

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

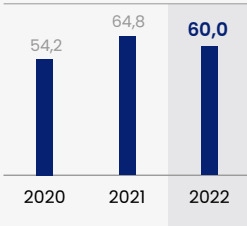
CHAPITRE 2 :

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

APERÇU DES RÉSULTATS*

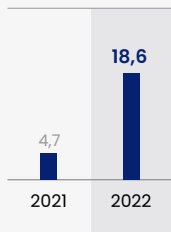
4.i.

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



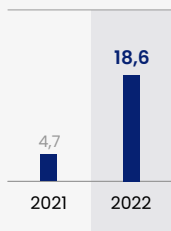
4.ii.

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



5.ii.

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



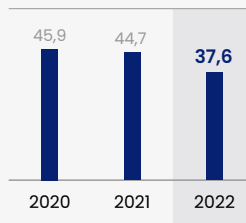
5.ii.

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



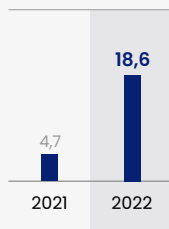
8.i.

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

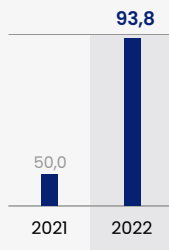


8.ii.

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

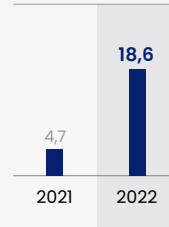


8.ii.c. 93,8 % des pays partenaires qui ont évalué la disponibilité et l'utilisation des données et des éléments probants ont communiqué les principales statistiques relatives de l'éducation ventilées en fonction des enfants en situation de handicap.

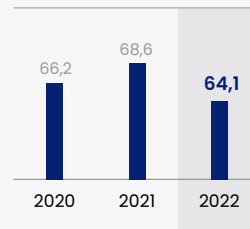


8.iii.

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

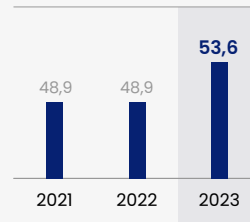


8.iii.c. 64,1 % des groupes locaux des partenaires de l'éducation comprenaient des organisations de la société civile et des associations d'enseignants.



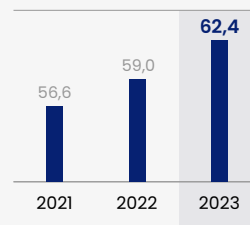
12.i.

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



12.ii.

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



Note

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

PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

(Indicateurs 5ii et 9ii)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁷ Niveaux de priorité – « Faible : des ajustements mineurs pourraient être apportés au niveau du facteur favorable de façon à atteindre plus rapidement un ou plusieurs des principaux résultats stratégiques visés par le pays. Modéré : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques visés par le pays pourrait être considérablement retardée à moins de résoudre les problèmes liés au facteur favorable. Élevé : la réalisation de progrès dans un ou plusieurs des résultats stratégiques visés par le pays apparaît impossible ou extrêmement improbable à moins que des réformes significatives ne soient entreprises dans le domaine du facteur favorable. Le(s) ministère(s) de l'Éducation et/ou les partenaires de développement ne travaillent pas activement dans ce domaine du facteur favorable, ou alors, insuffisamment pour améliorer significativement la situation. » Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Independent Technical Advisory Panel (ITAP) Guidelines and Report Template*, (Washington, DC : GPE, 2022), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-ITAP-guidelines.pdf?VersionId=Ln23Vowb8Xn0d2elzpl8f1a3fLnG6> (en anglais).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. DONNÉES ET ÉLÉMENTS FACTUELS

(Indicateurs 8 et 13)

