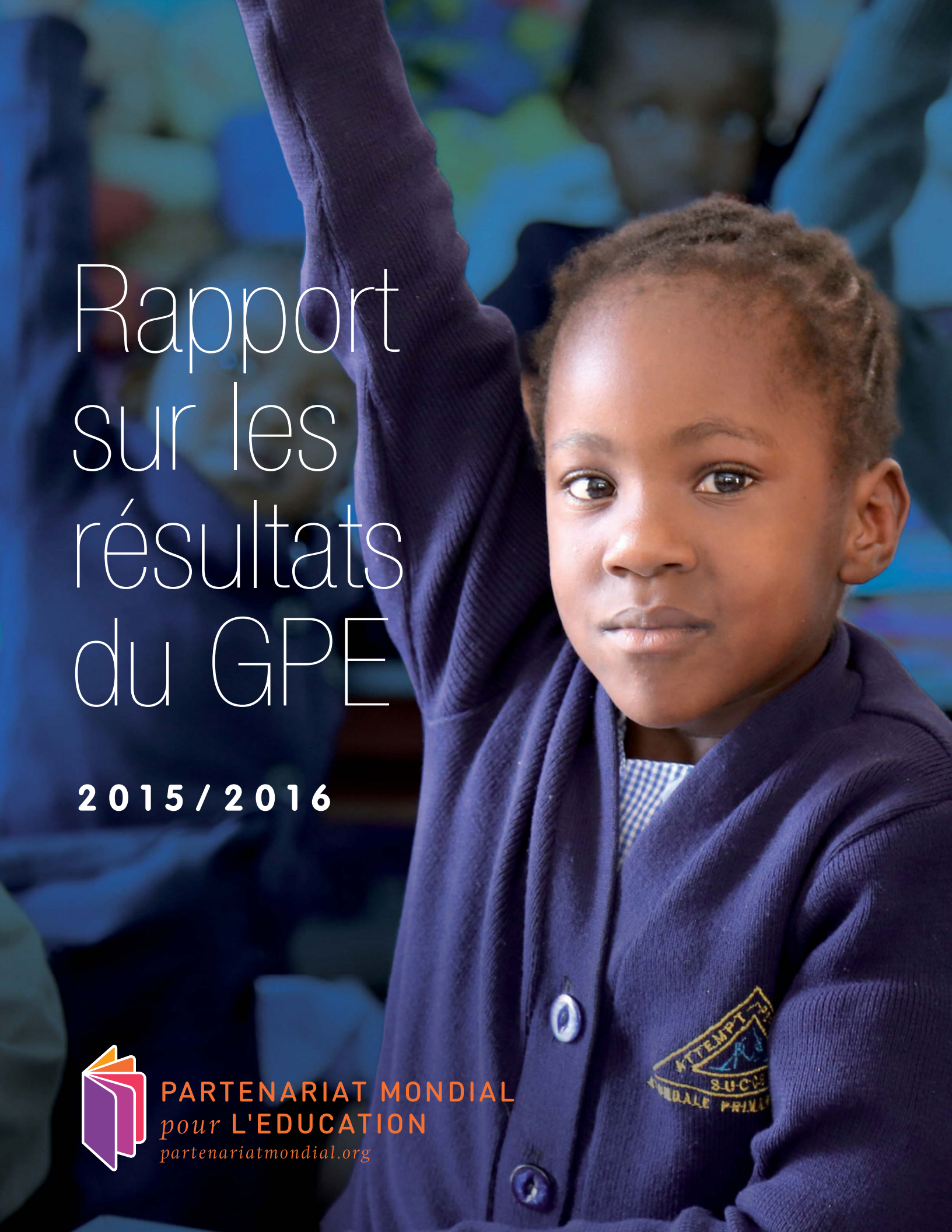


Rapport sur les résultats du GPE

2015/2016

PARTENARIAT MONDIAL
pour L'EDUCATION
partenariatmondial.org

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

Publié par le Partenariat mondial pour l'éducation
900 19th Street, N.W., Suite 600, Washington DC, 20006, États-Unis
www.partenariatmondial.org

E-Mail: information@globalpartnership.com

Photo de couverture:
École maternelle Avondale, Zimbabwe
novembre, 2016

Crédit photo:
Carine Durand/GPE

Droits et licences

L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO license (IGO CC BY 3.0) https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/. Conformément aux termes de cette licence, il est possible de copier, distribuer, transmettre et adapter le contenu de l'ouvrage, notamment à des fins commerciales.

