

Malika, âgée de 3 ans, lors d'une leçon au Centre d'éducation des jeunes enfants (*Early Learning Hub*) à Samarkand, en Ouzbékistan, soutenu par le GPE.  
GPE/Federico Scoppa

## CHAPITRE 1

# CONTEXTE SECTORIEL : PROGRÈS RÉALISÉS PAR LES PAYS PARTENAIRES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS DU GPE 2025



## PRINCIPAUX POINTS À RETENIR

- Le contexte sectoriel dans lequel évolue le GPE reste difficile, et les pays partenaires doivent accélérer les progrès en matière d'accès à l'éducation, d'équité, d'achèvement scolaire et de résultats d'apprentissage afin d'atteindre les cibles nationales énoncées dans l'objectif de développement durable n° 4.
- En 2022, parmi les pays partenaires qui avaient défini des cibles nationales et qui disposaient de données sur le taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire, 22 % en moyenne ont progressé suffisamment vite pour être en bonne voie d'atteindre leurs cibles nationales.
- Dans les pays partenaires, 16 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, environ 20 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire et 26 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas scolarisés. À l'exception des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'enfants non scolarisés n'ont pas diminué assez rapidement depuis 2015, et les pays partenaires ont pris du retard par rapport à leurs cibles pour 2025. En revanche, les disparités entre les sexes en matière de taux d'enfants non scolarisés ont diminué à tous les niveaux d'instruction.
- Entre 2015 et 2022, les taux d'achèvement ont augmenté d'environ 5 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et d'environ 3 points de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les disparités entre les sexes en matière de taux d'achèvement ont évolué en faveur des filles. En 2022, 41 % des pays partenaires étaient en bonne voie d'atteindre leur point de référence pour 2025 en ce qui concerne le taux d'achèvement du primaire. Ce pourcentage s'établissait à 32 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 30 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Le nombre de pays qui disposent de données sur les résultats d'apprentissage reste faible, en particulier pour les petites classes. Dans les 27 pays partenaires disposant de données sur les compétences en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire, 19 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence, avec des pourcentages similaires pour les filles et les garçons. Dans les 28 pays partenaires qui disposent de données sur les compétences en lecture, 28 % des enfants (27 % de garçons et 30 % de filles) ont atteint le niveau minimal de compétence à la fin de l'enseignement primaire.
- Quatre-vingts pour cent des enseignants du niveau préscolaire et 86 % des enseignants du primaire répondent aux normes minimales de qualification, et les pays partenaires sont en bonne voie d'atteindre leurs cibles pour 2025. Cependant, les pays partenaires n'atteindront pas leurs cibles nationales pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dès lors que la proportion d'enseignants qualifiés a stagné dans le premier cycle de l'enseignement et diminué dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

## INTRODUCTION

GPE aide les pays à atteindre l'objectif stratégique du GPE 2025 qui consiste 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 21<sup>e</sup> siècle ».

Le présent chapitre porte sur le parcours des pays partenaires pour tenir leurs engagements pour 2025 par l'intermédiaire des cibles nationales<sup>6</sup>. Les progrès réalisés par rapport aux objectifs nationaux, ou points de référence, définis dans le cadre du processus d'évaluation comparative de l'objectif de développement durable n° 4 (ODD 4) (cf. annexe D), sont évalués en examinant la probabilité que les pays partenaires respectent leurs engagements pour 2025. Étant donné que la vision du GPE 2025, qui consiste à assurer « une éducation de qualité pour chaque enfant », accorde une importance majeure à la lutte contre les inégalités dans l'éducation, ce chapitre examine également les résultats obtenus sur le plan de l'équité, en ventilant les indicateurs, le cas échéant et dans la mesure du possible, en fonction du sexe, du lieu de résidence, du niveau de richesse et de la fragilité ou du conflit.

### 1.1. BILAN DES PROGRÈS ACCOMPLIS DANS LE SECTEUR EN MATIÈRE D'ACCÈS À L'ÉDUCATION, D'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ET D'ÉQUITÉ

**Les progrès en matière d'accès à l'éducation de la petite enfance doivent s'accélérer** (indicateurs 1 et 2)

Les données probantes montrent que l'éducation de la petite enfance est d'une importance cruciale. Elle permet d'améliorer les résultats d'apprentissage à l'école primaire et aide les jeunes enfants à développer leurs compétences sociales et leur bien-être émotionnel. Une éducation préscolaire de qualité peut favoriser l'équité en améliorant les résultats d'apprentissage des enfants les plus défavorisés<sup>7</sup>. C'est pourquoi le GPE s'est engagé à soutenir les efforts déployés par les pays partenaires pour garantir un accès universel à au moins une année d'enseignement préscolaire de qualité. Deux indicateurs

du cadre de résultats du GPE permettent de suivre les progrès réalisés par rapport à l'accès universel à l'enseignement préscolaire. L'indicateur 1, qui s'appuie sur l'indicateur 4.2.5 de l'ODD 4, mesure la proportion de pays partenaires dont les cadres juridiques garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire. L'indicateur 2, qui s'appuie sur l'indicateur 4.2.2 de l'ODD 4, mesure le taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans l'enseignement primaire.

Depuis 2015, trois pays, à savoir le Tadjikistan en 2016, l'Ouzbékistan en 2017 et la Mongolie en 2018, ont adopté une nouvelle législation dans ce domaine, ce qui porte à 27 le nombre de pays garantissant au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et/ou obligatoire sur les 77 pays partenaires du GPE pour lesquels des données étaient disponibles (35 %) à la fin de 2022. Parmi les 25 pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits (PPFC) qui disposent de données,

<sup>6</sup> Les indicateurs du cadre de résultats sont recueillis pour 88 pays partenaires. Cependant, en raison des problèmes de disponibilité des données, le nombre de pays couverts varie selon l'indicateur.

<sup>7</sup> UNESCO, *The Right to a Strong Foundation: Global Report on Early Childhood Care and Education*, (Paris : UNESCO, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>.

**FIGURE 1.1 :**

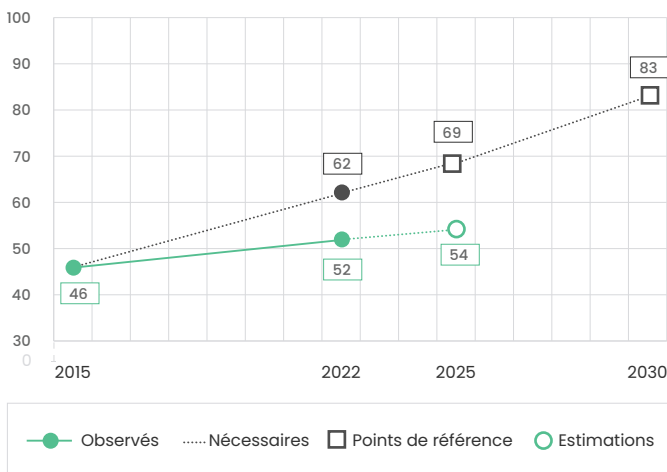
**Les pays doivent accélérer les progrès pour atteindre les cibles en matière d’enseignement préscolaire.**

Participation à des activités d’apprentissage organisées un an avant l’âge officiel de scolarisation dans l’enseignement primaire, répartition par pays et taux de participation (en %)

**a) Répartition par pays, en fonction du rythme des progrès réalisés**



**b) Taux de participation observés par rapport aux taux de participation nécessaires, 2015-2030**



Source : Institut de statistique de l’UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l’éducation (Rapport GEM), *Tableau de bord pour l’ODD 4, rapport d’étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389362> ; et ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l’ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord des données disponible à l’adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard>.

