

RAPPORT SUR LES RÉSULTATS 2021

Rapport sur les résultats définitifs
de la stratégie 2016-2020 du GPE

CLAUSE DE NON-RESPONSABILITÉ

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

PUBLIÉ PAR

PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION

Washington

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

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

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

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

Je suis ravie de présenter le *Rapport sur les résultats 2021*, qui résume les progrès réalisés par le partenariat au cours des cinq dernières années et les efforts que nous devons continuer de déployer pour assurer l'éducation des enfants les plus vulnérables du monde.

Le GPE a lancé son plan stratégique 2016-2020 avec l'intention et l'ambition de mettre davantage l'accent sur les résultats d'apprentissage et l'équité, à travers des systèmes éducatifs solides. Depuis, le GPE a beaucoup évolué. Quinze nouveaux pays ont rejoint le partenariat, et nous avons accueilli de nouveaux membres au sein de notre Conseil d'administration et diversifié notre portefeuille d'agents partenaires. Les allocations de financement annuelles sont passées de 294 millions de dollars en 2016 à 1,5 milliard de dollars en 2020.

Nous avons également renforcé notre objectif et notre ambition d'atteindre les enfants qui risquent le plus d'être laissés de côté. Nous avons continué d'allouer la majorité des financements du GPE aux régions qui en ont le plus besoin : sur les 2,6 milliards de dollars de financements de mise en œuvre accordés par le GPE au cours de cette période, deux tiers ont soutenu l'éducation dans les pays touchés par la fragilité, la violence et les conflits. Nous avons mobilisé des compétences et des ressources pour promouvoir une éducation inclusive pour les enfants handicapés. Qui plus est, nous avons recentré notre approche, de la scolarisation du plus grand nombre vers l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, tout en poursuivant nos efforts pour garantir la scolarisation de davantage d'enfants. Et nous travaillons encore plus qu'avant à promouvoir l'éducation des filles, car nous sommes conscients des retombées d'un si bon investissement.

Les résultats sont visibles dans les pays partenaires. Grâce à l'accent mis sur l'équité, l'égalité des genres et l'inclusion, les disparités ont diminué chez les enfants qui achèvent le premier cycle du secondaire. La proportion d'enfants terminant leur scolarité a augmenté dans le primaire comme dans le premier cycle du secondaire. Les résultats d'apprentissage sont en hausse dans près de 70 % des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles. Cette hausse tient en grande partie au fait qu'un nombre croissant d'enfants ont des

enseignants qualifiés. Au total, 39 % des pays pour lesquels des données étaient disponibles comptaient moins de 40 élèves par enseignant formé en 2020, contre 25 % en 2015.

Malgré ces progrès continus, beaucoup reste encore à faire. La proportion d'enfants terminant le primaire n'a cessé d'augmenter, mais pas assez rapidement. L'apprentissage accuse toujours du retard : trois élèves sur cinq ne savent toujours pas lire à la fin du primaire. Les enfants issus de familles pauvres et habitant dans des zones rurales n'apprennent pas autant que leurs camarades des zones urbaines issus de ménages plus aisés. Et bien que l'écart entre les sexes se réduise progressivement, dans la plupart des pays partenaires, les filles ont toujours moins de chances que les garçons de terminer leur scolarité. La pandémie de COVID-19, qui a entraîné la fermeture des écoles et affecté l'éducation de plus d'un milliard d'enfants en 2020, menace de miner des décennies d'avancées durement acquises.

C'est pour autant de raisons, et bien d'autres, que notre ambitieux plan stratégique GPE 2025 est d'une si grande importance. Ce plan définit le changement transformateur nécessaire pour accélérer les progrès en matière d'accès, de résultats d'apprentissage et d'égalité des genres grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs, résilients et adaptés aux réalités du XXI^e siècle. À travers sa campagne de financement « Lève la main », le GPE vise à lever au moins 5 milliards de dollars à l'horizon 2025, et à mobiliser des partenariats et des investissements supplémentaires pour catalyser ces changements dans près de 90 pays et territoires. La réalisation de l'objectif de développement durable N° 4 dépend essentiellement de la transformation des systèmes éducatifs. Le GPE s'engage à réaliser cette transformation, afin qu'aucune fille et qu'aucun garçon ne soit laissé de côté parce qu'elle ou il n'a pas reçu l'éducation nécessaire pour réaliser ses rêves.



Alice P. Albright
Directrice générale
Partenariat mondial pour l'éducation

REMERCIEMENTS

Le Rapport sur les résultats 2021 du Partenariat mondial pour l'éducation est le fruit de la collaboration entre les membres du 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. 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 informations importantes.

Le présent rapport a été préparé grâce aux conseils généreux et substantiels de Nidhi Khattri, responsable de l'équipe chargée des résultats et des performances et de Jo Bourne, directrice technique du GPE. Élisé Wendlassida Miningou a assuré la direction technique du rapport. Le chapitre spécial sur la riposte à la COVID-19 a été rédigé par Katy Bullard, Anne Guison-Dowdy, Kyoko Yoshikawa Iwasaki, Sai Sudha Kanikicharla, Élisé Wendlassida Miningou et Ramya Vivekanandan, avec les contributions de Meg Ahern, Sissy Helguero Arandia, Aditi Desai, Ian Macpherson, Tanvir Muntasim et Anna-Maria Tammi. Le Chapitre 1 a été écrit par Élisé Wendlassida Miningou et Ramya Vivekanandan, avec le concours de Medjy Pierre-Louis. Le Chapitre 2 a été rédigé par Meg Ahern, la consolidation des données étant assurée par Sissy Helguero Arandia. Il a aussi bénéficié des contributions de Stuart Cameron, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Christin McConnell, Helena Murseli et Anna-Maria Tammi. Le Chapitre 3 a été écrit par Katy Bullard, Élisé Wendlassida Miningou et Krystyna Sonnenberg, avec la participation de Margaret Irving et Ramya Vivekanandan. Le Chapitre 4 est l'œuvre de Mafaizath A. Fatoke Dato et Sai Sudha Kanikicharla, la consolidation et la vérification des données étant réalisées par Sissy Helguero Arandia et Kyoko Yoshikawa Iwasaki. Il a en outre bénéficié du concours de Janne Kjaersgaard Perrier. Kyoko Yoshikawa Iwasaki est l'auteure du Chapitre 5,

auquel ont contribué Wilson Idahosa Aiwuyor, Peter Bourke, David Glass, Phuong Nhu Ha, Naoko Hosaka, Ed Lamot, Yulia Makarova, Manuela Mbaikoum, Élisé Wendlassida Miningou, Ireen Mtekateka, Alvine Murielle Tchuathi Sangang et Dan Zhang.

Nous remercions Margarita Focas Licht, qui a relu le rapport dans son intégralité et apporté un grand nombre de suggestions essentielles. Geoff Adlide, Sven Baeten, Jean-Marc Bernard, Stuart Cameron, Jorge Ubaldo Colin Pescina, Aditi Desai, Margaret Irving, Ed Lamot, Ian Macpherson, Yulia Makarova, Christin McConnell, Tanvir Muntasim, Helena Murseli, Janne Kjaersgaard Perrier, Alvine Murielle Tchuathi Sangang, Matthew Smith, Anna-Maria Tammi, Arianne Wessal et Dan Zhang ont aussi fait des commentaires pertinents sur certains chapitres ou sections.

Le présent rapport a été rendu possible grâce au travail inlassable de vérification, d'analyse et de représentation graphique des données réalisé par Sissy Helguero Arandia, Élisé Wendlassida Miningou, Rudraksh Mitra et Kyoko Yoshikawa Iwasaki, et grâce aussi au précieux travail d'analyse des codes et coûts des financements effectué par Sissy Helguero Arandia, Aditi Desai, Kyoko Yoshikawa Iwasaki, Gauri Khanduja, Manuela Mbaikoum, Élisé Wendlassida Miningou, Rudraksh Mitra, Ireen Mtekateka, Alvine Murielle Tchuathi Sangang et Dan Zhang. Meg Ahern a assuré la gestion du projet. Krystyna Sonnenberg et Tianheng Li ont finalisé et produit le rapport, avec le concours de Meg Ahern.

Nous tenons à remercier notre graphiste, Annelie Fouquet, pour son travail remarquable. Par ailleurs, nous remercions Breanna Ridsdel et Chantal Rigaud, qui ont contrôlé la mise en page du rapport, Renata Harper qui y a apporté les premières corrections, Jane Sunderland, qui en a corrigé la version définitive et GSCTI pour la traduction française.



TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	1
REMERCIEMENTS	2
SIGLES	5
APERÇU DES RÉSULTATS	6
RÉSUMÉ ANALYTIQUE	7
INTRODUCTION	11

CHAPITRE SPÉCIAL : SOUTENIR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS POUR RÉPONDRE À LA COVID-19 **14**

A.1. Aperçu de la réponse du GPE à la crise de COVID-19	16
A.2. Financements pour la planification de la riposte à la COVID-19	16
A.3. Financements accélérés COVID-19	18
A.4. Coordination mondiale et régionale, apprentissage et partage des connaissances	23

1 **RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE** **26**

1.1. Évolution des résultats d'apprentissage dans les pays partenaires	28
1.2. Progrès dans l'évaluation des résultats d'apprentissage	31

2 **ÉQUITÉ, ÉGALITÉ DES GENRES ET INCLUSION DANS L'ACCÈS À L'ÉDUCATION** **37**

2.1. Équité dans l'achèvement de l'éducation de base	39
2.2. Enfants non scolarisés	44
2.3. Soutien du GPE à l'équité dans l'éducation de base	49
2.4. Protection et éducation de la petite enfance	51



TABLE DES MATIÈRES

3	DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EFFICIENTS	54
	3.1. Financement national de l'éducation	56
	3.2. Efficience du système éducatif	58
	3.3. Formation et déploiement des enseignants	59
	3.4. Des données pour les systèmes éducatifs	62
4	PLANIFICATION SECTORIELLE, SUIVI ET DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES	66
	4.1. Plans d'éducation	68
	4.2. Suivi sectoriel et dialogue sur les politiques éducatives	73
5	FINANCEMENTS ET PARTENARIAT	81
	5.1. Portefeuille de financements	83
	5.2. Performance des financements de mise en œuvre	86
	5.3. Efficacité de l'aide	92
	5.4. Financement des bailleurs de fonds	95
	5.5. Renforcer le Partenariat	96
	RÉFÉRENCES	98
	ANNEXES	101

SIGLES

A4L	Évaluation au service des apprentissages	OSC	Organisation de la société civile
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique	PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
ANLAS	Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages	PP	Pays partenaire
BELDS	Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle	*PPFC	Pays partenaire touché par la fragilité et les conflits
EGMA	Évaluation des aptitudes en mathématiques dans les petites classes	NEQMAP	Réseau sur le suivi de la qualité de l'éducation en Asie-Pacifique
EGRA	Évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes	KIX	Mécanisme de partage de connaissances et d'innovations
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance	SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation	TALENT	Enseignement et apprentissage : Réseau d'éducateurs pour la transformation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation	UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO	HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
ODD	Objectif de développement durable	UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
OECS	Organisation des États des Caraïbes orientales		

* Jusqu'ici, le Secrétariat du GPE utilisait l'expression « pays en développement partenaire (PDP) » pour désigner tous les pays membres du partenariat. De plus, au lieu de « pays touchés par la fragilité et les conflits (PFC) », nous avons adopté l'expression « pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC). »



APERÇU DES RÉSULTATS

IMPACT

BUT 1

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

#1

-

Proportion des pays partenaires enregistrant une amélioration des acquis scolaires.

#2

-

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

BUT 2

Renforcement de l'équité de l'égalité des genres et de l'inclusion

#3

32,7 M

d'enfants ont bénéficié d'une aide du GPE depuis 2015.

#4a

76 %

des enfants ont achevé le cycle d'enseignement primaire.

#4b

53 %

des enfants ont achevé le premier cycle d'enseignement secondaire.

#5a

69 %

des pays partenaires ont atteint ou presque la parité entre les genres concernant le taux d'achèvement du primaire.

#5b

56 %

des pays partenaires ont atteints ou presque la parité entre les genres concernant le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire.

#6

41 %

des enfants en âge de suivre un enseignement préscolaire étaient scolarisés.

#7a

18 %

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

#7b

31 %

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

#8a

1,30

Les filles en âge de fréquenter le primaire étaient 1,3 fois plus susceptibles que les garçons de ne pas être scolarisées.

#8b

1,07

Les filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire étaient 1,07 fois plus susceptibles que les garçons de ne pas être scolarisées.

#9

53 %

des pays partenaires ont enregistré une amélioration notable sur l'indice d'équité depuis 2010.

RÉSULTATS

BUT 3

Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces

#10

68 %

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

#11

-

Répartition équitable des enseignants.

#12

39 %

des pays partenaires comptaient moins de 40 élèves par enseignant formé.

#13

-

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

#14

33 %

des pays partenaires ont communiqué à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs de l'éducation.

#15

48 %

des pays partenaires disposent d'un système d'évaluation des acquis scolaires répondant aux normes de qualité.

À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 1

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

#16a

91 %

Proportion des plans d'éducation qui satisfont aux normes de qualité.

#16b

77 %

Proportion des plans d'éducation qui ont des stratégies dédiées à l'enseignement et l'apprentissage répondant aux normes de qualité.

#16c

77 %

Proportion des plans d'éducation qui ont des stratégies dédiées à l'équité répondant aux normes de qualité.

#16d

77 %

Proportion des plans d'éducation qui ont des stratégies dédiées à l'efficacité répondant aux normes de qualité.

#17

100 %

des pays partenaires ayant présenté une requête de financement au GPE ont publié des données à l'échelon national.

OBJECTIF 2

Encourager la responsabilité mutuelle par un dialogue sur les politiques éducatives et un suivi inclusifs.

#18

88 %

des revues sectorielles conjointes ont satisfait aux normes de qualité.

#19

66 %

des groupes locaux des partenaires de l'éducation étaient composés de représentants de la société civile et des organisations d'enseignants.

OBJECTIF 3

Des financements du GPE efficaces et efficaces

#20

89 %

Proportion de financements utilisés pour soutenir les SIGE et les systèmes d'évaluation des acquis scolaires.

#21

108 %

des financements de mise en œuvre ont atteint leur cible concernant la distribution de manuels scolaires.

#22

77 %

des financements de mise en œuvre ont atteint leur cible concernant la formation d'enseignants.

#23

78 %

des financements de mise en œuvre ont atteint leur cible concernant la construction de salles de classe.

#24a

100 %

des requêtes de financement de mise en œuvre ont défini des cibles pour la part variable.

#24b

67 %

des financements de mise en œuvre ont atteint les cibles de la part variable.

#25

81 %

des financements de mise en œuvre étaient en bonne voie d'exécution.

À L'ÉCHELLE MONDIALE

OBJECTIF 4

Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

#26

51,3

millions de dollars versés au GPE par des bailleurs de fonds non traditionnels depuis 2015.

#27

100 %

des annonces de contribution ont été honorées.

#28

71 %

des bailleurs de fonds du GPE ont augmenté ou maintenu leur aide publique au développement pour l'éducation.

#29

44 %

des financements de mise en œuvre cadrent avec les systèmes nationaux.

#30

36 %

des financements de mise en œuvre ont été cofinancés ou mis en commun au niveau du secteur.

#31

92 %

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

OBJECTIF 5

Renforcer le partenariat

#32

s/o

Proportion des pays partenaires et des autres partenaires faisant état d'une plus grande clarté des rôles.

#33

100

produits du savoir de nature technique ont été réalisés depuis 2016.

#34

126

actions de plaidoyer ont été conduites depuis 2016.

#35

100 %

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

#36

48 %

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 publiés.

Statut des indicateurs	Symboles
Cible atteinte en 2020	N N N N
Cible non atteinte en 2020	N
Pas de cible en 2020	N N
Données insuffisantes	- - -
Non communiqué	s/o

*Voir la **théorie du changement** du GPE page 13. 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. Voir le cadre des résultats dans son intégralité à l'**annexe A**.

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) mobilise les énergies à l'échelle mondiale et nationale pour offrir à tous une éducation et un apprentissage équitables et de qualité. Le présent rapport est le dernier pour le Plan stratégique 2016-2020 (Plan stratégique GPE 2020). Il donne un aperçu des évolutions survenues entre 2016 et 2020, présente les progrès par rapport au cadre de résultats du Plan stratégique GPE 2020 et décrit les activités du partenariat en 2020. L'aperçu des résultats à la page 6 montre les progrès en ce qui concerne les 37 indicateurs par rapport aux cibles fixées pour 2020, alors que le présent résumé s'attarde sur les évolutions observées.

La crise de COVID-19 a déclenché une situation d'urgence sans précédent dans le secteur de l'éducation. Dans les deux semaines qui ont suivi la déclaration de la pandémie, le GPE a annoncé de nouveaux financements destinés à aider les pays à planifier leurs ripostes dans le secteur de l'éducation et à mettre en œuvre les premières mesures urgentes. Le GPE a ensuite activé un soutien sous forme de financements accélérés d'un montant de 500 millions de dollars américains afin d'aider les pays à maintenir les apprentissages et préparer une réouverture des écoles sans risque. Un financement mondial de 25 millions de dollars a permis de renforcer les partenariats et le partage des connaissances axées sur la promotion de la continuité de l'apprentissage et la préparation aux crises futures. En raison des retards dans la communication des rapports, la plupart des données des indicateurs au niveau de l'impact et des résultats présentées dans le présent rapport ne rendent pas encore compte des effets de la pandémie.

NIVEAU DE L'IMPACT : QUALITÉ DES APPRENTISSAGES, ACCÈS ET ÉQUITÉ

Au niveau de l'impact, le Plan stratégique GPE 2020 avait pour but de s'assurer qu'un nombre plus important d'enfants, particulièrement ceux qui sont défavorisés, peuvent aller à l'école et apprendre. Pendant toute la période du Plan stratégique GPE 2020, des progrès ont été enregistrés sur l'ensemble des indicateurs d'impact. La qualité des systèmes

d'évaluation des acquis scolaires, la proportion d'enfants achevant le premier cycle de l'enseignement secondaire et l'équité dans le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire par genre, richesse et zone de résidence (rurale ou urbaine) se sont régulièrement améliorées jusqu'à atteindre les cibles. La proportion d'enfants achevant le primaire s'est améliorée de manière constante, mais pas suffisamment rapide. Quant aux inscriptions dans le préscolaire, elles se sont raffermies après un fléchissement au départ.

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables sont au cœur de la mission du GPE et les 775 millions de dollars au titre de financements de mise en œuvre approuvés durant la période 2016-2020 ont été consacrés à des activités visant principalement à améliorer la qualité des apprentissages. Les résultats d'apprentissage se sont améliorés dans 70 % des 27 pays partenaires disposant de données pour les périodes 2010-2015 et 2016-2019. Les scores de l'apprentissage ont, pour leur part, augmenté de 2,4 % en moyenne par an au cours des dix dernières années, bien que les données ne rendent pas encore compte des conséquences de la COVID-19. Toutefois, les progrès doivent se poursuivre dans ces domaines. Trois élèves sur cinq sont incapables de lire à la fin du primaire dans les 32 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles. Si l'on tient compte des enfants non scolarisés, trois enfants de 10 ans sur quatre ne savent pas lire dans les 28 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles. De surcroît, des disparités importantes dans les résultats d'apprentissage persistent à l'intérieur des pays et d'un pays à l'autre, les enfants des ménages pauvres ou des zones rurales étant plus susceptibles d'être défavorisés.

Les systèmes d'évaluation des acquis scolaires doivent absolument être solides pour améliorer tant les résultats d'apprentissage que l'équité en matière d'apprentissage, et des améliorations ont été notées à cet égard : au total, 48 % des systèmes d'évaluation des acquis scolaires répondaient aux normes de qualité en 2020, contre 40 % en 2015. Dans l'ensemble, ces améliorations sont intervenues entre 2015 et 2018, mais les progrès ont continué depuis lors dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC). La proportion de financements de mise en œuvre en appui

aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires a augmenté, passant de 67 % en 2016 à 83 % en 2020.

Pour garantir un apprentissage de qualité à tous, il est essentiel qu'un plus grand nombre d'enfants, particulièrement les plus marginalisés, puissent aller à l'école et recevoir une éducation complète. La proportion d'enfants achevant l'éducation de base s'est améliorée régulièrement pendant la période du Plan stratégique GPE 2020, d'après les données les plus récentes de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui datent de 2018. La proportion d'enfants achevant leur scolarité dans les pays partenaires a augmenté de 72 à 76 % dans le cycle primaire, et de 49 à 53 % au premier cycle du secondaire.

L'on parviendra à l'équité dans l'accès à l'éducation lorsque tous les enfants, quelle que soit leur condition, auront des chances égales d'aller au bout de leur scolarité. Plus de 615 millions de dollars au titre des financements de mise en œuvre approuvés au cours de la période 2016-2020 étaient destinés à des activités promouvant spécifiquement l'équité, l'égalité des genres et l'inclusion. Même si les enfants des familles nanties, les enfants vivant en milieu urbain et les garçons restent plus susceptibles en moyenne d'achever le premier cycle de l'enseignement secondaire, les disparités observées à cet égard se sont réduites pendant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. En moyenne dans l'ensemble du GPE, les enfants ruraux ont 50 % de chances de terminer le premier cycle du secondaire comparé aux enfants urbains, contre 47 % en 2015, année de référence. Les enfants des familles les plus démunies ont 30 % de chances d'aller au bout du premier cycle du secondaire comparé à leurs camarades de familles plus nanties, contre 25 % à l'année de référence. Et la parité entre les genres s'est améliorée de 3 points de pourcentage depuis 2015. Seule la disparité entre milieux ruraux et urbains dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ne s'est pas beaucoup améliorée ; en revanche, les progrès dans la parité en relation avec le genre et la richesse ont été plus importants dans les PPFC que dans l'ensemble des pays partenaires. Au total, 98 % et 83 % des financements accélérés COVID-19 ont soutenu des activités prêtant assistance aux enfants marginalisés respectivement durant la phase d'atténuation et la phase de relance.

Dans la plupart des pays partenaires, les filles ont toujours moins de chances de terminer leur scolarité, mais l'écart entre elles et les garçons se resserre lentement. Cet écart est

particulièrement prononcé dans les PPFC, mais il s'est resserré plus rapidement dans ces pays, surtout au primaire, au cours des dernières années : 61 % des PPFC se rapprochent de la parité entre les filles et les garçons à la fin du cycle primaire, contre 46 % en 2015, année de référence. En comparaison, les pays partenaires dans leur ensemble ont progressé plus modestement vers la parité en passant de 64 à 69 %. De surcroît, la grande majorité des pays partenaires dans lesquels l'accès et l'équité se sont améliorés pendant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 étaient les PPFC¹. Au total, 64 % et 77 % des financements accélérés COVID-19 ont financé des activités visant spécifiquement les obstacles à l'éducation des filles respectivement durant la phase d'atténuation et la phase de relance².

Le GPE accorde une place de premier plan à l'appui qu'il apporte aux pays touchés par la fragilité et les conflits, et pondère ses allocations financières en faveur des PPFC de manière à accorder à ces pays un soutien plus important dès le départ. Entre 2016 et 2020, 78,5 % de tous les financements de mise en œuvre approuvés, soit 1,7 milliard de dollars au total, étaient destinés aux PPFC. Le GPE encourage l'inclusion des réfugiés et des enfants déplacés dans les systèmes éducatifs nationaux et collabore avec des partenaires, comme le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), le Fonds Éducation sans délai, l'UNICEF et la Banque mondiale pour répondre aux besoins de ces populations. Au total, 20 % et 11 % des financements accélérés COVID-19 ont financé des activités visant spécifiquement les réfugiés et les enfants déplacés respectivement durant la phase d'atténuation et la phase de relance.

L'éducation et la protection de la petite enfance constituent un investissement indispensable pour améliorer aussi bien les résultats des enfants que l'équité, car elles réduisent l'impact des inégalités sociales sur les résultats en matière d'éducation. Le taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire est passé de 36 % à 41 % au cours de la période 2016-2020, le nombre de filles inscrites égalant quasiment celui des garçons. Outre les financements de mise en œuvre d'un montant de 158,2 millions de dollars consacrés durant la période examinée à l'éducation et à la protection de la petite enfance ainsi que l'assistance technique directe fournie aux pays partenaires, l'Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle (BELDS) a prêté soutien à l'éducation et à

1. Sur la base de cinq indicateurs : les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, la parité dans les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire et l'indice d'équité (des taux d'achèvement dans le premier cycle du secondaire). Sur les 61 pays partenaires formant la cohorte de départ, les pays pour lesquels des données étaient disponibles et qui ont progressé au regard des cinq indicateurs sont l'Afghanistan, les Comores, la Côte d'Ivoire, le Honduras, le Libéria, le Niger, le Soudan, le Togo et le Yémen. Sur ces neuf pays, sept figuraient dans la catégorie des PPFC.

2. Les activités visant à promouvoir plus largement l'égalité des genres se retrouvent dans les activités destinées à aider les enfants marginalisés, mentionnées plus haut.

la protection de la petite enfance à l'échelle nationale et mondiale. Plus de 66 % des financements accélérés COVID-19 ciblaient notamment l'enseignement préscolaire.

Le GPE considère que le soutien à l'inclusion des enfants handicapés dans une éducation de qualité est une priorité et fournit à cette fin des orientations, de l'assistance technique et des financements en faveur d'interventions inclusives. Durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, 45,5 millions de dollars au titre des financements de mise en œuvre ont été consacrés à l'éducation inclusive au profit des enfants handicapés. En outre, plus de 81 % des financements accélérés COVID-19 comportaient des mesures visant l'inclusion des enfants handicapés pendant la fermeture des écoles, sous forme de leçons à distance accessibles, de documents en braille, d'appareils fonctionnels et de promotion de programmes de soutien supplémentaire.

NIVEAU DES RÉSULTATS : DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EFFICIENTS

Le renforcement des systèmes éducatifs est essentiel pour améliorer durablement l'équité et la qualité des apprentissages. Un système éducatif robuste repose sur des données précises et actualisées, qui guident l'élaboration de politiques éducatives efficaces. Il a besoin en outre de ressources humaines et financières suffisantes, utilisées rationnellement, pour une mise en œuvre efficace des politiques. Les financements de mise en œuvre approuvés entre 2016 et 2020 ont consacré 653,2 millions de dollars à des activités d'appui au renforcement des systèmes, au moyen de l'assistance technique, de subventions aux écoles, de formation des enseignants et de renforcement des systèmes de données.

L'indicateur sur le nombre d'élèves par enseignant formé dans l'enseignement primaire s'est amélioré dans tous les pays partenaires. Au total, 39 % des pays partenaires pour lesquels des données étaient disponibles comptaient moins de 40 élèves par enseignant formé en 2020, contre 25 % en 2015. Malgré ces améliorations, le nombre de pays disposant de données pour cet indicateur a baissé, passant de 55 en 2015 à 41 en 2020, soulignant ainsi la nécessité de renforcer les systèmes de données, particulièrement dans les PPF.

D'une manière générale, la communication des données à l'Institut de statistique de l'UNESCO n'a pas évolué, indiquant ainsi qu'il faut élaborer des stratégies plus efficaces pour renforcer les systèmes de données. Entre 2015 et 2020, le pourcentage de pays partenaires communiquant à l'ISU des données sur au moins dix des douze indicateurs tournait autour de 30 % la plupart des années, depuis l'année de référence.

Il a atteint 33 % en 2020, bien que plusieurs pays partenaires disposent de données au niveau national. Cependant, la communication des données à l'ISU a quelque peu progressé dans les pays consacrant une part plus importante des financements du GPE au renforcement des systèmes de données. Par exemple, le nombre moyen d'indicateurs clés pour lesquels des données sont communiquées à l'ISU est passé de sept en 2015 à neuf en 2020 dans les pays ayant consacré plus de 5 % des financements de mise en œuvre reçus aux systèmes de données. Mais il est resté à sept indicateurs dans les autres pays (ceux qui consacrent moins de 5 % aux données et les pays n'ayant pas bénéficié des financements de mise en œuvre du GPE).

Les données issues de 26 pays partenaires indiquent qu'en moyenne, 41 % de l'ensemble des dépenses d'éducation sont liés au coût des redoublements et des décrochages. Pour autant, l'efficacité s'est améliorée entre 2015 et 2019 : on a atteint le même niveau de résultats d'éducation en employant environ 1,29 % moins de ressources chaque année au cours de cette période³. Le Plan stratégique GPE 2025 portera une attention particulière à l'efficacité dans le financement national.

Le renforcement et la pérennisation des systèmes éducatifs passent par un financement national solide et les pays partenaires sollicitant des financements de mise en œuvre devaient s'engager à maintenir la part des dépenses publiques en faveur de l'éducation à 20 % ou plus de leur budget national, ou à augmenter les dépenses d'éducation pour se rapprocher de la cible des 20 %. En 2020, 68 % des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles ont satisfait à ces critères, contre 64 % en 2015, année de référence. Le Secrétariat a progressivement accordé un intérêt particulier au financement national au cours de la période examinée, 92 % des visites effectuées par son personnel dans les pays partenaires en 2020 étant consacrées à la question, contre 47 % en 2015.

OBJECTIFS AU NIVEAU DES PAYS : PLANIFICATION SECTORIELLE, SUIVI ET DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

La qualité des plans sectoriels de l'éducation était l'une des priorités du Plan stratégique GPE 2020 et 90 % de ces plans satisfaisaient à au moins cinq des sept critères de qualité à la fin de la période, contre 58 % en 2015, année de référence. La qualité moyenne des plans endossés après mars 2020 a baissé, montrant les effets de la pandémie de COVID-19 sur la capacité des pays à préparer des plans sectoriels de l'éducation. La proportion de plans se conformant aux critères de qualité du GPE en ce qui concerne les stratégies pour un

3. Sur la base d'un modèle stochastique innovant ; plus de détails à l'encadré 3.1 du chapitre 3.

enseignement et un apprentissage de qualité, l'efficacité et l'équité a fortement progressé durant la période 2016-2018 en particulier, même si tous les indicateurs ont montré des signes d'amélioration entre 2015, l'année de référence, et 2020. Durant la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, le partenariat a alloué plus de 30,6 millions de dollars à 59 pays partenaires en appui à la préparation de plans sectoriels de l'éducation.

Les revues sectorielles conjointes sont importantes pour le suivi de la mise en œuvre des plans et la qualité de ces revues, en moyenne, s'est considérablement améliorée, quoiqu'irrégulièrement, entre 2015 et 2020 : 88 % répondaient aux normes de qualité, contre 29 % en 2015. Cependant, 15 revues sectorielles conjointes seulement ont été organisées en 2020 contre 26 en moyenne au cours des cinq années précédentes, ce qui limite quelque peu les conclusions qu'on pourrait tirer. Toujours est-il que les revues sectorielles réalisées au cours des dernières années du Plan stratégique du GPE étaient de meilleure qualité sur l'ensemble des dimensions, surtout du point de vue de leur fonction probante et d'outil d'élaboration des politiques publiques.

Le niveau d'inclusion des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation s'est amélioré durant la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. En 2020, 66 % de pays comptaient des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants au sein de leurs groupes d'éducation, contre 44 % en 2016, année de référence. Les organisations d'enseignants sont, en moyenne, les moins susceptibles d'être représentées, 68 % de pays les intégrant dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation tandis que 94 % de pays y intègrent les organisations de la société civile ; quoi qu'il en soit, le niveau d'inclusion des deux groupes a régulièrement augmenté depuis l'année de référence.

OBJECTIFS AU NIVEAU MONDIAL : FINANCEMENTS ET PARTENARIAT

Le Plan stratégique GPE 2020 visait au niveau mondial à mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité en faveur de l'éducation et à renforcer le partenariat. Durant cette période, le GPE a approuvé 145 financements de mise en œuvre importants d'une valeur de 2,6 milliards de dollars, dont 64 % furent alloués aux PPFC. En 2020, le GPE a approuvé 104 financements de mise en œuvre majeurs d'une valeur de 1,47 milliard de dollars et a décaissé 818 millions de dollars, un niveau jamais atteint depuis la création du partenariat. Ces chiffres englobent 66 financements accélérés COVID-19 d'un montant de 467 millions de dollars, en plus des financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation ordinaires.

Les pays peuvent accéder aux ressources du fonds à effet multiplicateur en mobilisant 3 dollars d'un financement extérieur nouveau et complémentaire pour chaque dollar issu de ce fonds. Depuis son lancement en 2018 jusqu'en décembre 2020, 17 pays ont obtenu 136,6 millions de dollars de financements du fonds à effet multiplicateur, de qui devrait permettre de mobiliser 552,4 millions de dollars de cofinancement auprès de 20 partenaires de développement.

La performance globale des financements de mise en œuvre depuis l'année de référence est irrégulière, l'exécution de 81 % d'entre eux ayant été jugée en bonne voie en 2020, comparée à 80 % en 2016. Il apparaît dans les pays partenaires que la COVID-19 compromet la mise en œuvre des activités prévues dans le cadre de la plupart des financements. Les causes les plus courantes des retards sont liées à des risques externes indépendants du programme, comme l'instabilité politique et les grèves d'enseignants, exacerbées par la COVID-19.

La proportion de financements alignés sur les systèmes nationaux a augmenté, passant de 34 % en 2015 à 44 % en 2020, principalement après l'introduction en 2017 de la feuille de route pour l'alignement. Toutefois, la proportion de cofinancements ou de financements mis en commun à l'échelle sectorielle a légèrement reculé depuis l'année de référence, particulièrement pour les PPFC. Dans l'ensemble des pays partenaires, cette proportion était de 36 % en 2020, moins que les 40 % de 2015, mais mieux que les 31 % de 2019.

En 2020, les bailleurs de fonds ont apporté 882 millions de dollars au GPE, soit la contribution annuelle la plus élevée depuis la création du partenariat en 2002, et une augmentation de 46 % par rapport à la contribution annuelle moyenne durant la période 2016-2019. Les contributions cumulées des bailleurs de fonds non traditionnels, comme les fondations ou les pays non membres du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (CAD-OCDE), ont plus que décuplé, passant de 5 millions de dollars à 51,3 millions de dollars pendant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020.

Globalement, les résultats du Plan stratégique GPE 2020 montrent que des progrès importants ont été faits, notamment en ce qui concerne l'accès, l'équité et l'efficacité. La planification et le suivi sectoriels, l'harmonisation des financements et d'autres éléments clés de la fourniture d'une éducation de qualité bénéficient aussi d'un éventail d'outils améliorés. Les efforts doivent cependant être redoublés pour préserver ces acquis en dépit de la pandémie de COVID-19, puis être accélérés pour pouvoir réaliser l'objectif de développement durable 4 à l'horizon 2030. Ce sera la priorité du partenariat dans les années à venir.



INTRODUCTION

Le Partenariat mondial pour l'éducation est à la fois le plus grand fond d'envergure mondiale dont l'unique vocation est de transformer le secteur de l'éducation dans les pays à faible revenu, et un partenariat unique, regroupant plusieurs intervenants. Créé en 2002, il s'emploie à promouvoir une éducation de qualité afin d'offrir à chaque fille et à chaque garçon de l'espoir, des possibilités et des moyens d'action.

Le GPE est arrivé à la fin de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. Ce Plan, établi pour la période 2016-2020, définissait une série de mesures ambitieuses en vue de 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 genres 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. Les informations détaillées sur le nouveau Plan stratégique du GPE pour la période 2021-2025 (Plan stratégique GPE 2025) sont disponibles en ligne et les prochains rapports en présenteront les résultats¹.

Le présent rapport sur les résultats est le dernier au titre du Plan stratégique GPE 2020. Il présente les progrès et les

réalisations du partenariat, mesurés à l'aune des jalons fixés pour 2019-2020 dans le cadre de résultats. Il décrit aussi les progrès accomplis par le GPE durant la mise en œuvre de son Plan stratégique 2020. Ce rapport informe donc le partenariat des avancées réalisées et des problèmes existants et entend faciliter la prise de décisions sur les actions futures. Il ne vise pas à évaluer l'impact du GPE, cette fonction ayant été exécutée dans le cadre de plusieurs évaluations, conformément à la stratégie de suivi et d'évaluation de 2017. Toutefois, lorsque les résultats de ces évaluations sont connus, le rapport les présente pour compléter les constats qu'il fait et enrichir le message adressé au partenariat.

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 l'action à mener pour atteindre le premier but stratégique : des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables. La théorie du changement posait 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 de genres et de l'inclusion (but 2). Des systèmes éducatifs nationaux renforcés, efficaces et efficaces dépendent quant à eux i) d'une planification sectorielle de l'éducation et d'une mise en œuvre des politiques de qualité, ii) de la responsabilité mutuelle et d'une concertation inclusive sur les politiques à mener, et iii) de la gestion efficiente des financements du GPE, qui sont les trois objectifs stratégiques du partenariat à l'échelon des pays.

À l'échelle mondiale, les objectifs stratégiques du GPE 2020 étaient i) de mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité, et ii) de renforcer le partenariat. Les activités qui sous-tendaient les objectifs stratégiques au niveau mondial étaient 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

1. GPE, *Plan stratégique GPE 2025* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-strategique-gpe-2025>.

des objectifs du Plan stratégique GPE 2020. La théorie du changement s'accompagnait d'un cadre de résultats pour le Plan stratégique GPE 2020 qui englobait une série de 37 indicateurs de réalisation des buts et objectifs de la stratégie du GPE. À chacun de ces indicateurs était associé un ensemble de jalons et de cibles permettant de suivre les progrès réalisés par le partenariat de 2015 à 2020 (voir [annexe A](#)). Les données relatives à ces indicateurs étaient recueillies auprès des pays partenaires et à partir de bases de données internationales, telles que celle de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), ainsi qu'auprès du Secrétariat du GPE.

COMPRENDRE LES RÉSULTATS PRÉSENTÉS

La plupart des données qu'utilise le GPE pour les indicateurs de résultats et d'impact des buts stratégiques du Plan stratégique GPE 2020 proviennent de l'ISU, d'enquêtes auprès des ménages et de programmes d'évaluation des acquis scolaires, et datent d'au moins deux ans, du fait du temps nécessaire à l'ISU pour collecter, traiter, analyser et publier ces informations. Pour cette raison, certaines des données de 2020 correspondent à des résultats de 2018 qui, eux-mêmes, sont le fruit de mesures prises avant 2018. Par conséquent, ces

données ne rendent pas totalement compte des réalisations du partenariat durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. L'indisponibilité des données en 2020 pour certains indicateurs n'a pas permis d'évaluer la performance du partenariat par rapport aux cibles pour 2020. En raison de l'actualisation des données et d'autres problèmes connexes, certaines des cibles fixées pour 2020 peuvent ne pas être pertinentes et l'examen de l'évolution des indicateurs peut permettre de mieux apprécier les progrès du partenariat. En dépit de ces difficultés liées aux données, ce dernier rapport de résultats du Plan stratégique GPE 2020 décrit de manière complète dans quelle mesure le partenariat a atteint les buts et objectifs de son Plan stratégique.

La pandémie de COVID-19 a posé des défis importants au partenariat en général et au Plan stratégique GPE 2020 en particulier, tel qu'il ressort de certains indicateurs du cadre de résultats en 2020. Le rapport sur les résultats de cette année consacre un chapitre spécial à la riposte du GPE à la pandémie. Il décrit les répercussions de la pandémie sur le secteur de l'éducation en général et les instruments déployés par le partenariat pour contribuer à atténuer ces effets et stimuler la reprise dans le secteur au lendemain de la pandémie.

BUTS



IMPACT

1. DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE MEILLEURS ET PLUS ÉQUITABLES

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables grâce à un enseignement et un apprentissage de qualité

2. RENFORCEMENT DE L'ÉQUITÉ, DE L'ÉGALITÉ DES SEXES ET DE L'INCLUSION

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



RÉSULTATS

3. DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION EFFICACES ET EFFICIENTS

Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces offrant des services d'éducation équitables et de qualité pour tous



THÉORIE DU CHANGEMENT

OBJECTIFS



À L'ÉCHELON DES PAYS

1. RENFORCER LA PLANIFICATION DES POLITIQUES DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

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

2. ENCOURAGER LA RESPONSABILITÉ MUTUELLE

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

3. VEILLER À L'EFFICACITÉ ET À L'EFFICACITÉ DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'AIDE DU GPE

Soutien efficace 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



À L'ÉCHELLE MONDIALE

4. MOBILISER DES FINANCEMENTS PLUS IMPORTANTS ET DE MEILLEURE QUALITÉ

5. RENFORCER LE PARTENARIAT



On étudie à la maison, les écoles étant fermées à cause du coronavirus.
Rwanda

Crédit : UNICEF/Kanobana



CHAPITRE SPÉCIAL :

soutenir les systèmes éducatifs
pour répondre à la COVID-19

CHAPITRE SPÉCIAL : SOUTENIR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS POUR RÉPONDRE À LA COVID-19

Alors que la planète peine à faire face aux innombrables situations d'urgence provoquées par la COVID-19, les conséquences de la pandémie dans le domaine de l'éducation ne sauraient être sous-estimées. La pandémie est à l'origine de la crise la plus grave de notre ère dans le secteur, plus encore dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

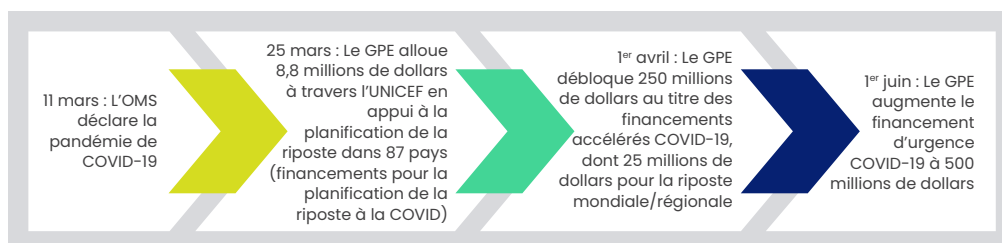
Les mesures de confinement imposées à l'échelle mondiale ont entraîné la fermeture des écoles dans bon nombre de pays partenaires du GPE, ce qui devrait occasionner des pertes d'apprentissage et augmenter les taux d'abandon scolaire. Les plus touchés sont les enfants défavorisés, particulièrement les filles, les enfants handicapés, les enfants des zones reculées ou de familles démunies ainsi que les réfugiés et les enfants déplacés. Les enfants des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) sont susceptibles de prendre encore plus de retard parce qu'ils ont généralement moins accès aux enseignements à distance. La COVID-19 poursuivant sa progression, certaines des familles les plus vulnérables peuvent perdre l'espoir de voir leurs enfants rattraper les apprentissages perdus, alors même que les conséquences sanitaires et économiques de la pandémie poussent précocement les enfants vers le travail et le mariage. En clair, des millions d'enfants risquent de ne jamais retourner à l'école.

Dès le début de la crise en mars 2020, le GPE a annoncé de nouveaux financements destinés à aider les pays à planifier et exécuter leur riposte à la COVID-19 dans le domaine de l'éducation. S'appuyant sur tous les partenaires, le GPE a activé le partage des connaissances transnational, prêté soutien à la société civile et engagé un effort de sensibilisation mondial dans le but d'aider les pays à planifier et mettre en œuvre des ripostes efficaces. Ce chapitre spécial complète le rapport sur les résultats ordinaire du GPE en donnant un aperçu des financements et autres mesures prises pour doter les pays des moyens de réagir face à la crise. L'évaluation de l'appui apporté par le GPE en réponse à la COVID-19 est aussi en cours.

FIGURE A. 1.

LE GPE A RÉAGI TRÈS TÔT À LA PANDÉMIE.

Calendrier du déploiement de l'aide du GPE face à la COVID-19



Source : Secrétariat du GPE.

Les requêtes de financement au titre du guichet de financement accéléré de la riposte à la COVID-19 devaient se fonder sur les plans de riposte nationaux, dont bon nombre avaient été élaborés grâce aux financements pour la planification des ripostes à la COVID-19 du GPE.^a Les fonds du GPE devaient aussi être complétés par des ressources émanant d'autres sources d'aide face à la COVID-19. De surcroît, la priorité devait être d'atteindre les populations vulnérables, notamment les filles, les enfants handicapés, pauvres ou déplacés, qui sont les plus susceptibles de prendre davantage de retard durant la pandémie. Le groupe local des partenaires de l'éducation dans chaque pays est censé participer activement aux activités diverses menées le long du cycle du financement accéléré, du choix de l'agent partenaire au suivi du financement en passant par l'endossement de la proposition.

a. « À la demande du Conseil du GPE, les requêtes doivent clairement mettre en évidence le lien avec le plan de réponse et préciser l'utilité de ces financements, la capacité à les utiliser dans le délai de mise en œuvre et l'accent mis sur les plus vulnérables ». GPE, *Directives relatives au guichet de financement accéléré de la riposte au COVID-19* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, avril 2020), <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-11-GPE-guide-financement-COVID-19.pdf>.

A.1. APERÇU DE LA RÉPONSE DU GPE À LA CRISE DE COVID-19

Après la déclaration de la pandémie de COVID-19, le GPE s'est mobilisé pour y apporter une réponse coordonnée et fournir des financements aux pays partenaires en vue de la planification et de la mise en œuvre de leur riposte face à la crise (voir **figure A.1**, **encadré A.1** et **annexe E**). À ce jour, le GPE a mobilisé 509 millions de dollars, dans le cadre de ce qui apparaît comme l'un des programmes d'aide extérieure le plus rapide et le plus important dédié à l'éducation en réponse à la pandémie (**figure A.2**).

Dans les deux semaines qui ont suivi la déclaration de la pandémie de COVID-19 en mars 2020, le GPE a apporté sans tarder son soutien pour faire face à la situation d'urgence et planifier la riposte sous la forme d'une allocation multinationale de 8,8 millions de dollars¹ à 87 pays partenaires et pays éligibles, administrée par l'UNICEF, l'agent partenaire². Au 1^{er} avril 2020, le GPE avait mobilisé un premier montant

de 250 millions de dollars en faveur de 67 pays partenaires éligibles par le biais d'un nouveau guichet de financement accéléré consacré spécialement à la riposte à la COVID-19 et aux mesures de relèvement, dont 25 millions de dollars pour les réponses mondiales ou régionales à la crise³. Au 1^{er} juin 2020, un montant supplémentaire de 250 millions de dollars était mis à disposition pour répondre à la forte demande des pays⁴.

A.2. FINANCEMENTS POUR LA PLANIFICATION DE LA RIPOSTE À LA COVID-19

Dans le cadre des financements pour la planification de la riposte à la COVID-19⁵, chaque pays a reçu une allocation de 70 000 dollars ou 140 000 dollars afin de financer des interventions dans trois grands domaines⁶ : 1) renforcer la réponse à la pandémie au niveau du système éducatif, 2) apporter un appui à la planification et la mise en œuvre

1. 8,2 millions de dollars sans la commission de l'agent partenaire.

2. Voir le communiqué de presse du GPE intitulé : « Le Partenariat mondial pour l'éducation annonce un financement de 8,8 millions de dollars pour aider l'UNICEF dans sa réponse au COVID-19 », du 25 mars 2020, <https://www.globalpartnership.org/fr/news/le-partenariat-mondial-pour-leducation-annonce-un-financement-de-9-millions-pour-aider-lunicef>.

3. Les pays éligibles au financement accéléré COVID-19 sont ceux qui sont admis à bénéficier du financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, suivant la liste établie par le GPE pour la période 2018-2020.

4. Cette décision a été motivée par le grand nombre de pays sollicitant les financements COVID-19 du GPE et les effets manifestement positifs de l'effort concerté engagé par les pays partenaires, les agents partenaires et les groupes locaux des partenaires de l'éducation pour élaborer des plans de riposte nationaux et s'y aligner tous. Cette allocation supplémentaire a permis aux pays éligibles qui ne l'avaient pas encore fait de solliciter un financement accéléré dans le respect des critères fixés, principalement liés aux montants maximums alloués, au délai de dépôt des requêtes et à l'élaboration d'un plan national de riposte à la COVID dans le secteur de l'éducation. Certes, le Conseil a rendu ce financement supplémentaire possible grâce aux ajustements effectués dans les montants des autres guichets de financement et aux fonds reportés. Mais il a aussi relevé le fait, important, que les bailleurs de fonds aient pleinement honoré les engagements pris et les a invités (bailleurs traditionnels comme nouveaux) à contribuer davantage. Voir GPE, « Décision sur le guichet de financement COVID-19 » (réunion du Conseil d'administration du 29 mai 2020), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/decision-sur-le-guichet-de-financement-covid-19-mai-2020>. Des contributions supplémentaires au guichet de financement du GPE pour la riposte à la COVID-19 sont venues des pays donateurs suivants : Allemagne (25 millions d'euros), Finlande (2 millions d'euros) et Suède (14 millions de SEK).

5. Quatre-vingt-sept pays ont reçu des financements pour la planification de la riposte à la COVID-19 : 74 pays partenaires et 13 pays éligibles (pas encore considérés comme des partenaires) au moment de la requête. De même, il convient de noter que le Conseil d'administration a élargi l'éligibilité au partenariat à 90 pays au total (les pays partenaires actuels compris) à compter de février 2021. Voir GPE, « Décisions finales » (réunion du Conseil d'administration, 30 novembre – 3 décembre 2020, BOD/2020/11/12-04), <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-12-GPE-decisions-conseil.pdf>.

6. Les plus grosses allocations sont données aux pays abritant une population plus importante et dotés de systèmes éducatifs plus décentralisés (qui demandent des processus de mobilisation plus importants).

FIGURE A.2.

L'ENSEMBLE DES FINANCEMENTS SPÉCIAUX DU GPE DONNENT AUX PAYS LES MOYENS DE RIPOSTER À LA COVID-19.

Financements COVID-19 par montant, couverture et objet

FINANCEMENTS POUR LA PLANIFICATION DE LA RIPOSTE À LA COVID-19

- > **8,8 millions de dollars**
- > **87 pays partenaires et éligibles**
- > **Agent partenaire : UNICEF**
- > Réponse coordonnée du secteur de l'éducation à la pandémie ; communication sur les opérations de sécurisation des écoles ; partage des connaissances et renforcement des capacités pour la riposte en cours et les pandémies futures

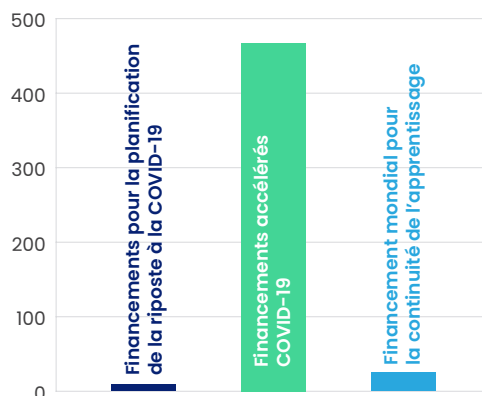
FINANCEMENTS ACCÉLÉRÉS COVID-19

- > **467 millions de dollars**
- > **66 pays partenaires**
- > **Agents partenaires : divers**
- > Mise en œuvre de stratégies nationales coordonnées d'atténuation des effets de la COVID-19 et de relèvement du secteur de l'éducation conformes aux priorités gouvernementales

FINANCEMENT MONDIAL POUR LA CONTINUITÉ DE L'APPRENTISSAGE

- > **25 millions de dollars**
- > **48 pays partenaires pilotes, biens mondiaux en cours d'élaboration**
- > **Agents partenaires : UNESCO, UNICEF et Banque mondiale**
- > Coordination mondiale et régionale ; continuité de l'apprentissage à grande échelle pour les plus marginalisés ; et suivi, données factuelles, apprentissage et préparation aux situations d'urgence futures

FINANCEMENTS COVID-19 (DE DOLLARS)



de la sécurisation des écoles et assurer la communication sur les risques, et 3) accroître le partage des connaissances et le renforcement des capacités aussi bien pour la riposte en cours que pour les pandémies futures. La période de mise en œuvre de ces financements s'étendait de mars 2020 à mars 2021. Le fait d'adopter un mécanisme multinational⁷ pour ces financements a permis au GPE de mobiliser et décaisser les fonds rapidement sur le terrain dans un grand nombre de pays, de sorte que tous les pays partenaires ont reçu des ressources du GPE. Grâce au soutien des groupes locaux des partenaires de l'éducation et de l'UNICEF (l'agent partenaire), les gouvernements ont synchronisé la planification des interventions, déterminant les activités présentant la plus grande valeur ajoutée à l'échelon du pays, tandis qu'à l'échelle régionale, l'UNICEF a accompagné le recensement des initiatives profitant à tous les pays de la région, particulièrement dans les domaines de l'appui

technique, des achats, de la gestion des connaissances et du développement des capacités.

Ce mécanisme de financement s'est fondé sur un processus simplifié et centré sur la coordination afin de répondre à la crise dans une démarche ponctuelle et alignée. Il ressort de l'enquête d'août 2020 menée par les bureaux de pays de l'UNICEF dans l'ensemble des 87 pays bénéficiaires que les activités financées sont étroitement alignées sur les objectifs et le but initial des financements pour la planification. L'examen des activités menées montre aussi que la planification des ripostes nationales consistait notamment à définir les solutions envisageables pour répondre aux besoins immédiats par rapport aux besoins à long terme, utiliser les données factuelles, rendre la riposte équitable et son processus inclusif (voir l'encadré A.2)⁸.

7. Les financements pour la planification alloués par le biais de l'UNICEF ont permis au GPE de toucher tous les pays partenaires.

8. L'analyse est basée sur les observations qualitatives recueillies par les bureaux de pays de l'UNICEF dans une enquête ciblant les 87 pays ayant reçu des financements pour la planification de la riposte à la COVID-19. Les données finales de l'enquête datent d'août 2020. Voir *UNICEF's COVID-19 National Responses in Education: UNICEF Global Tracker*. L'encadré A.2 présente les données sur les trois catégories d'activités les plus couramment menées par les pays ayant bénéficié de financements pour la planification de la riposte à la COVID.

PLANIFICATION DE LA RIPOSTE À L'ÉCHELON NATIONAL OU INFRANATIONAL

Outre l'élaboration du plan de riposte, les pays ont consacré leurs financements pour la planification à la mise en place de mécanismes de coordination adéquats entre les différents groupes d'acteurs dans le secteur éducatif et au-delà (Guinée, Indonésie, Rwanda et Sierra Leone, par exemple), ou à des évaluations rapides des besoins liés à la COVID-19 afin de guider le processus de planification nationale (Ghana, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Tadjikistan et Togo, entre autres).

58 PAYS

PLANIFICATION ET MISE EN ŒUVRE D'OPÉRATIONS DE SÉCURISATION DES ÉCOLES

En ce qui concerne les opérations de sécurisation des établissements scolaires, les pays ont consacré leurs financements pour la planification à la préparation de protocoles en vue d'une réouverture sans risque des écoles (par exemple, Dominique, Grenade, Honduras, Sierra Leone, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les Grenadines). Des pays comme le Nigéria et le Tchad ont aussi prévu de fournir aux établissements scolaires du matériel pour la prévention et pour l'eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH). Dans le cadre de la planification du relèvement et de la réouverture des écoles, certains pays ont conçu des plans pour rouvrir des « écoles meilleures ». Par exemple au Viet Nam, la nouvelle initiative *Opening Up Better Schools* (ouvrir de meilleurs établissements scolaires) intègre des aspects liés à la violence sexiste. L'Indonésie aussi a préparé des possibilités d'accélération de l'apprentissage.

39 PAYS

PRÉPARATION DE SYSTÈMES DE PRESTATION DES SERVICES D'ÉDUCATION DE SUBSTITUTION

Les pays ont utilisé les financements destinés à la planification pour préparer de nouvelles plateformes d'apprentissage à distance en ligne, par la télé et la radio (par exemple, la République kirghize, les Samoa, le Soudan et le Tadjikistan), en mobilisant souvent les médias sociaux. Il a été prévu d'élaborer de nouveaux contenus pour l'apprentissage à distance (par exemple, le programme en ligne « Mon école à la maison » en Côte d'Ivoire), souvent en plusieurs langues (notamment des programmes radio pour l'éducation multilingue de la petite enfance, la traduction en langue des signes des vidéos de leçons au Cambodge). Certains pays ont axé leur assistance sur le soutien direct et ciblé des enfants les plus vulnérables en matière d'apprentissage. Il s'agissait notamment des enfants handicapés (République kirghize et Ukraine) ou des enfants des zones rurales ou ayant un accès limité aux plateformes numériques, à la télé ou la radio (par exemple, documents d'apprentissage imprimés au Cameroun, à El Salvador, au Sri Lanka et au Soudan ; accès à des appareils en Dominique et au Libéria).

60 PAYS

A.3. FINANCEMENTS ACCÉLÉRÉS COVID-19

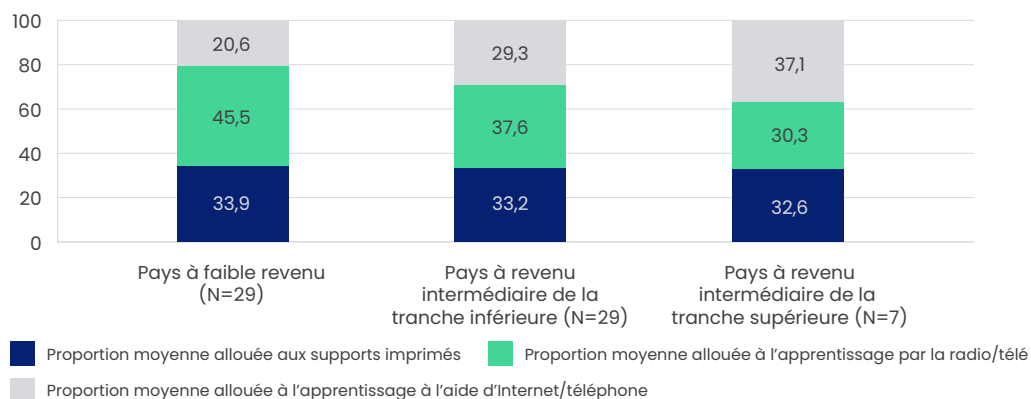
Pour aider les pays partenaires à atténuer les effets de la pandémie sur les acquis scolaires des enfants et à renforcer la résilience des systèmes éducatifs, le GPE a accordé des financements accélérés COVID-19 d'une valeur de 467 millions de dollars à 66 pays partenaires. Ces financements, dont le montant varie de 0,75 à 20 millions de dollars, aident les pays concernés à mettre en œuvre des stratégies d'atténuation

et de relèvement coordonnées en cohérence avec les priorités gouvernementales, sur une période de 12 à 18 mois. Voir à l'encadré A.1 de façon plus détaillée comment les financements accélérés COVID-19 complètent les autres interventions menées par les pays, ainsi que la priorité que ces financements donnent aux enfants marginalisés. Le processus d'approbation adopté pour les financements accélérés COVID-19 a permis de fournir rapidement de l'aide aux pays qui en avaient le plus besoin.

FIGURE A.4.

LES PAYS À FAIBLE REVENU UTILISENT PRINCIPALEMENT LA RADIO, LA TÉLÉVISION ET LES DOCUMENTS PAPIER POUR ASSURER L'APPRENTISSAGE À DISTANCE.

Proportion moyenne allouée aux différentes modalités d'apprentissage à distance, par catégorie de revenu



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Ce chiffre comprend 65 financements dont un certain montant a été consacré à l'apprentissage à distance.

comme le changement ou l'absence des responsables ministériels clés¹⁷.

PAYS COUVERTS

Une part importante des financements accélérés COVID-19 est allouée aux pays et régions les plus touchés par les fermetures d'écoles du fait de la pandémie (figure A.3). Plus de la moitié (55 %) du volume total des financements accélérés COVID-19 a été allouée aux PPFC, qui abritent 60 % des enfants déscolarisés par la pandémie¹⁸. Selon les prévisions de l'UNESCO¹⁹, des proportions importantes d'élèves susceptibles de ne pas retourner à l'école en raison de la pandémie se trouvent en Asie du Sud et de l'Ouest ainsi qu'en Afrique subsaharienne²⁰. Ces régions recevront 83 % des financements accélérés, soit 388 millions de dollars. D'après les mêmes prévisions, les pays à faible revenu

pourraient plus que d'autres voir augmenter le nombre d'élèves susceptibles de décrocher à cause de la COVID-19. Le GPE a alloué 55 % de ses financements accélérés COVID-19, soit 256 millions de dollars, à des pays à faible revenu. Le reste des financements est dirigé vers les pays à revenu intermédiaire des tranches inférieure et supérieure²¹.

ALIGNEMENT SUR LES BUTS STRATÉGIQUES DU PLAN STRATÉGIQUE GPE 2020

Les financements accélérés COVID-19 promeuvent les trois buts stratégiques du Plan stratégique GPE 2020 : la qualité des apprentissages, l'équité et le renforcement des systèmes. Trente-six pour cent des financements soutiennent la qualité des apprentissages (162 millions de dollars au total), 40 % soutiennent l'équité (180 millions de dollars) et 24 % soutiennent le renforcement

17. Dans certains pays, les retards étaient dus aux procédures d'approbation internes des agents partenaires et à la capacité de ces derniers à démarrer l'exécution d'un financement dans un contexte d'urgence. L'impact de ces retards a été atténué en ce qui concerne certains financements gérés par la Banque mondiale grâce au recours à un accord de financement rétroactif permettant aux pays de lancer certaines activités avant la date de démarrage officielle du financement accéléré COVID-19.

18. Calculé par le Secrétariat du GPE sur la base de la carte des établissements scolaires fermés à cause de la COVID-19 dressée par la Banque mondiale et des données de l'ISU sur les inscriptions à l'école.

19. UNESCO, « How Many Students Are at Risk of Not Returning to School? » (Document de sensibilisation, UNESCO, Paris, 30 juillet 2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.

20. Quelque 6,9 millions d'enfants du préscolaire au premier cycle du secondaire (2,8 millions d'enfants en Asie du Sud et de l'Ouest et 4,1 millions en Afrique subsaharienne) pourraient ne pas retourner à l'école, ce qui représente 60 % des enfants susceptibles de ne pas regagner l'école à ces niveaux d'études dans le monde.

21. Les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure sont pour la plupart les petits États insulaires et les pays sans littoral en développement partenaires du GPE.

des systèmes (109 millions de dollars)²². L'annexe D présente en détail les allocations des financements COVID-19 par domaine thématique, tandis que l'annexe E revient de façon approfondie sur les ripostes des pays par thème²³.

Des résultats d'apprentissage équitables – les financements accélérés COVID-19 soutiennent toute une série d'activités concernant l'apprentissage, comme l'apprentissage à distance, le perfectionnement des enseignants et l'apprentissage accéléré. À titre d'exemple, pour favoriser la continuité de l'apprentissage durant les fermetures d'écoles, tous les pays ayant bénéficié des financements accélérés COVID-19 (sauf un)²⁴ promeuvent des activités liées à l'apprentissage. D'une manière générale, les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure ont tendance à allouer plus de ressources aux modalités d'apprentissage à distance utilisant l'Internet ou le téléphone, tandis que les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et à faible revenu semblent investir davantage dans les programmes radio et télé et les documents papier (figure A.4). Pour prêter assistance aux enseignants pendant et après les fermetures d'écoles, un montant total de 36,5 millions de dollars a été consacré aux activités de perfectionnement des enseignants, notamment la formation aux stratégies d'enseignement à distance, l'aide psychosociale et à la santé mentale ainsi que la formation à l'identification des lacunes en matière d'apprentissage et à la mise en œuvre de leçons de rattrapage à la réouverture des établissements scolaires. Dans certains pays, le financement accéléré COVID-19 aide aussi à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires²⁵. Au total, 7,5 millions de dollars ont été consacrés à ce domaine, y compris aux évaluations formatives durant les fermetures d'écoles et à la réalisation ou l'adaptation d'évaluations nationales après la réouverture des écoles.

Équité, égalité des genres et inclusion dans l'accès à l'éducation – tous les financements accélérés COVID-19 prévoient un soutien à l'amélioration de l'équité et à la lutte contre les disparités spécifiques relevées dans le contexte de chaque pays. Plus particulièrement, un montant total

de 98 millions de dollars est destiné à apporter un soutien ciblé aux enfants marginalisés. Au Soudan par exemple, le financement vise à protéger les enfants vulnérables – surtout les filles – des sévices sexuels, de la violence et des grossesses en se servant de la technologie pour diffuser des messages sur la santé. Il vise aussi à améliorer la protection des enfants en encourageant les parents à participer à l'apprentissage à distance, et à garantir la sécurité à l'école lorsque les élèves y déposent leurs copies²⁶. En Zambie, les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers reçoivent des tablettes adaptées pour accéder à l'apprentissage à distance comme leurs camarades²⁷. Au total, 14 financements permettent aussi de soutenir les réfugiés ou les déplacés internes, par exemple par des activités d'alphabétisation supplémentaires au profit des élèves réfugiés²⁸. Pour garantir que les enfants reprennent le chemin de l'école lorsqu'ils pourront y retourner en toute sécurité, les financements permettent d'apporter un soutien ciblé aux enfants vulnérables au moyen des repas scolaires, des transferts monétaires et des aides en nature.

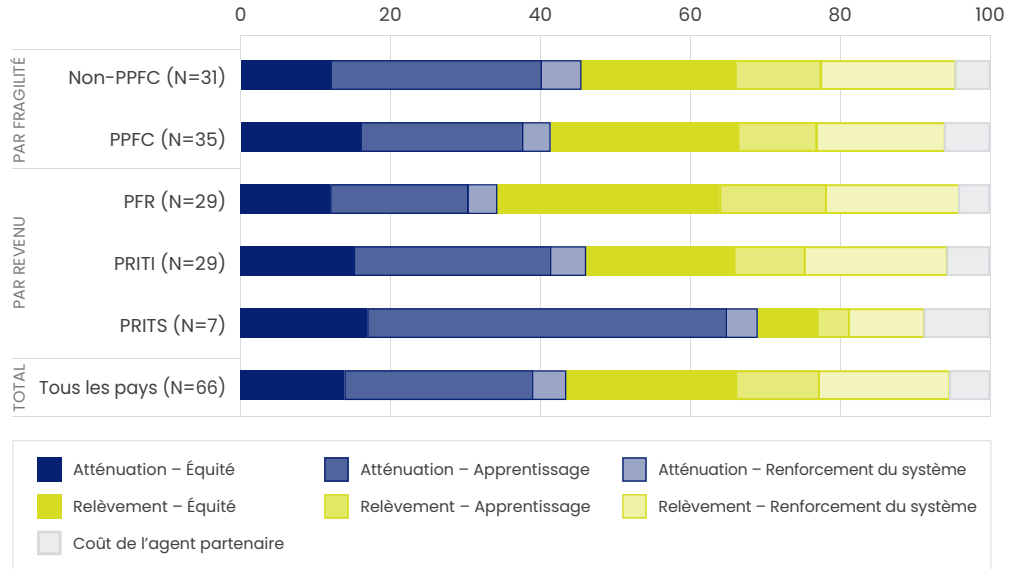
Des systèmes d'éducation efficaces – Afin de réduire au minimum les décrochages scolaires, les financements accélérés COVID-19 du GPE aident les pays partenaires à préparer les établissements à une réouverture sans risque. Ils financent en général la construction d'installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH), la désinfection et la stérilisation des salles de classe ainsi que l'élaboration de directives pour une réouverture en toute sécurité. Des campagnes de retour à l'école sont prévues dans 79 % des financements (52 sur 66). Les pays prennent aussi diverses mesures pour fournir des programmes de rattrapage aux élèves susceptibles de redoubler²⁹. Afin de répondre au besoin de disposer de données appropriées pour relever les défis posés par la pandémie dans le secteur de l'éducation, 1,3 million de dollars au titre des financements accélérés COVID-19 a été alloué aux activités de renforcement des systèmes de données dans les pays partenaires.