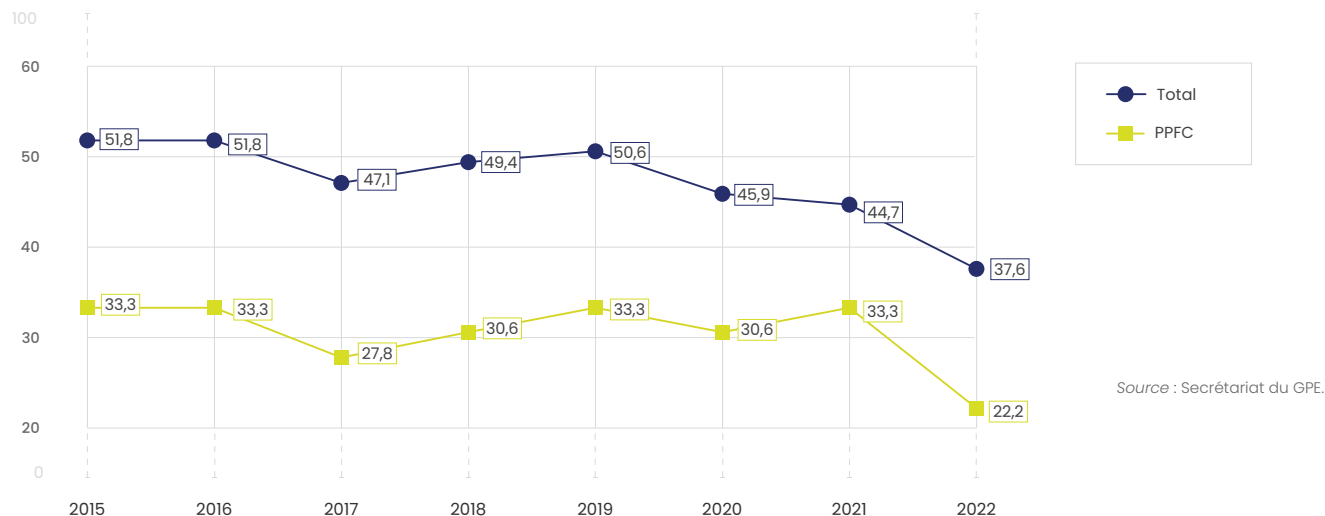
Transformer le système d'éducation exige de concevoir et de mettre en œuvre des politiques fondées sur des données probantes, guidées par des données de qualité. Favoriser la disponibilité des données constitue donc un aspect central de la stratégie du GPE. L'indicateur 8i permet de suivre la disponibilité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

Les pays partenaires sont constamment confrontés à des difficultés concernant la disponibilité des données et leur communication à l'ISU. L'indicateur 8i affiche une baisse depuis 2019 dans la proportion de pays partenaires qui communiquent à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 indicateurs clés relatifs aux résultats, à la prestation de services et au financement (cf. figure 2.1). En 2022, 37,6 % (32 sur 85) des pays partenaires du GPE et 22,2 % des PPFC (8 sur 36) ont transmis les données clés à l'ISU. Cette proportion traduit une baisse globale de 8,3 points de pourcentage (8,4 points de pourcentage dans les PPFC) par rapport à 2020. Le manque de données disponibles peut être une raison pour expliquer le nombre limité de données transmises à l'ISU. Dans de nombreux cas, toutefois, les données au niveau du pays existent, mais ne sont pas communiquées en temps voulu à l'ISU pour diverses raisons³². Dans l'ensemble, un nombre moins important de pays communiquent des données sur les indicateurs relatifs à la prestation de services (données relatives aux

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

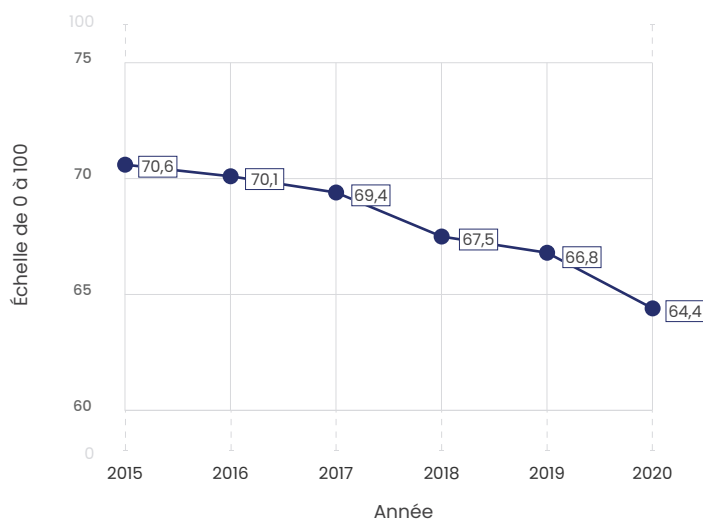
ENCADRÉ 2.2. La capacité générale des systèmes statistiques dans les pays partenaires diminue