Remarque : La catégorie « Progrès rapides » signifie que les pays ont déjà atteint ou ont une forte probabilité d’atteindre leur point de référence pour 2025. « Progrès moyens » et « Progrès lents » signifient que les pays sont en retard et n’ont qu’une probabilité modérée ou faible d’atteindre leur point de référence pour 2025. « Aucun progrès » signifie que les pays se sont éloignés de leur point de référence pour 2025. Les mentions « Pas de données sur les tendances » et « Pas de données » signifient que les pays ne disposent pas de données permettant de suivre les progrès réalisés par rapport à leur cible nationale.

ce pourcentage s’établit à 24 %. En Mongolie, après avoir adopté la nouvelle législation visant à améliorer l’accès à l’éducation préscolaire, la proportion d’enfants fréquentant l’enseignement préscolaire dans le pays a augmenté, en passant de 83 % en 2015 à 89 % en 2022. L’Ouzbékistan a enregistré une hausse beaucoup plus importante du pourcentage d’enfants scolarisés dans l’enseignement préscolaire qui est passé de 30 % en 2015 à 67 % en 2022. Le manque de données n’a pas permis d’analyser les progrès réalisés au Tadjikistan dans ce domaine. D’autres pays partenaires auraient besoin de mettre en place une telle législation.

ont défini des cibles nationales et dont les données sont disponibles, 22 % (et 18 % des PPFC) ont progressé suffisamment vite pour être en bonne voie d’atteindre leurs cibles nationales (cf. figure 1.1.a). Selon des estimations établies à l’aide des données actuellement disponibles, 54 % des enfants issus des pays partenaires du GPE suivront un enseignement préscolaire d’ici à 2025, soit 15 points de pourcentage de moins que l’objectif de 69 % fixé par les pays (cf. figure 1.1.b). La mise en œuvre réussie des réformes en matière d’éducation préscolaire, dont les pays partenaires ont fait une priorité dans leurs pactes, peut contribuer à remédier à la lenteur des progrès (cf. encadré 1.1).

Le taux de participation à des activités d’apprentissage organisées un an avant l’âge officiel de scolarisation dans l’enseignement primaire (indicateur 2) s’est amélioré, mais pas assez vite pour que les pays puissent atteindre leurs cibles pour 2025. Parmi les pays qui



### ENCADRÉ 1.1 : Mesure dans laquelle les pays prennent en compte l'éducation préscolaire dans leurs réformes prioritaires

Quarante-cinq pour cent des pays partenaires dont le pacte de partenariat a été finalisé avant juin 2024<sup>a</sup> ont intégré l'éducation préscolaire dans leurs réformes prioritaires, soit en tant que domaine d'intervention spécifique, soit dans le cadre d'une approche plus large de l'apprentissage fondamental. Par exemple, la réforme prioritaire du Salvador accorde une importance particulière à l'éducation préscolaire et l'égalité des genres, et comporte des composantes visant à réduire les lacunes d'apprentissage des jeunes enfants, à diminuer les disparités entre les sexes en matière d'accès à l'éducation de la petite enfance et à renforcer les établissements dédiés à la petite enfance. La réforme du Bhoutan accorde la priorité à l'éducation préscolaire à travers quatre composantes qui consistent à : garantir un accès équitable et universel aux programmes de protection et de développement de la petite enfance (PDPE) pour tous les enfants ; professionnaliser le système de PDPE, notamment les enseignants et les animateurs ; renforcer le

programme scolaire, les normes en matière de ressources d'apprentissage et les guides pour améliorer les résultats d'apprentissage des enfants dans les centres de PDPE ; et améliorer l'égalité des genres et l'inclusion dans la PDPE.

Le GPE s'efforce également d'aider les pays partenaires à améliorer l'accès à l'éducation préscolaire et à l'éducation de la petite enfance en leur apportant des connaissances et des ressources financières. Par exemple, en partenariat avec la Fondation LEGO, le GPE a financé l'élaboration d'une boîte à outils de l'accélérateur de l'éducation de la petite enfance pour soutenir l'éducation préscolaire<sup>b</sup>. Par ailleurs, les financements de mise en œuvre du GPE en cours pendant l'exercice 2024 ont également attribué 274 millions de dollars (9 % du volume total des financements) pour financer des activités destinées à promouvoir l'éducation de la petite enfance.

a Bénin, Bhoutan, Burundi, Cabo Verde, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, El Salvador, Érythrée, Fidji, Gambie, Ghana, République kirghize, Lesotho, Libéria, Malawi, Maldives, Népal, Nicaragua, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan (Baloutchistan), Pakistan (Pendjab), Rwanda, Sierra Leone, Somalie (Somaliland) et Tanzanie (Zanzibar) - sur 56 pactes de partenariat analysés.

b Pour obtenir plus d'informations à ce sujet, veuillez consulter le site Internet de l'accélérateur de l'EPE, <https://www.ece-accelerator.org/fr>.

Les conséquences de la crise sanitaire de la COVID-19 expliquent en partie les lents progrès accomplis à cet égard. Par exemple, le Belize et la Grenade avaient des taux de participation stables depuis 2015, qui s'élevaient respectivement à 86 % et 75 % en 2020. Dans ces deux pays, la proportion d'enfants fréquentant l'enseignement préscolaire a chuté pour atteindre un peu moins de 50 % en 2022.

**Les progrès en matière d'accès à l'éducation et d'achèvement scolaire doivent s'accélérer pour atteindre les cibles des pays partenaires, mais les disparités entre les genres ont diminué** (indicateurs 3ii et 3i)

Le cadre de résultats du GPE 2025 suit les progrès accomplis au niveau des taux d'enfants non scolarisés (indicateur 3ii, ou indicateur 4.1.4 de l'ODD 4) et des taux d'achèvement (indicateur 3i, ou indicateur 4.1.2 de l'ODD 4) chez les enfants et les jeunes en âge de fréquenter l'école primaire, ainsi que le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire<sup>8</sup>. En 2022, environ 16 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 20 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire et 36 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas scolarisés (cf. figure 1.2). Les taux d'enfants non scolarisés se sont améliorés (c'est-à-dire qu'ils ont diminué) depuis 2015, mais les progrès devraient s'effectuer à un rythme plus soutenu.

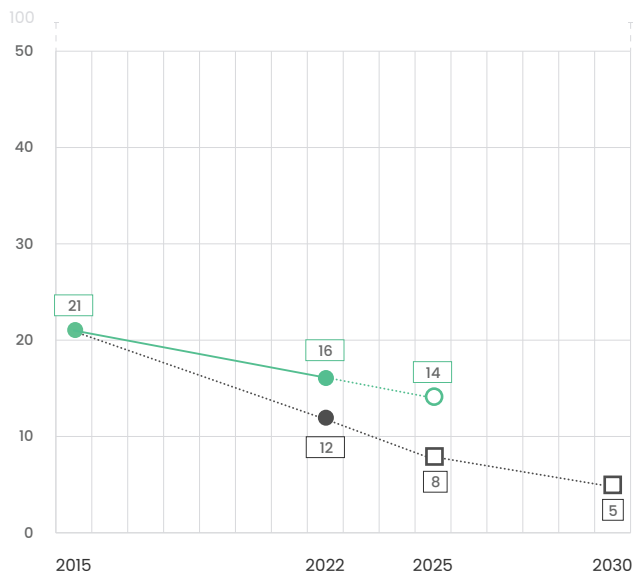
<sup>8</sup> Le taux d'achèvement mesure le pourcentage d'une cohorte d'enfants âgés de trois à cinq ans au-dessus de l'âge officiel d'obtention du diplôme qui a achevé la dernière année de l'école primaire.