Table des Matières

Remerciements viii
Abréviations et Acronymes ix
Avant-propos x

Résumé analytique **xi**

Chapître 1. Introduction **1**

L'évolution du Partenariat mondial pour l'éducation et de ses activités 1
Modèle d'activité du partenariat au niveau des pays 2
Allocations sur la base des besoins 3
Financements axés sur les résultats 4
Financements du GPE de faible montant 5
Engagement pris à l'échelle du partenariat de poursuivre les améliorations 6
Théorie du changement et cadre de résultats du GPE 2020 7
Un aperçu du rapport 9

Chapître 2. But stratégique 1 : Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables **12**

Aperçu 12
Résultats d'apprentissage 12
Développement de la petite enfance 13
Introduction 13
Résultats d'apprentissage 14
Développement de la petite enfance 16

Chapitre 3. But stratégique 2 : Équité, égalité entre les sexes et inclusion **20**

Aperçu 20
Achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire 21
Égalité entre les sexes 21
Enseignement préscolaire et protection et éducation de la petite enfance 22

Enfants non scolarisés 23
Indice d'équité 23
Introduction 24
Achèvement des études dans le primaire et le premier cycle du secondaire 24
Égalité entre les sexes 29
Enseignement préscolaire et EPPE (éducation et protection de la petite enfance) 33
Enfants non scolarisés 36
Indice d'équité 40

Chapitre 4. But stratégique 3 : Des systèmes éducatifs efficaces et efficients 43

Aperçu 43
Financement national 44
Enseignants 44
Efficience 44
Disponibilité des données 45
Introduction 45
Financement national 46
Enseignants 49
Efficience 51
Données 54

Chapître 5. Objectif 1 à l'échelon des pays : Renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation 58

Aperçu 58
Planification renforcée du secteur de l'éducation 59
Stratégies en matière de données 59
Introduction 60
Financement par le GPE de la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation 60
Appui technique et appui du partenariat à la planification sectorielle 62
Planification renforcée du secteur de l'éducation 63
Normes de qualité des plans sectoriels de l'éducation 64
Normes de qualité des plans de transition de l'éducation 66

Chapître 6. Objectif 2 à l'échelon des pays : Encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un travail de suivi inclusifs 72

Aperçu 72

Dialogue politique et suivi sectoriel inclusifs et fondés sur des données 72

Utiliser le levier de la redevabilité pour obtenir de meilleurs résultats 73

Introduction 74

Un démarche inclusive et axée sur les données pour un dialogue sur les politiques sectorielles et le suivi du secteur 75

Organiser des revues sectorielles conjointes dans tous les pays en développement partenaires du GPE 76

Revues sectorielles conjointes dans les pays touchés par la fragilité et les conflits 79

La responsabilité sociale comme levier pour améliorer la production de résultats 80

Chapître 7. Objectif 3 à l'échelon des pays : Veiller à l'efficience et l'efficacité des financements du GPE 83

Aperçu 83

Un aperçu des financements pour la mise en œuvre de programmes au niveau national 84

Volume et répartition géographique des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) 85

La priorité aux pays touchés par la fragilité ou les conflits 85

Investissements des ESPIG par niveau d'enseignement 86

Investissements des ESPIG par theme 86

Indicateurs de performance des financements 86

Introduction 87

Aperçu des financements du partenariat pour la mise en œuvre de programmes au niveau des pays 88

Taille et répartition géographique des financements ESPIG 90

La priorité aux pays touchés par la fragilité et les conflits 91

Portefeuille des financements de mise en œuvre du GPE, par sous-secteur de l'éducation et par thème 93
Investissements des ESPIG par niveau d'éducation 95
Investissements des ESPIG par thème 97
Indicateurs de performance des financements 99

Chapitre 8. Objectif 4 à l'échelle mondiale : Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité 108

Aperçu 108
Financements internationaux pour l'éducation et le partenariat 109
Alignement et harmonisation du financement international de l'éducation 110
Dialogue à l'échelon des pays portant sur les questions de financement national 110
Introduction 110
Financements internationaux pour l'éducation et pour le partenariat 111
Évolution du financement de l'éducation et du développement 111
Élargissement et diversification de la base de bailleurs du GPE 115
Alignement et harmonisation du financement international de l'éducation 121
Dialogue à l'échelon des pays portant sur les questions de financement national 124

Chapitre 9. Objectif 5 à l'échelle mondiale : Renforcer le partenariat 126

Aperçu 126
Promouvoir de façon cohérente les rôles, responsabilités et obligations à l'échelon des pays 127
Renforcer les rôles de mobilisation et d'échange des connaissances du partenariat 127
Améliorer l'efficience et l'efficacité organisationnelles du Partenariat mondial pour l'éducation 128
Investir dans le suivi et l'évaluation 129
Introduction 129

Promouvoir des rôles, des responsabilités et des obligations de rendre compte cohérents à l'échelle des pays 130

Renforcement du rôle du GPE en matière de mobilisation et de transmission des connaissances au niveau mondial.... 131

Amélioration de l'efficacité et de l'efficience organisationnelles du GPE 135

Renforcement des systèmes de contrôle fiduciaire, de gestion des risques et d'examen de la qualité 135

Renforcement de l'examen de la qualité..... 136

Renforcement des capacités du Secrétariat pour le soutien aux pays..... 137

Investissements dans le suivi et l'évaluation 138

Annexes

Annexe A. Contributions financières au Partenariat mondial pour l'éducation : Données 2016 et cumulées 140