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

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

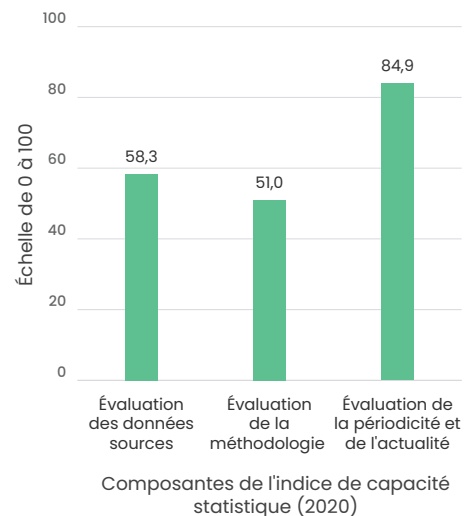
Depuis 2015, la capacité statistique diminue dans les pays partenaires.

a) Évaluation globale de la capacité statistique



Source : Indicateurs du développement dans le monde.

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



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

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

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

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

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

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

2.3. COORDINATION SECTORIELLE ET RÉFORMES POLITIQUES PORTEUSES DE TRANSFORMATION

(Indicateurs 8iii, 10 et 12)

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

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

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

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

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

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

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

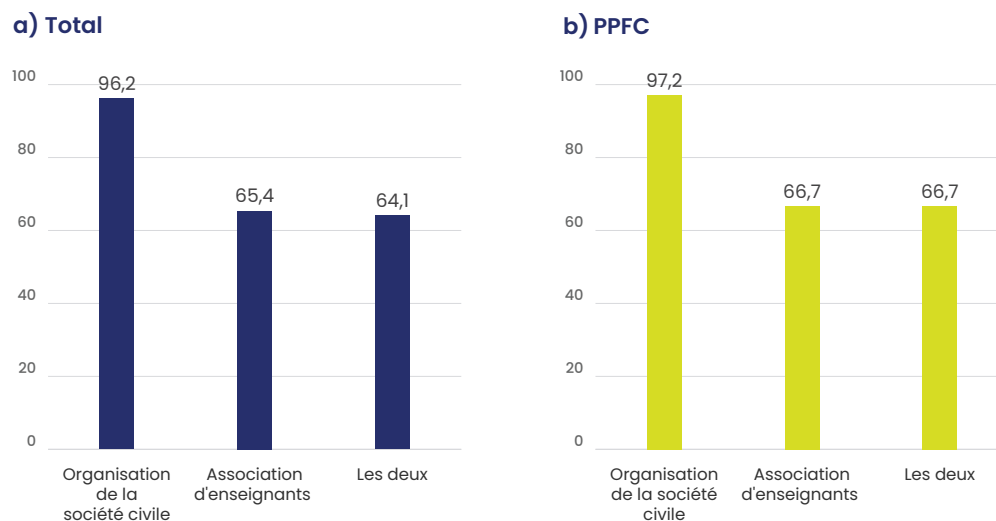
36 Pour obtenir de plus amples informations à ce sujet, voir le document du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Directives relatives au financement pour le renforcement des capacités du système », (Washington, DC : GPE, août 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/content/directives-relatives-au-financement-pour-le-renforcement-des-capacites-du-sy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

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

FIGURE 2.2.

