RAPPORT 2013 SUR LES RÉSULTATS DE L'ÉDUCATION



RELEVER LES DÉFIS DES DONNÉES, DU FINANCEMENT ET DE LA FRAGILITÉ

PARTENARIAT MONDIAL *pour* L'EDUCATION

RAPPORT 2013 SUR LES RÉSULTATS DE L'ÉDUCATION

RELEVER LES DÉFIS DES DONNÉES, DU FINANCEMENT ET DE LA FRAGILITÉ

Site web : www.partenariatmondial.org

Courriel : info@globalpartnership.org

Facebook : www.facebook.com/globalpartnership

Twitter : twitter.com/gpforeducation

Adresse administrative :

900 19th Street, N.W.
Suite 275
Washington D.C., 20006, USA

Adresse postale :

Partenariat mondial pour l'éducation
c/o World Bank
MSN P6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433, USA

Les désignations utilisées et les données présentées dans cette publication n'impliquent de la part du Partenariat mondial pour l'éducation aucun jugement quant au statut juridique d'un quelconque pays, territoire, ville ou zone ou de ses autorités, et ne signifient nullement que le partenariat reconnaît ou accepte le tracé de ses frontières ou limites.

Les auteurs du rapport sont responsables de la sélection et de la présentation des faits qui y figurent et des opinions qui y sont exprimées, lesquels ne reflètent pas nécessairement l'avis d'un quelconque membre en particulier du Partenariat mondial pour l'éducation. La responsabilité globale des vues et opinions exprimées dans le présent rapport est assumée par les auteurs.

Conception de la couverture et de la maquette du rapport :
La Femme à Barbe, Agence de Communication.

Couverture :

Photo principale - Save the Children
Photos dans les cercles de gauche à droite - Daniel McCabe/Save the Children, Jonathan Hyams/Save the Children, Eman Mohammed/Save the Children, Louis Leeson/Save the Children

GPE (Partenariat mondial pour l'éducation). 2013.
Rapport 2013 sur les résultats de l'éducation : Relever les défis des données, du financement et de la fragilité. (Novembre). Washington, D.C. : GPE.

Avant-propos

C'est pour moi un grand plaisir de présenter le *Rapport sur les résultats de l'éducation* du Partenariat mondial pour l'éducation qui paraît pour la deuxième fois en cette année 2013. Ce rapport est exemplaire de l'orientation sur les résultats qui est chère au Partenariat mondial. **Derrière toutes ces données, il y a des enfants qui vont à l'école et d'autres qui n'y vont pas. Il y des enfants qui apprennent, des enfants qui réalisent leur potentiel et d'autres qui ne le font pas.** Nous n'avons pas le droit d'oublier qu'il est de notre devoir de fournir une éducation de qualité à tous les enfants et nous ne devons pas sous-estimer les défis qui nous attendent encore.

Ce rapport montre que la réalisation de l'objectif d'éducation primaire universelle d'ici 2015 est loin d'être assurée. Nous sommes confrontés à une crise des apprentissages dans les pays en développement et nous devons nous y attaquer. Tandis que la question de l'accès à l'éducation occupait le premier plan de l'ordre du jour international de l'éducation, celle de l'acquisition des connaissances a été, jusque récemment, par trop négligée. L'apprentissage sera l'une des grandes priorités des années à venir.

Pour relever ces défis, le Partenariat mondial soutient les pays et leurs partenaires dans leurs efforts de préparation et de mise en œuvre de politiques rationnelles du secteur de l'éducation. **Les bonnes politiques sont celles qui sont ancrées dans les contextes nationaux** et ne peuvent se définir hors de ces contextes. C'est la raison pour laquelle le dialogue avec les partenaires du Partenariat mondial au niveau des pays est crucial. En outre, pour être productif, ce dialogue doit être franc, constructif et pragmatique. Ce rapport y apporte une contribution directe.

Les éditions 2012 et 2013 du *Rapport sur les résultats de l'éducation* montrent les grandes avancées réalisées par les pays en développement partenaires du GPE. **Les enfants sont plus nombreux à aller à l'école et à terminer des études primaires**. Le nombre d'enfants qui fréquentent une école primaire est passé de 120 millions en 2000 à plus de 178 millions en 2011. La proportion d'enfants qui ont achevé le cycle primaire est estimée à 75 % en 2011, contre seulement 58 % en 2000. Les progrès ont été plus rapides dans les pays partenaires après leur adhésion au Partenariat. **Davantage de filles vont à l'école**. En 2011, il y avait en moyenne 93 filles pour 100 garçons scolarisés, alors qu'elles n'étaient que 83 pour 100 garçons en 2000. **Dans les pays en développement partenaires, les enfants sont plus nombreux à accéder au premier cycle de l'enseignement secondaire**. Seuls 38 % des enfants avaient accès au premier cycle de l'enseignement secondaire en 2000. En 2011, cette proportion était passée à plus de 58 %. **Les dépenses publiques allouées à l'éducation ont augmenté régulièrement sur les dix dernières années** ; de 3,9 % du produit intérieur brut en 2000, elles sont passées à 4,8 % en 2011, et l'allocation des dépenses publiques à l'éducation progresse plus rapidement après l'adhésion au Partenariat mondial.

Néanmoins, plusieurs problèmes critiques persistent au niveau de l'accès, de la qualité et du financement de l'éducation. Aujourd'hui, **encore un quart des enfants des pays en développement partenaires ne font pas d'études primaires complètes**. Malgré l'optimisme qui prévaut souvent à l'échelle internationale, le message est clair : **le travail en faveur de l'éducation primaire pour tous est loin d'être achevé**.

Un chemin difficile nous attend pour atteindre les enfants les plus marginalisés et pour œuvrer dans les pays fragiles et touchés par un conflit. Une mobilisation générale et continue de la communauté éducative internationale sera nécessaire pour aller de l'avant. Le Partenariat mondial est en première ligne puisque **85 % des enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires vivent dans un pays fragile et touché par un conflit (36 millions d'enfants)**. En accroissant les ressources techniques et financières consacrées aux pays fragiles et touchés par un conflit, en mettant en place une nouvelle politique pour l'éducation en situation d'urgence et de redressement initial, le Partenariat mondial vise à intensifier et améliorer le soutien qu'il apporte dans ces contextes.

La crise de l'acquisition des connaissances est un véritable défi pour notre partenariat. On estime que seulement 44 % des enfants des pays en développement partenaires atteignent la quatrième année d'instruction et maîtrisent les compétences minimales correspondant à ce niveau. Le Partenariat mondial travaille actuellement avec le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages dont les recommandations en matière d'évaluation et d'amélioration des acquis scolaires ont réuni un consensus au sein de la communauté éducative. Le travail doit se poursuivre dans ce domaine et le Partenariat mondial redoublera d'efforts pour améliorer l'apprentissage.

Avant-propos

La question du maintien du financement de l'éducation dans les pays à faible revenu est aussi un sujet de préoccupation. L'aide publique au développement est à la baisse dans tous les secteurs mais décline encore plus rapidement dans l'éducation (en particulier pour l'éducation de base et dans les pays fragiles et touchés par un conflit). Cette réduction du financement international de l'éducation risque de remettre en cause les avancées vers l'objectif d'éducation primaire pour tous. Ceci est inacceptable. La communauté internationale doit se mobiliser pour relever les défis qui s'annoncent. Il est donc indispensable que la reconstitution des ressources du Partenariat mondial soit couronnée de succès en 2014 pour que nous puissions continuer à soutenir l'éducation dans les contextes les plus difficiles.

On ne peut parler de résultats sans parler de données, et ce rapport souligne les difficultés rencontrées pour disposer de données fiables dans le domaine de l'éducation. Toute la communauté éducative est concernée et doit mieux faire en matière de recueil des données et d'utilisation des résultats. Il n'est pas possible pour un pays d'élaborer une bonne politique de l'éducation sans avoir d'abord établi un diagnostic détaillé du secteur éducatif et de son contexte ; il n'est pas possible non plus de contrôler la mise en œuvre d'une politique sans disposer de données en temps réel. Les futurs progrès de l'éducation seront directement liés à notre capacité collective à améliorer la disponibilité et la fiabilité des données. **Je crois qu'une révolution des données s'impose et que le Partenariat mondial est prêt à prendre sa part de responsabilité dans cet effort**.

Nous ne sommes pas en bonne voie de réaliser l'éducation primaire pour tous en 2015 comme le prévoit le deuxième Objectif du Millénaire pour le développement. Il faudra encore beaucoup travailler pour atteindre cet objectif et s'assurer que la scolarisation primaire universelle demeure une priorité mondiale. C'est le moment pour tous les membres de la communauté internationale de se montrer à la hauteur de l'occasion et de travailler ensemble à surmonter les obstacles jalonnant la route vers l'objectif de l'éducation primaire pour tous.



Alice Albright

Directrice générale
Partenariat mondial pour l'éducation



Crédit photo : **Natasha Graham/GPE**

Remerciements

Le *Rapport sur les résultats de l'éducation 2013* a été réalisé par l'équipe de suivi et évaluation du Partenariat mondial pour l'éducation. Jean-Marc Bernard, Coordinateur de l'équipe de suivi et évaluation, en est l'auteur principal. Kokou Amelewonou, Takudzwa Kanyangarara, Eliana Rubiano-Matulevich, Vania Salgado, Kouassi Soman et Krystyna Sonnenberg composaient l'équipe de rédaction.

Les auteurs remercient chaleureusement tous leurs collègues du Secrétariat du GPE qui ont joué un rôle essentiel dans le travail de préparation du rapport. L'aide de Plapa Koukpamou et d'Anne Laesecke a été extrêmement utile pour la rédaction du chapitre 5. Nous remercions Sarah Beardmore, Margarita Focas Licht, Alexandra Humme, Blandine Ledoux, Douglas Lehman et Joris Van Bommel pour les données qu'ils ont fournies, les contributions qu'ils ont rédigées et leurs commentaires judicieux. Nous remercions aussi Yann Doignon et Chantal Rigaud pour leur créativité, leur œil critique et leurs bonnes idées.

Nous avons bénéficié du soutien de nos collègues de l'Institut de Statistique de l'UNESCO et des responsables du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* que nous tenons à remercier pour les précieux éléments qu'ils nous ont fournis.

Nous remercions Bertrand Voizeux pour sa conception inventive. Enfin, nous remercions Robert Zimmermann qui a revu la version anglaise du rapport et Aude DiPaolantonio qui en a revu la version française, ainsi que Cécile Jannotin et Michael Lamm qui ont coordonné la traduction.

Équipe de suivi et évaluation du GPE

Responsable : Jean-Marc Bernard

Kokou Amelewonou, Takudzwa Kanyangarara, Eliana Rubiano-Matulevich, Vania Salgado, Kouassi Soman, Krystyna Sonnenberg, Julie Wagshal

Table des matières

Avant-propos III
Remerciements V
Liste des Figures, Tableaux et Encadrés IX
Abréviations XIII
Principaux constats XIV
Résumé XV

CHAPITRE 1

Vers de meilleurs résultats : la voie du Partenariat mondial 1

1.1. Évolution du Partenariat mondial pour l'éducation 2
1.2. Le Partenariat mondial : un partenariat unique en son genre 4
1.3. Le modèle du Partenariat mondial 5
1.3.1. Le Partenariat mondial au niveau international 5
1.3.2. Le Partenariat mondial au niveau des pays 7
1.4. Le cœur du modèle du Partenariat mondial : le cycle de la politique nationale 9
1.5. L'accent sur les résultats du secteur de l'éducation 13

CHAPITRE 2

Résultats de l'éducation dans les pays en développement partenaires du GPE 15

2.1. Introduction 16
2.2. Progression des indicateurs clés de résultats 16
2.2.1. Éducation pré-primaire 17
2.2.2. Enseignement primaire 19
2.2.3. Premier cycle de l'enseignement secondaire 23
2.3. Performances et difficultés dans les différents pays en développement partenaires du GPE 26
2.3.1. Accès à l'éducation primaire et achèvement de l'enseignement primaire 26
2.3.2. Enfants non scolarisés 30
2.3.3. Analyse par sexe 31
2.4. Apprentissage 35
2.4.1. Les conditions d'apprentissage 35
2.4.2. Acquis scolaires 39
2.4.3. Le défi du recueil des données 41
2.5. Pays en développement partenaires : progrès enregistrés et défis à relever 43

Table des matières

CHAPITRE 3

Le défi de l'éducation dans **les contextes fragiles et de conflit** 45

3.1. Introduction 46

3.2. Le Partenariat mondial et les contextes fragiles et de conflit 46

3.2.1. Participation croissante des pays fragiles et touchés par un conflit au Partenariat mondial 46

3.2.2. Soutien financier du Partenariat mondial au bénéfice des pays fragiles et touchés par un conflit 48

3.2.3. Engagement dans les contextes de fragilité : une approche progressive 51

3.3. Progression des indicateurs clés de l'éducation 54

3.3.1. Enseignement primaire 54

3.3.2. Premier cycle de l'enseignement secondaire 57

3.4. Financement domestique et extérieur de l'éducation dans les pays fragiles et touchés par un conflit 58

3.4.1. Financement domestique alloué à l'éducation dans les pays fragiles et touchés par un conflit 59

3.4.2. Aide publique au développement allouée à l'éducation dans les pays fragiles et touchés par un conflit 61

3.5. Contextes de fragilité et de conflit : les défis à relever par le Partenariat mondial 63

CHAPITRE 4

Financement domestique et extérieur de l'éducation 65

4.1. Introduction 66

4.2. Analyse macroéconomique et perspectives financières 66

4.2.1. Performances macroéconomiques 67

4.2.2. Dépenses du secteur de l'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement 71

4.3. Tendances de l'aide publique au développement 77

4.3.1. Aide publique au développement totale 77

4.3.2. Aide publique au développement allouée à l'éducation 80

4.3.3. L'aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les pays en développement partenaires 81

4.4. Financement domestique alloué à l'éducation avant et après l'adhésion au Partenariat mondial 84

4.5. Évolution du financement de l'éducation : les progrès de l'éducation de base en danger 87

Table des matières

CHAPITRE 5

Présentation du soutien du Partenariat mondial aux politiques sectorielles de l'éducation 89

5.1. Introduction 90

5.2. Assistance fournie aux pays par le Partenariat mondial 90

5.2.1. Soutien technique du Partenariat mondial 90

5.2.2. Soutien financier du Partenariat mondial 92

5.3. Soutien à la préparation des politiques sectorielles de l'éducation 94

5.3.1. Soutien technique 94

5.3.2. Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation 94

5.4. Assistance du Partenariat mondial pour la mise en œuvre des politiques sectorielles de l'éducation 95

5.4.1. Soutien technique 95

5.4.2. Financements pour la préparation du programme 95

5.4.3. Financement pour la mise en œuvre du programme 96

5.5. Soutien aux organisations de la société civile et aux groupes locaux des partenaires de l'éducation 105

5.6. Points marquants : Résultats et défis 107

Annexes 109

Annexe A Carte du Partenariat mondial pour l'éducation 110

Annexe B Organisations de la société civile participant à des groupes locaux des partenaires de l'éducation 111

Annexe C Indicateurs de résultats moyens : éducation dans les pays en développement partenaires 112

Annexe D Taux d'accroissement annuel du nombre des enfants non scolarisés 113

Annexe E États fragiles ou touchés par un conflit partenaires du GPE 114

Annexe F Pays percevant un financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation 115

Annexe G Pays percevant un financement pour la préparation du programme 116

Annexe H Voies d'acheminement et types de financement du Partenariat mondial pour la mise en œuvre du programme 117

Annexe I Pays percevant un financement pour la mise en œuvre du programme 118

Références 119

Liste des Figures, Tableaux et Encadrés

LISTE DES FIGURES

Résumé

Figure 1 Le modèle du Partenariat mondial au niveau du pays ..... **XVI**

Figure 2 Enfants non scolarisés, selon le contexte national (en millions) ..... **XIX**

Chapitres

Figure 1.1 Évolution du nombre de pays en développement partenaires du GPE **3**

Figure 1.2 Évolution dans le temps de la composition du Partenariat mondial **3**

Figure 1.3 Modèle du GPE **5**

Figure 1.4 Modèle du GPE au niveau des pays **7**

Figure 1.5 Processus d'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation **9**

Figure 1.6 La « théorie du changement » appliquée par le Partenariat mondial au niveau des pays **11**

Figure 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation pré-primaire des pays en développement partenaires **18**

Figure 2.2 Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire des pays en développement partenaires **19**

Figure 2.3 Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire des pays en développement partenaires **20**

Figure 2.4 Taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les pays en développement partenaires **21**

Figure 2.5 Proportion des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés dans les pays en développement partenaires **22**

Figure 2.6 Taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire dans les pays en développement partenaires **23**

Figure 2.7 Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays en développement partenaires **24**

Figure 2.8 Proportion des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays en développement partenaires **25**

Figure 2.9 TBA et TAP dans l'enseignement primaire des pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **29**

Figure 2.10 Rapport élèves/enseignant dans l'éducation primaire des pays en développement partenaires **35**

Figure 2.11 Rapport élèves/enseignant dans l'éducation primaire des pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **36**

Figure 2.12 Proportion des enseignants du cycle primaire ayant bénéficié d'une formation dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **37**

Figure 2.13 Rapport élèves/enseignant au premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **37**

Figure 2.14 Proportion des enseignants ayant reçu une formation dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **38**

Figure 2.15 Probabilité d'acquisition de la lecture pour des jeunes de 15 à 24 ans dans 22 pays en développement partenaires du continent africain, en fonction des années de scolarité **40**

Figure 2.16 Probabilité d'acquisition de la lecture des jeunes de 15 à 24 ans dans 22 pays en développement partenaires du continent africain, après trois et six ans de scolarisation **40**

Figure B2.2.1 Les trois phases du projet du Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages **41**

Liste des Figures, Tableaux et Encadrés

Figure 3.1 Nombre de pays fragiles et touchés par un conflit membres du Partenariat mondial, 2002-2013 ..... **47**

Figure 3.2 Répartition des enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires, en fonction du contexte national (en millions) **48**

Figure 3.3 Décaissements du Partenariat mondial au bénéfice des pays fragiles et touchés par un conflit, 2004-2013 ..... **49**

Figure 3.4 L'approche progressive mise en oeuvre par le Partenariat mondial **51**

Figure 3.5 Proportion des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés, 2000-2011 ..... **54**

Figure 3.6 Evolution du taux brut d'admission dans l'enseignement primaire, 2000-2011 ..... **55**

Figure 3.7 Evolution du taux d'achèvement de l'enseignement primaire, 2000-2011 ..... **56**

Figure 3.8 Evolution du taux de transition du cycle primaire vers le premier cycle du secondaire, 2000-2011 ..... **57**

Figure 3.9 Evolution du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, 2000-2011 ..... **58**

Figure 3.10 Total des dépenses publiques allouées à l'éducation, 2000-2011 ..... **59**

Figure 3.11 Aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les PFC partenaires, 2002-2011 ..... **61**

Figure 3.12 Aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les PFC partenaires, décaissements par sous-secteur, 2002-2011 ..... **62**

Figure 4.1 Taux annuel de croissance du PIB par habitant dans les pays en développement partenaires, 2000-2012 ..... **67**

Figure 4.2 Moyenne des dépenses publiques allouées à l'éducation en pourcentage du PIB par pays, 2000-2011 ..... **69**

Figure 4.3 Variation des dépenses publiques allouées à l'éducation en pourcentage du PIB par pays, 2000-2011 ..... **70**

Figure 4.4 Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB et taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les pays en développement partenaires **71**

Figure 4.5 Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement dans les pays en développement partenaires **72**

Figure 4.6 Moyenne des dépenses publiques allouées à l'éducation, en pourcentage des dépenses totales du gouvernement par pays, 2000-2011 ..... **72**

Figure 4.7 Dépenses consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation **75**

Figure 4.8 Variation des dépenses consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, 2000-2011 ..... **76**

Figure 4.9 Total de l'Aide publique au développement, tous bailleurs de fonds **78**

Figure 4.10 Total de l'Aide publique au développement, bailleurs bilatéraux **78**

Figure 4.11 Total de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation, tous bailleurs de fonds **80**

Figure 4.12 Aide publique au développement en faveur de l'éducation, pays en développement partenaires **82**

Figure 4.13 Aide publique au développement, répartition par secteur, pays en développement partenaires **82**

Figure 5.1 Déroulement dans le temps d'un financement du Partenariat mondial, de la préparation du programme à la clôture du financement **98**

Figure 5.2 Temps nécessaire entre la préparation du programme et son approbation par le Conseil d'administration **99**

Figure 5.3 Temps écoulé entre l'approbation du financement et le premier décaissement, financements pour lesquels la Banque mondiale est l'entité de supervision **100**

Figure 5.4 Approbation et décaissement des financements pour la mise en œuvre du programme au 31 août 2013 ..... **101**

Liste des Figures, Tableaux et Encadrés

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives au TBS ne sont pas disponibles pour l'éducation pré-primaire **17**

Tableau 2.2 Pays en développement partenaires pour lesquels les données des TBS, TBA et TAP ne sont pas disponibles **19**

Tableau 2.3 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives au taux de transition ne sont pas disponibles **24**

Tableau 2.4 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives au taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ne sont pas disponibles **24**

Tableau 2.5 Taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **26**

Tableau 2.6 Hausse annuelle du TAP dans les pays en développement partenaires, avant et après leur adhésion au Partenariat mondial **27**

Tableau 2.7 Nombre d'enfants n'ayant pas achevé leurs études primaires, par pays, en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **28**

Tableau 2.8 Taux annuel d'augmentation de la proportion des enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires avant et après leur adhésion au Partenariat mondial **30**

Tableau 2.9 Parité entre les sexes au niveau du TBA dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **31**

Tableau 2.10 Parité entre les sexes pour le TAP dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **32**

Tableau 2.11 Parité entre les sexes pour le TAP dans les pays en développement partenaires ayant atteint la parité à l'entrée dans le cycle primaire en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **33**

Tableau 2.12 Parité entre les sexes à l'entrée dans le secondaire dans les pays en développement partenaires ayant atteint la parité pour l'achèvement de l'enseignement primaire **33**

Tableau 2.13 Parité entre les sexes pour l'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles **34**

Tableau 2.14 Niveau d'instruction en quatrième année dans les pays en développement partenaires **39**

Tableau 3.1 PFC partenaires du GPE n'ayant pas fourni de données sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation en proportion du PIB et de l'ensemble des dépenses de l'État **59**

Tableau 4.1 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives aux dépenses publiques d'éducation ne sont pas disponibles **68**

Tableau 4.2 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives aux dépenses publiques d'éducation ne sont pas disponibles **71**

Tableau 4.3 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives aux dépenses publiques d'éducation et le taux d'achèvement de l'enseignement primaire ne sont pas disponibles **73**

Tableau 4.4 Variables de l'éducation, en fonction de la réussite relative **73**

Tableau 4.5 Pays en développement partenaires n'ayant pas transmis de données sur leurs dépenses dans l'enseignement primaire **75**

Tableau 4.6 Aide publique au développement, décaissements, pays donateurs membres du CAD **79**

Tableau 4.7 Aide publique au développement en faveur de l'éducation, décaissements, pays donateurs membres du CAD **81**

Tableau 4.8 Taux d'achèvement de l'enseignement primaire et financement domestique, pays dans lesquels moins de 50 % de l'aide à l'éducation a été allouée à l'éducation de base en 2011 ..... **83**

Tableau 4.9 Pays pour lesquels les données nécessaires pour l'analyse avant/après l'adhésion au Partenariat mondial sont indisponibles **84**

Liste des Figures, Tableaux et Encadrés

Tableau 4.10 Effort des pays en développement partenaires après leur adhésion au Partenariat mondial **85**

Tableau 4.11 Effort des pays avant et après leur adhésion au Partenariat mondial **86**

Tableau 5.1 Financements du Partenariat mondial par type et par montant au 31 août 2013 ..... **92**

Tableau 5.2 Synthèse des financements du Partenariat mondial **93**

Tableau 5.3 Répartition régionale des financements pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation, juillet 2013 ..... **94**

Tableau 5.4 Répartition régionale des financements pour la préparation du programme au 31 août 2013 ..... **96**

Tableau 5.5 Résumé statistique des financements pour la mise en œuvre du programme au 31 août 2013 ..... **97**

Tableau 5.6 Répartition régionale des financements pour la mise en œuvre du programme **102**

Tableau 5.7 Montant et proportion des financements pour la mise en œuvre du programme, par groupe d'activités **104**

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1.1 Ressources techniques du Partenariat mondial mises à la disposition des pays en développement partenaires **12**

Encadré 1.2 Les données du Partenariat mondial en libre accès **13**

Encadré 2.1 Initiative concernant les enfants non scolarisés **31**

Encadré 2.2 Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages **41**

Encadré 3.1 Engagement du Partenariat mondial en Somalie **47**

Encadré 3.2 Résumé des caractéristiques d'un bon mécanisme de fonds commun **50**

Encadré 3.3 Un plus grand effort de financement de l'éducation en République démocratique du Congo **60**

Encadré 5.1 L'Initiative de suivi sectoriel **91**

Encadré 5.2 Madagascar : Atténuer les conséquences des bouleversements politiques **103**

Encadré 5.3 Éthiopie : Renforcer la qualité de l'éducation **104**

Encadré 5.4 Soutien de la société civile au Kenya **106**

Abréviations

APD	Aide publique au développement
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
GEFI	Initiative mondiale pour l'éducation avant tout de l'ONU *(Global Education First Initiative)*
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation (ou Partenariat mondial)
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
LMTF	Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages *(Learning Metrics Task Force)*
OSC	Organisation de la société civile
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PFC	Pays fragile et touché par un conflit
PIB	Produit intérieur brut
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
TAP	Taux d'achèvement de l'enseignement primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Remarque : Tous les montants en dollars sont exprimés en dollars des États-Unis (USD), sauf indication contraire

Principaux constats

Le *Rapport sur les résultats de l'éducation* montre que des progrès significatifs ont été réalisés dans le secteur éducatif des pays en développement membres du Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial ou GPE).

Dans ces pays, **les enfants sont plus nombreux à aller à l'école et à terminer des études primaires.** Le taux d'achèvement du cycle primaire y a grimpé, passant de 58 % en 2000 à 75 % en 2011. La proportion des enfants non scolarisés a diminué, passant de 39 à 24 % sur la même période. Le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et non scolarisés a chuté, passant de 58 millions en 2000 à 42 millions en 2011.

Les enfants ont aujourd'hui de plus grandes chances d'entrer au premier cycle de l'enseignement secondaire qu'auparavant. En 2011, 58 % des enfants des pays en développement partenaires ont accédé au premier cycle du second degré, contre seulement 38 % en 2000.

Les efforts déployés pour améliorer l'accès des filles à l'école ont porté leurs fruits. La parité entre les sexes est près d'être atteinte ou atteinte pour ce qui est des inscriptions dans les cycles pré-primaire et primaire, de l'entrée de la première année du primaire et de l'achèvement du cycle primaire dans la plupart des pays en développement partenaires.

Sur les dix dernières années, les dépenses publiques allouées à l'éducation ont augmenté dans les pays en développement partenaires. Globalement, la part de l'éducation dans les budgets des gouvernements est passée de 16 % en 2000 à 18 % en 2011 et représentait 4,8 % du produit intérieur brut (PIB) en 2011, contre 3,9 % en 2000. D'après les estimations, dans les pays en développement partenaires, les dépenses publiques consacrées à l'éducation en proportion du PIB ont augmenté de 10 % en moyenne après l'adhésion au Partenariat mondial.

Malgré ces progrès, l'analyse révèle aussi que les pays en développement partenaires sont confrontés à des problèmes critiques.

L'absence de données d'une qualité acceptable pose un problème majeur dans de nombreux pays en développement partenaires. Le rapport met en lumière le manque de données clés, s'agissant des finances et des acquis scolaires notamment, ce qui freine les progrès dans le secteur de l'éducation.

L'aide publique au développement (APD) est en baisse dans tous les secteurs mais cette diminution est plus rapide pour l'éducation. Dans les pays en développement partenaires, les décaissements de l'aide en faveur de l'éducation de base ont baissé de 14 % entre 2009 et 2011, soit une réduction plus rapide que dans tous les autres secteurs. Dans les pays fragiles ou touchés par un conflit partenaires, qui ne bénéficient déjà que d'une faible part de l'APD (7 %), les financements ont diminué plus rapidement dans l'éducation que dans les autres secteurs, ce qui met en péril les progrès déjà atteints vers l'objectif d'éducation primaire pour tous.

Les pays en développement partenaires se trouvent confrontés à une crise des apprentissages. Sur 180 millions d'enfants en âge de fréquenter une école primaire, on estime que 80 millions seulement (44 %) atteindront la quatrième année du cursus et apprendront les compétences de base en lecture, écriture et calcul correspondant à ce niveau.

En 2011, 42 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire n'étaient toujours pas scolarisés dans les pays en développement partenaires. Près de 36 millions d'entre eux vivent dans des pays fragiles ou touchés par un conflit, soit plus de 60 % de tous les enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire et non scolarisés dans le monde. En outre, dans les pays en développement partenaires, 8 millions d'enfants ne terminent pas le cycle primaire soit parce qu'ils n'ont pas du tout accès à l'école soit parce qu'ils abandonnent avant la fin du cycle. Ils représentent un quart de tous les enfants qui devraient achever le cycle primaire.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire se développe plus rapidement que l'enseignement primaire. Entre 2000 et 2011, les inscriptions au premier cycle de l'enseignement secondaire ont augmenté presque deux fois plus vite que les inscriptions en primaire. Ce phénomène est préoccupant, car de nombreux pays en développement partenaires sont encore loin d'avoir réalisé l'objectif d'éducation primaire pour tous et leurs ressources sont limitées.

Résumé

Introduction

Le *Rapport sur les résultats de l'éducation* étudie les données et les résultats de l'éducation et en propose l'analyse aux personnes impliquées dans le travail du Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial ou GPE) ou s'y intéressant. Le but de ce rapport est de contribuer directement au dialogue pour l'élaboration et le suivi de politiques d'éducation efficaces au sein du Partenariat mondial. En orientant l'attention des pays et de leurs partenaires sur les problèmes qui subsistent dans l'éducation et doivent être pris en compte dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des politiques sectorielles, **ce rapport fournit l'occasion de faire le point sur les progrès réalisés et de prendre un nouvel élan pour améliorer davantage les résultats obtenus.** Ceux-ci sont le fruit des efforts des pays et de leurs partenaires ; le rapport ne cherche pas à évaluer la contribution spécifique du Partenariat mondial en la matière.

Le rapport confirme les grandes avancées réalisées par les pays en développement partenaires du Partenariat mondial depuis 2000. Davantage d'enfants et de filles sont scolarisés et suivent un cursus primaire complet ; les enfants sont également plus nombreux à accéder au premier cycle de l'enseignement secondaire. En outre, les pays en développement partenaires investissent davantage dans l'éducation.

D'importants problèmes subsistent néanmoins. Les progrès ont été plus lents dans les pays fragiles et touchés par un conflit (PFC). Un quart des enfants des pays en développement partenaires n'achèvent toujours pas leurs études primaires ; la plupart d'entre eux vivent dans un pays fragile ou touché par un conflit. Par ailleurs, à l'échelle mondiale, la baisse des fonds envoyés dans les pays pauvres pour financer l'éducation est inquiétante et remet en question les progrès récemment réalisés. Le rapport met aussi en évidence le manque de données clés. La situation est particulièrement préoccupante au niveau des données financières et relatives aux acquis scolaires dont l'absence est un handicap évident pour la définition des objectifs et la mesure des résultats.

Le rapport comprend cinq chapitres dont le contenu est résumé ci-après.

Chapitre 1 : La voie du Partenariat mondial pour de meilleurs résultats

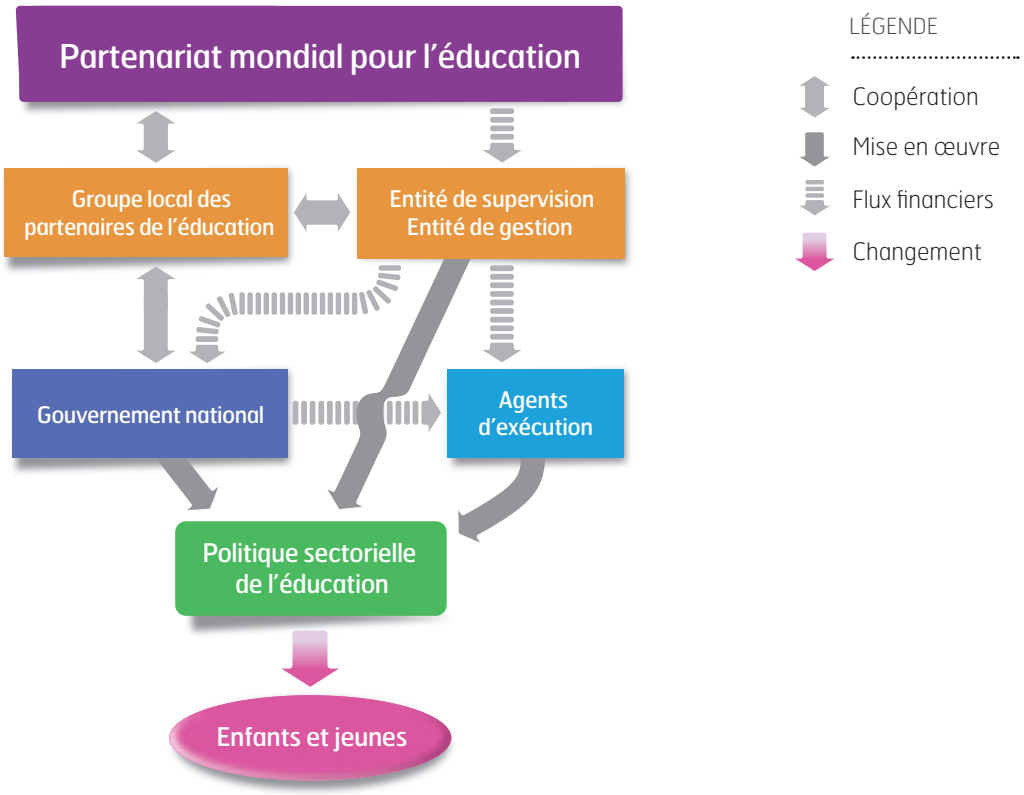
Depuis sa création, le Partenariat mondial s'est considérablement développé : il comptait sept pays en développement partenaires en 2002 et en comprend aujourd'hui 59, ainsi que des organisations et agences régionales, bilatérales et multilatérales, et un large éventail de réseaux de la société civile, d'organisations d'enseignants, de fondations et d'entreprises à l'échelon national, régional et mondial.

Le Partenariat mondial œuvre à la fois au plan mondial et au plan local. De fait, une part importante de sa valeur ajoutée réside précisément dans le lien qu'il établit entre les niveaux international et national. À l'échelle internationale, **le Partenariat mondial s'engage activement aux côtés de la communauté éducative mondiale, promeut la coordination et le consensus, et promeut les grandes priorités qui permettront d'atteindre l'objectif d'une éducation de base de grande qualité pour tous.** Le Partenariat mondial fournit à ses partenaires un exceptionnel forum de discussion, de soutien et de développement des stratégies nationales visant à accélérer l'accès de tous les enfants à l'éducation. Il mobilise les fonds internationaux par le biais du Fonds du Partenariat mondial, et via l'aide bilatérale et le financement national de l'éducation de base. Il se joint aux acteurs mondiaux de l'éducation pour mener des actions de sensibilisation, de partage des connaissances, de définition d'objectifs et de coordination en collaborant et en participant à des initiatives internationales dans le domaine de l'éducation.

A l'échelon local, le modèle du Partenariat mondial repose sur un concept de pilotage par les pays qui soutient l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des politiques nationales du secteur de l'éducation (figure 1). Le Partenariat mondial fournit aux pays en développement une assistance technique et financière. **Les groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) constituent le fondement des**

opérations du Partenariat mondial dans les pays. Les GLPE sont des forums collaboratifs qui permettent la discussion de la politique ainsi que l'alignement et l'harmonisation de l'appui technique et financier avec la politique sectorielle de l'éducation sous la direction du ministère de l'éducation. En règle générale, les GLPE comprennent des représentants du gouvernement national, des organismes de développement et d'autres partenaires du secteur de l'éducation, notamment des organisations de la société civile (OSC), des représentants du secteur privé et des organisations d'enseignants. Lorsqu'une requête de financement est présentée au Partenariat mondial, le GLPE désigne une entité de supervision ou de gestion qui travaille en collaboration avec le gouvernement et les membres du GLPE à l'élaboration du programme objet de la requête[1]. Par la suite, l'entité de supervision travaille avec le gouvernement du pays en développement concerné à la mise en œuvre du programme. Dans le cas de la désignation d'une entité de gestion, modalité généralement retenue dans les PFC, l'entité pilote directement les activités du programme par l'entremise du gouvernement et/ou d'autres agents d'exécution, et/ou en s'appuyant sur ses propres moyens de mise en œuvre. En principe, un pays choisira soit une entité de supervision soit une entité de gestion, mais les deux peuvent aussi coexister dans certains cas.

Figure 1 **Le modèle du Partenariat mondial au niveau du pays**



Le modèle du Partenariat mondial repose sur un principe fondamental: l'apport d'un appui financier et technique adéquat garantissant un processus robuste d'élaboration et de mise en œuvre de la politique sectorielle d'éducation entraîne une amélioration de cette politique, laquelle produit à son tour une amélioration des résultats scolaires chez les enfants et les jeunes. Le présent rapport est donc axé sur les résultats de l'éducation dans les pays en développement partenaires. **Son objectif est de nourrir le dialogue entre les partenaires et de suivre les progrès réalisés dans le domaine de l'éducation.**

1 Toute organisation bilatérale ou multilatérale représentée dans l'un des groupes constitutifs du Conseil d'administration du Partenariat mondial peut être désignée entité de supervision ou de gestion. Le Partenariat mondial étudie actuellement de nouveaux critères d'habilitation qui permettront à des organisations non gouvernementales d'assumer le rôle d'entité de supervision ou de gestion.

Chapitre 2 : Résultats de l'éducation dans les pays en développement partenaires du Partenariat mondial

En raison du manque de données comparables à l'échelle internationale, il n'a pas été possible d'inclure tous les pays en développement partenaires dans l'analyse de chaque indicateur clé. S'agissant des indicateurs globaux du secteur de l'éducation, la proportion des pays en développement partenaires pour lesquels les données nécessaires sont indisponibles s'établit comme suit : 28 % pour le niveau pré-primaire, 21 % pour le primaire et 34 % pour le premier cycle du secondaire. Le problème est plus aigu encore pour les indicateurs de résultats d'apprentissage, domaine dans lequel des mesures sont à prendre d'urgence.

Notre analyse montre que les pays en développement partenaires ont fait des progrès notables sur certains indicateurs de résultats importants (taux d'achèvement, taux brut de scolarisation et indice de parité). Il apparaît néanmoins que les situations particulières de certains pays sont à considérer et qu'il reste des défis importants à relever.

Dans les familles pauvres et les groupes de population vulnérables des pays en développement partenaires, la plupart des jeunes enfants n'ont pas accès à l'éducation pré-primaire. Malgré l'augmentation de la scolarisation pré-primaire constatée entre 2000 et 2011, les chiffres restent bas : seul un enfant sur cinq bénéficie d'une éducation pré-primaire. L'insuffisance des mesures visant à établir l'égalité d'accès est un facteur essentiel de la faiblesse de ces taux ; il faut, à l'évidence, que les politiques et les ressources ciblent davantage les enfants des familles à faible revenu.

Dans les pays en développement partenaires, les enfants sont plus nombreux à aller à l'école et à suivre un cycle primaire complet. Le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement primaire a augmenté, passant de 120 millions en 2000 à plus de 178 millions en 2011. En outre, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire (TAP), qui représente l'accès en dernière année du cycle primaire, est passé de 58,3 % en 2000 à 75,2 % en 2011. En moyenne, la progression du TAP d'un pays s'est accélérée de 12 % par an à la suite de son adhésion au Partenariat mondial. Si les données mettent en évidence les importants progrès réalisés par les pays en développement partenaires, elles montrent également qu'un enfant sur quatre ne termine pas le cycle primaire. Compte tenu de leur importante population d'enfants, la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, le Nigéria et le Pakistan regroupent à eux seuls près de la moitié des enfants qui n'achèvent pas le cycle primaire. En 2011, 42 millions d'enfants en âge de fréquenter une école primaire n'étaient toujours pas scolarisés dans les pays en développement partenaires, et plus de la moitié de ces enfants étaient des filles. Promouvoir l'accès de tous les enfants à l'école et améliorer la rétention au sein du système éducatif demeurent des problèmes majeurs au Burkina Faso, en République centrafricaine, en Côte d'Ivoire, à Djibouti, en Érythrée, au Mali et au Niger, pays dans lesquels le TAP était inférieur à 60 % en 2011.

D'importants progrès ont également été réalisés au cours des dix dernières années en matière de parité entre les sexes à l'école primaire. En 2000, pour 100 garçons qui achevaient leurs études primaires, 83 filles en moyenne terminaient ce cycle ; en 2011, ce rapport s'établissait à 93 filles pour 100 garçons. En Afghanistan, en République centrafricaine et au Tchad, les filles continuent à être fortement désavantagées pour l'accès à l'école et l'achèvement des études primaires. Les garçons sont, quant à eux, défavorisés sur ces deux points au Guyana et au Sénégal. L'écart entre les sexes reste un défi au niveau de l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire. En 2011, seulement 86 filles pour 100 garçons terminaient le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les pays en développement partenaires se trouvent confrontés à une crise des apprentissages. Selon les estimations fournies par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de l'UNESCO, sur les 180 millions d'enfants vivant dans les pays en développement partenaires, seulement 80 millions de ceux ayant atteint la quatrième année de scolarité maîtrise le minimum des connaissances correspondant à ce niveau. Les 100 millions restants soit atteignent la

quatrième année sans avoir acquis les compétences correspondantes soit n'atteignent pas cette classe. L'amélioration de la qualité des apprentissages est donc un défi majeur pour les pays en développement partenaires.

En 2011, les enfants ont été plus nombreux qu'auparavant à avoir accès au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays en développement partenaires. Seulement 38 % des enfants avaient accès au premier cycle de l'enseignement secondaire en 2000. En 2011 cette proportion avait grimpé pour s'établir à 58 %. Le taux moyen d'achèvement du premier cycle du secondaire a également progressé, passant de 30 à 44 %. En effet, **le premier cycle du secondaire se développe plus rapidement que l'enseignement primaire.** Entre 2000 et 2011, la scolarisation dans l'enseignement primaire a augmenté de 3,6 % par an en moyenne tandis qu'elle progressait de 6 % par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce développement rapide du premier cycle du secondaire soulève des questions dans la mesure où nombre des pays en développement partenaires sont encore loin d'avoir atteint l'objectif d'éducation primaire pour tous et n'ont que des ressources limitées à consacrer à l'éducation. Par ailleurs, malgré la hausse de la scolarisation dans le premier cycle du secondaire, le taux d'achèvement y reste faible : environ 3 enfants sur 5 ne terminent pas le premier cycle du secondaire.

Chapitre 3 : Le défi de l'éducation dans les contextes de pays fragiles et en conflit

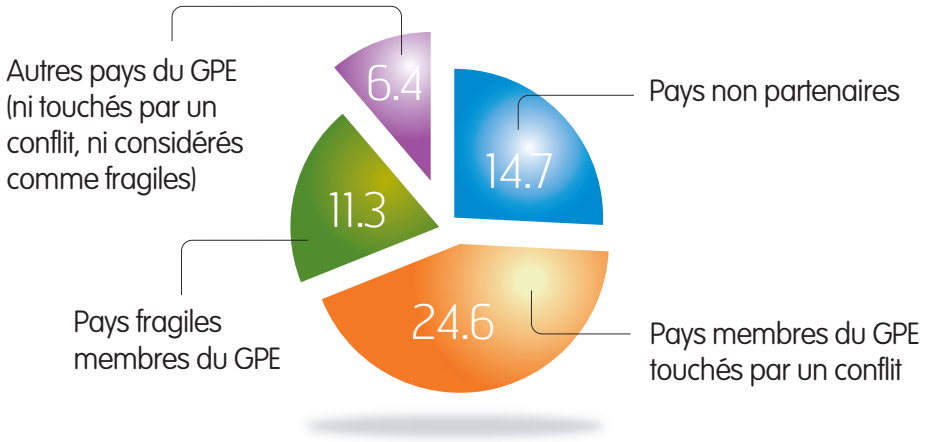
En 2013, le Partenariat mondial comptait 28 PFC, soit près de la moitié des 59 pays en développement partenaires. Parmi ces 28 pays, 17 sont touchés par un conflit.

Les contextes de fragilité et de conflit présentent des problèmes particuliers. C'est la raison pour laquelle le Partenariat mondial a élaboré un cadre global reposant sur une approche progressive qui vise à apporter aux pays partenaires un soutien adapté à la situation particulière de chacun. Ce cadre permet au Partenariat d'accroître sa capacité à faire face à des situations d'urgence dans les pays en développement partenaires et de faire preuve de souplesse dans son appui à l'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation. **Le Partenariat mondial est le seul acteur mondial à promouvoir systématiquement l'élaboration de politiques sectorielles de l'éducation dans les contextes fragiles**, et cette démarche contribue amplement à faciliter la transition d'une situation d'urgence et de reconstruction initiale vers une phase de reconstruction et de développement.

Depuis 2004, les financements décaissés par le Partenariat mondial dans les PFC se sont accrus au fur et à mesure de l'entrée de ces pays dans le Partenariat. D'ici la fin de l'année 2013, les décaissements cumulés du GPE au bénéfice des PFC devraient dépasser les 800 millions de dollars. Sur la base des prévisions actuelles, ces décaissements devraient représenter plus de 40 % de l'ensemble des décaissements cumulés du GPE d'ici la fin 2013. **En 2012, les décaissements en faveur des PFC représentaient près de 43 % des décaissements annuels du GPE, proportion qui devrait dépasser 50 % en 2013.** Cependant, les résultats montrent également que le Partenariat mondial devrait recourir plus fréquemment à des mécanismes de fonds communs pour les financements destinés aux contextes fragiles.

En 2011, sur un total dans le monde de 57 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et non scolarisés, 42,3 millions (74 %) vivaient dans un pays en développement partenaire et 85 % (36 millions) de l'ensemble des enfants non scolarisés des pays en développement partenaires vivaient dans un PFC (figure 2). Ces chiffres montrent clairement que les PFC sont désormais au cœur des actions du Partenariat mondial.

Figure 2 : **Enfants non scolarisés, selon le contexte national (en millions)**



Source : Données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org

Au cours des dix dernières années, le nombre d'enfants non scolarisés a considérablement baissé dans les PFC partenaires du GPE. Alors que dans ces pays, près de 44,2 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés en 2000, leur nombre était inférieur à 36 millions en 2011, soit une **réduction de plus de 8 millions.** Dans les PFC, le TAP est passé de 52 % en 2000 à 68 % en 2011 (+ 16 points), témoignant de l'ampleur des progrès réalisés.

Néanmoins, ces progrès ont été plus lents dans les PFC que dans les autres pays. Dans les pays en développement partenaires qui ne sont pas classés comme fragiles ou en conflit, le nombre d'enfants non scolarisés a été divisé par deux tandis que le TAP passait de 66 à 87 % (+ 21 points). Ces résultats soulignent la complexité du contexte des PFC.

Les PFC ont enregistré des progrès extrêmement rapides dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces pays, la croissance annuelle du taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire a été plus forte que dans les autres pays en développement partenaires (4,7 % pour les premiers contre 3,6 % pour les seconds). Cette croissance est presque deux fois supérieure à celle du TAP dans les pays fragiles sur la même période ; il apparaît donc que le premier cycle de l'enseignement secondaire progresse également plus vite que l'enseignement primaire dans les PFC. Cependant, seulement un tiers des enfants vivant dans des PFC atteignent la dernière année du premier cycle secondaire contre un peu plus de la moitié (55 %) dans les autres pays en développement partenaires. Cette progression accélérée du premier cycle de l'enseignement secondaire pose problème dans la mesure où elle risque de remettre en cause le développement de l'enseignement primaire dans des pays qui disposent de ressources limitées.

Les PFC ont amplifié leur effort financier. Dans les 11 PFC partenaires du GPE dont les données sont disponibles, la part des dépenses du gouvernement allouées à l'éducation est passée de 16,2 % en 2000 à 18,8 % en 2011. À titre de comparaison, dans l'ensemble des pays en développement partenaires, ce pourcentage était en moyenne de 15,8 % en 2000 et de 18,2 % en 2011. La République centrafricaine et le Tchad n'ont cependant alloué que 12 % de leur budget national à l'éducation en 2011.

La situation du financement international est préoccupante. Dans les pays fragiles partenaires du GPE, qui ne bénéficient déjà que d'une faible part de l'aide publique au développement (7 %), **les financements ont diminué plus rapidement dans l'éducation que dans d'autres secteurs, ce qui met en péril les avancées de ces pays vers l'éducation primaire pour tous.** En 2011, les engagements en faveur de l'éducation dans les PFC partenaires du GPE n'atteignaient plus que 2,7 milliards de dollars, accusant une baisse de 1,7 milliard de dollars (38,6 %) en deux ans.

Chapitre 4 : Financements domestique et extérieur de l'éducation

Notre analyse des flux financiers domestiques et extérieurs en faveur de l'éducation dans les pays en développement partenaires, et notamment l'analyse de la relation entre l'évolution du TAP et celle des financements extérieurs et domestique, a malheureusement été limitée par l'absence de données fiables dans un certain nombre de pays. Des efforts conséquents sont nécessaires pour améliorer le recueil de données financières fiables sur le secteur de l'éducation.

La situation économique favorable qu'ont connue de nombreux pays en développement partenaires sur la période 2000 – 2012 a permis une expansion continue de l'ensemble des dépenses publiques globales et d'éducation. Dans les pays en développement partenaires, les dépenses publiques d'éducation ont constamment augmenté sur cette période, passant de 3,9 % du produit intérieur brut en 2000 à 4,8 % en 2011, chiffre très proche de la moyenne de 5,1 % affichée en 2011 par les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques. En moyenne, le financement domestique de l'éducation dans les pays en développement partenaires a enregistré une hausse de 10,1 % après l'adhésion au Partenariat mondial. Malgré cette tendance à la hausse, de gros efforts restent nécessaires dans de nombreux pays. Le Burkina Faso, la République centrafricaine, la Gambie, la Guinée, le Mali et le Niger investissent non seulement nettement moins dans l'éducation que la moyenne des pays en développement partenaires, mais ils affichent également un TAP inférieur à 70 %.

De plus, parmi les 14 pays ayant transmis des données pour les années 2000 et 2011, **la part de l'enseignement primaire dans le budget total de l'éducation a baissé, passant de 51 % en 2000 à 44 % en 2011.** Cette chute peut s'expliquer par la hausse de la demande de ressources dans d'autres secteurs, l'éducation post-primaire, par exemple. Malheureusement, de nombreux pays en développement partenaires sont encore loin de l'objectif de l'éducation primaire pour tous ; s'ils réduisent la part du budget de l'éducation allouée à l'enseignement primaire pour orienter des ressources vers d'autres niveaux d'éducation, les progrès réalisés dans le primaire risquent d'être interrompus et la tendance pourrait même s'inverser.

Après une longue période d'importantes hausses, l'aide extérieure a chuté en 2011. L'ensemble des décaissements a baissé de 2 %, tandis que les engagements totaux diminuaient de 6 %. Dans le secteur éducatif, la situation est encore plus préoccupante, le montant des **ressources extérieures consacrées à l'éducation ayant non seulement baissé, mais baissé de façon plus rapide que l'ensemble de l'aide.** Les engagements en faveur de l'éducation ont chuté de 15,8 % en 2011, soit une baisse presque trois fois supérieure à celle des engagements de l'ensemble de l'aide (6,3 %). En outre, les engagements ayant tendance à suivre plus directement les cycles économiques que les décaissements, l'impact sur les décaissements de l'aide risque de s'intensifier dans les années à venir.

La réduction de l'aide allouée aux pays en développement partenaires a été particulièrement marquée dans l'éducation de base. Tandis que les décaissements destinés à l'éducation ont baissé de 11 % entre 2009 et 2011, l'aide allouée à l'éducation de base a, quant à elle, chuté de 14 %. De plus, pour la première fois depuis huit ans, le montant de l'aide décaissée en faveur de l'enseignement secondaire et post-secondaire a dépassé celui de l'aide décaissée pour l'éducation de base en 2010, puis à nouveau en 2011. En revanche, s'agissant des financements décaissés par le Partenariat mondial, leur part est passée d'environ 7,2 % en 2009 à 14,2 % en 2011 de l'ensemble des décaissements pour l'éducation de base.

Du fait de l'importante réduction de l'aide extérieure en faveur de l'éducation, associée à la moindre priorité accordée à l'enseignement primaire dans les pays, des conséquences très négatives sur l'éducation de base sont anticipées dans les pays en développement partenaires. De nombreux pays confrontés à d'importants obstacles pour parvenir à l'objectif de l'éducation primaire pour tous risquent de voir leurs avancées interrompues, voire même un recul.

Chapitre 5 : Présentation de l'appui du Partenariat mondial aux politiques sectorielles de l'éducation

Le Partenariat mondial pour l'éducation apporte aux pays un appui multidimensionnel pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques sectorielles dans le domaine de l'éducation. Du point de vue du Partenariat mondial, un dialogue transparent, inclusif et s'appuyant sur une base factuelle est essentiel à la réussite d'un processus politique visant l'obtention de bons résultats en matière d'éducation. En conséquence, la réunion des parties prenantes clés dans le cadre de GLPE représentatifs est une priorité caractéristique du soutien du Partenariat mondial. Ce rôle de rassembleur constitue l'épine dorsale du travail du Partenariat dans les pays.

Bien qu'étant une initiative récente, le volet d'appui technique a rapidement pris de l'ampleur. Au cours des deux dernières années, le Secrétariat du GPE a entrepris 126 missions dans des pays en développement partenaires ou partenaires potentiels. Cet appui a surtout porté sur l'élargissement du Partenariat, en particulier dans les pays fragiles ou touchés par un conflit, et sur la préparation des requêtes nationales de financement présentées au Partenariat mondial.

L'appui du Secrétariat du GPE à l'élaboration et au suivi des politiques sectorielles de l'éducation n'a pas encore fait l'objet de la même attention. De récentes réformes montrent néanmoins qu'à l'avenir, l'accent sera mis sur cet aspect. Dans plusieurs pays, la collaboration avec le Partenariat mondial a mené à la mise en place d'un premier plan national du secteur de l'éducation.

S'agissant de l'aide financière, à la fin du mois de juillet 2013, **les financements approuvés par le Partenariat mondial atteignaient 3,25 milliards de dollars pour un montant de décaissements total cumulé de 2,04 milliards de dollars.** En 2012, l'appui financier du GPE représentait l'équivalent d'une assistance à 4,5 millions d'enfants, dont 2,2 millions de filles.

Toutefois, notre analyse montre que les modalités utilisées pour la mise en œuvre des financements du GPE ne sont pas toujours conformes au modèle de celui-ci. Parmi les financements du GPE, 78 % sont alloués sous la forme de projet. Or, les modalités favorisant un meilleur alignement sur les systèmes nationaux sont plus efficaces (sous réserve d'une mise en œuvre correcte) et soutiennent mieux les politiques sectorielles de l'éducation parce qu'elles encouragent leur appropriation par les pays, favorisent l'harmonisation et contribuent au renforcement des capacités. **Il est donc essentiel que le Partenariat mondial s'attache à promouvoir systématiquement la modalité de financement favorisant le meilleur alignement et l'efficacité maximale en fonction de chaque contexte.**

Une autre constatation clé de notre analyse indique que les processus dans les pays continuent à prendre beaucoup de temps, ce que déplorent les partenaires. Malgré de récentes améliorations, l'étude montre **qu'il s'écoule en moyenne 17 mois entre le début de l'élaboration d'un programme du GPE et le lancement de sa mise en œuvre.** Toutefois, **les procédures propres au Partenariat mondial ne durent pas plus de trois à quatre mois.** Il apparaît donc que les procédures des entités de supervision et de gestion prennent 13 à 14 mois. S'il faut certainement du temps pour mettre sur pied un programme pertinent et prêt à être correctement exécuté, une période de 14 mois est trop longue et perturbe les planifications nationales. Pour accélérer les progrès de l'éducation, il faut donc que le Partenariat mondial et ses partenaires améliorent ce processus.

Le soutien fourni par le Partenariat mondial aux OSC a produit des résultats remarquables en termes de participation de ces dernières aux processus de politiques d'éducation. Le nombre de pays comprenant une représentation des OSC dans les GLPE est passé de 16 à 41 entre 2010 et 2013. Malgré ce progrès, une participation effective des OSC dans les GLPE n'est pas encore assurée dans tous les pays, et des efforts supplémentaires sont nécessaires.

Conclusion: Relever les défis

Le rapport met en lumière d'importants défis que le Partenariat mondial devra relever. Malgré les progrès considérables réalisés depuis dix ans dans les pays en développement partenaires, un quart des enfants de ces pays n'achèvent pas leurs études primaires et 42 millions d'enfants en âge de fréquenter une école primaire ne sont pas scolarisés. La plupart de ces enfants vivent dans des pays fragiles ou en conflit. En outre, les pays en développement partenaires connaissent une crise des apprentissages : seulement 44 % des enfants atteignent la quatrième année du cursus primaire et acquièrent les compétences de base en lecture et en calcul. En conséquence, les progrès doivent s'accélérer. L'aide financière internationale est cependant en baisse. Cette diminution est particulièrement rapide dans l'éducation, et plus encore dans le secteur éducatif des PFC, alors que la plupart des enfants non scolarisés y vivent et qu'il s'agit là des pays aux capacités financières les plus limitées.

La diminution du nombre d'enfants non scolarisés dans le monde a considérablement ralenti depuis 2005, et la récente chute des financements internationaux constitue un réel danger (GMR-UIS 2013). Les pays en développement partenaires sont exposés à des pressions internes croissantes pour une mobilisation des fonds en faveur de l'enseignement secondaire, qui s'est développé plus rapidement que les autres sous-secteurs de l'éducation. Dans ces conditions, le financement de l'enseignement primaire par les ressources domestiques est également menacé dans de nombreux pays. On voit malheureusement **poindre le réel danger d'un accroissement prochain du nombre d'enfants non scolarisés.**

Après une décennie de progrès rapides, une période critique s'annonce pour l'éducation dans les pays en développement partenaires. Le Partenariat mondial doit s'attacher à traiter ces problèmes pour s'assurer que tous les enfants aient accès à une éducation de bonne qualité.



CHAPITRE 1

Vers de meilleurs résultats : la voie du Partenariat mondial

Crédit photo : **Paul Martinez/GPE**

1.1. Évolution du Partenariat mondial pour l'éducation

Le Partenariat mondial pour l'éducation a pour mission de stimuler et de coordonner l'effort mondial qui vise à assurer une éducation de bonne qualité à tous les enfants, filles et garçons, priorité étant donnée aux plus pauvres et aux plus vulnérables d'entre eux.

Le Partenariat mondial comprends 59 pays en développement partenaires et plus de 30 organisations et agences régionales, bilatérales et multilatérales, ainsi qu'un large éventail d'organisations de la société civile, d'associations d'enseignants, de fondations et d'entreprises à l'échelon local, régional et mondial.

Le Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial ou GPE) a pour mission de stimuler et de coordonner l'effort mondial qui vise à assurer une éducation de bonne qualité à tous les enfants, filles et garçons, priorité étant donnée aux plus pauvres et aux plus vulnérables d'entre eux. Créé en 2002, le Partenariat mondial (précédemment Initiative pour une mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous [1]) est un partenariat international qui regroupe des gouvernements, des acteurs de la société civile, du corps enseignant et du secteur privé, ainsi que des fondations. Les membres du GPE sont liés par un pacte mutuel : les partenaires au développement s'engagent explicitement à accroître leur soutien à l'éducation et les pays en développement partenaires à mettre en place un solide cadre politique pour parvenir à l'instauration d'une éducation de base universelle [2]. Les pays en développement partenaires entreprennent l'élaboration et la mise en oeuvre d'un plan sectoriel de l'éducation (PSE), par le biais d'un processus participatif impliquant toutes les parties prenantes. De plus, ils apportent le soutien financier domestique nécessaire et présentent des résultats mis en évidence par les indicateurs de performance clés en matière d'éducation. De leur côté, les partenaires au développement conviennent d'apporter un soutien technique et financier à la réalisation des politiques sectorielles de l'éducation, de contribuer à mobiliser les ressources de manière coordonnée et d'aligner l'aide sur les priorités de chacun des pays en développement.

