaluation nécessite la mise en œuvre d'évaluations des apprentissages qui fournissent les données indispensables, et ces évaluations ne peuvent se dérouler de manière cohérente et durable sans systèmes fiables d'évaluation des acquis scolaires.

L'indicateur 15 du cadre de résultats du GPE mesure la proportion de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base répond à des normes de qualité. L'indicateur inclut les

16. S. Bashir et al., Facing Forward: Schooling for Learning in Africa, ont utilisé les mêmes données et ont obtenu des résultats similaires. Ils remarquent que l'écart entre les écoles est plus important en Afrique francophone qu'en Afrique australe et en Afrique de l'est.

17. M. Martin et al., « Effective Schools in Reading, Mathematics and Science at the Fourth Grade, » montrent que la part de l'hétérogénéité d'apprentissage globale liée aux écoles en quatrième année du primaire varie de 22 % en lecture à 26 % en mathématiques et 32 % en sciences dans les études PIRLS 2011 et TIMSS 2011. Bashir et al., Facing Forward: Schooling for Learning in Africa, montrent que les pays à revenu faible et intermédiaire connaissent une plus grande disparité entre les écoles (aussi appelée ségrégation académique) que les pays à revenu élevé.

18. L. Crouch et M. Gustafsson, « Worldwide Inequality and Poverty in Cognitive Results: Cross-Sectional Evidence and Time-Based Trends. » Voir également L. Crouch et C. Rolleston, « Raising the Floor on Learning Levels: Equitable Improvement Starts with the Tail. »

RENFORCER L'EFFICIENCE DE L'ÉCOLE POUR AMÉLIORER LA PARITÉ AU NIVEAU DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Les moyens sont certes importants pour améliorer la qualité des apprentissages. Pourtant, au niveau des écoles, une dotation accrue en moyens ne se traduit pas toujours par de meilleurs acquis scolaires^a. Avec des moyens identiques, différentes écoles auront des résultats différents. La capacité des écoles d'utiliser leurs moyens avec efficacité est un facteur important dans la réduction des disparités d'acquis scolaires d'une école à l'autre.

Une analyse a été réalisée pour évaluer l'efficacité avec laquelle les moyens affectés aux écoles se traduisent dans les acquis scolaires. Cette analyse a appliqué la technique dite d'analyse par enveloppement des données (ou DEA, pour data envelopment analysis) aux données PASEC 2014^b. Elle a pris en compte les données sur les enseignants (niveau de rémunération, niveau d'éducation), les manuels (proportion d'élèves disposant de manuels de lecture et de mathématiques), les infrastructures (indice de qualité des infrastructures PASEC) et les ressources pédagogiques (indice des ressources pédagogiques PASEC) pour évaluer la capacité des écoles de traduire ces moyens en acquis scolaires, en comparant les écoles les plus efficaces aux autres.

L'analyse de l'efficacité montre que les acquis scolaires auraient pu être supérieurs de 25 % si toutes les écoles étaient aussi efficaces que les écoles les plus efficaces des pays PASEC, s'agissant des résultats qu'elles ont réussi à obtenir avec les moyens dont elles disposaient. Tandis que les facteurs d'efficacité peuvent varier selon les contextes nationaux, les conclusions montrent que la zone de résidence (zone rurale/zone urbaine), le type d'école (publique/privée), le taux d'absentéisme des élèves, la participation de la communauté à la gestion de l'école, le temps d'enseignement et l'environnement d'enseignement jouent un rôle dans l'efficacité des écoles.

Cette analyse suggère des stratégies ciblées et diversifiées pour encourager la parité en matière d'acquis scolaires, notamment en donnant la priorité à l'amélioration de l'efficacité avec laquelle les écoles les moins efficaces utilisent les moyens qui leur sont affectés. L'accroissement des moyens scolaires affectés aux écoles les moins performantes affichant des niveaux élevés d'efficacité pourrait constituer un autre moyen efficace d'améliorer les acquis scolaires^c.

Source: E. W. Miningou, J.-M. Bernard et M. Pierre-Louis, « Improving Learning Outcomes in Francophone Africa. »

- a. Par exemple, les écoles PASEC les mieux dotées en moyens pédagogiques ne sont pas nécessairement celles qui enregistrent les meilleurs résultats en lecture. Par ailleurs, la littérature montre une corrélation faible entre certains types de moyens et les acquis scolaires (S. Fehrler, K. Michaelowa et A. Wechtler, « The Effectiveness of Inputs in Primary Education » ; H.-A. Dang, L. Sarr et N. Asadullah, « School Access, Resources, and Learning Outcomes: Evidence from a Non-formal School Program in Bangladesh »).
- b. À partir d'un choix de variables d'entrée et de sortie, l'analyse par enveloppement des données définit une frontière des meilleures pratiques. Il s'agit d'une mesure relative. Les écoles les plus efficaces sont sur la frontière et on évalue l'efficacité des autres écoles en mesurant la distance par rapport à cette frontière empirique. On attribue un score entre 0 et 1 à chaque école. Plus le score d'efficacité est élevé, plus l'école est proche de la frontière et plus elle est efficace. En tout, six variables d'entrée et deux variables de sortie ont été incluses dans l'analyse.
- c. Les résultats de l'analyse par enveloppement des données montrent que le rendement d'échelle est en hausse dans ces écoles. Un accroissement des moyens affectés à l'école donnerait lieu à une progression plus que proportionnelle des acquis scolaires.

examens et les évaluations à grande échelle (nationales et internationales), et applique un indice composite permettant de classer le système global dans les catégories « établi », « en développement », « embryonnaire » ou « aucune information » (voir plus de détails à l'Annexe H). Des travaux complémentaires sont en cours pour évaluer la qualité des évaluations menées au niveau de la classe (voir encadré 1.5.). Un système d'évaluation satisfait aux normes de qualité lorsqu'il est classé comme « établi ».

ENCADRÉ 1.5.**DONNER D'AVANTAGE DE PLACE AUX SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DANS LES ACTIVITÉS OPERATIONNELLES DU GPE**

Jusqu'à présent, le processus d'examen de la qualité associé aux financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation considère le prérequis du modèle de financement satisfait si le pays dispose d'au moins une évaluation des acquis scolaires menée à grande échelle et comparable dans le temps. Il est cependant possible d'appliquer la vision globale et systémique qui sous-tend l'indicateur 15 pour évaluer si le prérequis est satisfait d'une manière plus orientée vers le système. À cet effet, le Secrétariat du GPE a élaboré un outil qui reprend en grande partie la définition et la méthodologie de l'indicateur 15. Comme cet indicateur, l'outil examine les questions liées à la qualité des systèmes en relation aussi bien avec les évaluations à grande échelle que les examens publics, mais il va plus loin en examinant également les évaluations menées au niveau de la classe. Un projet pilote est prévu pour évaluer l'utilisation de cet outil à la fois pour l'évaluation du prérequis du modèle de financement et pour le recueil des données de l'indicateur 15 à l'avenir. Cette démarche pourrait contribuer à renforcer la concertation sur les systèmes d'évaluation des acquis scolaires au niveau des pays.

Les données 2018 montrent des progrès : sur 61 pays, 29 (48 %) satisfont aux normes de qualité¹⁹, soit cinq pays de plus que la valeur de référence initiale²⁰ ; la proportion de pays en développement partenaires dans cette catégorie progresse dès lors de 8 points de pourcentage (figure 1.3). Les progrès sont encore plus visibles dans les pays fragiles et/ou touchés par les conflits, avec une hausse de 11 points de pourcentage (figure 1.3). Huit systèmes d'évaluation des acquis scolaires de plus satisfont aux normes de qualité en 2018 (Cameroun, Tchad, Guinée, Haïti, Malawi, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Togo et Viet Nam). Dans certains cas, les progrès sont attribuables à la participation du pays à une évaluation transnationale pour la première fois (la Guinée par exemple). Dans d'autres, ils traduisent la première mise en œuvre d'une évaluation à grande échelle nationale (Haïti par exemple). Il est également encourageant de remarquer des progrès en Afghanistan, en République démocratique du Congo, au Guyana, à Madagascar et en Sierra Leone. Leur système d'évaluation ne satisfait certes pas encore aux normes de qualité, mais il a progressé de la catégorie « embryonnaire » à la catégorie « en développement ». Cependant, dans trois pays, le système d'évaluation des acquis scolaire satisfaisait aux normes de qualité à la date de référence, mais non en 2018 (République démocratique populaire lao, Lesotho et Tanzanie)²¹. Voir l'Annexe I pour des détails au niveau des pays sur les progrès réalisés depuis l'année de référence.

On le sait parfaitement aujourd'hui, les difficultés générales rencontrées dans l'établissement et la maintenance de systèmes d'évaluation des acquis scolaires de qualité comprennent toute une série d'obstacles techniques, financiers et politiques. Lorsqu'on étudie plus en profondeur les données de l'indicateur 15 pour examiner pourquoi les pays ne satisfont pas aux normes de qualité qu'il évalue, on remarque quelques tendances intéressantes. Les évaluations à grande échelle semblent poser une difficulté majeure dans 24 pays. Pour 11 d'entre eux, on ne dispose pas d'informations. Sur les 13 autres qui ne satisfont pas aux six normes de qualité fixées pour ces évaluations, six n'ont pas mené d'évaluation à grande échelle durant la période 2015-2018, deux n'en ont mené qu'une et trois n'ont pas d'organisme permanent responsable des évaluations à grande échelle. Il semble particulièrement difficile de mener des évaluations à grande échelle régulières et comparables dans le temps. Dans certains cas, en outre, la participation aux évaluations à grande échelle internationales est rendue difficile par l'absence d'organisme, institution ou bureau permanent chargé de les mettre en œuvre. Il ressort de ces observations les pays ont besoin de soutien pour mener les évaluations à grande échelle de façon pérenne et non sous forme d'exercices ponctuels.

19. Les données 2018 ont bénéficié d'informations supplémentaires recueillies à partir des réponses des pays par l'intermédiaire de deux réseaux d'évaluation régionaux qui reçoivent un soutien du GPE par le biais de l'initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L) : NEQMAP dans l'Asie-Pacifique et TALENT en Afrique subsaharienne. En tout, 27 pays en développement partenaires (11 de la région Asie-Pacifique et 16 d'Afrique subsaharienne) ont répondu.

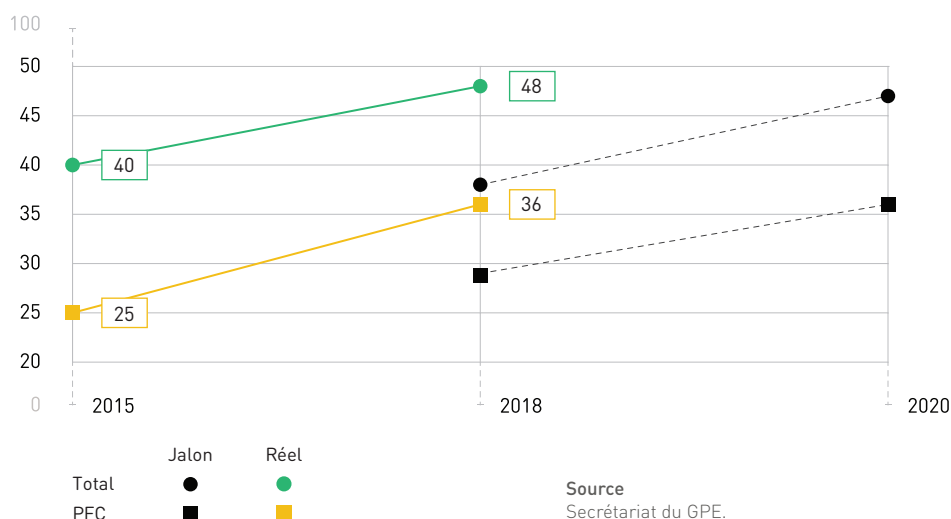
20. Il importe de souligner que les valeurs de référence initiales ont été révisées en raison de l'amélioration de l'accès à des informations en ligne, qui n'étaient pas disponibles au moment du recueil des données de référence. À la lumière de ces nouvelles informations disponibles, nous avons relevé notre base de référence 2015 de huit points par rapport au calcul initial (qui était de 32 %), soit mieux que le jalon fixé pour 2018.

21. Les résultats pour le Lesotho et la Tanzanie sont liés à leur participation au programme d'évaluation régionale du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), qui n'a pas mené de cycle d'évaluations récemment.

FIGURE 1.3.

LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE SONT DE PLUS EN PLUS SOLIDES DANS L'ENSEMBLE DU PARTENARIAT.

Proportion de PDP disposant d'un système d'évaluation des apprentissages pour le cycle de l'éducation de base qui répond aux normes de qualité



Quarante-huit des 67 pays en développement partenaires actuels du GPE (72 %) ont participé à ou mené des évaluations à grande échelle dans la période 2016-2019. Les pays en développement partenaires qui ont participé à des évaluations des acquis scolaires transnationales (régionales et internationales) sont de plus en plus nombreux : 34 PDP dans la période 2018-2020 contre 25 durant la période 2013-2017 (voir [Annexe I pour en savoir plus](#)). Deux raisons expliquent cette progression : deux nouvelles évaluations transnationales ont eu lieu ou vont avoir lieu pour la première fois dans la période 2018-2020 (PISA pour le développement, ou PISA-D, et Principales métriques d'apprentissage en Asie du Sud-Est, ou SEA-PLM), et certains PDP vont participer pour la première fois au prochain cycle de certaines de ces évaluations, TIMSS et PASEC notamment. Pour le Bhoutan, le Cambodge ([encadré 1.6.](#)), la République démocratique du Congo, la Guinée, la RDP lao, Madagascar, le Mali, le Myanmar et le Pakistan, ces engagements marquent la première participation à la version internationale complète d'une évaluation des acquis scolaires transnationale²².

1.4. Le soutien du GPE à l'amélioration des apprentissages

L'importance que le GPE accorde aux apprentissages est visible à tous les niveaux de sa théorie du changement, et se traduit dans son modèle opérationnel. En premier lieu, l'analyse de la qualité des plans sectoriels de l'éducation porte une attention toute particulière à la qualité des apprentissages ([voir indicateur 16b au chapitre 4](#)). Ensuite, l'un des trois volets de la part variable du modèle de financement est consacré à la qualité des apprentissages, en phase avec le plan sectoriel de l'éducation. Autrement dit, les pays doivent afficher des résultats dans le domaine de la qualité des apprentissages pour recevoir la totalité de leur financement. D'autres aspects de l'efficacité du système, la formation et le déploiement des enseignants par exemple ([voir chapitre 3](#)), contribuent directement à la qualité des apprentissages. Cette section revient sur le financement global consacré aux activités d'apprentissage dans les financements pour la mise en œuvre de programmes du GPE, avant d'examiner plus en profondeur le soutien apporté à l'évaluation des acquis scolaires.

22. La République démocratique du Congo, la Guinée, Madagascar et le Mali ont participé à une évaluation PASEC *diagnostique* ou *thématique* dans le passé, mais 2019 marquera leur toute première participation à l'évaluation PASEC internationale complète. Le Cambodge et la RDP lao, en tant que membres de la CONFEMEN, ont également participé à des évaluations PASEC diagnostiques dans le passé.

ENCADRÉ 1.6.

CAMBODGE : DES PROGRÈS EXEMPLAIRES

Le Cambodge offre un exemple intéressant de pays dont les progrès sont remarquables. Il a su en effet, à la fois participer à des types différents d'évaluations des acquis scolaires, et ancrer de façon plus large son système d'évaluation des acquis scolaires dans son système éducatif. D'une administration ponctuelle d'évaluations des acquis scolaires nationales, à partir de 2007, le pays est passé à une administration régulière de ces évaluations, qui testent les élèves en langue khmère, en mathématiques et en physique dans les classes de 3^e, 6^e, 8^e et 11^e années. Il participe également aux évaluations PISA-D (en 2017-2018) et SEA-PLM (en 2019-2020). Le Cambodge administre en outre des examens dans les classes de 9^e et 12^e années et différents types d'évaluations au niveau de l'école et de la classe, venant s'ajouter aux évaluations des aptitudes à la lecture et aux mathématiques dans les petites classes. Par ailleurs, le pays a doté son ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports d'une direction bien organisée et fonctionnelle, le Département de l'assurance qualité de l'enseignement (EQAD), et se montre déterminé à renforcer activement la capacité de cette structure et de ses agents. L'EQAD et l'investissement du pays dans les différentes évaluations ci-dessus reçoivent un fort soutien politique aux plus hauts niveaux. Les résultats de l'évaluation nationale ont guidé la formulation de plusieurs politiques, comme l'amélioration des dispositifs incitatifs pour les élèves marginalisés et l'affectation de moyens budgétaires plus importants aux écoles rurales.

FORT SOUTIEN FINANCIER DU GPE À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES DANS SA GLOBALITÉ

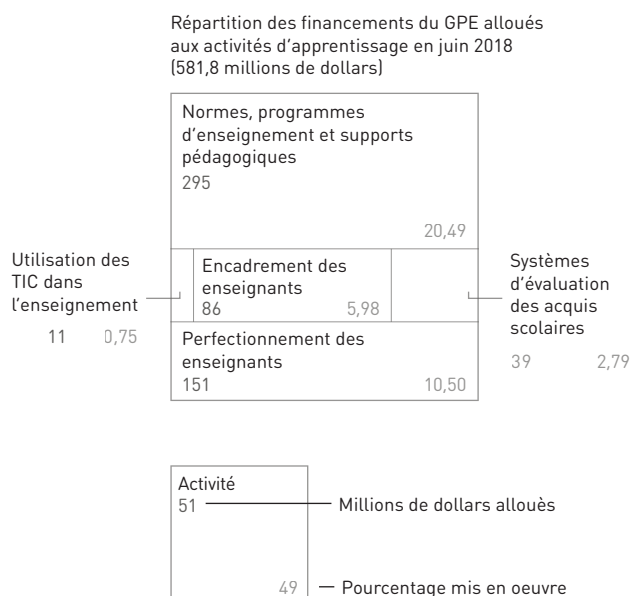
Sur les 34 financements pour la mise en œuvre de programmes en cours en juin 2018, un montant de 581,8 millions de dollars était affecté aux activités ayant pour objet principal d'améliorer la qualité des apprentissages (voir chapitre 5). Recevant 40,5 % du total des financements du GPE pour la mise en œuvre de programmes en juin 2018, ce type d'activités représente le plus grand secteur d'investissement du GPE. Ce montant se répartit en cinq catégories d'activités visant à favoriser la qualité des apprentissages (Axe de financement : l'apprentissage). Les systèmes d'évaluation des acquis scolaires bénéficient d'allocations totalisant 39 millions de dollars.

ACCROISSEMENT DU SOUTIEN DU GPE À L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES Indicateur 20

Les financements pour la mise en œuvre de programmes du GPE apportent un soutien à divers volets des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, ainsi qu'aux systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE). L'indicateur 20 du cadre de résultats du GPE examine la proportion des financements utilisés pour soutenir les SIGE et/ou les systèmes d'évaluation des acquis scolaires. Les données de l'indicateur 20 montrent des progrès significatifs de 2016 à 2018, les jalons fixés pour 2018 et même pour 2020 étant très largement dépassés (figure 1.4.)²³. Les résultats

AXE DE FINANCEMENT : QUALITÉ DES APPRENTISSAGE

RÉPARTITION DES FINANCEMENTS DU GPE ALLOUÉS AUX ACTIVITÉS DÉDIÉES À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES EN JUIN 2018.



23. Les jalons se basaient sur les données initiales pour l'année de référence, qui étaient très inférieures mais non exhaustives et non fiables.

sont encore plus spectaculaires dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, dans lesquels tous les financements pour la mise en œuvre de programmes du GPE finançaient des SIGE et/ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires (figure 1.4.).

Le GPE a traduit de façon concrète son intérêt stratégique pour les acquis scolaires dans le prérequis de son modèle de financement de 2014 qui demande aux pays désirant solliciter un financement pour la mise en œuvre de programmes de disposer soit d'un système déjà en place pour surveiller les acquis scolaires, soit d'un plan chiffré pour en élaborer un. En 2017, le Conseil d'administration du GPE a décidé en outre que les financements du GPE devaient servir à combler toutes insuffisances de financement éventuelles concernant ces plans de collecte et de traitement des données²⁴. Les rapides progrès accomplis au titre de cet indicateur ont été favorisés par la propre orientation stratégique du GPE, ainsi que par l'intérêt croissant des pays pour ces questions.

Si on regarde plus en détail les 34 financements pour la mise en œuvre de programmes en cours à la clôture de l'exercice 2018, on observe que 88 % d'entre eux investissaient dans des activités liées à l'évaluation des acquis scolaires. Ces financements soutiennent plusieurs aspects de ces activités, notamment les évaluations nationales et la participation aux évaluations transnationales, l'évaluation en classe, les examens et la participation aux évaluations des aptitudes à la lecture dans les petites classes (EGRA) et aux évaluations des aptitudes aux mathématiques dans les petites classes (EGMA)²⁵. Au Bangladesh, par exemple, ce financement a appuyé l'élaboration et la mise en œuvre d'une évaluation au niveau de la classe et d'une évaluation nationale, tandis qu'en République démocratique du Congo elles ont permis la création d'une agence indépendante chargée des évaluations nationales.

En 2017, le GPE a lancé l'initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L). L'initiative A4L apporte aux niveaux mondial et régional un appui qui, conjugué au prérequis du modèle de financement et à son opérationnalisation d'un bout à l'autre du

processus relatif à la planification sectorielle, s'assure que le soutien du GPE à l'évaluation des acquis scolaires forme un ensemble cohérent de mesures qui contribue à l'amélioration des systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires dans tous les pays en développement partenaires. L'initiative A4L a financé l'élaboration d'un outil de diagnostic des systèmes d'évaluation des acquis scolaires, en vue de guider les stratégies visant à les renforcer²⁶. Cet outil est actuellement mis à l'essai dans trois pays en développement partenaires, l'Éthiopie, la Mauritanie et le Viet Nam, après quoi il sera finalisé et diffusé. L'initiative A4L apporte également un appui à deux réseaux régionaux d'évaluation des acquis scolaires, l'un dans la région Asie-Pacifique (NEQMAP) et l'autre en Afrique subsaharienne (TALENT), qui axent leurs activités sur le renforcement des capacités, la recherche et le partage de connaissances parmi les pays de ces deux régions. Ces réseaux ont grandement contribué à la collecte des informations pour l'indicateur 15. À ce jour, l'initiative A4L a financé l'organisation de quatre ateliers régionaux sur le renforcement des capacités concernant les aspects techniques de l'évaluation des acquis scolaires²⁷, tels que sur les données contextuelles et la communication et la diffusion des résultats. Avec l'appui de l'initiative A4L, ces deux réseaux ont également entrepris des activités de recherche (sur des thèmes comme l'évaluation des compétences transversales, l'utilisation et l'impact des évaluations des acquis scolaires, etc.) et de partage de connaissances (des webinaires, des bulletins d'information et un portail de connaissances par exemple). Pour terminer, l'initiative A4L contribue à l'étude de mesures plus globales de la qualité des apprentissages, en dressant un état des lieux de la mesure des compétences du 21^e siècle et en expérimentant les outils destinés à évaluer ces compétences²⁸.

L'initiative A4L viendra compléter le nouveau mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations du GPE. Lancé en 2019, ce mécanisme a pour but de renforcer les systèmes éducatifs nationaux en mobilisant les pays en développement partenaires et autres partenaires autour de la création de connaissances, de l'innovation et du renforcement des capacités dans un vaste éventail de thèmes techniques, les systèmes d'évaluation des acquis scolaires notamment.

24. Voir la décision du Conseil d'administration: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-03-gpe-reunion-conseil-decisions.pdf>.

25. L'évaluation EGRA mesure les progrès des élèves en littérature ; l'évaluation EGMA mesure les progrès des élèves en numératie.

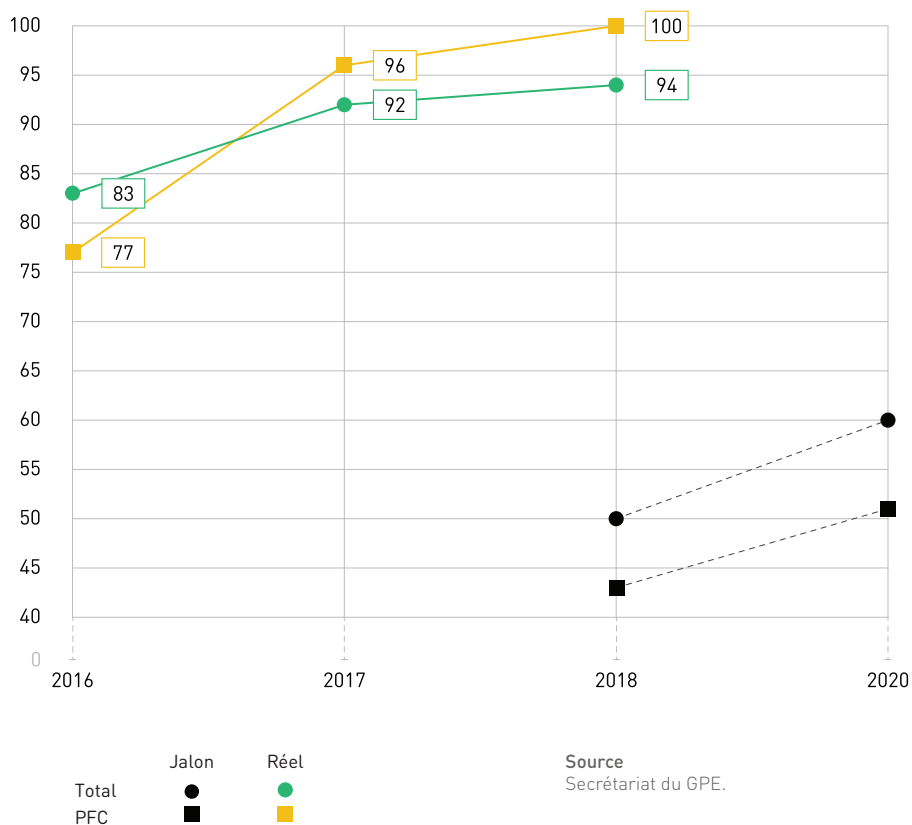
26. Cet outil, appelé Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires (ANLAS), est mis au point en partenariat avec le Conseil australien de la recherche en éducation (ACER) et la CONFEMEN/le PASEC.

27. Chacun de ces ateliers regroupe généralement une cinquantaine de participants d'une vingtaine de nationalités différentes.

28. L'état des lieux, dont la publication est prévue en 2019, a pour but de nourrir la future réflexion du GPE sur l'appui apporté à la promotion des compétences du 21^e siècle dans ses activités. Les activités d'élaboration de l'outil, axées sur l'évaluation au niveau de la classe, sont pilotées par la Brookings Institution dans six pays, trois dans la région Asie-Pacifique (Cambodge, Mongolie et Népal) et trois en Afrique subsaharienne (République démocratique du Congo, Gambie et Zambie).

FIGURE 1.4.

PROPORTION DE FINANCEMENTS SOUTENANT UN SYSTEME D'INFORMATION POUR LA GESTION DE L'ÉDUCATION / SYSTEME D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE.



ENCADRÉ 1.7.

ALLIANCE MONDIALE EN FAVEUR DU SUIVI DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Le GPE soutient la concertation mondiale autour des cibles et indicateurs de l'ODD 4 concernant les apprentissages et les compétences. Cet engagement se manifeste avant tout par l'appui apporté à l'Alliance mondiale pour le suivi de la qualité des apprentissages (*Global Alliance to Monitor Learning* ou GAML), plateforme qui finance les stratégies nationales d'évaluation des acquis scolaires et facilite la communication internationale d'informations au regard des indicateurs de l'ODD 4 concernant les apprentissages et les compétences. Pilotée par l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui lui sert de secrétariat, GAML rassemble un éventail d'acteurs pour qui l'amélioration de l'évaluation des acquis scolaires dans le monde est une priorité. Le Secrétariat du GPE fait office de Comité de planification stratégique de GAML, de même que plusieurs de ses groupes de travail (dont celui en charge de l'ODD 4.1.1), et lancera d'ici peu un nouveau groupe de travail axé sur le développement des capacités.

RÉSOUDRE LA CRISE DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

En l'absence de nouvelles données, il est difficile de communiquer sur les progrès réalisés en matière d'acquis scolaires. Il existe cependant quelques signes encourageants et raisons d'espérer. En premier lieu, dans les 23 pays pour lesquels on dispose de données comparables au fil du temps, la majorité des pays en développement partenaires (70 %) affichent, avec le temps, quelques progrès en matière d'acquis scolaires. Des progrès beaucoup plus importants sont bien entendu indispensables, près de la moitié des élèves n'apprenant pas les savoirs fondamentaux avant de sortir du primaire. Cette proportion est cependant un signe que, dans de nombreux pays, les progrès sont, non seulement possibles, mais également une réalité. Dès lors, la question n'est plus simplement de savoir comment améliorer les acquis scolaires, mais également comment accélérer cette amélioration. Le GPE, dont plus de 40 % des financements pour la mise en œuvre de programmes ont été alloués à des activités visant à favoriser la qualité des apprentissages (soit près de 600 millions de dollars, chiffres arrêtés en juin 2018), en fait une priorité.

Ce chapitre a mis en relief les disparités dans les acquis scolaires qui freinent les progrès globaux en matière d'apprentissage, ainsi que l'importance d'adopter une approche axée sur les systèmes pour améliorer la qualité des apprentissages. Dans les 10 pays pour lesquels on dispose de données PASEC, 45 % de la disparité globale des acquis scolaires parmi les élèves s'expliquent par les écarts constatés dans la performance des écoles qu'ils fréquentent. Notamment, les disparités relevées entre les écoles, dont certaines ne transmettent pas les savoirs fondamentaux, indiquent un point critique pour les politiques d'améliorations de la qualité des apprentissages dans certains contextes.

Pour guider ces politiques, il est impératif de disposer de données sur les acquis scolaires à tous les niveaux du système éducatif et d'agir en conséquence. L'absence de données sur les acquis scolaires est certes un frein majeur à l'élaboration des stratégies d'apprentissage, mais quelques tendances positives se dégagent : les évaluations étant plus nombreuses, on dispose d'une quantité de plus en plus importante de données sur les acquis scolaires, et les systèmes d'évaluation des acquis scolaires s'améliorent. 48 % des systèmes d'évaluation des acquis scolaires satisfont aujourd'hui aux normes de qualité, au-delà du jalon fixé pour 2018, contre 40 % en 2015. La proportion de financements du GPE qui soutiennent des systèmes d'évaluation des acquis scolaires et autres systèmes d'information s'est considérablement accrue ces trois dernières années, en passant de 83 % en 2016 à 94 % en 2018, soit mieux que le jalon fixé pour 2018. Enfin, 88 % financent expressément les systèmes d'évaluation des acquis scolaires.

Une élève de cinquième année remet sa réponse à un problème de mathématiques à l'enseignant de l'école primaire Phonsivilay, district de Meun, RDP lao.

Crédit photo: GPE/Kelley Lynch



CHAPITRE

2

Équité, égalité des genres et inclusion dans l'accès à l'éducation

APERÇU DES RÉSULTATS

IMPACT

BUT 1

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

#2

Pourcentage d'enfants **de moins de cinq ans en bonne voie de développement**.

-

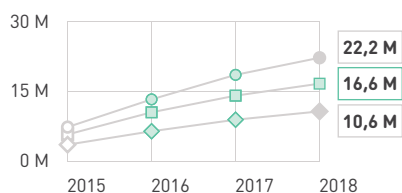
*13 pays pour lesquels des données sont disponibles.

BUT 2

Renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion

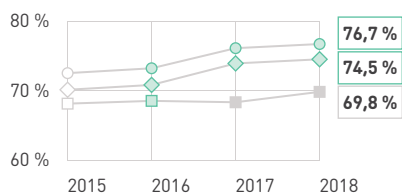
#3

22,2 millions d'enfants ont bénéficié d'une aide du GPE.



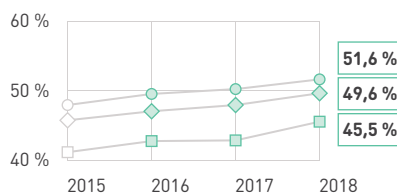
#4a

76,7 % des enfants ont achevé le cycle d'enseignement primaire.



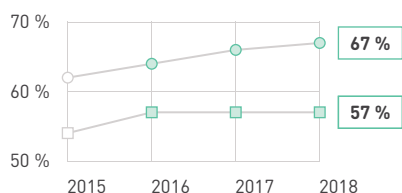
#4b

51,6 % des enfants ont achevé le premier cycle d'enseignement secondaire.



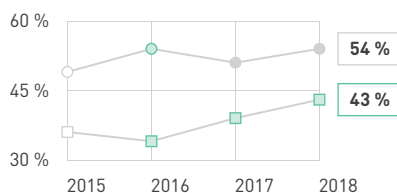
#5a

67 % des PDP se situaient dans les seuils limites de l'indice de parité entre les sexes concernant les taux d'achèvement pour le primaire.



#5b

54 % des PDP se situaient dans les seuils limites de l'indice de parité entre les sexes concernant les taux d'achèvement pour le premier cycle du secondaire.



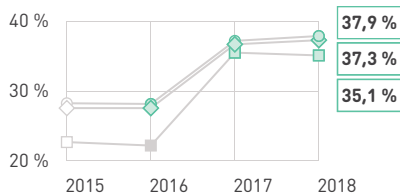
Référence
Total ○
PFC □
Filles ◇

Jalon annuel atteint ●

Jalon annuel non atteint ●

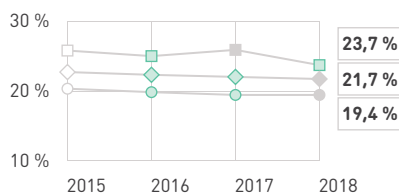
#6

37,9 % des enfants étaient inscrits dans l'enseignement préscolaire.



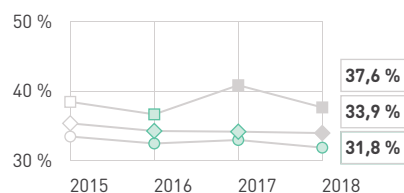
#7a

19,4 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés.



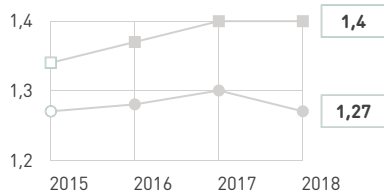
#7b

31,8 % des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.



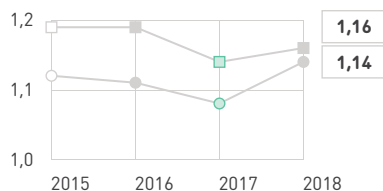
#8a

Le taux de non-scolarisation des filles en âge de fréquenter l'école primaire était 1,27 fois supérieur à celui des garçons.



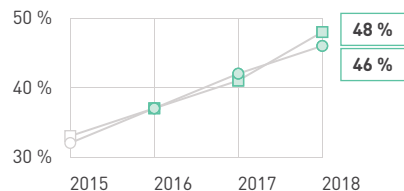
#8b

Le taux de non-scolarisation des filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire était 1,14 fois supérieur à celui des garçons.



#9

L'indice d'équité enregistre une amélioration dans 63 % des pays.



PRINCIPAUX RÉSULTATS

> **Les taux d'achèvement s'améliorent**, avec une estimation de 4,9 millions d'enfants en plus achevant l'enseignement primaire et 2,6 millions en plus achevant le premier cycle du secondaire par rapport à l'année précédente. **Dans les pays touchés par la fragilité et les conflits, le taux d'achèvement du primaire accuse encore du retard mais des progrès sont constatés.**

> **La parité entre les filles et les garçons qui achèvent leurs études s'améliore mais reste difficile à atteindre dans le premier cycle du secondaire.** La proportion de pays en développement partenaires atteignant ou s'approchant de la parité entre les sexes dans les taux d'achèvement est passée à plus des deux tiers pour l'enseignement primaire, et à bien plus de la moitié pour le premier cycle du secondaire.

> **Même si de grandes disparités subsistent entre les plus riches et les plus pauvres, et entre les enfants des zones urbaines et ceux des zones rurales, celles-ci tendent à se réduire.** Par exemple, dans les pays touchés par la fragilité et les conflits, 42 enfants des zones rurales ont achevé le premier cycle

du secondaire contre 100 enfants des zones urbaines en 2018, alors que ce chiffre était de 39 en 2017.

> **Un trop grand nombre d'enfants ne sont toujours pas scolarisés.** Un jeune enfant sur cinq n'est pas scolarisé dans l'enseignement primaire, et cela n'a pas évolué cette année. Près d'un enfant sur trois n'est pas scolarisé dans le premier cycle du secondaire, mais ce nombre a diminué de plus de 3 % au cours de l'année dernière.

> Il est estimé que 22,2 millions d'élèves ont bénéficié de financements du GPE : 20,2 millions dans l'enseignement primaire et 2 millions dans le premier cycle du secondaire. **Le GPE dépasse son objectif dans les pays touchés par la fragilité et les conflits de plus de 45 % : un reflet de l'engagement du GPE à agir en priorité dans ces pays.**

> Les financements de mise en œuvre du GPE qui étaient en cours en juin 2018 ont permis d'allouer **plus de 372,8 millions de dollars à des activités favorisant spécifiquement l'équité, l'égalité des genres et l'inclusion.**

Équité, égalité des genres et inclusion dans l'accès à l'éducation

Le renforcement de l'équité, de l'égalité des genres et de l'inclusion dans l'accès à l'éducation est au cœur de la mission du Partenariat mondial pour l'éducation et correspond à son but stratégique 2. Dans le monde, en 2016, 71 % des 62,2 millions d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire et 59 % des 60,7 millions d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire vivent dans des pays en développement partenaires¹. Les enfants issus des ménages les plus pauvres, vivant dans des zones rurales et dans des pays touchés par la fragilité et les conflits, sont encore plus susceptibles d'être laissés de côté, de même que les filles dans de nombreux pays. La marginalisation reposant sur le statut socioéconomique, le genre, l'origine ethnique, la langue, la religion, le handicap et la zone de résidence est source d'inégalités dans l'éducation. Le présent chapitre se concentre sur les progrès et les difficultés d'un accès équitable à l'école, en mettant plus particulièrement l'accent sur le genre et les pays touchés par la fragilité et les conflits². Les progrès en matière d'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, ainsi que la réduction des taux de non-scolarisation, constituent les principaux éléments sur lesquels reposent ces analyses de l'équité, et l'accès à la protection et à l'éducation de la petite enfance est également examiné³. Ce chapitre aborde par ailleurs le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) à l'équité dans l'éducation de base, y compris en ce qui concerne les enfants handicapés.

2.1. Équité dans l'achèvement de l'éducation de base

TAUX D'ACHÈVEMENT Indicateur 4

Des progrès appréciables ont été réalisés sur les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire (indicateur 4), les jalons étant dépassés pour pratiquement tous les indicateurs, ce qui montre que la proportion d'enfants finissant l'enseignement primaire et le premier cycle du sec-

ondaire augmente fortement (figures 2.1.a et 2.1.b)⁴. Les progrès sont inférieurs au jalon fixé pour l'enseignement primaire dans les PFC.

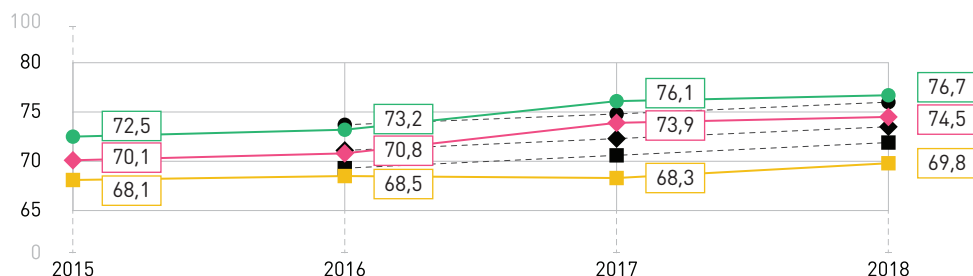
Comme le montre la figure 2.2., l'ensemble des pays qui n'ont pas atteint les jalons fixés pour leurs taux d'achèvement en 2018 se trouvent en Afrique subsaharienne, à l'exception de Djibouti, ce qui souligne la nécessité de redoubler les efforts visant à soutenir les PDP dans cette région afin que davantage d'enfants puissent intégrer l'école et que l'abandon scolaire y soit réduit. Les taux sont particulièrement bas au Malawi, au Mozambique, au

1. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.
2. Pour le GPE, l'équité inclut des objectifs plus généraux en ce qui concerne l'accès à l'école pour tous les enfants et l'achèvement de leur scolarité, et non le simple fait de répartir équitablement l'accès, les ressources et les résultats. Non seulement les enfants à qui l'on refuse un cycle complet d'éducation de qualité sont-ils plus susceptibles d'appartenir à des groupes défavorisés, mais ce refus d'accès est en soi une forme de marginalisation. C'est pourquoi le GPE cherche à s'assurer que davantage d'enfants bénéficient d'opportunités d'éducation, et que tous bénéficient des mêmes opportunités.
3. Les données pour les jalons 2018 proviennent généralement de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et correspondent à l'année scolaire 2015/2016, si bien qu'il y a un décalage de deux ans.
4. Pour en savoir plus sur la méthodologie employée pour chaque indicateur, remplacer X par le numéro de l'indicateur dans le lien suivant : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>.

FIGURE 2.1.

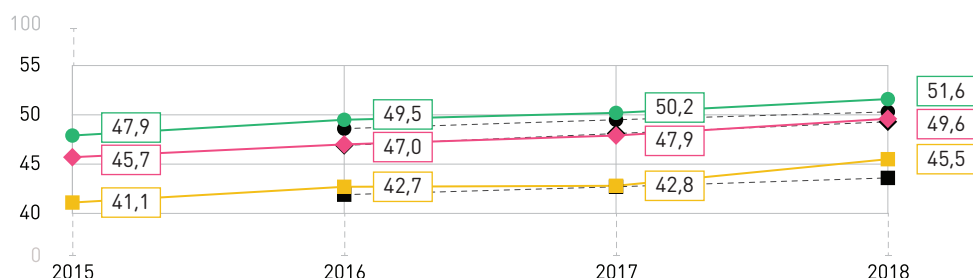
A: LES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE AUGMENTENT, QUOIQUE LENTEMENT DANS LES PFC.

Proportion d'enfants qui terminent l'enseignement primaire



B: LES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE AUGMENTENT POUR TOUS LES ENFANTS

Proportion d'enfants qui terminent le premier cycle du secondaire



Jalon ● Réel ●
 Total ●
 PFC ■
 Filles ◆

Source

Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr> (2018).

Niger, en République centrafricaine et au Tchad. Parallèlement, le Niger améliore nettement son taux d'achèvement du primaire ces dernières années, de même que Djibouti et la Côte d'Ivoire, tandis que la Tanzanie et Sao Tomé-et-Principe perdent du terrain⁵. En ce qui concerne l'achèvement du premier cycle du secondaire, le Timor-Leste, la République démocratique populaire (RDP) lao et le Burundi réalisent d'importants progrès, tandis que la Tanzanie connaît un certain déclin⁶. Dans l'ensemble, sur les 19 PDP dont les données sont inférieures au jalon fixé pour l'achèvement du primaire, sept se sont améliorés de plus d'un point de pourcentage et six ont régressé de plus d'un point de pourcentage depuis 2015, année de référence⁷. Sur les 20 PDP

dont les données sont inférieures au jalon fixé pour l'achèvement du premier cycle du secondaire, sept se sont améliorés de plus d'un point de pourcentage et trois ont régressé de plus d'un point de pourcentage depuis 2015, année de référence⁸.

Tandis que, en moyenne, les filles sont encore défavorisées dans l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire (figures 2.1.a et 2.1.b), les deux taux d'achèvement s'améliorent pour les filles presque exactement au même rythme que ceux des garçons. Cela signifie que, même si les filles ne sont pas en retard dans l'amélioration des taux d'achèvement, les disparités entre les genres ne se réduisent pas. Les filles des PFC sont

5. Le calcul relatif à l'achèvement du primaire n'inclut pas l'Afghanistan, le Bangladesh, le Congo, la Guinée-Bissau, le Guyana, Haïti, le Nicaragua, le Nigéria, la Somalie et le Soudan du Sud, qui n'avaient pas de données pour la période 2013-2016.

6. Le calcul relatif à l'achèvement du premier cycle du secondaire n'inclut pas la Guinée-Bissau, le Guyana, Haïti, la Mongolie, le Nicaragua, le Nigéria, la Somalie et le Soudan du Sud, qui n'avaient pas de données pour la période 2013-2016.

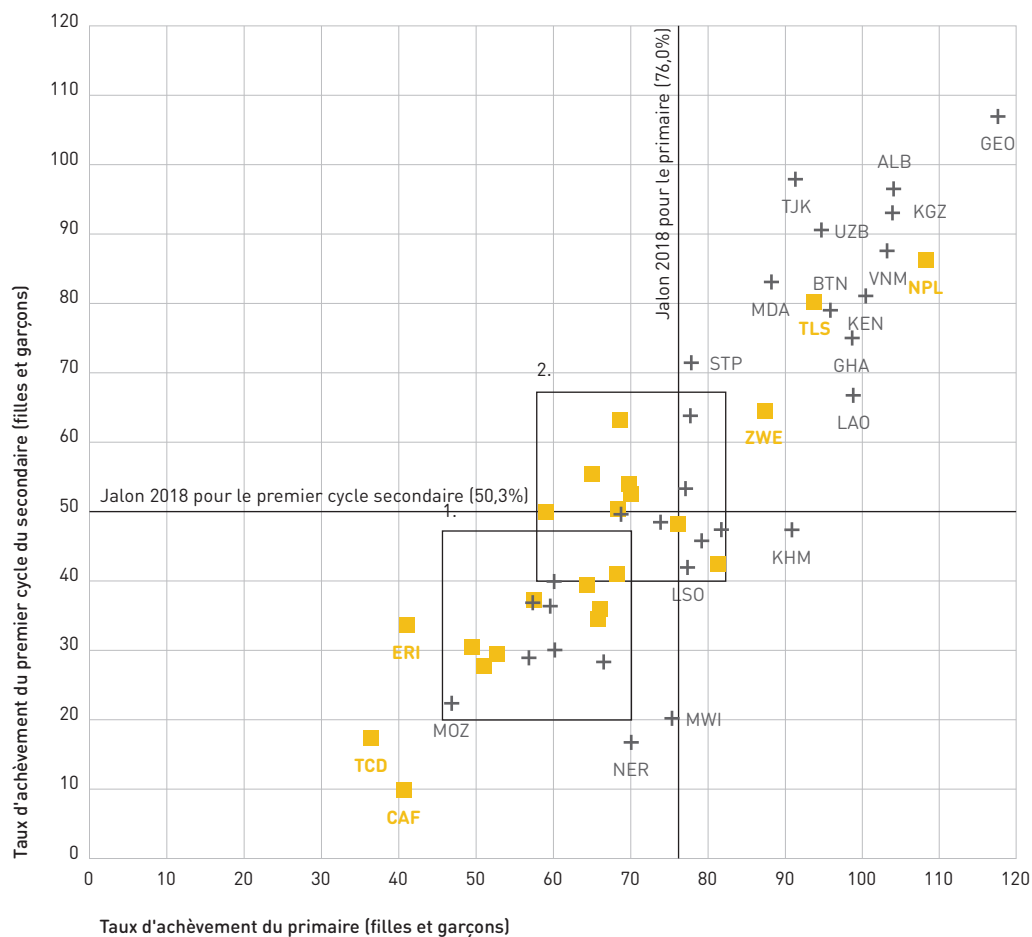
7. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'ISU pour 2018 par rapport à l'année de référence (2015). Dans ce groupe, les taux d'achèvement du primaire de quatre PDP sont restés dans la limite d'un point de pourcentage par rapport à leurs valeurs de référence, et deux n'avaient pas de données de référence permettant la comparaison.

8. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'ISU pour 2018 par rapport à l'année de référence (2015). Dans ce groupe, les taux d'achèvement du primaire de six PDP sont restés dans la limite d'un point de pourcentage par rapport à leurs valeurs de référence, et quatre n'avaient pas de données de référence permettant la comparaison.

FIGURE 2.2.

LES PROGRÈS VARIENT SELON LES PAYS EN CE QUI CONCERNE LES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE ET DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE.

Taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire pour chaque PDP



Source
Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr> (dernières données disponibles 2016-2012). Les origines sont les jalons fixés pour 2018 (axe des x : 76,0 %, axe des y : 50,3 %).

Note
L'absence de données pour le Nigéria et le Bangladesh, deux des pays en développement partenaires les plus peuplés du GPE, modifie les moyennes.
Les codes des pays se trouvent page 7.

particulièrement défavorisées dans l'achèvement du premier cycle du secondaire : à 41,2 %, elles sont très en dessous de la moyenne pour l'ensemble des enfants des PFC et de la moyenne pour l'ensemble des filles dans tous les pays en 2018 (voir la figure 2.1.b pour comparaison)⁹.

PARITÉ ENTRE LES GENRES DANS LES TAUX D'ACHÈVEMENT Indicateur 5

Un autre moyen de mesurer les progrès sur l'égalité des genres est l'indice de parité entre les genres, qui montre la situation des filles par rapport aux garçons sur un indicateur donné, par exemple les taux d'achèvement. L'indicateur 5 comptabilise le nombre de pays dont les indices de parité entre les genres pour les taux d'achèvement restent dans les limites de 10 % de la fourchette acceptée pour la parité entre les genres¹⁰.

La proportion de PDP proches de la parité entre les genres en ce qui concerne l'achèvement de la scolarité a atteint le jalon fixé pour l'enseignement primaire en 2018, mais elle stagne dans les PFC depuis 2016 (figure 2.3.a). Inversement, le rythme des progrès dans les PFC en ce qui concerne la parité entre les genres pour l'achèvement du premier cycle du secondaire semble surpasser celui d'autres PDP (figure 2.3.b), en grande partie parce que les avancées pour les filles dans les pays hors PFC sont plus susceptibles de produire un léger avantage en faveur des filles qu'elles ne le sont dans les PFC¹¹.

En examinant la parité entre les genres dans les taux d'achèvement des PDP au cas par cas (figure 2.4.), deux tendances émergent de façon marquée. Tout d'abord, l'indice de parité entre les genres pour l'achèvement du primaire dans un pays donné tend à rester relativement constant jusqu'au premier cycle du secondaire, mais les cas de désavantage des filles tendent à s'accroître — de façon très importante dans des pays tels que la République démocratique du Congo ou le Burundi. Ensuite, tandis

qu'on observe une mauvaise performance des garçons dans quelques pays, elle n'est ni si fréquente ni, en général, si grave que les cas de désavantage des filles. Tandis qu'un certain nombre de PDP ne sont pas loin d'atteindre le jalon fixé pour la parité entre les genres, d'autres constituent une source de grande inquiétude, en particulier la Guinée, le Lesotho, la République centrafricaine et le Tchad, qui ne sont pas dans les limites du tableau de la figure 2.4.

L'INDICE D'ÉQUITÉ : TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE PAR GENRE, ZONE DE RÉSIDENCE ET RICHESSE Indicateur 9

L'indicateur 9 du cadre de résultats du GPE suit les résultats annuels des PDP en ce qui concerne l'indice d'équité et prend note du fait qu'un grand nombre d'entre eux se sont améliorés d'au moins 10 % depuis 2010. L'indice d'équité offre une mesure de l'équité dans les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire dans 59 PDP ayant des données disponibles, en calculant la moyenne des trois indices de parité : les filles par rapport aux garçons, les zones rurales par rapport aux zones urbaines et les 20 % des ménages les plus pauvres par rapport aux 20 % des ménages les plus riches¹². En combinant ces trois mesures, l'indice d'équité contribue à déterminer si l'ensemble des enfants d'un pays donné bénéficient des mêmes chances de recevoir un cycle complet d'éducation de base.

L'indice d'équité dans tous les PDP a continué à augmenter régulièrement, et un certain nombre de PDP ont dépassé le jalon fixé pour 2018 (figure 2.5.a). Les progrès dans les PFC étaient similaires ou légèrement supérieurs à ceux des pays hors PFC pour chacune des trois composantes de l'indice, tandis que les valeurs demeurent plus faibles pour l'ensemble de ces composantes dans les PFC (figure 2.5.b).

9. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr> [2018].

10. Un indice de parité entre les genres divise les résultats des filles par les résultats des garçons pour obtenir un ratio tel que, plus il est proche de 1, plus les résultats sont similaires pour les filles et les garçons. L'indicateur 5 utilise le seuil de 0,877-1,123, qui représente le fait de rester dans les limites de 10 % de la fourchette acceptée pour la parité entre les genres de 0,97-1,03. Le calcul du nombre de pays dans cette fourchette plus large offre davantage d'informations utiles sur les progrès en matière de parité dans tout le partenariat.

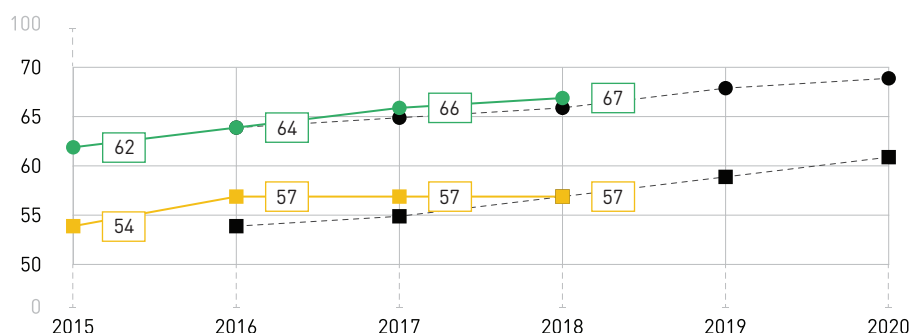
11. Ceci peut être dû en partie à un phénomène par lequel des systèmes éducatifs renforcés peuvent être liés à des taux d'achèvement plus élevés pour les filles : davantage de pays hors PFC poussent les filles à achever le premier cycle du secondaire, au point que les filles dépassent les garçons de plus de 1,12 contre 1. Voir Psaki, McCarthy et Mensch, « Measuring Gender Equality in Education: Lessons from Trends in 43 Countries », UNESCO, *Gender Review: Creating Sustainable Futures for All*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016.

12. Chaque composante de l'indice d'équité divise toujours les taux du groupe plus défavorisé par ceux du groupe favorisé : dans les rares pays où un nombre plus important de filles que de garçons termine le premier cycle du secondaire, par exemple, les taux des garçons sont divisés par ceux des filles. De cette façon, contrairement aux indices traditionnels de parité entre les genres utilisés ailleurs dans ce chapitre, l'indice de parité ne dépasse jamais 1. Aucun PDP du GPE n'affiche de taux d'achèvement du premier cycle du secondaire pour les enfants les plus pauvres qui soient supérieurs à ceux des plus riches, et aucun PDP n'a communiqué de taux plus élevés pour les enfants des zones rurales depuis 2006. (Seuls l'Albanie, l'Ouzbékistan et le Tadjikistan avaient communiqué des taux légèrement plus élevés pour les enfants des zones rurales, respectivement en 2005, 2005 et 2006). Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>, et de la base de données WIDE, <https://www.education-inequalities.org>.

FIGURE 2.3.

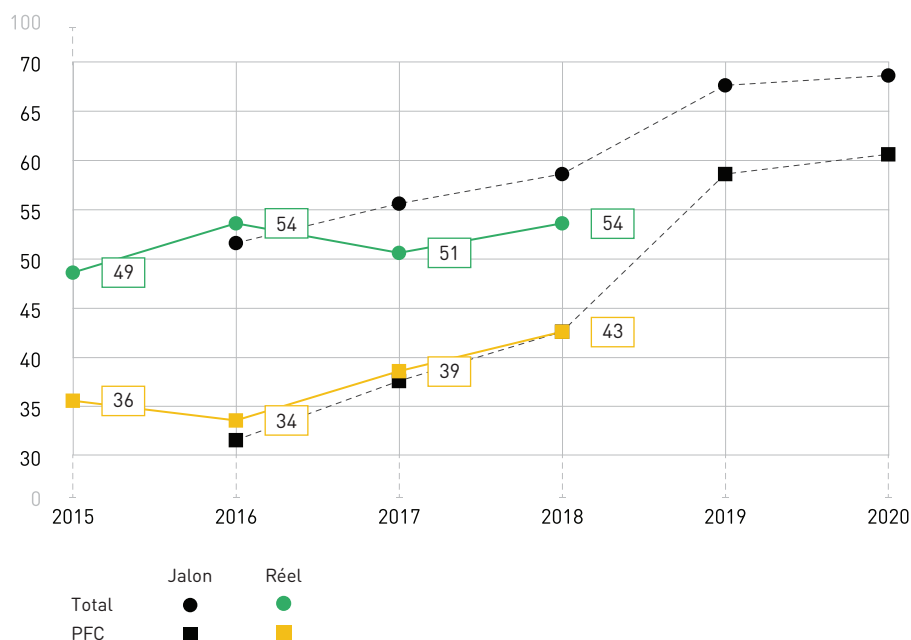
A: LA PARITÉ ENTRE LES GENRES DANS L'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE ATTEINT LES JALONS.

Proportion de PDP du GPE dans les limites fixées pour l'indice de parité entre les genres en ce qui concerne les taux d'achèvement de l'enseignement primaire



B: LA PARITÉ ENTRE LES GENRES DANS L'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE AUGMENTE PLUS RÉGULIÈREMENT DANS LES PFC.

Proportion de PDP du GPE dans les limites fixées pour l'indice de parité entre les genres en ce qui concerne les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire



Source
Compilation du GPE basée sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org/fr>.

Note
La valeur de référence a été exclue pour ajuster les projections.