-
22. Sur la base des derniers documents de programme datant de mars 2020. Aucun nouveau financement ne sera octroyé au titre de ce guichet qui a été clos en septembre 2020.
23. Il est important de noter que plusieurs pays partenaires ont été touchés par la dernière épidémie d'Ebola dans la région d'Afrique subsaharienne. Les données factuelles existantes, notamment les enseignements des ripostes des pays à la crise d'Ebola, ont permis de concevoir les interventions financées par le GPE.
24. En Afghanistan, l'apprentissage à distance est soutenu par le Fonds Éducation sans délai.
25. Ce financement en faveur des systèmes d'évaluation des acquis scolaires n'est fourni aux pays que par l'intermédiaire des financements accélérés COVID-19. Des ressources des financements de mise en œuvre ont aussi été affectées aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires (voir au chapitre 1). Les financements accélérés COVID-19 répondent à des besoins spécifiques dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Par exemple, ils aident les pays partenaires à suivre et évaluer la qualité des apprentissages des élèves pendant et après les fermetures d'écoles causées par la COVID-19.
26. Pour en savoir plus sur ce financement, voir S. Dhar et C. Valenzuela, « Au Soudan, la pandémie de Coronavirus oblige les écoles à innover », Éducation pour tous (blog), Partenariat mondial pour l'éducation, 7 septembre 2020, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/au-soudan-la-pandemie-de-coronavirus-oblige-les-ecoles-innover>.
27. Pour en savoir plus sur ce financement, voir P. Danchev, « Zambie : un travail de fond pour relever les défis posés par le Coronavirus au secteur de l'éducation », Éducation pour tous (blog), Partenariat mondial pour l'éducation, 19 août 2020, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/zambie-travail-fond-relever-defis-poses-coronavirus-secteur-education-covid-19>.
28. Les pays suivants : Afghanistan, Cameroun, Djibouti, Kenya, Malawi, Myanmar, Ouganda, République centrafricaine, République du Congo, Somalie-Gouv. fédéral, Somalie-Puntland, Soudan, Tchad et Yémen ont prévu d'apporter un soutien aux réfugiés et aux enfants déplacés.
29. Le Bénin, par exemple.

FIGURE A.5.

ALORS QUE LES PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE SUPÉRIEURE DONNENT LA PRIORITÉ À L'APPRENTISSAGE DURANT LA PHASE D'ATTÉNUATION, LES PAYS À FAIBLE REVENU, QUANT À EUX, INVESTISSENT POUR QUE TOUS LES ENFANTS RETOURNENT À L'ÉCOLE.

Proportion moyenne des montants en dollars alloués à l'apprentissage, à l'équité et aux systèmes durant les phases d'atténuation et de relèvement, par catégorie de fragilité et par niveau de revenu



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Les étiquettes de données au-dessus des barres indiquent la proportion allouée à l'atténuation (bleu) et au relèvement (vert chartreuse). PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ; PFR = pays à faible revenu ; PRITI = pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, PRITS = pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure partenaires du GPE se retrouvent surtout parmi les petits États insulaires et les pays sans littoral en développement.

FONDS ALLOUÉS AUX DIFFÉRENTES PHASES DE LA RIPOSTE À LA PANDÉMIE : ATTÉNUATION ET RELÈVEMENT

Globalement, les activités menées au titre des financements accélérés COVID-19 le sont soit durant la phase d'atténuation (alléger les effets négatifs de la pandémie dans le domaine de l'éducation), soit durant la phase de relèvement (garantir que tous les enfants reprennent l'école quand ils pourront y retourner sans risque et renforcer la résilience des systèmes éducatifs). En moyenne, les pays ont consacré une part plus importante de leurs financements aux activités de relèvement (51 %) qu'aux activités d'atténuation (43 %). Toutefois, la proportion allouée à l'une ou l'autre des phases et à chaque domaine thématique variera en fonction de la fragilité et du niveau de revenu (figure A.5). Ainsi, les pays non-PPFC ont consacré une part plus importante de leurs ressources aux activités liées à l'apprentissage pendant la phase d'atténuation, tandis que les PPFC ont alloué plus de ressources aux activités concernant l'équité lors de la phase de relèvement. En moyenne, les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure ont employé plus des deux tiers

(69 %) de leurs financements à assurer l'apprentissage à distance durant la fermeture des écoles lors de la phase d'atténuation. En revanche, dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, une proportion plus considérable des ressources a été consacrée aux efforts de relèvement. Certains pays à faible revenu ont investi 29 % de leur financement dans des activités liées à l'équité durant la phase de relèvement, pour s'assurer que tous les enfants retournent à l'école le moment venu dans des conditions de sécurité.

SITUATION GLOBALE DE LA MISE EN ŒUVRE DES FINANCEMENTS ACCÉLÉRÉS COVID-19

Il est demandé aux pays et aux agents partenaires de rendre compte tous les trois mois de l'avancement des financements accélérés COVID-19 afin de tirer systématiquement les enseignements de la mise en œuvre des financements et de l'évaluation périodique de la performance des financements. En juin 2021, les

progrès de la mise en œuvre ont été jugés moyennement satisfaisants ou mieux pour 56 des 59 financements pour lesquels au moins une enquête de suivi a été soumise et vérifiée par le Secrétariat (95 %)30. Deux financements ont été jugés modérément insatisfaisants et un autre est apparu insatisfaisant31. Ces enquêtes ont montré que les principales activités prévues durant les phases tant d'atténuation que de relèvement avaient considérablement progressé32. Concernant les efforts d'atténuation, les activités liées à l'apprentissage à distance soutenues par les financements ont atteint 40 millions d'enfants au total jusqu'ici. Dans le domaine du relèvement, 116 000 établissements scolaires ont reçu une forme ou une autre de soutien du financement accéléré COVID-19 et ont réussi à rouvrir leurs portes.

S'agissant des flux financiers, sur les 467 millions de dollars approuvés, 466 millions de dollars avaient déjà été remis aux agents partenaires en juin 202133. En ce qui concerne les 59 financements pour lesquels des données de suivi sont disponibles, 188 millions de dollars34 (47 % du montant total approuvé pour ces financements) avaient été utilisés par les agents partenaires35.

A.4. COORDINATION MONDIALE ET RÉGIONALE, APPRENTISSAGE ET PARTAGE DES CONNAISSANCES

Durant la pandémie, le GPE a activement tiré parti du pouvoir de la coordination multisectorielle et multipartite, et cultivé l'apprentissage et le partage des connaissances à l'échelle mondiale et nationale afin de faciliter la riposte et les efforts de relèvement.

FINANCEMENT MONDIAL POUR LA CONTINUITÉ DE L'APPRENTISSAGE

Dans le but d'aider les pays partenaires à adopter des stratégies et des mesures fondées sur des données factuelles afin de faire face à la pandémie, le GPE a alloué 25 millions de dollars à l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale pour mettre en œuvre conjointement le programme sur la continuité de l'apprentissage. Ces agents partenaires ont été choisis après qu'une invitation ouverte avait été adressée aux partenaires du GPE. Le choix d'utiliser trois agents partenaires au lieu d'un seul a été fait dans le souci d'améliorer la coordination dans la riposte mondiale du secteur de l'éducation à la pandémie et de gérer avec efficacité les efforts entrepris par les agences36.

Le financement comprend une série d'activités regroupées sous trois composantes principales : coordination mondiale et régionale ; continuité de l'apprentissage à grande échelle au profit des plus marginalisés ; et suivi, données factuelles, qualité de l'apprentissage et préparation aux situations d'urgence futures. Le financement prévoit une phase d'expérimentation dans 48 pays partenaires, mais il bénéficiera à terme à l'ensemble des partenaires. Les activités du financement visent l'arrimage à d'autres instruments du GPE, notamment les pôles régionaux du Mécanisme de partage des connaissances et d'innovation (KIX), et l'organisation de réunions conjointes ainsi que la mutualisation des efforts de diffusion de l'information.

Le financement a progressé globalement de manière satisfaisante sur le plan de ses trois composantes37. En fin janvier 2021, le montant total utilisé au titre du financement s'élevait à 8,1 millions de dollars. Les réalisations les plus importantes sont, entre autres, le lancement de la plateforme régionale d'apprentissage en ligne sur des ressources éducatives de qualité (Imaginecole)38 ; la préparation de

30. L'évaluation de la performance globale des financements tient compte non seulement des progrès de chacune des composantes du programme, mais aussi de la gestion du programme, de la gestion financière, des approvisionnements, du suivi-évaluation et des décaissements réels par rapport aux décaissements prévus. La performance est alors jugée très satisfaisante, satisfaisante, modérément satisfaisante, modérément insatisfaisante, insatisfaisante ou très insatisfaisante.
31. Les raisons pour lesquelles le financement a été jugé insatisfaisant sont liées à la prolongation de la fermeture des établissements scolaires qui s'est traduite par le report des activités prévues après la réouverture de ces établissements et la capacité limitée du personnel à suivre la mise en œuvre du programme.
32. Les réponses à l'enquête de suivi sont autodéclarées.
33. Il est prévu de décaisser un million de dollars en faveur de l'OECD en juillet 2021.
34. C'est le montant total utilisé à fin juin 2021 pour les financements pour lesquels une enquête de suivi a été soumise et vérifiée. Il est différent du montant utilisé au titre des financements accélérés COVID-19 présenté au chapitre 5 et à l'annexe J qui indiquent les montants utilisés en juin et décembre 2020.
35. Dans certains pays, les activités avançaient en dépit de la faible utilisation apparente des ressources. En effet, des accords de financements rétroactifs sont appliqués pour certains des financements accélérés COVID-19 ayant pour agent partenaire la Banque mondiale, ce qui permet aux pays d'utiliser jusqu'à 40 % du montant du financement jusqu'à 12 mois avant la signature effective de l'accord de financement. Pour en savoir plus, voir GPE, *Rapport 2020 sur les résultats des financements*.
36. L'UNESCO pilotait les interventions relatives au suivi, aux données factuelles, à la qualité de l'apprentissage et à la préparation aux situations d'urgence futures, de même que les efforts concernant la coordination mondiale et régionale. L'UNICEF et la Banque mondiale dirigent conjointement les activités portant sur la continuité de l'apprentissage à grande échelle pour atteindre les enfants les plus marginalisés. Le financement d'un montant total de 25 millions de dollars a été décaissé en trois tranches aux trois agents partenaires du financement mondial pour la continuité de l'apprentissage : la première tranche (7,5 millions de dollars) a été approuvée en avril 2020, la deuxième tranche (12,5 millions de dollars) en juin et la dernière tranche (5 millions de dollars) en septembre. Le financement est géré dans une démarche adaptative, le comité de pilotage du financement se retrouvant tous les six mois pour examiner les progrès par rapport aux cibles à la lumière des données collectées périodiquement, et pour mieux régler la mise en œuvre.
37. En janvier 2021, trois enquêtes périodiques avaient été soumises par les bénéficiaires des financements sur les progrès de la mise en œuvre de ces financements : deux enquêtes bimensuelles (juillet et septembre 2020) et une enquête semestrielle (novembre 2020).
38. Imaginecole est une plateforme régionale d'apprentissage en ligne pour 6,6 millions d'apprenants francophones d'Afrique du Centre et de l'Ouest. Voir <https://imaginecole.africa>.

quasiment toutes les ressources pratiques nécessaires aux pays dans le cadre de leur programme Read@Home³⁹ ; l'élaboration d'un ensemble de lignes directrices et de boîtes à outils de même que d'outils sur l'apprentissage à distance à l'intention des parents ; et l'élargissement de la plateforme en ligne Learning Passport⁴⁰.

AUTRES ACTIVITÉS DE PARTAGE DES CONNAISSANCES ET DE SENSIBILISATION DANS LE CONTEXTE DE LA COVID-19 PAR LES MÉCANISMES KIX ET L'ÉDUCATION À VOIX HAUTE

En novembre 2020, le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) du GPE a lancé un nouvel observatoire des ripostes des systèmes éducatifs africains à la COVID-19⁴¹. Financé pour une période de 18 mois, ce nouvel observatoire qui vise à promouvoir l'apprentissage continu recueille et diffuse les données factuelles sur la manière dont les pays partenaires du GPE en Afrique règlent les problèmes systémiques que pose la pandémie. Par exemple, en janvier 2021, l'observatoire du KIX pour la COVID-19 a publié une note d'information sur l'enseignement et le bien-être de l'apprenant pendant la pandémie de COVID-19⁴². L'observatoire a aussi rassemblé des données sur les principaux effets de la non-scolarisation due à la fermeture des établissements scolaires sur les enfants les plus marginalisés et les filles. De surcroît, les quatre pôles du KIX ont organisé plusieurs exercices de partage des connaissances à l'intention des pays partenaires⁴³.

La société civile s'est adaptée à cette longue pandémie grâce au soutien du GPE. Il ressort d'un rapport d'avancement récent⁴⁴ de la mise en œuvre de l'Éducation à voix haute que la société civile s'est mobilisée pour contribuer (par voie virtuelle) au partage des connaissances, au plaidoyer et à l'élaboration des politiques éducatives, en sensibilisant davantage à une éducation inclusive et de qualité⁴⁵. En dehors de ses interventions au travers du KIX et de l'Éducation à voix haute, le GPE a collaboré directement avec les acteurs nationaux et mondiaux pour veiller à mobiliser les outils et les savoirs pertinents afin que tous les partenaires fassent front ensemble à la crise⁴⁶.

POUR LA SUITE

Alors que les pays partenaires font face aux derniers soubresauts de la pandémie et passent à la phase de relèvement, l'ensemble du partenariat restera résolument à leurs côtés pour mettre en place des systèmes éducatifs résilients et rattraper le terrain perdu en matière d'accès équitable et d'apprentissage. Un rapport d'évaluation de l'appui apporté par le GPE durant la crise de COVID-19 sera publié au troisième trimestre de 2021. Le rapport présentera non seulement la manière dont le GPE a aidé les pays à répondre à la pandémie et à ses effets persistants sur l'équité de l'accès et la qualité de l'éducation, mais aussi les enseignements que l'on pourrait tirer sur la résilience des systèmes éducatifs et leur adaptabilité aux chocs et crises à plus long terme (voir encadré A.3).

39. Treize pays ont été choisis pour participer à la première vague de Read@Home : Cameroun, Djibouti, El Salvador, Honduras, Îles Marshall, Macédoine du Nord, Mozambique, Niger, Ouzbékistan, Philippines, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal et Soudan. Voir <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/read-at-home>.
40. Le « Learning Passport » (passeport pour l'apprentissage) est une plateforme disponible en ligne, hors ligne et sur mobile qui permet d'avoir continuellement accès à une éducation de qualité. Sa flexibilité et son adaptabilité permettent aux pays de l'adopter facilement et rapidement comme leur système national de gestion des apprentissages ou de l'utiliser pour compléter les plateformes numériques d'apprentissage existantes. Voir <https://www.learningpassport.org/>.
41. L'observatoire est dirigé par un consortium composé de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'Union africaine (UA/CIEFFA) et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Plus d'informations à l'adresse <https://www.gpekix.org/project/observatory-covid-19-responses-educational-systems-africa>.
42. KIX COVID-19 Observatory, *Teaching and Learner Well-Being During the COVID-19 Pandemic* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2021), <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2021-02-GPE-KIX-brief-teaching-learner-well-being-covid.pdf>.
43. Par exemple, en novembre 2020, le pôle Afrique 19 du KIX a donné aux représentants du Lesotho, du Malawi et de la Sierra Leone la possibilité de présenter par voie virtuelle à d'autres acteurs concernés les réponses qu'ils ont apportées en matière d'enseignement/d'apprentissage, les difficultés rencontrées et les succès enregistrés. En février 2021, le pôle Amérique latine et Caraïbes du KIX a organisé une discussion sur les défis et les opportunités de l'après-pandémie pour les systèmes éducatifs des pays des Caraïbes orientales.
44. Éducation à voix haute, *Rapport de situation, juillet 2020 : Interventions face au COVID-19* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2020), https://educationoutloud.org/sites/default/files/2021-02/EOL_StatusReportJuly2020_Web.pdf. Vous trouverez un aperçu des conclusions ici : <https://educationoutloud.org/status-report-july-2020-interventions-face-covid-19>.
45. Par exemple, après une enquête rapide sur les conséquences de la COVID-19 sur l'éducation, la Campagne pour l'éducation populaire (CAMPE), la Coalition nationale de l'éducation du Bangladesh, a organisé un webinaire pour participer au dialogue sur les politiques éducatives au sujet d'une éducation inclusive et de qualité. Près de 120 personnes ont participé au webinaire, notamment les hautes autorités publiques, les législateurs, les groupes de réflexion et les organisations de la société civile. CAMPE a ensuite profité de la dynamique impulsée par le webinaire pour présenter des requêtes concrètes au gouvernement concernant notamment le financement de l'éducation et un nouveau plan de relance.
46. Il s'est agi par exemple d'un dialogue virtuel des ministres en mai 2020 sur les enseignements de l'expérience de la Sierra Leone dans la riposte à la crise d'Ebola ; d'une série d'ateliers avec 13 pays partenaires en octobre 2020 sur une planification hypothétique à plus long terme et sur la simulation des effets potentiels de la COVID-19 sur les systèmes éducatifs ; et d'un dialogue avec l'UNICEF et d'autres partenaires (dont Africa Centers for Disease Control and Prevention, USAID et l'OMS Afrique) sur la préparation de la réouverture des écoles et la sécurité au début de 2021.

ÉVALUATION INITIALE DE LA RÉPONSE APPORTÉE PAR LE GPE À LA COVID-19

Pertinence du soutien du GPE et des mécanismes de requête de financement : les financements du GPE sont jugés être accordés rapidement, puisque 32 jours calendaires s'écoulent, en moyenne, entre la soumission d'une requête et son approbation. Ainsi que l'a noté l'une des parties prenantes, « le GPE a répondu à un besoin important ... rapidement et efficacement ». Cette efficacité tient à un certain nombre de facteurs, notamment l'avantage procuré par le mécanisme de financement accéléré antérieurement mis en place par le GPE, et la qualité des requêtes, grâce en partie au niveau suffisant des capacités des parties prenantes et des institutions dans les pays. L'existence de directives et de normes ainsi que de processus de financement reproductibles/traçables du GPE en réponse à la COVID-19, aide aussi les partenaires à soumettre de manière efficiente des requêtes pertinentes et de qualité. Le processus de financement se caractérise de surcroît par sa souplesse, très appréciée par les partenaires notamment en raison de l'évolution aussi bien de la pandémie que des besoins des pays. Le modèle opérationnel du GPE faisant intervenir de multiples parties prenantes, il est possible de tirer parti des points forts de nombreuses organisations pour fournir un appui aux pays partenaires, en habilitant les autorités nationales à s'approprier le processus. Si l'approche de financement initiale, qui donnait lieu à l'octroi des ressources dans l'ordre de réception des requêtes, n'a pas été jugée adéquate, l'approche fondée sur les besoins qui l'a remplacée a reçu un accueil favorable. Enfin, l'importance des prérequis du GPE concernant la soumission de données fiables et en temps voulu et la transparence a été dûment notée, bien que les parties prenantes souhaitent qu'un meilleur équilibre soit assuré entre ces prérequis et la présentation de rapports établis en fonction du contexte.

Type et pertinence des interventions : les mesures d'atténuation et de relance ont représenté, respectivement, 39 % et 61 % des interventions dont le coût a été établi. L'accent a été mis en particulier sur les technologies de l'information et des communications dans l'ensemble des financements des pays, bien que les difficultés liées au contexte (par exemple en ce qui concerne l'alimentation électrique et l'accès à l'Internet) aient eu des répercussions négatives sur la mise en œuvre des initiatives correspondantes. Le prérequis des financements du GPE constitué par la formulation d'un plan d'intervention national clair et complet en réponse à la COVID-19 favorise la poursuite d'une approche cohérente par les pays partenaires. La pandémie a toutefois fait ressortir les points faibles déjà recensés au niveau, entre autres, des systèmes éducatifs –comme les disparités entre les genres et d'autres formes de marginalisation – et a accru la nécessité d'y remédier. Elle a également clairement montré à quel point il importe que les systèmes puissent s'adapter et se préparer à des crises futures. Fait encourageant, l'appui du GPE semble avoir contribué quelque peu à renforcer les systèmes de certains pays ainsi que leurs capacités à long terme. Les financements accélérés accordés par le GPE dans le contexte de la COVID-19 ont ainsi contribué à faire face à des situations très difficiles : l'apport d'une réponse aux besoins pressants dus à la situation d'urgence et la possibilité d'un retour à l'école dans de bonnes conditions de sécurité ont permis de maintenir l'orientation des (autres) financements en cours du GPE sur les objectifs d'éducation à long terme.

Efficience et efficacité (initiale) de la mise en œuvre des financements : la plupart des financements accélérés accordés par le GPE en réponse à la COVID-19 ont été mis en œuvre dans un délai d'un mois à compter de leur date d'approbation. Les retards observés pour certains financements ont tenu à des facteurs extérieurs, tels que des problèmes de passation de marchés, une restructuration au niveau des autorités publiques ou la prolongation des fermetures des établissements scolaires. À la fin de mai 2021, les progrès accomplis avaient été jugés modérément satisfaisants ou mieux dans le cas de 56 financements, et modérément insatisfaisants ou moins bons dans le cas de 3 financements. Par ailleurs, 100 % des financements avaient été décaissés (par le GPE en faveur des agents partenaires) et 47 % de ces derniers avaient été utilisés (par les agents partenaires pour les bénéficiaires). Il importe de noter plusieurs pratiques novatrices et les succès remportés dans des domaines essentiels (les résultats des apprentissages, l'accès à l'éducation, l'égalité des genres, les enseignants et la qualité de l'enseignement) ainsi que les résultats produits par les partenariats innovants forgés avec le secteur privé. L'appui du GPE a, de surcroît, favorisé la coordination à l'échelle mondiale, régionale et nationale, ainsi que le partage des enseignements et des connaissances entre les partenaires, bien que la collaboration entre secteurs soit demeurée limitée et que la participation des communautés ait été insuffisante dans certains contextes. Il importera également d'examiner de manière plus approfondie les différences entre les services assurés et de déterminer si ces derniers sont, ou non, utilisés, ainsi que la portée effective des interventions du GPE et les connaissances acquises par les enfants grâce à ces dernières.

Des garçons regardent par la fenêtre d'une salle de classe, à l'école primaire centrale de Miga, Miga, État de Jigawa, Nigeria

Crédit : GPE/Kelley Lynch



CHAPITRE 1

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

APERÇU DES RÉSULTATS

IMPACT

BUT 1

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

#1

Proportion des pays partenaires enregistrant une amélioration des acquis scolaires.

-

*20 pays disposant de données.

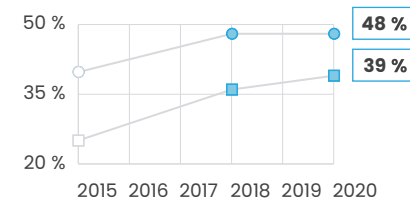
RÉSULTATS

BUT 3

Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces

#15

48 % des pays partenaires disposent d'un système d'évaluation des acquis scolaires répondant aux normes de qualité.



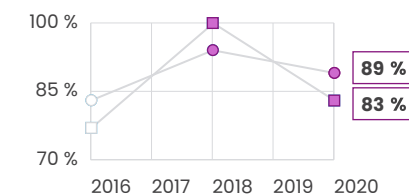
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 3

Des financements du GPE efficaces et efficaces

#20

89 % des financements utilisés pour soutenir les SIGE/systèmes d'évaluation des acquis scolaires.



*78 % des financements de mise en œuvre en cours au cours de l'exercice 2020 ont été consacrés à des activités liées aux évaluations des acquis scolaires.

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

PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Globalement, 70 % des pays partenaires disposant de données ont enregistré une amélioration des résultats d'apprentissage entre les périodes 2010-2015 et 2016-2019.
- Un plus grand nombre de pays partenaires du GPE ont réalisé des évaluations des acquis scolaires au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020. En 2020, 27 pays disposaient de données sur la qualité de l'apprentissage permettant de mesurer les progrès, contre 20 pays en 2015.
- La qualité des systèmes d'évaluation des acquis scolaires s'est améliorée, 48 % des pays partenaires étant dotés de systèmes d'évaluation des acquis scolaires répondant aux normes de qualité en 2020, contre 40 % en 2015.
- Malgré les progrès accomplis globalement dans la qualité des apprentissages, les résultats d'apprentissage doivent encore s'améliorer plus rapidement pour atteindre l'ODD 4.
- L'apprentissage est resté le domaine d'investissement le plus important du Plan stratégique GPE 2020. Des financements d'un montant total de 775 millions de dollars ont été alloués à des activités conçues essentiellement pour améliorer l'apprentissage, ce qui représente 36 % des financements de mise en œuvre du GPE approuvés entre 2016 et 2020.

L'amélioration des résultats d'apprentissage pour tous est l'un des principaux buts du Plan stratégique GPE 2020. Cette ambition cadre avec le quatrième objectif de développement durable (ODD 4)¹. Au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 (2016–2020), les résultats d'apprentissage se sont améliorés dans certains pays. L'appui financier du GPE a contribué à renforcer la qualité des systèmes d'évaluation des acquis scolaires et, partant, la disponibilité des données permettant de mesurer les avancées dans la qualité des apprentissages. Le présent chapitre offre un aperçu des progrès accomplis dans les résultats d'apprentissage et une analyse de la situation des systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires. Il traite aussi du déploiement des fonds et des programmes du GPE à l'appui de l'apprentissage ainsi que du renforcement des systèmes d'évaluation des acquis scolaires.

1.1. ÉVOLUTION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DANS LES PAYS PARTENAIRES (Indicateur 1)

Le GPE suit l'évolution des résultats d'apprentissage à l'aide des évaluations internationales, régionales et nationales disponibles. L'indicateur 1 couvre la proportion de pays partenaires enregistrant une amélioration des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base sur la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. Les données de référence de 20 pays partenaires ayant au moins deux points de données disponibles pour la période 2000–2015 ont montré certains progrès dans les résultats d'apprentissage au cours de la période². Dans l'ensemble, 65 % des pays partenaires (13 sur 20) ont enregistré une amélioration des résultats d'apprentissage entre les périodes 2000–2010 et 2011–2015. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC), deux pays sur quatre ont enregistré des améliorations.

La cible pour 2020 mesure les améliorations entre les périodes 2010–2015 et 2016–2019³. Les données de 141 évaluations des acquis scolaires (90 évaluations nationales, 42 évaluations régionales et 9 évaluations internationales) dans l'éducation de base sont disponibles. Ces évaluations ont été réalisées plus d'une fois et 27 pays disposent d'au moins deux points de données d'apprentissage comparables qui peuvent être utilisés pour renseigner l'indicateur 1⁴. Le nombre de pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles pour mesurer les améliorations des résultats d'apprentissage s'est accru par rapport aux 20 pays de l'année de référence. Sur l'ensemble des évaluations des acquis scolaires disponibles, 77 mesurent les compétences en lecture, tandis que 64 mesurent les acquis en mathématiques. Globalement, 70 % des pays partenaires disposant de données (19 sur 27) ont vu une amélioration des résultats d'apprentissage⁵. Ces résultats ont régressé dans cinq pays⁶ et sont restés stables dans trois autres⁷. Les progrès ont été plus lents dans les

1. L'ODD 4 vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
2. Pour renseigner l'indicateur des résultats d'apprentissage, les données doivent satisfaire à trois critères fondamentaux : 1) elles doivent être représentatives de la population scolaire (notamment garçons et filles) au niveau national ou infranational ; 2) l'évaluation des apprentissages doit mesurer les acquis en langue, mathématiques ou toute autre matière principale dans l'éducation de base ; et 3) les données doivent inclure des notes sur les niveaux d'apprentissage comparables d'une année à l'autre (mêmes matières, même barème, et issues d'échantillons d'élèves équivalents). Voir l'annexe F pour plus d'informations sur les données des évaluations des acquis utilisées pour renseigner l'indicateur 1. Pour en savoir plus sur la méthodologie utilisée pour les différents indicateurs, remplacer X par le numéro de l'indicateur concerné dans l'adresse URL suivante : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-X>.
3. La méthodologie initiale de l'indicateur 1 exige de suivre l'amélioration des acquis entre les périodes 2011–2015 et 2016–2019. Compte tenu du calendrier des évaluations des acquis scolaires, inclure les évaluations des acquis réalisées en 2010 permet des comparaisons plus solides avec un nombre plus élevé d'évaluations comparables.
4. Les données de ces 141 évaluations des acquis scolaires ont été agrégées pour chaque pays en suivant la méthodologie de l'indicateur 1. Au total, 27 pays disposent de données pour 2020, dont 10 pays qui étaient dans l'échantillon de référence et 17 nouveaux pays.
5. Albanie, Bangladesh, Bénin, Cambodge, Côte d'Ivoire, Érythrée, Gambie, Géorgie, Ghana, Honduras, Moldova, Népal, Niger, République du Congo, Rwanda, Sénégal, Tanzanie, Tchad et Zimbabwe.
6. Burkina Faso, Burundi, Éthiopie, Lesotho et Togo.
7. Cameroun, Madagascar et Mozambique.

LES RÉSULTATS DU PASEC MONTRENT QUELQUES AMÉLIORATIONS EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES

Dix pays francophones des régions d'Afrique de l'Ouest et du Centre ont pris part au test de lecture et de mathématiques du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) en 2014 et 2019^a. Globalement, la note moyenne en lecture en sixième année du primaire a augmenté de 20 points (de 500 à 520, soit une hausse de 4 %) entre 2014 et 2019. Six de ces dix pays affichent une amélioration significative en lecture en sixième année du primaire, notamment le Bénin (+62, amélioration de 12 % par rapport à 2014), la République du Congo (+39, soit 8 %), le Niger (+67, soit 17 %) et le Sénégal (+27, soit 5 %) dont les progrès sont remarquables. Toutefois, les progrès en mathématiques en sixième année du primaire sont mitigés. La note moyenne s'est améliorée de 1,5 point seulement (0,3 %). Sur les dix pays ayant des données comparables en 2014 et 2019, le Bénin (+37, soit 7 %) et le Niger (+56, soit 14 %) sont les deux seuls à avoir enregistré des progrès importants. La note moyenne en mathématiques a baissé au Burundi (-48, soit une baisse de 8 % par rapport à 2014), en Côte d'Ivoire (-22, soit 5 %) et au Togo (-25, soit 5 %) et est restée stable dans les autres pays. Cette tendance indique que les pays dans leur ensemble rencontrent des problèmes en matière d'apprentissage des mathématiques. En deuxième année du primaire, la note moyenne d'apprentissage s'est considérablement améliorée entre 2014 et 2019, de 33 points (7 %) en lecture et de 38 points (8 %) en mathématiques. Cette amélioration indique que le niveau de préparation au début du cycle primaire est meilleur et pourrait se traduire par des progrès futurs à la fin des études primaires, en particulier en mathématiques.

Malgré ces améliorations évidentes des résultats d'apprentissage dans certains pays, le rapport 2019 du PASEC constate que d'une manière générale, les inégalités entre élèves à l'intérieur des pays se sont creusées entre 2014 et 2019. L'un des principaux facteurs de ces inégalités dans l'apprentissage entre élèves tient à l'écart croissant dans la qualité des différents établissements scolaires. En outre, l'analyse réalisée par le Centre pour le développement mondial montre que les niveaux d'apprentissage sont faibles dans les pays couverts par le PASEC par rapport aux évaluations internationales des acquis scolaires. Les résultats de l'évaluation 2019 du PASEC montrent qu'à la fin du primaire, 48 % et 38 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence respectivement en lecture et en mathématiques. Autrement dit, la majorité des élèves évalués par le PASEC n'atteignent pas le niveau de compétence le plus bas des évaluations PIRLS/TIMSS. En comparaison, les notes des résultats d'apprentissage harmonisés de la Banque mondiale indiquent une amélioration de 15 points des compétences en lecture à la fin des études primaires selon le barème de cet outil. Pourtant, quand bien même cette tendance serait maintenue, il faudrait encore 45 ans à ces pays pour rattraper le niveau de performance actuel des pays européens.

a. Ces pays font partie des 27 pays inclus dans le calcul de l'indicateur 1.

Sources : PASEC, *Rapport international PASEC 2019* (Dakar : PASEC, 2020), <https://www.confemen.org/rapport-international-pasec2019> ; Le Nestour A., « Les nouveaux résultats du PASEC montrent de modestes améliorations de l'apprentissage chez les élèves d'Afrique francophone, mais les inégalités se creusent », Centre pour le développement mondial, blog du 19 janvier 2021, (en anglais) <https://www.cgdev.org/blog/new-pasec-results-show-modest-improvements-student-learning-francophone-africa>.

PPFC : seuls 64 % d'entre eux (7 pays sur 11) ont montré des améliorations⁸. La qualité des apprentissages a reculé dans trois PPFC⁹ et est restée stable dans un de ces pays¹⁰. Même si tous les résultats des évaluations des acquis scolaires ne sont pas comparables dans le temps, le nombre relativement élevé de pays partenaires ayant participé au PASEC en 2014 et en 2019 indique que l'évaluation peut donner un aperçu utile des progrès accomplis au niveau d'un pays (encadré 1.1).

Malgré l'amélioration de la qualité des apprentissages que montre l'indicateur 1, les niveaux d'apprentissage globaux sont encore faibles dans les pays partenaires du GPE. Selon l'indicateur de pauvreté des apprentissages de la Banque mondiale, en moyenne, 76,6 % des enfants dans 28 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles (notamment sur les enfants non scolarisés) ne sont pas capables de lire ni de comprendre un texte simple à l'âge

8. Côte d'Ivoire, Érythrée, Gambie, Népal, Rwanda, Tchad et Zimbabwe.

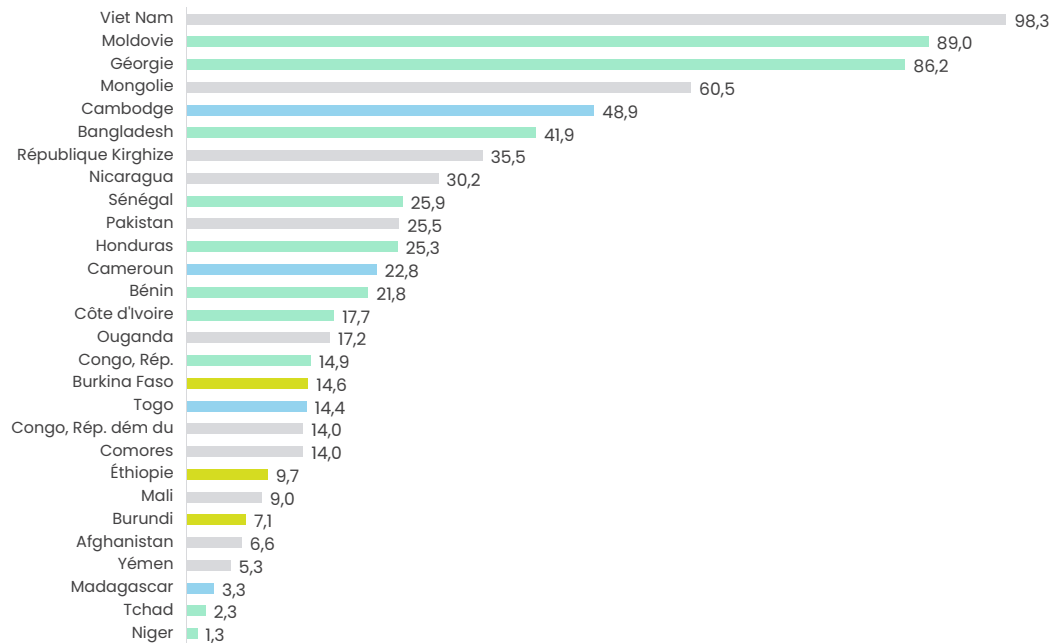
9. Burundi, Éthiopie et Togo.

10. Madagascar.

FIGURE 1.1.

LES PAYS PARTENAIRES AFFICHENT DE FORTES DISPARITÉS DANS LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES.

Proportion d'enfants qui peuvent lire et comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans



Source : Banque mondiale, Washington.

Note : Les barres vertes, vert chartreuse et bleues indiquent si les acquis en lecture se sont améliorés, détériorés ou sont restés stationnaires, respectivement, entre les périodes 2010–2015 et 2016–2019, selon l'indicateur 1. Les barres grisées montrent les cas où les données sur l'évolution des résultats d'apprentissage ne sont pas disponibles dans la base de données de l'indicateur 1. L'indicateur 1 mesure les progrès accomplis à la fois en lecture et en mathématiques. La proportion d'enfants capables de lire à l'âge de 10 ans est calculée à partir de l'indicateur de pauvreté des apprentissages de la Banque mondiale (IPA). L'indicateur 1 mesure l'amélioration des notes de la qualité des apprentissages, tandis que l'IPA mesure la proportion d'enfants qui acquièrent le niveau minimal de compétence. L'amélioration des notes de la qualité des apprentissages peut ne pas se traduire par une amélioration de l'IPA.

de 10 ans¹¹. Autrement dit, 23,4 % seulement des enfants de la tranche d'âge correspondant à la fin du primaire peuvent lire et comprendre un texte simple, ce qui montre que les niveaux d'apprentissage sont faibles en moyenne dans les pays partenaires disposant de données. Il existe cependant de fortes disparités entre les pays partenaires : tandis que certains sont à la traîne, d'autres obtiennent des résultats relativement bons pour cet indicateur de la Banque mondiale (figure 1.1).

Outre les inégalités observées entre les pays, les pays partenaires sont confrontés à des inégalités énormes dans l'apprentissage entre enfants d'un même pays¹². Ces disparités sont essentiellement liées à la situation socioéconomique (en faveur des élèves des ménages les plus aisés) et à la zone de résidence (en faveur des élèves des zones urbaines)¹³. Les données indiquent que les populations pauvres et marginalisées dans les pays en développement sont en général défavorisées en matière de résultats d'apprentissage¹⁴. Dans la plupart des pays en développement,

11. Pauvreté des apprentissages moyenne, pondérée en fonction de la population. Les données sont issues de 28 des 61 pays partenaires du GPE. Les données les plus récentes couvrant la période 2005–2018 sont utilisées. L'indicateur de pauvreté des apprentissages suppose que les enfants non scolarisés sont en situation de pauvreté des apprentissages.

12. En général, les inégalités entre élèves d'un même pays se sont creusées dans les dix pays couverts par le PASEC (encadré 1.1). En raison de l'indisponibilité des données, l'évolution des inégalités dans l'apprentissage n'a pas pu être analysée dans les autres pays partenaires du GPE.

13. GPE, *Rapport sur les résultats 2019* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats-2019>.

14. Les disparités dans les résultats d'apprentissage des pays en développement devraient être comblées en ciblant en priorité le bas de la pyramide (les populations pauvres et marginalisées). Voir D. Wagner, S. Wolf et R. Boruch, *Learning at the Bottom of the Pyramid. Science, Measurement, and Policy in Low-Income Countries* (Paris : UNESCO-IIEP, 2018).

toute amélioration significative des résultats d'apprentissage devra passer par des mesures ciblant principalement ceux qui ne bénéficient d'aucun apprentissage¹⁵.

Une autre mesure fondamentale de l'apprentissage est l'indicateur de l'ODD 4.1, qui mesure la proportion d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques en deuxième ou en troisième année du primaire, à la fin des études primaires et à la fin du premier cycle du secondaire. Les données montrent que 40,3 % des élèves scolarisés (compte non tenu des enfants non scolarisés) à la fin des études primaires dans les pays partenaires disposant de données acquièrent le niveau minimal de compétence en lecture¹⁶. Les données de l'indicateur 1 montrent que les notes de la qualité des apprentissages se sont améliorées en moyenne de 2,4 % par an (3,2 % en lecture et 1,7 % en mathématiques) au cours des dix dernières années, dans les 27 pays pour lesquels des données sont disponibles¹⁷. En s'appuyant sur le rythme de progression tiré des données de l'indicateur 1, on peut supposer que la proportion d'enfants scolarisés dans le primaire atteignant le niveau minimal de compétence en lecture augmenterait de 5 points de pourcentage d'ici à 2025¹⁸. Il faudrait toutefois au moins 40 ans pour atteindre l'ODD 4 relatif à l'apprentissage au niveau de l'enseignement primaire¹⁹. Il faudrait plus de temps encore pour éliminer la pauvreté des apprentissages telle qu'elle est définie par la Banque mondiale, compte tenu du taux élevé d'enfants non scolarisés²⁰. À titre d'exemple, si les 10 pays couverts par le PASEC maintiennent le rythme des progrès de l'apprentissage, il leur faudrait 45 ans pour atteindre le niveau de pauvreté des apprentissages actuel des pays européens (encadré 1.1)²¹. Le Plan stratégique du GPE pour la période 2021–2025 vise à

accélérer l'amélioration de l'apprentissage et à remédier aux inégalités dans l'apprentissage en favorisant la transformation des systèmes éducatifs par les pouvoirs publics à travers des réformes dans les grands domaines prioritaires. Pour y parvenir, le plan préconise de mettre en lumière et de lever les obstacles à la mise en œuvre, et de renforcer l'alignement des principaux acteurs. Selon les estimations, une reconstitution des ressources réussie pour la période 2021–2025 (5 milliards de dollars de contributions directes et 3 milliards de dollars par le biais du fonds à effet multiplicateur), conjuguée à l'engagement des pays partenaires d'accorder la priorité à l'apprentissage, pourraient augmenter la proportion d'enfants scolarisés atteignant le niveau minimal de compétence en lecture de 7 et non 5 points de pourcentage à l'horizon 2025. L'appui financier du GPE privilégierait les enfants les plus marginalisés et les plus démunis, en particulier dans les pays à la traîne en matière d'apprentissage.

1.2. PROGRÈS DANS L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE (Indicateur 15)

Le Plan stratégique GPE 2020 reconnaît qu'il est impossible d'améliorer les résultats d'apprentissage sans véritables données sur l'apprentissage des enfants. Il est nécessaire de réaliser des évaluations régulières des acquis scolaires pour produire de telles données et, pour ce faire, il faut des systèmes d'évaluation des acquis scolaires de qualité. L'indicateur 15 mesure la proportion de pays partenaires dont le système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base répond à des normes de qualité. Il analyse les examens et les évaluations à grande échelle (nationales et internationales)

15. L. Crouch et M. Gustafsson, « Worldwide Inequality and Poverty in Cognitive Results: Cross-sectional Evidence and Time-based Trends » (document de travail RISE, série 18/019, RISE, Oxford, Royaume-Uni, 2018). Certaines études montrent que divers facteurs, en particulier les enseignantes et/ou directrices d'écoles, peuvent contribuer à remédier aux inégalités dans l'apprentissage (T. S. Dee, « Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement », *Journal of Human Resources* 42, no. 3 [2007]: 528–54; K. Muralidharan et K. Sheth, « Bridging Education Gender Gaps in Developing Countries: The Role of Female Teachers » [document de travail 1934], National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2013) ; Le Nestour A. et Moscoviz L., « Six Things You Should Know about Female Teachers », Commentaires et analyses [blog], Centre pour le développement mondial, 6 mars 2020, <https://www.cgdev.org/blog/six-things-you-should-know-about-female-teachers>.
16. Ce niveau est calculé au moyen des données les plus récentes relatives à l'ODD 4.1 sur la période 2005–2019, fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). La moyenne est pondérée par les inscriptions au primaire. Trente-deux pays partenaires du GPE disposent de données.
17. On calcule l'augmentation annuelle moyenne des notes de l'apprentissage rapportées par 141 évaluations de la qualité des apprentissages. Ces évaluations ne sont pas comparables entre elles et les barèmes sont différents. La compréhension des progrès peut varier en fonction des pays et des évaluations des acquis scolaires. L'augmentation annuelle moyenne est calculée pour chaque évaluation et agrégée au moyen de deux pondérations : le nombre d'évaluations des acquis scolaires par pays (pour garantir que chaque pays est équitablement représenté) et les inscriptions à l'école primaire dans chaque pays (pour garantir que la taille de la population scolaire est prise en compte dans chaque pays).
18. Cette projection ne tient pas compte des effets déstabilisateurs de la pandémie de COVID-19 sur les apprentissages.
19. On suppose que le taux d'amélioration calculé à partir des données de l'indicateur 1 se traduit par des progrès dans la proportion d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence. Cette hypothèse semble relativement forte dans la mesure où la corrélation entre l'amélioration des notes de l'apprentissage selon l'indicateur 1 et celle de la proportion d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence n'est pas parfaite et dépend essentiellement des inégalités dans l'apprentissage entre élèves. Les 40 ans peuvent être considérés comme le nombre minimum d'années requises pour atteindre l'ODD. Il s'agit d'une projection linéaire reposant sur l'hypothèse que l'apprentissage s'améliorerait en suivant les tendances mesurées par l'indicateur 1 et toute modification des hypothèses peut entraîner des résultats différents.
20. Voir au chapitre 2.
21. La Banque mondiale estime également que si les améliorations se poursuivent au rythme observé durant la période 2000–2015, la pauvreté des apprentissages régressera seulement à 43 % d'ici à 2030, quelques points de pourcentage en dessous des 53 % actuels dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Voir Banque mondiale, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (Washington : Banque mondiale, 2019), <http://documents.worldbank.org/curated/en/395151571251399043/pdf/Ending-Learning-Poverty-What-Will-It-Take.pdf>. Selon une étude plus récente de la Banque mondiale, même si la proportion d'enfants « pauvres en apprentissages » a baissé, les progrès sont beaucoup trop lents pour garantir que tous les enfants pourront lire d'ici à 2030. Si les progrès se poursuivent au rythme observé sur la période 2000–2017, en 2030, 44 % des enfants seront toujours incapables de lire à 10 ans. Voir Azevedo J. P. et al., « Will Every Child Be Able to Read by 2030? Defining Learning Poverty and Mapping the Dimensions of the Challenge » (Policy Research Working Paper 9588, Banque mondiale, Washington, 2021), <http://documents.worldbank.org/curated/en/258831616162286391/pdf/Will-Every-Child-Be-Able-to-Read-by-2030-Defining-Learning-Poverty-and-Mapping-the-Dimensions-of-the-Challenge.pdf>.

FIGURE 1.2.

LA PROPORTION DE PAYS DOTÉS DE SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DE QUALITÉ S'EST AMÉLIORÉE DEPUIS 2015, DÉPASSANT LES CIBLES FIXÉES.

Proportion de pays partenaires dotés d'un système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base qui satisfait aux normes de qualité

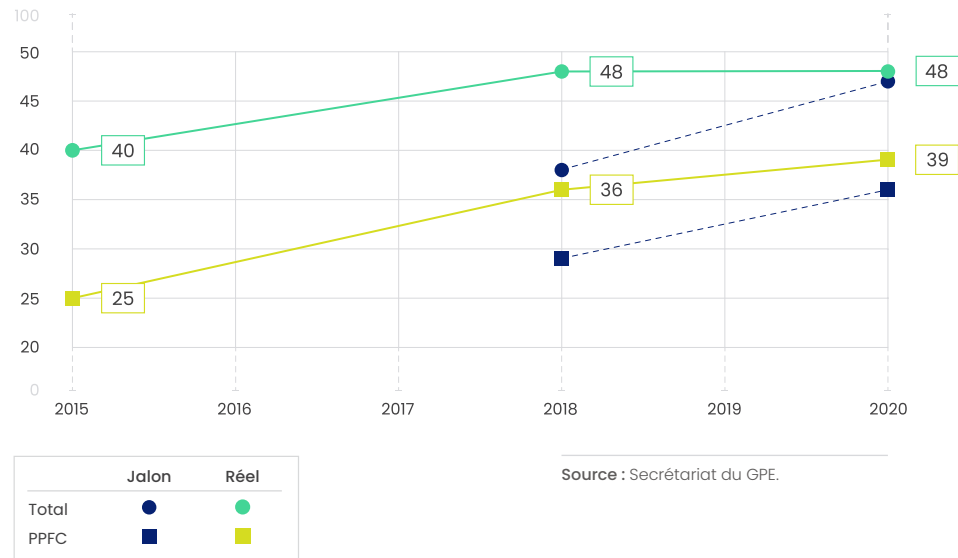
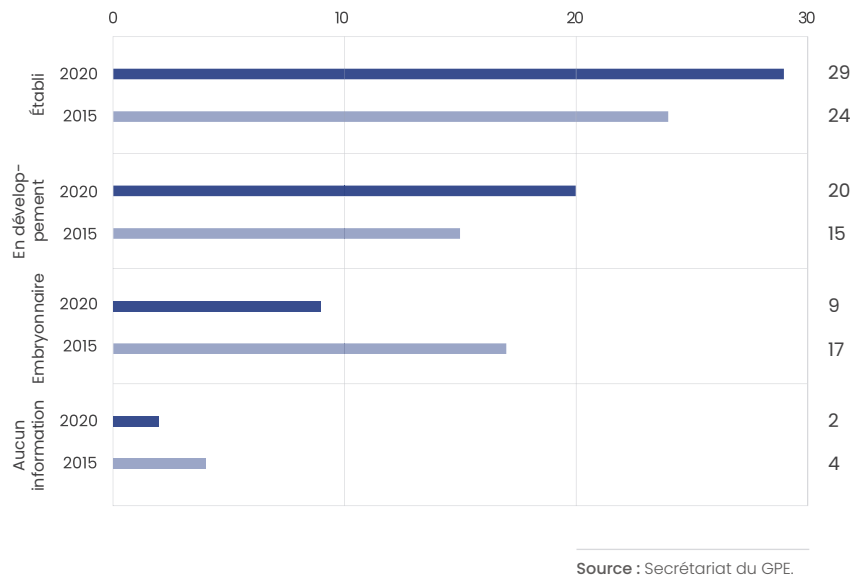


FIGURE 1.3.

LES PAYS DONT LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES SONT PLUS FAIBLES ONT ÉGALEMENT PROGRESSÉ DEPUIS 2015.

Nombre de pays par catégorie de système d'évaluation des acquis scolaires



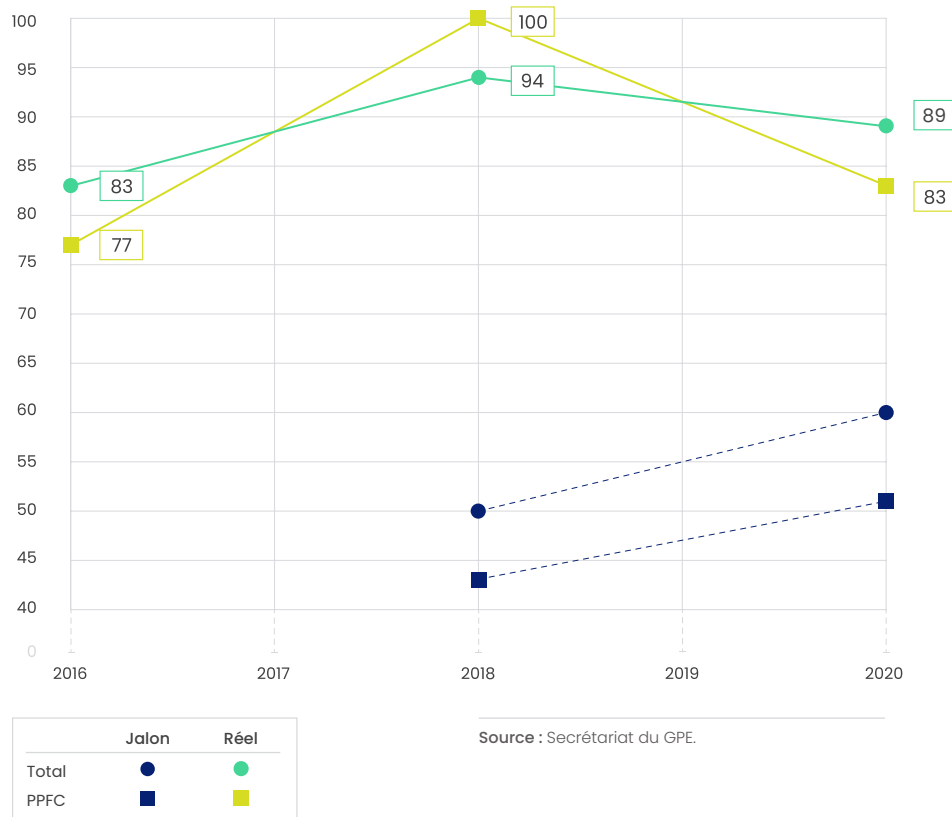
et détermine s'ils répondent aux normes, à savoir le caractère favorable du contexte (fréquence, matières évaluées, niveaux de classe, ancrage institutionnel), la qualité de l'évaluation (méthodologie technique, communication des résultats), et

l'alignement sur le système national (la mesure dans laquelle l'évaluation s'appuie sur les normes d'apprentissage et/ou sur les programmes scolaires officiels). À partir de ces trois dimensions, il applique un indice composite pour classer

FIGURE 1.4.

LA PROPORTION DE FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE EN FAVEUR DES SIGE OU DES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES A DÉPASSÉ LES CIBLES.

Proportion de financements de mise en œuvre en cours en faveur des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires



l'ensemble du système dans l'une des quatre catégories suivantes : « établi », « en développement », « embryonnaire » ou « aucune information ». Le système d'évaluation des acquis scolaires d'un pays satisfait aux normes de qualité lorsqu'il est classé comme « établi ». Même si l'indicateur ne tient pas compte des évaluations en classe, le GPE aide également les pays partenaires à renforcer les systèmes et les pratiques à cet égard, reconnaissant qu'il est important que les enseignants puissent évaluer les acquis de leurs élèves au jour le jour pour guider leur pratique et améliorer leur pédagogie.

Durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, la proportion de pays partenaires satisfaisant aux critères de qualité de l'indicateur 15 est passée de 40 % (24 pays sur 60) en 2015, année de référence, à 48 % (29 pays sur 60) en 2020. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les

conflits (PPFC), les progrès ont été encore plus prononcés, de 25 % (7 PPFC sur 28) en 2015, année de référence, à 39 % (11 PPFC sur 28) en 2020²². Dans les deux cas, les cibles fixées pour 2020 (47 % globalement et 36 % dans les PPFC) ont été légèrement dépassées (figure 1.2).

Bien que dans certains pays, les systèmes d'évaluation n'aient pas atteint les normes de qualité leur permettant d'être considérés comme « établis », le nombre de pays dont les systèmes d'évaluation sont passés de la catégorie « embryonnaire » à la catégorie « en développement » a progressé entre 2018 et 2020. Au cours de cette période, la proportion de pays dont les systèmes étaient embryonnaires a diminué, passant de 23 % (14 pays sur 60) à 15 % (9 pays sur 60). Bon nombre de systèmes sont passés dans la catégorie « en développement », entraînant une augmentation du nombre des pays concernés qui est passé de 25 % (15 pays sur 60)

22. Voir l'annexe G pour le classement des systèmes d'évaluation des acquis scolaires des pays partenaires du GPE.

en 2018 à 33 % (20 pays sur 60) en 2020. Cette tendance peut aussi être observée par rapport à l'année de référence (figure 1.3)²³. Autrement dit, des progrès sont faits même dans les pays dont les systèmes d'évaluation ne répondent pas aux normes de qualité. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il n'y a plus aucun problème. Plus de la moitié des pays partenaires ont des systèmes d'évaluation des acquis scolaires qui ne satisfont toujours pas aux normes de qualité, et les systèmes de pays comme la République centrafricaine, Djibouti, le Libéria et le Tadjikistan sont restés au stade embryonnaire sur toute la période du Plan stratégique GPE 2020. Un regain d'efforts est indispensable pour aider ces pays et d'autres à progresser dans ce domaine.

Les progrès accomplis par les pays dans leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 sont attribuables à différents facteurs, notamment l'exécution régulière de programmes nationaux d'évaluation à grande échelle et la participation systématique à des évaluations internationales

à grande échelle comme celle du PASEC ou du laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) (Burundi, Honduras, Niger). Concernant ces dernières, il convient de noter que presque toutes les évaluations internationales à grande échelle ont appliqué un nouveau cycle de leurs programmes au cours de la période 2018–2020 (notamment la toute première édition de deux programmes : le PISA pour le développement et les Métriques de l'apprentissage à l'école primaire en Asie du Sud-Est [SEA-PLM]). Les pays partenaires du GPE sont de plus en plus intéressés à participer à ces programmes et un certain nombre d'entre eux prévoient de le faire durant la période du Plan stratégique GPE 2025. Dans d'autres cas, les pays ont enregistré des progrès nets dans d'autres aspects de leurs systèmes d'évaluation, notamment la mise en place d'institutions permanentes responsables de ce domaine ou la diffusion régulière de résultats, ce qui leur a permis d'améliorer leur classement général. Dans un certain nombre de cas, ces efforts sont appuyés par des financements du GPE.

ENCADRÉ 1.2.

L'INITIATIVE « ÉVALUATION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES » (A4L)

Le GPE a récemment conclu l'initiative d'évaluation au service des apprentissages (A4L), projet de financement ciblé sur trois ans (2017–2020) qui complète le soutien général du partenariat à chaque pays et vise à renforcer les systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires et à promouvoir une mesure plus globale des apprentissages. L'initiative A4L a permis de créer une boîte à outils de diagnostic pour l'évaluation des acquis scolaires (ANLAS, ou analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages) qui a été expérimentée en Éthiopie, en Mauritanie et au Viet Nam et est désormais disponible en anglais, français et espagnol^a. Grâce à l'initiative A4L, le GPE a également apporté son appui à deux réseaux régionaux d'évaluation des apprentissages — le réseau sur le suivi de la qualité de l'éducation dans la région Asie-Pacifique (NEQMAP) et le réseau des éducateurs au service de la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage (TALENT) en Afrique subsaharienne — afin de mener des activités de développement des capacités, de recherche et de partage des connaissances sur les enjeux de l'évaluation dans les pays des deux régions. En outre, l'initiative A4L a permis au GPE de réaliser une étude panoramique des compétences du XXI^e siècle qui a guidé la réflexion sur le rôle que le partenariat peut jouer pour aider les pays partenaires dans ce domaine à l'avenir^b. Une évaluation sommative indépendante de l'initiative A4L a salué le soutien qu'elle apporte au renforcement des capacités et la création d'outils plus performants destinés à améliorer les systèmes d'évaluation des apprentissages^c. Cette évaluation a également indiqué les domaines à améliorer qui pourront éclairer la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2025 et toutes nouvelles compétences stratégiques financées par le GPE, en particulier, le renforcement de l'alignement des activités proposées au moyen de ce type d'initiative et de la demande des pays.

a. GPE. Boîte à outils pour l'analyse des systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages — ANLAS (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/boite-outils-pour-lanalyse-des-systemes-nationaux-devaluation-de-lapprentissage-anlas>.

b. Voir GPE. Compétences du XXI^e siècle : quel rôle potentiel pour le Partenariat mondial pour l'éducation, 2020 (en anglais). <https://www.globalpartnership.org/content/21st-century-skills-what-potential-role-global-partnership-education>.

c. L. Read and K. Anderson, *Évaluation sommative de l'initiative d'évaluation au service des apprentissages du GPE (A4L)* (Washington : Unbounded Associates, 2021), en anglais <https://www.globalpartnership.org/content/summative-evaluation-gpes-assessment-learning-a4l-initiative>.

23. Deux pays sans données en 2015 disposaient de données sur leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires en 2020.

1.3. APPUI DU GPE À L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

APPUI DES FINANCEMENTS AUX SYSTÈMES DE DONNÉES (Indicateur 20)

Les financements de mise en œuvre du GPE ont appuyé diverses dimensions des systèmes d'évaluation des acquis scolaires ainsi que les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) au cours de la période de mise en œuvre du plan GPE 2020. L'indicateur 20 mesure la proportion de financements en faveur des SIGE ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires. En 2020, 89 % de tous les financements de mise en œuvre (41 sur 46) et 83 % des financements de mise en œuvre dans les PPFC (20 sur 24) étaient destinés aux SIGE ou aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires (figure 1.4). De légers progrès ont été constatés par rapport à 2016, mais il y a eu une baisse de la proportion de financements de mise en œuvre en faveur des SIGE ou des systèmes d'évaluation des acquis scolaires entre 2018 et 2020, surtout dans les PPFC²⁴. La cible de l'indicateur 20 fixée pour 2020 a été dépassée de 29 points de pourcentage globalement et de 32 points de pourcentage dans les PPFC.

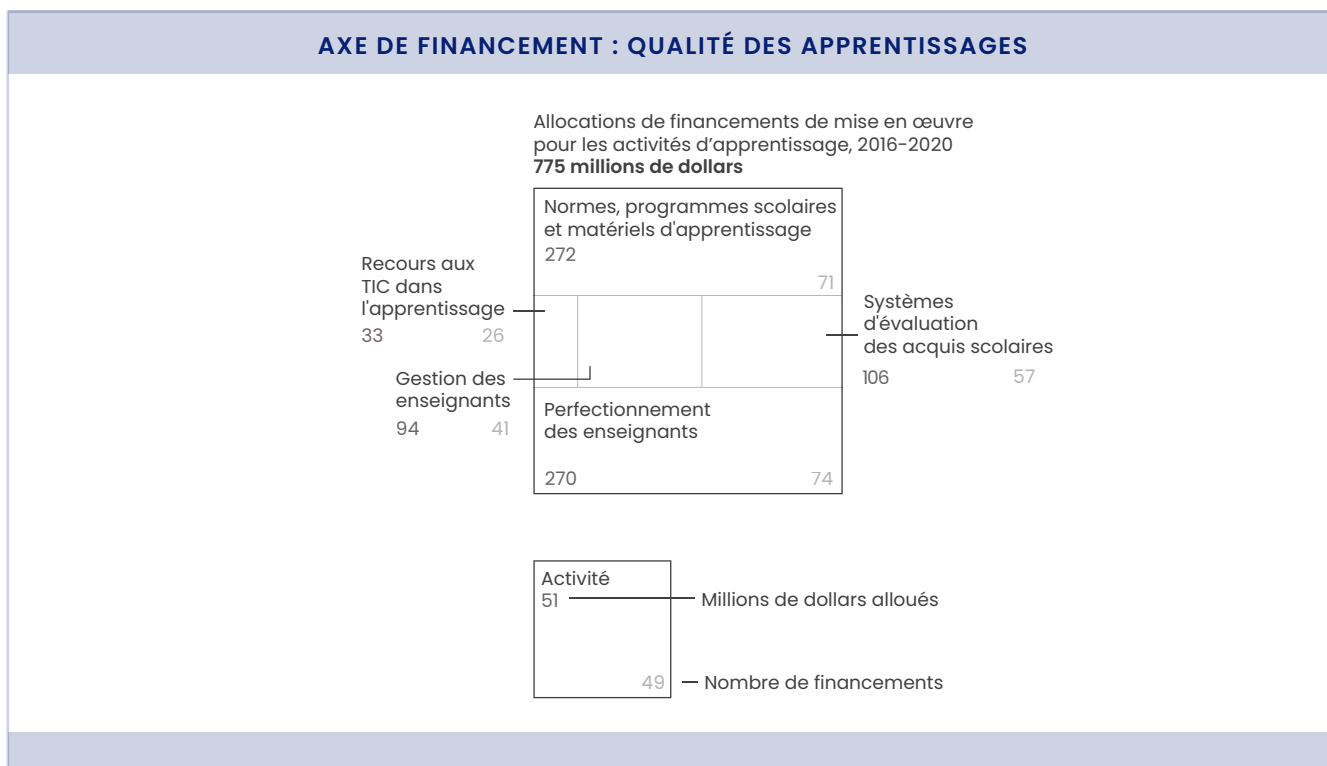
Plus particulièrement, 83 % des financements de mise en œuvre (38 sur 46) ont appuyé les systèmes d'évaluation des

acquis scolaires en 2020, contre 67 % en 2016 (36 sur 54). Les financements de mise en œuvre en cours durant la période du Plan stratégique GPE 2020 ont appuyé diverses activités, notamment les évaluations nationales, les évaluations en salles de classe, les examens et la participation aux évaluations des aptitudes à la lecture (EGRA) et en mathématiques (EGMA) dans les petites classes.

Le GPE a continué d'apporter un soutien actif aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays partenaires dans le cadre d'initiatives internationales telles que celle de l'évaluation au service des apprentissages (A4L) (encadré 1.2).

AXE DE FINANCEMENT : QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

L'appui financier du GPE à la qualité des apprentissages grâce aux financements de mise en œuvre a également été considérable durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. Au total, 79 financements de mise en œuvre ont été approuvés au titre du Plan stratégique GPE 2020 (de janvier 2016 à décembre 2020)²⁵. Des financements d'un montant total de 775 millions de dollars ont été alloués à des activités conçues principalement pour améliorer la qualité des apprentissages (Axe de financement : qualités des apprentissages). Il s'agit de l'un des domaines d'investissement les plus importants pour le GPE, représentant



24. Un nouvel outil a été introduit pour recueillir des données plus fiables pour l'indicateur 20. Pour cette raison, les données de référence ne sont pas directement comparables aux données actuelles et la cible est sous-évaluée.

25. Ces financements n'incluent pas les financements accélérés COVID-19.

36 % de tous les financements de mise en œuvre approuvés durant la période du Plan stratégique GPE 2020.

VERS UNE AMÉLIORATION RAPIDE DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

En raison du faible nombre d'évaluations nouvelles et comparables des apprentissages pour les pays qui disposaient de données dans ce domaine au cours de la période 2010–2015, il est difficile de comparer les résultats des pays par rapport à la cible de l'indicateur 1 pour 2020. Toutefois, selon les données disponibles sur 27 pays, les résultats d'apprentissage se sont quelque peu améliorés au fil du temps dans 70 % des pays partenaires et les notes d'apprentissage ont augmenté de 2,4 % en moyenne par an au cours des dix dernières années. Le nombre de pays (en particulier le nombre de PFFC) disposant de données pour mesurer les progrès dans la qualité des apprentissages a augmenté depuis 2015.

Toutefois, les niveaux d'apprentissage actuels sont faibles et les progrès doivent être accélérés pour atteindre la cible de l'ODD 4. Trois enfants sur quatre en moyenne dans les pays partenaires du GPE pour lesquels des données sont disponibles sont pauvres en apprentissages et ne peuvent pas lire ni comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans. Plus de la moitié des élèves scolarisés n'atteignent pas les compétences minimales en lecture à la fin de leurs études primaires. Au rythme actuel des progrès, il faudrait au moins 40 ans pour atteindre l'ODD 4 relatif aux résultats d'apprentissage²⁶.

L'ODD 4 pourrait être atteint plus rapidement grâce à des financements efficaces et ciblés en faveur du secteur de l'éducation. Par exemple, une reconstitution réussie des ressources du GPE pour la période 2021–2025 (5 milliards de dollars) conjuguée à des investissements

accrus des pays partenaires et d'autres bailleurs de fonds, ainsi qu'une plus grande efficacité des dépenses d'éducation et une meilleure définition des priorités en matière d'apprentissage, pourraient accélérer les avancées vers l'ODD 4. La proportion d'enfants scolarisés acquérant les compétences minimales en lecture pourrait augmenter de 7 points de pourcentage d'ici à 2025, au lieu de 5 points de pourcentage, en supposant que se maintiennent les tendances actuelles observées dans l'indicateur 1.

Les disparités entre les pays partenaires sont importantes. Par exemple, des pays comme le Cambodge et la Géorgie comptent une proportion relativement élevée d'enfants qui savent lire et comprendre un texte simple à 10 ans et la qualité des apprentissages s'est globalement améliorée. La proportion d'enfants ayant acquis les compétences minimales en lecture à 10 ans est faible dans d'autres pays partenaires tels que le Burkina Faso et l'Éthiopie et la qualité des apprentissages s'est globalement détériorée. Dans bon nombre d'autres pays, les acquis scolaires n'ont pas pu être mesurés faute de systèmes d'évaluation des apprentissages de qualité.

La note positive est que les pays partenaires sont visiblement déterminés à renforcer leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires pour pouvoir mesurer correctement les résultats d'apprentissage. En effet, 48 % des systèmes d'évaluation des acquis scolaires satisfont aujourd'hui aux normes de qualité – contre 40 % en 2015. Les pays dont les systèmes d'évaluation des acquis scolaires ne répondent toujours pas aux normes de qualité ont aussi considérablement progressé depuis 2015. Le renforcement des systèmes d'évaluation des acquis scolaires devrait améliorer la disponibilité de données de qualité sur l'apprentissage à l'avenir. Il est essentiel de disposer de données sur la qualité des apprentissages pour concevoir et mettre en œuvre de meilleures politiques visant à améliorer les résultats d'apprentissage dans les pays partenaires.

26. Autrement dit, l'ODD 4 risque de ne pas être atteint avant 2061.





Une jeune fille attentive pendant la leçon.
Tchad

Crédit : Educate a Child

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.

—

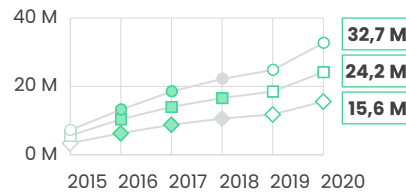
*13 pays disposant de données.