**FIGURE 1.2 :**

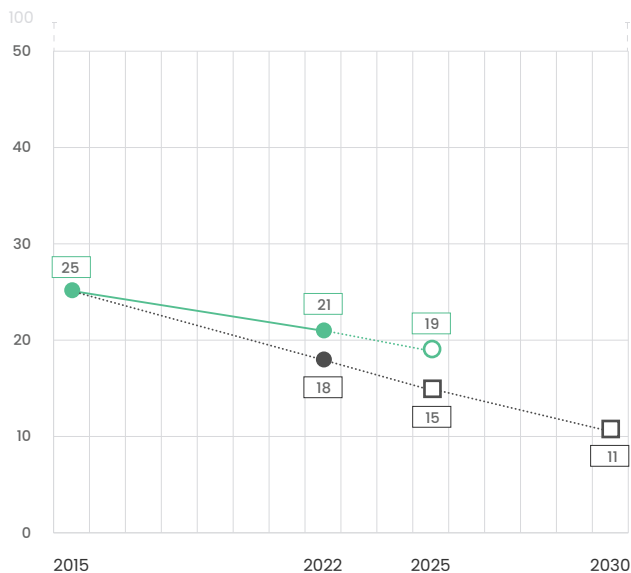
**Les pays ont réalisé peu de progrès en matière de taux d'enfants non scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire depuis 2015.**

Taux d'enfants non scolarisés, progrès observés et progrès nécessaires pour atteindre les cibles pour 2025, par tranche d'âge (en %)

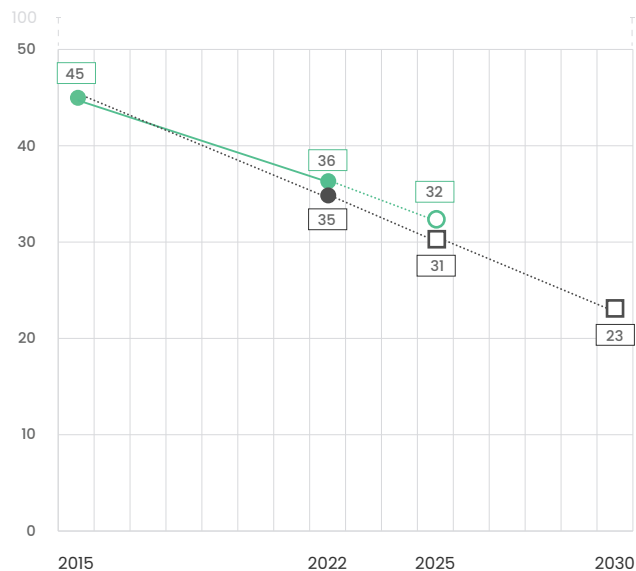
**a) Enfants en âge de fréquenter le cycle primaire**



**b) Adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire**



**c) Jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire**



Sources : ISU et Rapport GEM, *Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389362> ; et l'ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l'ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord des données disponible à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/scg4scorecard-dashboard>

À l'exception des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'enfants non scolarisés n'ont pas diminué assez rapidement depuis 2015, et les pays partenaires ont pris du retard par rapport à leurs cibles pour 2025 (cf. figure 1.2).

Conformément à ces tendances, le nombre d'enfants non scolarisés reste inquiétant à l'échelle mondiale, en particulier dans les pays à revenu intermédiaire. Selon les estimations, 244 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés dans le monde en 2022, que ce soit dans les

pays partenaires du GPE ou dans d'autres pays. Parmi ces enfants, environ 59 % résidaient dans des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 28 % dans des pays à faible revenu et 11 % dans des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

Depuis 2015, les disparités entre les sexes en matière de taux d'enfants non scolarisés ont également diminué pour atteindre un niveau négligeable dans l'enseignement primaire, un niveau inférieur à 2 points de pourcentage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et un niveau inférieur à 3 points de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. figure 1.3.a). Les PPFC affichent une évolution similaire, même si les disparités entre les sexes sont légèrement plus prononcées, en particulier chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. figure 1.3.b).

Néanmoins, les taux d'achèvement se sont améliorés entre 2015 et 2022, d'environ 5 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et d'environ 3 points de pourcentage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. annexe E, figure E.2). Les disparités entre les sexes dans les taux d'achèvement ont généralement évolué en faveur des filles. Dans l'enseignement primaire, les écarts entre les sexes ont évolué en faveur des filles en passant de 2 points de pourcentage en 2015 à 4 points de pourcentage en 2022. L'écart de 1 point de pourcentage en faveur des garçons dans le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2015 s'est inversé en 2022 (cf. figure 1.4.a). Les résultats suivent l'évolution des taux d'enfants non scolarisés, qui ont diminué plus rapidement chez les filles que chez les garçons. Les PPFC ont suivi les mêmes tendances, bien que les taux d'achèvement

**FIGURE 1.3 :**

**Les disparités entre les genres en matière de taux d'enfants non scolarisés ont diminué depuis 2015, mais restent élevées chez les jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire.**

*Taux d'enfants non scolarisés, au total et dans les PPFC, par tranche d'âge et par sexe, 2015 et 2022 (en %)*

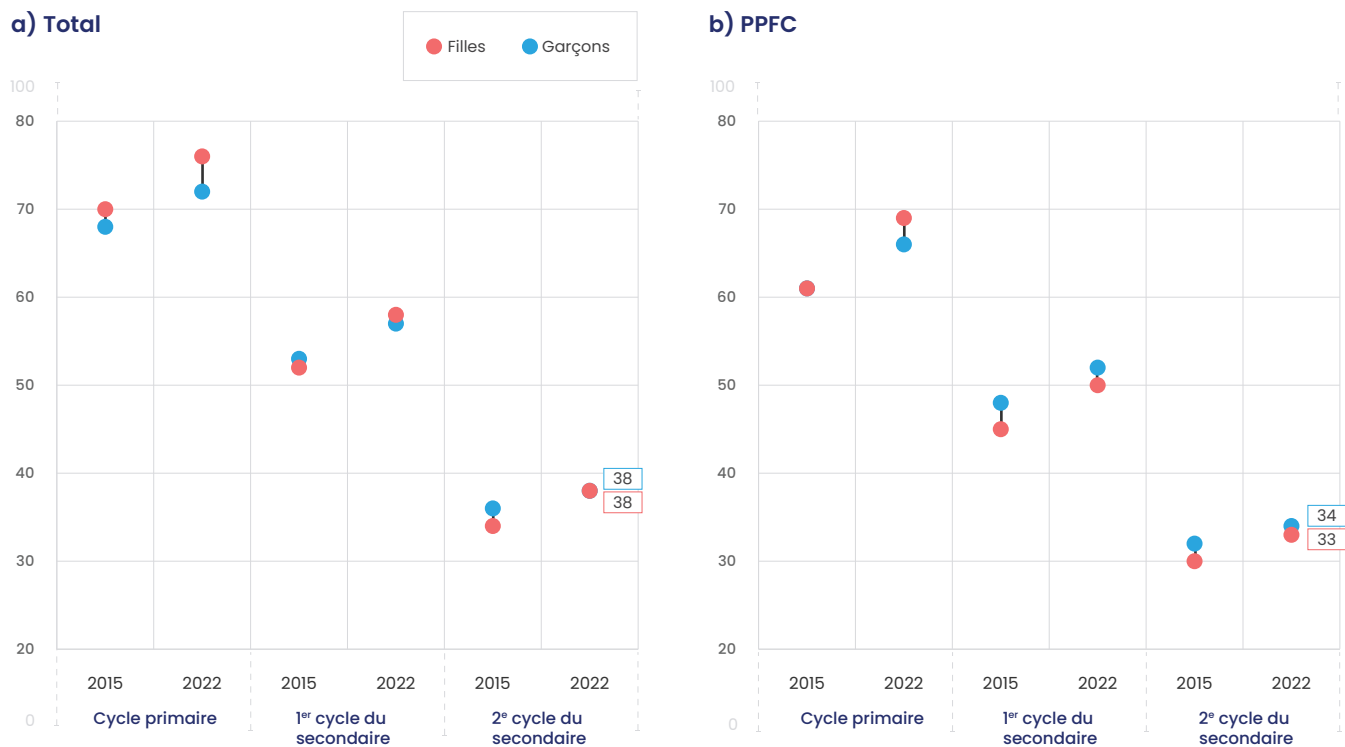


Sources : Estimations du GPE fondées sur l'ISU et le Rapport GEM, « A Bayesian Cohort Model for Estimating SDG Indicator 4.1.4 : Out-of-School Rates » (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2022), [https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2022/08/OOS\\_Proposal.pdf](https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2022/08/OOS_Proposal.pdf).