Tandis que le rythme général des progrès est positif, l'indice d'équité illustre également à quel point les disparités actuelles demeurent considérables : dans les PFC, par exemple, les enfants issus des 20 % de ménages les plus riches ont cinq fois plus de chances de terminer le premier cycle du secondaire par rapport aux enfants des 20 % de ménages les plus pauvres. Ces données font écho aux conclusions des récentes évaluations na-

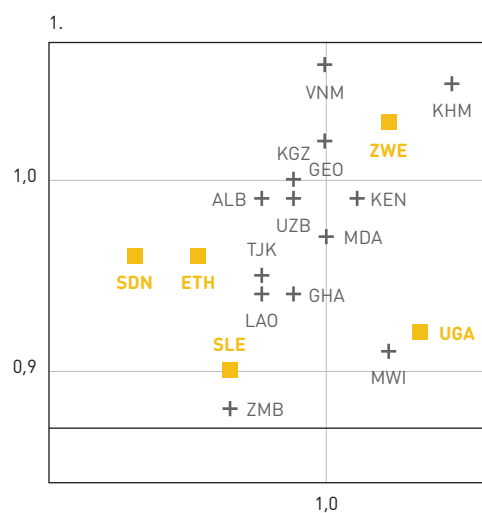
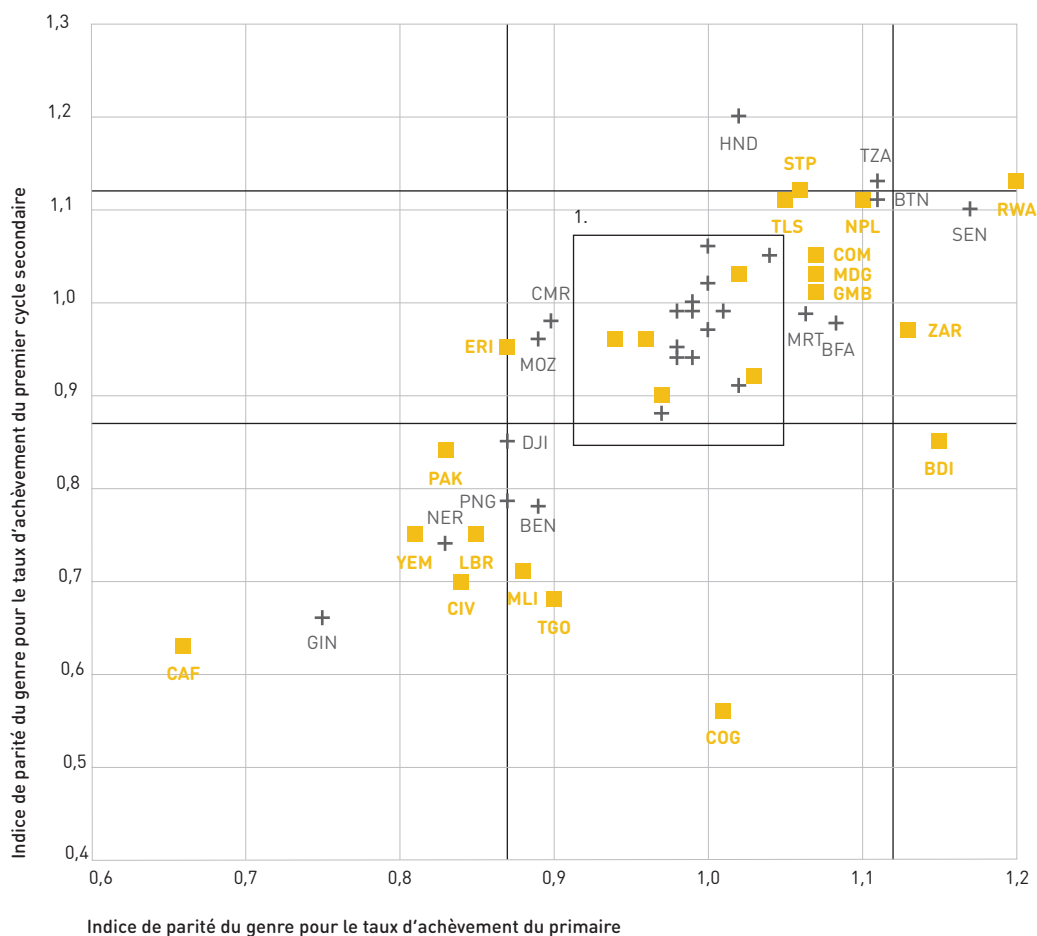
tionales, qui décrivent « des preuves d'améliorations dans les pays, mais aussi d'inégalités persistantes en fonction du genre, du niveau de revenu et de la zone de résidence des élèves » en ce qui concerne l'accès à l'éducation de base¹³.

13. Universalis, *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report: Financial Year 2018*, p. 84.

FIGURE 2.4.

LES PROGRÈS VARIENT SELON LES PAYS EN CE QUI CONCERNE LA PARITÉ ENTRE LES GENRES DANS L'ACHÈVEMENT DE LA SCOLARITÉ.

Indices de parité entre les genres pour les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire dans chaque PDP



+ Non-PFC

■ PFC

Source

Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr> (dernières données disponibles 2016-2012). Les seuils représentés (0,88-1,22) signalent un résultat à 10% de la parité de genre.

Note

Le Lesotho (respectivement 1,22 et 1,45 pour le primaire et le premier cycle du secondaire) et le Tchad (0,64 et 0,42) ne sont pas représentés. Les codes des pays se trouvent page 7.

Ces disparités sont d'autant plus criantes lorsqu'elles se combinent et, dans la majorité des pays, les filles des zones rurales appartenant aux ménages les plus pauvres sont les plus en retard. Néanmoins, l'ampleur des disparités peut varier fortement d'un pays à l'autre. La [figure 2.6.](#) illustre ces variations en ce qui concerne les taux d'achèvement du primaire des filles selon leur niveau de richesse et leur zone de résidence dans les PDP. Elle souligne ainsi les différences en particulier au milieu du graphique, des pays comme le Nicaragua et le Honduras affichant des niveaux plus élevés de parité et des pays comme le Cameroun et le Mozambique affichant de fortes disparités.

Étant donné que les enfants plus marginalisés se voient interdits d'accès à l'école ou contraints d'abandonner, ce sont les enfants les plus avantagés sur le plan socioéconomique qui — paradoxalement — finissent par capter l'essentiel des dépenses publiques consacrées à l'éducation, car ils sont en mesure de poursuivre leur scolarité¹⁴. Ce schéma est particulièrement prononcé dans les pays à faible revenu, où 46 % des ressources publiques vont aux 10 % d'élèves les plus éduqués, qui font généralement aussi partie des plus riches — contre

26 % des ressources dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et 13 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et dans les pays à revenu élevé¹⁵. Il s'agit d'une des nombreuses raisons pour lesquelles l'efficacité, l'équité et l'efficacité sont interdépendantes dans le cas de systèmes éducatifs renforcés, et c'est pour cela que le GPE poursuit ces objectifs parallèlement à son appui au renforcement des systèmes.

2.2. Enfants non scolarisés

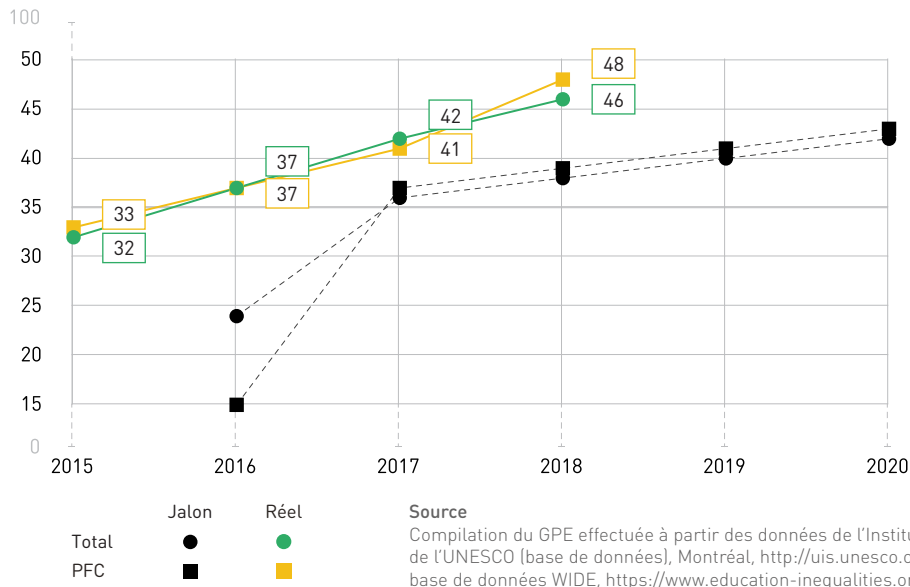
TAUX DE NON-SCOLARISATION Indicateur 7

L'indicateur 7 suit la proportion a) des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et b) des enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire qui ne sont pas scolarisés, en s'appuyant sur les taux de non-scolarisation¹⁶. Malgré les progrès, aucun des jalons fixés pour 2018 n'a été atteint, quel que soit le groupe choisi — filles, enfants des PFC et enfants dans l'ensemble — ([figure 2.7.a](#) et [2.7.b](#)).

FIGURE 2.5

A: L'INDICE D'ÉQUITÉ MONTRE DES AMÉLIORATIONS RÉGULIÈRES.

Proportion de PDP du GPE dont l'indice d'équité a augmenté d'au moins 10 % depuis 2010



14. Sur la base des données de l'IIPE-Pôle de Dakar, 2000-2017.

15. UNICEF, The Investment Case for Education and Equity ; Ilie et Rose, « Is Equal Access to Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa Achievable by 2030? »

16. Les taux de non-scolarisation suivent le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire qui ne vont pas à l'école, en proportion de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ; de même pour le premier cycle du secondaire.

FIGURE 2.5

B: LES INDICES DE PARITÉ DE CHAQUE COMPOSANTE MONTRENT DES AMÉLIORATIONS CONTINUES.

Indices de parité dans tous les PDP du GPE en fonction du genre, de la zone de résidence et de la richesse



Dans tous les pays en développement partenaires du GPE, en moyenne, on observe qu'un plus grand nombre de filles ne sont pas scolarisées dans le primaire ou dans le premier cycle du secondaire par rapport aux garçons, et les taux de filles non scolarisées dans le premier cycle du secondaire stagnent depuis trois ans. Cela signifie que les filles sont plus en retard que les garçons dans l'accès au premier cycle du secondaire. De même, les taux d'enfants des PFC non scolarisés dans le premier cycle du secondaire s'améliorent de façon irrégulière, et les PDP figurant dans le quart inférieur gauche de la [figure 2.8](#). sont plus particulièrement confrontés à des difficultés.

En ce qui concerne les progrès par rapport à l'année de référence, la Côte d'Ivoire a considérablement amélioré son taux de non-sco-

larisation primaire. Le Burkina Faso, la Gambie et le Pakistan ont eux aussi fortement amélioré leurs résultats, tandis que le Timor-Leste a nettement plus d'enfants non scolarisés dans le primaire. En ce qui concerne les taux de non-scolarisation dans le premier cycle du secondaire, le Timor-Leste a cependant réalisé de nets progrès, de même que la République kirghize, tandis que le Honduras et la Mauritanie ont davantage d'enfants non scolarisés dans le premier cycle du secondaire. Dans l'ensemble, sur les quatorze PDP dont les données n'atteignent pas le jalon fixé pour 2018 en ce qui concerne le taux de non-scolarisation primaire, six se sont améliorés de plus d'un point de pourcentage et trois ont régressé de plus d'un point de pourcentage par rapport à 2015, année de référence¹⁷. Sur les neuf PDP dont les données n'atteignent pas le jalon fixé pour 2018 en ce qui concerne

17. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'ISU pour 2018 par rapport à l'année de référence (2015). Dans ce groupe, les taux d'achèvement du primaire de trois PDP sont restés dans la limite d'un point de pourcentage par rapport à leurs taux de non-scolarisation primaire de référence, et deux n'avaient pas de données de référence permettant la comparaison.

FIGURE 2.6.

L'AMPLEUR DU DÉSAVANTAGE SUBI VARIE D'UN PAYS À L'AUTRE.

Taux d'achèvement du primaire pour les filles des zones urbaines appartenant au quintile le plus riche et pour les filles des zones rurales appartenant au quintile le plus pauvre

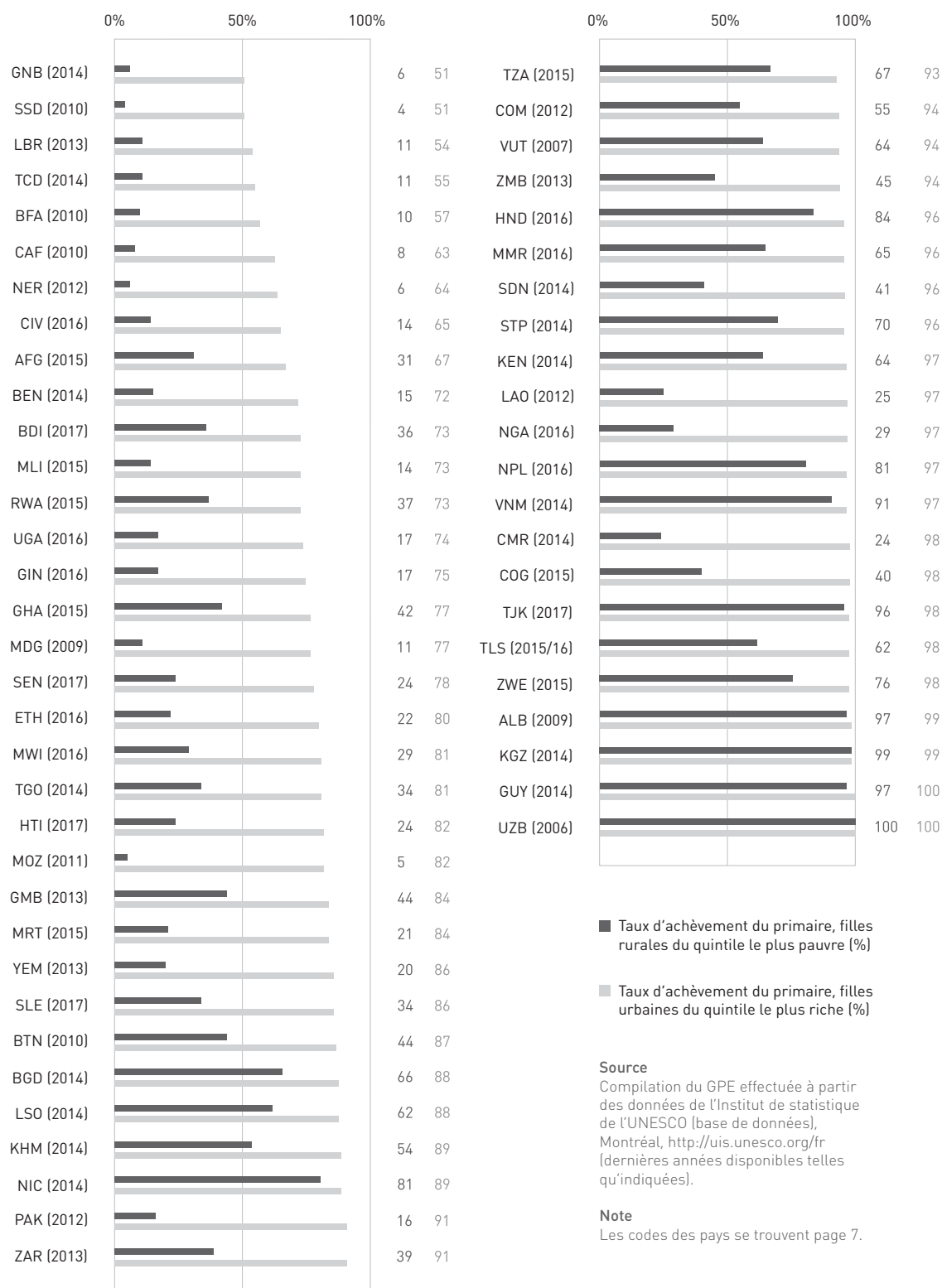
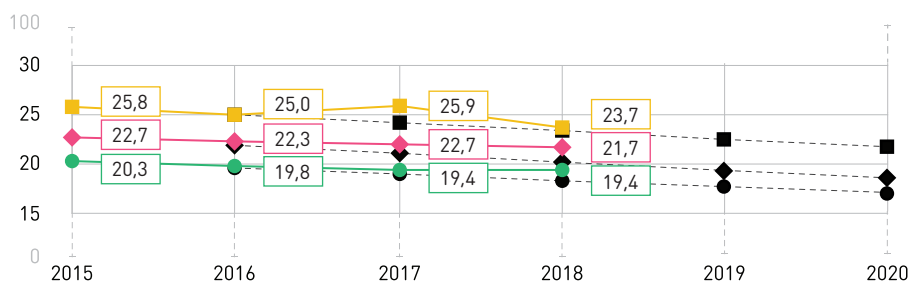


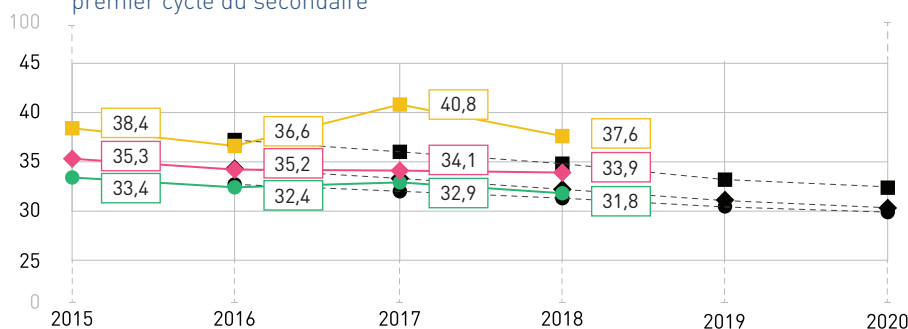
FIGURE 2.7.

A: LES PROGRÈS SONT LENTS POUR LES TAUX DE NON-SCOLARISATION PRIMAIRE.

Taux de non-scolarisation pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire

**B: ON OBSERVE DES PROGRÈS POUR LES GARÇONS DANS LES TAUX DE NON-SCOLARISATION DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE.**

Taux de non-scolarisation pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire



Jalon Réel
 Total ● ●
 PFC ■ ■
 Filles ◆ ◆

Source

Compilation du GPE basée sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org/fr>.

le taux de non-scolarisation dans le premier cycle du secondaire, deux se sont améliorés de plus d'un point de pourcentage et trois ont régressé de plus d'un point de pourcentage par rapport à 2015, année de référence¹⁸. Les données sont particulièrement maigres pour le premier cycle du secondaire, et des pays tels que l'Afghanistan, la République centrafricaine, la Somalie et le Tchad n'ont pas publié de taux récents, mais ils rencontrent encore probablement des difficultés.

Une des principales raisons pour lesquelles les performances sont moins bonnes pour les taux de non-scolarisation que pour les taux d'achèvement, comme discuté ci-dessus, réside dans

le fait que les taux de non-scolarisation incluent des enfants qui sont certes scolarisés, mais plus âgés que la fourchette officielle des âges pour leur niveau scolaire (c'est-à-dire les âges de scolarisation dans le primaire ou les âges de scolarisation dans le premier cycle du secondaire). Lorsque l'éducation d'un enfant est retardée ou perturbée, les répercussions peuvent s'observer dans les taux de non-scolarisation de la décennie qui suit, voire au-delà. En conséquence, si l'on veut faire chuter les taux de non-scolarisation, il convient non seulement de scolariser davantage d'enfants et de réduire l'abandon scolaire, mais aussi de gérer les problèmes bien enracinés de scolarisation d'enfants trop âgés¹⁹.

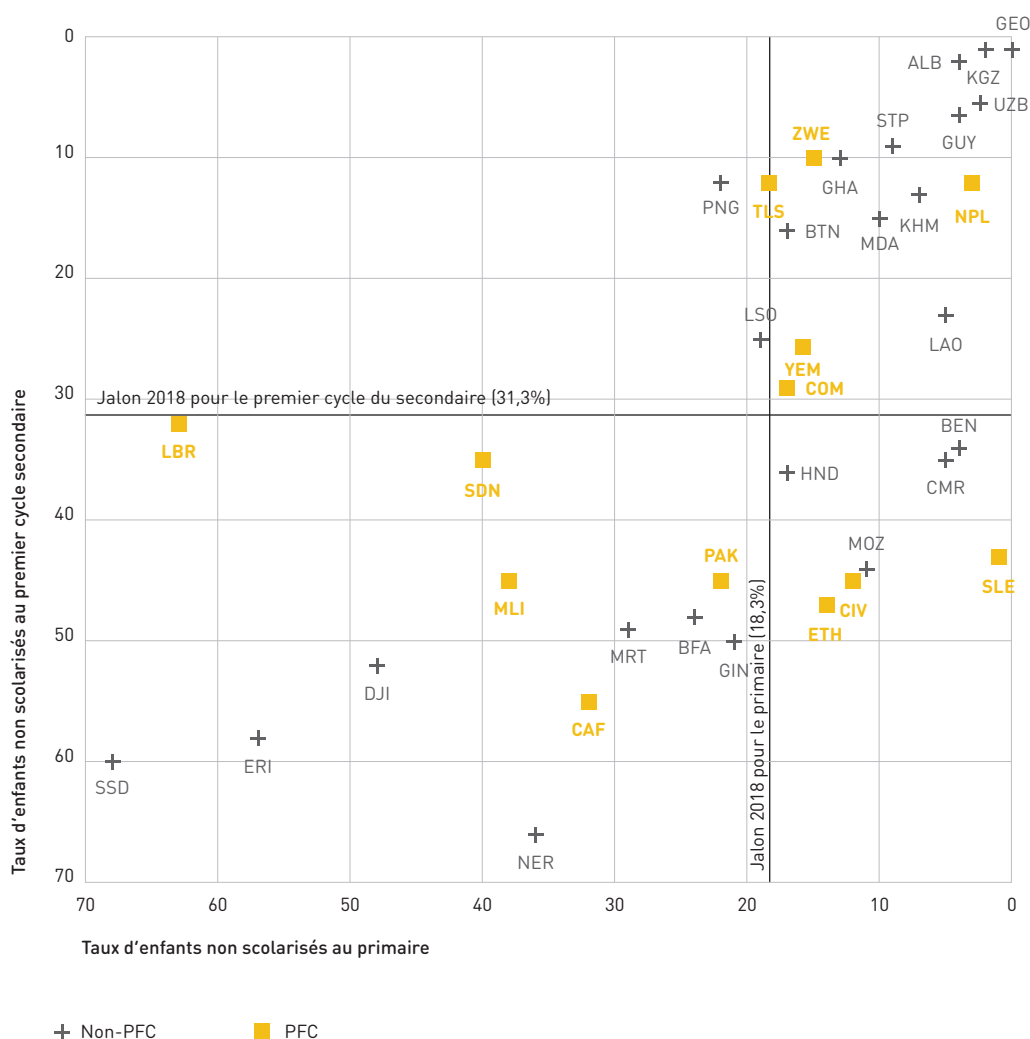
18. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'ISU pour 2018 par rapport à l'année de référence [2015]. Dans ce groupe, quatre PDP n'avaient pas de valeurs de référence permettant d'établir des comparaisons.

19. Les enfants peuvent être scolarisés à des âges plus tardifs en raison d'une grande variété de facteurs, qu'ils soient économiques (les parents doivent économiser pour assumer les frais de scolarité ou ont besoin de leurs enfants d'âge scolaire pour s'occuper d'enfants plus jeunes ou du bétail), institutionnels (les enfants doivent attendre d'avoir une place dans des écoles surchargées) ou environnementaux (les parents craignent pour la sécurité de leurs jeunes enfants qui se rendent à pied à l'école ou les déplacements forcés par des crises perturbent l'accès à l'éducation). De plus, la malnutrition est une raison pour laquelle un enfant d'âge scolaire peut sembler plus jeune et ne pas être prêt à fréquenter l'école. Nous remercions Elizabeth King pour ce dernier point, voir Glewwe et Jacoby, « An Economic Analysis of Delayed Primary School Enrollment in a Low-Income Country: The Role of Early Childhood Nutrition ».

FIGURE 2.8.

LES PROGRÈS VARIENT D'UN PAYS À L'AUTRE EN CE QUI CONCERNE LES TAUX DE NON-SCOLARISATION.

Taux d'enfants non scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire pour chaque PDP



Source
Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr> (dernières données disponibles 2016-2012).

Note
Les origines sur le graphique sont les jalons fixés par le GPE pour 2018 en ce qui concerne les taux d'enfants non scolarisés du primaire et du premier cycle du secondaire (origine de l'axe des x : 18,3 %, origine de l'axe des y : 31,3 %).
Les codes des pays se trouvent page 7.

Une des grandes priorités du GPE consiste à soutenir les pays dans la mise en œuvre de stratégies destinées à scolariser davantage d'enfants et à achever leur éducation. Ainsi, le plan stratégique général de l'éducation du Soudan du Sud (2017-2021) donne la priorité à l'éducation des enfants non scolarisés. En décembre 2018, le Conseil d'administration du GPE a approuvé un financement appuyant un programme au Soudan du Sud qui permettrait l'intégration de plus de 330 000 enfants non scolarisés dans le système éducatif. En Érythrée, le programme soutenu par le GPE a ciblé les zones où vivent la plupart des enfants non scolarisés. En 2018, le programme a fourni 3 428 668 manuels scolaires et guides de l'enseignant, a formé 1 550 enseig-

nants issus de groupes minoritaires en vue de leur déploiement dans des zones mal desservies, et a formé 478 autres enseignants dans l'enseignement dispensé en langue maternelle afin d'élargir l'accès à l'éducation pour ces enfants.

PARITÉ ENTRE LES GENRES RELATIVE AUX ENFANTS NON SCOLARISÉS Indicateur 8

L'indicateur 8 suit la moyenne de tous les indices de parité entre les genres pour les taux d'enfants non scolarisés dans tout le partenariat. Les données pour 2018 montrent que le désavantage subi par les filles perdure de façon plus importante que prévu malgré les jalons fixés pour le primaire et le premier cycle du secondaire, et ce aussi bien pour tous les pays que pour les seuls PFC (voir annexe K). Toutefois, puisque la prise en compte d'une moyenne de ces indices entraîne l'annulation des valeurs faibles (qui montrent le désavantage subi par les garçons) par les valeurs hautes (qui montrent le désavantage subi par les filles), celle-ci peut masquer les disparités et on obtient une image plus claire en examinant les valeurs nationales (voir annexe K). D'importantes disparités entre les genres²⁰ pour les enfants non scolarisés (en dehors du seuil de quasi-parité de 0,877-1,123) persistent dans 81 % des PDP ayant des données disponibles pour l'enseignement primaire et 71 % pour le premier cycle du secondaire²¹. Comme pour les taux d'achèvement de la scolarité, le désavantage des filles est à la fois plus fréquent et plus important²². Le GPE est bien placé pour traiter cette question, puisque 73 % des filles du monde entier qui ne sont pas scolarisées dans l'enseignement primaire et 63 % de celles qui ne sont pas scolarisées dans le premier cycle du secondaire vivent dans des PDP du GPE²³.

Cependant, les pays affichant les plus fortes disparités entre les genres pour l'indicateur 8 ne sont souvent pas ceux qui présentent les taux de non-scolarisation générale les plus élevés — en réalité, ils ont tendance à avoir plus d'enfants scolarisés dans l'ensemble²⁴. Mais les indices de parité entre les genres peuvent indiquer le fait que, par exemple, même si une fille a environ 49 % de chances de ne pas être scolarisée dans le premier cycle du secondaire au Soudan comme en Éthiopie,

elle est 130 % plus susceptible qu'un garçon de son âge de ne pas être scolarisée au Soudan, contre seulement 10 % plus susceptible qu'un garçon de son âge de ne pas être scolarisée en Éthiopie. Lorsqu'ils sont analysés par rapport aux taux globaux, les indices de parité entre les genres apportent une pièce importante du puzzle plus vaste qu'est l'équité.

20. Le GPE s'engage sur une vision large et globale de l'égalité des genres dans l'éducation. Tandis que des facteurs tels que la disponibilité des données braquent les projecteurs sur la parité entre les genres dans l'accès à l'éducation et l'achèvement de la scolarité, le Secrétariat recherche des indicateurs plus généraux et systémiques de l'égalité des genres qui, outre l'indicateur 16c, portent sur l'équité dans la planification sectorielle. Le Secrétariat se penche activement sur le cadre de résultats en vue du prochain plan stratégique et cherche à investir dans le développement d'un outil permettant de mesurer l'intégration de la notion de genre par les systèmes éducatifs.
21. Les résultats concernent 47 PDP ayant des données sur la parité entre les genres pour leurs taux de non-scolarisation primaire et 38 PDP ayant ce type de données pour le premier cycle du secondaire. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr> (dernières données disponibles 2016-2012). Le GPE n'a pas de seuil officiellement ciblé pour les indices de parité entre les genres relatifs aux taux de non-scolarisation ; celui utilisé pour l'indicateur 5, en ce qui concerne l'indice de parité entre les genres relatif aux taux d'achèvement de la scolarité, offre ici un simple cadre de référence.
22. Notamment, les récents taux de non-scolarisation pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire ne sont disponibles que pour 38 pays en développement partenaires du GPE ; les taux ne sont pas disponibles pour un grand nombre de PDP, dont certains des plus peuplés comme le Nigéria. De plus, l'absence de données disponibles peut, en termes généraux, tendre à indiquer des taux supérieurs de non-scolarisation ou un désavantage plus important pour les filles, ce qui semble être le cas dans des pays comme la Somalie. Les données disponibles n'offrent pas nécessairement une image complète, ce qui met en évidence l'urgence d'améliorer la collecte et la communication des données pour produire des résultats en matière d'équité.
23. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr> (2018).
24. La raison est souvent simplement que des ratios importants sont plus faciles à obtenir à partir de petits nombres plutôt qu'à partir de grands nombres. Par exemple, en Albanie, 3,52 % des filles ne sont pas scolarisées dans le premier cycle du secondaire, contre 0,63 % des garçons, ce qui donne un indice de parité entre les genres de 5,60.
25. Dans ces pays, la situation des filles est particulièrement difficile : elles sont confrontées à la fois à des taux d'achèvement faibles (assortis de taux élevés de non-scolarisation) et à de grandes disparités liées au genre qui favorisent les garçons. Compilation du GPE basée sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org/fr>.

ZOOM

SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION DE BASE

En moyenne, dans le partenariat, les filles continuent d'être défavorisées en ce qui concerne l'accès à l'école et l'achèvement de la scolarité dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire (voir les figures 2.1. et 2.6.). Sur ce point, il sera particulièrement nécessaire d'accorder davantage d'attention à ces deux cycles dans des pays comme la Guinée, le Mali, le Niger, la République centrafricaine et le Tchad²⁶, et aux filles du premier cycle du secondaire, notamment dans des pays comme la République démocratique du Congo et le Togo. Pour les acquis scolaires tels que détaillés au chapitre 1, le fait que les filles ou les garçons réussissent mieux dans une matière donnée peut varier fortement d'un pays à l'autre, ce qui montre que les disparités sont induites par des facteurs inhérents au système éducatif, dans le contexte de facteurs socioculturels locaux, et ne sont pas intrinsèques (voir annexe D). Ainsi, ces disparités montrent également la nécessité de mettre en œuvre des approches qui intègrent la notion de genre afin de veiller à ce que tous les enfants aient des opportunités identiques d'apprentissage.

Le modèle de financement du GPE aide à renforcer l'appui à l'égalité entre les genres dans l'éducation, en partie parce qu'il exige et vérifie que les plans sectoriels de l'éducation (PSE) et les plans de transition de l'éducation (PTE) intègrent des stratégies qui prennent en compte des groupes marginalisés et suivent des normes de qualité, comme détaillé au chapitre 4. Par exemple, le PSE du Bénin s'appuie sur des données probantes pour identifier clairement les causes du désavantage subi par les filles et il prévoit une stratégie sur laquelle s'aligne son plan d'action et qui vise à remédier à certaines de ces causes au moyen de résultats, de réalisations et d'indicateurs bien définis²⁶.

De nombreux PDP mettent actuellement en œuvre des PSE qui, avec le soutien du GPE, cherchent à lever les obstacles à l'éducation des filles, en particulier dans le premier cycle du secondaire. Selon un récent bilan réalisé par le Secrétariat du GPE (encadré 2.1.), ces PSE incluent des activités liées à la demande, comme des campagnes de sensibilisation, des bourses et d'autres mesures incitatives pour les filles, qu'ont récemment mises en œuvre, entre autres, certains pays ayant le plus grand nombre de filles défavorisées (Niger, Nigéria, Mauritanie, Somalie-Puntland et Somalie-Somaliland)²⁷. Les activités liées à l'offre qui visent à créer des écoles et des systèmes intégrant la notion de genre incluent le recrutement d'enseignantes, l'intégration de la notion de genre dans la formation professionnelle des enseignants, des programmes scolaires, manuels et matériels didactiques et de formation

qui intègrent la notion de genre, ainsi que la construction de toilettes privées et de points d'eau pour faciliter la gestion de l'hygiène menstruelle, et des mesures visant à éviter la violence sexiste. Dans le cadre des financements de mise en œuvre en cours en juin 2018, 60,2 millions de dollars ont été alloués à des activités spécifiquement centrées sur la promotion de l'égalité entre les genres.

Au niveau mondial, le GPE prend des mesures à différents niveaux, principalement par la mise en œuvre de la stratégie 2016-2020 en matière d'égalité entre les genres (encadré 2.1.). Dans le domaine du plaidoyer, le GPE travaille avec ses partenaires pour renforcer le soutien politique à l'éducation des filles et à l'égalité entre les genres. Par exemple, le Secrétariat agit pour que l'éducation des filles soit un thème central de la conférence mondiale historique « Women Deliver » qui se tiendra en juin 2019, et participe aux campagnes de l'Union africaine « Child Marriage » et « Gender is My Agenda » afin d'apporter sa perspective sur l'éducation. Le GPE est membre du groupe de travail de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) sur la violence sexiste en lien avec l'école et il travaille avec la campagne « Safe to Learn » pour en finir avec la violence dans les écoles. La présidente du Conseil d'administration du GPE est membre de la Plateforme du Commonwealth pour l'éducation des filles, un groupe d'ambassadeurs de l'éducation des filles, et la directrice générale du GPE est membre du Conseil consultatif du G7 pour l'égalité des genres, un groupe d'experts sur l'égalité des genres qui conseille le G7 sur les principales questions relatives aux femmes et aux filles, y compris sur l'éducation. Le GPE s'efforce également de travailler avec des ambassadeurs politiques de l'éducation et de l'égalité des genres au niveau de l'Union africaine — en poursuivant notamment ses activités de sensibilisation auprès de l'Organisation des premières dames d'Afrique pour le développement (OPPAD) — et poursuit des partenariats stratégiques avec des organisations de la société civile et des jeunes au niveau mondial et régional, afin de déclencher la volonté politique et des engagements en faveur de l'égalité entre les genres et de l'éducation des filles.

26. Secrétariat du GPE.

27. GPE, Revue du portefeuille 2018 (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/revue-du-portefeuille-2018>.

ENCADRÉ 2.1.**PROGRÈS SUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES 2016-2020**

Le Conseil d'administration a adopté la Stratégie sur l'égalité des genres 2016-2020 afin de mettre en œuvre la Politique sur l'égalité des genres, conformément au plan stratégique GPE 2020, et faire ainsi progresser une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous les enfants, filles et garçons. Sa mise en œuvre se poursuit rapidement, avec la généralisation en 2018 de l'intégration de la notion de genre dans les cadres opérationnels du GPE, y compris dans toutes les équipes du Secrétariat, et un bilan complet des activités liées à l'égalité des genres dans les PSE. De plus, le Secrétariat a récemment créé une stratégie de plaidoyer pour l'éducation des filles, qui décrit la façon dont il travaillera avec les partenaires pour assurer le soutien politique et financier de l'éducation des filles et pour donner la priorité aux investissements dans l'éducation des filles et l'égalité des genres afin de réaliser les objectifs de développement durable, conformément au plan stratégique GPE 2020.

Le GPE s'est également associé avec l'UNGEI et à d'autres partenaires pour organiser deux ateliers supplémentaires de renforcement des capacités, sur la base de son Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des genres en 2018. Un total de treize délégations nationales d'Afrique centrale et occidentale et d'Afrique orientale et australe y ont assisté, et deux autres ateliers sont prévus pour la suite de l'année 2019. Lors de ces ateliers, les délégués examinent leurs propres PSE, réalisent une analyse de leur contexte du point de vue de l'égalité des genres, puis élaborent un plan d'action pour guider le travail de suivi grâce auquel leur PSE intégrera mieux la notion de genre. Le Guide est soutenu par la Fondation du Fonds d'investissement pour l'enfance (CIFE), qui offre une des premières sources de financement ciblé du GPE dans le but d'améliorer les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les filles d'Afrique subsaharienne.

De plus amples détails peuvent être trouvés dans les rapports annuels sur la mise en œuvre de la Stratégie sur l'égalité des genres du GPE, dont le dernier sera publié sur le site web du GPE à l'été 2019. the latest of which will be published to GPE's website in the summer of 2019.

ZOOM

SUR L'ÉDUCATION DE BASE DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR LA FRAGILITÉ ET LES CONFLITS

La moitié de tous les enfants du monde en âge d'être scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire vivent dans les 51 pays touchés par la fragilité et les conflits — une réalité qui donne à réfléchir²⁸. Parmi ces enfants, 41 % vivent dans les 32 PFC qui sont également pays en développement partenaires. En moyenne, les enfants ont encore moins de chances d'achever l'éducation de base dans les PFC et sont bien plus susceptibles de ne pas être scolarisés. La nécessité de garantir un accès régulier à une éducation de qualité pour ces enfants est pressante ; il s'agit d'une priorité essentielle pour le GPE. En février 2019, 48 % des pays en développement partenaires du GPE sont des PFC.

Les perturbations et les retards que peuvent entraîner les conflits et la fragilité dans l'éducation d'un enfant peuvent être une raison pour laquelle les progrès sont tellement plus lents en ce qui concerne les taux de non-scolarisation dans le premier cycle du secondaire qu'en ce qui concerne les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire. Dans le même temps, les taux d'achèvement du primaire augmentent là aussi plus lentement que les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, ce qui fait de la scolarisation primaire pour tous un objectif difficile à atteindre dans de nombreux PFC. Ce n'est pas seulement une injustice pour les enfants exclus de l'enseignement primaire et une contrainte sur la croissance des taux d'achèvement du premier cycle du secondaire à l'avenir : cela constitue un risque de maintien de l'instabilité dans ces pays, puisqu'il est prouvé que l'éducation réduit le risque de conflit armé et améliore la résilience²⁹.

Les PFC particulièrement confrontés à des difficultés en ce qui concerne la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants et leur achèvement de l'éducation de base incluent l'Érythrée, le Libéria, le Mali, le Soudan du Sud, la République centrafricaine et le Tchad — les quatre premiers ayant connu une détérioration de leurs taux ces dernières années³⁰. Les cas de recul

sont source de préoccupation et soulignent la nécessité d'aider davantage les pays concernés à résoudre les difficultés actuelles. Des PFC tels que l'Afghanistan, la Guinée-Bissau, Haïti et la Somalie n'apparaissent pas sur la plupart des listes et des graphiques de ce chapitre en raison du manque de données récentes, mais leurs progrès — ainsi que leurs problèmes de disponibilité des données — méritent également de l'attention.

Le GPE répartit ses allocations de financements dans les pays touchés par la fragilité et les conflits, si bien qu'ils reçoivent un soutien plus important dès le début³¹ : en juin 2018, 65 % de toutes les allocations de financements de mise en œuvre en cours étaient destinées aux PFC. Le mécanisme de financement accéléré du GPE permet aux PDP d'avoir accès à un montant allant jusqu'à 20 % de leur allocation maximale en cas de besoins éducatifs urgents³². Les financements du GPE peuvent également être restructurés pour répondre aux besoins éducatifs urgents et déployés pour une prestation de services directs, afin de veiller à ce que les écoles demeurent ouvertes, au titre du Cadre opérationnel pour un appui efficace aux États fragiles et/ou touchés par un conflit. Ce cadre a été modifié en décembre 2018 afin d'adopter les principes opérationnels pour l'engagement du GPE dans les situations d'urgence complexes qui mettent l'accent sur l'alignement, la complémentarité et, surtout, sur l'assurance de protéger les droits des enfants³³. Le GPE offre également un soutien financier et technique destiné à aider les pays sortant d'une crise à établir un plan de transition de l'éducation qui établira une approche coordonnée par l'identification des actions prioritaires à moyen terme pour maintenir les progrès sur les principaux objectifs éducatifs, et par la mise en relation des acteurs du développement et de l'action humanitaire.

Le GPE fait la promotion de l'inclusion des réfugiés et des enfants déplacés dans les plans sectoriels de l'éducation et travaille avec ses partenaires pour répondre aux besoins de ces populations (voir l'encadré 2.2. pour un de ces partenariats). Par exemple, en Ouganda, le Secrétariat a soutenu la concertation entre le ministère de l'Éducation, le groupe local des partenaires de l'éducation et l'initiative « L'éducation ne peut pas attendre » en vue de l'élaboration d'un plan à long terme

28. Le pourcentage exact est de 49,7 %, selon les calculs du GPE basés sur les données relatives à la population mondiale et à la population des PFC pour l'année 2016. Organisation des Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population, World Population Prospects: The 2017 Revision, édition DVD. Pour des détails sur le primaire (de 6 à 11 ans) et le premier cycle du secondaire (de 12 à 14 ans), voir https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2017_Methodology.pdf. La classification des PFC par le GPE tient compte des définitions de la Banque mondiale et de l'UNESCO ; voir l'annexe C pour de plus amples détails sur ces classifications.

29. UNESCO (2011). La Crise cachée : les conflits armés et l'éducation ; Rapport mondial de suivi sur l'EPT, UNESCO.

30. Sur la base des dernières données disponibles pour la période (2012-2016) pour les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire ; et des comparaisons entre les dernières données disponibles pour les périodes (2008-2011) et (2013-2016) pour les taux d'achèvement du primaire et pour les taux de non-scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

31. GPE, Le Modèle de financement du GPE : Une approche axée sur les résultats pour le secteur de l'éducation (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2015), <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-funding-model>.

32. GPE, Cadre directeur pour l'accélération de l'appui dans les situations d'urgence et de reconstruction (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2015), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-directeur-acceleration-appui-situations-durgence>.

33. Les autres aspects accentués incluent les principes humanitaires d'humanité, de neutralité, d'impartialité et d'indépendance, ainsi que le maintien et le soutien au fonctionnement du système ; pour l'ensemble des principes, voir l'annexe 2 du document du Conseil d'administration du GPE BOD/2018/12 DOC 05, « Principes opérationnels dans les situations d'urgence complexes : Rapport du Comité des financements et performances » : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/principes-operationnels-dans-les-situations-durgence-complexes-rapport-du-gpc-decembre-2018>.

pour l'éducation des réfugiés³⁴. En septembre 2018, le Conseil d'administration a approuvé une requête de 8,3 millions de dollars de la part du gouvernement du Bangladesh pour la scolarisation des réfugiés Rohingyas et des enfants des communautés environnantes au Bangladesh, aidant ainsi près de

80 000 enfants à recevoir une éducation, la plupart n'ayant jamais été scolarisés. Le GPE a conclu un protocole d'accord avec le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) qui facilite une collaboration plus étroite au niveau mondial et dans les pays.

ENCADRÉ 2.1.

LE PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION ET L'INITIATIVE « L'ÉDUCATION NE PEUT PAS ATTENDRE »

Le Partenariat mondial pour l'éducation contribue avec l'initiative « L'éducation ne peut pas attendre » à assurer une éducation de qualité pour tous les enfants touchés par les conflits et les crises. L'initiative a été établie à l'occasion du Sommet humanitaire mondial de 2016 par des acteurs de l'action humanitaire et de l'aide au développement, dans le but de déclarer l'éducation priorité de l'ordre du jour humanitaire, de promouvoir une approche plus collaborative et d'inciter l'allocation de plus de financements à destination des enfants et des jeunes touchés par les crises. Elle a jusqu'ici investi dans 19 pays touchés par des crises : 13 sont membres du GPE (Afghanistan, Bangladesh, Éthiopie, Madagascar, Népal, Nigéria, Ouganda, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Somalie, Tchad et Yémen) et trois sont admissibles aux financements du GPE (Cisjordanie et Gaza, Indonésie, Syrie).

Les secrétariats du GPE et de « L'éducation ne peut pas attendre » discutent de l'adoption de protocoles pour une relation systématique, afin d'optimiser les possibilités de soutien coordonné et interconnecté qui permettront de faire la transition entre la prestation de services éducatifs d'urgence et de services éducatifs à plus long terme. Le respect des droits éducatifs des enfants touchés par la crise et les conflits implique la souplesse nécessaire à une action rapide et à la transition entre la première intervention d'urgence et une intervention prévisible à moyen terme, ce que prévoit l'initiative. Cela nécessite également des efforts stratégiques et constants pour veiller à ce que les enfants et les jeunes concernés par ces situations d'urgence aient accès à des systèmes éducatifs formels opérés par les autorités, de telle sorte que leur éducation soit certifiée et leur permette d'accéder au niveau de scolarité suivant, ce que le soutien du GPE encourage.

34. GPE, « Uganda: A New Education Response Plan to Ensure Quality Education for Refugees », GPE Media Coverage, News & Media, Partenariat mondial pour l'éducation, 17 septembre 2018, <https://www.globalpartnership.org/news-and-media/news/uganda-new-education-response-plan-ensure-quality-education-refugees>.

2.3. Soutien du GPE à l'équité dans l'éducation de base Indicateur 3

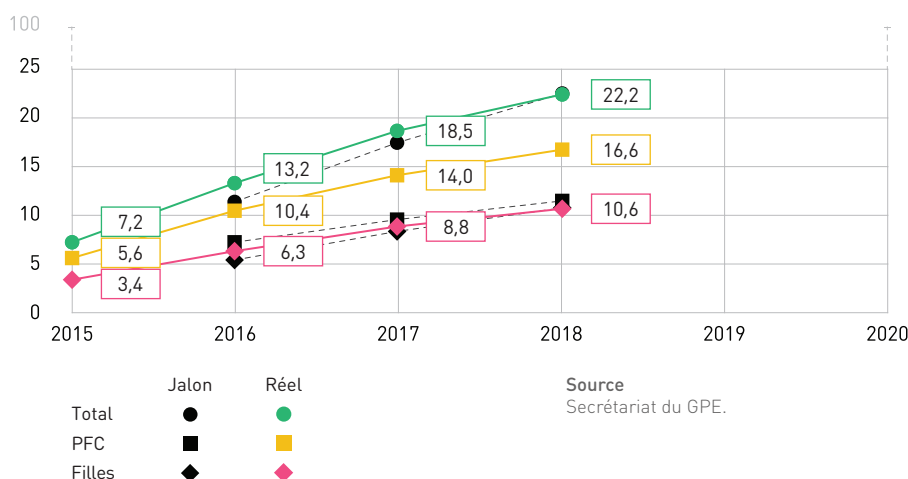
L'engagement institutionnel du GPE en faveur de l'équité est déjà manifeste dans ses critères d'adhésion et sa formule d'allocation pour les pays en développement, lesquels dépendent des besoins économiques, de la fragilité politique et des proportions importantes d'enfants non scolarisés. Le soutien du GPE se concentre sur l'éducation de base, c'est-à-dire sur l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, car celle-ci est essentielle pour produire des résultats en matière d'équité. Le GPE fait également la promotion de l'équité par l'octroi de financements et l'appui technique à la planification du secteur de l'éducation. En outre, son modèle de finance-

ment fondé sur les résultats impose que les pays fassent la preuve de leurs résultats en matière d'équité pour recevoir l'intégralité des fonds qui leur sont alloués.

L'indicateur 3 offre une équivalence approximative du nombre d'enfants supplémentaires inscrits dans l'éducation de base grâce au décaissement de financements du GPE au cours d'une année donnée³⁵. Jusqu'en 2018, les financements décaissés par le GPE correspondent au coût annuel du soutien à 22,2 millions d'élèves : 20,2 millions dans les écoles primaires et 2 millions dans les écoles secondaires, dont 10,6 millions de filles³⁶. Le jalon pour les pays touchés par la fragilité et les conflits est dépassé de plus de 45 %, ce qui montre l'engagement du GPE à donner la priorité à ces pays.

FIGURE 2.9.

UN PLUS GRAND NOMBRE D'ENFANTS SONT SOUTENUS DANS L'ÉDUCATION DE BASE.
Nombre cumulé d'équivalents enfants soutenus pour une année d'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire) par le GPE, en millions



ALLOCATION DE FINANCEMENTS POUR L'ÉQUITÉ

Sur les 34 financements de mise en œuvre en cours en juin 2018 (pour de plus amples détails, voir le chapitre 5), 372,8 millions de dollars de financements du GPE ont soutenu des activités visant à améliorer l'équité, réparties dans sept catégories (**Axe de financement : équité**).

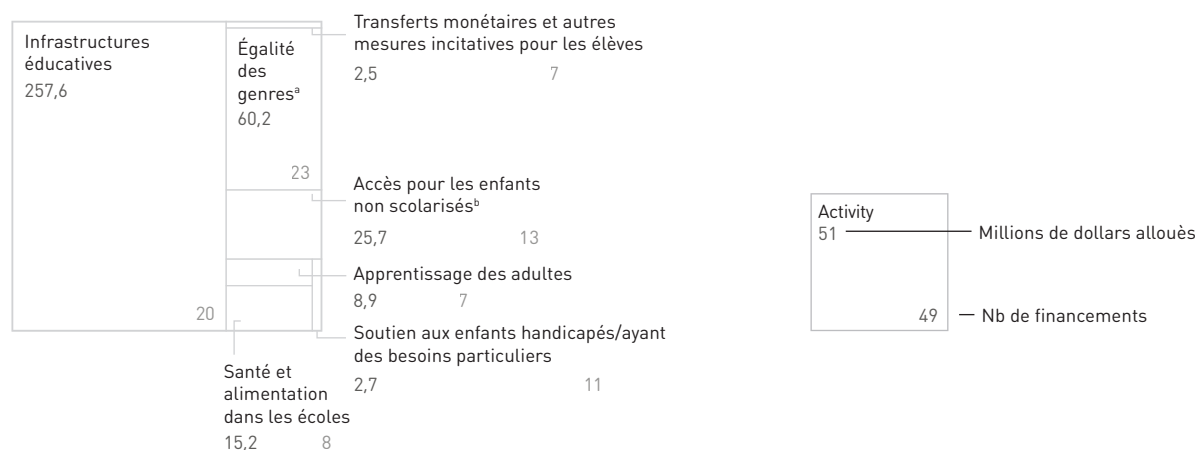
Les infrastructures éducatives correspondent aux dépenses les plus importantes en faveur de l'équité. Elles sont essentielles pour élargir l'accès à l'école, en particulier en faveur des enfants de zones mal desservies : sur le total des financements alloués aux infrastructures, 81,6 % concernent des pays touchés par la fragilité et les conflits. Cette catégorie inclut également les infrastructures d'eau, d'assainissement et d'hygiène, qui sont elles aussi cruciales pour un accès équitable.

35. Notons que cet indicateur n'est pas censé être un calcul formel ; ce n'est qu'une mesure indirecte du nombre réel d'enfants concernés par l'action du GPE. Plus précisément, selon la façon dont un financement du GPE est utilisé par un pays et la nature des projets mis en œuvre dans le pays, l'impact de ce financement peut toucher un nombre plus ou moins important d'enfants que ce qu'estime l'indicateur.

36. Les filles représentent moins de la moitié des enfants soutenus selon les estimations, parce que ces estimations reposent sur les enfants bénéficiant des systèmes éducatifs dans tous les PDP, et les filles continuent à avoir en moyenne un accès plus limité à l'éducation, si bien qu'elles ont moins de chances de faire partie des bénéficiaires.

AXE DE FINANCEMENT : ÉQUITÉ

SOUTIEN FINANCIER DU GPE POUR AMÉLIORER L'ÉQUITÉ, 2018



Note

L'allocation de financements fait partie des 34 financements de mise en œuvre en cours en juin 2018.

a. Cela implique des activités centrées sur la promotion de l'égalité des genres de façon très claire et très spécifique, par exemple des campagnes de sensibilisation, des ressources pour la gestion de l'hygiène menstruelle, une éducation intégrant la notion de genre, etc. Les activités (telles que des bourses) qui mentionnent les filles dans le cadre d'un groupe plus vaste de bénéficiaires s'ajoutent à cette catégorie.

b. Cette catégorie se concentre essentiellement sur les systèmes éducatifs non formels et les interventions en faveur des réfugiés et des enfants déplacés ; d'autres activités qui élargissent l'accès à la scolarisation pour davantage d'enfants, telles que la construction d'écoles et le recrutement d'enseignants, sont comptabilisées dans d'autres catégories.

SOUTIEN DU GPE À L'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES ENFANTS HANDICAPÉS

Le renforcement du soutien à l'inclusion des enfants handicapés dans une éducation de qualité constitue une part importante des buts stratégiques du GPE. Dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, près de 40 % des enfants handicapés ne sont pas scolarisés dans l'enseignement primaire et 55 % ne le sont pas dans le premier cycle du secondaire³⁷. De plus, le retard des enfants handicapés en ce qui concerne l'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, l'alphabétisation et leur simple inscription dans les écoles continue à se creuser, selon une étude financée par le GPE³⁸.

En février 2018, le GPE a publié les résultats d'un bilan réalisé par le Secrétariat au sujet du handicap et de l'éducation inclusive dans les plans sectoriels de l'éducation des PDP et dans les financements du GPE³⁹. Celui-ci conclut que, dans les 51 PDP ayant des financements de mise en œuvre en cours durant la période 2015-2018, 24 plans sectoriels de l'éducation incluent des stratégies visant à améliorer l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés, 19 commencent à inclure des stratégies sur le handicap et l'éducation inclusive dans la planification sectorielle, tandis que 8 ne mentionnent absolument pas les enfants handicapés.

37. Mizunoya, Mitra et Yamasaki, « Towards Inclusive Education: The Impact of Disability on School Attendance in Developing Countries ».

38. C. Male et Q. Wodon, « Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy », The Price of Exclusion: Disability and Education series, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC, 2017, <https://www.globalpartnership.org/content/disability-gaps-educational-attainment-and-literacy>.

39. GPE, « Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants », document de travail 3, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC, 2018, <https://www.globalpartnership.org/content/disability-and-inclusive-education-stocktake-education-sector-plans-and-gpe-funded-grants>.

FINANCEMENTS DU GPE AU TITRE DU PROGRAMME D'ACTIVITÉS MONDIALES ET RÉGIONALES POUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS ET L'ÉQUITÉ

Le programme d'activités mondiales et régionales (AMR) et les financements correspondants complètent le soutien aux pays et l'allocation de financements par le GPE. Cinq financements au titre de ce programme se sont concentrés sur les enfants non scolarisés et l'équité. Deux d'entre eux ont été clôturés au cours des années précédentes : **Enfants non scolarisés : Combler le manque de données** (ISU, septembre 2013-juillet 2016), qui se concentrait sur la diffusion et l'utilisation des données, et **Réduction significative du nombre d'enfants non scolarisés** (UNICEF, août 2013-décembre 2015), qui finançait l'initiative « Enfants non scolarisés ». Cette initiative conjointe de l'ISU et de l'UNICEF a appuyé plus de 90 pays pour qu'ils développent les profils des enfants non scolarisés qui n'apparaissent pas dans les données habituelles sur la gestion de l'éducation. Un autre de ses objectifs consistait à soutenir la concertation sur l'action à mener afin de répondre aux besoins éducatifs de ces enfants.

Trois autres financements ont été clôturés au cours de l'exercice 2018 :

- **Prise en compte du manque de données sur les enfants non scolarisés et les politiques** (Banque mondiale, mars 2014-août 2017) a conduit à la production d'une série d'études mondiales influentes sur le mariage des enfants, l'évolution de la richesse des nations, le coût des inégalités entre les genres, l'absence de prise en compte du handicap dans l'éducation et les coûts liés au fait de ne pas éduquer les filles.
- **Handicap/santé et éducation en soutien à l'apprentissage pour tous** (Banque mondiale, août 2014-juin 2018) a renforcé la collaboration entre les ministères de la Santé et de l'Éducation et amélioré les capacités de planification et de mise en œuvre conjointes des programmes intégrés de santé et d'alimentation à l'école au Cambodge, en Éthiopie, au Ghana et au Sénégal. Ce projet a renforcé la sensibilisation, les capacités et les ressources techniques permettant d'inclure la santé et l'alimentation à l'école dans les plans sectoriels de l'éducation.
- **Prise en compte de la violence scolaire liée au genre** (UNICEF, mars 2014-décembre 2017) a donné lieu à l'initiative End Gender Violence in Schools, par laquelle les quatre pays participants (la Côte d'Ivoire, l'Éthiopie, le Togo et la Zambie) se sont appuyés sur des politiques et des stratégies étayées pour réduire la violence scolaire liée au genre.

Une liste des réalisations rendues possibles par ces financements peut être consultée à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/funding/gra>.

Ainsi, les plans sectoriels du Cambodge, du Ghana, du Népal et de la République kirghize incluent des stratégies visant à augmenter les inscriptions en améliorant l'accès aux écoles par la construction de rampes et la mise en place de normes minimales de construction, mais aussi en agissant au niveau des besoins en personnel, de la formation des enseignants et de la collecte des données, en sensibilisant les communautés et en engageant des interventions transversales dans les domaines de la santé et de l'éducation. Parmi les 34 financements de mise en œuvre en cours en juin 2018, 2,7 millions de dollars ont été alloués à des activités qui ciblent spécifiquement les enfants handicapés et les besoins particuliers.

Pour favoriser une intégration plus générale et renforcée de l'éducation inclusive dans les plans sectoriels, le GPE s'est associé au Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), à l'Institut international de planification de l'éducation-UNESCO (IIP-UNESCO) et à la Banque mondiale pour soutenir le développement et la vérification de recommandations méthodologiques techniques permettant de réaliser des analyses détaillées des secteurs de l'éducation, en mettant l'accent sur l'éducation inclusive pour les enfants handicapés. Le projet de recommandations a été testé au Ghana en 2017 et ce thème fera partie du troisième volume de la série de Guides méthodologiques pour l'analyse sectorielle de l'éducation. Le Secrétariat a également participé à une table ronde technique coorganisée par l'IIP-UNESCO et l'UNICEF en juillet 2018,

afin de développer le cadre conceptuel d'une offre de formation de l'IPE sur la planification sectorielle du handicap et de l'éducation inclusive qui s'appuiera sur le modèle de planification sectorielle intégrant la notion de genre⁴⁰.