BUT 2

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

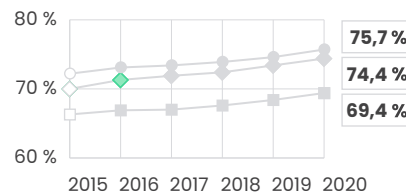
#3

32,7 millions d'enfants ont bénéficié d'une aide du GPE depuis 2015.



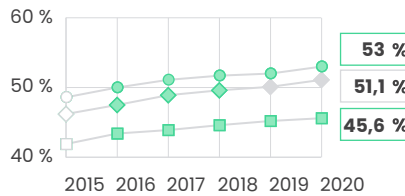
#4a

75,7 % des enfants ont achevé le cycle d'enseignement primaire.



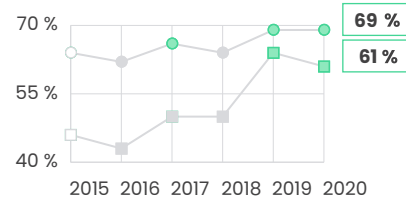
#4b

53 % des enfants ont achevé le premier cycle d'enseignement secondaire.



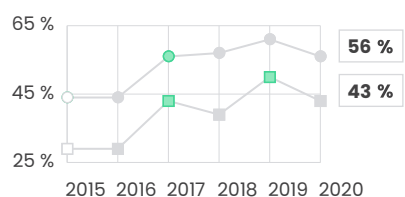
#5a

69 % des pays partenaires ont atteint ou presque la parité entre les genres concernant le taux d'achèvement du primaire.



#5b

56 % des pays partenaires ont atteint ou presque la parité entre les genres concernant le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire.

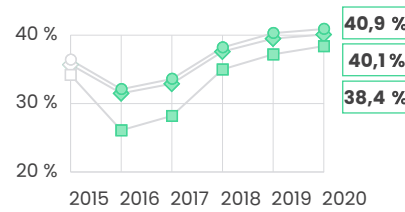


	Référence	Jalon atteint	Jalon non-atteint	Pas de jalon	Données insuffisantes
Total	○	●	●	○	—
PFFC	□	■	■	□	—
Filles	◇	◆	◆	◇	—

IMPACT

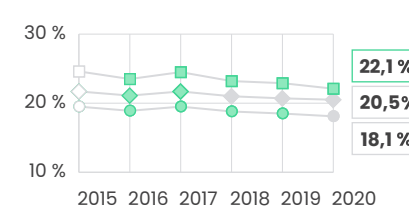
#6

40,9 % des enfants en âge de suivre un enseignement préscolaire étaient scolarisés.



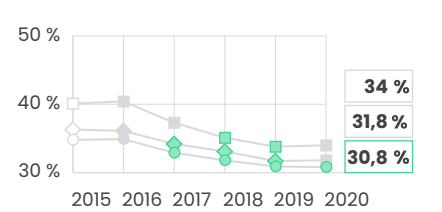
#7a

18,1 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés.



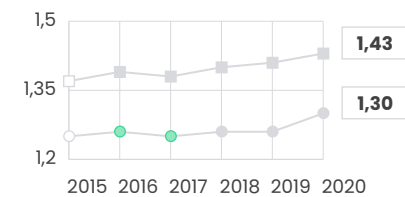
#7b

30,8 % des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés.



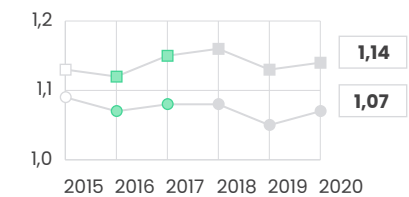
#8a

Les filles en âge de fréquenter le primaire étaient 1,3 fois plus susceptibles que les garçons de ne pas être scolarisées.



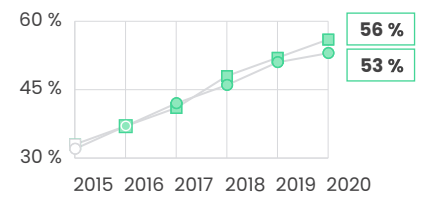
#8b

Les filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire étaient 1,07 fois plus susceptibles que les garçons de ne pas être scolarisées.



#9

53 % des pays partenaires ont enregistré une amélioration notable sur l'indice d'équité depuis 2010.



PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Les taux d'achèvement se sont améliorés au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, même si la croissance démographique a tempéré les progrès dans le primaire. Les taux d'achèvement du primaire sont passés de 72,2 % à 75,7 %, tandis que les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ont grimpé de 48,6 % à 53 %.
- Le désavantage des filles dans l'accès à l'éducation s'est réduit dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, comme l'illustre le resserrement de l'écart entre les taux d'achèvement moyens des garçons et des filles par rapport aux valeurs de référence de 2015. Dans le primaire, cet écart entre les genres passe de 6,1 % à 3,4 % des taux d'achèvement globaux depuis l'année de référence. Dans le premier cycle du secondaire, il chute de 9,9 % à 7,2 % des taux d'achèvement globaux depuis l'année de référence.
- Le nombre d'enfants scolarisés progresse, mais pas assez rapidement. Les données montrent que 18,1 % des enfants ne sont pas scolarisés dans l'enseignement primaire, contre 19,5 % en 2015, année de référence. En outre, 30,8 % des enfants ne sont pas scolarisés dans le premier cycle du secondaire d'une manière générale, une proportion qui atteint 34 % dans les PFFC. Toutefois, ce chiffre a reculé de plus de 4 points de pourcentage dans l'ensemble depuis l'année de référence et de plus de 6 points pour les PFFC.
- Sur cinq filles non scolarisées dans l'enseignement primaire dans les pays partenaires du GPE, quatre vivent dans un PFFC. Pour le premier cycle du secondaire, cette proportion est de deux sur trois.
- En dehors des filles, des enfants des zones rurales ou des PFFC, et des enfants issus des ménages les plus pauvres, d'autres enfants défavorisés sont de loin plus susceptibles de ne pas être scolarisés, notamment les enfants handicapés, réfugiés, déplacés internes, issus de communautés nomades, et d'autres groupes marginalisés.
- Par rapport aux valeurs de référence de 2015, le pourcentage d'enfants en bas âge inscrits dans l'enseignement préscolaire a augmenté, passant de 36,4 % à 40,9 %. La parité est presque parfaite en ce qui concerne la scolarisation dans le préscolaire, les filles n'étant que légèrement désavantagées.
- Entre 2015 et 2020, les financements du GPE ont soutenu l'équivalent de 32,7 millions d'élèves, notamment 24,2 millions d'enfants vivant dans des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.
- Pour les financements de mise en œuvre du GPE approuvés entre 2016 et 2020, 30 % des fonds, soit 640 millions de dollars, ont été consacrés à des activités encourageant spécifiquement l'équité, l'égalité des genres et l'inclusion.

L'équité, l'égalité des genres et l'inclusion sont au cœur des activités du GPE, comme énoncé dans le but 2 du Plan stratégique GPE 2020. Ce chapitre présente les progrès réalisés sur différentes dimensions de l'équité dans l'accès à l'éducation, notamment le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire et achevant leurs études dans ce cycle, de même que les soins et l'éducation de la petite enfance. Un accent particulier est mis sur l'égalité entre les genres et les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC).

Il est important de noter que les données analysées dans ce chapitre, collectées avant la pandémie, ne reflètent pas encore les répercussions de la COVID-19¹. Ces indicateurs d'accès se fondent sur des données que l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) met deux ans à recueillir et publier, de sorte que chaque année le rapport du GPE présente des données de l'ISU qui ont été collectées deux ans auparavant. Les répercussions de la pandémie sur l'accès équitable à l'éducation et l'ampleur de la réponse du GPE sont décrites dans le chapitre spécial consacré à la COVID-19.

2.1. ÉQUITÉ DANS L'ACHÈVEMENT DE L'ÉDUCATION DE BASE

TAUX D'ACHÈVEMENT (Indicateur 4)

L'indicateur 4 mesure la proportion d'enfants qui terminent a) le primaire ; et b) le premier cycle du secondaire². Dans l'ensemble, les taux d'achèvement du primaire ont augmenté chaque année de la période examinée, passant de 72,2 % pour l'année de référence à 75,7 % par rapport à la cible fixée pour 2020. Néanmoins, les données révisées publiées en 2019 et confirmées en 2020 montrent que les progrès dans les taux d'achèvement du cycle primaire ont été

plus faibles que prévu³. Les jalons et les cibles fixés pour 2020 en ce qui concerne l'ensemble des indicateurs ont été choisis sur la base des projections à l'année de référence, tandis que les données révisées basées sur des populations estimatives plus élevées font apparaître des taux d'achèvement de l'enseignement primaire plus bas que ces estimations, notamment dans les PPFC, ainsi que des progrès plus lents (figure 2.1a)⁴. Si les taux d'achèvement du cycle primaire sont en hausse, ils peinent à suivre le rythme de l'accroissement de la population. Les taux d'achèvement du cycle secondaire affichent une bonne progression : dépassement de la cible pour 2020 dans l'ensemble et pour les PPFC, et des valeurs suffisamment proches de la cible fixée pour les filles pour

1. Le GPE utilise les données de l'ISU concernant l'année scolaire 2017-2018 pour rendre compte de l'atteinte des cibles fixées pour 2020 dans le cadre de résultats, les données de l'ISU étant publiées tous les deux ans.

2. 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>.

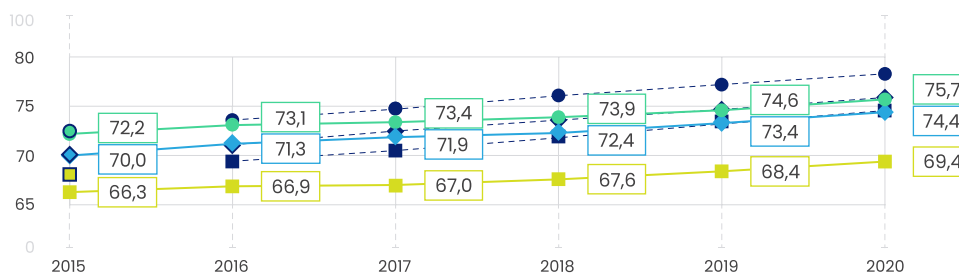
3. En 2019 et 2020, l'ISU a publié des données rétrospectives révisées sur les taux d'achèvement, les taux d'inscription dans l'enseignement préscolaire et les taux des enfants non scolarisés (indicateurs 4, 6 et 7, respectivement) sur la base des estimations des données démographiques mises à jour par la Division de la population des Nations Unies. Ces données sont aussi utilisées pour déterminer la parité dans les taux d'achèvement et les taux de non-scolarisation (indicateurs 5 et 8). Les taux d'achèvement révisés sont présentés pour toutes les années sur la base de données démographiques actualisées pour les indicateurs 4, 5, 6 et 7. L'indicateur 8 est également présenté avec les données actualisées. La sélection des jalons et des cibles pour 2020 en ce qui concerne ces indicateurs ayant été faite sur la base d'estimations préalables, la publication des données révisées a influé de façon positive ou négative, selon les cas, sur leur caractère réalisable. Les références initiales, antérieures à la révision des données, sont indiquées dans les graphiques de ce chapitre, le cas échéant. Lues parallèlement à l'ensemble des données de départ figurant à l'annexe A, elles permettent d'identifier dans quels cas ces estimations préalables ont été plus élevées ou plus faibles que les révisions ultérieures.

4. Dans la figure 2.1a, les chiffres révisés montrent que certains pays partenaires ont enregistré des populations d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire plus importantes que prévu initialement, particulièrement dans des PPFC. Les taux d'achèvement étant calculés par rapport au nombre total d'enfants en âge d'achever leur scolarité dans un pays, une population plus importante se traduit par des taux d'achèvement plus faibles, pour un nombre égal d'enfants terminant leurs études.

FIGURE 2.1.

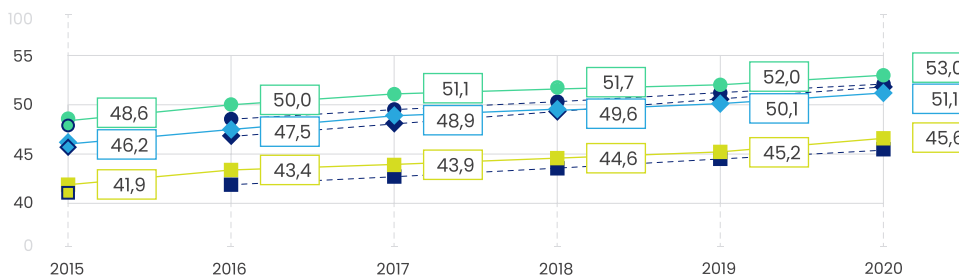
A. LES TAUX D'ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ONT AUGMENTÉ RÉGULIÈREMENT, QUOIQUE PLUS LENTEMENT QU'INITIALEMENT PRÉVU.

Proportion d'enfants qui terminent l'enseignement primaire



B. LES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE SE SONT AMÉLIORÉS, BIEN QUE DES ÉCARTS PERSISTENT.

Proportion d'enfants qui terminent le premier cycle du secondaire



	Jalon	Réel	Valeur de référence initiale
Total	●	●	●
PPFC	■	■	■
Filles	◆	◆	◆

Source : Compilation du GPE effectuée à partir des données actualisées de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org> (2020).

Note : Le GPE ne révise pas les valeurs de référence officielles ; elles sont représentées plus haut par les « valeurs de référence initiales ». Les données initialement communiquées pour les années 2016 à 2019 figurent à l'annexe A.

qu'elle soit considérée « atteinte dans les limites de la tolérance »⁵.

En moyenne dans les pays partenaires du GPE, les filles sont encore désavantagées dans l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire (figures 2.1a et 2.1b). Les filles des PPFC sont particulièrement désavantagées : avec un taux d'achèvement du primaire de 65,8 % et du premier cycle du secondaire de 41,6 %, elles sont très en dessous de la moyenne pour l'ensemble des enfants des PPFC et de la moyenne pour l'ensemble des filles, par rapport à la cible fixée pour 2020⁶.

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 la proportion 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 genres⁷.

5. Comme indiqué à l'annexe B, une marge de « tolérance » de 1 % est appliquée à l'évaluation de la réalisation des jalons et des cibles des indicateurs au niveau de l'impact établis sur la base des données de l'ISU, de sorte que, si un jalon ou une cible fixés par le GPE manquent d'être atteints de 1 point de pourcentage, cette cible ou ce jalon sont réputés avoir été atteints « dans les limites de tolérance ».

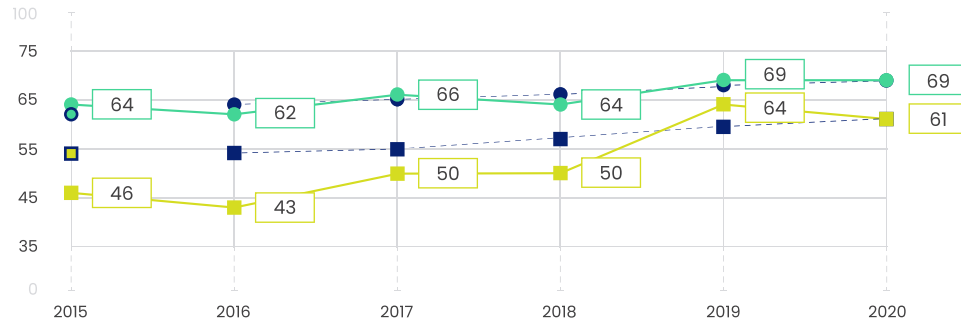
6. Compilation du GPE effectuée à partir des données actualisées de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org> (2020).

7. L'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 0,877-1,123, qui représente le fait de rester dans les limites de 10 % de la fourchette de 0,97-1,03, acceptée pour la parité entre les genres. Le calcul du nombre de pays dans cette fourchette élargie offre davantage d'informations utiles sur les progrès en matière de parité dans l'ensemble du partenariat.

FIGURE 2.2.

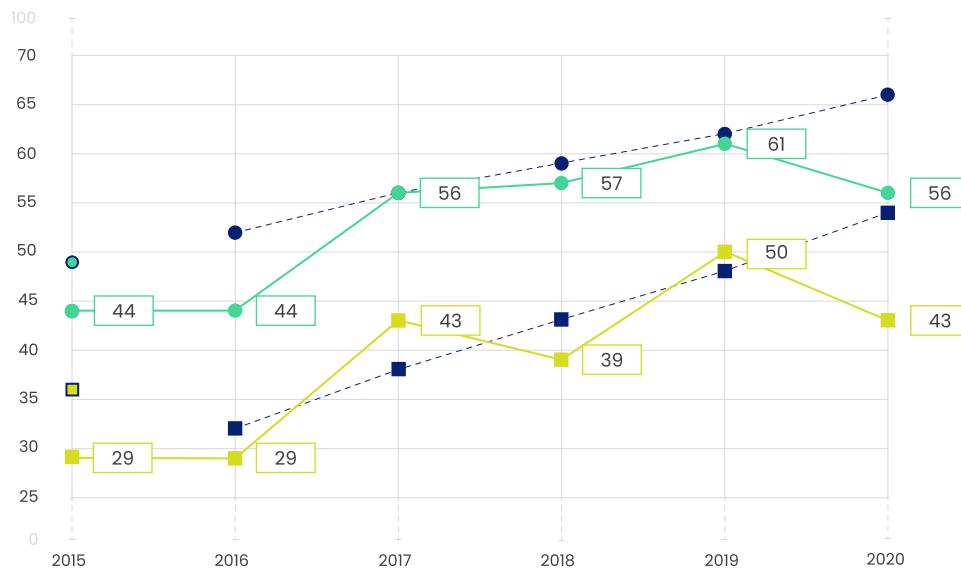
A. LA PARITÉ ENTRE LES GENRES À LA FIN DU CYCLE PRIMAIRE A ATTEINT LES CIBLES.

Proportion de pays partenaires du GPE dans les seuils limites corrigés 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 A AUGMENTÉ DE FAÇON IRRÉGULIÈRE PAR RAPPORT À LA VALEUR DE RÉFÉRENCE ET LES CIBLES FINALES N'ONT PAS ÉTÉ ATTEINTES.

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



	Jalon	Réel	Valeur de référence initiale
Total	●	●	●
PPFC	■	■	■

Source : Compilation du GPE effectuée à partir des données actualisées de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org> (dernières données disponibles 2018-14).

Note : Le GPE ne révisé pas les valeurs de référence officielles ; elles sont représentées plus haut par les « valeurs de référence initiales ». Les données initialement communiquées pour les années 2016 à 2019 figurent à l'annexe A. Elles s'appuient sur les seuils limites corrigés ; les données basées sur le seuil limite initial figurent à l'annexe H.

La proportion de pays partenaires proches de la parité entre les genres en ce qui concerne l'achèvement de l'enseignement primaire a atteint les cibles fixées pour 2020

aussi bien dans l'ensemble des pays que dans les PPFC, à la fois sur la base du seuil initial (annexe H) et sur celle du seuil corrigé (figure 2.2a)⁸. Pendant la période du Plan stratégique

8. Comme indiqué dans le *Rapport sur les résultats 2020* du GPE, le seuil initialement fixé pour se rapprocher de la parité entre les genres pour l'indicateur 5 (0,877-1,123) ne représente pas des degrés de désavantage équivalents pour les garçons et les filles. Étant donné que les indices de parité entre les genres utilisés ici divisent les résultats des filles par les résultats des garçons, cela représente un ratio de 877 filles pour 1 000 garçons à la limite inférieure et un ratio de plus de 890 garçons pour 1 000 filles à la limite supérieure. Dans la figure 2.2 et l'analyse correspondante, les données présentées recourent à un seuil corrigé de 0,8845 à 1,1306, qui représente des degrés équivalents de désavantage pour les filles et les garçons aux limites inférieure et supérieure, tout en préservant l'écart du seuil limite initial (0,246). Les données basées sur le seuil initialement fixé sont exposées à l'annexe H ainsi que dans le cadre de résultats à l'annexe A.

GPE 2020, six pays ont franchi la limite inférieure du seuil, ce qui signifie que les filles y sont plus nombreuses à achever leurs études primaires, et il était prévu qu'un pays supplémentaire franchisse ce cap.⁹ Dans le même temps, deux pays ont dépassé la limite supérieure du seuil, ce qui signifie que moins de garçons y achèvent l'enseignement primaire, et il était prévu que deux pays supplémentaires fassent de même¹⁰.

Aucun des deux jalons fixés pour 2020 n'a été atteint pour ce qui concerne la parité entre les genres dans l'achèvement du premier cycle du secondaire, que l'on utilise le seuil initial (annexe H) ou le seuil corrigé (figure 2.2b). Pendant la période du Plan stratégique 2020, neuf pays ont intégré la fourchette : huit grâce à une baisse du désavantage des filles et un autre à la faveur de la baisse du désavantage des garçons. Quatre pays supplémentaires étaient censés intégrer la fourchette : deux grâce à une baisse du désavantage des filles et deux autres grâce à une baisse du désavantage des garçons. Dans le même temps, quatre pays sont sortis de la fourchette, car les filles y sont à présent plus nombreuses que les garçons à achever le premier cycle du secondaire, et il était prévu que deux pays supplémentaires fassent de même¹¹. Un pays, le Burundi, est entré dans le seuil puis en a dépassé la limite supérieure en raison d'une hausse considérable de la proportion de filles achevant le premier cycle du secondaire pendant la période du Plan stratégique GPE 2020.

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

L'indicateur 9 suit les résultats annuels des pays partenaires en ce qui concerne l'indice d'équité et recense le nombre d'entre eux qui 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 pays partenaires 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.

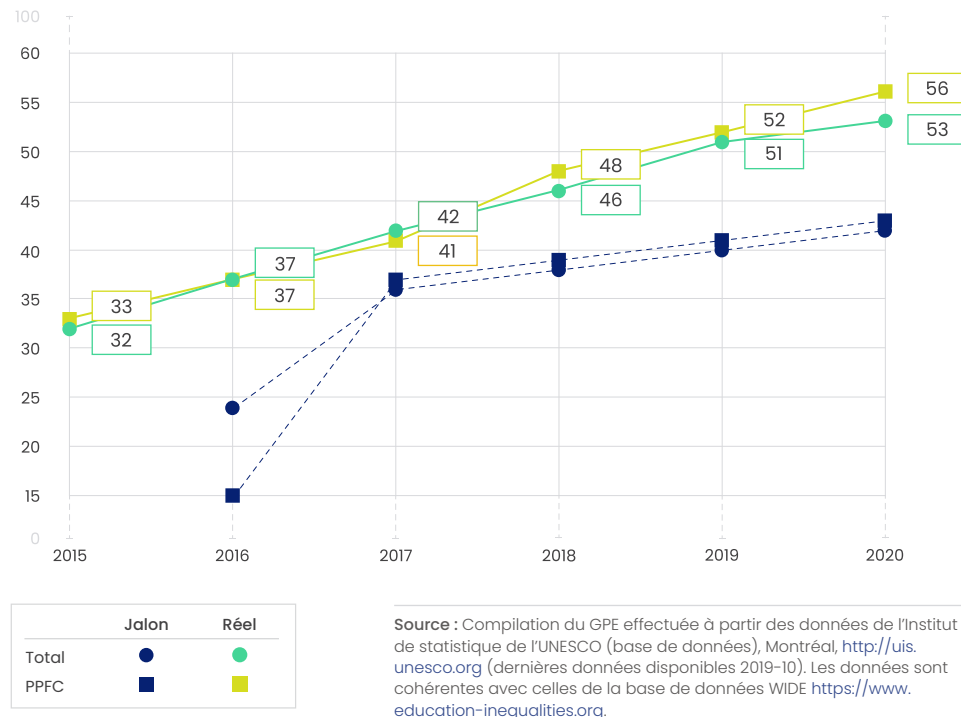
Les nouvelles données pour 2020 concernant les indices de parité des trois composantes font apparaître collectivement des hausses continues et un dépassement des cibles fixées pour 2020 aussi bien dans l'ensemble que dans les PFC (figure 2.3). Les données concernant l'indice de parité de chaque composante sont disponibles à l'annexe I. L'examen des données nationales sur l'indice d'équité et sur les indices de parité de ses composantes fait apparaître des disparités tout à la fois importantes et complexes en ce qui concerne les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire pour les enfants, selon qu'ils appartiennent aux ménages les plus riches ou aux ménages les plus pauvres, qu'ils vivent en milieu urbain ou en milieu rural et qu'il s'agit de garçons ou de filles. De plus, les effets de la combinaison de ces facteurs sont de plus en plus prévisibles en moyenne (les filles des zones rurales appartenant aux ménages les plus pauvres sont généralement les plus en retard), bien que l'ampleur des disparités puisse varier fortement d'un pays à l'autre¹³. L'encadré 2.1 présente un exemple du soutien que le GPE apporte dans le domaine de l'équité compte tenu de ces contextes difficiles. La parité sur le plan de la richesse est celle qui s'est le plus améliorée pendant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, car sur les 48 pays partenaires ayant des données disponibles, 37 pays ont progressé et 11 ont régressé. Ensuite vient la parité entre les genres, avec 39 pays en hausse et 16 pays en baisse sur l'ensemble des 55 pays pour lesquels des données étaient disponibles. Dans le domaine de la parité entre milieux urbains et ruraux, 29 pays se sont améliorés, tandis que 19 ont reculé, sur les 48 pays disposant de données.

9. Le Bénin, le Cameroun, Madagascar, le Mali, la République démocratique du Congo et le Togo ont intégré la fourchette et il était prévu que le Nigéria en fasse autant. Conformément à la méthodologie de l'indicateur 5, lorsque des données récentes ne sont pas disponibles pour un pays, une projection linéaire est employée à la place sur la base des tendances antérieures. Par exemple, les taux d'achèvement de l'enseignement primaire ventilés par sexe les plus récents, disponibles pour le Nigéria datent de 2010.
10. Le Burundi et le Sénégal sont sortis de la fourchette, le Bangladesh et la République du Congo étaient censés en faire autant. Les taux d'achèvement de l'enseignement primaire ventilés par sexe les plus récents, disponibles pour le Bangladesh et la République du Congo datent de 2010 et 2012, respectivement.
11. Le Burkina Faso, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Libéria, l'Ouganda, la République démocratique populaire lao (RDP lao) et la Tanzanie ont intégré la fourchette, car le désavantage des filles a diminué, et les Comores y sont entrées grâce à une baisse du désavantage des garçons. La Somalie et la Zambie étaient censées intégrer la fourchette grâce à une baisse du désavantage des filles tandis que le Guyana et le Nicaragua devaient y entrer à la faveur d'une chute du désavantage des garçons. Les taux d'achèvement de l'enseignement primaire ventilés par sexe les plus récents, disponibles pour le Guyana, le Nicaragua et la Zambie datent de 2010, 2010 et 2013, respectivement, et l'ISU ne dispose d'aucune donnée pour la Somalie.
12. Chaque composante de l'indice d'équité divise toujours les taux du groupe le plus défavorisé par ceux du groupe favorisé : dans les rares pays où les filles sont plus nombreuses que les garçons à terminer 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. Sur les 59 pays partenaires ayant des données disponibles depuis 2006, l'année de référence, aucun n'affiche un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire plus élevé pour les enfants les plus pauvres que pour les plus riches ni un taux plus élevé pour les enfants des zones rurales, à une seule exception : la République kirghize a enregistré un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire de 98,9 % pour le quintile le plus pauvre et de 98,3 % pour le quintile le plus riche. Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org>, et la base de données WIDE, <https://www.education-inequalities.org>.
13. Ces dynamiques sont décrites de façon plus détaillée dans le Rapport sur les résultats 2019 du GPE, notamment la figure 2.6, qui illustre ces variations entre pays concernant la disparité dans les taux d'achèvement des filles des zones urbaines appartenant au quintile le plus riche de la population par rapport aux filles des zones rurales appartenant au quintile le plus pauvre.

FIGURE 2.3.

LES PAYS PARTENAIRES ONT CONSIDÉRABLEMENT PROGRESSÉ SUR LE PLAN DE L'ÉQUITÉ.

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



ENCADRÉ 2.1.

SOUTIEN DU GPE À L'ÉQUITÉ : KENYA

Le Kenya a remarquablement réussi à améliorer l'accès équitable à l'éducation à l'échelle nationale. Toutefois, les enfants pauvres et défavorisés des régions reculées, notamment les filles, ont considérablement moins de chances d'achever l'école primaire, ou d'avoir les mêmes notes aux examens. Les deux financements de mise en œuvre en cours du GPE, d'un montant total de 98,1 millions de dollars, prévoient de soutenir 4 000 écoles en vue d'améliorer les résultats et visent parallèlement à accroître les niveaux de scolarisation et de rétention des filles. Parmi ces écoles, 1 400 sont situées dans les régions rurales arides et semi-arides du nord du pays, où les disparités sont particulièrement marquées. Chaque école a reçu un financement d'un montant de 5 000 dollars destiné à mettre en œuvre son plan d'amélioration, préparé par les membres du conseil de l'école en collaboration avec la communauté, pour lever les principaux obstacles à l'éducation de leurs enfants. Citons, à titre d'exemple, la construction de toilettes, l'organisation d'activités visant à sensibiliser la population à l'importance de l'éducation des filles et la formation de bénévoles chargés d'assurer la sécurité des filles sur le chemin de l'école.

Le succès de ces plans d'amélioration de l'accès à l'éducation, particulièrement pour les filles, et de consolidation des acquis scolaires a entraîné l'adoption du modèle de plan d'amélioration des écoles en vue d'un déploiement à l'échelle nationale. Le gouvernement kenyan a élaboré une politique et des directives visant à faire en sorte que les subventions par élève aux écoles soient conformes au modèle de gestion et de mise en œuvre des programmes d'amélioration des écoles. C'est l'exemple d'une activité de projet soutenue par le GPE qui aboutit à une transformation durable du système et contribue à améliorer l'accès et les résultats d'apprentissage. La scolarisation des filles en première année du primaire a progressé dans l'ensemble des écoles ciblées dans les régions arides et semi-arides, et les résultats d'apprentissage des filles s'améliorent.

a. Vous trouverez de plus amples informations sur <https://www.globalpartnership.org/fr/results/stories-of-change/kenya-investir-dans-education-pour-un-avenir-meilleur>.

L'analyse des indicateurs sur les taux d'achèvement, la parité entre les genres dans les taux d'achèvement et l'équité (parité entre les genres, entre riches et pauvres et entre milieux urbain et rural) dans les taux d'achèvement dans le premier cycle du secondaire, permet de se faire une idée de l'évolution de certains pays partenaires au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020. L'Afghanistan, les Comores, la Côte d'Ivoire, le Honduras, le Libéria, le Niger, le Soudan, le Togo et le Yémen ont progressé dans les cinq indicateurs ayant des données disponibles, les PPFC et les pays d'Afrique de l'Ouest étant les plus nombreux parmi ces pays performants. Aucun pays disposant de données pour les cinq indicateurs n'a régressé dans l'ensemble de ces indicateurs, mais d'autres tendances apparaissent : le Bénin, le Lesotho, le Mozambique et le Tchad ont vu leurs taux d'achèvement du cycle primaire progresser et leurs taux d'achèvement dans le premier cycle du secondaire reculer. En revanche, le scénario inverse est observé dans les pays suivants : Burundi, Cambodge, Cameroun, Ghana, Moldova, RDP Lao, Sénégal et Tadjikistan. On peut en conclure qu'un plus grand nombre de pays peinent à accueillir l'ensemble de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire, un phénomène que nous allons évoquer dans la section suivante.

2.2. ENFANTS NON SCOLARISÉS

TAUX DE NON-SCOLARISATION (Indicateur 7)

Les populations d'un grand nombre de pays en développement étant de plus en plus nombreuses et jeunes, leurs systèmes éducatifs peinent à suivre le rythme, et des difficultés sociales, économiques ainsi que d'autres obstacles à l'accès persistent. Dans les pays partenaires du GPE, 42,5 millions d'enfants ne sont pas scolarisés dans le primaire et 36,3 millions ne le sont pas dans le premier cycle du secondaire. Parmi eux, 76 % et 66 % respectivement vivent dans des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Si la proportion d'enfants non scolarisés s'est améliorée, la progression insatisfaisante en valeur absolue depuis l'année de référence (lorsque 41,5 millions et 37,3 millions d'enfants, respectivement, n'étaient pas scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire) illustre l'urgence de ce problème, notamment dans le primaire.

L'indicateur 7 suit la proportion a) d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et b) d'enfants en âge d'être scolarisés¹⁴ dans le premier cycle du secondaire qui ne

sont pas scolarisés. Dans le primaire, les progrès ont été extrêmement lents, sauf dans les PPFC au cours de l'année écoulée : seule cette cible a été atteinte dans les limites de la tolérance, tandis que les cibles générales et celles relatives aux filles ne l'ont pas été (figure 2.4a). Les nouvelles données révisées (voir l'analyse à la section 2.1) montrent que les taux de non-scolarisation dans le premier cycle du secondaire étaient plus importants lors de l'année de référence que ne le laissaient supposer les premières estimations. Toutefois, une baisse considérable a été constatée entre 2016 et 2019 (figure 2.4b). Ces taux semblent stagner et seule la cible globale pour 2020 a été atteinte dans les limites de la tolérance. Les cibles pour les filles et les PPFC n'ont pas été atteintes.

Dans les pays 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 filles des PPFC sont particulièrement désavantagées, surtout dans le primaire. Les données les plus récentes montrent que 26,1 % des filles dans les PPFC ne sont pas scolarisées dans le primaire et 36,3 % ne le sont pas dans le premier cycle du secondaire. Ceci signifie qu'une fille en âge d'être scolarisée dans le primaire dans un PPFC a 44 % plus de chances de ne pas être scolarisée que le nombre moyen de l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire dans les pays partenaires. Pour le premier cycle du secondaire, cette valeur est de 18 %. Sur cinq filles non scolarisées dans l'enseignement primaire dans les pays partenaires du GPE, quatre vivent dans un PPFC. Elles sont deux sur trois dans le même cas en ce qui concerne le premier cycle du secondaire¹⁵.

PARITÉ ENTRE LES GENRES RELATIVE AUX ENFANTS NON SCOLARISÉS (Indicateur 8)

L'indicateur 8 suit la moyenne de l'indice de parité entre les genres pour les taux d'enfants non scolarisés : la proportion de filles non scolarisées par rapport à la proportion de garçons non scolarisés, en moyenne dans l'ensemble du partenariat. Les données actualisées indiquent une accentuation du désavantage des filles dans l'accès à l'enseignement primaire : les filles ont à présent 33 % plus de chances d'être non scolarisées dans l'enseignement primaire dans l'ensemble des pays partenaires et 43 % plus de chances d'être non scolarisées dans l'enseignement primaire dans les PPFC, contre 25 % et 37 %, respectivement, à l'année de référence. La parité entre les genres dans l'accès au premier cycle du secondaire a peu évolué puisque les filles

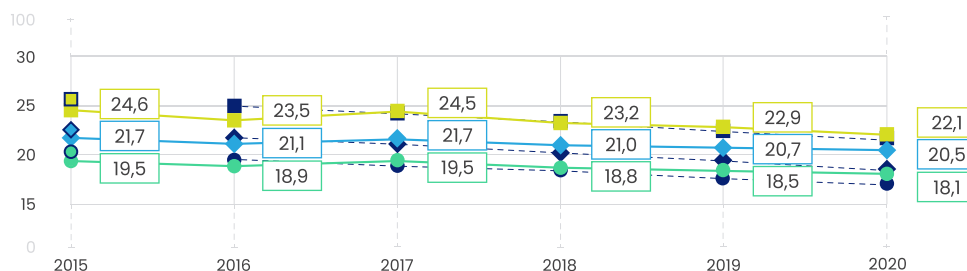
14. Les taux de non-scolarisation montrent le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire qui ne vont pas à l'école, en proportion de tous les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ; de même pour le premier cycle du secondaire.

15. Compilation du Secrétariat du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org> (2020) : 18 824 556 filles non scolarisées dans l'enseignement primaire dans les PPFC et 23 639 989 dans l'ensemble des pays partenaires ; 12 555 566 filles non scolarisées dans le premier cycle du secondaire dans les PPFC et 18 429 820 dans l'ensemble des pays partenaires.

FIGURE 2.4.

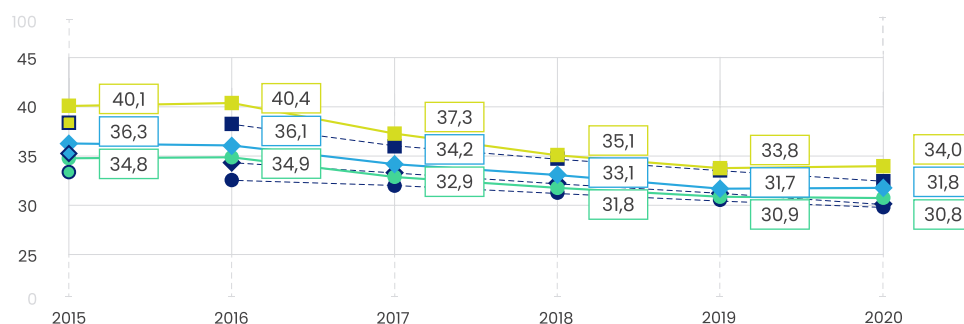
A. BAISSÉ TROP LENTE DES TAUX DE NON-SCOLARISATION DANS LE PRIMAIRE

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



B. LES TAUX DE NON-SCOLARISATION DANS LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ONT FORTEMENT DIMINUÉ AVANT DE STAGNER.

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



	Jalon	Réel	Valeur de référence initiale
Total	●	●	●
PPFC	■	■	■
Filles	◆	◆	◆

Source : Compilation du GPE effectuée à partir des données actualisées de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), <http://uis.unesco.org> (2020).

Note : Le GPE ne révisé pas les valeurs de référence officielles ; elles sont représentées plus haut par les « valeurs de référence initiales ». Les données initialement communiquées pour les années 2016 à 2019 figurent à l'annexe A.

ont respectivement 7 % et 14 % plus de chances d'être non scolarisées dans l'ensemble des pays partenaires et dans les PPFC, contre 9 % et 13 % à l'année de référence. Aucune des cibles fixées pour 2020 n'a été atteinte par aucun des deux groupes, quel que soit le niveau d'éducation considéré. En

outre, puisque la prise en compte d'une moyenne de ces indices de parité entre les genres dans tous les pays entraîne l'annulation des valeurs montrant le désavantage subi par les garçons par les valeurs montrant le désavantage subi par les filles, celle-ci peut masquer les disparités¹⁶.

16. Il convient de garder à l'esprit que l'indice de parité entre les genres pour les taux de non-scolarisation peut être trompeur s'il est dissocié des taux bruts de non-scolarisation. En réalité, les pays affichant les plus fortes disparités entre les genres pour les taux de non-scolarisation sont souvent ceux qui présentent les taux de non-scolarisation générale les plus faibles, parce qu'il est plus facile d'obtenir des ratios élevés à partir de petits nombres. Pour cette raison, les pays qui comptent plus d'enfants non scolarisés sont généralement les moins susceptibles d'afficher les indices de parité entre les genres les plus alarmants dans les taux de non-scolarisation. S'agissant des taux de non-scolarisation en particulier, les indices de parité entre les genres doivent donc être examinés parallèlement aux taux eux-mêmes pour donner une image plus claire de là où les besoins sont les plus importants. Il convient de noter que ce problème ne se pose pas vraiment en ce qui concerne les taux d'achèvement, dont les valeurs sont généralement plus importantes et pour lesquels les disparités entre les genres correspondent plus probablement à de mauvais résultats pour les enfants, généralement sous la forme de faibles taux d'achèvement.

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

L'égalité des genres demeure un enjeu critique dans la quête d'une éducation de qualité pour tous les enfants ainsi qu'une grande priorité pour le GPE. Les filles apparaissent toujours comme désavantagées dans la plupart des pays partenaires dans les domaines de l'accès à l'éducation et des apprentissages. Des avancées ont été enregistrées, comme en témoignent la hausse des taux d'achèvement et le resserrement de l'écart entre les filles et les garçons depuis 2015. La cible fixée pour 2020 a aussi été atteinte en ce qui concerne la proportion de filles achevant leurs études primaires dans les pays partenaires. Néanmoins, un nombre encore trop faible de filles achèvent le premier cycle du secondaire et leur désavantage est plus marqué à ce niveau, notamment dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Les pays partenaires recensent un certain nombre d'obstacles pour les filles, notamment les comportements culturels, les tâches ménagères, le mariage des enfants et les grossesses précoces, la violence sexuelle en milieu scolaire, le manque d'installations et les craintes pour leur sécurité sur le chemin de l'école. Les obstacles identifiés pour les garçons incluent des facteurs économiques et culturels comme le besoin d'un travail salarié, les activités pastorales traditionnelles et les pressions socio-économiques diverses. Durant la période du Plan stratégique GPE 2020, plus de 147 millions de dollars de financements de mise en œuvre ont été affectés à des activités de promotion exclusive de l'égalité des genres, ce qui n'englobe pas les principaux facteurs d'égalité des genres dans l'accès tels que la construction d'écoles ou d'installations d'assainissement¹⁷.

Les données publiques disponibles sur l'accès et l'achèvement ne reflètent pas encore les conséquences de la COVID-19, qui devrait avoir une incidence disproportionnée sur les filles dans la plupart des cas. Toutefois, des indicateurs fondamentaux spécifiques relatifs à l'égalité des genres ont été inclus dans les directives pour le suivi et l'évaluation transmises aux pays partenaires bénéficiant des financements accélérés COVID-19 en vue de soutenir les interventions coordonnées et impulsées par les pays.

Ainsi, dans le cadre de ces interventions, 11 millions de dollars au titre du financement accéléré COVID-19 ont permis de soutenir un programme, via l'UNICEF, visant à aider le ministère afghan de l'Éducation à préparer un retour à l'école sans danger et équitable. Au-delà du renforcement des mesures d'hygiène, le programme contribue au recrutement et à la

formation de 1 500 enseignants (60 % de femmes) qui se chargeront de mettre en place des enseignements centrés sur l'enfant et un environnement éducatif propice à l'acquisition des apprentissages. Les enseignants de 1 250 écoles seront dotés des moyens d'évaluer les niveaux d'instruction et de bien planifier le placement dans les années d'études ainsi que l'enseignement correctif, en veillant particulièrement à l'inclusion des filles, des enfants des minorités linguistiques et culturelles, et des enfants handicapés. Ce programme soutiendra également une campagne de retour à l'école ciblant spécifiquement les filles et les garçons qui auraient été déplacés ou poussés à travailler ou à se marier en raison des conséquences économiques de la COVID-19¹⁸.

En 2020, le GPE a formé un groupe de référence sur l'égalité entre les genres afin d'aider le Secrétariat à intégrer l'égalité entre les genres au processus de planification stratégique (voir l'encadré 2.2). Les délibérations du groupe ont été guidées par les conclusions d'un séminaire sur la transformation des systèmes éducatifs en intégrant la notion de genre, organisé conjointement par le Secrétariat et le Brookings Center for Universal Education, auquel ont assisté plus d'une centaine de personnes. Des consultations ont été conduites ultérieurement afin de recueillir des avis. Le GPE poursuit son partenariat avec l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) en vue d'organiser des ateliers sur la planification sectorielle de l'éducation favorisant l'égalité des genres. Si les séminaires en présentiel prévus pour 2020 ont été reportés, des ateliers virtuels ont eu lieu en janvier et février 2021. Les deux organisations ont également collaboré à l'élaboration d'un outil d'évaluation rapide des questions de genre. La collaboration du GPE avec l'UNGEI et l'UNESCO-IIEP dans le cadre de l'Initiative « Priorité à l'égalité » se renforce davantage, comme l'atteste la conception d'une formation sur la planification intégrant la notion de genre qui s'est tenue en début 2021. En outre, le GPE a rejoint la Coalition mondiale pour l'éducation mise en place par l'UNESCO dans le contexte de la COVID-19 et le Secrétariat a participé aux initiatives de plaidoyer visant à faire en sorte que l'égalité des genres soit au cœur de la riposte dans le domaine de l'éducation.

En décembre 2020, le GPE a créé l'Accélérateur de l'éducation des filles, qui dispose de 250 millions de dollars pour promouvoir les chances offertes aux filles d'aller à l'école et d'apprendre, pour impulser un changement profond. Les pays éligibles ayant défini l'égalité des genres comme un axe d'intervention dans leur pacte de partenariat peuvent intégrer une demande au titre de l'Accélérateur de l'éducation des filles dans leur requête de financement pour la transformation du système ou au titre du fonds à effet multiplicateur, afin

17. Cela inclut des activités axées sur la promotion de l'égalité des genres dans une démarche très claire et explicite, comme les campagnes de sensibilisation, la mise en place de ressources pour la gestion de l'hygiène menstruelle, l'éducation favorisant l'égalité des genres, etc. À cette catégorie s'ajoutent des activités (telles que les bourses) pour lesquelles les filles font partie d'un groupe plus large de bénéficiaires.

18. Document de programme pour le financement accéléré COVID-19 en faveur de l'Afghanistan, juillet 2020.

de financer des activités complétant ou élargissant le travail de ces deux dispositifs en matière d'égalité des genres.

Pour plus de détails sur les conséquences de la COVID-19 sur l'équité, l'égalité des genres et l'inclusion de même que sur la riposte du GPE, voir l'annexe E.

ENCADRÉ 2.2.

L'ÉGALITÉ ENTRE LES GENRES, PRIORITÉ PRINCIPALE DU PLAN STRATÉGIQUE GPE 2025 ET DU MODÈLE OPÉRATIONNEL DU GPE.

Au moment où il commence la mise en œuvre d'un nouveau plan stratégique (Plan stratégique GPE 2025), le GPE renforce toujours un peu plus son engagement en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation et par celle-ci. Pour cette raison, l'égalité des genres est intégrée dans le modèle et toutes les opérations du GPE, au lieu d'être mise en œuvre dans le cadre d'une stratégie distincte. L'intégration systématique ou l'ancrage de l'égalité des genres dans le travail du GPE signifie que cette question est au cœur de l'objectif du partenariat consistant à « produire rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres dans le secteur de l'éducation grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le XXI^e siècle ». En outre, l'égalité des genres et l'inclusion ont été définies chacune comme des axes prioritaires du nouveau modèle opérationnel, tandis que le renforcement de la planification et de l'élaboration de politiques favorisant l'égalité des genres pour un impact à l'échelle du système constitue un objectif stratégique. Le GPE s'attaquera en priorité aux obstacles uniques et persistants qui empêchent les garçons et les filles issus de différents contextes dans l'ensemble des pays partenaires de réaliser pleinement leur potentiel grâce à l'éducation et dans la société.

À l'échelle nationale, le Plan stratégique GPE 2025 entend intégrer davantage la notion de genre à la planification et l'élaboration des politiques pour produire un impact à l'échelle des systèmes. L'ancrage du genre signifie que les obstacles sexistes à l'éducation devraient être systématiquement recensés et levés à tous les niveaux du modèle opérationnel. Pour compléter cette approche, le GPE a mis en place un guichet de financement thématique pour l'égalité des genres : l'Accélérateur de l'éducation des filles (voir page 46). Lorsque ce financement est obtenu, il peut promouvoir une transformation ciblée touchant les filles dans les pays où elles accusent le plus grand retard, de façon à accompagner la systématisation de l'égalité des genres dans notre travail.

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

En août 2020, 29 des 68 pays partenaires que comptait alors le GPE étaient classés comme touchés par la fragilité et les conflits. En moyenne dans ces pays, moins d'enfants vont au bout de l'éducation de base et plus d'enfants sont non scolarisés. Il est urgent et prioritaire pour le GPE de garantir à ces enfants un accès permanent à une éducation de qualité.

Le GPE répartit ses allocations de financements dans les pays touchés par la fragilité et les conflits de façon qu'ils reçoivent un soutien plus important aussitôt que possible¹⁹. Entre 2016 et 2020, 78,5 % de tous les financements de mise

en œuvre approuvés, soit environ 1,7 milliard de dollars au total, étaient destinés aux PPFC. Le GPE permet également aux pays partenaires touchés par une crise²⁰ d'avoir accès à un montant pouvant aller jusqu'à 20 % de leur allocation maximale à titre de financement complémentaire, soit 250 millions de dollars au total, en cas de besoins éducatifs. En outre, en octobre 2020, plus de 255 millions de dollars avaient été approuvés pour les PPFC au titre spécifique de la riposte à la COVID-19 dans les systèmes éducatifs.

En situation de crise, les financements du GPE peuvent être restructurés pour répondre aux besoins 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 touchés par un conflit²¹. Le GPE peut aussi apporter un soutien financier et technique destiné à aider les pays sortant d'une crise à établir

19. GPE, *GPE Funding Model: A Results-Based Approach for the Education Sector* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2015), https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2015-06-gpe-funding-model_0.pdf.

20. GPE, « Cadre directeur pour l'accélération de l'appui dans les situations d'urgence et de reconstruction » Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2015), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-directeur-acceleration-appui-situations-durgence> ; GPE, « Décisions finales » (réunion du Conseil d'administration, 10-12 décembre 2019, Nairobi, Kenya), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/decisions-du-conseil-decembre-2019>.

21. GPE, *Cadre opérationnel pour un appui efficace aux États fragiles et touchés par un conflit* (Washington, Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-operationnel-appui-efficace-etats-fragiles>.

**ENCADRÉ
2.3.****SOUTIEN DU GPE À L'ÉDUCATION DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR LA FRAGILITÉ ET LES CONFLITS : NIGÉRIA**

Au Nigéria, les États du Borno, de l'Adamawa et de Yobe ont connu des situations de violence et des déplacements dus à Boko Haram. On estime à 3,1 millions le nombre d'enfants affectés par le conflit actuel dans ces États. Le financement accéléré du GPE pour la période 2020-2022, d'un montant de 20 millions de dollars, mis en œuvre par l'UNICEF, permet de fournir du matériel d'apprentissage à 500 000 enfants non scolarisés rapatriés, déplacés ou issus des communautés d'accueil. Jusqu'à 100 000 autres enfants bénéficieront d'un soutien psychosocial et 100 écoles seront construites ou remises à neuf, équipées notamment d'installations sanitaires séparées pour les filles et les garçons. Ce programme s'inscrit dans le droit fil de la stratégie pluriannuelle d'éducation en situation d'urgence du Nigéria pour la période 2020-2023, du Plan d'aide humanitaire annuel et de l'Évaluation conjointe des besoins d'éducation. Il a aussi fait l'objet de nombreuses concertations avec le groupe des partenaires de l'éducation au Nigéria, qui l'a endossé.

Source : *Processus d'examen de la qualité du financement accéléré du Nigéria – Étape 3, 6 juillet 2020*

un plan de transition de l'éducation qui définira une approche coordonnée par l'identification des actions prioritaires à moyen terme pour maintenir les progrès sur les principaux objectifs éducatifs, ainsi que par la mise en relation des acteurs du développement et de l'action humanitaire. Dans certains pays tels que l'Afghanistan et la Syrie, le GPE finance des programmes d'aide préparés par des partenaires, conformes au programme de résilience pluriannuel élaboré sur place avec le Fonds Éducation sans délai.

Le GPE fait la promotion de l'inclusion des réfugiés et des enfants déplacés dans les systèmes éducatifs nationaux et travaille avec ses partenaires, notamment le Fonds Éducation sans délai, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et la Banque mondiale, pour répondre

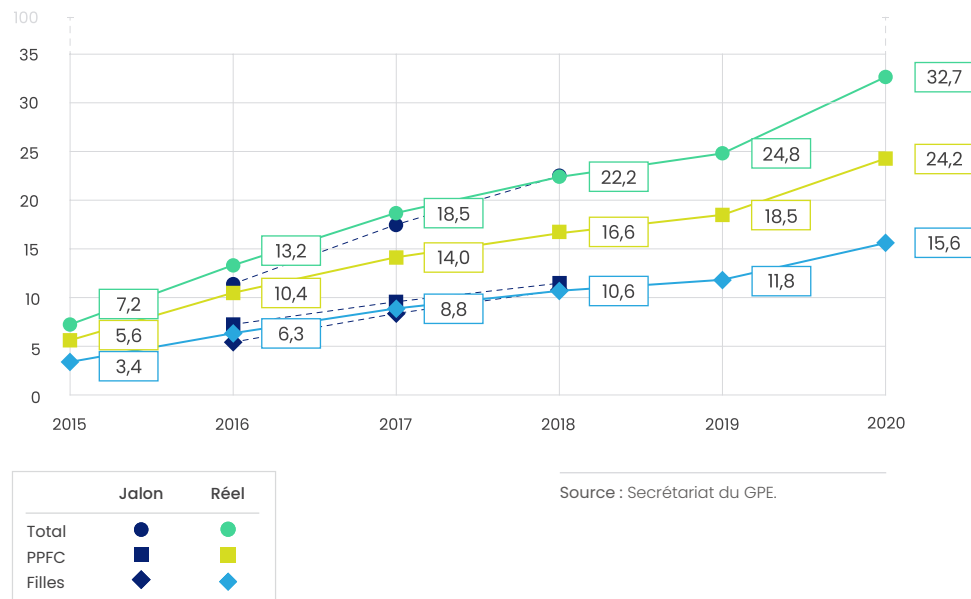
aux besoins de ces populations. Par exemple, à la suite de l'engagement pris en décembre 2019 avec le Fonds Éducation sans délai et la Banque mondiale de soutenir le pacte mondial sur les réfugiés, un plan d'action conjoint a été publié en octobre 2020 en vue de la mise en œuvre de l'engagement jusqu'en 2023²². Le GPE a également pris l'engagement individuel de fournir des financements plus importants et de meilleure qualité afin d'étendre les apprentissages de qualité offerts aux réfugiés. Outre le financement et le plaidoyer, il faut renforcer les mesures incitant les pays d'accueil à intégrer les réfugiés dans les systèmes d'éducation nationaux et coordonner les ripostes dans les pays. Les réfugiés et les enfants déplacés sont également les principaux bénéficiaires des financements du GPE (voir encadré 2.3, par exemple).

22. GPE, « Garantir une aide à l'éducation plus efficace, plus efficiente et mieux alignée dans les pays qui accueillent des réfugiés », Plan d'action conjoint du Fonds Éducation sans délai, du Partenariat mondial pour l'éducation et du Groupe de la Banque mondiale (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2020), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-action-conjoint-aide-education-efficace-alignee-besoins-pays-accueil-refugies>.

FIGURE 2.5.

PLUS DE 32 MILLIONS D'ENFANTS ONT ÉTÉ SOUTENUS DANS L'ÉDUCATION DE BASE AU COURS DE LA PÉRIODE 2015-2020.

Nombre cumulé d'équivalents enfants soutenus au cours d'une année d'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire) par le GPE, en millions



2.3. SOUTIEN DU GPE À L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION DE BASE

AXE DE FINANCEMENT : ÉQUITÉ

APPUI À L'ÉDUCATION DE BASE POUR LES ENFANTS
(Indicateur 3)

L'indicateur 3 offre une équivalence approximative du nombre d'enfants supplémentaires soutenus dans l'éducation de base grâce au décaissement de financements du GPE au cours d'une année donnée²³. Ce nombre a augmenté plus considérablement en 2020 en raison de la multiplication des décaissements (figure 2.5), principalement les financements accélérés visant à aider les pays partenaires à répondre à la COVID-19²⁴.

Sur les 79 financements de mises en œuvre approuvés entre 2016 et 2020 (pour de plus amples détails, voir le chapitre 5), un montant de 615,9 millions de dollars des ressources du GPE a été affecté aux activités visant à améliorer l'équité. Ce montant se répartit en sept catégories d'activités (voir **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 et des filles, qui ont probablement moins de chances d'être scolarisées si le déplacement ainsi

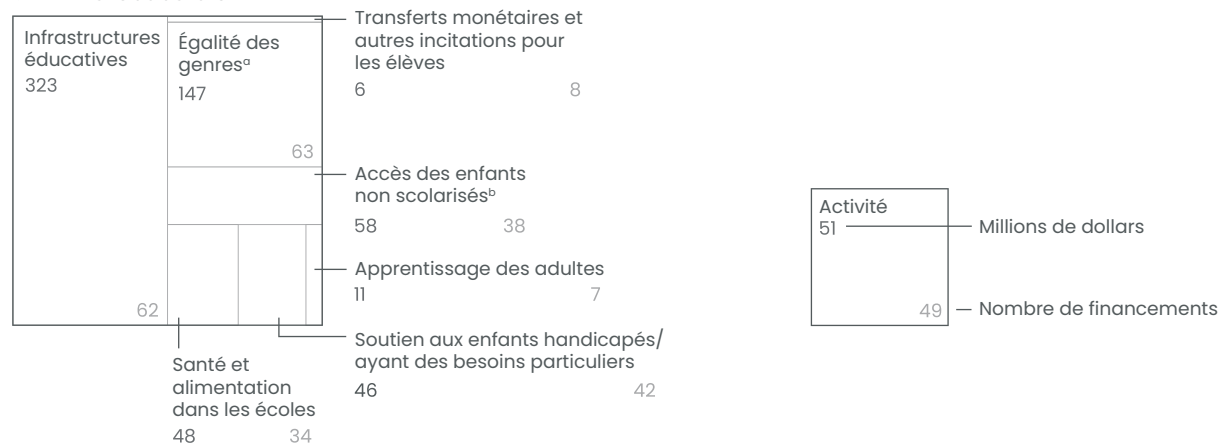
23. Cet indicateur n'est pas censé être un calcul formel ; ce n'est qu'une mesure indirecte du nombre réel d'enfants concernés par l'action du GPE. Plus précisément, selon la manière dont un financement du GPE est utilisé par un pays et la nature des projets mis en œuvre au niveau du pays, son impact peut avoir une incidence sur un nombre d'enfants plus ou moins important que ce qui est estimé par l'indicateur. Il est calculé en divisant les décaissements au niveau national par les dépenses publiques nationales par enfant dans l'éducation de base pour chaque pays partenaire ayant reçu un financement du GPE dans le courant de l'année. Les jalons fixés pour 2019 et les cibles pour 2020 n'apparaissent pas pour cet indicateur pour les raisons suivantes : les précédents jalons ont été fixés en 2015 pour la période 2016-2018. Ils avaient été calculés sur la base des allocations de financements pour 2016-2018 (à la suite du cycle de reconstitution des ressources du GPE 2015-2018). Au regard des nouveaux financements approuvés au titre du nouveau cycle de reconstitution des ressources (2018-2020), il n'a pas été possible de calculer des jalons ou des cibles comparables pour la période 2019-2020. 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 manière dont un financement du GPE est utilisé par un pays et la nature des projets mis en œuvre au niveau du pays, son impact peut avoir une incidence sur un nombre d'enfants plus ou moins important que ce qui est estimé par l'indicateur. Il est calculé en divisant les décaissements au niveau national par les dépenses publiques nationales par enfant dans l'éducation de base pour chaque pays partenaire ayant reçu un financement du GPE dans le courant de l'année. Les jalons fixés pour 2019 et les cibles pour 2020 n'apparaissent pas pour cet indicateur pour les raisons suivantes : les précédents jalons ont été fixés en 2015 pour la période 2016-2018. Ils avaient été calculés sur la base des allocations de financements pour 2016-2018 (à la suite du cycle de reconstitution des ressources du GPE 2015-2018). Au regard des nouveaux financements approuvés au titre du nouveau cycle de reconstitution des ressources (2018-2020), il n'a pas été possible de calculer des jalons ou des cibles comparables pour la période 2019-2020.

24. Les filles représentent moins de la moitié des enfants soutenus selon les estimations, qui reposent sur les enfants bénéficiant des systèmes éducatifs dans tous les pays partenaires, et les filles continuent à avoir en moyenne un accès plus limité à l'éducation et ont, par conséquent, moins de chances de faire partie des bénéficiaires des financements.

AXE DE FINANCEMENT : ÉQUITÉ

SOUTIEN FINANCIER DU GPE POUR AMÉLIORER L'ÉQUITÉ, 2016-2020

Allocations de financements de mise en œuvre pour les activités d'appui à l'équité, 2016-2020
640 millions de dollars



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.

occasionné est trop long. Cette catégorie inclut également les infrastructures d'eau, d'assainissement et d'hygiène, qui sont elles aussi cruciales pour un accès équitable.

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 est une priorité importante pour le GPE. Ce dernier apporte plusieurs formes d'appui pour y parvenir, notamment des orientations, un accompagnement et des financements pour des interventions destinées à intégrer les enfants handicapés dans les systèmes éducatifs nationaux. Durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, 45,5 millions de dollars au titre de financements de mise en œuvre ont été consacrés à l'éducation inclusive au profit des enfants handicapés. Le soutien du GPE inclut aussi des outils et des orientations pour l'analyse et la planification sectorielles de l'éducation

afin d'améliorer les données sur le handicap, la formation des enseignants à l'éducation inclusive et à l'utilisation d'équipements et matériels d'apprentissage comme les machines braille, les lunettes et les appareils auditifs (voir à l'encadré 2.4 l'exemple de Zanzibar).

L'éducation inclusive pour les enfants handicapés faisait partie des principales priorités de la riposte du GPE à la COVID-19. Plus de 81 % des financements accélérés COVID-19 comportaient des mesures visant l'inclusion des enfants handicapés pendant la fermeture des écoles, sous forme de leçons à distance accessibles, de documents en braille, d'appareils fonctionnels et de programmes de promotion d'un soutien supplémentaire. Le GPE a également pris part, en collaboration avec la Banque mondiale et d'autres partenaires, à la rédaction du rapport intitulé *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*, qui recommande de mettre en place et de maintenir l'éducation inclusive pendant la crise et durant la phase de relèvement²⁵.

25. Banque mondiale, *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities* (Washington : Groupe de la Banque mondiale, 2020), <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/777641595915675088/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-covid-19-crisis-for-learners-with-disabilities>.

SOUTIEN DU GPE À L'ÉDUCATION INCLUSIVE : ZANZIBAR

Zanzibar a reçu un financement de mise en œuvre d'un montant de 5,76 millions de dollars pour la période 2018–2022. Le programme qu'il finance par l'intermédiaire de l'Agence suédoise pour le développement international vise à faire en sorte que tous les enfants défavorisés, y compris les enfants ayant des problèmes physiques et des difficultés d'apprentissage, puissent accéder à tous les niveaux de l'enseignement préscolaire, de base et secondaire. Pour garantir le respect des normes d'éducation inclusive, le programme prévoit d'améliorer la politique, le programme d'études et les normes en matière d'éducation inclusive ; d'élargir l'accès aux infrastructures, aux appareils fonctionnels et matériels d'assistance aux apprenants handicapés ; et de renforcer la formation des enseignants.

En sus des 9,24 millions de dollars approuvés en 2020 au titre d'un financement de mise en œuvre et d'un financement du fonds à effet multiplicateur, Zanzibar s'est vu octroyer un financement accéléré pour la planification de la riposte à la COVID-19 d'un montant de 1,5 million de dollars, prévoyant la distribution de documents imprimés en gros caractères et en braille aux élèves malvoyants, ainsi que l'interprétation en langue des signes pour les cours à distance.

Sources : Document du programme ESPIG de Zanzibar 2018–2021, septembre 2017 ; requête et document de programme pour un financement accéléré COVID-19 en faveur de la Tanzanie (Zanzibar), juin 2020.

2.4. PROTECTION ET ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE

(Indicateur 6)

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) est un domaine d'investissement crucial qui contribue non seulement à donner à un enfant les moyens de rester scolarisé et de réussir ses études par la suite, mais aussi à réduire les disparités dans les acquis résultant des inégalités sociales²⁶. L'indicateur 6 suit les progrès dans l'accès à l'éducation préscolaire grâce au taux brut de scolarisation pour le niveau préscolaire²⁷ les cibles pour 2020 ont été atteintes pour l'ensemble des groupes (figure 2.6). Bien que les données révisées affichent des valeurs de référence supérieures aux premières estimations, les inscriptions sont néanmoins en hausse depuis 2016 : elles ont augmenté de 4 points de pourcentage environ pour l'ensemble des groupes par rapport aux valeurs de référence de 2016. Les enfants des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits sont légèrement désavantagés, mais l'écart se resserre.

Le GPE apporte plusieurs formes de soutien à l'EPPE, notamment des financements de mise en œuvre (voir l'encadré 2.5, pour illustration). Au total, 6,6 % de ces financements ont été consacrés à l'EPPE pendant la période 2016–2020, pour un montant global de 158,2 millions de

dollars. Les fonds décaissés en faveur de l'EPPE sont passés de 21 millions de dollars (5 %) en 2016 à 31 millions de dollars (11 %) en 2019, puis à 27 millions de dollars (7 %) en 2020.

L'Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle (BELDS) du GPE, qui a duré plus de trois ans, a pris fin en 2020. Financée à parts égales par Open Society Foundations, Comic Relief, Dubai Cares et la Fondation Hilton, l'initiative a consacré 2 millions de dollars au soutien technique en matière d'EPPE au sein du Secrétariat du GPE et dans l'ensemble du partenariat. Dans le cadre de l'initiative BELDS, le GPE s'est allié à l'UNICEF pour élaborer et déployer trois composantes :

- Partenariats aux échelles nationale et mondiale pour renforcer la visibilité de l'EPPE dans les plans sectoriels.
- Renforcement des capacités nationales en matière d'EPPE dans la planification sectorielle, dans les quatre pays partenaires pilotes suivants : Ghana, Lesotho, République kirghize et Sao Tomé-et-Principe.
- Boîte à outils de ressources interactives permettant de soutenir l'intégration de l'EPPE dans les processus de planification sectorielle, accompagnée d'exemples complets tirés des pays, disponible à l'adresse www.ece-accelerator.org²⁸.

C'est en 2020, à l'issue d'un processus de consultation d'une dizaine de parties prenantes qui a duré un an, que la troisième

26. B. Daelmans et al., « Early Childhood Development: The Foundation of Sustainable Development, » *The Lancet* 389, no. 10064 (2017): 9–11.

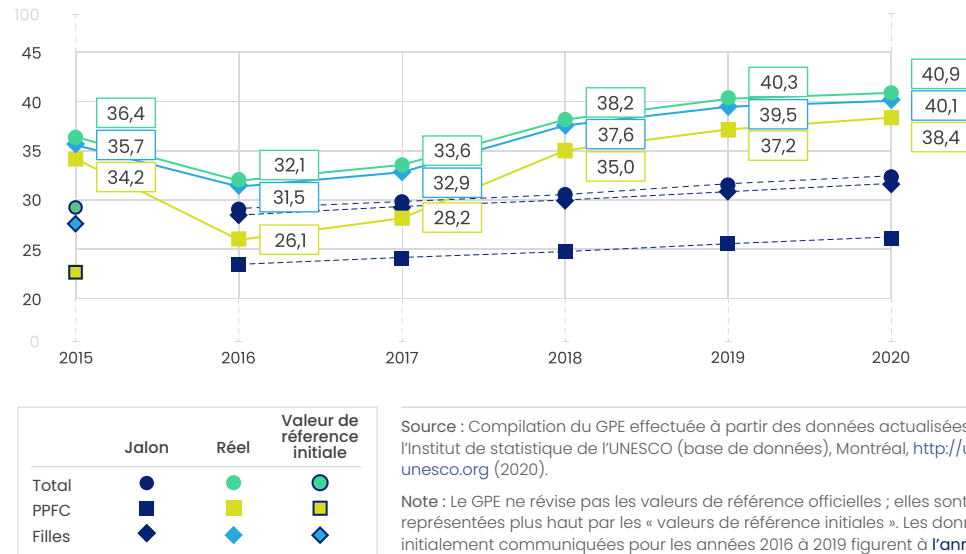
27. Le taux brut de scolarisation au niveau préscolaire d'un pays donné mesure le nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement préscolaire, en pourcentage du nombre d'enfants d'âge préscolaire vivant dans ce pays.

28. Plus d'informations sur la boîte à outils disponibles à l'adresse <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/lancement-nouveau-guide-mondial-ameliorer-education-petite-enfance-renforcer-systemes-educatifs>.

FIGURE 2.6.

LES TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ONT LARGEMENT DÉPASSÉ LES CIBLES.