Le Partenariat mondial s'est considérablement développé depuis sa création. Le nombre des pays en développement partenaires est passé de 7 en 2002 à 59 en 2013 (voir les figures 1.1 et 1.2 sur l'évolution du nombre des pays en développement partenaires ainsi que la carte du Partenariat mondial, en annexe A). Tout pays à faible revenu manifestant un engagement fort envers l'éducation a vocation à devenir membre du Partenariat mondial [3]. Une augmentation du nombre et de la participation des bailleurs de fonds, des organisations de la société civile et du secteur privé a également été enregistrée au sein du Partenariat. Celui-ci comprend plus de 30 organisations et agences régionales, bilatérales et multilatérales, ainsi qu'un large éventail d'organisations de la société civile, d'associations d'enseignants, de fondations et d'entreprises à l'échelon local, régional et mondial [4].



Crédit photo : **GPE**

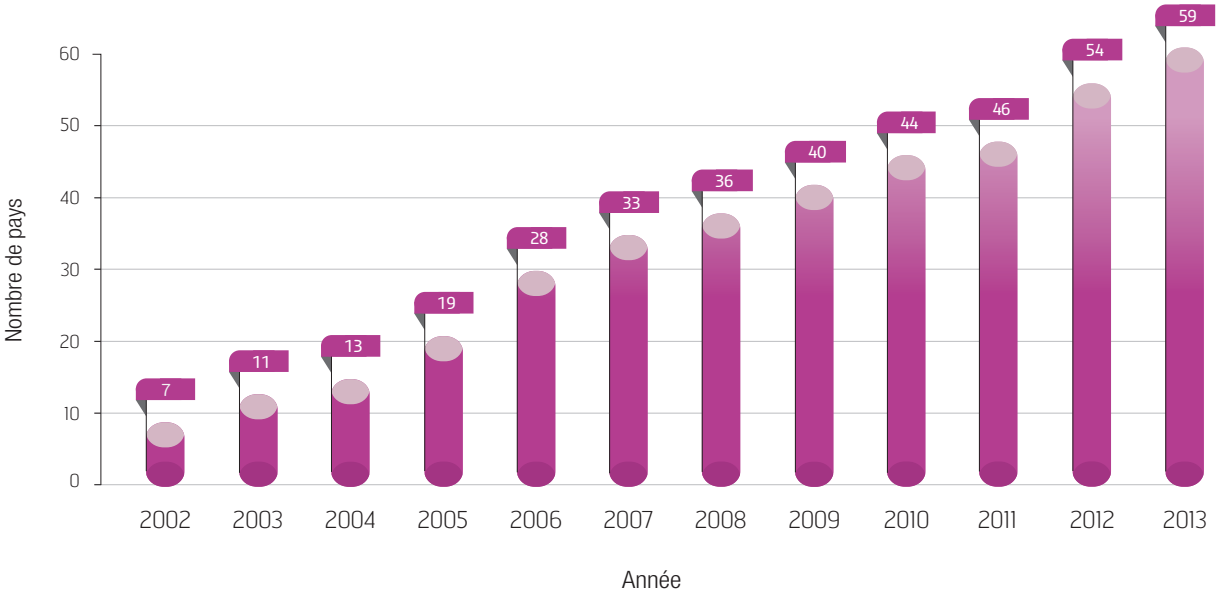
1 Plus connu sous son appellation Anglophone de Fast Track Initiative (FTI).

2 Les partenaires au développement comprennent généralement les bailleurs de fonds et les organisations multilatérales. Le Partenariat mondial a élargi cette définition pour inclure d'autres partenaires importants au niveau local, notamment les organisations de la société civile.

3 Les pays classés en catégories 1, 2 et 3 par l'Association internationale de développement (IDA) peuvent bénéficier d'une aide financière du Partenariat mondial pour la préparation du PSE. Les pays IDA en catégories 1, 2 et 3 (pays en situation de fragilité ou petites économies insulaires) peuvent prétendre à une aide financière du Partenariat mondial pour la mise en œuvre de ces plans.

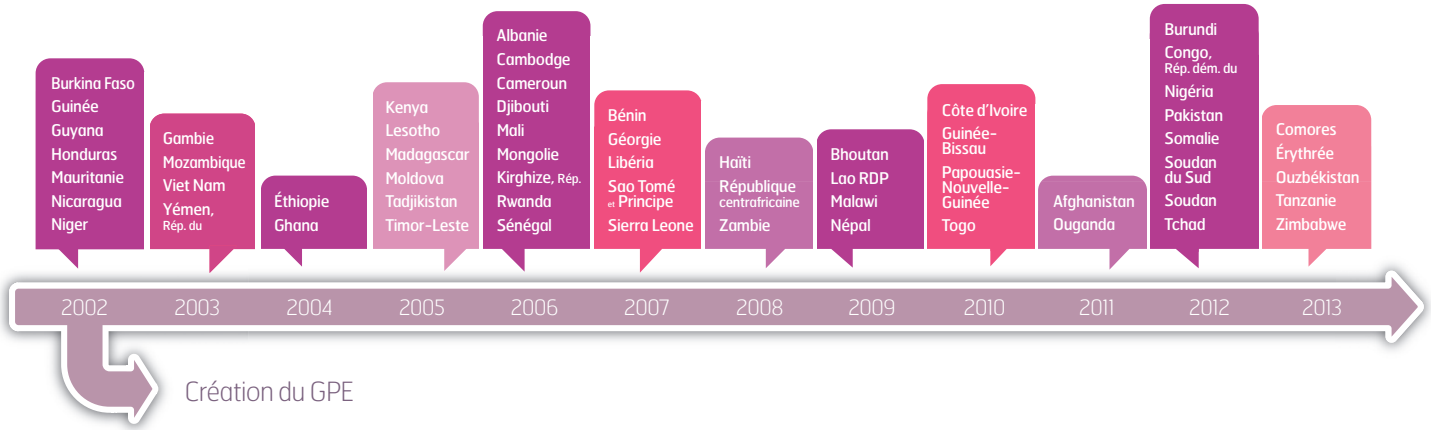
4 Pour de plus amples informations sur les partenaires du GPE, rendez-vous sur le site du Partenariat mondial, à l'adresse http://www.globalpartnership.org/

Figure 1.1 **Évolution du nombre de pays en développement partenaires du GPE**



Le Partenariat mondial est multidimensionnel et englobe de nombreux partenaires au niveau national comme au niveau mondial. Ce chapitre présente le modèle du GPE ; il explique en particulier la « théorie du changement » dont ce modèle s'inspire, la structure intrinsèque du modèle et le mode de collaboration entre les différents partenaires. La section qui suit expose les principes du Partenariat mondial, ses modalités de financement et ses objectifs stratégiques. Elle décrit le modèle du GPE et détaille les processus nationaux qu'il facilite. Pour illustrer les subtilités du modèle, la section suivante explique également le processus d'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation et l'application de la théorie du changement au niveau des pays.

Figure 1.2 **Évolution dans le temps de la composition du Partenariat mondial**



1.2. Le Partenariat mondial : un partenariat unique en son genre

Le Partenariat mondial est guidé par six grands principes : appropriation nationale, responsabilité mutuelle, aide liée aux résultats, faibles coûts de transaction, transparence, résultats en termes de développement et optimisation des ressources.

Le Partenariat mondial pour l'éducation est le seul partenariat mondial qui regroupe des gouvernements, des organisations de la société civile, des institutions internationales, des enseignants et des représentants du secteur privé dans le but de scolariser tous les enfants dans des établissements dispensant une éducation de qualité. Il s'engage dans le soutien d'une mise en oeuvre efficace des politiques nationales d'éducation des pays en développement partenaires. Depuis que le Partenariat mondial existe, son action est guidée par six grands principes : appropriation nationale, responsabilité mutuelle, aide liée aux résultats, faibles coûts de transaction, transparence, résultats en termes de développement et optimisation des ressources [5]. Le Partenariat mondial adhère à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement et a effectué des recherches sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation ; alignement et harmonisation sont donc deux principes clés qui sous-tendent l'approche où les pays mènent le processus adopté par le Partenariat mondial [6].

Le Partenariat mondial appuie la préparation, la mise en œuvre et le suivi des politiques sectorielles nationales de l'éducation par le biais du Fonds du GPE, mécanisme de fonds commun propre au partenariat.

Le Partenariat mondial appuie la préparation, la mise en œuvre et le suivi des politiques sectorielles nationales de l'éducation par le biais du Fonds du GPE, mécanisme de fonds commun propre au Partenariat. Le fonds permet au Partenariat d'apporter un appui financier et technique aux pays en développement partenaires ; c'est aussi un instrument de mobilisation de ressources supplémentaires parmi les partenaires au développement à l'échelle mondiale. Par ailleurs, le Partenariat mondial contribue à mobiliser les ressources domestiques et extérieures au sein des pays en facilitant la collaboration entre tous les partenaires pour la réalisation de plans, stratégies et objectifs nationaux dans le domaine de l'éducation. Le Partenariat mondial favorise la collaboration au sein du secteur de l'éducation en mettant ses compétences et ses conseils au service de la réalisation des objectifs d'éducation, en établissant des normes en vue d'une exécution efficace et inclusive des processus de planification sectorielle et en fournissant une plateforme de partage des connaissances sur la politique et les bonnes pratiques en matière d'éducation.

Les quatre grands objectifs stratégiques du GPE sont : améliorer la qualité de l'éducation, accroître l'égalité d'accès à l'éducation, atteindre les populations marginalisées et bâtir de solides systèmes d'enseignement nationaux.

Au niveau mondial, le Partenariat mondial est dirigé par un Conseil d'administration dont la structure est fondée sur des groupes constitutifs. Le Conseil définit les priorités de la politique du partenariat et est assisté par le Secrétariat du GPE [7]. Dans son Plan stratégique 2012–2015, le Conseil d'administration du GPE a établi quatre grands objectifs stratégiques devant guider les efforts des partenaires [8] : améliorer la qualité de l'éducation, accroître l'égalité d'accès à l'éducation, atteindre les populations marginalisées et bâtir de solides systèmes d'enseignement nationaux. En phase avec ces grands objectifs stratégiques, le Partenariat mondial a également identifié cinq objectifs pour la période 2012-2015 :

1. soutenir le secteur éducatif des États fragiles et touchés par un conflit ;
2. promouvoir l'éducation des filles ;
3. accroître les compétences de base en calcul, en lecture et en écriture dans les écoles primaires ;
4. améliorer l'efficacité du corps enseignant par la formation et le recrutement ;
5. accroître le financement et l'appui à l'éducation dans les pays en développement partenaires.

5 Pour de plus amples informations sur les principes et la gouvernance du GPE, voir la Charte du GPE (GPE 2013), http://www.globalpartnership.org/media/docs/publications/2013-11-Charte-Partenariat-Mondial.pdf.

6 Les grands principes de l'efficacité de l'aide, tels que définis par la Déclaration de Paris et le Programme d'action d'Accra sont l'appropriation, l'alignement, l'harmonisation, les résultats et la responsabilité mutuelle. Pour de plus amples informations, voir la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement et le Programme d'action d'Accra, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/34579826.pdf.
Pour de plus amples informations sur les activités du Partenariat mondial en matière d'efficacité de l'aide, voir « Efficacité de l'aide », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.partenariatmondial.org/french/notre-apport/efficacite-de-l-aide/.

7 Voir « Conseil d'administration », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.partenariatmondial.org/french/a-propos/gouvernance/le-conseil-d-administration/ ; « Secrétariat », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.partenariatmondial.org/french/a-propos/gouvernance/secretariat-2.

8 Voir le « Plan stratégique 2012–2015 », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/media/docs/publications/strategy-plan-2012-2015/GPE_Stategic_Plan_2012-2015_French.pdf.

1.3. Le modèle du Partenariat mondial

Comme l'illustre la figure 1.3, le modèle du GPE est fondé sur une approche où les pays mènent le processus qui vise à renforcer les politiques nationales de l'éducation. Au niveau des pays, le Secrétariat du GPE interagit avec les partenaires techniques et financiers, les ministères des gouvernements et les acteurs nationaux non gouvernementaux tels que les organisations de la société civile, pour soutenir les processus sectoriels de l'éducation. Pour rejoindre le Partenariat mondial, les pays doivent d'abord disposer d'un groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE), généralement composé de représentants des principales parties prenantes du secteur (gouvernement national, bailleurs de fonds, organismes de développement, organisations de la société civile, syndicats d'enseignants et secteur privé). Les membres des GLPE élaborent et mettent en œuvre les politiques de l'éducation nationale, généralement exposées dans un Plan sectoriel de l'éducation qui porte sur une période de 5 à 10 ans, cerne les principales difficultés, définit les priorités, les stratégies et les modalités de mise en œuvre pour atteindre les objectifs identifiés. Les plans stratégiques doivent faire l'objet de plans d'action détaillés et budgétisés pour une période de trois à cinq ans. Le Partenariat mondial apporte aux pays une aide technique et financière destinée à soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de la politique sectorielle de l'éducation. Cette assistance passe par les GLPE. Avec l'appui de leurs partenaires nationaux, les gouvernements élaborent et mettent en œuvre leur politique sectorielle de l'éducation (flèches grises dans la figure 1.3). Ces politiques sont conçues pour améliorer l'accès, la qualité et l'équité (flèches noires) du secteur de l'éducation. Les résultats obtenus nourrissent ensuite le travail du Partenariat mondial et des partenaires nationaux (flèches en pointillés), le soutien des planifications futures étant décidé en fonction du suivi conjoint des résultats.

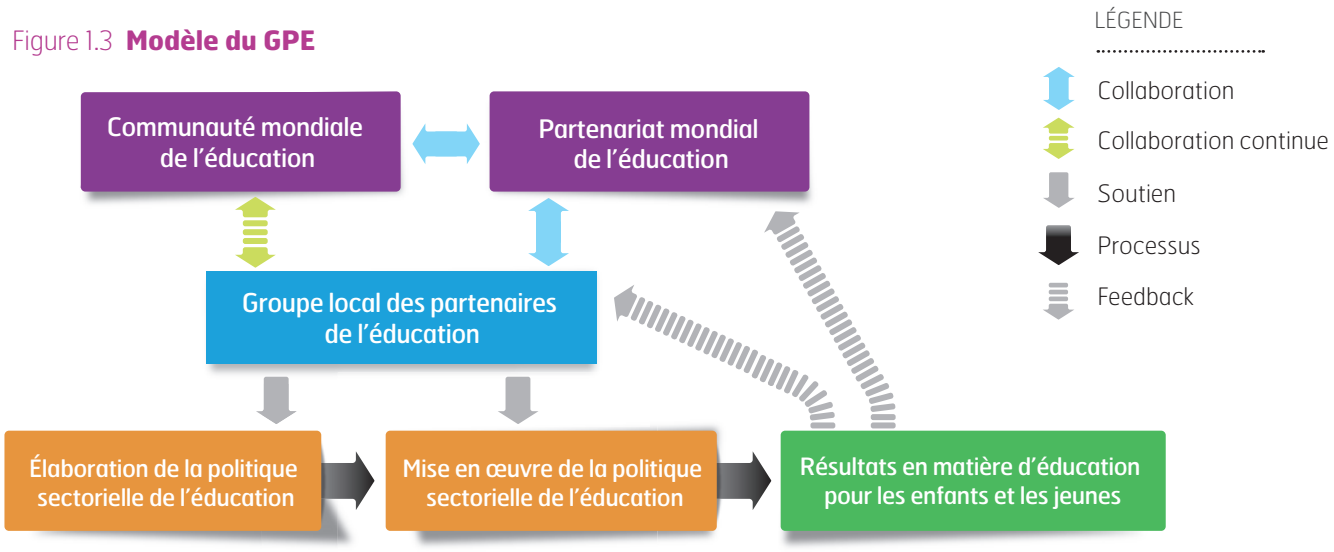
Le modèle du GPE est fondé sur une approche où les pays mènent le processus qui vise à renforcer les politiques nationales de l'éducation.

1.3.1. Le Partenariat mondial au niveau international

Une importante partie de la valeur ajoutée du Partenariat mondial réside dans le lien établi entre le niveau mondial et le niveau national. Le Partenariat mondial s'engage activement au sein de la communauté éducative mondiale par son rôle de catalyseur et de conciliateur entre les parties prenantes, et en défendant les priorités jalonnant la voie vers une éducation de base universelle de bonne qualité. Le Partenariat fournit à ses partenaires un forum exceptionnel de discussion permettant d'amplifier les efforts internationaux de leadership en soutien aux stratégies nationales de promotion de l'éducation pour tous. En outre, par le biais de son Conseil d'administration, le Partenariat donne la possibilité aux pays en développement partenaires de participer au débat mondial et au processus de décision : six des dix-neuf groupes représentés au Conseil d'administration sont en effet réservés aux pays en développement (flèche en pointillé vert dans la figure 1.3)[9].

Une importante partie de la valeur ajoutée du Partenariat mondial réside dans le lien établi entre le niveau mondial et le niveau national.

Figure 1.3 **Modèle du GPE**



9 Les 19 groupes constitutifs du Conseil d'administration du GPE comprennent les représentants de six gouvernements de pays en développement, de six partenaires techniques et financiers (bailleurs de fonds notamment), de trois organisations de la société civile, d'une fondation du secteur privé et de trois organisations multilatérales et banques régionales.

Le Partenariat mondial s'engage aux côtés de la communauté éducative mondiale dans des activités de plaidoyer, partage des connaissances, développement de stratégies et coordination, et en prenant part à des initiatives mondiales pour l'éducation.

Le Partenariat mondial mobilise aussi des financements au niveau mondial pour alimenter le Fonds du GPE ainsi que par le biais de l'aide bilatérale et des financements domestiques destinés à l'éducation de base. Le Partenariat mondial reconstitue ses fonds et sollicite de nouveaux engagements financiers et politiques de ses partenaires dans le cadre d'une campagne organisée tous les trois ans. En 2011, lors de la Conférence pour les annonces de contributions de Copenhague, 60 partenaires ont manifesté leur soutien à l'éducation en annonçant des contributions visant à améliorer la lecture, développer des stratégies ciblant les enfants marginalisés, accroître l'efficacité de l'aide, assister les pays fragiles et touchés par des conflits et à promouvoir une meilleure gouvernance du secteur éducatif [10]. Les bailleurs de fonds se sont engagés à verser près de 1,5 milliard de dollars au Fonds du GPE et les pays en développement partenaires ont convenu d'augmenter le financement domestique de l'éducation de base de plus de 2 milliards afin de développer l'accès et la qualité de l'éducation. Les gouvernements partenaires, les organisations de la société civile, les fondations, les représentants du secteur privé et les organisations multilatérales ont tous annoncé des contributions importantes visant à intensifier les efforts pour l'établissement d'une éducation de base universelle de qualité d'ici 2014. La prochaine conférence pour les annonces de contributions aura lieu en juin 2014.

Outre la mobilisation des financements en faveur de l'éducation, le Partenariat mondial s'engage aux côtés de la communauté éducative mondiale dans des activités de plaidoyer, partage des connaissances, développement de stratégies et coordination, en prenant part à des initiatives mondiales pour l'éducation et en coopérant avec des gouvernements, des organes internationaux et des organisations non gouvernementales internationales. Ainsi, le Partenariat mondial joue depuis 2012 un rôle actif dans l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI) mise en place par le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, une des principales initiatives en faveur de l'éducation de ces dernières années [11].

• Le Partenariat mondial est membre du Comité directeur de haut niveau de l'initiative, ainsi que de son groupe consultatif technique, et il fournit un financement essentiel à près de 60 pays en développement partenaires dans le cadre du GEFI.

• Au cours des Réunions de printemps de la Banque mondiale de 2013, la Présidente et la Directrice générale du Partenariat mondial, ainsi que des membres de son Secrétariat, ont assisté aux réunions ministérielles « Apprentissage pour tous » afin de discuter des moyens d'accélérer la réalisation du deuxième objectif du Millénaire pour le développement dans sept pays où vivent près de la moitié des 57 millions d'enfants non scolarisés dans le monde : le Bangladesh, la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, Haïti, le Nigéria, le Soudan du Sud et la République du Yémen. Ces réunions rassemblaient aussi bien les ministres des Finances et de l'Éducation que les partenaires au développement, les organisations de la société civile et le secteur privé afin de discuter des défis à relever et des mesures concrètes à prendre pour accélérer le mouvement vers la scolarisation et l'instruction de tous les enfants. Des solutions adaptées au contexte de chacun des pays ont été arrêtées, et le Partenariat mondial travaille actuellement en étroite collaboration avec les pays partenaires au financement et au suivi de la réalisation de ces engagements.

• Le Secrétariat du GPE a coordonné des ateliers avec les parties prenantes concernées en Afghanistan, au Tchad, à Myanmar, au Pakistan, en Somalie, et au Timor-Leste dans le cadre du second cycle des Réunions « Apprentissage pour tous ». Il a coorganisé des réunions ministérielles avec les dirigeants de ces pays en marge de l'Assemblée générale des Nations Unies de 2013.

• Le Partenariat mondial travaille avec des représentants des gouvernements nationaux, des organisations internationales et de la société civile à l'opération « L'éducation ne peut attendre » qui appelle à la mobilisation de fonds supplémentaires, au niveau national comme au niveau international, en faveur de l'éducation de base, composante humanitaire de GEFI [12].

10 Voir « Conférence pour les annonces de contributions (novembre 2011) » Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.partenariatmondial.org/french/financements/reconstitution-des-ressources-2011-2014/conference-pour-les-annonces-de-contributions-novembre-2011/

11 Voir « Global Education First Initiative,» (Initiative « L'éducation avant tout ») Organisation des Nations Unies, New York, États-Unis, http://www.globaleducationfirst.org/.

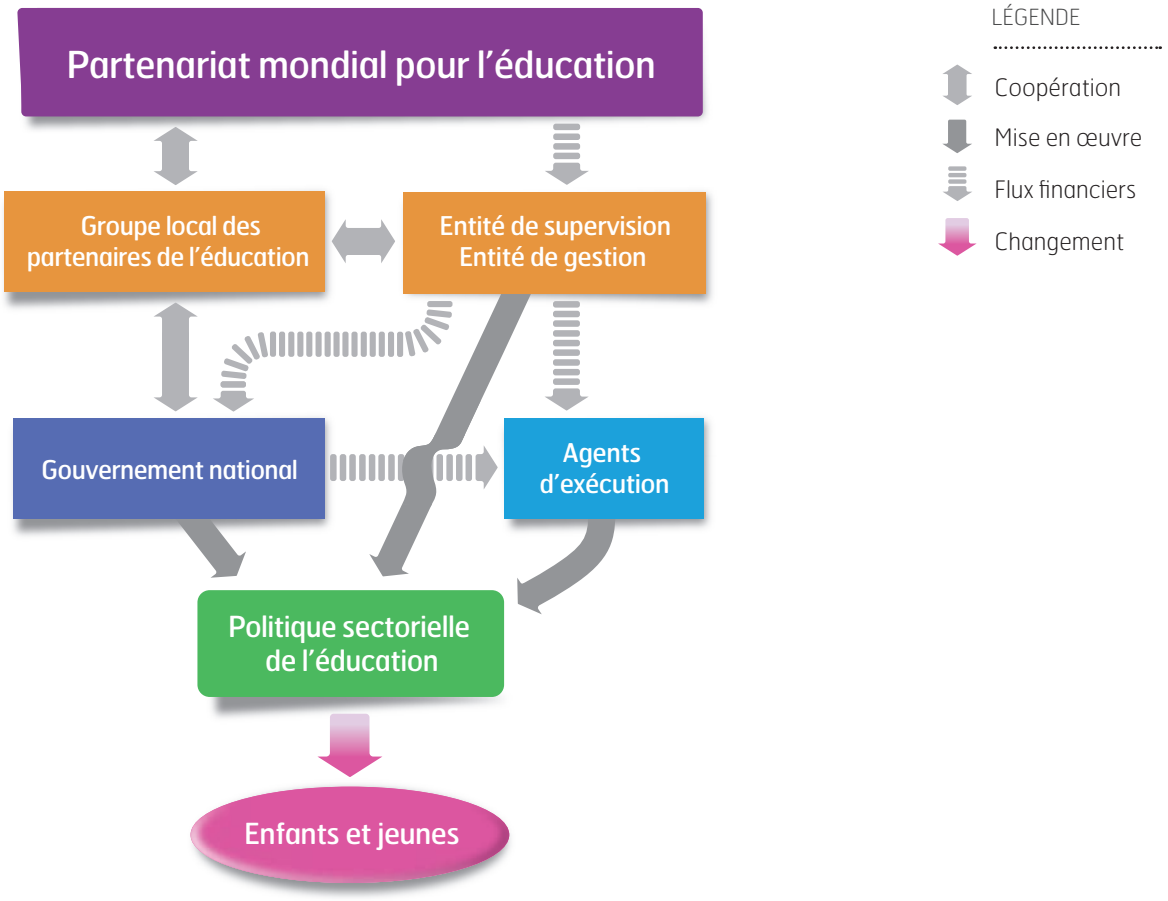
12 L'Appel à l'action de 2012 lancé dans le cadre de l'Initiative « L'éducation ne peut attendre », soutenu par des gouvernements, des organisations internationales et la société civile, a pour objectif de garantir le droit des enfants et des jeunes les plus vulnérables à une éducation de qualité par la protection des écoles contre les attaques armées, un accroissement considérable du volume de l'aide humanitaire allouée à l'éducation et l'établissement de plans d'intervention et de budgets en amont des situations d'urgence. Pour de plus amples informations, voir « L'éducation ne peut attendre : Protéger les enfants et le droit des jeunes à une éducation de qualité dans les situations d'urgence humanitaire et de conflit » http://www.globalpartnership.org/media/docs/news/educationcannotwait/GPE-UNGA_call-to-action_September-2012-FR.pdf.

• Le Partenariat mondial fait partie de Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages [13] qui a pour objectif de faire évoluer le discours sur l'éducation en mettant l'accent non plus uniquement sur l'accès mais sur l'accès ET les acquis scolaires. Sur la base des recommandations des groupes de travail techniques et de l'apport de consultations élargies, le groupe de travail a décidé d'aider les pays et les organisations internationales à évaluer et améliorer les acquis scolaires des enfants et des jeunes dans le monde.

Le Partenariat mondial promeut aussi la collaboration entre ses partenaires sur des priorités stratégiques spécifiques, par le biais de cercles de professionnels, de recherches régionales et internationales, ainsi que d'autres initiatives de coopération bilatérales entre de multiples parties prenantes. Par exemple, le Partenariat mondial travaille avec l'Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles à l'établissement de politiques liées au genre, de cadres et d'outils soutenant la mise en œuvre des objectifs du Plan stratégique du GPE pour mettre un terme à la discrimination sexuelle dans l'éducation [14]. Le Partenariat mondial a créé des des communautés de pratiques pour faire progresser les compétences en calcul, lecture et écriture et travaille en collaboration avec le Réseau international pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) et le Cluster éducation codirigé par le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et Save the Children, en appui à l'opération « L'éducation ne peut attendre ».

1.3.2. Le Partenariat mondial au niveau des pays

Figure 1.4 **Modèle du GPE au niveau des pays**



La robustesse du modèle du GPE repose sur le fait que le Partenariat mondial veille à ne pas dupliquer les ressources et les institutions qui existent au niveau national et au niveau mondial, et s'attache au contraire à les fédérer et à les renforcer. Le GLPE est le groupe principal par l'intermédiaire duquel le Partenariat mondial agit dans

13 Le nom original en anglais est Learning Metrics Task Force: http://www.brookings.edu/about/centers/universal-education/learning-metrics-task-force

14 Voir «UNGEI: The United Nations Girls' Education Initiative,» Fonds des Nations unies pour l'enfance, New York, http://www.ungei.org/247_3245.html.

Le Partenariat mondial veille à ne pas dupliquer les ressources et les institutions qui existent au niveau national et au niveau mondial, et s'attache au contraire à les fédérer et à les renforcer.

un pays, étant entendu que chacun de ses partenaires nationaux joue un rôle dans le processus. Les GLPE sont des forums collaboratifs pour le dialogue politique, l'alignement et l'harmonisation de l'appui technique et financier qui sera apporté à la politique sectorielle de l'éducation. Les GLPE organisent également des revues sectorielles conjointes. Celles-ci ont une importance clé dans le suivi du secteur et impliquent généralement des réunions annuelles rassemblant les parties prenantes de l'éducation sous l'égide du gouvernement.

L'appellation, la composition et les modalités de travail peuvent différer d'un pays à l'autre, mais en règle générale, un GLPE comprend des représentants du gouvernement national, des organismes de développement et d'autres partenaires du secteur de l'éducation, tels que des organisations de la société civile, des représentants du secteur privé et des organisations d'enseignants.

Le Groupe local des partenaires de l'éducation – principal groupe par l'intermédiaire duquel le Partenariat mondial agit dans un pays – comprend généralement des représentants du gouvernement national, des organismes de développement et d'autres partenaires du secteur de l'éducation, tels que des organisations de la société civile, des représentants du secteur privé et des associations d'enseignants.

Les partenaires au développement jouent souvent le rôle d'agences de coordination et à ce titre gèrent le calendrier et les programmes de travail du GLPE. Les agences de coordination ont un rôle essentiel : elles facilitent le travail des GLPE, coordonnent et facilitent les engagements des parties prenantes et d'autres partenaires au sein du Partenariat mondial ; elles servent ainsi de liaison entre les GLPE et le Secrétariat du GPE. Un nombre croissant de pays adopte un modèle dans lequel le ministère de l'Éducation a un rôle de co-coordinateur, aux côtés d'un partenaire de développement, ce qui garantit l'implication directe du ministère de l'Éducation dans les contacts avec le Secrétariat et favorise un rôle moteur du gouvernement.

Lorsqu'un financement est demandé pour la mise en œuvre d'un programme (voir plus bas le détail des différents types de financements accordés par le Partenariat), le GLPE doit désigner une entité de supervision ou une entité de gestion [15]. La modalité de financement peut prendre la forme d'un appui budgétaire, de fonds communs ou d'un projet (voir le chapitre 5 pour de plus amples détails sur les modalités de l'aide). L'entité de supervision travaille avec le gouvernement du pays en développement qui met en œuvre le programme. L'autre solution, généralement retenue pour les pays fragiles ou touchés par un conflit, est celle de l'entité de gestion qui assure directement les activités du programme par l'entremise du gouvernement et/ou d'autres agents d'exécution, et/ou en s'appuyant sur ses propres moyens de mise en œuvre. En principe, un pays choisira soit une entité de supervision soit une entité de gestion, mais il est possible, à l'occasion, de faire coexister les deux [16].

Parmi les membres des GLPE, deux groupes de parties prenantes de l'éducation sont particulièrement importants au niveau des pays : les partenaires au développement et les organisations de la société civile. Les premiers regroupent tous les partenaires de l'éducation d'un pays, y compris les organisations de la société civile. Dans le cadre du processus du Partenariat mondial, les partenaires au développement évaluent et endossent les PSE ; de plus, ils mobilisent des financements sur une base prévisible et de long terme pour compléter le financement domestique. Ils soutiennent le gouvernement pour la préparation, la mise en œuvre et le suivi du PSE et veillent à l'harmonisation et à l'alignement de l'appui financier et technique. Les partenaires au développement jouent un rôle actif dans la préparation des revues sectorielles conjointes et appuient les requêtes de financement des gouvernements auprès du Partenariat mondial.

Les organisations de la société civile locales et internationales font souvent partie des partenaires techniques et financiers et des GLPE. Elles contribuent aux efforts de réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous par des actions de sensibilisation et de promotion, et par un soutien technique et financier aux programmes et aux projets du secteur de l'éducation (voir le chapitre 5 et l'annexe B pour de plus amples détails sur la participation des organisations de la société civile aux GLPE). La présence des organisations de la société civile au sein des partenaires techniques et financiers et des GLPE assure la participation d'un large éventail d'acteurs représentatifs, l'objectif étant de renforcer la dimension locale de l'élaboration des politiques et de la redevabilité. Les organisations de la société civile font le suivi et la promotion de l'harmonisation et l'alignement du soutien de la société civile à la mise en œuvre des PSE nationaux. Par le biais du Fonds de la société civile pour l'éducation, le Partenariat mondial apporte une aide financière à plus de 50 coalitions de la société civile dans le but d'améliorer la gouvernance du secteur éducatif en favorisant, quantitativement et qualitativement, la participation de la société civile au dialogue et au suivi du secteur de l'éducation nationale (voir le chapitre 5, section 5.5).

La figure 1.4 illustre les relations des différents acteurs en fonction des niveaux de coopération, des flux financiers et de la mise en œuvre. Les paragraphes qui suivent décrivent la nature et les rôles des partenaires nationaux dans l'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation.

15 Toute organisation bilatérale ou multilatérale représentée dans l'un des groupes constitutifs du Conseil d'administration du GPE peut être choisie comme entité de supervision ou de gestion.

16 C'est le cas en Guinée, où l'UNICEF est l'entité de gestion et la Banque mondiale l'entité de supervision.

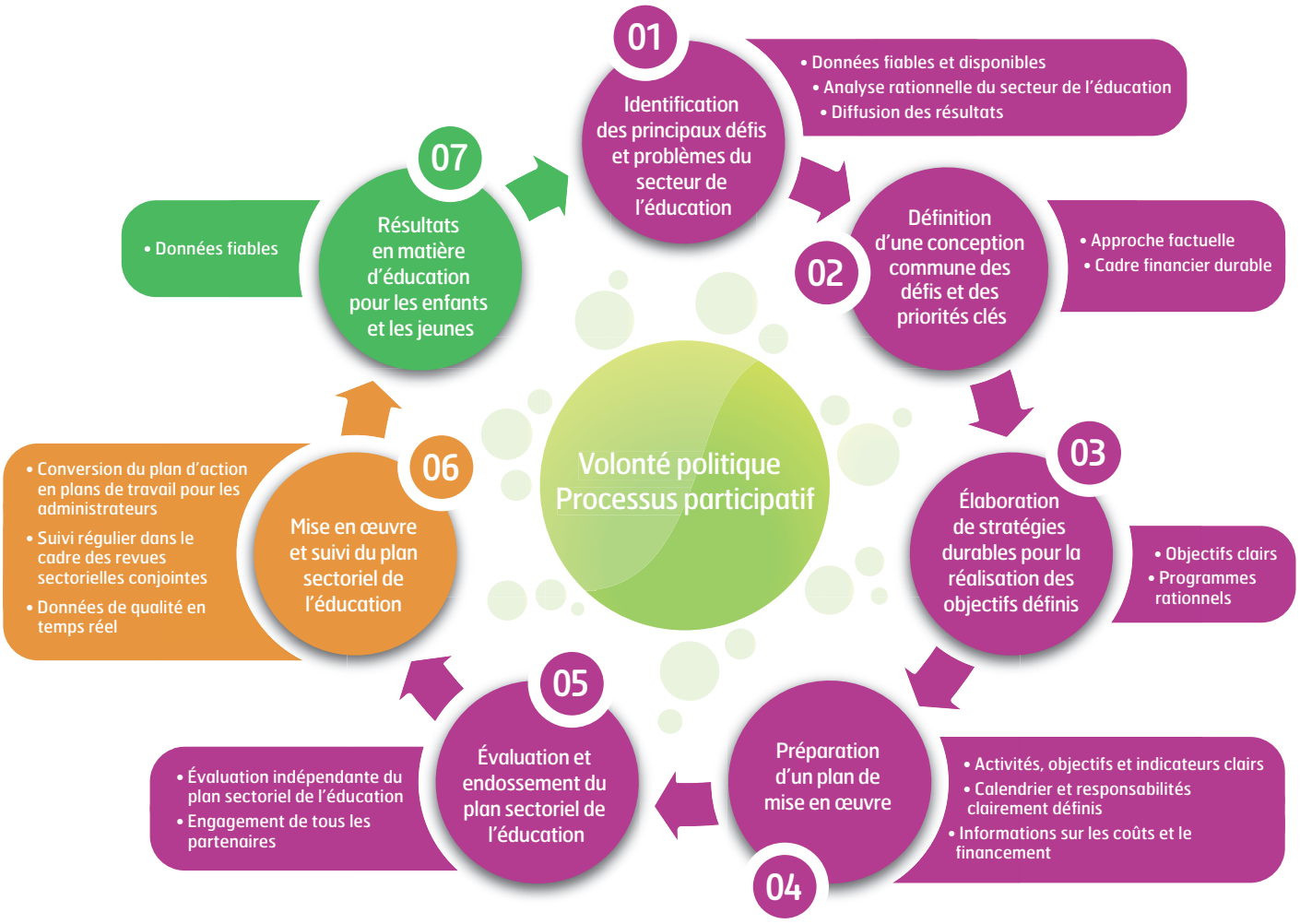
1.4. Le cœur du modèle du Partenariat mondial : le cycle de la politique nationale

Pour obtenir l'appui du Partenariat mondial, les pays doivent mettre en place une politique nationale du secteur de l'éducation rationnelle. Que faut-il pour élaborer et mettre en œuvre une politique de l'éducation à la fois rationnelle et efficace ?

Deux éléments doivent impérativement être présents tout au long des différentes étapes du cycle de la politique éducative, car ils sont essentiels à la réussite du processus : une forte volonté politique et une approche participative assurant l'implication de tous les acteurs clés du secteur. Par son implication dans le cycle de la politique éducative, le Partenariat mondial veille à encourager et à favoriser ces deux éléments qui, ensemble, constituent la base des différentes étapes de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique. La figure 1.5 illustre le cycle de la politique sectorielle de l'éducation et les différents concepts liés aux étapes de ce cycle[17].

Deux éléments doivent impérativement être présents tout au long des différentes étapes du cycle, car ils sont essentiels à la réussite du processus : une forte volonté politique et une approche participative assurant l'implication de tous les acteurs clés du secteur.

Figure 1.5 **Processus d'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation**



17 Le texte s'inspire ici très largement du « Guide pour la préparation et l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation » réalisé conjointement par le Partenariat mondial et l'Institut international de planification de l'éducation (GPE et IIPE 2012).

Étape 1

Le cycle commence avec l'identification des problèmes et défis majeurs du système éducatif. Pour ce faire, une analyse du secteur est nécessaire. Cette analyse établira un diagnostic détaillé du contexte local (situation économique, démographie, vulnérabilité, etc.), des coûts et des financements, de l'accès à l'éducation, des résultats d'apprentissages, de l'équité, de l'efficacité et des capacités du système éducatif [18]. Pour réaliser une analyse de ce type, il faut impérativement disposer de données fiables : c'est le premier défi pour de nombreux pays en développement où le manque de données est un problème majeur. Par ailleurs, il est essentiel de s'assurer que les résultats de l'analyse sont diffusés et qu'ils sont débattus aussi largement que possible avec les principaux acteurs du secteur. L'implication d'acteurs disposant de l'expertise nécessaire sur les questions pertinentes est essentielle.

Étape 2

La base factuelle fournie par l'analyse du secteur de l'éducation permet d'identifier les défis et problèmes majeurs et de rechercher un consensus sur les priorités à traiter dans le cadre de la politique sectorielle. Les partenaires doivent s'accorder sur les grandes orientations et les objectifs importants de la politique à long terme ainsi que sur les priorités plus ponctuelles nécessitant un traitement immédiat. Il convient aussi de tenir compte des contraintes financières du secteur. Une politique d'éducation ne se limite pas à une liste d'activités souhaitables ; elle reflète des choix qui s'opèrent sur la base des priorités sectorielles et des contraintes financières.

Étape 3

Les priorités et stratégies de la politique doivent déboucher sur des programmes prioritaires. Chacun de ces programmes doit être associé à des objectifs clairs et viser des résultats concrets et, dans la mesure du possible, converti en actions clés.

Étape 4

Vient ensuite la phase de préparation du plan d'action (on parle aussi de plan de mise en oeuvre ou de plan opérationnel). Le plan d'action a une structure et un cadre logique similaires à ceux des matrices de programmes mais contient plus de détails. Il établit le lien entre les stratégies, les programmes et les ressources, fournit des informations sur le calendrier, les rôles et les responsabilités respectives ainsi que sur les coûts unitaires. Pour accroître les chances de réussite, un bon plan de mise en œuvre énonce les activités, les objectifs et les indicateurs, comprend un calendrier, une présentation des rôles des parties responsables et un budget [19]. Une fois que les éléments des étapes 2, 3 et 4 ont été finalisés, les résultats sont consignés dans le PSE qui doit ensuite être évalué et endossé par les acteurs concernés dans le cadre du processus du GPE.

Étape 5

Le plan est soumis à une évaluation indépendante qui sert de base à la décision d'endossement par les partenaires locaux. En endossant le plan, les partenaires s'engagent fermement à soutenir la mise en œuvre de la politique nationale du secteur de l'éducation.

Étape 6

C'est la phase de la mise en œuvre. Le succès de cette étape dépend beaucoup de la conversion du plan de mise en œuvre en plans de travail des acteurs clés du système éducatif. Les responsabilités et la nécessité de rendre des comptes aux différents niveaux doivent ainsi être clairement définies. Le processus de mise en œuvre doit être régulièrement contrôlé pour vérifier que la politique sectorielle est en bonne voie et que les objectifs fixés sont atteints. Les revues sectorielles conjointes, effectuées chaque année et impliquant les parties prenantes clés, jouent un rôle majeur dans ce suivi qui nécessite des données fiables disponibles en temps réel.

Étape 7

Au bout du compte, la mise en œuvre de la politique sectorielle doit produire les résultats visés en matière d'éducation. L'analyse de ces résultats et des écarts éventuels entre objectifs fixés et résultats obtenus est essentielle, mais ne peut se faire sans données. Cette analyse viendra alimenter la préparation de la politique suivante : un nouveau cycle commence.

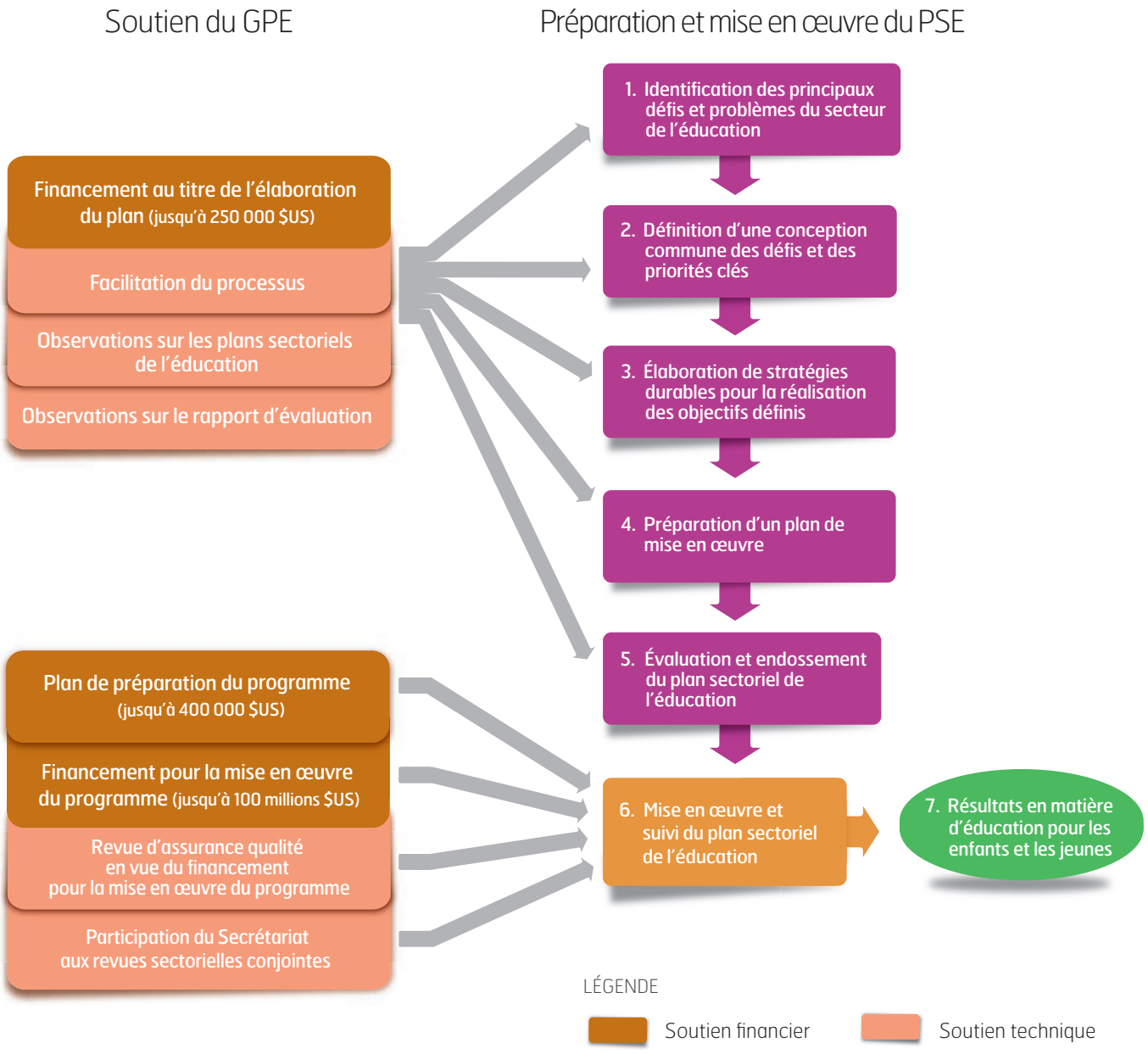
18 De nouvelles directives méthodologiques ont été mises au point en 2012 par la Banque mondiale, l'UNICEF et l'UNESCO avec l'appui du Partenariat mondial. Ces directives seront détaillées dans un document à paraître prochainement intitulé « Education System Analysis, Methodological Guidelines » (Analyse des systèmes éducatifs, guide méthodologique).

19 À ce stade, il convient de faire le lien avec le budget national.

Le processus de la politique éducative nationale est un élément fondamental du modèle du GPE. Il représente en quelque sorte la base de ce que les spécialistes de l'évaluation appellent « la théorie du changement » (suite d'événements dont l'enchaînement doit mener à un résultat visé) (Vogel 2012). Pour le Partenariat mondial, la réussite du processus politique est une condition essentielle à la mise en place d'un système éducatif équitable et pérenne. C'est la raison pour laquelle, par son soutien, le Partenariat mondial s'attache à garantir la réussite des différentes étapes de ce processus. La figure 1.6 reprend l'élaboration et la mise en œuvre de la politique sectorielle déjà illustrées par la figure 1.5 en détaillant le soutien technique et financier apporté par le Partenariat mondial. Pour le Partenariat mondial, la théorie du changement repose sur l'idée fondamentale qu'un soutien technique et financier approprié mène à une amélioration de la politique sectorielle de l'éducation, laquelle conditionne l'obtention de meilleurs résultats éducatifs pour les enfant et les jeunes. La théorie du changement éclaire également la façon dont les activités du Partenariat mondial visent à favoriser des transformations à court, moyen et long termes pour atteindre l'objectif général d'amélioration des résultats en matière d'éducation.

Pour le Partenariat mondial, la théorie du changement repose sur l'idée fondamentale qu'un soutien technique et financier approprié mène à une amélioration de la politique sectorielle de l'éducation, laquelle conditionne l'obtention de meilleurs résultats éducatifs pour les enfants et les jeunes.

Figure 1.6 **La « théorie du changement » appliquée par le Partenariat mondial au niveau des pays**



L'appui apporté par le GPE à l'élaboration de la politique consiste en i) un soutien technique, visant notamment à faciliter le processus participatif et les rapports d'évaluation et ii) un financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (à concurrence de 250 000 dollars), les fonds étant destinés à l'élaboration ou la révision d'un plan pour l'éducation.

Le financement pour la mise en œuvre du programme (à concurrence de 100 millions de dollars) est destiné à l'exécution d'un programme triennal de mise en œuvre de la politique sectorielle de l'éducation.

Le soutien du Partenariat mondial intervient pendant la phase de préparation de la politique du secteur de l'éducation (étapes 1 à 5) et pendant la phase de mise en œuvre (étape 6). L'appui apporté pour l'élaboration de la politique consiste en un financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (à concurrence de 250 000 dollars), les fonds étant destinés à l'élaboration ou à la révision d'un plan pour l'éducation et à un éventuel soutien technique du Secrétariat du GPE.

S'agissant de l'appui technique, la facilitation du processus participatif est cruciale, car elle permet de s'assurer de la discussion des problèmes et de l'adoption de politiques ou de mécanismes optimisés et durables. Le processus de préparation du plan doit réunir les parties prenantes du domaine de l'éducation appartenant au gouvernement, à des organisations non gouvernementales et à la société civile dans le cadre de concertations. La cohérence des mesures d'incitation et l'existence d'une volonté politique sont des hypothèses clés de la théorie du changement appliquée par le Partenariat mondial. Le Secrétariat s'efforce de jouer un rôle de facilitateur en la matière.

De même, les contributions du Partenariat mondial pour l'élaboration des PSE et des rapports d'évaluation sont cruciaux : ils permettent de déterminer si le plan contribue à la réalisation des objectifs du secteur de l'"education, à l'identification des risques et fournit la garantie d'un processus participatif et transparent.

Pendant la phase de mise en œuvre, l'appui du Partenariat mondial inclut un appui technique et financier. Deux financements sont destinés à soutenir la phase de mise en œuvre : 1) le financement pour la préparation du programme (d'un montant de 200 000 dollars, éventuellement porté à 400 000 dollars dans des cas exceptionnels), les fonds étant destinés à la conception des programmes qui seront soutenus par le Partenariat mondial, et 2) un financement pour la mise en œuvre du programme (à concurrence de 100 millions de dollars), les fonds étant destinés à l'exécution d'un programme triennal de mise en œuvre de la politique sectorielle de l'éducation.

La revue d'assurance qualité comprend des évaluations associées à la requête de financement pour la mise en œuvre du programme, ainsi que des évaluations des possibilités de progression et d'obtention des résultats clés recherchés dans le domaine de l'éducation. Même si la responsabilité générale de la revue d'assurance qualité incombe au Secrétariat, l'appui local est une composante essentielle du processus.

Enfin, la participation du Secrétariat aux revues sectorielles conjointes est un atout pour la mise en œuvre et le suivi du PSE et de ses résultats (encadré 1.1). La théorie du changement du Partenariat mondial s'applique à l'ensemble du cycle de la politique éducative : l'appui financier et technique doit être disponible pour assurer la préparation, la mise en œuvre et la soutenabilité du PSE.

Encadré 1.1 Ressources techniques du Partenariat mondial mises à la disposition des pays en développement partenaires

Le Secrétariat du GPE a mis sur pied diverses ressources pour aider les pays en développement partenaires à préparer leur PSE. Citons parmi les ressources clés :

- Guide pour la préparation et l'évaluation d'un Plan sectoriel de l'éducation (GPE et IIPE 2012)
- Guide du processus GPE au niveau des pays (GPE 2012a)
- Guide du financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation [a]
- Directives relatives à l'obtention d'un financement pour la mise en œuvre du programme [b]
- Directives relatives à l'obtention d'un financement pour la préparation du programme [c]
- Mandat des Entités de supervision (GPE 2012b)
- Mandat des Entités de gestion (GPE 2012c)
- Mandat des agences de coordination (GPE 2012d)

[a] « Directives relatives au financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/media/docs/finance_and_funding/0912_Education_Plan_Development_Grant_Guidelines_FR.pdf.

[b] « Directives relatives à l'obtention d'un financement de mise en œuvre du programme », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/media/docs/finance_and_funding/Financement%20pour%20la%20mise%20en%20oeuvre%20du%20programme%20-%20Directives.pdf.

[c] « Directives relatives à l'obtention d'un financement pour la préparation du programme », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/media/docs/finance_and_funding/Financement%20pour%20la%20preparation%20du%20programme%20-%20Directives.pdf.

1.5. L'accent sur les résultats du secteur de l'éducation

Le Partenariat mondial agit directement et via un ensemble complexe de partenaires, à de multiples niveaux, dans de nombreux pays à faible revenu. Le principal impact du Partenariat mondial s'opère sur deux plans : il influence d'une part les priorités et l'allocation des ressources au niveau international, et, d'autre part, les politiques et allocations de ressources dans les pays en développement, l'objectif des deux étant de soutenir des politiques d'éducation robustes qui auront des effets positifs sur les résultats de l'éducation. De par leur conception, les activités du Partenariat mondial sont étroitement liées à celles des partenaires au développement et des gouvernements engagés dans le Partenariat. C'est la raison pour laquelle il est difficile mesurer l'impact précis du Partenariat mondial sur les résultats obtenus dans le domaine de l'éducation (White 2009). La question de l'attribution de résultats au Partenariat mondial n'entre pas dans le cadre du présent rapport [20]. Celui-ci s'intéresse aux résultats obtenus dans le secteur de l'éducation des pays en développement partenaires, afin d'alimenter le dialogue entre les partenaires du GPE et d'évaluer les progrès réalisés. Il ne cherche aucunement à mesurer l'impact du Partenariat mondial.

Ce rapport s'intéresse aux résultats obtenus dans le secteur de l'éducation des pays en développement partenaires, afin d'alimenter le dialogue entre les partenaires du GPE et d'évaluer les progrès réalisés.

Encadré 1.2 Les données du Partenariat mondial en libre accès

Le Partenariat mondial a entrepris de suivre les progrès réalisés dans les pays en développement partenaires par le biais de données en libre accès. Des données clés relatives à 57 indicateurs du secteur de l'éducation sont en libre accès sur les pages du site du Partenariat mondial consacrées aux différents pays, à l'adresse http://www.partenariatmondial.org/french/nos-resultats/donnees/. Ces données montrent les résultats effectivement obtenus au regard des principaux objectifs nationaux, ainsi que la part des financements domestiques et extérieurs. Des données relatives à l'efficacité de l'aide, aux acquis scolaires, à la composition des GLPE et aux revues sectorielles conjointes sont également disponibles.

La mise à disposition de ces données sur les progrès nationaux est un effort de transparence qui vise à favoriser le dialogue au niveau des pays. Pour le moment, des données sont disponibles pour 29 pays. D'ici les premiers mois de l'année 2014, nous devrions être en mesure de renseigner les pages de tous les pays en puisant dans les sources internationales de données, notamment celles de l'Institut de statistique de l'UNESCO et du Comité d'aide au développement de l'OCDE.

Le Chapitre 2 analyse les tendances historiques observées dans les pays en développement partenaires avant et après leur adhésion au Partenariat mondial, afin d'évaluer les résultats obtenus dans l'intervalle. Le chapitre 3 décrit la situation des pays du Partenariat mondial appartenant à la catégorie des États fragiles ou touchés par un conflit et expose la nouvelle approche de ce dernier à leur égard. Il souligne les progrès réalisés dans ces pays et les défis à venir. Le chapitre 4 propose une perspective macroéconomique et financière du secteur de l'éducation dans les pays en développement partenaires et donne un aperçu des flux financiers associés à l'aide publique au développement. Enfin, le chapitre 5 analyse le soutien du Partenariat mondial pour illustrer les financements accordés et les résultats obtenus.



Crédit photo : **Natasha Graham/GPE**

20 Pour répondre à cette question, le Partenariat mondial entreprend une évaluation exhaustive axée sur sa valeur ajoutée.



CHAPITRE 2

Résultats de l'éducation dans les pays en développement partenaires du GPE

Crédit photo : **Save the Children**

2.1. Introduction

Ce chapitre analyse les tendances dans le domaine de l'éducation en fonction de plusieurs indicateurs clés du Cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial ou GPE) [1]. Des indicateurs ne figurant pas dans ce Cadre de résultats ont également été ajoutés afin de permettre une analyse plus fine des résultats.

Le présent chapitre se divise en quatre sections. La première, générale, analyse entre 2000 et 2011 les tendances globales du secteur de l'éducation dans les pays en développement partenaires du GPE. La deuxième, plus spécifique, observe d'un point de vue micro-économique les performances de chacun de ces pays en fonction des indicateurs clés relatifs aux années respectives auxquelles ils ont rejoint le Partenariat mondial, et souligne les difficultés auxquelles ces pays sont confrontés. La troisième section présente les conditions d'apprentissage et les résultats des élèves dans les pays en développement partenaires. Enfin, la dernière section souligne les progrès significatifs enregistrés dans ces pays et les grands défis qui y subsistent.

L'analyse présentée dans ce chapitre utilise des données internationales comparées de l'Institut de statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Institut de statistique de l'UNESCO ou ISU). Il convient toutefois de souligner que les données par pays peuvent ne pas être disponibles pour plusieurs raisons : soit parce que le pays n'a pas fourni de données à l'ISU, soit parce que les données fournies à l'ISU n'ont pas été jugées suffisamment fiables [2]. Le nombre des pays inclus dans les indicateurs globaux varie donc en fonction des données disponibles dans chacun des pays [3]. La disponibilité et la fiabilité des données sont des facteurs essentiels du suivi des résultats au niveau des pays ; c'est la raison pour laquelle la question des données est soulevée tout au long du rapport.

Les données présentées dans ce chapitre ne cherchent pas à évaluer l'impact du Partenariat mondial mais plutôt à susciter un dialogue autour des résultats obtenus dans le domaine de l'éducation par les différents pays en développement partenaires du GPE.

2.2. Progression des indicateurs clés de résultats

Cette section vise à étudier les tendances des indicateurs de résultats suivants : le taux brut de scolarisation (TBS) au niveau pré-primaire, le TBS au niveau primaire, le taux brut d'admission (TBA) en première année du cycle primaire, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire (TAP), le taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle du secondaire mais non scolarisés. Promouvoir l'éducation des filles étant l'une des priorités du Partenariat mondial [4], des données désagrégées par genre sont également présentées pour chacun des indicateurs.

L'objectif de cette section est de donner un aperçu global du niveau de performance des pays en développement partenaires (voir l'annexe C). Les résultats présentés ne peuvent être utilisés pour tirer des conclusions sur un pays en particulier car les performances varient sensiblement d'un pays à l'autre. Des informations relatives à la performance des pays sont présentées dans la section suivante.

1 Le taux d'alphabétisation n'a pas été pris en compte dans l'analyse parce que les données disponibles au moment de la rédaction du présent rapport étaient insuffisantes pour tirer des conclusions différentes de celles présentées dans le Rapport sur les résultats de l'éducation 2012 (GPE 2012e). Pour de plus amples informations sur le Cadre de résultats du Partenariat mondial, voir « Cadre de résultats », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/media/docs/guidelines/GPE%20results%20framework%20FR.pdf

2 L'ISU contrôle la qualité de toutes les données reçues des pays avant publication. Il arrive que des données soient ajustées mais quand la qualité est jugée vraiment insuffisante, les données ne sont pas publiées.

3 Le Partenariat mondial comprend 59 pays en développement partenaires mais l'Ouzbékistan, devenu membre en septembre 2013, n'a pas été pris en compte dans l'analyse de ce chapitre.

4 Le genre n'est pas le seul facteur de disparités et le Partenariat mondial envisage de suivre les autres facteurs de disparités que sont le revenu, le handicap, et la zone de résidence. Les données relatives à ces différents facteurs de disparités n'ont pas été incluses dans l'analyse, car des données nouvelles permettant de mettre à jour les résultats présentés dans le Rapport sur les résultats de l'éducation 2012 (GPE 2012e) n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction de ce rapport.

2.2.1. Éducation pré-primaire

Les premières années de la vie sont d'une importance cruciale puisqu'elles représentent la période pendant laquelle l'enfant développe des compétences cognitives, linguistiques, motrices et socio-affectives qui lui seront indispensables par la suite. L'éducation joue un rôle clé pour améliorer le développement des jeunes enfants. Par exemple, on constate que les enfants qui ont bénéficié d'un programme d'éducation de petite enfance sont mieux préparés pour entrer à l'école primaire et auront de meilleurs résultats scolaires que les autres (Naudeau et al. 2011). En outre, il a été démontré que, s'agissant des populations les plus marginalisées, les investissements dans l'éducation sont plus coûts-efficaces lorsqu'ils sont réalisés dès la petite enfance qu'à un âge plus avancé (Heckman 2006).

Le Partenariat mondial utilise le taux brut de scolarisation (TBS) pour mesurer les progrès réalisés par les pays en développement partenaires au niveau pré-primaire. Le TBS pour un niveau d'enseignement donné est la part des élèves que le pays est capable de scolariser par rapport au nombre total des enfants qui ont l'âge officiel pour être scolarisés dans ce niveau d'enseignement [5].

Afin d'assurer une comparaison significative dans le temps, les TBS moyens annuels du pré-primaire sont calculés à partir des données de 42 pays en développement partenaires dont les informations sont disponibles sur la période 2000 à 2011. Le tableau 2.1 donne la liste des pays pour lesquels ces données ne sont pas disponibles.

Tableau 2.1 **Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives au TBS ne sont pas disponibles pour l'éducation pré-primaire**

Afghanistan	Malawi	Ouganda	Soudan du Sud
Comores	Mauritanie	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Timor-Leste
Haïti	Mozambique	Pakistan	Zambie
Libéria	Népal	Somalie	Zimbabwe

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.