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

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



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

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

Dialogue sectoriel inclusif

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

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

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

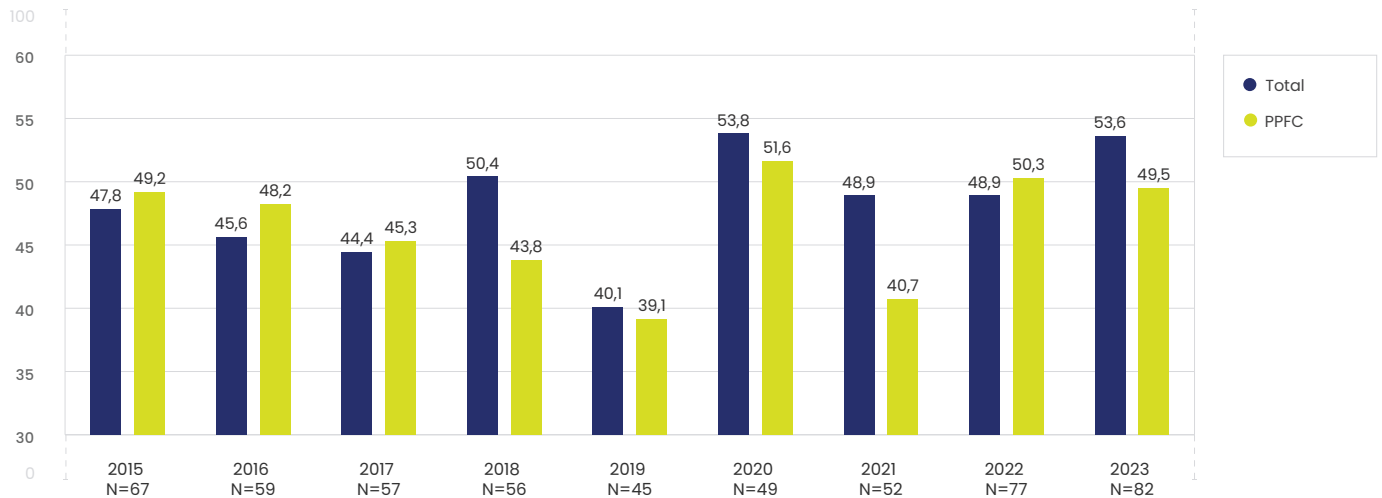
³⁸ Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Charte du Partenariat mondial pour l'éducation*, (Washington, DC : GPE, janvier 2023), <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-01-charte-partenariat-mondial-education.pdf>. Voir également le document du GPE,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

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

FIGURE 2.3.

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

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



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

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

Coordination des financements

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

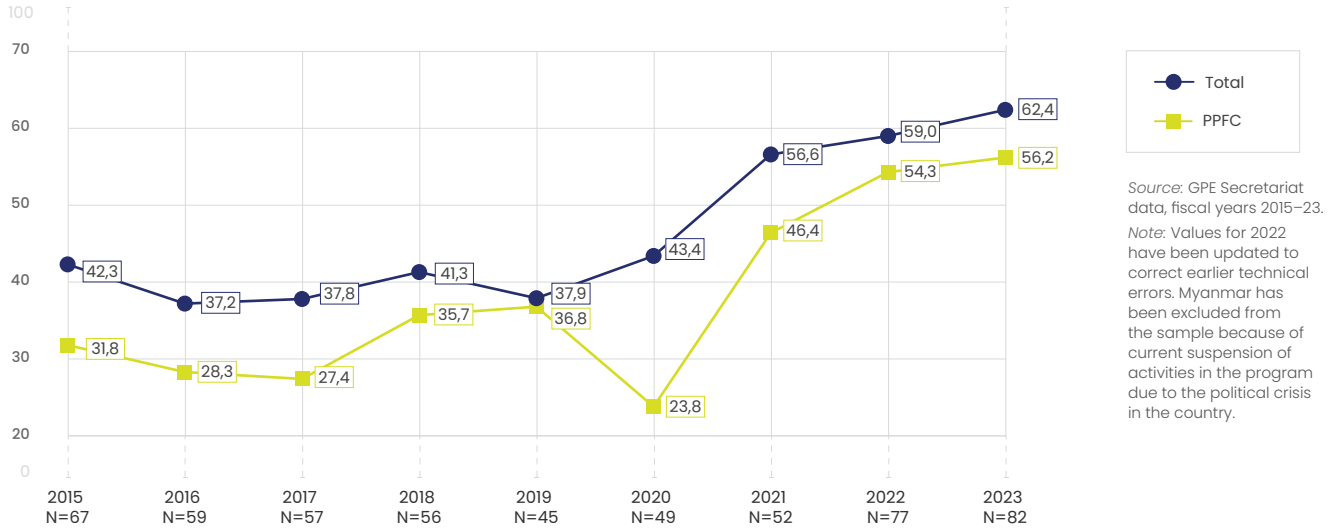
47 GPE, *Cadre de résultats du GPE 2025 : Directives techniques et méthodologiques*.

FIGURE 2.4.