**FIGURE 1.4 :**

**Les disparités entre les sexes dans les taux d'achèvement ont évolué en faveur des filles.**

Taux d'achèvement, au total et dans les PPFC, par niveau d'enseignement et par sexe, 2015 et 2022 (en %)



Sources : ISU et estimations du modèle de taux d'achèvement du Rapport GEM.

du cycle secondaire des filles restent légèrement inférieurs à ceux des garçons (cf. figure 1.4.b). Le taux d'achèvement mesure le pourcentage d'un groupe d'enfants âgés de trois à cinq ans au-dessus de l'âge officiel d'obtention du diplôme qui a achevé le niveau d'enseignement pertinent. Lorsque le système de mesure prend en compte les élèves qui obtiennent leur diplôme encore plus tard, les garçons continuent d'obtenir de meilleurs résultats que les filles en matière de taux d'achèvement dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, avec un indice de parité entre les sexes de 0,94 dans les pays partenaires du GPE et de 0,88 dans les PPFC. Le mariage précoce reste un obstacle important à la scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire et à l'achèvement de ce niveau d'enseignement (cf. encadré 1.2).

Malgré les progrès réalisés en matière de taux d'achèvement, les pays sont encore en retard par rapport à leurs cibles (cf. figure 1.5). Seulement 41 % des

pays disposant de données (29 pays sur 71) sont en bonne voie<sup>9</sup> d'atteindre leur point de référence pour 2025 en matière de taux d'achèvement de l'enseignement primaire. Ce pourcentage diminue pour s'établir à 32 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (23 pays sur 71) et à 30 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (21 pays sur 71) (cf. annexe F, figure F.1). Dans les PPFC, seulement 31 % des pays sont sur la bonne voie au niveau de l'enseignement primaire (8 pays sur 26), 19 % au niveau du premier cycle du secondaire (5 pays sur 26) et 12 % au niveau du deuxième cycle du secondaire (3 pays sur 26).

Le statut socio-économique reste un facteur déterminant pour l'achèvement de la scolarité. Dans les pays partenaires, les enfants issus du quintile de revenu le plus élevé enregistrent un taux d'achèvement supérieur de 38 points de pourcentage à celui des enfants issus du quintile de revenu le plus faible dans l'enseignement primaire et de 50 points de pourcentage,

9 Veuillez-vous référer à l'annexe D pour obtenir des informations détaillées sur la méthodologie utilisée.

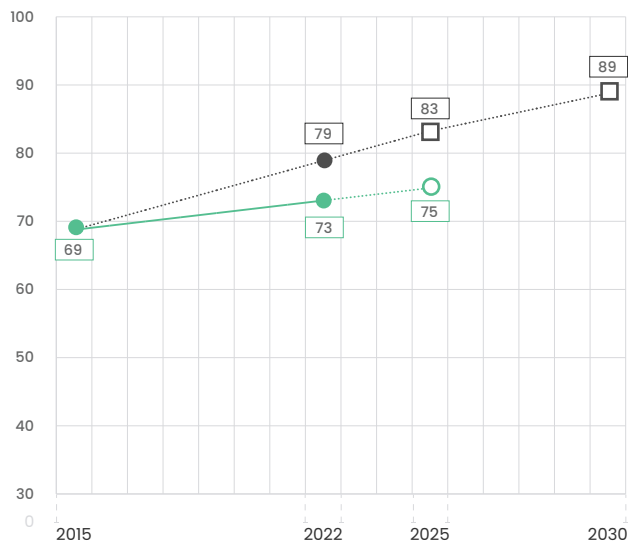


**FIGURE 1.5 :**

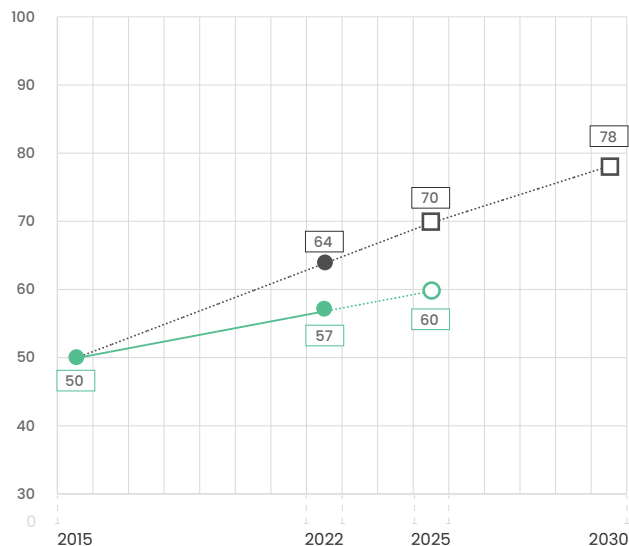
**Les pays partenaires du GPE doivent accroître leurs taux d'achèvement pour atteindre leurs points de référence pour 2025.**

Taux d'achèvement, progrès observés et progrès nécessaires pour atteindre les points de référence pour 2025, par niveau d'enseignement (en %)

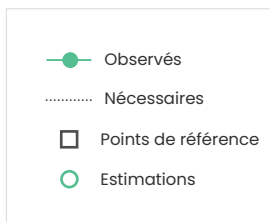
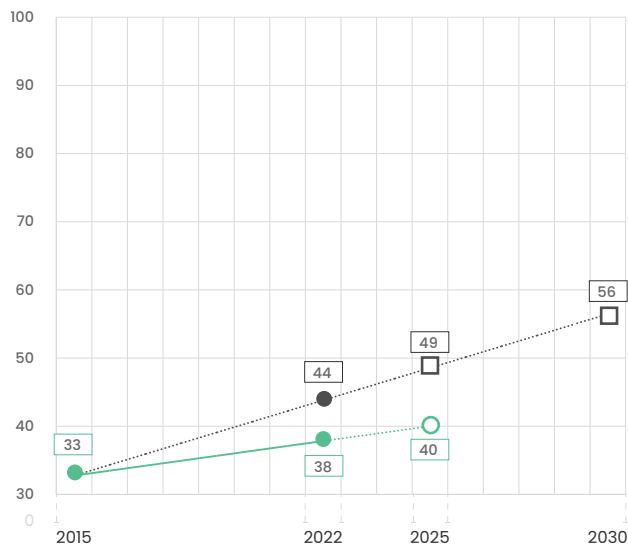
**a) Enfants en âge de fréquenter le cycle primaire**



**b) Adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire**



**c) Jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire**



Sources : ISU et Rapport GEM, *Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389362> ; et ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l'ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord des données disponible à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboard>.

en moyenne, dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Malgré une baisse des écarts enregistrée dans l'enseignement primaire (de 43 à 38 points de pourcentage) et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (de 53 à 47 points de pourcentage), l'écart n'a pas changé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les taux d'achèvement sont plus élevés de 20 points

de pourcentage dans les zones urbaines que dans les zones rurales à tous les niveaux d'instruction, bien que ces écarts aient diminué de 4 points de pourcentage entre 2015 et 2022. Pour remédier à ces disparités, il est nécessaire de cibler les enfants les plus difficiles à atteindre en mettant l'accent sur l'équité et l'inclusion dans les réformes prioritaires des pays partenaires (cf. encadré 1.3).