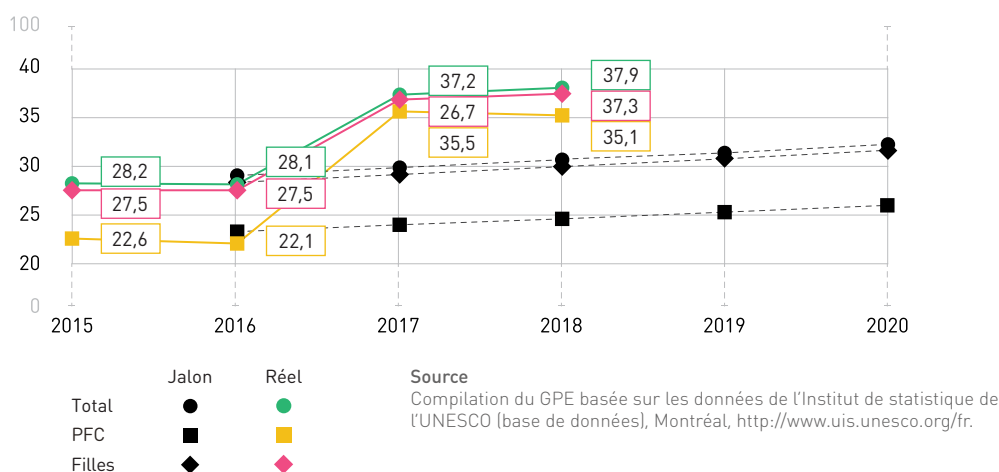
Le GPE et ses partenaires se sont fixé pour priorité de remédier au problème de l'insuffisance des données sur le handicap au niveau national et mondial. Le GPE travaille avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour améliorer la collecte de données comparables sur l'éducation, ventilées en fonction du handicap, dans les systèmes administratifs nationaux⁴¹. Ce sera une étape importante en vue de contrôler que les résultats en matière d'éducation s'améliorent pour les enfants handicapés à l'échelle mondiale.

2.4. Protection et éducation de la petite enfance Indicateurs 2 et 6

L'accès à une protection et une éducation de la petite enfance (PEPE) de qualité⁴² a un impact fort sur l'avenir d'un enfant, tout au long de son éducation et au-delà. Il est démontré qu'elle réduit les redoublements et l'abandon scolaire dans l'enseignement primaire, et qu'elle améliore la qualité et l'équité des acquis scolaires. Elle est même associée à une meilleure santé et à de meilleurs revenus à l'âge adulte⁴³. La protection et l'éducation de la petite enfance constituent un des investissements les plus importants et les plus rentables qu'un pays peut effectuer pour améliorer les résultats des enfants, comme cela a été amplement démontré⁴⁴.

FIGURE 2.10.

LES TAUX BRUTS D'INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE CONTINUENT À AUGMENTER DANS L'ENSEMBLE.



40. IPE-UNESCO (Institut international de planification de l'éducation-UNESCO), « Table ronde technique sur l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap ».

41. Cette collaboration inclut un projet de document intitulé « The Use of UIS Data and Education Management Information Systems for Constructing Indicators to Monitor Inclusive Education », qui devrait être prêt à la fin du mois de juin 2019. Il actualise et approfondit l'examen des questionnaires SIGE figurant dans le Guide for Including Disability in Education Management Information Systems publié par l'UNICEF en 2016 (http://training.unicef.org/disability/emergencies/downloads/UNICEF_guide-for-including-disability-in-education-management-information-systems.pdf). Il comporte des recommandations sur la façon d'intégrer dans les SIGE des questions fonctionnelles fondées sur les jeux de question du Washington Group, ainsi que des questions sur les infrastructures accessibles, en s'appuyant sur les questions recommandées que répertorie la publication de l'UNICEF. Il inclut également une courte annexe suggérant la façon dont le GPE et l'ISU pourraient travailler ensemble à améliorer la présence dans les PDP d'indicateurs de l'objectif de développement durable 4 qui soient ventilés en fonction du handicap et comparables sur le plan international.

42. « La protection et l'éducation de la petite enfance » est un terme adopté par le Cadre d'action de Dakar qui fait référence à tout un éventail de programmes et de services destinés à promouvoir le bon développement des enfants, depuis leur naissance jusqu'à leur entrée à l'école primaire. La PEPE couvre le soutien à l'apprentissage, la stimulation, la santé, la nutrition, l'eau, l'assainissement et l'hygiène, et la protection. Elle inclut l'enseignement préscolaire et d'autres programmes d'apprentissage formel et informel des jeunes enfants.

43. Aboud et Yousafzai, « Global Health and Development in Early Childhood » ; Gertler et al., « Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica » ; Rao et al., Early Childhood Development and Cognitive Development in Developing Countries: A Rigorous Literature Review.

44. Alderman, éd., No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investments in Early Childhood Development ; Daelmans et al., « Early Childhood Development: The Foundation of Sustainable Development ».

L'indicateur 6 du cadre de résultats du GPE suit les progrès dans l'accès à l'éducation préscolaire grâce au taux brut de scolarisation pour le niveau préscolaire⁴⁵. Tandis que le bond réalisé en 2017 était essentiellement dû à la révision des données de l'ISU, le fait que les taux de scolarisation aient encore augmenté pour tous les enfants et pour les filles en particulier constitue une bonne nouvelle (figure 2.10.). Tous les jalons fixés pour 2018 ont été atteints en ce qui concerne l'indicateur 6.

L'attention portée à d'autres questions relatives à l'équité dans la protection et l'éducation de la petite enfance est garantie, étant donné que dans les pays à faible revenu, les enfants les plus pauvres sont huit fois moins susceptibles de participer aux programmes de PEPE. De plus, moins de 50 % des enseignants dans le niveau préscolaire ont reçu une formation, contre 74 % des enseignants dans le niveau primaire, ce qui met en évidence l'importance de développer non seulement l'accès à la PEPE, mais aussi sa qualité⁴⁶. Dans les récentes consultations menées par le Secrétariat, une grande majorité de PDP a nommé le financement comme un des principaux obstacles à l'accélération d'un accès équitable à une PEPE de qualité, et ils ont manifesté leur intérêt pour des informations sur les différents modèles de protection et d'éducation de la petite enfance employés dans d'autres pays. Les deux plus grandes priorités évoquées en matière de données et de planification portaient sur le soutien à la production de données relatives à l'accès à la PEPE et à sa qualité, ainsi que sur l'analyse des options de financement dans la protection et l'éducation de la petite enfance.

De 2004 à 2017, 6 % des décaissements effectués par le GPE dans le cadre de ses financements de mise en œuvre ont été alloués à l'éducation de la petite enfance, soit un montant de 267,5 millions de dollars. Au Guyana, par exemple, un projet financé par le GPE ciblait les régions éloignées et peu performantes du pays et démontrait des effets positifs sur les résultats des élèves par la formation des enseignants, la formation des parents et la réalisation d'une campagne dans les grands médias. Outre l'intégration du soutien à l'enseignement préscolaire et d'autres aspects de la PEPE dans son appui à la planification et aux financements du secteur de l'éducation, le GPE a mené plusieurs programmes de financement ciblé afin d'aider ce sous-secteur essentiel.

- › Grâce au programme AMR, le GPE a financé le projet Pacific Early Age Readiness and Learning (PEARL) destiné à poursuivre une orientation politique fondée sur des données probantes dans le domaine de la PEPE et à introduire un système de suivi du développement des enfants. Mené par la Banque mondiale, le projet a collecté des données sur le développement de plus de

6 600 enfants aux Tonga et 1 500 enfants à Tuvalu, entre autres pays, afin d'étayer les feuilles de route politiques en matière de PEPE.

- › Grâce à l'initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle (BELDS), le GPE a apporté 1,3 million de dollars de financement à l'UNICEF afin de préparer de meilleurs outils diagnostiques permettant de soutenir les systèmes et la planification en matière de qualité des services de PEPE. Ceci impliquera de tester des outils pertinents dans quatre pays partenaires, assortis d'activités adaptées de renforcement des capacités dans les pays et de plusieurs événements et plateformes d'échange d'expériences entre pairs, en lien avec la planification et la mise en œuvre de la PEPE en 2019⁴⁷. Des études de cas seront également développées, de même qu'une boîte à outils mondiale au profit d'autres pays en développement partenaires.
- › À travers son nouveau programme d'échange de connaissances et d'innovations (KIX), le GPE réalisera un premier investissement de 5 millions de dollars puisés dans son fonds principal et cherchera à compléter ce soutien par les contributions d'autres acteurs, afin de réaliser des investissements catalytiques destinés à exploiter avec succès les connaissances et les innovations en matière de planification et de mise en œuvre de la politique de PEPE dans tout le partenariat.

Pour la première fois depuis l'année de référence, les nouvelles données sont disponibles pour l'indicateur 2, soit le pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont le développement n'accuse pas de retard en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial. Cependant, la possibilité de comparer les données pose des difficultés si l'on veut tirer des conclusions significatives à partir de cet indicateur. L'échantillon de référence, fondé sur les données de 2011-2014, était constitué de 22 PDP pour lesquels des données étaient disponibles. Dans ces pays, 66 % des enfants de moins de cinq ans n'accusaient pas de retard de développement. Le nouvel échantillon se compose de treize PDP, dont trois seulement figurent dans l'échantillon de référence, ce qui ne permet pas d'établir de comparaison significative. Dans ce groupe, 61 % d'enfants de moins de cinq ans n'accusent pas de retard de développement, mais cela ne peut pas être considéré comme une baisse dans le temps, étant donné que les chiffres proviennent de deux groupes de pays différents. Ceci met en évidence la nécessité de disposer de données plus nombreuses et plus cohérentes pour suivre et améliorer les résultats des enfants.

45. Le taux brut de scolarisation au niveau préscolaire d'un pays donné mesure le nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement préscolaire, en pourcentage du nombre d'enfants d'âge préscolaire vivant dans ce pays.

46. UNICEF, « Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité ».

47. Les pays partenaires de l'initiative BELDS sont le Ghana, le Lesotho, la République kirghize et Sao Tomé-et-Principe.

VERS L'ÉQUITÉ, L'ÉGALITÉ DES GENRES ET L'INCLUSION DANS L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Les progrès en matière d'équité sont encourageants : un nombre plus important d'enfants achève l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire — respectivement 76,7 % et 51,6 % — et les pays en développement partenaires du GPE atteignent les jalons fixés pour 2018 sur ces deux indicateurs. L'indice d'équité continue à afficher une amélioration régulière de la proportion d'enfants des zones rurales et des zones urbaines, d'enfants parmi les plus pauvres et les plus riches, et de filles et de garçons qui achèvent le premier cycle du secondaire, 46 % des PDP ayant amélioré leurs résultats d'au moins 10 % depuis 2010. Et dans la mesure où la scolarisation préscolaire dans les PDP croît — elle est désormais de 37,9 % —, elle pose les bases pour de meilleurs acquis scolaires et plus équitables, ainsi que pour une réduction du redoublement et de l'abandon scolaire dans les années à venir. Cependant, les progrès sont plus lents en matière de réduction des taux de non-scolarisation et les jalons ne sont pas atteints avec respectivement 19,4 % et 31,8 % pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. De grandes proportions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation dans de nombreux pays, en particulier dans les PFC.

D'importantes disparités demeurent, surtout en ce qui concerne les enfants les plus pauvres dont seuls 28 % sont aussi susceptibles que les enfants les plus riches d'achever le premier cycle du secondaire. Les enfants des zones rurales sont eux aussi fortement défavorisés, avec des taux d'achèvement du premier cycle du secondaire de moitié inférieurs à ceux des enfants des zones urbaines, et les filles de nombreux pays sont elles aussi laissées pour compte. Un travail important doit encore être effectué pour réduire toutes les formes de désavantage grâce à des politiques intelligentes et ciblées qui tiennent compte de la façon dont ces facteurs d'exclusion tendent à se combiner, et pour promouvoir l'égalité dans et grâce à l'éducation.

Des approches équitables de la planification et de la mise en œuvre systématique dans le secteur de l'éducation sont tout aussi importantes, y compris l'appui à une allocation plus équitable des enseignants et des systèmes d'information qui rendent possibles l'identification et la prise en compte des enfants les plus défavorisés, comme nous le verrons dans les chapitres suivants. Il sera essentiel de maintenir la dynamique des principaux efforts tels que la planification sectorielle de l'éducation intégrant la notion de genre et le soutien à la qualité des apprentissages des jeunes enfants si l'on veut faire face aux difficultés à venir. Avec une attention soutenue, le partenariat a la possibilité de produire des résultats en ce qui concerne le but stratégique de renforcement de l'équité, de l'égalité des genres et de l'inclusion de tous dans un cycle complet d'éducation de qualité.

Alpha Bah, Responsable des service SIGE et TIC au Ministère de l'éducation de base et secondaire en Gambie, présent à la table ronde sur les solutions pour les données éducatives d'avril 2019.

Crédit photo: GPE/Chantal Rigaud



CHAPITRE

3

Des systèmes éducatifs efficaces

APERÇU DES RÉSULTATS

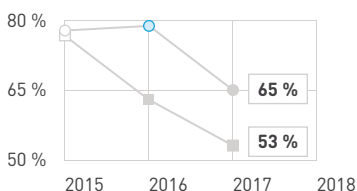
RÉSULTATS

BUT 3

Des systèmes éducatifs efficaces et efficients

#10

65 % des PDP ont augmenté la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation ou l'ont maintenue à 20 % au moins de ces dépenses.



#13

Incidence du redoublement et de l'abandon scolaire sur l'efficacité

-

Six pays seulement disposent de données récentes postérieures à 2015.

#11

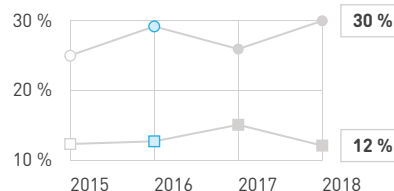
Répartition équitable des enseignants

-

Six pays seulement disposent de données récentes postérieures à 2015.

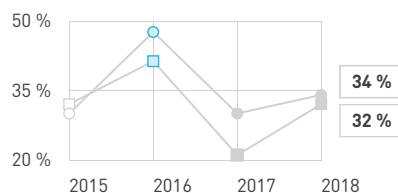
#12

30 % des PDP comptaient moins de 40 élèves par enseignant formé



#14

34 % des PDP ont communiqué à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation.



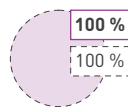
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 1

Renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation

#17

100 % des PDP ayant présenté une requête d'ESPIG publiaient des données à l'échelon national.



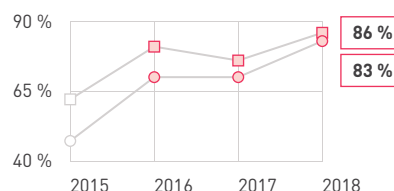
À L'ÉCHELLE MONDIALE

OBJECTIF 4

Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

#31

83 % des missions dans les pays ont porté sur des questions de financement national.



Total
PFC
Données insuffisantes

Référence
○
□
○
□

Jalon
○
□
○
□

Jalon annuel atteint
●
■
●
■

Jalon annuel non atteint
●
■

> **Les pays en développement partenaires investissent davantage dans l'éducation : les dépenses y ayant augmenté de 2,1 milliards de dollars entre 2015 et 2017.**

> **En termes de part du budget national, l'engagement en faveur de l'éducation reste stable par rapport à 2015.** En 2017, près des deux tiers des pays en développement partenaires ont consacré 20 % ou plus de leurs dépenses publiques à l'éducation ou ont augmenté leurs dépenses dans le secteur de l'éducation à cette fin. Cinquante-quatre pourcent des pays touchés par la fragilité et les conflits y sont parvenus.

> **L'inefficience demeure un problème important.** Dans 25 pays, plus d'un tiers de de toutes les dépenses dans le secteur de l'éducation ont servi à couvrir les coûts liés au redoublement et à l'abandon scolaire.

> **Malgré les progrès accomplis, le manque d'enseignants formés reste un défi.** La majorité des pays en développement partenaires ont toujours plus de 40 élèves-par enseignant formé. Pratiquement

tous ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, et la moitié d'entre eux sont touchés par la fragilité et les conflits.

> La communication des données s'améliore, mais trop lentement. Plus d'un tiers des pays en développement partenaires communiquent désormais suffisamment d'informations sur les indicateurs clés de l'éducation à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Près de la moitié des pays qui n'y sont pas encore parvenus ne sont pas loin de remplir ce critère.

> Sur l'ensemble des financements en cours en juin 2018, 29 % sont spécifiquement **alloués au renforcement des systèmes, ce qui représente 413,6 millions de dollars, en supplément des 237 millions de dollars octroyés pour la formation et la gestion des enseignants.**

Des systèmes éducatifs efficaces

Pour être efficaces, les systèmes éducatifs doivent être financés de manière fiable et suffisante, utiliser les ressources disponibles de façon efficiente et reposer sur une base solide —notamment des enseignants suffisamment formés et des systèmes de données mobilisés. L'amélioration du financement national de l'éducation est un axe de travail du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) depuis sa création ; qui est d'ailleurs devenu un prérequis de son modèle de financement en 2014¹. Bien qu'une augmentation des ressources nationales soit nécessaire dans de nombreux contextes, il importe également de veiller à ce que ces ressources soient utilisées de manière efficiente pour obtenir un impact maximal. Il sera par conséquent essentiel d'améliorer significativement l'efficacité des systèmes éducatifs² dans les pays en développement partenaires (PDP) pour accélérer les progrès nécessaires en matière d'apprentissage et d'équité et pouvoir ainsi atteindre les buts stratégiques du GPE et l'objectif de développement durable 4. Le présent chapitre analyse les progrès réalisés en vue de systèmes éducatifs efficaces et efficaces (but stratégique 3), et présente les défis liés à la formation professionnelle des enseignants et aux systèmes de données.

3.1. Le financement national de l'éducation

L'EFFORT DE FINANCEMENT NATIONAL DE L'ÉDUCATION DEMEURE STABLE **Indicateur 10**

L'indicateur 10 reflète en partie le prérequis du modèle de financement du GPE, puisqu'il suit la proportion de pays en développement partenaires qui consacrent au moins 20 % de leur budget national au secteur de l'éducation ou qui augmentent leurs dépenses dans le secteur de l'éducation en vue d'atteindre cet objectif³. Les nouvelles données disponibles en 2018 au sujet des dépenses nationales effectuées les années précédentes ont poussé à une révision des valeurs de

référence et des données de 2016, comme l'exige la méthodologie de l'indicateur 10⁴. En conséquence, les valeurs de référence et les résultats pour 2016 sont nettement inférieurs aux précédentes estimations, ce qui rend les jalons actuels d'autant plus ambitieux (**figures 3.1.**).

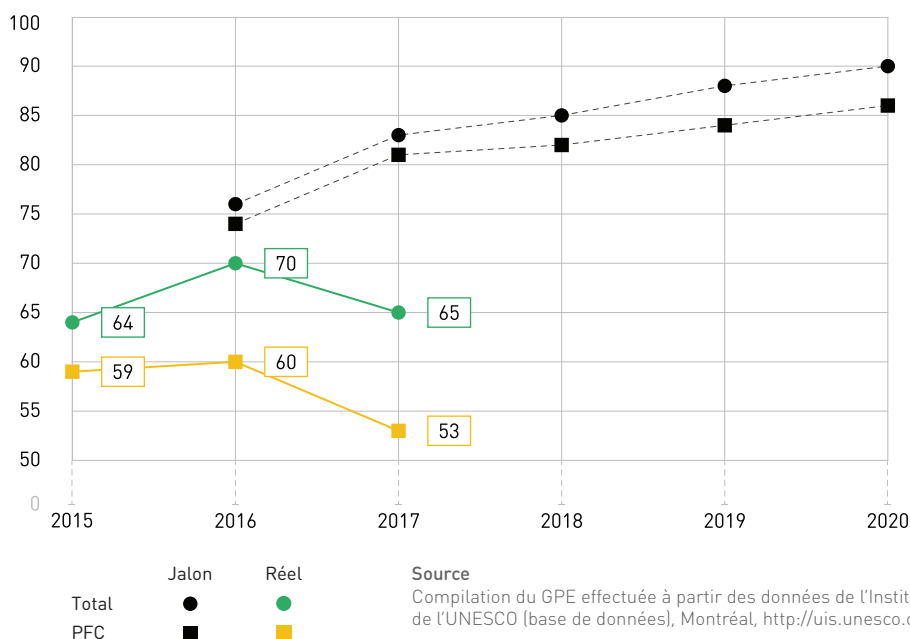
En 2017, pratiquement deux tiers des PDP pour lesquels des données étaient disponibles ont consacré 20 % ou plus de leurs dépenses publiques au secteur de l'éducation ou ont accru leurs dépenses publiques dans le secteur de l'éducation ; et près de la moitié (46 %) ont consacré 20 % ou plus de leurs dépenses publiques au secteur de l'éducation⁵. La situation est plus difficile dans les PFC, pour lesquels on observe une baisse entre 2015 et 2017.

1. « Lorsqu'il présente une requête de financement pour la mise en œuvre du programme, le gouvernement concerné doit confirmer explicitement son engagement de financement du PSE ou PTSE. Dans les pays qui consacrent au moins 20 % de leurs ressources domestiques à l'éducation, le Partenariat mondial pour l'éducation recherche au minimum un engagement de maintien du niveau courant tandis que dans les pays qui sont au-dessous des 20 %, le partenariat recherche un engagement du gouvernement d'augmentation progressive de la part des ressources domestiques consacrées jusqu'à atteindre la barre des 20 %. » [document du Conseil d'administration du GPE BOD/2014/05 DOC 03, rapport du Comité des financements et performances au niveau des pays - Première partie, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-op%C3%A9rationnel-sur-les-exigences-et-incitations-du-nouveau-mod%C3%A8le-de-financement>].
2. Bashir et al., Facing Forward: Schooling for Learning in Africa.
3. Hors service de la dette.
4. Pour en savoir plus sur la méthodologie employée pour chaque indicateur, remplacer X par le numéro de l'indicateur dans l'adresse électronique qui suit : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>. Lorsque les données réelles ne sont pas disponibles, les estimations sont réalisées en s'appuyant sur les précédents taux d'exécution. La méthodologie impose le remplacement des précédentes estimations lorsque les données réelles sont connues.
5. Hors service de la dette.

FIGURE 3.1.

LES ENGAGEMENTS DE FINANCEMENT NATIONAL DE L'ÉDUCATION DANS LES PDP SONT DEMEURÉS STABLES DEPUIS 2015.

Proportion de PDP dont les dépenses dans le secteur de l'éducation en part du budget national sont en augmentation ou supérieures à 20 %



En 2017, 16 PDP ont consacré moins de 20 % de leur budget national à l'éducation et ont connu une tendance générale à la baisse par rapport aux valeurs de référence : six pays non touchés par la fragilité ou les conflits (Albanie, Bénin, Guinée, Lesotho, Tanzanie [Zanzibar] et Malawi) et 10 PFC (Haïti, Népal, Niger, Ouganda, Pakistan [Sindh], Rwanda, Sierra Leone, Soudan du Sud, Timor-Leste, et Togo). Quatre de ces pays, le Népal, le Lesotho, le Malawi et le Rwanda, ont reçu des financements pour la mise en œuvre de programmes après que le GPE ait introduit un prérequis relatif au financement national pour l'obtention de financements. C'est pourquoi il est encore trop tôt pour déterminer si l'attention accrue portée au financement national qu'induit le prérequis du modèle de financement a un effet positif.

En ce qui concerne Haïti et le Népal, des informations supplémentaires montrent qu'il convient de faire preuve de prudence : la réduction de la part des dépenses qu'ils consacrent à l'éducation n'est pas nécessairement la conséquence d'une baisse du financement national. À Haïti, cette réduction est liée à l'utilisation de différentes sources de données au fil du temps⁶. Au Népal, le pays n'est pas confronté à une détérioration du financement national, mais à une augmentation des fonds d'urgence et de rétablissement alloués à d'autres secteurs après le tremblement de terre⁷. Ces deux exemples montrent qu'il est complexe d'interpréter l'évolution de la part de l'éducation dans les dépenses publiques et qu'il est nécessaire d'obtenir des informations contextuelles supplémentaires.

6. Avant 2015-2016, la communication du budget était avant tout basée sur les documents BOOST du Groupe de la Banque mondiale pour Haïti. À compter de 2015-2016, les documents budgétaires émanant des autorités haïtiennes sont devenus la principale source d'information, caractérisée par quelques différences en ce qui concerne le périmètre budgétaire.
7. Après le tremblement de terre au Népal en 2015, les fonds d'urgence et de rétablissement alloués au secteur de l'éducation étaient proportionnellement inférieurs à d'autres : l'éducation a reçu, selon les estimations, 397 millions de dollars (soit 6 % des besoins totaux pour la relance du secteur), tandis que le logement a, par exemple, reçu environ 3 278 millions de dollars (49 % des besoins totaux), selon l'Évaluation des besoins post-catastrophe de 2015. Ceci a entraîné une baisse du ratio entre les dépenses dans le secteur de l'éducation et le total des dépenses publiques, lequel est passé de 20,1 % en 2015 (exercice 2017) à 17 % en 2017 (exercice 2019), alors que le montant total exprimé en dollars alloué à l'éducation a augmenté au cours de la même période.

Selon les données de l'ISU et de la Banque mondiale, le volume global des dépenses publiques dans l'éducation a augmenté chaque année de 1,58 % en moyenne dans les PDP entre 2015 et 2017⁸, ce qui équivaut à 2,1 milliards de dollars supplémentaires. Malgré la croissance de la population d'âge scolaire (1,09 % en moyenne chaque année), les dépenses publiques moyennes par enfant d'âge scolaire ont augmenté de 0,5 point

de pourcentage au cours de la même période. Les dépenses publiques dans le secteur de l'éducation sont de 100 dollars par enfant en moyenne dans les PDP, mais elles peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre, allant de 13 dollars en République démocratique du Congo (un pays à faible revenu) à 380 dollars en Albanie (un pays à revenu intermédiaire)⁹.

ENCADRÉ 3.1.

FACTEURS DÉTERMINANTS DANS L'AUGMENTATION DU BUDGET DE L'ÉDUCATION

De façon générale, le facteur le plus déterminant lors des négociations budgétaires semble être le soutien des hauts dirigeants politiques. Les entretiens menés par le Secrétariat du GPE suggèrent que le budget alloué à l'éducation a de meilleures chances d'être augmenté ou d'avoir la priorité par rapport à d'autres secteurs lorsque le chef d'État soutient officiellement le plan sectoriel de l'éducation et/ou déclare que l'éducation est une priorité. Par exemple, au Libéria, malgré un environnement budgétaire austère, le président et le gouvernement ont désigné l'éducation comme secteur prioritaire. En 2016/2017, tandis que d'autres secteurs faisaient l'objet de coupes budgétaires, le budget de l'éducation est ainsi demeuré plus ou moins stable, et les projections suggèrent une augmentation progressive jusqu'en 2020. Les évaluations dans les pays montrent que « les raisons pour lesquelles il est difficile d'obtenir des fonds supplémentaires pour l'éducation auprès du ministère des Finances concerné sont dans la plupart des cas de nature politique plutôt que technique ».

Source : Universalia, *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report: Financial Year 2018*.

SOUTIEN ACCRU À LA CONCERTATION SUR LE FINANCEMENT NATIONAL Indicateur 31

Le GPE s'engage à aborder le financement national de l'éducation dans les PDP dans le cadre d'une concertation avec les acteurs de l'éducation au niveau de chaque pays. L'indicateur 31 mesure la part des missions du Secrétariat qui abordent le financement national de l'éducation dans les PDP. Les jalons ont été dépassés chaque année (figure 3.2.).

MISSIONS DU SECRÉTARIAT LIÉES AU FINANCEMENT NATIONAL

En 2018, le Secrétariat a mené 82 missions dans 48 PDP (44 dans des PFC), dont 68 abordaient des questions de financement national. La proportion de missions traitant de financement national (85 %) était supérieure dans les pays auparavant décrits comme peu performants selon l'indicateur 10.

Bien que le niveau de financement soit incontestablement crucial pour le secteur de l'éducation, ce n'est cependant pas un bon indicateur des résultats de l'éducation si on le considère de façon isolée. Par exemple, les conclusions des recherches indiquent qu'il y a une faible corrélation entre les dépenses publiques et les performances du système éducatif¹⁰. En effet, malgré des niveaux similaires de dépenses publiques par enfant, certains PDP sont parvenus à une scolarisation primaire pour tous, tandis que d'autres sont encore loin de cet objectif. Cela signifie que, outre l'augmentation des dépenses dans le secteur de l'éducation, il importe d'en faire plus pour s'assurer que ces ressources améliorent efficacement les résultats de l'éducation — en particulier en matière d'apprentissage.

8. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>, et des données de la Banque mondiale.

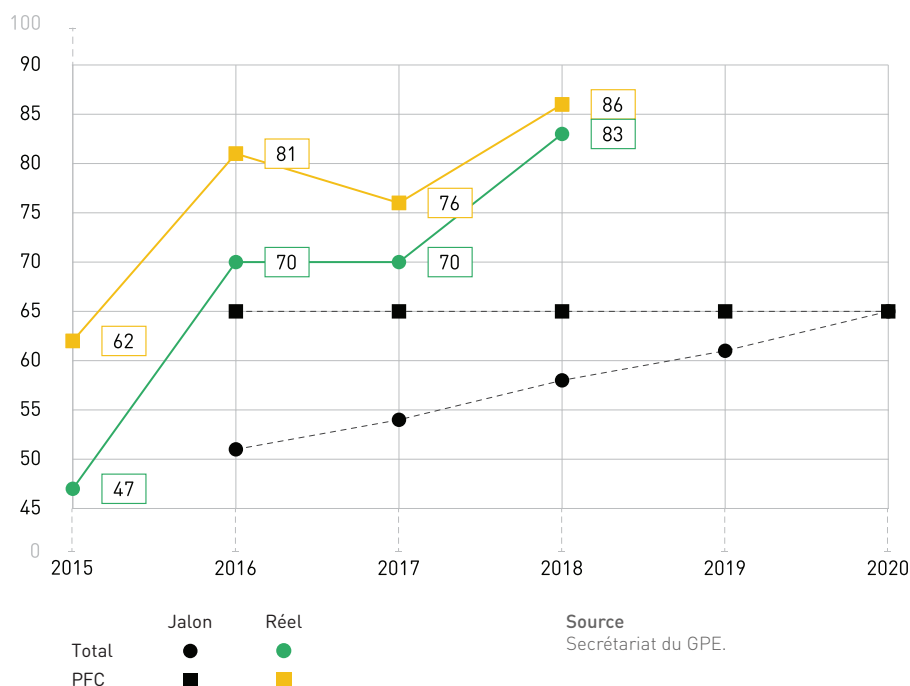
9. Voir aussi Facing Forward: Schooling for Learning in Africa, de Bashir et al.

10. Pritchett et Filmer, « What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures. »

FIGURE 3.2.

DAVANTAGE DE MISSIONS ABORDENT LA QUESTION DU FINANCEMENT NATIONAL.

Proportion de missions dans l'ensemble des PDP abordant les questions de financement national



3.2. Améliorer l'efficacité dans l'enseignement primaire [Indicateur 13](#)

Le GPE suit l'efficacité dans l'enseignement primaire en évaluant l'impact du redoublement et de l'abandon scolaire sur les ressources consacrées à l'enseignement primaire (indicateur 13). Le coefficient d'efficacité interne (CEI)¹¹ permet d'estimer la part des ressources qui sont utilisées pour lutter contre le redoublement et l'abandon scolaire, ce qui met en lumière les inefficacités du système éducatif. L'indicateur calcule la proportion de pays qui ont un CEI supérieur ou égal à 70 %, ce qui signifie que 30 % ou moins de leurs ressources couvrent les coûts liés au redoublement et l'abandon scolaire. Cependant, l'absence de données constitue un obstacle à une évaluation exhaustive, qui couvrirait tous les PDP. Pour l'indicateur 13, seuls 25 PDP présentent des données depuis 2010 et seuls six d'entre eux ont des données pour la période 2015-2018, si bien qu'il n'y a pas suffisamment de nouvelles informations à communiquer sur les efforts visant à atteindre le jalon défini pour cet indicateur¹². Dans les 25 PDP

pour lesquels on dispose de données, le CEI pour l'enseignement primaire s'établit à 63 % (59 % pour les 17 PFC ayant des données). Cela signifie que 37 % de toutes les dépenses de l'éducation ont été utilisées pour couvrir les coûts liés au redoublement et à l'abandon scolaire dans ces pays.

Pour mieux comprendre l'efficacité des systèmes éducatifs dans tous les PDP, le ratio entre le taux d'achèvement et le taux de scolarisation brut pour l'enseignement primaire constitue une alternative intéressante. En effet, ce ratio permet d'estimer l'efficacité interne et il fournit un éclairage pour un nombre plus important de pays¹³. Par exemple, un pays ayant un ratio de 0,5 pourrait théoriquement doubler son taux d'achèvement du primaire si les ressources étaient utilisées de manière efficace. Autrement dit, lorsque le ratio est proche de 1, cela signifie que le pays fait une utilisation efficace de ses ressources. Avec cette approche, il est possible de mobiliser les données de 58 PDP.

11. L'ISU définit le CEI comme le « nombre idéal (optimal) d'années-élèves nécessaires (c'est-à-dire en l'absence de redoublements et d'abandons) pour qu'un certain nombre d'élèves faisant partie d'une cohorte donnée achèvent leur scolarité à un cycle ou niveau d'éducation donné, exprimé en pourcentage du nombre effectif d'années-élèves consacrées à la formation desdits élèves. »

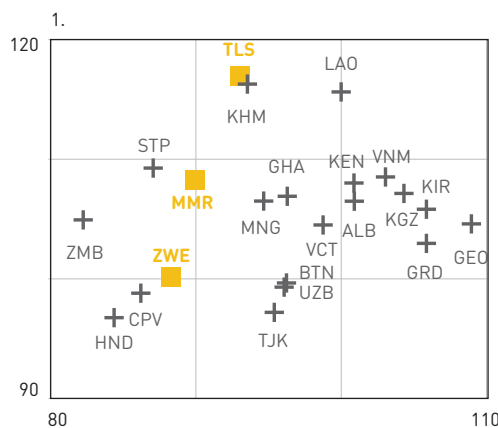
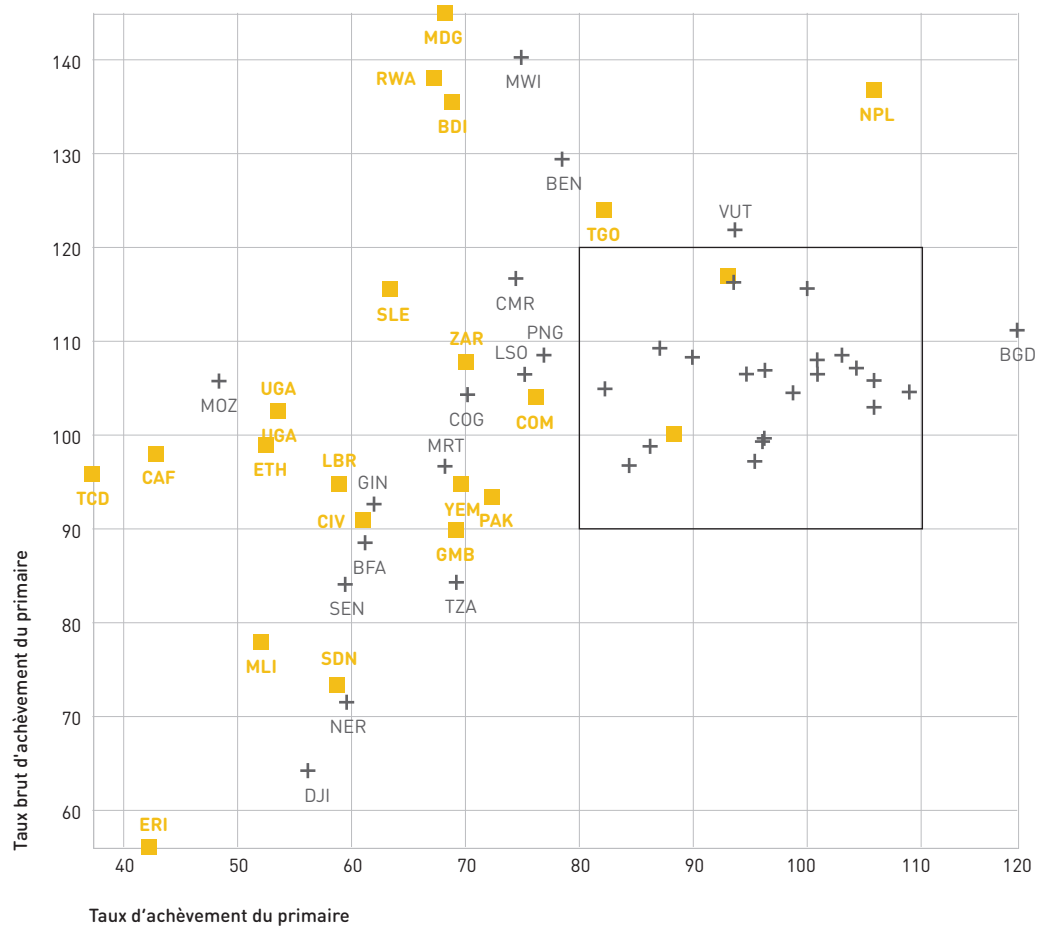
12. De plus, le volume de la série de données est si étroit et fluctuant — 19 pays pour la période de référence (2010-2015) et 25 en 2018 (2010-2018) — qu'il est difficile de suivre les progrès au fil du temps pour l'indicateur 13, comme initialement prévu.

13. Cette approche s'inspire notamment de réflexions de Luis A. Crouch.

FIGURE 3.3.

L'EFFICIENCE PEUT ÊTRE AMÉLIORÉE TAUX D'ACHÈVEMENT PAR RAPPORT AU TAUX BRUT DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DES PDP.
Indices de parité entre les genres des taux d'achèvement dans le primaire et le premier cycle du secondaire pour chacun des PDP

Indices de parité entre les genres des taux d'achèvement dans le primaire et le premier cycle du secondaire pour chacun des PDP



+ Non-PFC

■ PFC

Source

Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>

La moyenne de ce ratio d'efficacité interne dans les PDP est de 0,76, ce qui montre qu'il existe une marge d'amélioration en matière d'efficacité. Toutefois, les résultats varient d'un pays à l'autre. D'un côté, 13 pays paraissent avoir un cycle d'enseignement primaire très efficaces, avec un ratio supérieur ou égal à 0,9¹⁴. D'un autre côté, 10 pays sont confrontés à d'importants problèmes d'efficacité, avec un ratio inférieur à 0,6¹⁵. Ces pays n'obtiennent que la moitié des résultats en matière d'achèvement de l'enseignement primaire, voire moins en République centrafricaine et au Tchad, compte tenu de leurs niveaux de scolarisation. Tous les pays à faible efficacité, telle que mesurée par le ratio d'efficacité interne, combinent des problèmes d'abandon scolaire et de redoublement (voir Annexe L).

3.3. Le défi des enseignants

Les enseignants constituent la ressource la plus importante de tout système éducatif. Les enseignants sont au cœur du processus d'apprentissage et constituent le facteur le plus important d'amélioration de l'apprentissage dans les écoles¹⁶. Alors que les salaires des enseignants représentent généralement de 70 % à 90 % du budget national de l'éducation, la répartition inégale des enseignants entraîne des iniquités, une utilisation non efficace de certains enseignants et, par conséquent, de l'inefficacité dans les dépenses publiques allouées à l'éducation¹⁷. C'est pourquoi le cadre de résultats du GPE examine la répartition adéquate des enseignants (indicateur 11) et la disponibilité des enseignants formés (indicateur 12).

LA RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS Indicator 11

Le nombre d'élèves dans une école devrait être le principal facteur déterminant le nombre d'enseignants à y déployer. Le cadre de résultats du GPE évalue dans quelle mesure

le nombre d'enseignants affectés dans les écoles se fonde sur le nombre d'élèves présents dans lesdites écoles. Plus particulièrement, l'indicateur 11 suit la proportion de pays pour lesquels le coefficient de détermination R^2 est supérieur à 80 %¹⁸, ce qui signifie que 80 % de la répartition des enseignants s'explique par le nombre d'élèves présents dans les écoles.

Malgré l'importance de cette question, seuls 26 PDP disposent de données depuis 2010 pour l'indicateur 11, et seuls six d'entre eux disposent de données récentes ; par conséquent, il n'est pas possible de rendre compte par rapport au jalon de cet indicateur¹⁹. Mais sur ces 26 PDP, 20 ont un R^2 inférieur à 80 %, ce qui indique qu'une proportion importante de la répartition des enseignants n'est pas fondée sur le nombre d'élèves (figure 3.3.). Au Kenya, par exemple, certaines écoles primaires de 400 élèves peuvent n'avoir que quatre enseignants, tandis que d'autres écoles présentant des effectifs similaires peuvent avoir jusqu'à 16 enseignants²⁰. Les pays dans des situations similaires pourraient obtenir d'importants gains d'efficacité et d'équité s'ils venaient à répartir leurs enseignants plus équitablement entre leurs écoles.

Dans de nombreux pays, la répartition des enseignants dans les zones rurales constitue un défi majeur²¹. Les enseignants sont souvent réticents à travailler dans des zones éloignées en raison des conditions de travail et de vie plus difficiles, de la distance par rapport aux services publics (par exemple les hôpitaux) et des moindres opportunités d'évolution professionnelle²². Les analyses contextuelles de la densité et de la répartition de la population dans un pays sont nécessaires au niveau national pour mieux comprendre les disparités entre écoles et pour étayer les stratégies visant à améliorer l'affectation des enseignants dans les zones rurales. Ceci fait écho aux conclusions du chapitre 1 en ce qui concerne les écoles peu performantes dans les zones rurales.

14. Albanie, Bangladesh, Bhoutan, Géorgie, Ghana, Grenade, Kenya, Kiribati, Ouzbékistan, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Tadjikistan et Viet Nam.

15. Burundi, Éthiopie, Madagascar, Malawi, Mozambique, Ouganda, République centrafricaine, Rwanda, Sierra Leone et Tchad.

16. Snilstveit et al., Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review ; Bêteille et Evans, Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession.

17. NORRAG et Partenariat mondial pour l'éducation, « Teacher Allocation in Key National Policy Documents of GPE DCPs » ; Pôle de Dakar, Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge ; Mulkeen, Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management.

18. Le coefficient de détermination R^2 permet de montrer le pourcentage de variation du nombre d'enseignants affectés aux écoles en fonction du nombre d'élèves inscrits dans ces écoles. Si le nombre d'enseignants affectés aux écoles était uniquement basé sur le nombre d'élèves, R^2 serait égal à 100 %. En raison de variations géographiques dans la densité de la population, il est pratiquement impossible d'atteindre 100 %, mais les pays très performants et relativement homogènes peuvent facilement atteindre 80 % à 90 %.

19. Situation au mois de janvier 2019 pour laquelle l'ensemble des 26 pays se trouvent en Afrique subsaharienne. Seuls six d'entre eux ont des données pour la période 2015-2018 ; les 20 autres pays ont des données se rapportant à la période de référence (2010-2014). Pour calculer la valeur de cet indicateur, les analyses sectorielles de l'éducation et la base de données du Pôle de Dakar ont été consultées.

20. Kenya, Ministère de l'Éducation, « Kenya Education Sector Analysis ».

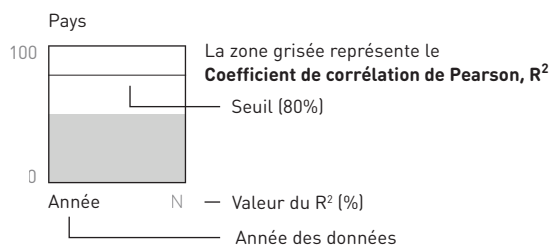
21. NORRAG et Partenariat mondial pour l'éducation, « Teacher Allocation in Key National Policy Documents of GPE DCPs » ; UNESCO, Teaching and Learning: Achieving Quality for All ; Pôle de Dakar, Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge.

22. Mulkeen, « Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa ».

FIGURE 3.4.

LA RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS EST SOUVENT INEFFECTUE ET INÉQUITABLE.

Coefficient de détermination qui caractérise la relation entre l'affectation des enseignants et les niveaux de scolarisation par école (dernières données 2010-2018).



Source

Données de l'UNESCO, du Pôle de Dakar et des analyses sectorielles de l'éducation (2010-2018) compilées par le Secrétariat du GPE.

Outre le problème des zones rurales, il existe plus généralement des problèmes inhérents aux systèmes d'affectation des enseignants. L'absence de règles, de critères et de processus clairs, et/ou l'échec de leur mise en œuvre favorisent les problèmes d'inéquité et d'inefficience dans l'affectation des enseignants²³. Des exemples tels que la réussite au Sénégal du système de gestion des enseignants, Mirador, qui a amélioré la répartition des enseignants et rationalisé les pratiques de gestion des enseignants, montrent que des progrès importants sont possibles dans ce domaine²⁴.

Sur les 34 financements pour la mise en œuvre de programmes en cours à la fin de l'exercice 2018²⁵, 19 ont financé la gestion et le soutien des enseignants, ce qui inclut des activités visant à recruter, à déployer ou à motiver les ensei-

nants. Ces activités représentent 86 millions de dollars, soit 6 % du montant total alloué pour ces 34 financements.

Les PDP adoptent toute une série de mesures politiques pour gérer les disparités dans l'affectation des enseignants (en-cadré 3.2.). Jusqu'ici, cinq pays (Libéria, Madagascar, Malawi, Mozambique et Tchad) ont intégré la répartition équitable des enseignants dans leurs stratégies pour la tranche variable de leurs financements pour la mise en œuvre de programmes, et la plupart d'entre eux ont l'intention de déployer des enseignants formés dans les zones défavorisées²⁶. Le Mozambique a déjà partiellement atteint son objectif en réduisant de 17 à 10 le nombre de districts ayant un ratio élèves / enseignant supérieur au seuil national²⁷.

ENCADRÉ 3.2.

PRINCIPALES MESURES POLITIQUES PRÉVUES DANS LES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION POUR AMÉLIORER LA RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS

Le Secrétariat du GPE et le Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation (NORRAG) ont réalisé une analyse de 19 plans sectoriels de l'éducation (15 en Afrique subsaharienne et 4 en Asie) et ont identifié les mesures politiques les plus couramment utilisées pour améliorer la répartition des enseignants (par ordre de fréquence) :

- › Déploiement ciblé des enseignants dans les zones défavorisées ou en fonction de certains critères (tels que le genre, l'origine ethnique ou les compétences linguistiques des enseignants)
- › Recours à diverses mesures incitatives pour attirer et retenir les enseignants dans des zones mal desservies
- › Amélioration du système gérant l'affectation des enseignants
- › Amélioration de la collecte des données sur le déploiement des enseignants
- › Modification de la politique de transfert
- › Décentralisation du recrutement des enseignants au niveau local

Source : Compilation du GPE effectuée à partir des données du NORRAG et du GPE.

23. IIEP-Pôle de Dakar, *Teacher Allocation and Utilization in Africa*, 2016 ; NORRAG et Partenariat mondial pour l'éducation, « Teacher Allocation in Key National Policy Documents of GPE DCPs » ; Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*.

24. Sénégal, « Document de présentation du programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal : PADES 2019-2023 », Dakar, 2018.

25. De juillet 2017 à juin 2018.

26. À la fin de l'exercice 2018.

27. GPE, *Revue du portefeuille 2018* (Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/revue-du-portefeuille-2018>, p. 145. L'objectif initial était une baisse de 12 à 8, mais la diminution réelle est de 17 à 10, en raison de l'augmentation des districts de référence, passés de 12 à 17 à la suite d'une modification de la carte administrative.

BESOIN EN ENSEIGNANTS FORMÉS Indicateur 12

L'indicateur 12 du cadre de résultats suit la proportion de PDP pour lesquels le ratio élèves / enseignants formé est inférieur ou égal à 40 dans l'enseignement primaire²⁸.

La proportion de PDP affichant un ratio élèves / enseignant formé inférieur à 40 est passée de 24 % (12 PDP sur 49) en 2017 à 30 % (13 PDP sur 43) en 2018, principalement parce que le groupe de pays pour lesquels des données étaient disponibles était plus petit, ce qui est légèrement en dessous du jalon global (figure 3.4.)²⁹. Pour les PFC, cependant, seuls 2 PDP sur 17 (12 %) figurant dans la série de données présentent un ratio élèves / enseignant formé inférieur à 40, ce qui fait que le jalon n'est pas atteint pour la deuxième année consécutive (figure 3.4.). Cela dénote un problème majeur et persistant dans les PFC pour remédier au manque d'enseignants formés.

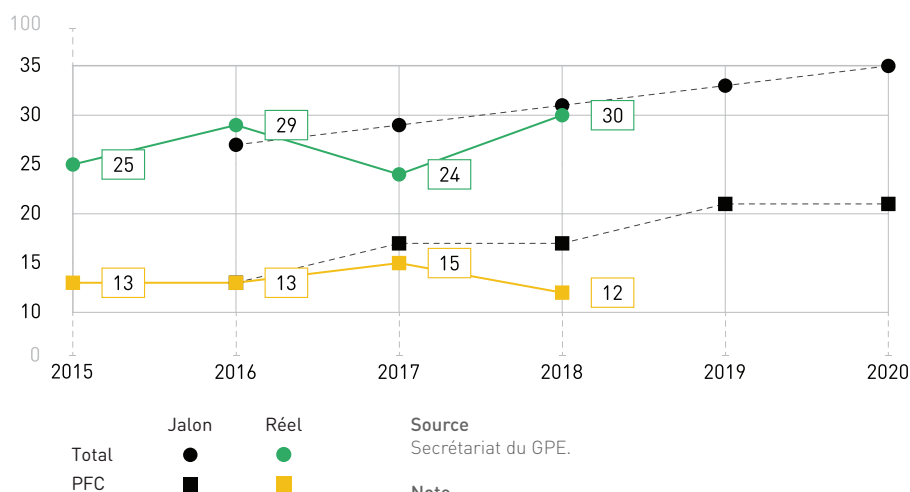
En ce qui concerne la série de données de 2018, l'ensemble des 30 PDP présentant un ratio élèves / enseignant formé

supérieur à 40 se trouvent en Afrique subsaharienne, à l'exception du Cambodge et du Pakistan. Le défi auquel sont confrontés les pays à faible revenu qui doivent recruter et retenir des enseignants formés afin de faire face à l'afflux d'élèves lié à la croissance démographique est également très clair : le ratio élèves / enseignant formé était inférieur à 40 dans seulement 13 % (3 sur 24) des pays à faible revenu, tandis qu'il était inférieur à 40 dans la moitié (9 sur 18) des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

Parmi les PDP présentant un ratio élèves / enseignant formé supérieur à 40 dans la série de données 2018, un nombre plus important de PDP affiche une dégradation de leur ratio élèves / enseignant formé (figure 3.5.)³⁰. La Côte d'Ivoire était un des rares pays à avoir nettement amélioré son ratio élèves / enseignant formé, puisqu'il est passé de 50,1 à 42,5, au cours des deux années précédentes. En effet, le gouvernement y a formé 24 000 enseignants-stagiaires (formation initiale) et 16 797 enseignants en activité (formation continue) entre 2012 et 2017 avec un cofinancement du GPE et de la Banque mondiale³¹.

FIGURE 3.5.

LES PROGRÈS SONT LENTS EN CE QUI CONCERNE LES ENSEIGNANTS FORMÉS. Proportion générale de PDP affichant un ratio élèves / enseignant formé inférieur à 40



28. L'indicateur utilise le ratio élèves / enseignant formé au niveau primaire que propose l'ISU. Le ratio élèves / enseignant formé est le nombre moyen d'élèves pour un enseignant ayant suivi la formation professionnelle minimale des enseignants (formation initiale ou continue) qui est requise pour enseigner au niveau correspondant selon les politiques ou lois nationales en la matière.
29. Le cadre de résultats fournit les données de l'indicateur 12, c'est-à-dire le ratio élèves / enseignant formé, correspondant à l'année précédant de deux ans la publication du rapport en raison du décalage habituel entre la rédaction du rapport et la publication des données par l'ISU. Par exemple, pour l'année 2018, les données 2016 du ratio élèves / enseignant formé sont utilisées. Si les données de l'année 2016 ne sont pas disponibles sur la base de données de l'ISU, les dernières données disponibles entre 2011 et 2015 sont alors communiquées. Cette pratique a cours depuis le Rapport de résultat 2016.
30. Pour être cohérent avec les données nationales consultables publiquement dans la base de données de l'ISU, le ratio élèves-enseignant formé n'est pas imputé à des pays dans le présent paragraphe et dans les deux paragraphes suivants. Par conséquent, pour certains pays, le ratio élèves-enseignant formé est différent des données utilisées pour calculer la valeur de l'indicateur dans le cadre de résultats.
31. Banque mondiale, « Implementation Completion and Results Report TF-12500 on a Grant in the Amount of US\$41.4 Million to the Republic of Cote d'Ivoire for an Emergency Basic Education Support Project - GPEF Grant (P119328) ».

Parmi les pays dont le ratio élèves / enseignant formé s'est détérioré entre 2014 et 2016, une détérioration considérable a été observée au Libéria (47 à 64,8), en Érythrée (60,1 à 70,9) et à Madagascar (250,4 à 273,0). Les analyses sectorielles de l'éducation financées par le GPE pour ces pays mettent en évidence des problématiques significatives en matière de recrutement, de formation et de rétention des enseignants dans ces PDP. Par exemple, au Libéria, la masse salariale enseignante a pratiquement doublé ces huit dernières années, mais la moitié du personnel enseignant n'a pas les qualifications minimales requises pour enseigner au niveau qui lui est attribué³². De plus, la répartition des enseignants qualifiés diffère fortement d'un pays à l'autre, leurs ratios élèves / enseignant formé variant de 34% à 90%. Dans ce contexte, le financement du GPE soutient la formation continue des enseignants non qualifiés déployés dans les zones défavorisées pour l'enseignement primaire afin qu'ils acquièrent la certification leur permettant d'enseigner à ce niveau³³.

Des exceptions importantes sont observées dans ce groupe. Par exemple, le ratio élèves / enseignant formé de Sao Tomé-et-Principe est de 103,4 en 2016 et 60 % des enseignants du primaire ne sont pas qualifiés. Le pays continue

de subir les répercussions d'une interruption du système de formation initiale des enseignants, étant donné qu'il n'y a eu aucune école de formation initiale des enseignants pendant plus de dix ans, entre 1996 et la création d'une nouvelle école en 2007/2008³⁴. Un projet financé par le GPE a fourni un programme de formation de 150 heures à 372 enseignants du primaire en 2016/2017³⁵, programme qui sera généralisé en une formation comptant dans la certification des enseignants pour l'ensemble des 515 enseignants du primaire non qualifiés actuellement en activité dans le système³⁶.

ENCADRÉ 3.3.

CADRE DE CLASSIFICATION POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LEURS QUALIFICATIONS

Le ratio élèves / enseignant formé au niveau primaire que propose l'ISU s'appuie sur les normes propres à chaque pays pour la définition de leurs enseignants formés, ce qui peut rendre impossible la comparaison entre pays. Avec le soutien du GPE, l'ISU a lancé une initiative mondiale pour développer un cadre de classification international permettant de gérer cette difficulté de comparaison. Chaque pays a sa propre définition de ce qu'est un enseignant « formé » ou « qualifié ». Dans certains pays, ces définitions ont évolué au fil du temps et ne sont pas toujours claires pour l'ensemble des acteurs. Ceci complique la possibilité de suivre, comparer et utiliser les informations relatives aux enseignants. Pour y remédier, l'ISU a lancé, avec le soutien du GPE, une initiative mondiale visant à développer un cadre de classification simple pour la formation professionnelle des enseignants et leurs qualifications. Cette initiative a été présentée dans le cadre de la concertation multipartite sur les politiques menée par l'Équipe spéciale sur les enseignants de l'UNESCO en 2018. Les participants ont recommandé que les efforts soient intensifiés pour élaborer des définitions solides et des systèmes de classification des enseignants qualifiés afin d'assurer le suivi efficace et complet de l'objectif de développement durable 4c.

32. Libéria, ministère de l'Éducation, « Liberia Education Sector Analysis ».

33. Banque mondiale, « Project Appraisal Document on a Proposed Grant in the Amount of US\$11.07 Million to the Republic of Liberia for a Liberia: Getting to Best in Education Project ».

34. Banque mondiale, « Project Appraisal Document on a Proposed Grant in the Amount of SDR 0.6 Million (US\$0.9 Million Equivalent) and a Global Partnership For Education Trust Fund Grant in the Amount of US\$1.1 Million to the Democratic Republic of São Tomé and Príncipe for the Quality Education for All Project (Phase II) November 25, 2013 ».

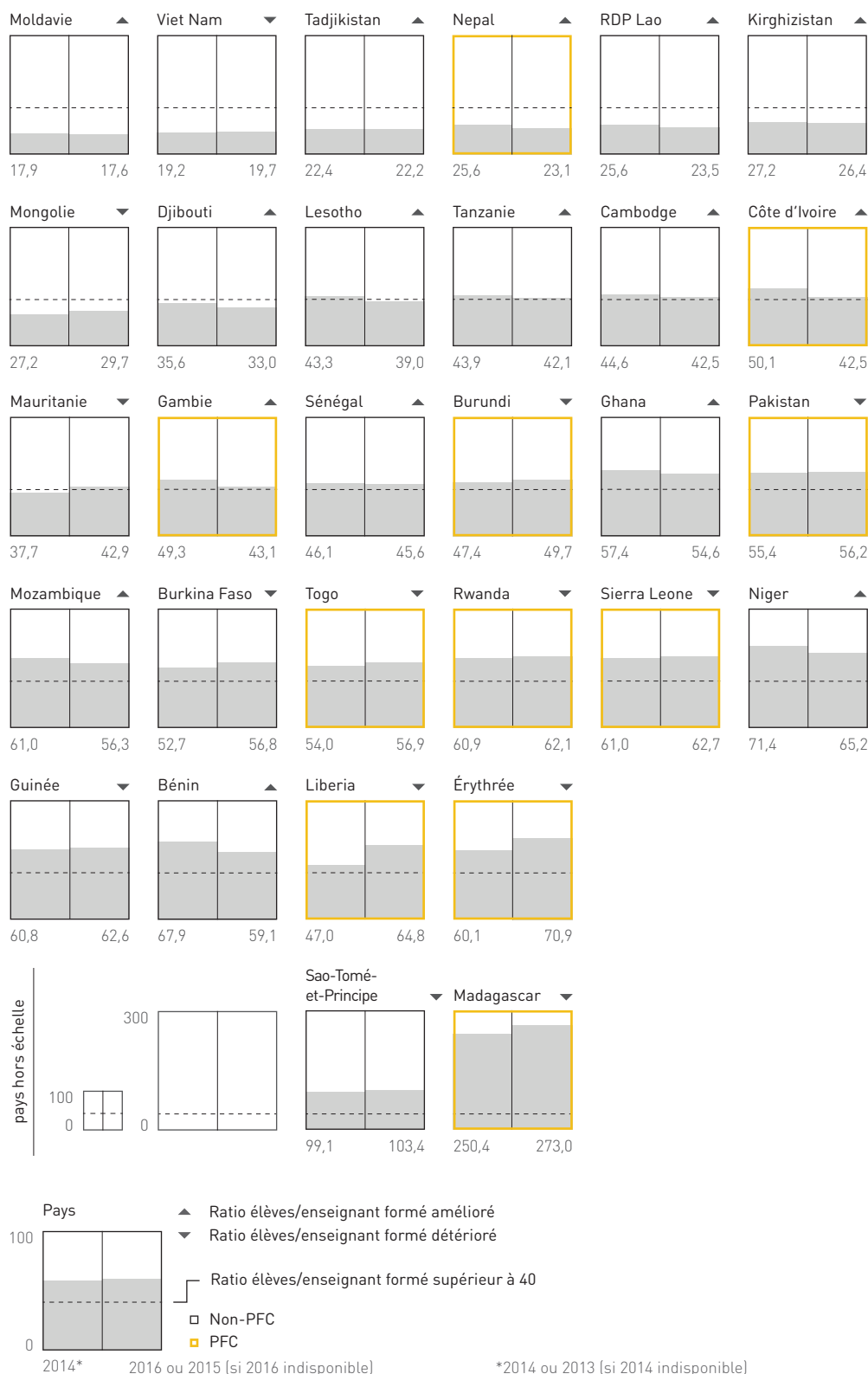
35. Banque mondiale, « Implementation Status and Results Report Sao Tome and Principe – Quality Education for All Project (P146877), June 2017, Seq No: 7, ISR28123 ».