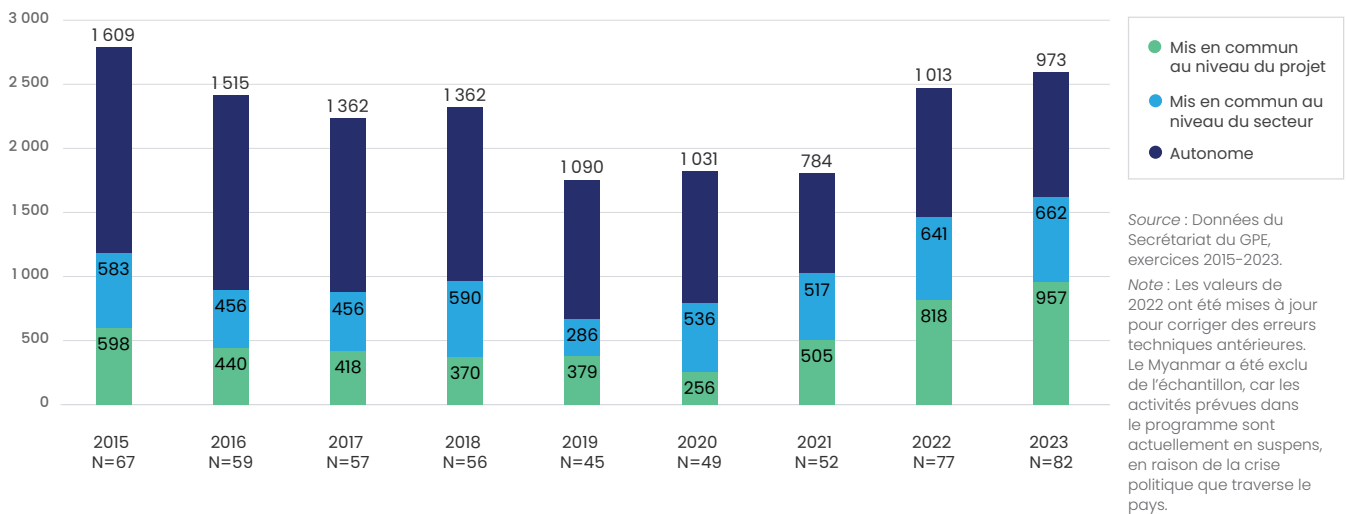
Plus de 62 % des financements ont été accordés au moyen de modalités harmonisées en 2023, ce qui représente une amélioration considérable par rapport à 2015.

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

a) Proportion des financements (en %)



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



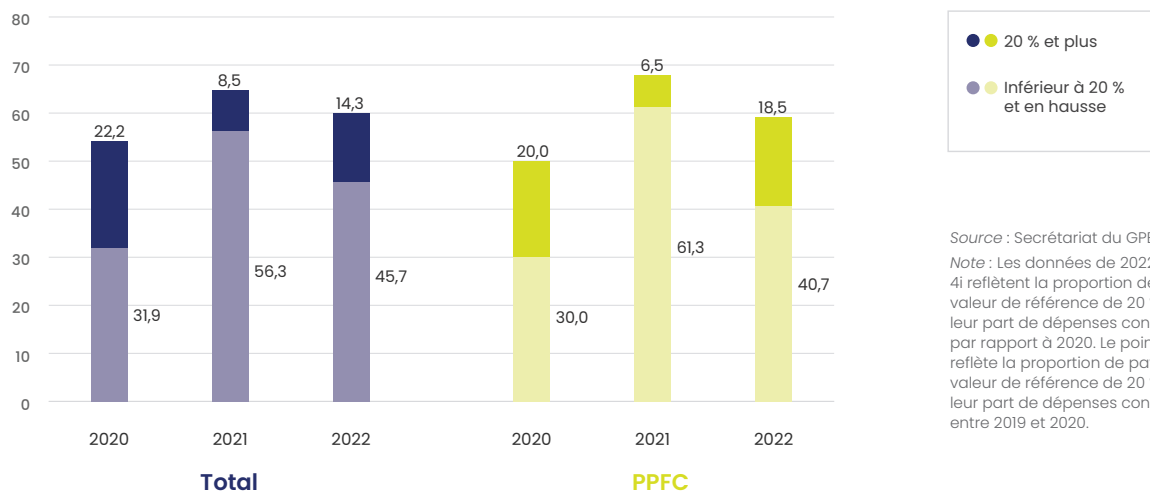
les cinq financements en voie d'exécution, deux ont été notés « modérément satisfaisants » et trois ont été notés « satisfaisants »⁴⁸. La Papouasie-Nouvelle-Guinée a connu des retards dans la mise en œuvre, notamment

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

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

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

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



Source : Secrétariat du GPE.