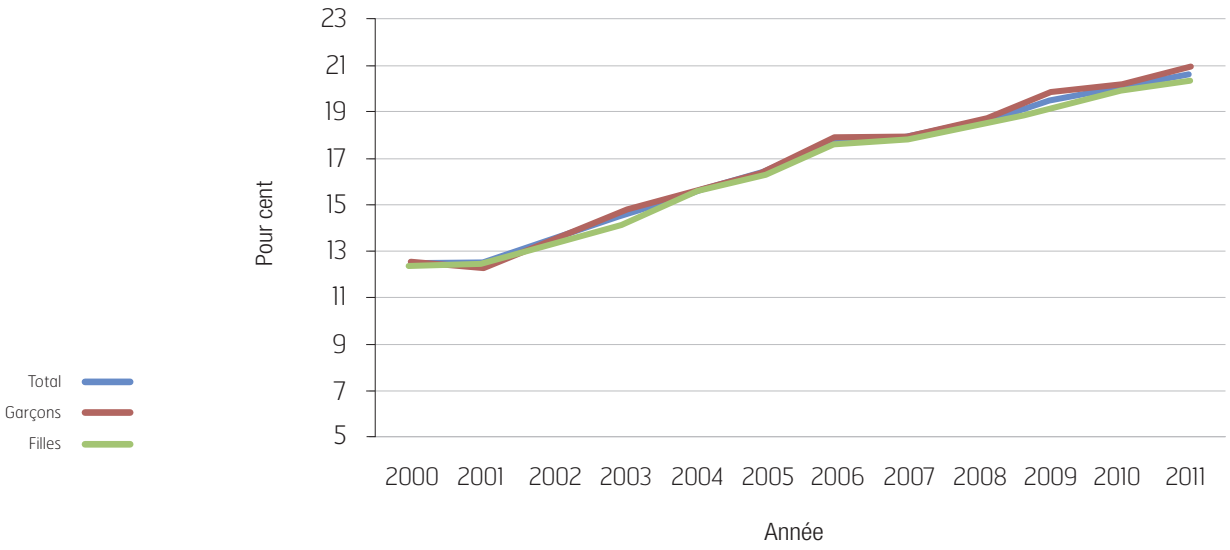
Crédit photo : **Helen Mould/Save the Children**

5 Le TBS étant une valeur moyenne sur l'ensemble du cycle, il n'indique pas si tous les enfants en âge d'être scolarisés fréquentent effectivement l'école ni s'ils suivent l'ensemble du cycle. Un TBS de 100 % ou plus ne signifie pas que tous les enfants sont scolarisés mais que les écoles ont la capacité d'accueillir tous les enfants de l'âge correspondant. Cette remarque est d'autant plus pertinente pour les niveaux post pré-primaire.

Dans les pays en développement partenaires, environ un enfant sur cinq bénéficiait d'une éducation pré-primaire en 2011.

Dans les pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles, la scolarisation au niveau pré-primaire a globalement augmenté entre 2000 et 2011. La figure 2.1 montre que cette augmentation a été plus rapide entre 2000 et 2006 qu'à la fin de la période. En effet, la croissance moyenne annuelle est de 6,1 % entre 2000 et 2006, contre 3,6 % seulement entre 2007 et 2011. Si le TBS moyen affiche une augmentation substantielle (8 points sur la période), les chiffres de scolarisation dans l'enseignement pré-primaire restent faibles à la fin de l'année 2011. Pour cette année, en effet, le TBS moyen était de 21 %, soit un gain d'à peine 0,6 % par rapport à 2010. Ce résultat signifie que dans les pays en développement partenaires, environ un enfant sur cinq bénéficiait d'une éducation pré-primaire en 2011.

Figure 2.1 **Taux brut de scolarisation dans l'éducation pré-primaire des pays en développement partenaires**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Alors que les taux de scolarisation restent faibles dans les pays pour lesquels des données sont disponibles, il n'y a pas de différence sensible entre les sexes pour l'accès au pré-primaire. La figure 2.1 montre que les TBS des filles et des garçons sont plus ou moins semblables sur la période concernée. En 2011, il y avait 98 filles pour 100 garçons inscrits dans un établissement pré-primaire tandis qu'en 2000 le rapport était de 99 filles pour 100 garçons.

Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2012* (UNESCO 2012a), la situation socio-économique est l'un des principaux facteurs explicatifs des faibles taux de scolarisation au pré-primaire constatés à l'échelle mondiale. Dans de nombreux pays, les programmes d'éducation du jeune enfant qui sont disponibles sont dispensés dans des écoles privées situées en zone urbaine. En effet, en raison du coût unitaire élevé dans l'éducation publique, les gouvernements ne sont pas en mesure de construire suffisamment d'établissements pour accueillir tous les enfants. La situation s'est aggravée car un certain nombre de pays ne pouvaient pas se permettre financièrement de chercher à atteindre l'objectif de la scolarisation primaire universelle tout en développant l'éducation pré-primaire et secondaire. En 2011, dans les pays en développement partenaires, en moyenne, 34 % des enfants étaient scolarisés dans des établissements privés. En général, les enfants de familles défavorisées représentent une faible proportion des enfants fréquentant les établissements pré-primaire publics et sont totalement exclus des établissements privés en raison de leur coût élevé. (UNESCO 2012a). C'est pour cela que l'égalité d'accès, des enfants les plus marginalités en particulier, doit être une préoccupation majeure des politiques d'éducation pré-primaire.

2.2.2. Enseignement primaire

Pour s'assurer que la comparaison dans le temps est significative, les indicateurs relatifs à l'enseignement primaire utilisés dans cette partie sont calculés à partir des données disponibles sur la période 2000-2011 pour 46 pays en développement partenaires. Le tableau 2.2 donne la liste des pays en développement partenaires pour lesquels les données ne sont pas disponibles sur cette période.

Tableau 2.2 **Pays en développement partenaires pour lesquels les données des TBS, TBA et TAP ne sont pas disponibles**

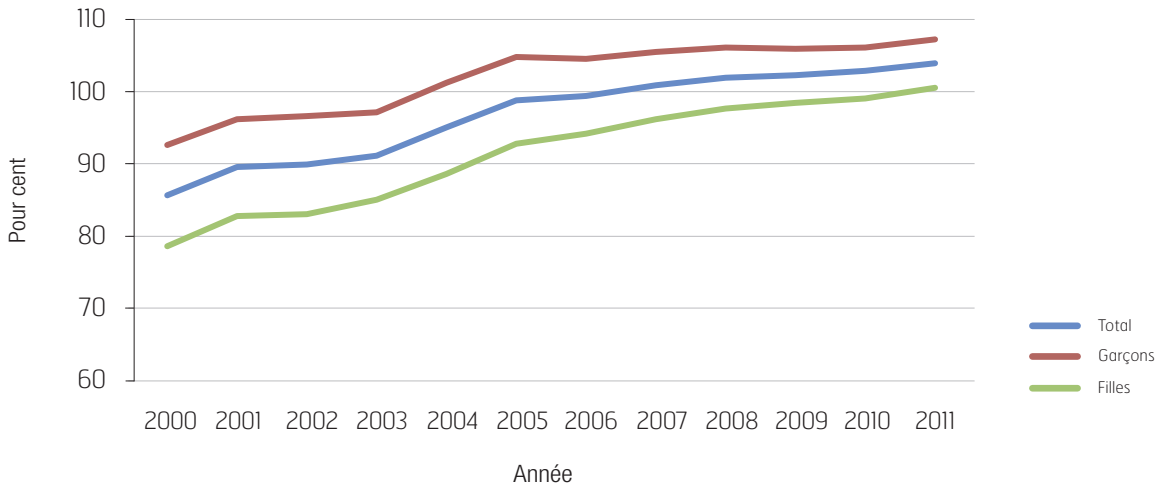
Afghanistan	Haïti	Pakistan	Sierra Leone	Soudan du Sud	Timor-Leste
Guinée-Bissau	Libéria	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Somalie	Soudan	Zimbabwe

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Taux brut de scolarisation – Entre 2000 et 2011, des progrès considérables ont été réalisés dans les pays partenaires en ce qui concerne la scolarisation des enfants dans le cycle primaire. Le nombre total des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire est en effet passé de 120 millions en 2000 à plus de 178 millions en 2011. Cette amélioration du niveau de la fréquentation se reflète dans la hausse du TBS (figure 2.2), qui est passé de 85 % en 2000 à 104 % en 2011. Par ailleurs, le TBS a augmenté plus rapidement entre 2000 et 2006, passant de 85 % à 99 %, soit une hausse moyenne annuelle d'environ 2,5 %, contre seulement 0,7 % entre 2007 et 2011. Globalement, sur cette période de onze années, le TBS a enregistré une hausse de 18 points dans l'enseignement primaire, traduisant une amélioration notable de la capacité d'accueil des systèmes scolaires des pays en développement partenaires.

Dans les pays en développement partenaires, le nombre total des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire est passé de 120 millions en 2000 à plus de 178 millions en 2011.

Figure 2.2 **Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire des pays en développement partenaires**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Le TBS des garçons et des filles a suivi la tendance globale et a régulièrement augmenté entre 2000 et 2011 (voir la figure 2.2). Celui des garçons est passé de 92 % en 2000 à 107 % en 2011, soit une augmentation moyenne de 1,3 % par an. Chez les filles, le TBS est passé de 78 % en 2000 à 100 % en 2011, soit une augmentation moyenne de 2,3 % par an, soulignant les progrès réalisés en matière d'éducation des filles sur la période. En 2000, pour 100 garçons scolarisés dans l'enseignement primaire, il y avait en moyenne

85 filles tandis qu'en 2011, ce rapport s'établissait à 94 filles pour 100 garçons.

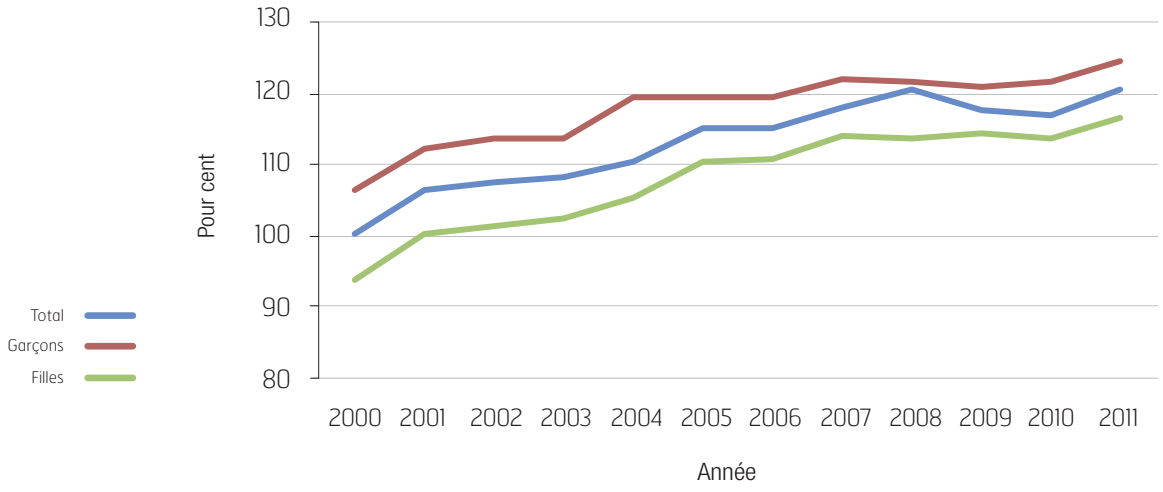
La valeur du TBS en 2011 montre que dans les conditions actuelles, les pays en développement partenaires ont globalement la capacité d'accueillir tous les enfants en âge d'être scolarisés dans le cycle primaire. Néanmoins, pour évaluer l'effort à fournir afin d'atteindre l'objectif de la scolarisation primaire universelle, il est indispensable de compléter le TBS par des données sur la proportion des enfants qui entrent à l'école (admission) ainsi que sur la proportion des enfants qui poursuivent leur parcours scolaire jusqu'à la fin du cycle (achèvement du cycle).

En 2000, pour 100 garçons scolarisés dans l'enseignement primaire, il y avait en moyenne 85 filles tandis qu'en 2011, ce rapport s'établissait à 94 filles pour 100 garçons.

Taux brut d'admission - Le TBA mesure le niveau général d'accès des enfants (quel que soit leur âge) en première année du cycle primaire ainsi que la capacité du système éducatif d'un pays à les accueillir. Le TBA est l'un des principaux indicateurs utilisés pour mesurer l'accès pour tous à l'éducation, accès qui constitue l'un des objectifs stratégiques du Partenariat mondial. L'analyse des tendances du TBA permet d'évaluer les progrès réalisés en termes d'accès à la première année du cycle primaire.

Les données reflètent une tendance générale à la hausse de l'admission en première année de l'enseignement primaire sur la période 2000 - 2011 (figure 2.3). Après avoir augmenté, de 100 % en 2000 à 121 % en 2008, le TBA a légèrement baissé entre 2008 et 2010 avant de repartir à la hausse pour revenir à 121 % en 2011. Toutefois, même si le TBA est resté supérieur à 100 % sur toute la période, cela ne signifie pas que tous les enfants d'âge primaire sont scolarisés. Ce taux peut être en effet gonflé par la présence d'un grand nombre d'enfants d'âge supérieur ou inférieur à l'âge officiel d'entrée dans le cycle parmi les enfants qui entrent pour la première fois en première année du cycle primaire ou bien par la comptabilisation de redoublants ou d'enfants qui étaient sortis momentanément du système scolaire et se réinscrivent comme nouveaux entrants dans le système.

Figure 2.3 **Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire des pays en développement partenaires**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

En 2011, il y avait en moyenne 94 filles pour 100 garçons scolarisés en première année. Les pays en développement partenaires se sont donc rapprochés de la parité entre les sexes.

Les pays en développement partenaires ont fait des progrès substantiels en matière d'égalité d'admissions dans le cycle primaire. Le TBA des filles est passé de 94 % en 2000 à 117 % en 2011 tandis que celui des garçons passait de 106 % à 125 %. Sur la période, le TBA des filles a donc augmenté plus rapidement que celui des garçons : la croissance moyenne annuelle a été de 2 % pour ces dernières contre 1,5 % pour les garçons. De ce fait, l'écart de TBA entre les garçons et les filles s'est réduit, passant de 12 points en 2000 à 8 points en 2011. En 2011, les pays en développement partenaires se sont donc rapprochés de la parité entre les sexes car il y avait en moyenne 94 filles pour 100 garçons scolarisés en première année.

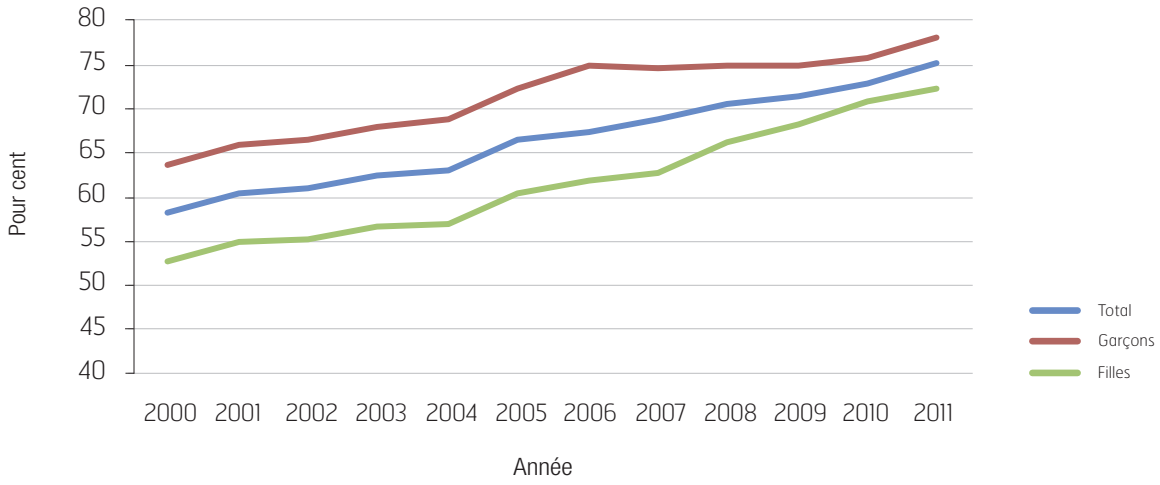
Taux d'achèvement de l'enseignement primaire – Les résultats précédents sur le TBA et le TBS montrent que les enfants des pays en développement partenaires bénéficient aujourd'hui d'un niveau élevé d'accès à l'enseignement primaire. Néanmoins, pour que l'objectif de la scolarisation primaire universelle soit atteint, il faut que les enfants suivent un cycle primaire complet. Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire, qui décrit le niveau d'accès à la dernière année du cycle, est utilisé pour mesurer si l'objectif d'éducation primaire universelle a été atteint. Ce taux exprime le nombre total des non redoublants en dernière année du cycle en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'être scolarisée en dernière année du cycle. Cet indicateur est cependant imparfait puisqu'il ne mesure pas l'achèvement effectif du cycle pour une catégorie d'âge mais donne une valeur indicative de cet achèvement. En effet, son calcul prend en compte les élèves qui entrent en dernière année du cycle au lieu de ceux qui achèvent effectivement l'année ou qui réussissent l'examen final, le cas échéant.

Si le taux de réussite à l'examen final peut être considéré comme le meilleur indicateur d'achèvement du cycle, cette valeur peut aussi être biaisée, en particulier si l'examen sert de test d'admission au premier cycle du secondaire.

En 2011, environ 25 % des enfants des pays en développement partenaires ne terminent pas le cycle primaire.

Le taux d'achèvement moyen a constamment augmenté entre 2000 et 2011 (figure 2.4) passant de 58,3 % en 2000 à 75,2 % en 2011, soit une progression annuelle de 2,3 %. Si les données mettent en lumière les progrès réalisés par les pays en développement partenaires, elles montrent aussi que dans les conditions actuelles, environ 25 % des enfants ne terminent pas le cycle primaire (soit environ 8 millions d'enfants ayant l'âge d'être scolarisés en dernière année du primaire), parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés ou parce qu'ils ont abandonné avant la dernière année du cycle. Par conséquent, un effort supplémentaire est nécessaire dans les pays en développement partenaires qui rencontrent des difficultés (voir la section 2.3) pour s'assurer que les enfants terminent le cycle de l'enseignement primaire.

Figure 2.4 **Taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les pays en développement partenaires**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

En 2011, les filles étaient plus nombreuses que par le passé à suivre un cycle primaire complet dans les pays en développement partenaires : le taux d'achèvement de l'enseignement primaire a, en moyenne, augmenté plus rapidement chez les filles que chez les garçons. Entre 2000 et 2011, le TAP a enregistré pour les filles une progression annuelle moyenne de 2,9 % contre 1,9 % pour les garçons. Par conséquent, l'écart entre le taux d'achèvement des filles et des garçons s'est réduit, passant de 11 points en 2000 à 6 points en 2011. En 2000, il y avait en moyenne 83 filles pour 100 garçons qui achevaient le cycle primaire ; en 2011 ce rapport était de 93 filles pour 100 garçons.

En 2011, il y avait 57 millions d'enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés dans le monde. 74 % d'entre eux (42 millions) vivaient dans des pays en développement partenaires.

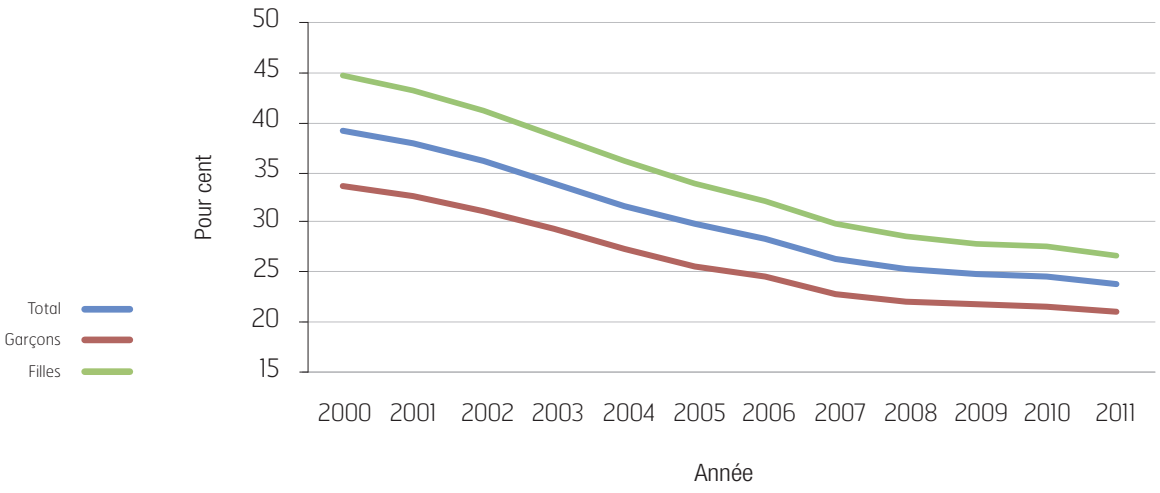
Enfants non scolarisés - Enfants non scolarisés - D'après les estimations de l'ISU, en 2011, le nombre des enfants en âge de fréquenter une école primaire qui n'étaient pas scolarisés dans le monde atteignait 57 millions. 74 % d'entre eux (42 millions) vivaient dans des pays en développement partenaires, en particulier dans les pays fragiles et touchés par un conflit (voir le chapitre 3). Toutefois, dans les pays en développement partenaires, le nombre total des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés a baissé de 58 millions en 2000 à 42 millions en 2011, soit une baisse annuelle moyenne de 2,9 %.

Les filles représentaient encore 55,3 % des enfants non scolarisés en 2011 contre 56,3 % en 2000.

Le nombre des enfants non scolarisés a baissé un peu plus vite chez les filles (3 % par an) que chez les garçons (2,7 % par an). Malgré la réduction de l'écart entre les sexes, les filles représentaient encore 55,3 % des enfants non scolarisés en 2011 contre 56,3 % en 2000.

La figure 2.5 montre l'évolution de la part des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés dans les pays en développement partenaires. Entre 2000 et 2011, la proportion de ces enfants par rapport à la totalité des enfants du groupe d'âge concerné a baissé, passant de 39,1 % à 23,7 %. Cela signifie qu'environ un enfant sur quatre était encore hors du système d'enseignement primaire en 2011. L'analyse de la tendance montre que la baisse a été plus marquée entre 2000 et 2008 pour ralentir par la suite. La tendance est similaire chez les garçons et chez les filles sur cette période. La proportion des garçons non scolarisés est passée de 33,7 % en 2000 à 20,9 % en 2011, ce qui signifie qu'un garçon en âge de fréquenter le cycle primaire sur cinq était hors du système scolaire en 2011. Chez les filles, les données montrent qu'en 2000, environ une fille sur deux en âge d'être scolarisée dans l'enseignement primaire ne l'était pas, fin 2011, cette proportion était descendue à une sur quatre.

Figure 2.5 **Proportion des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés dans les pays en développement partenaires**



Source : Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Si les données relatives aux enfants non scolarisés donnent des informations sur le nombre d'enfants en âge de fréquenter une école primaire mais qui ne sont pas scolarisés, il convient d'interpréter ces chiffres avec prudence car ces derniers n'impliquent pas que tous les enfants non scolarisés n'iront jamais à l'école [6]. En fait, l'indicateur inclut trois facteurs différents et prend en compte : 1) les enfants qui n'accèdent jamais à l'éducation, 2) les enfants qui entrent dans le système éducatif tardivement c'est-à-dire après l'âge officiel et 3) les enfants qui abandonnent l'école. Il convient donc de considérer cet indicateur en même temps que les indicateurs d'admission et d'achèvement.

6 Selon l'ISU (2013), sur les 57 millions d'enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés, près de la moitié (49 %) n'entreront probablement jamais à l'école. 23 % sont allés à l'école mais ont arrêté et les 28 % restants devraient entrer à l'école par la suite.

2.2.3. Premier cycle de l'enseignement secondaire

Taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire - Le taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire nous renseigne sur la proportion des enfants sortant du cycle primaire qui entrent au premier cycle du secondaire. En outre, l'indicateur nous informe sur la capacité d'accueil des établissements du premier cycle secondaire. Au défi d'assurer l'achèvement du cycle primaire complet à tous les enfants, s'ajoute celui de l'accès à l'enseignement secondaire. Comme le taux d'achèvement de l'enseignement primaire, le taux de transition est l'un des indicateurs utilisés par le Partenariat mondial pour suivre l'avancement de l'objectif de l'accès pour tous à l'éducation.

La figure 2.6 montre le taux de transition vers le secondaire dans les pays en développement partenaires. Ce taux est passé de 65 % en 2000 à 78 % en 2011, soit une augmentation de 13 points sur cette période.

Figure 2.6 **Taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire dans les pays en développement partenaires**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

En 2000, 58 % des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire l'ont achevé. 65 % d'entre eux sont passés au premier cycle du secondaire, ce qui signifie que seulement 38 % des enfants des pays en développement partenaires ont eu accès au premier cycle de l'enseignement secondaire en 2000. En 2011, cette proportion a augmenté et s'établit autour de 58 %. Par conséquent, fin 2011, les enfants des pays en développement partenaires avaient plus de chances que jamais auparavant d'accéder au premier cycle du secondaire.

Les données par sexe montrent sur cette période que l'augmentation annuelle du taux de transition vers le secondaire a été la même pour les garçons et pour les filles (hausse annuelle moyenne de 1,7 %). Le taux de transition des garçons est passé de 65 % en 2000 à 78 % en 2011, tandis que celui des filles est passé de 64 % en 2000 à 77 % en 2011. Par conséquent, en 2000 et en 2011, la proportion des garçons et des filles qui avaient une chance de poursuivre dans le cycle secondaire était du même ordre. En 2000, il y avait en moyenne 98 filles pour 100 garçons qui passaient en premier cycle du secondaire et ce rapport était de 99 filles pour 100 garçons en 2011. S'agissant de la transition vers le secondaire, aucun problème de parité entre les sexes n'apparaît donc dans les pays en développement partenaires pris en compte dans cette analyse.

Ces résultats relatifs au taux de transition sont encourageants mais il faut rappeler que les estimations ne concernent que 33 de l'ensemble des pays (ceux pour lesquels des données sont disponibles). Près de la moitié des pays en développement partenaires ne disposent donc pas de données relatives au taux de transition (tableau 2.3), ce qui est d'autant plus problématique que cela ne permet pas de suivre les progrès réalisés en matière d'éducation de base pour tous.

Tableau 2.3 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives au taux de transition ne sont pas disponibles

Afghanistan	Congo, Rép. dém. du	Kenya	Nigeria	Somalie
Bénin	Guinée-Bissau	Libéria	Pakistan	Soudan du Sud
Burundi	Guyana	Mauritanie	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Timor-Leste
République centrafricaine	Haïti	Népal	Rwanda	Yémen, Rép. du
Comores	Honduras	Nicaragua	Sierra Leone	Zimbabwe

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire - Des données relatives au taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ne sont disponibles que pour 38 des 58 pays en développement partenaires pris en considération dans ce chapitre. Le tableau 2.4 donne la liste des pays en développement partenaires pour lesquels ces données ne sont pas disponibles.

Tableau 2.4 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives au taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ne sont pas disponibles

Afghanistan	Guinée-Bissau	Libéria	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Soudan du Sud
République centrafricaine	Haïti	Mauritanie	Rwanda	Soudan
Comores	Honduras	Nigeria	Sierra Leone	Timor-Leste
Congo, Rép. dém. du	Kenya	Pakistan	Somalie	Zimbabwe

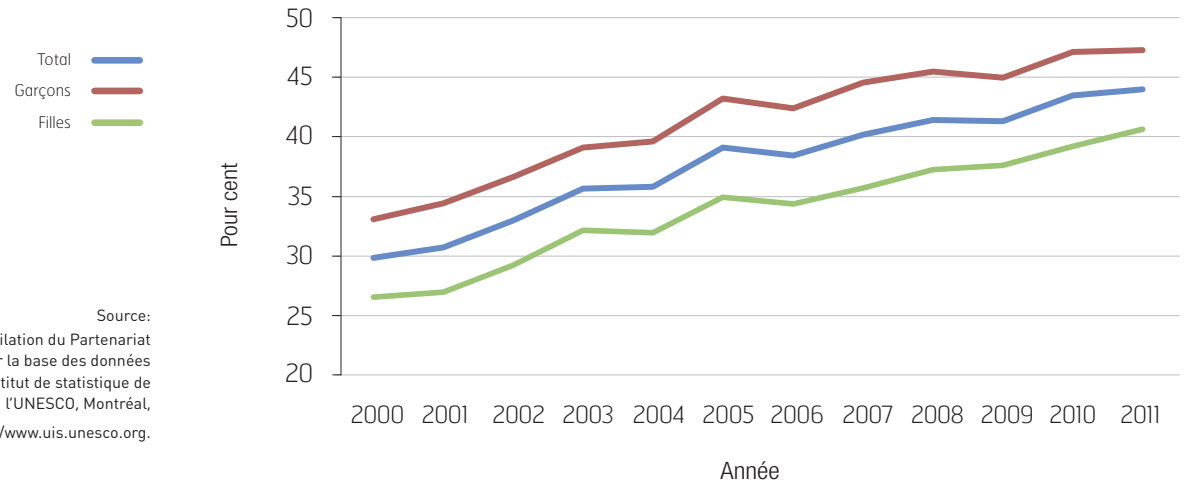
Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Dans les pays en développement partenaires, le taux d'achèvement croît plus vite au premier cycle du secondaire que dans le primaire.

En moyenne, la proportion des enfants ayant suivi un premier cycle complet de l'enseignement secondaire a augmenté (figure 2.7) sur la période en passant de 30 % en 2000 à 44 % en 2011. Cette proportion reste néanmoins inférieure à 50 %, ce qui signifie que moins d'un enfant sur deux poursuit ses études jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Cependant, même si le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire reste faible, il a enregistré une progression plus rapide que le taux d'achèvement du primaire. Entre 2000 et 2011, le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire a ainsi augmenté de 3,6 % par an en moyenne, contre 2,3 % pour le taux d'achèvement du primaire.

Figure 2.7 Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays en développement partenaires



Source:
Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal,
http://www.uis.unesco.org.

La figure 2.7 montre que le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire a progressé, chez les filles comme chez les garçons. Chez ces derniers, le taux d'achèvement est passé de 33 % en 2000 à 47 % en 2011, tandis que chez les filles, il progressait de 26 % en 2000 à 40 % en 2011, soit une progression moyenne annuelle de 3,3 % pour les garçons contre 4 % en moyenne pour les filles. Toutefois, cette progression rapide dans le taux d'achèvement des filles, n'a pas conduit celles-ci à rattraper leur retard sur les garçons. En effet en 2011, la parité dans l'achèvement du cycle reste un défi dans la mesure où seulement 86 filles pour 100 garçons ont terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire. Par comparaison, en 2000, le rapport s'établissait à 80 filles pour 100 garçons.

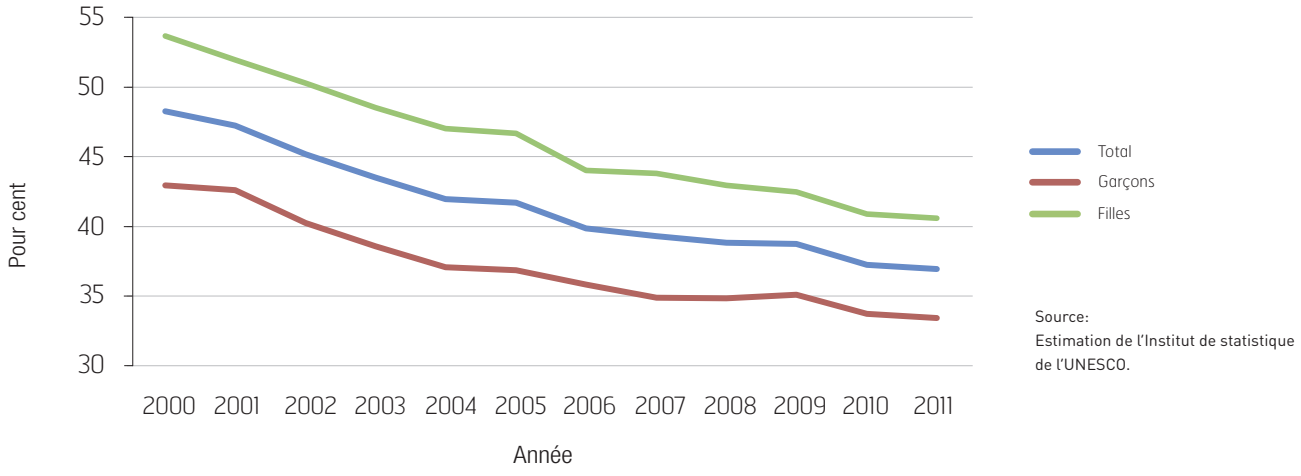
Malgré que le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire soit inférieur à 50 %, il est important de signaler que, dans les pays en développement partenaires, le premier cycle du secondaire croît en moyenne plus vite que l'enseignement primaire. Entre 2000 et 2011, la scolarisation dans l'enseignement primaire a augmenté de 3,6 % par an en moyenne tandis qu'elle progressait de 6 % par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire [7]. Ce développement rapide du premier cycle du secondaire pose un problème dans la mesure où de nombreux pays sont encore loin de l'objectif de l'éducation primaire pour tous et ne disposent que de ressources limitées. En outre, s'agissant de l'allocation des ressources financières, les pays en développement comme les bailleurs de fond ont désormais tendance à accorder plus de ressource à l'éducation secondaire au détriment du primaire (voir le chapitre 4). Dans certains pays, il est clair que la rapide expansion des ressources consacrées à l'enseignement secondaire risque de freiner la réalisation de l'éducation primaire pour tous.

Enfants non scolarisés - À l'échelle de la planète, 69 millions d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés en 2011. La moitié d'entre eux environ (33 millions) vivaient dans un pays en développement partenaire. Entre 2000 et 2011, la proportion des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire a diminué dans les pays en développement partenaires à un rythme de 0,7 % par an. L'analyse des données par sexe montre que le nombre des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire a enregistré une baisse plus rapide chez les filles (0,9 % par an) que chez les garçons (0,6 % par an). Néanmoins, à la fin de l'année 2011, les filles représentaient plus de la moitié (54,2 %) des enfants en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire exclus du système éducatif.

À l'échelle de la planète, 69 millions d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés en 2011. La moitié d'entre eux environ (33 millions) vivaient dans un pays en développement partenaire.

Au cours des dix dernières années, le nombre des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire qui restent hors du système éducatif a enregistré une baisse plus rapide chez les filles que chez les garçons. Toutefois, les filles représentent encore 54,2 % des enfants de cet âge qui n'étaient pas pris en charge par le système éducatif en 2011.

Figure 2.8 **Proportion des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays en développement partenaires**



Source:
Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

La proportion des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires a baissé de 11,3 points, passant de 48,1 % en 2000 à 36,8 % en 2011. L'essentiel des progrès a été réalisé entre 2000 et 2006. La tendance à la baisse s'est ensuite poursuivie, mais à un rythme plus lent. La figure 2.8 illustre la tendance constatée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire pour les filles et les garçons. La proportion des filles non scolarisées en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire s'établissait à 40,4 % en 2011 contre 53,5 % en 2000. Chez les garçons, cette proportion était de 42,8 % en 2000 contre 33,3 % en 2011. Au premier cycle du secondaire, un garçon sur trois en âge d'être scolarisé ne l'était pas contre deux filles sur cinq.

7 Ces estimations concernent les 46 pays pour lesquels des données de scolarisation dans les cycles primaire et secondaire sont disponibles sur la période 2000 – 2011.

2.3. Performances et difficultés dans les différents pays en développement partenaires du GPE

Cette section présente les données recueillies sur les indicateurs de résultats clés par pays, mettant ainsi en lumière les disparités entre les pays : certains progressent vers l'objectif de l'éducation de base pour tous tandis que d'autres rencontrent des difficultés. L'analyse porte également sur les changements observés avant et après deviennent membres du Partenariat mondial (voir le chapitre 1, figures 1.1 et 1.2 pour l'évolution dans le temps de la composition du Partenariat mondial et les dates d'adhésion des pays en développement). L'objectif de cette analyse des progrès réalisés « avant et après » n'est pas de mettre en évidence un lien de cause à effet entre l'entrée dans le Partenariat et les progrès obtenus ensuite mais plutôt de permettre le suivi des progrès des résultats obtenus dans le domaine l'éducation.

2.3.1. Accès à l'éducation primaire et achèvement de l'enseignement primaire

En République centrafricaine, en Érythrée et au Tchad, les données les plus récentes révèlent que 6 enfants sur 10 ne suivent pas des études primaires complètes.

Taux d'achèvement de l'enseignement primaire - Le tableau 2.5 présente les dernières données relatives au taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les 49 pays en développement partenaires présentant des données disponibles pour l'année 2011 (ou une année proche). Dans 21 pays, essentiellement des pays fragiles et touchés par un conflit (voir le chapitre 3), plus de 30 % des enfants concernés ne bénéficient pas d'une scolarisation complète jusqu'à la fin du cycle primaire. Les pays rencontrant le plus de difficultés à ce niveau sont la République centrafricaine, l'Érythrée et le Tchad. Dans ces pays, au vu des données les plus récentes, six enfants sur dix ne suivent pas des études primaires complètes. En 2011, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire était de 38 % au Tchad, de 40 % en Érythrée et de 43 % en République centrafricaine.

Tableau 2.5 **Taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**

TAP < 70, (21 pays)		70 ≤ TAP < 90, (14 pays)	TAP ≥ 90, (14 pays)
Burkina Faso	Lesotho	Bénin	Bhoutan
Burundi	Libéria	Cameroun	Cambodge
République centrafricaine	Mali	Comores	Géorgie
Congo, Rép. dém. du	Mozambique	Guyana	Ghana
Côte d'Ivoire	Niger	Madagascar	Honduras
Djibouti	Ouganda	Malawi	Kenya
Érythrée	Pakistan	Mauritanie	Kirghize, Rép
Éthiopie	Sénégal	Nicaragua	Lao RDP
Gambie	Tchad	Nigeria	Moldova
Guinée	Yémen, Rép. du	Rwanda	Mongolie
Guinée-Bissau		Sierra Leone	Sao Tomé-et-Principe
		Tanzanie	Tadjikistan
		Timor-Leste	Viet Nam
		Togo	Zambie

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Les données du tableau 2.5 donnent une idée de la situation actuelle dans les pays en développement partenaires mais ne fournissent pas d'informations sur les performances des pays. Le tableau 2.6 illustre la progression annuelle du TAP dans les pays en développement partenaires qui ont rejoint le Partenaire mondial avant 2010 avec un taux d'achèvement inférieur à 90 %. En plus de ces critères, pour être inclus dans

l'analyse, les pays devaient disposer de données sur une période d'au moins trois ans avant et après leur entrée dans le Partenariat. Ces pays affichent une progression annuelle moyenne du TAP après l'entrée dans le Partenariat de 5,6 % tandis que la progression annuelle correspondante avant leur entrée dans le Partenariat est de 5,0 %. En limitant l'analyse aux pays dont le TAP était inférieur à 70 % au moment de leur adhésion au Partenariat, on constate un taux de progression de 5,6 % avant l'entrée au GPE contre 5,8 % après.

En moyenne, l'augmentation du taux d'achèvement du cycle primaire est de 12 % plus rapide après l'entrée d'un pays dans le Partenariat mondial.

Tableau 2.6 **Hausse annuelle du TAP dans les pays en développement partenaires, avant et après leur adhésion au Partenariat mondial**

Pays	Année d'adhésion	Taux avant l'adhésion, en %	Taux après l'adhésion, en %	Variation, en points de pourcentage
Bénin	2007	6,9	4,1	-2,7
Bhoutan	2009	6,1	5,8	-0,3
Burkina Faso	2002	5,9	8,0	2,1
Cameroun	2006	0,6	8,0	7,4
République centrafricaine	2008	2,5	6,1	3,6
Djibouti	2006	3,8	8,5	4,7
Éthiopie	2004	12,6	6,6	-6,0
Gambie	2003	2,0	-0,9	-2,9
Ghana	2004	-0,7	4,6	5,3
Guinée	2002	6,8	5,7	-1,1
Lao RDP	2009	1,9	6,5	4,6
Lesotho	2005	0,0	2,4	2,4
Madagascar	2005	9,8	3,6	-6,2
Malawi	2009	0,2	3,7	3,5
Mali	2006	8,0	3,6	-4,4
Mozambique	2003	17,6	10,1	-7,5
Nicaragua	2002	2,7	1,2	-1,5
Niger	2002	1,8	9,1	7,3
Rwanda	2006	12,4	9,2	-3,2
Sao Tomé-et-Principe	2007	3,0	12,4	9,4
Sénégal	2006	4,1	4,3	0,2
Yémen, Rép. du	2003	2,6	0,4	-2,1
Moyenne		**5,0**	**5,6**	**0,6**

Source:
Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire a progressé plus rapidement après l'adhésion au Partenariat mondial au Burkina Faso, au Cameroun, en République centrafricaine, à Djibouti, au Ghana, en République démocratique populaire du lao, au Lesotho, au Malawi, au Niger, à Sao Tomé-et-Principe et au Sénégal. Au Cameroun, au Ghana, au Niger et à Sao Tomé-et-Principe, l'augmentation de la hausse annuelle du taux dépasse 5 points de pourcentage. Au Cameroun et au Ghana, la hausse annuelle du TAP était inférieure à 1 % avant qu'ils ne rejoignent le Partenariat mondial ; le TAP affichait même une baisse de 1 % par an au Ghana.

Alors que les données récentes (tableau 2.5) du Burkina Faso, de la République centrafricaine, du Djibouti et du Niger révèlent un TAP inférieur à 70 %, la variation enregistrée dans la croissance de leur taux d'achèvement après leur entrée dans le Partenariat montre que les progrès réalisés par ces pays sont désormais plus importants que par le passé (tableau 2.6). Il est important que le Partenariat mondial poursuive sa collaboration avec ces pays en développement afin de consolider ces gains et d'accompagner la poursuite de cette progression.

Le Bénin, le Bhoutan, l'Éthiopie, la Guinée, Madagascar, le Mali, le Mozambique, le Nicaragua, le Rwanda et la République du Yémen ont enregistré une augmentation moins rapide de leur TAP depuis leur entrée dans le Partenariat. Cette tendance est d'autant plus inquiétante que dans plusieurs de ces pays (Éthiopie,

En raison de leur important poids démographique, près de la moitié des 8 millions d'enfants qui n'ont pas achevé le cycle de l'éducation primaire en 2011 vivent en République démocratique du Congo, en Éthiopie, au Nigeria ou au Pakistan.

Mali, Mozambique et République du Yémen), le TAP est inférieur à 70 % (tableau 2.5). L'Éthiopie, le Mozambique et le Rwanda affichaient une importante hausse annuelle du taux avant leur entrée dans le Partenariat. Le fait qu'un tel niveau de progression soit difficile à maintenir sur le long terme explique sans doute le fléchissement observé. La Guinée, Madagascar et la République du Yémen ont traversé des crises et connu des périodes d'instabilité. Cela a pu contribuer au fléchissement constaté (la stratégie du Partenariat mondial vis-à-vis des pays fragiles et touchés par un conflit est détaillée au chapitre 3).

Si les données révèlent des progrès accomplis en matière de hausse du taux d'achèvement de l'enseignement primaire, il convient toutefois de souligner qu'en 2011, près de 8 millions d'enfants en âge d'être scolarisés en dernière année de l'enseignement primaire n'avaient pas, dans les pays en développement partenaires, achevé ce cycle (tableau 2.7). En raison de leur important poids démographique, c'est en République démocratique du Congo, en Éthiopie, au Nigeria et au Pakistan que les enfants sont les plus nombreux à ne pas achever l'enseignement primaire. Près de la moitié des 8 millions d'enfants (3 901 302) qui, en 2011, n'ont pas achevé leur éducation primaire dans les pays en développement partenaires vivent dans l'un de ces quatre pays.

Tableau 2.7 **Nombre d'enfants n'ayant pas achevé leurs études primaires, par pays, en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**

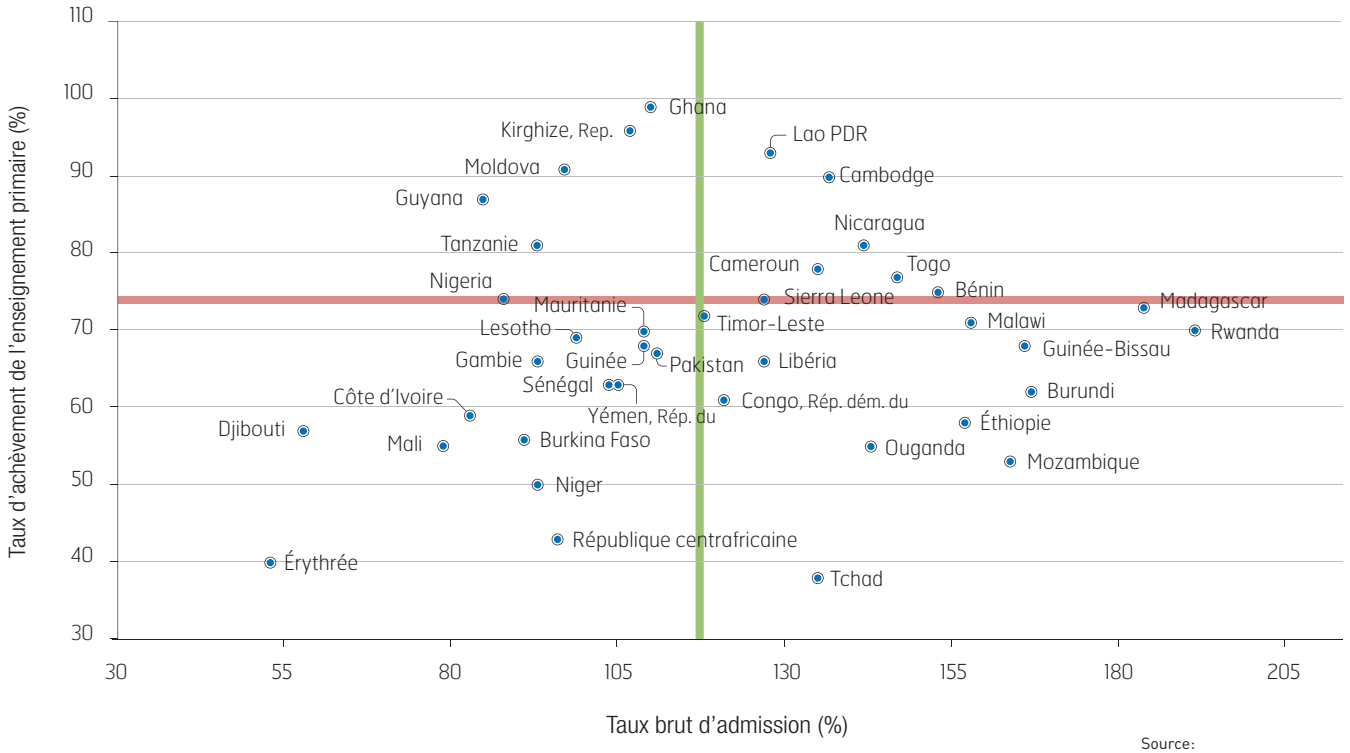
TAP < 70		70 ≤ TAP < 90		TAP ≥ 90	
Pakistan	1 313 399	Nigeria	974 083	Cambodge	30 701
Éthiopie	922 000	Tanzanie	210 772	Lao RDP	10 845
Congo, Rép. dém. du	691 820	Madagascar	151 164	Ghana	5 092
Ouganda	408 184	Malawi	113 120	Kirghize, Rep.	4 162
Mozambique	263 567	Cameroun	100 579	Moldova	1 823
Yémen, Rép. du	233 349	Rwanda	76 407		
Niger	209 163	Bénin	55 685		
Côte d'Ivoire	203 786	Sierra Leone	38 039		
Burkina Faso	195 407	Togo	34 765		
Tchad	180 626	Nicaragua	25 261		
Mali	176 072	Mauritanie	20 640		
Sénégal	115 656	Guyana	18 489		
Guinée	79 919	Timor-Leste	8 976		
Burundi	73 433	Comores	4 467		
Érythrée	71 074				
Rép. centrafricaine	62 484				
Libéria	33 796				
Lesotho	16 981				
Gambie	14 832				
Guinée-Bissau	11 501				
Djibouti	8 870				

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Remarque : Les estimations par pays sont fondées sur le TAP et la population ayant l'âge officiel de fréquenter la dernière année du cycle primaire.

Comparaison entre taux d'admission en première année et taux d'achèvement de l'enseignement primaire - La faiblesse des taux d'achèvement dans les pays en développement partenaires peut être due à un faible taux d'admission en première année, à une faible rétention dans le système ou à une combinaison de ces deux facteurs. La figure 2.9 montre la relation entre le TBA du primaire et le TAP dans les pays en développement partenaires pour l'année 2011 (ou une année proche). L'axe vert représente le TBA moyen (115 %) et l'axe rouge le TAP moyen (74 %) pour les pays en développement partenaires.

Figure 2.9 **TBA et TAP dans l'enseignement primaire des pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**



Source:
Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Remarque :
Les pays qui ont enregistré un TAP supérieur ou égal à 100 % en 2011 ne sont pas pris en compte. Il s'agit du Bhoutan, de la Géorgie, du Honduras, de la Mongolie, de Sao Tomé-et-Principe, du Tadjikistan, du Viet Nam et de la Zambie.

Sur la base de la figure 2.9, les pays se répartissent en quatre catégories :

1. *Pays en bonne voie proche de la scolarisation primaire universelle (accès important, taux d'achèvement élevé) :* Cambodge, Ghana, République kirghize et Lao RDP.

2. *Pays dans lesquels des efforts sont nécessaires en matière de rétention (accès important, taux d'achèvement faible ou moyen) :* Bénin, Burundi, Éthiopie, Guinée-Bissau, Madagascar, Malawi, Mozambique, Nicaragua, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Tchad et Togo.

3. *Pays dans lesquels il faut étendre l'accès et nécessitant des efforts de rétention :* Burkina Faso, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Mali et Niger.

4. *Pays dans lesquels l'accès doit être consolidé ou amélioré :* Guyana, Moldova et Tanzanie.



Crédit photo :
Olivia Zinzan/Save the Children

2.3.2. Enfants non scolarisés

La Gambie et Moldova sont les deux seuls pays à avoir enregistré une augmentation de la proportion des enfants d'âge primaire non scolarisés après avoir rejoint le Partenariat mondial.

Alors qu'au niveau mondial, le discours sur l'éducation privilégie de plus en plus la question des apprentissages, il reste nécessaire, dans un certain nombre de pays, d'étendre l'accès à l'éducation. Globalement, si le nombre d'enfants non scolarisés a diminué par rapport à 2000 dans les pays en développement partenaires, les pays ne progressent toutefois pas au même rythme. Parmi les pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles, la Gambie et Moldova sont les deux seuls pays à avoir enregistré une augmentation de la proportion des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés après avoir rejoint le Partenariat mondial (tableau 2.8). La Gambie a enregistré un taux annuel d'augmentation de la part des enfants non scolarisés dans le primaire de 3,6 % par an après son entrée dans le Partenariat, alors qu'avant, cette part diminuait de 0,7 % par an. Moldova a affiché un taux annuel d'augmentation de 1,9 % par an après son adhésion au Partenariat, contre une baisse annuelle de 7,6 % auparavant. De tels constats suscitent des interrogations a propos des politiques mises en œuvre dans ces deux pays.

Tableau 2.8 **Taux annuel d'augmentation de la proportion des enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires avant et après leur adhésion au Partenariat mondial**

Pays en développement partenaires	Taux annuel d'augmentation avant l'entrée au GPE, en %	Taux annuel d'augmentation après l'entrée au GPE, en %
Lao RDP	-10,40	-44,60
Mongolie	-7,50	-27,40
Éthiopie	-1,60	-16,30
Mozambique	-3,50	-12,00
Ghana	4,90	-8,20
Djibouti	-2,20	-7,40
Moldova	-7,60	1,90
Gambie	-0,70	3,60
Moyenne [a]	**-6,30**	**-6,90**

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

a. La moyenne renvoie à l'ensemble des pays, voir l'annexe D.

Le Djibouti, L'Ethiopie, la RDP du Lao, la Mongolie et le Mozambique ont enregistré d'importants progrès, après avoir rejoint le Partenariat mondial, en matière de réduction du nombre des enfants non scolarisés. C'est Lao RDP qui a affiché la baisse annuelle la plus forte (45 %) après son adhésion au Partenariat, contre 10 % auparavant. En Mongolie, la baisse a atteint 27 % par an après l'entrée du pays dans le Partenariat, contre 8 % auparavant. En Éthiopie ces taux étaient de 16 et 2 %, respectivement, 12 et 4 % au Mozambique, 7 et 2 % à Djibouti.

Au Burkina Faso, au Ghana et au Lesotho, le nombre des enfants non scolarisés a augmenté entre 2000 et l'année où ces pays ont rejoint le Partenariat mondial. Après l'année de leur adhésion, le nombre des enfants non scolarisés a diminué dans ces pays, en particulier au Ghana où la baisse a été très importante (de 8,2 % par an en moyenne, contre une augmentation de 4,9 % par an avant l'entrée du pays dans le Partenariat).

L'encadré 2.1 souligne les efforts déployés à l'échelle mondiale par l'ISU et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) pour réduire la non-scolarisation. Le Partenariat mondial participe activement à ces efforts.

Encadré 2.1 **Initiative concernant les enfants non scolarisés**

Afin de mieux répondre au défi des enfants non scolarisés, l'ISU et l'UNICEF ont lancé en 2010 une Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. L'objectif principal de cette initiative est de réduire le nombre des enfants non scolarisés en diffusant des informations sur ces enfants dans plusieurs pays. L'initiative appuie l'évaluation des programmes mis en œuvre pour accroître la fréquentation scolaire, ainsi que l'élaboration de politiques adéquates. Sur les 26 pays concernés par l'initiative, 14 sont des pays en développement partenaires du GPE : Cambodge, République démocratique du Congo, Éthiopie, Ghana, République kirghize, Libéria, Mozambique, Nigeria, Pakistan, Soudan du Sud, Soudan, Tadjikistan, Timor-Leste et Zambie. À ce jour, des rapports sur les enfants non scolarisés ont été produits pour les pays suivants : République démocratique du Congo, Ghana, République kirghize et Pakistan.

Source : « Enfants non scolarisés », Institut de Statistique de l'UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Montréal, http://www.uis.unesco.org/education/pages/out-of-school-childrenFR.aspx.

2.3.3. Analyse par sexe

Taux brut d'admission dans l'éducation primaire - Le tableau 2.9 classe les pays en développement partenaires en fonction des résultats obtenus en matière de parité garçons / filles dans le TBA en 2011 (ou une année proche pour laquelle des données sont disponibles). Pour ce qui est de la question de l'accès à la première année du primaire, les filles sont désavantagées par rapport aux garçons dans 11 pays et la parité est quasiment atteinte dans 16 pays. Dans 16 autres pays, la parité entre les sexes est atteinte et dans quatre pays, ce sont les garçons qui sont défavorisés.

Tableau 2.9 **Parité entre les sexes au niveau du TBA dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**

Les filles sont fortement désavantagées à l'entrée de l'école primaire, IPS < 0,80	Les filles sont désavantagées à l'entrée de l'école primaire, 0,80 ≤ IPS < 0,90	La parité est quasiment atteinte à l'entrée de l'école primaire, 0,90 ≤ IPS < 0,97	La parité est atteinte à l'entrée de l'école primaire 0,97 ≤ IPS < 1,03	Les garçons sont désavantagés à l'entrée de l'école primaire 1,03 ≤ IPS
Afghanistan	Cameroun	Bénin	Bhoutan	Guyana
Rép. centrafricaine	Côte d'Ivoire	Burkina Faso	Burundi	Malawi
Tchad	Érythrée	Cambodge	Gambie	Mauritanie
	Ethiopie	Congo, Rép. dém. du	Géorgie	Sénégal
	Guinée	Djibouti	Ghana	
	Nigeria	Honduras	Guinée-Bissau	
	Pakistan	Lao RDP	Kirghize, Rép.	
	Yémen, Rép. du	Lesotho	Madagascar	
		Libéria	Moldova	
		Mali	Mongolie	
		Mozambique	Ouganda	
		Nicaragua	Rwanda	
		Niger	Sao Tomé-et-Principe	
		Sierra Leone	Timor-Leste	
		Tadjikistan	Tanzanie	
		Togo	Zambie	

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Remarque : IPS = indice de parité entre les sexes. Selon les critères de l'Institut de statistique de l'UNESCO, on considère qu'un pays dont l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03 a atteint la parité.

En Afghanistan, en République centrafricaine et au Tchad, les filles se heurtent à des difficultés extrêmes pour entrer en première année d'école primaire.

Les filles rencontrent de grandes difficultés à achever le cursus primaire au Bénin, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo, au Niger, au Tchad, au Togo et dans la République du Yémen.

En Afghanistan, en République centrafricaine et au Tchad, les filles se heurtent à des difficultés extrêmes pour entrer en première année d'école primaire. Dans ces pays, il y a moins de 80 filles pour 100 garçons scolarisés en première année du primaire. Pour l'Afghanistan, qui a rejoint le Partenariat mondial en 2011, et pour le Tchad, qui l'a rejoint en 2012, il n'est pas encore possible décrire les tendances qui ont suivi leur arrivée au sein du Partenariat. La République centrafricaine est devenue partenaire en 2008 et son indice de parité entre les sexes à l'entrée en primaire n'a augmenté que de 0,2 point de pourcentage par la suite. Dans ce pays, en 2011, il n'y avait que 78 filles (contre 76 en 2008) pour 100 garçons inscrits en première année du cycle primaire.

Au Guyana, au Malawi, en Mauritanie et au Sénégal, les taux d'admission sont plus élevés chez les filles que chez les garçons. Dans ces pays, ce sont les garçons qui sont désavantagés à l'entrée de l'école primaire.

Taux d'achèvement de l'enseignement primaire - Le tableau 2.10 donne des indications sur la parité entre les sexes au niveau de l'achèvement du cycle primaire dans les pays en développement partenaires. Les filles sont désavantagées dans 17 pays tandis que huit pays sont proches de la parité. La République centrafricaine et le Tchad sont les pays dans lesquels les filles sont les plus défavorisées en matière d'achèvement du cycle primaire. Dans ces pays, seulement 62 filles pour 100 garçons terminent le cycle primaire. Le tableau 2.9 porte sur la parité à l'entrée de l'école primaire et montre que les filles sont, en termes de parité, les plus désavantagées en République centrafricaine et au Tchad.

Tableau 2.10 **Parité entre les sexes pour le TAP dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**

Les filles sont fortement désavantagées pour l'achèvement du cycle primaire, IPS < 0,80	Les filles sont désavantagées pour l'achèvement du cycle primaire, 0,80 ≤ IPS < 0,90	La parité est quasiment atteinte pour l'achèvement du cycle primaire, 0,90 ≤ IPS < 0,97	La parité est atteinte pour l'achèvement du cycle primaire, 0,97 ≤ IPS < 1,03	Les garçons sont désavantagés pour l'achèvement du cycle primaire, 1,03 ≤ IPS
Bénin	Cameroun	Burkina Faso	Burundi	Bhoutan
Rép. centrafricaine	Côte d'Ivoire	Djibouti	Cambodge	Gambie
Congo, Rép. dém. du	Érythrée	Éthiopie	Géorgie	Guyana
Niger	Guinée	Ghana	Kirghize, Rép.	Honduras
Tchad	Guinée-Bissau	Lao RDP	Moldova	Lesotho
Togo	Liberia	Ouganda	Mongolie	Madagascar
Yémen, Rép. du	Mali	Sierra Leone		Malawi
	Mozambique	Tadjikistan		Nicaragua
	Nigeria			Rwanda
	Pakistan			Sao Tomé-et-Principe
				Sénégal
				Timor-Leste
				Tanzanie
				Zambie

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Remarque : IPS = indice de parité entre les sexes. Selon les critères de l'Institut de statistique de l'UNESCO, on considère qu'un pays dont l'indice de parité entre les sexes est compris entre 0,97 et 1,03 a atteint la parité.

La parité entre les sexes pour l'achèvement de l'enseignement primaire a été atteinte dans six pays : le Burundi, le Cambodge, la Géorgie, la République kirghize, Moldova et la Mongolie. En revanche, dans 14 pays, les garçons sont désavantagés : le Bhoutan, la Gambie, le Guyana, le Honduras, le Lesotho, Madagascar, le Malawi, le Nicaragua, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal, la Tanzanie, le Timor-Leste et la Zambie. Au Guyana et au Sénégal, les garçons sont désavantagés à la fois pour l'accès à l'école primaire et pour l'achèvement du cycle.

Comparaison entre l'entrée en première année et le taux d'achèvement de l'enseignement primaire - Le tableau 2.11 montre la relation entre la réalisation de la parité entre les sexes pour l'entrée à l'école primaire et pour l'achèvement du cycle primaire dans les pays en développement partenaires. Parmi les pays dans lesquels la parité est atteinte en début de scolarité, seuls le Burundi, la Géorgie, la République kirghize, Moldova et la Mongolie ont également atteint la parité pour l'achèvement du cycle. Les pays dans lesquels la parité n'est pas atteinte pour l'achèvement du cycle se divisent en deux groupes : un groupe dans lequel les filles sont désavantagées et un autre dans lesquels les garçons sont désavantagés. Le Ghana, la Guinée-Bissau et l'Ouganda sont dans le premier groupe. Au Ghana, le taux d'achèvement des filles a néanmoins progressé depuis l'entrée du pays dans le Partenariat mondial en 2004. À cette date, il y avait 85 filles pour 100 garçons en fin de cycle primaire, contre 92 pour 100 garçons en 2011.