### **ENCADRÉ 1.2 : Comment les pressions exercées sur les jeunes femmes défavorisées pour se marier jeunes continuent de menacer leur éducation (indicateur 5i)**

Le mariage des enfants constitue une violation des droits humains et un obstacle important à l'éducation. Les mariages et les grossesses précoces font partie des principales raisons pour lesquelles les filles abandonnent l'école. Par ailleurs, les filles non scolarisées risquent davantage de se marier avant l'âge de 18 ans. En général, les pays partenaires qui ont une plus grande proportion de femmes (âgées de 20 à 24 ans) mariées ou vivant en union libre avant l'âge de 18 ans affichent des taux de non-scolarisation plus élevés chez les filles en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. annexe G). En 2023, 27 % des femmes âgées de 20 à 24 ans dans les pays partenaires étaient mariées ou vivaient en union libre avant l'âge de 18 ans (indicateur 5i du cadre de résultats).

La lutte contre le mariage des enfants représente une tâche complexe, dès lors que cette pratique provient souvent de normes sociales, culturelles et religieuses. Au Tchad, où le mariage précoce figure encore parmi les principales causes de déscolarisation des filles, le parlement a ratifié en 2015 un décret portant de 15 à 18 ans l'âge minimum pour le mariage. Afin de dissuader les parents de déscolariser leurs filles pour les marier, le décret prévoit une peine d'emprisonnement et une amende pour toute personne qui force une mineure à se marier. En revanche, les mariages coutumiers de filles de plus de 13 ans restent légaux en vertu du code pénal de 2010. L'amendement du code pénal en 2017 visait à renforcer l'effet dissuasif du décret, mais les progrès en ce sens ont été lents. En 2019, 61 % des femmes âgées de 20 à 24 ans s'étaient mariées avant l'âge de 18 ans au Tchad, ce qui représente la plus forte prévalence de mariages précoces au monde<sup>a</sup>.

Au Pakistan, parmi les facteurs qui contribuent au mariage précoce et à l'abandon scolaire des filles figurent le manque d'accès à l'éducation, notamment au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, la mauvaise qualité de l'éducation qui incite les filles à abandonner l'école, ainsi que la pauvreté et les normes sociales qui encouragent les mariages précoces.

Toutes les provinces du Pakistan ont intégré dans leurs pactes de partenariat des mesures visant à améliorer l'accès des filles à l'éducation. Ces mesures remédient aux causes socioculturelles profondes du faible taux de scolarisation et du taux élevé de mariages précoces. Par exemple, le pacte de partenariat de la province de Sind et le financement pour la transformation du système qui soutient sa mise en œuvre comprennent des interventions visant à :

- Améliorer la transition des filles de l'école primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire en réhabilitant et en modernisant les établissements existants afin d'accueillir un plus grand nombre de filles, en proposant des programmes extrascolaires et des cours de rattrapage, en développant un système permettant d'identifier et de suivre les filles qui présentent un risque de décrochage élevé, en impliquant les comités locaux par l'intermédiaire des conseils d'école afin d'influencer les normes sociales et en mettant à la disposition des enseignants des formations et du matériel didactique favorisant l'égalité des genres.
- Renforcer, au niveau du système, l'unité chargée des questions de genre au sein du ministère de l'Éducation et élaborer une politique en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation. Cette politique adoptera une approche intersectorielle dans le but de garantir que les filles et les garçons bénéficient de chances égales en matière d'éducation et que le système éducatif catalyse un changement social durable. La politique en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation sera accompagnée d'un plan d'action pour l'égalité des genres qui ciblera les obstacles à l'éducation liés au genre.

<sup>a</sup> P. Gouédard, C. Ramos et B. Tameza, *Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad*, (Florence : UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, 2024), <https://www.unicef.org/innocenti/media/3681/file/WiLL-Chad-Report.pdf>

### **ENCADRÉ 1.3 : Mesure dans laquelle les pays prennent en compte l'équité et l'inclusion dans leurs réformes prioritaires**

Les pays ont accordé la priorité à l'équité et à l'inclusion dans leurs efforts de réforme, comme le montre une analyse des pactes de partenariat. Environ 60 % des pactes examinés ciblent explicitement les enfants non scolarisés. Par exemple, la Tanzanie (Zanzibar) et le Zimbabwe se concentrent sur ce problème, et le Zimbabwe a recours à un système d'alerte précoce. Par ailleurs, plus de 80 % des pactes prévoient de soutenir d'autres groupes marginalisés, tels que les élèves en situation de handicap, les réfugiés ou les minorités ethniques et linguistiques, dont 47 % de ces pactes répondent aux besoins des minorités ethniques, linguistiques ou raciales, et 31 % ciblent les filles en situation de handicap. En particulier, près de 67 % des pactes s'efforcent d'améliorer l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap, et la moitié d'entre eux se concentrent sur l'enseignement et l'apprentissage de ces enfants. Par exemple, le pacte de l'Éthiopie prévoit de mettre en place des mesures incitatives pour accroître les taux de scolarisation des filles et des enfants en situation de handicap, ainsi que d'augmenter le nombre de centres de ressources favorisant l'éducation inclusive et de former des enseignants et des directeurs d'établissement dans le domaine de l'éducation inclusive.

*Remarque :* Pour l'équité et l'inclusion, 45 pactes ont été examinés.

## **1.2. LES PROGRÈS ACCOMPLIS AU NIVEAU DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION**

### **L'état des apprentissages fondamentaux dans les pays partenaires doit continuer à faire l'objet d'une attention constante (indicateur 6)**

Le cadre de résultats du GPE suit les progrès accomplis par les pays partenaires en matière d'apprentissage à l'aide de l'indicateur 6 (indicateur 4.1.1 de l'ODD 4), qui mesure la proportion d'élèves maîtrisant le niveau minimal de compétence en i) lecture et ii) mathématiques, aux trois niveaux d'enseignement suivants : a) les premières années du cycle primaire (2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année) ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin du premier cycle du secondaire.

Le nombre de pays qui disposent de données sur la qualité des apprentissages reste faible, en particulier pour les petites classes (cf. [annexe H](#)). Depuis la publication du rapport sur les résultats de 2023<sup>10</sup>, seulement deux pays supplémentaires (la Gambie et la Zambie) disposent de données sur les compétences en lecture et en mathématiques dans les premières

années du cycle primaire et un seul pays supplémentaire (le Lesotho) dispose de telles données en fin de cycle primaire grâce aux évaluations des niveaux minimaux de compétence (cf. [encadré 1.4](#)). Sur la période 2019-2023, 30 des 88 pays partenaires disposaient de données sur les compétences en lecture et 29 pays disposaient de données sur les compétences en mathématiques, soit dans les premières années, soit à la fin de l'enseignement primaire.

Malgré le manque de données disponibles, il est largement reconnu que les niveaux d'instruction sont faibles. La plupart des enfants terminent l'enseignement primaire sans acquérir le niveau minimal de compétence en lecture, écriture ou calcul. Cette situation met en évidence la nécessité impérieuse d'évaluer et de communiquer des données sur la qualité des apprentissages pour pouvoir suivre et améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs.

Dans les 27 pays partenaires disposant de données sur les compétences en mathématiques à la fin de l'enseignement primaire, seulement 19 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence, avec des pourcentages similaires pour les filles et les garçons. Dans les 28 pays partenaires qui disposent de données sur les compétences en lecture, 28 % des enfants (27 %

<sup>10</sup> Partenariat Mondial pour l'éducation (GPE), *Rapport sur les résultats 2023*, (Washington, DC: GPE, 2023), <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/gpe-results-report-2023-fr-1208.pdf?VersionId=R8glWcsaM.SUHL4sHKuw47jz0MYL2i0>

de garçons et 30 % de filles) ont atteint le niveau minimal de compétence à la fin de l'enseignement primaire. Le rapport sur les résultats de 2023 présente une analyse détaillée par pays.