36. Banque mondiale, « Implementation Status and Results Report Sao Tome and Principe – Quality Education for All Project (P146877), December 2018, Seq No: 10, ISR35510 ». Il convient de noter que cette formation est financée par la Banque mondiale.

FIGURE 3.6.

LA PLUPART DES PDP AFFICHANT DES RATIOS ÉLÈVES / ENSEIGNANT FORMÉ ÉLEVÉS CONNAISSSENT UNE NOUVELLE DÉTÉRIORATION

Évolution des ratios élèves-enseignant formé parmi les PDP présentant des ratios élèves / enseignant formé inférieurs et supérieurs à 40 entre 2014 (année de référence) et 2016



3.4. Des données pour les systèmes éducatifs

Indicateurs 14 et 17

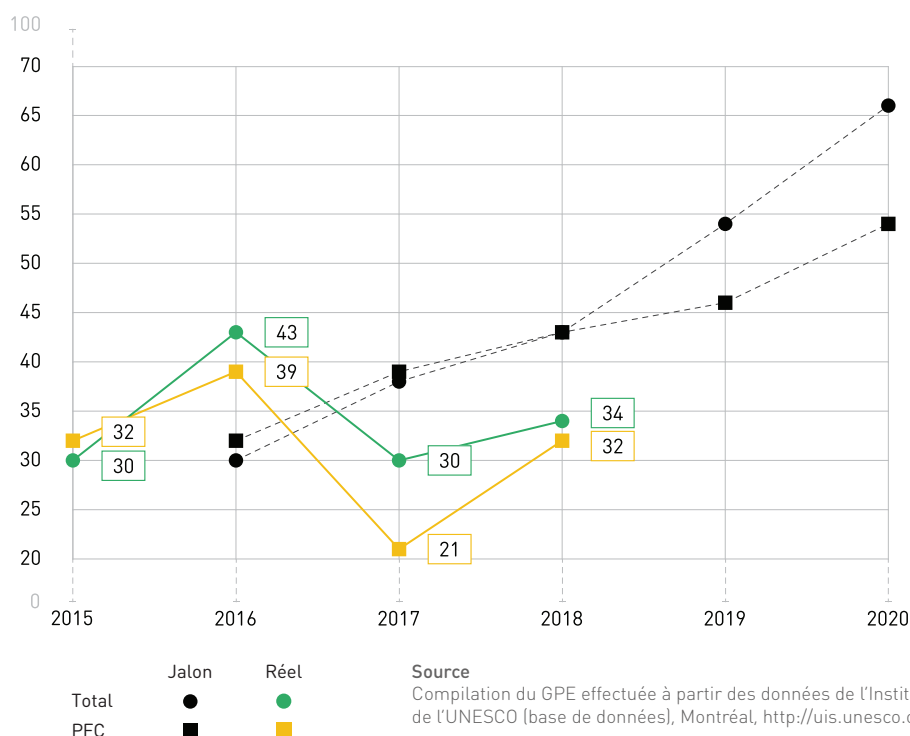
La disponibilité de données précises, exhaustives et récentes sont essentielles pour l'élaboration de politiques publiques de qualité et pour la mise en œuvre efficace des plans sectoriels de l'éducation. Le modèle de financement du GPE offre des incitations fortes et un soutien aux PDP afin qu'ils produisent et utilisent ces données³⁷. L'indicateur 14 du cadre de résultats examine si un pays communique à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés de l'éducation³⁸.

La communication de données par les PDP à l'ISU s'est améliorée en 2018 par rapport à l'année précédente³⁹. Cinq PDP (Burundi, Cameroun, Gambie, Mauritanie et Rwanda) n'ont pas atteint le seuil de 10 sur 12 l'année dernière, contrairement à cette année. Les PFC, en particulier, ont affiché une remarquable augmentation de plus de 10 points de pourcentage (figure 3.6.). Cependant, 40 des 61 PDP n'ont pas encore rempli le critère, et l'indicateur n'a pas atteint le jalon pour la deuxième année consécutive. À l'époque où les données ont été collectées (2016), seuls deux pays étaient passés par le processus du modèle de financement du GPE, si bien que les effets du prérequis sur les données du modèle de financement ne peuvent pas encore être évalués de façon fiable.

FIGURE 3.7.

LES PROGRÈS EN MATIÈRE DE COMMUNICATION DES DONNÉES SONT LENTS, MAIS EN VOIE D'AMÉLIORATION..

Proportion de PDP qui communiquent au moins 10 des 12 indicateurs clés de l'éducation à l'ISU



37. Un pays ayant soumis une requête de financement pour la mise en œuvre au GPE doit avoir des « données et éléments essentiels pour la planification, la budgétisation, la gestion, le suivi et la nécessité de rendre compte, ou à défaut, une stratégie de développement des capacités de production et d'utilisation efficace des données essentielles ». Si le pays n'a pas les capacités de publier des données de niveau national, le modèle de financement exige un plan assorti d'échéances précises destiné à développer ou à renforcer le système d'information pour la gestion de l'éducation afin de produire des données fiables. De plus, en 2017, le Conseil d'administration du GPE a décidé qu'en cas de déficit de financement pour ledit plan, le financement du GPE devrait être utilisé pour le combler.

38. Pour de plus amples informations, voir la fiche méthodologique pour l'indicateur 14 : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-14>. Il convient de noter que le GPE utilise les données de l'ISU de 2015-2016 afin de générer les valeurs de 2018 pour le cadre de résultats en raison du décalage standard de deux ans en matière de publication des données dans la base de données en ligne de l'ISU.

39. Les valeurs de l'indicateur pour 2015 et 2016 reposaient sur la publication des données semestrielles de l'ISU (juin-juillet), tandis que les valeurs pour 2017 et 2018 reposent sur la publication des données de fin d'année (octobre-novembre), ce qui a soulevé des interrogations quant à la possibilité de les comparer. Le pic de 2016 est également lié à un exercice exceptionnel de collecte des données pour les données financières (GPE 2018a).

Sur les 40 PDP ayant communiqué des informations sur moins de 10 indicateurs, près de la moitié (19) ont communiqué des informations sur huit ou neuf indicateurs, ce qui suggère qu'ils ne sont pas loin d'atteindre le seuil considéré par le GPE. Une majorité de PDP qui ne communiquait pas d'informations sur les dépenses pour l'enseignement primaire en pourcentage des dépenses totales dans le secteur de l'éducation (9 PDP sur 14) a communiqué des informations sur les dépenses publiques dans le secteur de l'éducation. Leur difficulté réside dans la communication des informations sur la proportion de dépenses dans l'enseignement primaire, alors qu'elles ne sont pas toujours fournies par les ministères des Finances. De même, près de la moitié des PDP qui n'ont pas communiqué le pourcentage d'enseignants formés dans le premier cycle du secondaire (6 PDP sur 13) ont communiqué le pourcentage d'enseignants formés dans l'enseignement primaire, ce qui suggère qu'ils ont la capacité de ventiler leurs données en fonction des enseignants formés ou non formés. Le défi pour ces PDP peut consister à ventiler les données en fonction du secondaire inférieur et supérieur, parce que, dans certains pays, les enseignants travaillent dans les deux cycles. De plus, il apparaît que la non-communication des données sur certains indicateurs est liée à des questions techniques qui ne reflètent pas directement la capacité du système national de données.

Onze PDP ont communiqué des données sur moins de quatre indicateurs en 2018, dont quatre PDP (Guinée-Bissau, Somalie, Zambie et Zimbabwe) n'ayant aucune donnée publiée dans la base de données de l'ISU. Trois de ces pays (Guinée-Bissau, Zambie et Zimbabwe) qui n'ont aucune donnée dans l'ISU publient cependant des rapports statistiques en ligne⁴⁰ ; ainsi, le défi n'était pas de collecter les données auprès des écoles ni de les compiler : soit les données n'ont pas été communiquées à l'ISU, soit l'ISU ne les a pas publiées pour des raisons techniques.

De surcroît, Six des 11 PDP (Comores, Nigeria, Somalie⁴¹, Tchad, Zambie⁴² et Zimbabwe) sont soutenus par des financements du GPE pour la mise en place ou la gestion de sys-

tèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), ce qui devrait contribuer à une amélioration de la collecte et de la communication de données. En Somalie, le GPE soutient l'opérationnalisation des SIGE au niveau national afin de favoriser la publication de données en temps opportun et de les utiliser ainsi dans la prise de décision à tous les niveaux⁴³.

À la fin de l'exercice 2018, 85 % des financements en cours pour la mise en œuvre de programmes (29 sur 34) ont apporté un soutien au développement et au renforcement de SIGE et favorisent le maintien des systèmes de collecte et de communication des données⁴⁴. Le montant qu'il convient de dépenser, selon les estimations, pour renforcer les SIGE dans les PDP s'élève à un total de 37,7 millions de dollars.

Tandis que l'indicateur 14 reflète la disponibilité de données clés de l'éducation dans les PDP, l'indicateur 17 porte sur l'existence de bonnes stratégies de collectes de données permettant de combler les lacunes dans les PDP qui soumettent une requête de financement pour la mise en œuvre du programme et ne communiquent pas les données clés à l'ISU. Sur les 14 PDP qui ont bénéficié de nouveaux financements pour la mise en œuvre de programmes au cours de l'exercice 2018, sept n'ont pas communiqué de données clés sur l'éducation à l'ISU. Dans trois de ces sept PDP (Cambodge, Comores et Zanzibar), des données pertinentes ont été collectées et utilisées au niveau national⁴⁵. Les quatre PDP restants (Guinée-Bissau, Somalie-Puntland, Somalie-Somaliland et Tchad) ont développé des stratégies visant à combler leurs lacunes en matière de données. En d'autres termes, tous les PDP bénéficiaires d'un nouveau financement pour la mise en œuvre d'un programme au cours de l'exercice 2018 ont rempli les critères de l'indicateur 17, ce qui a permis d'atteindre le jalon de 100 % fixé pour 2018.

Le GPE soutient la production et l'utilisation de données grâce aux financements pour la mise en œuvre de programmes et à l'aide de ses programmes mondiaux ([encadré 3.4.](#)).

40. Ces rapports statistiques incluent cinq des sept indicateurs clés de l'éducation qui sont suivis par l'indicateur 14 du cadre de résultats.

41. Les financements du GPE pour la mise en œuvre du programme au Puntland et au Somaliland soutiennent des SIGE. Le SIGE fédéral est soutenu par d'autres partenaires.

42. Le GPE contribue à un fonds sectoriel commun qui soutient le SIGE.

43. Somalie-Somaliland, ministère de l'Éducation et des Sciences, « Global Partnership for Education Program 2018-2021 » ; Somalie-Puntland, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Global Partnership for Education Programme Document, 2017-2020 ».

44. Dans les PFC, 86 % des financements pour la mise en œuvre de programmes (19 sur 22) soutiennent des SIGE.

45. Ces trois pays ont été retirés de la série de données de l'indicateur 17, conformément à la méthodologie de l'indicateur.

ENCADRÉ 3.4.

EFFORTS DU GPE POUR AMÉLIORER LA PUBLICATION DE DONNÉES À L'ÉCHELLE MONDIALE

- › **Table ronde sur les solutions aux problèmes de données dans l'éducation** : En 2018, le partenariat a lancé la Table ronde sur les solutions aux problèmes de données dans l'éducation. Cette initiative vise à tirer profit de l'expertise de différents acteurs, y compris des gouvernements de pays en développement, du secteur privé, des fondations, des pays donateurs, des partenaires multilatéraux et régionaux, et des organisations de la société civile afin d'améliorer la disponibilité et l'utilisation de données fiables et à jour sur l'éducation au niveau mondial et national. Grâce aux discussions de la table ronde, les principaux défis ont été identifiés et des solutions seront développées sur la base des visites des membres dans les pays et des discussions avec les acteurs nationaux.
- › **Conférence internationale sur les SIGE** : En avril 2018, le Secrétariat a coorganisé une conférence internationale sur les SIGE avec l'UNESCO, ce qui a permis à plus de 50 membres de ministères de l'Éducation issus de 20 pays en développement de participer à des discussions autour des principales leçons tirées et des principaux défis auxquels ils sont confrontés lors du développement et de l'amélioration de leurs systèmes de données administratives. Grâce aux discussions organisées pendant la conférence, les participants issus de pays en développement ont identifié les domaines dans lesquels l'appui international peut être le plus utile en fonction de leur contexte.
- › **Data Must Speak** : Le GPE soutient l'initiative Data Must Speak (les données doivent parler) de l'UNICEF dans le cadre de ses financements au titre du programme d'activités mondiales et régionales^a. Cette initiative, qui implique des activités nationales dans quatre PDP du GPE, vise à rendre les données sur l'éducation faciles d'utilisation et accessibles aux décideurs et aux communautés, de telle sorte qu'ils puissent prendre des décisions en meilleure connaissance de cause permettant de distribuer les ressources et les aides en priorité aux écoles qui en ont le plus besoin^b. Les partenaires dans les pays ont soutenu l'inclusion des données d'examen dans les SIGE et l'alignement de deux bases de données pour identifier les écoles peu et très performantes, ce qui a permis aux inspections d'identifier les écoles prioritaires et d'adapter le soutien pédagogique qu'elles leur apportent^c.
- › **Échange de connaissances et d'innovations** : En 2019, le GPE lancera son initiative d'échange de connaissances et d'innovations, dont un volet consacré au « renforcement des systèmes de données » qui se concentrera sur l'amélioration de la collecte et de l'utilisation des données.

a. Le GPE a financé l'UNICEF pour qu'il mène son initiative Data Must Speak de 2014 à 2017. Les pays concernés incluent Madagascar, le Népal, le Togo et la Zambie. Le projet est en cours, avec la mise en œuvre sa phase II jusqu'en 2020, qui est cofinancée par l'UNICEF et la Hewlett Foundation.

b. Data Must Speak: <https://www.unicef.org/education/data-must-speak>.

c. Rapport annuel du GPE sur l'état du portefeuille AMR du 30 juin 2018.

VERS DAVANTAGE DE RESSOURCES NATIONALES, MIEUX UTILISÉES

L'engagement des budgets des PDP en faveur de l'éducation est demeuré relativement élevé depuis 2015, bien qu'inférieur aux jalons ambitieux du GPE. Dans l'ensemble, le volume des dépenses publiques pour l'éducation dans les PDP entre 2015 et 2017 a augmenté de 2,1 milliards de dollars, mais la proportion de pays allouant au minimum 20 % ou augmentant la part des dépenses consacrées à l'éducation demeure inférieure au jalon fixé par le GPE

pour 2018, en particulier dans les pays touchés par la fragilité et les conflits.

Des éléments factuels suggèrent également que les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire peuvent avoir des effets délétères sur l'efficacité des systèmes éducatifs dans de nombreux PDP, de même qu'une répartition inéquitable des enseignants. Le ratio élèves / enseignant formé demeure un défi majeur, sachant que 70 % des PDP pour lesquels les données sont disponibles affichent plus de 40 élèves par enseignant formé (la plupart d'entre eux

sont des pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne, et près de la moitié sont des PFC). Cela montre les difficultés à fournir suffisamment d'enseignants formés dans des environnements aux ressources limitées. L'ensemble des 34 financements en cours du GPE à la fin de l'année fiscale 2018 inclut une aide à la formation des enseignants représentant 151 millions de dollars soit 10,5 % du montant total des financements. En tout, 347 073 enseignants ont été formés avec le soutien financier du GPE au cours de l'exercice 2018.

Enfin, tandis que les progrès ont été lents concernant la proportion de PDP communiquant des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés de l'éducation à l'ISU, avec seulement 34 % des pays atteignant le seuil de dix sur douze indicateurs, le fait que 19 autres pays ont communiqué des données sur huit ou neuf indicateurs est encourageant. Le GPE a donné la priorité aux données dans son modèle de financement, ses financements et son engagement international, et ces efforts devraient contribuer à augmenter la disponibilité des données ces prochaines années, contribuant à renforcer les stratégies nationales pour l'équité et l'apprentissage, ainsi que le suivi des objectifs mondiaux.

Une élève lit un extrait de son manuel scolaire, à l'école n° 181 dans le district de Ridaki, au Tadjikistan.

Crédit photo: GPE/Carine Durand



CHAPITRE

4

Planification sectorielle, suivi et dialogue sur les politiques éducatives

APERÇU DES RÉSULTATS

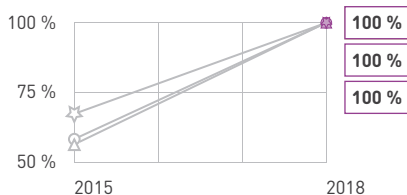
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 1

Renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation

#16a

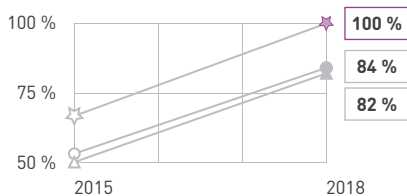
100 % des PSE satisfont aux normes de qualité.



* Le nombre de PSE répondant à la norme « réalisable » a augmenté de façon appréciable, passant de 25 % en 2014-2015 à 68 % en 2017-2018.

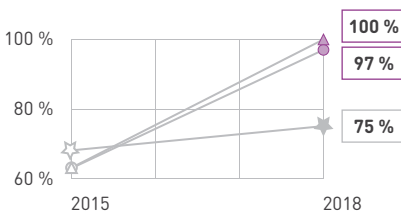
#16b

84 % des PSE ont des stratégies dédiées à l'enseignement et l'apprentissage répondant aux normes de qualité.



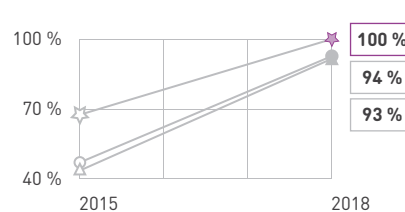
#16c

97 % des PSE ont des stratégies dédiées à l'équité répondant aux normes de qualité.



#16d

94 % des PSE ont des stratégies dédiées à l'efficacité répondant aux normes de qualité.

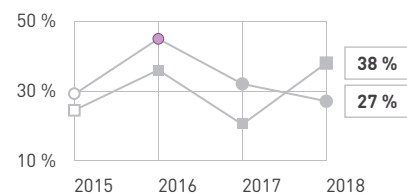


OBJECTIF 2

Encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un travail de suivi sectoriels efficaces et inclusifs

#18

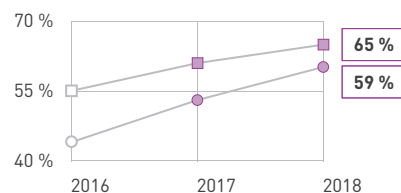
27 % des revues sectorielles conjointes ont satisfait à des normes de qualité.



* Moins de la moitié des pays en développement partenaires ont organisé une revue sectorielle conjointe en 2018

#19

La société civile et les enseignants étaient représentés dans 59 % groupes locaux des partenaires de l'éducation.



* Les OSC sont représentées dans 89 % des GLPE et les organisations d'enseignants dans 59 % d'entre eux.

* Les revues sectorielles conjointes sont de plus en plus fondées sur des données probantes et utilisées comme outil de suivi et instrument de politique publique.

	Référence	Jalon annuel atteint	Jalon annuel non atteint
Total	○	●	●
PFC	□	■	■
PSE	△	▲	▲
PTE	☆	☆	☆

PRINCIPAUX RÉSULTATS

> **Tous les plans sectoriels de l'éducation sont désormais conformes aux normes de qualité**, contre seulement 58 % en 2015.

> **Les deux tiers des plans sectoriels de l'éducation sont jugés « réalisables »**. Ceux qui sont jugés « non réalisables » ont tendance à retenir des hypothèses financières trop optimistes.

> **Les mécanismes de coordination au niveau local sont plus inclusifs**, la participation des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants s'étant accrue : six groupes locaux des partenaires de l'éducation sur dix comprennent des organisations d'enseignants.

> **Le suivi de la mise en œuvre des plans sectoriels est faible**. Moins de la moitié des pays en développement partenaires ont organisé une revue sectorielle conjointe en 2018 ; et seulement un peu plus d'un quart d'entre elles satisfaisait aux normes de qualité.

> De 2012 à décembre 2018, **le GPE a apporté 26,8 millions de dollars aux pays en développement partenaires sous forme de financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation**.

Planification sectorielle, suivi et dialogue sur les politiques éducatives

Le renforcement de la planification et de la mise en œuvre des politiques est au cœur du plan stratégique GPE 2020 et du modèle opérationnel du Partenariat mondial pour l'éducation. Le présent chapitre examine les progrès concernant deux objectifs à l'échelon des pays : Renforcement de la planification et de la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation et Responsabilité mutuelle (objectifs stratégiques 1 et 2). Le GPE encourage l'appropriation des plans par les parties prenantes nationales en favorisant une approche participative de la planification. Globalement, le GPE a confirmé une nette progression des résultats pour les objectifs à l'échelon des pays, mais il a aussi clairement mis en évidence des obstacles à la mise en œuvre et au suivi des plans dans le secteur de l'éducation. Le présent chapitre fait une présentation détaillée des aspects des objectifs nationaux pour lesquels de bons résultats ont été enregistrés, et des aspects auxquels le Partenariat doit davantage prêter attention.

4.1. Vers de meilleurs plans dans le secteur de l'éducation

La préparation des plans dans le secteur de l'éducation occupant une place centrale dans la théorie du changement du GPE, le Partenariat continue d'aider les pays en développement partenaires à élaborer des analyses et plans du secteur de l'éducation de qualité à l'aide de ses financements pour la préparation de plans sectoriels de l'éducation (ESPDG), qui donnent accès à un appui technique et financier. De 2012, année de lancement des ESPDG, à décembre 2018, le GPE a alloué 26,8 millions de dollars aux pays en développement partenaires (PDP) pour les aider dans ce travail de planification.

AMÉLIORATION GÉNÉRALE DE LA QUALITÉ DES PLANS DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION Indicateur 16a

Le cadre de résultats du GPE suit l'amélioration de la qualité générale des plans du secteur de l'éducation (indicateur

16a)¹, en se référant aux normes de qualité applicables aux plans sectoriels de l'éducation (PSE) et aux plans de transition de l'éducation (PTE) du GPE². Les PSE doivent répondre à au moins cinq des sept normes de qualité (**encadré 4.1.**) pour être considérés comme des PSE de qualité³, les PTE, qui sont utilisés par les pays en situation de fragilité ou de conflit, devant satisfaire à au moins trois des cinq critères de qualité pour être considérés comme des PTE de qualité⁴. La mesure fournie par cet indicateur est une approximation de la crédibilité des PSE/PTE et, en tant que telle, sert à indiquer l'évolution générale de la qualité des plans dans le partenariat.

Le GPE continue à constater une amélioration constante de la proportion de plans dans le secteur de l'éducation qui répondent aux normes de qualité générale. Cette proportion s'est fortement accrue, passant de 58 % de plans répondant aux normes de qualité (année de référence 2015) à 100 % (jalón 2018), ainsi qu'il ressort de **la figure 4.1.**⁵. Un examen plus approfondi de la tendance à l'amélioration de la qualité des plans sectoriels montre que seuls 56 % des 16 PSE de 2014 et 2015 satisfaisaient aux normes de qualité, contre 100 % des 28 PSE de la période 2016, 2017 et 2018. Deux des trois PTE de la

1. Pour plus de détails sur la méthodologie applicable à tout indicateur, remplacer X par le numéro de l'indicateur dans le lien suivant : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>.

2. Les normes de qualité de PSE et de PTE du GPE reposent sur les guides de préparation de ces plans élaborés par le Secrétariat et l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO.

3. Les normes de qualité de PSE du GPE correspondent aux sept principales caractéristiques pour la préparation d'un PSE, qui sont décrites dans le *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation du GPE* (<https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-education-sector-plan-preparation>).

4. Les normes de qualité de PTE du GPE correspondent aux caractéristiques d'un PTE de qualité, qui sont décrites dans le *Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation* (<https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-transitional-education-plan-preparation>).

5. Les données de la période de référence (2014 et 2015) concernent 19 PSE et PTE ; celles correspondant au jalón 2018 (période 2016, 2017 et 2018) concernent 32 PSE et PTE. Voir annexe M pour un récapitulatif annuel des PSE et PTE, et pour le nombre de normes de qualité respectées.

ENCADRÉ 4.1.**NORMES DE QUALITÉ D'UN PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION**

1. Un PSE a une vision d'ensemble : Le plan, par exemple au moyen d'un énoncé de la mission à accomplir, donne l'orientation générale.
2. Un PSE est stratégique : Il indique les stratégies permettant de concrétiser cette vision.
3. Un PSE est exhaustif : Il couvre tous les sous-secteurs de l'éducation (petite enfance, primaire, secondaire et supérieur) et doit intégrer l'éducation non formelle ainsi que l'alphabétisation des adultes.
4. Un PSE se fonde sur des données probantes : Il part d'une analyse sectorielle de l'éducation qui fournit les données et les analyses formant la base d'informations sur laquelle s'appuient les stratégies et les programmes.
5. Un PSE est réalisable : Il est fondé sur une analyse des tendances et sur des hypothèses approfondies, afin de surmonter les contraintes financières, techniques et politiques qui en entravent la mise en œuvre.
6. Un PSE est adapté au contexte : Il inclut une analyse des vulnérabilités propres au pays.
7. Un PSE tient compte des disparités : Il inclut des données ventilées par genre, enfants handicapés et/ou situations géographiques.

FIGURE 4.1.**LA QUALITÉ GÉNÉRALE DES PLANS EST EN NETTE AMÉLIORATION.**

Proportion de PSE et PTE répondant aux normes de qualité

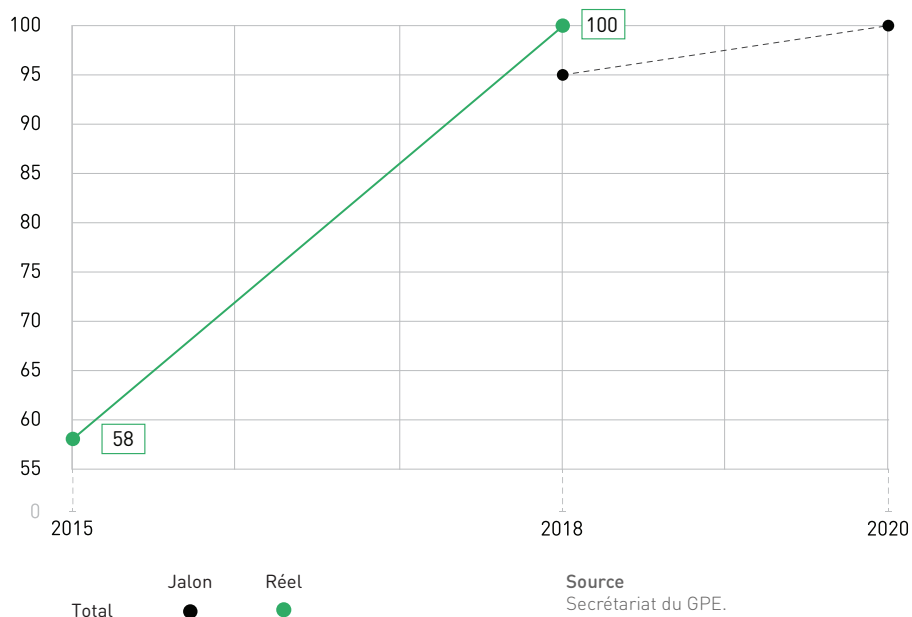
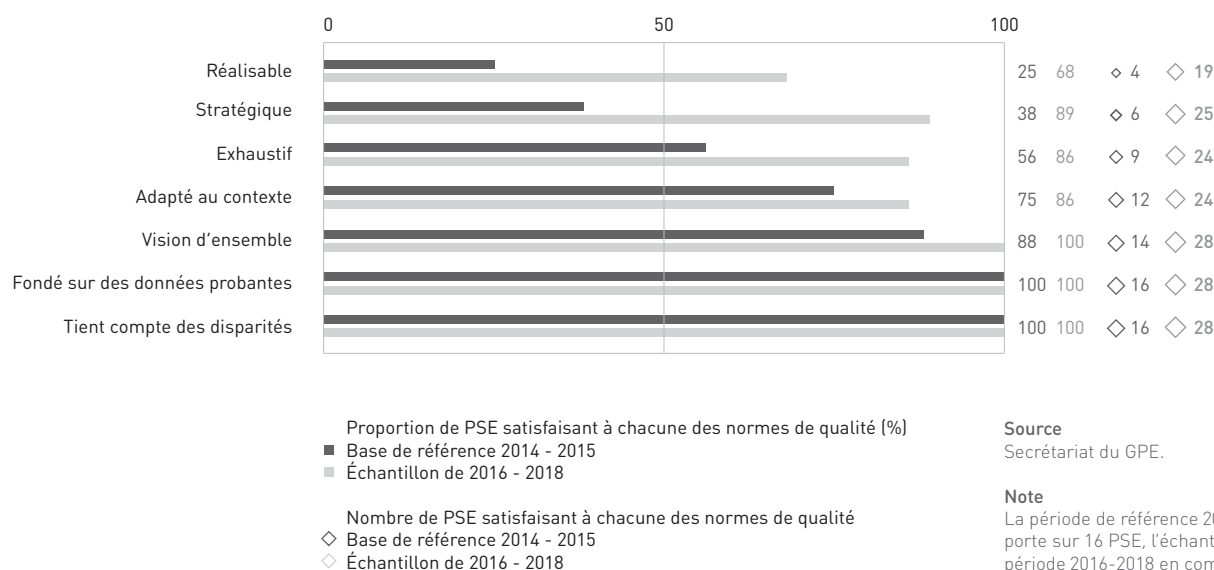


FIGURE 4.2.

DES PROGRÈS IMPORTANTS ONT ÉTÉ RÉALISÉS SUR L'ENSEMBLE DES SEPT NORMES DE QUALITÉ DES PSE.

Proportion de PSE satisfaisant à chacune des normes de qualité en 2014-2015, puis en 2016-2018



période de référence 2014-2015 et les quatre PTE de la période 2016-2018 respectent les normes de qualité⁶. Cette évolution est intervenue dans le cadre des efforts du GPE par le biais des Guides pour la préparation et l'évaluation des plans dans le secteur de l'éducation, élaborés avec l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, du nouveau processus d'assurance qualité, du soutien via les ESPDG, et du prérequis du modèle de financement du GPE en ce qui concerne la qualité du plan.

Un examen plus poussé de l'amélioration des PSE au regard de chacune des sept normes de qualité montre que des progrès importants ont été réalisés sur l'ensemble de ces normes (figure 4.2.). Toutefois, la norme « réalisable » reste en retard, même s'il ressort du jalon fixé pour 2018 qu'une avancée appréciable a été réalisée (68 % des PSE répondant à la norme, contre 25 % précédemment). Au total, neuf PSE de la période 2016-2018 ont été jugés non « réalisables »⁷ et sept de ces neuf plans correspondent à des pays en situation de fragilité ou de conflit (PFC). Ce résultat tend à montrer

qu'il faut davantage mettre l'accent sur les problèmes que pose la mise en œuvre, particulièrement dans les PFC.

COMPRENDRE LES PROBLÈMES LIÉS À LA NORME « RÉALISABLE »

La norme de qualité « réalisable » permet d'évaluer dans quelle mesure le plan prend en compte certains aspects clés de son applicabilité tels que le cadre financier, la capacité de mise en œuvre, les outils de suivi et le plan d'action.

Des examens complémentaires montrent que la plupart des PSE jugés non « réalisables » le sont du fait de problèmes liés à l'estimation du besoin de financement. La norme de qualité évalue dans quelle mesure l'estimation de l'ampleur de ce besoin repose sur des hypothèses réalistes en ce qui concerne les ressources nationales⁸. Entre 2016 et 2018, dans sept des neuf PSE jugés non « réalisables », le besoin de financement n'était pas estimé à partir d'hypothèses réalistes.

6. Aucune analyse spécifique sur les PTE n'a été effectuée du fait de leur nombre limité. Il n'y avait que trois PTE lors de la période de référence et quatre pour le jalon 2018.

7. Les pays de l'échantillon de 2016-2018 n'ayant pas satisfait à cette norme sont le Bhoutan, la Côte d'Ivoire, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Lesotho, le Libéria, le Myanmar, la Somalie (fédérale) et le Zimbabwe.

8. Selon la méthodologie applicable aux PSE, « Pour calculer l'insuffisance de financement de façon réaliste, deux conditions doivent être satisfaites : i) les hypothèses de croissance du PIB doivent être réalistes (les tendances présentées par le plan sont raisonnables et alignées sur les projections du FMI), ii) les hypothèses de croissance de la part des dépenses publiques/PIB allouée à l'éducation ou aux dépenses d'éducation exprimée en % des dépenses publiques totales doivent être réalistes ».

ENCADRÉ 4.2.

AMÉLIORER LA QUALITÉ DES PSE : LE RÔLE DE L'ÉVALUATION INDÉPENDANTE

L'évaluation indépendante est une très bonne occasion d'aider les pays à renforcer la qualité de leurs plans dans le secteur de l'éducation avant qu'ils ne soient finalisés et endossés. Le renforcement de ce processus a globalement contribué à l'amélioration de la qualité des rapports d'évaluation et de celle des PSE et PTE.

ÉBAUCHE ESP/TEP

ÉVALUATION INDÉPENDANTE

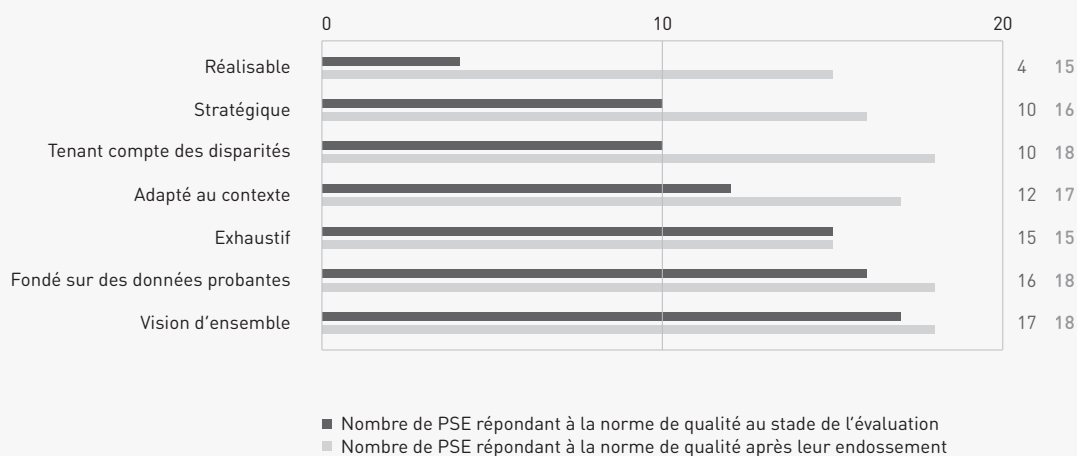
FINALISATION DES ESP / TEP

L'évaluation indépendante du plan sectoriel dans un pays donné donne la possibilité de mettre en évidence les aspects qui pourraient poser problème lors de la mise en œuvre. Au stade de l'évaluation, seuls 10 des 18 PSE évalués en 2017 et 2018 répondaient au critère de « cinq des sept normes de qualité ». Au stade final, tous les PSE satisfaisaient à ce critère.

Par comparaison aux autres normes de qualité, c'est sur la norme « réalisable » que les PSE ont le plus progressé entre le stade de l'évaluation et l'endossement du plan, même si cette norme reste la plus difficile à respecter (voir figure ci-dessous). Ce constat semble montrer que le mécanisme d'évaluation indépendante pourrait aider à atténuer les risques liés à la mise en œuvre du plan sectoriel en faisant ressortir les problèmes dès le début du processus de préparation. Toutefois, pour que cette évaluation contribue efficacement à l'amélioration des plans sectoriels, le moment où elle intervient est déterminant. L'évaluation de l'appui apporté par le GPE à la préparation des plans sectoriels a soulevé le problème du moment choisi pour l'évaluation indépendante dans certains pays^a, un aspect qui pourrait aller à l'encontre de l'effet recherché, à savoir l'amélioration de la qualité des plans dans le secteur de l'éducation.

a. Universalia, Evaluation of the GPE's Support to Sector Plan Development.

NOMBRE DE PSE RÉPONDANT À CHAQUE NORME DE QUALITÉ AU STADE DE L'ÉVALUATION ET APRÈS LEUR FINALISATION EN 2017-2018



Source

Secrétariat du GPE.

Note

L'échantillon est composé de 18 PSE évalués en 2017 et 2018 : Afghanistan, Bénin, Burkina Faso, Cabo Verde, Côte d'Ivoire, Érythrée, Ghana, Guinée-Bissau, Libéria, Madagascar, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Somalie-Puntland, Somalie-Somaliland, Soudan et Zanzibar. Cet échantillon de PSE diffère de ceux pris en compte dans l'analyse précédente, un plan ne pouvant normalement pas être évalué et finalisé au cours de la même année civile.

En outre, dans trois PSE jugés non « réalisables », le cadre financier ou le plan de suivi n'était pas robuste⁹. Fait plus important encore, plusieurs autres critères peuvent aussi faire défaut à un PSE pour qu'il réponde à la norme de qualité « réalisable ». Ainsi, en 2014-2015, les PSE ne se conformant pas au critère relatif au besoin de financement ne se conformaient pas non plus soit au critère relatif au cadre financier soit à celui sur le modèle de simulation.

Une analyse plus détaillée des neuf PSE jugés non réalisables lors de la période 2016-2018 montre que les problèmes liés à l'estimation du besoin de financement peuvent tenir aux éléments suivants : une sous-estimation des coûts (2 cas sur 9),

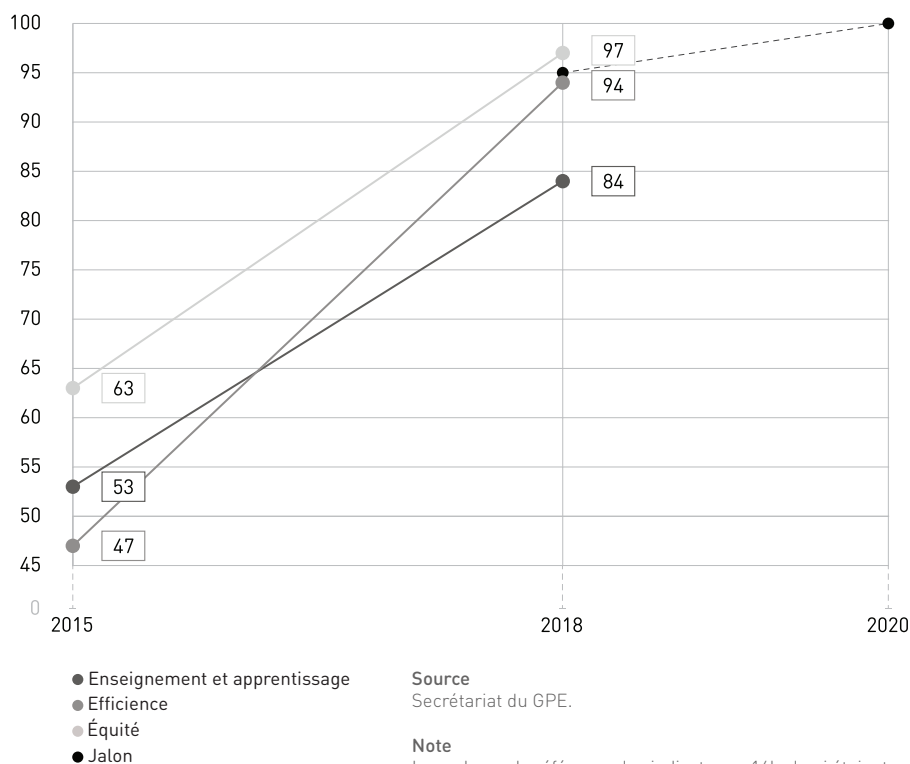
une surestimation des ressources (4 cas sur 9) et/ou un manque de réalisme des hypothèses retenues pour le cadre financier (2 cas sur 9). Les décalages entre le plan d'action et le cadre financier suscitaient aussi de sérieuses inquiétudes.

Concrètement, ces problèmes liés à l'estimation du besoin de financement, au cadre financier et aux plans d'action signifient que les modalités de financement et de mise en œuvre de certaines activités ne sont pas claires. Ces questions renvoient directement à un souci majeur et bien connu en matière de planification de l'éducation, à savoir la hiérarchisation des priorités. Par exemple, les évaluations au niveau des pays montrent que cette hiérarchisation pose clairement problème au Burkina Faso et au Kenya.

FIGURE 4.3.

LA QUALITÉ GÉNÉRALE DES STRATÉGIES DÉDIÉES À L'ENSEIGNEMENT ET À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGE, L'ÉQUITÉ ET L'EFFICIENCE S'EST AMÉLIORÉE.

Proportion de stratégies dédiées à l'enseignement et l'apprentissage, l'équité et l'efficacité répondant aux normes de qualité



9. Selon la méthodologie applicable aux PSE, un cadre financier solide doit comporter les éléments suivants : i) des ressources nationales pour le secteur de l'éducation, ii) des ressources nationales allouées à des programmes spécifiques du PSE, iii) des dépenses d'investissement et de fonctionnement, et iv) une estimation de l'insuffisance de financement. En application de cette même méthodologie, un plan de suivi solide doit comporter des résultats pour les stratégies mises en œuvre ainsi que les réalisations attendues. Il doit aussi décrire le mécanisme de suivi au niveau national et décentralisé.

La synthèse des évaluations au niveau des pays soulève les questions stratégiques suivantes pour le GPE¹⁰ : « Un plan sectoriel peut-il être considéré comme “crédible” s’il ne répond pas pleinement au critère de qualité “réalisable” ? Les critères de qualité de tous les PSE doivent-ils continuer à avoir le même poids ? » Le processus de revue de la qualité que le GPE applique aux PSE permet-il de s’assurer que les plans sectoriels sont adaptés à la capacité de mise en œuvre des pays, et qu’ils sont réalistes de ce point de vue ? La

conclusion de l’évaluation au sujet de la faiblesse de la mise en œuvre des PSE donne à penser qu’il faut donner plus de poids à la norme « réalisable » lorsqu’on passe en revue la qualité du plan. Les évaluateurs suggèrent aussi d’accroître l’appui apporté à l’élaboration des plans d’action. Le processus de revue de l’efficacité du Partenariat (cf *Étude pour un partenariat efficace*) qui a été lancée par le Conseil d’administration examine notamment ces questions (encadré 4.3.).

ENCADRÉ 4.3.

PROCESSUS DE REVUE DE L’EFFICACITÉ DU PARTENARIAT

Le modèle opérationnel du Partenariat mondial pour l’éducation au niveau des pays a fait l’objet de multiples évaluations et études, qui dressent toutes un constat similaire : le modèle est solide en théorie, mais dans la pratique, il présente des incohérences dans la manière dont il est appliqué et invariablement des lacunes en termes d’efficacité et d’efficience.

L’Étude pour un partenariat efficace est une analyse en cours qui cherche à remédier à ce problème. Elle a commencé par dresser un bilan du partenariat en organisant de larges consultations pendant le premier semestre 2018. Ce travail a abouti à un plan d’action, approuvé par le Conseil, pour s’attaquer aux facteurs d’incohérence et d’inefficacité en mettant plus particulièrement l’accent sur les rôles, les responsabilités, les obligations, les pouvoirs et les ressources qui jouent un rôle clé dans le partenariat. En décembre 2018, le Conseil a demandé que différentes options soient examinées en vue des modifications à apporter au modèle au niveau des pays, sur la base des quatre principes suivants, arrêtés d’un commun accord :

- › Mettre l’accent sur la responsabilité mutuelle au niveau des pays
- › Renforcer l’appropriation par les pouvoirs publics, la volonté politique et les capacités nationales
- › Rééquilibrer le modèle du GPE au niveau des pays, de sorte que les financements et les processus du GPE soutiennent la préparation et la mise en œuvre effective de plans sectoriels de l’éducation qui soient de bonne qualité, bien financés et appropriés par les autorités nationales
- › Réduire les processus et les coûts de transaction du GPE au niveau des pays, tout en maintenant en place de solides mécanismes d’assurance qualité et de gestion des risques

Les prochaines étapes de ce processus verront des interventions dans quatre domaines. Il s’agira d’abord de renforcer le partenariat et le dialogue sur les politiques éducatives au niveau des pays. Des propositions sur la façon de tirer parti des bonnes pratiques en usage et de promouvoir des accords de partenariat solidement ancrés dans les pays, et sur les moyens de mesurer l’efficacité, sont à l’étude. Les éléments concrets ressortant de la préparation et du suivi des plans sectoriels de l’éducation constituent un deuxième domaine d’intervention. Il s’agit là de voir comment renforcer l’appropriation des plans sectoriels par les autorités nationales et comment mettre davantage l’accent sur la mise en œuvre. Enfin, le partenariat examine les moyens de simplifier et préciser davantage les processus de requête et de mise en œuvre des financements afin de réduire les coûts de transaction et de garantir la clarté des responsabilités et obligations depuis les dispositifs au niveau des pays jusqu’aux mécanismes de gouvernance du GPE.

10. Universalia, *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report: Financial Year 2018* (Quebec: Universalia, 2019), <https://www.globalpartnership.org/content/synthesis-report-gpe-country-level-evaluations-february-2019>.

Le modèle opérationnel du Partenariat mondial pour l'éducation au niveau des pays a fait l'objet de multiples évaluations et études, qui dressent toutes un constat similaire : le modèle est solide en théorie, mais dans la pratique, il présente des incohérences dans la manière dont il est appliqué et invariablement des lacunes en termes d'efficacité et d'efficience. L'Étude pour un partenariat efficace est une analyse en cours qui cherche à remédier à ce problème. Elle a commencé par dresser un bilan du partenariat en organisant de larges consultations pendant le premier semestre 2018. Ce travail a abouti à un plan d'action, approuvé par le Conseil, pour s'attaquer aux facteurs d'incohérence et d'inefficacité en mettant plus particulièrement l'accent sur les rôles, les responsabilités, les obligations, les pouvoirs et les ressources qui jouent un rôle clé dans le partenariat. En décembre 2018, le Conseil a demandé que différentes options soient examinées en vue des modifications à apporter au modèle au niveau des pays, sur la base des quatre principes suivants, arrêtés d'un commun accord :

- › Mettre l'accent sur la responsabilité mutuelle au niveau des pays
- › Renforcer l'appropriation par les pouvoirs publics, la volonté politique et les capacités nationales
- › Rééquilibrer le modèle du GPE au niveau des pays, de sorte que les financements et les processus du GPE soutiennent la préparation et la mise en œuvre effective de plans sectoriels de l'éducation qui soient de bonne qualité, bien financés et appropriés par les autorités nationales
- › Réduire les processus et les coûts de transaction du GPE au niveau des pays, tout en maintenant en place de solides mécanismes d'assurance qualité et de gestion des risques

Les prochaines étapes de ce processus verront des interventions dans quatre domaines. Il s'agira d'abord de renforcer le partenariat et le dialogue sur les politiques éducatives au niveau des pays. Des propositions sur la façon de tirer parti des bonnes pratiques en usage et de promouvoir des accords de partenariat solidement ancrés dans les pays, et sur les moyens de mesurer l'efficacité, sont à l'étude. Les éléments concrets ressortant de la préparation et du suivi des plans sectoriels de l'éducation constituent un deuxième domaine d'intervention. Il s'agit là de voir comment renforcer l'appropriation des plans sectoriels par les autorités nationales et comment mettre davantage l'accent sur la mise en œuvre. Enfin, le partenariat examine les moyens de simplifier et préciser davantage les processus de requête et de mise en œuvre des financements afin de réduire les coûts de transaction et de garantir la clarté des responsabilités et obligations depuis les dispositifs au niveau des pays jusqu'aux mécanismes de gouvernance du GPE.

RENFORCEMENT DES STRATÉGIES À L'APPUI DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE, DE L'ÉQUITÉ ET DE L'EFFICIENCE [Indicateurs 16b-d](#)

Outre le suivi de la qualité générale des plans sectoriels de l'éducation, le GPE suit les stratégies qu'ils appliquent pour atteindre les trois buts stratégiques suivants du plan GPE 2020 : enseignement et apprentissage (indicateur 16b), équité (indicateur 16c) et efficience (indicateur 16d). Ces indicateurs suivent, pour chacun des thèmes, la proportion de plans qui ont une stratégie répondant aux normes de qualité [\(encadré 4.4.\)](#)¹¹.

Comme c'est globalement le cas pour les plans sectoriels de l'éducation, des progrès remarquables ont été réalisés sur les trois thèmes en question [\(figure 4.3.\)](#). La proportion de stratégies des 28 plans répondant aux normes de qualité a augmenté de 37 points de pourcentage en moyenne par rapport à la valeur de référence de 2015. Toutefois, le degré de progression varie d'un thème à l'autre. Ainsi, si les stratégies d'amélioration de l'équité dépassent le jalon 2018, les stratégies à l'appui de l'efficience sont quasiment au niveau de ce jalon, et les stratégies dédiées à l'enseignement et à la qualité des apprentissages sont nettement en retrait. Une analyse plus poussée [\(voir annexe N\)](#) montre que ce résultat tient principalement au fait que les stratégies dédiées à l'enseignement et à la qualité des apprentissages ont moins de chance de satisfaire aux normes de qualité « réalisable », « mesurable » et « fondée sur des données probantes » qu'aux autres normes. Cela est source d'inquiétude compte tenu de la crise de l'apprentissage examinée au chapitre 1.

Pour les trois types de stratégies, la norme de qualité « réalisable » s'inscrit à la baisse, passant de 79 % en 2015 (année de référence) à 63 % en 2018, soulignant ici encore la nécessité de mettre davantage l'accent sur la mise en œuvre et son suivi. Les aspects évalués par l'indicateur 16 ne sont pas les seuls éléments nécessaires à l'appui d'une mise en œuvre efficace des plans sectoriels de l'éducation. Ainsi, une démarche inclusive et participative est indispensable au stade de la préparation et de la mise en œuvre du plan, raison pour laquelle le GPE privilégie le rôle des mécanismes de coordination locale (les « groupes de partenaires locaux de l'éducation »). Le suivi régulier de la mise en œuvre des plans pour faciliter leur modification est aussi un travail crucial, et des revues sectorielles conjointes efficaces peuvent jouer un rôle important à cet égard.

11. Ces stratégies doivent répondre à au moins quatre normes de qualité sur cinq dans le cas des PSE comme des PTE.

ENCADRÉ 4.4.**NORMES DE QUALITÉ APPLICABLES AUX STRATÉGIES DES PLANS**

1. Les stratégies sont fondées sur des données probantes : Elles déterminent notamment les causes sous-jacentes des problèmes constatés.
2. Les stratégies sont pertinentes : Elles attaquent aux causes sous-jacentes des problèmes.
3. Les stratégies sont cohérentes : Elles sont conformes au plan d'action.
4. Les stratégies sont mesurables : Elles reposent sur des indicateurs assortis de cibles.
5. Les stratégies sont réalisables : Elles déterminent les coûts, définissent les sources de financement, identifient l'entité responsable et déterminent le calendrier de mise en œuvre.

4.2. Suivi et dialogue sectoriels
**AMÉLIORATION NÉCESSAIRE DE LA FRÉQUENCE
ET DE LA QUALITÉ DES REVUES SECTORIELLES
CONJOINTES** Indicateur 18

Une revue sectorielle conjointe est un processus dirigé par le gouvernement qui réunit différentes parties prenantes chargées d'examiner, en concertation, l'état d'avancement de la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation ou des cadres nationaux de mise en œuvre sectorielle, y compris les dépenses engagées, les progrès accomplis et les résultats enregistrés. La revue porte un regard critique sur les réalisations passées et sur les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre du plan et propose des actions correctives prospectives. Le processus conduit généralement à la consolidation de données empiriques relatives aux progrès sectoriels pendant la phase préparatoire à la revue sectorielle¹². Lorsqu'elles sont utilisées comme prévu, les revues sectorielles conjointes peuvent être un facteur clé d'amélioration de la mise en œuvre des plans dans le secteur de l'éducation. Et pourtant, seuls 30 à 40 % des pays en développement partenaires organisent une revue de ce type chaque année et, même lorsque cela est le cas, la qualité fait souvent défaut. L'indicateur 18 du cadre de résultats du GPE suit la proportion de revues sectorielles conjointes qui répondent à au moins trois des cinq normes de qualité [encadré 4.5.]. En 2018, 26 pays sur 61, soit 43 %, ont fourni des données sur ces revues, ce qui donne à penser que moins de la moitié des pays en développement partenaires du GPE en ont conduit une pendant la période considérée.

Les données des trois dernières années sur les revues sectorielles conjointes font ressortir une dégradation continue des résultats au regard des jalons fixés pour l'indicateur. Par rapport à l'année de référence (2015), on observe une fluctuation des résultats sans aucun signe clair d'amélioration d'une année sur l'autre. Avec seulement 27 % (7 sur 26) des revues sectorielles conjointes satisfaisant aux normes de qualité, le résultat est très en deçà du jalon fixé pour 2018. La situation est légèrement meilleure dans les PFC, où cinq pays (Cameroun, Libéria, Mozambique, Niger et Togo) sur 13, soit 38 %, satisfont à trois ou plus des normes de qualité en 2018, ce qui représente une amélioration par rapport à la valeur de référence de 25 %. En tout, neuf pays (Burkina Faso, Cambodge, Ghana, Guinée, Mali, Mozambique, Népal, Rwanda et Togo) ont fait l'objet d'une revue sectorielle chaque année pendant les quatre ans depuis l'année de référence (2015-2018), l'un d'entre eux, le Népal, répondant systématiquement à au moins trois normes de qualité.

Ces résultats posent de sérieuses questions au sujet du suivi de la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation. Ils correspondent aux résultats du rapport de synthèse des évaluations pays, qui conclut que « les revues sectorielles conjointes ont tendance à se concentrer sur des objectifs généraux plutôt que sur les aspects spécifiques de la mise en œuvre des PSE et que la mesure dans laquelle elles aboutissent à des recommandations ciblées et concrètes qui sont utilisées pour améliorer la mise en œuvre de ces plans varie considérablement d'une revue à l'autre¹³ ». Des efforts importants restent à accomplir pour atteindre l'objectif prévu de 90 % de revues sectorielles répondant à au moins trois des cinq normes de qualité d'ici 2020.

12. GPE, *Les revues sectorielles conjointes dans le secteur de l'éducation : Guide pratique pour l'organisation de revues efficaces* (Washington : GPE, 2018), <https://www.globalpartnership.org/content/practical-guide-effective-joint-sector-reviews-education-sector>.

13. Universalia, *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report*.

ENCADRÉ 4.5.

NORMES DE QUALITÉ D'UNE REVUE SECTORIELLE CONJOINTE

1. La revue sectorielle est participative et inclusive : Elle fait appel à une participation effective et transparente de toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation.
2. La revue sectorielle est basée sur des données probantes : Elle est éclairée par des éléments probants, dont des données financières et sur l'éducation crédibles.
3. La revue sectorielle est exhaustive : Elle porte sur tous les sous-secteurs (petite enfance, primaire, secondaire, enseignement et formation techniques et professionnels, et enseignement supérieur), et sur l'éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes.
4. La revue sectorielle sert d'outil de suivi : Elle suit les performances et les indicateurs clés pour faciliter l'examen des lacunes et des résultats obtenus dans la mise en œuvre des PSE/PTE.
5. Policymaking instrument: Recommendations from the JSR effectively feed into addressing weaknesses in the ESP/TEP implementation.

ENCADRÉ 4.6.

ÉVALUATIONS AU NIVEAU DES PAYS : PRINCIPALES CONSTATATIONS SUR LE DIALOGUE ET LE SUIVI SECTORIELS

- › Pendant les différentes périodes d'évaluation, le dialogue sectoriel, dans la plupart des pays étudiés dans le cadre des évaluations sommatives, s'est amélioré et il semble reposer sur des bases prometteuses dans la majorité des pays faisant l'objet d'une évaluation prospective. Toutefois, le maintien d'un dialogue inclusif au-delà de la phase de planification sectorielle et l'utilisation de ce dialogue pour assurer l'harmonisation des partenaires et éclairer la mise en œuvre des PSE restent, dans tous les cas, à améliorer.
- › Le suivi systématique de la mise en œuvre des plans sectoriels connaît des difficultés en raison de faiblesses dans les outils et les mécanismes de suivi et/ou dans leur application.
- › Dans l'ensemble des pays, les revues sectorielles conjointes ont tendance à se concentrer sur des objectifs généraux plutôt que sur les aspects spécifiques de la mise en œuvre des PSE et la mesure dans laquelle elles aboutissent à des recommandations ciblées et concrètes qui sont utilisées pour améliorer la mise en œuvre de ces plans varie considérablement d'une revue à l'autre.
- › Le GPE a notablement contribué à l'établissement et/ou au renforcement de mécanismes et processus nationaux de dialogue et de suivi sectoriels. En revanche, l'appui du GPE n'a eu qu'un effet limité pour veiller à ce que le dialogue et le suivi sectoriels renforcent la responsabilité mutuelle pour promouvoir les progrès dans le secteur.
- › Si les évaluations au niveau des pays dressent un constat généralement positif de l'aide apportée par le GPE au dialogue et au suivi sectoriels, trois d'entre elles demandent dans quelle mesure les processus du GPE au niveau des pays (notamment ceux liés au rôle de l'agent partenaire) reflètent et promeuvent systématiquement le principe de responsabilité mutuelle.