Le nombre d'enfants inscrits dans des programmes d'enseignement préscolaire, en pourcentage du nombre d'enfants d'âge préscolaire



composante, la boîte à outils de l'accélérateur de éducation de la petite enfance, a été développée. Le développement de la boîte à outils a aussi tiré parti des enseignements de l'expérimentation de l'initiative BELDS dans les pays ainsi que de l'expertise des partenaires mondiaux. Une évaluation indépendante de l'initiative BELDS conduite en 2020 a confirmé que l'initiative avait globalement réussi à doter les ministères de la capacité, des connaissances et des ressources nécessaires à la systématisation de l'EPPE, et à donner une meilleure place à l'éducation de la petite enfance dans les plans et politiques sectoriels²⁹. La souplesse de sa structure l'a rendue apte à répondre aux attentes des pays ; les parties prenantes ont estimé que le projet était efficace et bien géré ; et le mini mécanisme de mise en commun des financements a été considéré comme un bon moyen de mobiliser des partenariats fondateurs tout en réduisant les coûts de transaction. Cette évaluation contribuera à éclairer le déploiement à grande échelle de l'initiative BELDS, financée par le mécanisme KIX, qui se poursuivra dans le cadre d'un consortium piloté par l'UNICEF, la Banque mondiale et le Réseau d'action en faveur du développement de la petite enfance.

DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (Indicateur 2)

L'indicateur 2 suit le pourcentage d'enfants de moins de cinq ans en bonne voie de développement dans les domaines de

la santé, des apprentissages et du bien-être psychosocial. Seuls 10 des 22 pays de l'échantillon initial disposent de nouvelles données depuis l'année de référence. Parmi eux, six disposent de nouvelles données depuis la dernière période de communication des données indiquée dans le Rapport sur les résultats 2019³⁰. La moyenne pour ces 22 pays, qui se situait à 66 % à l'année de référence, a grimpé à 68 %. Toutefois, ce résultat doit être interprété avec prudence en raison du faible nombre de pays disposant de données actualisées. Parmi les 10 pays ayant des données actualisées depuis l'année de référence, la moyenne s'est améliorée, passant de 62 % pour la période de référence 2011-2014 à 66 % pour la période 2015-2019. Toutefois, compte tenu du faible nombre de pays disposant de données actualisées, la valeur de cet indicateur ne saurait être comparée avec la cible pour 2020.

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

Les avancées des pays partenaires en matière d'équité, d'égalité des genres et d'inclusion au cours de la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 sont indéniables, mais elles sont aujourd'hui en péril. Les données publiées en matière d'accès à l'éducation, qui ne reflètent pas encore les répercussions de la COVID-19, montrent des progrès

29. <https://www.globalpartnership.org/content/independent-evaluation-belds-initiative>.

30. GPE, *Rapport sur les résultats 2019* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats-2019>. Les années de communication des données pour l'Indicateur 2 après l'année de référence sont 2018 et 2020.

SOUTIEN DU GPE À L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE : GUYANA

Le Guyana a fait le choix de consacrer l'intégralité de son dernier financement de mise en œuvre (2015-2018) à des investissements dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, dans l'optique de réduire les disparités³¹. Le financement de 1,7 million de dollars, mis en œuvre par la Banque mondiale, a permis d'améliorer les résultats en lecture, écriture et calcul pour les enfants de maternelle et de première année dans l'arrière-pays et les régions fluviales éloignées ciblées. Grâce à l'aide du GPE, le programme a mis l'accent sur la transformation à tous les niveaux : renforcement des capacités des enseignants, nouveaux matériels d'apprentissage et formation des premiers responsables des enfants afin de les aider à mieux accompagner l'apprentissage de leurs enfants à la maison.

L'examen de fin d'exécution du projet souligne que les résultats sont palpables : à présent, les enseignants parviennent à adapter leurs leçons aux besoins des enfants et savent comment créer un environnement favorable à l'apprentissage. Non seulement les premiers responsables des enfants participent davantage à l'apprentissage de leurs enfants, mais grâce aux nouveaux matériels d'apprentissage disponibles, les leçons sont plus faciles à dispenser pour les enseignants et plus interactives pour les apprenants. Avec le concours du GPE, le Guyana a fait des progrès considérables dans l'éducation de la petite enfance et réduit les disparités dans l'apprentissage entre les régions : 80 % des enfants en bas âge vulnérables vivant dans des zones reculées acquièrent désormais les premières compétences en lecture et en mathématiques à la fin du préscolaire, à l'instar de leurs pairs des régions côtières. En 2020, le financement accéléré supplémentaire de 3,5 millions de dollars, approuvé dans le cadre de la riposte du système d'éducation du Guyana à la COVID-19, s'est aussi focalisé sur le soutien à l'apprentissage dans les zones reculées.

a. Plus d'informations : « Guyana : combler le déficit d'apprentissage des élèves les plus vulnérables » Parcours de réussite, Octobre 2020 à l'adresse <https://www.globalpartnership.org/fr/results/stories-of-change/guyana-combler-le-deficit-dapprentissage-des-eleves-les-plus-vulnerables>.

Source : Banque mondiale, *Implementation Completion and Results Report TF019053 on a Small Grant in the Amount of USD 1.7 Million to the Co-Operative Republic of Guyana for the Guyana Early Childhood Education Project (P129555)*, mars 2019 (Washington : Banque mondiale, 2019).

considérables avant la pandémie. Davantage d'enfants ont achevé leur scolarité : 75,7 % dans le primaire, contre 72,2 % à l'année de référence, et 53 % dans le premier cycle du secondaire, contre 48,6 % à l'année de référence. La disparité entre les genres dans les taux d'achèvement s'est réduite, une proportion plus grande de filles ayant achevé l'école par rapport aux taux d'ensemble dans les deux niveaux. L'équité dans les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, y compris par genre, zone de résidence et richesse, a également augmenté, puisque 53 % des pays partenaires ont progressé de façon substantielle par rapport à 2010, contre 32 % à l'année de référence. Les taux de non-scolarisation ont également baissé, plus spécifiquement dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, qui ont vu les taux chuter à 34 % pour le premier cycle du secondaire, contre 40,1 % à l'année de référence. Un plus grand nombre d'enfants se sont inscrits dans l'enseignement préscolaire : 40,9 % dans les pays partenaires en 2020, contre 36,4 % à l'année de référence.

Toutefois, plusieurs indicateurs progressent trop lentement pour réaliser les objectifs de développement durable concernant l'accès universel à l'éducation. La croissance démographique constitue un enjeu de taille pour les systèmes éducatifs, car le nombre absolu d'enfants non scolarisés dans les pays partenaires est pratiquement inchangé par rapport au niveau de référence alors même que les taux ont diminué³¹. En outre, les conséquences éducatives et économiques de la COVID-19 menacent de réduire à néant ces avancées, comme indiqué dans le chapitre spécial consacré à la COVID-19. Un regain d'efforts et une attention encore plus ciblée de l'ensemble des partenaires sont indispensables pour protéger le droit de tous les enfants à une éducation de qualité et soutenir les innovations du Plan stratégique GPE 2025 afin qu'elles concourent de manière optimale à la réalisation de la vision du GPE.

31. Compilation du Secrétariat du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org> (2020). 78 738 457 enfants non scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire dans les pays partenaires, contre 78 775 509 à l'année de référence.

Éducation à Madagascar :
un jeune enfant à l'école
maternelle de Mahamasina.

Crédit : UNICEF Madagascar,
2014, Ramasomanana



CHAPITRE 3

DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EFFICIENTS

APERÇU DES RÉSULTATS

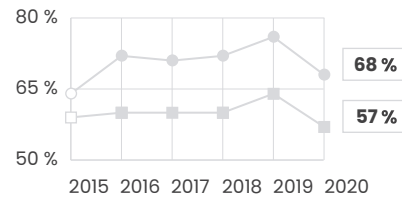
RÉSULTATS

BUT 3

Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces

#10

68 % des pays partenaires 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.

—

* Seuls trois pays de la cohorte de départ disposaient de données après 2015.

#11

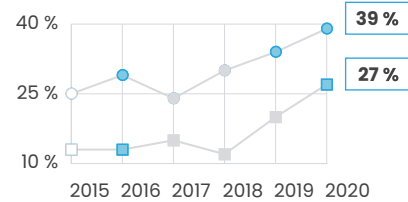
Répartition équitable des enseignants.

—

* Seuls dix pays de la cohorte de départ disposaient de données après 2015.

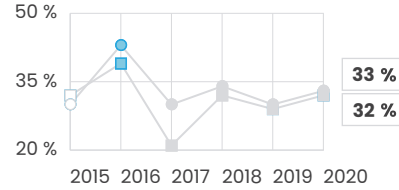
#12

39 % des pays partenaires comptaient moins de 40 élèves par enseignant formé.



#14

33 % des pays partenaires ont communiqué à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs de l'éducation.



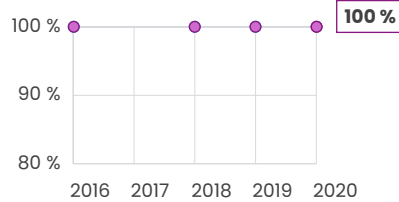
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 1

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

#17

100 % des pays partenaires ayant présenté une requête de financement au GPE ont publié des données à l'échelon national.



* Les valeurs pour 2017 n'étaient pas applicables. Voir l'annexe A pour plus de détails.

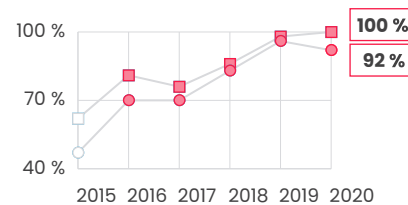
À L'ÉCHELLE MONDIALE

OBJECTIF 4

Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

#31

92 % des missions dans les pays ont porté sur des questions de financement national.



PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Le volume du financement national de l'éducation a augmenté de 5,8 milliards de dollars dans les 61 pays partenaires du GPE entre 2015 et 2019.
- La proportion de pays dont la part des dépenses publiques consacrée à l'éducation se situe au moins au seuil recommandé de 20 % ou qui l'ont accrue est passée de 64 % en 2015 à 68 % en 2020.
- Le GPE a maintenu son engagement d'aider à mobiliser des financements nationaux plus importants et de meilleure qualité. La proportion des missions du Secrétariat portant sur les questions de financement national a augmenté, de 47 % en 2015 à 92 % en 2020.
- Les pays partenaires ont fait des progrès en ce qui concerne la formation des enseignants : 39 % d'entre eux comptaient moins de 40 élèves par enseignant formé en 2020 dans le primaire, contre 25 % en 2015.
- La disponibilité de données clés pour étayer des concertations sur les politiques éducatives fondées sur des faits est restée problématique au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. Le manque de données relatives au déploiement des enseignants et à l'efficacité interne confirme ces difficultés. En 2020, 33 % des pays partenaires ont communiqué à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés, ce qui correspond à une amélioration de 3 points de pourcentage à peine par rapport aux valeurs de référence de 2015.
- En plus des incitations qu'offre son modèle opérationnel, les financements de mise en œuvre du GPE approuvés entre 2016 et 2020 ont permis d'allouer spécifiquement 653,2 millions de dollars aux activités de renforcement des systèmes éducatifs (activités en lien avec les données et le renforcement des capacités aux niveaux central et décentralisé, notamment) dans les pays partenaires.

	Référence	Jalon atteint	Jalon non-atteint	Données insuffisantes
Total	○	●	●	—
PPFC	□	■	■	—

D'après la théorie du changement du Plan stratégique GPE 2020¹, l'amélioration de l'accès à l'éducation et l'apprentissage pour tous passe par des systèmes éducatifs renforcés. Depuis 2015, le GPE contribue à améliorer l'efficacité et l'efficacités des systèmes éducatifs dans les pays partenaires grâce à un soutien non financier (diverses incitations offertes par le modèle de financement du GPE) et aux apports financiers directs aux activités de renforcement des systèmes. Le cadre de résultats du Plan stratégique GPE 2020 consacrait sept indicateurs à l'évaluation de l'avancement du partenariat vers des systèmes éducatifs efficaces et efficaces dans les pays partenaires. Ce chapitre examine les progrès accomplis par le GPE en matière de renforcement des systèmes éducatifs, tels que mesurés par ces indicateurs. Il met en évidence les avancées dans le domaine du financement national et de la formation des enseignants, mais aussi la persistance des problèmes de données.

3.1. FINANCEMENT NATIONAL DE L'ÉDUCATION (Indicateurs 10 et 31)

Pour bâtir des systèmes éducatifs plus solides, le secteur de l'éducation doit recevoir un volume de financements suffisant. Les dépenses publiques représentant l'une des sources importantes de financement de ce secteur, l'accroissement de la part réservée à l'éducation dans le budget de l'État a été un élément majeur du Plan stratégique GPE 2020². Pour encourager l'augmentation des budgets de l'éducation dans les pays partenaires, le GPE exige des pays sollicitant des financements de mise en œuvre de s'engager à maintenir la part de leurs dépenses consacrées à l'éducation à 20 % (ou plus) ou à augmenter leurs dépenses dans le secteur pour atteindre cet objectif. L'indicateur 10 suit la proportion de pays partenaires qui consacrent au moins 20 % de leur budget national au secteur de l'éducation ou qui augmentent leurs dépenses dans le secteur en vue d'atteindre cet objectif³.

En 2015, l'année de référence, 64 % des pays partenaires (32 sur 50) disposant de données, dont 59 % de pays touchés

par la fragilité et les conflits (13 sur 22), ont maintenu la part des dépenses d'éducation à 20 % ou plus de leur budget national, ou ont augmenté la part de leurs dépenses dans le secteur par rapport à 2014⁴. En 2020, la proportion de pays affichant des dépenses d'éducation de 20 % au moins ou une augmentation de ces dépenses s'est accrue pour atteindre 68 % au total (32 pays sur 47), mais a diminué à 57 % dans les PPFC (12 sur 21). En 2020, la valeur de l'indicateur 10 est de 22 points de pourcentage inférieure à la cible globale et de 29 points de pourcentage inférieure à la cible fixée pour les PPFC (figure 3.1).

Les cibles et les jalons de l'indicateur 10 avaient été calculés sur la base des données de référence rassemblées en 2016 sur les dépenses publiques d'éducation pour l'année 2015 et les années précédentes. Depuis lors, ces données ont été révisées en 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021 à mesure que des documents budgétaires plus récents étaient disponibles. Parce que les premières valeurs de référence étaient supérieures de 14 points de pourcentage à celles qui ont suivi, les cibles fixées pour 2020 étaient beaucoup plus ambitieuses.

1. Selon le Plan stratégique 2016-2020 (Plan stratégique GPE 2020). Théorie du changement disponible à la page <https://www.globalpartnership.org/fr/content/la-theorie-du-changement-du-gpe-2020>.

2. Globalement, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019* indique que sur cinq dollars consacrés à l'éducation, les gouvernements en versent quatre. Voir UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 – Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs* (Paris, UNESCO, 2019), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>.

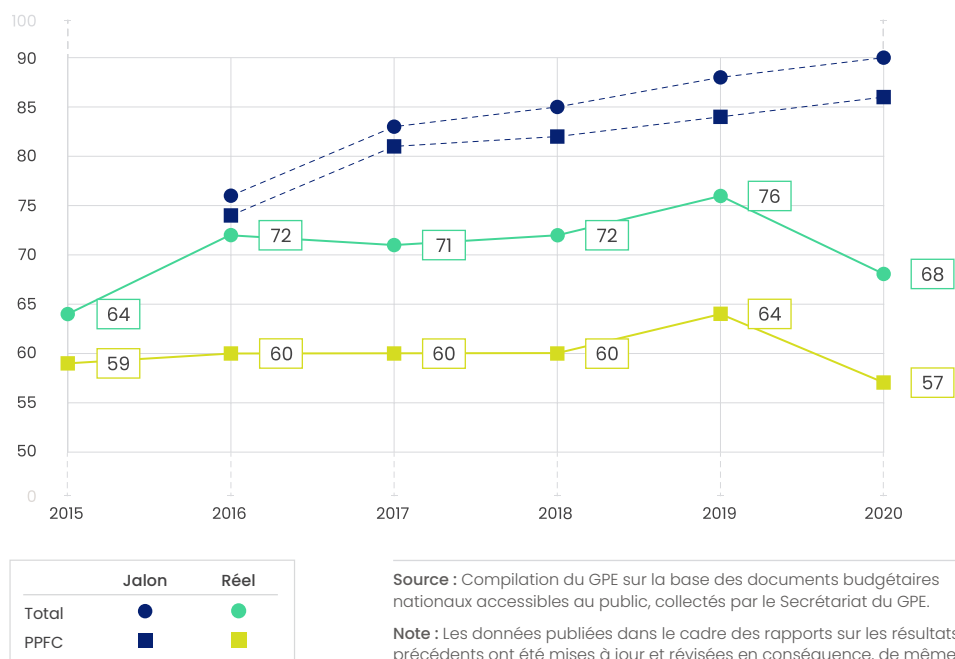
3. Pour plus d'informations, voir la méthodologie de l'indicateur 10 : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-10-0>.

4. La valeur de référence a été actualisée dans la figure 3.1 à l'aide de documents budgétaires plus récents. La nouvelle valeur est nettement inférieure à la valeur initiale, qui était de 78 % (77 % pour les PPFC).

FIGURE 3.1.

LES PAYS ONT QUELQUE PEU AUGMENTÉ LEUR FINANCEMENT NATIONAL DEPUIS 2015.

Proportion de pays ayant atteint l'objectif des 20 % ou accru la part des dépenses dans le secteur de l'éducation par rapport à la valeur de référence



Source : Compilation du GPE sur la base des documents budgétaires nationaux accessibles au public, collectés par le Secrétariat du GPE.
 Note : Les données publiées dans le cadre des rapports sur les résultats précédents ont été mises à jour et révisées en conséquence, de même que les valeurs de référence.

C'est pourquoi la cible fixée pour 2020 n'a pas été atteinte malgré l'augmentation de la valeur de l'indicateur 10 observée depuis 2015.

La part des dépenses d'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques (hors service de la dette) a augmenté, passant de 19,0 % en 2015 à 19,8 % en 2019 en moyenne dans 44 pays disposant de données. Mais elle a reculé à 17,5 % en 2020⁵. Le volume total des dépenses publiques d'éducation a augmenté de 5,8 milliards de dollars entre 2015 et 2019 dans les 61 pays partenaires⁶. Il a augmenté plus rapidement que la population d'âge scolaire, ce qui s'est traduit par une légère hausse des dépenses par enfant d'âge scolaire, de 119 dollars (84 dollars dans les PPFC) en 2015 à 122 dollars (106 dollars dans les PPFC) en 2019.

Pendant la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, les missions menées dans les pays ont donné l'occasion d'aborder les questions de financement national dans le cadre de concertations avec divers acteurs du secteur de l'éducation au niveau du pays⁷. L'indicateur 31 suit la proportion de missions du Secrétariat traitant du financement national dans les pays partenaires.

En 2015, année de référence, 47 % des missions (27 sur 57) et 62 % des missions dans les PPFC (21 sur 34) ont abordé les questions de financement national. En 2020, en raison de la pandémie de COVID-19, 64 missions (contre 90 en 2019) ont été conduites dans les pays partenaires⁸ ; 92 % d'entre elles (59 sur 64) ont abordé les questions de financement national. Au total, 33 missions ont eu lieu dans les PPFC et toutes traitaient des questions de financement national.

5. D'après une étude de la Banque mondiale, les dépenses d'éducation devaient reculer en 2020 en raison des difficultés économiques provoquées par la pandémie de COVID-19. Selon une étude réalisée par la Banque mondiale et l'UNICEF, les deux tiers des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont révisé à la baisse leurs budgets publics de l'éducation depuis le début de la pandémie. Voir Banque mondiale, *The impact of the covid-19 pandemic on education financing* (Washington : Banque mondiale, 2020) <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739> ; UNESCO, *Education finance watch 2021* (Paris : UNESCO 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375577>.
 6. Le Secrétariat a calculé ces chiffres à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org>, et de la base de données des indicateurs du développement dans le monde, Banque mondiale, Washington, <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/world-development-indicators>. Les données 2020 ne sont pas encore disponibles.
 7. L'indicateur suit principalement l'implication des responsables pays du Secrétariat dans les concertations autour du financement national lors de leurs missions dans les pays partenaires.
 8. En 2019, 90 missions ont été menées dans les pays partenaires, dont 86 portaient sur les questions de financement national. Bien que le nombre de missions ait diminué en 2020 en raison des restrictions de déplacement liées à la COVID-19, le Secrétariat du GPE s'est employé à poursuivre son action de concertation sur le financement national au moyen des réunions virtuelles.

FIGURE 3.2.

LA PROPORTION DES MISSIONS DU SÉCRÉTARIAT PORTANT SUR LES QUESTIONS DE FINANCEMENT NATIONAL DÉPASSE LES JALONS ET LES CIBLES DEPUIS 2016.

Proportion de missions dans les pays portant sur les questions de financement national



Malgré le ralentissement des missions observé en 2020 du fait des restrictions de déplacement liées à la COVID-19, la cible fixée pour l'indicateur 31 a été dépassée de 27 points de pourcentage (35 points de pourcentage pour les PPFC) (figure 3.2).

D'après les conclusions des évaluations au niveau des pays⁹, le prérequis du GPE concernant le financement national a contribué à améliorer le dialogue entre le ministère de l'Éducation et le ministère des Finances lors de la préparation du budget dans certains pays. Le GPE n'a toutefois que modérément ou très peu influencé le volume du financement national, les facteurs nationaux déterminant de manière beaucoup plus décisive le volume du financement de l'éducation. Les prérequis de financement national peuvent dès lors constituer un catalyseur efficace des discussions sur le financement national, particulièrement avec le ministère des Finances. La concertation pourrait également largement

contribuer à amener les pouvoirs publics à réfléchir à l'efficacité et l'équité des dépenses publiques d'éducation.

3.2. EFFICIENCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF (Indicateur 13)

La stratégie 2020 du GPE plaide non seulement en faveur d'une augmentation du volume des dépenses d'éducation, mais visait également à favoriser une utilisation efficiente des ressources éducatives. L'indicateur 13, ou coefficient d'efficacité interne, estime la proportion des ressources d'éducation primaire utilisées pour couvrir les inefficiences dues aux redoublements et aux décrochages. Il mesure plus précisément la proportion de pays qui affichent un coefficient d'efficacité interne supérieur ou égal à 70 %, ce qui signifie que 30 % de leurs ressources ou moins sont perdues par suite des redoublements et des abandons scolaires.

9. Les évaluations au niveau des pays font partie intégrante de la stratégie de suivi et d'évaluation du GPE. Vous trouverez plus d'informations sur la page : <https://www.globalpartnership.org/fr/results/monitoring-evaluation>.

ÉVOLUTION DE L'EFFICIENCE DANS LES PAYS PARTENAIRES DU GPE

Une autre façon de mesurer l'efficacité est envisagée afin de mieux en comprendre l'évolution dans les pays partenaires au cours de la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. En puisant dans les données sur les dépenses publiques d'éducation par enfant d'âge scolaire et les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire des 35 pays partenaires disposant de données entre 1990 et 2019, une technique innovante est appliquée pour estimer la note d'efficacité^a. La note d'efficacité reflète la capacité des pays à atteindre le niveau maximal d'achèvement des études en fonction de ce qu'ils peuvent dépenser par enfant d'âge scolaire.

De 1990 à 2019, l'efficacité a augmenté en moyenne de 1 point de pourcentage par an, ce qui signifie que le même niveau de résultats d'éducation a été atteint avec approximativement 1 % de ressources en moins d'une année à l'autre. L'efficacité des pays partenaires du GPE a fortement augmenté sur la période 2015-2019, avec une hausse de la note d'efficacité de 1,29 point de pourcentage par an.

a. Un modèle stochastique innovant est appliqué à partir de la méthodologie introduite par G. Battese et T. Coelli, *A Model For Technical Inefficiency Effects in a Stochastic Frontier Production Function for Panel Data*, *Empirical Economics* 20 (1995), 325-32, 10.1007/BF01205442. Pour l'application du modèle stochastique afin d'estimer l'efficacité des systèmes éducatifs dans les pays en développement, voir E. W. Miningou, *Quality Education and the Efficiency of Public Expenditure : A Cross-Country Comparative Analysis* (Policy Research Working Paper Series 9077, Banque mondiale, Washington, 2019), <https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/9077.html>. La mesure de la qualité des apprentissages ne fait pas partie des variables prises en compte en raison de l'indisponibilité des données.

Source : Analyse du Secrétariat du GPE fondée sur les données de l'ISU et de la Banque mondiale.

En 2015, 19 pays disposaient d'un certain nombre de données sur la période 2010-2014 et cinq d'entre eux (dont 2 des 12 PFFC) présentaient un coefficient d'efficacité interne supérieur à 70 %. L'indicateur 13 suit l'évolution de ces mêmes pays sur la période 2015-2020. Trois seulement d'entre eux (Bénin, Cameroun, et Sao Tomé-et-Principe) ont enregistré de nouvelles données pour cette période et un seul (Sao Tomé-et-Principe) dépasse le seuil des 70 %. L'on ne dispose pas de données actualisées suffisantes pour pouvoir rendre compte de la situation par rapport à la cible fixée pour cet indicateur.

Il existe des données pour le coefficient d'efficacité interne de 2010 à 2019 pour 26 pays partenaires (7 qui ne figuraient pas dans l'échantillon de référence de l'indicateur 13 et les 19 pays de l'année de référence). Le coefficient d'efficacité interne au primaire s'échelonne de 25 % au Soudan du Sud à 82 % à Sao Tomé-et-Principe, avec une moyenne de 59 % (56 % pour les 17 PFFC disposant de données). Cela signifie que 41 % des dépenses d'éducation ont servi à couvrir les coûts liés aux redoublements et aux décrochages dans ces 19 pays. Globalement, 31 % des pays partenaires disposant de données à tout moment entre 2010 et 2019 (8 sur 26) et

29 % des PFFC (5 sur 17) présentent un coefficient d'efficacité interne supérieur ou égal à la valeur de référence de 70 %¹⁰. Une analyse à plus long terme de l'efficacité des dépenses d'éducation à partir des données de la Banque mondiale et de l'ISU fait apparaître une certaine amélioration depuis 1990 (encadré 3.1).

3.3. FORMATION ET DÉPLOIEMENT DES ENSEIGNANTS (Indicateurs 11 et 12)

L'amélioration de l'apprentissage dépend principalement des enseignants¹¹. L'on estime qu'il faut près de 69 millions d'enseignants supplémentaires (24,4 millions dans le cycle primaire et 44,4 millions dans l'enseignement secondaire) dans le monde pour atteindre les objectifs de développement durable 2030 en matière d'éducation¹². Le défi apparaît encore plus énorme lorsque l'on considère la disponibilité des enseignants formés et l'équité de leur répartition, deux domaines dans lesquels le GPE recueille des données.

Avoir des enseignants formés dans les salles de classe est l'un des piliers d'un système éducatif solide. Le GPE reconnaît

10. Ce chiffre de 31 % n'est pas comparable aux valeurs de référence de l'indicateur 13 en raison des différences dans les échantillons de pays.

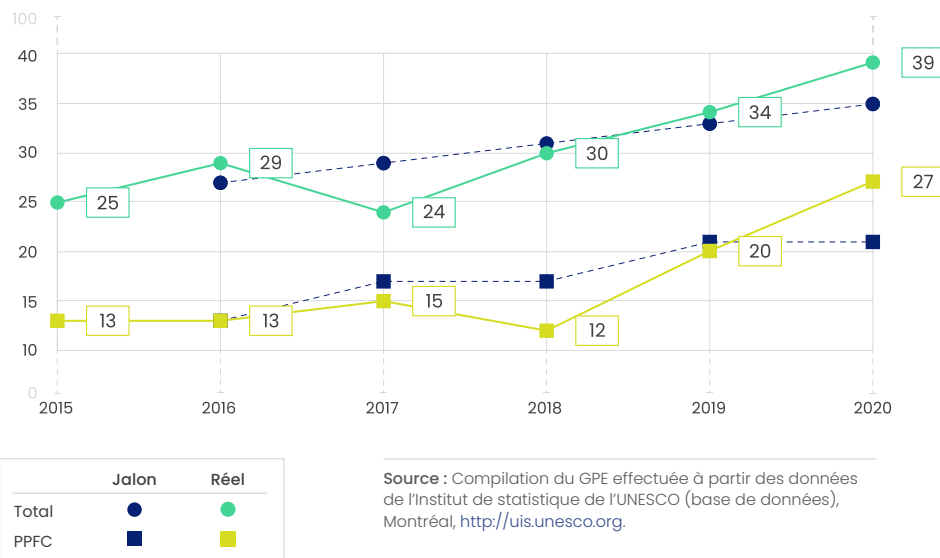
11. B. Snilstveit et al., *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review* (3^{ie} Systematic Review 24, International Initiative for Impact Evaluation, Washington, 2015); T. Bêteille et D. K. Evans, *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession* (Washington : Banque mondiale, 2019).

12. ISU, *Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030* (Montréal : UNESCO Institut de statistique, 2016), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124>.

FIGURE 3.3.

LES RATIOS ÉLÈVES-ENSEIGNANT FORMÉ SE SONT QUELQUE PEU AMÉLIORÉS ENTRE 2015 ET 2020.

Proportion de pays ayant un nombre d'élèves par enseignant formé inférieur à 40



l'importance de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants formés dans les écoles et suit dès lors la proportion des pays dont le nombre d'élèves par enseignant formé est inférieur au seuil de 40 dans l'enseignement primaire (indicateur 12). Pendant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, le ratio élèves-enseignant formé¹³ s'est amélioré dans un grand nombre de pays partenaires pour passer sous le seuil recommandé de moins de 40 élèves par enseignant formé. La proportion des pays en deçà du seuil était de 25 % (14 sur 55) en 2015 et de 39 % (16 sur 41) en 2020 (figure 3.3)¹⁴. Cet indicateur a globalement dépassé la cible des 35 % fixée pour 2020.

Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, la proportion des pays dont le ratio élèves-enseignant formé est inférieur au seuil est passée de 13 % (3 sur 24) en 2015 à 27 % (4 sur 15) en 2020. Malgré un fléchissement en 2018, ces pays ont également dépassé la cible fixée pour 2020 (21 %). On observe toutefois que dans les 14 PPFC disposant de données

pour 2015 et 2020, le ratio élèves-enseignant formé moyen s'est légèrement amélioré sur la période.

Malgré une amélioration générale de la proportion de pays affichant un ratio élèves-enseignant formé inférieur au seuil sur la période 2015-2020, il convient de noter que le nombre de pays disposant de données est passé de 55 en 2015 à 41 en 2020, ce qui souligne la nécessité de renforcer les systèmes de données qui recueillent et suivent systématiquement ces données, en particulier dans les PPFC. Trente-huit pays seulement disposent de données à la fois pour 2015 et 2020. Le ratio élèves-enseignant formé moyen de ces derniers s'est légèrement amélioré, avec 54 élèves par enseignant formé en 2020 contre 56 en 2015. Cinq pays situés au-dessus du seuil en 2015 sont passés en dessous en 2020¹⁵. Un examen plus approfondi des pays révèle que, bien que beaucoup d'entre eux n'aient pas réussi à passer sous le seuil de 40 élèves par enseignant formé, certains, comme le Bénin ou la Sierra Leone, ont tout de même considérablement progressé¹⁶.

13. L'indicateur 12 utilise le ratio élèves-enseignant formé dans le primaire fourni par l'ISU. Le ratio élèves-enseignant formé correspond au nombre d'élèves moyen par enseignant ayant reçu la formation formelle minimale (avant l'emploi ou en cours d'emploi) exigée pour enseigner dans un niveau d'études donné conformément à la législation ou à la politique nationale en vigueur.

14. Sur les 25 pays dans lesquels le ratio élèves-enseignant formé est supérieur au niveau de référence en 2020, ce ratio est compris entre 41 et 60 dans 17 pays et est supérieur à 60 dans huit. La moitié des pays ayant un ratio élèves-enseignant formé supérieur à 60 se trouvent dans la catégorie des PPFC. Les PPFC comptent, en moyenne, 60 élèves par enseignant formé, contre 48 pour les non-PPFC. Au total, 38 pays partenaires disposaient de données en 2015 et en 2020. La proportion des pays ayant un ratio élèves-enseignant formé inférieur au seuil est passée de 24 % (9 pays sur 38) en 2015 à 37 % (14 pays sur 38) en 2020.

15. Gambie, Lesotho, Libéria, Mauritanie et République kirghize. Précisons qu'aucun des 38 pays disposant de données pour 2015 et 2020 n'est passé d'un niveau inférieur au seuil en 2015 à un niveau supérieur au seuil en 2020.

16. Par exemple, le Bangladesh (de 70 à 60), le Bénin (de 94 à 56), le Burkina Faso (de 54 à 45), le Burundi (de 50 à 43), le Cambodge (de 47 à 42), la Côte d'Ivoire (de 50 à 42), l'Érythrée (de 57 à 46), le Ghana (de 59 à 45), le Mozambique (de 63 à 57), le Niger (de 79 à 65), la Sierra Leone (de 61 à 45) et la Zambie (de 53 à 43).

SOUTIEN DU GPE À LA FORMATION ET AU DÉPLOIEMENT DES ENSEIGNANTS : KENYA ET GAMBIE

Le GPE a alloué deux financements d'un montant global de 97,88 millions de dollars au Kenya pour soutenir son Programme de développement de l'enseignement primaire (PRIEDE) de 2015 à 2020. Ce programme a consacré 38,8 millions de dollars à la gestion des établissements scolaires, mettant en œuvre bon nombre d'activités pour résoudre les problèmes liés aux enseignants et à l'enseignement. Les activités de gestion des établissements scolaires menées au titre du financement pour la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation visaient en partie à aider les enseignants à améliorer leur pratique et à guider la formation en cours d'emploi. Les ressources du GPE ont également favorisé l'utilisation d'un outil d'évaluation et de perfectionnement des enseignants destiné à mesurer les connaissances et la pratique de ces derniers par rapport à des normes professionnelles.

Il peut s'avérer difficile d'offrir des incitations et d'affecter les enseignants de manière équitable dans les régions rurales ou défavorisées, où les enseignants sont soumis à des conditions de travail plus dures, accèdent plus difficilement aux services publics et ont moins de possibilités d'avancement. L'appui apporté par le GPE contribue à remédier à ces difficultés en Gambie. En 2018, le GPE a approuvé un financement de 5,3 millions de dollars qui a soutenu les activités de recrutement et d'affectation des enseignants. Ce financement a principalement permis de verser une prime de sujétion aux enseignantes et d'offrir des incitations spéciales aux enseignantes.

Source : Secrétariat du GPE.

Pour que le système éducatif offre des possibilités d'apprentissage équitables à tous les élèves, les enseignants doivent être affectés en fonction des besoins. La répartition équitable des enseignants est mesurée par la relation statistique (R^2) existant entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves inscrits dans une école. L'indicateur 11 détermine le pourcentage de pays partenaires qui atteignent le seuil recommandé de 0,8, autrement dit dans lesquels 80 % au moins de la répartition des enseignants repose sur le nombre d'élèves inscrits¹⁷.

La disponibilité des données nécessaires à l'indicateur 11 pose problème, car les données R proviennent des analyses sectorielles de l'éducation, qui ne sont pas souvent réalisées dans les pays partenaires. Au cours de la période de référence (2010–2014), des données étaient disponibles pour 21 pays partenaires. En décembre 2020, 10 d'entre eux (dont six PFC) ont communiqué de nouvelles données pour cet indicateur (2015–2020), et sur les 10 pays, un seul a enregistré une valeur R^2 supérieure au seuil de 0,8. La valeur R^2 moyenne des 10 pays disposant de données sur la période 2015–2020 a diminué, passant de 0,57 en 2015 à 0,49 en 2020¹⁸. De façon frappante, dans huit d'entre eux la valeur R^2 a baissé entre 2015 et 2020. D'après les données les plus récentes disponibles entre 2010 et 2020 pour les 21 pays de l'échantillon de référence, 19 % de ces pays (4 sur 21) ont affiché une valeur R égale au seuil

de 0,8¹⁹. Parmi les 12 PFC de l'échantillon, deux seulement atteignent ce seuil. Compte tenu de l'insuffisance des données disponibles, il est impossible de comparer la valeur de l'indicateur 11 avec la cible définie pour 2020.

Conscient de la contribution essentielle des enseignants formés à un apprentissage de qualité pour tous, le GPE continue de privilégier l'accroissement de la disponibilité et la répartition équitable des enseignants dans les pays partenaires, en particulier dans les PFC (voir des exemples dans l'encadré 3.2). La qualité des enseignants et de l'enseignement est l'une des priorités du Plan stratégique GPE 2025. Grâce aux financements alloués aux pays partenaires, le GPE apportera un appui aux diagnostics et à la collecte des données sur la qualité des enseignants et de l'enseignement, la consolidation et le partage des données sur l'enseignement de qualité. Le GPE soutiendra en outre le renforcement des capacités des organisations d'enseignants pour les doter des moyens de participer efficacement au dialogue sur les politiques éducatives et aux investissements ciblés dans des politiques et programmes fondés sur des données probantes. Trois financements mondiaux sur le perfectionnement des enseignants et le renforcement des capacités, octroyés au titre du mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations (KIX), soutiennent aussi la recherche dans ce domaine, tandis que dans le cadre de l'Éducation à voix haute,

17. Une valeur R^2 égale à 1 dans un pays signifierait que le nombre d'enseignants est parfaitement proportionnel au nombre d'élèves inscrits dans l'ensemble des écoles. Le GPE a fixé le seuil recommandé pour la valeur R^2 des pays partenaires à 0,8, ce qui signifie qu'au moins 80 % de la répartition des enseignants devrait être fonction du nombre d'élèves.

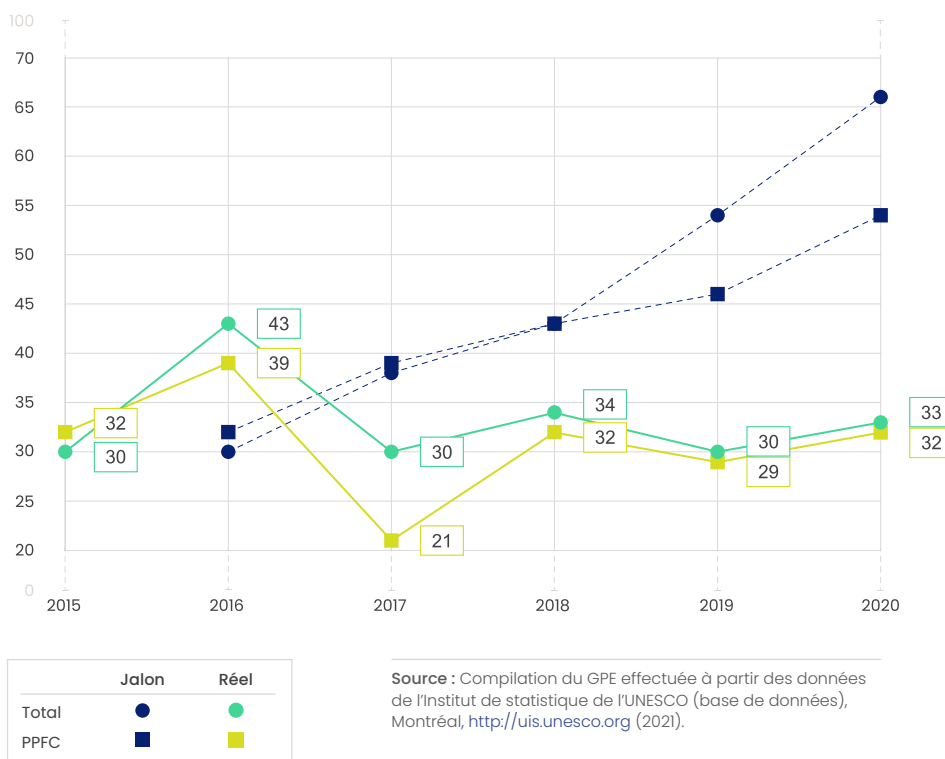
18. En 2020, les valeurs R^2 diffèrent selon les pays, allant de 0,24 (le chiffre le plus bas) au Cameroun (en recul par rapport à la valeur de référence), à 0,93 (le chiffre le plus élevé), à Sao Tomé-et-Principe (en hausse par rapport à la valeur de référence).

19. Ce chiffre comprend les données de référence des onze pays qui n'ont pas communiqué de nouvelles données.

FIGURE 3.4.

LA DISPONIBILITÉ DES DONNÉES EST UNE GAGEURE CONSTANTE DEPUIS 2017.

Proportion de pays communiquant à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés de l'éducation



le GPE aide les réseaux issus des groupes constitutifs, comme les organisations d'enseignants, à participer au dialogue sur les politiques sectorielles et à l'élaboration de ces politiques.

3.4. DES DONNÉES POUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS
(Indicateurs 14 et 17)

Le renforcement des systèmes éducatifs grâce à l'utilisation de données précises, récentes et exhaustives pour concevoir et mettre en œuvre des politiques d'éducation efficaces était au cœur du Plan stratégique GPE 2020. D'une manière générale, les indicateurs 14 et 17 montrent que les financements accordés par le GPE ont soutenu les stratégies de données. Pourtant, de nombreux pays ne communiquent toujours pas toutes les données à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), alors qu'elles sont disponibles dans plusieurs d'entre eux.

L'indicateur 14 examine la proportion de pays partenaires qui communiquent à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés relatifs aux résultats, à la prestation de services et au financement dans le secteur de l'éducation²⁰. En 2020, 33 % des pays partenaires (20 sur 61) ont communiqué à l'ISU des données sur 10 des 12 indicateurs clés, soit une hausse de 3 points de pourcentage par rapport à 2015, année de référence (figure 3.4). De nombreux pays ont enregistré quelques améliorations entre 2015 et 2020. Au total, huit pays qui n'avaient pas communiqué de données clés à l'ISU en 2015 l'ont fait en 2020²¹. En revanche, six pays ayant transmis des données à l'ISU en 2015 ne l'ont pas fait en 2020²². Deux pays de plus qu'en 2015 ont donc communiqué des données clés à l'ISU en 2020.

Le nombre de pays partenaires qui ont communiqué des données clés à l'ISU a augmenté entre 2015 et 2020, mais

20. 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 2016-2017 afin de générer les valeurs de 2019 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.

21. Albanie, Cambodge, Côte d'Ivoire, Djibouti, Ghana, Libéria, Mongolie et Ouzbékistan.

22. Bénin, Gambie, Guyana, Mauritanie, Mozambique et Togo.

les résultats obtenus pour l'indicateur 14 sont inférieurs de 33 points de pourcentage à la cible pour 2020 et l'amélioration par rapport aux valeurs de référence est irrégulière. En 2015, les pays communiquaient à l'ISU des données sur 7 des 12 indicateurs en moyenne. Le nombre moyen d'indicateurs communiqués reste de sept en 2020.

En examinant les données de plus près, on constate que le nombre d'indicateurs communiqués à l'ISU a augmenté dans 40 % des pays partenaires (39 sur 61) entre 2015 et 2020. Plus particulièrement, la communication des données des indicateurs clés à l'ISU a quelque peu progressé dans 46 % des pays (6 sur 13) qui affectent une part plus importante des ressources que leur alloue le GPE au système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) (plus de 5 % au moins du montant total du financement). Le nombre moyen d'indicateurs clés pour lesquels des données sont communiquées à l'ISU est passé de sept à neuf dans les pays ayant consacré plus de 5 % des financements de mise en œuvre reçus aux systèmes de données. Mais il est resté en moyenne à sept dans les autres pays (ceux qui consacrent moins de 5 % aux données et ceux qui n'ont pas bénéficié des financements de mise en œuvre du GPE).

Pendant la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, les pays partenaires ont continuellement éprouvé des difficultés à communiquer les données sur les indicateurs de financement de l'éducation et de la prestation de services concernant les enseignants, surtout par niveau d'éducation. La capacité du système d'éducation à recueillir et diffuser des données clés sur l'éducation semble liée à la faiblesse des systèmes de statistique dans les pays²³. Il faudrait renforcer les capacités statistiques générales des pays partenaires pour remédier au manque de données dans l'éducation. D'après l'indice de capacité statistique de la Banque mondiale, les pays partenaires doivent être soutenus pour s'arrimer aux normes et méthodes recommandées à l'échelle internationale et bâtir des systèmes administratifs plus solides leur permettant de collecter les données selon la fréquence préconisée au niveau international.

Pendant la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, le GPE s'est résolument employé à utiliser son modèle de financement pour aider à pallier le manque de données dans les pays partenaires. L'indicateur 17 suit la proportion de pays dans lesquels les financements de mise en œuvre et les stratégies en matière de données approuvés répondent à des

normes de qualité leur permettant de résoudre les problèmes de données. Parler de problèmes de données signifie que le pays concerné ne communique pas les données clés à l'ISU ni ne collecte et diffuse au niveau national des données sur l'éducation et les financements²⁴. En 2015, année de référence, un pays partenaire (sur les six qui avaient sollicité des financements de mise en œuvre) n'avait pas communiqué de données clés à l'ISU. Il a néanmoins réussi à élaborer un plan solide en matière de données et a donc atteint les 100 % pour l'indicateur 17 à l'année de référence. En 2020, le GPE a approuvé 16 financements pour la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation, pour lesquels s'appliquaient des prérequis en matière de données²⁵. Dix pays n'ont pas communiqué toutes les données clés à l'ISU. Cinq de ces pays disposaient de données. Les cinq autres affichaient des lacunes en matière de données selon les prérequis du modèle de financement et ils ont tous élaboré des stratégies pour résoudre ces problèmes de données²⁶. L'indicateur 17 atteint 100 % tous les ans depuis 2015. Cela reflète l'engagement constant du GPE à combler les lacunes de données dans les pays partenaires, même si les efforts du partenariat ne se sont pas traduits par des améliorations concrètes dans la communication des données à l'ISU. Cela ne signifie toutefois pas qu'il n'existe pas de données dans les pays. L'indicateur 17 montre incontestablement que même si certains pays ne communiquent pas les indicateurs clés à l'ISU, les données sont disponibles dans le pays.

Outre qu'il utilise son modèle opérationnel pour encourager la production et l'utilisation des données, le GPE s'allie à d'autres organisations au niveau international pour renforcer les systèmes de données. En 2017, le GPE et l'UNESCO ont conjointement organisé une conférence internationale sur les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, qui a rassemblé un large éventail d'acteurs de l'éducation, dont plus de 20 pays partenaires, des organisations à but non lucratif, des entreprises privées et des organisations internationales. Profitant de la dynamique impulsée par la conférence, le GPE a lancé la Table ronde sur les solutions aux problèmes de données dans l'éducation dans le but de tirer parti de l'expertise des partenaires privés locaux et des partenaires de développement pour améliorer la disponibilité et l'utilisation de données précises et récentes sur l'éducation à l'échelle nationale et mondiale. Le GPE travaille également en étroite collaboration avec ses partenaires régionaux sur les problèmes de données. En 2019 par exemple, en partenariat avec l'Association pour le développement de l'éducation

23. Il existe une forte corrélation entre le nombre d'indicateurs pour lesquels des informations sont communiquées à l'ISU et l'indice de la capacité statistique de la Banque mondiale (voir l'encadré 2.2 du Rapport sur les résultats 2020 du GPE). Il y a cependant lieu de noter que les concertations avec les unités des SIGE de certains pays ont mis en lumière une possible asymétrie entre la stratégie générale en matière de statistique et les capacités au sein des ministères de l'Éducation.

24. Pour de plus amples informations, voir la fiche méthodologique de l'indicateur 17 : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-17>.

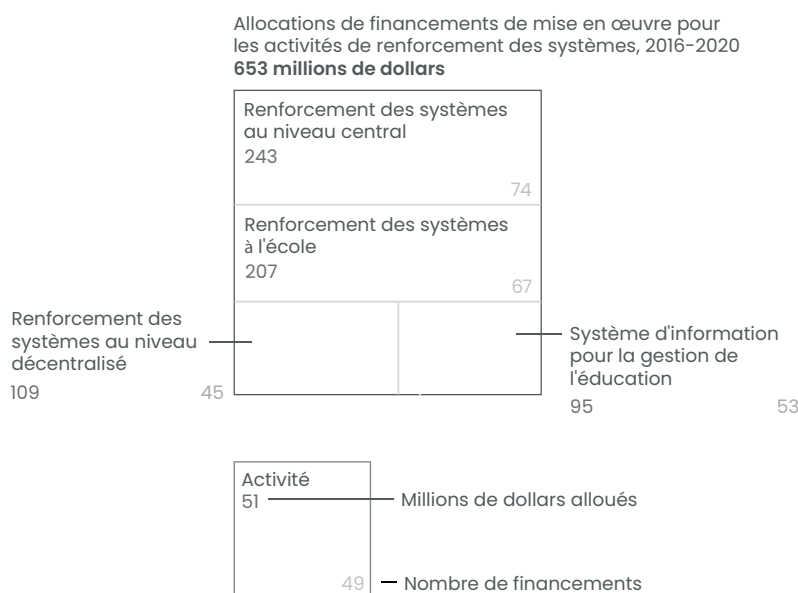
25. Les prérequis du modèle de financement du GPE ne s'appliquent pas aux financements accélérés.

26. Maldives, Mauritanie, Sao Tomé-et-Principe, Somalie-gouvernement fédéral et Soudan.



AXE DE FINANCEMENT : SYSTÈMES

SOUTIEN FINANCIER DU GPE POUR LE RENFORCEMENT DES SYSTÈMES, 2016-2020



en Afrique (ADEA) et la Banque mondiale, il a organisé une évaluation du SIGE du Burkina Faso sous la forme d'un examen par les pairs. Celui-ci a été conduit par des représentants de la Gambie, de Haïti, du Maroc et du Mali, qui ont examiné de manière systématique les résultats du SIGE du Burkina Faso pour chacune des normes figurant dans les normes et standards définis par l'ADEA pour les SIGE²⁷.

menées au niveau central, telles que l'assistance technique fournie au ministère de l'Éducation, ainsi que des activités conduites au niveau des écoles, comme les subventions aux écoles ou des programmes de gestion des écoles. Les financements ont aussi soutenu des activités menées au niveau décentralisé, telles que l'assistance technique fournie aux systèmes éducatifs dans les régions ou les provinces, ainsi que des activités ciblant les systèmes de données.

3.5. SOUTIEN FINANCIER DU GPE AU RENFORCEMENT DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

AXE DE FINANCEMENT : QUALITÉ DES APPRENTISSAGES

Au total, 79 financements de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation ont été approuvés au titre du Plan stratégique GPE 2020 (de janvier 2016 à décembre 2020). Soixante-dix-sept ont alloué des ressources financières à des activités destinées à renforcer le système éducatif, ce qui correspond à des engagements d'un montant total de 653,2 millions de dollars, soit 30 % de l'enveloppe totale des financements alloués. Une part importante de ces financements a soutenu des activités

NÉCESSITÉ D'ACCROÎTRE LE FINANCEMENT NATIONAL ET DE RENFORCER LES SYSTÈMES DE DONNÉES

Ce chapitre présente sept indicateurs, mais les données disponibles ne permettent de rendre compte des valeurs de ces indicateurs par rapport aux cibles fixées que pour cinq d'entre eux uniquement. Les cibles fixées pour 2020 par le GPE ont été globalement atteintes pour trois indicateurs (12, 17 et 31), mais ne l'ont pas été pour deux (indicateurs 10 et 14). D'une manière générale, les pays partenaires ont quelque peu progressé sur le plan de la disponibilité des enseignants et du financement national, bien qu'ils restent à la traîne en ce qui

27. ADEA, *Education Management Information Systems: Norms and Standards Assessment Framework for the SADC Region* (Harare, Zimbabwe : Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 2011), https://www.adeanet.org/sites/default/files/sadc_ns_assessment_framework_english_combined.pdf.

concerne la communication des données à l'ISU. Le manque de données pour les indicateurs 11 et 13 confirme les difficultés qu'éprouvent les pays partenaires en la matière.

Si certains pays partenaires demeurent à la traîne pour les éléments essentiels à un système éducatif solide, d'autres affichent de bons résultats. Par exemple, outre le fait de rencontrer des difficultés liées à la pénurie d'enseignants formés, la Guinée et la République du Congo ont systématiquement consacré moins de 20 % des ressources publiques à l'éducation et n'ont communiqué des données à l'ISU que sur quelques indicateurs clés pendant la période couverte par le Plan stratégique GPE 2020. En revanche, des pays comme la Moldova et l'Ouzbékistan ont alloué régulièrement au moins 20 % de leurs ressources à l'éducation et maintenu un ratio élèves - enseignant formé inférieur à 40 pendant toute la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020. Ils avaient en outre communiqué à l'ISU des données sur plus de 10 indicateurs clés en décembre 2020. D'autres pays comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Libéria ont accompli des progrès remarquables dans le domaine du financement national, de la communication des données à l'ISU et de la disponibilité des enseignants formés.

Globalement, en dépit des incitations fournies par les prérequis du modèle de financement, des lacunes persistent en matière de données dans les pays partenaires, d'où la nécessité d'élaborer des stratégies plus efficaces pour renforcer les systèmes de données. Il faut des financements suffisants

pour bâtir des systèmes de données fiables qui contribueront à concevoir et mettre en œuvre des politiques éducatives appropriées permettant de stimuler la transformation du secteur éducatif. Le financement national représentant l'une des sources de fonds les plus importantes de ce secteur, il convient de mettre en œuvre des politiques de meilleure qualité pour des financements nationaux plus importants et de meilleure qualité.

Les évaluations du GPE ont révélé que le financement national est fortement influencé par de nombreux facteurs endogènes complexes (tels que les changements politiques, les crises ou les catastrophes naturelles) qui varient d'un pays à l'autre. Elles montrent aussi que le GPE a contribué à la concertation et au maintien de l'attention sur l'importance du financement national. L'implication du partenariat ne s'est toutefois pas traduite par une amélioration concrète du volume des financements nationaux. Les acteurs de l'éducation au niveau des pays doivent se mobiliser davantage pour veiller à donner une plus grande priorité à l'éducation dans les budgets publics et à utiliser efficacement les ressources afin de garantir à tous les enfants un accès équitable à une éducation de qualité²⁸. Compte tenu des répercussions de la pandémie de COVID-19 sur le secteur de l'éducation, il s'avère particulièrement important d'accroître le volume, l'efficacité et l'équité des financements nationaux. Le Plan stratégique GPE 2025 vise à actualiser le modèle opérationnel du GPE pour mieux tirer parti de la capacité du partenariat à renforcer les systèmes éducatifs à l'échelle des pays.

28. Miningou (2019).





PLANIFICATION SECTORIELLE, SUIVI ET DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Un enseignant devant ses élèves.
Kenya, avril 2017

Crédit : GPE/Kelley Lynch

APERÇU DES RÉSULTATS

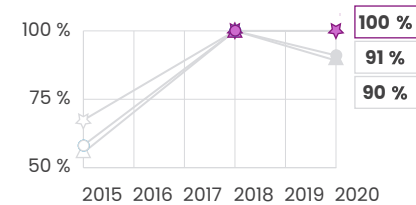
À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 1

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

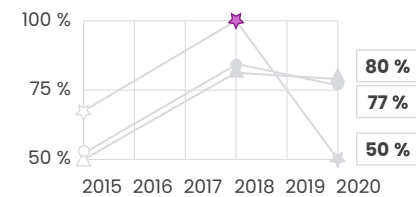
#16a

91 % des plans d'éducation satisfont aux normes de qualité.



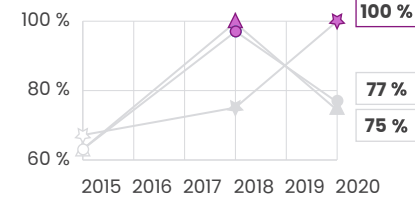
#16b

77 % des plans d'éducation ont des stratégies dédiées à l'enseignement et l'apprentissage répondant aux normes de qualité.



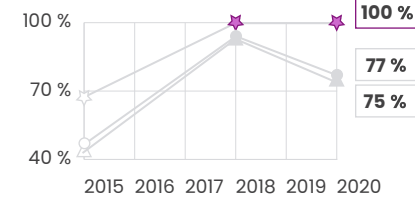
#16c

77 % des plans d'éducation ont des stratégies dédiées à l'équité répondant aux normes de qualité.



#16d

77 % des plans d'éducation ont des stratégies dédiées à l'efficacité répondant aux normes de qualité.

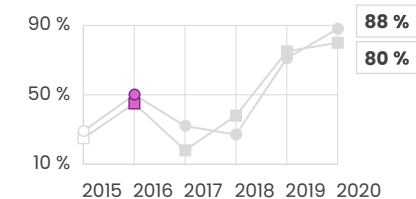


OBJECTIF 2

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

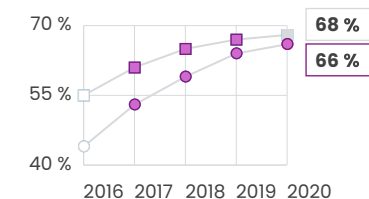
#18

88 % des revues sectorielles conjointes ont satisfait aux normes de qualité.



#19

66 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation étaient composés de représentants de la société civile et d'enseignants.



	Référence	Jalon atteint	Jalon non-atteint
Total	○	●	●
PPFC	□	■	■
Plans sectoriel de l'éducation	△	▲	▲
Plans de transition de l'éducation	☆	★	★

PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Entre 2016 et 2020, le GPE a accordé plus de 30,6 millions de dollars à 59 pays partenaires et États membres fédéraux pour financer l'élaboration de plans d'éducation et d'analyses sectorielles.
- Le caractère inclusif des groupes locaux des partenaires de l'éducation s'est considérablement amélioré durant la période du Plan stratégique GPE 2020. Ainsi, neuf groupes sur dix comptent des membres issus d'organisations nationales ou régionales de la société civile ; et près de sept sur dix comptent des représentants d'organisations d'enseignants.
- La proportion de plans d'éducation satisfaisant aux normes de qualité est passée de 58 % en 2014-2015 à 90 % en 2019-2020.
- L'efficacité des revues sectorielles conjointes sur la période couverte par le Plan stratégique GPE 2020 s'est révélée très variable d'une année à l'autre. Entre 19 et 35 pays partenaires organisent une revue sectorielle chaque année. En 2020, la pandémie de COVID-19 a eu pour effet de réduire encore ce nombre.

PLANIFICATION SECTORIELLE, SUIVI ET DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Le renforcement de la planification sectorielle et de la mise en œuvre des politiques éducatives figure parmi les principaux objectifs du Plan stratégique GPE 2020 et du modèle opérationnel. Les plans sectoriels de l'éducation constituent le principal soutien du GPE à la planification sectorielle à l'échelon national. Ce chapitre fait le point de l'avancement des indicateurs permettant de mesurer la qualité des plans sectoriels de l'éducation et de ceux ayant trait à la responsabilité mutuelle et au caractère inclusif du dialogue sur les politiques à l'échelon national.

4.1. PLANS D'ÉDUCATION

Le GPE apporte aux pays partenaires les outils et l'appui dont ils ont besoin pour renforcer la planification et le dialogue sur les politiques éducatives et assurer le suivi sectoriel, et il les aide à atteindre leurs objectifs d'éducation. En fournissant un appui technique et financier au moment de la planification, le GPE entend promouvoir des plans sectoriels de l'éducation de qualité, qui sont d'une importance capitale pour bâtir des systèmes éducatifs plus solides et plus équitables¹. Durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020², le GPE a apporté plus de 30,6 millions de dollars à 59 pays partenaires et États membres fédéraux pour financer leur processus de planification dans le cadre de financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation.

QUALITÉ DES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION ET DES PLANS DE TRANSITION DE L'ÉDUCATION (Indicateur 16a)

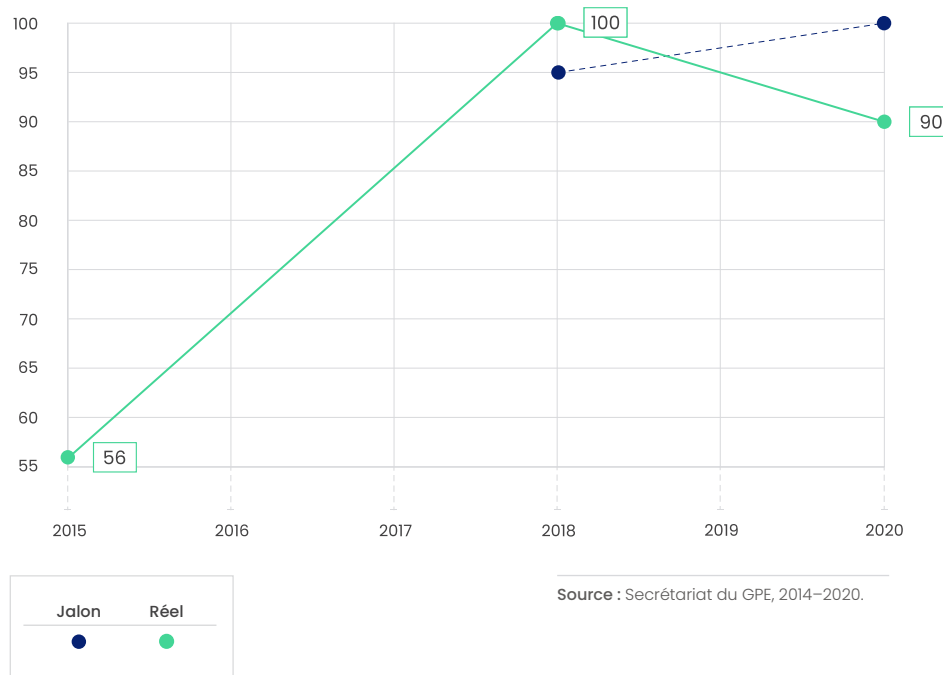
Le cadre de résultats du GPE permet de suivre les progrès enregistrés dans l'amélioration globale de la qualité des plans sectoriels de l'éducation, telle que mesurée par les normes de qualité définies par le GPE pour les plans sectoriels de l'éducation (PSE) et les plans de transition de l'éducation (PTE) (indicateur 16a)³. Pour être jugé de qualité, un plan sectoriel de l'éducation doit satisfaire à au moins cinq des sept normes définissant un PSE de qualité⁴ ; et un plan de transition de l'éducation, qui est la formule employée pour les pays touchés par la fragilité ou les conflits, doit satisfaire à au moins trois des cinq normes définissant un PTE de qualité⁵. Ces deux plans sont examinés dans les paragraphes suivants.

1. Pour en savoir plus sur l'assistance technique et les financements accordés par le GPE aux gouvernements des pays à faible revenu afin de les aider à élaborer et mettre en œuvre des plans sectoriels de bonne qualité, consulter la page « Planification sectorielle » à partir du site du Partenariat mondial pour l'éducation <https://www.globalpartnership.org/fr/what-we-do/education-sector-planning>.
2. Financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation accordés entre le 1^{er} janvier 2016 et le 31 décembre 2020.
3. 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>.
4. Les normes de qualité du plan sectoriel de l'éducation (PSE) du GPE reflètent les sept caractéristiques définies comme étant des conditions essentielles de la préparation d'un PSE dans le *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation du GPE-IIPE* (Paris : UNESCO-IIPE ; Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2015) <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-la-preparation-dun-plan-sectoriel-deduction>. Un PSE de qualité se caractérise par les sept propriétés suivantes : i) il est guidé par une vision d'ensemble : un énoncé de mission, par exemple, indique l'orientation globale du plan ; ii) il est stratégique : le PSE indique les stratégies permettant de concrétiser cette vision ; iii) il est exhaustif : le PSE couvre tous les sous-secteurs de l'éducation (enseignement préscolaire, primaire, secondaire et supérieur) et devrait aussi intégrer l'éducation non formelle ainsi que l'alphabétisation des adultes ; iv) il se fonde sur des données probantes : le PSE 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 ; v) il est réalisable : le PSE est fondé sur une analyse des tendances du moment et sur des hypothèses approfondies en vue de surmonter les contraintes financières, techniques et politiques qui entravent le bon déroulement de sa mise en œuvre ; vi) il est adapté au contexte : le PSE inclut une analyse des vulnérabilités propres au pays ; et vii) il tient compte des disparités : le PSE présente des données désagrégées qui éclairent sur les disparités liées au genre, au handicap ou à la situation géographique.
5. Les normes de qualité du plan de transition de l'éducation (PTE) du GPE sont fondées sur les caractéristiques d'un plan de transition de l'éducation de qualité telles que définies dans le *Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation du GPE-IIPE*, (Paris : UNESCO-IIPE ; Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2016), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-la-preparation-dun-plan-de-transition-de-leducation>.

FIGURE 4.1.

LES PROGRÈS DANS L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION ONT FLÉCHI, ET LA CIBLE FINALE N'A PAS ÉTÉ ATTEINTE.

Pourcentage des plans sectoriels de l'éducation satisfaisant à cinq des sept normes de qualité



Qualité des plans sectoriels de l'éducation

La qualité des plans sectoriels s'est globalement améliorée depuis le début de la période couverte par la stratégie 2016-2020 du GPE⁶, même si un léger fléchissement est observé en 2020⁷. La proportion des plans sectoriels de l'éducation satisfaisant à cinq normes de qualité sur sept a atteint 100 % en 2016–2018, contre 56 % pour l'année de référence 2014-2015 (figure 4.1). Cette amélioration est probablement liée au renforcement du processus d'assurance qualité des plans sectoriels/plans de transition de l'éducation intervenu durant la période. On constate toutefois un léger repli à 90 % la dernière année de la période de planification en cours, autrement dit la cible (fixée à 100 %) pour cet indicateur n'a pas été atteinte.

Durant la pandémie de COVID-19, le processus d'élaboration des plans sectoriels de l'éducation au niveau des pays a souffert des confinements et des restrictions de voyage

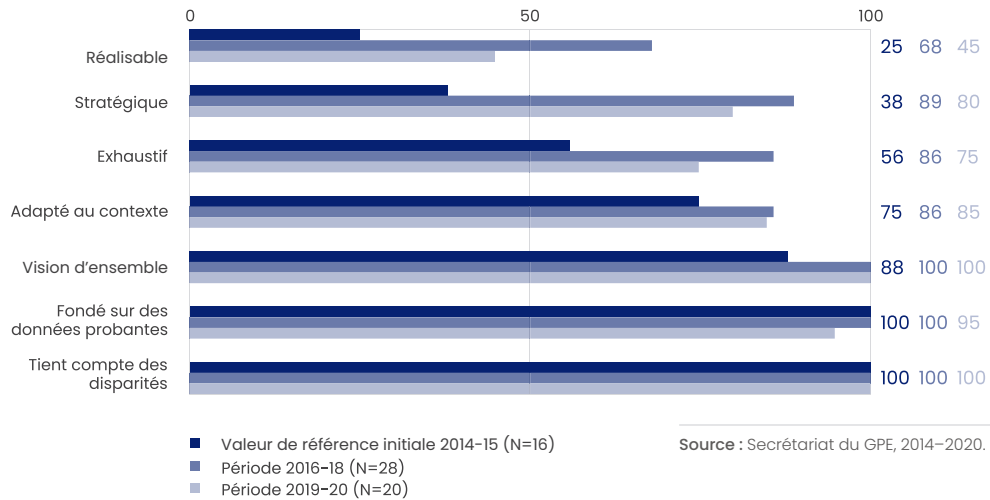
imposés à travers le monde. Les perturbations entraînées par la crise de COVID-19 ont compliqué la tâche des responsables ministériels et des partenaires de développement chargés d'organiser les réunions en présentiel et de poursuivre le dialogue sectoriel nécessaires à la préparation du PSE. En règle générale, l'élaboration du PSE relève d'un processus itératif, qui passe par une longue phase de recueil des avis et réactions de tous les membres du groupe local des partenaires de l'éducation. Les groupes locaux des partenaires de l'éducation et les gouvernements fonctionnent déjà avec de maigres ressources, ce qui n'a pas manqué d'ajouter aux complications, rendant ainsi encore plus difficile la mise au point d'un PSE. Les données font apparaître que les plans sectoriels de l'éducation jugés non conformes à la norme pour 2019-2020 ont été endossés après mars 2020, date qui coïncide avec le début de la pandémie dans plusieurs pays. Cela pourrait expliquer que le nombre de plans à avoir atteint les cibles finales ait diminué. Or, l'évaluation de la qualité ne prend pas cet aspect en compte. Les paragraphes suivants

6. Depuis 2014, les plans d'éducation font l'objet d'une évaluation annuelle : 16 plans sectoriels de l'éducation (2014–2015), 28 plans sectoriels de l'éducation et 4 plans de transition de l'éducation (2016–2018), et 20 plans sectoriels de l'éducation ainsi que deux plans de transition de l'éducation (2019–2020).
 7. Les plans sectoriels de l'éducation évalués en 2019–2020 sont ceux des pays suivants : États fédérés de Micronésie, Guinée, Honduras, Haïti, Kenya, Maldives, Mali, Mozambique, Ouganda, Pakistan–KP, Pakistan–Punjab, Pakistan–Sindh, République centrafricaine, RDP Lao, Sao Tomé-et-Principe, Soudan, Timor-Leste, Togo, Vanuatu et Zambie.