Bien que la plupart des pays pour lesquels des données comparables sont disponibles laissent apparaître quelques progrès, le Bénin est le seul pays partenaire qui est en bonne voie d'atteindre ses cibles nationales en lecture et en mathématiques, à la fois dans les petites classes et à la fin de l'enseignement primaire. Le Tchad, la République du Congo, la Côte d'Ivoire et le Niger ont réalisé des progrès considérables par rapport au pourcentage d'enfants qui atteignent les niveaux minimaux de compétence dans les premières années du cycle primaire, mais ces pays n'obtiennent pas encore les mêmes résultats à la fin du cycle primaire, dès lors que moins de 10 % des enfants atteignent le niveau minimal de compétence en mathématiques.

Même dans certains pays dont le nombre d'enfants atteignant le niveau minimal de compétence est relativement plus élevé, les progrès réalisés pour atteindre la cible nationale ont été lents. Par exemple, au Burkina Faso et au Cameroun, où plus de la moitié des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en mathématiques en troisième année de scolarité dans l'enseignement primaire, une plus petite proportion d'enfants (moins de 25 %) ont atteint le niveau minimal de compétence à la fin de l'enseignement primaire. Malgré les améliorations et leur plus grande marge de progression, ces pays n'ont toujours pas réalisé de progrès considérables pour atteindre leurs cibles nationales.

#### **ENCADRÉ 1.4 : Un nouvel outil d'évaluation pour aider les pays à évaluer les disparités dans les résultats d'apprentissage et à rendre compte de l'évolution de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4**

Pour aider les systèmes éducatifs à suivre les progrès de l'indicateur 4.1.1 de l'ODD 4, l'ISU a mis au point en 2021 le système d'évaluations des niveaux minimaux de compétence (AMPL). Les évaluations ont été administrées en anglais et en français à la fin de l'enseignement primaire (AMPL-b) dans six pays d'Afrique subsaharienne, à savoir : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Kenya, le Lesotho, le Sénégal et la Zambie. Les évaluations de l'AMPL-b ont eu lieu au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal en 2021 et au Kenya, au Lesotho et en Zambie en 2023. Les évaluations de l'AMPL-a (qui évalue les niveaux minimaux de compétence dans les premières années de scolarité) ont été administrées en Gambie et en Zambie en 2023.

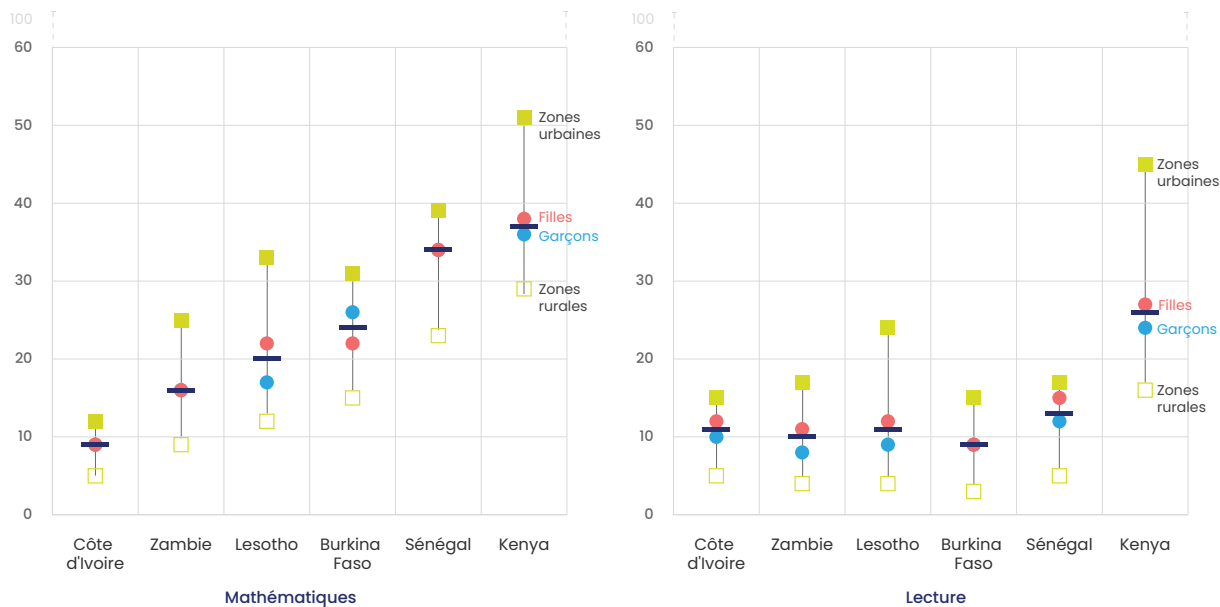
Les évaluations de l'AMPL-b montrent que moins de 20 % des enfants en Côte d'Ivoire, au Lesotho et en Zambie ont atteint les niveaux minimaux de compétence en mathématiques et en lecture à la fin du cycle primaire. Au Kenya et au Sénégal, environ 35 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en mathématiques, alors que pour la lecture, seulement 26 % des enfants au Kenya et 13 % des enfants au Sénégal ont atteint le niveau minimal de compétence. Les disparités entre les sexes varient en fonction des matières. En mathématiques, quatre pays sur les six affichent la parité. Pour ce qui est de la lecture, bien que les filles aient un avantage par rapport aux garçons, les différences dans les premières années ne dépassent pas 3 points de pourcentage. Sur les six pays, les filles n'accusent un retard par rapport aux garçons dans les deux matières qu'au Burkina Faso, bien que l'écart ne soit notable qu'en mathématiques (4 points de pourcentage).

L'écart entre les zones urbaines et les zones rurales est très important au niveau des résultats d'apprentissage. En lecture, seulement 5 % des élèves issus des écoles rurales ont atteint le niveau minimal de compétence dans cinq des six pays. Dans tous les pays, les élèves issus des écoles urbaines avaient au moins trois fois plus de chances de savoir lire et comprendre un texte. Au Burkina

Faso et au Lesotho, ils avaient même six fois plus de chances. En mathématiques, l'écart entre les zones urbaines et les zones rurales était de 7 points de pourcentage en Côte d'Ivoire, de 16 points de pourcentage au Burkina Faso, au Sénégal et en Zambie, et de 22 points de pourcentage au Kenya et au Lesotho. Au Kenya, les élèves issus des écoles urbaines étaient le seul groupe de population dans lequel la majorité (51 %) atteignait le niveau minimal de compétence.

**À la fin de l'école primaire, seulement un enfant sur dix est capable de lire et de comprendre un texte dans les pays africains à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.**

*Élèves atteignant le niveau minimal de compétence en mathématiques et en lecture à la fin du cycle primaire, par sexe et par pays, dans les pays africains sélectionnés, 2021-2023 (en %)*



Sources : ISU, Évaluations des niveaux minimaux de compétence a et b (AMPL-ab), Rapport international, (Montréal : ISU, 2022), [https://ampluis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/27/2024/02/International-Report\\_AMPLab\\_WEB.pdf](https://ampluis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/27/2024/02/International-Report_AMPLab_WEB.pdf).

Remarque : Les évaluations AMPL-b ont eu lieu en 2021 au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal, et en 2023 au Kenya, au Lesotho et en Zambie.