Source : Universalis, *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report*.

FIGURE 4.4.

LES REVUES SECTORIELLES CONJOINTES N'ATTEIGNENT PAS LES JALONS FIXÉS POUR UNE CONFORMITÉ AUX NORMES DE QUALITÉ.

Proportion de revues sectorielles conjointes répondant aux normes de qualité

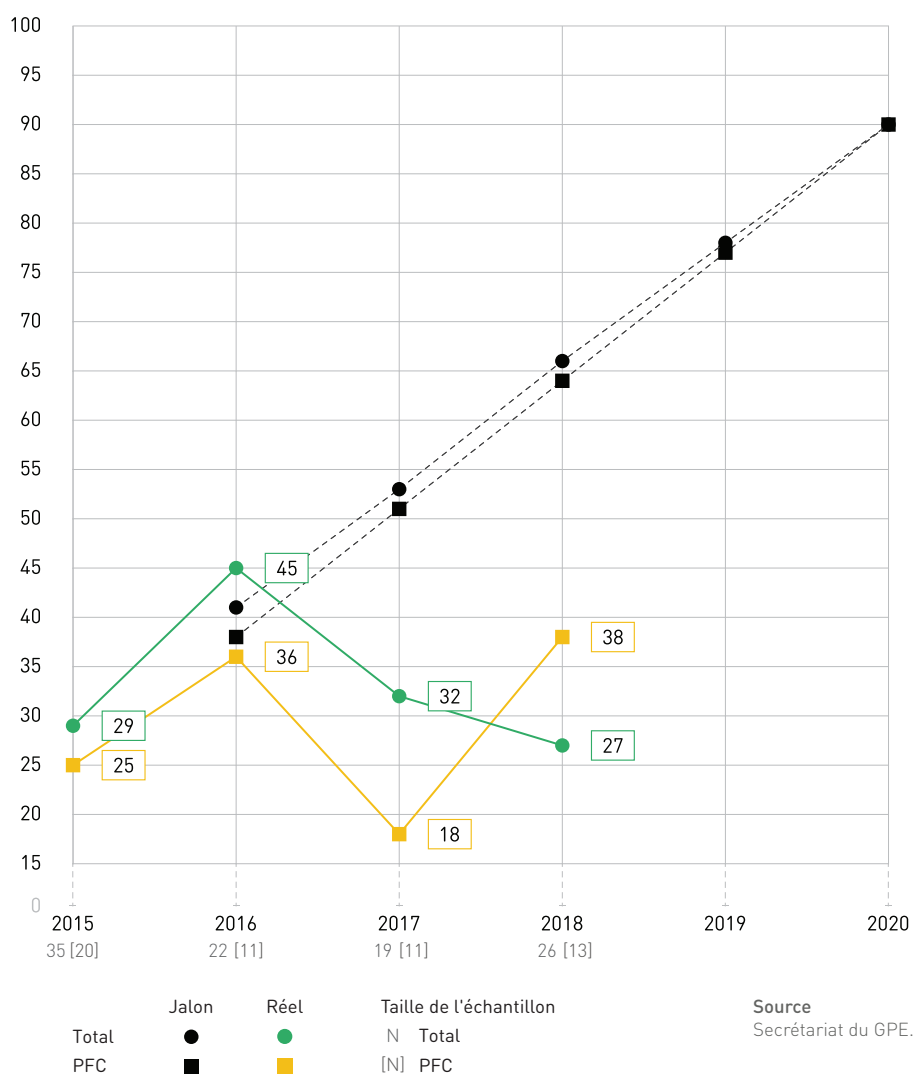
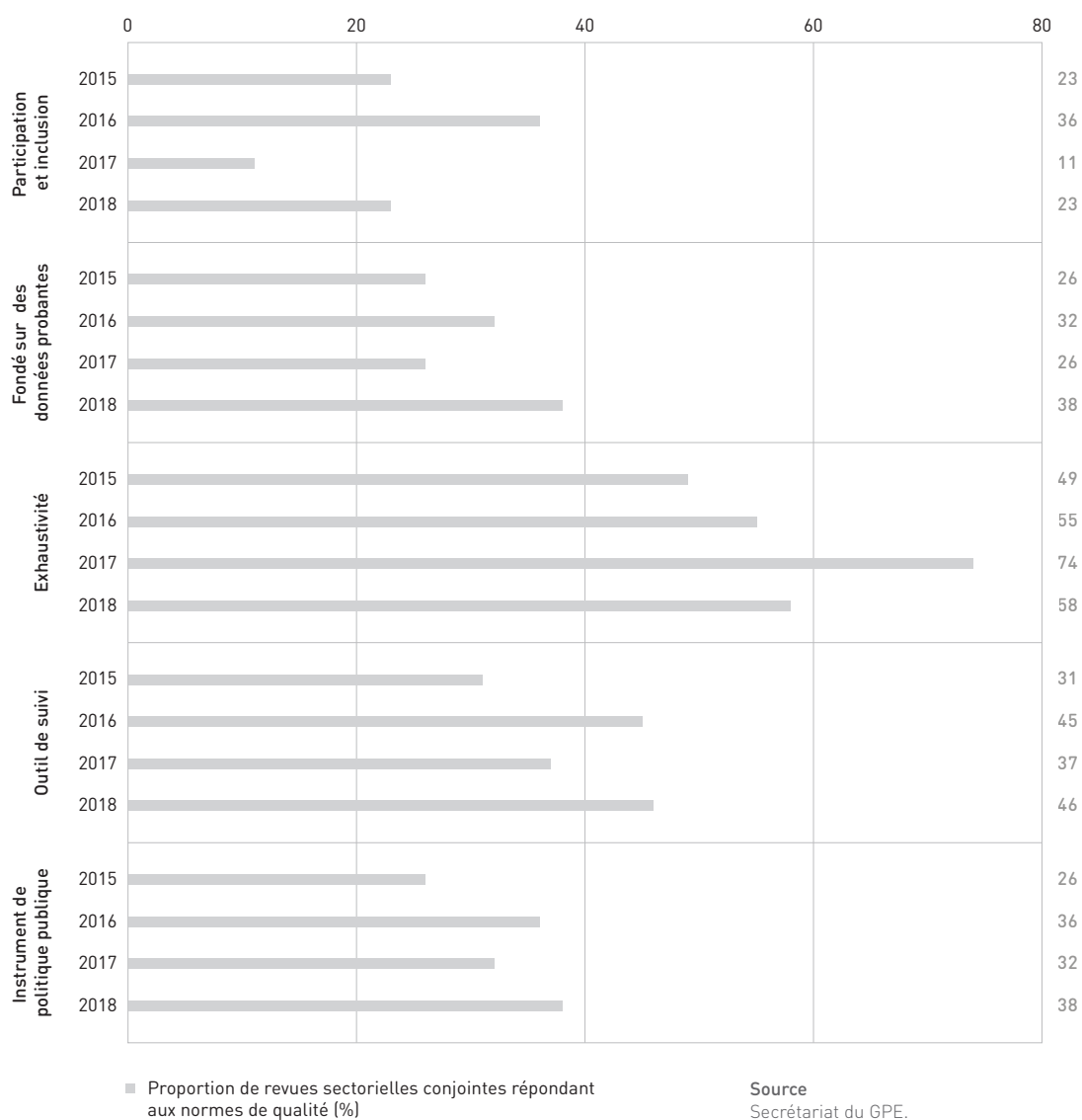


FIGURE 4.5.

L'AMÉLIORATION DES REVUES SECTORIELLES CONJOINTES EST INSUFFISANTE.

Proportion de revues sectorielles conjointes répondant aux normes de qualité sur la période 2015-2018 (%)



ENCADRÉ 4.7.**LA REVUE SECTORIELLE CONJOINTE AU BURKINA FASO**

La revue sectorielle conjointe joue un rôle clé dans le suivi de la mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), 2012-2021, et dans la promotion de la responsabilité mutuelle entre le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation et ses partenaires de développement.

La revue sectorielle conjointe burkinabé rassemble les caractéristiques essentielles d'un processus bien organisé pour cet exercice. Elle repose sur des termes de référence clairs. Elle est inclusive, associant les syndicats d'enseignants, les organisations de la société civile et le ministère de l'Économie et des Finances. Le gouvernement établit un rapport d'activité annuel, qui suit le cadre de résultats du PDSEB. La revue sectorielle dresse également un bilan des progrès réalisés sur l'application des recommandations de l'édition précédente et formule des recommandations concrètes et ciblées qui sont utilisées pour étayer les aménagements à apporter aux opérations et améliorer la mise en œuvre du plan. Enfin, elle jouit de l'adhésion active de décideurs de haut niveau, tels que le ministre de l'Éducation et les responsables des partenaires de développement, qui ont validé l'aide-mémoire de la revue confirmant leurs engagements respectifs, expressément repris par des indicateurs de performance.

La préparation et le suivi de la revue sectorielle conjointe sont bien ancrés à des mécanismes de dialogue sectoriel plus larges tout au long de l'année. Les groupes de travail thématiques du PDSEB se réunissent régulièrement et font remonter les comptes rendus de leurs travaux dans le cadre de la revue. En outre, le groupe cadre du partenariat, le GLPE, s'appuie sur ce travail et, comme l'indique l'évaluation indépendante du pays, a pris de l'importance comme organe consultatif qui nourrit le processus décisionnel du gouvernement.

Une analyse plus approfondie de la performance des revues sectorielles conjointes au regard de chacune des cinq normes de qualité montre que l'évolution est irrégulière d'une année sur l'autre. Entre la valeur de référence et l'année 2018, la situation s'est améliorée sur trois normes de qualité : « fondée sur des données probantes », « outil de suivi » et « instrument de politique publique » (figure 4.5.). Toutefois, les résultats pour la norme « instrument de politique publique » restent relativement faibles, seuls 38 % des revues sectorielles conjointes y satisfaisant. Ici encore, ce résultat est conforme au rapport sur les évaluations au niveau des pays, qui conclut que l'effet des recommandations des revues sectorielles sur la mise en œuvre en cours des PSE est dans la plupart des cas indécidable.

Les résultats pour la norme « participative et inclusive » sont systématiquement mauvais depuis 2015¹⁴. Toutefois, un exam-

en plus détaillé des catégories de parties prenantes participant aux revues sectorielles conjointes fait ressortir une amélioration pour toutes les variables utilisées pour mesurer cette norme, à l'image des progrès observés dans le cas des groupes locaux des partenaires de l'éducation (voir section suivante), à l'exception de la représentation des associations de parents d'élèves. La faiblesse de cette représentation induit systématiquement la non-conformité à cette norme et n'est donc pas représentative des progrès accomplis sur d'autres plans. Et pourtant, le degré d'inclusion des organisations de la société civile (OSC) nationales et internationales est systématiquement élevé. Ainsi, la présence d'ONG internationales dans 85 % des revues sectorielles conjointes et d'OSC dans 88 % de ces revues a été confirmée en 2018¹⁵. La présence d'organisations d'enseignants dans les revues sectorielles conjointes a aussi été confirmée dans 65 % de ces revues en 2018, contre 49 % en 2015¹⁶.

14. Cette norme de qualité évalue dans quelle mesure les évaluations sectorielles conjointes ont été inclusives (qui était représenté) et participatives (mobilisation réelle) en associant un large éventail de parties prenantes aux efforts conjoints de suivi sectoriel.

15. Source : Secrétariat du GPE. Sur les 26 revues sectorielles conjointes constituant la série de données de 2018, 22 font état de la participation d'ONG internationales et quatre ne précisent pas ; 23 rendent compte de la participation d'OSC locales, une signale l'absence d'OSC locale et deux ne précisent pas. De par la nature de ce constat, il est difficile d'évaluer la nature de la participation des OSC et de voir si les travaux lors des revues sectorielles leur ont suffisamment permis de faire entendre leurs points de vue et d'élargir la concertation.

16. Source : Secrétariat du GPE. Sur les 26 revues sectorielles conjointes constituant la série de données de 2018, 17 font état de la participation d'organisations d'enseignants, trois signalent une absence de participation, cinq ne précisent pas, et cette participation ne s'appliquait pas à l'une d'entre elles. Sur les 35 revues sectorielles conjointes de la série de données de 2015, 17 rendent compte de la participation d'organisations d'enseignants, quatre signalent une absence de participation, et 14 ne précisent pas.

DES GROUPES LOCAUX DES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION PLUS INCLUSIFS *Indicateur 19*

Les mécanismes de coordination locale existant pour le secteur de l'éducation, aussi connus sous le nom de groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE), jouent un rôle clé dans le travail du GPE au niveau des pays¹⁷. Les GLPE sont d'une importance capitale dans la promotion d'un processus inclusif et participatif au stade de la préparation, puis de la mise en œuvre des plans, surtout pour le suivi sectoriel. Les GLPE cherchent à accroître la participation et la diversité des acteurs du secteur de l'éducation. Ils sont pilotés par le gouvernement et doivent idéalement être composés de représentants de tous les partenaires de développement (multilatéraux et bilatéraux), des OSC, des organisations d'enseignants, des ONG nationales et internationales, des coalitions d'OSC, des groupes de proximité, des groupes autochtones, des associations de parents d'élèves et du secteur privé. Pour mesurer plus facilement les progrès au regard de cet objectif, le cadre de résultats du GPE suit l'inclusion des OSC et des organisations d'enseignants dans les GLPE (indicateur 19). La proportion de pays et d'États fédéraux comptant des représentants d'OSC et d'organisations d'enseignants dans leur GLPE s'est accrue, passant de 44 % en 2016 (année de référence)¹⁸ à 59 % en 2018. En Éthiopie, par exemple, grâce au processus du GPE, l'inclusion des OSC a été actée durant le processus de la requête de financement.

La représentation des OSC et des organisations d'enseignants a dépassé les jalons fixés pour 2017 et 2018. La tendance de cette représentation dans les PFC a toujours été excellente, s'établissant nettement au-dessus des jalons fixés. Toutes organisations confondues, cette représentation dans les GLPE des PFC est passée de 55 % (2016) à 65 % (2018) (*figure 4.6.*). Cela est particulièrement important dans les PFC, là où l'absence de collecte de données périodique ou systématique peut être compensée par une inclusion plus forte qui donne accès à un ensemble plus large de perspectives et d'informations, ou à des données supplémentaires recueillies d'une façon différente. Tous pays confondus, le niveau de participation est bien plus faible pour les organisations d'enseignants que pour les OSC – 59 et 89 %, respectivement –, un aspect qui demande une plus grande attention du partenariat (*figure 4.7.*).

Si des progrès vers une plus large représentation ont été réalisés, ces données ne permettent pas de déduire que la participation est effective. Les évaluations au niveau des pays constatent que les acteurs non gouvernementaux, en particulier les organisations de la société civile (OSC), sont représentés dans tous les GLPE examinés, mais le degré

de mobilisation de ces acteurs varie et dépend énormément de la volonté des gouvernements des PDP de les associer à ces mécanismes¹⁹. Des travaux supplémentaires seront entrepris pour effectuer des analyses plus précises du type d'OSC représentées (ONG internationales, ONG et coalitions) dans les GLPE pour mieux comprendre la nature de cette représentation dans les pays en développement partenaires.

Le GPE fournit également un appui technique et financier pour mieux comprendre et renforcer les éléments contribuant à un fonctionnement plus efficace des GLPE notamment au moyen d'une note d'orientation sur les problèmes à résoudre pour améliorer l'efficacité de ces groupes (*Guiding Principles for Building Effective LEGs: Framing Issues and Solution*) et d'un document de travail sur les enseignements que les GLPE peuvent tirer d'une coordination efficace et de mécanismes de partenariat (*What Can LEGs Learn from Effective Coordination and Partnership Mechanism*). Ces documents, qui devraient être publiés en 2019, sont les premiers produits d'une série prévue de notes d'orientation visant à appuyer les GLPE dans les pays en développement partenaires du GPE. En outre, le processus de revue de l'efficacité du Partenariat (cf *Étude pour un partenariat efficace*), un travail en cours, examine les autres mesures ou aménagements qui pourraient être adoptés pour renforcer les GLPE et la responsabilité mutuelle au niveau des pays. Enfin, le GPE apporte un soutien financier par l'intermédiaire du Fonds de la société civile pour l'éducation (*encadré 4.8.*) et lancera un nouveau mécanisme de financement à l'appui des activités de plaidoyer et de responsabilité sociale (ASA) en 2019.

SE TOURNER VERS LA MISE EN ŒUVRE

Les résultats présentés dans ce chapitre à partir de l'analyse des indicateurs du cadre de résultats correspondent à ceux des évaluations au niveau des pays ainsi qu'à ceux de l'*Étude pour un partenariat efficace*, indiquant qu'il faut que le partenariat mette l'accent sur une meilleure mise en œuvre des plans dans le secteur de l'éducation. Les questions que le caractère réalisable des plans pose au stade initial sont un signe avant-coureur des problèmes auxquels la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation se heurtera plus tard.

En privilégiant davantage la mise en œuvre et le suivi des plans, le GPE peut s'appuyer sur son expérience et ses résultats pour accompagner la planification sectorielle, un secteur d'intervention que les évaluations au niveau des pays ont confirmé comme un point fort du partenariat. « Par son appui financier (via les financements accordés) et non finan-

17. Le GPE travaille avec les mécanismes existants et n'a pas besoin de dispositifs particuliers.

18. Aucune donnée n'était collectée avant 2016, cette méthodologie n'ayant été élaborée et approuvée qu'en 2015 lors de l'adoption du cadre de résultats.

19. Universalis, *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report*, 27.

FIGURE 4.6.

LES GROUPES LOCAUX DES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION DEVIENNENT PLUS INCLUSIFS.

Proportion de GLPE comprenant des représentants des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants

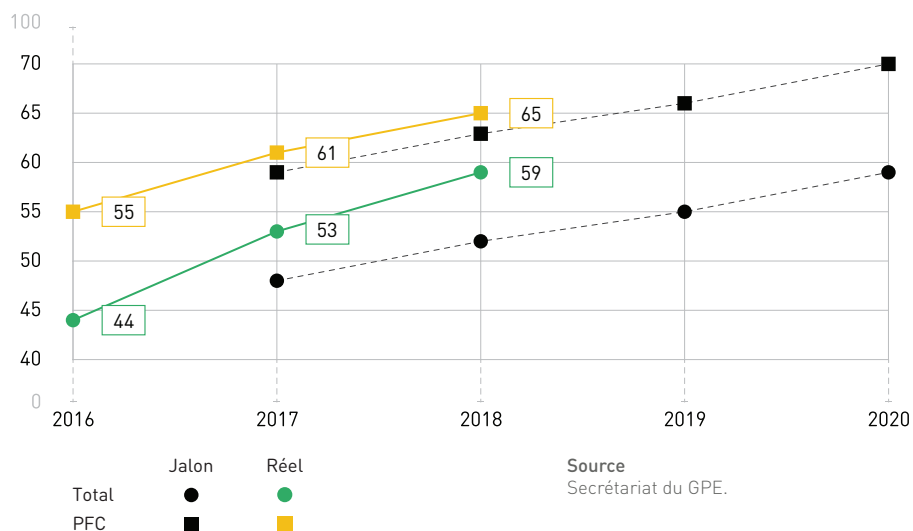
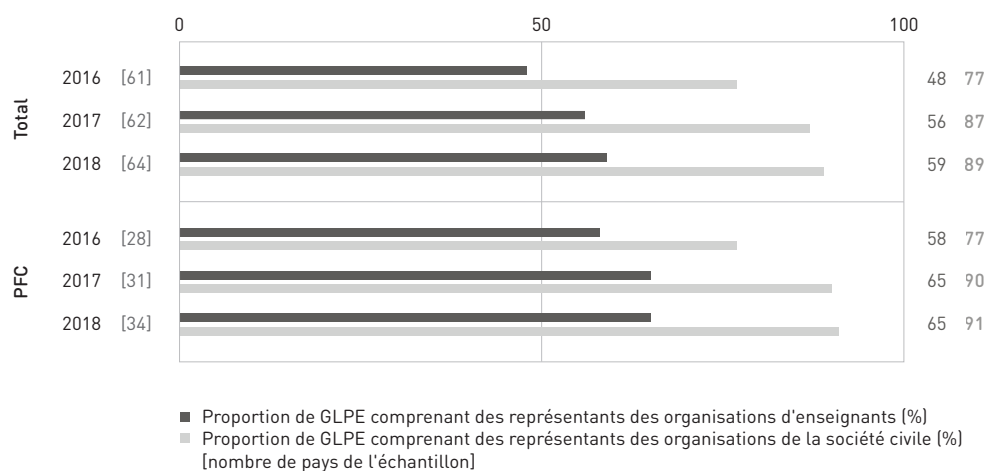


FIGURE 4.7.

LA REPRÉSENTATION DES ORGANISATIONS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE ET DES ORGANISATIONS D'ENSEIGNANTS DANS LES GLPE EST EN HAUSSE.

Proportion de GLPE comprenant des représentants des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants



ENSEIGNEMENTS TIRÉS DE LA PARTICIPATION DE LA SOCIÉTÉ CIVILE AUX GLPE

Depuis 2009, le GPE finance des coalitions nationales de la société civile par l'intermédiaire du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE). Préparée par la Campagne mondiale pour l'éducation (CME), une note d'information sur l'apprentissage a mis en évidence six enseignements clés et exemples de bonnes pratiques tirés de l'expérience de la participation de la société civile aux GLPE, à savoir :

1. Les GLPE n'existent pas toujours, et ils ne sont pas toujours ouverts à la société civile, mais une mobilisation constructive peut en ouvrir les portes. À la suite d'efforts constants pour faire participer les parties prenantes, parfois grâce à des communications facilitées par le Secrétariat du GPE, le nombre de coalitions nationales pour l'éducation soutenues par le FSCE et aujourd'hui reconnues au sein des GLPE est passé de 29 à 46 – soit dans 86 % des pays dans lesquels ce Fonds opère.
2. Les GLPE sont plus inclusifs lorsqu'ils appliquent les lignes directrices de bonnes pratiques et peuvent compter sur l'engagement des autorités nationales. Des accords écrits et officiels ou des protocoles d'accord rendant obligatoire la participation des OSC font partie des bonnes pratiques mises en évidence par la CME. C'est ainsi, par exemple, qu'a été élaboré un document institutionnalisant la relation entre la société civile et le ministère de l'Éducation nationale au Burkina Faso.
3. Un axe ou un créneau d'intervention donné peut contribuer de façon déterminante à établir la crédibilité de la société civile au sein des GLPE. Ainsi, la VCEFA, la coalition au Viet Nam, a contribué à l'amélioration des politiques sur les soins à la petite enfance et sur l'éducation de qualité pour les handicapés.
4. La société civile doit pouvoir se faire largement et clairement entendre dans les GLPE. Pour veiller à ce que la voix des plus marginalisés soit représentée, il est important que les coalitions soient au contact des communautés dans lesquelles ils vivent. Dans des États fédéraux comme le Pakistan et le Nigéria, les coalitions nationales mettent l'accent sur la participation aux structures de décision des GLPE au niveau des États fédérés et des provinces.
5. La société civile doit participer avec des données probantes pour renforcer sa crédibilité au sein des GLPE. Les OSC se sont activement employées à réunir et présenter des faits avérés sur les communautés pour enrichir de données solides les discussions. Dans le cadre de son mécanisme de suivi et de ses recherches phares, Education Watch, Campaign for Popular Education, au Bangladesh, conduit régulièrement des recherches, des enquêtes et des études pour évaluer les progrès de l'Éducation pour tous dans le pays et formule des recommandations qui alimentent les processus nationaux de planification sectorielle et des politiques.
6. Une participation efficace aux GLPE peut aider à créer un cercle vertueux d'échanges associant la société civile. L'appui du FSCE a permis aux coalitions nationales pour l'éducation d'influer sur le renforcement de la participation de la société civile aux GLPE. De plus en plus de gouvernements et d'organisations internationales dans plusieurs pays voient de ce fait les coalitions nationales comme des acteurs clés de l'éducation.

Source : GCE, "A View from the Civil Society Education Fund's Engagement in Local Education Sector Planning Groups."

cier, le GPE a en effet beaucoup aidé les pays à élaborer des plans sectoriels méthodiques et complets, et l'a fait de façon (généralement) inclusive et participative »²⁰. À cet égard, l'*Étude pour un partenariat efficace* recherche et examine les moyens de jeter des ponts plus solides entre la planification sectorielle et la mise en œuvre, et de renforcer l'appui que le GPE apporte à la mise en œuvre et au suivi des plans. Les progrès limités enregistrés sur le nombre et la qualité des revues sectorielles conjointes illustrent la faiblesse de la planification sectorielle et, dans une certaine mesure, de la mise en œuvre des plans. Les évaluations au niveau des pays ont constaté que ces aspects constituaient une faiblesse des processus dans les pays et de l'efficacité du soutien technique. La part variable du modèle de financement et la place plus large faite aux revues sectorielles conjointes ont permis au GPE de réorienter ses efforts sur le suivi sectoriel et la mise en œuvre des plans dans le secteur de l'éducation. Les résultats actuels montrent toutefois que le GPE devra impérativement accentuer cette réorientation pour tenir les promesses de son plan stratégique à l'horizon 2020 et au-delà. L'adoption par le Conseil, en décembre 2018, du principe de rééquilibrage du modèle du GPE au niveau des pays pour soutenir l'élaboration et la mise en œuvre effective de plans sectoriels de l'éducation qui soient de bonne qualité, bien financés et pilotés par les autorités nationales pousse dans cette direction, et une proposition sur la façon de renforcer la réponse du partenariat à ces défis est en préparation pour être soumise à l'examen du Conseil d'administration en juin 2019.

Dans le chapitre suivant, certains éléments tendent à montrer que plusieurs possibilités s'offrent pour accroître l'impact de l'aide du GPE en matière d'octroi de financements et de mise en œuvre par un meilleur alignement sur les systèmes nationaux. Cela signifie que les bons résultats enregistrés par le GPE dans l'appui qu'il apporte à la préparation des plans sectoriels pourraient être fortement amplifiés lors de la phase de mise en œuvre en effectuant quelques réorientations stratégiques.

20. Universalia, *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report*, 13.

Kadida N'Diaye avec ses élèves de deuxième année à l'Ecole Madina III à Niamey, Niger. L'école de Mme N'Diaye met à l'essai un programme d'enseignement dans la langue locale, ce qui, dit-elle, "facilite grandement l'enseignement".

Crédit photo: GPE/Kelley Lynch



CHAPITRE

5

Financements et partenariat

APERÇU DES RÉSULTATS

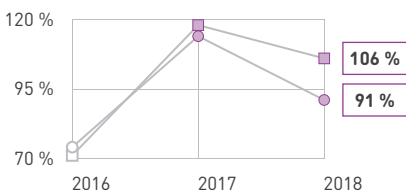
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 3

Des financements du GPE efficaces et efficaces

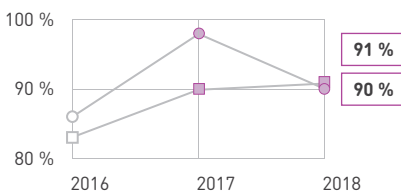
#21

Les financements du GPE ont atteint **91 %** de leur cible en matière de distribution scolaire.



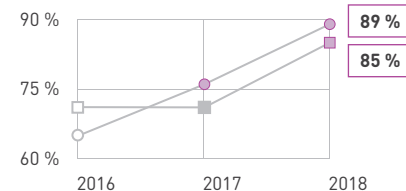
#22

Les financements du GPE ont atteint **90 %** de leur cible en matière de formation d'enseignants.



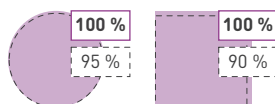
#23

Les financements du GPE ont atteint **89 %** de leur cible en matière de construction de salles de classe.



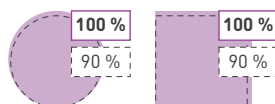
#24a

100 % des requêtes de financements du GPE ont défini des cibles pour la part variable.



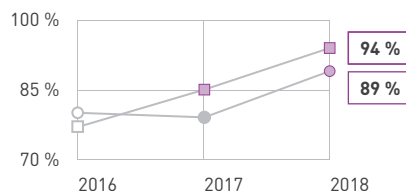
#24b

100 % des financements ont atteint les cibles.



#25

89 % des financements étaient en bonne voie.



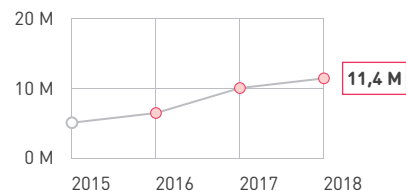
À L'ÉCHELLE MONDIALE

OBJECTIF 4

Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

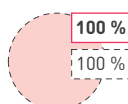
#26

Les bailleurs de fonds non traditionnels ont apporté **11,4 million** de dollars au GPE.



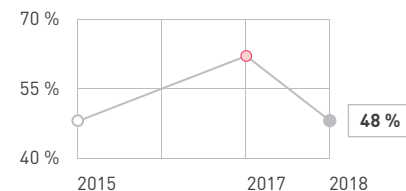
#27

100 % des annonces de contributions ont été honorées.



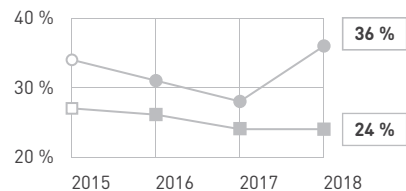
#28

48 % des bailleurs de fonds du GPE ont accru leur financement de l'éducation ou l'ont maintenu au niveau existant.



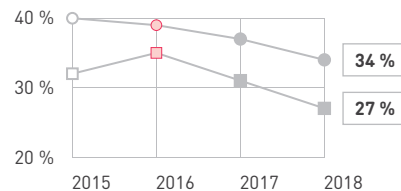
#29

36 % des financements du GPE sont alignés sur les systèmes nationaux.



#30

34 % des financements du GPE ont fait appel à des cofinancements ou à des mécanismes de mise en commun de financements dans le secteur.



OBJECTIF 5

Renforcer le partenariat

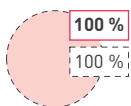
#32

Proportion des PDP et des autres partenaires faisant état d'une plus grande clarté des rôles, responsabilités et obligation de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE.

-

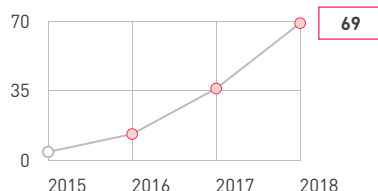
#35

100 % des problèmes importants identifiés lors d'un audit ont été résolus.



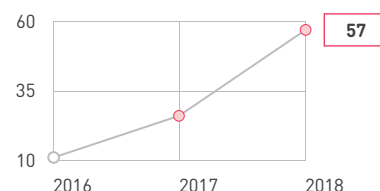
#33

69 produits du savoir de nature technique ont été réalisés.



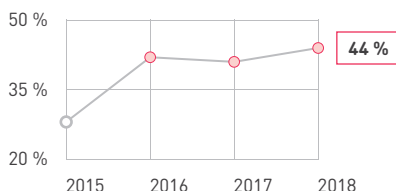
#34

57 actions de plaidoyer ont été conduites.



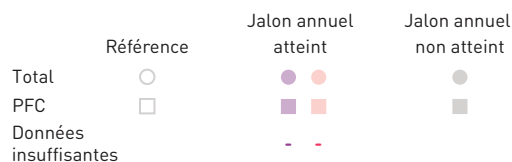
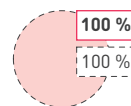
#36

44 % du temps de travail du personnel du Secrétariat a été consacré aux fonctions axées sur les pays.



#37

100 % des rapports de résultats et des rapports d'évaluation ont été publiés.



PRINCIPAUX RÉSULTATS

> Plus de 5 milliards de dollars ont été alloués aux pays en développement partenaires par le biais de financements de mise en œuvre du GPE depuis 2002 et plus de la moitié de ces financements (51 pourcentage) a été décaissée en faveur de pays touchés par la fragilité et les conflits au cours de l'exercice 2018.

> Près des trois quarts des financements de mise en œuvre sont alloués à l'Afrique subsaharienne et les allocations de financement mettent l'accent sur la qualité de l'apprentissage et l'enseignement primaire.

> Le soutien financier des bailleurs de fonds au GPE augmente. En 2018, les bailleurs de

fonds ont apporté 638 millions de dollars au GPE, soit la plus forte contribution annuelle versée depuis sa création.

> Les engagements des bailleurs de fonds au GPE pour la période 2018-2020 ont augmenté de plus d'un milliard de dollars par rapport à la précédente période triennale.

> Bien que tous les financements soient alignés sur les plans sectoriels nationaux, deux tiers des financements de mise en œuvre continuent d'utiliser des mécanismes de mise en œuvre autonomes, peu alignés avec les systèmes nationaux.

CHAPITRE 5

Financements et partenariat

Mobiliser des financements plus nombreux et de meilleure qualité en faveur de l'éducation est, avec le renforcement du partenariat, l'un des objectifs stratégiques majeurs du plan GPE 2020. Selon la Commission internationale sur le financement des opportunités en matière d'éducation dans le monde, ce sont 44 milliards de dollars de financements internationaux supplémentaires qu'il faudrait mobiliser chaque année pour combler le déficit et permettre à tous les pays à revenu faible et intermédiaire de parvenir à l'éducation universelle aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire¹. L'accroissement des financements n'est pourtant pas le seul enjeu : les financements externes devraient être affectés aux pays dont les besoins dans le domaine de l'éducation sont les plus pressants, et servir à appuyer des interventions visant directement à favoriser l'apprentissage pour tous les enfants. Ce chapitre présente une vue d'ensemble du portefeuille de financements du GPE² et utilise les données les plus récentes pour examiner l'allocation des ressources financières du GPE et la performance des financements. Il décrit également les difficultés rencontrées pour aligner les financements avec les systèmes éducatifs et les efforts globaux déployés pour plaider en faveur de financements accrus et de meilleure qualité en faveur de l'éducation.

5.1 Portefeuille de financements du GPE

FINANCEMENTS DU GPE : VUE D'ENSEMBLE

Le GPE a recours à plusieurs types d'instruments pour répondre aux enjeux complexes auxquels les pays en développement partenaires doivent faire face dans le domaine de l'éducation. La plupart des aides financières du GPE sont dépensées au niveau des pays, où trois types de financements fonctionnent en parallèle avec le cycle de vie des plans sectoriels de l'éducation (figure 5.1 ; voir Annexe R). S'y ajoutent trois catégories de financements mondiaux et transnationaux, qui appuient les investissements stratégiques dans les organisations de la société civile et les activités thématiques s'inscrivant dans les domaines de priorité du GPE (Annexe R). Deux nouvelles catégories de financements mondiaux et transnationaux — l'échange de connaissances et d'innovations (KIX) et les activités de plaidoyer et de responsabilité sociale (ASA)³ — seront lancées au deuxième semestre 2019.

En 2017, le GPE a lancé son Fonds à effet multiplicateur, qui utilise les financements de mise en œuvre du GPE pour mobiliser de nouveaux financements externes additionnels pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation⁴. Pour chaque dollar de financement issu du Fonds à effet multiplicateur du GPE, les partenaires doivent mobiliser au moins 3 dollars en financements externes pour aider la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation pilotés par les pays. À la fin de l'année 2018, 12 manifestations d'intérêt nationales avaient été approuvées, pour un total de 101 millions de dollars de financements issus du Fonds à effet multiplicateur, ce qui devrait mobiliser 446 millions de dollars de cofinancements externes (voir figure 5.2.).

FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE : TENDANCES DES VOLUMES ET DES PRIORITÉS

Le financement pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation est le principal financement du portefeuille du GPE. De la création du GPE en 2002 jusqu'en 2018,

1. Commission pour l'éducation, *La Génération d'apprenants — Investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*.

2. Pour en savoir plus, consulter la *Revue du portefeuille 2018* : <https://www.globalpartnership.org/content/2018-annual-portfolio-review>.

3. Pour en savoir plus, consulter les pages <https://www.globalpartnership.org/advocacy-and-social-accountability> et <https://www.globalpartnership.org/focus-areas/knowledge-and-innovation-exchange>.

4. Pour une description plus détaillée du Fonds à effet multiplicateur, voir la *Revue du portefeuille 2018* (<https://www.globalpartnership.org/fr/content/revue-du-portefeuille-2018>) pages 18-20 et Annexe 1E.

FIGURE 5.1.

LE PORTEFEUILLE DE FINANCEMENTS DU GPE EST VARIÉ.

Types de financements et total des montants alloués depuis la création du GPE jusqu'en décembre 2018

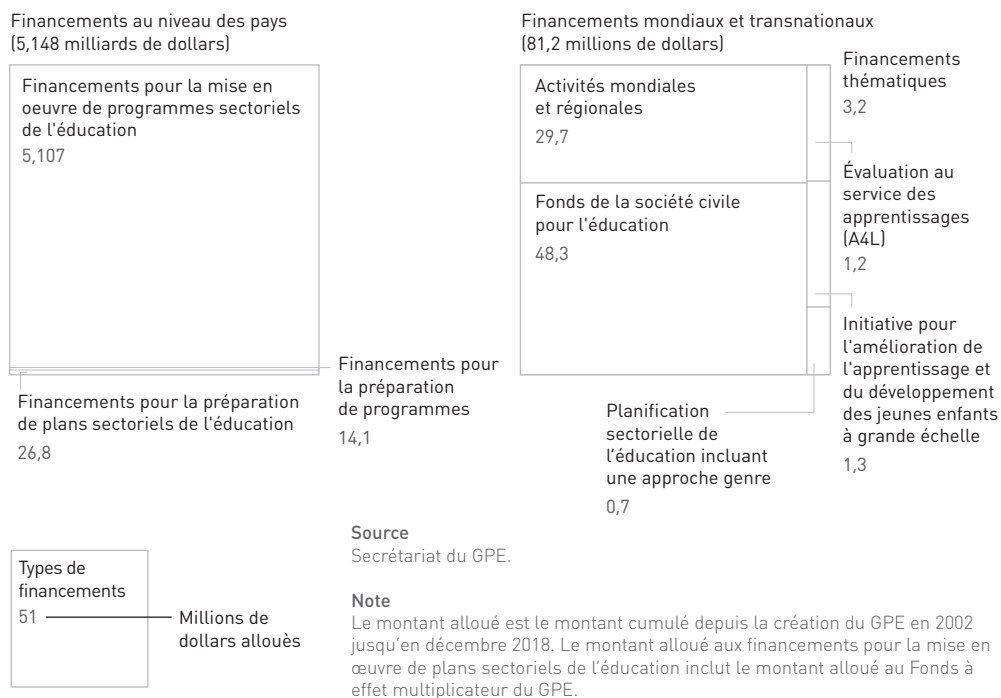


FIGURE 5.2.

LE FONDS À EFFET MULTIPLICATEUR DU GPE MOBILISE DES COFINANCEMENTS SUPPLÉMENTAIRES.

Total des allocations du Fonds à effet multiplicateur et cofinancements déclarés jusqu'en décembre 2018.

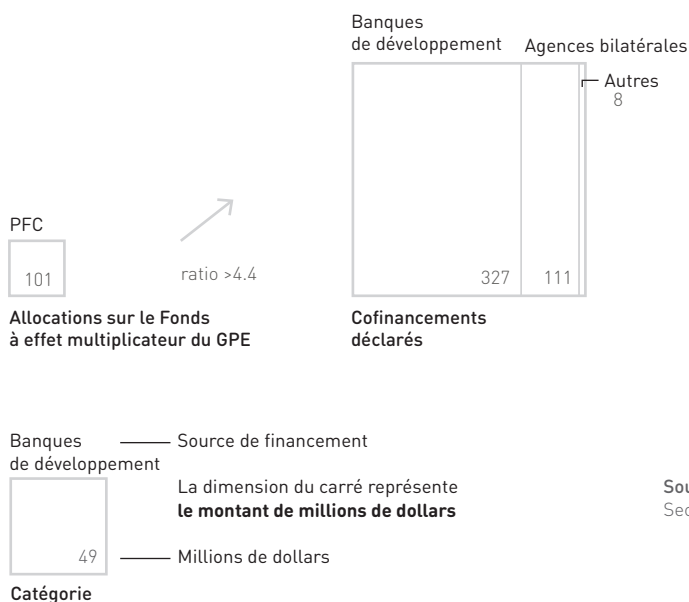
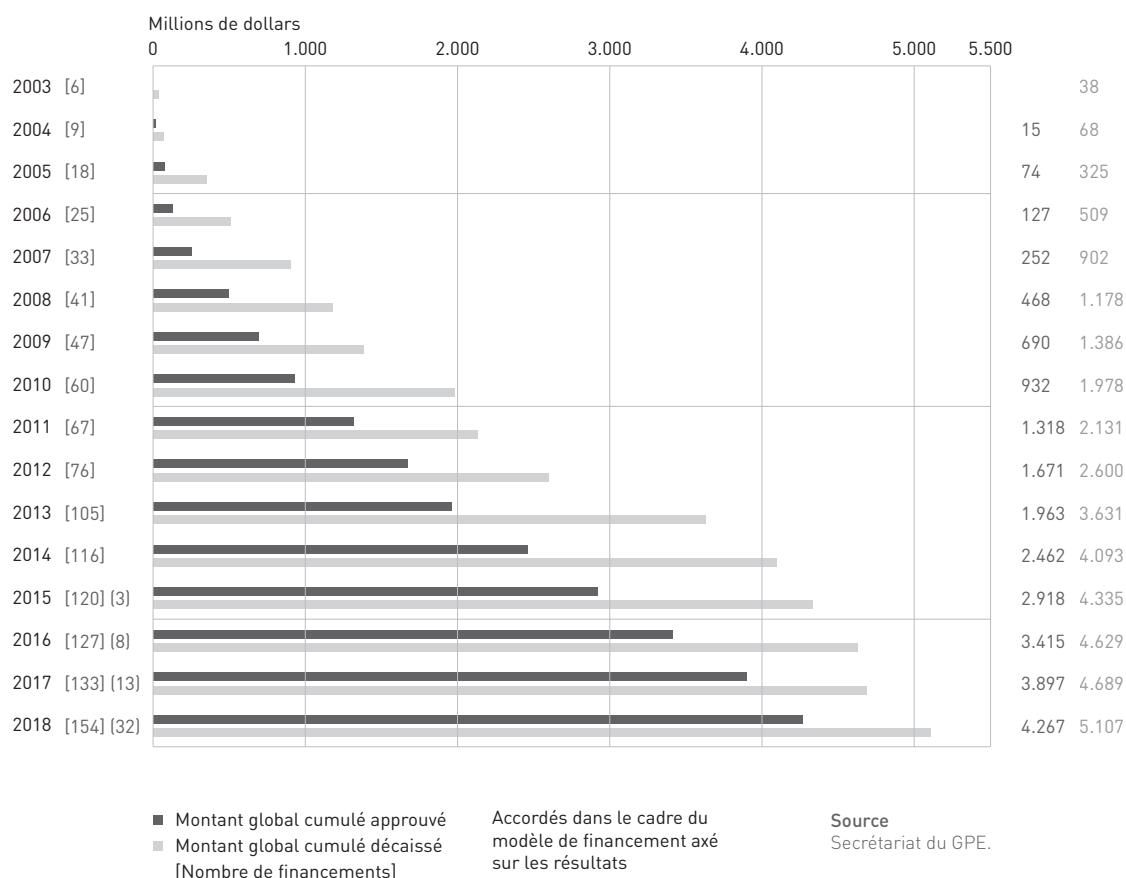


FIGURE 5.3.

LES FINANCEMENTS DU GPE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE PROGRAMMES SONT EN HAUSSE CONSTANTE

Montant cumulé et nombre de financements de mise en œuvre par année civile.



le total du montant alloué aux financements de mise en œuvre dépasse les 5 milliards de dollars (figure 5.3.). Les décaissements annuels sont passés de 421 millions de dollars pour l'exercice 2017 à 494 millions de dollars pour l'exercice 2018, soit un montant proche du pic de 503 millions de dollars atteint durant l'exercice 2015.

Le GPE applique une formule d'allocation fondée sur les besoins pour établir l'allocation des financements⁵. Entre juillet 2017 et juin 2018 (exercice 2018), plus de la moitié des financements de mise en œuvre ont été décaissés en faveur de pays touchés par la fragilité ou les conflits (PFC)⁶. Près des trois quarts du décaissement total de ces financements ont été alloués aux pays d'Afrique subsaharienne, région dans laquelle vivent 54 % des enfants non scolarisés en âge d'aller à l'école

primaire dans le monde⁷. Cinquante-neuf pour cent des financements de mise en œuvre ont été décaissés en faveur de pays à faible revenu (figure 5.4.).

PRIORITÉ À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Les 34 financements de mise en œuvre du GPE en cours à la clôture de l'exercice 2018 donnaient la priorité à la qualité des apprentissages, objectif stratégique 1 du GPE. Les activités de financement liées à la qualité des apprentissages recevaient 40,5 % du total des financements, les activités liées à l'équité (objectif stratégique 2) 25,9 % et les activités liées aux systèmes (objectif stratégique 3) 28,8 % (voir figure 5.5 pour en savoir plus)⁸.

5. Pour en savoir plus, voir le document du Conseil d'administration du GPE BOD/2017/03 DOC 04 « Éligibilité, allocation et proportionnalité : recommandations du groupe de travail sur le financement stratégique » : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/eligibilite-allocation-et-proportionalite-recommandations-du-groupe-de-travail-sur-le-financement-strategique>.

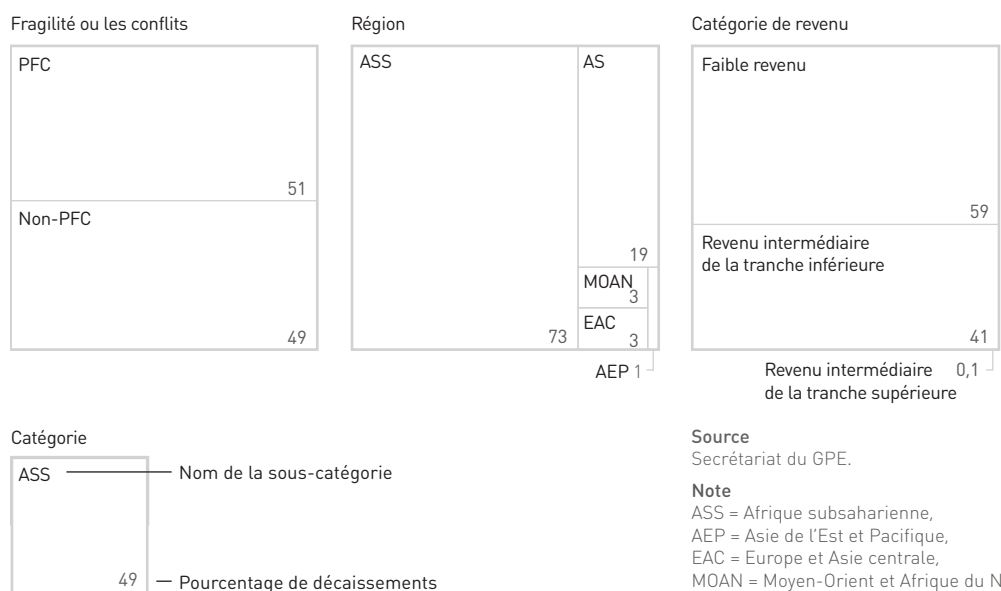
6. Voir Annexe S.

7. Selon la base de données en ligne de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée en janvier 2019).

FIGURE 5.4.

LES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DU GPE DONNENT LA PRIORITÉ AUX RÉCIPENDAIRES EN AYANT LE PLUS BESOIN.

Décassements des financements de mise en œuvre par catégorie de pays (touchés par la fragilité ou les conflits ou non), par région et par catégorie de revenu (exercice 2018)



RÉPARTITION DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE PAR NIVEAU D'ÉDUCATION

Le GPE a déclaré ses contributions financières par niveau d'éducation à l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) pour la première fois en novembre 2018⁸. La répartition de 131 financements de mise en œuvre alloués entre 2004 et 2017 est présentée à la figure 5.6. Dans l'ensemble, ces niveaux sont restés stables pendant toute la période. Aux côtés de l'OCDE, le GPE participe en outre à une nouvelle initiative visant à créer une base de données complète permettant d'assurer le suivi des flux d'aide en faveur des cibles des Objectifs de développement durable (total de l'aide publique au développement durable). Le GPE participera au projet pilote de cette base de données.

5.2. Performance des financements de mise en œuvre

LES FINANCEMENTS DU GPE PRODUISENT DES RÉSULTATS EN MATIÈRE DE DISTRIBUTION DE MANUELS, DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DE CONSTRUCTION/RÉNOVATION DE SALLES DE CLASSE Indicateurs 21-23

Le cadre de résultats du GPE suit les progrès réalisés en matière de distribution de manuels (indicateur 21)¹⁰, de formation des enseignants (indicateur 22) et de construction et rénovation de salles de classe (indicateur 23) dans le cadre des financements de mise en œuvre du GPE.

8. Si un système de codage permet d'établir quels financements pour la mise en œuvre de programmes soutiennent quels domaines thématiques du plan GPE 2020, on ne dispose cependant pas d'informations sur le montant alloué à chacun. L'exercice de chiffrage des coûts entrepris par le Secrétariat visait à combler cette lacune en associant des montants aux domaines thématiques du plan GPE 2020 pour chaque financement pour la mise en œuvre de programmes en cours à la clôture de l'exercice 2018. Le Secrétariat a procédé à des estimations lorsqu'un financement n'était pas suffisamment précis (conjuguant programme d'enseignement et formation des enseignants par exemple).
9. Le GPE œuvre à l'amélioration des processus de déclaration et de suivi des informations financières. Il a récemment mis en place une solution qui lui donnera les moyens de déclarer ces informations à l'OCDE sans risquer de comptabiliser deux fois les contributions des bailleurs de fonds du GPE et celles que les agents partenaires déclarent déjà. En concertation avec quelques agents partenaires, il a été convenu que les flux financiers du GPE seraient inclus dans une nouvelle base de données spécialement destinée aux fonds fiduciaires et aux fonds mis en commun. Le groupe de travail sur les statistiques du financement du développement du Comité d'aide au développement de l'OCDE a approuvé cette proposition en juin 2018.
10. Pour en savoir plus sur la méthodologie employée pour chaque indicateur, remplacer X par le numéro de l'indicateur dans l'adresse URL ci-dessous : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>.

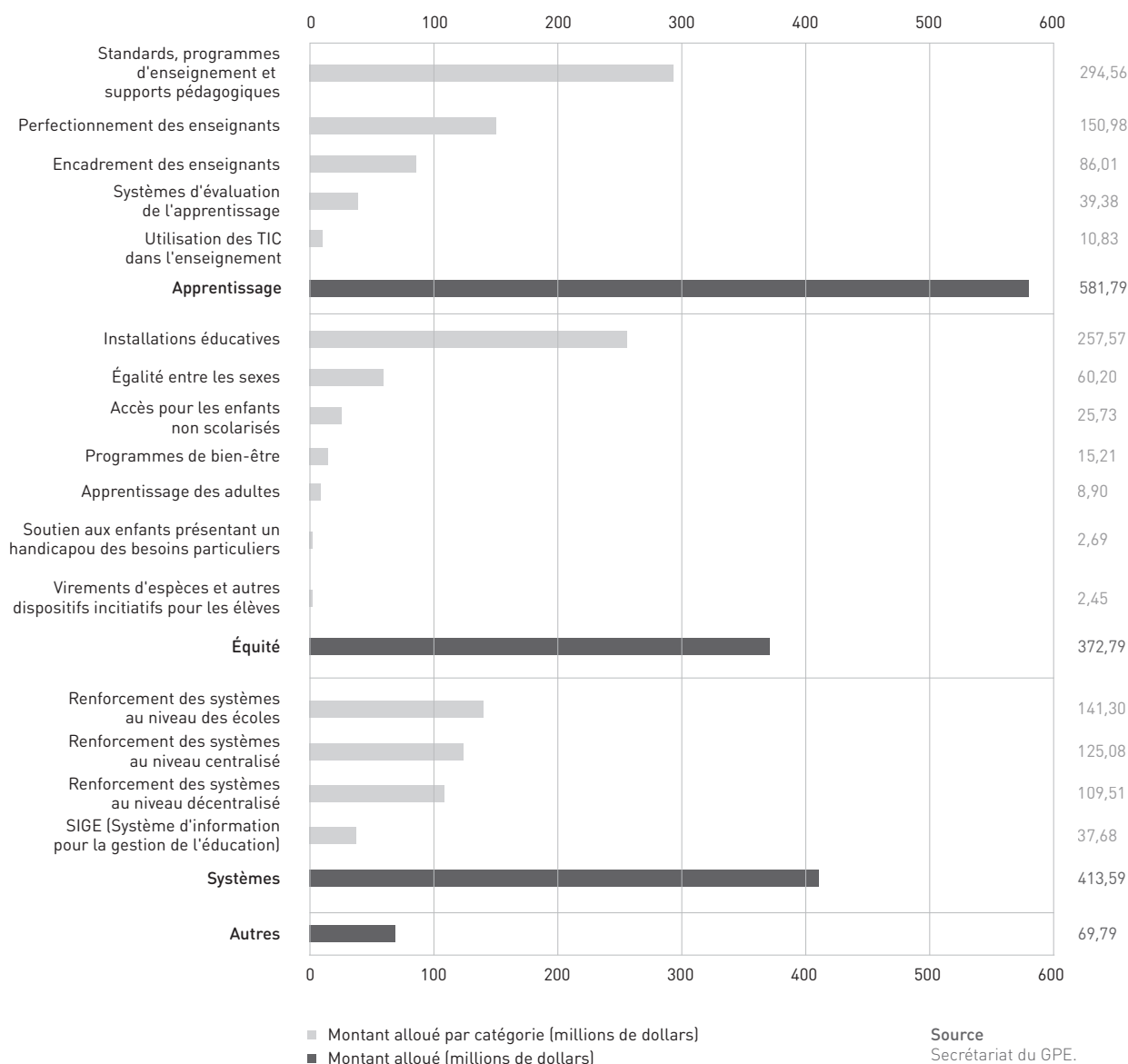
Durant l'exercice 2018, ces trois indicateurs ont tous dépassé les jalons fixés dans le plan GPE 2020 pour l'ensemble du portefeuille (figure 5.7)¹¹. Tous les trois affichent également une tendance positive depuis 2015, l'année de référence, avec

des progrès légèrement irréguliers concernant le nombre de manuels distribués et d'enseignants formés¹². Pendant l'exercice 2018, 24,7 millions de manuels ont été distribués, 347 073 enseignants formés et 3 588 salles de classe construites ou

FIGURE 5.5.

LA RÉPARTITION DES FINANCEMENTS S'ALIGNE SUR LES OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PLAN GPE 2020.

Répartition des 34 financements de mise en œuvre par activité, sur un total de 1,438 milliard de dollars de financements en cours à la clôture de l'exercice 2018.



11. Trente-six financements pour la mise en œuvre de programmes avec des composantes prévues pour ces indicateurs, y compris les financements dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits (22 financements).

12. Dans l'exercice 2017, quelques pays ont sensiblement dépassé les cibles fixées pour tous les indicateurs. Parmi les raisons qui expliquent cette performance, une négociation efficace du ministère avec les prestataires pour l'impression des manuels, la sous-estimation des cibles, une évolution favorable du taux de change, des fonds additionnels provenant d'autres organisations et le report d'activités pour cause de contre-performance dans l'exercice 2016.

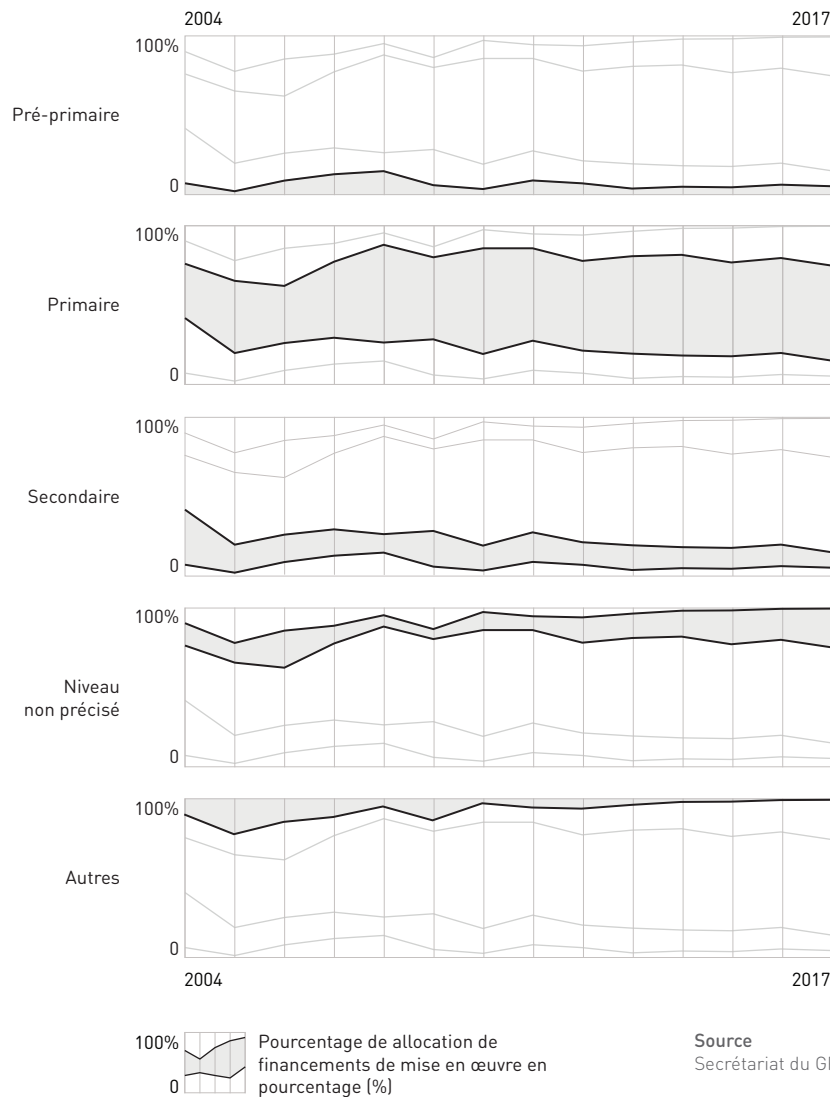
13. Exactement 24 716 001 manuels ont été distribués.

renouvelées grâce aux financements de mise en œuvre du GPE ¹³. Certes, en moyenne, s'agissant du portefeuille global et des pays touchés par la fragilité ou les conflits, ces indicateurs

démontrent des résultats solides et le respect des jalons. Pour autant, la performance est très variable d'un financement à l'autre. Dans l'exercice 2018, cinq financements ont atteint

FIGURE 5.6.