FIGURE 4.2.

LES PROGRÈS AU REGARD DES NORMES DE QUALITÉ SONT VARIABLES D'UNE ANNÉE À L'AUTRE.

Pourcentage de plans sectoriels de l'éducation répondant à chacune des normes de qualité



présentent une analyse de chaque norme de qualité pour mieux faire comprendre l'évolution de l'indicateur 16a.

La norme de qualité « réalisable »⁸ examine la mesure dans laquelle le plan sectoriel de l'éducation tient compte des principaux éléments qui conditionnent sa mise en œuvre, à savoir le cadre financier, la capacité d'exécution, les instruments de suivi et le plan d'action. Les progrès au regard de cette norme sont irréguliers d'une année à l'autre, et cette norme est souvent apparue comme la plus difficile à satisfaire pour les PSE. Ainsi, la proportion de PSE conformes à la norme, qui était de 25 % (4 PSE sur 16) à l'année de référence, a fortement augmenté pour atteindre 68 % (19 PSE sur 28) en 2016-2018, avant de retomber à 45 % en 2019-2020 (9 PSE sur 20) (figure 4.2). Le plus souvent, les PSE ne satisfont pas à cette norme parce que le pays partenaire n'a pas pu préparer un plan d'action ou soumettre un modèle de simulation. Cela signifie en clair que la mise en œuvre du plan sectoriel n'a pas été suffisamment discutée et planifiée, les deux éléments susmentionnés étant liés au cadre financier et à l'exécution des activités. Les évaluations à l'échelon national montrent que le PSE sert rarement de guide aux acteurs locaux pour la mise en œuvre, le suivi et l'établissement de rapports. Cela soulève la question de la pertinence de ces plans pour les besoins pratiques des partenaires à l'échelon local⁹. Les évaluations suggèrent que le GPE veille à ce que le processus de planification au niveau du pays et les plans en

résultant soient étroitement liés afin d'améliorer la pertinence des PSE. La proportion de plans sectoriels de l'éducation jugés « exhaustifs » et « stratégiques » est légèrement plus importante, avec 75 % (15 PSE sur 20) et 80 % (16 PSE sur 20) jugés conformes à ces normes, respectivement, en 2019-2020. Les progrès au regard des autres normes de qualité sont plus remarquables, avec 100 % des plans sectoriels de l'éducation « guidés par une vision d'ensemble », 95 % (19 PSE sur 20) « fondés sur des données probantes », 85 % (17 PSE sur 20) « adaptés au contexte », et 100 % qui « tiennent compte des disparités ». La principale limite de cette analyse est qu'elle ne permet pas d'établir des comparaisons d'une année à l'autre, l'échantillon de pays sur lesquels elle porte étant chaque fois constitué de pays différents.

Un plan sectoriel de l'éducation couvre habituellement une période de cinq à dix ans, et seuls cinq pays ont soumis leur PSE une seconde fois durant la période 2014-2020 : Haïti, Kenya, Mozambique, Pakistan-Sind et Togo ; tous ces pays avaient déjà présenté un plan sectoriel de l'éducation au Secrétariat en 2014-2015. Quatre des cinq PSE soumis par ce groupe de pays remplissaient les critères de qualité d'un PSE en 2019-2020, contre trois sur cinq en 2014-2015. Le même nombre de plans a été jugé conforme aux normes « guidé par une vision d'ensemble », « stratégique », « exhaustif », « fondé sur des données probantes » et « tient compte des disparités » pour les deux périodes. Mais si le nombre de PSE « réalisables »

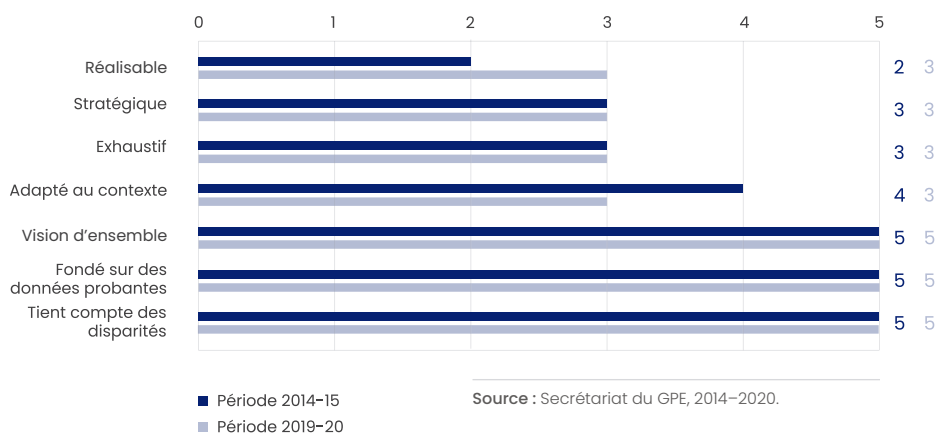
8. Voir la note de bas de page 4 dans ce chapitre.

9. Universalia, *Évaluations du GPE au niveau des pays – Rapport de synthèse final, rapport final*, Vol. 1 (Montréal : Universalia, 2020), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/evaluation-du-pme-au-niveau-des-pays-rapport-de-synthese-finale>.

FIGURE 4.3.

LES PROGRÈS DANS LES NORMES DE QUALITÉ SONT GLOBALEMENT INÉGAUX DANS LE TEMPS POUR LE MÊME ÉCHANTILLON DE PAYS.

Nombre de plans sectoriels de l'éducation répondant à chacune des normes de qualité, pour les cinq évalués en 2014-2015 et 2019-20



a augmenté entre 2014-2015 et 2019-20, le nombre de plans jugés « adaptés au contexte » a diminué sur la même période. Malgré les progrès enregistrés en matière de PSE « réalisables », l'évaluation des financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation montre que lorsque les capacités d'exécution et de suivi sont insuffisantes, même des plans de bonne qualité ne peuvent être mis en œuvre de manière efficace.

Qualité des plans de transition de l'éducation

En ce qui concerne les plans de transition de l'éducation, la cible pour 2020 a été atteinte. Les progrès en ce qui concerne l'indicateur 16a ont été généralement plus réguliers. Ainsi, 100 % des plans de transition de l'éducation ont répondu à l'exigence du GPE de satisfaire à trois des cinq normes de qualité en 2016-2018 et 2019-2020. Ces données montrent que la qualité des PTE a été constante durant la période couverte par le Plan stratégique GPE 2020.

STRATÉGIES DE RENFORCEMENT DE LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES, DE L'ÉQUITÉ ET DE L'EFFICIENCE DANS LES PLANS SECTORIELS DE L'ÉDUCATION (Indicateurs 16b-d)

Au-delà du contrôle de la qualité globale des plans sectoriels de l'éducation, le GPE suit la qualité des stratégies qu'ils

formulent pour promouvoir les trois buts stratégiques du Plan stratégique GPE 2020, à savoir l'enseignement et la qualité des apprentissages (indicateurs 16b), l'équité (indicateur 16c) et l'efficacité (indicateur 16d). Ces indicateurs examinent la proportion de plans dans chaque domaine d'intervention stratégique assortis d'une stratégie répondant aux normes de qualité¹⁰. Un plan qui remplit au moins quatre des cinq critères définis dans chaque domaine d'intervention stratégique est réputé satisfaire à la norme de qualité pour ce domaine stratégique.

Durant la période du Plan stratégique 2016-2020, les valeurs de ces indicateurs ont progressé de manière inégale et les jalons fixés ont rarement été atteints. Des progrès sont indispensables pour que les plans sectoriels de l'éducation remplissent le critère exigeant d'avoir des stratégies sur l'enseignement et la qualité des apprentissages répondant aux normes de qualité voulues (indicateur 16b). À l'année de référence, 50 % des plans satisfaisaient au critère pour l'indicateur 16b ; cette proportion s'est améliorée par la suite pour atteindre 82 % en 2016-2018, et 80 % en 2019-2020 (figure 4.4). Le non-respect des normes de qualité tient le plus souvent au fait que la stratégie du PSE pour promouvoir l'enseignement et la qualité des apprentissages n'est ni mesurable ni exécutable, et que les plans ne fournissent pas de détails sur la mise en œuvre des stratégies¹¹. Les interventions ayant trait à l'enseignement

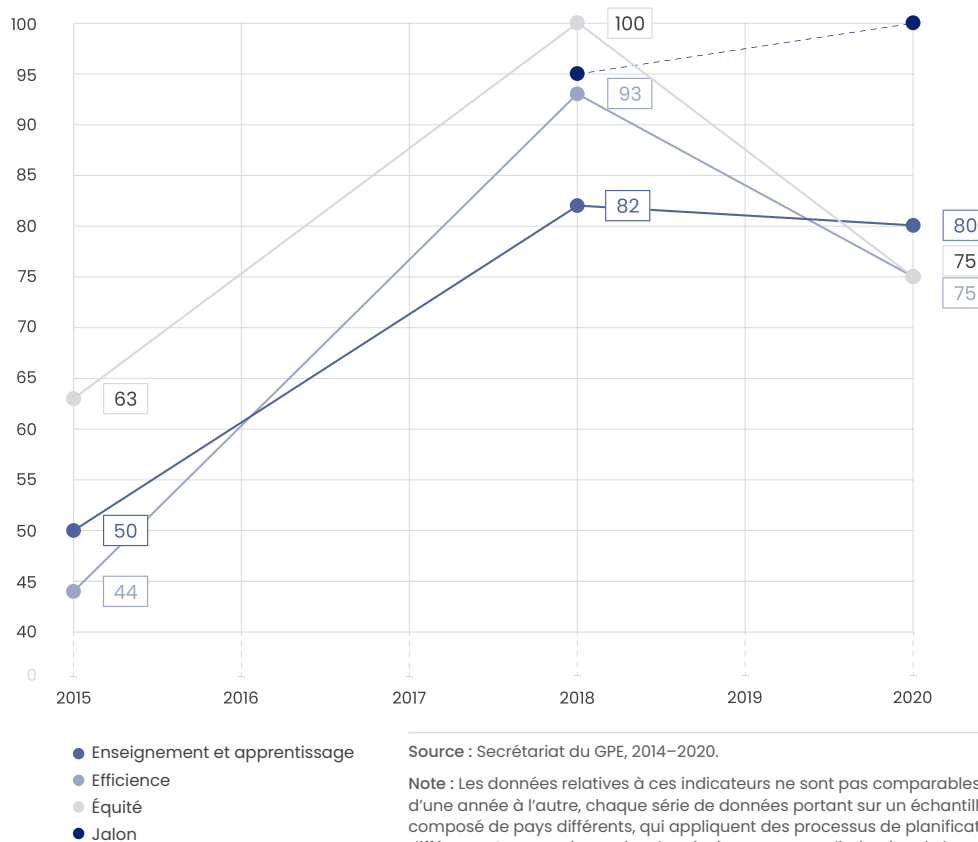
10. Aux termes des normes de qualité utilisées pour évaluer les stratégies du plan, chaque stratégie doit être i) fondée sur des données probantes : notamment identifier les causes sous-jacentes du problème à régler ; ii) pertinente : elle doit s'attaquer aux causes sous-jacentes du problème ; iii) cohérente : elle doit aligner le plan d'action sur les stratégies ; iv) mesurable : elle doit comporter des indicateurs assortis de cibles ; et v) exécutable : elle doit identifier le coût, la source de financement, l'entité responsable et les délais de mise à exécution. GPE, Indicateurs du cadre de résultats – Notes méthodologiques (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/indicateurs-du-cadre-de-resultats-notes-methodologiques>.

11. Des interventions sont certes destinées à améliorer l'enseignement et la qualité des apprentissages, mais les plans sectoriels et les documents qui les sous-tendent sont rarement assortis d'un ensemble d'indicateurs adaptés ou suffisants pour mesurer les progrès.

FIGURE 4.4.

LA QUALITÉ GLOBALE DES STRATÉGIES RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT ET LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES, L'ÉQUITÉ ET L'EFFICIENCE S'EST AMÉLIORÉE DE FAÇON INÉGALE.

Proportion de stratégies sur l'enseignement et la qualité des apprentissages, l'équité et l'efficacité satisfaisant aux normes de qualité



Source : Secrétariat du GPE, 2014–2020.

Note : Les données relatives à ces indicateurs ne sont pas comparables d'une année à l'autre, chaque série de données portant sur un échantillon composé de pays différents, qui appliquent des processus de planification différents. On part néanmoins du principe que toute diminution de la valeur d'un indicateur est imputable à des dysfonctionnements dans le processus d'élaboration des plans sectoriels de l'éducation, au niveau des pays. Les valeurs de référence globales pour les Indicateurs 16b–d ont été actualisées pour corriger de précédentes erreurs techniques.

et la qualité des apprentissages ne sont pas incluses dans les plans opérationnels.

Les plans sectoriels de l'éducation doivent également définir des stratégies de prise en compte des groupes de personnes marginalisées (notamment sur la base du genre ou parce qu'elles sont handicapées ou déplacées). L'indicateur 16c mesure les progrès accomplis au regard de ces différents aspects. En 2016–2018, 100 % des PSE présentés respectaient les normes requises (figure 4.4), mais cette proportion a chuté à 75 % en 2019–2020. Les plans ne satisfaisant pas au critère pour cet indicateur ne contenaient pas de stratégie exécutable ni mesurable. Les données montrent que la plupart des plans ne répondant pas au critère pour la stratégie en matière d'équité prévoient pourtant un système de suivi et d'établissement de rapports à tous les niveaux, ainsi qu'un système de gestion de l'éducation ; mais les groupes locaux des partenaires de

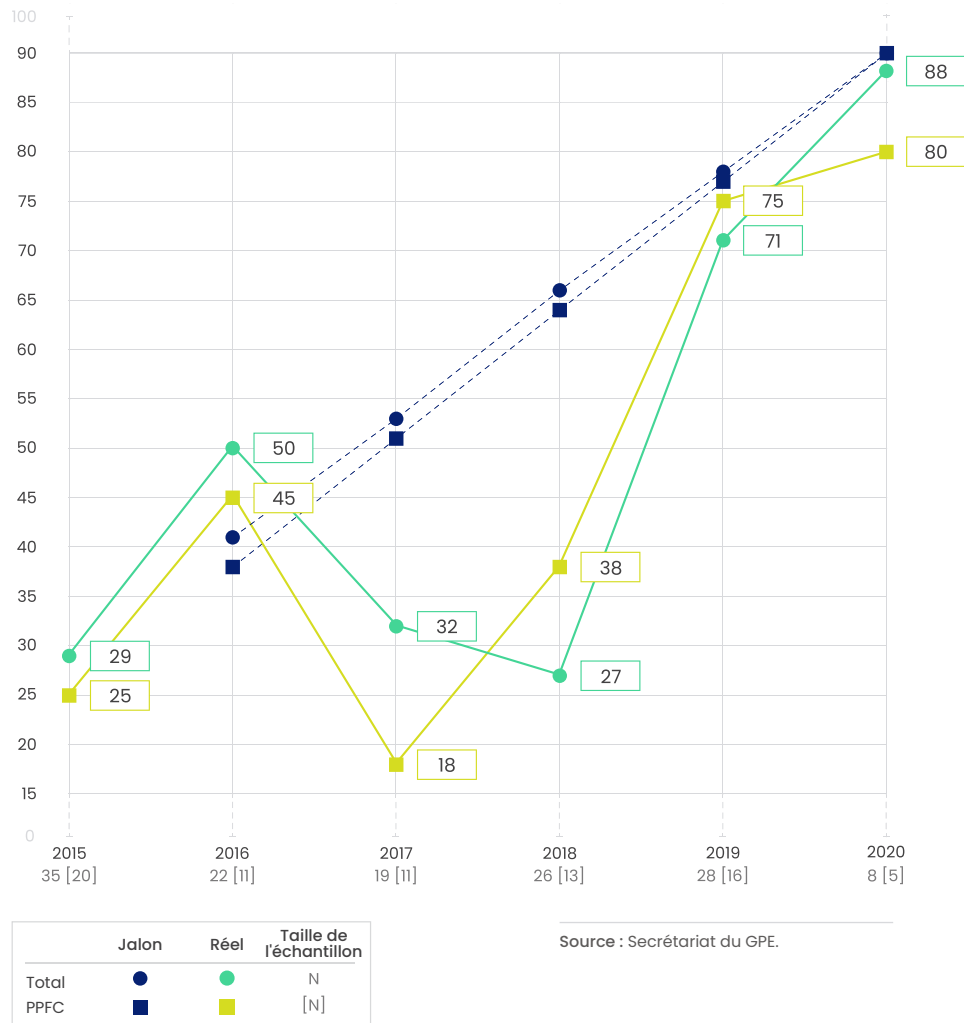
l'éducation n'étant pas parvenus à finaliser la mise en œuvre du PSE, le critère n'a pas été satisfait.

Les plans sectoriels de l'éducation devraient aussi comporter une stratégie efficace pour s'attaquer aux problèmes d'efficacité que posent les redoublements, l'abandon scolaire et les situations de transition. Or, si la majorité des pays partenaires du GPE sont confrontés à ces problèmes, rares sont les PSE qui proposent des stratégies adéquates pour y remédier. Durant la période 2016–2020, les progrès au regard de cet indicateur (16d) ont été mitigés. Les PSE ne prévoient pas de stratégies sur l'efficacité susceptibles d'être mises en œuvre et de faire l'objet d'un suivi ; qui plus est, ils ne relèvent pas les causes sous-jacentes des problèmes d'efficacité rencontrés dans le pays. L'indicateur 16d affiche une performance similaire : après être passée de 44 % à l'année de référence à 93 % en 2016–2018, la proportion de

FIGURE 4.5.

LA PROPORTION DE REVUES SECTORIELLES CONJOINTES RESPECTANT LES NORMES DE QUALITÉ N'A CESSÉ DE FLUCTUER.

Proportion de revues sectorielles conjointes respectant au moins trois normes de qualité



stratégies jugées conformes à la norme est retombée à 75 % en 2019-2020, manquant ainsi la cible de 100 % fixée pour 2020 (figure 4.4).

Les indicateurs de qualité des PSE se sont considérablement améliorés entre l'année de référence et la période 2016-2018, mais ils ont légèrement baissé pour l'échantillon 2019-2020. Il importe de rappeler que la crise de la COVID-19 a nui au dialogue sectoriel, particulièrement en ce qui concerne la préparation des PSE. Les données pour 2020 ont confirmé que certains des plans finalisés après le début de la pandémie de COVID-19 ne satisfaisaient pas à la norme de qualité.

4.2. SUIVI SECTORIEL ET DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

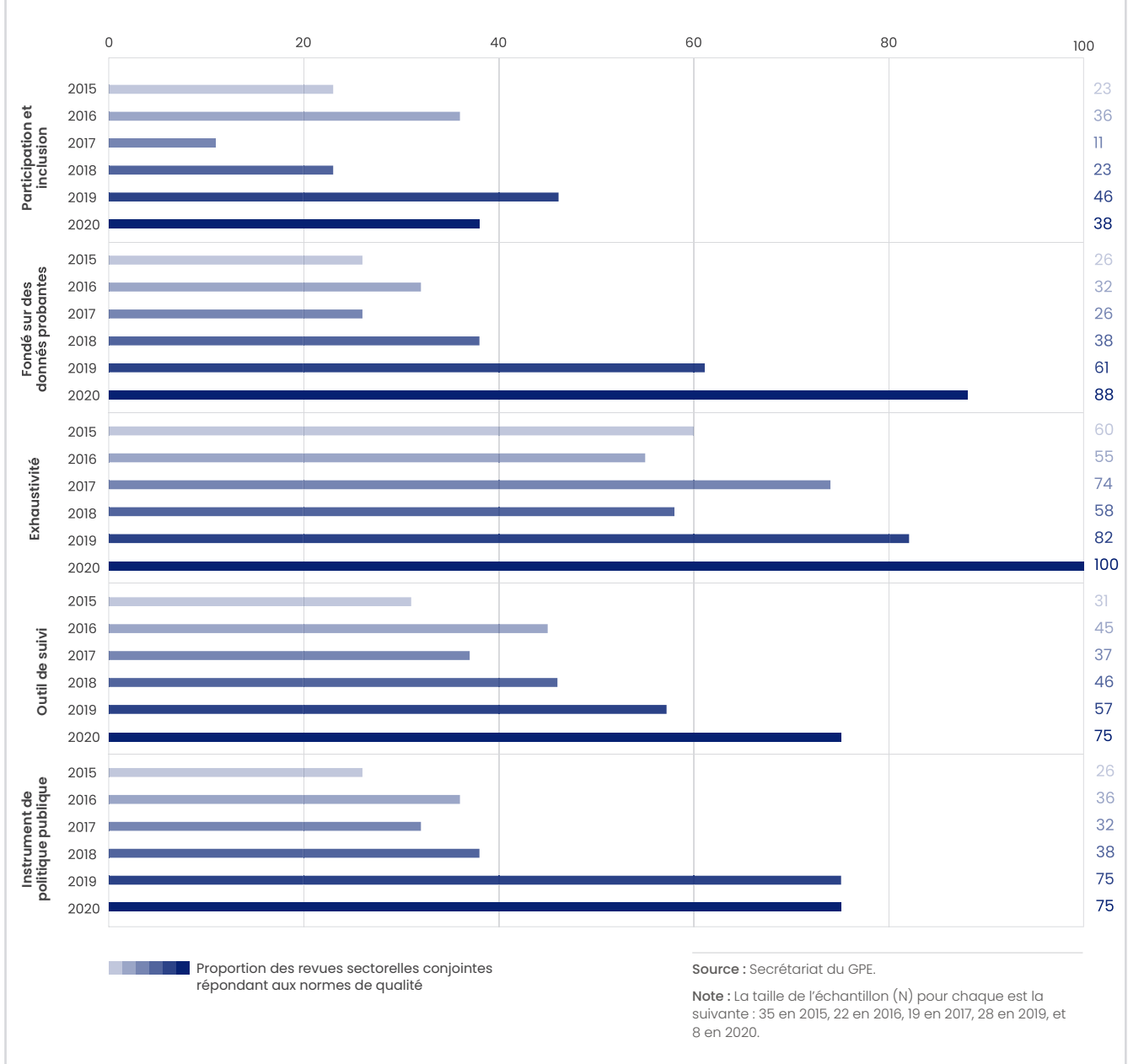
REVUES SECTORIELLES CONJOINTES (Indicateur 18)

Les revues sectorielles conjointes rassemblent les acteurs incontournables du secteur de l'éducation, et sont un outil précieux pour une planification sectorielle plus souple. Elles servent également de plateformes pour développer et promouvoir la responsabilité mutuelle. Généralement pilotées par le gouvernement, les revues sectorielles conjointes regroupent diverses parties prenantes chargées d'examiner, en concertation, l'état d'avancement de la mise en œuvre des

FIGURE 4.6.

TOUTES LES NORMES DE QUALITÉ SE SONT AMÉLIORÉES DEPUIS 2015, MAIS À DES DEGRÉS DIVERS.

Proportion de revues sectorielles conjointes respectant chacune des normes de qualité, 2015–2020



plans sectoriels de l'éducation ou des cadres nationaux de mise en œuvre sectorielle, y compris les dépenses engagées, les progrès accomplis et les résultats enregistrés. Ces revues portent un regard critique sur les réalisations passées et sur les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre du plan, et elles proposent des actions correctives prospectives¹².

L'indicateur 18 mesure l'efficacité des revues sectorielles conjointes au regard de cinq dimensions clés ou normes de qualité¹³. Durant la période couverte par le Plan stratégique GPE 2020, entre 19 et 35 pays partenaires ont organisé des revues sectorielles conjointes chaque année civile. La composition de l'échantillon sur lequel porte l'évaluation annuelle change

12. GPE, *Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms: Key Takeaways for Policymakers and Practitioners* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2017), <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-06-gpe-key-takeaways-effective-joint-sector-reviews.pdf>.
 13. Les cinq dimensions, ou normes de qualité, utilisées pour évaluer l'efficacité des revues sectorielles conjointes sont les suivantes : i) la revue est participative et inclusive ; ii) elle est basée sur des données probantes ; iii) elle est exhaustive ; iv) elle sert d'outil de suivi ; et v) elle est un instrument de politique publique.

ORGANISER DES REVUES SECTORIELLES CONJOINTES DANS LE CONTEXTE DE LA COVID-19 : NÉPAL

Les revues sectorielles conjointes conduites par le Népal se caractérisent par leur régularité, leur solidité et le fait qu'elles ont systématiquement satisfait aux normes de qualité durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2000. En 2020, les processus mis en place pour ces revues ont été maintenus, avec cependant quelques modifications. Compte tenu de la pandémie de COVID-19 qui sévissait, la revue a consisté à examiner i) l'état d'avancement du plan de développement du secteur scolaire, y compris l'impact de la COVID-19 sur la réalisation des indicateurs servant de base aux décaissements, et ii) la riposte du secteur de l'éducation à la COVID-19. Pour ce dernier point, l'Association des ONG internationales du Népal et la Campagne nationale pour l'éducation au Népal (réseau de 409 organisations de la société civile) devaient présenter des rapports. Au lieu des visites de terrain qui se déroulent habituellement dans le cadre de la revue, des consultations virtuelles ont été organisées avant la revue principale prévue sur trois jours. L'exercice a permis de mettre en lumière, entre autres, les difficultés rencontrées par les élèves, la manière dont le recours à la technologie favorise la continuité de l'apprentissage, la motivation des enseignants, les mécanismes de coordination et de reddition des comptes entre les différents échelons de l'administration, et la sécurité à l'école. Le processus a permis de déterminer les politiques publiques à mettre en œuvre en priorité pour résoudre les problèmes découlant de la pandémie.

Source : Indicateur 18 du Cadre de résultats du GPE ; documents sur la revue sectorielle conjointe fournis par le Népal.

d'une année à l'autre et elle n'inclut pas nécessairement les mêmes pays. Les données qui retracent l'évolution des revues sectorielles conjointes depuis 2015 révèlent des résultats très contrastés. Après des performances particulièrement médiocres en 2017 et 2018, les résultats se sont fortement améliorés en 2019 (figure 4.5)¹⁴. Au fil des ans, on constate la même volatilité des résultats pour toutes les normes de qualité (figure 4.6). Les résultats des PFC accusent eux aussi d'importantes variations tant dans la performance globale qu'au niveau de chaque norme de qualité.

En 2020, 15¹⁵ des 71 pays partenaires et États membres fédéraux ont réalisé des revues sectorielles conjointes, dont seulement huit (53 %)¹⁶ ont pu être évaluées. Le nombre de pays organisant des revues a été inhabituellement bas, en raison de la pandémie de COVID-19. Trois des 15 revues sectorielles conjointes (20 %) ont été menées avant le début de la pandémie, alors que les autres (80 %) ont été conduites virtuellement ou suivant une formule hybride (présentiel-distanciel) sur fond de pandémie. Compte tenu de la taille inhabituellement réduite de l'échantillon évalué cette année (les données n'étaient disponibles que pour huit revues)¹⁷, les données présentées pour 2020 doivent être interprétées avec prudence. En dépit d'une performance globale relativement

bonne pour l'année écoulée, les résultats restent en deçà de la cible à atteindre.

En 2020, sept des huit revues sectorielles conjointes évaluées dans l'ensemble, et quatre des cinq revues évaluées pour les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits respectaient au moins trois des normes de qualité. L'analyse révèle des résultats remarquables en ce qui concerne toutes les normes, sauf celle ayant trait à la participation et l'inclusion. La participation a été relativement difficile à mesurer, certains pays ayant tenu des réunions virtuelles pour lesquelles les noms des participants n'ont pas été relevés ou enregistrés comme cela aurait été normalement le cas. Cela pourrait expliquer la performance en baisse de cette norme en 2020. Toutes les revues sectorielles conjointes (100 %) réalisées en 2020 couvraient l'ensemble des sous-secteurs (petite enfance, primaire, secondaire, enseignement et formation techniques et professionnels, supérieur) visés dans le plan sectoriel de l'éducation de même que l'éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes, sans oublier l'établissement de rapports sur les activités financées par des ressources extérieures. Sur les huit revues évaluées, sept ont respecté la norme qui mesure la qualité des données probantes servant de base à la revue, et six ont satisfait aux

14. En 2019, l'indicateur 18 a quasiment atteint le jalon fixé, une première ; à un pays près, l'indicateur remplissait au moins trois des normes de qualité requises, manquant de peu le jalon de 75 % fixé cette année-là.

15. En 2020, des revues sectorielles conjointes ont été organisées dans les pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Ghana, Guinée-Bissau, Malawi, Mozambique, Népal, Niger, Rwanda, Sénégal, Somalie-Puntland, Tanzanie-Zanzibar, Zambie et Zimbabwe. Les revues organisées au Bénin, au Burundi, au Ghana, en Guinée-Bissau, au Malawi, au Sénégal et en Zambie n'ont pu être évaluées, faute de documents suffisants.

16. Les revues organisées dans sept pays n'ont pu être évaluées parce qu'elles étaient insuffisamment documentées ou que certains documents se rapportant à la revue sectorielle n'ont pas été fournis à temps.

17. Un grand nombre des pays ayant conduit une revue sectorielle conjointe en 2020 (Bénin, Burkina Faso, Ghana, Mozambique, Népal, Niger, Rwanda et Sénégal) en ont organisé une quasiment chaque année ou au moins trois fois depuis 2016. Ces pays ont mis en place de solides processus pour réaliser des revues sectorielles conjointes.

NOTE D'ORIENTATION SUR L'ORGANISATION DES REVUES SECTORIELLES CONJOINTES DURANT LA COVID-19

À la fin de 2020, le GPE a entrepris d'élaborer une note d'orientation pour faciliter l'organisation de revues sectorielles conjointes durant la pandémie de COVID-19^a. Cette note a été conçue pour répondre aux demandes de conseils pratiques des pays partenaires souhaitant continuer d'organiser des revues selon des modalités à la fois efficaces, adaptées à leurs besoins et priorités de suivi, et réalisables dans le contexte de la pandémie (et de l'après-pandémie) de COVID-19. Les pressions exercées sur les systèmes d'enseignement pour reprogrammer et affiner les réponses du secteur de l'éducation à la COVID-19 soulignent la nécessité de renforcer les dispositifs en place pour mesurer les changements et les progrès intervenus depuis le début de la pandémie, analyser l'évolution des besoins, et intégrer les mesures de riposte à la COVID dans un engagement à plus long terme à « reconstruire en mieux ». Cette note, qui vient compléter le guide existant sur l'organisation des revues sectorielles conjointes^b, fournit des éléments de base et des conseils pratiques destinés à accompagner les ministères de l'Éducation et leurs partenaires dans les différentes étapes du processus de revue afin non seulement de préserver et promouvoir leurs efforts de suivi du secteur et de la pandémie, mais aussi de préparer la transition vers l'après COVID-19.

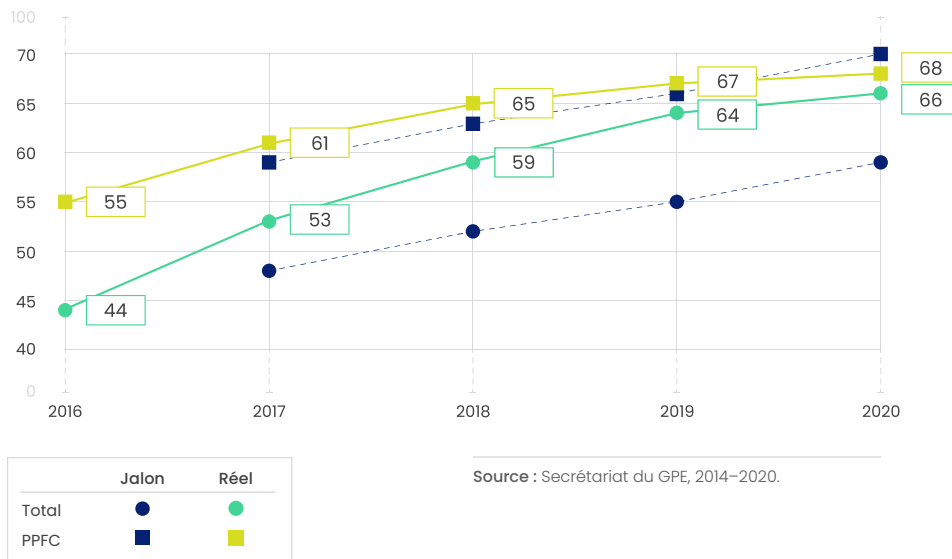
a. GPE, *Joint Sector Reviews during the COVID-19 Pandemic* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2021), <https://www.globalpartnership.org/content/joint-sector-monitoring-context-covid-19-pandemic>.

b. GPE, *Conseils pratiques pour l'organisation d'un processus efficace de revue sectorielle conjointe dans le secteur de l'éducation* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pratique-pour-revues-sectorielles-conjointes-efficaces-secteur-education>.

FIGURE 4.7.

LA PROPORTION DE GROUPES LOCAUX DES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION COMPRENANT DES REPRÉSENTANTS D'OSC ET D'ORGANISATIONS D'ENSEIGNANTS EST EN CONSTANTE AUGMENTATION DEPUIS 2016.

Proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant des représentants d'OSC et d'organisations d'enseignants



deux autres normes permettant de vérifier si la revue sert d'outil de suivi et d'instrument de politique publique.

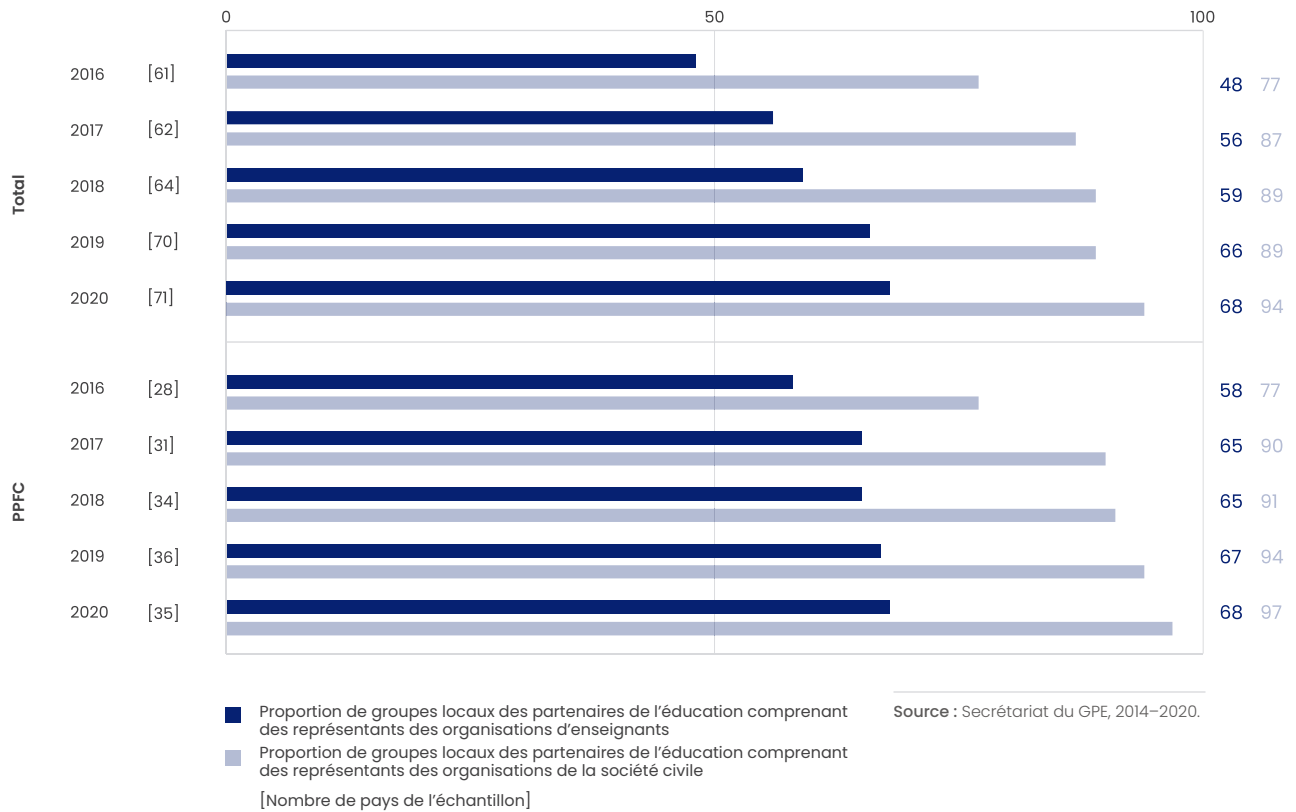
Cependant, comme on l'a vu plus haut, les données ne rendent pas totalement compte de la réalité du suivi sectoriel

en 2020. Naturellement, la fermeture des écoles au début de 2020 a naturellement perturbé les systèmes éducatifs dans l'ensemble des pays partenaires. Le secteur a été par ailleurs pénalisé par des problèmes de connectivité et, dans de nombreux pays, les ministères se sont retrouvés avec un

FIGURE 4.8.

LA REPRÉSENTATION DE LA SOCIÉTÉ CIVILE DANS LES GROUPES LOCAUX DES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION S'EST FORTEMENT AMÉLIORÉE, ALORS QUE CELLE DES ORGANISATIONS D'ENSEIGNANTS PROGRESSE PLUS LENTEMENT.

Représentation des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation des États fédéraux et des pays partenaires du GPE



personnel réduit au strict minimum et des partenaires de développement peu présents sur place, voire totalement absents. Les ressources disponibles ont été principalement consacrées à l'élaboration et à la mise en œuvre d'activités d'urgence dans la plupart des pays partenaires. À mesure que les pays se relèvent de la pandémie, il faut que les ministères réévaluent la portée et les modalités d'organisation des revues sectorielles conjointes. Ces revues sont appelées à jouer un rôle encore plus important pour aider les pays à collecter des données et des informations sur les impacts que la pandémie a réellement eus sur le système éducatif, ce qui pourrait en retour aider les pays partenaires à déterminer la meilleure voie à suivre. L'encadré 4.1 illustre la manière dont le Népal a organisé sa revue durant la pandémie.

Les données annuelles sur les revues sectorielles conjointes tendent à montrer que les pays partenaires qui organisent une revue chaque année sont relativement peu nombreux, et que toutes les revues réalisées ne génèrent pas une documentation suffisante permettant de les évaluer. Les données font également apparaître un décalage inquiétant entre les indicateurs définis pour suivre la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation et les éléments que mesurent effectivement les revues sectorielles conjointes. Il est difficile de savoir si cela tient au fait que les plans sectoriels de l'éducation ne sont qu'en partie utilisés ou si d'autres cadres de suivi sont appliqués lors des revues. Afin d'aider les pays à conduire des revues plus utiles aux décideurs publics et de renforcer la mise en œuvre et le suivi des plans sectoriels

MISE À L'ESSAI D'UN OUTIL ET D'UN MÉCANISME EN VUE DU RENFORCEMENT DE LA COORDINATION SECTORIELLE

Dans le cadre de la mise en application d'un partenariat efficace, le GPE a mis à l'essai deux instruments complémentaires conçus pour renforcer le partenariat à l'échelon national, l'appropriation par les pays et l'orientation vers un dialogue sectoriel inclusif. Bien que la pandémie de COVID-19 ait retardé les processus au niveau des pays et modifié la nature et les modalités des activités pilotes, la mise à l'essai de ces deux instruments a été menée à bien.

1. Mise à l'essai d'un outil d'auto-évaluation des groupes locaux des partenaires de l'éducation.

Cette expérimentation avait pour objet de tester l'utilité de l'instrument et d'étudier les moyens susceptibles d'inciter les pays partenaires à l'utiliser. Cet outil a été conçu pour faciliter le dialogue entre les membres du groupe local des partenaires de l'éducation afin de mesurer l'efficacité des pratiques de coordination et relever les aspects à améliorer, en examinant par exemple la valeur stratégique ainsi que les capacités d'organisation et de collaboration du groupe local des partenaires d'éducation. Au total, 14 pays ont offert de participer à l'expérimentation de l'outil et de contribuer à l'améliorer^a.

2. Mise à l'essai d'un mécanisme de financement par le biais de l'agence de coordination ou du ministère de l'Éducation pour apporter un soutien administratif aux groupes locaux des partenaires de l'éducation et appuyer les processus propres au GPE.

Cette expérimentation a examiné l'impact de la fourniture de fonds pouvant aller jusqu'à 50 000 dollars à huit pays choisis par tirage au sort, dans le but de faciliter la coordination sectorielle. Dans quatre des pays sélectionnés, le financement a été acheminé par l'intermédiaire de l'agence de coordination afin d'alléger le fardeau administratif, et dans les quatre autres, il a été acheminé par le biais du ministère de l'Éducation pour centraliser davantage le partenariat à l'échelon national^b. Ces financements, qui ont été reçus sur fond de pressions grandissantes du fait de la pandémie de COVID-19, ont contribué à répondre à des besoins critiques en ce qui concerne le personnel, les consultants, les communications et le matériel, afin de renforcer les capacités de coordination. L'analyse de cette expérience pilote est censée mieux orienter les efforts destinés à renforcer durablement les capacités au niveau des pays et éclairer le guichet « coordination sectorielle » du financement pour le renforcement des capacités du système qui sera mis en œuvre dans le cadre du nouveau modèle opérationnel du GPE en cours d'expérimentation.

a. Burundi, Cabo Verde, Cameroun, Comores, Guinée, Guyana, Mozambique, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Tchad et Yémen.

b. Les financements acheminés par le biais de l'agence de coordination étaient destinés au Burundi, à Djibouti, à l'OECD et au Rwanda ; les financements acheminés par le biais du ministère de l'Éducation étaient destinés au Népal, au Nigéria, à l'Ouzbékistan et au Sénégal.

Sources : GPE, *Outils pour les Groupes locaux des partenaires de l'éducation : Auto-évaluation des groupes locaux des partenaires de l'éducation & Retour d'information sur les performances* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/outil-dauto-evaluation-et-performances-des-glpe> ; Secrétariat du GPE.

de l'éducation, le GPE a apporté un soutien technique (voir l'encadré 4.2), analytique et financier aux pays partenaires¹⁸.

GROUPES LOCAUX DES PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION (Indicateur 19)

Le « groupe local des partenaires de l'éducation »¹⁹ est l'expression par laquelle le GPE désigne le groupe chargé de participer au dialogue sur les politiques éducatives ainsi qu'à l'alignement et à l'harmonisation de l'appui du secteur éducatif sur le plan sectoriel de l'éducation piloté par le pays

18. Ce soutien prend diverses formes : i) Guides pratiques des revues sectorielles conjointes efficaces dans le secteur de l'éducation (<https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pratique-pour-revues-sectorielles-conjointes-efficaces-secteur-education>) ; ii) échange d'expériences entre pays en matière de revues sectorielles conjointes ; iii) nouveau guichet de financement (sous forme de financements pour le renforcement des capacités du système) à l'appui des revues sectorielles conjointes (depuis février 2020) (<https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-financement-pour-le-renforcement-des-capacites-du-systeme>) dans le cadre de la mise en application d'un partenariat efficace ; et iv) apport d'un soutien technique global aux pays.

19. Généralement dirigé par le gouvernement, le groupe local des partenaires de l'éducation voit sa composition, son titre et ses modalités de travail varier en fonction du contexte.

considéré. Les groupes locaux des partenaires de l'éducation sont l'expression concrète de la mise en pratique de la responsabilité mutuelle, et ils contribuent de façon cruciale à l'amélioration des résultats sectoriels des pays. L'indicateur 19 mesure le caractère inclusif des groupes locaux des partenaires de l'éducation à l'aune du nombre d'organisations de la société civile (OSC) et d'organisations d'enseignants représentés en leur sein.

Tant les OSC que les organisations d'enseignants jouent un rôle essentiel pour faire entendre la voix des groupes marginalisés et assurer qu'un large éventail d'intérêts est représenté à la table des discussions sur les politiques éducatives. La collaboration des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants avec les groupes locaux des partenaires de l'éducation dépend fortement du contexte. Dans tous les pays partenaires, les OSC contribuent au suivi de la mise en œuvre des financements et des plans sectoriels et à la collecte des données, des éléments de preuve et des connaissances qui nourrissent l'élaboration des politiques éducatives à des degrés divers. Les enseignants font entendre leur voix de diverses manières au sein des groupes locaux des partenaires de l'éducation. Plusieurs organisations d'enseignants participent directement aux groupes, tandis que d'autres sont représentées par l'Internationale de l'Éducation (IE)²⁰ ou les coalitions d'OSC nationales dont elles sont membres. Dans les pays où elles font partie d'une coalition d'OSC, les organisations d'enseignants peuvent assurer les mêmes tâches que les OSC. Ces organisations constituent de précieux atouts dans le paysage éducatif, car elles sont proches du terrain et peuvent relayer des points de vue importants et des avis éclairés sur les forces ou les faiblesses de telle ou telle réforme ou dans la mise en œuvre et le suivi des financements.

Au-delà de l'appui technique et financier qu'il fournit pour promouvoir des partenariats efficaces (encadré 4.3), le GPE s'attache depuis plusieurs années à encourager la participation des OSC dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation. Depuis 2016, le GPE s'emploie avec les pays partenaires à renforcer le caractère inclusif de ces groupes et à encourager la participation effective de leurs membres. Il a également conduit des recherches sur les pratiques de coordination multipartite et sur les principaux

facteurs de l'efficacité des groupes locaux des partenaires de l'éducation, ce qui a permis en retour d'élaborer des guides pour aider à renforcer les groupes locaux des partenaires de l'éducation²¹. Ces efforts ont contribué à l'accroissement dans les pays partenaires de la proportion de groupes d'éducation comprenant des représentants d'OSC et d'organisations d'enseignants, laquelle est passée de 44 % en 2016 à 66 % en 2020 (figure 4.7). Depuis 2016, la représentation des OSC et des organisations d'enseignants est systématiquement supérieure au jalon fixé pour cet indicateur, sauf pour les PFFC en 2020.

La représentation des OSC a augmenté de 77 % à l'année de référence à 94 % en 2020 (figure 4.8). Pour mieux comprendre et déterminer les moyens d'encourager la participation effective des OSC dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation, le GPE a mesuré durant l'exercice 2020 la représentation au sein de ces groupes de toutes les OSC, qu'elles soient nationales, régionales ou internationales. Il apparaît que 99 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenant des représentants d'OSC (66 groupes sur 67) comptent parmi leurs membres des OSC nationales ou régionales, dont 55 % sont soutenues et financées par le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE). Le GPE aide les OSC à s'organiser et à renforcer leurs capacités en leur accordant des financements par le biais du FSCE (2009–2020) et de l'Éducation à voix haute (2020–2024)²². La représentation des organisations d'enseignants s'est également améliorée entre 2016 et 2020 (figure 4.8), ce qui est jugé positif compte tenu des entraves à leur participation.

Dans le cas des PFFC, où les services administratifs sont débordés, les données rares ou inexistantes, et certaines zones difficiles d'accès, on note que la présence et la participation active des OSC et des organisations d'enseignants dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation présentent plusieurs avantages. La participation effective des OSC et des organisations d'enseignants aux groupes d'éducation leur permettrait de partager les points de vue et les connaissances recueillis sur le terrain, ce qui compenserait la pénurie d'informations et l'absence de données pertinentes. La représentation tant des OSC que des organisations d'enseignants dans les PFFC est en hausse depuis 2016 (figure 4.7). La participation des OSC s'est elle aussi améliorée

20. Durant l'exercice 2020, 48 % des organisations d'enseignants représentées dans les groupes locaux des partenaires étaient membres de l'Internationale de l'Éducation. L'Internationale de l'Éducation est la plus grande fédération syndicale mondiale de l'éducation. Elle compte 401 organisations membres dans 172 pays et territoires, représentant plus de 30 millions d'enseignants et enseignantes depuis le préscolaire jusqu'à l'université.

21. Citons notamment GPE, *Principes pour des groupes locaux des partenaires de l'éducation efficaces* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/principes-pour-des-groupes-locaux-des-partenaires-de-leducation-efficaces> ; et GPE, *Outils pour les groupes locaux des partenaires de l'éducation : Auto-évaluation des GLPE & Retour d'information sur les performances* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2019), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/outil-dauto-evaluation-et-performances-des-glpe>.

22. En 2020, un nouveau fonds appelé L'Éducation à voix haute a pris le relais des financements du FSCE pour fournir un appui aux OSC. Ce fonds, qui s'inscrit dans le prolongement du FSCE, accorde des financements aux coalitions nationales pour l'éducation, aux organisations œuvrant pour la responsabilité sociale à l'échelon national et aux alliances de plaidoyer transnationales dans les pays partenaires du GPE. Ce faisant, L'Éducation à voix haute vise à promouvoir des activités de plaidoyer plus intégrées à différents niveaux et à développer les réseaux qui contribuent à renforcer la redevabilité. Pour en savoir plus sur L'Éducation à voix haute, consulter le site <https://educationoutloud.org/>.

entre 2016 et 2020 (figure 4.8). En revanche, les progrès concernant la participation des organisations d'enseignants ont été relativement plus lents dans les PPFC entre 2016 et 2020 (figure 4.8).

LES PROGRÈS EN MATIÈRE DE PLANIFICATION SECTORIELLE, DE SUIVI ET DE DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DOIVENT ÊTRE PLUS RÉGULIERS

Les résultats sur la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 montrent une amélioration à des degrés divers des indicateurs mesurant la qualité des plans sectoriels de l'éducation (indicateur 16) et l'efficacité des revues sectorielles conjointes (indicateur 18), même si les cibles fixées pour ces indicateurs en 2020 n'ont pas été atteintes. Il ressort des données que la qualité globale des plans sectoriels et des stratégies qu'ils proposent (équité, enseignement et qualité des apprentissages, efficacité) s'est quelque peu améliorée. On constate toutefois une absence de progrès dans le caractère « réalisable » des plans sectoriels et de leur suivi. Seul un petit nombre de pays organisent une revue sectorielle conjointe chaque année, et les résultats de ces revues sont irréguliers et imprévisibles. En revanche, s'agissant des groupes locaux des partenaires de l'éducation,

l'inclusion en leur sein des organisations de la société civile et des organisations d'enseignants s'est nettement améliorée durant la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, et la cible fixée pour l'indicateur correspondant (Indicateur 19) a été atteinte. Cela étant, des efforts s'imposent encore dans certains pays en ce qui concerne l'inclusion des organisations d'enseignants.

Il est regrettable que l'ensemble des progrès (grands et petits) enregistrés pour ces indicateurs ainsi que la résilience des systèmes éducatifs soient maintenant mis à rude épreuve par la pandémie de COVID-19. La qualité des plans sectoriels de l'éducation finalisés après la déclaration de la pandémie ainsi que l'aptitude des pays à organiser des revues sectorielles, ont été particulièrement mises à mal. Ces revers pourraient avoir des répercussions à long terme sur les pays, notamment sur la planification sectorielle, le suivi et la mise en œuvre. Conscient de cette réalité pendant la mise en œuvre du Plan stratégique 2025 du GPE, les financements pour le renforcement des capacités du système viendront soutenir et renforcer de manière continue différents aspects de la planification, du suivi et de la coordination. Par ailleurs, les groupes locaux des partenaires de l'éducation continueront à participer étroitement aux différents aspects du nouveau modèle opérationnel en cours d'expérimentation, et le GPE poursuivra les efforts entrepris pour renforcer ces groupes.



Éducation au Tadjikistan.
District de Ridaki.

Crédit : GPE/Carine Durand



CHAPITRE 5

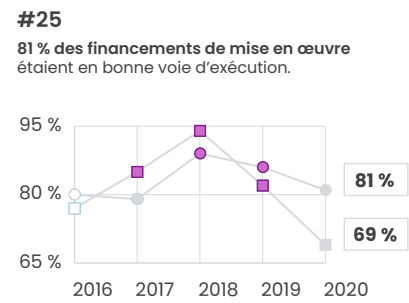
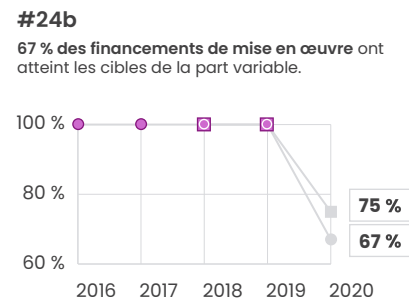
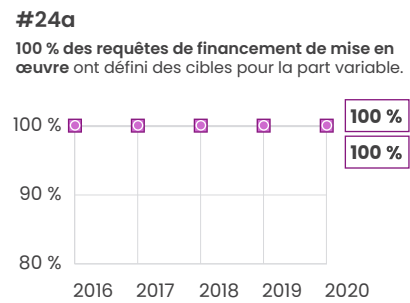
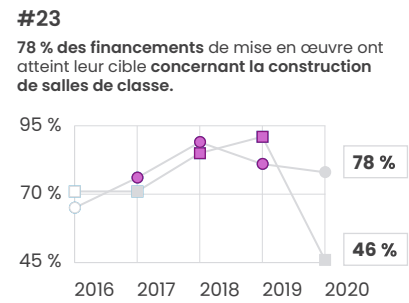
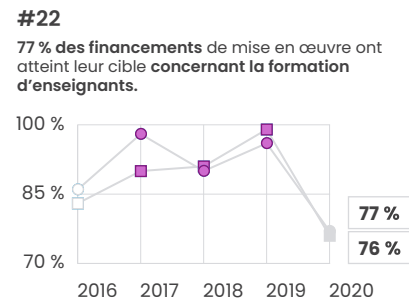
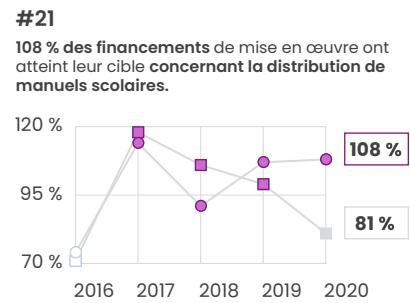
FINANCEMENTS ET PARTENARIAT

APERÇU DES RÉSULTATS

À L'ÉCHELON DES PAYS

OBJECTIF 3

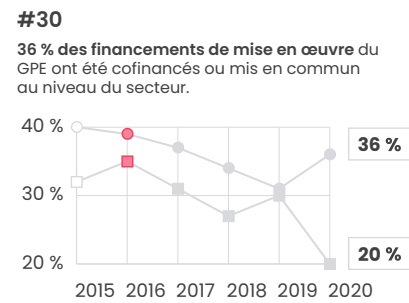
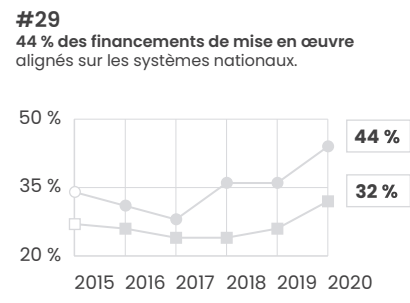
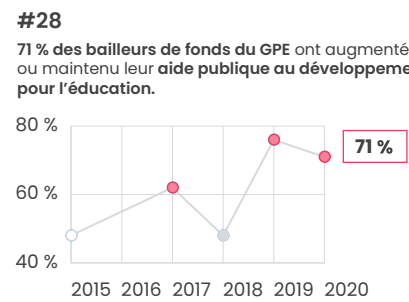
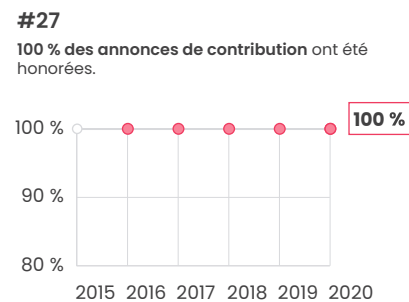
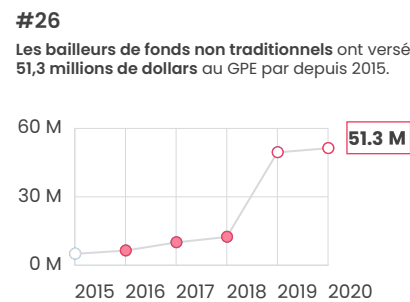
Des financements du GPE efficaces et efficaces



*Les valeurs pour les PPFC en 2016 et 2017 n'étaient pas applicables ; voir l'annexe A pour plus de détails.

OBJECTIF 4

Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

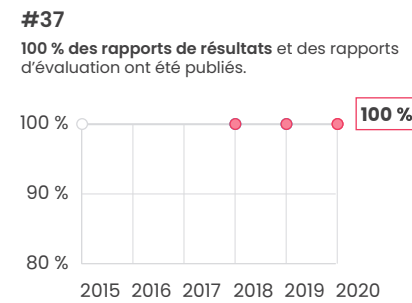
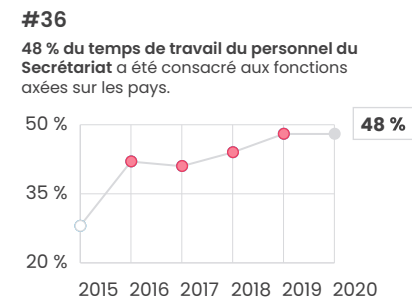
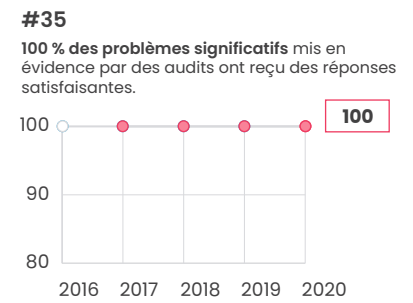
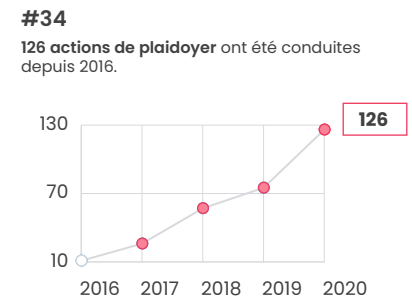
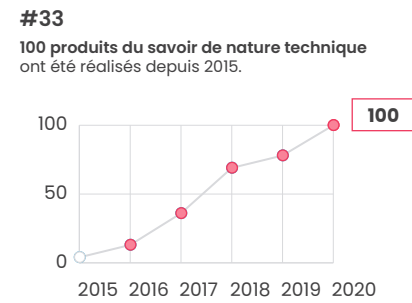
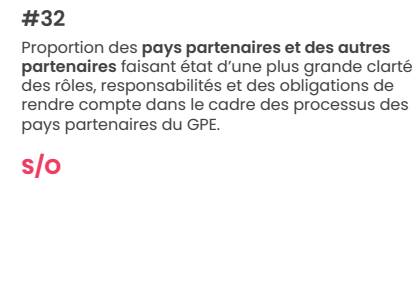


À L'ÉCHELON DES PAYS

À L'ÉCHELLE MONDIALE

OBJECTIF 5

Renforcer le partenariat



* Il n'y a pas eu de jalon pour 2016 et 2017 ; voir l'annexe A pour plus de détails.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

- Au cours de la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, le GPE a approuvé 145 financements de mise en œuvre (financements accélérés COVID-19 compris) pour un montant de 2,6 milliards de dollars, dont 64 % ont été alloués aux PPFC. Au cours de la même période, les agents partenaires ont utilisé 2,0 milliards de dollars, dont 58 % dans les PPFC.
- Durant l'année civile 2020, le GPE a approuvé 104 financements de mise en œuvre d'un montant de 1,47 milliard de dollars et décaissé 818 millions de dollars, un montant inédit dans l'histoire du GPE. Ces financements comprennent 66 financements accélérés COVID-19, d'une valeur de 467 millions de dollars.
- La proportion de financements en bonne voie de mise en œuvre n'a pas significativement changé, de 80 % en 2016 à 81 % en 2020. Les retards de mise en œuvre s'expliquent en partie par des facteurs extérieurs, indépendants de la volonté du GPE, notamment la COVID-19.
- Le GPE a fixé des cibles annuelles de performance pour garantir que les financements atteignent leurs objectifs en matière de formation des enseignants, de fourniture

- de manuels scolaires et de construction de salles de classe. Depuis 2016, le GPE atteint ces cibles, mais pour la première fois en 2020, il a manqué celles relatives à la formation professionnelle des enseignants et à la construction d'écoles, en grande partie en raison de la COVID-19.
- L'alignement et l'harmonisation des financements de mise en œuvre sont restés problématiques durant toute la période du Plan stratégique GPE 2020. La proportion de financements alignés sur les systèmes des pays s'est accrue, de 34 % en 2015 à 44 % en 2020, tandis que la proportion de financements utilisant des modalités harmonisées a diminué, passant de 40 % en 2015 à 36 % en 2020. Les jalons annuels pour l'indicateur d'alignement n'ont jamais été atteints depuis 2016 et l'indicateur d'harmonisation non plus depuis 2017.
- L'aide à l'éducation a atteint un montant record de 15,9 milliards de dollars en 2019, même si cette croissance est imputable essentiellement à un accroissement de l'aide en faveur de l'enseignement supérieur.
- En 2020, les bailleurs de fonds ont apporté 882 millions de dollars au GPE, soit la contribution annuelle la plus importante depuis la création du GPE en 2002.

	Référence	Jalon atteint	Jalon non-atteint	Pas de jalon	Pas de rapport
Total	○	●	●	○	s/o
PPFC	□	■	■	○	s/o

Les objectifs du Plan stratégique GPE 2020 au niveau mondial étaient de mobiliser des ressources plus nombreuses et de meilleure qualité en faveur de l'éducation et de bâtir un partenariat solide. Le GPE utilise son pouvoir de mobilisation et le plaidoyer pour accroître les engagements en faveur de l'éducation à l'échelle mondiale. Les ressources mobilisées sont ensuite allouées aux pays qui en ont le plus besoin dans le domaine de l'éducation. Au niveau de chaque pays, le GPE s'efforce d'assurer que ses financements sont utilisés avec efficacité et efficacie. Le présent chapitre donne un aperçu du portefeuille de financements du GPE, leur répartition géographique et thématique, leur performance et leur efficacité, mesurés par les indicateurs du cadre de résultats du GPE. Il rend également compte des efforts collectifs du GPE en matière de mobilisation des ressources, de plaidoyer et production de connaissances.

5.1. PORTEFEUILLE DE FINANCEMENTS

FINANCEMENTS DU GPE : VUE D'ENSEMBLE

Le GPE offre divers types de financements à ses pays partenaires pour favoriser un meilleur apprentissage et une plus grande équité dans l'éducation (figure 5.1 et annexe J). En 2020, compte tenu de la COVID-19, trois nouveaux mécanismes de financement ont été créés pour aider les pays partenaires à assurer la continuité de l'apprentissage durant la pandémie et à renforcer la résilience de leurs systèmes éducatifs afin de pouvoir faire face à de futures situations d'urgence (voir le chapitre spécial sur la COVID-19). Le montant total des financements, qui regroupe tous les types de mécanismes de financements en cours, s'élève à 7,1 milliards de dollars.

FINANCEMENT POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME SECTORIEL DE L'ÉDUCATION

Le financement pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation est le principal financement du portefeuille de financements du GPE¹. De la création du GPE en 2002 jusqu'en décembre 2020, le GPE a alloué un total

de 6,4 milliards de dollars au titre de 198 financements de mise en œuvre dans 66 pays partenaires. En décembre 2020, 62 financements de mise en œuvre pour un montant total de 1,6 milliard de dollars étaient en cours dans 49 pays partenaires.

En 2020, les financements approuvés et décaissés ont atteint des niveaux inégalés dans l'histoire du GPE (voir encadré 5.1 pour la terminologie utilisée dans la communication financière du GPE). En tenant compte des financements accélérés COVID-19, le GPE a approuvé 104 financements pour un montant de 1,47 milliard de dollars en 2020 uniquement, montant qui dépasse le montant total en dollars des financements approuvés sur les quatre premières années du Plan stratégique GPE 2020 (2016–2019, 1,1 milliard de dollars, figure 5.2). Les deux tiers du montant total approuvé en 2020 portaient sur les financements de mise en œuvre ordinaires qui n'ont jamais été aussi élevés depuis la création du GPE, tandis que le tiers restant correspond aux financements accélérés COVID-19, qui s'élèvent à 467 millions de dollars. Les montants décaissés aux agents partenaires ont également atteint un niveau record de 818 millions de dollars au total, dont les financements accélérés COVID-19. Toutefois, l'utilisation par les agents partenaires est restée stable à 364 millions de dollars, financements accélérés COVID-19 compris, et

1. Bien que le financement accéléré COVID-19 soit un type de financement pour la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation, il n'est pas inclus dans la présente section, sauf indication contraire. Se reporter au chapitre spécial sur la COVID-19 pour une description détaillée des financements accélérés COVID-19.

FIGURE 5.1.

LE GPE PROPOSE UNE SÉRIE DE FINANCEMENTS POUR FAIRE FACE AUX ENJEUX COMPLEXES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION DANS LES PAYS PARTENAIRES.

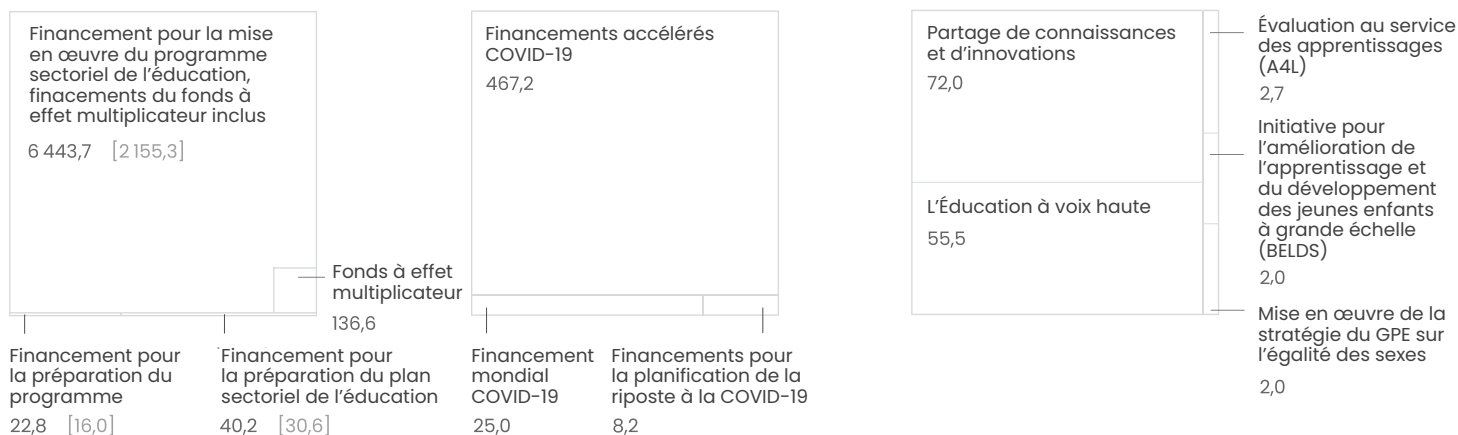
Montant total des différents types de financements depuis leur création (différentes années), en décembre 2020

Appui à la planification et à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation : 6,5 milliards de dollars

Riposte à la COVID-19 : 500,4 millions de dollars

Appui thématique : 134,2 millions de dollars

Financement ciblé :



Source : Secrétariat du GPE.