**La proportion d'enseignants qualifiés augmente dans l'enseignement préscolaire et primaire** (indicateur 7i)

Conformément à la cible 4.c de l'ODD 4, les pays se sont engagés à accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés d'ici à 2030. L'indicateur 7i du cadre de résultats du GPE (indicateur 4.c.1 de l'ODD 4) permet de suivre la proportion d'enseignants disposant des qualifications minimales requises à chaque niveau d'enseignement. En moyenne, les pays partenaires du GPE ont augmenté la proportion d'enseignants qualifiés dans l'enseignement préscolaire et primaire et sont

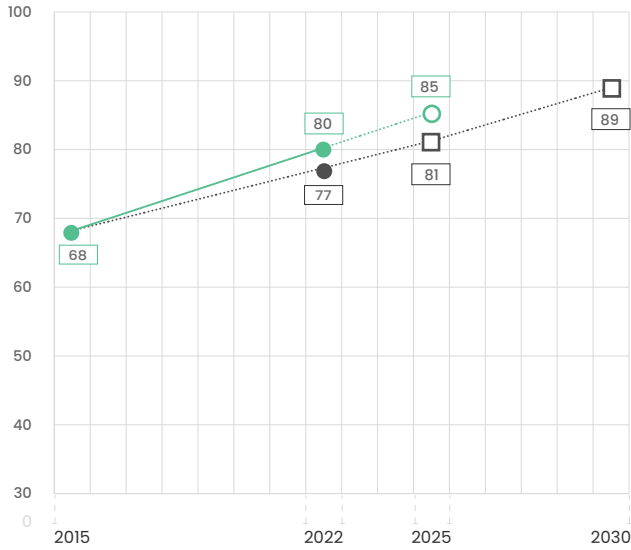
en bonne voie d'atteindre leurs cibles nationales pour 2025 à ces niveaux d'enseignement (cf. figure 1.6 et annexe I). Les données les plus récentes montrent que 80 % des enseignants du niveau préscolaire et 86 % des enseignants du primaire répondent aux normes minimales de qualification. Néanmoins, les pays n'atteindront pas leurs cibles nationales pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dès lors que la proportion d'enseignants qualifiés a stagné dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et diminué dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (cf. figure 1.6).

**FIGURE 1.6 :**

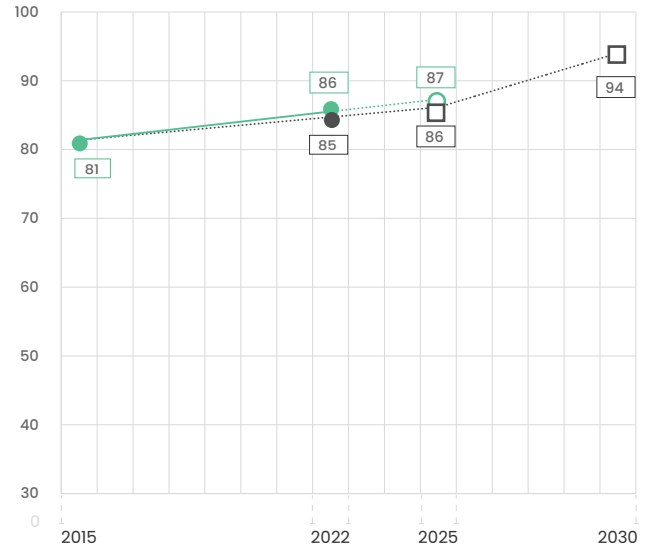
**Les pays ont réalisé des progrès pour atteindre leurs cibles visant à accroître le nombre d'enseignants qualifiés dans l'enseignement préscolaire et primaire, mais pas dans l'enseignement secondaire.**

*Enseignants disposant des qualifications minimales requises, progrès observés et progrès nécessaires pour atteindre les points de référence pour 2025, par niveau d'enseignement (en %)*

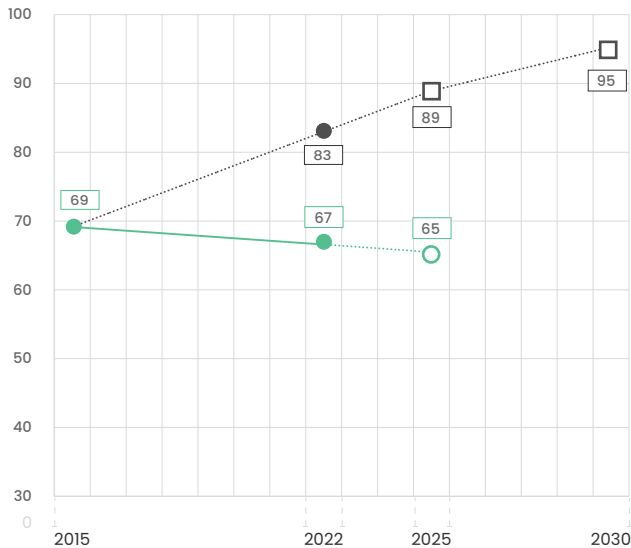
**a) Enseignement préscolaire**



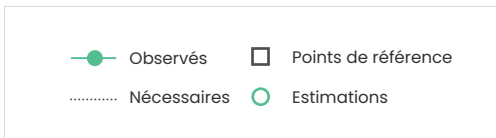
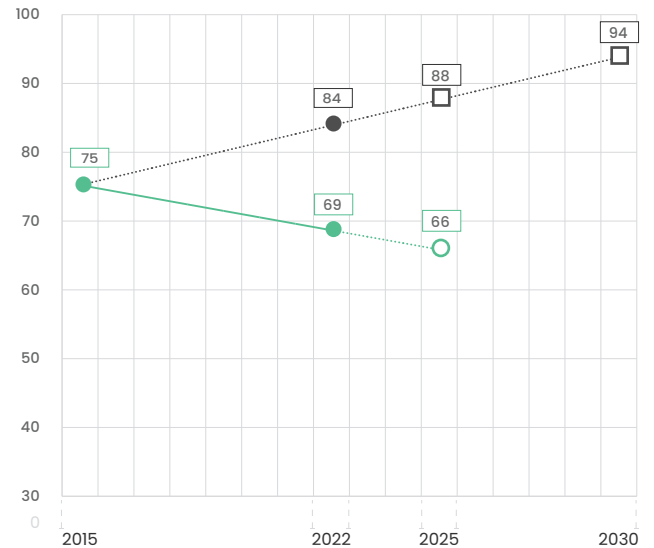
**b) Enseignement primaire**



**c) Premier cycle de l'enseignement secondaire**



**d) Deuxième cycle de l'enseignement secondaire**



Sources : ISU et Rapport GEM, *Tableau de bord pour l'ODD 4, rapport d'étape sur les points de référence nationaux : focus sur les enseignants* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ptf0000388362> ; et ISU et Rapport GEM, *Base de données du tableau de bord pour l'ODD 4* (Montréal : ISU et Paris : Rapport GEM, 2024). Tableau de bord de données disponible à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/en/sdg4scorecard-dashboards>.



De nombreux pays, en particulier en Afrique subsaharienne, sont confrontés à un double défi par rapport à la profession d'enseignant. D'une part, la pénurie d'enseignants continue de nuire à l'apprentissage dans de nombreux pays en raison du nombre élevé d'élèves par enseignant et/ou de la mise en place d'autres aménagements dans les salles de classe qui s'accompagnent de moins bons résultats scolaires, tels que le système des classes alternées ou le système d'enseignement à plusieurs niveaux. D'autre part, pour faire face à la croissance rapide de la population étudiante, les pays ont eu recours à des stratégies de recrutement plus

souples qui ont permis d'embaucher des enseignants moins qualifiés en assouplissant les qualifications minimales requises pour les enseignants<sup>11</sup>. L'encadré 1.5 présente des stratégies adoptées par d'autres pays dans le but d'accroître le nombre d'enseignants qualifiés.

Les enseignantes qualifiées sont uniquement plus nombreuses que les enseignants qualifiés au niveau de l'enseignement préscolaire (+ 4 points de pourcentage). La faible proportion d'enseignantes qualifiées réduit le nombre de candidates potentielles à des postes de direction, alors que les données de

### **ENCADRÉ 1.5 : L'enseignement et l'apprentissage dans les pactes de partenariat**

Une analyse des pactes de partenariat existants révèle que 89 % des pactes mettent l'accent sur des stratégies visant à améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Notamment, tous les pays ont accordé la priorité à certains aspects de la formation, du renforcement des capacités et du développement professionnel des enseignants. Parmi ces pactes, 66 % tentent expressément de remédier aux problèmes qui se posent pour recruter et affecter les enseignants qualifiés. Les stratégies communes consistent à attirer un plus grand nombre de candidats qualifiés et à retenir le personnel enseignant actuel en améliorant la motivation, les possibilités d'évolution de carrière, la rémunération et les conditions de travail des enseignants.