Tableau 2.11 **Parité entre les sexes pour le TAP dans les pays en développement partenaires ayant atteint la parité à l'entrée dans le cycle primaire en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**

	Parité entre les sexes atteinte à l'entrée dans le primaire
Parité entre les sexes atteinte pour le TAP	Burundi; Géorgie; Kirghize, Rép.; Moldova; Mongolie
Parité entre les sexes non atteinte pour le TAP	Bhoutan, Gambie, Ghana, Guinée-Bissau, Madagascar, Ouganda, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Tanzanie, Timor-Leste, Zambie

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Les pays du second groupe sont le Bhoutan, la Gambie, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, la Tanzanie, le Timor-Leste, et la Zambie. Ces pays ont atteint la parité à l'entrée dans le primaire mais davantage de filles que de garçons suivent un cycle primaire complet (voir le tableau 2.10).

Comparaison entre l'achèvement de l'enseignement primaire et le taux de transition vers le secondaire - Le tableau 2.12 compare la parité des sexes aux niveaux du TAP et de la transition au premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires. Parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, six ont atteint la parité à la fois pour l'achèvement du cycle primaire et la transition vers secondaire. Le Burundi a atteint la parité pour l'achèvement du cycle primaire mais les filles ont moins de chances d'accéder au secondaire que les garçons.

Tableau 2.12 **Parité entre les sexes à l'entrée dans le secondaire dans les pays en développement partenaires ayant atteint la parité pour l'achèvement de l'enseignement primaire**

	Parité entre les sexes atteinte pour l'achèvement de l'enseignement primaire
Parité entre les sexes atteinte pour la transition dans le secondaire	Cambodge ; Géorgie ; Kirghize, Rép. ; Moldova ; Mongolie
Parité entre les sexes non atteinte pour la transition dans le secondaire	Burundi

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

S'agissant de l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, la parité entre les sexes n'a été atteinte que dans quatre pays. Les filles sont désavantagées dans 28 pays, les garçons, dans 7.

Il est intéressant d'étudier la parité entre les sexes pour la transition vers le secondaire dans les pays où les garçons sont moins nombreux à terminer le cycle primaire (voir le tableau 2.10). Dans la plupart des pays (Bhoutan, Gambie, Guyana, Honduras, Madagascar, Malawi, Nicaragua, Rwanda, Sénégal, Tanzanie et Timor-Leste), la parité est atteinte pour la transition du primaire au secondaire. Toutefois, les garçons étant désavantagés dans ces pays au niveau de l'achèvement du primaire, il est probable qu'ils le seront bientôt également pour la transition vers le secondaire, ce qui est déjà le cas au Lesotho et à Sao Tomé-et-Principe.

Alors qu'en Zambie et au Rwanda, les filles sont plus nombreuses à terminer le cycle primaire (respectivement 110 filles pour 100 garçons et 114 filles pour 100 garçons en dernière année du primaire), celles-ci restaient pourtant défavorisées pour la transition vers le secondaire dans ces pays en 2011.

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire – Les données montrent que seulement quatre pays ont atteint la parité filles garçons dans l'achèvement du premier cycle secondaire. Dans la majorité des pays pour lesquels les données sont disponibles, moins de filles que de garçons achèvent le premier cycle secondaire. Parmi ceux, le Cambodge, le Cameroun, la Géorgie, et Madagascar sont proches de la parité dans la mesure où pour 100 garçons, un plus de 90 filles finissent le cycle. Les filles sont particulièrement désavantagées au Bénin, en Côte d'Ivoire, en Guinée, en Guinée-Bissau, au Mali, au Niger, au Tchad, au Togo et dans la République du Yémen, où moins de 70 filles pour 100 garçons terminent le premier cycle du secondaire. Au Bénin, seulement 60 filles pour 100 garçons ont terminé le premier cycle du secondaire en 2011.

Tableau 2.13 **Parité entre les sexes pour l'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**

Les filles sont désavantagées, 28 pays		Parité atteinte, 4 pays	Les garçons sont désavantagés, 7 pays
Bénin	Libéria	Albanie	Bhoutan
Burkina Faso	Malawi	Gambie	Guyana
Burundi	Mali	Kirghize, Rép.	Mongolie
Cameroun	Mozambique	Moldova	Népal
Côte d'Ivoire	Niger		Nicaragua
Djibouti	Ouganda		Sao Tomé-et-Principe
Érythrée	Pakistan		Timor-Leste
Éthiopie	Sénégal		
Géorgie	Sierra Leone		
Ghana	Tadjikistan		
Guinée	Tchad		
Guinée-Bissau	Togo		
Lao RDP	Yémen, Rép. du		
Lesotho	Zambie		

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Dans sept autres pays (Bhoutan, Guyana, Mongolie, Népal, Nicaragua, Sao Tomé-et-Principe et Timor-Leste), les garçons sont désavantagés pour l'achèvement du premier cycle du secondaire. Il est indispensable dans ces pays d'améliorer la poursuite des études par les garçons afin d'assurer la parité entre les sexes dans l'achèvement du cycle.

2.4. Apprentissage

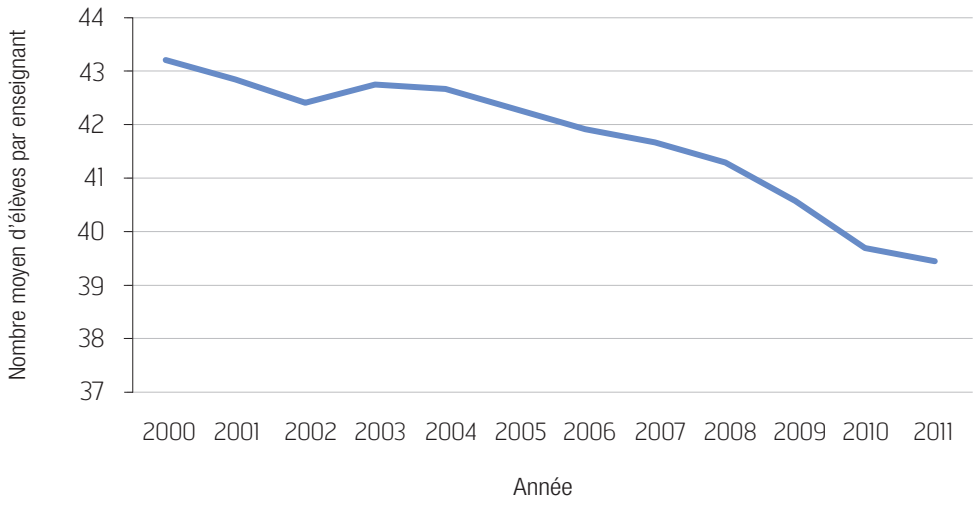
2.4.1. Les conditions d'apprentissage

Rapport élèves/enseignant dans l'éducation primaire - Les conditions d'apprentissage constituent une composante essentielle de l'objectif stratégique du Partenariat mondial, l'accès pour tous à l'éducation. Le Partenariat cherche à garantir aux enfants les meilleures conditions possibles d'apprentissage, et à garantir que la taille des classes soit raisonnable dans les pays en développement partenaires. Le rapport élèves/enseignant (REE) est le nombre moyen d'élèves par enseignant au sein d'un système éducatif). C'est un indicateur important du cadre d'étude des enfants.

Une légère baisse du REE a été observée pour le primaire dans les pays en développement partenaires entre 2000 et 2011 (figure 2.10). Le REE a baissé sur les périodes 2000 – 2002 et 2007 – 2011 et est resté relativement stable entre 2002 et 2007, à environ 42 élèves par enseignant. À la fin de l'année 2011, le nombre moyen d'élèves par enseignants était de 39 dans l'enseignement primaire, contre 43 en 2000. Globalement, l'évolution du REE (moins d'élèves par enseignant que par le passé) montre que, dans les pays en développement partenaires, l'effectif des enseignants a augmenté sur la période d'analyse.

À la fin de l'année 2011, le nombre moyen d'élèves par enseignants était de 39 dans l'enseignement primaire, contre 43 en 2000.

Figure 2.10 **Rapport élèves/enseignant dans l'éducation primaire des pays en développement partenaires**



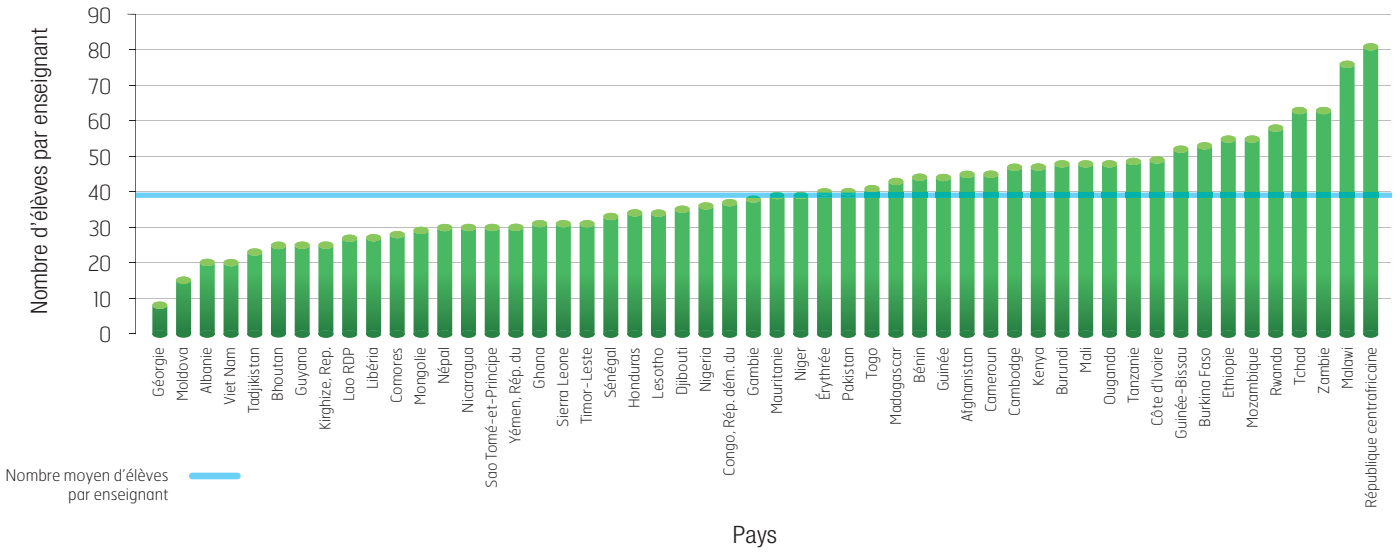
Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Remarque : Les estimations concernent 51 pays. Les données ne sont pas disponibles pour les pays suivants : Afghanistan, Haïti, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Somalie, Soudan du Sud, République du Yémen et Zimbabwe.

L'analyse des données montre qu'en 2011, le REE dans les pays en développement partenaires variait de 8 élèves par enseignant en Géorgie à 81 en République centrafricaine. La figure 2.11 donne le rapport élèves maître de chacun des 52 pays pour lesquels les données sont disponibles.

30 pays affichent un REE inférieur à 40. Dans la plupart de ces pays, le rapport est proche des 30 élèves par enseignant, sauf en République démocratique du Congo, en Érythrée, en Gambie, en Mauritanie, au Niger, au Nigeria et au Pakistan.

Figure 2.11 **Rapport élèves/enseignant dans l'éducation primaire des pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org

En moyenne, dans les pays en développement partenaires, la proportion des enseignants du cycle primaire ayant reçu une formation initiale ou continue atteignait 79 % en 2011 contre 73 % en 2005.



Crédit photo : **Arne Hoel/World Bank**

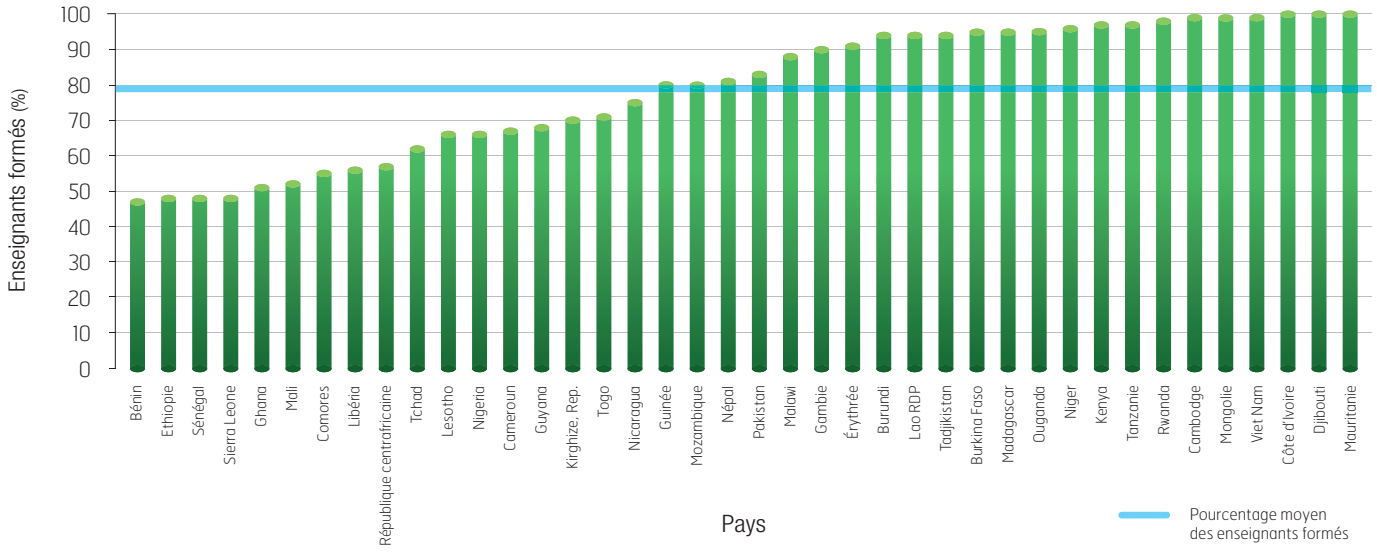
Au Bénin, en République centrafricaine, aux Comores, en Éthiopie, au Ghana, au Libéria, au Mali, au Sénégal et en Sierra Leone, moins de 60 % des enseignants de ce cycle ont suivi une formation.

Vingt-deux pays affichent un REE supérieur à 40. Dans la moitié de ces pays environ, le REE se situe entre 50 et 40. En République centrafricaine, au Malawi, au Tchad et en Zambie, le rapport est supérieur à 60 élèves par enseignant. Le REE est en moyenne, dans l'enseignement primaire, de 81 en République centrafricaine, de 63 au Tchad et en Zambie et de 76 au Malawi.

Formation des enseignants du primaire - Afin d'améliorer leur pratique de classe, les enseignements nouvellement recrutés ou déjà en poste ont besoin de suivre une formation initiale et continue. En moyenne, dans les pays en développement partenaires, la proportion des enseignants du cycle primaire ayant reçu une formation initiale ou continue atteignait 79 % en 2011 contre 73 % en

2005. En Côte d'Ivoire, à Djibouti et en Mauritanie, tous les enseignants du cycle primaire ont bénéficié d'une formation, initiale ou continue (figure 2.12). Au Bénin, en République centrafricaine, aux Comores, en Éthiopie, au Ghana, au Libéria, au Mali, au Sénégal et en Sierra Leone, moins de 60 % des enseignants de ce cycle ont suivi l'une ou l'autre de ces formations.

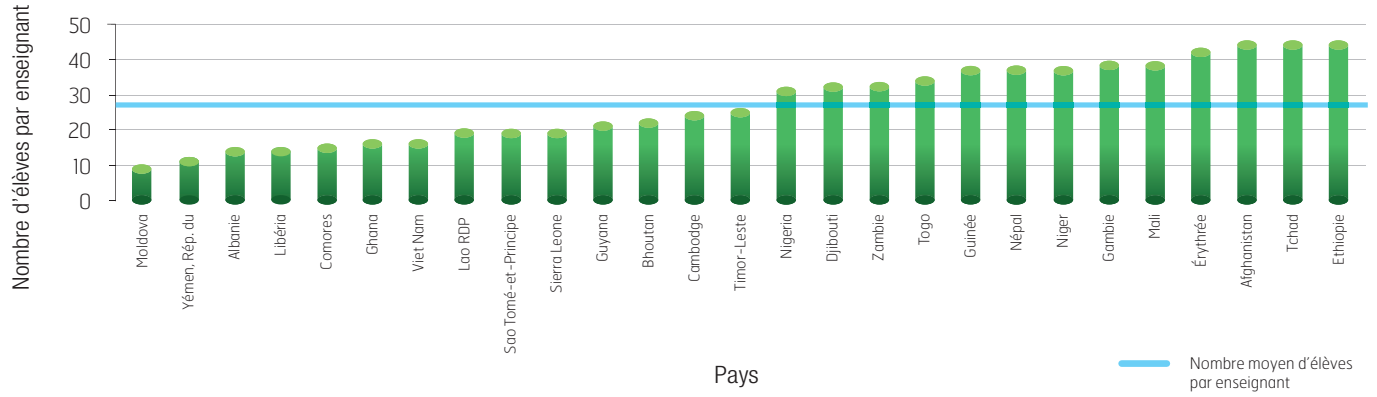
Figure 2.12 **Proportion des enseignants du cycle primaire ayant bénéficié d'une formation dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Rapport élèves/enseignant au premier cycle du secondaire - Le nombre moyen d'élèves par enseignant au premier cycle du secondaire était de 27 en 2011, contre 28 en 2000. Ce ratio est très variable d'un pays à l'autre. Il varie ainsi de 9 en Moldova à 44 en Éthiopie (figure 2.13). En Afghanistan, en Éthiopie et au Tchad, le REE était supérieur à 40.

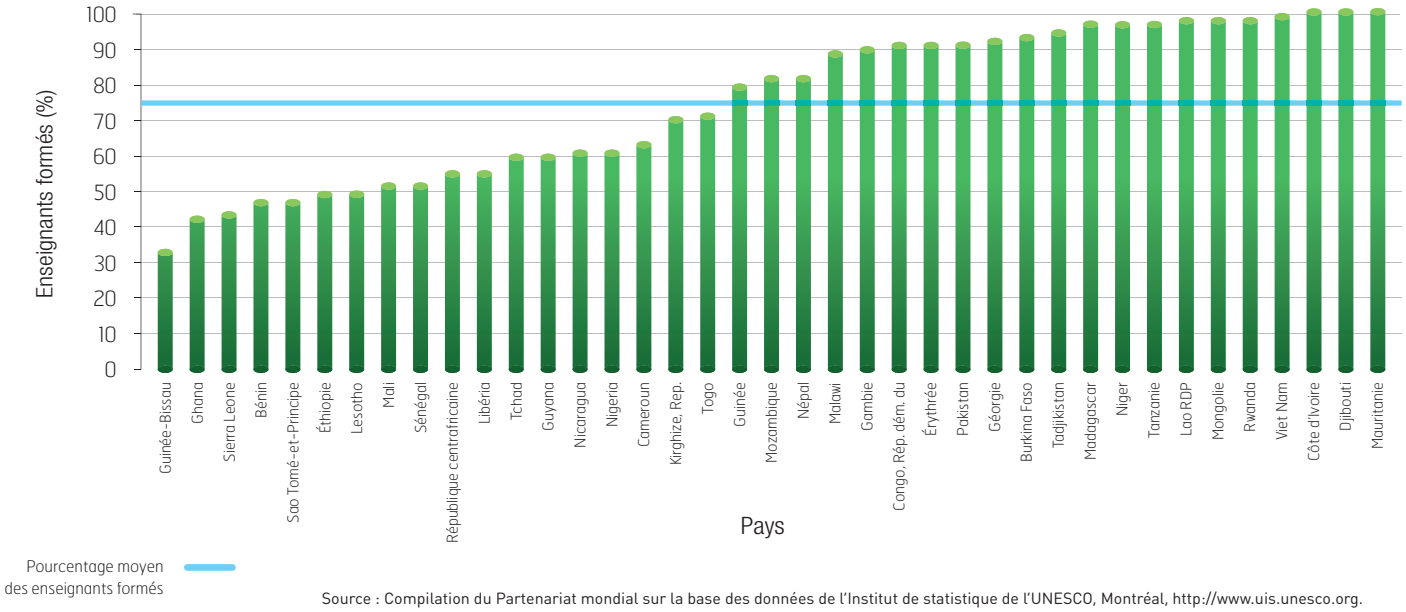
Figure 2.13 **Rapport élèves/enseignant au premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Formation des enseignants du premier cycle du secondaire - La proportion moyenne des enseignants du premier cycle du secondaire ayant reçu une formation initiale ou continue était de 75 % dans les 39 pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles (figure 2.14). Globalement, la proportion des enseignants ayant reçu une formation est sensiblement la même dans les cycles primaire (79 %) et secondaire (75 %). Les deux moyennes étant inférieures à 100%, il semble que dans la majorité des pays en développement partenaires, nombreux sont les enseignants qui ne bénéficient d'aucune formation (initiale ou continue).

Figure 2.14 **Proportion des enseignants ayant reçu une formation dans les pays en développement partenaires en 2011 ou l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

En Côte d'Ivoire, à Djibouti et en Mauritanie, 100 % des enseignants du secondaire ont bénéficié d'une formation en 2011. Au Bénin, en Éthiopie, au Ghana, en Guinée-Bissau, au Lesotho, à Sao Tomé-et-Principe et en Sierra Leone, moins de 50 % des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ont reçu une formation en 2011.

Il est important de souligner que les données présentées sur le niveau de formation des enseignants comportent certaines limites. D'une part, aucune différence n'est faite entre formation initiale et formation continue, ce qui ne permet pas de faire la distinction entre la proportion des enseignants ayant reçu une formation initiale de celle ayant reçu une formation continue. D'autre part, nous ne disposons pas d'information sur la durée ni sur la qualité des formations reçues par les enseignants de ces pays.

2.4.2. Acquis scolaires

A partir des données de section 2.2, nous avions conclu qu'aujourd'hui, plus d'enfants étaient scolarisés dans les pays en développement partenaires qu'en 2000. Entre 2000 et 2011, les taux d'achèvement ont globalement augmenté, tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire. Néanmoins, une plus forte scolarisation et de meilleurs taux d'achèvement n'impliquent pas automatiquement de meilleurs acquis scolaires. Au-delà des statistiques relatives à l'accès et à l'achèvement, il est important d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants dans les pays en développement partenaires et savoir si les enfants apprennent réellement quelque chose durant leur cursus. En d'autres termes les élèves acquièrent-ils les connaissances et les compétences qui leur permettront de s'insérer sur le marché du travail et de devenir de bons citoyens ? L'apprentissage pour tous est le second objectif du Plan stratégique du GPE [8]. Pour la période 2012 – 2015, le Partenariat mondial cherche à accompagner la plus forte augmentation possible du nombre d'enfants qui apprennent à lire et à compter et maîtrisent les bases de ces compétences à la fin de la troisième année de scolarité.

À l'heure actuelle, il n'existe pas de données comparables relatives aux compétences de lecture/écriture et de calcul au niveau de la troisième année dans les pays en développement partenaires. En revanche des informations sont disponibles pour la quatrième année. Selon les estimations du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2012* (UNESCO 2012a), environ 250 millions d'enfants dans le monde ne sont pas allés jusqu'à la quatrième année d'école ou n'ont pas acquis le niveau minimum d'instruction à la fin de la quatrième année [9]. Environ 100 millions d'entre eux vivent dans des pays en développement partenaires. Le tableau 2.14 donne des informations détaillées sur le niveau d'acquis des élèves de quatrième année dans les pays en développement partenaires. Les données montrent que moins de la moitié (44,6 %) de la population en âge d'aller à l'école a atteint la quatrième année et acquis le niveau minimum de compétences correspondant à ce niveau.

Environ 250 millions d'enfants dans le monde n'ont pas atteint la quatrième année de scolarité ou n'ont pas acquis le niveau minimum d'instruction correspondant à la fin de la quatrième année. Environ 100 millions d'entre eux vivent dans les pays en développement partenaires.

Tableau 2.14 **Niveau d'instruction en quatrième année dans les pays en développement partenaires**

Niveau d'instruction	Population	Nombre d'enfants ayant atteint la quatrième année et possédant les acquis scolaires correspondants	Nombre d'enfants ayant atteint la quatrième année mais ne possédant pas les acquis scolaires correspondants	Nombre d'enfants n'ayant pas atteint la quatrième année
Valeur absolue, en millions	178	80	43	57
Valeur relative, en %	100	44,6	23,8	31,6

Source : Les donnes sont fournies par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de l'UNESCO.

Remarque : Pour de plus amples informations sur la méthodologie utilisée pour calculer les données de ce tableau, voir UNESCO (2012b).

43 millions d'enfants (24 %) ont atteint la 4e année de scolarité sans avoir acquis le niveau minimum d'instruction correspondant.

S'il faut s'assurer que les enfants apprennent correctement, il est également important de s'assurer qu'ils retiennent ce qu'ils apprennent. C'est la raison pour laquelle la question de la rétention des connaissances doit faire partie de la problématique de l'apprentissage. La figure 2.15 décrit la probabilité d'acquisition des compétences en lecture des jeunes gens (de 15 à 24 ans) en fonction du nombre d'années de scolarité. Ces données sont tirées d'analyses effectuées sur la base d'enquêtes démographiques et de santé menées dans 22 pays en développement partenaires du continent africain (Seurat 2012) [10]. On constate que la probabilité de savoir lire pour un jeune augmente avec le nombre des années de scolarité. Il y a environ 1 % de chances qu'un jeune sans aucune éducation sache lire. Parmi les jeunes qui ont été scolarisés pendant six ans (durée du cycle primaire), 56 % seulement sont capables de lire. La probabilité qu'un jeune soit capable de lire ne s'approche des 100 % qu'après une scolarisation de 10 années. En outre, cette probabilité augmente plus rapidement entre trois et sept années de scolarisation.

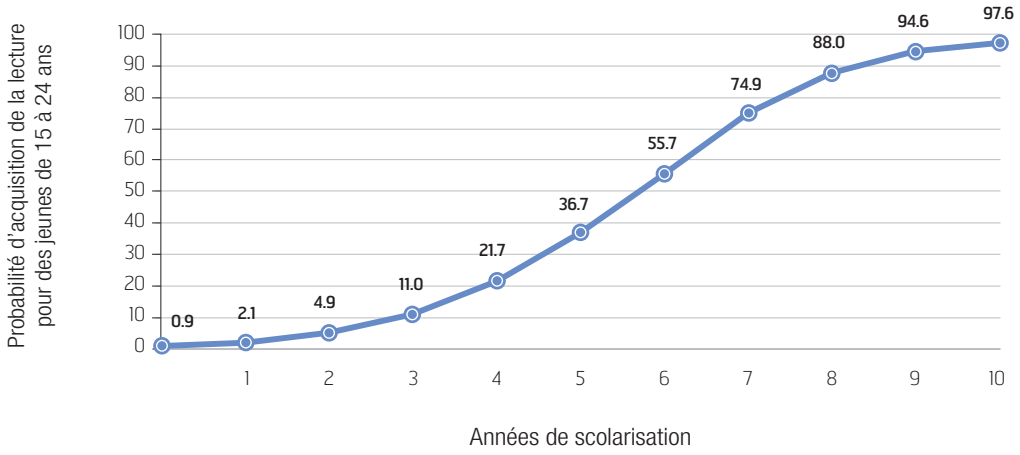
Dans 22 pays en développement partenaires du continent africain, 56 % seulement des jeunes ayant été scolarisés pendant six ans sont capables de lire.

8 Voir « Plan stratégique 2012–2015 », Partenariat pour l'éducation, Washington, http://www.globalpartnership.org/media/docs/publications/strategy-plan-2012-2015/GPE_Stategic_Plan_2012-2015_French.pdf.

9 Pour de plus amples informations et analyses sur les résultats et conditions d'apprentissage à l'échelle mondiale, se reporter au *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/2014* (UNESCO 2013a) (à paraître prochainement).

10 Ces données reflètent la situation dans le système éducatif au moment où ces jeunes étaient scolarisés. Dans le cadre des études démographiques et sanitaires, l'individu passe un test de lecture relativement simple.

Figure 2.15 **Probabilité d'acquisition de la lecture pour des jeunes de 15 à 24 ans dans 22 pays en développement partenaires du continent africain, en fonction des années de scolarité**

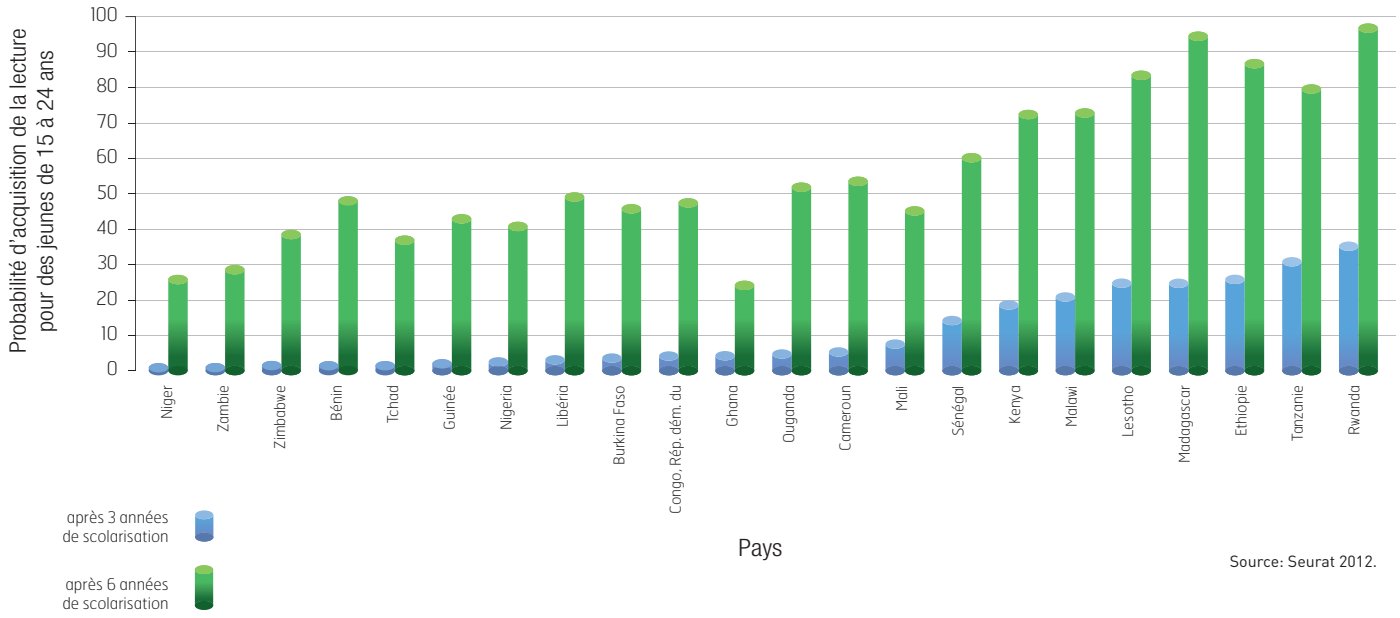


Source : Seurat 2012.

Remarque : Les pays pris en compte sont les suivants : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, République démocratique du Congo, Éthiopie, Ghana, Guinée, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Niger, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Sénégal, Tanzanie, Tchad, Zambie et Zimbabwe.

La figure 2.16 compare les données par pays de la probabilité de savoir lire d'un jeune entre 15 et 24 ans après une scolarisation de trois ans et de six ans. La figure montre une grande variation pour la capacité à lire. La probabilité qu'un jeune sache lire après avoir été scolarisé pendant trois ans varie de 1 % au Niger à 35 % au Rwanda. La probabilité pour qu'un jeune sache lire après avoir été scolarisé pendant six ans varie de 24 % au Ghana à 97 % au Rwanda. Les pays qui présentent une probabilité élevée après trois années de scolarisation sont généralement aussi ceux qui présentent les plus hautes probabilités d'acquisition de la lecture après six années de scolarisation. Il s'agit des pays suivants : Éthiopie, Kenya, Lesotho, Madagascar, Malawi, Rwanda et Tanzanie.

Figure 2.16 **Probabilité d'acquisition de la lecture des jeunes de 15 à 24 ans dans 22 pays en développement partenaires du continent africain, après trois et six ans de scolarisation**



Source: Seurat 2012.

2.4.3. Le défi du recueil des données

Afin de définir des politiques adéquates basées sur des évidences, il est nécessaire de mesurer les acquis scolaires tant au niveau national qu'au niveau mondial. Dans les écoles, la mesure des acquis scolaires peut également servir à améliorer la gestion des classes et permettre une étude comparative des progrès accomplis. Ces données permettent aux enseignants de mesurer dans la classe les progrès de leurs élèves et les aident à opérer les changements nécessaires pour améliorer leur pratique de classe. Alors que les bénéfices de la mesure des acquis sont évidents, on ne dispose pas, ou pas suffisamment, de données sur les résultats des élèves permettant de faire des comparaisons à l'échelle nationale et internationale. C'est la raison pour laquelle le présent rapport n'est pas en mesure de fournir des informations comparables sur les tendances générales de l'acquisition des connaissances dans les pays en développement partenaires [11].

L'encadré 2.2 présente les travaux entrepris par le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages.

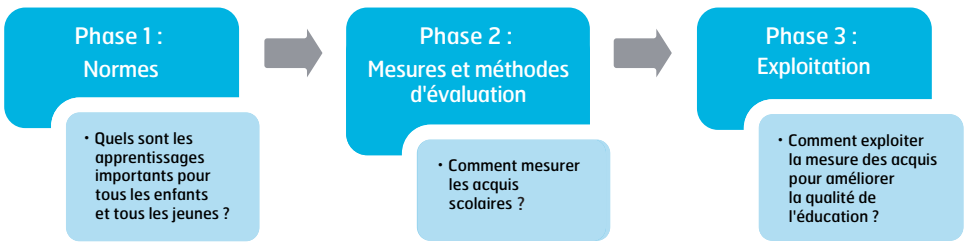
Alors que les bénéfices de la mesure des acquis sont évidents, on ne dispose pas, ou pas suffisamment, de données sur les résultats des élèves permettant de faire des comparaisons à l'échelle nationale et internationale.

Encadré 2.2 **Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages**

Le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages a été créé en 2012 afin que le programme de développement post-2015 prenne davantage en compte la nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation et les acquis scolaires. Le secrétariat du Comité reçoit le soutien du Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution et de l'ISU. Le Comité est composé de 30 organisations membres représentant des autorités nationales et régionales, des institutions partenaires de l'Éducation pour tous, des organes politiques régionaux, des organisations de la société civile et des bailleurs de fonds. Le Partenariat mondial en fait partie. Le Comité s'est engagé dans un projet en trois phases d'une durée de 18 mois afin de promouvoir le dialogue autour de questions essentielles liées à l'acquisition des connaissances.

Les trois phases du projet sont maintenant achevées (figure B2.2.1). Chacune d'elles incluait des réunions de groupes de travail techniques chargés d'élaborer des recommandations ainsi que des périodes de concertation à l'échelle mondiale sur les recommandations proposées réunissant un large éventail d'acteurs de l'éducation. Les groupes de travail étaient composés de 186 experts techniques, et plus de 1 700 personnes dans 118 pays ont participé aux concertations. Le Partenariat mondial a activement participé aux réunions du Comité, aux groupes de travail technique et aux concertations internationales.

Figure B2.2.1 **Les trois phases du projet du Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages**



Au cours de la phase 1 du projet, le groupe de travail technique sur les normes s'est réuni et a préparé des recommandations sur les compétences essentielles que les élèves doivent maîtriser pour réussir, à l'école et ailleurs. Sept domaines d'apprentissage ont été identifiés, depuis l'éducation de la petite enfance jusqu'à l'éducation post-primaire, ainsi que des sous-domaines. Ces sept domaines sont les suivants : *bien-être physique, dimension sociale et émotionnelle, culture et arts, alphabétisation et communication, processus cognitif et méthode d'apprentissage, calcul et mathématiques, science et technologie.*

11 Les données recueillies dans le cadre d'évaluations nationales et internationales sont analysées au chapitre 4 du *Rapport sur les résultats de l'éducation 2012* (GPE 2012e).

La phase 2 s'est appuyée sur le travail de la phase 1. Sur la base des sept domaines d'apprentissage et des sous-domaines correspondants, le groupe de travail a examiné les initiatives d'évaluation en cours dans chacun des domaines et identifié des secteurs dans lesquels il est possible de mesurer et de suivre les acquis au niveau mondial. Le Comité a convenu qu'un ensemble de compétences plus large devait être mesuré au niveau national, en fonction des priorités des pays en matière d'éducation. Voici les sept secteurs retenus :

a. Apprentissage pour tous : combinaison en un même indicateur des mesures d'achèvement et d'apprentissage (lecture acquise à la fin de l'école primaire).
b. Importance de l'âge et de l'éducation : mesure dans le temps de l'entrée à l'école, de la progression et du parcours scolaire, et suivi des indicateurs liés à la population pour repérer les enfants qui n'entrent pas à l'école ou la quittent prématurément.
c. Lecture : mesure des compétences de base en 3e année et de la maîtrise de la lecture en fin de cycle primaire.
d. Calcul : mesure des compétences de base en fin de cycle primaire et de la maîtrise du calcul dans le premier cycle du secondaire.
e. Préparation aux apprentissages : mesure des niveaux acceptables d'instruction précoce et de développement du jeune enfant sur un sous-ensemble de domaines au moment de l'entrée à l'école primaire.
f. Citoyens du monde : évaluation de la démonstration par les jeunes des valeurs et compétences nécessaires pour réussir dans leurs collectivités locales, dans leur pays et dans le monde.
g. Éventail des opportunités d'apprentissage : repérage de l'exposition à l'apprentissage dans les sept domaines.

La troisième et dernière phase du projet a été achevée en août 2013. Au cours de cette phase, le Comité a exploré les meilleurs moyens d'exploiter l'évaluation des apprentissages en étudiant les activités de mesure menées aux niveaux national et régional. Il a proposé une série de mesures techniques, institutionnelles et politiques pour mettre en œuvre ses recommandations (relatives aux sept domaines d'apprentissage et aux secteurs à mesurer à l'échelle mondiale). Cette démarche nécessitera de nouvelles formes de partenariat, notamment une collaboration entre parties prenantes au niveau mondial, pour favoriser l'interconnexion des divers efforts déployés. La mise en œuvre des recommandations du Comité peut se faire au niveau national comme au niveau régional mais elle variera nécessairement en fonction du contexte.

Le projet débouchera sur quatre rapports assortis des recommandations correspondantes. Les rapports des phases 1 et 2 ont déjà été rédigés (voir par exemple LMTF 2013a). La publication du rapport de la phase 3 est imminente. Un rapport de synthèse intitulé *Vers l'apprentissage universel : Recommandations du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage* (LMTF 2013b) a été publié en septembre 2013. Il contient les recommandations finales suivantes :

a. Changement de l'orientation et des investissements à l'échelle mondiale pour passer du simple accès universel à l'accès + l'apprentissage
b. Développement chez tous les enfants et tous les jeunes gens de compétences relevant des sept domaines d'apprentissage
c. Suivi des indicateurs d'apprentissage à l'échelle mondiale
d. Soutien apporté aux systèmes d'évaluation des pays et donc à l'amélioration des niveaux nationaux d'apprentissage
e. Mesure des apprentissages avec prise en compte impérative et explicite du critère d'égalité et attention particulière portée aux inégalités subsistant dans les pays
f. Considération des mesures des indicateurs suivis à l'échelle mondiale comme un bien public ; outils, documentation et données en libre accès
g. Action des parties prenantes pour garantir le droit d'apprendre à tous les enfants et les jeunes

Source : "Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages," Centre pour l'éducation universelle, Brookings Institution, Washington, DC, http://www.brookings.edu/about/centers/universal-education/learning-metrics-task-force.

2.5. Pays en développement partenaires : progrès enregistrés et défis à relever

Le présent chapitre étudie sur la période 2000 – 2011 les tendances générales du secteur de l'éducation dans les pays en développement partenaires et donne un aperçu des performances nationales pour différents indicateurs. En raison de l'absence de données comparables au niveau international, nous n'avons pas pu inclure tous les pays en développement partenaires du GPE dans l'analyse des indicateurs. 21 % de pays ne disposaient de données suffisantes pour calculer les indicateurs moyens sur la période 2000 à 2011 dans le primaire, dans le pré-primaire et le premier cycle du secondaire, cette proportion est de respectivement 28 % et 34 %. Aucune donnée n'est publiée par l'ISU pour Haïti, la Somalie, le Soudan du Sud et le Zimbabwe, qui sont essentiellement des pays fragiles ou touchés par un conflit [12].

La tendance générale montre que les pays en développement partenaires ont réalisé des progrès pour tous les indicateurs, en particulier au niveau des taux d'achèvement. Le TAP est passé de 58 % en 2000 à 75 % en 2011 tandis que le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est passé de 30 à 44 %. En outre, fin 2011, la parité entre les sexes était atteinte ou quasiment atteinte dans le pré-primaire et le primaire, l'entrée en primaire et l'achèvement du cycle primaire. La parité reste un défi pour l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire. Si de façon globale, les performances affichées par les pays sur la période sont positives, il faut préciser que la progression a ralenti ces dernières années pour la plupart des indicateurs. Des efforts supplémentaires restent nécessaires pour tous les indicateurs, en particulier en ce qui concerne l'achèvement du cycle primaire. Un enfant sur quatre, en effet, ne termine pas les études primaires.

Les résultats nationaux présentés dans ce chapitre montrent que beaucoup de pays ont besoin de soutien. En République centrafricaine, en Érythrée et au Tchad, près de 60 % des enfants ne terminent pas l'enseignement primaire. Le faible TAP (moins de 70 %) enregistré en République démocratique du Congo, en Éthiopie et au Pakistan est également préoccupant au regard du grand nombre d'enfants vivant dans ces pays. Le nombre des enfants non scolarisés est en augmentation en Gambie et en Moldova. En République centrafricaine et au Tchad, les filles restent fortement désavantagées dans l'accès à l'éducation et l'achèvement du cycle primaire. Au niveau du premier cycle du secondaire, parmi les pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles, 28 n'ont pas atteint la parité entre les sexes pour l'achèvement du cycle.

La tendance générale montre que les pays en développement partenaires ont réalisé des progrès pour tous les indicateurs, en particulier au niveau des taux d'achèvement dans les cycles primaire et secondaire.

La dernière partie du chapitre donne des informations sur les acquis scolaires et les conditions d'apprentissage dans les pays en développement partenaires. Certains pays ont encore un rapport élèves/enseignant élevé dans le primaire et le premier cycle du secondaire. La formation des enseignants est également un sujet de préoccupation : la proportion des enseignants du primaire (79 %) et du secondaire (75 %) qui bénéficient d'une formation initiale ou continue reste faible. Les données relatives aux acquis scolaires sont également préoccupantes dans la mesure où elles montrent que, dans les pays en développement partenaires, 100 millions d'enfants n'ont pas réussi à atteindre la 4e année de scolarité ou n'ont pas acquis le minimum de compétences correspondant à ce niveau.

Des efforts supplémentaires restent nécessaires sur tous les indicateurs, en particulier en ce qui concerne l'achèvement du cycle primaire ; en effet, un quart des enfants ne terminent pas leurs études primaires.



Crédit photo :
Jonathan Hyams/Save the Children

12 Le Soudan du Sud est devenu un État indépendant en 2011.



CHAPITRE 3

Le défi de l'éducation dans **les contextes fragiles et de conflit**

Crédit photo : **Jenny Humphreys/Save the Children**

3.1. Introduction

Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2012* de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), la moitié des 57 millions d'enfants d'âge primaire qui ne sont pas scolarisés dans le monde – soit 28,5 millions d'enfants – vivent dans un pays touché par un conflit (UNESCO 2012a). Ainsi, malgré les progrès réalisés ces dix dernières années, un nombre important d'enfants n'a toujours pas accès à l'école ou n'achève pas d'études primaires dans ces pays. Une grande partie de ces enfants vit dans des contextes extrêmement difficiles, ce qui nous rappelle que tout effort sérieux pour atteindre l'objectif d'éducation primaire universelle se doit de traiter la question des enfants non scolarisés dans les pays fragiles et touchés par un conflit (PFC). Il ne s'agit pas uniquement de faciliter l'entrée de ces enfants à l'école, il faut aussi s'assurer qu'ils y ont la possibilité d'apprendre.

Le Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial ou GPE) a été critiqué pour le soutien limité qu'il apportait aux pays fragiles. L'approche initiale du Partenariat mondial visait à fournir un soutien aux pays capables d'élaborer des plans sectoriels de l'éducation (PSE) complets plutôt qu'à des pays caractérisés par des capacités institutionnelles limitées, une faible gouvernance, une grande instabilité politique et, dans de nombreux cas, des violences persistantes. Le Partenariat mondial a néanmoins porté une attention croissante à ces contextes particuliers et, en 2011, le soutien aux pays fragiles est devenu l'un de ses objectifs stratégiques.

Ce chapitre expose l'évolution de l'approche de la question des contextes de fragilité et de conflit au sein du Partenariat mondial et commente les résultats obtenus dans le domaine de l'éducation par les PFC qui en sont membres.

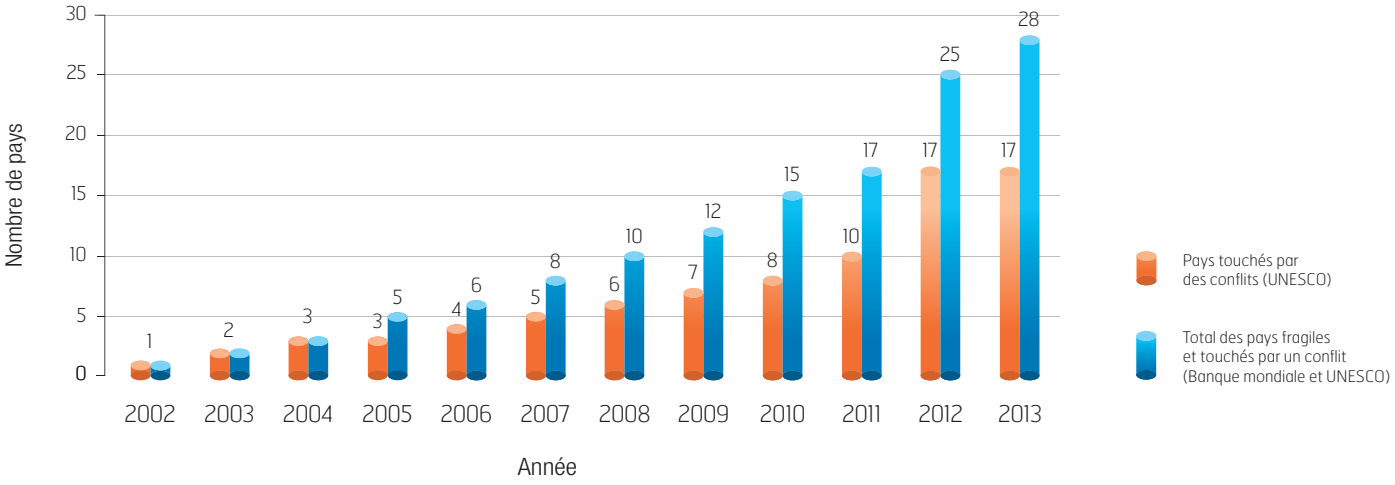
3.2. Le Partenariat mondial et les contextes fragiles et de conflit

3.2.1. Participation croissante des pays fragiles et touchés par un conflit au Partenariat mondial

Afin d'analyser de manière exhaustive les problèmes posés par les contextes de fragilité et de conflit dans les pays en développement partenaires, le présent chapitre se réfère aux pays qui figurent sur les listes de PFC publiées chaque année par la Banque mondiale et par le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* (UNESCO 2013a ; voir aussi UNESCO 2013b) [1]. Ces deux listes constituent une base de référence pour l'étude de l'évolution du nombre des PFC membres du Partenariat mondial. La figure 3.1 met en évidence une progression lente mais régulière du nombre de ces pays ayant adhéré au Partenariat mondial entre 2002 et 2011. L'année 2012 a connu l'augmentation la plus forte depuis la création du Partenariat, avec l'arrivée de huit PFC, parmi lesquels la République démocratique du Congo, la Somalie et le Soudan du Sud (encadré 3.1). Cette hausse importante fait suite à la décision prise par le Partenariat mondial en 2011 de faire des pays fragiles une priorité et reflète une implication accrue du Secrétariat dans le soutien aux pays, en particulier à ceux dont la situation est fragile.

[1] La liste harmonisée des situations fragiles de la Banque mondiale pour l'année 2013 ("Harmonized List of Fragile Situations FY13" World Bank, Washington, DC) est disponible à l'adresse http://siteresources.worldbank.org/EXTLICUS/Resources/511777-1269623894864/FCSHarmonizedListFY13.pdf.

Figure 3.1 Nombre de pays fragiles et touchés par un conflit membres du Partenariat mondial, 2002–2013



Sources : Secrétariat du GPE ; UNESCO 2013a, 2013b ; "Harmonized List of Fragile Situations FY13," World Bank, Washington, DC, http://siteresources.worldbank.org/EXTLICUS/Resources/511777-1269623894864/FCSHarmonizedListFY13.pdf.

Remarque : La liste des pays fragiles et touchés par un conflit figure en annexe E.

Encadré 3.1 Engagement du Partenariat mondial en Somalie

Depuis le début de la guerre civile en 1991, la Somalie a subi une période prolongée de conflits, de piraterie, ainsi que des famines cycliques. Plus de 75 % des écoles publiques ont été fermées ou détruites. En raison de la nature complexe et incertaine du contexte politique et social de la Somalie, les interventions dans le secteur de l'éducation ont été limitées et la mise en œuvre des programmes éducatifs a rencontré de grandes difficultés.

La Somalie connaît actuellement une période de transition politique qui génère un nouvel optimisme et des attentes importantes. Avec l'aide de différents acteurs et notamment du Partenariat mondial, le Puntland et le Somaliland ont élaboré des plans stratégiques de transition pour le secteur de l'éducation. En mai 2013, le Conseil d'administration du Partenariat mondial a approuvé un financement pour la mise en œuvre du programme du Puntland (2,1 millions $US) et du Somaliland (4,2 millions $US). En outre, le plan stratégique du secteur de l'éducation pour la zone du centre-sud de la Somalie a été réactualisé courant 2013. Pour cette zone, une proposition de financement accéléré (1,4 millions $US) a été approuvée par le Partenariat mondial pour permettre le démarrage de l'année scolaire dans les délais prévus, tandis que la proposition concernant le reste du financement a été soumise au Conseil d'administration et fera l'objet d'une décision en novembre 2013.

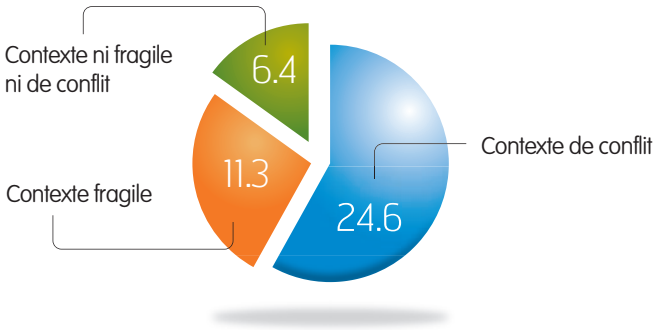
Il s'agit d'une avancée qui correspond à une feuille de route pour la Somalie vers la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement et des objectifs de l'Éducation pour tous. Elle témoigne des efforts déployés par le Partenariat mondial au bénéfice des PFC. Entre mai 2012 et juin 2013, le Secrétariat du GPE a effectué quatre missions afin de rencontrer les responsables somaliens et d'autres parties prenantes et soutenir ce processus. Parallèlement, des efforts ont été entrepris par le Partenariat mondial pour adapter ses procédures et réviser les mécanismes d'endossement et de financement, ceci afin d'apporter un soutien plus efficace à l'éducation dans des contextes difficiles.

En 2013, le Partenariat mondial compte 28 PFC, soit près de la moitié des 59 pays en développement partenaires.

En 2013, le Partenariat mondial compte 28 PFC, soit près de la moitié des 59 pays en développement partenaires. Sur ces 28 pays, 17 figurent sur la liste des pays touchés par des conflits du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de l'UNESCO (UNESCO 2012a, 2013a, 2013b).

En 2011, sur les 57 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et non scolarisés, 74 % (42,3 millions) vivaient dans les pays en développement partenaire et 85 % (35,9 millions) des enfants non scolarisés des pays en développement partenaires vivaient dans un PFC (figure 3.2). Ces chiffres montrent clairement que les PFC sont maintenant au cœur des actions du Partenariat mondial et constituent l'un des grands défis qu'il devra relever.

Figure 3.2 **Répartition des enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires, en fonction du contexte national (en millions)**



Source : Données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org.

En 2011, 85 % (36 millions) des enfants non scolarisés des pays en développement partenaires vivaient dans un PFC.

Par ailleurs, en 2011, 68 % (24,6 millions) des enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires vivaient dans des pays touchés par un conflit [2]. Par conséquent, plus de 86 % des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés vivant dans un contexte de conflit (28,5 millions dans le monde) sont dans des pays en développement partenaires du Partenariat mondial (UNESCO 2013b). Voilà qui donne une idée claire des défis auquel le Partenariat mondial se trouve confronté.

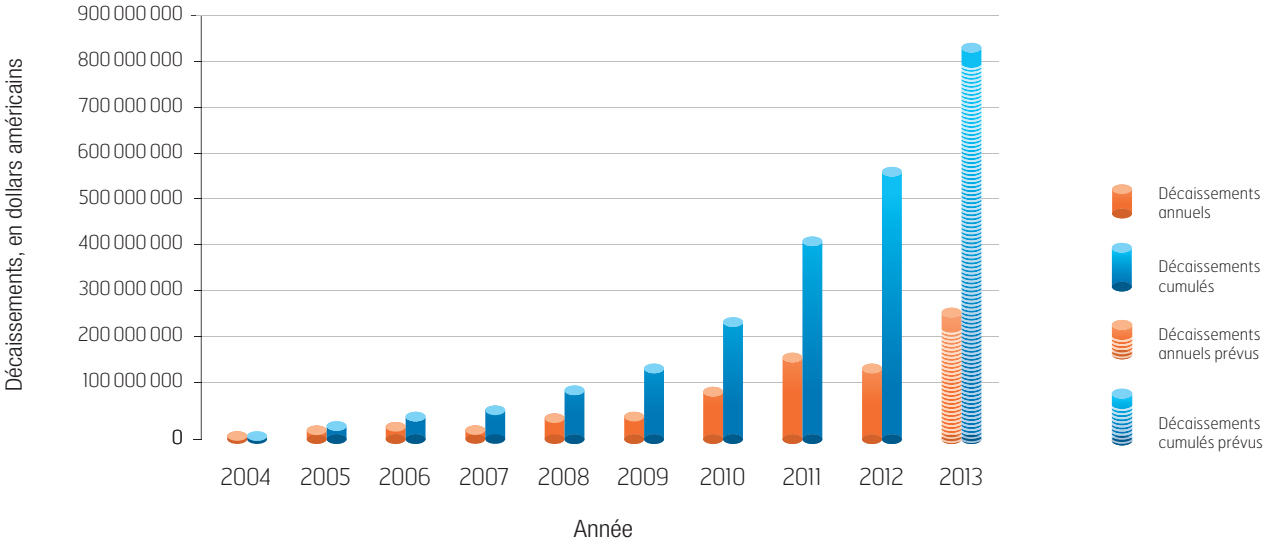
3.2.2. Soutien financier du Partenariat mondial au bénéfice des pays fragiles et touchés par un conflit

L'engagement accru du Partenariat mondial dans les PFC se reflète également dans le soutien financier apporté à ces pays par le Partenariat. La figure 3.3 montre que, depuis 2004, les décaissements du Partenariat mondial en faveur des PFC ont augmenté progressivement, au fur et à mesure de leur adhésion au Partenariat [3]. D'ici la fin de l'année 2013, les décaissements cumulés au bénéfice des PFC devraient dépasser les 800 millions de dollars. Sur la base des prévisions actuelles, fin 2013, les décaissements en faveur des PFC devraient représenter plus de 40 % de l'ensemble des décaissements cumulés du Partenariat mondial. En outre, depuis 2010, les décaissements en faveur de ces pays représentent plus de 40 % des décaissements annuels. En 2012, les décaissements en faveur des PFC représentaient près de 43 % des décaissements annuels, et cette proportion devrait dépasser 50 % en 2013.

2 Données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, calcul du nombre des enfants non scolarisés selon la méthode de l'UNESCO (2013a).

3 L'augmentation importante observée en 2011 est due à un financement qui a représenté à lui seul 46 % de l'ensemble des décaissements de l'année.

Figure 3.3 **Décaissements du Partenariat mondial au bénéfice des pays fragiles et touchés par un conflit, 2004–2013**



Source : Secrétariat du GPE.

S'agissant des modalités de financement, le Partenariat mondial encourage la coordination et l'harmonisation entre les bailleurs de fonds, ainsi que le recours aux systèmes nationaux pour appuyer la mise en œuvre des politiques sectorielles de l'éducation. Le Partenariat encourage donc les mécanismes d'appui budgétaire sectoriel et de fonds communs qui correspondent à l'objectif de soutien à la mise en œuvre d'une politique sur l'ensemble du secteur éducatif. Il convient, naturellement, d'adapter ces principes généraux aux particularités des différents contextes, et la décision est prise par les partenaires au niveau national.

L'efficacité de l'appui budgétaire dépend du bon fonctionnement des systèmes nationaux, ce qui peut poser problème dans les contextes fragiles où il est nécessaire de renforcer les systèmes existants, quand il ne s'agit pas de les mettre en place. Ce n'est donc pas toujours une solution adaptée dans ce type de contexte. Dans un contexte fragile, la mesure dans laquelle le système national peut être utilisé est un facteur essentiel pour déterminer la modalité à utiliser pour le soutien et assurer ainsi l'efficacité du financement. Sauf dans les situations extrêmes (urgence, conflit, etc.) dans lesquelles le recours au système national pour la mise en œuvre n'est pas possible ou serait contre-productif, voire néfaste [4], court-circuiter totalement le système national n'est pas une solution durable.

Le recours aux systèmes nationaux doit être optimisé en fonction des capacités, dans une perspective de renforcement de ces dernières. Il faut donc que le soutien apporté via le système national soit ajusté en fonction des capacités de celui-ci, et le processus doit être guidé par des objectifs de résultats clairement définis, suivis par le biais de mécanismes adéquats [5]. Cependant, dans les cas où une intervention est urgente, il n'est pas possible d'attendre qu'un système national solide soit en place pour fournir des services éducatifs aux enfants. Si le système en place ne dispose pas des capacités nécessaires, d'autres acteurs peuvent se charger de la mise en œuvre de certaines interventions, mais cela doit se faire de manière coordonnée et dans le cadre d'un plan pour l'éducation.

Les mécanismes de fonds communs offrent, quant à eux, la souplesse nécessaire pour ajuster les flux de financement à différents canaux et assurer la coordination entre les interventions. De plus, les fonds communs, correctement gérés, présentent d'autres avantages qui expliquent que ce mécanisme soit privilégié dans les contextes fragiles par la plupart des acteurs du

4 Par exemple, dans un pays touché par un conflit dans lequel le recours au système national risquerait de libérer des fonds au bénéfice du conflit ou d'en favoriser une autre utilisation abusive, il convient d'appliquer le principe qui consiste à éviter de nuire, c'est-à-dire d'adopter la formule qui n'aura aucune conséquence nocive.

5 Pour plus de détails, notamment sur la préparation de plans d'action et sur les mécanismes de suivi-évaluation, se reporter à GPE et IIPE (2012).

développement (Scanteam 2010). Malgré ce consensus et la préférence du Partenariat mondial pour les modalités permettant le meilleur alignement, l'essentiel du soutien financier fourni par le Partenariat aux PFC prend la forme de projets. Parmi les financements du Partenariat mondial destinés aux PFC, 85 % sont des projets et couvrent 74 % des financements du Partenariat dans ces pays. Les 15 % restant proviennent de fonds communs. À titre de comparaison, précisons que dans les autres pays en développement partenaires, 79 % des financements sont des projets, ce qui montre que la question de la modalité ne se pose pas seulement dans les PFC (voir le chapitre 5). Les pourcentages ci-dessus montrent que le projet est actuellement la modalité de financement par défaut adopté dans les PFC ; cet aspect mérite très certainement d'être amélioré. Il faut en effet que le Partenariat mondial fasse preuve de souplesse pour réussir à apporter le meilleur soutien possible en fonction du contexte local ; dans cette optique, il apparaît que la modalité des fonds communs devrait être envisagée plus souvent dans les PFC. Les travaux de recherche mettent en évidence l'efficacité potentielle des mécanismes de fonds communs dans les contextes de fragilité. Par conséquent, en encourageant ses partenaires sur le terrain à adopter cette approche, le Partenariat mondial pourrait contribuer à un changement des pratiques dans le secteur éducatif et induire une amélioration des résultats au bénéfice des enfants et des jeunes dans ces contextes.