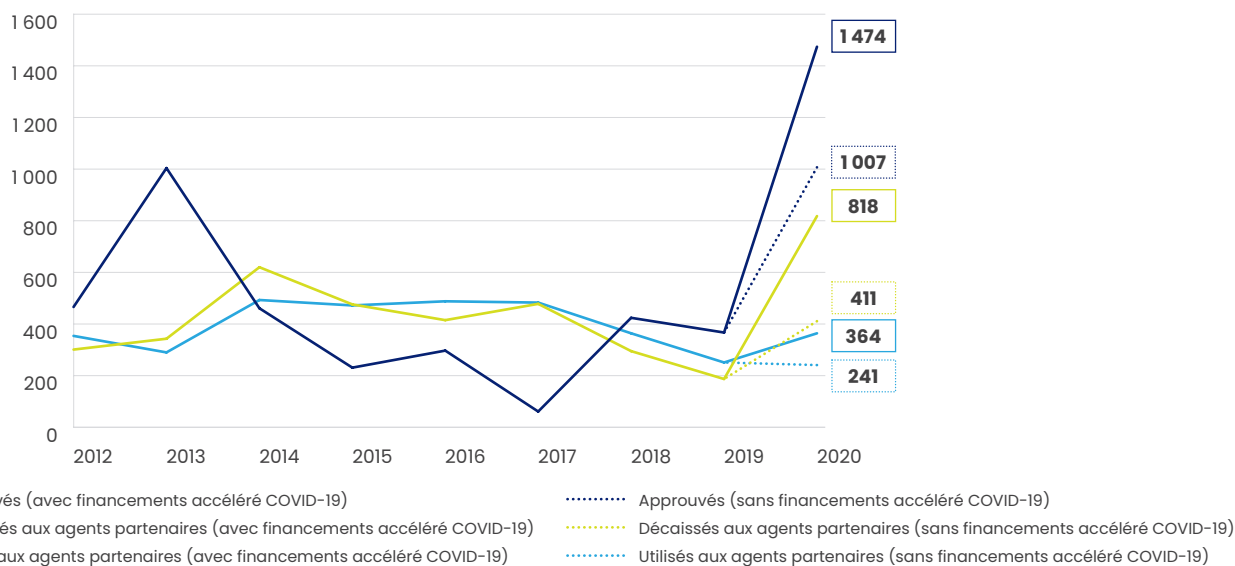
Note : Ce graphique montre les mécanismes de financement qui étaient en cours à un moment donné au cours de l'année 2020. La mise en œuvre de la stratégie du GPE en matière d'égalité des sexes comprend l'investissement dans l'élaboration de PSE intégrant la notion de genre. Le montant alloué aux financements pour la planification de la riposte à la COVID-19, y compris les commissions des agents partenaires, s'élève à 8,8 millions de dollars, comme l'indique le chapitre spécial consacré à la COVID-19.



FIGURE 5.2.

LES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE APPROUVÉS ET DÉCAISSÉS ONT ATTEINT DES NIVEAUX RECORD EN 2020.

Approbation, décaissement et utilisation des financements de mise en œuvre (y compris des financements accélérés COVID-19) depuis 2012 (en millions de dollars)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Cette figure montre les niveaux d'approbation, de décaissement et d'utilisation à compter de 2012, car les chiffres relatifs au décaissement et à l'utilisation avant et après 2012 ne sont pas directement comparables en raison du changement de mécanisme de décaissement en 2012. Les montants approuvés en 2020 s'élevaient à 1,6 milliard de dollars, y compris tous les financements et budgets du Secrétariat et de l'administrateur fiduciaire. Toutes les ressources prélevées sur le fonds fiduciaire, notamment tous les financements, commissions des agents partenaires et budgets du Secrétariat et de l'administrateur fiduciaire, s'élèvent à 1 milliard de dollars.

**ENCADRÉ
5.1.**

DÉCAISSEMENT ET UTILISATION DES FINANCEMENTS

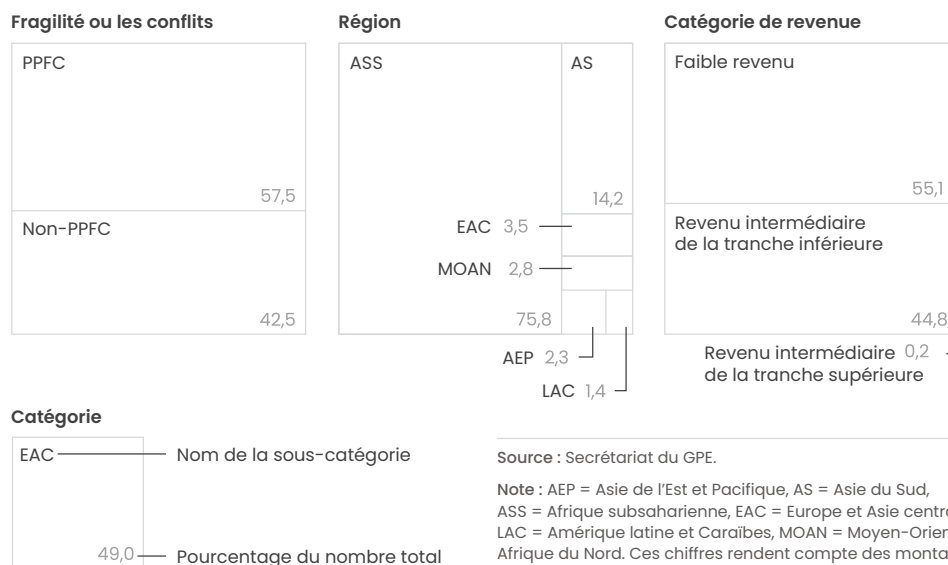
Une fois qu'une requête de financement est approuvée, les fonds sont transférés par tranches à l'agent partenaire à partir du fonds fiduciaire du GPE, conformément à l'accord financier conclu entre le Secrétariat du GPE et l'agent partenaire. Cette transaction constitue un « décaissement » dans les rapports financiers du GPE. Lorsque les fonds sont ensuite dépensés pour le programme, l'argent du financement est considéré comme « utilisé » dans les rapports financiers du GPE.

Cependant, dans les précédents rapports sur les résultats, le terme « décaissement » était employé pour désigner l'utilisation par les agents partenaires. Dans le présent rapport, une distinction est faite entre les décaissements aux agents partenaires et l'utilisation par ces derniers pour rendre compte des flux financiers de manière plus précise.

FIGURE 5.3.

AU COURS DE LA PÉRIODE DU PLAN STRATÉGIQUE GPE 2020, UNE PART IMPORTANTE DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DU GPE A ÉTÉ UTILISÉE DANS LES PAYS QUI EN AVAIENT LE PLUS BESOIN.

Utilisation des financements de mise en œuvre par catégorie de PFC, région et catégorie de revenu, 2016–2020



Source : Secrétariat du GPE.

Note : AEP = Asie de l'Est et Pacifique, AS = Asie du Sud, ASS = Afrique subsaharienne, EAC = Europe et Asie centrale, LAC = Amérique latine et Caraïbes, MOAN = Moyen-Orient et Afrique du Nord. Ces chiffres rendent compte des montants utilisés par les agents partenaires pour les financements de mise en œuvre. Ils ne comprennent pas l'utilisation des financements accélérés COVID-19 (pour ces chiffres en particulier, voir le chapitre spécial sur la COVID-19).

à 241 millions de dollars si l'on exclut ces financements accélérés. Les montants utilisés en 2020 s'expliquent en partie par les montants approuvés au cours de bon nombre des années antérieures², par le délai entre l'approbation et le démarrage des financements et par le ralentissement de la mise en œuvre des financements en raison de la pandémie

de COVID-19 (voir encadré 5.2 pour l'incidence de la pandémie sur les financements de mise en œuvre).

Tout au long de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, le GPE a donné la priorité aux pays ayant le plus de besoins (voir annexes K à N). Sur le montant de 1,8 milliard de dollars utilisé par les agents partenaires entre 2016 et 2020,

2. Les agents partenaires utilisent en général les montants des financements sur une période de trois à cinq ans après leur approbation, en fonction de la durée du financement.

58 % de ces fonds l'ont été dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) (figure 5.3) ; la proportion utilisée dans ces pays a varié de 54 % à 62 %, selon les années. Plus des trois quarts de l'ensemble des financements de mise en œuvre ont été utilisés en Afrique subsaharienne, cette part étant passée de 65 % en 2016 à 88 % en 2020. Au total 55 % des financements de mise en œuvre ont été utilisés dans les pays à faible revenu.

Allocation thématique

Au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020, le GPE a approuvé 79 financements de mise en œuvre d'une valeur de 2,16 milliards de dollars³. Sur ce montant, 36 %, soit 775 millions de dollars, ont été alloués aux activités essentiellement liées à la qualité des apprentissages ; 30 %, soit 640 millions de dollars, aux activités liées à l'équité ; et 30 %, soit 653 millions de dollars, au renforcement des systèmes (figure 5.4)⁴. Dans les PPFC, où les taux d'achèvement moyens sont plus faibles et les taux de non-scolarisation plus élevés que dans les non-PPFC⁵, une proportion plus élevée des montants des financements était consacrée à l'équité, par rapport aux non-PPFC (31 % dans les PPFC contre 25 % dans les non-PPFC).

Globalement, la répartition thématique de l'ensemble des financements semble refléter les enjeux du secteur de l'éducation dans chaque pays (voir annexe O et P respectivement pour les activités thématiques et les niveaux d'éducation financés pour chaque pays). Par exemple, tous les financements octroyés aux pays situés sous le seuil de l'indice de parité entre les genres du GPE⁶ en ce qui concerne les taux d'achèvement dans le primaire ou le premier cycle du secondaire ont été consacrés à l'égalité entre les genres. La plupart des financements dans les pays où les taux de

non-scolarisation sont plus élevés ont soutenu l'amélioration de l'accès à l'éducation pour les enfants non scolarisés⁷.

Au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, 59 % de tous les financements de mise en œuvre ont été dépensés pour l'enseignement primaire, 11 % pour l'enseignement secondaire et 7 % pour l'enseignement préscolaire⁸. La proportion de financements appuyant chaque niveau scolaire est restée largement constante tout au long de la période du Plan stratégique GPE 2020. Le montant total dépensé pour l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire a représenté 16 % de toute l'aide apportée à ces niveaux dans les pays partenaires bénéficiaires d'un financement de mise en œuvre quelconque du GPE entre 2016 et la fin de l'année 2019 (année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles)⁹.

Fonds à effet multiplicateur du GPE

Les pays peuvent accéder aux ressources du fonds à effet multiplicateur en mobilisant au moins 3 dollars de financements extérieurs nouveaux et complémentaires pour chaque dollar issu de ce fonds. En décembre 2020, 28 pays/États avaient sécurisé 279,2 millions de dollars de financement du fonds à effet multiplicateur, en mobilisant 1 219,2 millions de dollars en guise de cofinancement. 17 de ces allocations ont été transformées en financements approuvés, pour un total de 136,6 millions de dollars et en mobilisant 552,4 millions de dollars de cofinancement supplémentaire déclaré de 20 partenaires de développement¹⁰ (figure 5.5), dont plus des deux tiers provenaient de banques de développement et plus de la moitié (54 %) du Groupe de la Banque mondiale¹¹. Les conclusions préliminaires de l'examen des financements du fonds à effet multiplicateur mené par le Secrétariat en 2021¹² suggèrent qu'il a été à l'origine du

3. Ce chiffre n'inclut pas les financements accélérés COVID-19.

4. Les 4 % restants ne sont alloués à aucun domaine thématique en particulier. Ils couvrent généralement le coût des agents partenaires, les coûts imprévus et le suivi-évaluation des projets.

5. Selon les indicateurs 4 et 7 du cadre de résultats du GPE.

6. En dessous de 0,877.

7. Les enfants non scolarisés dans les dix pays qui ont le taux de non-scolarisation le plus élevé au niveau primaire selon l'indicateur 7a (par ordre décroissant des taux de non-scolarisation : Soudan du Sud, Érythrée, Mali, Soudan, Djibouti, Niger, Tchad, Sénégal, Guinée et Libéria) ont bénéficié d'au moins un financement de mise en œuvre du GPE au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020, à l'exception du Mali. Les financements octroyés au Mali sont utilisés pour accroître la participation et l'achèvement de l'enseignement primaire, surtout pour les filles.

8. Vingt-deux pourcent n'ont pas été alloués à un niveau particulier (en soutien à la politique éducative et la gestion administrative, par exemple, aux installations éducatives et à la formation, à la formation des enseignants et à la recherche en éducation) et le 1 % restant a été alloué à d'autres niveaux, tels que l'éducation des adultes et la formation aux compétences de la vie courante.

9. Sur la base des calculs du GPE à partir des données du Système de notification des pays créanciers de l'Organisation de coopération et de développement économiques, téléchargé en mars 2021, <https://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=19007e04-2261-4cfc-9adc-e5be08cdb518&themetreeid=3>.

10. Royaume-Uni (FCDO), Allemagne (KfW), JICA (Agence de coopération internationale du Japon), Banque islamique de développement, Banque mondiale, guichet de l'IDA pour les réfugiés, Partenariat mondial pour l'aide basée sur les résultats, UNICEF, Banque asiatique de développement, USAID, Australie (DFAT), Nouvelle-Zélande (NZ Aid), AFD (Agence française de développement), MECP (Fondation Madrasa pour la petite enfance – Zanzibar), KOICA (Agence coréenne de coopération internationale), MZE (Fondation Milele Zanzibar), UNESCO, Union européenne, Canada et Programme alimentaire mondial (PAM) des Nations Unies.

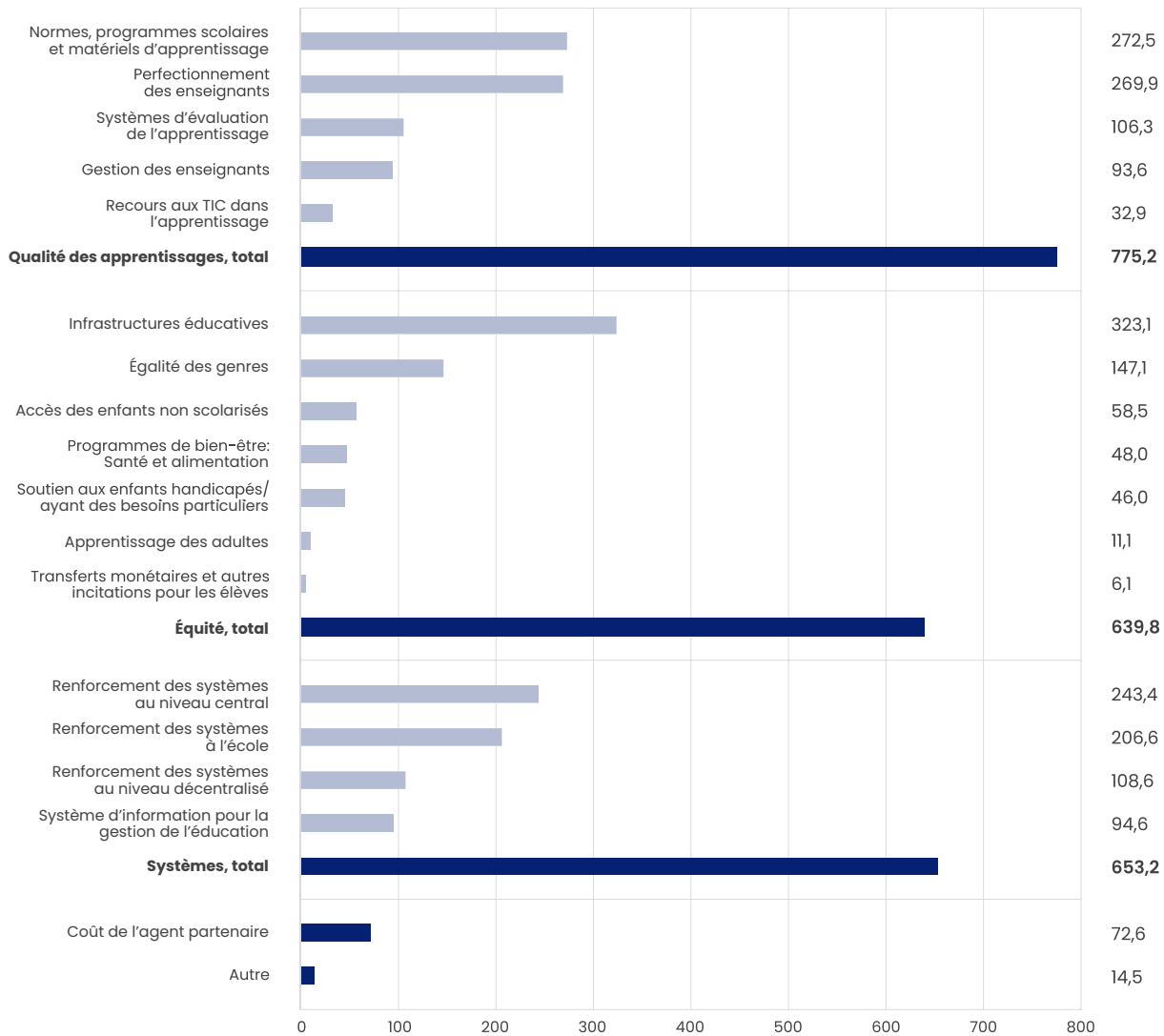
11. Notamment du guichet de l'IDA pour les réfugiés et du Partenariat mondial pour l'aide basée sur les résultats, au siège de la Banque mondiale.

12. Sur la base de l'examen des documents de 32 financements du fonds à effet multiplicateur et d'entretiens réalisés pour 10 de ces 32 financements.

FIGURE 5.4.

LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES, L'ÉQUITÉ ET LES SYSTÈMES ONT REÇU DES MONTANTS SIMILAIRES DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DU GPE.

Allocation par activité thématique des financements de mise en œuvre du GPE, 2016–2020 (en millions de dollars)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Cette figure montre les montants alloués aux activités ciblant particulièrement chaque domaine thématique pour une allocation totale sur l'ensemble des 79 financements approuvés entre 2016 et 2020. De nombreuses activités appuient plus d'une catégorie (les installations éducatives peuvent appuyer l'égalité des genres et l'accès pour les enfants non scolarisés, par exemple), mais aux fins de la présente analyse, chaque activité a été comptabilisée pour un nombre limité de catégories. Cette figure n'inclut pas les financements accélérés COVID-19. La ligne « Autre » concerne les frais imprévus et les coûts de suivi et évaluation de projets.

déblocage de fonds supplémentaires ou de la mobilisation plus rapide de fonds dans presque tous les pays couverts par l'examen, bien que le lien de causalité ne puisse être établi de manière définitive. L'examen a également révélé que le fonds à effet multiplicateur favorisait un alignement plus étroit du cofinancement – où et comment il est utilisé – sur les objectifs du GPE, notamment en ce qui concerne l'équité et l'efficacité.

5.2. PERFORMANCE DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE

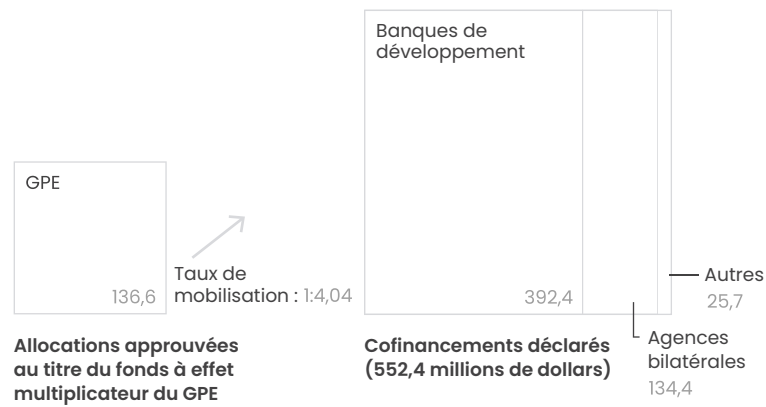
ÉTAT D'AVANCEMENT DE LA MISE EN ŒUVRE DES FINANCEMENTS (Indicateur 25)

Le cadre de résultats suit l'avancement général de la mise en œuvre des financements (indicateur 25) en calculant la

FIGURE 5.5.

LES 137 MILLIONS DE DOLLARS DE FINANCEMENT DU FONDS À EFFET MULTIPLICATEUR ONT MOBILISÉ 552 MILLIONS DE DOLLARS DE COFINANCEMENT.

Total des allocations approuvées au titre du fonds à effet multiplicateur et cofinancements déclarés en décembre 2020 (en millions de dollars)



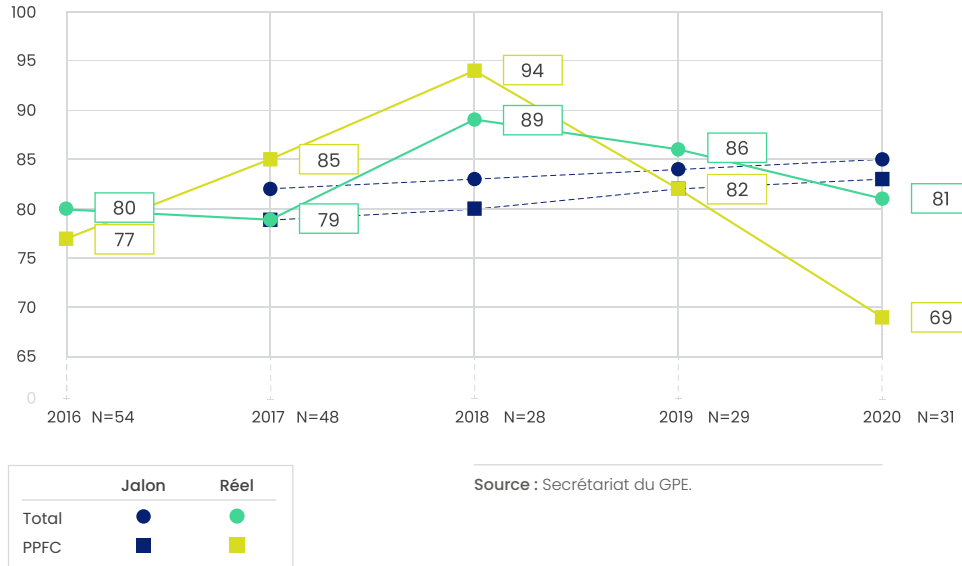
Source : Secrétariat du GPE.

Note : « Autres » désignent l'UNICEF, l'UNESCO, le Programme alimentaire mondial des Nations Unies, l'Union européenne et deux fondations.

FIGURE 5.6.

LA PROPORTION DE FINANCEMENTS EN BONNE VOIE QUI A MANQUÉ LA CIBLE FINALE APRÈS UNE ÉVOLUTION À LA BAISSÉ DEPUIS 2018.

Proportion des financements de mise en œuvre dont l'état d'avancement est jugé en bonne voie



proportion des financements dont l'état d'avancement est jugé en bonne voie. Les financements qui devraient atteindre tous leurs principaux objectifs, ou la plupart de leurs objectifs

avant la fin de la période d'exécution du projet sont classés « en bonne voie »¹³.

13. La définition de l'échelle d'évaluation (en bonne voie, légèrement en retard ou en retard) peut être consultée dans la fiche méthodologique pour l'indicateur 25 (<https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-25>).

Durant l'exercice 2020, la mise en œuvre de 81 % des financements était en bonne voie (figure 5.6). La proportion de financements en bonne voie de mise en œuvre s'est accrue entre les exercices 2016 et 2018, mais a régulièrement régressé par la suite, pour finalement manquer la cible finale de 4 points de pourcentage au cours de l'exercice 2020. Cette évolution à la baisse est plus prononcée dans les PFFC. Au cours de l'exercice 2020, sur les 31 financements qui étaient en cours et pour lesquels des rapports d'avancement ont été communiqués au moins une fois¹⁴, six ont été jugés en retard¹⁵, un peu plus que les quatre de l'année précédente.

À l'instar des années précédentes, les retards de mise en œuvre des financements en difficulté ont été mis sur le compte de facteurs extérieurs, comme l'instabilité politique (Comores, Guinée-Bissau et République démocratique du Congo), les grèves d'enseignants (Guinée-Bissau et Lesotho) et les conflits (Yémen). Parmi les autres raisons, on a invoqué la complexité de la conception des projets (République démocratique du Congo), la lenteur de la mise en service de l'unité d'exécution du projet (Guinée-Bissau), le manque d'appropriation politique et institutionnelle (Comores) ainsi que les problèmes liés à la passation des marchés (Lesotho). Au Tchad, la mise en œuvre a été retardée par des goulets d'étranglement dans les travaux techniques précédant l'achat des manuels scolaires et la définition de critères pour le choix des sites de construction d'écoles, ainsi que par la mobilisation tardive de l'assistance technique. Pour un certain nombre de pays, les retards ont été exacerbés par la COVID-19. En République démocratique du Congo, par exemple, les mesures d'endiguement de la COVID-19, telles que les fermetures d'écoles et les restrictions de déplacements à l'intérieur du pays, ont retardé davantage la mise en œuvre des projets.

Les données provenant des pays¹⁶ indiquent que la COVID-19 influe sur la mise en œuvre des activités prévues au titre de presque tous les financements¹⁷, même si la pandémie seule ne peut justifier les retards constatés à l'évaluation générale de l'état d'avancement des financements, du moins au mois de juin 2020, période butoir pour cet indicateur. Les fermetures d'écoles, le respect des normes de distanciation physique et la désorganisation des chaînes d'approvisionnement sont autant de facteurs qui ont perturbé la mise en œuvre des activités (voir encadré 5.2).

MANUELS SCOLAIRES, FORMATION DES ENSEIGNANTS ET CONSTRUCTION DE SALLES DE CLASSE (Indicateurs 21-23)

Le cadre de résultats du GPE suit la performance des financements de mise en œuvre en matière de distribution de manuels scolaires, de formation des enseignants et de construction de salles de classe (Indicateurs 21, 22 et 23, respectivement). La proportion de manuels scolaires distribués par rapport au total prévu par les financements de mise en œuvre s'est accrue, passant de 74 % en 2016 à 108 % en 2020 (Indicateur 21, figure 5.7a). De même, la proportion de salles de classe construites par rapport au nombre prévu a augmenté, de 65 % en 2016 à 78 % en 2020, bien que la cible en la matière ait été manquée de peu (2 points de pourcentage) (indicateur 23, figure 5.7c). En revanche, la proportion d'enseignants formés par rapport au nombre total prévu a diminué, de 86 % en 2016 à 77 % en 2020, la cible fixée en la matière ayant été manquée de 13 points de pourcentage (indicateur 22, figure 5.7b). Durant l'exercice 2020, les cibles fixées dans les PFFC pour l'ensemble des trois indicateurs n'ont pas été atteintes pour la première fois depuis l'année de référence. En particulier, la cible relative à la construction de salles de classe a été très largement manquée dans ces pays : seulement 46 % des salles de classe ont été construites par rapport au total prévu durant l'exercice 2020, très en deçà de la cible de 80 %.

Les données montrent que la performance des financements dans les trois domaines a souffert de la COVID-19 à des degrés divers¹⁸. La formation des enseignants a été particulièrement compromise par la pandémie (voir encadré 5.2). En effet, un examen des rapports sur l'état d'avancement des financements révèle que la plupart des formations d'enseignants prises en compte dans cet indicateur ont été réalisées avant la pandémie. La cible relative à la construction d'écoles n'a pas été atteinte en partie à cause de facteurs liés à la COVID, tels que l'interdiction des déplacements à l'intérieur des pays, les restrictions des travaux de construction et la désorganisation de la chaîne d'approvisionnement mondiale. D'autres facteurs sont également en cause, notamment le manque de diligence des procédures de passation des marchés (Gambie et Sierra Leone) et des raisons sécuritaires (Pakistan).

14. Sur les 46 financements qui étaient en cours durant l'exercice 2020, 15 étaient de nouveaux financements pour lesquels les premiers rapports d'avancement et évaluations des agents partenaires n'étaient pas encore attendus : Burundi, Cameroun, Érythrée, Ghana, Guinée, Maldives, Mozambique, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sénégal, Somalie-gouvernement fédéral (financement supplémentaire), Somalie-Somaliland (financement accéléré), Soudan, Tanzanie continentale, Tanzanie-Zanzibar (financement de mise en œuvre et fonds à effet multiplicateur).

15. Comores, Guinée-Bissau, Lesotho, République démocratique du Congo, Tchad et Yémen.

16. Rapports d'avancement de la mise en œuvre et informations fournies par les agents partenaires pour les besoins de cet indicateur et à d'autres fins.

17. GPE, *Rapport de situation sur les financements 2020* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2021), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-de-situation-sur-les-financements-2020-novembredecembre-2020>. Bien que stricto sensu, les données relatives aux conséquences de la COVID-19 ne soient pas encore disponibles pour deux financements dont la mise en œuvre a débuté juste avant la clôture de l'exercice (financement de mise en œuvre et du fonds à effet multiplicateur aux Maldives et financement accéléré au Mozambique).

18. GPE, *Rapport 2020 sur les résultats des financements*.

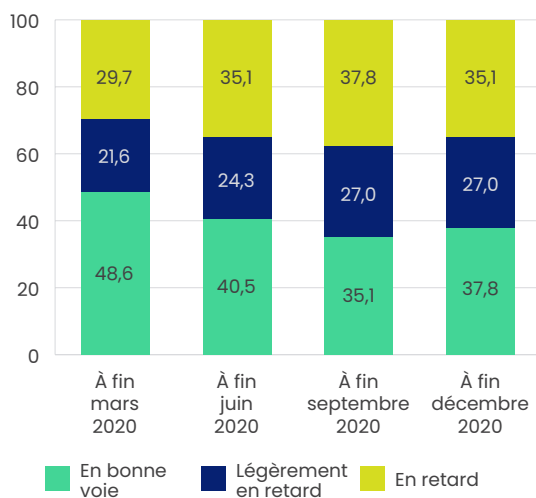
EFFETS DE LA COVID-19 SUR LES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE

Selon une analyse réalisée par le Secrétariat et les conclusions provisoires d'un examen des conséquences de la COVID-19 sur les financements de mise en œuvre du GPE^a, la pandémie aurait contribué à retarder l'exécution des activités et l'utilisation des financements.

Parmi les diverses activités prévues au titre des financements de mise en œuvre, la formation professionnelle des enseignants est la plus fréquemment citée comme étant touchée, en raison de l'imposition de mesures d'endiguement telles que l'interdiction de grands rassemblements. Les activités qui devaient être réalisées au niveau des établissements scolaires, à savoir l'observation des cours, la collecte de données sur les écoles, la mise à l'essai de nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation des acquis scolaires, ont été généralement différées jusqu'au moment de la réouverture des écoles. L'accès aux sites des projets a été limité dans les pays imposant des restrictions aux déplacements intérieurs. La capacité des ministères de l'Éducation à répondre à cette crise tout en réfléchissant à une nouvelle modalité de travail à distance a été mise à rude épreuve.

UN PLUS GRAND NOMBRE DE FINANCEMENTS ONT ÉTÉ JUGÉS EN RETARD AU NIVEAU DE L'UTILISATION APRÈS L'APPARITION DE L'ÉPIDÉMIE DE COVID-19.

Niveau d'utilisation des financements de mise en œuvre en cours par trimestre, en 2020 (en pourcentage)



Source : Secrétariat du GPE.

Note : Cette figure présente les 37 financements en cours en 2020. En revanche, le rapport de situation sur les financements 2020 ne porte que sur les financements pour lesquels au moins un rapport d'avancement a été présenté au Secrétariat, ce qui explique les écarts de proportion.

La proportion de financements en retard au niveau de l'utilisation s'est accrue en 2020 (figure à gauche). Lorsque la pandémie s'est déclarée en mars 2020, la proportion de financements en retard était de 30 %^b. Elle est passée à 35 % en juin, puis à 38 % en septembre, pour retomber à 35 % en décembre 2020, car les dates de clôture de certains financements considérés comme étant en retard ont été repoussées.

Certains pays ont adapté la mise en œuvre des financements, par exemple, en changeant les modalités de formation des enseignants pour passer des formations en présentiel aux formations à distance, ou en réaffectant les fonds pour répondre aux nouveaux besoins provoqués par la pandémie^c. D'autres pays ont demandé des révisions de leurs financements, notamment un report de la date de clôture ou un réajustement de la cible de la part variable^d. Si au début de la pandémie l'on comptait peu de demandes de révision des financements liés à la COVID-19, leur nombre s'est légèrement accru lorsque les effets de la COVID-19 sont devenus plus visibles^e.

a. Le rapport final sera disponible d'ici à la fin de l'année 2021.

b. Pour classer les financements de mise en œuvre comme en bonne voie ou en retard au niveau de l'utilisation, le GPE compare la proportion de financement utilisée à date à la proportion de la période de financement écoulee. Si la période écoulee dépasse le montant des fonds utilisés de plus de 25 %, le financement est classé en retard au niveau de l'utilisation.

c. Conformément à une nouvelle disposition de la politique relative aux financements de mise en œuvre qui autorise les pays à réaffecter des ressources (jusqu'à 10 millions de dollars ou 25 % du montant total du financement) pour intégrer une nouvelle activité au titre de la riposte à la COVID-19 sans requérir l'approbation du Secrétariat ou du Comité des financements et performances.

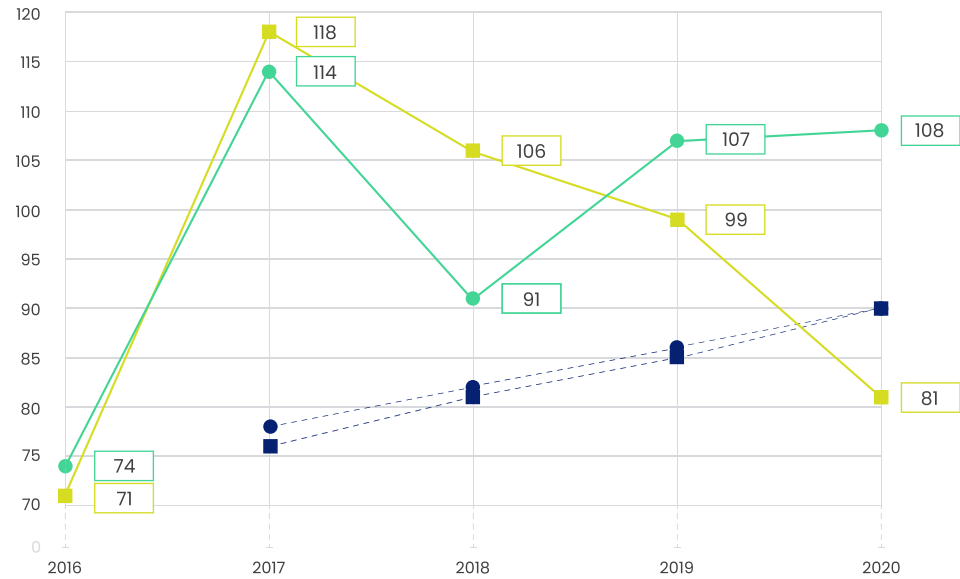
d. Ces révisions nécessitent l'approbation du Secrétariat ou du Comité des financements et performances.

e. Pour un certain nombre de financements, la pandémie de COVID-19 est à l'origine de restructurations non mineures et substantielles : deux pour le deuxième trimestre, quatre pour le troisième trimestre, cinq pour le quatrième trimestre de 2020 ; cinq pour le premier trimestre, cinq pour le deuxième trimestre de 2021.

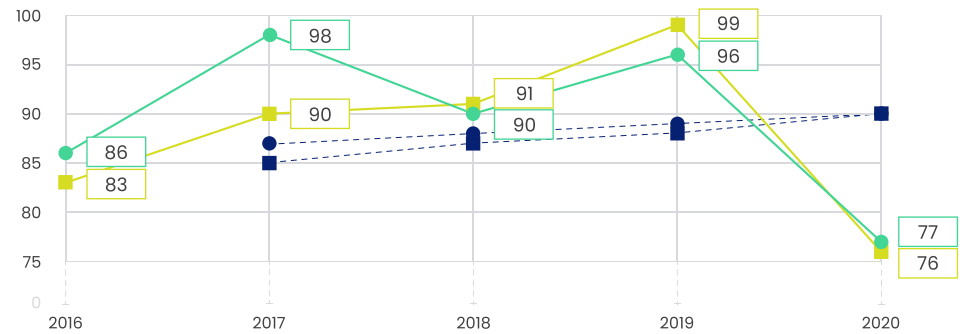
FIGURE 5.7.

POUR LA PREMIÈRE FOIS EN CINQ ANS, LA CIBLE GLOBALE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA CONSTRUCTION DE SALLES DE CLASSE N' A PAS ÉTÉ ATTEINTE, EN PARTIE DU FAIT DE LA COVID-19.

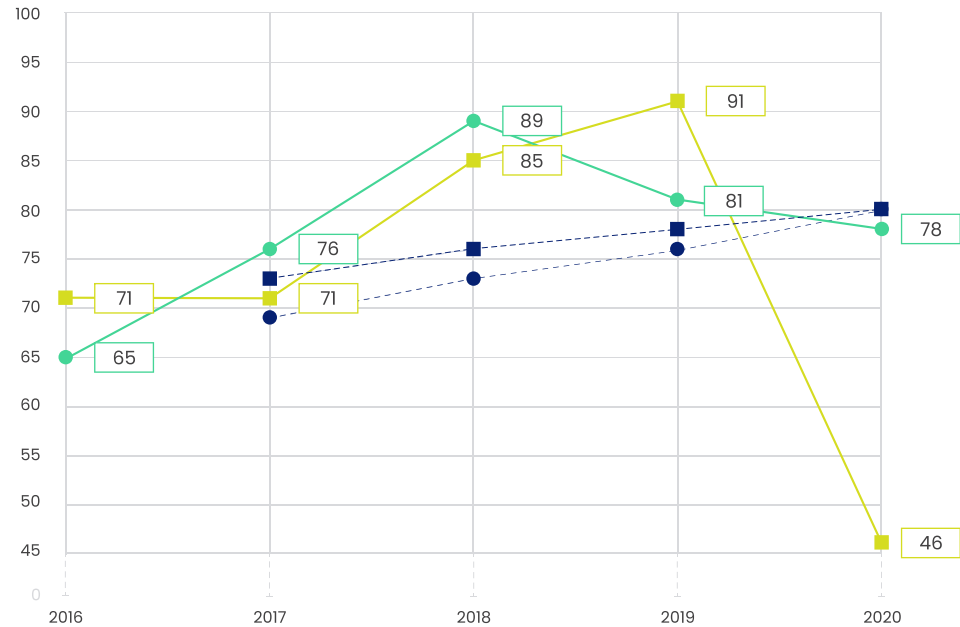
A. Proportion de manuels scolaires achetés et distribués, par rapport au total prévu par les financements du GPE



B. Proportion d'enseignants formés, par rapport au total prévu par les financements du GPE



C. Proportion de salles de classe construites ou remises en état grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu par les financements du GPE



	Jalon	Réel
Total	●	●
PPFC	■	■

Source : Secrétariat du GPE.

Malgré les difficultés rencontrées durant l'exercice 2020, le GPE a réussi à distribuer 155 715 890 manuels scolaires, à former 1 570 909 enseignants et à construire 16 837 salles de classe au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020¹⁹.

FINANCEMENTS BASÉS SUR LES RÉSULTATS (Indicateur 24)

Depuis 2015, le GPE met en œuvre un modèle de financement basé sur les résultats qui permet de décaisser au moins 30 % du total des financements de mise en œuvre lorsque les cibles fixées par les pays sont atteintes. L'indicateur 24 du cadre de résultats du GPE suit la proportion des requêtes de financements de mise en œuvre qui ont défini des cibles de performance dans les domaines de l'équité, de l'efficacité et des résultats d'apprentissage (indicateur 24a) et la proportion des financements ayant atteint plus de 75 % des cibles de performance dans ces domaines (indicateur 24b).

Les financements de mise en œuvre sont de plus en plus nombreux à adopter ce modèle basé sur les résultats : de 3 au cours de l'exercice 2016, ils sont passés à 14 au cours de l'exercice 2020. Tous ont défini des cibles en matière d'équité, d'efficacité et de qualité des apprentissages, ce qui signifie que l'indicateur 24a a toujours été atteint à 100 %, de 2016 jusqu'en 2020²⁰. Depuis l'adoption de ce modèle de financement basé sur les résultats, le GPE a approuvé 38 financements de mise en œuvre comprenant une part variable basée sur les résultats, pour une valeur totale de 614 millions de dollars.

L'indicateur 24b affiche systématiquement une valeur de 100 %, chaque année depuis 2016. Toutefois en 2020, sur les six financements comprenant une part variable dont les résultats ont été vérifiés, deux ont atteint moins de 75 % de leurs cibles²¹, ce qui leur a fait manquer la cible finale pour la première fois au cours de la période du Plan stratégique. L'indicateur 24b a manqué la cible finale de 23 points de pourcentage (67 % atteint contre la cible de 90 %). Le Burkina Faso a manqué un indicateur d'apprentissage relatif au ratio manuels scolaires-élève, en raison de retards dans l'acquisition des manuels. Bien que le pays ait réussi à améliorer considérablement le processus d'acquisition des manuels scolaires, ce qui a entraîné un décaissement partiel (50 %) du montant initialement alloué de 1 690 000 dollars, les manuels n'avaient

toujours pas été distribués au début de l'année scolaire²². Le Cambodge a légèrement manqué son indicateur d'efficacité en raison de son taux de redoublement²³ et le montant de 700 000 dollars lié à cet indicateur n'a pas été décaissé. Les cibles des quatre autres financements ont été atteintes. Le Zimbabwe, par exemple, a atteint les cibles de deux indicateurs de l'équité : le pays a réussi à améliorer le taux de transition du primaire au premier cycle du secondaire dans les districts ayant les taux de transition les plus faibles et a fait réviser la loi sur l'éducation²⁴.

Dans la mesure où les pays ont besoin d'un certain temps pour vérifier les résultats de la part variable, les effets de la COVID-19 n'ont pas encore pu être constatés sur la performance de cet indicateur. Toutefois, les rapports provenant des pays indiquent que la pandémie a commencé à avoir un effet non seulement sur l'avancement des activités programmées au titre de la part variable, mais aussi sur la vérification de leurs résultats. Le Népal, par exemple, a connu des retards dans la collecte des données destinées à vérifier les indicateurs de la part variable, ce qui a entraîné une restructuration du financement en mai 2020.

5.3. EFFICACITÉ DE L'AIDE

Le GPE prône l'alignement et l'harmonisation de ses financements de mise en œuvre pour tirer parti au maximum du potentiel du partenariat à renforcer les systèmes nationaux et à éviter la fragmentation de l'aide. Le cadre de résultats du GPE mesure la proportion de financements de mise en œuvre qui sont alignés sur le système d'un pays (indicateur 29) et qui utilisent des mécanismes de financement harmonisés (indicateur 30).

ALIGNEMENT (Indicateur 29)

Le GPE encourage le recours à des modalités de financement alignées sur les systèmes nationaux. Des mécanismes alignés, conjugués à des mesures appropriées permettant de gérer les risques fiduciaires et de renforcer les systèmes, offrent une chance unique d'améliorer la capacité des systèmes éducatifs dans les pays partenaires. Un financement est

19. Durant l'exercice 2020, le GPE a distribué 23 515 704 manuels scolaires, formé 1 175 633 enseignants et construit 1 441 salles de classe.

20. Il convient de noter que certains pays ne sont pas soumis à l'exigence de résultats pour recevoir les financements, en raison d'un environnement de mise en œuvre très fragile ou parce que le financement est inférieur à 5 millions de dollars. Ces financements ne sont pas pris en compte dans le suivi de cet indicateur.

21. Ces deux financements comportaient chacun trois indicateurs pour la part variable, dont un a été manqué. L'indicateur 24b calcule la proportion de financements considérés comme performants ou très performants. Un financement qui atteint 75-99 % de ses cibles est considéré comme performant ; si un financement atteint 100 % de ses cibles, il est considéré comme très performant. Ces deux financements ont atteint 67 % de leurs cibles (deux sur trois), ils ne sont donc pas considérés comme performants.

22. Le Burkina Faso pensait distribuer des livres de lecture et de calcul pour les première et deuxième années du primaire, alignés sur le nouveau programme, avant le début de l'année scolaire 2019/2020. La cible pour le ratio manuels scolaires-élève était de 1,5 à 2.

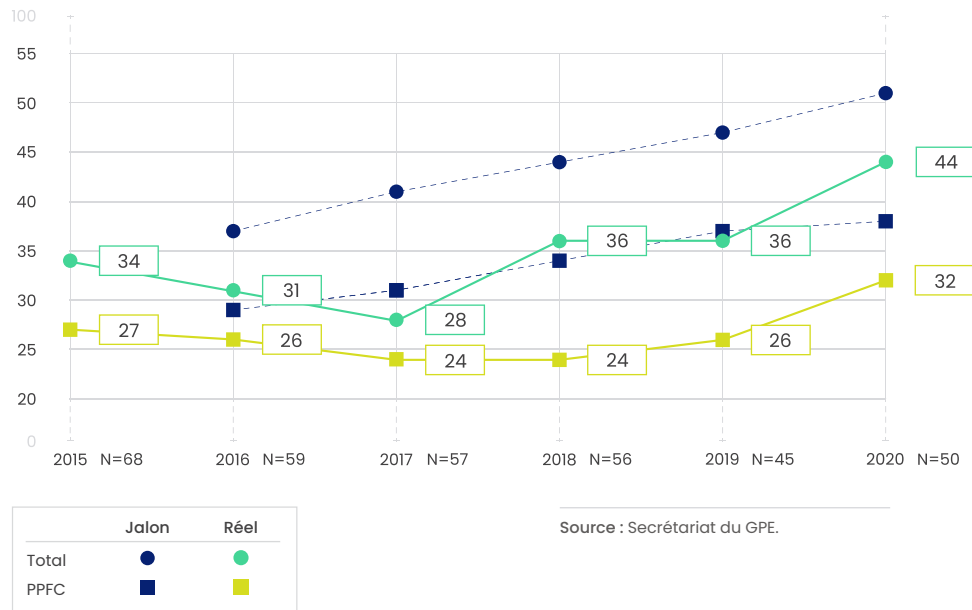
23. Le taux de redoublement était de 13,4 %, légèrement supérieur au seuil maximal de 13,1 % pour recevoir un décaissement.

24. Parmi les changements notables, on peut citer l'interdiction du châtiment corporel.

FIGURE 5.8.

MALGRÉ UNE FORTE AMÉLIORATION DEPUIS L'EXERCICE 2017, LA PLUPART DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE NE SONT TOUJOURS PAS SUFFISAMMENT ALIGNÉS.

Proportion de financements de mise en œuvre alignés sur les systèmes nationaux



considéré comme aligné lorsqu'il satisfait au moins à sept des dix critères d'alignement²⁵.

La proportion de financements alignés s'est accrue, de 34 % (23 sur 68) en 2015 à 44 % (22 sur 50) en 2020 (figure 5.8). Le nombre moyen de critères d'alignement satisfaits a également augmenté, de 5,04 en 2015 à 5,8 en 2020. En ce qui concerne le volume des financements, plus de la moitié (54 %) des financements au cours de l'exercice 2020 étaient alignés, contre 47 % en 2015²⁶. Malgré une amélioration constante depuis l'exercice 2017, la plupart des financements de mise en œuvre n'ont pas été suffisamment alignés au cours de l'exercice 2020, de sorte que la cible finale pour cet indicateur a été manquée de 7 points de pourcentage. Tout au long de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, sur les 103 financements en cours à un moment ou un autre de la période 2016–2020, pratiquement deux financements sur trois (65 %, ou 67 financements) n'étaient pas alignés sur le système national²⁷.

L'amélioration de l'alignement des financements peut en partie s'expliquer par la mise en œuvre de la feuille de route pour l'alignement depuis 2017 qui favorise le recours à des modalités alignées²⁸. Le Secrétariat a apporté un soutien supplémentaire aux pays cibles susceptibles d'améliorer leur alignement au moment où ils préparaient de nouveaux financements, tirant ainsi parti de la petite possibilité ainsi offerte. Plus précisément, au cours de la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, 15 nouveaux financements approuvés ont amélioré leur alignement²⁹ par rapport aux financements précédents dans les mêmes pays. Sur ces 15 financements, 6 ont été classés récemment comme étant « alignés »³⁰.

HARMONISATION (Indicateur 30)

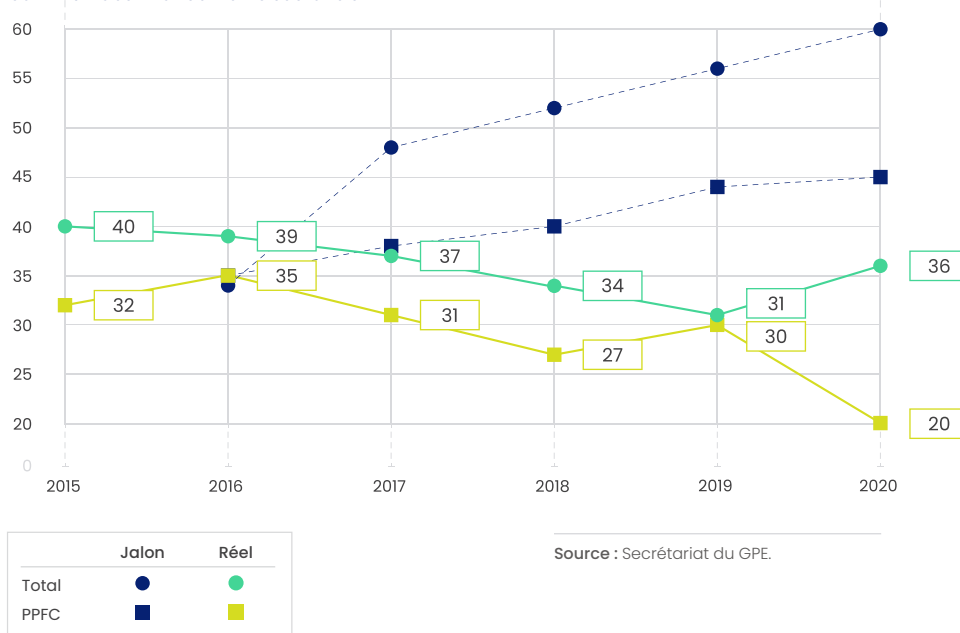
Afin d'éviter les coûts de transaction élevés associés aux projets autonomes, le GPE encourage les pays partenaires à recourir à des modalités harmonisées pour ses financements

25. Pour plus de détails, voir la note de méthodologie relative à l'indicateur 29 des résultats du GPE : <https://www.globalpartnership.org/content/methodology-sheet-gpe-result-indicator-29>.
 26. Étant donné que les montants des financements de mise en œuvre varient considérablement, l'examen du volume des financements nous donne un autre point de vue qui complète l'indicateur actuel, axé, lui, sur le nombre de financements.
 27. En termes de volume de financement, 49 % des 103 financements en cours d'exécution à un moment donné au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020 étaient alignés et 51 % ne l'étaient pas.
 28. Le Secrétariat a élaboré un plan d'action pour faciliter l'alignement en 2017. Pour plus d'informations sur la feuille de route pour l'alignement, voir GPE, *Revue 2017 du portefeuille* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2017), https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/french_gpe_portfolio_review_2017_012918_final_002.pdf.
 29. En fonction du nombre de critères d'alignement satisfaits.
 30. Bénin, Ghana, Guinée, Niger, Tanzanie continentale et Tanzanie-Zanzibar.

FIGURE 5.9.

LA PLUPART DES FINANCEMENTS ONT CONTINUÉ D'UTILISER DES MODALITÉS FRAGMENTÉES.

Proportion de financements de mise en œuvre utilisant des mécanismes de cofinancement ou de mise en commun des financements sectoriels



de mise en œuvre, notamment le cofinancement de projets et la mise en commun de financements sectoriels. Le cadre de résultats mesure la proportion de financements qui sont soit cofinancés, soit déployés dans le cadre d'un mécanisme de mise en commun de financements (indicateur 30).

La proportion de financements de mise en œuvre cofinancés ou mis en commun au niveau du secteur a baissé, de 40 % (27 sur 68) au cours de l'exercice 2015 à 36 % (17 sur 50) durant l'exercice 2020, manquant ainsi largement la cible finale (figure 5.9). En termes de volume de financement, la proportion de l'ensemble des financements étant passés par des mécanismes harmonisés est restée stable à environ 40 % durant toute la période du Plan stratégique GPE 2020³¹. Dans les PFC, 20 % seulement des financements ont été cofinancés ou mis en commun au niveau du secteur en 2020, en baisse par rapport à 37 % en 2015. Durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, sur les 103 financements en cours à un moment ou un autre entre 2016 et 2020, 15 %

(15 financements) étaient mis en commun au niveau du secteur, 23 % (24 financements) étaient cofinancés et 62 % (64 financements) étaient autonomes³².

Malgré la baisse observée globalement sur la période 2016-2020, la proportion de financements de mise en œuvre passant par des modalités de cofinancement ou de mise en commun au niveau du secteur s'est accrue de 5 points de pourcentage entre 2019 et 2020. Sur les 16 financements mis en exécution durant l'exercice 2020, huit ont adopté des mécanismes plus harmonisés³³. Sur ces huit financements, cinq ont opté pour la mise en commun sectorielle³⁴. Dans le cadre de la feuille de route pour l'alignement, le Secrétariat a apporté un soutien ciblé lors de l'élaboration de ces cinq financements afin d'encourager une mise en commun sectorielle alignée sur les systèmes nationaux, ou pour soutenir l'introduction d'un nouveau mécanisme de mise en commun de financements sectoriels. Les trois autres financements³⁵ ont adopté des modalités de cofinancement

31. Elle était de 42 % durant l'exercice 2015, 39 % en 2016, 38 % en 2017, 41 % en 2018, 38 % en 2019 et 43 % en 2020.

32. En termes de volume de financement, 25 % du total des financements entre 2016 et 2020 a recouru à un mécanisme de mise en commun de financements sectoriels, 19 % à un mécanisme de cofinancement et 56 % à des projets autonomes.

33. Parmi les trois modalités appliquées aux financements de mise en œuvre du GPE, la mise en commun des financements est considérée comme la plus harmonisée, suivie du cofinancement, le financement autonome apparaissant comme le moins harmonisé. La Tanzanie continentale est passée de la modalité autonome à la mise en commun sectorielle. Le Bénin, la Guinée, le Niger et le Sénégal sont passés du cofinancement à la mise en commun sectorielle. Djibouti, le Ghana et l'Ouzbékistan sont passés de la modalité autonome au cofinancement.

34. Bénin, Guinée, Niger, Sénégal et Tanzanie continentale.

35. Djibouti, Ghana et Ouzbékistan.

pour leurs ressources issues du fonds à effet multiplicateur, dont l'allocation est subordonnée à la mobilisation d'autres sources de financement externes. Les financements précédents de ces mêmes pays appliquaient des modalités autonomes³⁶.

Aligner l'aide au développement sur le système de gestion des finances publiques d'un pays tout en gérant les risques fiduciaires et en garantissant la responsabilité est un exercice fondamentalement difficile. Au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020, la mise en œuvre de la feuille de route pour l'alignement a aidé les pays qui le souhaitaient à progresser dans une certaine mesure vers un meilleur alignement. Toutefois, le GPE influence généralement très peu le choix des modalités de financement, au regard des nombreux autres facteurs susceptibles de pousser les pouvoirs publics et les agents partenaires à opter pour tel ou tel autre mode d'allocation des ressources du GPE³⁷. Le Secrétariat devra renforcer le soutien qu'il apporte aux pays et aux agents partenaires et mieux les inciter à utiliser des modalités alignées pour promouvoir davantage l'alignement et l'harmonisation.

5.4. FINANCEMENT DES BAILLEURS DE FONDS

AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT AU PROFIT DE L'ÉDUCATION (Indicateur 28)

Selon les données les plus récentes de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'aide à l'éducation a atteint un niveau record de 15,9 milliards de dollars en 2019, soit une augmentation de 10 % depuis le début de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, par rapport aux 14,4 milliards de dollars de 2016, année de référence³⁸. Cette hausse s'explique essentiellement par l'augmentation de l'aide à l'enseignement supérieur. L'aide à l'éducation de base au cours de la période a diminué de 254 millions de dollars, soit de 4 %, passant de 6,399 milliards de dollars à 6,145 milliards de dollars³⁹.

L'indicateur 28 mesure la proportion de bailleurs de fonds du GPE qui ont augmenté ou maintenu le montant en dollars de leur aide publique au développement totale destinée à

l'éducation par rapport à l'année de référence (2014). En 2019, 71 % (15 sur 21) des bailleurs de fonds du GPE ont augmenté leur aide publique au développement en faveur de l'éducation, contre 48 % en 2015. L'indicateur a dépassé sa cible finale de 56 %.

Parmi les bailleurs de fonds du GPE, l'Allemagne, le plus grand bailleur de fonds bilatéral en faveur de l'éducation, a accru son aide à ce secteur de 73 % entre 2014 et 2019, ce qui représente la plus forte augmentation de la part d'un bailleur de fonds du GPE en valeur absolue (1,237 milliard de dollars). En 2019, le pays a apporté une contribution de 2,9 milliards de dollars à l'éducation, dont presque deux tiers ont cependant été dirigés vers l'enseignement supérieur. L'Australie a réduit son aide à l'éducation de 60 %, passant de 466 millions de dollars en 2014 à 187 millions de dollars en 2019, la plus forte réduction parmi les bailleurs de fonds du GPE. Le Royaume-Uni a enregistré la deuxième réduction la plus forte de l'aide à l'éducation en valeur absolue, de 1,187 milliard de dollars en 2014 à 1,041 milliard de dollars en 2019.

CONTRIBUTIONS AU GPE (Indicateurs 26 and 27)

En 2020, les contributions des bailleurs de fonds au GPE se sont élevées à 881,7 millions de dollars, soit la plus forte contribution annuelle depuis la création du GPE en 2002 (voir Annexes Q et R pour les contributions annuelles et cumulées par bailleur). Ce chiffre indique une hausse de 64 %, ou 345 millions de dollars, par rapport à la moyenne des contributions annuelles totales des bailleurs de fonds entre 2016 et 2019. La proportion d'annonces de contributions au GPE honorées par les bailleurs de fonds (indicateur 27) est restée à 100 % pour la sixième année consécutive⁴⁰.

Collectivement, les contributions des bailleurs de fonds au GPE se sont élevées à 3 milliards de dollars au cours de la période de mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, soit une augmentation de presque 1 milliard de dollars par rapport aux 2,1 milliards de dollars de contributions faites au cours des cinq années précédentes (2011–2015). Plus de la moitié de l'ensemble des contributions des bailleurs de fonds, soit 1,652 milliard de dollars, émane des quatre plus grands bailleurs de fonds : le Royaume-Uni, la Commission

36. Le fonds à effet multiplicateur a contribué à améliorer les résultats de cet indicateur dans une certaine mesure. Huit financements au titre du fonds à effet multiplicateur sont entrés en phase d'exécution au cours de l'exercice 2020. Sur ces huit financements, trois (Djibouti, Ghana et Ouzbékistan) ont changé de modalité pour passer du format autonome au cofinancement et un est passé du cofinancement à la mise en commun sectorielle (Sénégal). Trois financements du fonds à effet multiplicateur (Maldives, Papouasie-Nouvelle-Guinée et Tanzanie-Zanzibar) sont classés comme usant d'une modalité autonome, car les co-partenaires financiers déposent leurs fonds dans un compte bancaire différent de celui du GPE ; ils sont donc considérés comme autonomes en vertu de la définition utilisée pour cet indicateur. Le dernier financement (Népal) continue de recourir à une modalité de financement sectoriel commun.

37. Universalia, *Évaluations au niveau des pays du GPE – Rapport de synthèse final, rapport final*, Vol. 1 (Montréal : Universalia, 2020), <https://www.globalpartnership.org/content/country-level-evaluations-final-synthesis-report-volume-1>.

38. L'aide à l'éducation comprend 20 % d'appui budgétaire général.

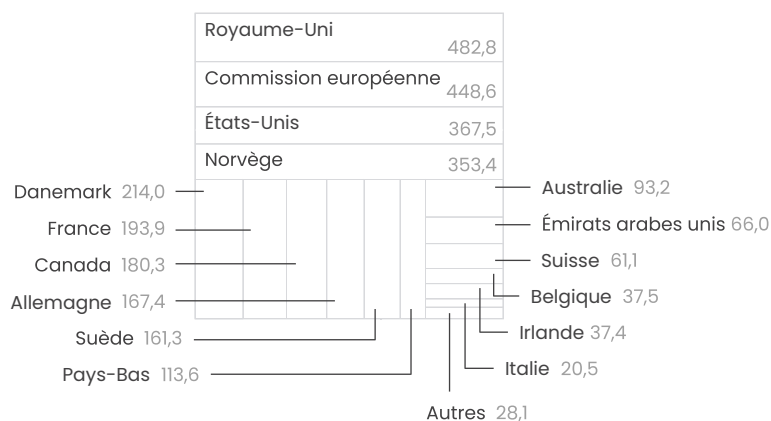
39. L'aide à l'éducation de base comprend 10 % d'appui budgétaire général et 50 % d'aide à des niveaux d'éducation non précisés.

40. Cet indicateur permet de suivre les versements effectués par les bailleurs de fonds par rapport à leurs engagements conformément aux accords de contribution signés, dans leurs monnaies nationales.

FIGURE 5.10.

LES CONTRIBUTIONS TOTALES DES QUATRE PLUS GRANDS BAILLEURS DE FONDS REPRÉSENTENT 55 % DE L'ENSEMBLE DES CONTRIBUTIONS DES BAILLEURS DE FONDS AU GPE.

Contributions totales des bailleurs de fonds au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020 (2016-2020) (USD, millions)



Source : Secrétariat du GPE.

européenne, les États-Unis et la Norvège (figure 5.10)⁴¹. Les contributions cumulées des bailleurs de fonds non traditionnels au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020⁴² (indicateur 26) se sont élevées à 51,3 millions de dollars, contre 5 millions de dollars en 2015.

5.5. RENFORCER LE PARTENARIAT (Indicateurs 32-37)⁴³

Au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020, le nombre cumulé de produits du savoir élaborés et diffusés a augmenté, passant de 4 en 2015 à 100 en 2020 (indicateur 33), ce qui est très largement au-dessus de la cible de 64. Les produits du savoir élaborés durant la période stratégique couvrent des domaines thématiques prioritaires pour le GPE (financement de l'éducation, analyse sectorielle de l'éducation, égalité des genres, évaluations des acquis scolaires, éducation et protection de la petite enfance, santé à l'école, équité, enseignants et données) et se présentent sous diverses formes (directives, études, boîtes à outils, évaluations ou manuels). Le GPE a également redoublé d'efforts de sensibilisation à l'éducation au cours de

la période du Plan stratégique GPE 2020. Le nombre cumulé d'événements organisés a augmenté, passant de 11 en 2016 à 126 en 2020 (indicateur 34), quasiment le double de la cible finale de 65. Au cours de l'exercice 2020, 51 manifestations ont été organisées⁴⁴, ce qui représente le plus grand nombre d'événements tenus en une année au cours de la période du Plan stratégique.

Face à la crise sans précédent provoquée par la COVID-19, le GPE a intensifié ses activités d'échange de connaissances et de plaidoyer. Après le déclenchement de la pandémie en mars 2020, dix événements ont permis d'examiner les effets de la COVID-19 sur l'éducation et les moyens d'assurer la continuité de l'apprentissage pour tous les enfants durant la crise. Le financement mondial COVID-19, un investissement de 25 millions de dollars destiné à garantir la continuité de l'apprentissage par l'échange de connaissances aux niveaux mondial et régional, a rassemblé l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale afin de faire le bilan des ripostes à la COVID-19 dans le domaine de l'éducation. Le mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations (KIX) a permis la mise en place d'un observatoire des ripostes des systèmes

41. Les quatre plus grands contributeurs au cours de la période 2011-2015 étaient le Royaume-Uni, l'Australie, le Danemark et la Norvège, qui représentaient 60 % des contributions totales des bailleurs de fonds au GPE.

42. L'indicateur 26 suit les contributions cumulées des bailleurs de fonds non traditionnels depuis l'exercice 2015. Les jalons pour cet indicateur sont définis jusqu'en 2018 seulement, car il reflète l'ambition du GPE de mobiliser des ressources auprès de bailleurs de fonds non traditionnels dans le cadre de la période de reconstitution des ressources 2015-2018. Le jalon pour 2019 et la cible pour 2020 n'ont pas été fixés en raison de l'imprévisibilité des nouvelles contributions de bailleurs de fonds après la reconstitution des ressources de 2018.

43. La collecte des données pour l'indicateur 32 n'a pas été faite, car l'amélioration de la clarté des rôles et responsabilités au sein du partenariat a été intégrée dans la mise en application d'un partenariat efficace. Les principes d'un partenariat efficace ont été officiellement adoptés comme principes de fonctionnement du GPE et la clarté des rôles et responsabilités définis dans le nouveau modèle opérationnel sera évaluée au moyen des mises à l'essai en cours.

44. Y compris des événements virtuels.

éducatifs africains à la COVID-19. Le Secrétariat du GPE et le ministère de l'Éducation de Sierra Leone ont organisé un dialogue virtuel de niveau ministériel au cours duquel 30 pays partenaires ont échangé sur les enseignements à tirer des expériences antérieures avec la maladie d'Ebola. Toutes ces activités ont tiré parti de la force du GPE en tant que partenariat, qui ne se limite pas à l'octroi de financements.

La surveillance fiduciaire a été renforcée au cours de la période du Plan stratégique GPE 2020. Tous les problèmes mis en évidence lors des examens des rapports d'audit ont reçu des réponses satisfaisantes au cours de l'exercice 2020 et durant toute la période du Plan stratégique (indicateur 35).

La proportion du temps consacré par le personnel du GPE aux opérations axées sur les pays (indicateur 36) a augmenté, de 28 % durant l'exercice 2015 à 48 % durant l'exercice 2020, manquant de peu la cible finale de 50 % pour cet indicateur. Par rapport à l'exercice 2019, le temps consacré aux opérations axées sur les pays, comme les conseils aux pays et les examens de la qualité, a augmenté durant l'exercice 2020 ; toutefois, le temps consacré à l'élaboration du nouveau Plan stratégique et aux communications publiques a également augmenté.

Conformément à sa stratégie de suivi et d'évaluation⁴⁵, le GPE a publié l'ensemble des 27 rapports d'évaluation prévus au cours de l'exercice 2020 (indicateur 37), notamment 24 évaluations au niveau des pays, 1 rapport sur les résultats, 1 évaluation de l'élaboration des plans sectoriels et 1 évaluation sommative indépendante du Plan stratégique GPE 2020. L'indicateur 37 a systématiquement atteint les jalons à 100 % depuis 2018.

VERS UN PARTENARIAT RENFORCÉ ET DES FINANCEMENTS PLUS NOMBREUX ET DE MEILLEURE QUALITÉ EN FAVEUR DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

En 2020, les contributions des bailleurs de fonds au GPE ont atteint 881,7 millions de dollars, le montant le plus élevé à ce jour. Les contributions des bailleurs de fonds durant la période d'exécution du Plan stratégique GPE 2020 se sont élevées au total à 3 milliards de dollars. En 2020, les financements de mise en œuvre approuvés et décaissés ont, eux aussi, atteint un niveau inégalé. Ces ressources sont allouées aux pays les plus pauvres qui en ont le plus besoin dans le domaine de l'éducation, répondant ainsi aux enjeux particuliers identifiés dans chaque pays.

Pourtant, les indicateurs de performance des financements de mise en œuvre ont affiché des résultats mitigés. Sur les six

indicateurs de suivi de la performance des financements, deux se sont certes améliorés par rapport à la valeur de référence, mais un est resté stable à 100 % tout au long de la période du Plan stratégique GPE 2020, un autre est resté au même niveau qu'à l'année de référence et deux sont tombés en deçà du seuil de référence. Par rapport à 2016, davantage de financements ont atteint leurs cibles annuelles relatives à la distribution des manuels scolaires et à la construction de salles de classe en 2020. Durant toute la période du Plan stratégique GPE 2020, les cibles en matière de qualité des apprentissages, d'équité et d'efficacité ont été identifiées pour les parts variables de tous les financements, à l'exception de ceux qui en étaient exemptés. En revanche, l'indicateur de l'état d'avancement global de la mise en œuvre des financements ne s'est pas beaucoup amélioré au cours de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 et la cible fixée pour 2020 n'a pas été atteinte. Cela s'explique par les retards de mise en œuvre d'un certain nombre de financements, causés pour la plupart par des facteurs externes indépendants de la volonté du GPE, tels que l'instabilité politique, les grèves d'enseignants et la COVID-19 en 2020. Pour l'indicateur relatif à la formation des enseignants et celui sur la réalisation de la part variable, tous les jalons ont été atteints jusqu'en 2019, mais la cible finale a été manquée. La cible concernant la formation des enseignants a été manquée dans une mesure importante à cause de la pandémie. La cible de l'indicateur de la réalisation de la part variable a été manquée parce que deux financements n'ont pas atteint un nombre suffisant de cibles fixées pour la part variable.

Les indicateurs d'alignement et d'harmonisation sont restés très inférieurs aux jalons fixés tout au long de la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020⁴⁶ et les cibles finales n'ont pas été atteintes en 2020. La mise en œuvre de la feuille de route pour l'alignement et la mise en place du fonds à effet multiplicateur ont permis de progresser dans une certaine mesure dans les domaines concernés, mais d'une façon générale, le GPE a très peu influencé le choix des modalités utilisées⁴⁷. Il faudra un soutien continu et de meilleures incitations pour encourager les pays à utiliser des modalités alignées et harmonisées lorsqu'ils préparent un financement.