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

2.4. FINANCEMENT NATIONAL

(Indicateur 4)

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

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

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

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

49 Voir UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 - Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs, (Paris : UNESCO, 2019), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>.

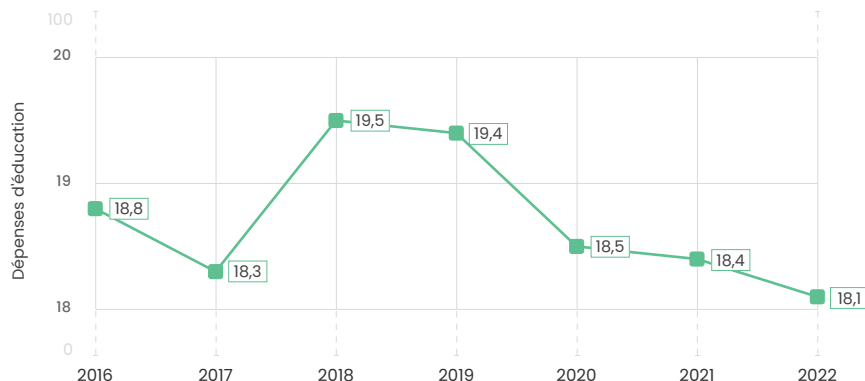
50 Les données pour l'indicateur 4i sont compilées par le Secrétariat du GPE à l'aide des documents budgétaires accessibles au public. Seuls 70 pays partenaires avaient des données en 2020 et 2022 permettant de mesurer les progrès réalisés concernant la part des dépenses consacrées à l'éducation.

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

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

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

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



Source : Secrétariat du GPE.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

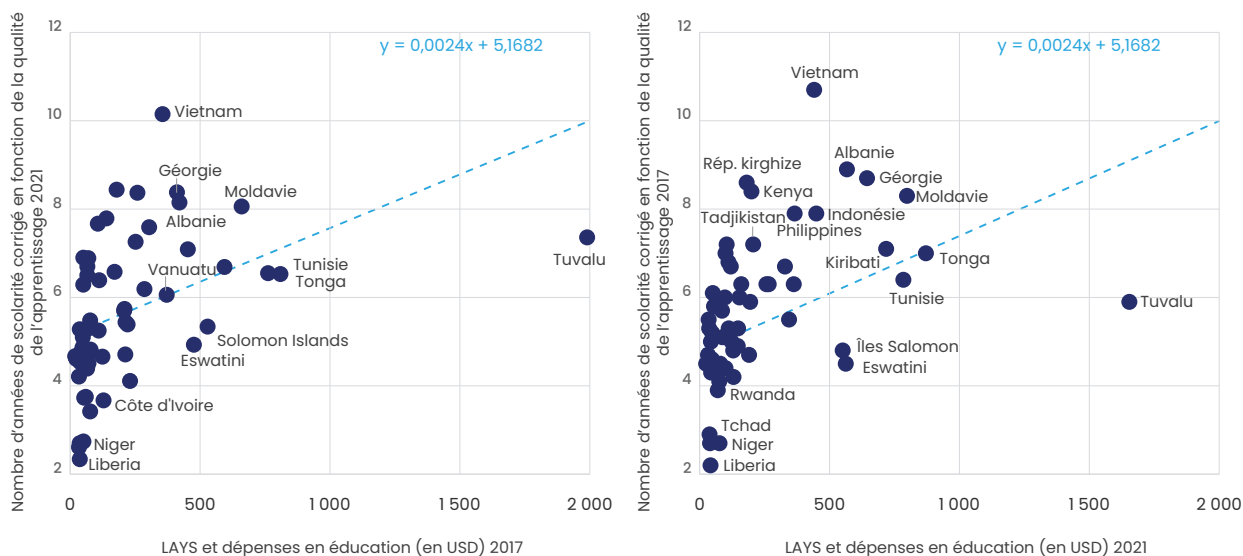
55 UNESCO, « *Why the World Must Urgently Strengthen Learning and Protect Finance for Education* », (UNESCO, 16 octobre 2020), <https://www.unesco.org/en/articles/why-world-must-urgently-strengthen-learning-and-protect-finance-education>.

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

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

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

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



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

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

ENCADRÉ 2.5. Plaidoyer en faveur du financement national

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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