Encadré 3.2 **Résumé des caractéristiques d'un bon mécanisme de fonds commun**

Les recherches ont montré que, bien menée, le fonds commun

… favorise l'appropriation par les pays

- en impliquant les acteurs clés du gouvernement national (par ex. participation des ministres au comité de gestion)
- en développant les capacités du gouvernement national via une unité de mise en œuvre des projets intégrée au ministère compétent
- en étant transparent pour le gouvernement national

… favorise l'alignement

- en s'alignant sur les documents de la stratégie nationale
- en limitant les affectations et les préférences
- en s'alignant (de manière explicite ou implicite) sur les systèmes gouvernementaux

… favorise l'harmonisation

- en s'appuyant sur des mécanismes qui mettent les bailleurs de fonds en confiance et les incitent à contribuer, notamment
  - une supervision fiduciaire adéquate
  - un personnel chevronné et expérimenté
  - la transparence vis-à-vis des bailleurs de fonds

… débouche sur des résultats

- en permettant un décaissement de fonds rapide et souple, selon des procédures adaptées aux pays fragiles

… favorise la responsabilité mutuelle

- en garantissant de bons mécanismes de suivi et des revues indépendantes
- en garantissant que la responsabilité des bailleurs de fonds et des bénéficiaires quant à l'obtention des résultats de développement

Source : Coppin 2012.

Remarque : La qualité d'un mécanisme de fonds commun s'évalue en fonction des principes de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement ; cf. « Efficacité de l'aide », Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/declarationdeparissurlefficacitedelaide.htm

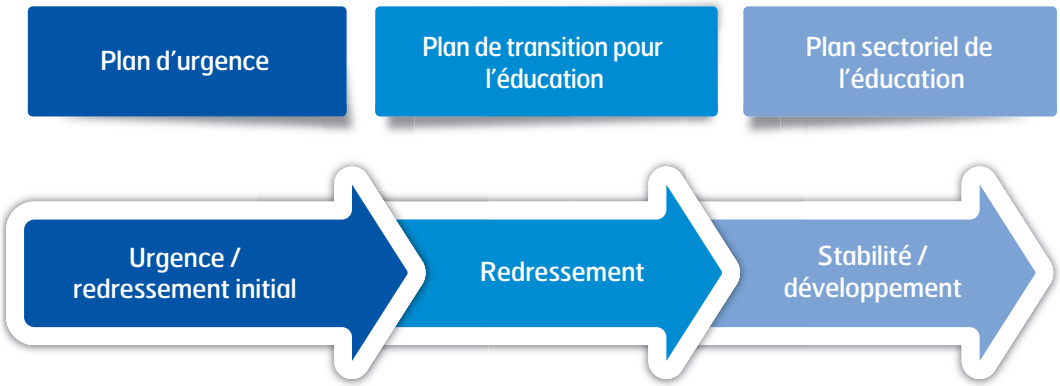
3.2.3. Engagement dans les contextes de fragilité : une approche progressive

Le Partenariat mondial, qui comprend déjà 28 PFC, un nombre qui pourrait s'accroître dans les prochaines années, ainsi que 31 pays en développement considérés comme non fragiles, intervient dans des conditions extrêmement diverses, allant de la stabilité aux situations d'urgence. Les contextes de fragilité et de conflit présentent des défis particuliers.

Chacune des situations nationales est unique et complexe ; des facteurs divers peuvent intervenir simultanément (conflit, instabilité politique, faiblesse des capacités institutionnelles, catastrophe naturelle, etc.). Du point de vue du Partenariat mondial, il y a néanmoins un objectif commun à tous ces contextes : la préparation d'une politique éducative robuste reposant sur le partenariat et la collaboration. La voie menant à un tel objectif peut varier considérablement selon les cas. C'est la raison pour laquelle, le Partenariat mondial adopte un cadre global et une approche progressive pour apporter un soutien adapté à chacun des pays partenaires en fonction de sa situation.

La figure 3.4 synthétise l'approche du Partenariat mondial, qui est fondée sur trois grandes catégories de situation : urgence et redressement initial, redressement, développement ou conditions plus stables. Chacune de ces catégories englobe des situations très diverses, ce qui implique l'adoption par le Partenariat mondial d'une approche spécifique à chaque pays. En outre, nous savons aussi que les choses ne sont jamais simples et qu'il arrive, malheureusement, que des pays évoluent dans le mauvais sens, passant soudainement de la stabilité à une situation d'urgence.

Figure 3.4 **L'approche progressive mise en œuvre par le Partenariat mondial**



Des capacités à gérer les situations d'urgence dans les pays en développement partenaires renforcées. L'approche du Partenariat mondial comprend une dimension à la fois nouvelle et essentielle de prise en compte des situations d'urgence et des autres crises. Le Partenariat mondial a déjà eu à faire face à des crises et des situations d'urgence majeures telles que le tremblement de terre à Haïti en 2010, les conflits au Mali en 2012 et en République centrafricaine en 2013. En raison de l'augmentation du nombre des PFC, il est probable que le Partenariat mondial se trouvera plus fréquemment confronté à ce type de situations à l'avenir. Il est donc essentiel qu'il dispose des capacités nécessaires pour limiter les répercussions de telles crises sur le secteur éducatif, alors même que sa mission et ses modes d'intervention n'ont pas été conçus pour des interventions humanitaires ou d'urgence.

Dans ce domaine, le Partenariat mondial peut s'appuyer sur l'expertise d'organisations partenaires telles que Save the Children et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance qui codirigent le cluster éducation [6]. Un cadre directeur relatif au soutien accéléré dans les situations d'urgence et de reconstruction a ainsi été élaboré pour régir les appuis dans de telles situations [7]. L'approche élaborée par le Partenariat mondial en concertation avec des partenaires clés (Réseau international pour l'éducation en situations d'urgence, cluster éducation, etc.) vise à la fois à établir un lien entre les interventions d'urgence et les actions de développement à long terme et à mobiliser des financements supplémentaires pour l'éducation lors de

Le Partenariat mondial a élaboré un cadre directeur relatif au soutien accéléré dans les situations d'urgence et de reconstruction qui régit le soutien financier apporté aux pays fragiles et touchés par un conflit.

6 Le cluster éducation est un mécanisme clé qui aide les États à déterminer les besoins de l'éducation en situation d'urgence et à satisfaire ces besoins de manière conjointe et coordonnée.

7 Pour de plus amples informations sur les directives relatives au soutien accéléré dans les situations d'urgence et de redressement initial, cf. GPE (2012f).

situations d'urgence. Les interventions du Partenariat mondial en situation d'urgence et de redressement ou reconstruction sont guidées par l'évaluation des besoins effectuée par le cluster éducation et reçoivent l'accord préalable des groupes locaux des partenaires de l'éducation. En encourageant la collaboration entre spécialistes des situations d'urgence et spécialistes du développement, l'appui du Partenariat mondial vise à renforcer la coordination entre les interventions d'urgence et les actions de développement à long terme.

Le Partenariat mondial encourage la préparation de plans de transition pour l'éducation lorsque le contexte l'exige (se reporter à la section suivante). Le financement fourni est alors aligné sur l'objectif de coordination entre les différentes interventions. Le Partenariat mondial peut fournir une aide d'un montant maximum de 20 % du financement total disponible (allocation indicative) au bénéfice d'un pays éligible dans un délai de sept à huit semaines pour une période de mise en œuvre d'une année. Ce financement peut être utilisé pour des interventions d'urgence et de redressement. Par ailleurs, le pays peut présenter une requête de financement à hauteur des 80 % restants par la voie normale. Il reste que la faiblesse de l'aide humanitaire allouée à l'éducation est un problème sérieux. En 2012, l'éducation ne représentait que 1,4 % de l'aide humanitaire (UNESCO 2013a), une proportion en baisse (2,2 % en 2009) et bien inférieure aux besoins des pays concernés. En joignant son appui à d'autres financements d'urgence consacrés au secteur éducatif, le Partenariat mondial cherche à jouer un rôle de catalyseur pour la mobilisation de financements supplémentaires au bénéfice de l'éducation dans les situations d'urgence.

En 2012, l'éducation ne représentait que 1,4 % de l'aide humanitaire.

Approche progressive de la préparation de la politique sectorielle de l'éducation - Il a été reproché au Partenariat sa capacité limitée à soutenir efficacement les PFC (Winthrop et Matsui 2013). De fait, ces derniers ont rencontré de sérieuses difficultés lors de la préparation des plans sectoriels de l'éducation (PSE), notamment en raison des situations d'urgence, de l'insuffisance des moyens techniques et des capacités institutionnelles et de l'absence de données. Certains de ces pays, tels la République centrafricaine ou la Guinée-Bissau, ont mis plusieurs années à rédiger ces plans, qui sont maintenant considérés comme les normes de référence du secteur éducatif.

Depuis 2010, le Partenariat mondial applique une approche plus souple des plans de l'éducation en situation de fragilité. Les pays qui disposent d'un plan de transition pour l'éducation peuvent demander à adhérer au Partenariat. Ces plans de transition ne doivent pas nécessairement proposer une vision à long terme de l'ensemble du secteur éducatif. Il n'est donc pas nécessaire pour les préparer de disposer de données qui sont rarement disponibles ; les plans doivent, en revanche, traiter des principaux problèmes auxquels le système éducatif national est confronté à court terme (trois ans) et préparer l'élaboration d'un PSE futur plus complet [8]. Cette évolution a été guidée par la nécessité d'adopter une approche progressive pour les contextes fragiles. Le Secrétariat et les partenaires du GPE travaillent actuellement à la rédaction d'un guide pour la préparation de plans de transition pour l'éducation [9]. Il est malheureusement arrivé que les plans de transition soient considérés comme des plans de moindre qualité, ce qui est à l'opposé de l'intention de cette démarche. Il est en effet clair que dans la plupart des PFC, la préparation d'un PSE complet n'est pas la meilleure approche. L'expérience montre que le PSE standard ne permet pas de régler les problèmes majeurs qui se posent dans les situations de fragilité (Winthrop et Matsui 2013). En outre le processus de préparation d'un PSE prend davantage de temps, ce qui est problématique lorsqu'un pays fait face à une situation d'urgence. Enfin, l'approche standard mène à la production de documents théoriques qui ne sont que difficilement mis en œuvre dans des conditions de fragilité. L'approche retenue par le Partenariat mondial pour les situations de fragilité et de conflit est donc tout à la fois réaliste et pertinente. De fait, le Partenariat est la seule entité encourageant la préparation systématique d'un PSE dans les contextes fragiles, contribuant ainsi significativement à jeter des ponts entre situations d'urgence, redressement et développement.

Une approche souple - La question de la modalité à adopter pour travailler dans des contextes de fragilité et de conflit est une question difficile qui se pose à tout partenaire désireux de venir en aide à l'éducation dans les PFC. Il n'existe pas de modèle idéal adapté à toutes les situations. Compte tenu de la diversité et de la complexité des situations de fragilité, le contexte est toujours le facteur déterminant à prendre en considération dès le départ. Il est donc nécessaire d'adopter une approche individualisée, ce qui implique une certaine souplesse. Si le Partenariat mondial n'échappe

8 L'analyse du contexte ou l'analyse du conflit et de la vulnérabilité est essentielle dans cette optique.

9 En particulier, le Réseau international pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) et l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation participent activement à cette entreprise.

pas à cette règle, il dispose néanmoins d'un grand avantage : celui de pouvoir s'appuyer sur l'expertise et l'expérience de ses partenaires. Quel que soit le contexte, le Partenariat est en mesure d'étudier un éventail d'options en concertation avec ses partenaires au niveau local. Il ne se fonde pas sur une conception figée de la fragilité mais adopte une approche pragmatique fondée sur le dialogue à l'échelon du pays. Ainsi, le Cadre opérationnel pour un appui efficace aux PFC, approuvé en mai 2013 par le Conseil d'administration du Partenariat mondial, prévoit dans une première étape le choix, en concertation avec les partenaires locaux, de modalités opérationnelles adaptées à la situation [10]. La discussion avec les partenaires locaux, dont des représentants du gouvernement dans la mesure du possible, a lieu lorsque le pays rencontre l'un des problèmes suivants :

- coup d'état ou autre changement non constitutionnel de gouvernement ;
- violences à grande échelle ou conflit armé dans le pays, y compris au niveau infranational dans les États fédéraux ou au-delà des frontières ;
- situations suscitant, au sein de la communauté internationale, de sérieuses préoccupations en termes de violations des droits de l'homme ;
- situations d'urgence à grande échelle telles que définies par le Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies ;
- situations dans lesquelles la corruption, le non-respect des conventions internationales, etc. mènent à une suspension de l'aide par les bailleurs de fonds ;
- situations dans lesquelles la faiblesse des moyens administratifs requiert une approche progressive du soutien des actions du secteur éducatif au fur et à mesure du renforcement des capacités gouvernementales.

Ainsi, le Partenariat mondial prend le contexte local comme point de départ d'un dialogue mené au niveau national, ce qui lui permet d'élaborer une approche pragmatique et souple en concertation avec ses partenaires. Ce type d'approche permet au Partenariat mondial de tirer parti de l'expertise et de l'expérience de ses partenaires locaux, mais aussi d'envisager diverses options pour apporter son soutien. Le nouveau cadre opérationnel prévoit une étude du degré d'utilisation des systèmes nationaux et offre une plus grande souplesse aux partenaires locaux du Partenariat quant aux modalités de mise en œuvre. Toutefois, le Cadre opérationnel ne se prononce pas sur la conduite à suivre lorsque le mécanisme de fonds commun semble le plus adapté à un contexte. Le recours prédominant au projet pourrait ainsi se perpétuer, y compris dans les cas où le mécanisme du fonds commun est préférable. Au sein du Partenariat mondial, la question des modalités opérationnelles n'est d'ailleurs pas spécifique aux PFC (voir le chapitre 5) mais pourrait avoir un plus grand impact dans de tels contextes et doit donc être traitée.



Crédit photo : **Eman Mohammed/Save the Children**

10 Pour des détails sur le Cadre opérationnel pour un appui efficace aux PFC, cf. GPE (2013b).

3.3. Progression des indicateurs clés de l'éducation

Cette section étudie la variation des principaux indicateurs de l'éducation dans les PFC au cours des dix dernières années et établit une comparaison avec les indicateurs correspondants des autres pays en développement partenaires.

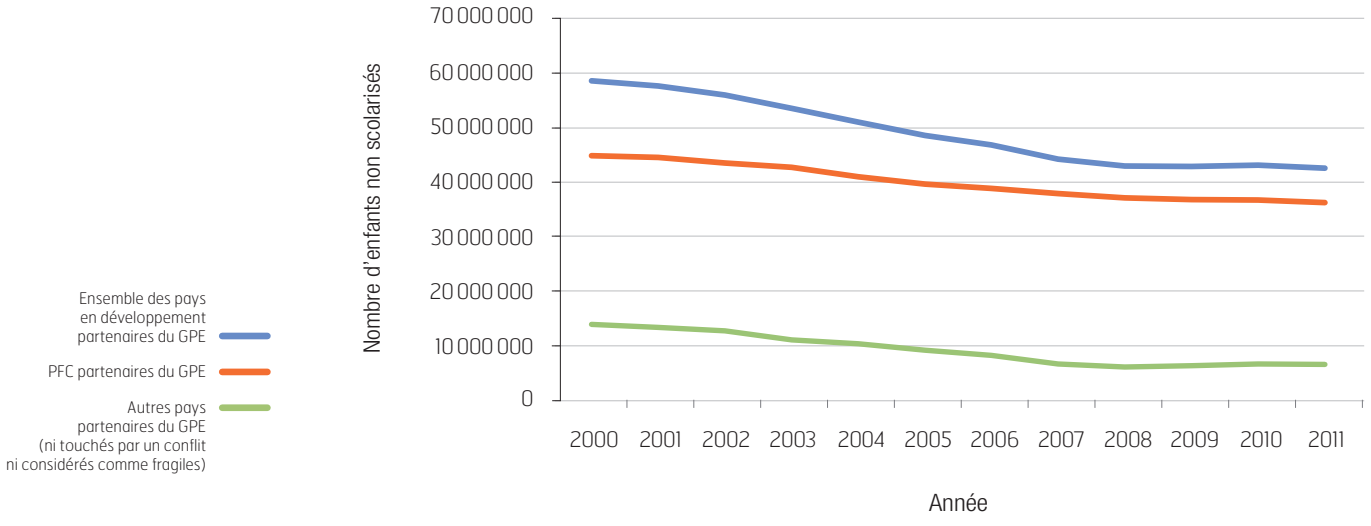
3.3.1. Enseignement primaire

Onze pays fragiles et touchés par un conflit partenaires du GPE ne disposent pas de données de base sur l'éducation.

Afin de réaliser des comparaisons correctes dans le temps, les estimations du taux brut d'admission (TBA) et du taux de scolarisation en primaire ainsi que celles du taux d'achèvement de l'enseignement primaire (TAP) ont été calculées sur les résultats de 46 pays (dont 17 pays fragiles et touchés par un conflit) pour lesquels des séries de données sont disponibles entre 2000 et 2011. L'Afghanistan, la Guinée-Bissau, Haïti, le Libéria, le Pakistan, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan du Sud, le Soudan, le Timor-Leste et le Zimbabwe n'ont pas été pris en compte en raison de l'indisponibilité des données pour ces pays.

La figure 3.5 illustre les progrès réalisés quant au nombre des enfants en âge de fréquenter une école primaire qui ne sont pas scolarisés. Cette figure montre que la tendance observée dans les PFC est la même que dans les autres pays en développement partenaires : le nombre des enfants non scolarisés a baissé au cours des dix dernières années. Alors qu'en 2000 près de 44,2 millions d'enfants en âge de fréquenter le cycle primaire n'étaient pas scolarisés dans les PFC, ce nombre est descendu au-dessous des 36 millions en 2011, soit une baisse de plus de 8 millions.

Figure 3.5 **Proportion des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés, 2000-2011**



Source : Calculs du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.asp.

Entre 2000 et 2011, la baisse du nombre des enfants non scolarisés a été trois fois plus rapide chez les partenaires du GPE non classés comme pays fragiles que dans les PFC.

Néanmoins, la baisse du nombre des enfants non scolarisés a été bien plus forte dans les autres pays en développement partenaires, qui ont enregistré un taux d'accroissement annuel du nombre des enfants non scolarisés de -6,8 % entre 2000 et 2011, soit une baisse trois fois plus rapide que celle observée dans les PFC (-1,9 %) [11]. Ainsi, dans les pays membres du Partenariat mondial qui ne sont ni classés comme fragiles ni touchés par un conflit, le nombre total d'enfants non scolarisés a chuté

[11] À titre de comparaison, le taux annuel de variation des enfants non scolarisés dans le monde a baissé de 5,1 % d'après les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

de 13,1 à 6,3 millions : dans ces pays, le nombre des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le cycle primaire a donc été divisé par deux. Toutefois, comme la plupart des enfants non scolarisés des pays en développement partenaires vivent dans un PFC, la baisse du taux d'accroissement annuel moyen du nombre des enfants non scolarisés dans l'ensemble des pays en développement partenaires n'est que de 2,9 %. À l'échelle mondiale, le nombre des enfants non scolarisés est tombé de 102 millions en 2000 à 57 millions en 2011, soit une baisse de 44 %, contre une baisse de 27 % seulement dans les pays en développement partenaires. La lenteur relative des progrès réalisés dans les pays en développement partenaires s'explique par la grande proportion des enfants non scolarisés vivant dans des PFC (85 %) parmi les pays en développement partenaires (voir ci-dessus). Force est donc de constater que l'objectif de scolarisation primaire universelle n'a pas encore été atteint dans les pays en développement partenaires et que, en la matière, ce sont les PFC qui constituent le défi le plus ardu.

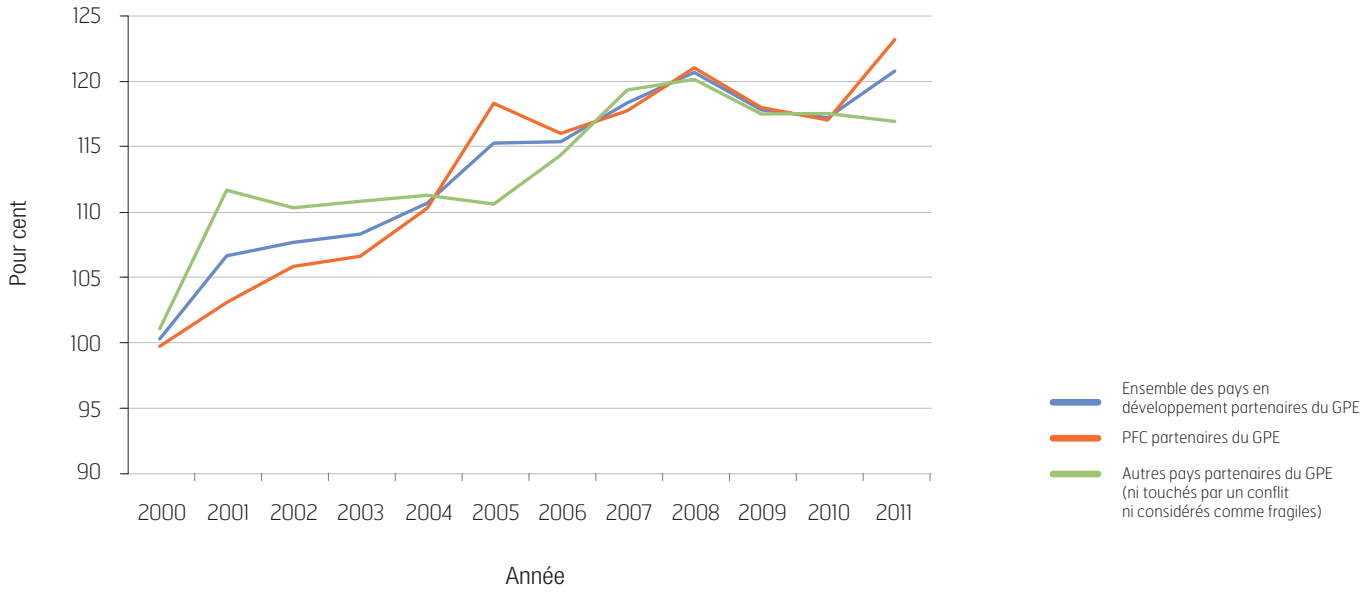
L'indicateur relatif à la non-scolarisation donne des informations sur les enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire qui ne sont pas scolarisés mais ne dit pas si ces enfants réussiront un jour à achever des études primaires ou, de fait, s'ils réussiront un jour à être scolarisés. Il est donc important de considérer d'autres indicateurs comme le TBA au primaire et le TAP, afin d'avoir une vision plus large de l'accès à l'éducation primaire et de l'achèvement de ce cycle.

Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire - Le TBA dans le cycle primaire donne une image utile, mais partielle, de l'accès à l'éducation primaire. En 2000, cet indicateur a atteint 100 % dans tous les pays en développement partenaires et, en 2011, il se situait à 117 % dans les PFC et à 121 % dans les autres pays en développement partenaires (figure 3.6). Un taux supérieur à 100 % signale que certains des enfants qui entrent à l'école primaire sont soit plus vieux soit plus jeunes que l'âge « normal » [12]. Les taux enregistrés montrent que l'accès à l'éducation primaire ne pose, en général, pas de problème majeur dans les pays en développement partenaires, ce qui reflète le haut niveau de la demande d'éducation primaire dans les PFC mais n'empêche pas que des problèmes d'accès subsistent dans certaines régions ou certains pays. En 2011, le TBA était inférieur à 90 % dans six pays : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Guyana et Mali. Il y a donc encore d'importants problèmes d'accès à l'éducation primaire dans ces pays. La situation est particulièrement préoccupante en Érythrée où le TBA (53 %) indique qu'au moins la moitié des enfants de ce pays n'iront peut-être jamais à l'école.

L'objectif de scolarisation primaire universelle n'a pas encore été atteint dans les pays en développement partenaires, et ce sont les pays fragiles et touchés par un conflit qui constituent le défi le plus ardu.

En 2011, six pays avaient encore d'importants problèmes d'accès à l'éducation primaire : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Érythrée, le Guyana et le Mali.

Figure 3.6 **Evolution du taux brut d'admission dans l'enseignement primaire, 2000-2011**



Source: Calculs du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

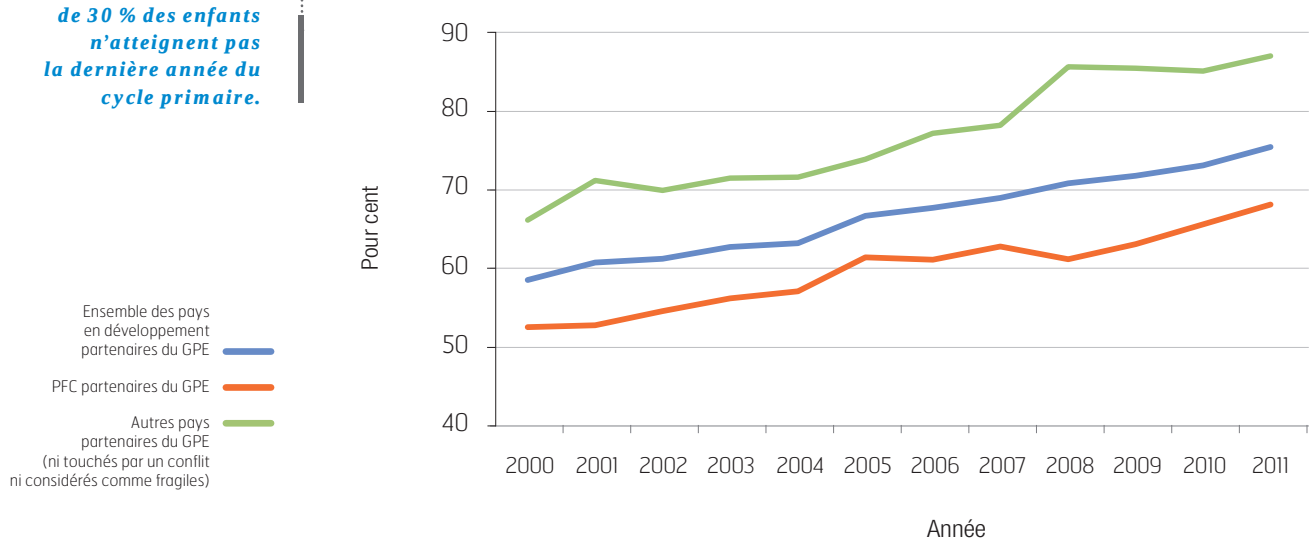
12 Les problèmes liés aux données démographiques influent aussi sur les taux.

Dans les PFC partenaires du GPE, le taux d'achèvement du cycle primaire est passé de 52 % en 2000 à 68 % en 2011.

Taux d'achèvement de l'enseignement primaire - Le TAP fournit une estimation de la proportion des enfants qui atteignent la dernière année du primaire. Dans les PFC partenaires, l'indicateur est passé de 52 % en 2000 à 68 % en 2011 (+ 16 points), ce qui marque un important progrès (figure 3.7). Une progression plus forte a néanmoins été enregistrée dans les autres pays en développement partenaires, dans lesquels le TAP est passé de 66 à 87 % (+ 21 points) sur la même période. Il n'est pas surprenant que les PFC n'aient pas progressé au même rythme que les autres pays en développement partenaires, et les progrès n'en sont pas moins impressionnants. Malheureusement, dans les PFC, plus de 30 % des enfants n'atteignent pas la dernière année du cycle primaire.

Dans les PFC partenaires, plus de 30 % des enfants n'atteignent pas la dernière année du cycle primaire.

Figure 3.7 **Evolution du taux d'achèvement de l'enseignement primaire, 2000-2011**



Source : Calculs du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

En 2011, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire de la République centrafricaine, l'Érythrée, le Niger et le Tchad était inférieur à 50 % ; des efforts supplémentaires s'imposent d'urgence dans ces pays.

En 2011, le TAP de quatre PFC partenaires (République centrafricaine, Érythrée, Niger et Tchad) était inférieur à 50 % ; des efforts supplémentaires s'imposent d'urgence dans ces pays. La situation est particulièrement préoccupante en République centrafricaine qui subit une crise profonde. Bien que légèrement supérieur, le TAP n'est pas non plus très élevé en Côte d'Ivoire, en Éthiopie, au Mali et en Ouganda (de 50 à 59 %). Cinq autres pays ont un TAP compris entre 60 et 70 % : le Burundi, la République démocratique du Congo, le Libéria, l'Ouganda, le Pakistan et la République du Yémen (précisons que le Burundi, la République démocratique du Congo, l'Érythrée, le Pakistan et le Tchad ont rejoint le Partenariat mondial en 2012 ou 2013). Dans ces 13 pays, l'achèvement du cycle primaire est un véritable défi, et les progrès devront être suivis de près dans les années à venir (voir le chapitre 2). Une attention particulière devra être également portée à certains autres pays qui ont du mal à assurer un cursus primaire complet et pour lesquels il n'existe pas de données comparables au plan international (Afghanistan, Comores, Haïti, Népal, Somalie, Soudan du Sud et Zimbabwe). Dans les prochaines années, le recueil de données pertinentes et comparables sur ces pays aura une importance critique.

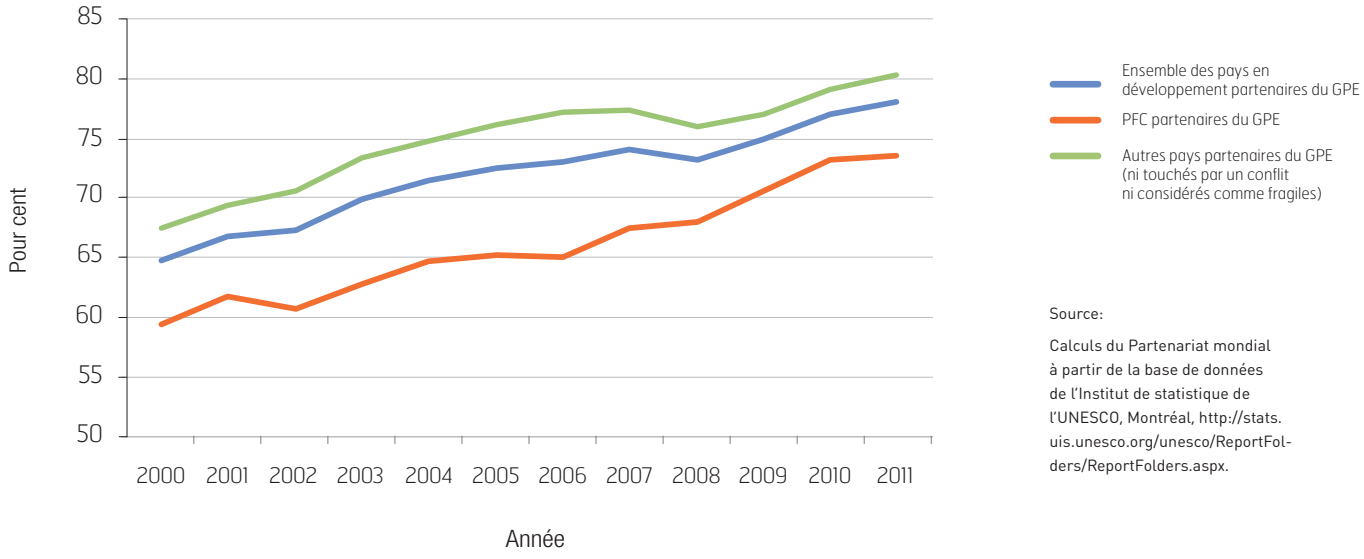
3.3.2. Premier cycle de l'enseignement secondaire



Crédit photo :
Susan Warner/Save the Children

Le taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire - Dans les PFC partenaires, le taux de transition vers le premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 59 à 73 % entre 2000 et 2011 (figure 3.8). En 2011, 73 % des enfants qui étaient en dernière année de l'école primaire sont donc entrés au premier cycle du secondaire. Le taux de transition vers le secondaire a même progressé un peu plus vite dans les PFC que dans les autres pays en développement partenaires. L'écart entre les taux de ces deux groupes s'est resserré d'un point de pourcentage. L'augmentation du taux de transition vers le secondaire menace le financement de l'éducation primaire et représente un véritable défi en matière d'allocation des ressources pour les PFC dans lesquels la scolarisation primaire universelle est encore loin d'être atteinte (voir le chapitre 4).

Figure 3.8 **Evolution du taux de transition du cycle primaire vers le premier cycle du secondaire, 2000-2011**



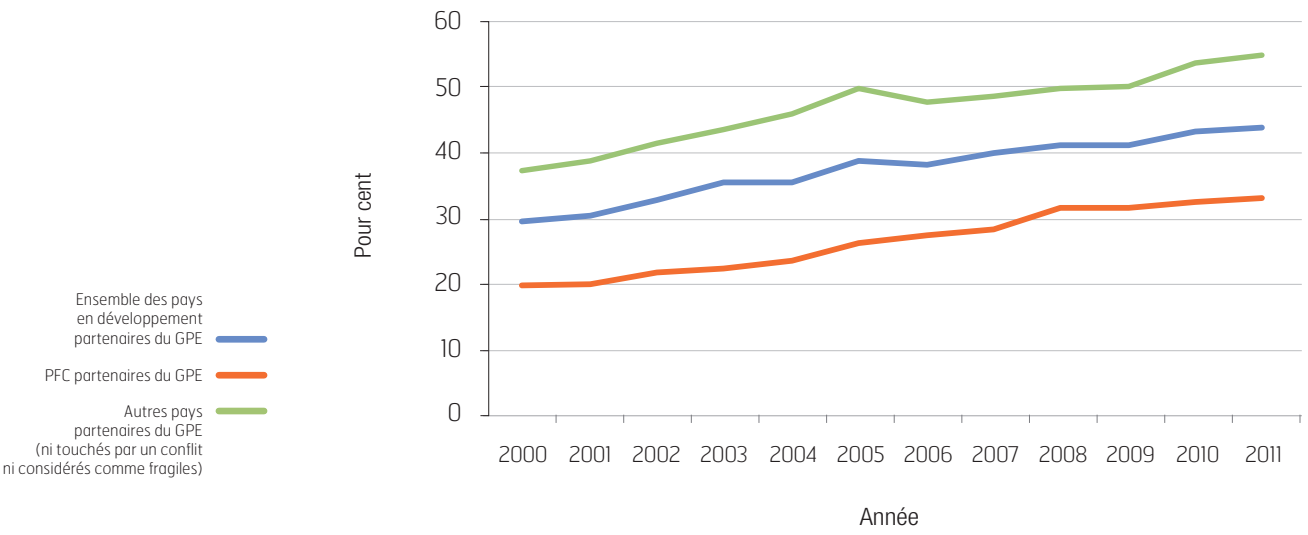
Source:

Calculs du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

La scolarisation dans les PFC partenaires du GPE progresse plus rapidement dans l'enseignement secondaire que dans le primaire.

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire - Suivant la même tendance que le passage du cycle primaire à l'enseignement secondaire, le taux d'achèvement du premier cycle de ce dernier a augmenté substantiellement dans les PFC, passant de 20 % en 2000 à 33 % en 2011 (figure 3.9). L'augmentation annuelle du taux d'achèvement a même été légèrement plus élevée dans les PFC que dans les autres pays en développement partenaires (4,7 % pour les premiers contre 3,6 % pour les seconds). Cette augmentation représente presque le double de celle du TAP sur la même période, ce qui montre, là encore, que dans les PFC la scolarisation progresse plus rapidement dans l'enseignement secondaire que dans le primaire. Toutefois, seulement un tiers des enfants vivant dans des PFC atteint la dernière année du premier cycle du secondaire contre 55 % dans les autres pays en développement partenaires. En dépit de progrès impressionnants, le niveau d'achèvement du premier cycle du secondaire reste faible, et l'écart par rapport aux autres pays demeure important.

Figure 3.9 **Evolution du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, 2000-2011**



Source : Calculs du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

3.4. Financement domestique et extérieur de l'éducation dans les pays fragiles et touchés par un conflit

Cette section présente un aperçu du contexte économique des 28 PFC. Elle comprend également une analyse des ressources financières domestiques et extérieures allouées à l'éducation. Les tendances sont étudiées sur la période 2000-2011 [13].

Malheureusement les PFC partenaires du GPE sont nombreux à ne pas fournir de données sur leurs dépenses domestiques en matière d'éducation ; en conséquence, l'analyse de cette partie ne porte que sur un petit échantillon de pays.

13 Pour les comparaisons historiques de données, les années de référence sont 1999, 2000 ou 2001.

3.4.1. Financement domestique alloué à l'éducation dans les pays fragiles et touchés par un conflit

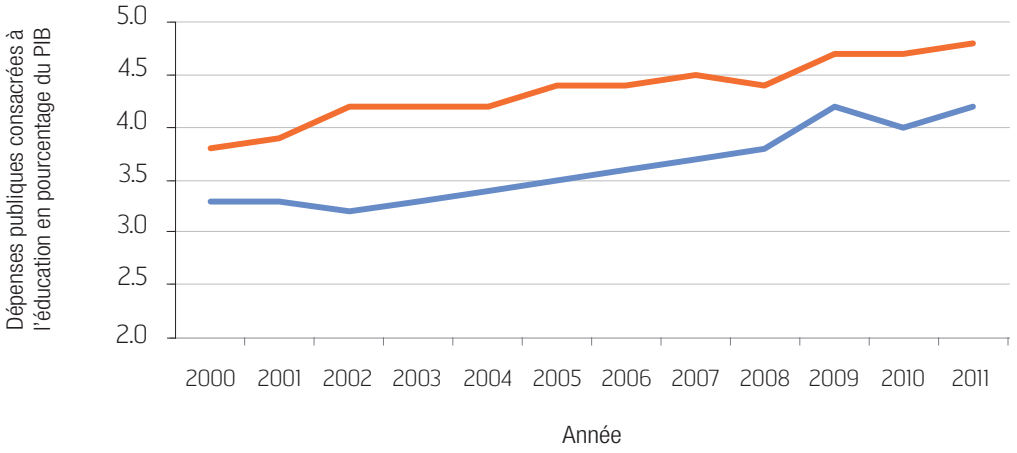
Entre 2000 et 2012, le produit intérieur brut (PIB) moyen par habitant a augmenté de 1,3 % par an dans les PFC partenaires[14]. Certains pays, comme l'Éthiopie, le Libéria et le Tchad, comptent parmi les pays en développement partenaires ayant enregistré la croissance la plus rapide au cours des dix dernières années. Néanmoins, tous les PFC partenaires, à l'exception du Nigeria, sont classés comme des pays à faible revenu. En outre, huit de ces pays partenaires ont enregistré une baisse substantielle du PIB par habitant sur les dix dernières années : la République centrafricaine, les Comores, la Côte d'Ivoire, l'Érythrée, Haïti, Madagascar, le Niger et le Zimbabwe . Le Zimbabwe est un cas extrême. En effet, à partir de 2000, le PIB par habitant y a chuté de plus de 3 % par an, affichant la baisse la plus forte enregistrée dans les pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles.

Dépenses publiques consacrées à l'éducation - La figure 3.10 illustre la variation des dépenses publiques consacrées à l'éducation dans 11 PFC partenaires ayant fourni des données sur cet indicateur pour la période 2000-2011[15]. Elle indique également la moyenne pour les pays en développement partenaires. Les données étant indisponibles pour 17 des 28 pays considérés, il convient de faire preuve de prudence dans l'interprétation de ces résultats qui ne reflètent pas nécessairement la situation de tous les pays. En 2011, les 11 pays concernés ont consacré, en moyenne, 4,2 % de leur PIB à l'éducation, contre 3,3 % en 2000. À titre de comparaison, la moyenne pour l'ensemble des pays en développement partenaires était de 4,8 % en 2011 et de 3,8 % en 2000. Malgré les progrès réalisés, les PFC continuent à allouer à l'éducation moins de ressources que les autres pays en développement partenaires.

Entre 2000 et 2012, le produit intérieur brut moyen par habitant a augmenté de 1,3 % par an dans les PFC partenaires.

Huit pays partenaires ont enregistré une baisse substantielle du PIB par habitant sur les dix dernières années.

Figure 3.10 **Total des dépenses publiques allouées à l'éducation, 2000-2011**



Source:

Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Le tableau 3.1 donne la liste des 17 PFC n'ayant pas fourni de données sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation [16].

Tableau 3.1 **PFC partenaires du GPE n'ayant pas fourni de données sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation en proportion du PIB et de l'ensemble des dépenses de l'État**

Afghanistan	Comores	Rép. dém. du Congo	Érythrée	Guinée-Bissau
Haïti	Libéria	Nigeria	Ouganda	Pakistan
Sierra Leone	Somalie	Soudan du Sud	Soudan	Timor-Leste
Rép. du Yémen	Zimbabwe			

Source :

Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

14 Hors Afghanistan, Somalie et Soudan du Sud, ces pays n'ayant pas fourni de données pour ce calcul.

15 Burundi, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Madagascar, Malawi, Mali, Népal, Niger, Tchad et Togo.

16 Pour des détails sur le nombre des pays pris en compte pour le calcul de la moyenne des pays en développement partenaires, se référer au chapitre 4, tableau 4.1 et au texte correspondant.

Dans les 11 PFC partenaires considérés, la part des dépenses de l'État allouée à l'éducation a augmenté, passant de 16,2 % en 2000 à 18,8 % en 2011.

Globalement, dans les 11 PFC partenaires considérés, la part des dépenses de l'État allouée à l'éducation a augmenté, passant de 16,2 % en 2000 à 18,8 % en 2011. À titre de comparaison, la moyenne des pays en développement partenaires était de 15,8 % en 2000 et de 18,2 % en 2011. Entre 2002 et 2008, la part du budget public allouée à l'éducation par les PFC était inférieure à la part moyenne allouée par les pays en développement partenaires ; l'écart s'est néanmoins réduit à partir de 2005, et en 2011 ce sont les PFC qui ont consacré une plus grande part de leur budget public à l'éducation. Toutefois, malgré des efforts importants, compte tenu de PIB inférieurs et d'une capacité fiscale plus limitée, les PFC continuent, en moyenne, à mobiliser moins de ressources.

Sur les 11 PFC partenaires inclus dans l'analyse, six ont alloué plus de 20 % de leurs ressources publiques à l'éducation en 2011 (se reporter au chapitre 4, section 4.2 pour des détails sur ce point). Il s'agit du Burundi, de la Côte d'Ivoire, de l'Éthiopie, de Madagascar, du Népal et du Niger. En revanche, la République centrafricaine et le Tchad n'ont alloué que 12 % de leur budget à l'éducation cette même année. Ces deux pays ont investi respectivement à peine 2,4 % et 1,2 % de leur PIB dans l'éducation et continuent à réduire cette proportion (notons que d'autres PFC dont le profil est similaire n'ont pas fourni les données correspondantes). L'encadré 3.3 met en lumière le travail entrepris par la République démocratique du Congo pour stimuler son engagement dans le secteur de l'éducation.

Six PFC partenaires ont alloué plus de 20 % de leurs ressources publiques à l'éducation en 2011 : Burundi, Côte d'Ivoire, l'Éthiopie, Madagascar, Népal et Niger.

Encadré 3.3 Un plus grand effort de financement de l'éducation en République démocratique du Congo

Depuis son indépendance en 1960, la République démocratique du Congo a traversé une série de conflits qui ont freiné son développement et, en particulier, empêché la mobilisation des financements publics en faveur du secteur éducatif. Cette situation a entraîné une hausse substantielle des frais de scolarité afin, notamment, d'assurer les salaires des enseignants. Cette charge imposée aux familles, ajoutée à la déficience des infrastructures et aux facteurs culturels et socioéconomiques, explique qu'en 2012, 3,5 millions d'enfants en âge de fréquenter le cycle primaire n'étaient pas scolarisés.

Pour s'attaquer à ces problèmes, le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel a préparé un plan intérimaire de l'éducation (2012-2014) qui met l'accent sur l'objectif de scolarisation primaire universelle et pose le cadre d'interventions futures dans l'enseignement primaire, secondaire et professionnel en améliorant l'alignement des programmes du gouvernement et des bailleurs de fonds.

Les efforts déployés pour supprimer les principaux frais de scolarité dans le cycle primaire (compléments de salaires pour les enseignants, dépenses de fonctionnement des écoles, frais administratifs et frais d'examen) constituent l'une des mesures les plus emblématiques. Pour y parvenir, le gouvernement a fait de l'éducation une priorité, même si la sécurité continue d'occuper une part majeure du budget en raison de la situation du pays. Après les années 1980, au cours desquelles le budget de l'État était quasi absent des ressources domestiques consacrées à l'éducation primaire, secondaire et professionnelle, une forte hausse du financement public de l'éducation a été constatée ces dernières années (9,5 % du budget en 2011). En 2012, le gouvernement s'est engagé auprès du Partenariat mondial à atteindre la barre des 15 % en 2015.

De plus, s'appuyant sur son plan intérimaire de l'éducation, le gouvernement a préparé une requête de financement auprès du Partenariat mondial pour sa mise en œuvre. En novembre 2012, un financement de 100 millions de dollars a été approuvé par le Partenariat mondial pour la mise en œuvre du programme élaboré dans le cadre d'un processus participatif.

L'essentiel du budget public consacré à l'éducation dans les PFC est alloué à l'enseignement primaire. Toutefois, selon une tendance similaire à celle observée dans l'ensemble des pays en développement partenaires, le montant des ressources alloué à l'éducation primaire a progressivement diminué après avoir atteint un pic en 2005. En 2005, les PFC partenaires ont alloué en moyenne 54,4 % des ressources publiques de l'éducation à l'enseignement primaire, contre 50,3 % en 2011.

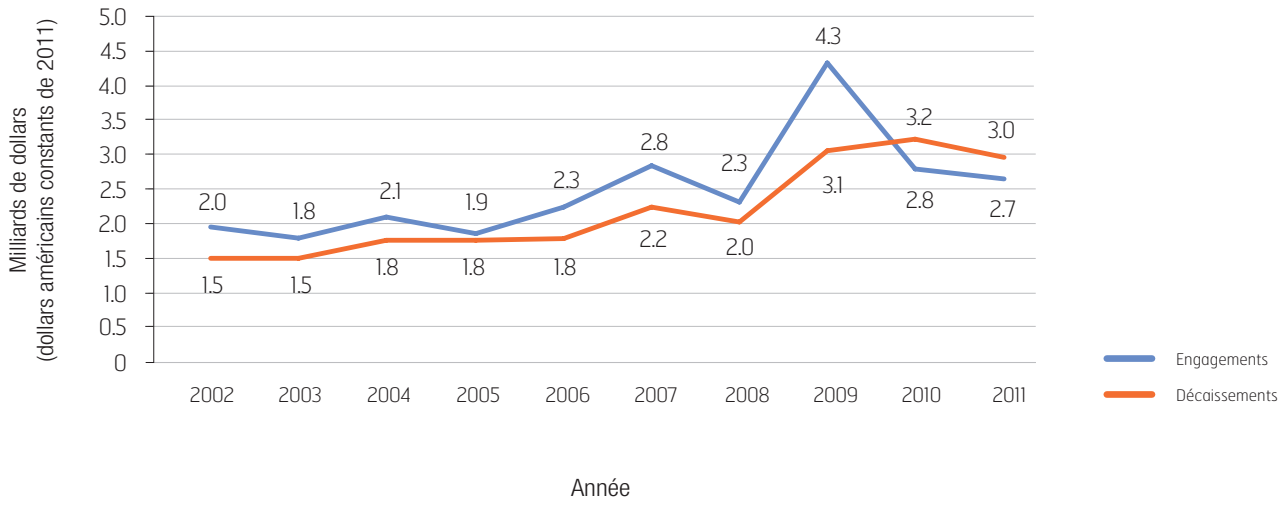
La proportion reste supérieure à 50 %, ce qui montre que la priorité demeure l'enseignement primaire, mais cette tendance est préoccupante dans des pays qui, en règle générale, sont encore loin d'avoir atteint l'objectif de scolarisation primaire universelle. La réduction a été particulièrement forte au Malawi, au Mali et au Niger, pays dans lesquels les ressources publiques allouées au cycle primaire ont chuté de plus de 10 points sur la période 2000-2011.

La proportion des ressources allouées à l'enseignement primaire dans les PFC partenaires a progressivement diminué depuis 2005. Cette tendance est préoccupante dans des pays qui en règle générale sont encore loin d'avoir atteint l'objectif de scolarisation primaire universelle.

3.4.2. Aide publique au développement allouée à l'éducation dans les pays fragiles et touchés par un conflit

La figure 3.11 montre que dans les PFC, les sommes allouées à l'éducation dans le cadre de l'aide publique au développement (APD) ont augmenté sur la période 2002-2011, culminant à 3,2 milliards de dollars en 2010. Toutefois, selon une tendance similaire à celle de l'aide en général (voir la section 4.2), l'APD consacrée à l'éducation est redescendue à 3 milliards de dollars en 2011, soit une baisse de 6,3 %. Une analyse plus détaillée laisse apparaître des baisses nettement plus importantes dans certains pays. En Guinée-Bissau, au Malawi, en Ouganda et au Soudan, par exemple, la baisse des décaissements a dépassé les 50 %.

Figure 3.11 **Aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les PFC partenaires, 2002-2011**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir des données du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

Sur les dix dernières années, les engagements de l'APD pour l'éducation ont connu une évolution plus instable que les décaissements, et la baisse du montant des ressources a été plus marquée ces dernières années, après un pic à 4,3 milliards de dollars en 2009. En 2011, les engagements en faveur de l'éducation dans les PFC partenaires sont tombés à 2,7 milliards de dollars, soit une réduction de 1,7 milliard de dollars (38,6 %) en deux ans.

La part de l'aide totale consacrée à l'éducation dans les PFC partenaires a été instable, même si elle accuse une diminution sur les dix dernières années.

En 2011, les engagements en faveur de l'éducation dans les PFC partenaires sont tombés à 2,7 milliards de dollars, soit une réduction de 1,7 milliard de dollars (38,6 %) en deux ans.

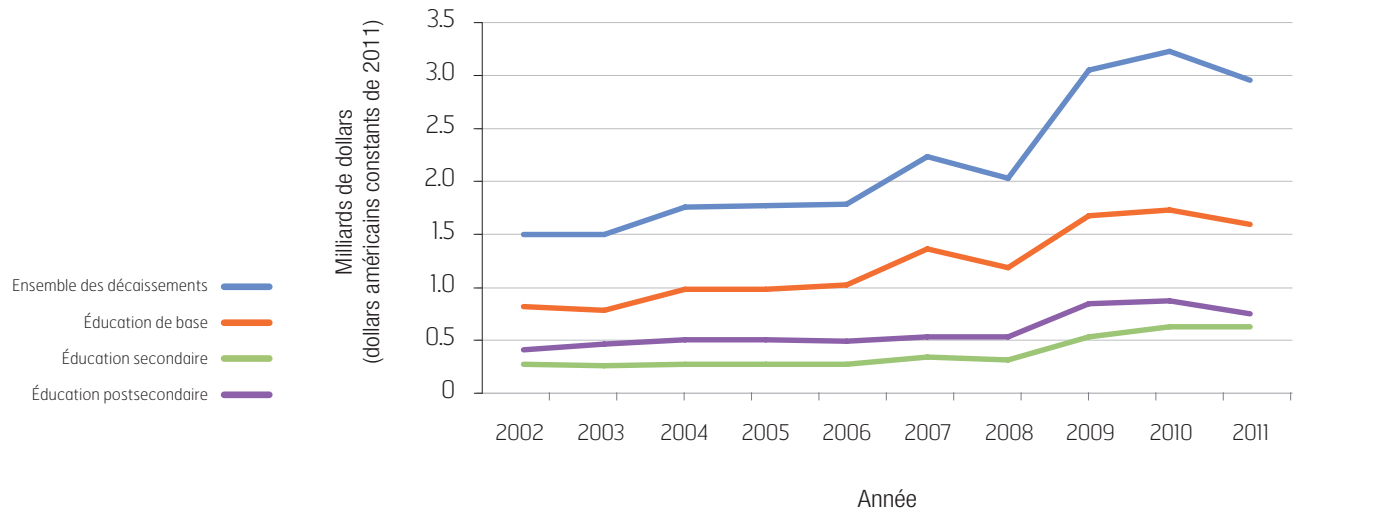
Dans les PFC partenaires, la baisse de l'aide a été plus forte dans le secteur éducatif que dans les autres secteurs.

L'ensemble des décaissements en faveur de l'éducation a diminué de 0,27 milliard de dollars (8,4 %) en 2011, avec un impact plus significatif sur l'éducation de base que sur l'enseignement secondaire.

Les décaissements de l'aide en faveur de l'éducation représentaient environ 7 % de l'ensemble des décaissements de l'APD au bénéfice des PFC partenaires en 2011, contre 7,8 % en 2000. Parallèlement, les engagements en faveur de l'éducation représentaient 6,5 % de l'ensemble des engagements de l'aide en 2011, contre 8,8 % en 2000. Dans les PFC partenaires, qui ne bénéficient déjà que d'une faible part de l'APD, la baisse de l'aide a été plus forte dans le secteur éducatif que dans les autres secteurs.

L'aide extérieure décaissée en faveur de l'éducation de base a augmenté, passant de 0,8 milliard de dollars en 2002 à 1,6 milliard de dollars en 2011 (figure 3.12) [17]. De même, les décaissements en faveur de l'enseignement secondaire et postsecondaire ont augmenté, passant de 0,27 à 0,62 milliard de dollars et de 0,40 à 0,75 milliard de dollars respectivement sur la même période. Toutefois, l'ensemble des décaissements en faveur de l'éducation a diminué de 0,27 milliard de dollars (8,35 %) en 2011. En termes absolus, le sous-secteur le plus sévèrement touché est l'éducation de base qui a enregistré au total une baisse des décaissements de 0,14 milliard de dollars (8,3 %), suivi par l'éducation postsecondaire avec une réduction de 0,12 milliard (13,7 %). À titre de comparaison, les ressources extérieures consacrées à l'enseignement secondaire ont baissé de 0,01 milliard de dollars (1,2 %).

Figure 3.12 **Aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les PFC partenaires, décaissements par sous-secteur, 2002-2011**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir des données du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

Il apparaît donc que l'éducation de base a davantage pâti de la baisse de l'APD que l'enseignement secondaire, situation particulièrement préoccupante au vu du niveau de financement déjà modique de l'éducation de base et du fait que la plupart de ces pays ont encore un long chemin à parcourir avant d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle.

17 L'éducation de base comprend l'éducation primaire, l'acquisition des compétences pratiques élémentaires pour les jeunes et les adultes et l'éducation pré-primaire.

3.5. Contextes de fragilité et de conflit : les défis à relever par le Partenariat mondial

Parmi les PFC, 28 sont des pays en développement partenaires du GPE (annexe E). Près de 36 millions des enfants en âge de fréquenter une école primaire et non scolarisés vivent dans ces pays ; ils représentent 85 % des enfants en âge de fréquenter le cycle primaire non scolarisés dans les pays partenaires, et plus de 60 % du nombre total d'enfants en âge de fréquenter le cycle primaire et non scolarisés dans le monde. Il est donc très clair qu'au sein du Partenariat, les progrès en matière d'éducation dépendent des résultats qui seront obtenus dans les PFC.

Depuis 2004, les décaissements du Partenariat mondial dans les PFC ont graduellement augmenté au fur et à mesure de la croissance du nombre de ces pays au sein du Partenariat. D'ici la fin de l'année 2013, les décaissements cumulés du Partenariat mondial au bénéfice des PFC devraient dépasser les 800 millions de dollars. Sur la base des prévisions actuelles, à la fin de l'année 2013, les décaissements en faveur des PFC devraient représenter plus de 40 % de l'ensemble des décaissements cumulés du Partenariat mondial. En 2012, les décaissements en faveur des PFC représentaient déjà près de 43 % des décaissements annuels, et en 2013 cette proportion devrait dépasser les 50 %.

Le Partenariat mondial s'est appuyé sur son expérience des situations de fragilité pour élaborer une politique rationnelle fondée sur une approche progressive visant à assurer la pérennité du secteur éducatif dans ces environnements complexes. Cette nouvelle politique n'a été mise en place que récemment, et ses résultats sont à venir. La tendance actuelle en matière de modalités de mise en œuvre

Près de 36 millions des enfants en âge de fréquenter une école primaire et non scolarisés vivent dans des PFC partenaires.

Les décaissements cumulés du Partenariat mondial au bénéfice des PFC devraient dépasser les 800 millions de dollars.



Crédit photo : **Jenny Humphreys/Save the Children**

constitue cependant un sujet de préoccupation. L'affectation des financements par le biais de projets est l'approche adoptée par défaut pour les aides du Partenariat mondial aux pays fragiles (85 % des financements) alors que l'expérience montre que les mécanismes de fonds communs sont plus appropriés à ce type de contexte parce qu'ils favorisent le renforcement des capacités, l'appropriation par le pays et l'harmonisation, ainsi que l'obtention de résultats. Tandis que la modalité du projet peut s'avérer la solution la plus appropriée à certaines situations, le Partenariat mondial doit conserver suffisamment de souplesse pour permettre le recours à la modalité la plus adaptée au contexte. La tendance actuelle traduit un manque d'attention porté à cette question de la part du Partenariat. Le choix de modalités moins efficaces peut avoir des répercussions importantes sur les résultats obtenus dans les PFC, et limiter l'impact du soutien accordé par le Partenariat mondial. Dans la mesure où plusieurs PFC se sont engagés dans le processus de requête de financement, notamment des pays conséquents, tels que le Nigeria et le Pakistan qui ont une importante population d'enfants non scolarisés, le traitement de cette question est particulièrement crucial.

L'affectation des financements par le biais de projets est l'approche adoptée par défaut pour les aides du Partenariat mondial aux pays fragiles alors que l'expérience montre que les mécanismes de fonds communs sont plus appropriés à ce type de contexte.

Dans les PFC, le montant de l'aide internationale au bénéfice de l'éducation connaît une baisse rapide, et l'éducation de base est plus durement touchée que l'enseignement secondaire.

Les progrès obtenus dans le secteur de l'éducation par les PFC partenaires sont encourageants. Le TAP moyen a grimpé de 52 % en 2000 à 68 % en 2011 (+ 16 points). Néanmoins, la progression a été plus lente dans les PFC que dans les autres pays en développement partenaires. En outre, l'évolution positive des indicateurs d'accès et de financement de l'enseignement secondaire entraîne une sollicitation supplémentaire des ressources limitées de l'éducation, ce qui représente un défi pour la plupart des pays en développement partenaires. Le montant de l'aide internationale au bénéfice de l'éducation dans les PFC connaît malheureusement une baisse rapide qui touche plus durement l'éducation de base (baisse de 8,3 % des financements) que l'enseignement secondaire. Il faut s'attendre à des conséquences négatives sur l'ensemble du secteur de l'éducation et sur l'éducation de base en particulier. Dans les PFC, cette tendance pourrait remettre en cause l'avancement vers la scolarisation primaire universelle.



CHAPITRE 4

Financement domestique et extérieur de l'éducation

Crédit photo : **Mats Lignell/Save the Children**

4.1. Introduction

Ce chapitre présente un aperçu des flux de financement domestiques et extérieurs au bénéfice de l'éducation dans les pays en développement partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial ou GPE) sur les dix dernières années. L'objectif principal de ce chapitre est d'analyser les ressources financières intérieures et extérieures allouées à l'éducation, en portant une attention particulière à la relation entre le taux d'achèvement de l'enseignement primaire et le financement extérieur et domestique.

Ce chapitre est divisé en quatre sections. La première section explore la situation macroéconomique et financière des 58 pays en développement partenaires du GPE, en mettant l'accent sur le secteur de l'éducation [1]. La deuxième section étudie les tendances de l'aide publique au développement (APD), de l'aide à l'éducation, et de l'aide à l'éducation de base dans les pays en développement partenaires. La troisième section examine la variation relative de l'allocation des ressources publiques à l'éducation dans les pays en développement partenaires avant et après leur adhésion au Partenariat mondial. Enfin, la quatrième section étudie l'évolution du financement de l'éducation dans les pays en développement partenaires, en particulier pour l'éducation de base. Chacune de ces sections présente une analyse détaillée des niveaux de financement extérieur et domestique du secteur éducatif et de la relation entre ces niveaux et l'évolution du taux d'achèvement de l'enseignement primaire.

4.2. Analyse macroéconomique et perspectives financières

Cette section brosse un tableau rapide du contexte économique des 58 pays en développement partenaires. L'objectif est de cerner le contexte dans lesquels fonctionnent les systèmes éducatifs de ces pays. Cette analyse complète celle sur les performances du secteur éducatif des pays en développement partenaires présentée au chapitre 2. Les données utilisées ici correspondent à l'année 2012 ou à l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles sur la période 2000-2012. Pour les comparaisons historiques, les années de référence sont 1999, 2000 ou 2001.



Crédit photo : **Deepa Srikantaiah/GPE**

[1] En septembre 2013, il y avait 59 pays en développement partenaires mais l'Ouzbékistan, qui a adhéré en septembre 2013, n'a pas été pris en compte dans l'analyse. Le nombre des pays inclus dans les indicateurs globaux dépend également de la disponibilité des données.