Face à la COVID-19, le GPE a intensifié ses efforts de sensibilisation et d'échange de connaissances pour aider les pays à atténuer les effets de la pandémie et à renforcer la résilience des systèmes éducatifs. Un regain d'efforts est indispensable au regard de l'augmentation des financements nécessaires pour atteindre l'objectif de développement durable 4 et de la diminution attendue des financements nationaux ainsi que de l'aide à l'éducation (voir [annexe E](#)).

45. GPE, *Stratégie de suivi et d'évaluation* (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2017), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/strategie-de-suivi-et-devaluation-du-gpe-juillet-2017>.

46. Sauf en 2016, lorsque le jalon fixé a été atteint pour l'indicateur 30.

47. Universalia, *Évaluations au niveau des pays du GPE – Rapport de synthèse final, rapport final*, Vol. 1.



RÉFÉRENCES

- Afghanistan, Ministry of Education. *Education Sector Analysis*. Kabul: Ministry of Education, 2016.
- African Union, Global Partnership for Education, UNICEF, African Early Childhood Network, World Bank Group, and Global Citizen. *Call to Action Statement: Early Childhood Education for All*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2020. <https://www.globalpartnership.org/content/call-action-early-childhood-education>.
- 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.
- Department for International Development. *Global Partnership for Education, Education Sector Program Implementation Grant (ESPIG), Programme Completion Report—Zambia*. Department for International Development, Lusaka, 2019.
- Education Commission. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016. <https://report.educationcommission.org/downloads/>.
- GPE (Global Partnership for Education). "Board Decisions: Final." Meeting of the Board of Directors, December 10–12, 2019, Nairobi, Kenya. Global Partnership for Education, Washington, DC, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/board-decisions-december-2019>.
- . *Analysis of National Learning Assessment Systems: Manual*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/toolkit-analysis-national-learning-assessment-systems-anlas>.
- . *An Early Stage Review of Country Program Designs and Implementation Experiences with GPE's Variable Part Financing Mechanism (2015–2019)*. Global Partnership for Education. Accessed May 2020. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-05-review-of-design-and-implementation-experiences-of-gpe-variable-part-financing.pdf>.
- . "Building an Effective Partnership Rollout." Global Partnership for Education. Accessed April 2020. <https://www.globalpartnership.org/who-we-are/building-effective-partnerships>.
- . "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>.
- . *Gender Equality Policy and Strategy 2016–2020*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2016. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2016-06-gpe-gender-equality-policy-strategy.pdf>.
- . *GPE 2020: Improving Learning and Equity Through Stronger Education Systems*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2016. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-05-gpe-2020-strategic-plan.pdf>.
- . *GPE 2020 Theory of Change*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2017. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2020-theory-change>.
- . *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>.
- . *GPE in Action*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-10-02-gpe-in-action-brochure-en.pdf>.
- . "Grant Allocations Analysis." Board paper BOD/2019/16 DOC 07, Meeting of the Board of Directors, December 10–12, 2019, Nairobi, Kenya. <https://www.globalpartnership.org/content/grant-allocations-analysis-december-2019>.
- . *Grant Performance Report 2019*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/2019-grant-performance-report-december-2019>. Annexes available at: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019%20Grant%20Performance%20Report%20%28DOC%2013%29%20%2E2%80%93%20Annex.pdf>.
- . *Guidance Note on GPE Variable Part Financing: Education Sector Planning and Program Design in the Context of Results-Based Financing*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-03-gpe-guidance-note-variable-part.pdf>.
- . *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>.
- . *Guidelines for Education Sector Program Implementation Grants—ESPIG*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/global-partnership-education-program-implementation-grant-guidelines>.
- . *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>.
- . *List of GPE Partner Countries Affected by Fragility and Conflict*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2020. <https://www.globalpartnership.org/content/list-gpe-partner-countries-affected-fragility-and-conflict>.
- . *Monitoring and Evaluation Strategy*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2017. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-monitoring-and-evaluation-strategy-july-2017>.
- . *Operational Framework for Effective Support in Fragile and Conflict-Affected States*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2018. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-operational-framework-effective-support-fragile-and-conflict-affected-states>.
- . *Outcomes of the Education Data Solutions Roundtable (DRT)*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/outcomes-education-data-solutions-roundtable>.
- . *Portfolio Review 2017*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2018. <https://www.globalpartnership.org/content/2017-gpe-portfolio-review>.
- . *Portfolio Review 2018*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2018. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-annual-portfolio-review-2018-key-observations-december-2018>.
- . *Principles Towards Effective Local Education Groups*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/principles-toward-effective-local-education-groups>.
- . *Results Report 2019*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2019>.
- . *Review of Completion Reports for the Global Partnership for Education's Education Sector Program Implementation Grants, 2016–2018*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/review-completion-reports-gpes-implementation-grants-2016-2018>.

- . “Strengthening Early Childhood Care and Education.” Knowledge and Innovation Exchange (KIX) discussion paper, Global Partnership for Education, Washington, DC, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/strengthening-early-childhood-care-and-education-knowledge-and-innovation-exchange-kix-discussion-paper>.
- . “Tools for Local Education Groups—LEGs: LEG Self-assessment and Performance Feedback.” Draft for piloting. Global Partnership for Education, Washington, DC, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/leg-self-assessment-and-performance-feedback-tools>.
- . “Webinar: Improving EMIS Data on Inclusive Education to Effectively Monitor SDG 4.” Filmed October 31, 2019, in Washington, DC, at the Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/events/webinar-improving-emis-data-inclusive-education-effectively-monitor-sdg-4>.
- GPE (Global Partnership for Education) and UNICEF. *Better Early Learning and Development at Scale (BELDS)*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/better-early-learning-and-development-scale-belds-flyer>.
- IIEP-UNESCO (International Institute for Educational Planning), UNICEF (United Nations Children’s Fund), and GPE (Global Partnership for Education). *Mainstreaming Early Childhood Education into Education Sector Planning*. Course Reader for Module 1: *The Rationale for Investing in Pre-primary*. Paris: IIEP-UNESCO, New York: UNICEF, Washington, DC: GPE, 2019. <https://www.globalpartnership.org/content/rationale-investing-pre-primary>.
- IDA (International Development Association). *Project Appraisal Document on a Proposed Grant in the Amount of SDR 71.2 Million (US\$100 Million Equivalent) and a Proposed Grant from the Afghanistan Reconstruction Trust Fund in the Amount of US\$100 Million and a Proposed Grant from the Global Partnership for Education in the Amount of US\$98 Million to the Islamic Republic of Afghanistan for the EQRA Project*. Washington, DC: World Bank, 2018. <http://documents.worldbank.org/curated/en/835181538364643803/pdf/Afghanistan-Eqra-project-appraisal-document-pad-PI59378-09112018.pdf>.
- McConnell, C., D. Doury, and I. Borisova. “Online Course on Early Childhood Education Planning Draws Enthusiastic Global Participation.” *Education for All blog*. Global Partnership for Education, January 23, 2020. <https://www.globalpartnership.org/blog/online-course-early-childhood-education-planning-draws-enthusiastic-global-participation>.
- Miningou, E. W. “Quality Education and the Efficiency of Public Expenditure: A Cross-Country Comparative Analysis.” Policy Research Working Paper Series 9077, World Bank, Washington DC, 2019. <https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/9077.html>.
- Psaki, S., K. McCarthy, and B. Mensch. “Measuring Gender Equality in Education: Lessons from 43 Countries.” *Population and Development Review* 44, no. 1 (March 2018): 117–42. https://knowledgecommons.popcouncil.org/departments_sbsr-pgy/485/.
- Sherif, Y., A. Albright, and K. Miwa. “Our Joint Pledge to Increase Financing and Coordination and Improve Education for Refugees.” *World Education Blog*. GEM Report, UNESCO, December 16, 2019. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2019/12/16/our-joint-pledge-to-increase-financing-and-coordination-and-improve-education-for-refugees/>.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). “The Use of UIS Data and Education Management Information Systems to Monitor Inclusive Education.” Information Paper 60, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2016. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip60-use-of-uis-data-and-emis-to-monitor-inclusive-education.pdf>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). *Accountability in Education: Meeting Our Commitments*. Global Education Monitoring Report 2017/18. Paris: UNESCO, 2017. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2017/accountability-education>.
- . *Gender Review: Creating Sustainable Futures for All*. Global Education Monitoring Report, 2016. Paris: UNESCO, 2016.
- UNICEF. *Appui au relèvement du système éducatif en République Centrafricaine*. New York: UNICEF, 2019.
- Universalia. *Evaluation of the GPE’s Support to Sector Plan Development: Including through Education Sector Plan Development Grants (ESPDG) in the Context of GPE 2020*. Final Desk Study Report. Montreal: Universalia, 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-05-28-gpe-evaluation-gpe-support-sector-plan-development.pdf>.
- . *Evaluation of the GPE’s Support to Sector Plan Development: Including through Education Sector Plan Development Grants (ESPDG) in the Context of GPE 2020*. Multi-year Evaluation Report. Montreal: Universalia, forthcoming.
- . *GPE Country-Level Evaluations—Final Synthesis Report*. Montreal: Universalia, <https://www.globalpartnership.org/content/country-level-evaluations-final-synthesis-report-volume-1>.
- . *Summative Evaluation of GPE’s Country-level Support to Education: Senegal*. Final report. Montreal: Universalia, 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-08-summative-evaluation-gpe-country-level-support-education-for-senegal-august-2019.pdf>.
- . *Summative GPE Country Program Evaluation: Rwanda*. Final evaluation report. Montreal: Universalia, 2019. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-07-summative-gpe-country-program-evaluation-rwanda.pdf>.
- World Bank. *Emergency Project Paper on a Proposed Grant in the Amount of USD 41.7 Million to the Government of Mali for an Emergency Education for All Project*. Washington, DC: World Bank, 2013.
- . *Implementation Completion and Results Report on a Credit in the Amount of SDR 33.5 Million (US\$50.0 Million Equivalent) to the Federal Democratic Republic of Ethiopia for the First Phase of the General Education Quality Improvement Program (GEQIP I)*. Washington, DC: World Bank, 2014.
- . *Implementation Completion and Results Report (TF-17490) on a Global Partnership for Education Grant in the Amount of US\$38.5 million to the Royal Government of Cambodia for the Cambodia Global Partnership for Education Second Education Support Project (PI44715)*. Washington, DC: World Bank, 2018.
- . *Implementation Completion and Results Report (TF-91947) on a Grant in the Amount of SDR 49.4 Million (US\$76.1 Million Equivalent) to the Republic of Benin for a Education for All—Fast Track Initiative Program (PI10576)*. Washington, DC: World Bank, 2012.
- . *Implementation Completion and Results Report TF 14414 on a Grant in the Amount of US\$41.7 Million to the Republic of Mali for the Mali Emergency Education for All Project (PI23503)*. Washington, DC: World Bank, 2018.
- . *Implementation Completion and Results Report TF 16842 and TF 16846 on a Grant in the Amount of US\$42.3 Million to the Government of Benin for the Benin Global Partnership For Education Program*. Washington, DC: World Bank, 2019.
- . *Implementation Completion and Results Report (TF-92097) on a Grant in the Amount of US\$57.4 Million to the Kingdom of Cambodia for an Education for All—Fast Track Initiative Education Sector Support Scale-up Action Program*. Washington, DC: World Bank, 2013.
- . *Implementation Status & Results Report for Education Sector Support Program (PI25127) to the Republic of Mozambique, Seq. No. 18*. Washington, DC: World Bank, 2019.
- . *Implementation Status & Results Report for Ethiopia General Education Quality Improvement Project II (PI29828), Seq. No. 12*. Washington, DC: World Bank, 2019.

——. *Implementation Status & Result Report for Kenya GPE Primary Education Development Project (P146797), Seq. No. 8.* Washington, DC: World Bank, 2018.

——. *Project Appraisal Document on a Proposed Grant in the Amount of SDR 71.2 Million (US\$100 Million Equivalent) and a Proposed Grant from the Afghanistan Reconstruction Trust Fund in the Amount of US\$100 Million and a Proposed Grant from the Global Partnership for Education in the Amount of US\$98 Million to the Islamic Republic of Afghanistan for the EQRA Project.* Washington, DC: World Bank, 2018.

——. *Project Appraisal Document on a Global Partnership for Education Fund Grant in the Amount of US\$88.4 Million to the Republic of Kenya for a Primary Education Development Project.* Washington, DC: World Bank, 2015.

Zimbabwe, Ministry of Primary and Secondary Education. *Global Partnership For Education Support Programme.* Harare, 2016.
https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/programme_document_gpe_submission_for_2nd_grant_august_2016_zimbabwe.pdf.

ANNEXES

ANNEXE A

INDICATEURS DU RAPPORT SUR LES RÉSULTATS 2020 DU GPE¹

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 partenaires (PP) affichant une amélioration des acquis scolaires (éducation de base)	UNICEF, autres ²	Rapports en 2018 et 2020	Total ³ :	65 %	s.o. ⁴	s.o.	68 %	s.o.	70 % ⁵		
				PPFC ⁷ :	50 %	s.o.	s.o.	– ⁶	s.o.	–	
Période de référence = années civiles 2000–2015 N = 20 PP (4 PPFC) 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 ⁸	UNICEF	Rapports en 2018 et 2020	Total :	66 %	s.o.	s.o.	70 %	s.o.	74 %		
				PPFC :	62 %	s.o.	s.o.	–	s.o.	–	
			Filles :	68 %	s.o.	s.o.	71 %	s.o.	75 %		
				–	s.o.	s.o.	–	s.o.	–		
Période de référence = années civiles 2011–2014 N = 22 PP											

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
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, 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 millions¹⁰	18,5 millions	22,2 millions	
			PPFC :	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 PP (24 PPFC)									

- Dans ce tableau, les indicateurs clés sont indiqués par une ligne verticale colorée dans la colonne de gauche.
- Notamment des évaluations internationales, régionales et nationales.
- Dans ce tableau, le terme « total » désigne les données relatives à l'ensemble des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles.
- Dans ce tableau, l'abréviation « s.o. » signifie « sans objet ».
- Les cibles pour 2020 (à la fois pour l'ensemble et pour les PPFC) ont été révisées sur la base d'un nouvel échantillon de référence, qui comprend 20 PP (dont quatre PPFC).
- Dans ce tableau, le signe « – » signifie que les données sont insuffisantes pour être publiées.
- Pays touchés par la fragilité et les conflits.
- L'expression « enfants de moins de cinq ans » désigne les enfants âgés de 36 à 59 mois.
- Au départ, l'indicateur 2 pour les PPFC prévoyait un jalon pour 2018 et une cible pour 2020, mais les données disponibles n'étaient pas suffisantes pour les calculer.
- Dans ce tableau, les valeurs en gras représentent les valeurs réelles, tandis que les valeurs sans gras représentent des jalons ou des cibles.

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 %	74,8 %	76,0 %	77,1 %	78,3 %			
					73,2 %	76,1 %	76,7 %	74,7 %	75,7 %			
			PPFC :	68,1 %	69,3 %	70,6 %	71,9 %	73,3 %	74,6 %			
					68,5 %	68,3 %	69,8 %	68,4 %	69,4 %			
			Filles :	70,1 %	71,1 %	72,3 %	73,5 %	74,7 %	75,9 %			
					70,8 %	73,9 %	74,5 %	73,1 %	74,4 %			
			(b) Premier cycle du secondaire :									
			Total :	47,9 %	48,6 %	49,5 %	50,3 %	51,2 %	52,1 %			
					49,5 %	50,2 %	51,6 %	52,0 %	53,0 %			
			PPFC :	41,1 %	41,9 %	42,7 %	43,6 %	44,5 %	45,4 %			
					42,7 %	42,8 %	45,5 %	45,2 %	45,6 %			
Filles :	45,7 %	46,9 %	48,1 %	49,3 %	50,6 %	51,8 %						
		47,0 %	47,9 %	49,6 %	50,1 %	51,1 %						
Période de référence = année civile 2013 N = 61 PP (28 PPFC)												
5. Proportion de PP 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 %	65 %	66 %	68 %	69 %			
					64 %	66 %	67 %	69 %	69 %			
			PPFC :	54 %	54 %	55 %	57 %	59 %	61 %			
					57 %	57 %	57 %	64 %	61 %			
			(b) Premier cycle du secondaire									
			Total :	49 %	52 %	56 %	59 %	62 %	66 %			
					54 %	51 %	54 %	54 %	56 %			
			PPFC :	36 %	32 %	38 %	43 %	48 %	54 %			
					34 %	39 %	43 %	46 %	43 %			
			Période de référence = année civile 2013 N = 61 PP (28 PPFC)									
			6. Taux brut de scolarisation préscolaire	ISU	Tous les ans [avec un décalage de deux ans]	Total :	28,2 %	29,0 %	29,8 %	30,6 %	31,4 %	32,2 %
		28,1 %				37,2 %	37,9 %	41,1 %	40,9 %			
PPFC :	22,6 %	23,3 %				24,0 %	24,6 %	25,3 %	26,0 %			
		22,1 %				35,5 %	35,1 %	37,0 %	38,4 %			
Filles :	27,5 %	28,3 %				29,1 %	29,9 %	30,8 %	31,6 %			
		27,5 %				36,7 %	37,3 %	40,3 %	40,1 %			
Période de référence = année civile 2013 N = 61 PP (28 PPFC)												

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				
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) Enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire :									
			Total :	20,3 %	19,6 %	19,0 %	18,3 %	17,7 %	17,0 %			
					19,8 %	19,4 %	19,4 %	19,2 %	18,1 %			
			PPFC :	25,8 %	25,0 %	24,2 %	23,4 %	22,5 %	21,7 %			
					25,0 %	25,9 %	23,7 %	23,6 %	22,1 %			
			Filles :	22,7 %	21,9 %	21,1 %	20,2 %	19,4 %	18,6 %			
					22,3 %	22,0 %	21,7 %	21,7 %	20,5 %			
			(b) Enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire :									
			Total :	33,4 %	32,7 %	32,0 %	31,3 %	30,6 %	29,9 %			
					32,4 %	32,9 %	31,8 %	30,4 %	30,8 %			
			PPFC :	38,4 %	37,2 %	36,0 %	34,8 %	33,6 %	32,4 %			
					36,6 %	40,8 %	37,6 %	33,4 %	34,0 %			
			Filles :	35,3 %	34,3 %	33,3 %	32,2 %	31,2 %	30,2 %			
		34,2 %	34,1 %	33,9 %	32,0 %	31,8 %						
Période de référence = année civile 2013 N = 61 PP (28 PPFC)												
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	1,25	1,24	1,23	1,22			
					1,28	1,30	1,27	1,29	1,30			
			PPFC :	1,34	1,33	1,32	1,31	1,30	1,29			
					1,37	1,40	1,40	1,40	1,43			
			(b) Premier cycle du secondaire :									
			Total :	1,12	1,10	1,09	1,07	1,05	1,04			
					1,11	1,08	1,14	1,11	1,07			
			PPFC :	1,19	1,17	1,15	1,14	1,12	1,10			
					1,19	1,14	1,16	1,13	1,14			
			Période de référence = année civile 2013 N = 61 PP (28 PPFC)									
			9. Indice d'équité	UNICEF	Tous les ans	Total :	32 %	24 %	36 %	38 %	40 %	42 %
								37 %	42 %	46 %	51 %	53 %
PPFC :	33 %	15 %				37 %	39 %	41 %	43 %			
		37 %				41 %	48 %	52 %	56 %			
Période de référence = années civiles 2010-2014 N = 59 PP (27 PPFC)												

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 pays partenaires 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	PP, Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	78 % (a - 24 % ; b - 53 %)	76 %	83 %	85 %	88 %	90 %
			PPFC :	77 % (a - 32 % ; b - 45 %)	74 %	81 %	82 %	84 %	86 %
			Période de référence = année civile 2015 N = 49 PP (22 PPFC)					79 %	65 %
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 pays partenaire	PP, Secrétariat du GPE	Rapports en 2018 et 2020	Total :	29 %	s.o.	s.o.	38 %	s.o.	48 %
			PPFC :	18 % ¹¹	s.o.	s.o.	-	s.o.	-
			Période de référence = années civiles 2010-2014 N = 21 PP (11 PPFC) ¹²					63 %	53 %
12. Proportion de PP 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 %
			PPFC :	13 %	13 %	17 %	17 %	21 %	21 %
			Période de référence = année civile 2013 N=55 PP (24 PPFC)					29 %	24 %
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 pays partenaire	PP, Secrétariat du GPE	Rapports en 2018 et 2020	Total :	26 %	s.o.	s.o.	32 %	s.o.	42 %
			PPFC :	17 %	s.o.	s.o.	-	s.o.	-
			Période de référence = année civile 2013 N = 55 PP (24 PPFC)					13 %	15 %
14. Proportion de pays partenaires 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 %
			PPFC :	32 %	32 %	39 %	43 %	46 %	54 %
			Période de référence = années civiles 2012-2013 N = 61 PP (28 PPFC)					43 %	30 %
15. Proportion de pays partenaires dont le système d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base répond à des normes de qualité	ISU, UNESCO, Banque mondiale, PP	Rapports en 2018 et 2020	Total :	32 %	s.o.	s.o.	38 %	s.o.	47 %
			PPFC :	21 %	s.o.	s.o.	29 %	s.o.	36 %
			Période de référence = années civiles 2011-2015 N = 60 PP (28 PPFC)					39 %	21 %

11. La valeur révisée est 25 %.

12. La valeur de N révisée pour les PPFC est 12.

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										
16.a	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	Rapports en 2018 et 2020	Total :	58 % des PSE/PTE répondaient au moins au nombre minimum de normes de qualité	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PSE :	56 % des PSE répondaient au moins à 5 normes de qualité sur 7	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PTE :	67 % des PTE répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				Période de référence = années civiles 2014-2015 N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)						
16.b	Proportion de PSE/PTE assortis d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité	Secrétariat du GPE	Rapports en 2018 et 2020	Total :	58 % des PSE/PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PSE :	50 % des PSE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PTE :	100 % des PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				Période de référence = années civiles 2014-2015 N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)						
16.c	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	Rapports en 2018 et 2020	Total :	68 % des PSE/PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PSE :	63 % des PSE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PTE :	100 % des PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				Baseline = CY2014-2015 N = 19 sector plans (16 ESPs and 3 TEPs)						
16.d	Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'amélioration de l'efficacité répondant à des normes de qualité	Secrétariat du GPE	Rapports en 2018 et 2020	Total :	53 % des PSE/PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PSE :	50 % des PSE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	s.o.	100 %
				PTE :	67 % des PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	s.o.	s.o.	95 %	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										
17.	Proportion de pays partenaires 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.¹³	100 %	100 %		
Période de référence = exercice 2015 N = 1 requête ESPIG identifiée comme présentant un déficit de données au regard d'indicateurs majeurs										

13. Les trois pays qui ont soumis une requête d'ESPIG ont publié des données au niveau national, c'est pourquoi aucun d'entre eux n'a élaboré de stratégie en matière de données.

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

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence	Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020	
(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 %	71 %	88 %
			PPFC :	25 % des JSR répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	38 %	51 %	64 %	77 %	90 %
				36 %	18 %	38 %	75 %	80 %	
Période de référence = année civile 2015 N = 35 JSR (dont 20 dans des PPFC)									

(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 Groupes locaux des partenaires de l'éducation 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 %)	64 % (a. 89 % ; b. 66 %)	66 % (a. 94 % ; b. 68 %)
			PPFC :	55 % (a - 77 % ; b - 58 %)	s.o.	59 %	63 %	66 %	70 %
						61 %	65 % (a. 91 % ; b. 65 %)	67 % (a. 94 % ; b. 67 %)	69 % (a. 97 % ; b. 69 %)
Période de référence = exercice 2016 N = 61 GLPE (dont 28 dans des PPFC)									

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 soutenant les SIGE/systèmes d'évaluation des acquis scolaires	Secrétariat du GPE, Agents partenaires	Rapports en 2018 et 2020	Total :	38 %	s.o.	s.o.	50 %	s.o.	60 %
						94 %		89 %	
			PPFC :	34 %	s.o.	s.o.	43 %	s.o.	51 %
						100 %		83 %	
Période de référence = exercice 2015 N = 53 ESPIG en cours à la fin de l'exercice 2015 (dont 29 dans des PPFC)									

(b) : Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les systèmes d'éducatifs 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 %	86 %	90 %
						114 %	91 %	107 %	108 %
			PPFC :	71 %	s.o.	76 %	81 %	85 %	90 %
						118 %	106 %	99 %	81 %
Période de référence = exercice 2016 N = 13 ESPIG (dont 9 dans des PPFC)									
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 %	96 %	77 %
			PPFC :	83 %	s.o.	85 %	87 %	88 %	90 %
						90 %	91 %	99 %	76 %
Période de référence = exercice 2016 N = 30 ESPIG (dont 17 dans des PPFC)									

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'efficience et de l'apprentissage

Indicateur	Source des données	Périodicité	Base de référence		Jalon 2016	Jalon 2017	Jalon 2018	Jalon 2019	Cible 2020	
(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 %	80 %	
						76 %	89 %	81 %	78 %	
			PPFC :	71 %	s.o.	73 %	76 %	78 %	80 %	
					71 %	85 %	91 %	46 %		
				Période de référence = exercice 2016 N = 25 ESPIG (dont 17 dans des PPFC)						
(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 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) s.o. (b) s.o. ¹⁴	(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 %	(a) 100 % (b) 100 %	(a) 100 % (b) 67 %	
			PPFC :	(a) s.o. (b) s.o.	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %	(a) 90 % (b) 90 %
					(a) 100 % (b) s.o.	(a) 100 % (b) s.o.	(a) 100 % (b) 100 %	(a) 100 % (b) 100 %	(a) 100 % (b) 75 %	
				Période de référence = exercice 2015 N = a) 3 requêtes d'ESPIG ; b) 0 ESPIG en cours assorti de ces 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 partenaire	Tous les ans	Total :	80 %	s.o.	82 %	83 %	84 %	85 %	
						79 %	89 %	86 %	81 %	
			PPFC :	77 %	s.o.	79 %	80 %	82 %	83 %	
					85 %	94 %	82 %	69 %		
				Période de référence = exercice 2016 N = 54 ESPIG en cours à la fin de l'exercice (dont 29 ¹⁵ dans des PPFC)						

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

15. La valeur révisée est 31.

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) : Encourager 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 de dollars	6,4 millions de dollars	8,5 millions de dollars	11,3 millions de dollars	s.o.	s.o.	
				6,4 millions de dollars	10 millions de dollars	12,4 millions de dollars			
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 %	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	CAD-OCDE	Tous les ans	48 % (a – 38 % ; b – 10 %)	s.o.	50 %	52 %	54 %	56 %	
					62 %	48 %	76 %	71 %	
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. 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 %	36 %	44 %
			PPFC :	27 % des ESPIG respectent au moins 7 critères d'alignement sur 10	29 %	31 %	34 %	37 %	38 %
				26 %	24 %	24 %	26 %	32 %	
Période de référence = exercice 2015 N = 68 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice 2015 (dont 37 dans des PPFC)									
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 %	31 %	36 %
			PPFC :	32 % des ESPIG dans les PPFC 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 %	30 %	20 %	
Période de référence = exercice 2015 N = 68 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice 2015 (dont 37 dans des PPFC)									
(c) : Soutenir des financements nationaux accrus, efficaces et équitables pour l'éducation par un effort de sensibilisation au niveau transnational, une responsabilité mutuelle et un appui à des mécanismes transparents de suivi et d'établissement de rapports									
31. Proportion de missions dans les pays portant sur les questions de financement national	Secrétariat du GPE	Tous les ans	Total :	47 %	51 %	54 %	58 %	61 %	65 %
					70 %	70 %	83 %	96 %	92 %
			PPFC :	62 %	65 %	65 %	65 %	65 %	65 %
				81 %	76 %	86 %	98 %	100 %	
Période de référence = exercice 2015 N = 57 missions (dont 34 auprès de PPFC)									

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 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							
			PP :	S.O.	S.O.	65 %	70 %	75 %	80 %	
						65 %	n/r ¹⁶	n/r	n/r	
			Autres partenaires :	S.O.	S.O.	65 %	70 %	75 %	80 %	
						63 %	n/r	n/r	n/r	
			Répondants dans les PPFC							
			PP :	S.O.	S.O.	65 %	70 %	75 %	80 %	
						58 %	n/r	n/r	n/r	
			Autres partenaires :	S.O.	S.O.	65 %	70 %	75 %	80 %	
						55 %	n/r	n/r	n/r	
Période de référence = exercice 2016 N = 70 répondants dans 28 PP (dont 40 dans 16 PPFC)										
(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 ¹⁷	21	37	50	64		
				13	36	69	78	100		
				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 ¹⁸	S.O.	26	38	51	65		
					26	57	75	126		
				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 %	100 %	100 %		
				Période de référence = exercice 2016						
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 %	48 %	48 %		
				Période de référence = exercice 2015 N = 2 254,74 semaines de travail au total						
(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 %	100 %	100 %		
				Période de référence = exercice 2015 N = 1 rapport de résultats et 1 rapport d'évaluation						

16. Veuillez noter que « n/r » signifie « non rapporté ».

17. 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).

18. La valeur révisée est 14.

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 2015-2016 en raison de la disponibilité de nouvelles données : 1, 9, 10, 20, 21, 22, 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, en 2015, pour chaque indicateur. Les indicateurs 3 et 26 ont, pour leur part, été calculés sur la base des ressources octroyées par les bailleurs de fonds et des financements alloués pour la période 2016-2018 (conformément à la reconstitution des ressources du GPE pour la période 2015-2018). Compte tenu des nouveaux financements et des nouvelles modalités d'allocation de financements au titre du nouveau cycle de reconstitution (2018-2020), il n'était pas possible de calculer des jalons ou des cibles comparables pour la période 2019-2020.
- › **3. PÉRIODICITÉ** : Selon leur nature, les données sur la base desquelles repose chaque indicateur peuvent être établies sur la base de l'année civile ou de l'exercice budgétaire du Secrétariat du GPE (juillet à juin). Le cadre de résultats précise la période utilisée pour chaque indicateur.
- › **4. SOURCES DES DONNÉES** : Ces sources varient ; le cadre de résultats utilise les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de l'UNICEF et d'autres partenaires, en plus des données produites par le Secrétariat du GPE .
- › **5. UNITÉS D'ANALYSE** : Les indicateurs sont établis à l'aide de différentes unités d'analyse – par exemple, les enfants, les pays partenaires, les financements, les bailleurs de fonds, les rapports techniques, etc.
- › **6. ÉCHANTILLON** : Lorsque les pays partenaires sont l'unité d'analyse considérée, l'échantillon est généralement constitué par des pays qui faisaient partie de cette catégorie au cours de l'année de référence, c'est-à-dire 2015 (61 pays). Lorsque l'unité d'analyse est un financement (indicateurs 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29 et 30), un plan de l'éducation, une revue sectorielle conjointe, un Groupe local des partenaires de l'éducation ou une mission (respectivement, indicateurs 16, 18, 19 et 31), tous les financements en cours lors de l'exercice ou de l'année 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 partenaires sont l'unité d'analyse, les données sont présentées séparément pour les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC). Lorsque les enfants sont l'unité d'analyse, les données sont ventilées par genre.
- › **10. PPFC** : Bien que le GPE révise la liste des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits 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 PPFC de 2020 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, l'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 sont identifiés par une ligne verticale sur leur gauche dans les tableaux des données du cadre de résultats présentés à l'[annexe A](#).



› **12. RÉSULTATS** : Il y a trois catégories de résultats globaux pour chaque indicateur : atteint, partiellement atteint et non atteint. Lorsqu'un indicateur a des jalons différents selon les cycles d'éducation, les jalons de l'indicateur sont représentés comme étant partiellement atteints si les jalons ont été atteints pour le primaire, mais ne l'ont pas été pour le premier cycle du secondaire. Les jalons de l'indicateur sont représentés comme étant non atteints si les jalons ont été atteints pour le premier cycle du secondaire, mais ne l'ont pas été pour le primaire. 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, PPFC et/ou filles) 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 en 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, les

méthodes d'imputation sont révisées et 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 pays partenaires en 2015 peuvent être différentes de celles communiquées en 2017, à mesure que des données plus fiables deviennent disponibles pour 2015. Les données actualisées qui ont été publiées pour 2020 sont utilisées dans le texte et les graphiques de tout le présent rapport sur les résultats. 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).

› **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 PARTENAIRES DU GPE EN JUIN 2021

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

PETITS ÉTATS INSULAIRES OU ENCLAVÉS EN DÉVELOPPEMENT : Bhoutan ; Cabo Verde ; Dominique ; Grenade ; Guyana ; Îles Marshall ; Îles Salomon ; Kiribati ; Lesotho ; Maldives ; Micronésie ; Samoa ; Sao -Tomé-et-Principe ; Sainte-Lucie ; Saint-Vincent-et-les-Grenadines ; Tonga ; Tuvalu ; Vanuatu.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Bangladesh ; Bénin ; Cambodge ; Cameroun ; Comores ; Côte d'Ivoire ; Djibouti ; Ghana ; Honduras ; Kenya ; Mauritanie ; Moldova ; Mongolie ; Myanmar ; Népal ; Nicaragua ; Nigéria ; Ouzbékistan ; Pakistan ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; République du Congo ; République kirghize ; RDP lao ; Sénégal ; Tanzanie ; Timor-Leste ; Viet Nam ; Zambie ; Zimbabwe.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE SUPÉRIEURE (QUI NE SONT PLUS ADMISSIBLES À UN FINANCEMENT DU GPE) : Albanie ; Géorgie.

Pays pouvant adhérer au GPE

PAYS À FAIBLE REVENU : Syrie.

PETITS ÉTATS INSULAIRES OU ENCLAVÉS EN DÉVELOPPEMENT : Eswatini.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE : Bolivie ; Cisjordanie et bande de Gaza ; Égypte ; El Salvador ; Inde ; Maroc ; Philippines ; Sri Lanka ; Tunisie ; Ukraine.

PAYS À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE SUPÉRIEURE : Arménie ; Guatemala ; Indonésie.

Liste des PFFC inclus dans les échantillons des rapports sur les résultats de 2016 à 2019

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).

Tableau C.1.

PPFC 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
Soudan du Sud
Tchad
Timor-Leste
Togo
Yémen
Zimbabwe

Note : Sur les 61 pays partenaires du cadre de résultats. Applicable pour les indicateurs 1 à 17 et 31.

Tableau C.2.

PPFC du GPE, exercice 2020

Afghanistan
Burkina Faso
Burundi
Cameroun
Comores
Érythrée
Gambie
Guinée-Bissau
Haïti
Kenya
Libéria
Mali
Niger
Nigéria
Ouganda
Pakistan
Papouasie-Nouvelle-Guinée
République centrafricaine
République démocratique du Congo
République du Congo
Rwanda
Somalie
Soudan
Soudan du Sud
Tchad
Timor-Leste
Yémen
Zimbabwe

Note : Sur les 61 pays partenaires du cadre de résultats. Applicable aux indicateurs 18 à 25, 29 et 30.

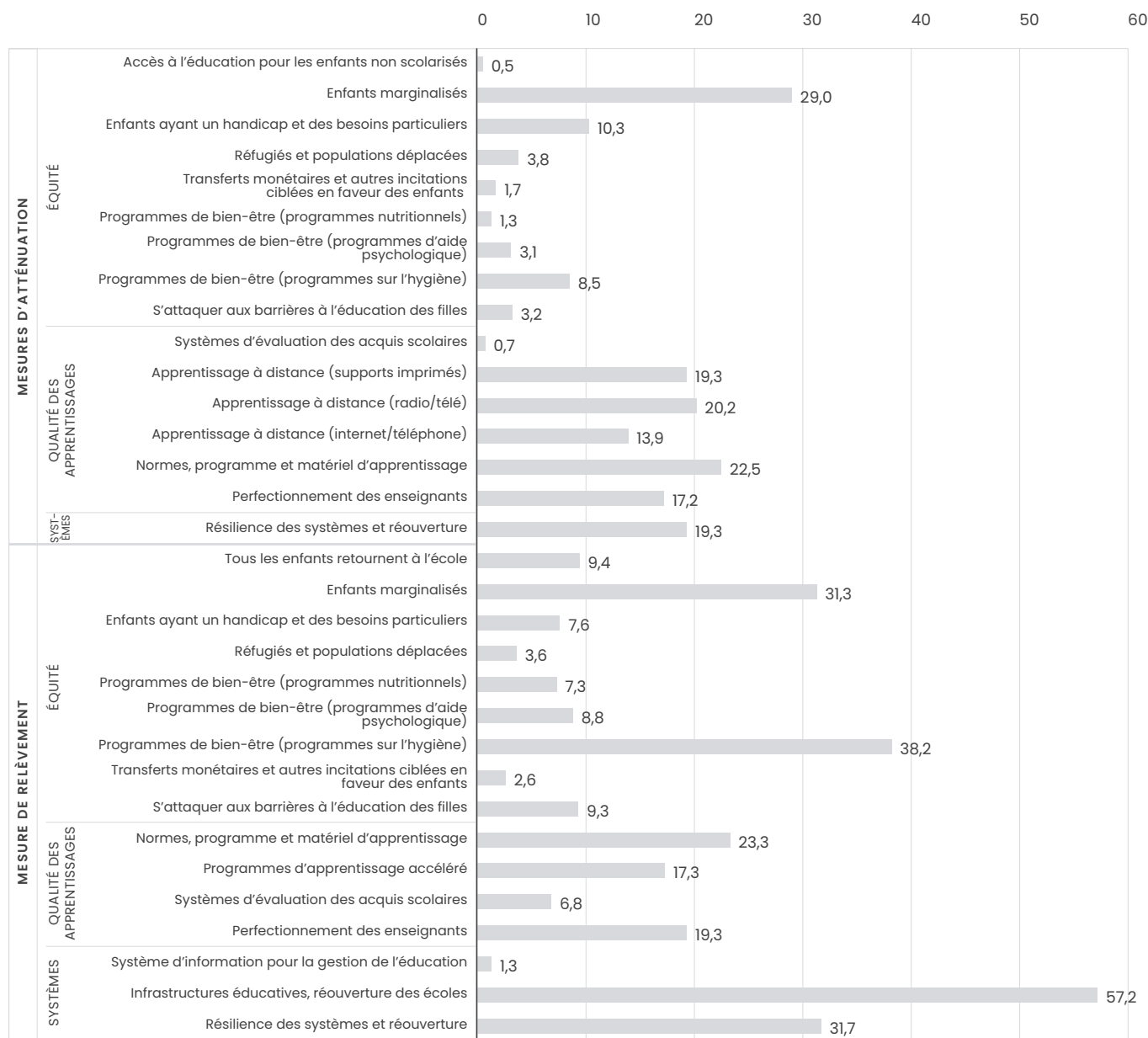
La seconde est une liste de pays qui ont recensé plus de 1 000 décès causés par des combats (incluant les victimes civiles et militaires) au cours des dix années précédentes, ou plus de 200 décès causés par des combats au cours de l'une ou l'autre des trois années précédentes selon la base de données du programme PRIO d'Uppsala sur les données relatives aux conflits (UNESCO [2017], *Global Education Monitoring Report*, p. 427). La liste de 2020 se base sur la liste de la Banque mondiale pour l'exercice 2020 et sur le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de l'UNESCO 2019. 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.

ANNEXE D

ALLOCATIONS THÉMATIQUES DES FINANCEMENTS ACCÉLÉRÉS COVID-19

FIGURE D. 1.

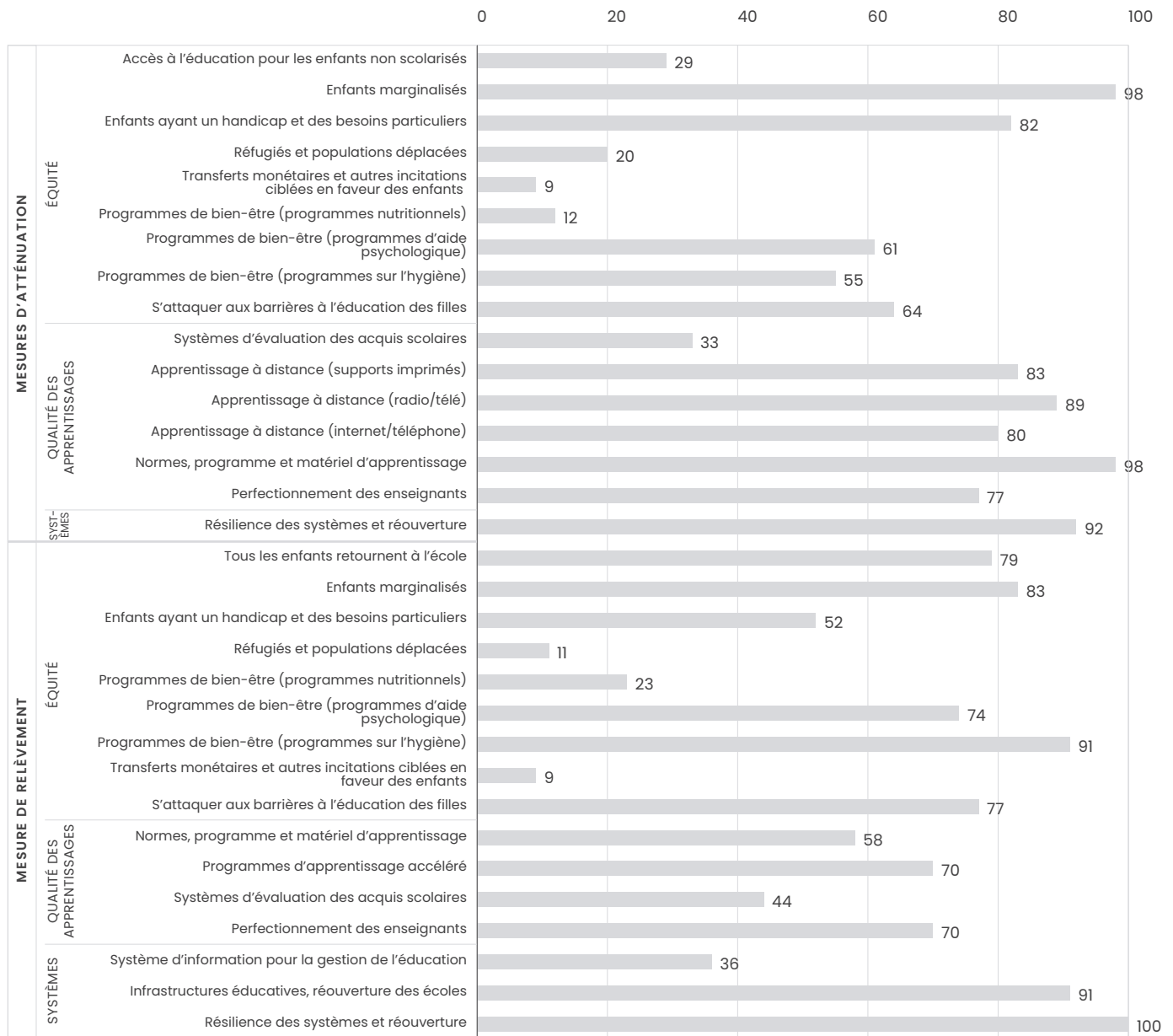
MONTANT ALLOUÉ (EN MILLIONS DE DOLLARS) À CHAQUE DOMAINE THÉMATIQUE POUR L'ENSEMBLE DES 66 FINANCEMENTS ACCÉLÉRÉS COVID-19



Source : Secrétariat du GPE.

FIGURE D.2.

PROPORTION DE FINANCEMENTS ACCÉLÉRÉS À L'APPUI DE CHAQUE DOMAINE THÉMATIQUE



Source : Secrétariat du GPE.

ANNEXE E

RÉPERCUSSIONS DE LA COVID-19 SUR L'ÉDUCATION ET RIPOSTE DU GPE, PAR THÈME

Le GPE s'est employé à soutenir les systèmes éducatifs des pays partenaires face à la COVID-19. La présente annexe fournit un aperçu des effets de la pandémie sur les principaux domaines thématiques. Elle analyse également un certain nombre des mesures prises par le partenariat pour atténuer les effets de la pandémie et favoriser la reprise.

DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ÉQUITABLES

Résultats d'apprentissage

En décembre 2020, les écoles étaient fermées dans la moitié environ des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) et dans un tiers des pays non touchés. Les fermetures d'écoles provoquées par la pandémie de COVID-19 pourraient aboutir à une perte significative des apprentissages. La Banque mondiale estime qu'en raison de la pandémie, 72 millions d'enfants supplémentaires en âge de fréquenter le primaire dans le monde pourraient devenir des « pauvres en apprentissages »¹. Le taux de pauvreté des apprentissages pourrait augmenter de 10 points et passer de 53 à 63 % dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. La pandémie pourrait entraver la capacité des pays partenaires à atteindre les objectifs de l'ODD 4 et il est indispensable que les pays mettent en œuvre des politiques de relance solides pour accélérer les progrès dans la qualité des apprentissages.

Pour contribuer à atténuer les conséquences de la pandémie sur les apprentissages et assurer une reprise forte, les financements accélérés COVID-19 du GPE appuient les activités d'apprentissage dans les pays partenaires. Au total, 170 millions de dollars américains (soit 38 % des financements approuvés) ont été consacrés aux activités d'apprentissage. Ces financements appuient des activités diverses, notamment les programmes scolaires et les matériels d'apprentissage (45,9 millions de dollars), l'apprentissage à distance (53,4 millions de dollars), le perfectionnement des enseignants (36,5 millions de dollars) et l'apprentissage accéléré (17,3 millions de dollars).

Pour assurer aux enfants un apprentissage continu lors des fermetures d'établissements, tous les pays disposant de financements accélérés COVID-19 (à une exception près) appuient les activités d'apprentissage à distance². Les trois quarts (74 %) du montant seront utilisés pour dispenser un apprentissage à distance à l'aide de supports imprimés, de la radio et/ou de la télévision. Les pays qui ont prévu de dispenser un apprentissage à distance nécessitant un équipement (ordinateur, tablette, téléphone, radio ou télévision) prennent diverses mesures pour garantir que l'enseignement parvienne aux groupes ciblés ayant des niveaux de connectivité et d'accès à l'électricité différents. En fait, 91 % des financements (60 sur 66) conjuguent plus de deux modalités d'apprentissage à distance, pour répondre aux besoins des enfants vulnérables dont l'accès à l'électricité et la connectivité internet sont limités. En Sierra Leone, par exemple, outre la diffusion de contenus éducatifs à la radio ou à la télévision, le financement assure la fourniture de fiches pédagogiques imprimées aux élèves des communautés les plus vulnérables dépourvues d'accès à la radio ou à la télévision. Ce programme d'apprentissage à distance a débuté une semaine après la fermeture des écoles et avait déjà touché environ 1,5 million d'enfants en octobre 2020³.

Évaluations des acquis scolaires

Lorsque la pandémie a imposé la fermeture des établissements scolaires, les pays ont dû adapter sans tarder leurs exercices d'évaluation prévus et à venir, qu'il s'agisse d'examens publics, d'évaluations à grande échelle ou d'évaluations des pratiques en salle de classe. Concernant les examens publics, les pays partenaires ont choisi de les maintenir comme prévu (p. ex., Érythrée, Kenya, Lesotho), de les annuler (p. ex., Comores, Gambie, Ouganda), de les différer (p. ex., Bangladesh, Burkina Faso, Mongolie) ou de les passer en ligne ou sous d'autres modes (p. ex., Cambodge, Ouzbékistan, Sénégal). Les fermetures d'écoles ont également imposé des changements dans les pratiques d'évaluation formative au niveau de la classe. Dans certains cas, les enseignants des pays partenaires ont réalisé des évaluations en direct durant des cours virtuels à l'aide de la télévision, de la radio et de

1. Azevedo, J. P. « How could COVID-19 hinder progress with Learning Poverty? Some initial simulations ». *Education for Global Development* (blog), Banque mondiale, 15 décembre 2020, Washington. <https://blogs.worldbank.org/education/how-could-covid-19-hinder-progress-learning-poverty-some-initial-simulations>.

2. En Afghanistan, l'apprentissage à distance est soutenu par un financement du Fonds Éducation sans délai.

3. Riposte à la COVID-19 sous forme de financement accéléré de la Banque mondiale et du ministère de l'Éducation de Sierra Leone : première enquête semestrielle de suivi de la mise en œuvre (Washington : Banque mondiale, 2021).



plateformes électroniques. Dans d'autres cas, ils évaluent les acquis de leurs élèves en mode asynchrone, par le biais de tâches et de questionnaires échangés au moyen d'outils en ligne, d'applications de messagerie telles que WhatsApp et de supports imprimés distribués aux familles⁴. Dans certains pays où les écoles ont rouvert, tels que le Kenya, une évaluation nationale spéciale est en cours pour évaluer les pertes d'apprentissage liées à la COVID-19⁵.

Environ la moitié des financements accélérés COVID-19 approuvés par le GPE incluent un soutien aux activités liées aux systèmes d'évaluation des acquis scolaires. La grande majorité de ces activités sont axées en particulier sur l'évaluation en classe, notamment l'évaluation formative continue (et dans certains cas sommative) réalisée par les enseignants durant la période de fermeture des écoles (selon des modalités à distance), et l'évaluation diagnostique rapide à réaliser pour évaluer les niveaux des acquis au moment de la réouverture. Dans d'autres pays, ces financements contribuent à réaliser ou à adapter les évaluations nationales après la réouverture des écoles et, dans quelques cas, permettent de soutenir des examens adaptés. Le Rwanda, par exemple, entreprend à partir d'échantillons d'élèves des évaluations rapides des compétences en lecture, écriture et calcul dans les petites classes pour vérifier l'efficacité de l'apprentissage à distance et veiller à garantir que l'évaluation nationale des apprentissages est adaptée au mode à distance en cas de pandémies ou autres chocs futurs⁶. La Tanzanie (Zanzibar) prépare une plateforme d'évaluation électronique ou en ligne. Le financement mondial pour la continuité de l'apprentissage comporte aussi un soutien au fonctionnement du système d'évaluation des acquis scolaires, tel que l'élaboration de questionnaires sur messages textes ou SMS pour les enseignants de façon à évaluer les acquis à distance, ainsi que des minitests généraux à intégrer dans les évaluations nationales pour surveiller la perte des apprentissages.

Il est clair que la pandémie a eu des incidences considérables sur l'évaluation des apprentissages et a entraîné des changements qui pourraient devenir permanents. À de

nombreux égards, elle a abouti à un changement de paradigme en faisant comprendre que l'évaluation est fondamentale pour assurer le suivi des apprentissages (notamment des pertes d'apprentissage). Elle a aussi mis en évidence que les systèmes d'évaluation des acquis scolaires doivent être flexibles, adaptables et ouverts à l'innovation et à des modes non traditionnels d'évaluation des acquis, notamment en utilisant un ensemble d'approches le cas échéant. Garantir la maîtrise de l'évaluation par les enseignants (et par les parents ou tuteurs dans le contexte de l'apprentissage à distance) apparaît également essentiel. Le soutien que le GPE apportera à l'avenir dans ce domaine doit permettre aux pays d'opérer ces transitions.

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

Les incidences de la COVID-19 non seulement empêchent les enfants d'aller à l'école dans la plupart des pays partenaires, mais elles exacerbent aussi les inégalités déjà existantes. Même si bon nombre de pays se tournent vers internet et les programmes d'éducation par la radio et/ou la télévision pour dispenser un enseignement à distance aux apprenants durant les fermetures d'écoles, de nombreux enfants marginalisés sont laissés pour compte. Près de la moitié des enfants d'Afrique subsaharienne n'ont pas la possibilité de recevoir ces programmes et les enfants des ménages les plus démunis sont de loin les plus susceptibles de ne pas y avoir accès⁷. Les enfants des pays touchés par la fragilité et les conflits sont confrontés à des difficultés plus graves, en particulier ceux qui sont déplacés⁸, et les réfugiés ont deux fois moins de chances de posséder un téléphone pouvant accéder à internet⁹. Les enfants des zones rurales sont aussi profondément touchés : plus de trois quarts des enfants des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure qui ne peuvent pas accéder aux possibilités d'apprentissage à distance vivent dans des régions rurales¹⁰. En outre, plus de la moitié de ces pays ne dispensaient pas d'enseignement à distance accessible aux apprenants handicapés en 2020¹¹.

4. UNESCO. « COVID-19 : Un aperçu des stratégies nationales d'adaptation relatives aux examens et évaluations à enjeux élevés. » (document de travail, UNESCO, Paris, 2020). <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-ed-webinar-4-working-document-fr.pdf>.

5. Oduor, A.T. « Learners to be assessed to determine grasp of subjects. » The Standard. 9 janvier 2021 <https://www.standardmedia.co.ke/education/article/2001399559/schools-mass-assessment>.

6. GPE (2020). Synthèse des activités soutenues par les financements pour la planification de la riposte à la COVID-19. (en anglais) (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2020). <https://www.globalpartnership.org/content/summary-activities-funded-covid-19-planning-grants>.

7. UNICEF. « COVID-19 : les enfants peuvent-ils continuer d'apprendre durant les fermetures d'écoles ? Analyse de la portée éventuelle des politiques d'apprentissage à distance dans le monde » (en anglais). (Fact sheet, UNICEF, août 2020). <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet>.

8. Bousquet, F. et Fernandez-Taranco O. « COVID-19 in Fragile Settings: Ensuring a Conflict-Sensitive Response ». Blog conjoint Nations-Unies sur la riposte à la COVID-19, n.d.). <https://www.un.org/en/un-coronavirus-communications-team/covid-19-fragile-settings-ensuring-conflict-sensitive-response>.

9. Grandi, F. « Internet and Mobile Connectivity for Refugees – Leaving No One Behind ». (Innovation Service, HCR, n.d.). <https://www.unhcr.org/innovation/internet-mobile-connectivity-refugees-leaving-no-one-behind/>.

10. UNICEF. « COVID-19 : les enfants peuvent-ils continuer d'apprendre durant les fermetures d'écoles ? Analyse de la portée éventuelle des politiques d'apprentissage à distance dans le monde ». Août 2020. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet>.

11. UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – inclusion et éducation : pour tous, c'est pour tous (Paris : UNESCO, 2020) (page 61 du rapport intégral en anglais). <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.



À mesure que les pressions socioéconomiques sur les familles s'intensifient, les obstacles sexistes à l'éducation, tels que le travail et le mariage des enfants empêcheront davantage de filles et de garçons de retourner en classe. À titre d'exemple, 2,5 millions de filles supplémentaires devraient courir le risque d'être mariées précocement entre 2020 et 2025, en raison des conséquences économiques de la COVID-19¹². Dans toute l'Afrique subsaharienne, les filles ont moins de chances que les garçons de retourner en classe après la pandémie, surtout au niveau secondaire, notamment en raison des violences sexistes, des grossesses précoces et, dans certains pays, de lois discriminatoires interdisant aux filles enceintes d'aller ou de retourner à l'école¹³.

Presque tous les financements accélérés COVID-19 comportent un soutien à l'amélioration de l'équité et à la lutte contre les disparités spécifiques relevées dans le contexte de chaque pays. Sur l'ensemble des financements, 108 millions de dollars sont alloués à un soutien ciblé aux groupes d'enfants défavorisés dans le cadre des efforts d'atténuation et de relèvement. Un financement au Pakistan, par exemple, cible les enfants vulnérables, en particulier les filles, qui vivent dans des régions reculées avec un accès limité à la technologie. Grâce au soutien du GPE, le Pakistan promeut l'équité dans l'éducation en établissant un nouveau système d'incitations pour que les provinces investissent dans les zones géographiques les plus défavorisées et encouragent de nouvelles méthodes d'enseignement¹⁴. En Zambie, le programme financé par le GPE fournit aux élèves vulnérables, notamment aux filles et aux enfants des ménages à faible revenu, des radios solaires et des cartes SD contenant des cours préenregistrés, pour garantir l'accès à l'apprentissage à distance, même dans les régions où la couverture des radiofréquences est faible ou inexistante. Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers reçoivent des tablettes adaptées pour accéder à l'apprentissage à distance comme leurs camarades¹⁵. En République centrafricaine, une campagne de sensibilisation contre la violence sexuelle et d'autres conséquences négatives des fermetures d'écoles avait déjà bénéficié à 191 738 filles en septembre 2020.

Treize des 66 financements accélérés apportent un appui ciblé aux réfugiés et/ou aux déplacés internes dans le cadre de leurs efforts d'atténuation et sept financements apportent ce soutien dans le cadre de leurs efforts de relèvement. Les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) sont plus nombreux que les pays non touchés à utiliser leurs financements accélérés pour soutenir les réfugiés et les déplacés internes (55 % dans les PPFC contre 10 % dans les non-PPFC). Dans les pays partenaires où les populations de réfugiés/déplacés internes sont nombreuses¹⁶, si le financement accéléré COVID-19 du GPE ne cible pas ces populations, le plan gouvernemental de riposte à la pandémie et/ou le financement du Fonds Éducation sans délai le font.

À terme, le partenariat peut s'attendre à ce qu'il soit nécessaire de continuer à cibler les enfants les plus vulnérables afin de protéger leur droit à une éducation de qualité. Un nombre plus élevé d'enfants seront victimes des obstacles socioéconomiques à l'éducation, tels que le travail et le mariage des enfants, les familles ayant de plus en plus de difficultés à assurer leur propre sécurité, d'une part, et les coûts de la scolarité, directs ou indirects, devenant prohibitifs pour un plus grand nombre de ménages, d'autre part. De même, il faudra un éventail plus large de solutions créatives, notamment des programmes éducatifs à distance, communautaires, de rattrapage et informels, pour toucher un plus grand nombre d'enfants et les aider à combler les lacunes d'apprentissage durant le reste de la crise et la période de relèvement.

DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EFFICIENTS

Les menaces que la crise de la COVID-19 a fait peser sur l'efficacité des systèmes éducatifs sont nombreuses, notamment concernant les décrochages, les redoublements, la formation des enseignants, les données et le financement national. L'UNESCO prévoit que 6,5 millions d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire dans le monde risquent de ne pas retourner en classe en raison du choc économique

12. Szabo, G. et J. Edwards. The Global Girlhood Report 2020: How COVID-19 is Putting Progress in Peril. (Londres : Save the Children, 2020). https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18201/pdf/global_girlhood_report_2020_africa_version_2.pdf.

13. UNESCO. « How Many Students Are at Risk of Not Returning to School? » (Document de sensibilisation, UNESCO, Paris, 2020) p.12. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.

14. Pour plus de détails sur ce financement, lire H. Traringrose « Pakistan : pour un accès plus égal à l'apprentissage pendant la pandémie de coronavirus » Blog Éducation pour tous, Partenariat mondial pour l'éducation, 17 juin 2020, <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/pakistan-pour-un-acces-plus-egal-lapprentissage-pendant-la-pandemie-de-coronavirus>.

15. Pour plus de détails sur ce financement, lire P. Danchev, « Zambie : un travail de fond pour relever les défis posés par le coronavirus au secteur de l'éducation » Blog Éducation pour tous, Partenariat mondial pour l'éducation, 19 août 2020 <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/zambie-travail-fond-relever-defis-poses-coronavirus-secteur-education-covid-19>.

16. Plus de 500 000 personnes, d'après l'outil de données du Haut-Commissariat pour les réfugiés des Nations-Unies (<https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=PeIG>). Il s'agit des pays partenaires suivants : Afghanistan, Bangladesh, Burkina Faso, Cameroun, Éthiopie, Nigéria, Ouganda, Pakistan, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Somalie, Soudan, Soudan du Sud, Tchad et Yémen.



provoqué par la pandémie¹⁷. Des millions de ménages dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire risquent de tomber en deçà du seuil de pauvreté extrême, ce qui entraînerait une hausse du nombre d'abandons scolaires parmi les groupes les plus démunis de la population¹⁸. En outre, en raison des fermetures d'écoles, les élèves courraient un plus grand risque de redoubler une classe si la progression reste subordonnée au passage d'un examen. Les enseignants ont été confrontés à l'énorme difficulté de s'adapter rapidement à l'enseignement à distance, souvent dans l'urgence et dans certains cas, avec peu d'orientations ou de soutien. Les instituts de statistiques des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire sont soumis à de fortes pressions pour collecter des données sur l'éducation afin d'éclairer la riposte des pays à la pandémie¹⁹, mais collecter des données dans ce domaine en temps de crise peut s'avérer difficile.

Afin de réduire au minimum les décrochages scolaires, les financements accélérés COVID-19 du GPE aident les pays partenaires à préparer les établissements à une réouverture sans danger. Ils financent en général la construction d'installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH), la désinfection et la stérilisation des salles de classe et l'élaboration de directives pour une réouverture en toute sécurité. Des campagnes de retour à l'école sont prévues dans 79 % des financements (52 sur 66), sensibilisant ainsi les responsables des enfants aux réouvertures. Tous les financements prévoient d'apporter un soutien ciblé à ceux qui présentent le plus de risques de décrocher, notamment les filles, les enfants des ménages à faible revenu et les handicapés.

Les pays prennent diverses mesures pour adapter leurs politiques de passage en classe supérieure par rapport à la pandémie²⁰. À titre d'exemple, certains pays (p. ex., le Bangladesh²¹ et le Pakistan²²) ont adopté le passage automatique en classe supérieure, en réponse à l'annulation d'un trimestre scolaire ou des examens. Un certain nombre de

financements accélérés COVID-19 apportent un soutien ciblé aux enfants défavorisés pour prévenir le redoublement. Au Bénin par exemple, le financement prévoit des programmes de rattrapage pour les élèves en situation de risque de redoublement dans 20 communes défavorisées.

Sur les 66 financements accélérés COVID-19 approuvés, 51 (17,2 millions de dollars) et 46 (19,3 millions de dollars) ont contribué au perfectionnement des enseignants respectivement au cours de la phase d'atténuation et durant la phase de relèvement²³. Les financements du GPE pour la planification de la riposte apportent aussi leur soutien aux enseignants. Les enseignants aux Maldives, par exemple, ont été formés à l'enseignement à distance et, au Viet Nam, les enseignants ont reçu une formation en ligne sur la façon d'apporter du soutien psychosocial aux élèves²⁴. De même, le financement mondial pour la continuité de l'apprentissage a contribué à la formation professionnelle et au renforcement des capacités des enseignants au niveau de la région, notamment en matière d'enseignement à distance et de soutien psychosocial. Ce financement a également permis l'élaboration d'un recueil de plans de cours structurés pour les enseignants, assortis d'une formation professionnelle sur leur utilisation, ainsi que la préparation d'une intervention sur la technologie au service de l'enseignement pour tirer parti de la technologie dans le but d'améliorer la formation professionnelle des enseignants²⁵.

Afin de répondre au besoin de disposer de données appropriées pour relever les défis posés par la pandémie dans le secteur de l'éducation, 1,3 million de dollars au titre des financements accélérés COVID-19 ont été alloués aux activités de renforcement des systèmes de données dans les pays partenaires. À titre d'exemple, le financement COVID a contribué à améliorer la capacité des systèmes de données à anticiper et affronter les chocs futurs au Bénin, et a aidé la République centrafricaine à suivre et rendre compte en temps réel de la riposte du pays à la COVID-19.

17. UNESCO « Combien d'élèves risquent de ne pas retourner en classe ? »

18. Voir Azevedo, J. P. et al. « Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates ». (Washington : Banque mondiale, 2020). <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>. Voir aussi Lakner, C. et al. (2020). Actualisation des estimations de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur la pauvreté : l'incidence des nouvelles données. Blogs de données, Banque mondiale, 7 octobre 2020. <https://blogs.worldbank.org/fr/opendata/estimations-impact-de-la-pandemie-de-covid-19-sur-la-pauvrete>.

19. ISU, « The Need to Collect Essential Education Data during the COVID-19 Crisis » (Fact Sheet 58, Institut de statistique de l'UNESCO [ISU], Montréal, Mai 2020), <http://uis.unesco.org/en/files/fs58-need-essential-education-data-pdf-0>.

20. Banque mondiale (2020). Pandémie de COVID-19 : Chocs pour l'éducation et réponses stratégiques. (Washington : Banque mondiale, 2020) <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198FR.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.

21. Voir « Bangladesh Mulls Auto-promotion for Primary Students amid Pandemic, » [bdnews24.com](https://bdnews24.com/education/2020/09/06/bangladesh-mulls-auto-promotion-for-primary-students-amid-pandemic), 6 septembre 2022 <https://bdnews24.com/education/2020/09/06/bangladesh-mulls-auto-promotion-for-primary-students-amid-pandemic>.

22. Voir S. Jeeva, N. Yousuf, et H. Shariff, « Post-Covid-19 Education Crisis: What Next? » The News International, 21 août 2020, <https://www.thenews.com.pk/print/703438-post-covid-19-education-crisis-what-next>.

23. GPE, « Riposte à la COVID-19 : Allocation thématique des financements pour l'atténuation et le rétablissement. » (Washington : Partenariat mondiale pour l'éducation, 2020), <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2021-04-GPE-codage-thematique-financements-covid19.pdf>.

24. GPE. Synthèse des activités soutenues par les financements pour la planification de la riposte à la COVID-19.

25. GPE. « GPE's Education Response to COVID-19: UNESCO, UNICEF, World Bank Joint Proposal for a Consortium of Grant Agents. » (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2020), <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-Consolidated-GPE-proposal-with-summary-budget.pdf>.

Les diverses parties prenantes du GPE doivent conjuguer leurs efforts pour utiliser les ressources disponibles avec efficacité et efficience, de façon à garantir que les enfants les plus marginalisés dans les pays les plus pauvres au monde bénéficient de ces ressources. Au moment où les systèmes éducatifs s'emploient à répondre à la crise provoquée par la COVID-19 et à l'utiliser comme un tremplin pour « reconstruire en mieux », il sera essentiel de travailler avec les enseignants et de les soutenir, de renforcer les systèmes de données et de réduire au minimum les décrochages et les redoublements.

PLANIFICATION SECTORIELLE, SUIVI ET DIALOGUE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

La planification sectorielle et le dialogue inclusif sur les politiques sont la clé d'une réussite durable dans le secteur de l'éducation. Les effets les plus immédiats de la pandémie peuvent éclipser les interruptions que le secteur et les ministères de l'Éducation ont connues, notamment en matière de planification sectorielle et de concertation. Bien qu'il reste beaucoup à étudier, les pays partenaires ont déployé les capacités disponibles parmi les parties prenantes et les ministères en vue d'élaborer des stratégies de réponse à la COVID-19 et de concevoir des programmes permettant d'accéder à des financements d'urgence. Traditionnellement, la préparation à la fois des analyses et des plans sectoriels de l'éducation nécessite l'appui de consultants extérieurs et une collaboration solide entre les différents services ministériels et interministériels (aux niveaux national et régional d'un pays). Les évaluations des plans sectoriels nécessitent également des consultations et des rencontres dans le pays. Dans la mesure où les voyages en avion ont été limités pendant une grande partie de 2020 et où la mobilité à l'intérieur et à l'extérieur des pays a été sérieusement entravée par la pandémie, les pays partenaires préparant de nouvelles analyses et de nouveaux plans sectoriels de l'éducation vont inévitablement se heurter à d'importants retards dans ce domaine. Étant donné que le GPE œuvre dans des environnements où les ressources sont relativement faibles et où l'accès à internet est limité, recueillir les données et communiquer, même virtuellement, pour préparer les analyses et plans sectoriels se sont avérés particulièrement difficiles. En raison des fermetures d'écoles, des absences du personnel des services des partenaires de développement et des autres interruptions des activités du secteur et de la mise en œuvre des projets, et à cause des exigences de la crise en cours, la mise en œuvre des plans

sectoriels de l'éducation a judicieusement cédé le pas à celle des plans de riposte à la COVID-19. Naturellement, cela a eu une incidence sur les processus habituels du secteur, comme les revues sectorielles conjointes, le suivi du plan sectoriel de l'éducation et le dialogue sur les politiques éducatives. Des revues sectorielles conjointes ont été organisées virtuellement ou en présentiel dans seulement 21 % des pays partenaires (15 sur 71) en 2020.