Par exemple, dans les Îles Salomon, le pacte de partenariat vise à « améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » par le biais de trois stratégies clés, à savoir : 1) l'amélioration des systèmes de gestion des enseignants, notamment la révision des normes d'enseignement et des perspectives de carrière des enseignants ; 2) le renforcement de la direction et de la gestion des écoles ; et 3) des initiatives favorisant le développement professionnel des enseignants qui se concentrent sur l'enseignement au bon niveau et d'autres méthodes pédagogiques. Ces initiatives seront soutenues par des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur et des possibilités de développement professionnel informel des enseignants qui mettent également l'accent sur l'égalité des genres et l'inclusion.

Par ailleurs, quelques pays, comme Kiribati et les Îles Marshall, commencent à mettre en place une formation aux technologies de l'information et de la communication pour les enseignants afin de doter les éducateurs de compétences numériques.

Enfin, dans 58 % des pays dont les financements pour la transformation du système ont été approuvés au 30 juin 2024, les déclencheurs du financement complémentaire s'efforcent d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ces déclencheurs visent à instaurer une formule basée sur l'équité pour l'affectation des enseignants (Mali), à établir un système de suivi et de communication sur l'affectation des enseignants (Malawi), et à recruter et à former des enseignants pour dispenser des cours dans la langue maternelle des enfants en vue d'améliorer l'équité et la qualité de l'éducation (Érythrée).

Remarque : Pour l'enseignement et l'apprentissage, 53 pactes ont été examinés.

<sup>11</sup> UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, *A Review of the Use of Contract Teachers in sub-Saharan Africa*, (Paris : UNESCO, 2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581>.

l'Afrique francophone<sup>12</sup> et de l'Asie du Sud-Est<sup>13</sup> semblent indiquer que la présence de femmes à la direction des écoles peut améliorer les résultats de l'apprentissage. Les enseignantes et les directrices d'établissement sont non seulement des modèles importants pour les filles, mais elles sont aussi plus susceptibles de lutter contre le mariage précoce et la violence basée sur le genre en milieu scolaire, notamment le harcèlement et les agressions sexuelles de la part des enseignants et des élèves de sexe masculin, autant de facteurs qui contribuent à créer un environnement menaçant pour les filles et à accroître les risques d'abandon scolaire<sup>14</sup>.

## CONCLUSION

Les données montrent que les taux de participation à des activités d'apprentissage préscolaire organisées se sont améliorés mais restent en-deçà des objectifs. Pour remédier à ce problème, plusieurs pays partenaires se sont clairement engagés à accorder la priorité absolue à l'enseignement préscolaire dans leur programme de réforme, comme en témoigne le nombre important de pactes qui inscrivent l'éducation préscolaire dans leurs réformes prioritaires. Néanmoins, les pays partenaires doivent accélérer leurs efforts pour compenser le retard causé par les fermetures des établissements d'enseignement préscolaire pendant la pandémie de COVID-19, notamment en adoptant des lois et en mettant en œuvre des politiques visant à garantir un enseignement préscolaire gratuit et obligatoire pour un plus grand nombre d'enfants.

Les pays ont réalisé quelques progrès en matière de taux d'enfants non-scolarisés et de taux d'achèvement. Bien que les disparités entre les sexes soient moins prononcées, ce qui prouve que les efforts déployés au niveau mondial pour promouvoir l'égalité des genres ont porté leurs fruits, les progrès sont globalement trop lents. En effet, les pays sont en retard par rapport aux cibles nationales qu'ils se sont fixés dans le cadre de l'exercice d'évaluation comparative de l'ODD 4 pour 2025 et 2030. Ces derniers doivent redoubler d'efforts pour s'assurer que les enfants en âge d'être scolarisés non seulement fréquentent l'école, mais progressent également d'une

classe à l'autre et achèvent le cycle d'enseignement primaire, ainsi que le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les délais impartis. Un examen des pactes de partenariat des pays a révélé que près de 66 % des réformes prioritaires comprennent des interventions destinées à atteindre les enfants non scolarisés, telles que des systèmes d'alerte précoce pour les décrocheurs potentiels, en particulier les groupes marginalisés tels que les réfugiés et les élèves en situation de handicap.

Les faibles niveaux des résultats d'apprentissage sont très inquiétants. Les pays devraient s'engager à accélérer leurs efforts pour garantir qu'un plus grand nombre d'élèves du primaire atteignent les niveaux minimaux de compétence en lecture, en écriture et en calcul. Pour pallier le manque de données dans ce domaine, les pays doivent également s'engager à mesurer et à communiquer les données sur la qualité des apprentissages et à utiliser ces données pour orienter leurs efforts.

Pour que l'apprentissage ait lieu à l'école, les enfants et les jeunes ont besoin d'enseignants qualifiés. Les pays se sont engagés à accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés d'ici 2030 et sont en bonne voie d'atteindre cet objectif dans l'enseignement préscolaire et primaire. En revanche, dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'enseignants qualifiés décroît lentement.

Dans l'ensemble, les pays doivent accélérer leurs progrès en matière d'accès à l'éducation et à l'apprentissage pour pouvoir atteindre les cibles qu'ils se sont fixés pour 2025. Ils doivent rapidement éliminer les obstacles qui entravent la disponibilité des données afin d'assurer un suivi adéquat de leurs progrès réalisés pour atteindre les objectifs du GPE 2025. En l'absence de données de qualité et récentes, l'identification des domaines essentiels à améliorer devient une tâche ardue. Les pays ont tout intérêt à poursuivre leurs efforts pour élaborer des systèmes de données et renforcer leurs capacités dans ce domaine, notamment en ce qui concerne les données sur la qualité des apprentissages, afin d'éclairer la prise de décision et d'orienter efficacement le secteur de l'éducation vers la réalisation des cibles nationales de l'ODD 4.

<sup>12</sup> C. Alban Conto, N. Guibert et F. Devignes, *Le rôle des directrices d'école dans l'amélioration des apprentissages en Afrique francophone*, (Dakar : IIPE-UNESCO, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386898>.

<sup>13</sup> P. Gouédard et R. Ninomiya, *Women in Learning Leadership: Evidence on Female School Leaders from the Southeast Asia Learning Metrics Program*, (Florence : UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective, 2024), <https://www.unicef.org/innocenti/media/9306/file/UNICEF-Innocenti-SEA-PLM-Report-2024.pdf>.

<sup>14</sup> Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI) et Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO), Initiative « Priorité à l'égalité » (Gender at the Center Initiative [GCI]) Rapport annuel 2023, (New York : UNGEI, 2023), [https://www.ungei.org/sites/default/files/2024-03/GCI\\_Annual%20Report\\_2023\\_FR\\_0.pdf](https://www.ungei.org/sites/default/files/2024-03/GCI_Annual%20Report_2023_FR_0.pdf) ; Q. Wodon, C. Male et A. Onagoruwa, *Educating Girls and Ending Child Marriage in Africa : Investment Case and the Role of Teachers and School Leaders*, (Addis-Abeba : UNESCO IIRCA, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390382>.

Le GPE aide les pays partenaires à élaborer et à mettre en œuvre des réformes prioritaires en vue d'améliorer les résultats d'apprentissage. Ces réformes consistent notamment à améliorer le recrutement, la formation, l'affectation et la gestion des enseignants, à fournir aux enfants de meilleurs environnements et matériels

d'apprentissage, ainsi qu'à aider les pays à renforcer leur capacité à suivre les résultats d'apprentissage. Un soutien plus important du GPE s'avère nécessaire pour que les pays partenaires puissent accélérer leurs progrès par rapport à leurs cibles nationales.