4.2.1. Performances macroéconomiques

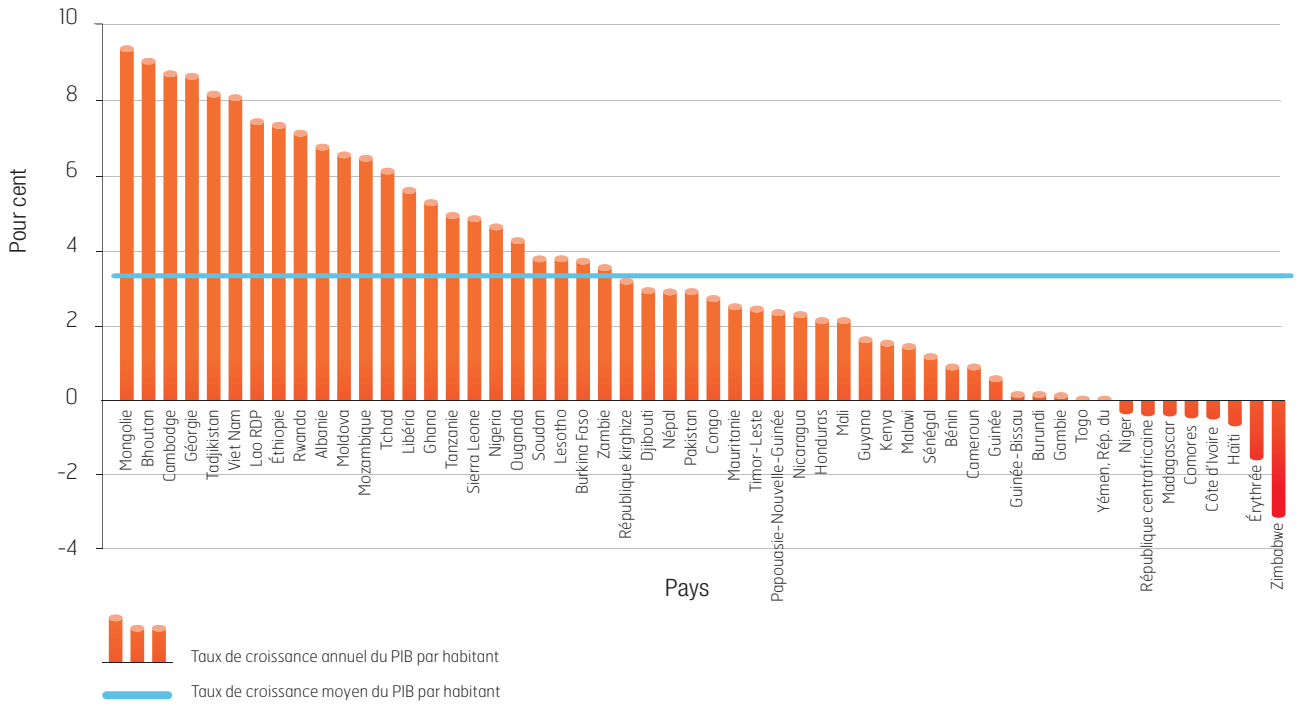
Entre 2000 et 2012, le produit intérieur brut (PIB) moyen par habitant a augmenté de 3,3 % par an dans les pays en développement partenaires. Cette évolution du PIB s'explique principalement par l'augmentation du prix des matières premières. Toutefois, selon la dernière édition des Perspectives de l'économie mondiale du Fonds monétaire international, beaucoup de pays à faible revenu ont aussi enregistré une hausse de leur PIB en lien avec l'amélioration de leurs infrastructures, l'élévation du niveau de l'éducation et une stabilité politique accrue (FMI 2013).

Si les pays en développement partenaires sont nombreux à avoir enregistré une croissance économique sur la période considérée, les taux de croissance ont été très variables, comme le montre la figure 4.1. Entre 2000 et 2012, le PIB par habitant a, par exemple, cru en moyenne de 9 % par an au Bhoutan et en Mongolie. En revanche, la République centrafricaine, les Comores, la Côte d'Ivoire, l'Érythrée, Haïti, Madagascar, le Niger et le Zimbabwe ont rencontré des difficultés économiques sur les dix dernières années et affichent des taux de croissance annuels du revenu par habitant de - 0.3 à 3 %.

Entre 2000 et 2012, le PIB moyen par habitant a augmenté de 3,3 % par an dans les pays en développement partenaires du GPE.

En dépit de cette croissance économique soutenue, le revenu par habitant est resté faible. En 2012, par exemple, le PIB moyen par habitant des pays en développement partenaires était de 755 dollars américains. Sur la base de la classification des revenus établie par la Banque mondiale, 47 des 58 partenaires étudiés dans ce chapitre sont des pays à faible revenu, avec un revenu par habitant inférieur à 1035 dollars par an [2]. Les 11 autres pays pour lesquels des données sont disponibles ont été classés dans la catégorie des revenus intermédiaires, avec un revenu par habitant compris entre 1035 et 3522 dollars par an.

Figure 4.1 **Taux annuel de croissance du PIB par habitant dans les pays en développement partenaires, 2000-2012**



Source : Compilation du Partenariat mondiale sur la base des indicateurs du développement dans le monde (base de données), Banque mondiale, Washington, États-Unis, http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators.

2 Ces informations de base n'étaient pas disponibles pour l'année de référence pour deux pays en développement partenaires à faible revenu, la Somalie et le Soudan du Sud. L'Afghanistan a été classé dans la catégorie des pays à faible revenu sur la base des données de 2011.

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation dans les pays en développement partenaires ont régulièrement augmenté au cours des dix dernières années, passant de 3,9 % du PIB en 2000 à 4,8 % en 2011.

La croissance économique enregistrée par de nombreux pays en développement partenaires, doublée d'une augmentation régulière de l'aide extérieure sur la majeure partie de la période 2002-2011 (voir ci-dessous), a favorisé des augmentations continues des dépenses publiques, notamment dans le secteur de l'éducation. Même si ces facteurs ne sont pas les seuls responsables des résultats des systèmes éducatifs, ils ont néanmoins un impact sur la disponibilité des ressources et les possibilités d'investissement en vue de l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation. Par ailleurs, si l'augmentation des ressources consacrées à l'éducation est un point positif, des ressources supplémentaires restent nécessaires pour développer les systèmes qui connaissent une croissance rapide et soutenir les pays avec de faibles taux d'achèvement de l'enseignement primaire.

Le volume des dépenses publiques consacrées à l'éducation, exprimé en pourcentage du PIB, est un bon indicateur de l'importance accordée à l'éducation dans l'allocation des ressources publiques. Les données relatives aux dépenses publiques d'éducation n'étant pas disponibles dans certains pays en développement partenaires, l'analyse se limite à un échantillon de 33 pays pour lesquels des données sont disponibles sur la période 2000-2011. Le tableau 4. 1 donne la liste des 25 pays pour lesquels ces informations de base ne sont pas disponibles.

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation dans les pays en développement partenaires ont régulièrement augmenté au cours des dix dernières années, passant de 3,9 % du PIB en 2000 à 4,8 % en 2011. Même si cette augmentation a connu des épisodes de ralentissement, elle est restée continue depuis 2000. En outre, en 2011, l'allocation des ressources budgétaires à l'éducation a atteint 4,8 % du PIB, égalant presque la moyenne de 5,1 % enregistrée la même année par les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Tableau 4.1 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives aux dépenses publiques d'éducation ne sont pas disponibles

Proportion du PIB et des dépenses publiques

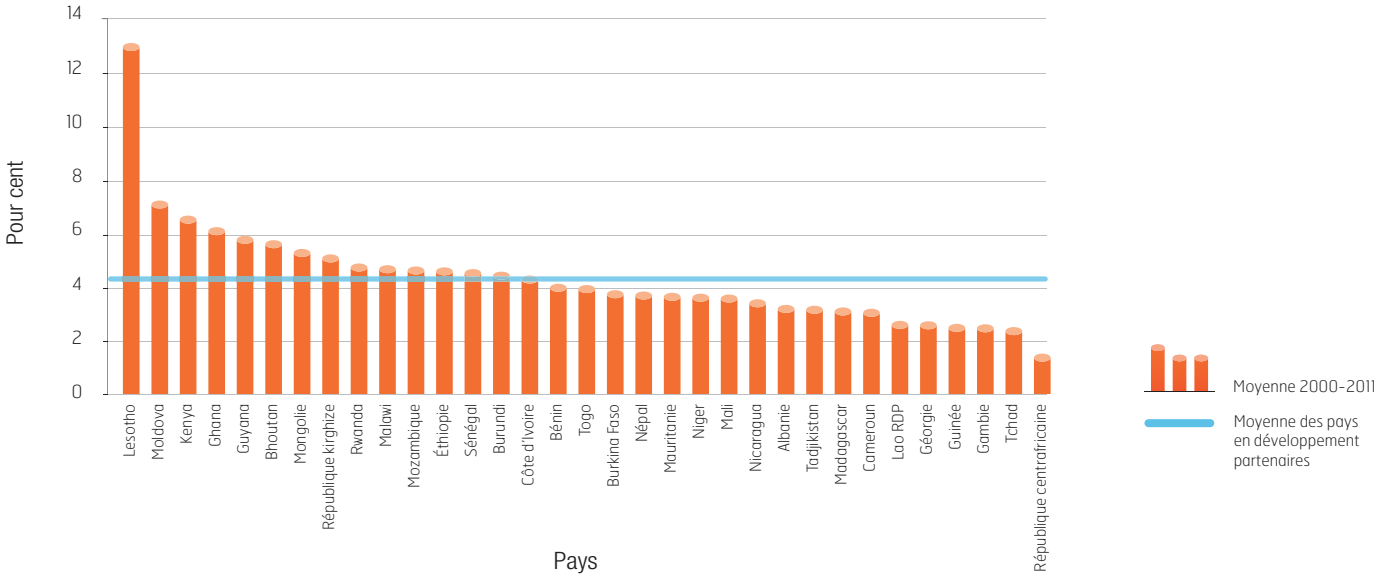
Afghanistan	Érythrée	Nigeria	Sierra Leone	Timor-Leste
Cambodge	Guinée-Bissau	Ouganda	Somalie	Viet Nam
Comores	Haïti	Pakistan	Soudan du Sud	Rép. du Yémen
Rép. dém. du Congo	Honduras	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Soudan	Zambie
Djibouti	Libéria	Sao Tomé-et-Principe	Tanzanie	Zimbabwe

Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx..



Crédit photo :
Nick Cavanagh/A World At School

Figure 4.2 **Moyenne des dépenses publiques allouées à l'éducation en pourcentage du PIB par pays[3], 2000-2011**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

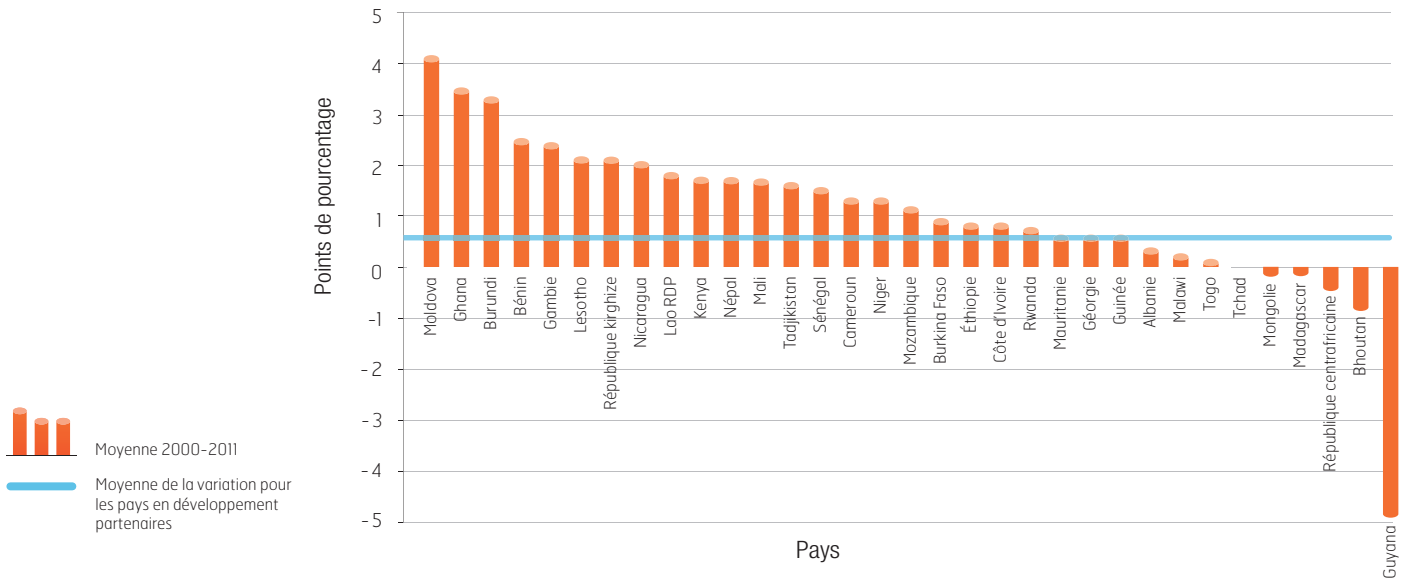
Il faut néanmoins souligner qu'au sein de l'échantillon, les pays en développement partenaires ont affiché des différences substantielles du niveau des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Comme le montre la figure 4.2, le Lesotho avec une moyenne annuelle de 12,9% sur la période 2000-2011, est le pays partenaire qui a investi la plus grande part de son PIB dans l'éducation, suivi par Moldova, avec 7,1 %. De plus, sur la même période, 15 pays en développement partenaires (parmi lesquels le Lesotho et Moldova) ont investi plus que la moyenne du groupe estimée à 4,3 %. Douze autres pays ont investi à des niveaux plus modérés, de l'ordre de 3 à 4 %. Les six pays restants, à savoir la République centrafricaine, la Gambie, la Géorgie, la Guinée, la République démocratique populaire du lao et le Tchad ont alloué moins de 2,6 % de leur PIB, en moyenne, sur la période 2000-2011 à l'éducation. La République centrafricaine a, quant à elle, alloué à peine 1,4 % de son PIB à l'éducation.

Le niveau d'engagement vis-à-vis de l'éducation manifesté par les pays depuis l'année 2000 – tel qu'il ressort de l'évolution des dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB de 2000 à 2011 – donne une indication de l'importance relative accordée au secteur éducatif dans l'allocation des ressources publiques. La figure 4.3 donne une idée de l'effort fourni par chacun des pays de l'échantillon. Le Burundi, le Ghana et Moldova ont, par exemple, réalisé d'importants progrès en augmentant la part des ressources allouées à l'éducation de plus de trois points de pourcentage sur la période considérée. Dans d'autres pays, non seulement la part du PIB consacrée à l'éducation est faible, mais elle a encore baissé sur la période. C'est le cas de la République centrafricaine (baisse de 1,6 % en 2000 à 1,2 % en 2011) et de Madagascar (baisse de 2,9 % en 2000 à 2,8 % en 2011) ; deux pays qui ont dû faire face à une grande instabilité politique sur la période. Plus préoccupant encore est le cas du Guyana. Ce pays a alloué en moyenne 5,8 % de son PIB à l'éducation sur la période 2000-2011 mais la variation des dépenses allouées à l'éducation en pourcentage du PIB montre que l'allocation budgétaire a chuté de 8,5 % du PIB en 2000 à 3,6 % en 2011.

Six pays en développement partenaires ont alloué en moyenne moins de 2,6 % de leur PIB sur la période 2000-2011 à l'éducation: République centrafricaine, Gambie, Géorgie, Guinée, Lao RDP et Tchad.

[3] Toutes les données relatives aux dépenses publiques comprennent des estimations fournies par le Partenariat mondial.

Figure 4.3 **Variation des dépenses publiques allouées à l'éducation en pourcentage du PIB par pays, 2000-2011**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

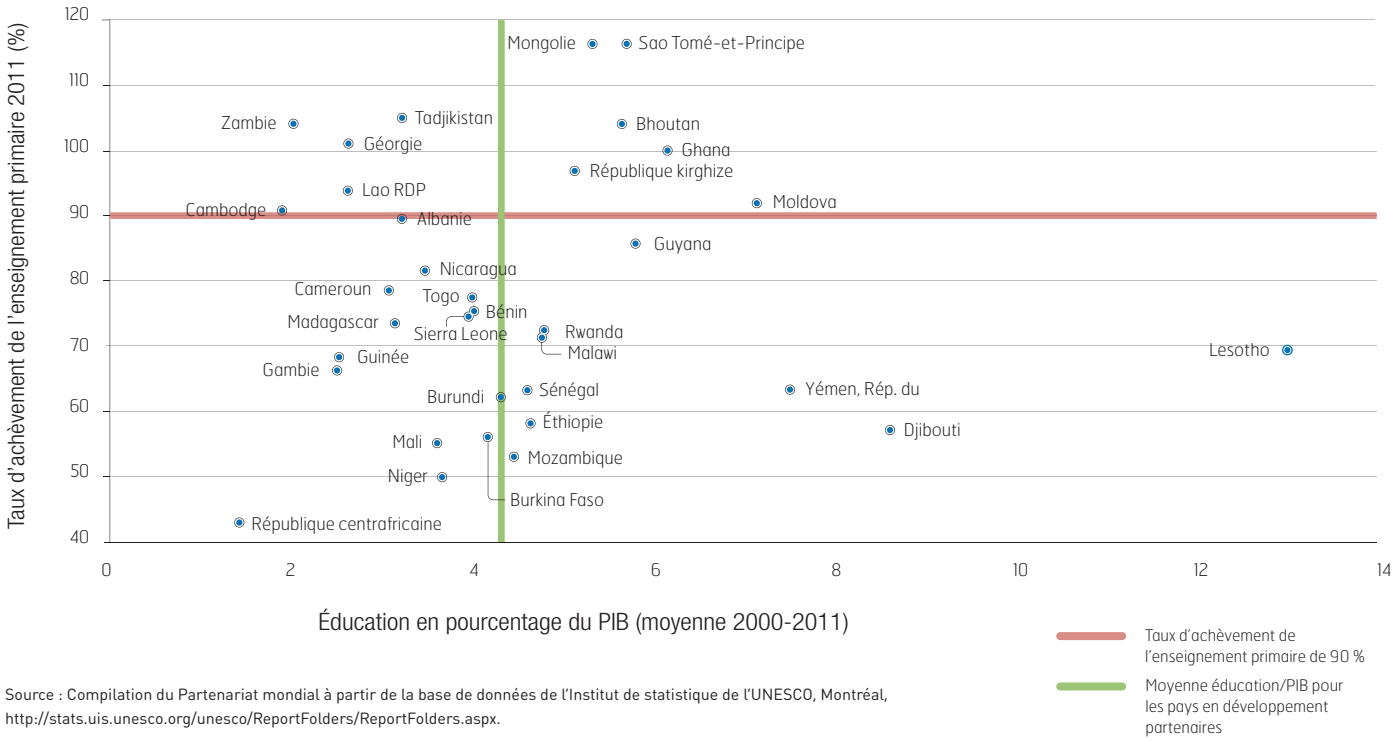
Quoique des études montrent que l'augmentation de l'allocation ne suffit pas forcément à améliorer les résultats de l'éducation, un niveau minimum d'investissement dans les infrastructures de base et les ressources humaines est une première étape indispensable, comme inscrite dans la convention du Partenariat mondial (Hanushek et Lindseth 2009).

La figure 4.4 montre une faible relation entre le taux d'achèvement de l'enseignement primaire (en 2011) et la moyenne des dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB (sur la période 2000-2011, en prenant en compte les pays ayant plus de cinq observations). Les axes rouge et vert divisent les pays en quatre groupes en fonction de l'effort consenti (dépenses) et des résultats obtenus en termes de taux d'achèvement. L'axe rouge correspond à un taux d'achèvement de 90 %, tandis que l'axe vert représente la proportion moyenne du PIB allouée à l'éducation dans les différents pays en développement partenaires sur la période étudiée. Les points de données situés en bas et à gauche signalent les pays qui sont au-dessous du taux d'achèvement de référence (90 %) et ont dépensé moins que la moyenne des pays en développement partenaires sur la période considérée (4,3 % du PIB). C'est le cas des pays suivants : Albanie, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, République centrafricaine, Gambie, Guinée, Madagascar, Mali, Nicaragua, Niger, Sierra Leone et Togo. Parmi ceux-ci, le Burkina Faso, la République centrafricaine, la Gambie, la Guinée, le Mali et le Niger, qui sont bien au-dessous de la moyenne d'investissement dans l'éducation, affichent en outre des taux d'achèvement de l'enseignement primaire inférieurs à 70 %. Ces pays consacrent à l'éducation une part de leurs ressources inférieure à la moyenne des pays en développement partenaires, alors qu'ils ont encore un important effort à faire pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous. On peut donc considérer qu'ils courent un grand risque de ne pas atteindre cet objectif d'ici 2015.

Le Burkina Faso, la République centrafricaine, la Gambie, la Guinée, le Mali et le Niger, qui sont bien au-dessous de la moyenne d'investissement dans l'éducation, affichent en outre des taux d'achèvement de l'enseignement primaire inférieurs à 70 %.

La figure 4.4 met aussi en évidence des situations susceptibles de signaler un manque d'efficacité dans l'utilisation ou l'allocation des ressources publiques. C'est le cas des pays qui se trouvent en bas et à droite de la figure (Djibouti, Lesotho et Yémen). En effet, alors que ces pays ont alloué en moyenne au moins 7 % de leur PIB à l'éducation, leur taux d'achèvement de l'enseignement primaire ne dépasse pas 70 %.

Figure 4.4 **Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB et taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les pays en développement partenaires**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

4.2.2. Dépenses du secteur de l'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement

La période de référence des données de l'éducation présentées dans cette section est l'année scolaire ou l'exercice fiscal se terminant en 2011, ou à défaut la période la plus récente, entre 2000 et 2012, pour laquelle des informations sont disponibles. Les données utilisées à des fins de comparaison temporelle sont celles de l'année scolaire se terminant en 2000[4]. Les données relatives aux dépenses publiques consacrées à l'éducation ne sont, malheureusement, pas disponibles pour tous les pays en développement partenaires. Suivant les mêmes critères que dans la section précédente, l'échantillon retenu est donc limité aux 33 pays qui ont fourni des informations sur la période 2000-2011. Le tableau 4.2 donne la liste des 25 pays qui n'ont pas fourni ces informations de base.

Tableau 4.2 **Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives aux dépenses publiques d'éducation ne sont pas disponibles**

Absence de données	Pays ayant commencé à transmettre des données	Pays ayant arrêté de transmettre des données
Afghanistan, Rép. dém. du Congo, Érythrée, Guinée-Bissau, Haïti, Honduras, Libéria, Nigeria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sao Tomé-et-Principe, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Viet Nam, Zimbabwe	Ouganda, Pakistan, Sierra Leone, Tanzanie, Timor-Leste	Cambodge, Comores, Djibouti, Rép. du Yémen, Zambie

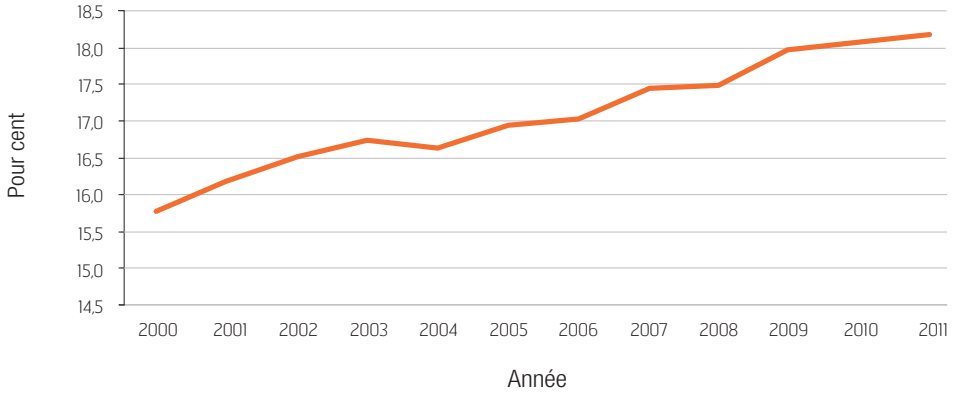
Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

4 Pour en assurer la comparabilité, les indicateurs et les méthodes de calcul reflétés dans ces données sont conformes aux normes internationales de l'Institut de statistique de l'UNESCO (cf. UIS 2009).

Dans les pays en développement partenaires du GPE, les dépenses publiques d'éducation, exprimées en proportion des dépenses totales du gouvernement, sont passées de 15,8 % en 2000 à 18,2 % en 2011.

La figure 4.5 montre que, en pourcentage des dépenses totales du gouvernement, les dépenses publiques d'éducation ont régulièrement augmenté dans les pays en développement partenaires sur la période 2000-2011. En 2011, ces pays ont alloué en moyenne 18,2 % de leurs dépenses publiques, à l'éducation, contre 15,8 % en 2000. Cette augmentation est toutefois moins rapide au cours des dernières années que par le passé. En effet, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales ont cru en moyenne de 1,4% entre 2000 et 2008, mais depuis 2009, elles ne croissent en moyenne que de 0,6% par an. Cette diminution coïncide avec une baisse de l'aide extérieure, ce qui signifie que moins de ressources étaient disponibles pour le secteur de l'éducation (voir ci-dessous).

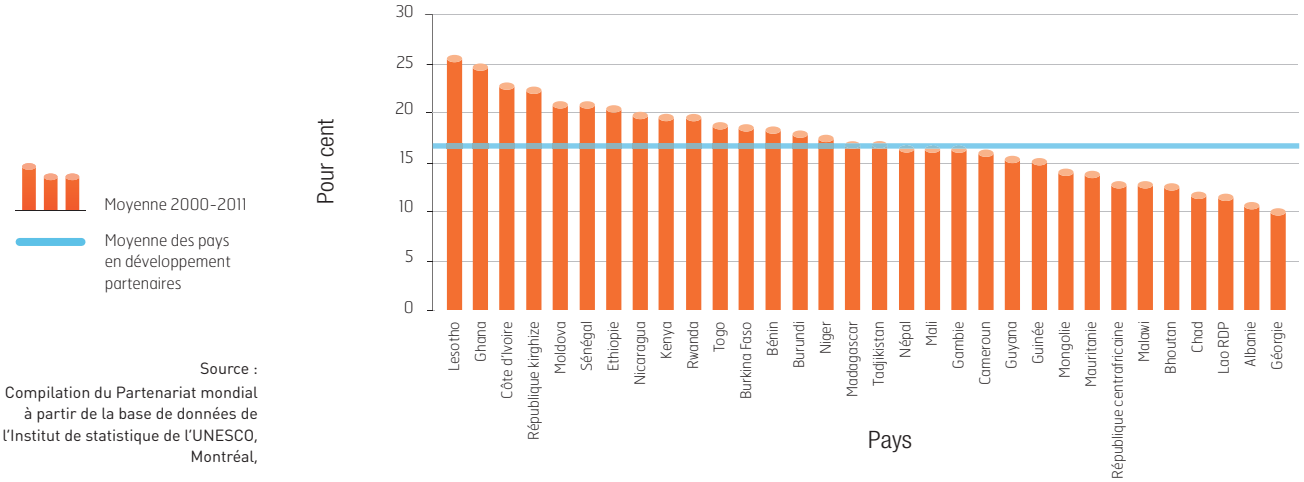
Figure 4.5 **Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement dans les pays en développement partenaires**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

Comme le montre la figure 4.6, le gouvernement du Lesotho se distingue par une allocation moyenne de 26 % de son budget total à l'éducation sur les dix dernières années ; il est suivi par le Ghana, la Côte d'Ivoire, la République kirghize, Moldova, le Sénégal et l'Éthiopie, qui ont tous consacrés plus de 20 % de leur budget au secteur éducatif. On voit aussi sur le graphe les gouvernements ayant consacré moins de 20 % en moyenne de leur budget public à l'éducation, l'Albanie et la Géorgie occupant les dernières places avec une allocation ne dépassant pas 11 % sur la période considérée.

Figure 4.6 **Moyenne des dépenses publiques allouées à l'éducation, en pourcentage des dépenses totales du gouvernement par pays, 2000-2011**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

Tableau 4.3 Pays en développement partenaires pour lesquels les données relatives aux dépenses publiques d'éducation et le taux d'achèvement de l'enseignement primaire ne sont pas disponibles

Données relatives à la part des dépenses publiques consacrée à l'éducation	Données relatives au taux d'achèvement de l'enseignement primaire	Données des deux types
Cambodge, Rép. dém. du Congo, Djibouti, Érythrée, Guinée-Bissau, Honduras, Libéria, Mozambique, Nigeria, Ouganda, Pakistan, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, Tanzanie, Timor-Leste, Viet Nam, Rép. du Yémen, Zambie	Albanie, Kenya, Mauritanie, Népal	Afghanistan, Comores, Haïti, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Zimbabwe

Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

Le ralentissement du taux de croissance des ressources allouées à l'éducation devrait être une préoccupation majeure pour les pays qui n'ont pas encore atteint un taux d'achèvement de l'enseignement primaire de 90 %. Selon Bruns, Mingat et Rakotomalala (2003), la situation de ces pays nécessiterait un effort impliquant une allocation d'au moins 20 % du budget public à l'éducation pour relancer la dynamique vers la réalisation de l'Objectif du Millénaire pour le développement. Dans de nombreux pays, le suivi des progrès est pourtant impossible en raison de l'absence de données fiables. Il faudrait donc que le Partenariat mondial se préoccupe également de l'amélioration des données.

Par exemple, 28 pays en développement partenaires seulement ont transmis les informations nécessaires à l'analyse de la relation entre le niveau de l'effort (mesuré par la part des ressources publiques consacrée à l'éducation) et les résultats subséquents du secteur de l'éducation (mesuré par le taux d'achèvement de l'enseignement primaire)[5]. Le tableau 4.3 dresse la liste des 30 pays qui n'ont pas transmis les informations relatives au taux d'achèvement (en 2010/2011 et 2011/2012) ou relatives aux dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques (pays n'ayant pas transmis les informations pour la période étudiée, ayant transmis des données pour une période inférieure ou égale à quatre ans ou n'ayant transmis des données que sur le début des années 2000).

Afin d'explorer la relation entre les investissements dans l'éducation et les résultats du secteur, nous présentons dans le tableau 4.4 les différents profils et modèles observés parmi les pays en développement partenaires en termes d'effort et de réussite. L'« effort » est mesuré en fonction de la part moyenne du budget alloué à l'éducation et de la tendance correspondante (sur la période 2000-2011) ; la « réussite » est mesurée en fonction du taux d'achèvement de l'enseignement primaire en 2011 ou en fonction des données disponibles les plus récentes (2010 ou 2012).

Le récent ralentissement du taux de croissance des ressources allouées à l'éducation devrait être une préoccupation majeure pour la plupart des pays qui consacrent moins de 20 % au secteur éducatif alors que leur taux d'achèvement de l'enseignement primaire reste inférieur à 90 %.

Tableau 4.4 Variables de l'éducation, en fonction de la réussite relative

Taux d'achèvement de l'enseignement primaire	Dépenses éducation/gouvernement <20%		Dépenses éducation/gouvernement ≥20%	
	↓ (Tendance)	↑ (Tendance)	↓ (Tendance)	↑ (Tendance)
≥ 90%	Bhoutan, Géorgie, Mongolie, Tadjikistan	Lao RDP	Ghana, République kirghize	Moldova
70% ≤ PCR < 90%	Guyana, Malawi, Rwanda, Togo	Albanie, Bénin, Cameroun, Madagascar, Nicaragua		
<70%	République centrafricaine, Tchad	Burkina Faso, Burundi, Gambie, Guinée, Mali, Niger		Ethiopie, Lesotho, Sénégal

Remarque :
La part des dépenses publiques correspond à la moyenne sur la période 2000-2011.
Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire est celui de 2011 ou de l'année la plus proche pour laquelle des données sont disponibles.

5 Idéalement, c'est la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation primaire qui devrait être prise en compte dans cette analyse mais les pays sont peu nombreux à avoir transmis cette information, et après croisement de ces données avec les données disponibles sur le taux d'achèvement de l'enseignement primaire, les observations sont trop peu nombreuses pour permettre des conclusions pertinentes.

Huit des pays inclus dans l'analyse ont passé la barre des 90 % pour le taux d'achèvement de l'enseignement primaire en 2011. Trois d'entre eux (Ghana, République kirghize et Moldova) ont alloué en moyenne de 20 % des dépenses publiques à l'éducation. De même, l'analyse présentée ci-dessus (voir la figure 4.4) montre que ces pays ont investi dans l'éducation une proportion de leur PIB supérieure à la moyenne des pays en développement partenaires sur la période étudiée. C'est sans doute la réussite du Ghana qui est la plus exemplaire dans ce groupe : ce pays, qui a consacré plus de 20 % de son budget public et une moyenne de 6 % de son PIB à l'éducation, a enregistré entre 2000 et 2011 une augmentation de 28 points du taux d'achèvement de l'enseignement primaire.

D'autres pays ont fait preuve d'une plus grande efficience et ont atteint la barre des 90 % d'achèvement du cycle primaire tout en allouant moins de 20 % de leur budget à l'éducation. C'est le cas de la Bhoutan, la Géorgie, Lao RDP, de la Mongolie et du Tadjikistan. De même, comme l'illustre la figure 4.4, tous ces pays (à l'exception de la Mongolie) ont aussi alloué à l'éducation une proportion de leur PIB inférieure à la moyenne des pays en développement partenaires sur la période 2000-2011. On peut probablement estimer qu'il s'agit là d'une preuve d'efficience, car ces pays ont dépassé la barre des 90 % pour le taux d'achèvement de l'enseignement primaire tout en investissant moins de ressources que la moyenne des pays en développement partenaires et en allouant à l'éducation une proportion de leurs dépenses publiques inférieures à la part suggérée.

Tous les pays qui affichaient en 2011 un taux d'achèvement de l'enseignement primaire entre 70 et 90 % ont alloué, en moyenne, moins de 20 % du budget total du gouvernement à l'éducation sur les dix dernières années.

Tous les pays qui affichaient en 2011 un taux d'achèvement de l'enseignement primaire entre 70 et 90 % ont alloué, en moyenne, moins de 20 % du budget total du gouvernement à l'éducation sur les dix dernières années et sont à signaler comme des pays à risque. Une tendance négative de l'allocation budgétaire, telle qu'elle s'observe par exemple au Guyana, au Malawi et au Rwanda, est préoccupante, car elle compromet les chances de ces pays d'atteindre la barre des 90 %. Ces constats ne cadrent pas avec l'analyse des dépenses publiques d'éducation en proportion du PIB, car sur ce plan, ces trois pays affichent des valeurs plus élevées que la moyenne des pays en développement partenaires. Ces deux types d'indicateurs ne sont, d'ailleurs, pas nécessairement en phase car : d'autres facteurs peuvent influer sur l'analyse. Celle-ci ne mesure pas, par exemple, la taille du budget du gouvernement ; si le total des dépenses publiques est élevé, il est possible que le budget de l'éducation représente une plus petite proportion de ce total que du PIB[6]. En revanche, l'Albanie, le Bénin, le Cameroun, Madagascar et le Nicaragua ont alloué à l'éducation une proportion du budget inférieure aux 20 % recommandés et investi des ressources moins grandes que la moyenne des pays en développement partenaires sur la période étudiée.

On peut établir trois profils différents parmi les neuf pays qui affichent un taux d'achèvement de l'enseignement primaire inférieur à 70 %. Sont représentatifs du premier le Lesotho, l'Éthiopie et le Sénégal, qui ont dépensé, en moyenne, plus que ce qui était recommandé pour atteindre la barre des 90 % du taux d'achèvement et, en proportion du PIB, ont aussi investi dans l'éducation plus que la moyenne des pays en développement partenaires. Tandis que le Sénégal et l'Éthiopie ont enregistré une progression importante du taux d'achèvement (hausse de 23 et 35 points respectivement entre 2000 et 2011), il se peut que le Lesotho manque d'efficacité dans l'allocation de ses ressources, car son taux d'achèvement n'a augmenté que de 9 points sur la période étudiée. Il s'agit de surveiller ce qui pourrait être un problème potentiel.

Le second profil correspond aux pays qui ont dépensé, en moyenne, moins de 20 % pour l'éducation sur la période mais ont fait un effort pour augmenter le volume des ressources consacrées au secteur éducatif. C'est le cas du Burkina Faso, de la Gambie, de la Guinée, du Mali et du Niger.

Enfin, le troisième profil correspond à la République centrafricaine et au Tchad, pays qui ont alloué à l'éducation, respectivement, 12 et 13 % en moyenne du budget total du gouvernement et seulement 2,4 et 1,2 % du PIB. En outre, les deux indicateurs affichent une tendance à la baisse dans ces pays en raison d'une instabilité récurrente. Ces deux pays enregistrent les plus bas taux d'achèvement de l'enseignement primaire des pays en développement partenaires : 38 % pour le Tchad et 43 % pour la République centrafricaine en 2011. Il convient néanmoins de noter que d'autres pays présentant un profil similaire ne fournissent généralement pas de données pour ce type d'analyse et pourraient afficher des résultats similaires (tableau 4.3).

6 La relation entre le PIB et les dépenses d'éducation est donnée par l'égalité suivante : pourcentage du PIB alloué à l'éducation = PIB * taux budgétaire * part de l'éducation dans le budget public.

Tableau 4.5 Pays en développement partenaires n'ayant pas transmis de données sur leurs dépenses dans l'enseignement primaire

Absence de données	Pays ayant arrêté de transmettre des données	Pays ayant commencé à transmettre des données
Afghanistan, Albanie, Guinée-Bissau, Haïti, Honduras, République kirghize, Libéria, Nigeria, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sao Tomé-et-Principe, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Timor-Leste, Tanzanie, Rép. du Yémen.	Comores, Côte d'Ivoire, Érythrée, Lao RDP, Lesotho, Mozambique, Zambie	République centrafricaine, Rép. dém. du Congo, Djibouti, Éthiopie, Géorgie, Guinée, Mali, Mauritanie, Moldova, Nicaragua, Sierra Leone, Viet Nam, Zimbabwe

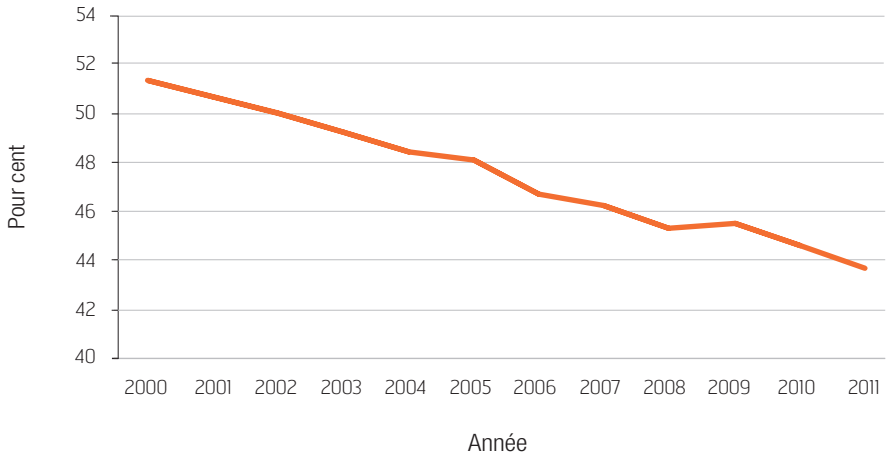
Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

Pour bien comprendre le lien entre le budget alloué à l'éducation et le niveau actuel du taux d'achèvement de l'enseignement primaire (et son évolution), il est essentiel d'étudier la part des dépenses d'éducation consacrées à l'enseignement primaire (par rapport aux autres sous-secteurs tels que l'éducation secondaire, tertiaire ou professionnelle). Le manque de données limite néanmoins l'analyse, certains pays n'ayant pas régulièrement transmis les données sur la période étudiée. Le tableau 4.5 dresse la liste des pays qui n'ont pas transmis d'informations relatives aux ressources allouées à l'enseignement primaire. Ils sont regroupés selon les critères suivants : pas de données disponibles sur la période 2000 - 2011, transmission des données en début de période mais interrompue par la suite ; transmission des données depuis une date relativement récente seulement.

Comme le montre la figure 4.7, en 2011, les pays en développement partenaires ont consacré en moyenne 44 % du budget total de l'éducation à l'enseignement primaire, contre 51 % en 2000. La proportion a progressivement diminué au fil des années, même si l'on constate de grandes variations entre les 14 pays qui ont transmis des données en 2000 et en 2011. La moyenne des pays en développement partenaires représentée sur la figure 4.7 a été calculée sur la base d'un éventail limité d'observations, variant de 15 pays (en 2000) à 33 pays (en 2011).

En 2011, les pays en développement partenaires ont consacré en moyenne 44 % du budget total de l'éducation à l'enseignement primaire, contre 51 % en 2000.

Figure 4.7 Dépenses consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation



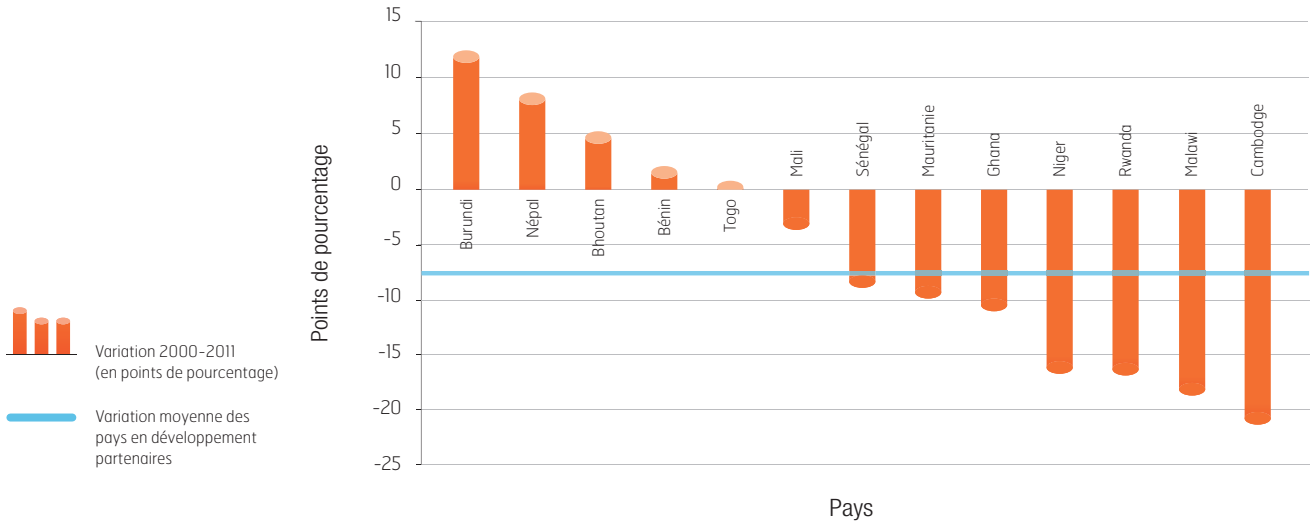
Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

La diminution de la part des dépenses consacrée à l'enseignement primaire risque de freiner, voire d'inverser, la tendance à la hausse des taux d'achèvement de l'enseignement primaire enregistrée dans certains pays.

Cette baisse de la part des dépenses consacrée à l'enseignement primaire peut s'expliquer par le fait que certains pays sont proches de l'objectif d'éducation primaire pour tous, ce qui pourrait entraîner une réorientation des besoins de ressources vers d'autres secteurs (éducation post-primaire par exemple). Malheureusement, nombre des pays en développement partenaires sont encore loin d'atteindre l'objectif d'éducation primaire pour tous ; s'ils réduisent la part du budget de l'éducation allouée à l'enseignement primaire et réorientent leurs ressources vers les niveaux supérieurs, les progrès déjà réalisés risquent d'être compromis.

La figure 4.8 montre que la réduction de la part du budget de l'éducation consacrée à l'enseignement primaire a été particulièrement marquée au Cambodge, au Ghana, au Malawi, au Niger et au Rwanda (plus de 10 points entre 2000 et 2011). Cette tendance n'est pas forcément une mauvaise chose pour tous ces pays, au vu des progrès réalisés en matière de couverture de l'enseignement primaire ; il est néanmoins plus difficile de déterminer si la qualité de l'enseignement primaire n'a pas pâtit d'une telle réduction dans le cas de certains pays. Le Ghana, par exemple, qui n'a alloué que 31 % de son budget public de l'éducation à l'enseignement primaire en 2011, a déjà atteint un taux d'achèvement de l'enseignement primaire de 99 %, même si aucune évaluation de la qualité de l'enseignement primaire n'a été effectuée. Par ailleurs, la réduction du volume des ressources alloué à l'enseignement primaire peut signaler la réponse du gouvernement à une demande croissante de ressources provenant d'autres sous-secteurs (éducation secondaire ou post-secondaire). Par conséquent, dans ce cas particulier, l'analyse devrait probablement s'orienter sur l'identification des problèmes de qualité subsistant dans l'enseignement primaire pour les mettre en balance avec les impératifs de développement des niveaux post-primaire. Au Cambodge, le gouvernement a fait des ajustements pour équilibrer les allocations budgétaires entre les différents sous-secteurs tout en améliorant le taux d'achèvement de l'enseignement primaire. En 2011, celui-ci a atteint 90 %, et le gouvernement a réduit la part des ressources publiques allouée au primaire, qui est passée de 62,6 % à 41,8 %. Malheureusement, l'objectif d'éducation primaire pour tous n'a pas encore été atteint, et le pays court le risque d'un ralentissement ou même d'une inversion de la tendance à la hausse du taux d'achèvement. Le Cambodge pourrait donc être obligé de maintenir, voire d'augmenter, le volume des ressources nationales allouées à ce secteur pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous.

Figure 4.8 **Variation des dépenses consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, 2000-2011**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

Le Partenariat mondial doit certainement s'inquiéter des tendances négatives du niveau des ressources allouées à l'enseignement primaire dans les pays où le taux d'achèvement de l'enseignement primaire n'a pas dépassé 70 % malgré les efforts du gouvernement pour augmenter la part des ressources consacrée à l'éducation. Le Mali et le Sénégal sont deux exemples de cette situation. Le taux d'achèvement a connu une hausse de plus de 20 % dans ces deux pays entre 2000 et 2011 (voir ci-dessus), et les deux gouvernements ont augmenté le montant des ressources publiques allouées à l'éducation. Toutefois, le taux d'achèvement est encore loin de la barre des 90 % dans ces deux pays. Par conséquent, il semble trop juste de ne consacrer que 40 % du budget de l'éducation à l'enseignement primaire, qui devrait bénéficier d'une allocation de l'ordre de 50 %. Au vu de la tendance baissière des indicateurs, ces deux pays sont exposés à un risque de régression. Au Niger, alors que le taux d'achèvement était de 50 % en 2011, les dépenses consacrées à l'enseignement primaire en proportion des dépenses totales d'éducation ont chuté de 16,2 points entre 2000 et 2011. Toutefois, en 2000, le pays consacrait près de 73 % du budget de l'éducation à l'enseignement primaire, marque d'un déséquilibre dans le secteur de l'éducation [7]. En 2011, cette proportion a été réduite à 56,4 % ; ce chiffre marque encore une forte priorité accordée à l'enseignement primaire et devra être stabilisé pour relever le défi de l'éducation primaire pour tous.

Le Partenariat mondial doit certainement s'inquiéter des tendances négatives du niveau des ressources allouées à l'enseignement primaire dans les pays où le taux d'achèvement de l'enseignement primaire n'a pas dépassé 70 % malgré les efforts du gouvernement pour augmenter la part des ressources consacrée à l'éducation.

4.3. Tendances de l'aide publique au développement

Cette section analyse le niveau et la répartition de l'aide extérieure, en particulier celle consacrée à l'éducation. La première section porte sur l'ensemble de l'APD. La seconde analyse l'aide extérieure à l'éducation dans les pays en développement partenaires. Elle s'intéresse également à la performance des pays donateurs en analysant le volume des ressources qu'ils consacrent à l'éducation dans le total de leur APD et l'évolution de ce volume sur les dix dernières années.

4.3.1. Aide publique au développement totale

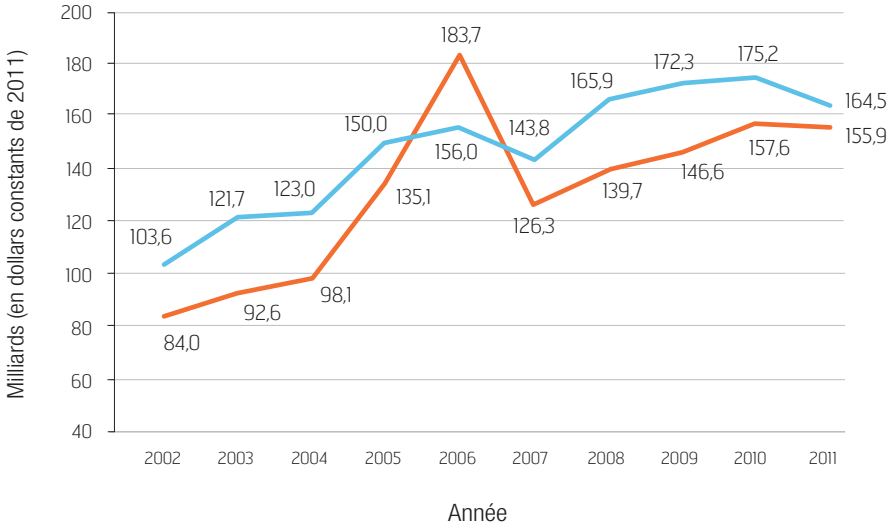
L'analyse, qui s'appuie sur la base de données du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, montre que le montant total des décaissements de l'APD dans les pays en développement s'est considérablement accru sur les dix dernières années, passant de 84 milliards en 2002 à 155,9 milliards de dollars américains en 2011 (figure 4.10) [8]. Les engagements sont, quant à eux, passés de 103,6 milliards en 2002 à 164,5 milliards de dollars en 2011. Toutefois en 2011, l'aide extérieure a baissé, rompant la longue tendance de fortes hausses. Cette baisse alarmante a atteint près de 11 milliards de dollars (-6 %) sur les engagements de l'APD entre 2010 et 2011, soit un montant six fois supérieur à la réduction de 1,7 milliards (-1 %) des décaissements enregistrés sur la même période. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les engagements réagissent plus rapidement que les décaissements à l'évolution des cycles économiques. La succession persistante de restrictions budgétaires dans les pays de l'OCDE pourrait donc avoir des répercussions plus fortes sur les décaissements de l'aide dans les années à venir.

En 2011, l'aide extérieure a baissé, rompant la longue tendance de fortes hausses. Cette baisse alarmante a atteint près de 11 milliards de dollars (-6 %) sur les engagements de l'APD entre 2010 et 2011, soit un montant six fois supérieur à la réduction de 1,7 milliards (-1 %) des décaissements enregistrée sur la même période.

7 C'est-à-dire un déséquilibre du montant des ressources allouées à l'enseignement primaire par rapport au post-primaire. Le bon équilibre entre les différents sous-secteurs varie certes en fonction du contexte national mais les trois-quarts du budget alloués au cycle primaire impliquent de faibles ressources pour l'enseignement post-primaire.

8 Tous les chiffres de ce chapitre sont en dollars américains constants de 2011. Le CAD est un forum international réunissant une grande partie des principaux pays donateurs.

Figure 4.9 **Total de l'Aide publique au développement, tous bailleurs de fonds**

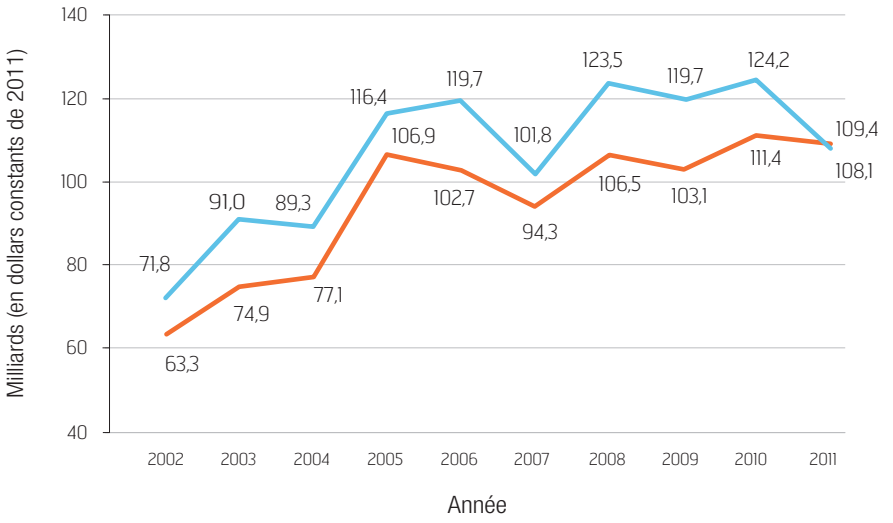


Remarque :
L'ensemble des bailleurs de fonds pris en compte dans la figure comprend les pays membres du CAD, les bailleurs de fonds multilatéraux, des pays non-membres du CAD (Koweït et Émirats arabes unis) et des donateurs privés (Fondation Bill et Melinda Gates).

Source : Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

L'aide bilatérale, qui représente environ 70 % de l'aide totale, a observé une tendance similaire malgré des fluctuations plus importantes sur les quatre dernières années (figure 4.11)[9]. Les décaissements ont baissé de 2 milliards de dollars entre 2010 et 2011 (- 1,9 %), tandis que les engagements chutaient de plus de 16 milliards de dollars (- 13 %). D'autre part, il est intéressant de noter que la réduction des décaissements bilatéraux a été plus forte que celle de l'aide totale (laquelle inclut les décaissements multilatéraux), ce qui signifie que la part des ressources fournies par les bailleurs de fonds multilatéraux a, en fait, augmenté entre 2010 et 2011. Même si l'augmentation de l'aide multilatérale n'a pas compensé la chute des ressources bilatérales, on peut y voir le signe d'une préférence pour les financements acheminés via des organisations multilatérales comme le Partenariat mondial[10].

Figure 4.10 **Total de l'Aide publique au développement, bailleurs bilatéraux**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

9 Les estimations sont calculées sur les données disponibles pour 2010 et 2011.

10 La part de l'aide bilatérale dans l'APD totale est en baisse (de 75 % en 2002 à 69 % en 2010 et 2011) tandis que celle de l'aide multilatérale est en hausse (de 25 % en 2002 à 30 % en 2010 et 2011).

Le tableau 4.6 montre qu'en 2011, les États-Unis, le Japon, l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni ont été les principaux bailleurs de fonds bilatéraux (sur la base du volume des décaissements bruts). En termes réels, les plus fortes augmentations de l'APD observées entre 2010 et 2011 concernent l'Italie (102,2 %), la Suisse (17,9 %), la Suède (12,6 %) et la Nouvelle-Zélande (8,8 %). En revanche, les décaissements globaux ont baissé pour 16 pays membres du CAD. Les plus fortes réductions concernent l'Espagne (- 44,6 %), la Grèce (- 31,0 %), l'Autriche (- 25,0 %), les Pays-Bas (- 13,5 %), et la Belgique (- 12,6 %).

Tableau 4.6 **Aide publique au développement, décaissements, pays donateurs membres du CAD**

En millions de dollars américains constants de 2011

Pays donateur	2010	2011	Variation en %, 2010–11
États-Unis	27 968,5	28 278,1	1,1
Japon	16 326,4	15 638,7	-4,2
Allemagne	9 986,9	10 239,5	2,5
France	9 733,3	9 398,8	-3,4
Royaume-Uni	8 915,6	8 773,1	-1,6
Pays-Bas	5 263,1	4 550,8	-13,5
Canada	4 267,7	4 158,0	-2,6
Australie	3 809,9	4 153,7	9,0
Suède	3 281,8	3 694,2	12,6
Norvège	3 843,2	3 561,6	-7,3
Espagne	4 652,5	2 578,6	-44,6
Suisse	2 036,0	2 401,3	17,9
Danemark *	2 305,7	2 213,8	-4,0
Italie	1 037,5	2 097,5	102,2
Belgique	2 277,6	1 990,7	-12,6
Corée, Rép. de	990,8	1 034,3	4,4
Finlande	908,0	859,3	-5,4
Irlande	617,3	607,0	-1,7
Portugal	456,3	515,2	12,9
Autriche	661,4	494,4	-25,2
Nouvelle-Zélande	306,4	333,3	8,8
Luxembourg	331,4	281,0	-15,2
Grèce	224,7	153,9	-31,5
République tchèque	—	77,0	n.a.
Islande	—	20,1	n.a.

Remarque : — = non disponible
s.o. = sans objet

* Correspond à la valeur de 2003.

Source : Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

4.3.2. Aide publique au développement allouée à l'éducation

Cette section présente un aperçu de l'aide extérieure à l'éducation et compare les niveaux d'engagements et de décaissements sur la période 2002-2011. Les données en dollars (dollars constants de 2011) américains sont tirées du Data Lab du CAD de l'OCDE ; les informations les plus récentes correspondent à l'année 2011[11]. Suivant une pratique établie, une part de 20 % de l'appui budgétaire général a été incluse dans l'aide à l'éducation (UNESCO 2012a).

L'aide à l'éducation est tombée à 13,5 milliards de dollars en 2011 (contre 14,4 milliards en 2009). Cette baisse de 6,3 % est trois fois supérieure à celle des décaissements de l'aide totale.

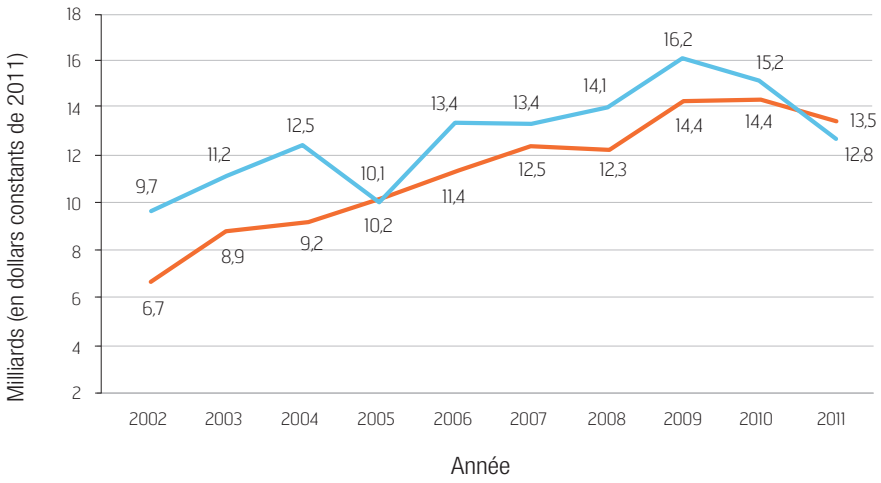
Les hausses de l'aide extérieure ont accompagné les progrès réalisés dans les résultats du secteur de l'éducation ces dernières années. Comme l'aide globale, les décaissements au bénéfice de l'éducation ont régulièrement augmenté sur les dix dernières années pour atteindre un pic de 14,4 milliards de dollars en 2009/2010 (figure 4.11). Néanmoins, suivant la tendance de l'aide totale, l'aide à l'éducation est tombée à 13,5 milliards en 2011, accusant une baisse de 6,3 %.

Les engagements ont également affiché une tendance à la baisse après avoir atteint un pic de 16,2 milliards de dollars en 2009. En 2011, les engagements de l'APD pour l'éducation s'élevaient à 12,8 milliards de dollars, soit une réduction de près de 2,4 milliards de dollars (15,8 %) par rapport aux engagements de l'année précédente. Après avoir atteint, en 2005, un niveau plancher de 6,7 %, la part de l'éducation dans les engagements d'aide totaux a fluctué entre 8,5 et 9,4 % les années suivantes. En 2011 cependant, cette proportion est retombée à 7,8 %, le plus bas niveau des sept dernières années. Ces tendances suggèrent non seulement que le montant de l'aide extérieure à l'éducation a baissé sur les dernières années, mais également que cette baisse a été plus rapide pour le secteur de l'éducation que pour l'aide totale[12]. Cette importante réduction du financement extérieur, doublée de contraintes intérieures, risque d'avoir un fort impact négatif sur le secteur de l'éducation des pays en développement.

Afin de faciliter la visualisation de l'effort consenti par les bailleurs de fonds – malgré les restrictions budgétaires – pour assurer un certain niveau de ressources aux pays en développement, nous avons classé dans le tableau 4.7 les pays donateurs membres du CAD en fonction de la variation des décaissements d'aide à l'éducation entre 2010 et 2011. Les pays sont répartis en deux catégories selon l'effort consenti.

- Effort important : les chiffres en vert signalent les pays qui ont maintenu ou accru le volume des décaissements bruts en faveur de l'éducation.
- Effort plus restreint : les chiffres en rouge signalent les pays qui affichent une variation négative des décaissements de l'aide à l'éducation.