Afin d'assurer la continuité des apprentissages en dépit des circonstances, le GPE a décaissé des financements pour la planification de la riposte à la COVID-19 par l'intermédiaire de l'UNICEF à 87 pays admissibles (voir [section A.2](#) du chapitre spécial sur la COVID-19). À Djibouti, par exemple, le financement accéléré COVID-19 qui a succédé au financement pour la planification de la riposte a rassemblé toutes les parties prenantes du secteur dans le but d'approuver et mettre en œuvre sans tarder le « Plan de préparation et de réponse à la COVID-19 de Djibouti ». En outre, le GPE travaille à l'élaboration de directives sur le suivi sectoriel conjoint durant la pandémie et a assoupli davantage la reprogrammation des financements pour qu'ils puissent répondre aux différents défis posés par la COVID-19. Alors que de plus en plus de pays partenaires rouvrent leurs écoles et que le secteur de l'éducation se relève, le GPE continue d'apporter un appui technique à la planification sectorielle et de suivre la mise en œuvre des guichets de ses nouveaux financements pour le renforcement des capacités du système dédiés aux revues sectorielles conjointes ainsi qu'aux analyses et plans sectoriels de l'éducation.

FINANCEMENTS ET PARTENARIAT

Selon une estimation de l'UNESCO, la COVID-19 ajoutera 30 à 45 milliards de dollars supplémentaires aux 148 milliards de dollars actuels de déficit de financement annuel pour atteindre l'ODD 4 dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure²⁶. Toutefois, les pays partenaires devraient réduire leurs financements nationaux du secteur de l'éducation pour dégager les ressources qui seront affectées aux dépenses de santé et de protection sociale indispensables²⁷. En fait, dans deux tiers des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les budgets publics de l'éducation ont baissé depuis le début de la pandémie de COVID-19²⁸. Pire encore, avec la récession économique que vivent les pays donateurs,

26. UNESCO « Action immédiate : atténuer l'incidence de la COVID-19 sur la réalisation de l'ODD 4. » (Document d'orientation 42, UNESCO, Paris, 2020), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374163_fr.

27. Banque mondiale. L'incidence de la pandémie de COVID-19 sur le financement de l'éducation. (Washington : Banque mondiale, 2020) (en anglais) <http://documents1.worldbank.org/curated/en/479041589318526060/pdf/The-Impact-of-the-COVID-19-Pandemic-on-Education-Financing.pdf>.

28. UNESCO et Banque mondiale (2021). Observatoire du financement de l'éducation (Education Finance Watch) 2021. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/pdf/Education-Finance-Watch-2021.pdf>.

l'aide à l'éducation diminuera de 2 milliards de dollars d'ici à 2022, selon l'UNESCO²⁹.

Pour combler ce déficit, outre la mobilisation au plus vite de plus de 500 millions de dollars en réponse à la COVID-19, le GPE en tant que partenariat a tiré parti de sa force pour mettre l'éducation au premier plan des programmes politiques des pays partenaires, en organisant et en participant à 12 manifestations avant la fin du mois de juin 2020 (voir la [section A.4.](#) du chapitre spécial sur la COVID pour

des exemples). Le GPE a également appuyé l'élaboration de produits du savoir pour aider les pays partenaires à faire face à cette crise sans précédent (voir [chapitre 5](#), indicateur 33). Parmi les pays donateurs du GPE, l'Allemagne, le Danemark, la Finlande et la Suède se sont engagés à contribuer à la riposte du GPE à la COVID-19 à hauteur de 40 millions de dollars au total³⁰. Toutefois, la mobilisation des ressources nécessaires n'est qu'une partie de la solution. Les efforts devront se poursuivre dans les années à venir pour garantir aux enfants les plus vulnérables de la planète leur droit à l'éducation³¹.

29. UNESCO (2020) La COVID-19 représente une grave menace pour la relance de l'aide à l'éducation (Document d'orientation 41, UNESCO, Paris, 2020) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373844_fre.

30. Déclaration de la Présidente du Conseil d'administration du GPE lors de la réunion du conseil de décembre 2020 (<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-12-GPE-declaration-presidente-conseil-revi.pdf>).

31. Voir [encadré 5.2](#) au [chapitre 5](#) pour une analyse complémentaire des effets de la pandémie sur les financements de mise en œuvre du GPE.

ANNEXE F

DONNÉES SUR LES ÉVALUATIONS DES ACQUIS SCOLAIRES UTILISÉES POUR RENSEIGNER L'INDICATEUR 1

Nom du pays	PPFC ou non	Évaluation	Matière	Nombre d'évaluations utilisées (Langue)	Nombre d'évaluations utilisées (Math)	Évolution de la qualité des apprentissages (2010–2015/2016–2019)
Albanie		PISA	Math, Langue	1	1	En hausse
Bangladesh		NSA (Évaluation nationale des élèves)	Math, Langue	2	2	En hausse
Bénin		ENAS (Évaluation nationale des acquis des élèves), PASEC	Math, Langue	4	3	En hausse
Burkina Faso		EAS (Évaluation des acquis scolaires), PASEC	Math, Langue	6	6	En baisse
Burundi	PPFC	PASEC	Math, Langue	2	2	En baisse
Cambodge		Évaluation nationale	Math, Langue	2	2	En hausse
Cameroun		PASEC	Math, Langue	2	2	Stationnaire
Côte d'Ivoire	PPFC	EDC (Évaluation diagnostique des compétences), PASEC	Math, Langue	4	4	En hausse
Érythrée	PPFC	MLA (suivi des acquis scolaires)	Math, Langue	4	2	En hausse
Éthiopie	PPFC	EGRA, Évaluations nationales des apprentissages	Math, Langue	4	2	En baisse
Gambie	PPFC	NAT (test national d'évaluation)	Math, Langue	2	2	En hausse
Géorgie		PIRLS, PISA, TIMSS	Math, Langue	2	3	En hausse
Ghana		NEA (Évaluation nationale de l'éducation)	Math, Langue	1	1	En hausse
Honduras		ERA (Évaluation des rendements académiques)	Math, Langue	9	9	En hausse
Lesotho		NAEP (Évaluation nationale des progrès éducatifs)	Math, Langue	2	1	En baisse
Madagascar	PPFC	PASEC	Math, Langue	1	1	Stationnaire
Moldova		PISA	Math, Langue	1	1	En hausse
Mozambique		Évaluation nationale	Langue	1	0	Stationnaire
Népal	PPFC	NASA (Évaluation nationale des acquis des élèves)	Math, Langue	2	1	En hausse
Niger		Évaluation nationale des acquis scolaires, PASEC	Math, Langue	5	5	En hausse
République du Congo		PASEC	Math, Langue	2	2	En hausse
Rwanda	PPFC	L3 (lecture, écriture, calcul, langue et initiative d'apprentissage)	Math, Langue	10	4	En hausse
Sénégal		PASEC	Math, Langue	2	2	En hausse
Tanzanie		Évaluation nationale	Math, Langue	1	1	En hausse
Tchad	PPFC	PASEC	Math, Langue	2	2	En hausse
Togo	PPFC	PASEC	Math, Langue	2	2	En baisse
Zimbabwe	PPFC	Niveau national	Math, Langue	1	1	En hausse
Total				77	64	

Source : Données compilées par le Secrétariat du GPE.

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, PIRLS = Programme international de recherche en lecture scolaire, PISA = Programme international pour le suivi des acquis des élèves, TIMSS = Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques.

ANNEXE G

CLASSEMENTS 2020 POUR L'INDICATEUR 15

Établi	En développement	Embryonnaire	Aucune information
Albanie, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Gambie, Géorgie, Guinée, Honduras, Kenya, Malawi, Mozambique, Népal, Niger, Pakistan, Papouasie- Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Tanzanie, Tchad, Togo, Viet Nam, Zimbabwe	Bangladesh, Comores, Érythrée, Ghana, Guyana, Haïti, Lesotho, Madagascar, Mali, Mauritanie, Moldova, Mongolie, Nicaragua, Nigéria, Ouganda, RDP lao, République démocratique du Congo, Soudan, Soudan du Sud, Zambie	Afghanistan, Djibouti, République kirghize, Libéria, République centrafricaine, Somalie, Tadjikistan, Timor-Leste, Yémen	Guinée-Bissau, Ouzbékistan

Source : Secrétariat du GPE.



ANNEXE H

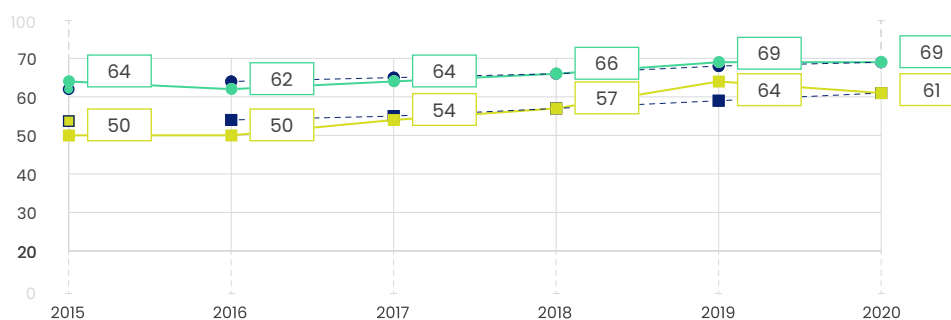
RÉSULTATS DE L'INDICATEUR 5 AVEC LE SEUIL DE PARITÉ INITIAL

Au chapitre 2, la **figure 2.2** présente les données de l'indicateur 5 en utilisant un seuil corrigé pour l'indice de parité entre les genres. Ce seuil, de 0,8845 à 1,1306, garantit que le rapport de scolarisation filles/garçons à la limite inférieure est égal au rapport de scolarisation garçons/filles à la limite supérieure,

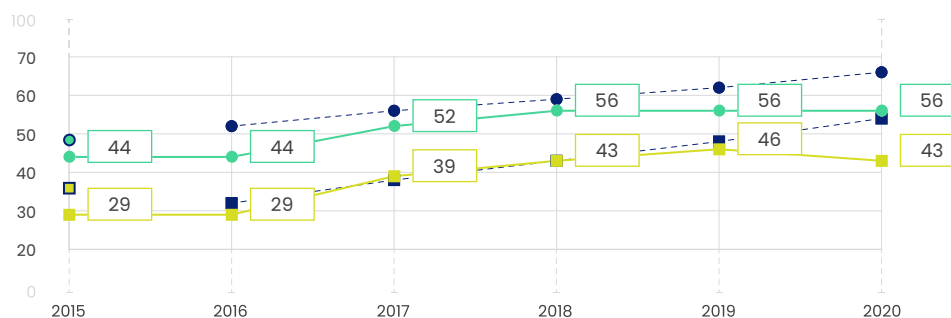
tout en préservant la même ampleur globale du seuil que le seuil initial. Les **figures H.1** et **H.2**, ci-dessous, présentent les données utilisant le seuil initial, de 0,877 à 1,123, pour la parité entre les genres à l'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, respectivement.

FIGURE H.

H.1. PROPORTION DE PAYS PARTENAIRES DU GPE SITUÉS DANS LES SEUILS DE L'INDICE DE PARITÉ ENTRE LES GENRES DANS LES TAUX D'ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



H.2. PROPORTION DE PAYS PARTENAIRES DU GPE SITUÉS DANS LES SEUILS DE L'INDICE DE PARITÉ ENTRE LES GENRES DANS LES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE



	Jalon	Réel	Valeur de référence initiale
Total	●	●	●
PPFC	■	■	■

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> (dernières données disponibles 2018-2014).

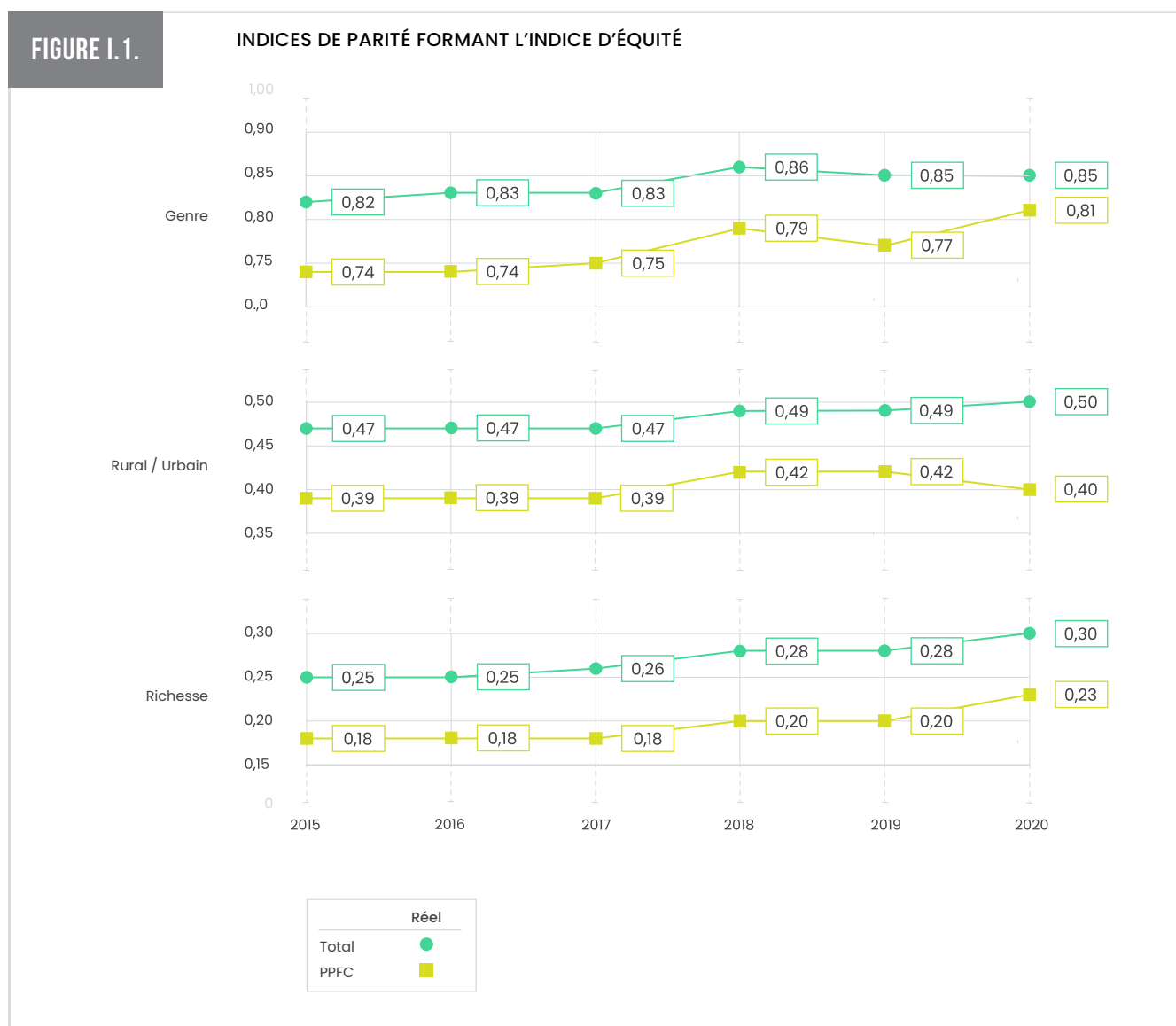
Note : Le GPE ne révisé pas les valeurs de référence officielles ; elles sont représentées plus haut par les « valeurs de référence initiales ». Les données initialement communiquées pour les années 2016 à 2019 figurent à l'**annexe A**.

ANNEXE I

RÉSULTATS DES INDICES DE PARITÉ FORMANT L'INDICE D'ÉQUITÉ

L'indicateur 9, sur l'indice d'équité, est calculé comme la moyenne de trois indices de parité : les filles par rapport aux garçons, les enfants vivant dans les zones rurales par rapport à ceux habitant les zones urbaines et les 20 % des enfants issus des ménages les plus pauvres par rapport aux 20 % de ceux des ménages les plus riches. Chaque indice de parité est calculé pour chaque pays en divisant le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire du groupe défavorisé par le taux du groupe avantagé, de sorte que l'indice ne dépasse jamais 1.

La figure I.1 montre la progression de chaque indice de parité sur la période 2015-2020, dans 59 pays disposant de données qui étaient des pays partenaires en 2016, et dont 27 étaient alors classés comme des pays touchés par la fragilité et les conflits (PPFC). Si l'évolution globale depuis l'année de référence est généralement positive, les tendances individuelles sont mitigées, l'indice de parité entre enfants des zones rurales et ceux des zones urbaines dans les PPFC ayant relativement stagné, alors que l'indice de parité entre les genres a globalement reculé ces dernières années. Toutefois, les autres indices ont fortement progressé.



ANNEXE J

FINANCEMENTS DU GPE PAR TYPE ET PAR MONTANT¹

Tableau J.1. Allocations et décaissements cumulés, par type de financement et par exercice, de la date de création du GPE jusqu'en juin 2020

Exercice	Cumulé			
	Type	Nombre	Montant (en millions de dollars)	Part du montant (%)
Appui à la planification et à la mise en œuvre des PSE				
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	114	36,5	0,6	36,5
Financement pour la préparation du programme (PDG)	107	21,5	0,3	21,5
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	183	5 921,6	90,9	4 658,2
Riposte à la COVID-19				
Financement pour la planification COVID-19 (ESPDG)	1	8,2	0,1	0,0
Financement accéléré COVID-19	43	370,8	5,7	15,2
Financement mondial pour la continuité de l'apprentissage	1	25,0	0,4	0,0
Appui thématique				
Partage de connaissances et d'innovations (KIX)	1	72,0	1,1	6,0
L'Éducation à voix haute	1	55,5	0,9	9,9
Total	451	6 511,1	100 %	4 747,3

Tableau J.2. Allocations et décaissements cumulés, par type de financement et par année civile, de la date de création du GPE jusqu'en décembre 2020

Année civile	Cumulé			
	Type	Nombre	Montant (en millions de dollars)	Part du montant (%)
Appui à la planification et à la mise en œuvre des PSE				
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	121	40,2	0,6	36,5
Financement pour la préparation du programme (PDG)	116	22,8	0,3	21,5
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	198	6,443, 7	90,3	4,754, 4
Riposte à la COVID-19				
Financement pour la planification COVID-19 (ESPDG)	1	8,2	0,1	0,1
Financement accéléré COVID-19	66	467,2	6,5	122,6
Financement mondial pour la continuité de l'apprentissage	1	25,0	0,4	5,3
Appui thématique				
Partage de connaissances et d'innovations (KIX)	1	72,0	1,0	13,1
L'Éducation à voix haute	1	55,5	0,8	11,2
Total	505	7 134,6	100 %	4 964,7

1. **Note :** les montants décaissés pour les financements accélérés COVID-19 présentés dans ces tableaux sont inférieurs à ceux mentionnés dans le chapitre spécial sur la COVID. La raison en est que les tableaux dans cette annexe s'inspirent des rapports officiels sur les décaissements dressés par les sièges des agents partenaires, alors que les chiffres avancés dans le chapitre se fondent sur les données des enquêtes de suivi fournies par les bureaux des agents partenaires dans les pays, qui ont tendance à donner des montants de décaissement plus actualisés au niveau des pays.

Tableau J.3. Allocations et décaissements cumulés, par type de financement durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 (janvier 2016 - décembre 2020)

Année civile	Montants cumulés				
	Type	Nombre	Montant (en millions de dollars)	Part du montant (%)	Décaissé (en millions de dollars)
Appui à la planification et à la mise en œuvre des PSE					
	Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	79	30,6	1,1	27,1
	Financement pour la préparation du programme (PDG)	79	16,0	0,6	15,1
	Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	79	2,155, 3	76,2	1,828,4
Riposte à la COVID-19					
	Financement pour la planification COVID-19 (ESPDG)	1	8,2	0,3	0,1
	Financement accéléré COVID-19	66	467,2	16,5	122,6
	Financement mondial pour la continuité de l'apprentissage	1	25,0	0,9	5,3
Appui thématique					
	Partage de connaissances et d'innovations (KIX)	1	72,0	2,5	13,1
	L'Éducation à voix haute	1	55,5	2,0	9,8
Total		307	2 829,8		2 021,5



ANNEXE K

DÉCAISSEMENTS CUMULÉS DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE DANS LES PPFC OU AUTRES¹

Tableau K.1. Décaissements cumulés par type de pays, PPFC ou autres, de la date de création du GPE au 30 juin 2020

	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 exclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 exclus
Non-PPFC	2 365 504 172	50,6 %	2 350 344 172	50,5 %
PPFC	2 307 868 468	49,4 %	2 307 868 468	49,5 %
Total	4 673 372 640	100 %	4 658 212 640	100 %

Tableau K.2. Décaissements cumulés par type de pays, PPFC ou autres, de la date de création du GPE au 31 décembre 2020

	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 exclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 exclus
Non-PPFC	2 417 860 323	49,6 %	2 368 420 890	49,8 %
PPFC	2 459 172 727	50,4 %	2 385 981 789	50,2 %
Total	4 877 033 050	100 %	4 754 402 679	100 %

Tableau K.3. Décaissements cumulés, par type de pays, PPFC ou autres, durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 (janvier 2016 - décembre 2020)

	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 exclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 exclus
Non-PPFC	826 232 330	42,3 %	776 792 897	42,5 %
PPFC	1 124 800 010	57,7 %	1 051 609 072	57,5 %
Total	1 951 032 340	100 %	1 828 401 969	100 %

1. Les chiffres présentés dans cette annexe englobent les décaissements au titre des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, des financements du fonds à effet multiplicateur, des financements accélérés ordinaires et des financements accélérés COVID-19, selon les colonnes.

ANNEXE L

DÉCAISSEMENTS CUMULÉS DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE, PAR RÉGION¹

Tableau L.1. Décaissements cumulés par région au 30 juin 2020

Région	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 exclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 exclus
Asie de l'Est et Pacifique	297 229 093	6,4 %	297 229 093	6,4 %
Europe et Asie centrale	138 208 772	3,0 %	138 208 772	3,0 %
Amérique latine et Caraïbes	123 193 656	2,6 %	123 193 656	2,6 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	109 289 037	2,3 %	109 289 037	2,3 %
Asie du Sud	427 551 313	9,1 %	427 551 313	9,2 %
Afrique subsaharienne	3 577 900 768	76,6 %	3 562 740 768	76,5 %
Total	4 673 372 640	100 %	4 658 212 640	100 %

Tableau L.2. Décaissements cumulés par région au 31 décembre 2020

Région	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 exclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 exclus
Asie de l'Est et Pacifique	317 310 679	6,5 %	307 010 197	6,5 %
Europe et Asie centrale	138 646 956	2,8 %	138 646 956	2,9 %
Amérique latine et Caraïbes	126 761 003	2,6 %	123 588 504	2,6 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	116 617 656	2,4 %	116 617 656	2,5 %
Asie du Sud	432 104 773	8,9 %	430 020 438	9,0 %
Afrique subsaharienne	3 745 591 982	76,8 %	3 638 518 927	76,5 %
Total	4 877 033 050	100 %	4 754 402 679	100 %

Tableau L.3. Décaissements cumulés par région durant la mise en œuvre du Plan stratégique GPE 2020 (janvier 2016 - décembre 2020)

Région	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 inclus	Décaissements cumulés (USD), financements accélérés COVID-19 exclus	Décaissements cumulés (%), financements accélérés COVID-19 exclus
Asie de l'Est et Pacifique	52 828 423	2,7 %	42 527 940	2,3 %
Europe et Asie centrale	64 411 620	3,3 %	64 411 620	3,5 %
Amérique latine et Caraïbes	28 669 207	1,5 %	25 496 708	1,4 %
Moyen-Orient et Afrique du Nord	51 390 253	2,6 %	51 390 253	2,8 %
Asie du Sud	260 873 228	13,4 %	258 788 894	14,2 %
Afrique subsaharienne	1 492 859 609	76,5 %	1 385 786 554	75,8 %
Total	1 951 032 340	100 %	1 828 401 969	100 %

1. Les chiffres présentés dans cette annexe englobent les décaissements au titre des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, des financements du fonds à effet multiplicateur, des financements accélérés ordinaires et des financements accélérés COVID-19, selon les colonnes.

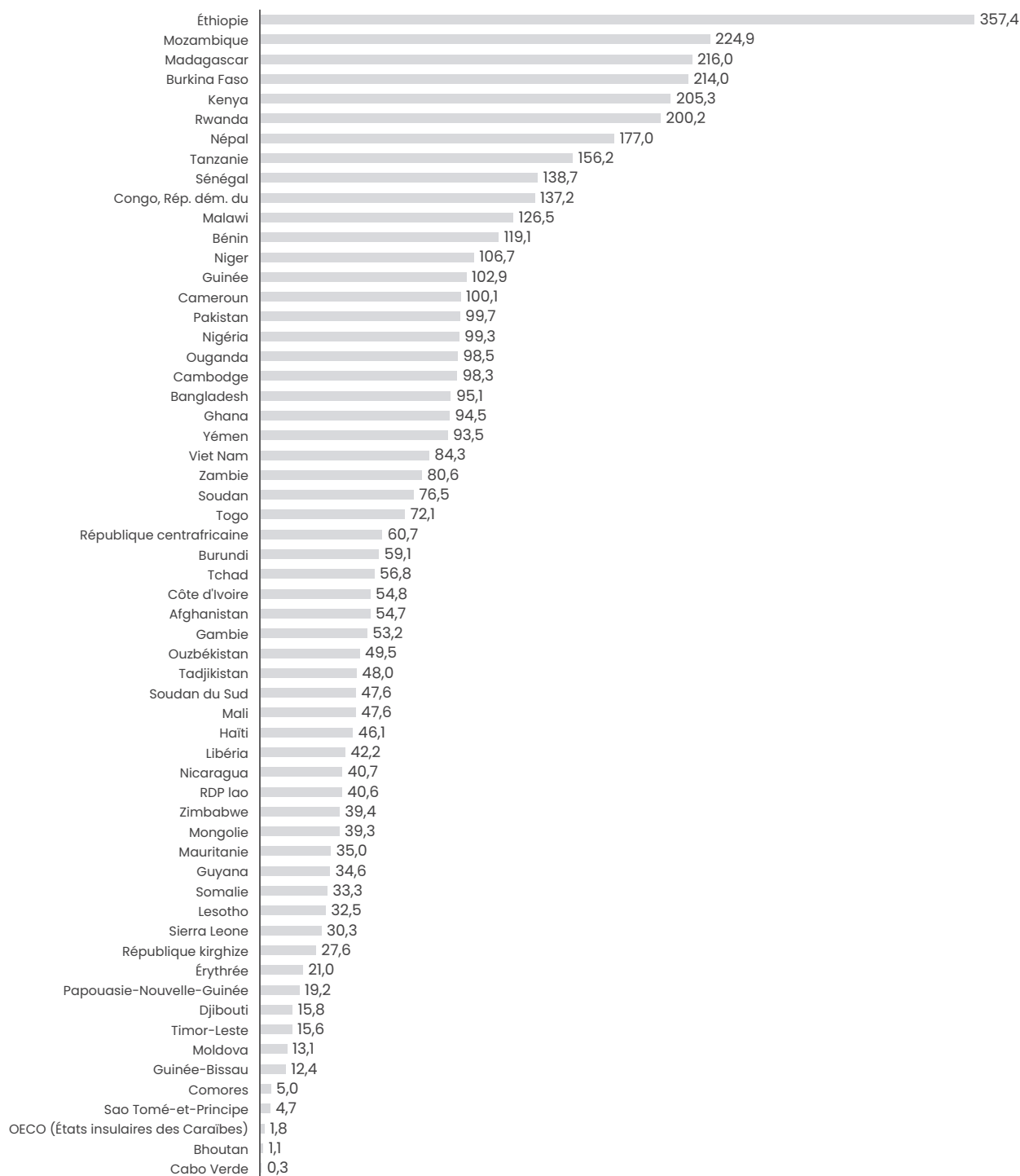


ANNEXE M

DÉCAISSEMENT DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE PAR PAYS, EXERCICE 2020¹

FIGURE M. 1.

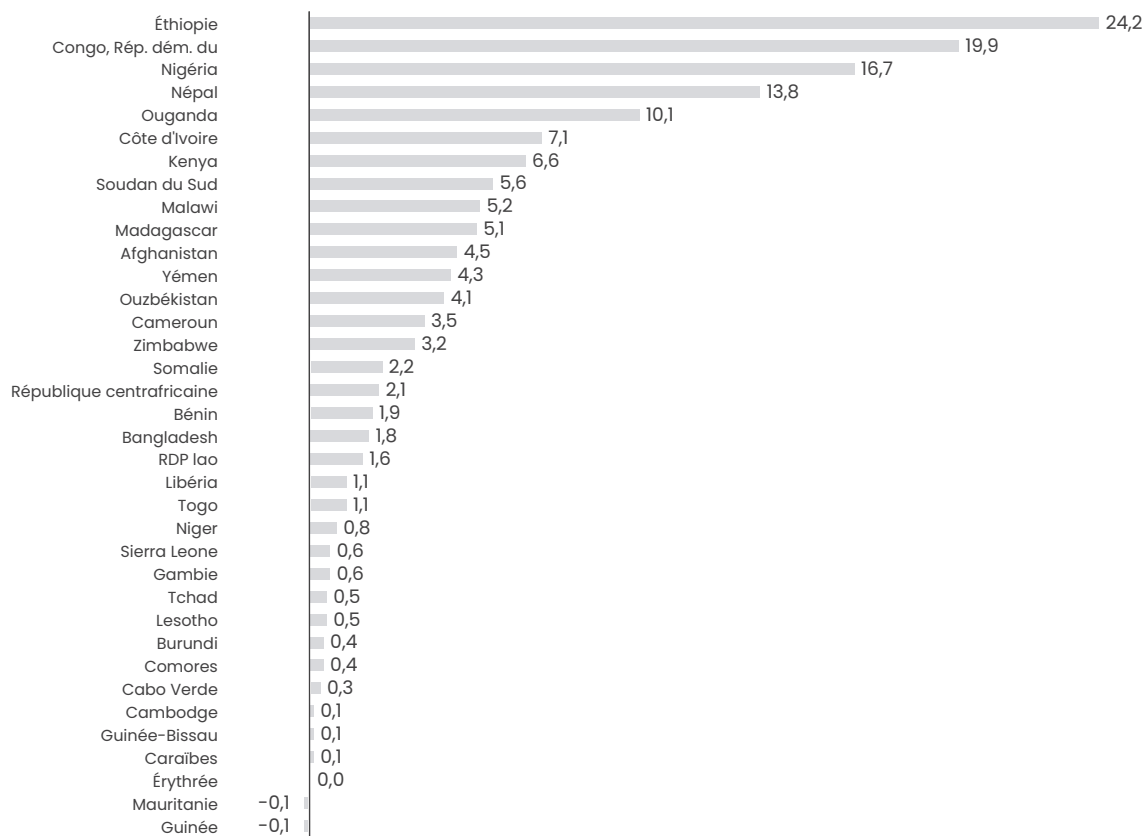
DÉCAISSEMENTS CUMULÉS EN JUIN 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)



1. Les chiffres présentés dans cette annexe englobent les décaissements au titre des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, des financements du fonds à effet multiplicateur, des financements accélérés ordinaires. Ils ne tiennent pas compte des financements accélérés COVID-19.

FIGURE M.2.

DÉCAISSEMENTS, EXERCICE 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)

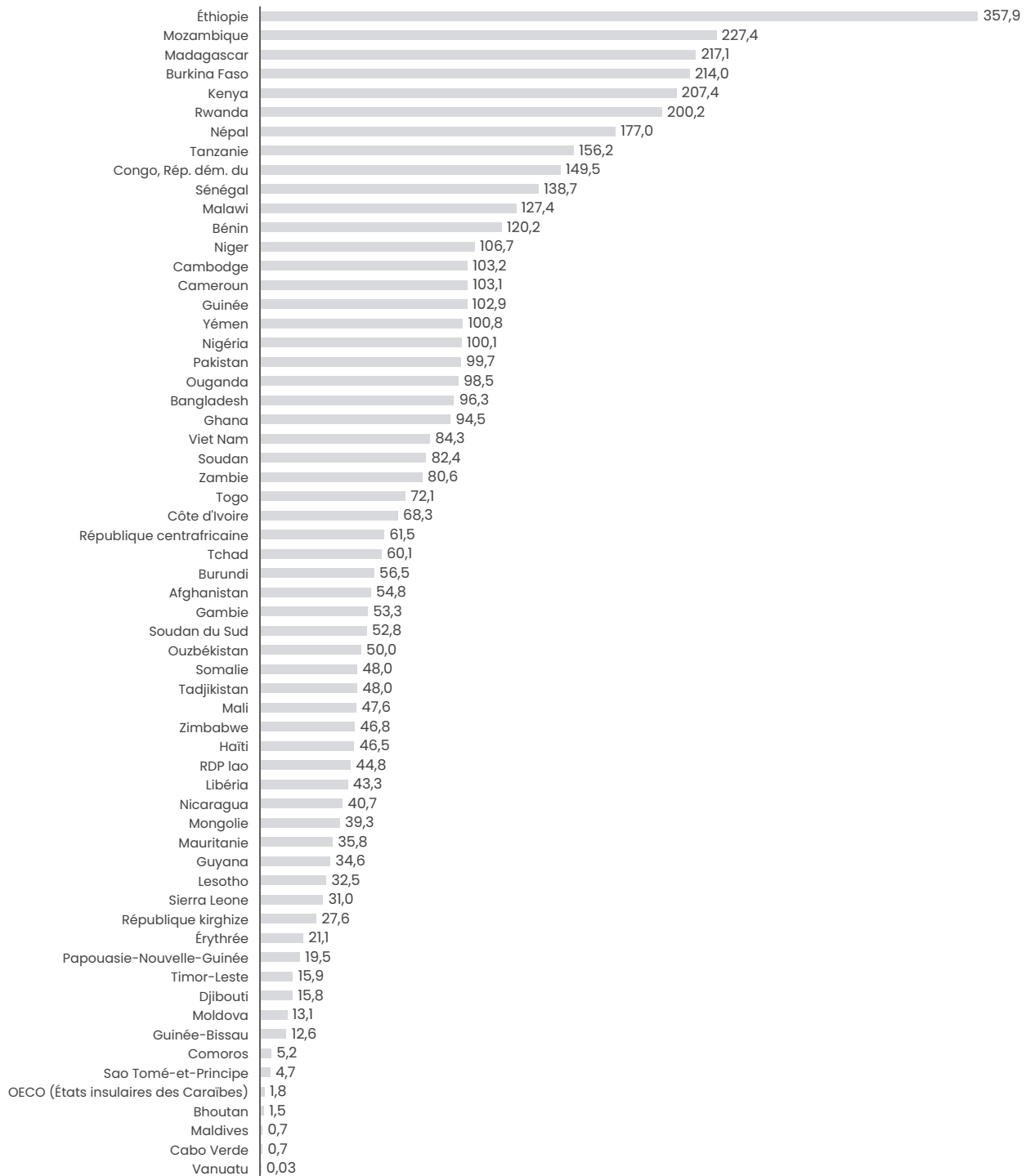


ANNEXE N

DÉCAISSEMENT DES FINANCEMENTS DE MISE EN ŒUVRE PAR PAYS, ANNÉE CIVILE 2020¹

FIGURE N. 1.

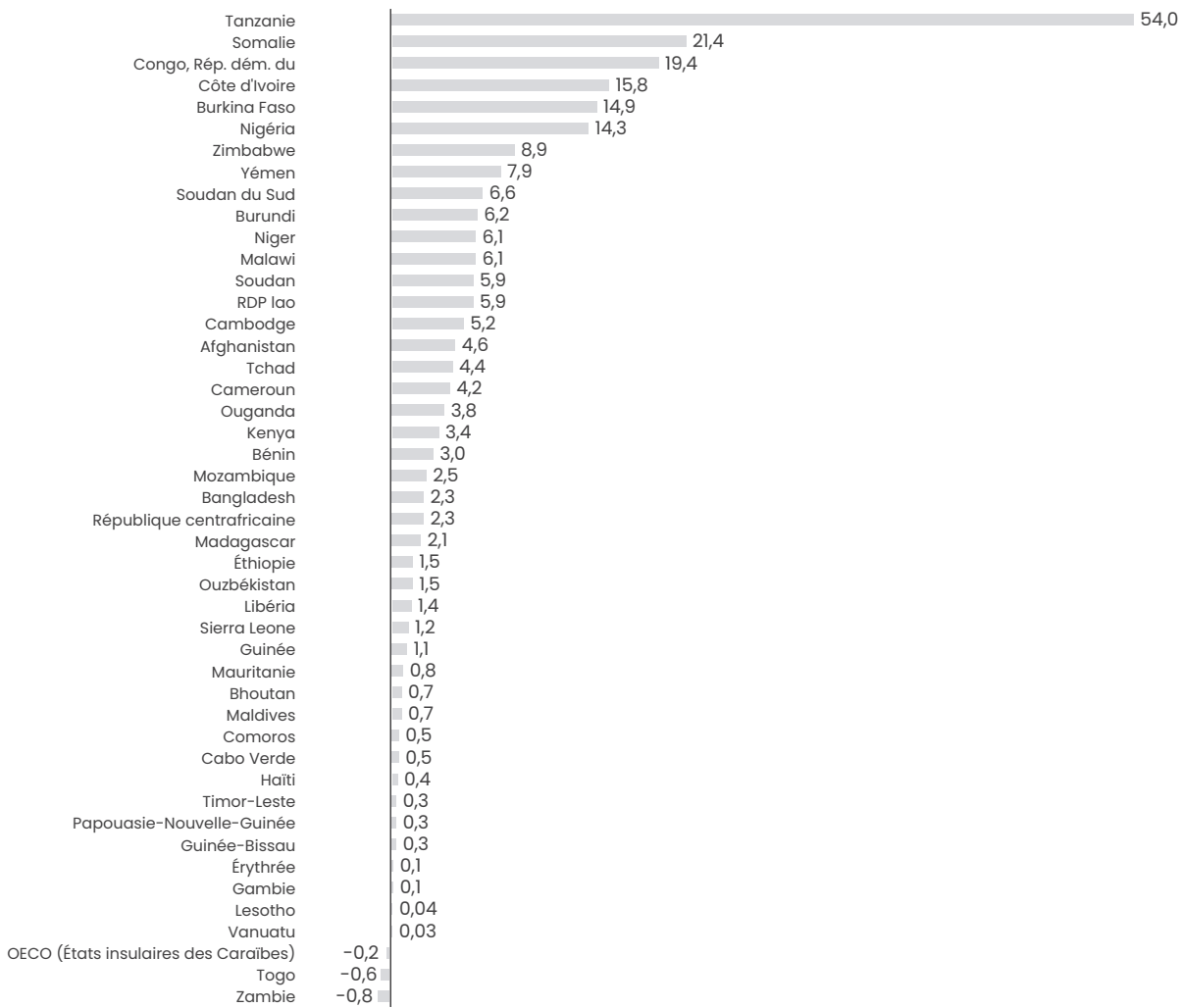
DÉCAISSEMENTS CUMULÉS EN DÉCEMBRE 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)



1. Les chiffres présentés dans cette annexe englobent les décaissements au titre des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, des financements du fonds à effet multiplicateur, des financements accélérés ordinaires. Ils ne tiennent pas compte des financements accélérés COVID-19.

FIGURE N.2.

DÉCAISSEMENTS, ANNÉE CIVILE 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)



ANNEXE O

ACTIVITÉS THÉMATIQUES SOUTENUES PAR FINANCEMENT DE MISE EN ŒUVRE, PAR BUT STRATÉGIQUE, PAR PAYS/ÉTAT FÉDÉRAL¹

Tableau O.1. Domaines thématiques codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant le Plan stratégique 2020 : Équité

Pays	Date d'approbation	Installations et infrastructures scolaires	Transferts monétaires et autres incitations ciblées en faveur des élèves et des familles	Égalité des genres	Accès à l'éducation pour les enfants non scolarisés	Apprentissage des adultes	Programmes de bien-être	Enfants ayant un handicap et des besoins particuliers
Afghanistan	19/11/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Afghanistan (FA)	23/09/2020	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Bangladesh (FA)	17/09/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Bhoutan	28/06/2018	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Burkina Faso (FA)	17/08/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Burundi	16/06/2016	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Burundi	21/03/2019	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Cabo Verde	22/05/2018	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun
Cambodge	22/02/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Cameroun	19/08/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Cameroun (FA)	11/04/2019	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Comores	22/05/2018	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Côte d'Ivoire	22/02/2018	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun
Djibouti	03/07/2019	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Érythrée	08/01/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui
Éthiopie	04/12/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Éthiopie (FA)	29/10/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Gambie	22/02/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Ghana	30/01/2020	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Guinée-Bissau	22/02/2018	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Haïti (FA)	13/08/2020	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun
Honduras	17/01/2020	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Kenya	22/10/2019	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Lesotho	07/06/2017	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Libéria	29/09/2017	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Libéria	22/10/2020	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Madagascar	22/02/2018	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Malawi	16/06/2016	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Maldives	29/04/2020	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Mali	05/03/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun
Mali (FA)	13/08/2020	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Aucun
Mauritanie	17/06/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Mozambique (FA)	09/06/2020	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Myanmar	19/11/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun

1. **Note :** Ce tableau montre les domaines thématiques soutenus par chaque financement de mise en œuvre, pour les financements approuvés durant la période du Plan stratégique GPE 2020. Les financements de mise en œuvre (financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, financements au titre du fonds à effet multiplicateur et financements accélérés) qui ne sont pas mis en commun au niveau du secteur sont compris. FA désigne les financements accélérés. Voir annexe 7-B de la Revue du portefeuille 2018 pour obtenir la définition de chacune des activités thématiques. GPE, Revue du portefeuille 2018 (Washington : Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/revue-annuelle-du-portefeuille-du-gpe-2018-observations-cles-decembre-2018>.

Tableau O.1. Domaines thématiques codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant le Plan stratégique 2020 : Équité

Pays	Date d'approbation	Installations et infrastructures scolaires	Transferts monétaires et autres incitations ciblées en faveur des élèves et des familles	Égalité des genres	Accès à l'éducation pour les enfants non scolarisés	Apprentissage des adultes	Programmes de bien-être	Enfants ayant un handicap et des besoins particuliers
Nigéria	24/08/2020	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
OECO	16/06/2016	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Ouzbékistan	31/01/2019	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Pakistan - Pendjab	19/05/2020	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Pakistan - Sindh	19/08/2020	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Papouasie-Nouvelle-Guinée	21/03/2019	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Rép. dém. du Congo	16/06/2016	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Rép. dém. du Congo (FA)	11/12/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun
République centrafricaine	04/12/2020	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
République centrafricaine (FA)	17/09/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Rwanda	05/03/2020	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Sao Tomé-et-Principe	24/06/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Sierra Leone	03/08/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Somalie - Gouv. fédéral	03/08/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Somalie - Gouv. fédéral	17/04/2020	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Somalie - Gouv. fédéral (FA)	26/05/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Somalie - Puntland	21/08/2017	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Somalie - Puntland (FA)	20/07/2020	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Somalie - Somaliland	22/05/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Somalie - Somaliland (FA)	28/04/2017	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Somalie - Somaliland (FA)	05/11/2019	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Soudan	05/03/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Soudan (FA)	17/12/2019	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Soudan du Sud	19/11/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Soudan du Sud (FA)	25/07/2018	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Tadjikistan	17/01/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Tanzanie - Zanzibar	06/12/2017	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Tanzanie - Zanzibar	14/02/2020	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Tchad	22/05/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Tchad (FA)	04/02/2016	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun
Timor-Leste	02/04/2020	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Vanuatu	08/12/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Vanuatu (FA)	24/06/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Zimbabwe	03/08/2018	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Oui
Zimbabwe	02/12/2016	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Oui
Zimbabwe (FA)	26/06/2020	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui

Tableau O.2. Domaines thématiques codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant le Plan stratégique 2020 : Qualité des apprentissages							Tableau O.3. Domaines thématiques codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant le Plan stratégique 2020 : Renforcement du système			
Pays	Date d'approbation	Formation des enseignants	Normes/programmes/matériel d'apprentissage	Systèmes d'évaluation des acquis scolaires	Gestion des enseignants	Utilisation des TIC	Renforcement des capacités de gestion (planification, S&E)	Renforcement des capacités de gestion à l'échelle locale	Renforcement des capacités de gestion, SIGE	Renforcement des capacités de gestion au niveau des écoles
Afghanistan	19/11/2018	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Afghanistan (FA)	23/09/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Bangladesh (FA)	17/09/2018	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Bhoutan	28/06/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui
Burkina Faso (FA)	17/08/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Aucun
Burundi	16/06/2016	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Burundi	21/03/2019	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui
Cabo Verde	22/05/2018	Oui	Oui	Oui	Oui		Oui	Oui	Oui	Oui
Cambodge	22/02/2018	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Cameroun	19/08/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Cameroun (FA)	11/04/2019	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui
Comores	22/05/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Côte d'Ivoire	22/02/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui
Djibouti	03/07/2019	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Érythrée	08/01/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Éthiopie	04/12/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Éthiopie (FA)	29/10/2020	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Gambie	22/02/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Ghana	30/01/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Guinée-Bissau	22/02/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Haïti (FA)	13/08/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Honduras	17/01/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Kenya	22/10/2019	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Lesotho	07/06/2017	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui
Libéria	29/09/2017	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Libéria	22/10/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Madagascar	22/02/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui
Malawi	16/06/2016	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Maldives	29/04/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Mali	05/03/2020	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Mali (FA)	13/08/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Mauritanie	17/06/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Mozambique (FA)	09/06/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun
Myanmar	19/11/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui

Tableau O.2. Domaines thématiques codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant le Plan stratégique 2020 : Qualité des apprentissages							Tableau O.3. Domaines thématiques codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant le Plan stratégique 2020 : Renforcement du système			
Pays	Date d'approbation	Formation des enseignants	Normes/programmes/matériel d'apprentissage	Systèmes d'évaluation des acquis scolaires	Gestion des enseignants	Utilisation des TIC	Renforcement des capacités de gestion (planification, S&E)	Renforcement des capacités de gestion à l'échelle locale	Renforcement des capacités de gestion, SIGE	Renforcement des capacités de gestion au niveau des écoles
Nigéria	24/08/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	No	Oui	Aucun	Oui	Oui
OECO	16/06/2016	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Ouzbékistan	31/01/2019	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Pakistan - Pendjab	19/05/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui
Pakistan - Sindh	19/08/2020	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Papouasie-Nouvelle-Guinée	21/03/2019	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Rép. dém. du Congo	16/06/2016	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Rép. dém. du Congo (FA)	11/12/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui	Aucun	Oui
République centrafricaine	04/12/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
République centrafricaine (FA)	17/09/2018	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Rwanda	05/03/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Sao Tomé-et-Principe	24/06/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Sierra Leone	03/08/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Oui
Somalie - Gouv. fédéral	03/08/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Somalie - Gouv. fédéral	17/04/2020	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Somalie - Gouv. fédéral (FA)	26/05/2020	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Oui
Somalie - Puntland	21/08/2017	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Somalie - Puntland (FA)	20/07/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Somalie - Somaliland	22/05/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Somalie - Somaliland (FA)	28/04/2017	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Somalie - Somaliland (FA)	05/11/2019	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Soudan	05/03/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	No	Oui	Oui	Oui	Oui
Soudan (FA)	17/12/2019	Oui	Aucun	Oui	Aucun	No	Oui	Oui	Aucun	Oui
Soudan du Sud	19/11/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun	Yes	Oui	Aucun	Oui	Oui
Soudan du Sud (FA)	25/07/2018	Oui	Aucun	Aucun	Aucun	Yes	Oui	Oui	Oui	Oui
Tadjikistan	17/01/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Yes	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Tanzanie - Zanzibar	06/12/2017	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Yes	Oui	Aucun	Aucun	Oui
Tanzanie - Zanzibar	14/02/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	No	Oui	Oui	Aucun	Oui
Tchad	22/05/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun	No	Oui	Oui	Oui	Aucun
Tchad (FA)	04/02/2016	Oui	Aucun	Oui	Aucun	Yes	Oui	Aucun	Oui	Oui
Timor-Leste	02/04/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui
Vanuatu	08/12/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun
Vanuatu (FA)	24/06/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Aucun
Zimbabwe	03/08/2018	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Zimbabwe	02/12/2016	Oui	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Oui	Oui
Zimbabwe (FA)	26/06/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui	Aucun	Oui	Oui

ANNEXE P

SOUS-SECTEUR DE L'ÉDUCATION SOUTENUS, PAR PAYS/ÉTAT FÉDÉRAL¹

Tableau P.1. Sous-secteurs de l'éducation codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant la période du Plan stratégique GPE 2020

Pays	Date d'approbation	Éducation et protection de la petite enfance	Primaire	Secondaire	Éducation des adultes
Afghanistan	19/11/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Afghanistan (FA)	23/09/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Bangladesh (FA)	17/09/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Bhoutan	28/06/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Burkina Faso (FA)	17/08/2020	Aucun	Oui	Oui	Aucun
Burundi	16/06/2016	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Burundi	21/03/2019	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Cabo Verde	22/05/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Cambodge	22/02/2018	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Cameroun	19/08/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun
Cameroun (FA)	11/04/2019	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Comores	22/05/2018	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Côte d'Ivoire	22/02/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Djibouti	03/07/2019	Oui	Oui	Oui	Aucun
Érythrée	08/01/2020	Oui	Oui	Oui	Oui
Éthiopie	04/12/2020	Aucun	Oui	Oui	Aucun
Éthiopie (FA)	29/10/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Gambie	22/02/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Ghana	30/01/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Guinée-Bissau	22/02/2018	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Haïti (FA)	13/08/2020	Aucun	Oui	Oui	Aucun
Honduras	17/01/2020	Oui	Aucun	Aucun	Aucun
Kenya	22/10/2019	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Lesotho	07/06/2017	Oui	Oui	Oui	Aucun
Libéria	29/09/2017	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Libéria	22/10/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Madagascar	22/02/2018	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Malawi	16/06/2016	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Maldives	29/04/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Mali	05/03/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun
Mali (FA)	13/08/2020	Aucun	Oui	Oui	Aucun
Mauritanie	17/06/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Mozambique (FA)	09/06/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun
Myanmar	19/11/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Nigéria	24/08/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun

1. Ce tableau montre les niveaux d'éducation soutenus par chaque financement de mise en œuvre, pour les financements approuvés durant la période du Plan stratégique GPE 2020. Les financements de mise en œuvre (financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, financements au titre du fonds à effet multiplicateur et financements accélérés) qui ne sont pas mis en commun au niveau du secteur sont compris. FA désigne les financements accélérés. Les codes des sous-secteurs de l'éducation sont conformes à la Classification internationale type de l'éducation, la taxonomie et les définitions de la Banque mondiale pour le secteur, et les codes du CAD/OCDE.

Tableau P.1. Sous-secteurs de l'éducation codés dans le portefeuille des financements de mise en œuvre approuvés durant la période du Plan stratégique GPE 2020

Pays	Date d'approbation	Éducation et protection de la petite enfance	Primaire	Secondaire	Éducation des adultes
OECD	16/06/2016	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Ouzbékistan	31/01/2019	Oui	Oui	Oui	Aucun
Pakistan – Pendjab	19/05/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Pakistan – Sindh	19/08/2020	Aucun	Oui	Oui	Aucun
Papouasie-Nouvelle-Guinée	21/03/2019	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Rép. dém. du Congo	16/06/2016	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Rép. dém. du Congo (FA)	12/11/2020	Aucun	Oui	Oui	Aucun
République centrafricaine	04/12/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun
République centrafricaine (FA)	17/09/2018	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Rwanda	05/03/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun
Sao Tomé-et-Principe	24/06/2020	Oui	Oui	Oui	Aucun
Sierra Leone	03/08/2018	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Gouv. fédéral	08/03/2018	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Gouv. fédéral	17/04/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Gouv. fédéral (FA)	26/05/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Puntland	21/08/2017	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Puntland (FA)	20/07/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Somaliland	22/05/2018	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Somaliland (FA)	28/04/2017	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Somalie – Somaliland (FA)	05/11/2019	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Soudan	05/03/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Soudan (FA)	17/12/2019	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Soudan du Sud	19/11/2018	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Soudan du Sud (FA)	25/07/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Tadjikistan	17/01/2020	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Tanzanie – Zanzibar	06/12/2017	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Tanzanie – Zanzibar	14/02/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Tchad	22/05/2018	Aucun	Oui	Aucun	Oui
Tchad (FA)	04/02/2016	Aucun	Oui	Aucun	Aucun
Vanuatu	08/12/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Vanuatu (FA)	24/06/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun
Zimbabwe	03/08/2018	Oui	Oui	Oui	Aucun
Zimbabwe	02/12/2016	Oui	Oui	Oui	Aucun
Zimbabwe (FA)	26/06/2020	Oui	Oui	Aucun	Aucun

ANNEXE Q

CONTRIBUTIONS FINANCIÈRES AU GPE (EXERCICE)

FIGURE Q. 1.

CONTRIBUTION CUMULÉE DES BAILLEURS DE FONDS, JUIN 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)

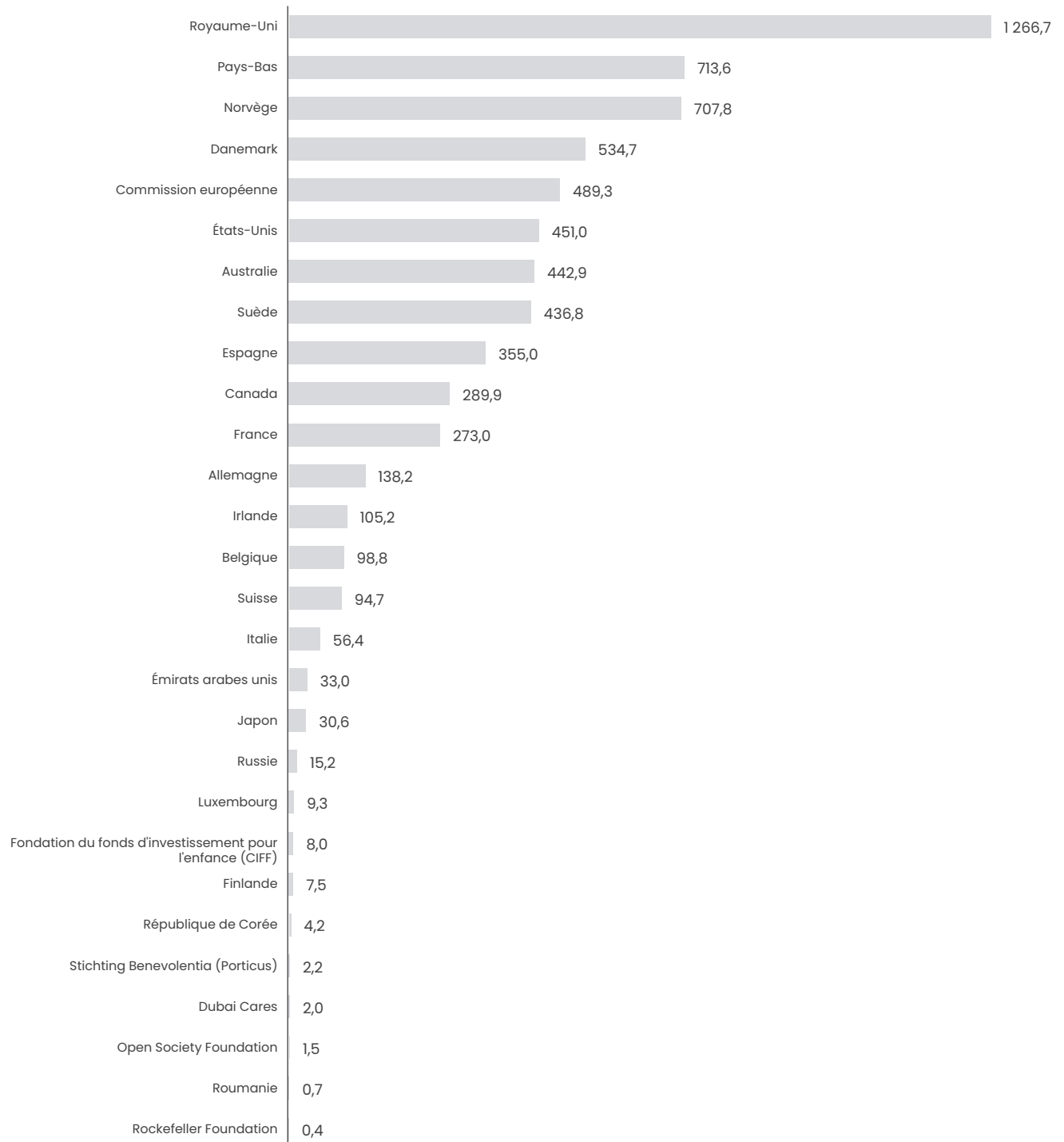
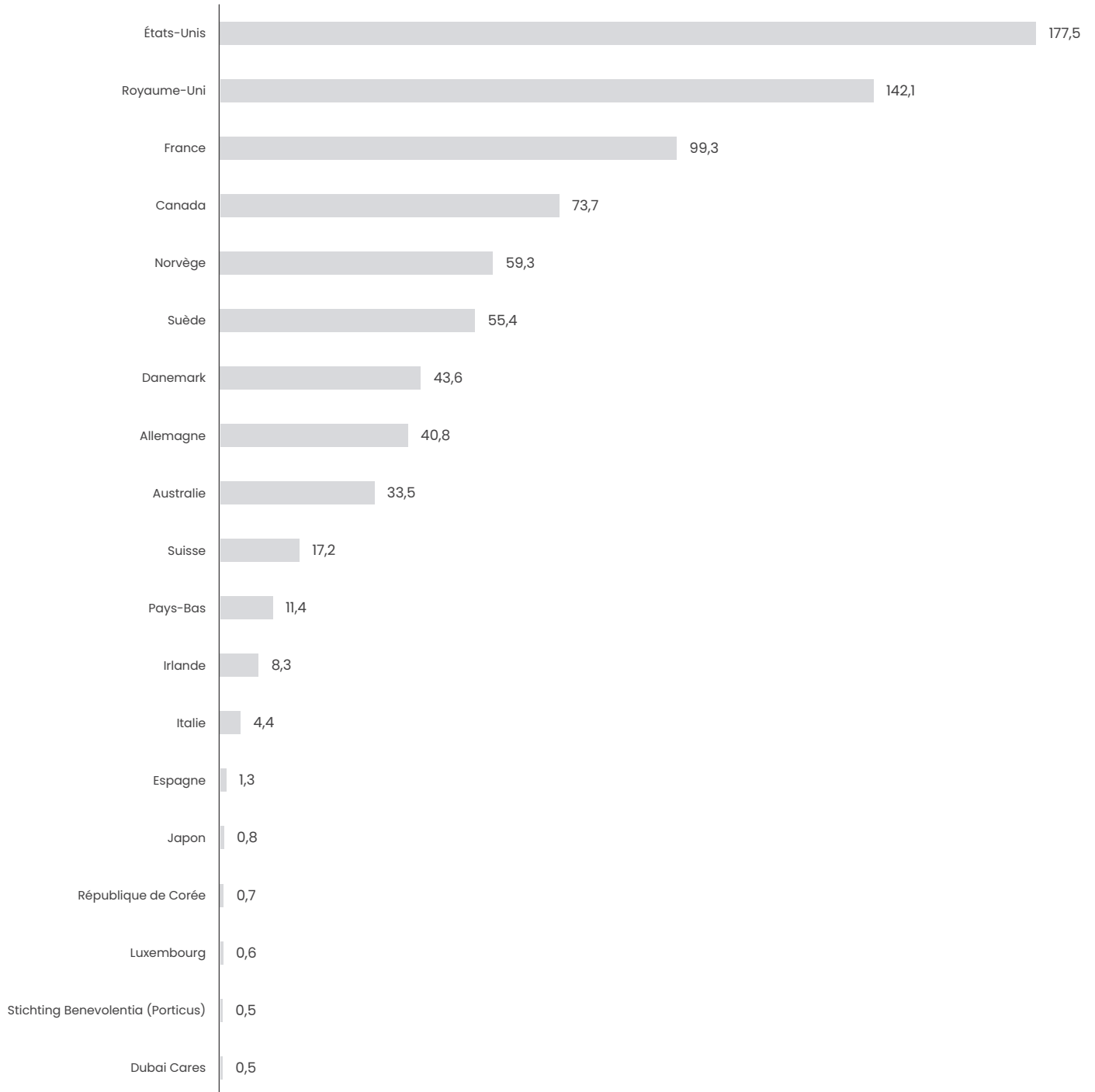


FIGURE Q.2.

CONTRIBUTION DES BAILLEURS DE FONDS, EXERCICE 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)



ANNEXE R

CONTRIBUTIONS FINANCIÈRES AU GPE (ANNÉE CIVILE)

FIGURE R. 1.

CONTRIBUTION CUMULÉE DES BAILLEURS DE FOND, DÉCEMBRE 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)

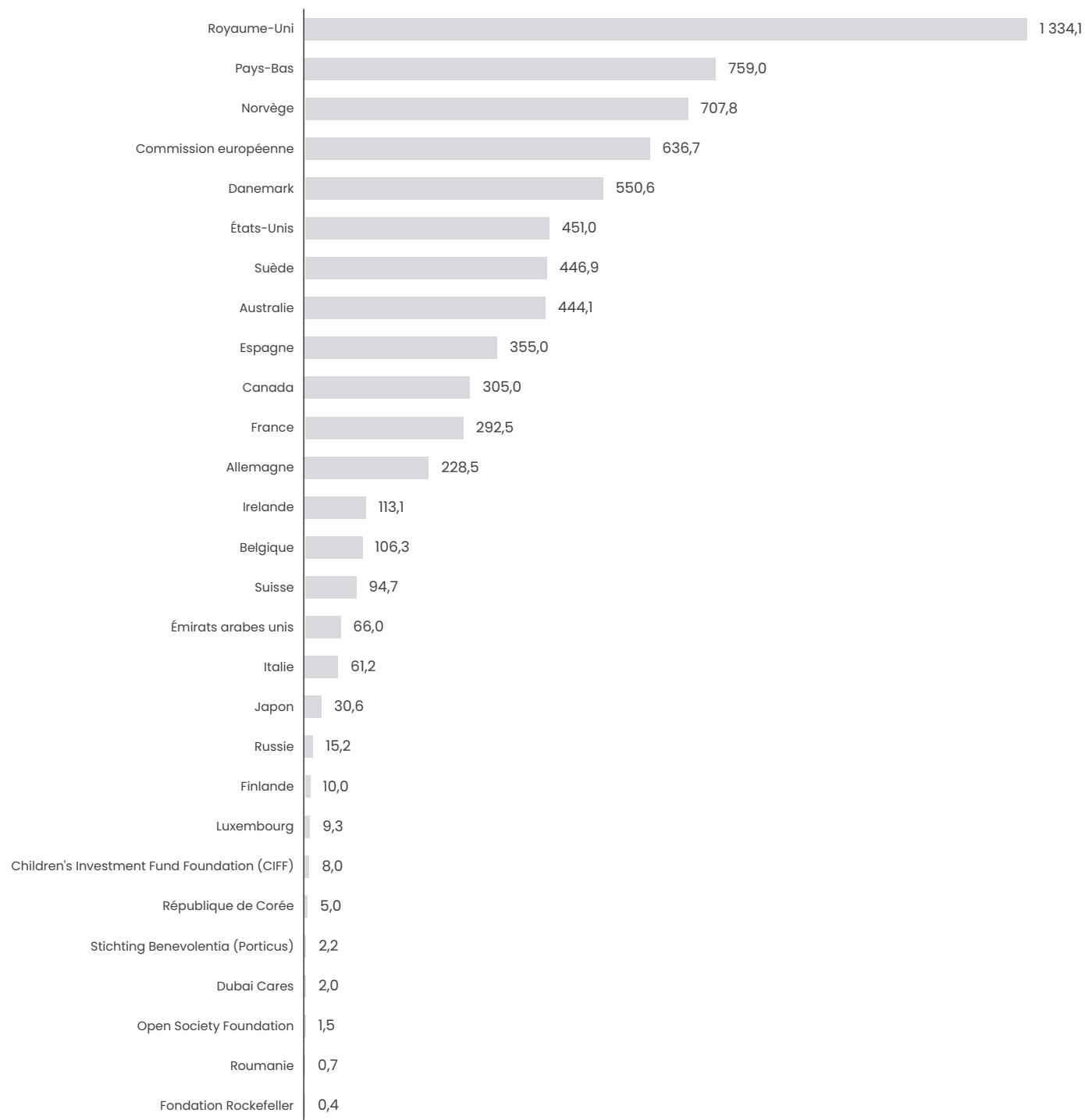
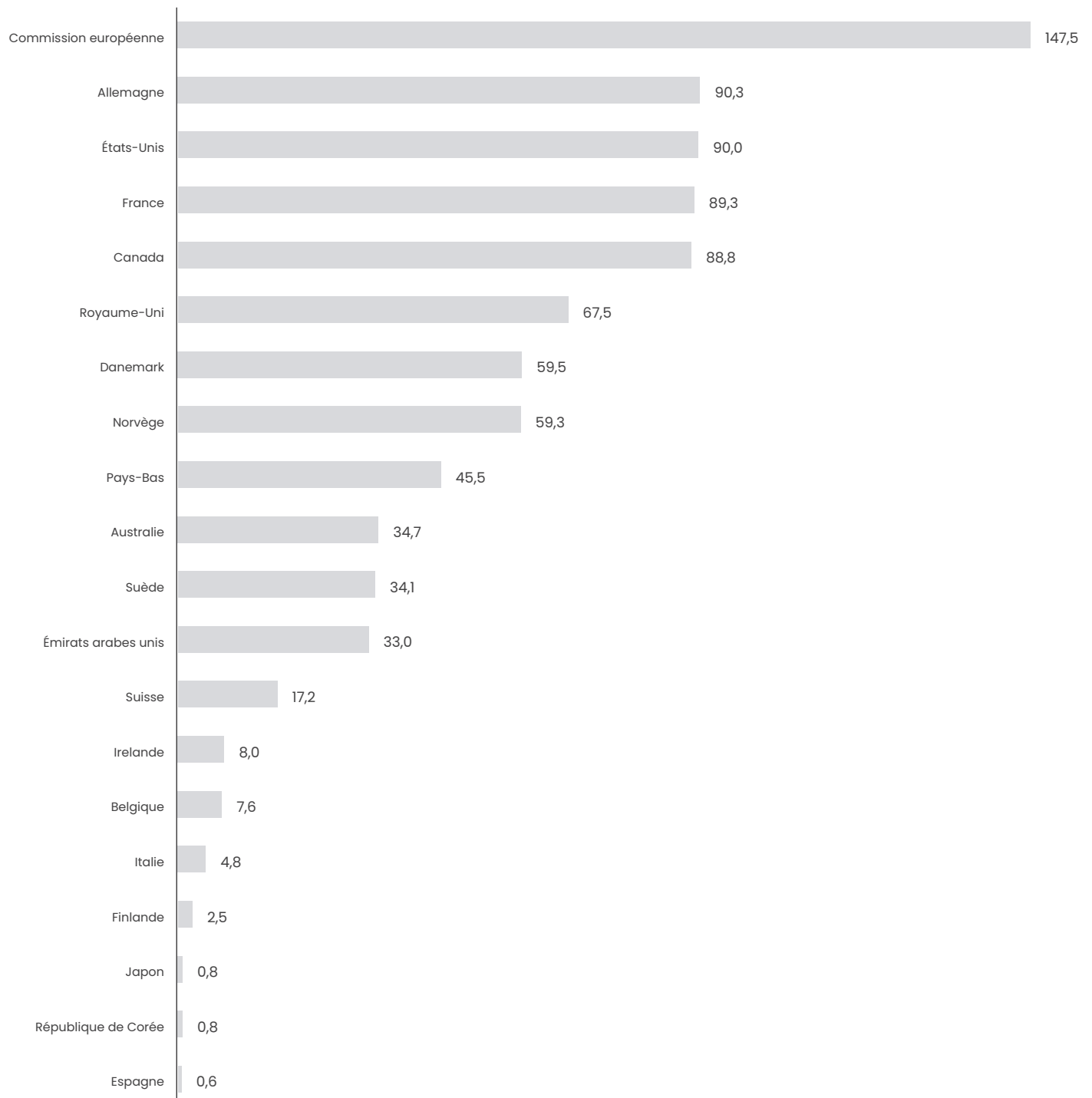


FIGURE R.2.

CONTRIBUTION DES BAILLEURS DE FONDS, ANNÉE CIVILE 2020 (EN MILLIONS DE DOLLARS)



BUREAUX

Washington

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

Paris

6 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

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

CONTACT

Téléphone : (+1) 202-458-0825

Courriel : information@globalpartnership.org