GPE IMPLEMENTATION GRANTS FOCUS ON PRIMARY EDUCATION.
Implementation grant allocations by education level, 2004-2017

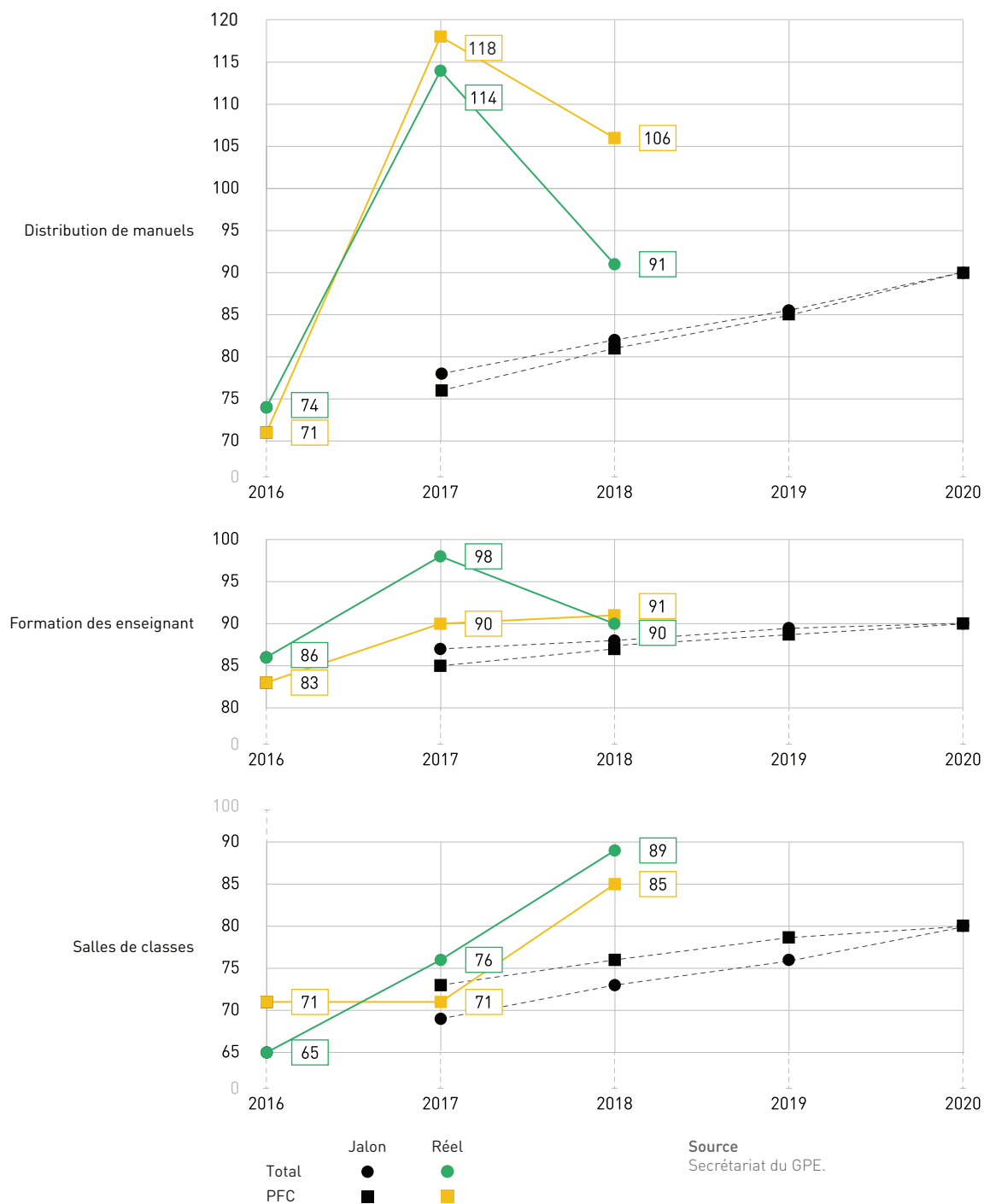


Source
Secrétariat du GPE.

Note
« Niveau non précisé » désigne les allocations qu'il est impossible d'attribuer à un niveau particulier, mais qui soutiennent des investissements réalisés au niveau des systèmes de manière générale, comme l'encadrement des enseignants ou les SIGE.

FIGURE 5.7.

SUCCÈS D'ENSEMBLE EN MATIÈRE DE DISTRIBUTION DE MANUELS, DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DE SALLES DE CLASSES.



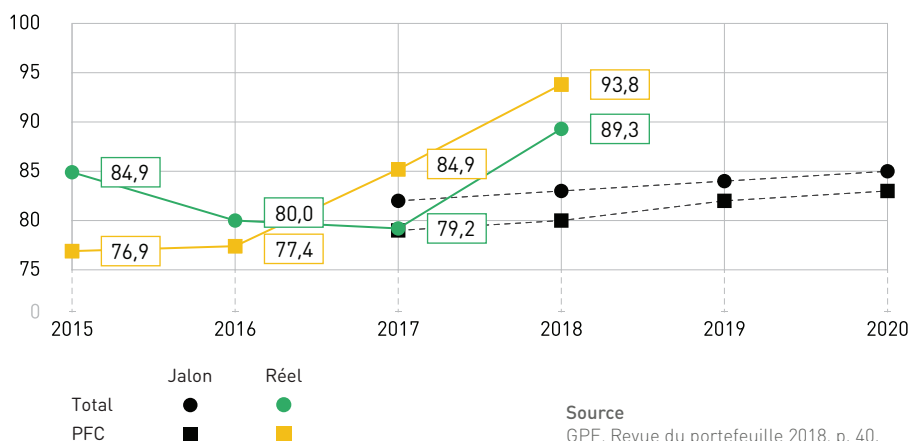
moins de 75 % de leur cible annuelle pour la distribution de manuels (indicateur 21), de même que huit financements pour le nombre d'enseignants formés (indicateur 22) et neuf pour la construction et la rénovation de salles de classe (indicateur

23). Ces résultats mettent en relief la nécessité d'examiner avec soin la performance des activités de mise en œuvre des financements et les facteurs de retard (voir encadré 5.1.).

FIGURE 5.8.

LES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE QUI SONT EN BONNE VOIE DÉPASSENT LES JALONS.

Proportion de financements du GPE pour la mise en œuvre de programmes (%) qui sont classés « en bonne voie », projections plafonnées à 100 %.



Source

GPE, Revue du portefeuille 2018, p. 40.

Note

La présente analyse porte sur vingt-huit financements.

DANS L'ENSEMBLE, LA MISE EN ŒUVRE DES FINANCEMENTS DU GPE EST SATISFAISANTE

Indicateur 25

Le cadre de résultats du GPE suit l'avancement général de la mise en œuvre des financements (indicateur 25). Les financements qui devraient atteindre tous leurs principaux objectifs, ou la plupart de leurs objectifs avec des lacunes modérées, sont classés « en bonne voie ». Des progrès sensibles ont été réalisés durant l'exercice 2018, avec 89,3 % (25 sur 28) des financements en bonne voie, au-dessus du jalon fixé pour 2018 (figure 5.8.)¹⁴.

S'agissant des pays touchés par la fragilité ou les conflits, 15 financements sur 16 (94 %) étaient en bonne voie, soit un résultat remarquable obtenu dans des contextes très difficiles. Un seul

financement PFC (Yémen) a été jugé en retard, principalement en raison du conflit en cours.

FINANCEMENTS BASÉS SUR LES RÉSULTAT

Indicateur 24

Le cadre de résultats du GPE suit les progrès réalisés dans le cadre du modèle de financement basé sur les résultats en calculant l'indicateur 24 : a) la proportion des requêtes de financement du programme du GPE qui ont identifié des objectifs de performance dans les domaines de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage et b) la proportion des financements qui ont réalisé une forte proportion de leurs objectifs de performance dans ces domaines¹⁵.

14. Il convient cependant de remarquer que les financements en cours ont été sensiblement moins nombreux durant l'exercice 2018 par rapport aux exercices précédents : 28 financements en cours pour lesquels une notation était disponible pendant l'exercice 2018 contre 48 au cours de l'exercice 2017 et 58 durant l'exercice 2014. Pour en savoir plus, voir la *Revue du portefeuille 2018* : <https://www.globalpartnership.org/content/revue-du-portefeuille-2018>.

15. Le modèle de financement du GPE répartit le financement du programme basé sur certains prérequis en une part fixe (limitée à 70 % du financement) et une part variable fondée sur des incitations, qui incorpore le concept de financement basé sur les résultats mais l'élève à un niveau sectoriel (limitée à 30 % du financement). Pour en savoir plus, voir la fiche d'information *Le modèle de financement du GPE — Une approche axée sur les résultats pour le secteur de l'éducation* : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/le-modele-de-financement-du-gpe>, et la *Note d'orientation sur le financement de la part variable GPE* : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/note-dorientation-sur-le-financement-de-la-part-variable-du-gpe>

QUELLES SONT LES CAUSES DES RETARDS DE MISE EN ŒUVRE?

Le Secrétariat a analysé 43 financements de mise en œuvre jugés en retard ou en léger retard durant l'exercice 2017 et l'exercice 2018, dans le but de comprendre les raisons qui expliquent les retards observés au niveau de la mise en œuvre^a. Cette analyse montre que les causes des retards sont en majorité les difficultés opérationnelles (57,9 %), telles que des problèmes rencontrés dans la passation des marchés et dans la gestion des programmes, suivies par les changements imprévus et les circonstances externes (24,8 %) et la préparation des activités (12 %).

Une analyse des rapports d'achèvement de l'exécution des programmes des trois dernières années^b montre qu'il serait possible de prévenir les difficultés de mise en œuvre imputables aux problèmes de conception des programmes. Il faudrait à cet effet formuler un périmètre clairement défini et fixer au programme et aux activités des cibles réalisables pendant la durée du projet, en tenant compte des contextes nationaux, tels que la situation sécuritaire, les capacités des États et la disponibilité des prestataires. De la même manière, on pourrait éviter les difficultés liées à la préparation des activités en négociant des contrats et accords entre les partenaires du développement, les agences d'exécution et les autres prestataires dès le stade de préparation du projet, ainsi qu'en investissant davantage de temps et de moyens pour évaluer de façon minutieuse les besoins et capacités au stade d'évaluation du projet^c.

- a. L'analyse se base sur 43 financements de mise en œuvre représentant tous les financements jugés « en léger retard » ou « en retard » pendant l'exercice 2018 et/ou l'exercice 2017. Pour en savoir plus, voir la *Revue du portefeuille 2018* : <https://www.globalpartnership.org/content/2018-annual-portfolio-review>.
- b. Ces rapports sont uniquement disponibles pour les financements mis en œuvre par la Banque mondiale.
- c. Les exemples d'évaluation des besoins et des capacités incluent la sélection d'un site pour les activités de construction au stade de préparation du projet, avec les autorisations et normes de conformité nécessaires des pouvoirs publics, et l'évaluation des capacités de l'agence d'exécution en matière de gestion des besoins des écoles et des infrastructures.

Le modèle de financement basé sur les résultats est relativement récent et demande davantage de temps pour une évaluation fiable de sa part variable. Pendant l'exercice 2018, six requêtes de financement de mise en œuvre (Burkina Faso, Cambodge, Tchad, Côte d'Ivoire, Libéria et Madagascar), dont trois pays touchés par la fragilité ou les conflits, étaient à considérer pour l'indicateur 24a¹⁶. Ces six financements identifiaient des indicateurs de performance dans les domaines de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage à surveiller en lien avec les financements du GPE. S'il est certes supérieur au jalon fixé pour cet indicateur pour 2018 (95 % dans l'ensemble et 90 % pour les PFC), ce résultat s'appuie sur un très petit nombre de financements et il convient donc de l'interpréter avec prudence.

Pour ce qui est de l'indicateur 24b (la proportion de financements qui ont réalisé une forte proportion de leurs objectifs de performance dans ces domaines), cinq financements de mise

en œuvre en cours présentaient des réalisations accompagnées de décaissements au titre de la part variable pendant la période déclarative novembre 2017-octobre 2018¹⁷ : le Mozambique, le Rwanda, le Népal (voir encadré 5.2.), le Malawi et l'Éthiopie. Le Rwanda, par exemple, a mené auprès d'un échantillon national une évaluation des acquis d'apprentissage et s'est basé sur les résultats de cette évaluation pour orienter l'enseignement et l'apprentissage. L'Éthiopie a multiplié par deux les subventions aux écoles destinées à l'éducation des enfants présentant des besoins particuliers. Au Mozambique, 1 453 directeurs d'écoles primaires de plus ont participé à la formation des chefs d'établissement. Quatre financements ont réalisé tous leurs objectifs et un financement a manqué un objectif sur les quatre fixés : l'équité¹⁸. Cet indicateur a dépassé le jalon 2018. Des analyses plus approfondies seront possibles à l'avenir, à mesure que davantage de financements feront état de réalisations dans le cadre de la part variable.

16. Huit requêtes n'ont pas été comptabilisées pour calculer le taux de financements adoptés, pour les raisons suivantes : les petits États insulaires en développement (allocation inférieure à moins de 2 millions de dollars chacune) ne contiennent pas de composante « variable » en raison de la petite taille de l'allocation ; pour les financements pour la mise en œuvre de programmes de moins de cinq millions de dollars, une approche ex ante pour la part variable du modèle de financement s'applique lorsque l'allocation variable n'est pas liée à l'obtention effective de résultats.

17. Conformément à la date interne de clôture du recueil des données des rapports sur les résultats (15 novembre).

18. Les pays peuvent choisir de fixer plus d'une seule cible par objectif stratégique, c'est pourquoi le total est parfois supérieur à trois.

ENCADRÉ 5.2.**DIMENSION ÉQUITÉ DE LA PART VARIABLE DU NÉPAL.**

L'un des indicateurs de performance du financement de la part variable du GPE destiné au Népal visait à opérationnaliser la stratégie de renforcement de l'équité du pays, pour les enfants non scolarisés notamment. Trois jalons étaient associés aux décaissements issus de la part variable du GPE. Le premier jalon de l'indicateur de performance est l'élaboration d'un indice du développement. Le jalon suivant consistait à définir et à mettre en œuvre des interventions visant à faire diminuer le nombre d'enfants non scolarisés. Le résultat définitif escompté était un recul de 20 % du nombre d'enfants non scolarisés dans les districts ciblés.

L'indice d'équité a été formulé par le ministère de l'Éducation, avec l'appui du siège de l'UNICEF, du bureau régional Asie du Sud et du bureau national au Népal de l'UNICEF (par le biais de l'initiative Data Must Speak [Les données doivent parler]), de la Banque mondiale et du GPE. Il utilise la formule basée sur la disparité appelée Indice d'Opportunité Humaine (IOH) et s'appuie sur les données sur le genre, la zone de résidence, la situation socioéconomique, l'origine ethnique et la caste et le handicap issues des recensements menés à la fois auprès des ménages et des écoles. Les données sont analysées et converties en score d'équité par district, pour faciliter la création d'un tableau illustrant l'intensité de l'inégalité dans tout le pays et permettre la planification fondée sur des données factuelles pour allouer un budget additionnel destiné à des interventions ciblées dans les districts les plus désavantagés.

L'indice d'équité du Népal a été lancé en 2017. Dans la première période de mise en œuvre du programme (2016-2017), les interventions ciblées dans les cinq districts les plus désavantagés (selon l'indice d'équité) ont permis un recul de 18,2 % du nombre d'enfants non scolarisés dans ces districts. Dans la période suivante (2017-2018), les interventions devraient aboutir à un recul de 20 % du nombre d'enfants non scolarisés dans les 10 districts les plus désavantagés. Une vérification indépendante est en cours pour évaluer les résultats pour cette période. Certes, l'indice d'équité reste très récent, mais on espère rééditer son succès et l'élargir progressivement aux 10 districts les plus désavantagés pour améliorer la fréquentation scolaire et l'apprentissage parmi tous les enfants du pays.

5.3. L'efficacité de l'aide: un défi constant**QUELQUES PROGRÈS DANS L'ALIGNEMENT DES FINANCEMENTS DU GPE** *Indicateur 29*

L'alignement est un élément fondamental de l'efficacité de l'aide¹⁹. Selon l'OCDE, l'aide est efficace lorsque les « bailleurs basent leur soutien sur les stratégies de développement, institutions et procédures nationales des pays partenaires »²⁰. L'alignement aide les pays à s'affranchir de lourds coûts de transaction et renforce la capacité de leurs systèmes. Le GPE évalue l'alignement de ses financements dans 10 dimensions. En 2018, le pourcentage global de financements du GPE alignés avec les systèmes nationaux a atteint un record historique [voir [figure 5.9.](#)]. On doit cette amélioration à la clôture de 10 financements non alignés au cours de l'exercice 2017 et au lancement de quatre financements alignés, sur neuf nouveaux financements alloués au cours de l'exercice 2018. L'indicateur demeure cependant en dessous du jalon pour 2018. Si les financements

sont systématiquement alignés avec les plans sectoriels de l'éducation, l'utilisation des systèmes nationaux comptables, d'audit et de gestion financière est quant à elle limitée.

L'indicateur 29 examine l'alignement dans 10 dimensions ([figure 5.10.](#)). Un financement doit être aligné dans au moins sept de ces dimensions pour être jugé aligné. La principale difficulté réside dans le renforcement de l'alignement avec les systèmes de gestion des finances publiques. Cette difficulté est illustrée par les cinq dimensions figurant en bas de la [figure 5.10](#), qui représentent les niveaux d'alignement les plus faibles. Elles nécessitent un engagement renforcé en faveur de l'alignement, associé à l'apport d'un soutien approprié aux capacités et à la mise en œuvre de stratégies de gestion des risques. Les approches plus traditionnelles vis-à-vis de l'aide favorisent l'utilisation de procédures propres au projet ou au bailleur de fonds pour éviter les risques associés au recours aux systèmes nationaux, compromettant ainsi le renforcement de ces systèmes. Il est en effet difficile de renforcer les systèmes nationaux en les contournant.

19. L'alignement est l'un des cinq principes formulés par la Déclaration de Paris et le Programme d'action d'Accra.

20. Définition de l'OCDE: <https://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilessurlefficacitedelaide.htm#E>.

FIGURE 5.9.

ALIGNEMENT DES FINANCEMENTS, PROPORTION DE FINANCEMENTS DU GPE ALIGNÉS AVEC LES SYSTÈMES NATIONAUX

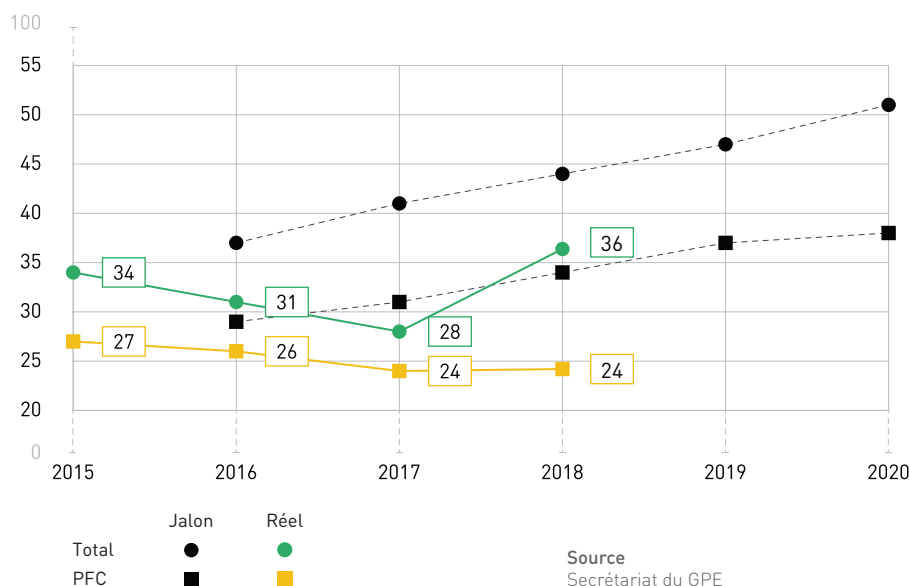
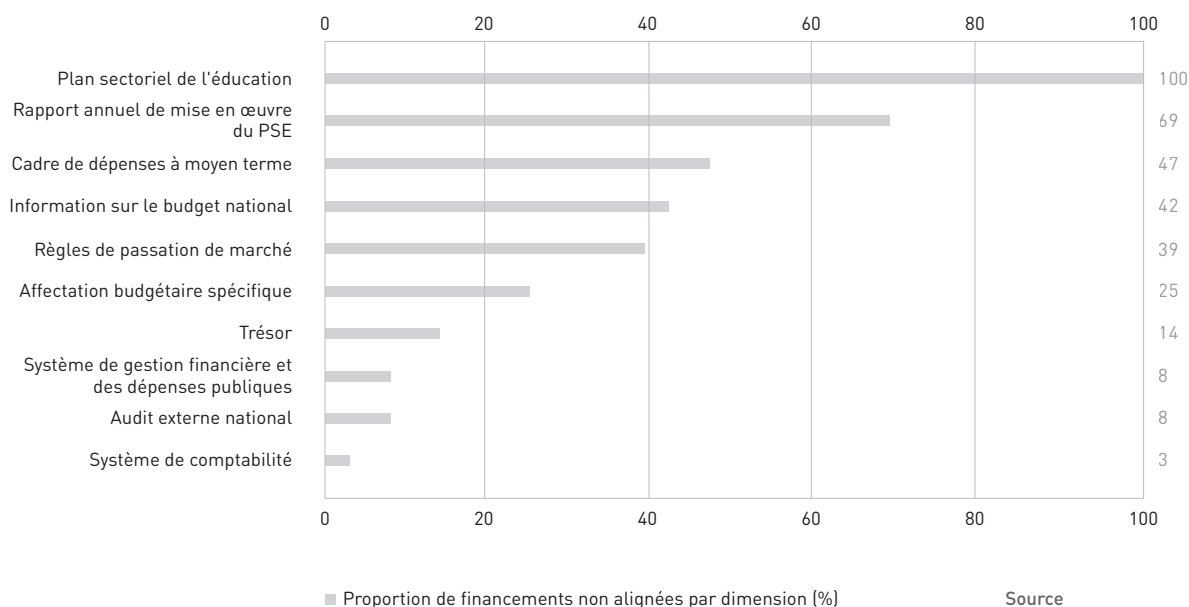


FIGURE 5.10.

LES FINANCEMENTS NON ALIGNÉS CONTINUENT DE POSER UN DÉFI.

Proportion de l'alignement des financements du GPE par dimension durant l'exercice 2018, par classification de l'alignement du financement (« aligné » et « non aligné »)



Cependant, les analyses présentées dans le Rapport sur les résultats 2018 et la Revue du portefeuille 2018 montrent que, même lorsqu'un système possède des capacités relativement fortes, son utilisation peut rester limitée²¹. Pendant l'exercice 2018, 13 financements non alignés sur 36 concernaient des pays dont les systèmes possèdent des capacités comparables à celles des pays ayant des financements alignés. Pour résumer, si le choix d'aligner un financement se basait uniquement sur les capacités des systèmes, comme le suggérerait une approche basée sur une limitation des risques, en ce cas 52 % des financements de mise en œuvre du GPE seraient alignés. D'autres considérations ou facteurs incitatifs motivent dès lors les choix en matière d'alignement.

La marge d'amélioration est donc importante, avec une possibilité significative pour le Partenariat d'affirmer son engagement en faveur du renforcement des systèmes nationaux. Il faudra cependant identifier les facteurs mis en jeu dans un contexte particulier et s'investir tôt dans le processus d'élaboration du financement et dans le choix de la modalité de financement avant de sélectionner l'agent partenaire. Ce soutien normatif au processus et au dialogue au niveau des pays fait déjà partie du modèle du GPE, et a été renforcé par la mise en œuvre de la feuille de route sur l'alignement²². Pour autant, en l'absence de leviers plus efficaces pour encourager un plus grand alignement dans le modèle opérationnel du GPE, les progrès seront largement tributaires de facteurs externes, comme les facteurs contextuels ou les modalités que privilégient les agents partenaires.

RECU DES COFINANCEMENTS Indicateur 30

Le Partenariat mondial pour l'éducation suit la mesure dans laquelle ses financements sont associés à des cofinancements émanant d'autres partenaires, dans l'objectif d'une meilleure harmonisation des activités des bailleurs de fonds (indicateur 30).

La majorité des financements de mise en œuvre (66 %) utilisent des modalités de mise en œuvre autonomes²³, ce qui signifie que le Partenariat continue d'utiliser des mécanismes de mise en œuvre de l'aide relativement fragmentés.

En outre, la proportion de financements du GPE, soit cofinancés, soit déployés dans le cadre d'un mécanisme de mise en commun, est en recul (figure 5.11.). La mobilisation sensiblement accrue des cofinancements par le biais du multiplicateur du GPE évoquée dans la première partie de ce chapitre devrait contribuer à des améliorations rapides de cet indicateur.

POUR UN ALIGNEMENT ET UNE HARMONISATION RENFORCÉS

Des progrès sont anticipés avec la mise en œuvre du multiplicateur du GPE. Ils devraient aboutir à l'accroissement des cofinancements par le biais des modalités de projet, mais ils n'auront pas nécessairement pour effet d'améliorer l'alignement avec les systèmes nationaux, comme le montre la figure 5.12. À l'heure actuelle, les projets cofinancés ne sont pas plus alignés que les projets à financement autonome. Les mécanismes de mise en commun des financements et le soutien budgétaire sont bien entendu très alignés, mais ce sont les modalités les moins utilisées pour les financements du GPE (9 financements sur 56, soit 16 %). Il n'existe pas de facteur incitatif associé au Fonds à effet multiplicateur susceptible de donner lieu à une hausse sensible des mécanismes de mise en commun des financements ou du soutien budgétaire.

Pour résumer, à l'instar de la plupart des acteurs du développement, la majorité des financements de mise en œuvre du GPE continuent d'utiliser des mécanismes de mise en œuvre de l'aide relativement fragmentés (autonomes) et peu alignés avec les systèmes nationaux. Cette situation ne favorise pas l'efficacité et l'impact du GPE. En premier lieu, parce que la majorité des modalités d'exécution que le Partenariat utilise ne sont pas propices à un soutien optimal du renforcement des capacités des systèmes nationaux, ce qui compromet l'amélioration à long terme de ces systèmes. Ensuite, parce que la fragmentation de l'aide met en péril le succès de la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation, comme le montrent les récentes évaluations au niveau des pays du GPE (voir encadré 5.3.)²⁴.

Des mécanismes de mise en commun des financements plus nombreux, un soutien budgétaire accru et un alignement renforcé avec les systèmes nationaux, les systèmes de gestion des finances publiques notamment, auraient pour effet d'améliorer la capacité du GPE de contribuer à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation et au renforcement des systèmes. En s'efforçant de mettre en place des leviers efficaces pour encourager l'alignement et l'harmonisation, le Partenariat pourrait progresser davantage vers la réalisation de l'objectif du plan stratégique GPE 2020, des financements accrus et de meilleure qualité et, surtout, de son objectif stratégique visant à promouvoir des systèmes éducatifs efficaces rendant des services d'éducation équitables et de qualité pour tous.

21. Ces analyses utilisaient les scores de l'Évaluation des politiques et des institutions nationales de la Banque mondiale comme mesure des capacités des systèmes.

22. Par exemple, dix « pays présentant une opportunité » pour l'adoption potentielle de modalités alignées identifiés en 2017 bénéficient d'un soutien additionnel du Secrétariat.

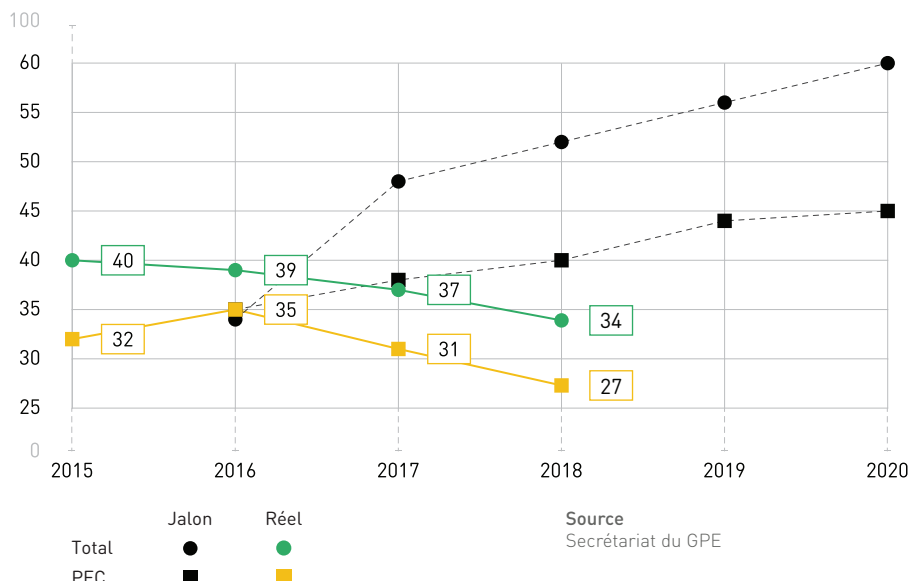
23. Projets pour lesquels le financement du GPE est la seule source de financement.

24. Rapport de synthèse des évaluations du GPE au niveau des pays pour l'exercice 2018, préparé par Universalia : « Dans la plupart des 15 pays examinés, le financement international du secteur de l'éducation était canalisé vers des projets autonomes ou cofinancés, sauf au Burkina Faso, en Éthiopie et au Népal où un fonds commun avait été établi. Cette situation a probablement contribué à la fragmentation de la mise en œuvre des PSE et à miner la responsabilité mutuelle envers les résultats sectoriels. »

FIGURE 5.11.

LES COFINANCEMENTS CONTINUENT DE RECULER.

Proportion des financements du GPE utilisant a) un projet cofinancé ou b) des mécanismes de mise en commun des financements au niveau du secteur.



5.4. Financements: des progrès supplémentaires sont nécessaire

Indicateurs 26-28

En 2018, les bailleurs de fonds ont contribué à hauteur de 638 millions de dollars au GPE, un record depuis la création du Partenariat (voir Annexes O, W et X), dans le sillage de la dynamique lancée lors de la Conférence sur le financement du GPE en février 2018 (encadré 5.4.). Les bailleurs de fonds présents à la Conférence ont renouvelé leur engagement en faveur d'un financement accru et de meilleure qualité de l'éducation, et ont promis 2,3 milliards de dollars pour 2018-2020, soit une hausse d'un milliard de dollars par rapport aux trois années précédentes. Viennent s'ajouter à ce montant 250 millions de dollars mobilisés entre la Conférence et la fin de l'année 2018. Des bailleurs de fonds non traditionnels ont également fait des promesses de contribution²⁵, parmi lesquels les Émirats Arabes Unis, le premier bailleur de fonds arabe et du Moyen-Orient, avec une promesse de 100 millions de dollars, et le Sénégal, le premier bailleur de fonds africain, avec une promesse de 2 millions de dollars. La hausse des contributions des bailleurs de fonds non traditionnels se traduit dans la progression de l'indicateur 26, qui mesure le total de leurs

apports au fonds du GPE (figure 5.13.). Dans l'exercice 2018, tous les bailleurs de fonds du GPE ont honoré leur promesse et l'indicateur 27, qui concerne la proportion de promesses honorées, a affiché un score de 100 % pour la quatrième année consécutive. Ces évolutions sont certes très positives, mais des financements externes supplémentaires restent nécessaires pour le secteur de l'éducation et pour permettre au GPE d'atteindre son objectif de 3,1 milliards de dollars et de réaliser les objectifs du plan GPE 2020 et au-delà.

La part de l'éducation dans le total de l'aide publique au développement (APD) est en recul ces dernières années, passant de 8,6 % en 2008 à 7,0 % en 2017 (voir Annexe Q). Pendant cette période, le montant de l'APD destinée à l'éducation a certes connu un taux de croissance annuelle de 2,7 %, mais cette progression reste inférieure à celle de l'APD globale (4,9 % par an) ou de l'APD destinée à la santé (8,0 %) ou à l'énergie (8,6 %) ²⁶.

L'indicateur 28 du cadre de résultats du GPE, qui reflète la proportion de bailleurs de fonds du GPE qui ont accru ou maintenu le montant de leur aide publique au développement totale destinée à l'éducation par rapport à son année de référence (2014), n'a pas atteint le jalon fixé pour 2018 (52 %) (figure 5.14.). Ce résultat intervient en dépit de la hausse du

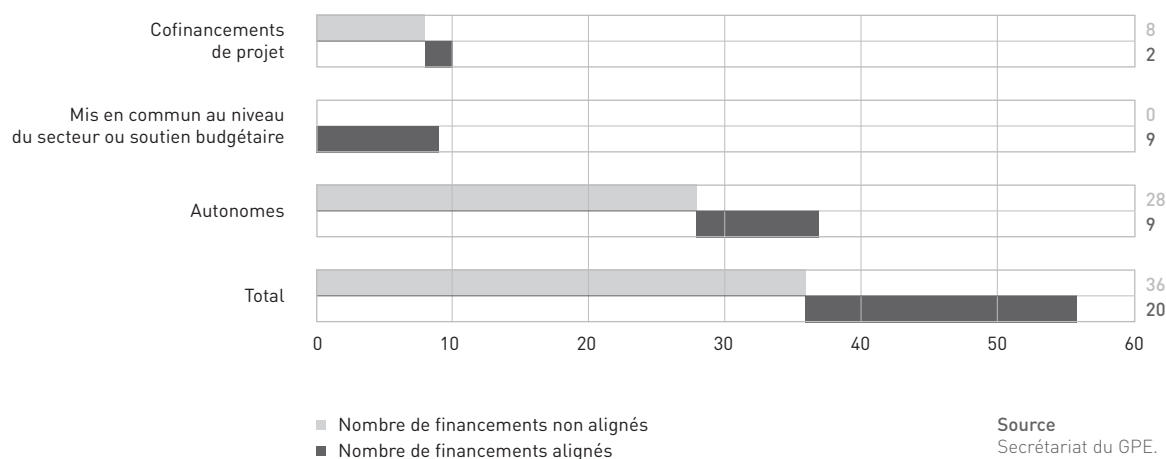
25. Les bailleurs de fonds non traditionnels comprennent de nouveaux types de bailleurs de fonds, qui incluent les bailleurs bilatéraux non membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, le secteur privé, les fondations privées et les individus fortunés, ainsi que les bailleurs de fonds traditionnels pour la première fois définis comme bailleurs de fonds CAD n'ayant pas contribué au GPE depuis l'année de référence 2012. Voir fiche méthodologique pour l'indicateur 26 : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator>.

26. L'appui budgétaire global n'est pas inclus dans le calcul du taux de croissance annuel.

FIGURE 5.12.

L'ALIGNEMENT VARIE CONSIDÉRABLEMENT SELON LA MODALITÉ.

Alignement des financements par modalité, exercice 2018

**ENCADRÉ 5.3.****MISE EN ŒUVRE DES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION: UN PROCESSUS DANS L'ENSEMBLE ÉMERGENT ET FRAGMENTÉ**

Pour la plupart, les évaluations sommatives menées au niveau des pays ont révélé que, au lieu de se traduire par l'exécution d'une feuille de route relativement linéaire, la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation avait tendance à découler de façon quelque peu organique de réalisations exécutées dans le cadre de sous-projets ou d'initiatives multiples pilotés par des acteurs différents (au sein du ministère de l'Éducation et de divers partenaires du développement). Souvent, l'affectation des responsabilités aux partenaires du développement semblait avoir pour priorité de s'assurer qu'un partenaire du développement donné serait à même de financer un sous-secteur particulier, tandis que le « comment » et le « quoi » des interventions suivantes étaient largement laissés à l'initiative du partenaire du développement. Dans l'ensemble, la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation avait tendance à ressortir comme le produit de nombreux projets autonomes n'ayant que peu de liens entre eux, voire pas du tout. Dans cette situation, il était difficile pour les ministères de l'Éducation de superviser et de surveiller l'évolution de la mise en œuvre globale des plans sectoriels de l'éducation, notamment lorsque le dialogue et/ou le suivi sectoriels en cours ne ciblaient pas systématiquement la réflexion sur le changement sous l'angle de la mise en œuvre des plans.

Source: Universalialia, GPE Country-level Evaluations - Synthesis Report, 54.

financement global des bailleurs de fonds du GPE destiné à l'éducation de 2014 à 2017. Cette hausse est portée par les trois principaux bailleurs de fonds (l'Allemagne, les États-Unis et l'Union européenne), qui apportent plus de la moitié de tous les financements des bailleurs de fonds du GPE destinés à l'éducation. Plus de la moitié (11 sur 21)²⁷ des bailleurs de

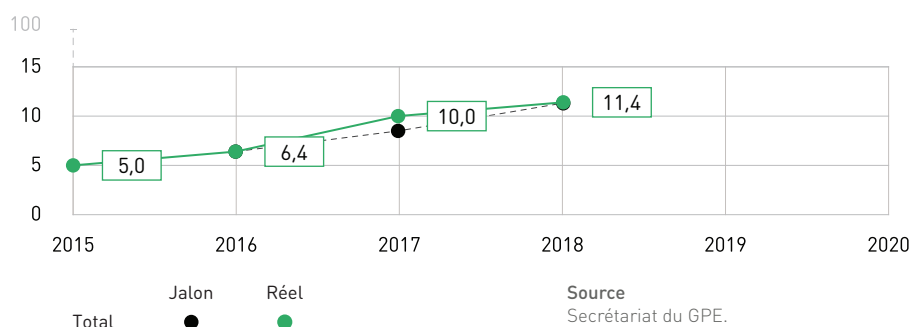
fonds du GPE ont diminué leur aide publique au développement destinée à l'éducation par rapport à 2014, même si deux d'entre eux (le Danemark et l'Irlande) l'ont accrue par rapport à 2016. Des efforts de plaidoyer accrus et ciblés pour renforcer la dynamique en faveur de l'éducation auprès de la communauté internationale sont indispensables ([Annexe P](#)).

27. L'Australie, le Canada, le Danemark, la Finlande, l'Irlande, la République de Corée, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Suède, les Émirats Arabes Unis et le Royaume-Uni.

FIGURE 5.13.

ACCROISSEMENT DU NOMBRE DE BAILLEURS DU GPE QUI DIMINUENT LEUR APD POUR L'ÉDUCATION.

Proportion de bailleurs du GPE qui augmentent ou maintiennent leur APD pour l'éducation



5.5. Un partenariat renforcé Indicateurs 33-37

Durant l'exercice 2018, le Partenariat a renforcé son rôle dans les domaines de la production de connaissances et du plaidoyer en faveur de l'éducation, et a accru son efficacité organisationnelles. Tous les indicateurs relevant de l'objectif stratégique 5 relatif à un partenariat renforcé ont atteint le jalon fixé pour l'exercice²⁸.

Le GPE accroît son effort pour élaborer un corpus de données probantes ayant pour vocation d'améliorer les systèmes éducatifs des pays en développement partenaires et pour prôner un engagement mondial renforcé en faveur de l'éducation. L'indicateur 33 sur le nombre de produits du savoir élaborés et diffusés par le Secrétariat, en collaboration avec les partenaires ou avec les financements du GPE, a déjà dépassé l'objectif fixé pour 2020, avec un total de 69 produits à la clôture de l'exercice 2018²⁹. Les fonds du GPE ont notamment financé le développement de neuf produits du savoir sur la santé à l'école, qui ont donné à la communauté de la santé et de l'éducation internationale des moyens concrets pour améliorer ses interventions dans ce domaine. L'indicateur 34 sur le nombre total d'initiatives de plaidoyer a dépassé le jalon fixé à la fois pour 2018 et 2019. Le Partenariat a entrepris 31 initiatives de sensibilisation pendant l'exercice 2018, presque trois fois plus que lors de l'exercice précédent. Ces efforts de plaidoyer ont contribué à renforcer la dynamique politique mondiale en faveur de l'éducation (encadré 5.4).

Le GPE renforce également sa supervision fiduciaire et son soutien aux pays. Au cours de l'exercice 2018, des audits ont permis de mettre en évidence 22 problèmes significatifs. Ces problèmes ont reçu une réponse satisfaisante, maintenant la valeur de l'indicateur 35 à 100 %. L'indicateur 36 sur la proportion du temps consacré par le personnel du Secrétariat à des activités axées sur les pays a lui aussi atteint le jalon fixé pour l'exercice 2018, en passant de 28 % durant l'année de référence (exercice 2015) à 44,3 %. Pour renforcer la responsabilisation mutuelle et améliorer les travaux du partenariat, le GPE s'investit activement dans le suivi-évaluation, conformément à la stratégie de suivi-évaluation adoptée en 2015. Il a rendu tous les rapports d'évaluation prévus pour l'exercice 2018³⁰ et a atteint le jalon fixé pour l'indicateur 37 (proportion de rapports sur les résultats et de rapports d'évaluation publiés au regard des objectifs fixés) pour l'exercice 2018.

28. Cependant, le recueil des données pour l'indicateur 32 (proportion des pays en développement partenaires et des autres partenaires faisant état d'une plus grande clarté des rôles, responsabilités et obligations de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE) a été reporté cette année en raison du processus de suivi en cours de l'Étude pour un partenariat efficace. La valeur de l'indicateur pourra être estimée avec davantage de précision une fois le processus de suivi entièrement mené à terme.

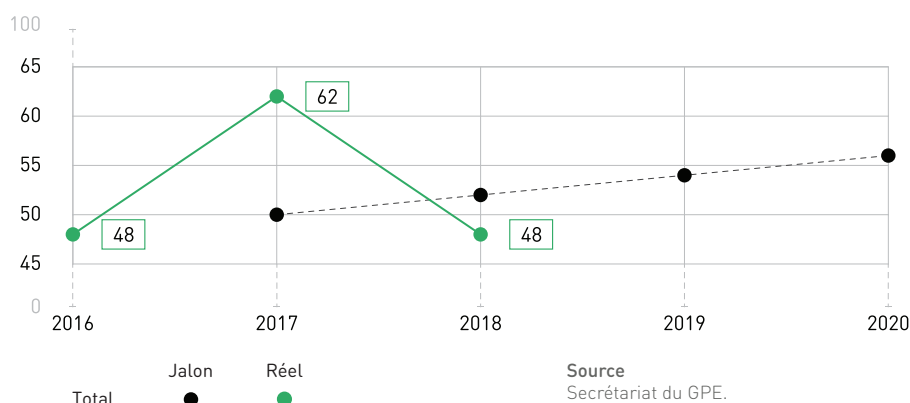
29. Le GPE a financé l'élaboration de 36 produits du savoir, dont 25 rapports techniques, six orientations, deux documents de travail, un dossier de politique, un entretien vidéo et une infographie.

30. Le *Rapport sur les résultats du GPE 2018* est disponible à : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-2018-sur-les-resultats>. Les rapports d'évaluation au niveau des pays sont disponibles à : <https://www.globalpartnership.org/fr/data-and-results/evaluation-au-niveau-des-pays>.

FIGURE 5.14.

DAVANTAGE DE BAILLEURS DE FONDS DU GPE DIMINUENT LEUR APD DESTINÉE À L'ÉDUCATION.

Proportion des bailleurs de fonds du GPE qui accroissent ou maintiennent leur APD destinée à l'éducation



ENCADRÉ 5.4.

EFFORTS DE PLAIDOYER DU GPE : RENFORCER LA DYNAMIQUE POLITIQUE EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION

Le Partenariat mondial pour l'éducation travaille avec ses partenaires pour encourager un soutien politique et financier accru à l'éducation aux niveaux mondial, régional et national. En œuvrant aux côtés des gouvernements, de la société civile et des jeunes, le Partenariat a mobilisé un soutien public et politique en vue du renforcement des systèmes éducatifs. La campagne de financement du GPE a rassemblé des ambassadeurs de l'éducation, nouveaux et existants, dont l'influence a aidé à faire progresser l'éducation dans l'agenda politique international.

Ces efforts de plaidoyer ont contribué à un accroissement graduel du soutien politique mondial à l'éducation. En juillet 2017, le G20 a souligné l'importance de l'éducation dans la déclaration des chefs d'État et de gouvernement formulée à l'issue du sommet de Hambourg^a. En septembre 2017, le Secrétaire général António Guterres a placé l'éducation au centre de ses priorités et a appelé les chefs d'État du monde entier à en faire de même lors de sa première Assemblée générale de l'ONU^b. En janvier 2018, au sommet de l'Union africaine, le financement de l'éducation était pour la première fois au centre de l'attention des chefs d'État^c. En février 2018, les chefs d'État et ministres réunis à Dakar (Sénégal) à l'occasion de la Conférence de financement du GPE se sont massivement engagés en faveur du financement de l'éducation. En juin 2018, les chefs d'État et de gouvernement du G7 ont pris des engagements historiques en faveur de l'éducation des filles dans la Déclaration de Charlevoix^d.

- G20, déclaration des chefs d'État et de gouvernement : « Formons un monde interconnecté ».
- UNICEF, « Les dirigeants du monde entier s'engagent à s'attaquer à la crise mondiale de l'éducation qui affecte des millions d'enfants et menace le progrès et la stabilité ».
- GPE, « Financer l'avenir de l'Afrique : libérer son potentiel grâce à l'éducation ».
- Communiqué du G7 formulé à l'issue du sommet de Charlevoix, <https://g7.gc.ca/fr/documents-officiels/communiqu%C3%A9-sommet-g7-charlevoix/>

VERS UN SOUTIEN AUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS ACCRU ET DE MEILLEURE QUALITÉ

En 2018, les bailleurs de fonds ont apporté 638 millions de dollars au GPE, la plus forte contribution annuelle versée depuis la création du Partenariat. Ce résultat est à mettre au compte du succès remporté par la Conférence de financement du GPE tenue à Dakar en février 2018. La situation globale de l'aide publique au développement destinée à l'éducation est cependant mitigée, avec le recul constant de sa part dans le total de l'APD en dépit d'une hausse du montant des financements au profit de l'éducation. Plus de la moitié des bailleurs de fonds du GPE ont diminué leur APD destinée à l'éducation de 2014 à 2017. Ce phénomène souligne à quel point il est nécessaire que tous les bailleurs de fonds du Partenariat s'unissent pour réaffirmer leur engagement en faveur d'un financement solide du secteur de l'éducation, qu'ils reconnaissent comme un investissement essentiel.

Le financement total du GPE à l'éducation dans les pays en développement a franchi la barre des 5 milliards de dollars en 2018. Ce soutien reste fortement axé sur la question de l'équité, plus de la moitié des financements étant consacrés aux pays touchés par la fragilité ou les conflits et 59% aux pays à faible revenu. La mise en œuvre générale des financements semble satisfaisante, avec près de 90% des financements jugés en bonne voie.

S'agissant de la mise en œuvre de ses financements, c'est dans l'efficacité de l'aide que réside le principal enjeu pour le GPE. La majorité des financements de mise en œuvre du GPE, à l'instar de ceux de nombreux autres acteurs du développement, continuent d'utiliser des modalités d'exécution peu harmonisées et peu alignées avec les systèmes et qui contribuent à la fragmentation du processus de mise en œuvre des plans de l'éducation. Des modalités plus alignées et harmonisées renforceraient de manière significative la capacité du GPE de contribuer avec succès à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation et au renforcement des systèmes nationaux. Cette évolution pourrait également participer à canaliser davantage de financements vers l'aide à la mise en œuvre des plans de l'éducation. Environ 37 pays et États devraient présenter une requête de financement entre avril 2019 et août 2020, et 4 autres sont à déterminer. C'est dès lors une occasion sans précédent qui s'offre au GPE de progresser vers l'un de ses objectifs stratégiques majeurs : mobiliser des financements plus nombreux et de meilleure qualité pour les systèmes éducatifs dans les pays en développement partenaires.

Références

- Aboud, F. E., and A. K. Yousafzai. "Global Health and Development in Early Childhood." *Annual Review of Psychology* 66 (2015): 433-57.
- Alderman, H., ed. *No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investments in Early Childhood Development*. Washington, DC: World Bank, 2011.
- Bashir, S., M. Lockheed, E. Ninan, and J.-P. Tan. *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Africa Development Forum series. Washington, DC: World Bank, 2019.
- Béteille, T., and D. K. Evans. *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*. Washington, DC: World Bank, 2019.
- Crouch, L., and M. Gustaffson. "Worldwide Inequality and Poverty in Cognitive Results: Cross-sectional Evidence and Time-based Trends." Working paper 18/019, RISE (Research on Improving Systems of Education), Oxford, United Kingdom, 2018. <https://www.riseprogramme.org/publications/rise-working-paper-18019-worldwide-inequality-and-poverty-cognitive-results-cross>.
- Crouch, L., and C. Rolleston. "Raising the Floor on Learning Levels: Equitable Improvement Starts with the Tail." Insights note, RISE (Research on Improving Systems of Education), Oxford, United Kingdom, 2017. <https://www.riseprogramme.org/publications/raising-floor-learning-levels-equitable-improvement-starts-tail>.
- Daelmans, B., G. L. Darmstadt, J. Lombardi, M. M. Black, P. R. Britto, S. Lye, T. Dua, Z. A. Bhutta, and L. M. Richter. "Early Childhood Development: The Foundation of Sustainable Development." *The Lancet* 389, no. 10064 (2017): 9-11.
- Dang, H.-A., L. Sarr, and N. Asadullah. "School Access, Resources, and Learning Outcomes: Evidence from a Non-formal School Program in Bangladesh." Discussion paper 5659, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Germany, 2011.
- Education Commission. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016. http://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/08/Learning_Generation_Exec_Summary.pdf.
- Fehrler, S., K. Michaelowa, and A. Wechtler. "The Effectiveness of Inputs in Primary Education: Insights from Recent Student Surveys for Sub-Saharan Africa." *Journal of Development Studies* 45, no. 9 (2009): 1545-78.
- Fite, G. "Reading and Math: What Is the Connection? A Short Review of the Literature." *Kansas Science Teacher* 14 (2002): 7-11.
- G-20. "Leaders' Declaration: Shaping an Interconnected World." G-20 Germany 2017, Hamburg, July 7-8, 2017. https://www.g20germany.de/Content/EN/_Anlagen/G20/G20-leaders-declaration_nn=2186554.html.
- GCE [Global Campaign for Education]. *A View from the Civil Society Education Fund's Engagement in Local Education Sector Planning Groups*. Washington, DC: Global Campaign for Education, 2018. <https://www.campaignforeducation.org/en/2018/01/19/civil-society-education-fund/>.
- Gertler, P., J. Heckman, R. Pinto, A. Zanolini, C. Vermeersch, S. Walker, S. M. Chang, and S. Grantham-McGregor. "Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica." *Science* 344, no. 6187 (2014): 998-1001.
- Glewwe, P., and H. G. Jacoby. "An Economic Analysis of Delayed Primary School Enrollment in a Low-Income Country: The Role of Early Childhood Nutrition." *Review of Economics and Statistics* 1, no. 77 (1995): 156-69.
- GPE-IIEP [Global Partnership for Education and International Institute for Educational Planning]. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation*. Washington, DC: Global Partnership for Education, and Paris: International Institute for Educational Planning, 2015. <https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-education-sector-plan-preparation>.
- . *Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*. Washington, DC: Global Partnership for Education, and Paris: International Institute for Educational Planning, 2016. <https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-transitional-education-plan-preparation>.
- GPE [Global Partnership for Education]. "Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants." Working paper 3, Global Partnership for Education, Washington, DC, 2018.
- . "Eligibility, Allocation, and Proportionality: Recommendations from the Strategic Financing Working Group." Board paper BOD/2017/03 DOC 04, Meeting of the Board of Directors, March 1, 2017, Washington, DC. <https://www.globalpartnership.org/content/eligibility-allocation-and-proportionality-recommendations-strategic-financing-working-group>.
- . "Financing Africa's Future: Unlocking Development Potentials through Education." Press release, January 27, 2018. <https://www.globalpartnership.org/news-and-media/news/financing-africas-future-unlocking-development-potentials-through-education>.
- . *Gender Equality Strategy 2016-2020*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2016. <http://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2016-06-gpe-gender-equality-policy-strategy.pdf>.
- . *GPE Funding Model: A Results-Based Approach for the Education Sector*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2015. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-funding-model>.
- . *Guidance Note on GPE Variable Part Financing*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/guidance-note-gpe-variable-part-financing>.
- . *Guidelines for Accelerated Support in Emergency and Early Recovery Situations*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2015. <https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-accelerated-support-emergency-and-early-recovery-situations>.
- . *Joint Sector Reviews in the Education Sector: A Practical Guide for Organizing Effective JSRs*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2018. <https://www.globalpartnership.org/content/practical-guide-effective-joint-sector-reviews-education-sector>.
- . "Operating Principles in Complex Emergencies: Report from the Grants and Performance Committee." Board paper BOD/2018/12 DOC 05, Meeting of the Board of Directors, December 6-7, 2018, Dublin, Ireland. <https://www.globalpartnership.org/content/operating-principles-complex-emergencies-report-gpc-december-2018>.
- . *Portfolio Review 2018*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2018. <https://www.globalpartnership.org/content/2018-annual-portfolio-review>.

- . “Report of the Country Grants and Performance Committee Part 1: Operational Framework for Requirements and Incentives in the Funding Model of the Global Partnership for Education and Results-Based Financing Pilot.” Board paper BOD/2014/05 DOC 03, Meeting of the Board of Directors, May 28, 2014, Washington, DC. <https://www.globalpartnership.org/content/operational-framework-requirements-and-incentives-funding-model>.
- . Results Report 2018. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2018. <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2018>.
- . “Uganda: A New Education Response Plan to Ensure Quality Education for Refugees.” GPE Media Coverage, News & Media, Global Partnership for Education, September 17, 2018. <https://www.globalpartnership.org/news-and-media/news/uganda-new-education-response-plan-ensure-quality-education-refugees>.
- IIEP-Pôle de Dakar (International Institute for Educational Planning–International Institute for Educational Planning–Pôle de Dakar). “Teacher Allocation and Utilization in Africa.” Working paper, Pôle de Dakar, Dakar, 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259340>.
- IIEP-UNESCO (International Institute for Educational Planning–UNESCO). “Technical Round Table: Inclusive Education for Children with Disabilities.” Latest News (blog), June 18, 2018. <http://www.iiep.unesco.org/en/technical-round-table-inclusive-education-children-disabilities-4523>.
- . Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge. Dakar: UNESCO-BREDA, 2009.
- Ilie, S., and P. Rose. “Is Equal Access to Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa Achievable by 2030?” *Higher Education* 72, no. 4 (2016): 435–55.
- Kenya, Ministry of Education. “Kenya Education Sector Analysis.” Nairobi, 2018.
- Korpershoek, H., H. Kuyper, and G. van der Werf. “The Relation between Students’ Math and Reading Ability and Their Mathematics, Physics, and Chemistry Examination Grades in Secondary Education.” *International Journal of Science and Mathematics Education* 13, no. 5 (2015): 1013–37.
- Liberia, Ministry of Education. “Liberia Education Sector Analysis.” Monrovia, 2017.
- Male, C., and Q. Wodon. “Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy.” *The Price of Exclusion: Disability and Education series*. Global Partnership for Education, Washington, DC, 2017. <https://www.globalpartnership.org/content/disability-gaps-educational-attainment-and-literacy>.
- Martin, M. O., P. Foy, I. V. Mullis, and L. M. O’Dwyer. “Effective Schools in Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade.” In *TIMSS and PIRLS 2011 Relationships Report*, edited by M. O. Martin and I. V. Mullis, 109–78. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2013.
- Miningou, E. W., J.-M. Bernard, and M. Pierre-Louis. “Improving Learning Outcomes in Francophone Africa: More Resources or Improved Efficiency?” Working paper 19-01, Groupe de Recherche en Économie et Développement International, Université de Sherbrooke, Quebec, Canada, 2019.
- Mizunoya, S., S. Mitra, and I. Yamasaki. “Towards Inclusive Education: The Impact of Disability on School Attendance in Developing Countries.” Working paper 2016-03, Office of Research–Innocenti, UNICEF, Florence, 2016.
- Mulkeen, A. “Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa.” Paper presented at the Association for the Development of Education in Africa’s Biennale on Education in Africa, Libreville, Gabon, March 27–31, 2006.
- Mulkeen, A. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC: World Bank, 2010.
- NORRAG (Network for International Policies and Cooperation in Education and Training) and Global Partnership for Education. “Teacher Allocation in Key National Policy Documents of GPE DCPs.” NORRAG-GPE working paper (forthcoming).
- Pritchett, L., and D. Filmer. “What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures.” *Economics of Education Review* 18, no. 2 (April 1999): 223–39.
- Psaki, S. R., K. J. McCarthy, and B. S. Mensch. “Measuring Gender Equality in Education: Lessons from Trends in 43 Countries.” *Population and Development Review* 44, no. 1 (March 2018): 117–42.
- Rao, R., J. Sun, J. M. S. Wong, B. S. Weekes, P. Ip, S. Shaeffer, M. Young, M. Bray, E. Chen, and D. Lee. *Early Childhood Development and Cognitive Development in Developing Countries: A Rigorous Literature Review*. London: Department for International Development, 2014.
- Senegal. “Document de presentation du programme d’appui au développement de l’éducation au Sénégal: PADES 2019–2023.” Dakar, 2018.
- Sniltstveit, B., J. Stevenson, D. Phillips, M. Vojtkova, E. Gallagher, T. Schmidt, H. Jobse, M. Geelen, M. G. Pastorello, and J. Evers. *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review*. 3ie Systematic Review 24. London: International Initiative for Impact Evaluation [3ie], 2015.
- Somalia-Puntland, Ministry of Education and Higher Education. “Global Partnership for Education Programme Document, 2017–2020.” Garoowe, 2017.
- Somalia-Somaliland, Ministry of Education and Science. “Global Partnership for Education Program 2018–2021.” Hargeisa, 2017.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2017. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>.
- . *SDG 4 Data Digest 2018: Data to Nurture Learning*. New York: UNESCO, 2018. <http://uis.unesco.org/en/news/launch-sdg-4-data-digest-data-nurture-learning>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). *Gender Review: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring Report*, 2016. Paris: UNESCO, 2016.
- . *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. EFA Global Monitoring Report, 2013–2014. Paris: UNESCO, 2014.
- UNICEF (United Nations Children’s Fund). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. New York: UNICEF, 2019. <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019>.
- . *The Investment Case for Education and Equity*. Paris: UNICEF, 2015.