Figure 4.11 **Total de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation, tous bailleurs de fonds**



Source : Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

11 Voir Data Lab, Laboratoire de visualisation des données de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

12 L'aide bilatérale, qui constitue environ 70 % de l'APD totale affiche une tendance similaire.

Tableau 4.7 **Aide publique au développement en faveur de l'éducation, décaissements, pays donateurs membres du CAD**

En millions de dollars américains constants de 2011

Pays donateur	2010	2011	Variation en %, 2010/2011
Allemagne	1 799,7	1 834,8	2.0
France	1 990,0	1 659,3	-16.6
Royaume-Uni	939,1	1 133,7	20.7
Japon	1 179,1	953,9	-19.1
États-Unis	908,1	743,0	-18.2
Australie	326,9	436,1	33.4
Pays-Bas	596,8	428,7	-28.2
Canada	519,0	340,6	-34.4
Norvège	344,5	301,4	-12.5
Espagne	391,4	273,2	-30.2
Belgique	236,8	219,1	-7.5
Danemark *	170,3	207,9	22.1
Corée, Rép. de	159,4	183,4	15.1
Suède	161,4	176,6	9.4
Autriche	140,0	134,5	-4.0
Italie	75,9	103,9	36.9
Suisse	63,3	78,8	24.4
Grèce	91,4	75,6	-17.2
Irlande	73,9	71,9	-2.7
Portugal	77,9	61,7	-20.8
Finlande	61,6	61,0	-1.1
Nouvelle-Zélande	68,3	58,8	-13.9
Luxembourg **	43,5	31,3	-28.1
République tchèque	—	7,7	n.a.
Islande	—	1,3	n.a.

Remarque : — = non disponible
s.o. = sans objet

* Correspond à la valeur de 2003.

** Valeur de 2004.

Source:
Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris,
http://www.oecd.org/statistiques/.

En valeurs réelles, entre 2010 et 2011, les plus fortes augmentations des décaissements d'APD en faveur de l'éducation sont à mettre au compte de l'Italie (37 %), de la Suisse (25 %), du Royaume-Uni (21 %) et du Danemark (22 %). Les décaissements en faveur de l'éducation ont néanmoins diminué dans 15 pays membres du CAD. Les plus fortes réductions concernent le Canada (- 34,4 %), l'Espagne (- 30,2 %), le Luxembourg (- 28 %), les Pays-Bas (- 28 %) et le Portugal (- 20,8 %).

Les plus fortes réductions des décaissements d'APD en faveur de l'éducation concernent le Canada (–34,4 %), l'Espagne (–30,2 %), le Luxembourg (–28 %), les Pays-Bas (–28 %) et le Portugal (–20,8 %).

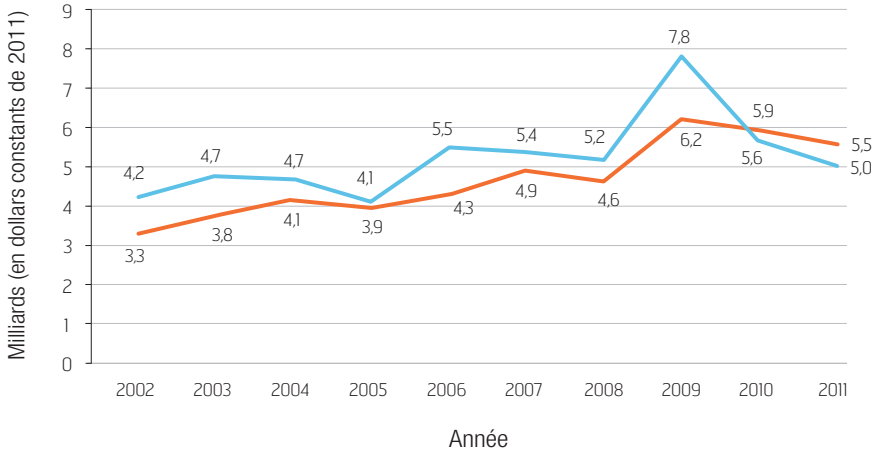
4.3.3. L' aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les pays en développement partenaires

Entre 2002 et 2013, sur les 67 pays éligibles, 59 ont rejoint le Partenariat mondial. Pour ces pays, les engagements d'aide à l'éducation ont augmenté, passant de 4,2 milliards en 2002 à 5 milliards de dollars en 2011, ce qui représente 39 % du total des promesses d'aide extérieure pour l'éducation (figure 4.12)[13]. Sur cette période, les décaissements ont également augmenté, passant de 3,3 milliards en 2002 à 5,5 milliards de dollars en 2011. Néanmoins, entre 2009 et 2011, les engagements d'APD en faveur de l'éducation dans les pays en développement partenaires ont enregistré une baisse rapide, chutant de 7,8 milliards à 5 milliards de dollars (- 36 %). On peut s'attendre à ce que cette tendance ait d'énormes conséquences sur les décaissements dans les années à venir, ce que laisse aussi présager le fait qu'en 2011, pour la première fois depuis six ans, le montant de l'aide décaissée en faveur de l'éducation a été supérieur au montant des engagements pris dans l'année.

Les engagements de l'APD en faveur de l'éducation dans les pays en développement partenaires ont baissé de 36 % en deux ans, passant de 7,8 milliards de dollars en 2009 à 5 milliards de dollars en 2011.

13 Le Soudan du Sud a transmis des informations pour 2011 seulement. L'Ouzbékistan, qui a rejoint le Partenariat mondial récemment, n'est pas inclus dans l'analyse.

Figure 4.12 **Aide publique au développement en faveur de l'éducation, pays en développement partenaires**



Source :
Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

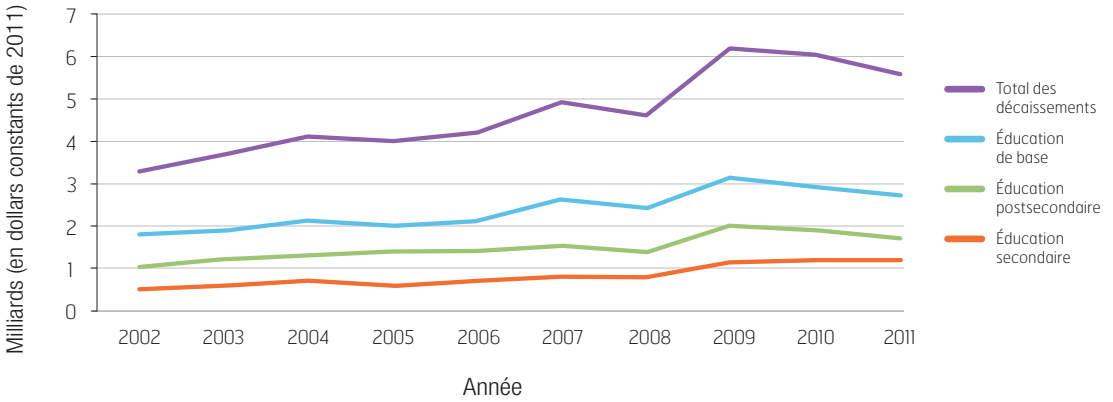
En 2010 et en 2011, pour la première fois depuis huit ans, le montant des ressources extérieures décaissées en faveur de l'éducation secondaire et post-secondaire a dépassé les décaissements au bénéfice de l'éducation de base.

Les pays en développement partenaires ont perçu 41 % de l'aide extérieure décaissée au bénéfice de l'éducation en 2011. Ce volume comprend le décaissement des financements du Partenariat mondial, qui se sont montés à 385,1 millions de dollars en 2011 (7 % du total des décaissements en faveur de l'éducation dans les pays en développement partenaires), soit une somme substantielle compte tenu du fait que les activités du partenariat sont axées sur l'éducation de base.

Malgré près d'une décennie de hausse régulière des décaissements en faveur de l'éducation de base, secondaire et postsecondaire, l'aide extérieure à l'éducation a accusé une baisse après son pic de 2009. L'aide extérieure décaissée en faveur de l'éducation de base est passée de 1,8 milliard de dollars en 2002 à 2,7 milliards de dollars en 2011[14].

De même, les décaissements en faveur de l'enseignement secondaire et postsecondaire ont augmenté, passant de 0,5 à 1,2 milliard de dollars et de 1 à 1,7 milliard de dollars respectivement sur la même période. Néanmoins, comme le montre la figure 4.13, après un pic en 2009, les décaissements ont constamment décru dans tous les sous-secteurs et en particulier dans l'éducation de base. Le total des décaissements a baissé, passant de 6,2 milliards en 2009 à 5,5 milliards de dollars en 2011 (–11 %), tandis que les décaissements au bénéfice de l'éducation de base passaient de 3,1 milliards en 2009 à 2,7 milliards de dollars en 2011 (–13,8 %). De plus, en 2010 et en 2011, pour la première fois depuis huit ans, le montant des ressources extérieures décaissées en faveur de l'éducation secondaire et post-secondaire a dépassé les décaissements au bénéfice de l'éducation de base.

Figure 4.13 **Aide publique au développement, répartition par secteur, pays en développement partenaires**



Source:
Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

14 L'éducation de base inclut l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et l'enseignement des compétences pratiques élémentaires aux jeunes et aux adultes.

Cette tendance négative des décaissements en faveur de l'éducation de base n'apparaît cependant pas dans les décaissements du Partenariat mondial. Les données montrent que ces décaissements — principalement axés sur l'éducation de base — ont augmenté, passant d'environ 7,2 % du total des décaissements en faveur de l'éducation de base en 2009 à 14,2 % en 2011. Cette augmentation s'explique à la fois par la baisse des décaissements globaux en faveur de l'éducation de base et par la hausse simultanée du niveau des décaissements du Partenariat mondial au bénéfice de cette dernière.

La répartition des ressources entre les différents niveaux d'éducation a varié dans le temps. L'éducation de base perçoit désormais moins de la moitié du total de l'aide à l'éducation. La part de l'éducation de base dans le volume totale de l'APD consacrée à l'éducation a baissé, passant de 54 % en 2002 à 48 % en 2011. Il est possible que cette tendance soit liée à la demande croissante de ressources pour l'éducation secondaire et postsecondaire. La proportion des ressources extérieures consacrée à l'enseignement secondaire a d'ailleurs augmenté sur la période, passant de 17 à 21 %, même si ce sous-secteur continue à bénéficier de la plus petite part de l'aide totale à l'éducation[15].

Une telle baisse de l'aide à l'éducation, et notamment de l'aide à l'éducation de base, est particulièrement alarmante pour les pays qui présentent des taux d'achèvement de l'enseignement primaire bien inférieurs à la barre des 90 %, et dans lesquels les financements extérieurs ne compensent pas la faiblesse des investissements domestiques (voir ci-dessus). Le fait que l'aide à l'éducation ne soit pas suffisamment orientée vers l'éducation de base est encore plus préoccupant, notamment dans les pays qui sont encore loin de l'objectif de l'éducation primaire pour tous. C'est le cas des six pays du tableau 4.8 qui présentent 1) un taux d'achèvement de l'enseignement primaire inférieur à 90 %, 2) un faible investissement intérieur dans l'éducation - dépenses d'éducation inférieures à la moyenne de 4,8 % du PIB observée en 2011 dans les pays en développement partenaires - et 3) une proportion des dépenses d'éducation inférieure à 20 % des dépenses publiques totales en 2011.

L'éducation de base perçoit désormais moins de la moitié du total de l'aide à l'éducation.

Tableau 4.8 **Taux d'achèvement de l'enseignement primaire et financement domestique, pays dans lesquels moins de 50 % de l'aide à l'éducation a été allouée à l'éducation de base en 2011**

Pays	Taux d'achèvement de l'enseignement primaire	Éducation, en % du PIB	Éducation, en % des dépenses totales	Aide à l'éducation de base, en %
Albanie	89	3,3	11,0	12,5
Guyana	85	3,6	13,5	41,7
Cameroun	78	3,2	16,3	14,2
Madagascar	73	2,8	20,1	46,7
Rwanda	72	4,8	17,2	44,3
Timor-Leste	72	10,1	8,1	46,3
Guinée	68	3,1	19,0	23,8
Gambie	66	3,9	19,7	48,7
Niger	46	4,5	21,7	48,1
République centrafricaine	43	1,2	12,0	45,9

Source : Compilation du Partenariat mondial à partir du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/statistiques/.

15 Constatation issue de la comparaison de trois sous-secteurs : éducation de base, secondaire et postsecondaire.

4.4. Financement domestique alloué à l'éducation avant et après l'adhésion au Partenariat mondial

La présente section analyse le financement domestique alloué à l'éducation dans les pays en développement partenaires avant et après leur entrée au Partenariat mondial. Elle étudie les dépenses des gouvernements allouées à l'éducation en pourcentage du PIB[16]. L'objectif n'est pas de mesurer les conséquences de l'adhésion au Partenariat mondial mais plutôt d'évaluer les progrès réalisés par les pays après leur adhésion à ce dernier, en termes d'effort et d'engagement dans le secteur éducatif. L'exercice s'appuie sur des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO comprenant plusieurs estimations. Malheureusement sur les 58 pays en développement partenaires, les données disponibles (transmises ou estimées) ne permettent de réaliser cette analyse avant/après que pour 33 pays[17]. Le tableau 4.9 résume les principales difficultés rencontrées en matière de qualité et de disponibilité des données pour les 25 autres pays.

Tableau 4.9 **Pays pour lesquels les données nécessaires pour l'analyse avant/après l'adhésion au Partenariat mondial sont indisponibles**

Absence de données	Absence de données avant l'adhésion	Absence de données après l'adhésion
Adhésion en 2012 : Nigeria, Somalie, Soudan du Sud, Soudan **Adhésion en 2010 ou 2011 :** Afghanistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée **Adhésion en 2007 ou 2008 :** Haïti, Libéria **Adhésion en 2002 :** Honduras	**Adhésion en 2005 :** Timor-Leste **Adhésion en 2002 ou 2003 :** Burkina Faso, Viet Nam	**Adhésion en 2012 ou 2013 :** Burundi, Comores, Rép. dém. du Congo, Érythrée, Pakistan, Tanzanie, Tchad, Zimbabwe **Adhésion en 2010 ou 2011 :** Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Ouganda, Togo **Adhésion en 2008 :** Zambie

En moyenne, le financement domestique de l'éducation dans les pays en développement partenaires a augmenté de 10,1 % après leur adhésion au Partenariat.

Le manque de données sur les principaux indicateurs tels que les dépenses allouées à l'éducation, empêche de suivre l'évolution des efforts nationaux en faveur de l'éducation dans de nombreux pays en développement partenaires. L'analyse qui suit porte donc sur la comparaison de la valeur moyenne dépenses publiques de l'éducation en proportion du PIB avant et après l'adhésion d'un pays au Partenariat mondial. Pour être inclus dans l'analyse, les pays devaient avoir transmis au moins trois points de données avant et après leur entrée dans le partenariat. L'analyse concerne la période 2000-2013. Les résultats présentés dans le tableau 4.10 montrent que 25 des 33 pays en développement partenaires (75 %) inclus dans l'étude ont progressé quant au volume des ressources publiques allouées à l'éducation en pourcentage du PIB après leur entrée dans le Partenariat mondial. En moyenne, le financement domestique de l'éducation dans les pays en développement partenaires a augmenté de 10,1 % après leur adhésion au partenariat.

16 Cette analyse ne tient pas compte des composantes d'aide extérieure et ne porte que sur les données du secteur public.

17 Certains des pays qui ont rejoint le Partenariat mondial entre 2010 et 2013 ont pu publier des données avant leur adhésion mais n'ont pas été inclus dans l'analyse en raison du manque d'informations sur les deux ou trois dernières années. C'est le cas des pays suivants : Burundi, Comores, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Guinée-Bissau, Ouganda, Pakistan, Tanzanie, Tchad, Togo et Zimbabwe (voir le tableau 4.9).

Tableau 4.10 Effort des pays en développement partenaires après leur adhésion au Partenariat mondial

Dépenses moyennes consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB

Pays	Année d'adhésion au GPE	Moyenne avant l'adhésion	Moyenne après l'adhésion	Variation avant/après en %
Albanie	2006	3,2	3,3	3,1
Bénin	2007	3,5	4,6	31,4
Bhoutan	2009	6,0	4,4	-26,7
Cambodge	2006	1,7	2,1	23,5
Cameroun	2006	2,9	3,3	13,8
République centrafricaine	2008	1,5	1,3	-13,3
Djibouti	2006	8,6	8,4	-2,3
Éthiopie	2004	3,9	5,0	28,2
Gambie	2003	1,7	2,8	64,7
Géorgie	2007	2,4	2,9	20,8
Ghana	2004	5,8	6,3	8,6
Guinée	2002	2,4	2,6	8,3
Guyana	2002	8,6	5,2	-39,5
Kenya	2005	5,9	6,9	16,9
Kirghize, Rép.	2006	4,3	5,9	37,2
Lao RDP	2009	2,5	3,1	24,0
Lesotho	2005	12,5	13,2	5,6
Madagascar	2005	3,0	3,3	10,0
Malawi	2009	4,7	4,9	4,3
Mali	2006	3,2	4,0	25,0
Mauritanie	2002	3,0	3,8	26,7
Mongolie	2006	5,6	5,0	-10,7
Mozambique	2003	4,0	4,8	20,0
Népal	2009	3,4	4,7	38,2
Nicaragua	2002	2,9	3,6	24,1
Niger	2002	3,1	3,8	22,6
Moldova	2005	5,4	8,3	53,7
Rwanda	2006	5,0	4,5	-10,0
Sao Tomé-et-Principe	2007	3,8	8,0	110,5
Sénégal	2006	4,0	5,2	30,0
Sierra Leone	2007	4,2	3,5	-16,7
Tadjikistan	2005	2,5	3,7	48,0
Yémen, Rép. du	2003	9,2	6,6	-28,3
Moyenne GPE		**4,4**	**4,8**	**10,1**

Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

Remarque : Pour le Mozambique et la République du Yémen, les estimations n'incluent pas d'informations postérieures à 2007 et 2009, respectivement.

Sur la base des estimations individuelles ci-dessus, le tableau 4.11 présente une analyse plus détaillée qui compare l'effort et la progression des pays en développement partenaires. L'« effort » est mesuré par la variation de la part du PIB allouée à l'éducation avant et après l'adhésion au Partenariat mondial. La « progression » est mesurée par le niveau moyen d'investissement atteint après l'adhésion. Le but est d'étudier l'évolution des investissements dans l'éducation avant et après l'arrivée des pays dans le GPE.

Tableau 4.11 **Effort des pays avant et après leur adhésion au Partenariat mondial**

Dépenses moyennes consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB

Variation après l'adhésion en %	Moyenne, éducation/PIB, <4,8 % après l'adhésion	Moyenne, éducation/PIB, ≥ 4,8 % avant l'adhésion
≥30	Bénin, Gambie, Népal, Tadjikistan	République kirghize, Moldova, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal
20 à 30	Cambodge, Géorgie, Lao RDP, Mali, Mauritanie, Nicaragua, Niger	Éthiopie
10 à 20	Cameroun	Kenya, Mozambique
0 à 10	Albanie, Guinée, Madagascar	Ghana, Lesotho, Malawi
-10 à 0		Djibouti
-20 à -10	République centrafricaine, Rwanda, Sierra Leone	Mongolie
≤-20	Bhoutan	Guyana, Rép. du Yémen

Source : Compilation du Partenariat mondial à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx.

Remarque : Pour le Mozambique et la République du Yémen, les estimations n'incluent pas d'informations postérieures à 2007 et 2009, respectivement.

Les résultats montrent une variation dans les efforts consentis par chaque gouvernement, certains ayant fait des efforts plus importants que d'autres. Moldova, par exemple, a réalisé une importante progression après son adhésion au Partenariat mondial en 2005 : le pays a augmenté la part de ses ressources consacrées à l'éducation, qui sont passées de 5,4 à 8,3 % du PIB (hausse de 54 %). D'autres pays n'ont pas réalisé des progrès aussi importants après leur entrée dans le Partenariat. Certains n'ont pas augmenté leurs dépenses d'éducation parce que les allocations avaient déjà atteint un bon niveau et qu'une augmentation du volume des ressources du secteur était soit impossible soit superflue. C'est le cas de pays comme la Mongolie, dont les dépenses d'éducation sont passées de 5,6 à 5 % du PIB après son adhésion au Partenariat. De même, le gouvernement de Djibouti allouait une moyenne de 8,6 % de son PIB à l'éducation avant de rejoindre le Partenariat, moyenne qui est ensuite descendue à 8,4 %. Cette baisse ne signale pas nécessairement un manque d'engagement ni une absence de progrès. Elle correspond parfois à des efforts d'optimisation de la répartition des dépenses sur l'ensemble du secteur de l'éducation.

Les pays qui ont rapidement augmenté leurs dépenses d'éducation ou qui investissent plus de 4 % de leur PIB dans l'éducation ne sont cependant pas tous sur la bonne voie. La Gambie, par exemple, est parvenue à augmenter ses investissements dans l'éducation de 1,7 à 2,8 % du PIB mais ce niveau reste faible pour un pays dans lequel le taux d'achèvement de l'enseignement primaire est resté stable à environ 66 % depuis 2000.

Un dernier groupe comprend les pays qui investissent dans l'éducation moins que la moyenne de 4,8 % du PIB et n'ont pas réussi à accroître cette proportion depuis leur entrée au Partenariat mondial. En outre, certains des pays de ce groupe s'éloignent de la ligne de référence en réduisant la part de leur PIB consacrée à l'éducation, alors même que leur taux d'achèvement de l'enseignement primaire est bien inférieur à 70 %. C'est le cas de la République centrafricaine dont le gouvernement n'investissait qu'1,5 % en moyenne dans l'éducation avant de rejoindre le Partenariat et qui a réduit ensuite cette proportion à 1,3 % (baisse de 13 %). De plus, en 2011, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire est de 43 % dans ce pays. La Sierra Leone a également réduit la part de ses ressources allouées à l'éducation, qui est passée de 4,2 à 3,5 % du PIB (soit une baisse de 17 %) après son adhésion au Partenariat avec un taux d'achèvement atteignant à peine 74 %. Il s'agit néanmoins de deux pays fragiles, circonstance dont le Partenariat mondial se doit de tenir compte, non seulement dans l'évaluation des résultats mais aussi dans le choix de la méthode la plus adaptée pour apporter son soutien.

4.5. Évolution du financement de l'éducation : les progrès de l'éducation de base en danger

Le présent chapitre propose une analyse des flux intérieurs et extérieurs de financement de l'éducation dans les pays en développement partenaires. Malheureusement, en raison d'un manque de données fiables, le nombre des pays inclus dans l'analyse est limité (voir les sections 4.2 et 4.4). Il est donc particulièrement important de réussir à améliorer le recueil des données.

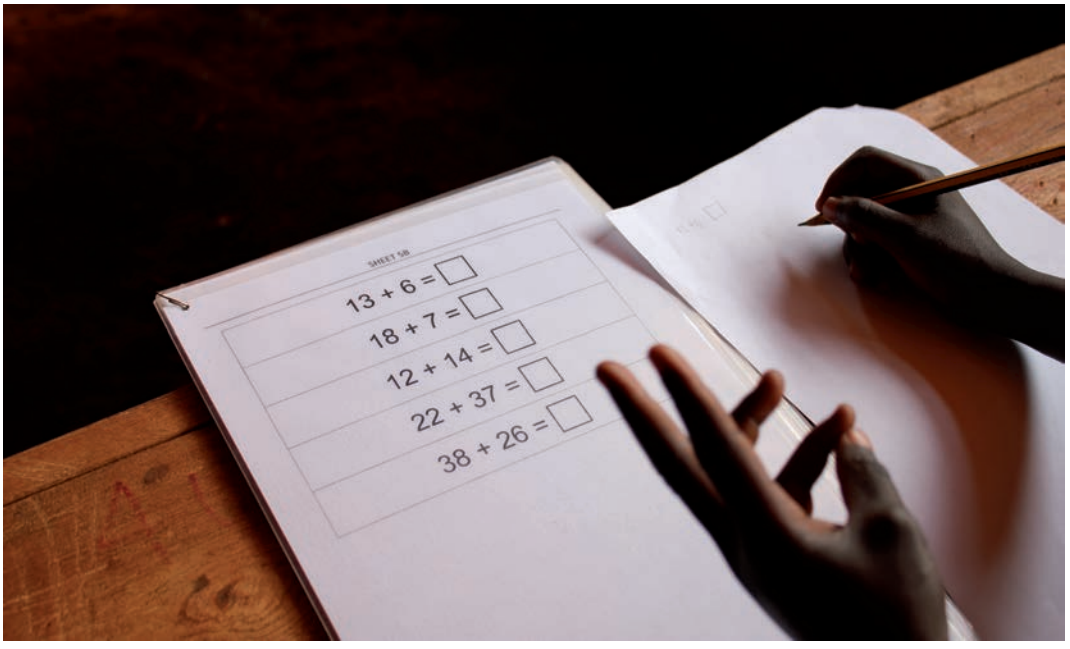
Après une tendance soutenue à la hausse, les décaissements de l'aide extérieure ont chuté de 1,7 milliard de dollars (–1 %) entre 2010 et 2011 et les engagements d'aide ont accusé une baisse alarmante de 11 milliards de dollars (–6 %) sur la même période. En outre, les chiffres de l'aide allouée à l'éducation sont encore plus préoccupants dans la mesure où l'aide consacrée à ce secteur a baissé plus rapidement que l'APD totale au cours des dernières années.

En 2011, les engagements ont diminué de 2,4 milliards (-15.8%) soit trois fois plus vite que les décaissements qui n'ont diminué que de 0,9 milliard (-6.3%). Les engagements d'aide ayant tendance à réagir plus rapidement que les décaissements aux cycles économiques, la poursuite des restrictions budgétaires dans les pays de l'OCDE pourrait avoir des répercussions plus graves dans les années à venir.

Ces dernières années, les pays en développement partenaires sont néanmoins nombreux à avoir accru le montant des ressources qu'ils consacrent à l'éducation en proportion du PIB et du budget du gouvernement. Un important effort reste pourtant nécessaire. La majorité des pays en développement partenaires dont le taux d'achèvement de l'enseignement primaire est inférieur à 90 % ne consacrent même pas à l'éducation la part recommandée de 20 % de leurs ressources publiques, et la part du budget de l'éducation alloué à l'enseignement primaire est en recul. En outre, la réduction de l'aide extérieure allouée aux pays en développement partenaires a été particulièrement forte dans l'éducation de base. Pour la première fois depuis huit ans, le montant des ressources extérieures décaissées en faveur de l'éducation secondaire et post-secondaire a dépassé les décaissements au bénéfice de l'éducation de base en 2010, puis à nouveau en 2011. La situation de l'éducation de base est donc préoccupante dans la mesure où certains pays dans lesquels l'éducation primaire pour tous reste un objectif éloigné diminuent le volume des ressources consacrées à ce niveau d'enseignement.

Il faut, par ailleurs, s'attendre à ce que la réduction substantielle du financement extérieur ait des répercussions négatives sur le secteur de l'éducation des pays en développement, d'autant qu'elle s'accompagne de contraintes intérieures et d'une tendance à ne plus accorder la priorité à l'éducation de base. Dans un tel contexte, les gouvernements pourraient peu à peu perdre les bénéfices des progrès déjà réalisés.

Il faut, par ailleurs, s'attendre à ce que la réduction substantielle du financement extérieur ait des répercussions négatives sur le secteur de l'éducation des pays en développement, d'autant qu'elle s'accompagne de contraintes intérieures et d'une tendance à ne plus accorder la priorité à l'éducation de base. Dans un tel contexte, les gouvernements pourraient peu à peu perdre les bénéfices des progrès déjà réalisés.



Crédit photo :
Deepa Srikantaiah/GPE



CHAPITRE 5

Présentation du soutien du Partenariat mondial aux politiques sectorielles de l'éducation

Crédit photo : **Feng Yu/Save the Children**

5.1. Introduction

Le Partenariat mondial pour l'éducation (Partenariat mondial ou GPE) met à profit sa nature collaborative pour apporter un soutien multidimensionnel aux pays en développement et à leurs efforts d'élaboration et de mise en œuvre de politiques sectorielles de l'éducation soutenables. Du point de vue du Partenariat mondial, un dialogue transparent, inclusif et pragmatique est essentiel à la réussite du processus de préparation et de mise en œuvre d'une politique éducative débouchant sur des résultats. Ainsi, l'association des principales parties prenantes du secteur au sein des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) est une caractéristique du Partenariat. La participation coordonnée des différentes parties prenantes nationales est, en effet, une condition indispensable pour bénéficier d'un financement du Partenariat mondial. Ce rôle fédérateur constitue le pilier de l'action du Partenariat mondial dans les pays.

Les différentes étapes du processus de la politique éducative sont exposées dans le chapitre 1, qui explique également la façon dont le Partenariat mondial soutien ce processus (voir par exemple les figures 1.5 et 1.6 du chapitre 1). Le présent chapitre se propose de détailler l'appui du Partenariat mondial. Ainsi, après un rapide exposé de l'assistance fournie par le Partenariat mondial aux pays en général (section 5.2), nous examinerons le soutien qu'il apporte à l'élaboration des politiques sectorielles de l'éducation (section 5.3). La section 5.4 porte sur le soutien du Partenariat mondial à la mise en œuvre de ces politiques, illustré par une sélection de résultats. La section 5.5 analyse le soutien apporté par le partenariat aux organisations de la société civile (OSC), dans le but d'intensifier leur participation et leur contribution au processus. Enfin, la section 5.6 met en évidence les résultats clés, ainsi que les difficultés qui subsistent dans les pays en développement du GPE [1].

5.2. Assistance fournie aux pays par le Partenariat mondial

5.2.1. Soutien technique du Partenariat mondial

Le Secrétariat du GPE s'est récemment orienté vers un soutien renforcé au niveau des pays, ce qui a entraîné une évolution importante de l'assistance non financière apportée aux pays en développement partenaires.

Le Secrétariat du GPE s'est récemment orienté vers un soutien renforcé au niveau des pays, ce qui a entraîné une évolution importante de l'assistance non financière apportée aux pays en développement partenaires. Au sein du Secrétariat, l'équipe de soutien aux pays a pour mission d'aider les pays en développement partenaires ainsi que les pays qui souhaitent adhérer. Ce soutien est fourni sous forme de directives, d'ateliers, de missions spécifiques dans les pays et présente plusieurs facettes.

Le renforcement du Partenariat au niveau local est une tâche essentielle. La question de l'inclusivité des GLPE est généralement le premier point à régler, car ces groupes sont au cœur du processus national. S'il n'existe pas de GLPE dans un pays, où si le GLPE existant n'est pas actif, un nouveau groupe ou un groupe plus actif doit être mis en place (ce fut le cas en République centrafricaine, au Tchad, en Guinée-Bissau et en Somalie, par exemple). Dans la plupart des pays en développement partenaires, cette démarche a permis de renforcer la coordination et l'inclusivité des GLPE (voir la section 5.5). Le Secrétariat a effectué une étude sur les GLPE dont les résultats ont été présentés aux pays partenaires au cours d'ateliers organisés dans le cadre de l'Initiative de suivi sectoriel (voir ci-dessous). Cette démarche a mené à des échanges portant sur les avantages et les inconvénients de GLPE inclusifs, les bonnes pratiques de coordination sectorielle et les conséquences de l'évolution de l'environnement de l'aide sur les capacités des GLPE.

Du côté technique, le Secrétariat du GPE apporte une assistance à la préparation des politiques sectorielles de l'éducation par le biais du « Guide pour la préparation et l'évaluation d'un Plan sectoriel de l'éducation » (GPE et IIPE 2012), de commentaires formulés sur les plans sectoriels de l'éducation (PSE) et d'observations sur les rapports d'évaluation de ces

[1] Ce chapitre ne cherche pas à évaluer l'impact de l'assistance apportée par le Partenariat mondial, tâche qui requiert des données et des analyses supplémentaires. Une politique d'évaluation est en cours d'élaboration par le Partenariat mondial. Un rapport sera consacré aux questions de performance des financements et d'autres évaluations seront entreprises pour étudier les différents aspects du soutien apporté par le Partenariat mondial.

plans. Cet appui a cependant été relativement limité par rapport à l'assistance fournie dans le cadre du processus de demande de financement.

En 2012, le Secrétariat a mis en place une revue d'assurance qualité dans le cadre de la préparation des requêtes de financement. Cette revue minutieuse comprend trois étapes : une mission nationale au stade de l'identification du programme, un examen du programme et un examen final de la requête de financement. A ce jour, la revue d'assurance qualité a représenté la majeure partie du travail de l'équipe de soutien aux pays en raison des capacités limitées dont disposait jusqu'ici le Partenariat mondial en matière de soutien aux pays. Les moyens pour mettre en place une approche plus structurée d'appui au processus d' élaboration des politiques éducations étaient restreints.

Afin d'apporter une aide plus efficace, l'équipe de soutien aux pays a été progressivement étoffée depuis 2011. Le nombre de spécialistes de l'éducation travaillant directement sur les processus nationaux a doublé ; il est passé de 5 à 10 entre 2011 et 2012 et devrait monter à 14 au début de l'année 2014. De ce fait, malgré l'augmentation du nombre des pays en développement partenaires, le portefeuille moyen de pays par spécialiste a baissé ; de 10 à 12 en 2011, il est tombé à 8 environ en 2012 et devrait descendre à une moyenne de 4 à 6 en 2014. Cette évolution a permis une importante hausse des missions effectuées dans les pays par le personnel du Secrétariat au cours des deux dernières années. En particulier, les membres de l'équipe de soutien aux pays ont 1) effectué 126 visites pays, dont 53 dans des pays fragiles ; 2) participé à sept revues sectorielles conjointes ; et 3) organisé 13 ateliers internationaux et régionaux, dont quatre dans le cadre de l'Initiative de suivi sectoriel (encadré 5.1). La plupart de ces missions visaient à apporter un appui à des pays souhaitant rejoindre le Partenariat mondial et préparant une requête de financement. L'assistance technique visant à améliorer l'efficacité de l'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation n'a pour le moment pas bénéficié du même niveau d'attention. Toutefois, le renforcement prévu de l'équipe de soutien aux pays ainsi que la conscience des faiblesses de cette importante étape devraient favoriser des changements positifs et substantiels.

Le renforcement prévu de l'équipe de soutien aux pays devrait permettre d'améliorer l'appui apporté à l'étape d'élaboration des politiques sectorielles de l'éducation.

Encadré 5.1 **L'Initiative de suivi sectoriel**

Le Secrétariat du GPE a lancé l'Initiative de suivi sectoriel fin 2012 afin d'améliorer la mise en œuvre des PSE. À l'époque, les PSE de la plupart des pays en développement partenaires ne comprenaient pas suffisamment d'informations pour permettre un suivi efficace. Dans certains cas, le détail de la mise en œuvre était consigné dans un document distinct du PSE qui était préparé ultérieurement et n'était pas inclus dans le processus d'évaluation et d'endossement du plan. L'initiative vise en particulier à diffuser le nouveau « Guide pour la préparation et l'évaluation d'un Plan sectoriel de l'éducation », fruit d'un effort conjoint du Secrétariat du GPE et de l'Institut international de planification de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (GPE et IIPE 2012).

Fin 2012, l'équipe technique de l'Initiative de suivi sectoriel a ouvert le dialogue avec les responsables de la planification de l'éducation dans les pays en développement partenaires : il s'agissait d'identifier les problèmes clés rencontrés dans la préparation d'un PSE intégrant un mécanisme de suivi, et s'assurer ensuite de la bonne mise en œuvre et documentation de ce suivi. En 2013, quatre ateliers régionaux ont été organisés (à Bangkok, au Cap, à Dakar et à Ouagadougou) à l'intention des responsables de la planification de l'éducation participant à l'initiative, ainsi que des représentants des partenaires au développement et de la société civile. Au total, 54 pays ont envoyé une délégation à l'un de ces ateliers régionaux, qui ont réuni au total 168 participants. Le Partenariat mondial a investi 625 000 dollars dans l'organisation des ateliers, axés sur quatre thèmes : 1) suivi du secteur de l'éducation, 2) renforcement du suivi du PSE, 3) les revues sectorielles conjointes en tant que composante du processus de suivi du PSE, et 4) efficacité du GLPE en tant qu'outil de suivi.

Le Secrétariat du GPE suivra attentivement les résultats de l'initiative. Les résultats attendus sont les suivants : 1) augmentation du nombre des PSE endossés comprenant des plans d'action pluriannuels, 2) production régulière de rapports annuels de mise en œuvre des PSE, 3) efficacité accrue des revues sectorielles conjointes, et 4) une plus grande inclusivité et efficacité opérationnelle des GLPE. L'exhaus-

tivité des PSE endossés par les pays en développement partenaires après leur participation à l'initiative sera une première indication de réussite. Un second critère sera la proportion des pays en développement partenaires qui rédigent un rapport annuel sur la mise en œuvre des PSE endossés avant la revue sectorielle conjointe. L'idéal serait en effet que les revues sectorielles conjointes deviennent des plateformes d'analyse en profondeur des performances du secteur au lieu de se réduire à des ateliers de production des rapports de mise en œuvre des PSE. Enfin, la réussite pourra se mesurer par un troisième critère, plus directement lié à l'efficacité de l'appui des GLPE à une bonne mise en œuvre des PSE : l'établissement d'accords sur la composition des GLPE et de termes de référence appropriés pour leurs membres. Ce sera également l'occasion d'intégrer officiellement les OSC dans le travail régulier des GLPE.

5.2.2. Soutien financier du Partenariat mondial

Depuis son lancement en 2002, le Partenariat mondial a approuvé 203 financements, pour une valeur cumulée de 3,25 milliards de dollars.

Depuis son lancement en 2002, le Partenariat mondial a approuvé 203 financements, pour une valeur cumulée de 3,25 milliards de dollars américains. À la fin du mois d'août 2013, les décaissements cumulés des financements du Partenariat mondial étaient estimés à 2,04 milliards de dollars. Le tableau 5.1 résume les financements approuvés à cette date par type et par montant. Les financements du Fonds catalytique et les financements pour la mise en œuvre de programmes ont été regroupés. Le Fonds de développement de programmes d'éducation a été clôturé en 2012, au moment du lancement du Fonds du GPE. Le financement pour la mise en œuvre du programme a remplacé le financement du Fonds catalytique, tandis que le Fonds de développement de programmes d'éducation a été remplacé par le financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation, le financement pour la préparation du programme, le financement au titre des activités mondiales et régionales et le financement du Fonds de la société civile pour l'éducation.

Tableau 5.1 **Financements du Partenariat mondial par type et par montant au 31 août 2013**

Type	Nombre	Montant en millions de dollars	Pourcentage du montant (%)	Décaissements en millions de dollars
Fonds de développement de programmes d'éducation (clôturé)	60	112,2	3,4	105,4
Fonds de la société civile pour l'éducation I (clôturé)	1	17,6	0,5	17,6
Financement au titre des activités mondiales et régionales	16	33,0	1,0	1,6
Fonds de la société civile pour l'éducation II	1	14,5	4,4	7,25
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation	24	5,1	0,1	3,8
Financement pour la préparation du programme	24	4,7	0,1	2,5
Financement pour la mise en œuvre du programme	78	3 083,4	94,7	1 918,4
Total	203	3 252,9	100	2 039,0

Source : Documentation des financements, Secrétariat du GPE, y compris les requêtes et les rapports financiers, d'avancement et de fin d'exécution.

Le Fonds de la société civile pour l'éducation a été créé en 2008 grâce à un financement de 17,6 millions de dollars provenant du Fonds de développement de programmes d'éducation, désormais clôturé. Ce programme, qui a appuyé les coalitions de la société civile du secteur de l'éducation au niveau local, a été exécuté de 2009 à 2012 (voir ses résultats à la section 5.5). Le second financement du Fonds de la société civile a été approuvé par le Conseil d'administration du GPE en décembre 2012, à hauteur de 14,5 millions de dollars. L'UNESCO en est l'entité de supervision.

Les financements au titre des activités mondiales et régionales soutiennent le renforcement des capacités, le renforcement et le partage des connaissances aux niveaux régional et mondial, ainsi qu'au niveau national dans le cas où certains des effets régionaux et mondiaux attendus peuvent être complémentaires du processus national. En août 2013, la valeur totale des notes de synthèse des activités mondiales et régionales approuvées par le Conseil d'administration atteignait 33 millions de dollars, dont 1,6 million a été décaissé.

Le tableau 5.2 donne un aperçu des trois catégories de financements utilisés pour soutenir la préparation et la mise en œuvre des politiques sectorielles de l'éducation et les activités qui y sont associées dans les pays, et précise les critères à remplir pour pouvoir en bénéficier. Le financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation apporte une aide à l'élaboration du PSE, à hauteur maximum de 250 000 dollars. Le financement pour la préparation du programme, qui se monte généralement à 200 000 dollars, mais peut atteindre 400 000 dollars dans certains cas, est conçu comme une aide à la préparation des programmes qui seront financés par le Partenariat mondial. Enfin, le financement pour la mise en œuvre du programme sert à financer les programmes triennaux qui font directement progresser la mise en œuvre des PSE endossés par les pays. Le montant de ce financement, déterminé dans le cadre d'une évaluation des besoins et des performances, peut atteindre un maximum de 100 millions de dollars [2].

Tableau 5.2 **Synthèse des financements du Partenariat mondial**

Type	Activités	Critères
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation	Préparation ou révision des plans sectoriels de l'éducation	Pays à faible revenu prévoyant d'adhérer au Partenariat mondial
Financement pour la préparation du programme	Conception des programmes qui seront financés par le GPE	Organismes chargés de superviser ou de gérer le financement
Financement pour la mise en œuvre du programme	Programme triennal de soutien à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation	Pays en développement partenaires du GPE classés dans les catégories 1 et 2 de l'Association internationale de développement Petits États insulaires en développement Pays fragiles ou touchés par un conflit

Source: GPE Secretariat.



Crédit photo : **Anne-Sofie Helms/Save the Children**

[2] Cf. « Cadre d'évaluation des besoins et des performances », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/media/docs/finance_and_funding/1209_Needs_performance_framework_FR.pdf.

5.3. Soutien à la préparation des politiques sectorielles de l'éducation

5.3.1. Soutien technique

Jusqu'à présent, le soutien technique à l'élaboration des politiques sectorielle de l'éducation a principalement été apporté à distance et par l'intermédiaire de directives. Il y a eu peu d'implication directe du Secrétariat du GPE.

En 2012, le Secrétariat du GPE a collaboré avec l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO à l'élaboration du « Guide pour la préparation et l'évaluation d'un Plan sectoriel de l'éducation » (GPE et IIPE 2012). L'objectif de ce guide est d'aider les pays en développement partenaires à préparer des PSE crédibles et de guider les partenaires au développement dans l'évaluation de ces plans. En outre, le Secrétariat du GPE apporte une assistance technique par le biais de commentaires qu'il formule à l'intention des GLPE sur les PSE, ainsi que par le biais des rapports d'évaluation. Ces derniers font généralement des propositions d'amélioration des PSE.

Jusqu'à récemment, l'étude de l'emploi du temps du personnel du Secrétariat, et en particulier de l'équipe de soutien aux pays, indiquait que plus des trois quarts des efforts et des ressources de l'équipe étaient consacrés à aider les pays à préparer les requêtes de financement, y compris lors des visites pays pour la première étape de la revue d'assurance qualité. Par voie de conséquence, moins d'un quart du temps de travail du personnel de l'équipe de soutien aux pays était consacré à l'élaboration et au suivi des politiques sectorielles de l'éducation.

La récente réorganisation du Secrétariat du GPE a notamment été conçue pour que davantage d'attention et de ressources soient consacrées à aider les pays à concevoir de meilleures politiques sectorielles ; elle devrait bientôt porter ses fruits et déboucher sur un suivi plus attentif et de meilleures politiques. Suite à l'Initiative de suivi sectoriel, il est prévu de mettre en place en 2014 un processus de soutien et d'évaluation plus rigoureux des PSE.

5.3.2. Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation

A la date de fin juillet 2013, 24 financements pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation avaient été utilisés dans 23 pays pour financer un éventail d'activités liées à la planification et à l'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation.

Créés en 2012, les financements pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation permettent de financer un éventail d'activités liées à la planification et à l'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation. Ces financements aident les pays bénéficiaires à réaliser des analyses du secteur de l'éducation, des concertations entre les parties prenantes, des études et des évaluations des besoins techniques et financiers. À la date de fin juillet 2013, 24 financements de ce type avaient été approuvés, pour un montant total de 5,1 millions de dollars, au bénéfice de 23 pays [3]. La plupart de ces financements ont été alloués à des pays d'Afrique subsaharienne (66 % du montant total des financements, voir le tableau 5.3). Les pays d'Asie de l'Est et du Pacifique suivent ensuite avec 13 % (voir l'annexe F pour une liste détaillée des pays).

Tableau 5.3 **Répartition régionale des financements pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation, juillet 2013**

Région	Nombre	Montant, en milliers de dollars	Pourcentage du montant (%)
Asie de l'Est et Pacifique	3	675,8	13,3
Europe et Asie centrale	1	250,0	4,9
Amérique latine et Caraïbes	2	419,0	8,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	1	161,5	3,2
Asie du Sud	1	250,0	4,9
Afrique subsaharienne	16	3 317,6	65,4
Total	**24**	**5 073,9**	**100,0**

Source : Documents de requête de financement compilés par le Secrétariat du GPE.

3 Les pays ayant un système fédéral peuvent bénéficier de plusieurs financements pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation sous réserve que l'État soit l'autorité compétente pour la politique d'éducation.

Les financements pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation ont été utilisés dans trois grands domaines : 1) préparation d'évaluations techniques, analyses sectorielles et études spécialisées (38 %, soit 1,9 million $US) ; 2) rédaction et révision des PSE (21 %, soit 1 million $US) et 3) élaboration et utilisation d'outils techniques tels que des modèles de simulation financière (seulement 11 %, soit 0,5 million $US) [4].
Le reste des ressources de financement a été consacré aux concertations, à l'évaluation des PSE, à l'appui logistique et à la formation (renforcement des capacités).

5.4. Assistance du Partenariat mondial pour la mise en œuvre des politiques sectorielles de l'éducation

5.4.1. Soutien technique

L'essentiel des missions de l'équipe de soutien aux pays du Secrétariat a été consacré à la revue d'assurance qualité des requêtes de financement et, dans une moindre mesure, au suivi et à la mise en œuvre des programmes sectoriels (voir la section 5.1). La revue d'assurance qualité constitue une préparation à la mise en œuvre du programme et de la politique, son objectif étant d'apporter le meilleur appui possible à cette mise en œuvre.

Intermédiaires intègres entre gouvernements et partenaires, les spécialistes du Secrétariat sont chargés de réunir un consensus autour du programme de financement du Partenariat mondial par le biais d'une participation inclusive. La revue d'assurance qualité mise en place en 2012, est ainsi systématiquement associé à la préparation des financements de mise en œuvre des programmes [5].

La revue d'assurance qualité a pour objectif général de garantir la qualité des requêtes pour la mise en œuvre du programme. La revue encourage l'inclusivité, la discussion sur les méthodes les plus appropriées pour optimiser l'efficacité de l'aide, une prise en compte adéquate des objectifs stratégiques du Partenariat mondial, des efforts d'amélioration de la qualité du programme et une bonne préparation à la mise en œuvre. La revue vise aussi à assurer la cohérence et la complémentarité avec le soutien existant, apporté par les partenaires nationaux et les partenaires du développement. Les questions de méthodologie et de préparation à la mise en œuvre devraient néanmoins bénéficier d'une attention plus approfondie dans le cadre de la revue d'assurance qualité (voir ci-dessous).

La revue d'assurance qualité a été créé pour garantir la qualité des requêtes de financement pour la mise en œuvre du programme.

En outre, le personnel du Secrétariat du GPE est de plus en plus impliqué dans les revues sectorielles conjointes et, par ce biais, participe avec d'autres partenaires au suivi de la mise en œuvre des politiques sectorielles de l'éducation. De même, l'Initiative de suivi sectoriel vise à renforcer le soutien apporté aux pays pour le suivi de la mise en œuvre des PSE, jusqu'ici plutôt limité.

5.4.2. Financements pour la préparation du programme

Pour permettre l'élaboration des programmes qui bénéficieront d'un financement et préparer leur mise en œuvre, le Partenariat mondial accorde un financement pour la préparation du programme à l'entité de supervision ou de gestion qui a été choisie au niveau local. Les financements pour la préparation du programme ont été créés en 2012. Leur montant peut varier de 200 000 à 400 000 dollars en fonction du contexte. Le Conseil d'administration du GPE a confié au Secrétariat la responsabilité de répartir ces financements dans un souci d'accélération du processus.

4 Les études spécialisées englobent des études sur l'organisation des systèmes, les cartes scolaires, la formation des enseignants et l'évaluation des compétences des élèves.

5 Cf. « Note d'orientation à l'intention des consultants » et « Modèle de rapport des consultants », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/media/docs/media_center/jobs/121019_GPE_Consultant_template.pdf.

Le tableau 5.4 synthétise la répartition régionale des financements pour la préparation du programme suivant leur nombre et leur montant. A la fin août 2013, 24 financements avaient été approuvés pour un montant total de 4,7 millions de dollars (soit à peu près le même montant que celui alloué à l'élaboration et à la planification de la politique de l'éducation) (voir l'annexe G). Ce type de financement a enregistré une forte hausse en 2013, ce qui correspond au grand nombre de requêtes de financement pour la mise en œuvre du programme qui ont notamment émané de pays partenaires du continent africain. De fait, plus de la moitié des financements pour la préparation du programme est allée à l'Afrique subsaharienne (68 %). Ces fonds sont principalement employés à la réalisation d'analyses techniques et financières des programmes et permettent de financer la production des documents techniques d'accompagnement du programme.

Tableau 5.4 **Répartition régionale des financements pour la préparation du programme au 31 août 2013**

Région	Nombre	Montant, en milliers de dollars	Pourcentage du montant (%)
Asie de l'Est et Pacifique	2	400,0	8,5
Europe et Asie centrale	3	598,1	12,7
Amérique latine et Caraïbes	2	320,2	6,8
Moyen-Orient et Afrique du Nord	1	200,0	4,2
Afrique subsaharienne	16	3 198,8	67,8
Total	**24**	**4 717,1**	**100,0**

Source : Documents de requête de financement compilés par le Secrétariat du GPE.

5.4.3. Financement pour la mise en œuvre du programme

A la date de juillet 2013, le Partenariat mondial avait approuvé 78 financements pour la mise en œuvre de programmes destinés à appuyer l'exécution des politiques d'éducation de 51 pays.

Le Partenariat mondial contribue au financement de la mise en œuvre des politiques sectorielles de l'éducation. Ces financements, qui peuvent atteindre 100 millions de dollars par pays sont approuvés par le Conseil d'administration du GPE sur la base des recommandations formulées par le Comité consultatif financier du GPE [6]. A la date de juillet 2013, le Partenariat mondial avait approuvé 78 financements pour la mise en œuvre de programmes au bénéfice de 51 pays [7]. Ces financements représentaient 95 % de l'ensemble des financements approuvés par le Partenariat mondial.

Types de financement pour la mise en œuvre du programme - Les entités de supervision et de gestion ont utilisé quatre canaux principaux pour transmettre les fonds aux pays en développement partenaires. Toutefois, sur la base des informations disponibles, nous ne sommes pas en mesure de donner des détails sur ces canaux, sur le degré d'utilisation des systèmes de mise en œuvre nationaux ou la nature des systèmes nationaux utilisés. En règle générale, les types de financement de mise en œuvre du programme entrent dans l'une des catégories décrites ci-dessous :

1. *Appui budgétaire général :* les fonds sont décaissés par une entité de supervision unique via le trésor national d'un État une fois qu'un certain nombre de conditions ont été remplies (ces conditions ne sont pas nécessairement toutes d'ordre éducatif). L'aide extérieure étant alors agrégée aux ressources intérieures, il n'est pas possible d'effectuer un suivi des fonds dans les systèmes budgétaires nationaux. S'il est possible que des fonds soient alloués à d'autres secteurs que l'éducation, le décaissement est néanmoins souvent lié à des mécanismes d'ordre éducatif tels que l'amélioration des indicateurs de l'éducation ou des réformes de la politique éducative.

2. *Appui budgétaire sectoriel :* les fonds sont transférés sur un compte du trésor national réservé au secteur de l'éducation. La mise en œuvre des fonds dépend des systèmes nationaux. Il est possible

6 Pour des informations sur les allocations indicatives des financements pour la mise en œuvre du programme, ainsi que sur le « Cadre des besoins et des performances », se voir « Éligibilité aux financements pour la mise en œuvre de programmes », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.partenariatmondial.org/french/financements/fonds-mondial-pour-l-education/allocations-indicatives/

7 15 financements supplémentaires doivent encore être étudiés par le Conseil d'administration en novembre 2013.

de contrôler l'emploi des fonds via les systèmes de comptabilité et d'information disponibles au sein du/des ministère(s) de l'éducation.

3. *Appui via un fonds commun (fonds groupés) :* l'aide peut être versée au moyen de divers instruments et mécanismes par plusieurs partenaires contributeurs agissant de manière coordonnée. Les interventions sont définies par des accords de financement propres à chaque pays et la mise en œuvre repose partiellement ou totalement sur les systèmes nationaux.

4. *Appui par le financement d'un projet :* les fonds sont alloués à un projet précis. Comme pour les fonds communs, le financement d'un projet peut transiter partiellement ou totalement par les systèmes nationaux ou les structures administratives. Le financement d'un projet peut aussi être acheminé par des systèmes parallèles de passation de marché et de gestion financière (mécanismes des entités de supervision ou de gestion, par exemple).

Le tableau 5.5 récapitule le nombre et la valeur des financements pour la mise en œuvre de programmes approuvés au 31 août 2013. Des détails supplémentaires sur les voies d'acheminement et les types de financements sont donnés à l'annexe H. Sur l'ensemble des financements accordés, 78% ont été versés sous la forme d'aide à un projet , 18 % via des fonds communs, 3% par le biais de l'appui budgétaire sectoriel et seulement 1 % par l'appui budgétaire général. Le financement des projets est clairement le mode adopté par défaut par les entités de supervision et de gestion pour acheminer dans les pays les financements du Partenariat mondial destinés à la mise en œuvre des programmes. Si ce type d'acheminement peut être efficace dans certains cas, la proportion de 78 % laisse toutefois supposer que cette formule est aussi utilisée dans des cas où elle n'est peut-être pas la plus pertinente. Le Partenariat mondial encourage le recours à la modalité la plus coordonnée et la plus efficace ; il conviendrait donc de privilégier des modalités mieux alignées comme les fonds communs et les budgets sectoriels. Pour le moment, aucune tendance claire en faveur de mécanismes plus coordonnés n'a été constatée dans les récentes requêtes de financement (GPE 2013c).

En nombre, 78% des financements ont été verses sous la forme d'appui par le financement d'un projet.

Tableau 5.5 **Résumé statistique des financements pour la mise en œuvre du programme au 31 août 2013**

Type	Nombre	Pourcentage du nombre (%)	Montant, en milliers de dollars	Pourcentage du montant (%)
Appui budgétaire général	1	1	102,0	3
Appui budgétaire sectoriel	2	3	140,2	5
Appui par fonds groupés	14	18	993,4	32
Appui aux projets	61	78	1 847,8	60
Total	**78**	**100**	**3 083,4**	**100**

Source :
Documentation des financements (Secrétariat du GPE), y compris requêtes et rapports financiers, d'avancement et de fin d'exécution.

L'alignement sur les processus et mécanismes nationaux est un facteur essentiel de l'efficacité des financements du Partenariat mondial, dont l'objectif est de soutenir la politique sectorielle de l'éducation. De fait, les mécanismes les mieux alignés sont aussi les plus efficaces, sous réserve d'être correctement mis en œuvre, car ils favorisent la prise en charge par les pays (appropriation), l'harmonisation et le renforcement des capacités [8]. Parce qu'elles recourent aux systèmes nationaux, ces modalités permettent de repérer des problèmes systémiques ou institutionnels, des manques de capacités, et de prendre des mesures en conséquence. Ainsi, le financement contribue directement au renforcement des systèmes et des institutions. L'emploi de modalités alignées renforce donc l'efficacité, l'impact et la durabilité du financement. Il est nécessaire que le Partenariat mondial maintienne une certaine souplesse dans le choix de la modalité à adopter pour la mise en œuvre de ses

Il est clair que la situation actuelle, c'est-à-dire le recours par défaut aux projets, est un facteur qui limite l'efficacité et l'impact du Partenariat mondial.

8 « *Prise en charge* – Les pays en développement définissent leurs propres stratégies de réduction de la pauvreté, améliorent leurs institutions et luttent contre la corruption. *Alignement* – Les pays donneurs s'alignent sur ces objectifs et s'appuient sur les systèmes locaux. *Harmonisation* – Les pays donneurs se concertent, simplifient les procédures et partagent l'information pour éviter que leurs efforts ne fassent double emploi. *Résultats* – Les pays en développement se concentrent sur les résultats souhaités et leur évaluation. *Redevabilité mutuelle* – Les donneurs et les partenaires sont responsables des résultats obtenus en matière de développement. » Cf. « Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide », l'Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/declarationdeparissurlefficacitedelaide.htm.

financements afin de permettre un ajustement de l'aide en fonction du contexte. Néanmoins, il est clair que la situation actuelle, c'est-à-dire le recours par défaut aux projets, est un facteur qui limite l'efficacité et l'impact du Partenariat mondial. Il est donc essentiel que le Partenariat encourage systématiquement la modalité qui favorise le meilleur alignement et la plus grande efficacité en fonction du contexte.

Calendrier de préparation et de mise en œuvre d'un financement - Le Partenariat mondial a souvent été critiqué pour ses procédures longues et compliquées ne favorisant pas des résultats rapides. Le temps passé à la préparation, au traitement, à l'approbation et à l'exécution des financements de mise en œuvre du programme est essentiel à un soutien efficace et adapté aux cycles de planification des pays.

La figure 5.1 présente la procédure de financement, qui comprend : 1) la préparation du programme, 2) l'approbation par le Conseil d'administration, 3) le démarrage des activités du programme après le décaissement initial et 4) la mise en œuvre subséquente du programme et sa clôture. Pour des raisons pratiques, seuls les financements sur trois ans adoptés à partir de 2007 ont été inclus dans notre étude. En effet, la prise en compte des financements annuels, abandonnés en 2007, aurait faussé l'analyse de la procédure actuelle.

Figure 5.1 **Déroulement dans le temps d'un financement du Partenariat mondial, de la préparation du programme à la clôture du financement**

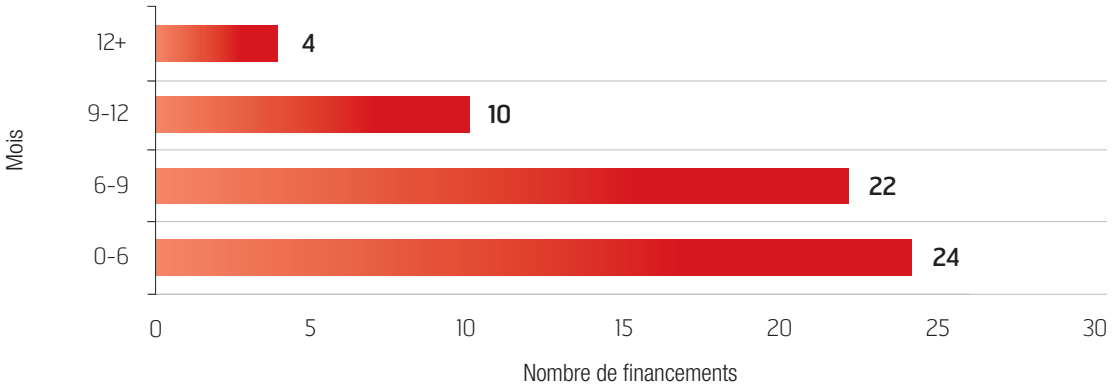


Depuis 2007, il a fallu en moyenne sept mois de préparation pour que les programmes financés par le Partenariat mondial atteignent le stade de l'approbation.

Étape 1 : Préparation du programme - Le contenu et l'étendue de cette phase varient en fonction du contexte et selon qu'il a été choisi de recourir à une entité de supervision ou de gestion. En règle générale, la phase commence par la sélection au niveau local de l'entité de supervision ou de gestion et se termine par la soumission au Partenariat mondial de la requête de financement pour la mise en œuvre du programme. La première étape de la revue d'assurance qualité facilite le dialogue, notamment sur le choix du type et de la voie d'acheminement du financement, ainsi que sur l'orientation du programme qui sera préparé (voir ci-dessus). La seconde étape de la revue d'assurance qualité commence avec la présentation du document de programme. Il faut trois à quatre semaines pour étudier le projet et formuler des commentaires sur la conception du programme et les dispositifs de mise en œuvre, le budget et les coûts, le cadre des résultats, les mécanismes de suivi-évaluation, l'identification des risques et les mesures d'atténuation à prendre, la durabilité du programme et l'efficacité de l'aide. Après des concertations aussi larges que possible avec les diverses parties prenantes de l'éducation, les commentaires et recommandations découlant de l'étape II de la revue d'assurance qualité sont introduits dans la discussion organisée au niveau local pour finaliser les documents du programme. Ceux-ci sont soumis au Secrétariat du GPE. Cette soumission marque la fin de l'étape de préparation du programme.