- . “World Leaders Commit to Tackling Global Education Crisis That Is Holding Back Millions of Children and Threatening Progress and Stability.” Press release, September 20, 2017. <https://www.unicef.org/press-releases/world-leaders-commit-tackling-global-education-crisis-holding-back-millions-children>.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *World Population Prospects: The 2017 Revision*. DVD Edition. New York: United Nations, 2017.
- . “World Population Prospects: The 2017 Revision, Methodology of the United Nations Population Estimates and Projections.” Working paper ESA/P/WP.250, United Nations, New York, 2017. https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2017_Methodology.pdf.
- Universalia. *Evaluation of the GPE’s Support to Sector Plan Development*. Quebec: Universalia, 2019.
- . *GPE Country-level Evaluations – Synthesis Report: Financial Year 2018*. Quebec: Universalia, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/synthesis-report-gpe-country-level-evaluations-february-2019>.
- Wagner, D. A., S. Wolf, and R. F. Boruch, eds. *Learning at the Bottom of the Pyramid*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265581>.
- World Bank. “Implementation Completion and Results Report TF-12500 on a Grant in the Amount of US\$41.4 Million to the Republic of Cote d’Ivoire for an Emergency Basic Education Support Project - GPEF Grant (P119328).” World Bank, Washington, DC, 2018.
- . “Implementation Status and Results Report Sao Tome and Principe – Quality Education for All Project (P146877), June 2017, Seq No: 7, ISR28123.” World Bank, Washington, DC, 2017.
- . “Implementation Status and Results Report Sao Tome and Principe – Quality Education for All Project (P146877), December 2018, Seq No: 10, ISR35510.” World Bank, Washington, DC, 2018.
- . “Project Appraisal Document on a Proposed Grant in the Amount of SDR 0.6 Million (US\$0.9 Million Equivalent) and a Global Partnership for Education Trust Fund Grant in the Amount of US\$1.1 Million to the Democratic Republic of São Tomé and Príncipe for the Quality Education for All Project (Phase II) November 25, 2013.” World Bank, Washington, DC, 2013.
- . *World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise*. Washington, DC: World Bank, 2018.
- . *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC: World Bank, 2019.

Annexes

Annexe A

INDICATEURS DES RÉSULTATS DU GPE

IMPACT

But stratégique 1 : Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables grâce à un enseignement et un apprentissage de qualité

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence		Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
1. Proportion de pays en développement partenaires (PDP) affichant une amélioration des acquis scolaires (éducation de base)	UNICEF, autres ¹	Une année sur deux	Total : ²	65 %	s.o. ³	s.o.	68 %	s.o.	70 %
							s.o. ⁴		
			PFC : ⁵	50 %	s.o.	s.o.	65 %	s.o.	75 %
							s.o.		
			Période de référence = années civiles 2000-2015 N = 20 PDP (4 PFC) pour lesquels des données d'évaluation sont disponibles						
2. Pourcentage d'enfants de moins de cinq (5) ans dont le développement est sur la bonne voie en termes de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial ⁶	UNICEF	Une année sur deux	Total:	66 %	s.o.	s.o.	70 %	s.o.	74 %
							s.o.		
			PFC:	62 %	s.o.	s.o.	-	s.o.	-
			Filles:	68 %	s.o.	s.o.	71 %	s.o.	75 %
s.o.									
Période de référence = années civiles 2011-2014 N = 22 PDP									

But stratégique 2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité

3. Nombre cumulé d'enfants équivalents bénéficiant de l'aide du GPE pour une année d'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire)	ISU et Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total:	7,2 millions	11,3 millions	17,3 millions	22,3 millions	s.o.	s.o.		
					13,2 millions	18,5 millions	22,2 millions				
			PFC:	5,6 millions	7,2 millions	9,5 millions	11,4 millions	s.o.	s.o.		
					10,4 millions	14 millions	16,6 millions				
			Filles:	3,4 millions	5,4 millions	8,3 millions	10,7 millions	s.o.	s.o.		
					6,3 millions	8,8 millions	10,6 millions				
			Période de référence = année civile 2015 N = 49 PDP (24 PFC)								

1. Notamment des évaluations internationales, régionales et nationales.

2. Dans ce tableau, le terme « globalement » désigne les données relatives à l'ensemble des pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles.

3. Dans ce tableau, l'abréviation « s.o. » signifie « sans objet ».

4. Dans ce tableau, les valeurs en gras représentent les valeurs réelles.

5. PFC = Pays fragiles ou touchés par un conflit.

6. L'expression « enfants de moins de cinq ans » désigne les enfants âgés de 36 à 59 mois.

But stratégique 2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence	Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
4. Proportion d'enfants qui achèvent : a) le primaire ; b) le premier cycle du secondaire	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	(a) Primaire					
			Total :	72,5 %	73,7 % 73,2 %	74,8 % 76,1 %	76,0 % 76,7 %	77,1 % 78,3 %
			PFC :	68,1 %	69,3 % 68,5 %	70,6 % 68,3 %	71,9 % 69,8 %	73,3 % 74,6 %
			Filles :	70,1 %	71,1 % 70,8 %	72,3 % 73,9 %	73,5 % 74,5 %	74,7 % 75,9 %
			(b) Premier cycle du secondaire					
			Total :	47,9 %	48,6 % 49,5 %	49,5 % 50,2 %	50,3 % 51,6 %	51,2 % 52,1 %
			PFC :	41,1 %	41,9 % 42,7 %	42,7 % 42,8 %	43,6 % 45,5 %	44,5 % 45,4 %
			Filles :	45,7 %	46,9 % 47,0 %	48,1 % 47,9 %	49,3 % 49,6 %	50,6 % 51,8 %
			Période de référence = année civile 2013 N = 61 PDP (28 PFC)					
5. Proportion de PDP du GPE qui respectent les seuils établis pour l'indice de parité entre les sexes en ce qui concerne le taux d'achèvement des études dans : a) le primaire ; b) le premier cycle du secondaire	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	(a) Primaire					
			Total :	62 %	64 % 64 %	65 % 66 %	66 % 67 %	68 % 69 %
			PFC :	54 %	54 % 57 %	55 % 57 %	57 % 57 %	59 % 61 %
			(b) Premier cycle du secondaire					
			Total :	49 %	52 % 54 %	56 % 51 %	59 % 54 %	62 % 66 %
			PFC :	36 %	32 % 34 %	38 % 39 %	43 % 43 %	48 % 54 %
			Période de référence = année civile 2013 N = 61 PDP (28 PFC)					
6. Taux brut de scolarisation préscolaire	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	Total :	28,2 %	29,0 % 28,1 %	29,8 % 37,2 %	30,6 % 37,9 %	31,4 % 32,2 %
			PFC :	22,6 %	23,3 % 22,1 %	24,0 % 35,5 %	24,6 % 35,1 %	25,3 % 26,0 %
			Filles :	27,5 %	28,3 % 27,5 %	29,1 % 36,7 %	29,9 % 37,3 %	30,8 % 31,6 %
			Période de référence = année civile 2013 N = 61 PDP (28 PFC)					

Strategic Goal 2: Increased equity, gender equality and inclusion for all in a full cycle of quality education, targeting the poorest and most marginalized, including by gender, disability, ethnicity and conflict or fragility

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence	Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
7. Taux de non-scolarisation pour : a) les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ; b) les enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	(a) Primaire					
			Total :	20,3 %	19,6 % 19,8 %	19,0 % 19,4 %	18,3 % 19,4 %	17,7 % 17,0 %
			PFC :	25,8 %	25,0 % 25,0 %	24,2 % 25,9 %	23,4 % 23,7 %	22,5 % 21,7 %
			Filles :	22,7 %	21,9 % 22,3 %	21,1 % 22,0 %	20,2 % 21,7 %	19,4 % 18,6 %
			(b) Premier cycle du secondaire					
			Total :	33,4 %	32,7 % 32,4 %	32,0 % 32,9 %	31,3 % 31,8 %	30,6 % 29,9 %
			PFC :	38,4 %	37,2 % 36,6 %	36,0 % 40,8 %	34,8 % 37,6 %	33,6 % 32,4 %
			Filles :	35,3 %	34,3 % 34,2 %	33,3 % 34,1 %	32,2 % 33,9 %	31,2 % 30,2 %
			Période de référence = année civile 2013 N = 61 PDP [28 PFC]					
8. Indice de parité entre les sexes du taux de non-scolarisation : a) dans le primaire ; b) dans le premier cycle du secondaire	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	(a) Primaire					
			Total :	1,27	1,26 1,28	1,25 1,30	1,24 1,27	1,23 1,22
			PFC :	1,34	1,33 1,37	1,32 1,40	1,31 1,40	1,30 1,29
			(b) Premier cycle du secondaire					
			Total :	1,12	1,10 1,11	1,09 1,08	1,07 1,14	1,05 1,04
			PFC :	1,19	1,17 1,19	1,15 1,14	1,14 1,16	1,12 1,10
			Période de référence = année civile 2013 N = 61 PDP [28 PFC]					
9. Indice d'équité	UNICEF	Tous les ans	Total :	32 %	24 % 37 %	36 % 42 %	38 % 46 %	40 % 42 %
			PFC :	33 %	15 % 37 %	37 % 41 %	39 % 48 %	41 % 43 %
			Période de référence = années civiles 2010-2014 N = 59 PDP [27 PFC]					

RÉSULTAT	
----------	--

But stratégique 3 : Des systèmes éducatifs efficaces et efficients offrant des services d'éducation équitables et de qualité pour tous

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence		Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
10. Proportion de PDP ayant a) accru leurs dépenses publiques consacrées à l'éducation ; ou b) maintenu leurs dépenses dans le secteur à au moins 20 % de leurs dépenses publiques	PDP/ Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	78 % (a - 24 % ; b - 53 %)	76 %	83 %	85 %	88 %	90 %
					79 %	65 %			
			PFC :	77 % (a - 32 % ; b - 45 %)	74 %	81 %	82 %	84 %	86 %
					63 %	53 %			
Période de référence = année civile 2015 N = 49 PDP (22 PFC)									
11. Répartition équitable des enseignants, mesurée par la relation (R ²) entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école dans chaque PDP	PDP/ Secrétariat du GPE	Une année sur deux	Total :	29 %	s.o.	s.o.	38 %	s.o.	s.o.
							s.o.		
			PFC :	18 %	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
12. Proportion de PDP dont le ratio élèves/enseignant formé est inférieur au seuil fixé (<40) pour le primaire	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	Total :	25 %	27 %	29 %	31 %	33 %	35 %
					29 %	24 %	30 %		
			PFC :	13 %	13 %	17 %	17 %	21 %	21 %
					13 %	15 %	12 %		
Période de référence = année civile 2013 N = 55 PDP (24 PFC)									
13. Incidence du redoublement et de l'abandon scolaire sur l'efficacité, mesurée par le coefficient d'efficacité interne au niveau du primaire dans chaque PDP	PDP/ Secrétariat du GPE	Une année sur deux	Total :	26 %	s.o.	s.o.	32 %	s.o.	42 %
							s.o.		
			PFC :	17 %	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	25 %
14. Proportion de PDP communiquant à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation (notamment les principaux indicateurs de résultats, de prestation de services et de financement définis par le GPE)	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	Total :	30 %	30 %	38 %	43 %	54 %	66 %
					43 %	30 %	34 %		
			PFC :	32 %	32 %	39 %	43 %	46 %	54 %
					39 %	21 %	32 %		
Période de référence = années civiles 2012-2013 N = 61 PDP (28 PFC)									
15. Proportion de PDP dont le système d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base répond à des normes de qualité	ISU, UNES- CO, Banque mondiale, PDP	Une année sur deux	Total :	32 %	s.o.	s.o.	38 %	s.o.	47 %
							48 %		
			PFC :	21 %	s.o.	s.o.	29 %	s.o.	36 %
							36 %		
Période de référence = années civiles 2011-2015 N = 60 PDP (28 PFC)									

OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS

Objectif stratégique 1 : Renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence	Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
(a) : Soutenir les plans sectoriels nationaux, basés sur des données probantes, qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage								
16a. Proportion a) de plans sectoriels de l'éducation (PSE) endossés ; ou b) de plans de transition de l'éducation (PTE) endossés répondant à des normes de qualité	Secrétariat du GPE	Une année sur deux	Total :	58 % des PSE/PTE répondaient au moins au nombre minimum de normes de qualité	s.o.	s.o.	95 % 100 %	s.o. 100 %
			PSE :	56 % des PSE répondaient au moins à cinq normes de qualité sur sept	s.o.	s.o.	95 % 100 %	s.o. 100 %
			PTE :	67 % des PTE répondaient au moins à trois normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 100 %	s.o. 100 %
			Période de référence = années civiles 2014-2015 N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)					
16b. Proportion de PSE/PTE assortis d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité	Secrétariat du GPE	Une année sur deux	Total :	58 % des PSE/PTE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 84 %	s.o. 100 %
			PSE :	50 % des PSE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 82 %	s.o. 100 %
			PTE :	100 % des PTE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 100 %	s.o. 100 %
			Période de référence = années civiles 2014-2015 N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)					
16c. Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés répondant à des normes de qualité (notamment du point de vue de l'égalité des sexes, du handicap et d'autres aspects propres au contexte considéré)	Secrétariat du GPE	Une année sur deux	Total :	68 % des PSE/PTE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 97 %	s.o. 100 %
			PSE :	63 % des PSE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 100 %	s.o. 100 %
			PTE :	100 % des PTE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 75 %	s.o. 100 %
			Période de référence = années civiles 2014-2015 N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)					
16d. Proportion de PSE/PTE assortis d'une stratégie d'amélioration de l'efficacité répondant à des normes de qualité	Secrétariat du GPE	Une année sur deux	Total :	53 % des PSE/PTE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 94 %	s.o. 100 %
			PSE :	50 % des PSE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 93 %	s.o. 100 %
			PTE :	67 % des PTE répondaient au moins à quatre normes de qualité sur cinq	s.o.	s.o.	95 % 100 %	s.o. 100 %
			Période de référence = années civiles 2014-2015 N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)					

(b) : Améliorer la mise en œuvre du plan sectoriel par le partage de connaissances et de bonnes pratiques, le renforcement des capacités et un meilleur processus de suivi et d'évaluation, en particulier dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'équité et de l'inclusion

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence	Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
17. Proportion de PDP ou d'États dotés d'une stratégie de collecte de données répondant à des normes de qualité	Secrétariat du GPE	Tous les ans	S.O.	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
				100 %	s.o.	100 %		
			Période de référence = exercice 2015 N = 1 requête ESPIG identifiée comme présentant un déficit de données au regard d'indicateurs majeurs.					

Objectif stratégique 2 : Encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un travail de suivi sectoriel efficaces et inclusif

(a) : Promouvoir une concertation sur l'action à mener et un suivi sectoriel inclusifs et fondés sur des données probantes, par l'intermédiaire des groupes locaux de partenaires de l'éducation (GLPE) et à l'aide du processus de revue sectorielle conjointe, sous l'égide des pouvoirs publics et avec la participation de la société civile, des organisations d'enseignants, du secteur privé et de l'ensemble des partenaires de développement

18. Proportion de revues sectorielles conjointes (JSR) répondant à des normes de qualité	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	29 % des JSR répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	41 %	53 %	66 %	78 %	90 %
					45 %	32 %	27 %		
			PFC :	25 % des JSR répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	38 %	51 %	64 %	77 %	90 %
					36 %	18 %	38 %		
			Période de référence = année civile 2015 N = 35 JSR (20 dans les PFC)						

(b) : Renforcer la capacité de la société civile et des organisations d'enseignants à réfléchir à l'action à mener et à assurer un travail de suivi sectoriel sur la base de faits probants dans les domaines de l'équité et de l'apprentissage, en s'appuyant sur la responsabilité sociale pour obtenir de meilleurs résultats

19. Proportion des GLPE comptant des représentants a) de la société civile et b) des enseignants	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	44 % (a – 77 %; b – 48 %)	s.o.	48 %	52 %	55 %	59 %		
						53 %	59 % (a. 89 %; b. 59 %)				
			PFC :	55 % (a – 77 %; b – 58 %)	s.o.	59 %	63 %				
						61 %	65 % (a. 91 %; b. 65 %)			66 %	70 %
			Période de référence = exercice 2016 N = 61 GLPE (dont 28 dans des PFC)								

Objectif stratégique 3 : Soutien efficient et efficace des financements du GPE à la mise en œuvre de plans sectoriels qui mettent l'accent sur l'amélioration de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage

(a) : Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer le suivi national des résultats, notamment en matière d'acquis scolaires

20. Proportion de financements utilisés pour soutenir les SIGE/systèmes d'évaluation de l'apprentissage	Secrétariat du GPE, Agents partenaires	Tous les ans	Total :	38 %	s.o.	s.o.	50 %	s.o.	60 %
					46 %	92 %	94 %		
			PFC :	34 %	s.o.	s.o.	43 %	s.o.	51 %
					38 %	96 %	100 %		
			Période de référence = exercice 2015 N = 53 ESPIG en cours à la fin de l'exercice 2015 (dont 29 dans des PFC)						

(b) : Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les systèmes d'éducatons nationaux

21. Proportion de manuels achetés et distribués grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu	Secrétariat du GPE, Agents partenaires	Tous les ans	Total :	74 %	s.o.	78 %	82 %		
						114 %	91 %	86 %	90 %
			PFC :	71 %	s.o.	76 %	81 %	85 %	90 %
						118 %	106 %		
			Période de référence = exercice 2016 N=13 ESPIG (dont 9 dans les PFC)						

Objectif stratégique 3 : Soutien efficient et efficace des financements du GPE à la mise en œuvre de plans sectoriels qui mettent l'accent sur l'amélioration de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence		Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
(b) : Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer l’enseignement et l’apprentissage dans les systèmes d’éducatifs nationaux									
22. Proportion d’enseignants ayant bénéficié d’une formation grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu	Secrétariat du GPE, Agents partenaires	Tous les ans	Total :	86 %	s.o.	87 %	88 %	89 %	90 %
						98 %	90 %		
			PFC :	83 %	s.o.	85 %	87 %	88 %	90 %
						90 %	91 %		
			Période de référence = exercice 2016 N=30 ESPIG (dont 17 dans les PFC)						
(c) : Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer l’équité et l’accès aux systèmes éducatifs nationaux									
23. Proportion de salles de classe construites ou rénovées grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu au titre de ces financements	Secrétariat du GPE, Agents partenaires	Tous les ans	Total :	65 %	s.o.	69 %	73 %	76 %	80c%
						76 %	89 %		
			PFC :	71 %	s.o.	73 %	76 %	78 %	80 %
						71 %	85 %		
			Période de référence = exercice 2016 N=25 ESPIG (dont 17 dans les PFC)						
(d) : Le modèle de financement du GPE est mis en œuvre de manière efficace pour que les pays atteignent les objectifs qu’ils se sont fixés en matière d’équité, d’efficience et d’apprentissage									
24. Proportion des requêtes de financement du GPE pour la mise en œuvre de programmes qui ont été approuvées à compter de 2015 : a) recensant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l’équité, l’efficience et l’apprentissage ; b) atteignant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l’équité, l’efficience et l’apprentissage	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	(a) n/a (b) n/a ⁷	(a) 95 % (b) 90 %	(a) 95 % (b) 90 %	(a) 95 % (b) 90 %	(a) 95 % (b) 90 %	(a) 95 % (b) 90 %
					(a) 100 % (b) 100 %	(a) 100 % (b) 100 %	(a) 100 % (b) 100 %		
			PFC :	(a) n/a (b) n/a	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %	100 %
					(a) 100 % (b) 100 %	(a) 100 % (b) 100 %	(a) 100 % (b) 100 %		
			Période de référence = exercice 2015 N = a) 3 requêtes d’ESPIG ; b) 0 ESPIG en cours assorti de tels indicateurs de performance n’était censé être évalué durant l’exercice 2015						
(e) : Les financements du GPE sont évalués du point de vue de la bonne exécution des programmes									
25. Proportion des financements du GPE pour la mise en œuvre de programmes jugés en bonne voie de réalisation	Secrétariat du GPE, Agents partenaires	Tous les ans	Total :	80 %	s.o.	82 %	83 %	84 %	85 %
						79 %	89 %		
			PFC :	77 %	s.o.	79 %	80 %	82 %	83 %
						85 %	94 %		
			Période de référence = exercice 2016 N = 54 ESPIG en cours à la fin de l’exer- cice (dont 29 dans des PFC)						

7. Les données sur la performance ne sont pas disponibles pour l'exercice 2015 car aucune requête d'ESPIG identifiant des indicateurs d'équité, d'efficacité et de qualité des apprentissages ne doit être évaluée au titre de la réalisation des objectifs durant cet exercice.

OBJECTIFS À L'ÉCHELLE MONDIALE

Objectif stratégique 4: Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence		Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020
(a): EEncourager la mobilisation de financements internationaux accrus, pérennes et mieux coordonnés au profit de l'éducation en diversifiant et en augmentant le groupe de base des bailleurs de fonds internationaux et les sources de financement du GPE									
26. Financements reçus par le GPE de sources non traditionnelles (secteur privé et nouveaux bailleurs de fonds du GPE)	Secrétariat du GPE	Tous les ans	5,0 millions d'USD		6,4 millions d'USD	8,5 millions d'USD	11,3 millions d'USD	S.O.	S.O.
					6,4 millions d'USD	10 millions d'USD	11,4 millions d'USD		
			Période de référence = exercice 2015						
27. Pourcentage d'annonces de contribution honorées par les bailleurs	Secrétariat du GPE	Tous les ans	100 % des annonces ont été honorées		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
					100 %	100 %	100 %		
			Période de référence = exercice 2015						
28. Proportion des bailleurs de fonds du GPE qui ont : a) accru leur financement destiné à l'éducation ; ou b) maintenu leur financement	OCDE/CAD	Tous les ans	48 % (a – 38 %; b – 10 %)		S.O.	50 %	52 %	54 %	56 %
						62 %	48 %		
			Période de référence = années civiles 2010-2014 N = 21 bailleurs						
(b): Plaider pour une plus grande harmonisation des financements du Partenariat et de ses partenaires internationaux ainsi que pour un meilleur alignement de ces financements sur les plans sectoriels de l'éducation pilotés par les pays et sur les systèmes nationaux									
29. Proportion des financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	34 % des ESPIG respectent au moins 7 critères d'alignement sur 10	37 %	41 %	44 %	47 %	51 %
					31 %	28 %	36 %		
			PFC :	27 % des ESPIG respectent au moins 7 critères d'alignement sur 10	29 %	31 %	34 %	37 %	38 %
					26 %	24 %	24 %		
			Période de référence = exercice 2015 N = 68 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice 2015 (dont 37 dans des PFC)						
30. Proportion des financements du GPE utilisant a) le cofinancement de projets ou b) des mécanismes de mise en commun des financements par secteur	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	40 % des ESPIG sont cofinancés ou financés par des fonds mis en commun à l'échelon sectoriel (a – 26 %; b – 13 %)	34 %	48 %	52 %	56 %	60 %
					39 %	37 %	34 %		
			PFC :	32 % des ESPIG sont cofinancés ou financés par des fonds mis en commun à l'échelon sectoriel (a – 22 %; b – 11 %)	35 %	38 %	40 %	44 %	45 %
					35 %	31 %	27 %		
			Période de référence = exercice 2015 N = 68 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice 2015 (dont 37 dans des PFC)						
(c): Support increased, efficient, and equitable domestic financing for education through cross-national advocacy, mutual accountability, and support for transparent monitoring and reporting									
31. Proportion of country missions addressing domestic financing issues	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Overall:	47%	51%	54%	58%	61%	65%
					70%	70%	83%		
			FCAC:	62%	65%	65%	65%	65%	65%
					81%	76%	86%		
Baseline time frame = FY2015 N = 57 missions (34 to FCACs)									

Objectif stratégique 5 : Renforcer le partenariat

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence	Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020	
(a) : Promouvoir et coordonner au niveau national un ensemble cohérent de rôles, responsabilités et obligations de rendre compte entre les pouvoirs publics, les partenaires de développement, les agents partenaires, la société civile, les organisations d'enseignants et le secteur privé par le biais des groupes locaux de partenaires de l'éducation (GLPE) et grâce à un renforcement du modèle opérationnel									
32. Proportion a) de pays en développement partenaires et b) d'autres partenaires signalant une clarification des rôles, responsabilités et obligations de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Ensemble des répondants						
			PDP :	s.o.	s.o.	65 %	70 %	75 %	80 %
						65 %	s.o.		
			Autres partenaires :	s.o.	s.o.	65 %	70 %	75 %	80 %
						63 %	s.o.		
			Répondants dans les PFC						
			PDP :	s.o.	s.o.	65 %	70 %	75 %	80 %
						58 %	s.o.		
			Autres partenaires :	s.o.	s.o.	65 %	70 %	75 %	80 %
						55 %	s.o.		
			Période de référence = exercice 2016 N = 70 répondants de 28 PDP (dont 40 de 16 PFC)						
(b) : Utiliser efficacement les échanges de connaissances et de bonnes pratiques au niveau mondial et transnational afin d'améliorer les systèmes et politiques d'éducation, en particulier dans les domaines de l'équité et de l'apprentissage									
33. Nombre de produits du savoir de nature stratégique, technique ou autre mis au point et diffusés grâce au financement ou à l'appui du GPE	Secrétariat du GPE	Tous les ans	4	6 ⁸	21	37	50	64	
				13	36	69			
						Période de référence = exercice 2015			
(c) : Élargir le rôle de mobilisation et de sensibilisation du Partenariat en travaillant avec les partenaires au renforcement des engagements et des financements mondiaux pour l'éducation									
34. Nombre d'événements de plaidoyer entrepris avec des partenaires et d'autres parties prenantes externes pour soutenir la réalisation des buts et objectifs stratégiques du GPE	Secrétariat du GPE	Tous les ans	11	s.o.	26	38	51	65	
					26	57			
						Période de référence = exercice 2016			
(d) : Améliorer l'efficacité et l'efficience organisationnelles du GPE en créant des mécanismes plus solides d'examen de la qualité, de gestion du risque, d'appui aux pays et de contrôle fiduciaire									
35. Proportion de questions importantes identifiées lors d'un audit qui ont été résolues de manière satisfaisante	Secrétariat du GPE	Tous les ans	100 %	s.o.	100 %	100 %	100 %	100 %	
					100 %	100 %			
						Période de référence = exercice 2016 N = 12 rapports d'audit			
36. Proportion du temps de travail du personnel du Secrétariat consacré aux fonctions axées sur les pays	Secrétariat du GPE	Tous les ans	28 %	32 %	36 %	40 %	45 %	50 %	
				42 %	41 %	44 %			
						Période de référence = exercice 2015 N = 2 254,74 semaines de travail			
(e) : Investir dans le suivi et l'évaluation pour établir des données probantes sur les résultats du GPE, renforcer la responsabilité mutuelle et améliorer les activités du Partenariat									
37. Proportion des rapports de résultats et des rapports d'évaluation publiés par rapport aux objectifs fixés	Secrétariat du GPE	Tous les ans	100 %	s.o.	s.o.	100 %	100 %	100 %	
						100 %			
						Période de référence = exercice 2015 N = 1 rapport de résultats et 1 rapport d'évaluation			

8. La cible de l'exercice 2016 a été définie par les indicateurs de l'organisation, qui, par définition, ne comprennent pas les produits du savoir élaborés par les partenaires au moyen de financements du GPE (produits du savoir au titre du Programme d'activités mondiales et régionales).

Annexe B

NOTES TECHNIQUES SUR LES DONNÉES DES INDICATEURS

- **1. Année et valeurs de références** : L'année 2015 est l'année de référence retenue de manière générale pour le cadre de résultats, qui présente le degré de réalisation des buts et objectifs du plan stratégique GPE 2020 pour la période 2016-2020. Dans certains cas, l'année de référence a été fixée à 2016 en raison de la disponibilité des données. Les valeurs de référence de dix indicateurs ont été révisées dans le rapport sur les résultats 2015/16 en raison de la disponibilité de nouvelles données : 1, 9, 10, 20 à 23, 25, 30 et 37 ; l'indicateur 35 a aussi été mis à jour, passant de « en cours d'évaluation » à 100 %.
- **2. Jalons et cibles** : Des cibles pour l'année 2020 et des jalons permettant d'établir si le GPE est en bonne voie d'atteindre ses objectifs ont été fixés pour chaque indicateur.
- **3. Périodicité** : Selon leur nature, les données sur la base desquelles est établi chaque indicateur peuvent être établies sur la base de l'année civile ou de l'exercice budgétaire du Secrétariat du GPE (juillet à juin).
- **4. Sources de 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.
- **5. Unités d'analyse** : es indicateurs sont établis à l'aide de différentes unités d'analyse — par exemple, les enfants, les pays en développement partenaires, les financements, les bailleurs de fonds, les rapports techniques, etc.
- **6. Échantillon** : Lorsque les pays en développement partenaires sont l'unité d'analyse considérée, l'échantillon est généralement constitué par des pays qui faisaient partie de cette catégorie lors de l'année de référence, c'est-à-dire 2015 (61 pays). Lorsque les financements sont l'unité d'analyse (indicateurs 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29 et 30), tous les financements actifs lors de l'exercice de référence sont inclus dans l'échantillon.
- **7. Cycle d'établissement des rapports** : Certains indicateurs sont présentés chaque année, alors que d'autres ne le sont qu'une année sur deux.
- **8. Tolérance** : Une marge de « tolérance » de 1 % est appliquée à l'évaluation de la réalisation des jalons et des cibles des indicateurs d'impact (voir point 10 ci-dessous) établis sur la base des données de l'ISU de sorte que, si les réalisations du GPE atteignent un niveau s'écartant de moins de 1 point de pourcentage du jalon ou de la cible, cette cible ou ce jalon est réputé avoir été atteint « dans les limites de tolérance ».
- **9. Ventilation** : Différents types de ventilation sont retenus selon la nature de l'indicateur. En règle générale, lorsque les pays en développement partenaires sont l'unité d'analyse, les données sont présentées séparément pour les pays fragiles ou touchés par un conflit. Lorsque les enfants sont l'unité d'analyse, les données sont ventilées par genre.
- **10. PFC** : Bien que le GPE révise la liste des PFC chaque année, c'est la liste de 2016 qui est retenue pour la ventilation des indicateurs puisque la base de référence, les jalons et les cibles fixés pour 2020 sont basés sur cette dernière. Cependant, la liste des PFC de 2018 est retenue pour la ventilation des indicateurs du niveau des financements (indicateurs 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29 et 30), par souci de cohérence avec les autres publications du GPE (par exemple, Examen du portefeuille du GPE).
- **11. Indicateurs clés** : Dans le Cadre de résultats du GPE, un sous-ensemble de 12 « indicateurs clés » présente les résultats essentiels que le Partenariat s'efforce d'atteindre. Ces indicateurs clés apparaissent en bleu dans les tableaux des données du cadre de résultats présenté dans l'annexe A.
- **12. Résultats** : Il y a trois catégories de résultats globaux pour chaque indicateur : atteint, partiellement atteint et non atteint. Les jalons des indicateurs sont représentés comme étant partiellement atteints lorsque des jalons pour un niveau d'éducation (par exemple, le primaire) ont été atteints, mais ne l'ont pas été pour un autre niveau d'éducation (par exemple, le premier cycle du secondaire). Ils sont représentés comme étant atteints si le jalon général est atteint, même si le jalon pour un (des) groupe(s) particulier(s) (par exemple, PFC et/ou genre) n'est pas atteint.
- **13. Données actualisées** : De nouvelles données sont disponibles pour certains indicateurs du Cadre de résultats. Lorsqu'elles sont fondées sur des données produites à l'interne, les données actualisées pour les années déclaratives 2016 et 2017 ont été utilisées dans les graphiques et le texte du présent rapport.

Les indicateurs 4, 5, 6, 7, 8, 12 et 14 du Cadre de résultats utilisent des données provenant de l'ISU. À mesure que de nouvelles données deviennent disponibles, que les méthodes d'imputation sont révisées et que les données démographiques sont mises à jour, l'ISU révisé les valeurs des indicateurs. Cette révision porte aussi sur les données des années précédentes. Par exemple, les valeurs communiquées par l'ISU en 2016 concernant le taux d'achèvement des études primaires dans les PDP en 2015 peuvent être différentes de celles communiquées en 2017, à mesure que des données plus fiables deviennent disponibles pour 2015. Cependant, pour éviter de trop fréquentes révisions des bases de référence, jalons et cibles, le GPE ne révisera pas rétroactivement les données utilisées pour ces indicateurs dans son cadre de résultats (exception faite des bases de référence dont il est question dans la note 1 ci-dessus). Mise à part cette exception, les données originales de l'ISU sont utilisées dans les graphiques et le texte du présent rapport.
- **14. Notes méthodologiques** : Des notes méthodologiques expliquant chaque indicateur sont disponibles sur le site Web du GPE à l'adresse <https://www.globalpartnership.org/fr/content/indicateurs-du-cadre-de-resultats-notes-methodologiques>.

Annexe C

PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES DU GPE EN MARS 2019

Pays à faible revenu : Afghanistan ; Bénin ; Burkina Faso ; Burundi ; Comores ; Érythrée ; Éthiopie ; Gambie ; Guinée ; Guinée-Bissau ; Haïti ; Libéria ; Madagascar ; Malawi ; Mali ; Mozambique ; Népal ; Niger ; Ouganda ; République centrafricaine ; République démocratique du Congo ; Rwanda ; Sénégal ; Sierra Leone ; Somalie ; Soudan du Sud ; Tanzanie ; Tadjikistan ; Tchad ; Togo ; Yémen ; Zimbabwe.

Petits États insulaires ou enclavés en développement : Bhoutan ; Cap-Vert ; Dominique ; Grenade ; Guyana ; Lesotho ; São-Tomé-et-Principe ; Sainte-Lucie ; Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure : Bangladesh ; Cambodge ; Cameroun ; République du Congo ; Côte d'Ivoire ; Djibouti ; Ghana ; Honduras ; Kenya ; République Kirghize ; RDP lao ; Mauritanie ; Moldova ; Mongolie ; Myanmar ; Nicaragua ; Nigéria ; Pakistan ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; Soudan ; Timor-Leste ; Ouzbékistan ; Viet Nam ; Zambie.

Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (qui ne sont plus admissibles pour un financement du GPE) : Albanie ; Géorgie.

Countries eligible to join GPE Pays pouvant adhérer au GPE

Pays à faible revenu : Syrie

Petits États insulaires en développement et pays en développement sans littoral : Eswatini ; Kiribati ; Maldives ; Îles Marshall ; États fédérés de Micronésie ; Samoa ; Îles Salomon ; Tonga ; Tuvalu ; Vanuatu.

Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure : Arménie ; Bolivie ; Guatemala ; Inde ; Indonésie ; Maroc ; Philippines ; République arabe d'Égypte ; Salvador ; Sri Lanka ; Tunisie ; Ukraine ; Cisjordanie et bande de Gaza.

Liste des PFC inclus dans les échantillons des rapports sur les résultats de 2016 et 2017

Cette liste se base sur la liste harmonisée des situations de fragilité de la Banque mondiale ou sur la liste des pays touchés par des conflits de l'UNESCO. La première est la liste des pays admis à bénéficier des ressources de l'IDA i) ayant reçu une note de 3,2 ou moins à leur Évaluation de la politique et des institutions nationales (EPIN) et/ou ii) ayant fait l'objet d'une mission de l'ONU et/ou d'une mission régionale de maintien ou de rétablissement de la paix durant les trois années précédentes (Banque mondiale [2017], note d'information : World Bank Group's Harmonized List of Fragile Situations, p. 3). La seconde est une liste de pays qui ont recensé plus de 1 000 décès causés par des combats (incluant les victimes civiles et militaires) au cours des dix années précédentes, ou plus de 200 décès causés par des combats au cours de l'une ou l'autre des trois années précédentes selon la base de données du programme PRIO d'Uppsala sur les données relatives aux conflits (UNESCO [2017], Global Education Monitoring Report, p. 427). La liste de 2018 se base sur la liste de la Banque mondiale pour l'exercice 2018 et sur le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO 2017. La liste de 2016 se fonde sur la liste de la Banque mondiale pour l'exercice 2016 et sur le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO 2015.

Tableau C.1.
PDP FPC du GPE, exercice 2016

Afghanistan
Burundi
Comores
Côte d'Ivoire
Érythrée
Éthiopie
Gambie
Guinée-Bissau
Haïti
Libéria
Madagascar
Mali
Népal
Nigéria
Ouganda
Pakistan
République centrafricaine
République démocratique du Congo
Rwanda
Sierra Leone
Somalie
Soudan du Sud
Soudan
Tchad
Timor-Leste
Togo
Yémen
Zimbabwe

Note : Sur les 61 PDP du cadre de résultats. Applicable pour les indicateurs 1 à 17 et 31.

Tableau C.2.
PDP FPC du GPE, exercice 2018

Afghanistan
Burundi
Cameroun
Comores
Côte d'Ivoire
Djibouti
Érythrée
Éthiopie
Gambie
Guinée-Bissau
Haïti
Libéria
Mali
Mozambique
Niger
Nigéria
Ouganda
Pakistan
Papouasie-Nouvelle-Guinée
République centrafricaine
République démocratique du Congo
République du Congo
Rwanda
Sierra Leone
Somalie
Soudan du Sud
Soudan
Tchad
Togo
Yémen
Zimbabwe

Note : Sur les 61 PDP du cadre de résultats. Applicable aux indicateurs 18 à 25, 29 et 30.

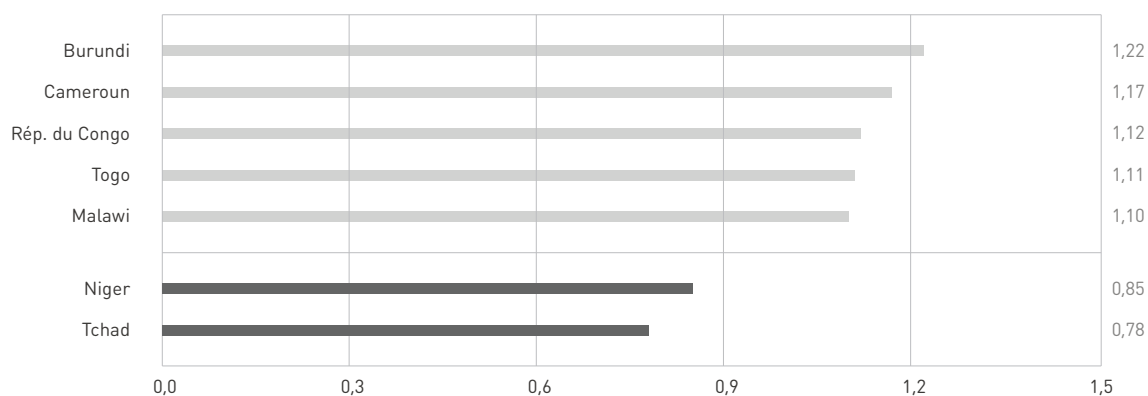
Annexe D

NIVEAU MINIMAL DE COMPÉTENCE EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES PENDANT LE CYCLE PRIMAIRE OU À LA FIN DE CE CYCLE : INDICES DE PARITÉ ENTRE LES GENRES, PAR PAYS

FIGURE D.1.

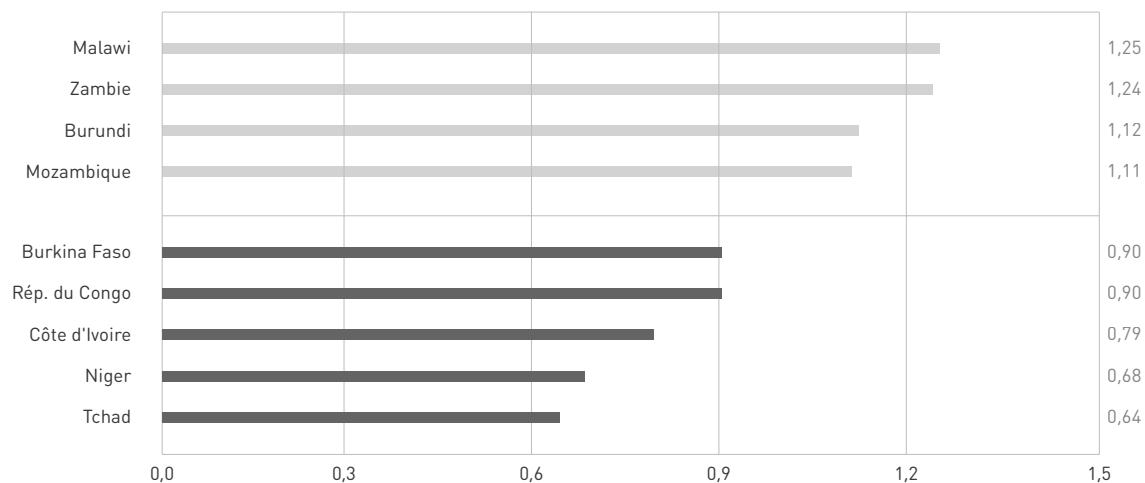
A: PROPORTION DES ÉLÈVES AFFICHANT DES NIVEAUX DE COMPÉTENCES MINIMAUX.

Indice de parité de genre en lecture



B: PROPORTION DES ÉLÈVES AFFICHANT DES NIVEAUX DE COMPÉTENCES MINIMAUX.

Indice de parité de genre en mathématiques



■ Garçons désavantagés
■ Filles désavantagées

Source

Compilation par le GPE des données de l'Institut de statistiques de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org>. Points de données les plus récents disponibles pour la période 2005-2015, niveau 6.

NIVEAU MINIMAL DE COMPÉTENCE EN LECTURE À LA FIN DU PRIMAIRE

FIGURE E.1.

PROPORTION DES ÉLÈVES AFFICHANT UN NIVEAU MINIMAL DE COMPÉTENCE EN LECTURE À LA FIN DU PRIMAIRE.

Par statut socio-économique

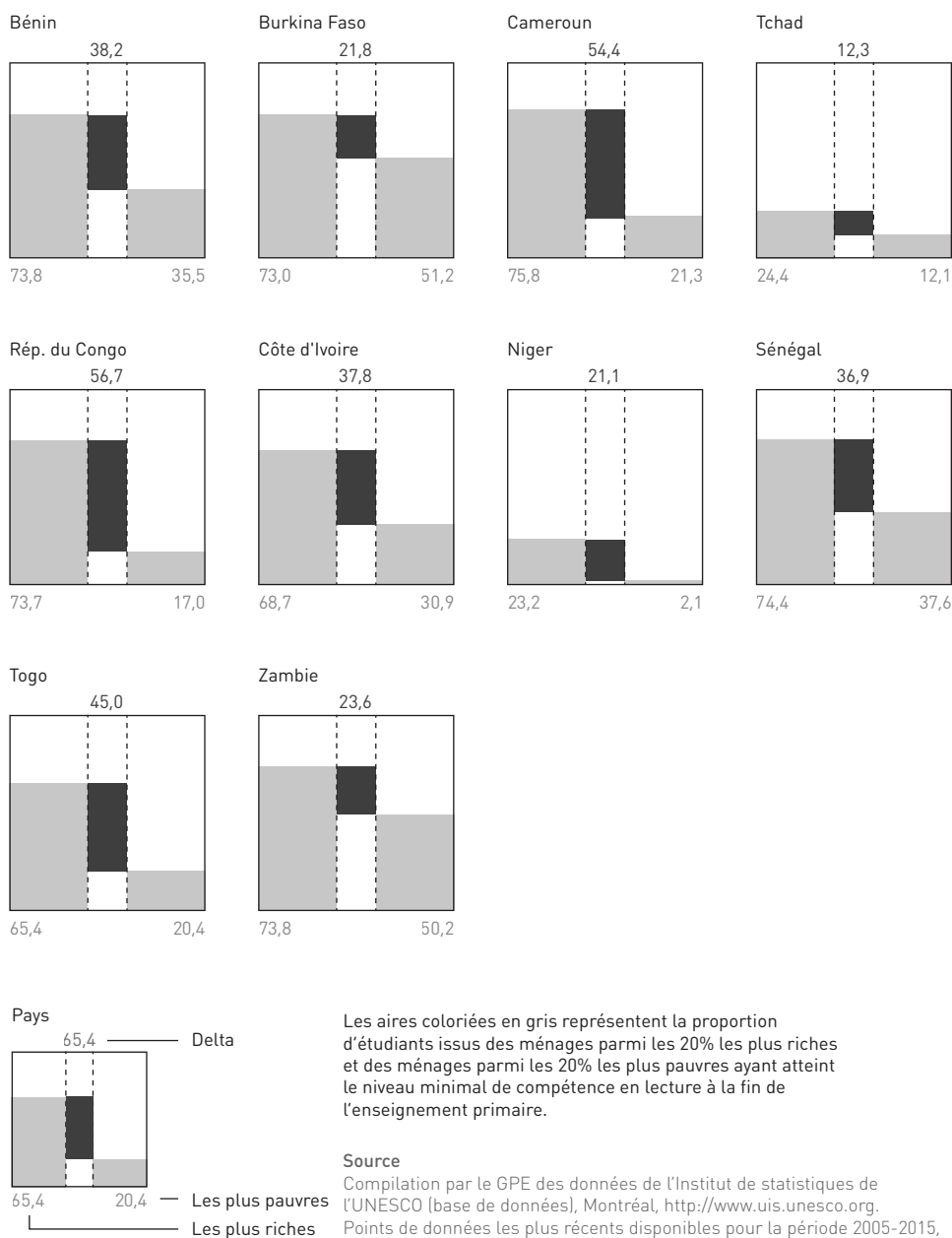
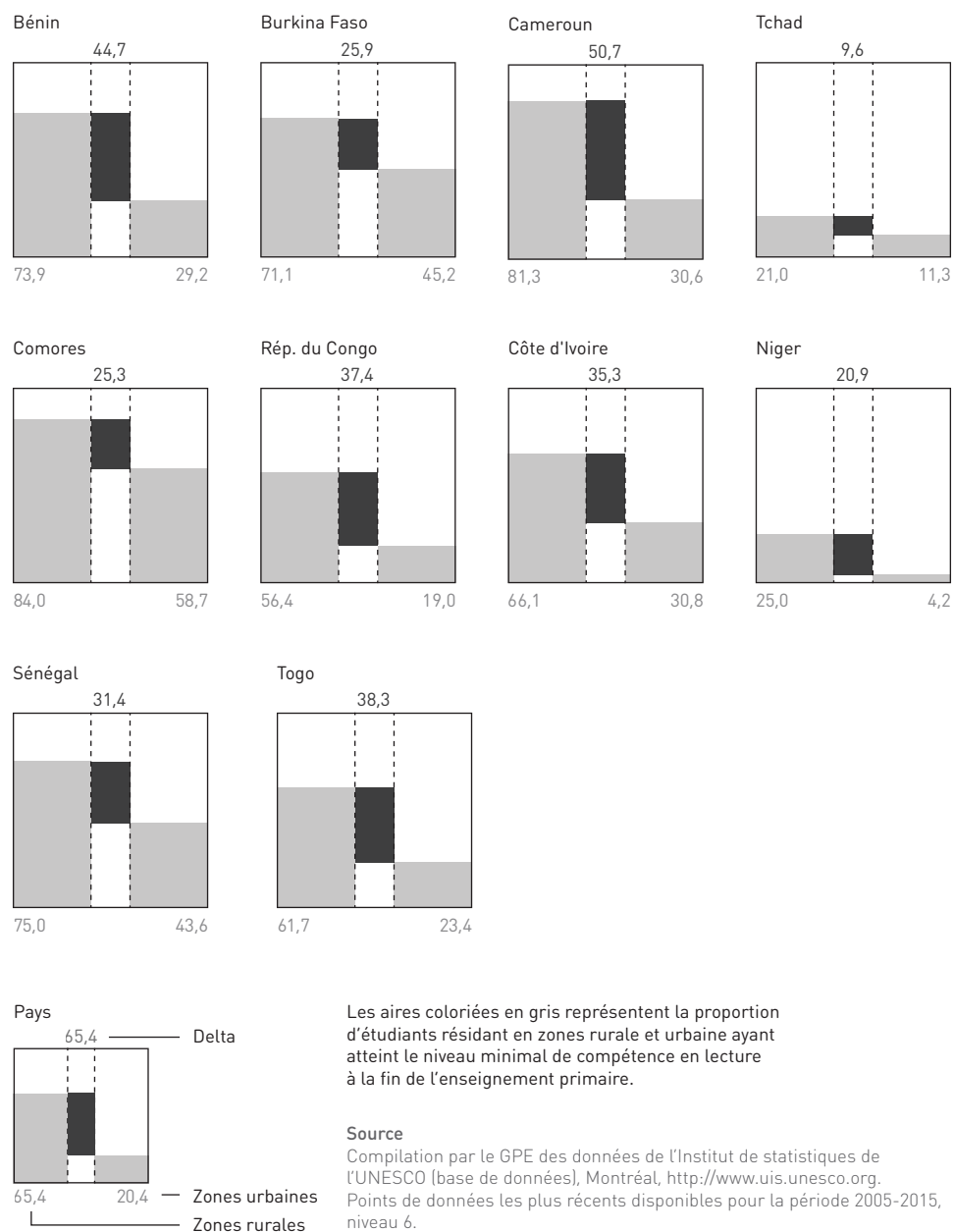


FIGURE E.2.

PROPORTION DES ÉLÈVES AFFICHANT UN NIVEAU MINIMAL DE COMPÉTENCE EN LECTURE À LA FIN DU PRIMAIRE.

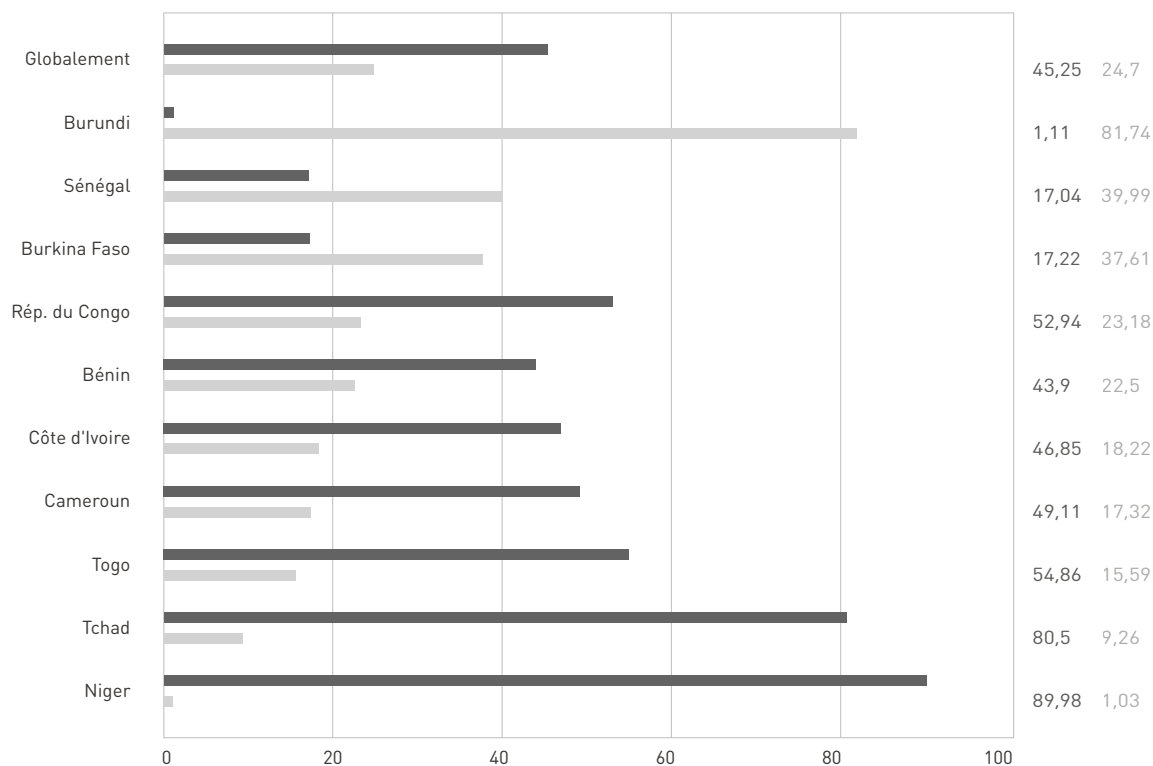
Par zone de résidence



LE DÉFI DES ÉCOLES NON PERFORMANTES

FIGURE F.1.

PROPORTION DES ÉCOLES TRÈS PERFORMANTES ET NON PERFORMANTES, PASEC, 2014. PASEC 2014



■ Écoles les moins performantes (moins de 20 % des élèves atteignant le niveau de maîtrise minimum en mathématiques ou en lecture)

■ Écoles les plus performantes (plus de 80 % des élèves atteignant le niveau de maîtrise minimum en mathématiques ou en lecture)

Source

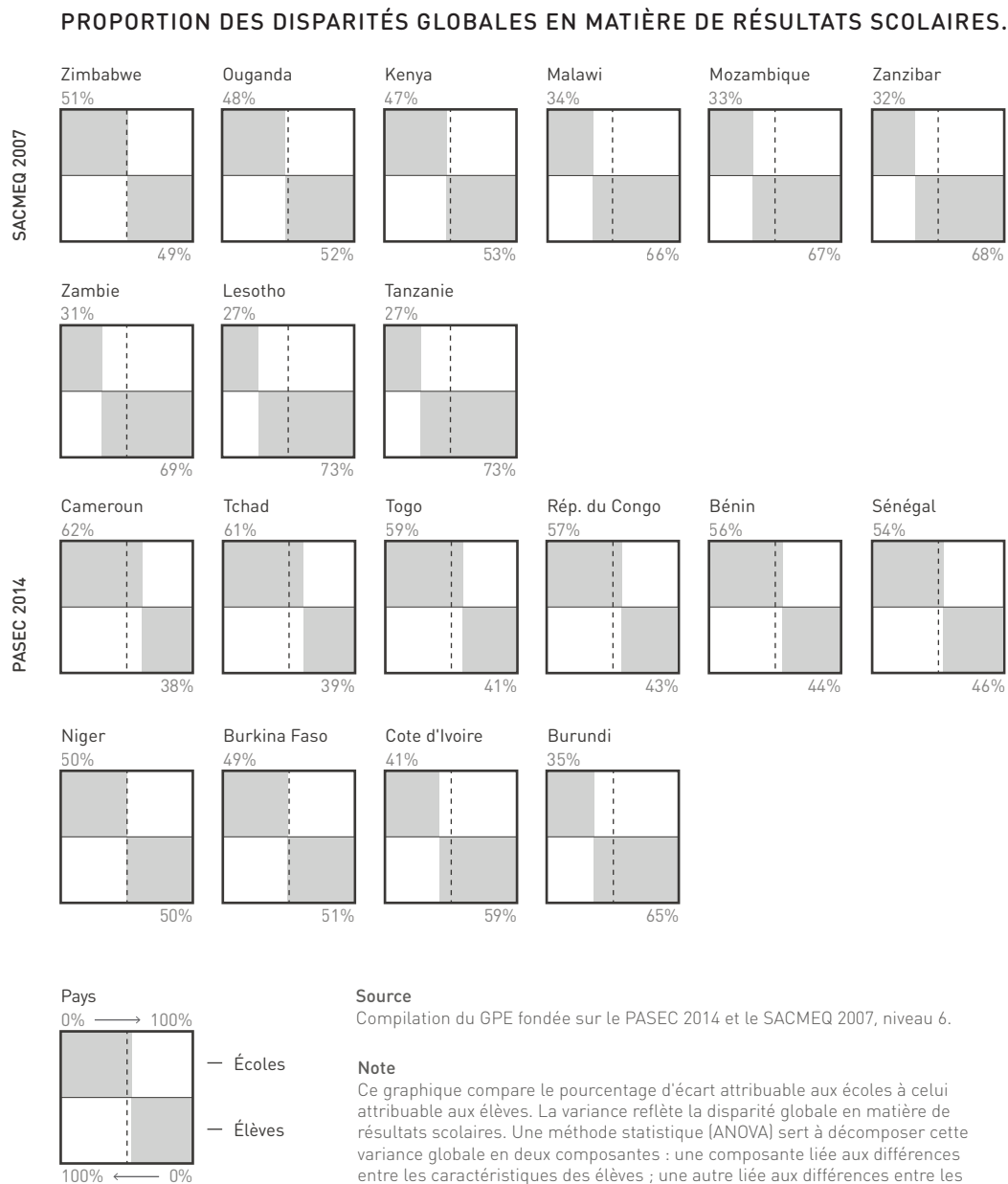
Compilation par le GPE fondée sur les données du PASEC 2014, niveau 6.

Note

PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, une évaluation internationale des acquis scolaires axée sur les pays francophones.

PROPORTION DES DISPARITÉS GLOBALES EN MATIÈRE DE RÉSULTATS SCOLAIRES ATTRIBUABLES AUX DISPARITÉS ENTRE LES ÉCOLES

FIGURE G.1.



Source

Compilation du GPE fondée sur le PASEC 2014 et le SACMEQ 2007, niveau 6.

Note

Ce graphique compare le pourcentage d'écart attribuable aux écoles à celui attribuable aux élèves. La variance reflète la disparité globale en matière de résultats scolaires. Une méthode statistique (ANOVA) sert à décomposer cette variance globale en deux composantes : une composante liée aux différences entre les caractéristiques des élèves ; une autre liée aux différences entre les écoles. Bernard estime le coefficient de corrélation intra-classe de cinq pays du PASEC en utilisant les données antérieures d'évaluation de la qualité des apprentissages et en combinant les notes obtenues en mathématiques et en lecture : Burkina Faso (1996), 0,4 ; Côte d'Ivoire (1996), 0,4 ; Sénégal (1996), 0,2 ; Tchad (2004), 0,5 ; Cameroun (2005), 0,4, dans l'étude intitulée « La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative ». On peut conclure que d'une manière générale, le coefficient de corrélation intra-classe a stagné ou a augmenté dans les cinq pays étudiés avec deux points de données. Autrement dit, l'hétérogénéité entre les écoles semble avoir stagné dans certains pays, et augmenté dans d'autres.

Annexe H

NORMES DE QUALITÉ DES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

La définition d'un système d'évaluation de la qualité des apprentissages répondant aux normes de qualité englobe les grandes évaluations (notamment nationales, régionales et internationales, le cas échéant) et les examens publics. Ce système s'inspire du cadre de suivi des acquis des élèves SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs) de la Banque mondiale, mais il est contextualisé pour prendre en compte les réalités des pays en développement partenaires (PDP). Les aspects suivants de ces évaluations sont pris en compte :

- › Ont-elles été réalisées régulièrement sur l'ensemble des élèves admissibles ?
- › Ont-elles été confiées à un organisme, une institution ou un bureau permanent ?
- › Sont-elles fondées sur des normes de qualité des apprentissage ou un programme scolaire officiels ?
- › Font-elles l'objet de documents techniques publics ?
- › Leurs résultats sont-ils diffusés dans un délai raisonnable ?
- › Leurs données sont-elles utilisées pour assurer le suivi des acquis scolaires ?

L'indicateur utilise ces critères pour analyser les différentes évaluations en usage dans les PDP et établir pour chacun d'eux un indice composite qui permet de catégoriser le système global : « confirmé », « en développement » ou « embryonnaire ». Un système d'évaluation répond aux normes de qualité lorsqu'il est considéré comme « confirmé ».

- › Les pays à système « confirmé » sont ceux dont le système d'évaluation répond à l'ensemble des critères précités concernant à la fois l'évaluation à grande échelle (nationale ou régionale/internationale) et l'examen public.
- › Les pays à système « en développement » sont ceux dont le système d'évaluation répond à l'ensemble des critères précités concernant soit l'évaluation à grande échelle, soit un examen public, mais pas les deux.
- › Les pays à système « embryonnaire » sont ceux dont le système d'évaluation ne répond ni aux critères de l'évaluation à grande échelle, ni à ceux de l'examen public.

Annexe I

AVANCÉES RÉCENTES DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES EN MATIÈRE DE CLASSEMENT DU SYSTÈME D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Pays passés de la catégorie « en développement » à la catégorie « confirmé »	Pays passés de la catégorie « embryonnaire » à la catégorie « en développement »	Pays au système « en développement » qui n'ont pas progressé ou qui sont passés de la catégorie « confirmé » à la catégorie « en développement »	Pays au système « embryonnaire » ou pour lesquels on ne dispose d'aucune information, qui n'ont pas progressé ou qui sont passés de la catégorie « en développement » à la catégorie « embryonnaire »
Cameroun	Afghanistan	Burundi	République centrafricaine
Tchad	Rép. dém. du Congo	Éthiopie	Comores
Guinée (« embryonnaire » à « confirmé »)	Guyana	Géorgie	Djibouti
Haïti	Madagascar	RDP lao	Érythrée
Malawi	Sierra Leone	Lesotho	Guinée-Bissau
Papouasie-Nouvelle-Guinée		Mali	République kirghize
Togo (« embryonnaire » à « confirmé »)		Mauritanie	Libéria
Viet Nam		Nicaragua	Moldova
		Nigéria	São-Tomé-et-Principe
		Tanzanie	Somalie
			Soudan du Sud
			Soudan
			Tadjikistan
			Timor-Leste
			Ouzbékistan
			Yémen

Note : Compilation par le GPE des dernières données disponibles pour chacune des périodes comparées : 2011-2015 et 2015-2018.

Annexe J

PARTICIPATION DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES AUX ÉVALUATIONS TRANSNATIONALES

Évaluation	Point A (2013-2016)		Point B (2018-2020)	
LLECE	2013	Honduras Nicaragua	2019	Honduras Nicaragua
PASEC	2014	Bénin Burkina Faso Burundi Cameroun Tchad Rép. du Congo Côte d'Ivoire Niger Sénégal Togo	2019	Bénin Burkina Faso Burundi Cameroun Tchad Rép. du Congo Rép. dém. du Congo Côte d'Ivoire Guinée Madagascar Mali Niger Sénégal Togo
PILNA*	2015	Papouasie-Nouvelle-Guinée	2018	Papouasie-Nouvelle-Guinée
PIRLS	2016	Géorgie	2021	Géorgie
PISA	2015	Albanie Géorgie Moldova Viet Nam	2018	Albanie Géorgie Moldova Viet Nam
PISA-D	N/A		2018	Bhoutan Cambodge Honduras Sénégal Zambie
SACMEQ/ SEACMEQ**	2013	Kenya (2016) Lesotho Malawi Mozambique Tanzanie Ouganda Zambie Zimbabwe	2019	Kenya Lesotho Malawi Mozambique Tanzanie Ouganda Zambie Zimbabwe
SEA-PLM	S.O.		2019	Cambodge RDP lao Myanmar Viet Nam
TIMSS	2015	Géorgie	2019	Albanie – niveau 4 seulement Géorgie Pakistan – niveau 4 seulement

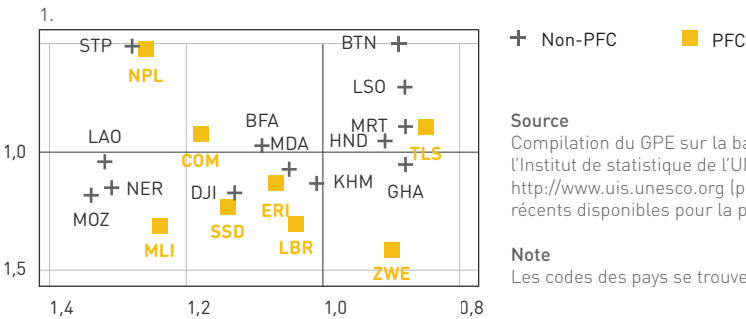
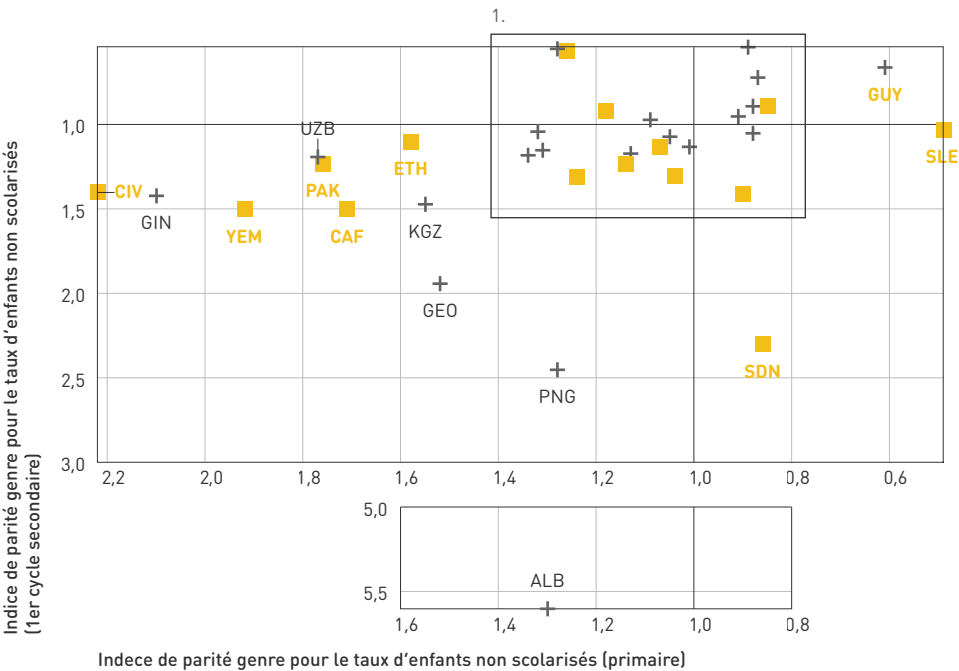
*Les données régionales de l'évaluation PILNA sont mises à la disposition du public. Les rapports nationaux et les ensembles de données sont transmis au ministère de l'Éducation de chacun des pays participants, et la publication des résultats est laissée à la discrétion de chaque pays.

**Bien que le SACMEQ IV ait été administré en 2013, le rapport international n'a toujours pas été publié, et les données ne sont donc pas accessibles au public. Le SACMEQ (aussi connu sous le nom de SEACMEQ) V devrait être réalisé en 2019. La liste des pays participants au SACMEQ/SEACMEQ 2019 a été diffusée à l'occasion d'une présentation organisée dans le cadre d'un atelier du réseau TALENT (Teaching and Learning : Educators' Network for Transformation), coordonné par l'UNESCO à Dakar en 2018, mais elle n'était pas disponible en ligne au moment de la publication du présent rapport.

INDICE DE PARITÉ ENTRE LES GENRES RELATIF AU TAUX DE NON-SCOLARISATION, DONNÉES NATIONALES

FIGURE K.1.

LES DISPARITÉS ENTRE LES GENRES PERSISTENT DANS LES TAUX DE NON-SCOLARISATION.
Indice de parité entre les genres relatif au taux de non-scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire



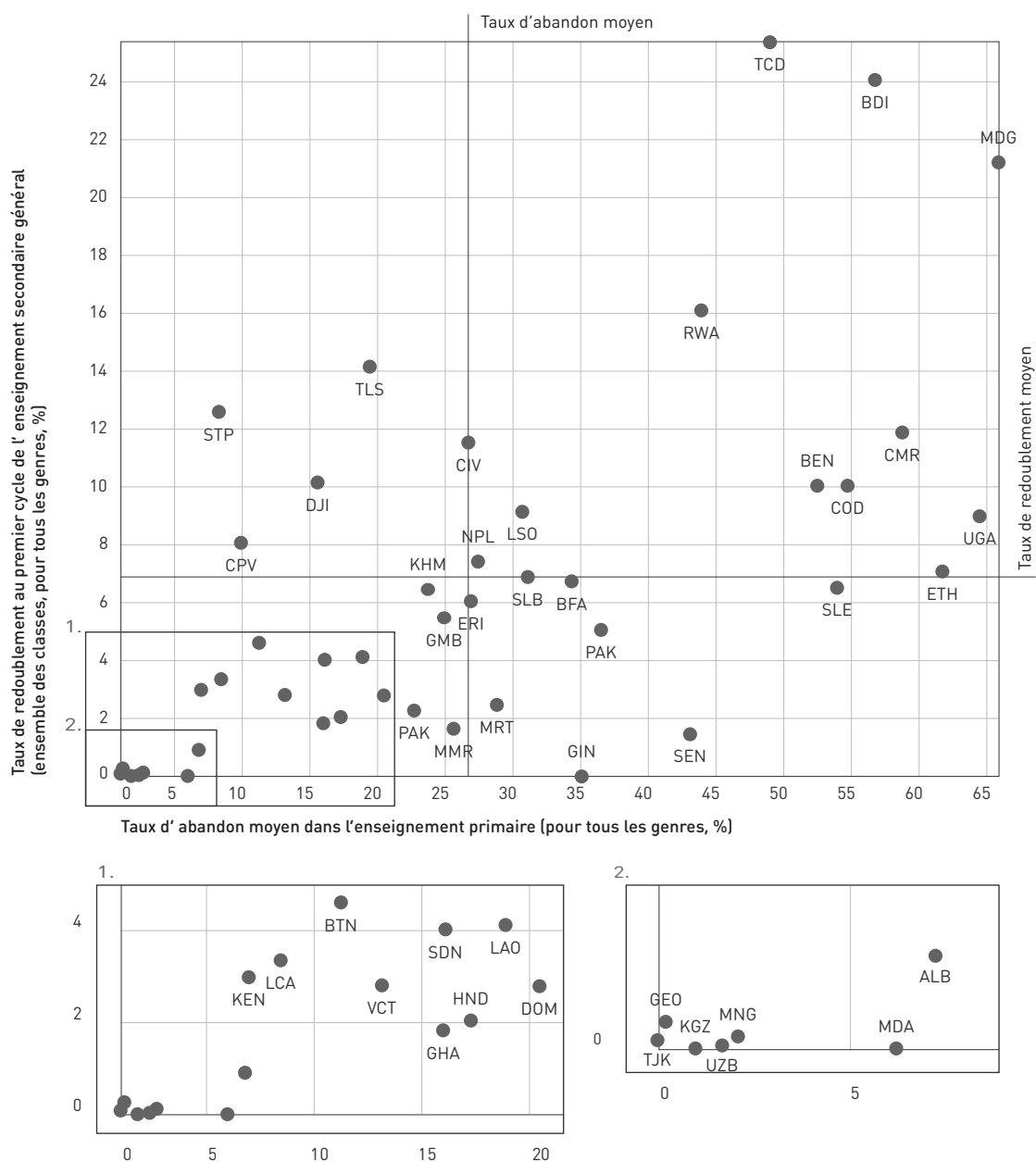
Source
Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (points de données les plus récents disponibles pour la période 2016-2012).

Note
Les codes des pays se trouvent page 7.

REDOUBLEMENT ET ABANDON DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES

FIGURE L.1.

TAUX D'ABANDON (ORDONNÉE) ET DE REDOUBLEMENT (ABSCISSE) DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT PARTENAIRES POUR LESQUELS DES DONNÉES SONT DISPONIBLES POUR LE SOUS-SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



Source

Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, <http://www.uis.unesco.org>. Données les plus récentes sur les taux d'abandon et de redoublement depuis 2012 dans 40 pays du GPE.

Note

Comme les données de l'ISU sur les taux d'abandon et de redoublement sont moins complètes que celles portant sur le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux d'achèvement du primaire, neuf pays — dont trois faisant partie des 10 pays les moins performants (République centrafricaine, Malawi et Mozambique) — n'ont pu être représentés dans ce graphique. Les codes des pays se trouvent page 7.

Annexe M

PROPORTION DES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION (PSE) ET DES PLANS DE TRANSITION DE L'ÉDUCATION (PTE) RÉPONDANT AUX NORMES DE QUALITÉ DU GPE

Tableau M.1. PSE répondant aux normes de qualité du GPE, 2014-2015

Pays/entité infranationale	Nombre de normes de qualité satisfaites sur 7*	Jalon du GPE : atteint ou non atteint
Bangladesh	6	Atteint
Cambodge	4	Non atteint
République du Congo	6	Atteint
Guyana	5	Atteint
Haïti	4	Non atteint
Kenya	5	Atteint
Mozambique	7	Atteint
Nigéria-Jigawa	5	Atteint
Nigéria-Kaduna	5	Atteint
Nigéria-Kano	3	Non atteint
Nigéria-Katsina	4	Non atteint
Nigéria-Sokoto	3	Non atteint
Pakistan-Baloutchistan	4	Non atteint
Pakistan-Sindh	4	Non atteint
Rwanda	5	Atteint
Togo	7	Atteint

* Les PSE doivent répondre à 5 normes de qualité sur 7 pour satisfaire au jalon du GPE.

Tableau M.2. PTE répondant aux normes de qualité du GPE, 2014-2015

Pays	Nombre de normes de qualité satisfaites sur 5**	Jalon du GPE : Atteint ou non atteint
République centrafricaine	3	Atteint
Guinée	4	Atteint
Mali	1	Non atteint

** Les PTE doivent répondre à 3 normes de qualité sur 5 pour satisfaire au jalon du GPE.

Tableau M.3. PSE répondant aux normes de qualité du GPE, 2016-2018

Pays/entité infranationale	Nombre de normes de qualité satisfaites sur 7*	Jalon du GPE : atteint ou non atteint
Afghanistan	5	Atteint
Bénin	7	Atteint
Bhoutan	6	Atteint
Burkina Faso	7	Atteint
Cambodge	6	Atteint
Cap-Vert	7	Atteint
Côte d'Ivoire	6	Atteint
Rép. dém. du Congo	7	Atteint
Érythrée	5	Atteint
Éthiopie	5	Atteint
Gambie	6	Atteint
Ghana	7	Atteint
Guinée-Bissau	6	Atteint
Lesotho	6	Atteint
Libéria	6	Atteint
Madagascar	7	Atteint
Myanmar	5	Atteint
Népal	7	Atteint
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	Atteint
Rwanda	7	Atteint
Sénégal	7	Atteint
Sierra Leone	7	Atteint
Somalie (État fédéral)	6	Atteint
Somalie-Puntland	7	Atteint
Somalie-Somaliland	7	Atteint
Soudan	6	Atteint
Tanzanie (Zanzibar)	7	Atteint
Zimbabwe	5	Atteint

*Les PSE doivent répondre à 5 normes de qualité sur 7 pour satisfaire au jalon du GPE.

Tableau M.4. PTE répondant aux normes de qualité du GPE, 2016-2018

Pays	Nombre de normes de qualité satisfaites sur 5*	Jalon du GPE : Atteint ou non atteint
Burundi	5	Atteint
Tchad	5	Atteint
Comores	5	Atteint
Soudan du Sud	5	Atteint

** Les PTE doivent répondre à 3 normes de qualité sur 5 pour satisfaire au jalon du GPE.

Annexe N

PROPORTION DE PSE ET DE PTE RÉPONDANT AUX NORMES DE QUALITÉ DES STRATÉGIES THÉMATIQUES, 2014-2015 ET 2016-2018

FIGURE N.1.

INDICATEUR 16B : STRATÉGIE DÉDIÉE À L'ENSEIGNEMENT ET À LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

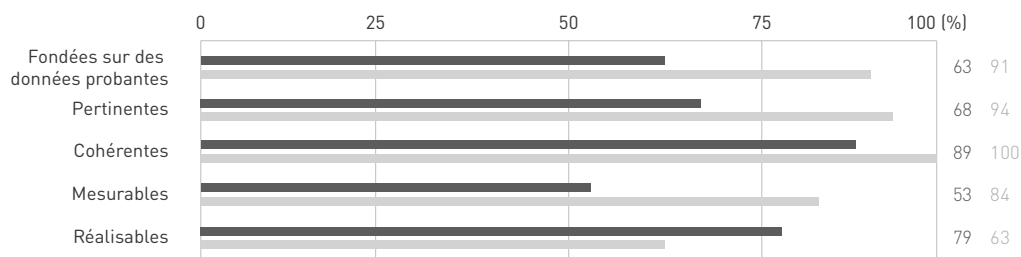


FIGURE N.2.

INDICATEUR 16C : STRATÉGIE VISANT À RÉPONDRE AUX BESOINS DES GROUPES MARGINALISÉS

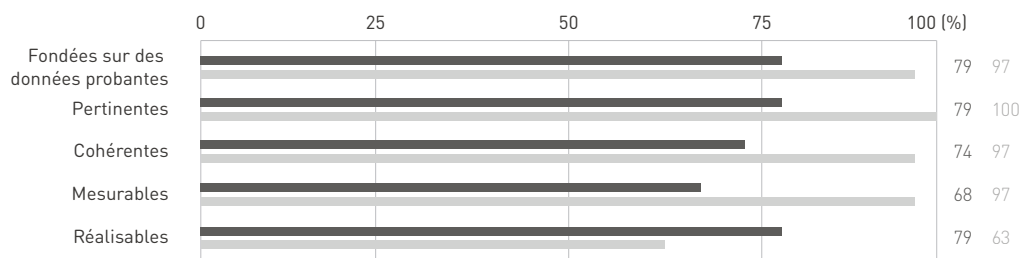
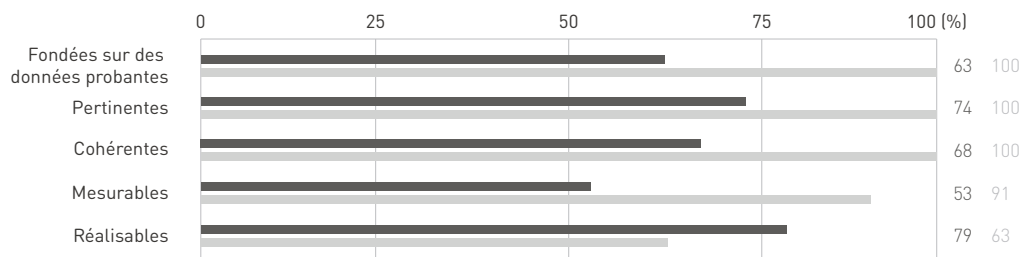


FIGURE N.3.

INDICATEUR 16D : STRATÉGIE EN FAVEUR D'UNE PLUS GRANDE EFFICIENCE



■ Année de référence (2014-2015)
■ 2016-2018

Source
Secrétariat du GPE.

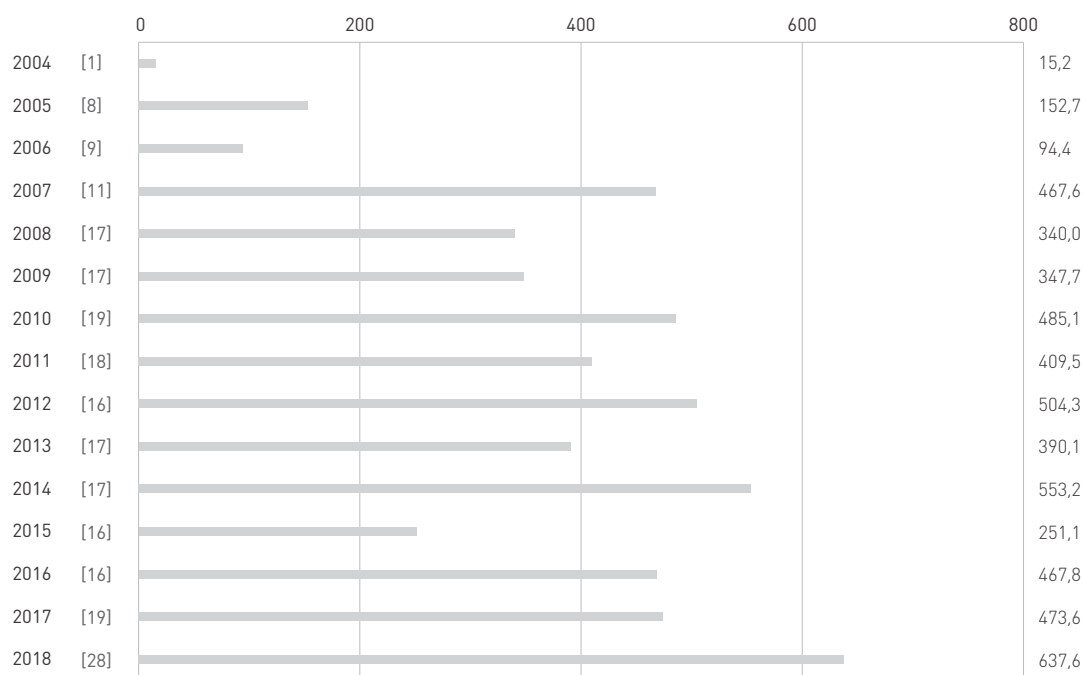
Note
Année de référence 2014-2015, N = 19 ;
année civile 2018 (2016-2018), N = 32.

Annexe O

CONTRIBUTIONS DES BAILLEURS DE FONDS AU GPE DE 2004 À 2018

FIGURE O.1.

CONTRIBUTIONS DES BAILLEURS AU GPE ET NOMBRE DE BAILLEURS, 2004-2018



■ Contribution (en millions de dollars)
 [] Nombre de bailleurs de fonds

Source
 Secrétariat du GPE.

Note
 Le nombre de bailleurs indiqué pour chaque pays inclut uniquement ceux qui ont versé une contribution au cours de l'année visée.

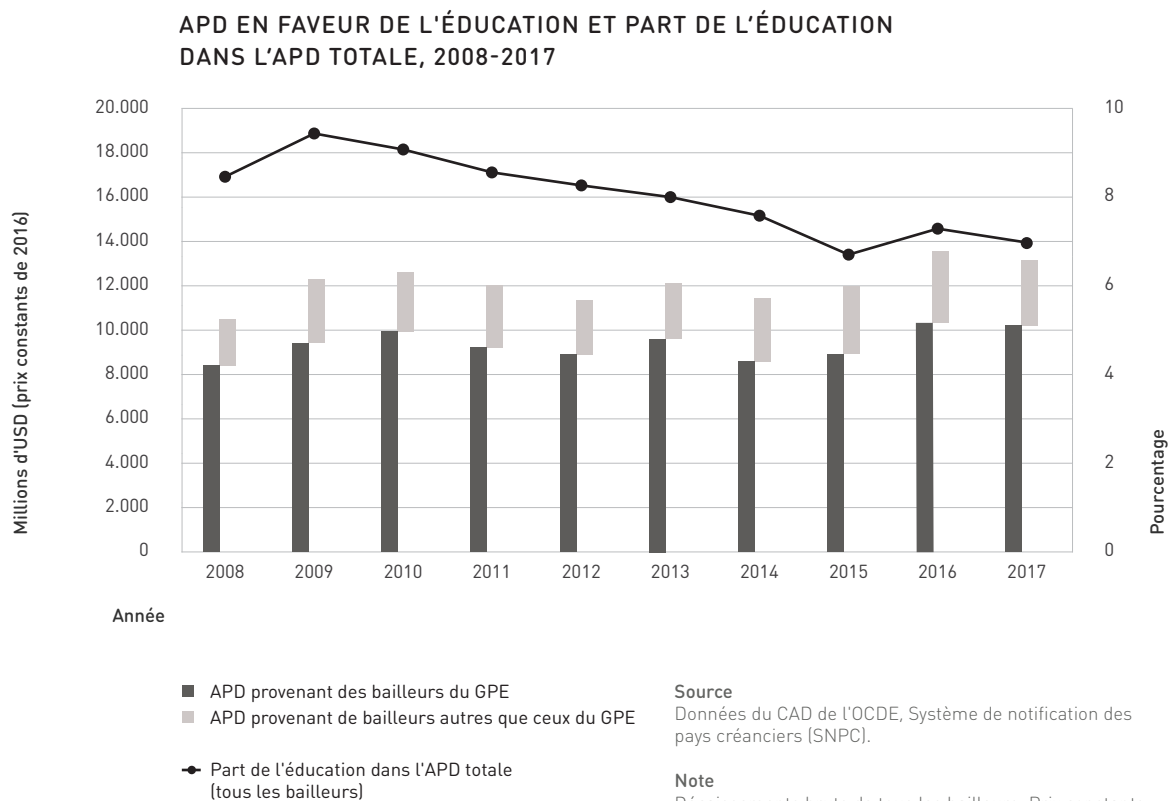
Annexe P

ÉVÉNEMENTS DE PLAIDOYER TENUS AU COURS DE L'EXERCICE 2018

	Nom de l'événement	Date
1	Réception de haut niveau « Éduquer tout le monde, bâtir l'avenir » (organisée en marge du G-20)	6 juillet 2017
2	Concert Global Citizen (G-20)	6 juillet 2017
3	Conférence du FAWE sur l'éducation des filles	23-25 août 2017
4	Réception du GPE : L'éducation façonnera l'avenir	19 septembre 2017
5	Financer l'avenir : Éducation 2030	20 septembre 2017
6	Festival Global Citizen	23 septembre 2017
7	Forum mondial pour les enseignants 2017	7-8 octobre 2017
8	Forum politique régional d'ANCEFA	30 octobre-2 novembre 2017
9	Webinaire avec les promoteurs de RESULTS	11 novembre 2017
10	Réunion pré-consultative de la campagne « Le genre : mon agenda » (GIMAC) sur l'intégration des questions d'équité entre les genres dans les pays membres de l'Union africaine	20-21 janvier 2018
11	Forum de la Commission de l'éducation, avec Julia Gillard	24 janvier 2018
12	« Financer l'avenir de l'Afrique : Libérer le potentiel de développement grâce à l'éducation »	27 janvier 2018
13	Responsabilité dans le secteur de l'éducation : rôle des citoyens dans l'accélération de l'apprentissage pour tous	6 mars 2018
14	Conférence de financement du GPE et événements	1-2 février 2018
15	Forum mondial sur l'éducation et les compétences	16-18 mars 2018
16	Participation au débat de l'Association d'éducation comparée et internationale (8 panels)	24-29 mars 2018
17	Table ronde de la CME – Responsabilités liées à l'ODD 4	11 avril 2018
18	Conférence SIGE	11-13 avril 2018
19	Table ronde relative aux données de l'éducation	12-13 avril 2018
20	Réunion/présentation du Groupe de travail du G-20 sur l'éducation	12-14 avril 2018
21	Forum pour l'égalité des genres organisé dans le cadre de la Réunion des chefs de gouvernement du Commonwealth (CHOGM)	16-17 avril 2018
22	Table ronde de la Banque mondiale : « Ériger les fondements du capital humain : une priorité mondiale »	18 avril 2018
23	Conversation en direct sur Facebook avec Julia Gillard et Mark Dybul	19 avril 2018
24	Conférence panafricaine des jeunes	23-24 avril 2018
25	PACE 2018	25-27 avril 2018
26	Séance de clavardage de la CME sur Twitter avec Alice Albright	26 avril 2018
27	Conférence régionale sur le rôle de la société civile dans le financement de l'éducation 2030 (ACEA)	1-3 mai 2018
28	Dialogue des jeunes du Président de l'Assemblée générale des Nations Unies	30 mai 2018
29	Promouvoir l'égalité des genres dans et par l'éducation : la voie à suivre (Union européenne : Journées européennes du développement)	5 juin 2018
30	Onzième session de la Conférence des parties à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) - panel sur la mobilisation des investissements par le biais des partenariats	12 juin 2018
31	Deuxième réunion mondiale de l'organisation Girls Not Brides	25-27 juin 2018

AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT (APD) EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION

FIGURE Q.1.

**Source**

Données du CAD de l'OCDE, Système de notification des pays créanciers (SNPC).

Note

Décassements bruts de tous les bailleurs. Prix constants prenant en compte les fluctuations des taux de change de pays contributeurs ainsi que les changements du taux de change entre les monnaies des pays bailleurs et le dollar des États-Unis au cours de la même période (voir <http://www.oecd.org/fr/developpement/stats/sdienligne.htm>). L'APD en faveur de l'éducation comprend 20 % de fonds au titre du soutien budgétaire général. Les bailleurs de fonds du GPE comprennent 21 bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux et institutions qui contribuent au GPE. Les bailleurs autres que ceux du GPE sont des donateurs publics qui communiquent des données au CAD-OCDE mais qui ne contribuent pas au GPE. APD = aide publique au développement.

Annexe R

FINANCEMENTS DU GPE PAR TYPE ET PAR MONTANT

Tableau R.1. Financements alloués au cours de l'exercice 2018

Type	Nombre de financements	Montant alloué (millions d'USD)	Part du montant (%)
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	42	14,3	0,59 %
Financement pour la préparation du programme (PDG)	25	5,5	0,23 %
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	66	2,397	99,18 %
Total	133	2.416,8	100 %

Source : GPE (2018), examen du portefeuille 2018

Tableau R.2. Allocations et décaissements cumulés, par type de financement et par exercice, de la date de création jusqu'en juin 2018

Type	Nombre	Montant (millions d'USD)	Part du montant (%)	Montant décaissé (millions d'USD)
Financements à l'échelon des pays				
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	85	23,6	0,5 %	17,0
Financement pour la préparation du programme (PDG)	61	12,3	0,2 %	8,3
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	146	4.829,4	97,7 %	4.122,0
Financements mondiaux et transnationaux				
Financement au titre des activités mondiales et régionales	15	29,7	0,6 %	29,7
Fonds de la société civile pour l'éducation II	2	48,3	1,0 %	40,5
Total	309	4.943,3	100%	4.217,4**

* Le montant des décaissements cumulés pour l'ESPIG jusqu'en juin 2018 est plus élevé que celui indiqué dans l'examen du portefeuille, qui s'établit à 4 120 millions de dollars (p. 9 et 10). Cette différence s'explique par le fait que le montant indiqué dans le présent tableau comprend le montant actualisé du décaissement en faveur de la Somalie-Somaliland (financement accéléré).

** Les chiffres arrondis présentés dans ce tableau donneraient un total légèrement supérieur, mais le total indiqué est exact et correspond à la somme des chiffres avant arrondissement.

Tableau R.3. Allocations et décaissements cumulés, par type de financement et par année civile, de la date de création jusqu'en décembre 2018

Type	Nombre	Montant (millions d'USD)	Part du montant (%)	Montant décaissé (millions d'USD)
Financements à l'échelon des pays				
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	92	26,8	0,5 %	23,8
Financement pour la préparation du programme (PDG)	71	14,1	0,3 %	12,4
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	154	5.107,4	97,7 %	4.267,1
Financements mondiaux et transnationaux				
Financement au titre des activités mondiales et régionales	15	29,7	0,6 %	29,7
Civil Society Education Fund II	2	48,3	0,9 %	40,5
Total	334	5226,2*	100 %	4.373,5

* Les chiffres arrondis présentés dans ce tableau donneraient un total légèrement supérieur, mais le total indiqué est exact et correspond à la somme des chiffres avant arrondissement.

Annexe S

DÉCAISSEMENTS CUMULÉS DES FINANCEMENTS POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME SECTORIEL DE L'ÉDUCATION (ESPIG) DANS LES PFC ET LES AUTRES PAYS

Tableau S.1. Décaissements cumulés, exercice 2018

	Décaissements cumulés au 30 juin 2018 (millions d'USD)	Décaissements cumulés au 30 juin 2018 (%)
Non-FPFC	2.104,8	51,1 %
PFC	2.017,2	48,9 %
Total	4.122,0	100,0 %

Tableau S.2. Décaissements cumulés, année civile 2018

	Décaissements cumulés au 31 décembre 2018 (millions d'USD)	Décaissements cumulés au 31 décembre 2018 (%)
Non-PFC	2.162,5	50,8 %
PFC	2.104,6	49,2 %
Total	4.267,1	100 %

Annexe T

DÉCAISSEMENTS CUMULÉS DES FINANCEMENTS ESPIG PAR RÉGION

Tableau T.1. Décaissements cumulés par région, exercice 2018

Région	Décaissements cumulés au 30 juin 2018 (millions d'USD)	Décaissements cumulés au 30 juin 2018 (%)
Asie de l'Est et Pacifique	290,5	7,0 %
Europe et Asie centrale	130,5	3,2 %
Amérique latine et Caraïbes	121,9	3,0 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	97,6	2,4 %
Asie du Sud	393,3	9,5 %
Afrique subsaharienne	3.088,1	74,9 %
Total	4.122,0*	100,0 %

* Les chiffres arrondis
présentés dans ce tableau
donneraient un total
légèrement supérieur, mais
le total indiqué est exact et
correspond à la somme des
chiffres avant arrondissement.

Tableau T.2. Décaissements cumulés par région, année civile 2018

Région	Décaissements cumulés au 31 décembre 2018 (millions d'USD)	Décaissements cumulés au 31 décembre 2018 (%)
Asie de l'Est et Pacifique	291,6	6,8 %
Europe et Asie centrale	130,8	3,1 %
Amérique latine et Caraïbes	122,7	2,9 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	102,6	2,4 %
Asie du Sud	409,4	9,6 %
Afrique subsaharienne	3.210,0	75,2 %
Total	4.267,1	100,0 %

Annexe U

DÉCAISSEMENTS DU GPE PAR PAYS, AU 30 JUIN 2018

FIGURE U.1.

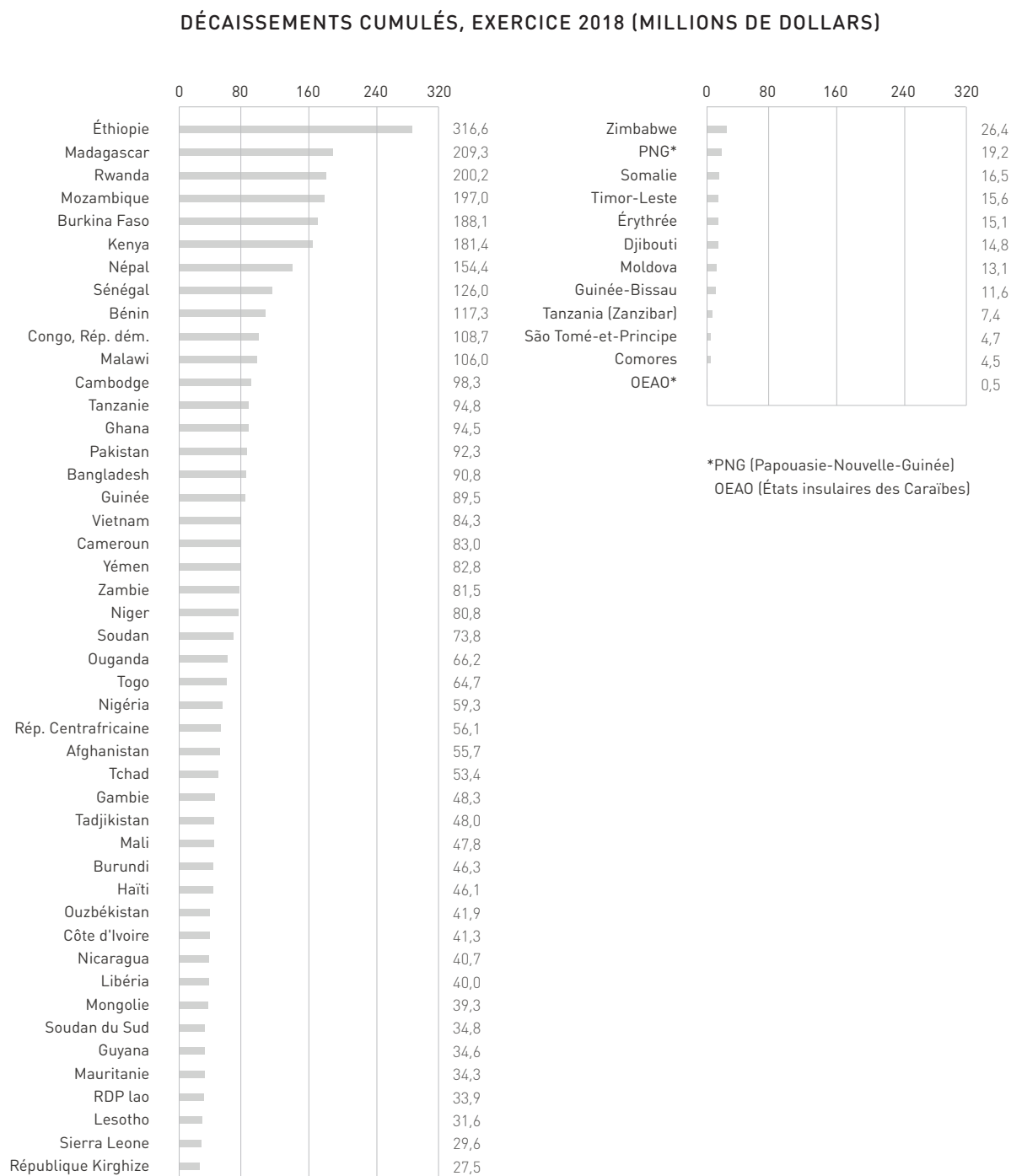


FIGURE U.2.

DÉCAISSEMENTS, EXERCICE 2018 (MILLIONS DE DOLLARS)



DÉCAISSEMENTS DU GPE PAR PAYS, AU 31 DÉCEMBRE 2018

FIGURE V.1.

DÉCAISSEMENTS CUMULÉS, ANNÉE CIVILE 2018 (MILLIONS DE DOLLARS)

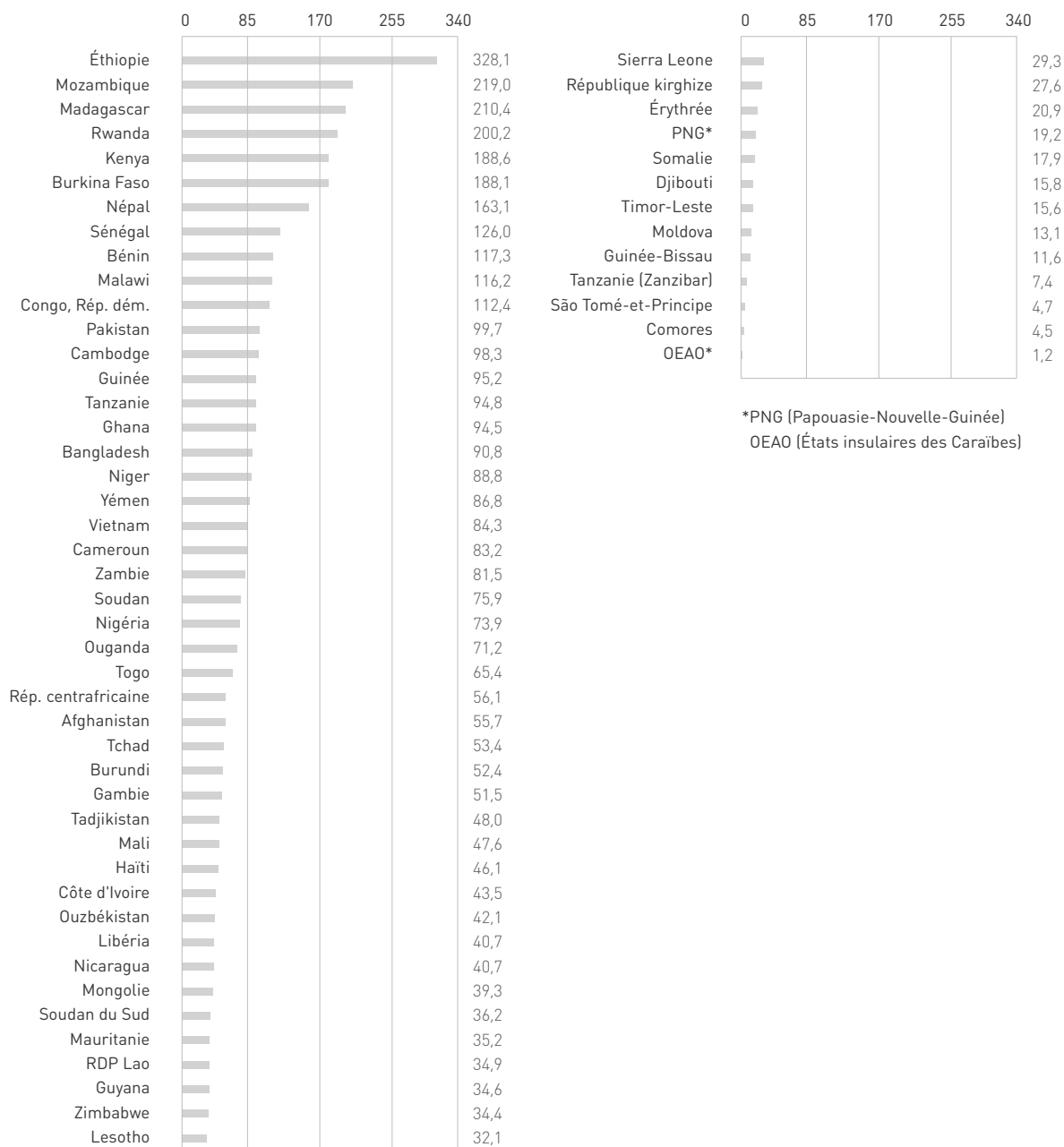
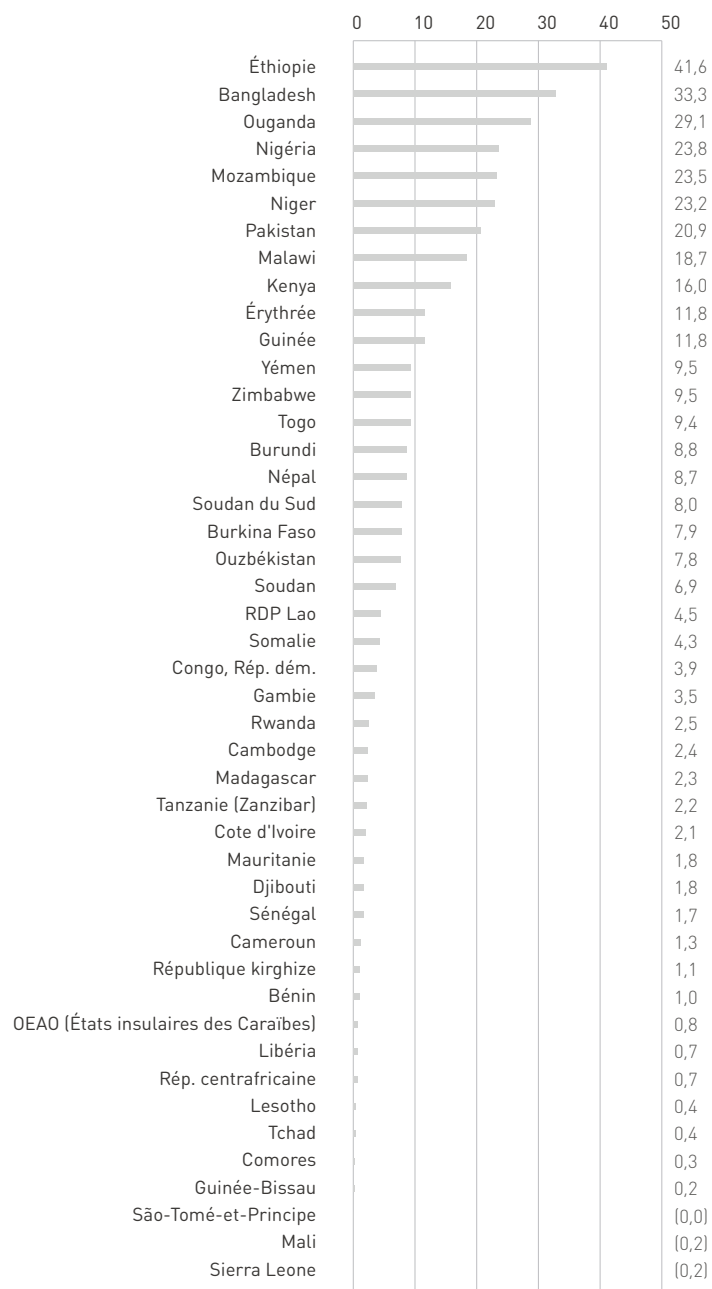


FIGURE V.2.

DÉCAISSEMENTS, ANNÉE CIVILE 2018 (MILLIONS DE DOLLARS)



CONTRIBUTION FINANCIÈRES AU PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION

FIGURE W.1.

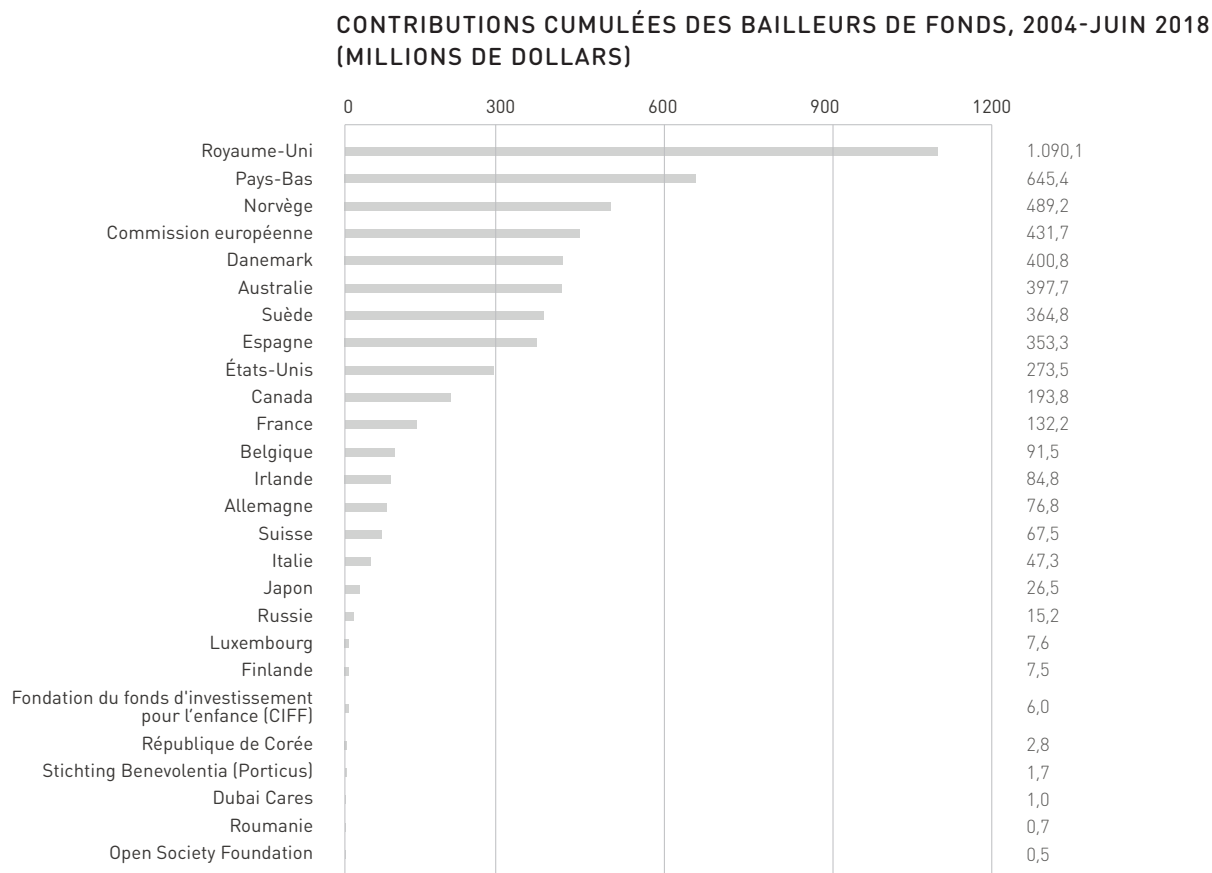
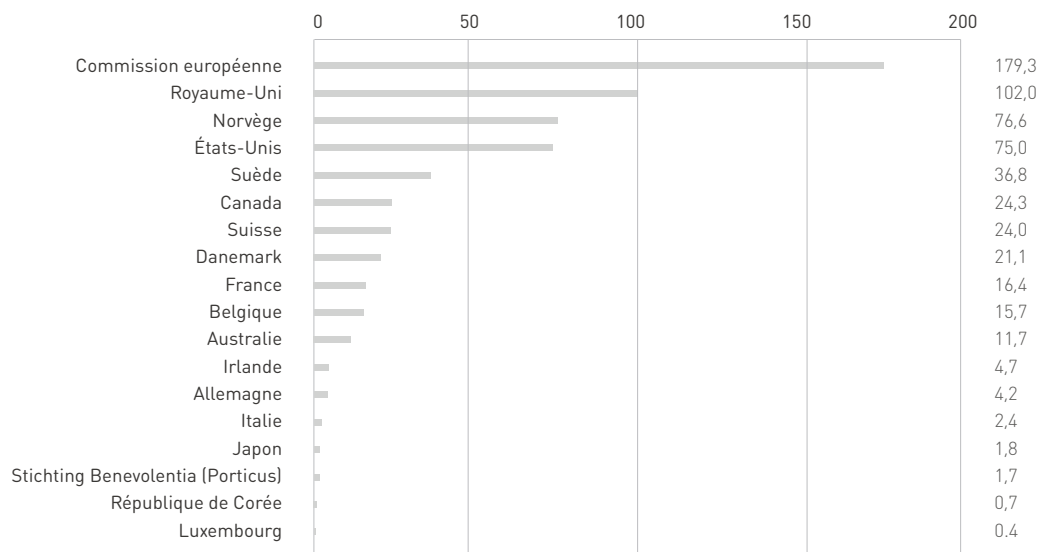


FIGURE W.2.

CONTRIBUTION DES BAILLEURS DE FONDS, EXERCICE 2018 (MILLIONS DE DOLLARS)



Annexe X

CONTRIBUTION FINANCIÈRES AU PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION

FIGURE X.1.

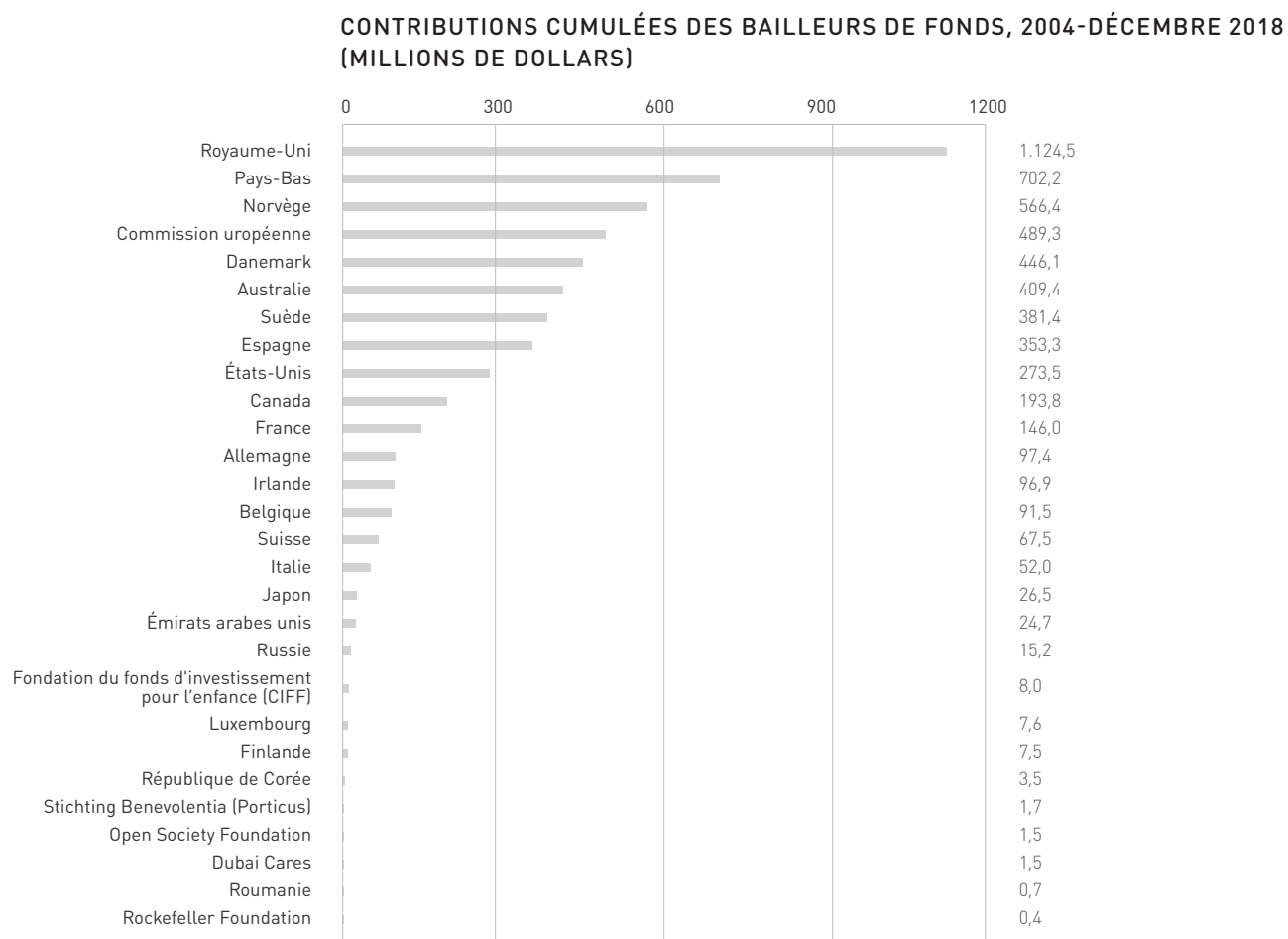
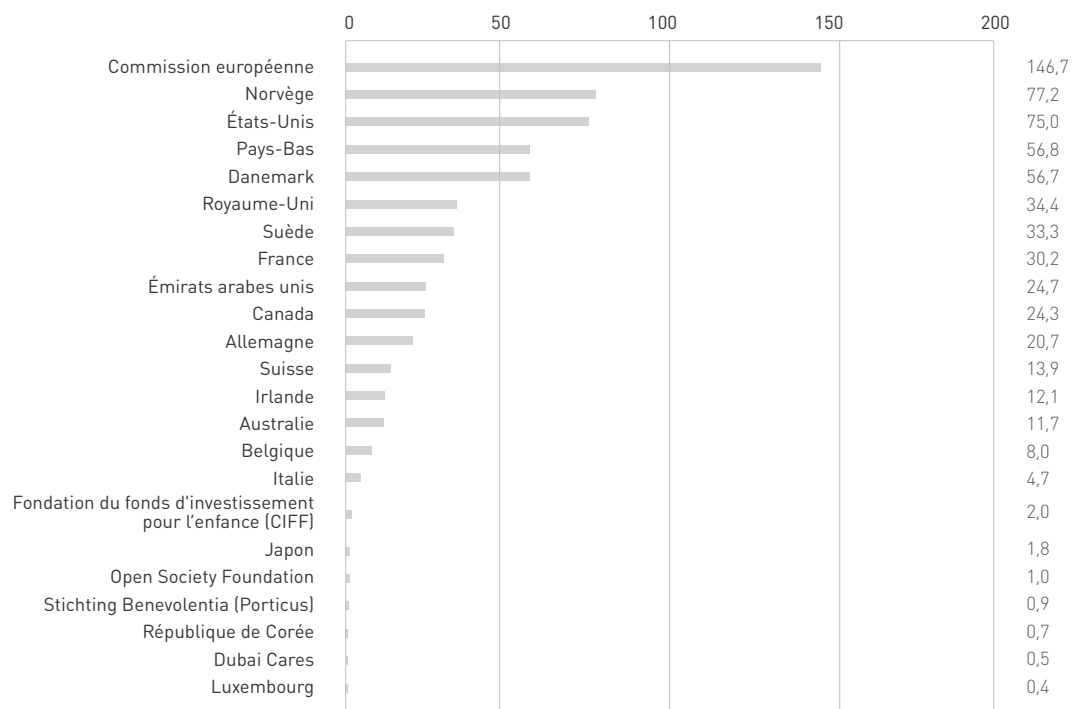


FIGURE X.2.

CONTRIBUTIONS DES BAILLEURS DE FONDS, ANNÉE CIVILE 2018
(MILLIONS DE DOLLARS)





PARTENARIAT MONDIAL
pour L'ÉDUCATION

BUREAUX

1850 K Street N.W.
Suite 625
Washington D.C., 20006
États-Unis

Avenue Marnix 17
2^{ème} étage
B-1000 Bruxelles
Belgique

ADRESSE POSTALE

Partenariat mondial pour l'éducation
MSN IS6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433
États-Unis

www.partenariatmondial.org

FACEBOOK [globalpartnership](#)
TWITTER [gpforeducation](#)