La figure 5.2 présente la répartition des 60 financements en fonction de la durée de la préparation du programme. Une analyse approfondie montre que pour 40 % des financements, la préparation du programme a duré tout au plus six mois et que dans 77 % des cas, tout au plus neuf mois. Depuis 2007, il a fallu en moyenne sept mois de préparation pour que les programmes financés par le Partenariat mondial atteignent le stade de l'approbation. Des progrès ont été réalisés ces dernières années, et le temps nécessaire a été réduit.

Figure 5.2 **Temps nécessaire entre la préparation du programme et son approbation par le Conseil d'administration**



Source : Documentation des financements (Secrétariat du GPE), y compris requêtes et rapports financiers, d'avancement et de fin d'exécution.

Remarque : Le graphique a été réalisé sur la base des informations relatives à 60 financements.

Le temps passé à la préparation des programmes varie selon le contexte. Dans le cadre du GPE, les programmes soutiennent la mise en œuvre du PSE, laquelle est en principe fondée sur un plan de mise en œuvre détaillé et des activités associées. On pourrait donc s'attendre à des temps de préparation des programmes plus courts, les éléments clés en ayant déjà été définis. Les retards peuvent s'expliquer par l'inadaptation des plans de mise en œuvre ou la longueur excessive des procédures imposées par les entités de supervision ou de gestion. En termes de planification, il s'avère qu'après finalisation du PSE, il faut en moyenne au moins sept mois pour que le programme de financement du plan soit prêt à être soumis au Partenariat mondial ; la demande doit ensuite être traitée par le partenariat.

Étape 2 : Approbation par le Conseil d'administration - Une fois que les requêtes de financement ont été reçues, le Secrétariat effectue un dernier contrôle (étape III de la revue d'assurance qualité) avant de les transmettre au Comité consultatif financier qui formule une recommandation à l'intention du Conseil d'administration. Ce processus, comprenant les réunions du Comité consultatif financier et du Conseil d'administration, prend deux à trois mois. Le Comité consultatif financier et le Conseil d'administration ayant des réunions semestrielles, ce processus s'inscrit d'ailleurs dans le programme habituel de ces organes. Le processus est le même, indépendamment du choix d'une entité de supervision ou de gestion, du type de financement et des instruments de mise en œuvre. Néanmoins, comme les réunions du Comité et du Conseil n'ont lieu que deux fois par an, les pays ne disposent que de deux occasions chaque année pour présenter une requête de financement au Partenariat mondial ; si un pays manque l'une de ces réunions, le financement et la mise en œuvre de son programme risquent d'accuser des retards importants. D'un autre côté, un pays qui précipite la préparation de sa requête risque de ne pas être prêt pour la mise en œuvre du programme, ce qui peut également entraîner des retards de lancement. Par ailleurs, la limitation des dates de validité des montants de financement est un facteur susceptible de précipiter les requêtes.

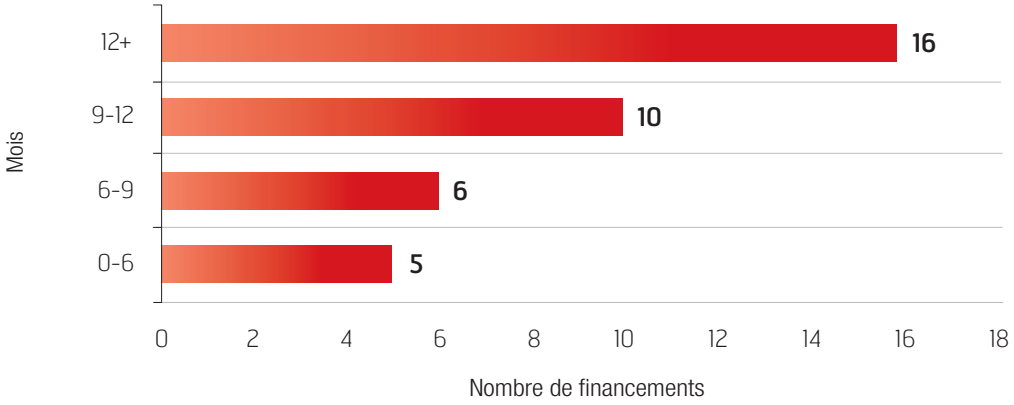
Étape 3 : Lancement des activités du programme - Une fois que le financement a été approuvé, les fonds sont mis à disposition du pays en développement partenaire. Le démarrage des activités financées dépend ensuite de l'entité de supervision ou de gestion et du gouvernement partenaire. Le Secrétariat du GPE ne dispose pas de toutes les informations sur les décaissements au niveau des pays qui permettraient de connaître les délais de démarrage des activités par chaque entité de supervision ou de gestion. Ces informations ne sont connues que pour les financements pour lesquels la Banque mondiale est l'entité de supervision, soit environ 60 % des financements. Pour les autres, les données du GPE relatives au décaissement du financement initial ou premier financement ne donnent qu'une indication du moment où l'argent est transféré des fonds du GPE à l'entité de supervision ou de gestion, et non du moment où les fonds atteignent effectivement le pays bénéficiaire. Les informations relatives au premier décaissement ne permettent donc pas de déterminer le démarrage des activités.

Les pays ne disposent que de deux occasions chaque année pour présenter une requête de financement au Partenariat mondial ; si un pays manque l'une de ces réunions, le financement et la mise en œuvre de son programme risquent d'accuser des retards importants.

Après la mise à disposition des fonds par le Partenariat mondial, il s'écoule en moyenne 12 mois avant le décaissement dans le pays concerné.

La figure 5.3 présente les financements dont la Banque mondiale est l'entité de supervision. Elle ventile les financements en fonction du temps écoulé entre l'approbation du financement et le décaissement dans les pays. Après la mise à disposition des fonds par le Partenariat mondial, il s'écoule en moyenne 12 mois avant le décaissement dans le pays concerné. Pour 16 financements, il a fallu plus d'un an avant le démarrage des activités de mise en œuvre. Ces délais représentent un sérieux problème de planification pour les pays. On observe néanmoins une tendance positive : la moyenne est en effet descendue à sept mois pour les financements accordés en 2012. À titre de comparaison, pour les financements approuvés entre 2007 et 2009, il a fallu 16 mois en moyenne pour que les fonds soient décaissés dans les pays [9]. Malgré cette évolution positive, les pays doivent encore attendre sept mois en moyenne après la mise à disposition des fonds par le Partenariat pour être en mesure de lancer les activités de mise en œuvre du programme. Ce long délai n'est certainement pas un facteur favorable à l'accélération des progrès du secteur éducatif. Le Partenariat mondial a déjà pris des mesures pour réduire les délais mais un suivi supplémentaire est nécessaire. Un objectif de trois mois maximum entre l'approbation et le démarrage des activités de mise en œuvre faciliterait un bon rythme des programmes.

Figure 5.3 **Temps écoulé entre l'approbation du financement et le premier décaissement, financements pour lesquels la Banque mondiale est l'entité de supervision**



Source : Documentation des financements (Secrétariat du GPE), y compris requêtes et rapports financiers, d'avancement et de fin d'exécution au 31 août 2013.

Remarque : Le graphique a été réalisé sur la base des informations relatives à 37 financements.

Les pays doivent attendre sept mois en moyenne après la mise à disposition des fonds par le Partenariat pour être en mesure de lancer les activités de mise en œuvre du programme.

Il est regrettable que les mêmes informations ne soient pas disponibles pour les financements associés à d'autres entités de supervision ou de gestion [10]. Pour ceux-ci, nous connaissons la date de transfert des financements du Fonds du Partenariat mondial vers le siège de l'entité de supervision ou de gestion mais pas celle de leur arrivée dans les pays concernés. En moyenne, pour les 15 financements que nous avons étudiés, le transfert a pris quatre mois. Dans cinq cas, il a fallu moins d'un mois. La durée la plus longue a été de onze mois. On constate donc une certaine diversité [11]. Le tableau est partiel, et il convient de faire preuve de prudence en tirant les conclusions de cette analyse.

Étape 4 : Mise en œuvre et clôture du programme - Les financements pour la mise en œuvre des programmes sont approuvés pour une période de trois ans. Dans certains cas exceptionnels, il est arrivé récemment que cette période soit portée à quatre ans pour certains pays fragiles et touchés par un conflit. Notre analyse des données disponibles montre qu'entre l'approbation du financement par le Conseil d'administration et la clôture du

9 Ce long délai s'explique par une modification du règlement appliqué par la Banque mondiale associée à des programmes éducatifs antérieurs qui ont pu ne pas être totalement chiffrés avant le début du processus de préparation du financement.

10 Organismes ayant assumé le rôle d'entité de supervision : Agence française de développement, Agence belge de développement, ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas, Agence suédoise de coopération internationale au développement, Département britannique de développement international, UNESCO et Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF). Organismes ayant assumé le rôle d'entité de gestion : UNESCO et UNICEF.

11 Lorsqu'un organisme joue pour la première fois le rôle d'entité de supervision ou de gestion, il doit signer un accord de transfert financier avec l'administrateur fiduciaire du Partenariat mondial (Banque mondiale), ce qui prend généralement du temps en raison des aspects juridiques associés à cette signature.

programme et du financement, il s'est écoulé environ 51 mois, ou un peu plus de 4 ans. Compte tenu des récentes réformes adoptées depuis le début de l'année 2012, cet indicateur s'est légèrement amélioré [12].

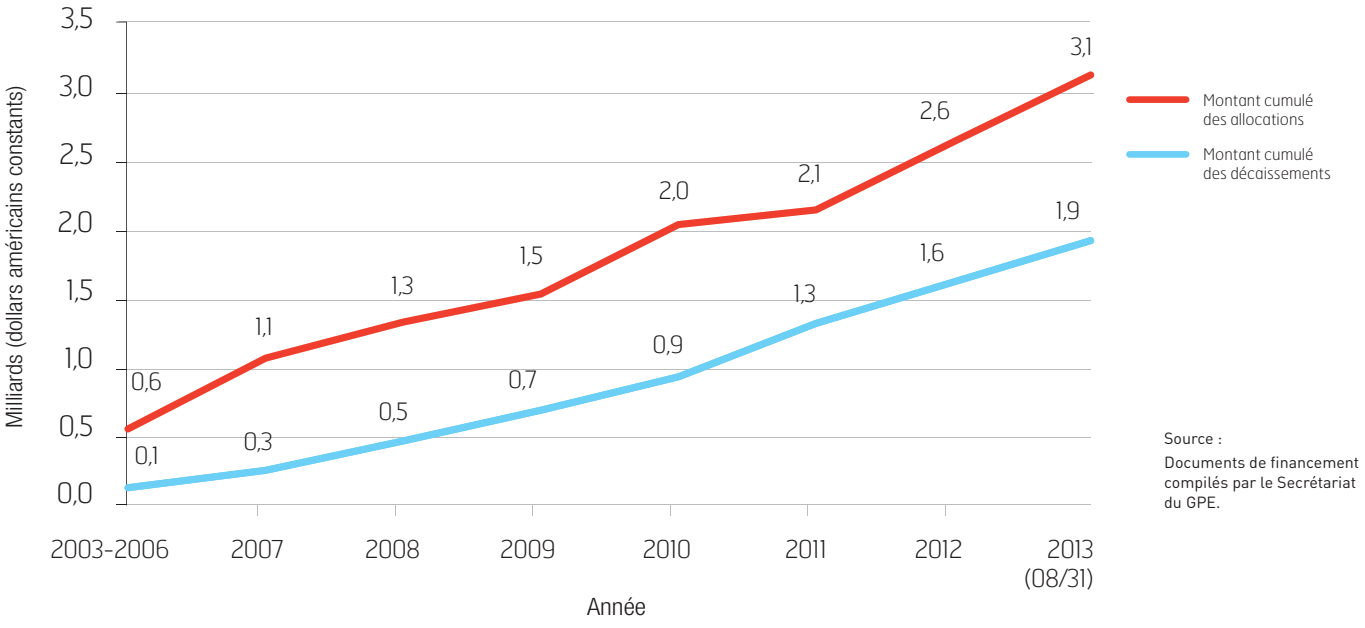
Ainsi, le temps moyen écoulé entre le début de la préparation d'un programme et le lancement des activités de mise en œuvre est estimé à 17 moisé [13]. Trois à quatre mois relèvent de facteurs qui sont de la responsabilité du Partenariat mondial ; le reste du temps est lié à des facteurs associés aux procédures des entités de supervision et de gestion. Un certain temps est nécessaire pour préparer un bon programme et s'assurer qu'il est prêt à être mis en œuvre ; il ressort toutefois de notre analyse que des améliorations sont possibles et même nécessaires sur ce point. Le délai est trop long : pour réussir à accélérer les progrès de l'éducation, le Partenariat mondial et ses partenaires doivent améliorer considérablement ce processus.

Approbation et décaissement des financements - Le nombre et le montant des financements de mise en œuvre des programmes ont augmenté chaque année, sauf en 2011. Le hiatus observé cette année-là est dû à la reconstitution des ressources du Fonds du Partenariat mondial. En 2010, les approbations ont atteint un pic historique de 573 millions de dollars. Une seconde augmentation des approbations a été enregistrée après le succès de la Conférence d'annonce des contributions de Copenhague, en novembre 2011, et les financements accordés ont atteint 502 millions de dollars en 2012. En 2013, le Conseil d'administration du GPE a déjà approuvé des financements d'un montant total de 481 millions de dollars, et le montant record d'un milliard de dollars devrait être dépassé d'ici la fin de l'année. La figure 5.4 montre les montants cumulés des accords de financement et des décaissements effectués par année. On voit que l'écart entre les montants cumulés des approbations et des décaissements (engagements cumulés non décaissés) s'est accru depuis 2006 ; l'écart est resté supérieur à 1 milliard depuis 2009. Il convient cependant de faire preuve de prudence dans l'interprétation de cet écart. Il s'explique, en fait, par trois facteurs : 1) la période de mise en œuvre des financements sur trois ans, 2) la rapide expansion du Partenariat mondial en nombre de membres comme en capacité d'accord de financements (environ 51 % du portefeuille est composé de financements approuvés à partir de 2010) et 3) la lenteur du décaissement de certains financements.

Les financements pour la mise en œuvre des programmes sont approuvés pour une période de trois ans. Toutefois, entre l'approbation du financement par le Conseil d'administration et la clôture du programme et du financement il s'est écoulé environ 51 mois, ou un peu plus de 4 ans.

Le temps moyen écoulé entre le début de la préparation d'un programme et le lancement des activités de mise en œuvre est estimé à 17 mois.

Figure 5.4 **Approbation et décaissement des financements pour la mise en œuvre du programme au 31 août 2013**



Source :
Documents de financement compilés par le Secrétariat du GPE.

[12] Jusqu'en décembre 2011, la décision de report de la date de clôture de la mise en œuvre d'un programme était prise exclusivement en fonction des besoins du pays ou de l'entité de supervision ou de gestion. Depuis cette date, tout report significatif ou supérieur à un an est subordonné à l'accord du Conseil d'administration du GPE.

[13] Sur la seule base des plus récents financements pour lesquels la Banque mondiale assume le rôle d'entité de supervision ; nous n'avons pris en compte que ces financements, car nous disposons à leur sujet d'informations précises sur le décaissement dans les pays et ils constituent près de 80 % des financements du Partenariat mondial que nous avons analysé.

D'ici la fin de l'année 2013, les financements approuvés devraient dépasser le chiffre record d'un milliard de dollars.

En août 2013, 24 des 78 financements approuvés pour la mise en œuvre du programme avaient été mis en œuvre et clôturés, pour une valeur totale de 939 millions de dollars. Actuellement, le portefeuille actif comprend 54 financements pour une valeur totale de 2,1 milliards de dollars. La plupart de ces financements ont été alloués à des pays d'Afrique subsaharienne (16 sont clôturés et 37 sont en cours), vient ensuite l'Asie de l'Est et le Pacifique, puis l'Europe et l'Asie centrale. Le tableau 5.6 récapitule les financements alloués par région. La liste des pays de chaque région est donnée en annexe 1.

Tableau 5.6 **Répartition régionale des financements pour la mise en œuvre du programme**

Région	Financements terminés			Portefeuille actif		
	Nombre	Montant en millions de dollars	Pourcentage du montant (%)	Nombre	Montant en millions de dollars	Pourcentage du montant (%)
Asie de l'Est et Pacifique	2	95,0	10,1	6	176,0	8,2
Europe et Asie centrale	3	41,9	4,5	3	34,1	1,6
Amérique latine et Caraïbes	2	56,9	6,1	2	38,7	1,8
Moyen-Orient et Afrique du Nord	1	27,8	3,0	4	106,6	5,0
Afrique subsaharienne	16	717,3	76,4	37	1 613,3	75,2
Asie du Sud	n.a.	n.a.	n.a.	2	175,7	8,2
Total	**24**	**939,0**	**100**	**54**	**2 144,4**	**100,0**

Source : Documents de requête de financement compilés par le Secrétariat du GPE.

Remarque : s. o. = sans objet

Le soutien financier du Partenariat mondial a permis d'aider l'équivalent de 4,5 millions d'enfants en 2012 dont 2,2 millions de filles.

Sélection de résultats des financements pour la mise en œuvre du programme - Quelles réalisations ont été permises par les financements du Partenariat mondial ? Dans un sens strict, il est possible d'estimer les productions des financements du Partenariat, compte tenu du fait qu'ils s'inscrivent dans un modèle plus large appuyant les politiques nationales. L'estimation est plus ou moins directe en fonction de la méthode utilisée. Le Partenariat mondial peut revendiquer une part des accomplissements réalisés grâce à l'appui budgétaire ou aux fonds communs. Dans le cas de l'aide aux projets, l'estimation est encore plus directe. Néanmoins, comme le Partenariat mondial appuie les politiques nationales, il ne cible pas des activités spécifiques mais ajuste son aide financière aux besoins identifiés en fonction des contextes nationaux. Ainsi, pour le financement des projets, le contenu des programmes du Partenariat mondial dépend des contextes nationaux et il n'est donc pas possible de dégager un modèle général. Si, par exemple, un pays a déjà mis sur pied un programme massif en direction des filles, le Partenariat mondial évitera de dupliquer ce programme et financera d'autres activités. Dans un autre pays où la question du genre se pose de manière cruciale dans le secteur éducatif et aucun autre partenaire au développement ne s'en occupe, il est davantage probable que le financement du Partenariat soit orienté sur ce problème. Cette méthode est en phase avec l'approche où les pays mènent le processus et comporte une plus-value évidente puisque le Partenariat mondial peut ainsi ajuster son soutien aux besoins spécifiques des pays.

Il est possible d'évaluer le soutien financier du Partenariat mondial en calculant un équivalent du nombre d'enfants aidés chaque année. Cette approche s'appuie sur les coûts unitaires dans les écoles publiques et sur le montant des fonds décaissés par le Partenariat mondial dans ces pays. Cette méthode montre que le soutien financier du Partenariat mondial a permis d'aider l'équivalent de 4,5 millions d'enfants en 2012 dont 2,2 millions de filles.

Pour avoir une idée plus détaillée du soutien du Partenariat mondial, prenons les exemples concrets du soutien apporté par celui-ci à l'Éthiopie et à Madagascar. S'agissant de Madagascar, le soutien financier du Partenariat mondial a contribué à atténuer les conséquences des bouleversements politiques (encadré 5.2). En Éthiopie, les activités spécifiques du partenariat ont permis d'améliorer l'éducation (encadré 5.3).

Encadré 5.2 **Madagascar : Atténuer les conséquences des bouleversements politiques**

Madagascar a rejoint le Partenariat mondial en 2005. Cette année-là, les partenaires du GPE ont endossé le premier plan « Éducation pour tous » du pays. Il prévoyait de réformer l'éducation pour résoudre les problèmes suivants : a) carences des infrastructures scolaires, b) nombre croissant d'enseignants recrutés localement sans formation, c) problème des programmes et de la langue d'enseignement et d) faibles capacités de gestion du système éducatif aux niveaux décentralisés. La mise en œuvre du plan a connu un sérieux revers à la suite du changement non constitutionnel de gouvernement qui est intervenu en 2009.

En conséquence de la crise politique, la plupart des partenaires ont interrompu leur aide, et le budget de l'éducation a diminué tandis que le gouvernement s'efforçait de compenser la perte brusque d'aide extérieure. Les capacités du pays à assurer les services sociaux de base, dont l'éducation, s'en sont trouvées compromises. Les services d'éducation ont été fortement réduits, marquant un recul après dix ans de progrès continus. Les principaux indicateurs de l'éducation se sont dégradés et le taux de déscolarisation a augmenté substantiellement. Le nombre des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le cycle primaire a augmenté de 35 % entre 2005 et 2011. À cette date, 800 000 enfants n'étaient pas scolarisés en raison du manque de financement public et de l'incapacité des familles à payer leur part croissante dans les frais de scolarité.

Au vu de l'instabilité de la situation, le Partenariat mondial s'est employé à maintenir la mobilisation des partenaires avec le soutien technique et la coordination du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) (GPE 2012g). Le Partenariat mondial a réduit le montant de son appui financier en cours pour ajuster son assistance aux capacités d'absorption réduites du gouvernement et a fait transiter ses ressources par le biais de l'UNICEF. Les activités ont été réorientées de manière à mettre l'accent sur les enfants vulnérables : cantines scolaires dans les districts les plus pauvres, subventions aux écoles dans le besoin, paiement des salaires des enseignants locaux quatre mois par an. L'emploi des fonds du GPE pour payer les enseignants locaux a été subordonné à l'engagement du gouvernement d'assurer sa part des salaires. Un niveau minimal de services d'éducation a été maintenu dans ce contexte politique difficile. Le soutien et la méthode du Partenariat mondial ont mené à un dialogue constructif sur l'éducation avec les nouvelles autorités nationales. En 2012, un financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation a été approuvé.

L'assistance du Partenariat mondial à Madagascar s'est poursuivie par l'endossement d'un plan intérimaire pour le secteur de l'éducation en 2012/2013. Ce plan comprend des composantes primordiales visant à limiter les conséquences de la longue crise politique et économique et définit une stratégie de reconstitution des capacités du pays en matière de planification et de gestion de l'éducation. Préparé de manière collaborative et participative, en ligne avec le processus national, ce plan a permis de mobiliser des appuis supplémentaires de bailleurs de fonds, dont le Partenariat mondial.



Crédit photo : **Alberto Begue/GPE**

Encadré 5.3 Éthiopie : Renforcer la qualité de l'éducation

L'Éthiopie a rejoint le Partenariat mondial en 2004. Par le biais de fonds commun, le pays a bénéficié de deux financements (168 millions de dollars au total) pour la mise en œuvre de son Programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement général. Conformément au modèle du GPE qui préconise un alignement sur les politiques et systèmes nationaux, ces financements constituent un appui programmatique émanant de sources diverses. Ils ne sont pas alloués à une composante spécifique du programme d'amélioration de la qualité. Conçu pour améliorer les résultats généraux de l'éducation, le plan prévoyait en particulier la mise à disposition de manuels et de livres du maître de bonne qualité en plusieurs langues locales au bénéfice de plus de 21 millions d'enfants et de jeunes, et le recrutement et la formation d'enseignants hautement qualifiés.

120 nouveaux manuels ont été élaborés et distribués dans ce cadre. Pendant la phase I du programme, environ 70 millions de manuels ont été imprimés et distribués pour tous les niveaux. Huit millions de manuels supplémentaires sont en préparation. Une évaluation externe réalisée en 2012 avait constaté un ratio manuels/élève de 0,58 (Pfaff et al. 2012) ; ce ratio est aujourd'hui estimé à 0,82, quasiment un manuel par élève.

Globalement, le programme a permis une forte augmentation du nombre d'enseignants qualifiés à tous les niveaux. La proportion des enseignants du premier cycle de l'enseignement primaire (niveaux 1 à 4) disposant des qualifications appropriées (diplômes et titres) est passée de 4 % en 2006/2007 à 30 % en 2011/2012 ; l'objectif visé était de 16 %. Sur la même période, la proportion des enseignants qualifiés est passée de 53 à 91 % dans le second cycle de l'enseignement primaire (niveaux 5 à 8) (objectif : 56 %). Pour les niveaux 9 à 12, une proportion de 90 % a été atteinte. Ces résultats sont d'autant plus considérables qu'il y a environ 292 000 enseignants, rien que dans les écoles primaires.

Analyse des produits des financements pour la mise en œuvre du programme - Nous avons effectué une étude des produits des financements pour la mise en œuvre du programme sur la base de la documentation compilée par les entités de supervision et de gestion [14]. S'agissant des financements terminés à la fin de l'année 2012 (première composante), nous nous sommes appuyés sur les rapports de fin d'exécution des programmes pour évaluer les produits. Pour ces financements, nous avons dégagé 67 catégories de dépenses, parmi lesquelles la construction d'écoles et de bibliothèques, l'acquisition de livres de de matériels pédagogiques, la formation des enseignants, les transferts d'argent aux écoles, l'élaboration de programmes et de systèmes d'évaluation des élèves.
Le tableau 5.7 récapitule les dépenses des financements de mise en œuvre des programmes terminés.

Tableau 5.7 Montant et proportion des financements pour la mise en œuvre du programme, par groupe d'activités

Catégorie d'activités	Dépenses, en millions de dollars	Pourcentage
1. Infrastructure et équipement	338,2	36
2. Formation des enseignants, initiale et continue	184,8	20
3. Renforcement des capacités et soutien institutionnel	140,8	15
4. Livres et matériels pédagogiques	123,4	13
5. Transferts financiers et autres	100,2	11
6. Élaboration de programmes et de systèmes d'évaluation des élèves	51,6	5
Total	**939,0**	**100**

Source : Documentation des financements (Secrétariat du GPE), y compris requêtes et rapports financiers, d'avancement et de fin d'exécution, au 31 août 2013.

Remarque : Le tableau donne des informations sur les financements terminés à la fin du mois de décembre 2012.

14 Celle-ci comprend les documents de programme, les rapports de fin d'exécution et les dossiers de requête de financement. Le format, le contenu et la qualité des documents varient, car le Partenariat n'a pas de modèle standard de rapport et de suivi des financements. Les entités de supervision ou de gestion sont libres d'appliquer leurs propres règles et procédures de documentation.

Pour les financements en cours de mise en œuvre (deuxième composante), les rapports de fin d'exécution n'ont pas encore été préparés, et nous ne disposons donc pas d'informations détaillées sur les produits. Nous avons donc estimé ces produits sur la base des planifications et des taux d'exécution et de décaissement. Nous avons ainsi obtenu des estimations de l'ensemble des produits des financements pour la mise en œuvre des programmes de 2004 à la fin du mois de juillet 2013 en additionnant les deux composantes dans les catégories suivantes : 1) construction et rénovation des salles de classe, 2) formation des enseignants, 3) nombre de manuels et de livres du maître produits et distribués. Les résultats obtenus pour ces trois catégories sont présentés ci-dessous.

La construction et la rénovation des salles de classe constituent des composantes importantes des financements du Partenariat mondial et des résultats obtenus. Sur les dix dernières années, les fonds du GPE ont été employés à la construction, la rénovation et l'équipement de 52 600 salles de classes ; cette activité a enregistré un pic de l'ordre de 12 000 salles de classe par an entre 2009 et 2011. La part des financements du Partenariat mondial allant à ce type d'activité a tendance à décroître, ce qui découle logiquement des gains obtenus en termes d'accès à l'éducation et de la priorité désormais donnée à la qualité de l'instruction dans les pays en développement partenaires.

La formation des enseignants (initiale et continue) a également été une activité et une composante phare des financements et des résultats du Partenariat mondial. Depuis 2004, les fonds du GPE ont été utilisés pour former quelque 301 000 enseignants, principalement dans l'enseignement primaire. Selon une tendance similaire à la construction des salles de classe, cette activité a enregistré un pic de l'ordre de 55 000 enseignants formés par an entre 2009 et 2011. Cette constatation est en phase avec l'amélioration rapide de l'accès au cycle primaire dans les pays en développement partenaires.

L'accent étant désormais mis sur la qualité de l'éducation et sur les apprentissages, les pays en développement partenaires consacrent logiquement une plus grande part des ressources allouées par le Partenariat mondial *à l'acquisition et à la distribution de manuels et de livres du maître* (voir l'encadré 5.3 sur l'Éthiopie). Depuis 2004, les fonds du GPE ont été employés à l'achat et à la distribution d'environ 50 millions de manuels. Cette activité est encore en pleine expansion. Sur la seule année 2012, par exemple, quelque 17 millions de livres ont été achetés, soit près de la moitié du nombre de manuels acheté au cours des sept à huit années précédentes. Cette tendance à la hausse devrait se poursuivre. Pour 2013, le nombre des livres et de matériels pédagogiques achetés et distribués devrait atteindre près de 20 millions, un nouveau record.

Sur les dix dernières années, les fonds du GPE ont été employés à la construction, la rénovation et l'équipement de 52 600 salles de classes.

Depuis 2004, les fonds du GPE ont été utilisés pour former quelques 301 000 enseignants, principalement dans l'enseignement primaire ; et acheter puis distribuer environ 50 millions de manuels scolaires.

5.5. Soutien aux organisations de la société civile et aux groupes locaux des partenaires de l'éducation

Le Partenariat mondial encourage la participation des OSC au processus d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi de la politique éducative, en particulier au sein des GLPE. En effet, leur participation favorise la responsabilité et contribue souvent à renforcer la pertinence et la durabilité des PSE et des programmes sectoriels. Néanmoins, pour que cette participation soit efficace, il est nécessaire que les OSC s'organisent en coalitions et renforcent leurs capacités. En conséquence, le Partenariat mondial apporte un soutien financier aux OSC afin de faciliter leur participation aux GLPE. Ce soutien est acheminé par le Fonds de la société civile pour l'éducation disposant de deux financements d'une valeur totale de 32,1 millions de dollars [15]. Sous la coordination de la Campagne mondiale pour l'éducation, ce fonds finance le travail de base des coalitions nationales du secteur de l'éducation de façon à permettre aux OSC 1) de participer au processus de planification et de préparation de la politique de l'éducation et 2) de contrôler et de superviser les avancées globales vers la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (voir l'encadré 5.4) [16].

Le Partenariat mondial apporte un soutien financier aux organisations de la société civile afin de faciliter leur participation aux GLPE.

15 Pour de plus amples informations, voir « Fonds de la société civile pour l'éducation », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/french/financements/fonds-de-la-societe-civile-pour-l-education/. Le premier financement, d'un montant de 17,6 millions de dollars provenait du Fonds de développement de programmes d'éducation, maintenant clôturé ; le second, d'un montant 14,5 millions pour 2013/2014 provient du Fonds du Partenariat mondial.

16 Se reporter au site web de la Campagne mondiale pour l'éducation, http://www.campaignforeducation.org/fr/.

Encadré 5.4 **Soutien de la société civile au Kenya**

Au Kenya, le Partenariat mondial a contribué au renforcement des capacités d'une coalition de la société civile, Elimu Yetu. En swahili, Elimu Yetu signifie « nos connaissances/notre éducation ». Ce soutien a été financé via le Fonds de la société civile pour l'éducation.

Elimu Yetu est l'une des 45 OSC qui ont reçu un financement du Fonds de la société civile pour l'éducation. Grâce à cette coalition, qui regroupe 102 organisations locales du domaine de l'éducation (syndicats d'enseignants, organisations de recherche et professionnels de l'éducation) la société civile joue un rôle important dans le secteur éducatif.

« Le Fonds de la société civile a permis à notre coalition de participer de manière suivie et efficace à la préparation des nouvelles politiques et stratégies éducatives du Kenya ; en particulier, nous avons pu soulever des problèmes comme la prise en considération les enfants marginalisés et la nécessité de prévoir des mécanismes solides pour améliorer la gouvernance » explique Janet Muthoni Ouko, coordinatrice nationale d'Elimu Yetu.

Cette implication continue de la coalition a renforcé sa crédibilité auprès du gouvernement et la confiance que celui-ci lui accorde. La réforme de l'éducation entamée au Kenya en 2009 a contribué à faire de l'éducation un droit constitutionnel et a conduit à l'adoption d'un cadre juridique reconnaissant et protégeant ce droit.

Le Kenya a aussi élaboré un PSE qui doit bénéficier d'un financement du Partenariat mondial. Par l'intermédiaire d'Elimu Yetu, les OSC ont acquis le statut de partenaires fiables dans les processus nationaux. La participation d'Elimu Yetu à l'élaboration de la Loi sur l'éducation a contribué à la mise en place dans les établissements de solides mécanismes de responsabilité avec la participation de parents, de représentants locaux de la société civile et de conseils d'élèves. Un mécanisme de contrôle a, par exemple, été mis en place pour le recrutement du personnel chargé de gérer les ressources du secteur éducatif. En favorisant la participation de la société civile au processus de financement, le Partenariat mondial a contribué à renforcer son rôle dans le secteur éducatif du Kenya.

Le nombre des coalitions nationales pour l'éducation participant au processus de la planification, de la préparation, de l'endossement et de l'évaluation ainsi qu'à la mise en œuvre et au suivi des PSE a plus que doublé, passant de 14 pays en 2009 à 35 en 2012.

Le premier financement du Fonds de la société civile pour l'éducation a été mis en œuvre sur la période 2009-2012. Les résultats et les enseignements tirés au sein du rapport de fin d'exécution et d'un rapport d'évaluation indépendante sont publiés sur les sites web de la Campagne mondiale pour l'éducation et du Partenariat mondial) [17]. Voici quelques-unes des réalisations de ces quatre années :

• Le nombre des coalitions nationales pour l'éducation reconnues comme partenaires au sein des GLPE est passé de 18 à 32 dans les pays en développement partenaires du GPE, soit une augmentation de 77 %.

• Le nombre des coalitions nationales pour l'éducation participant au processus de la planification, de la préparation, de l'endossement et de l'évaluation ainsi qu'à la mise en œuvre et au suivi des PSE a plus que doublé, passant de 14 pays en 2009 à 35 en 2012.

• Le nombre des coalitions nationales pour l'éducation qui ont activement participé aux revues sectorielles conjointes est passé de 14 à 36.

Une étude complémentaire menée sur la base des informations recueillies par le Secrétariat du GPE a confirmé l'augmentation de la participation des OSC dans les GLPE ces dernières années (voir l'annexe B pour de plus amples détails) [18].

17 Se reporter au site web de la Campagne mondiale pour l'éducation, http://www.campaignforeducation.org/fr/ et à « Fonds de la société civile pour l'éducation », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, États-Unis, http://www.globalpartnership.org/french/financements/fonds-de-la-societe-civile-pour-l-education/.

18 Les données de base de cette analyse proviennent du GPE (2012h) ; les informations courantes ont été relevées sur les fiches de résultats 2012 et 2013 et sur un questionnaire proposé aux GLPE dans le cadre des ateliers de suivi sectoriel organisés en 2013 à Bangkok, au Cap, à Dakar et à Ouagadougou au Burkina Faso (cf. GPE 2013d, 2013e, 2013f, 2013g). Pour une description des fiches de résultats, voir GPE (2012e), chapitre 6.

Malgré ces progrès, la participation effective des OSC n'est pas encore assurée dans tous les GLPE. L'étude révèle les points suivants :

• Le nombre de pays déclarant que des OSC sont représentées dans les GLPE est passé de 16 à 43 entre 2010 et 2013, soit une hausse de 51 % en trois ans (sans distinction entre OSC locales et internationales).

• Le nombre des pays déclarant que des OSC internationales sont représentées dans les GLPE est passé de 19 à 32 entre 2010 et 2013, soit une hausse de 58 %.

• Le nombre des pays déclarant la participation d'OSC locales dans les GLPE est passé de 18 à 24, soit une hausse de 33 %.

• Dix pays ont déclaré que des syndicats d'enseignants participaient aux réunions sectorielles et enrichissaient le dialogue sur la mise en œuvre des PSE.

Il s'agit manifestement de résultats encourageants mais des efforts supplémentaires sont encore nécessaires pour obtenir une pleine participation des OSC au processus de la politique d'éducation. En outre, il faudrait effectuer une évaluation de l'impact de cette implication accrue des OSC dans la préparation et la mise en œuvre des politiques sectorielles de l'éducation de manière à collecter des informations supplémentaires qui permettront ensuite d'améliorer le soutien du Partenariat mondial aux OSC.

5.6. Points marquants : Résultats et défis

Le Partenariat mondial pour l'éducation apporte aux pays un appui multidimensionnel pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques sectorielles rationnelles dans le domaine de l'éducation. Le soutien technique aux pays est récent mais s'est développé rapidement avec 126 missions effectuées dans les pays en 2012-2013. L'accent a été mis sur l'extension du Partenariat, en particulier auprès des pays fragiles et touchés par un conflit, ainsi que sur la préparation des requêtes nationales de financement auprès du Partenariat mondial. L'appui à l'élaboration et au suivi des politiques sectorielles de l'éducation n'a pas reçu la même attention. Toutefois, suite à de récentes réformes, davantage d'efforts seront faits à l'avenir dans ce domaine. Dans plusieurs pays, la collaboration avec le Partenariat mondial a mené à la mise en place d'un premier PSE.



Crédit photo : **Anne-Sofie Helms/Save the Children**

Le Partenariat mondial a approuvé des financements pour un montant de 3,25 milliards de dollars et les décaissements cumulés avaient atteint 2,04 milliards de dollars à la fin juillet 2013.

Du côté financier, le Partenariat mondial a approuvé des financements pour un montant de 3,25 milliards de dollars et les décaissements cumulés avaient atteint 2,04 milliards de dollars à la fin juillet 2013. En 2012, le soutien financier du GPE représentait l'équivalent d'un apport d'assistance à 4,5 millions d'enfants, dont 2,2 millions de filles.

Toutefois, notre analyse montre que les modalités utilisées pour la mise en œuvre des financements du Partenariat mondial ne sont pas toujours conformes au modèle de celui-ci. Actuellement, 78 % des financements du GPE passent par des projets. Il est essentiel que le Partenariat mondial s'attache à promouvoir systématiquement les modalités de financement les mieux alignées et les plus efficaces en fonction du contexte.

Il est essentiel que le Partenariat mondial s'attache à promouvoir systématiquement les modalités de financement les mieux alignées et les plus efficaces en fonction du contexte.

Un autre résultat clé ouvre des perspectives intéressantes de réduction de la durée des processus du Partenariat mondial. Malgré des améliorations récentes, notre étude montre qu'il faut en moyenne 17 mois entre le début de la préparation d'un programme du Partenariat mondial et le lancement de ce programme [19]. Trois à quatre mois étant nécessaires pour les besoins du Partenariat mondial, il faut 13 à 14 mois pour effectuer les procédures prévues par les entités de supervision et de gestion. Une durée de 17 mois est trop longue. Pour accélérer les progrès de l'éducation dans les pays en développement partenaires, il est nécessaire que le Partenariat mondial et ses partenaires apportent des améliorations significatives sur ce point.

Il faut en moyenne 17 mois entre le début de la préparation d'un programme du Partenariat mondial et son lancement ; dont trois à quatre mois sont nécessaires pour les procédures du Partenariat mondial.

Enfin, l'appui apporté par le Partenariat mondial aux OSC a produit des résultats impressionnants en matière de participation des OSC au processus de la politique de l'éducation. Le nombre des pays signalant que des OSC sont représentées dans leur GLPE est passé de 16 à 43 entre 2010 et 2013. Malgré ces progrès, la participation des OSC dans les GLPE n'est pas encore effective dans tous les pays, et des efforts supplémentaires sont nécessaires.

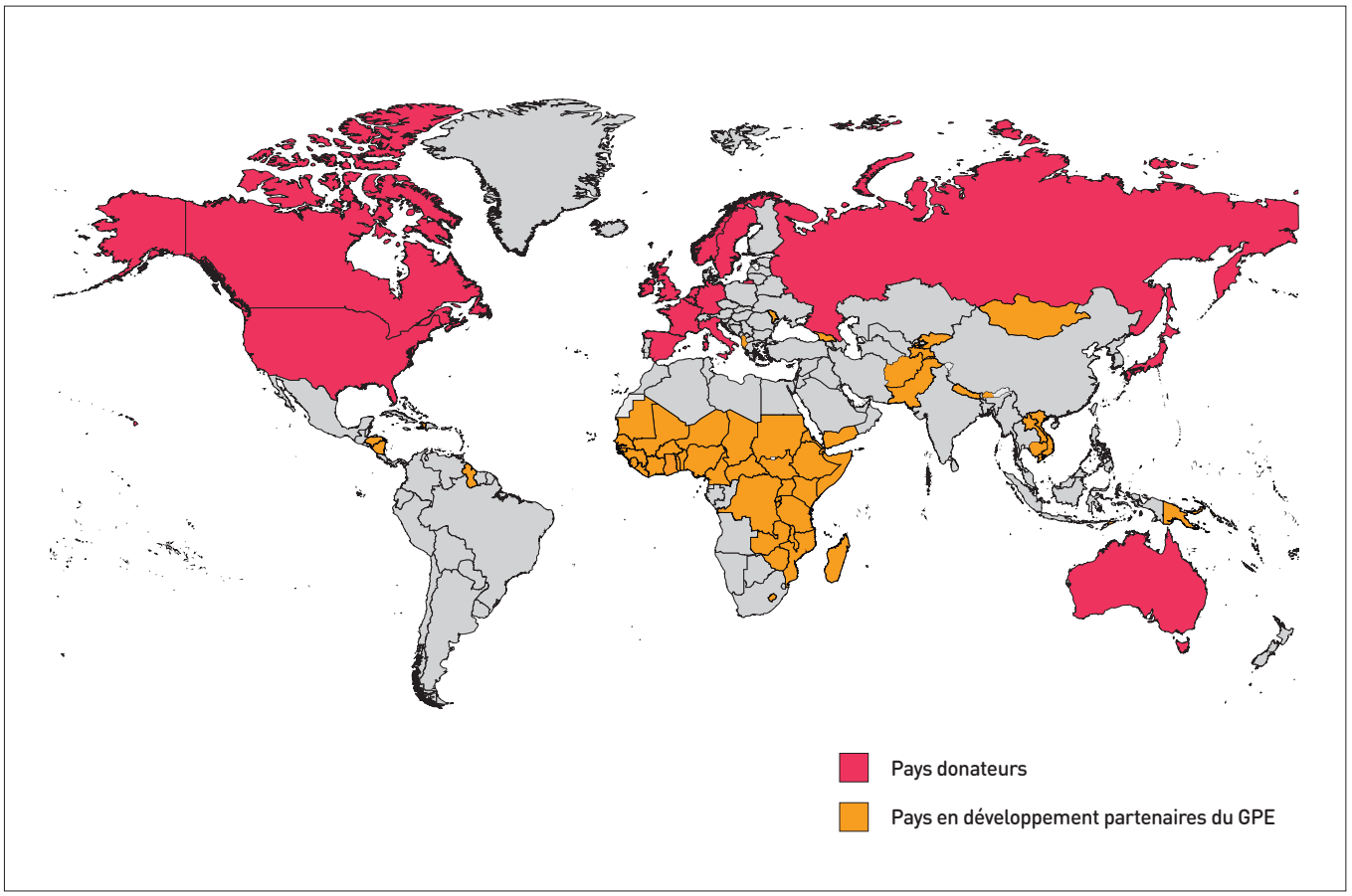
19 Nous nous référons ici à la durée constatée pour les financements récents avec la Banque mondiale comme entité de supervision. Nous disposons pour ceux-ci d'informations précises sur le décaissement dans les pays, et ils constituent, en outre, 80 % des financements du Partenariat mondial pris en compte dans notre analyse.



ANNEXES

Crédit photo: **Mats Lignell/World Bank**

Annexe A | Carte du Partenariat mondial pour l'éducation



Annexe B | Organisations de la société civile participant à des groupes locaux des partenaires de l'éducation

Pays	OSC internationales [a, b]	OSC locales [a]	OSC locales [b]
Afghanistan	Oui	Oui	Oui
Albanie	Oui	—	—
Bénin	Oui	—	Oui
Burkina Faso	—	—	Oui
Burundi	Oui [c]	—	Oui [c]
Cambodge	—	Oui	Oui
Cameroun	Oui	—	Oui
République centrafricaine	Oui	—	Oui
Comores	—	—	Oui [c]
Djibouti	Oui [c]	—	—
Érythrée	—	—	Oui [c]
Gambie	Oui	Oui	Oui
Géorgie	—	Oui	Non répertoriées
Ghana	—	Oui	Non répertoriées
Guinée	Oui	Oui	Oui
Guinée-Bissau	Oui	—	—
Honduras	Néant	Yes	Néant
Kenya	—	—	Oui [c]
Kirghize, Rép.	Oui	Yes	Non répertoriées
Lao RDP	Oui	—	—
Libéria	Oui	—	—
Madagascar	Oui	—	Oui
Malawi	Oui	Oui	Oui
Moldova	Oui	—	—
Mongolie	Oui	Oui	Oui
Mozambique	Oui	Oui	Oui
Népal	—	Oui	—
Niger	Oui	—	—
Ouganda	Non répertoriées	—	Oui
Pakistan	—	—	Oui [c]
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Oui	Oui	Oui
Rwanda	Oui	Oui	Oui
Sénégal	Oui	—	—
Sierra Leone	Oui	—	—
Somalie	Oui [c]	Oui	Oui [c]
Soudan du Sud	Oui [c]	—	—
Tadjikistan	Oui	Oui	Non répertoriées
Timor-Leste	Oui	—	Oui
Togo	Oui	Oui	Non répertoriées
Viet Nam	Oui	—	Oui
Yemen, Rép. du	Oui [c]	—	—
Zambie	Oui	Oui	Oui
Zimbabwe	Oui	—	—
Total	**32**	**18**	**24**

Sources :

a. Données recueillies en 2013 au cours de l'exercice de suivi sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation.

b. Données relevées sur les fiches de résultats 2012 ou 2013 (pour plus de détails, voir GPE 2012e, chapitre 6).

c. Données du GPE.

Remarque :

— = non disponible

Annexe C | Indicateurs de résultats moyens : éducation dans les pays en développement partenaires

Tableau C.1

Taux brut de scolarisation au niveau pré-primaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	12	12	13	15	15	16	18	18	19	19	20	21
Garçons	12	12	13	15	16	16	18	18	19	20	20	21
Filles	12	12	13	14	15	16	18	18	18	19	20	20

Tableau C.2

Taux brut de scolarisation au niveau primaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	85	89	90	91	95	98	99	101	102	102	103	104
Garçons	92	96	96	97	101	104	104	105	106	106	106	107
Filles	78	82	83	85	88	92	94	96	97	98	99	100

Tableau C.3

Taux brut d'admission en primaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	100	107	108	108	111	115	115	118	121	118	117	121
Garçons	106	112	114	114	120	120	119	122	122	121	122	125
Filles	94	101	101	103	105	111	111	114	114	114	114	117

Tableau C.4

Taux d'achèvement de l'enseignement primaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	58	61	61	62	63	66	67	69	71	72	73	75
Garçons	64	66	67	68	69	72	75	75	75	75	76	78
Filles	53	55	55	57	57	60	62	63	66	68	71	72

Tableau C.5

Proportion des enfants non scolarisés en âge de fréquenter une école primaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	44	43	41	40	37	35	34	32	31	30	30	29
Garçons	38	36	35	34	31	30	29	28	27	26	26	25
Filles	51	50	48	46	43	40	39	37	35	34	34	33

Tableau C.6

Taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	65	67	67	70	71	73	73	74	73	75	77	78
Garçons	65	67	68	71	72	73	74	75	74	76	78	78
Filles	64	66	67	69	70	72	72	73	72	74	76	77

Tableau C.7

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	30	31	33	35	36	39	38	40	41	41	43	44
Garçons	33	34	36	39	39	43	42	44	45	45	47	47
Filles	26	27	29	32	32	35	34	35	37	37	39	40

Tableau C.8

Proportion des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire

Indicateur	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	54	53	51	49	47	47	46	45	45	45	43	42
Garçons	47	47	45	43	41	41	40	40	40	40	39	38
Filles	61	60	57	55	53	53	51	51	50	49	47	46

Annexe D | Taux d'accroissement annuel du nombre des enfants non scolarisés

Pays en développement partenaire	Taux d'accroissement annuel avant l'entrée dans le GPE, en %	Taux d'accroissement annuel après l'entrée dans le GPE, en %
Lao RDP	-10,4	-44,6
Mongolie	-7,5	-27,4
Éthiopie	-1,6	-16,3
Mozambique	-3,5	-12,0
Ghana	4,9	-8,2
Djibouti	-2,2	-7,4
Kenya	-5,6	-7,2
Guinée	-10,7	-6,9
Cambodge	-10,6	-5,4
Nicaragua	-28,3	-4,8
Bhoutan	-14,6	-3,9
Burkina Faso	1,7	-2,9
Niger	-1,5	-2,7
Mali	-1,0	-2,6
Mauritanie	-4,4	-1,5
Lesotho	2,9	-1,3
Sénégal	-5,4	-1,2
Tadjikistan	-9,7	-0,9
Kirghize, Rép.	-13,5	-0,6
Yémen, Rép. du	-8,4	-0,3
Moldova	-7,6	1,9
Gambie	-0,7	3,6
Moyenne	**-6,3**	**-6,9**

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Annexe E | États fragiles ou touchés par un conflit partenaires du GPE

Pays	Année d'adhésion au Partenariat mondial	Liste des pays en situation de fragilité, 2013/2014 Banque mondiale	Liste des pays touchés par des conflits, 2002-2013 GMR-UNESCO
Afghanistan	2011	√	√
Burundi	2012	√	√
République centrafricaine	2008	√	√
Comores	2013	√	
Congo, Rép. dém. du	2012	√	√
Côte d'Ivoire	2010	√	√
Érythrée	2013	√	
Ethiopie	2004		√
Guinée-Bissau	2010	√	
Haïti	2008	√	
Libéria	2007	√	√
Madagascar	2005	√	
Malawi	2009	√	
Mali	2006	√	√
Népal	2009	√	√
Niger	2002		√
Nigéria	2012		√
Ouganda	2011		√
Pakistan	2012		√
Sierra Leone	2007	√	
Somalie	2012	√	√
Soudan du Sud	2012	√	
Soudan	2012	√	√
Tchad	2012	√	√
Timor-Leste	2005	√	
Togo	2010	√	
Yémen, Rép. du	2003	√	√
Zimbabwe	2013	√	
Total	28	23	17

Sources : Secrétariat du GPE ; UNESCO 2013a, 12013b ; "Harmonized List of Fragile Situations FY13," World Bank, Washington, DC, http://siteresources.worldbank.org/EXTLICUS/Resources/511777-1269623894864/FCSHarmonizedListFY13.pdf.

Annexe F | Pays percevant un financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation

Région	Pays bénéficiant d'un financement
Asie de l'Est et Pacifique	Cambodge, Cameroun, Lao RDP
Europe et Asie centrale	Ouzbékistan
Amérique latine et Caraïbes	Guyana, Haïti
Moyen-Orient et Afrique du Nord	Djibouti
Asie du Sud	Pakistan
Afrique subsaharienne	Bénin, République centrafricaine, Comores, Érythrée, Gambie, Guinée, Kenya, Madagascar, Niger, Nigeria, Ouganda, Sierra Leone, Somalie, Somalie zone du centre-sud, Togo, Zimbabwe

Annexe G | Pays percevant un financement pour la préparation du programme

Région	Pays bénéficiant d'un financement
Asie de l'Est et Pacifique	Cambodge, Lao RDP
Europe et Asie centrale	République kirghize, Ouzbékistan, Tadjikistan
Amérique latine et Caraïbes	Guyana, Haïti
Moyen-Orient et Afrique du Nord	Djibouti
Afrique subsaharienne	Burkina Faso, Cameroun, République centrafricaine, Érythrée, Gambie, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Nigeria, Ouganda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Togo

Annexe H | Voies d'acheminement et types de financement du Partenariat mondial pour la mise en œuvre du programme

Organisme	Fonction	Pays bénéficiant d'un financement
1. Appui budgétaire général		
Banque mondiale	Entité de supervision	Burkina Faso
2. . Appui budgétaire sectoriel		
Département britannique de développement international	Entité de supervision	Zambie
Banque mondiale	Entité de supervision	Rwanda
3. Fonds groupés		
Banque mondiale	Entité de supervision	Bénin, Éthiopie, Kenya, Lesotho, Malawi, Mozambique
Département britannique de développement international	Entité de supervision	Rwanda
Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas	Entité de supervision	Zambie
Agence belge de développement	Entité de supervision	Burundi
Agence Française de Développement	Entité de supervision	Burkina Faso
4. Appui aux projets		
Banque mondiale	Entité de supervision	Cambodge, Cameroun, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, Rép. dém. du Congo, Djibouti, Gambie, Ghana, Guinée, Guyana, Haïti, République kirghize, Lao RDP, Libéria, Madagascar, Mali, Mauritanie, Moldova, Mongolie, Népal, Nicaragua, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Soudan, Tadjikistan, Timor-Leste, Togo, Viet Nam, Rép. du Yémen
UNICEF	Entité de supervision	Afghanistan
	Entité de gestion	Tchad, Comores, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Puntland (Somalie), Somaliland (Somalie), Soudan du Sud, Rép. du Yémen, Zimbabwe
UNESCO	Entité de gestion	Tchad
Agence suédoise de coopération internationale au développement	Entité de supervision	Zanzibar

Annexe

Pays percevant un financement pour la mise en œuvre du programme

Région	Financements terminés	Portefeuille actif
Asie de l'Est et Pacifique	Cambodge, Timor-Leste	Lao RDP, Mongolie, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Timor-Leste, Viet Nam
Europe et Asie centrale	République kirghize, Moldova, Tadjikistan	Moldova, Tadjikistan
Amérique latine et Caraïbes	Guyana, Nicaragua	Haïti, Nicaragua
Moyen-Orient et Afrique du Nord	Djibouti	Djibouti, Rép. du Yémen
Asie du Sud	s. o.	Afghanistan, Népal
Afrique subsaharienne	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Gambie, Ghana, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mali, Mauritanie (deux financements), Mozambique, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, Zambie	Bénin, Burkina Faso, Burundi, République centrafricaine, Comores, Côte d'Ivoire, Rép. dém. du Congo, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie Mozambique, Niger, Rwanda, Sénégal Puntland (Somalie), Somaliland (Somalie), Soudan du Sud, Soudan, Tanzanie-Zanzibar, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe

Remarque : s. o. = sans objet

Références

Bruns, Barbara, Alain Mingat, and Ramahatra Rakotomalala. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC: World Bank.

Coppin, Erin. 2012. "Measuring Good Pooled Funds in Fragile States." Working paper, November. Overseas Development Institute, London.

GPE (Global Partnership for Education). 2012a. "Country Level Process Guide." August. GPE, Washington, DC. https://www.globalpartnership.org/media/GPE_Country_Level_Process_Guide_Aug_2012.pdf.

———. 2012b. "Terms of Reference for Supervising Entities." August. GPE, Washington, DC. https://www.globalpartnership.org/media/GPE_TOR_SE_August_2012_Final.pdf.

———. 2012c. "Terms of Reference for Managing Entities." August. GPE, Washington, DC. https://www.globalpartnership.org/media/GPE_TOR_ME_August_2012_FINAL.pdf.

———. 2012d. "Terms of Reference for Coordinating Agencies." August. GPE, Washington, DC. https://www.globalpartnership.org/media/GPE_TOR_CA_August_2012_Final.pdf.

———. 2012e. *Results for Learning Report 2012: Fostering Evidence-Based Dialogue to Monitor Access and Quality in Education*. Washington, DC: GPE. http://www.globalpartnership.org/library/publications/learning-results-report-2012/.

———. 2012f. "Guidelines for Accelerated Support in Emergency and Early Recovery Situations." GPE, Washington, DC. http://www.globalpartnership.org/media/docs/library/121206_GPE-Guidelines-for-Accelerated-Funding-EN.pdf.

———. 2012g. "Madagascar: Exercice de suivi de l'efficacité de l'aide à l'éducation." Document de travail (January), GPE, Washington, DC. http://www.globalpartnership.org/media/Misc./Madagascar.pdf.

———. 2012h. "Making Education Aid More Effective: Monitoring Exercise on Aid Effectiveness in the Education Sector." Synthesis Report (October). GPE, Washington, DC. http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/.

———. 2013a. "Charter of the Global Partnership for Education." July 1. GPE, Washington, DC. http://www.globalpartnership.org/media/docs/publications/2013-06-GPE-Charter.pdf.

———. 2013b. "Operational Framework for Effective Support in Fragile and Conflict-Affected States." Board document BOD/2013/05 DOC 08 (May 21–22), Meeting of the Board of Directors, GPE, Brussels.

———. 2013c. "2013 Portfolio Review." Draft report, GPE, Washington, DC.

———. 2013d. "Local Education Group Questionnaire." GPE Sector Monitoring Workshop, Bangkok, August 15–18.

———. 2013e. "Local Education Group Questionnaire." GPE Sector Monitoring Workshop, Cape Town, April 29–May 2.

———. 2013f. "Local Education Group Questionnaire." GPE Sector Monitoring Workshop, Dakar, August 22–25.

———. 2013g. "Local Education Group Questionnaire." Sector Monitoring Workshop, Ouagadougou, Burkina Faso, February 25–28.

GPE (Global Partnership for Education) and IIEP (International Institute for Educational Planning, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2012. "Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal." November, GPE, Washington, DC. http://www.globalpartnership.org/media/docs/library/121106-Guidelines-for-Education-Sector-Plan-Preparation-and-Appraisal-EN.pdf.

Hanushek, Eric A., and Alfred A. Lindseth. 2009. *Schoolhouses, Courthouses, and Statehouses: Solving the Funding-Achievement Puzzle in America's Public Schools*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Heckman, James J. 2006. "Investing in Disadvantaged Young Children Is an Economically Efficient Policy." Paper presented at the Committee for Economic Development, Pew Charitable Trusts, and PNC Financial Services Group's Forum, "Building the Economic Case for Investments in Preschool," New York, January 10. http://jenni.uchicago.edu/Australia/invest-disadv_2005-12-22_247pm_awb.pdf.

Références

IMF (International Monetary Fund). 2013. *World Economic Outlook, April 2012: Hopes, Realities, and Risks*. World Economic and Financial Surveys. Washington, DC: IMF. http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/01/.

LMTF (Learning Metrics Task Force). 2013a. *Toward Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning*. LMTF Report 2 (July), Montreal: UNESCO Institute for Statistics; Washington, DC: Center for Universal Education, Brookings Institution.

———. 2013b. "Summary Report; Toward Universal Learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force." UNESCO Institute for Statistics, Montreal; Center for Universal Education, Brookings Institution, Washington, DC.

Naudeau, Sophie, Naoko Kataoka, Alexandria Valerio, Michelle J. Neuman, and Leslie Kennedy Elder. 2011. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Directions in Development 57876. Washington, DC: World Bank.

Pfaffe, J. F., E. Asefa, N. Kedir, and T. Teferra. 2012. "Comprehensive Evaluation of the General Education Quality Improvement Project: Final Baseline Report." April 10. HIFAB International, Addis Ababa.

Scanteam. 2010. *Flexibility in the Face of Fragility: Programmatic Multi-Donor Trust Funds in Fragile and Conflict-Affected Situations*. Report, July. Washington, DC: Operational Policy and Country Services, Fragile and Conflict-Affected States Group, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EXTLICUS/Resources/Main_Report_MDTF_Study_in_FCS_Oct18_and_Annex.pdf.

Seurat, Adeline. 2012. "Questions d'alphabétisation dans le contexte africain." Doctoral thesis (October 16), Institute for Research in the Sociology and Economics of Education, Université de Bourgogne, Dijon, France. http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/2012/12074.pdf.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2009. "Education Indicators Technical Guidelines." November, Institute for Statistics, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Montreal. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-en.pdf.

———. 2013. "Schooling for Millions of Children Jeopardised by Reductions in Aid." UIS Fact Sheet 25 (June), Institute for Statistics, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Montreal. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-25-out-of-school-children-en.pdf.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2012a. *Education for All Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills; Putting Education to Work*. Paris: UNESCO.

———. 2012b. "At Least 250 Million Children of Primary School-Age Are Failing to Learn the Basics." Technical Note 2012/ED/EFA/MRT/PI/49/REV, UNESCO, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219349E.pdf.

———. 2013a. *Education for All Global Monitoring Report 2013/2014: Learning and Teaching for Development*. Paris: UNESCO.

———. 2013b. "Children Still Battling to Go to School," EFA GMR Policy Paper 10 (July), UNESCO, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668E.pdf.

Vogel, Isabelle. 2012. "Review of the Use of 'Theory of Change' in International Development: A Review Report." April. UK Department for International Development, London. http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/mis_spc/DFID_ToC_Review_VogelV7.pdf.

White, Howard. 2009. "Impact Evaluation Scoping Study Prepared for the Mid-Term Evaluation of the Education For All Fast Track Initiative." Draft, March 11. International Initiative for Impact Evaluation, London.

Winthrop, Rebecca, and Elena Matsui. 2013. "A New Agenda for Education in Fragile States." Center for Universal Education Working Paper 10, Brookings Institution, Washington, DC.