Annexe B. Pays en développement partenaires du GPE.... 141

Annexe C. Pays partenaires en développement touchés par la fragilité et les conflits..... 142

Annexe D. Décaissements des financements du GPE par type et montant, données cumulées depuis le lancement..... 145

Annexe E. Décaissements du GPE par pays, décembre 2016 146

Annexe F. Indicateurs de résultats du GPE 2020 147

Annexe G. Liste des PDG actifs pendant l'exercice 16, par montant et état d'avancement 164

Annexe H. Répartition régionale des financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG)..... 165

Annexe I. Liste des ESPIG actifs à la fin de l'exercice 16, état d'avancement des décaissements et mises en œuvre ... 167

Annexe J. Financements mis en commun par projet ou par secteur et financements indépendants 170

Références **172**

Remerciements

Le Rapport sur les résultats du GPE 2015/16 a été produit par l'équipe chargée de la stratégie, des politiques et des performances du Partenariat mondial pour l'éducation sous la supervision de *Karen Mundy*, directrice technique (auteur principal), et de *Moritz Bilagher*, responsable de l'unité de suivi et d'évaluation.

L'équipe de rédaction du Rapport sur les résultats était composée d'*Élisé Miningou,* de *Vania Salgado* et d'*Arushi Terway*, qui ont bénéficié d'importantes contributions de la part de *Rudraksh Mitra, Xanthe Ackerman* et *Bronwen Magrath. Anne Guison Dowdy* et *Krystyna Sonnenberg* étaient chargées de la finalisation et de la production du rapport.

Nous remercions chaleureusement nos collègues du Secrétariat du GPE qui ont contribué au rapport. Les auteurs tiennent en particulier à remercier *Louise Banham, Jean-Marc Bernard, Margarita Focas Licht, Raphaelle Martinez* et *Talia de Chaisemartin* qui ont fourni d'importantes données, des contributions écrites et de précieux commentaires. Nous sommes infiniment reconnaissants à *Naoko Hosaka, Kareen Nzakimuena, Sai Sudha Kanikicharla* et *Matthew Smith* pour leur participation à la préparation du chapitre 5. *Geoff Adlide, Alice Albright, Sarah Beardmore, Alejandro Palacios* et *Charles Tapp* ont tous fourni de précieux commentaires. Nous tenons à remercier les collègues de l'Institut de statistique de l'UNESCO pour leur soutien et leurs contributions importantes. Nous remercions *Alexandra Humme, Chantal Rigaud* et *Dorina Verli* dont le soutien a été essentiel à la finalisation du rapport.

Enfin, nous remercions *Bertrand Voizeux* pour sa créativité en matière de conception, *Jane Sunderland*, qui a revu la version anglaise du rapport, *Aude DiPaolantonio*, qui a revu la version française, et *Ahmad Omar* qui a coordonné la traduction.

Abréviations et Acronymes

A4L	*Assessment for Learning* (Plateforme pour l'évaluation au service des apprentissages)
AMR	Programme d'activités mondiales et régionales
BELDS	*Better Early Learning and Development at Scale* (Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle)
CIFF	*Children's Investment Fund Foundation* (Fondation du Fonds d'investissement pour l'enfance)
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
ESPDG	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation
FTI	*Initiative pour une mise en œuvre accélérée du Programme Éducation pour tous*
G7	Groupe des 7 (Canada, France, Allemagne, Italie, Japon, Royaume-Uni et États-Unis)
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
IDPE	Indice de développement de la petite enfance
IIPE	Institut international de planification de l'éducation
LARS	Système d'évaluation des apprentissages
LSCR	Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire
OOSCI	Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés
OSC	Organisation de la société civile
PCR	Taux d'achèvement du primaire
PDG	Financement pour la préparation du programme
PDP	Pays en développement partenaire
PFC	Pays touchés par la fragilité et les conflits
PFR	Pays à faible revenu
PIB	Produit intérieur brut
PRITI	Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PTE	Plan de transition de l'éducation
RNB	Revenu national brut
RSC	Revue sectorielle conjointe
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SILDS	Petits États insulaires ou enclavés en développement
UIS	Institut de statistique de l'UNESCO
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles

Avant-propos

J'ai le plaisir de présenter le premier rapport sur les résultats obtenus par le Partenariat mondial pour l'éducation dans le cadre de son plan stratégique, GPE 2020, établi sur la base du cadre de résultats général. Le rapport définit notre point de départ mutuel — la situation actuelle des systèmes éducatifs dans les pays en développement partenaires telle que mesurée par les indicateurs du cadre de résultats. Cette information nous aidera à orienter nos efforts et nos ressources sur les questions les plus pressantes et à apporter les modifications les plus efficaces. Nous nous plongerons sans aucun doute rapidement dans ce rapport pour examiner en détail ses conclusions. Je tiens néanmoins, au préalable, à souligner à quel point il est important de disposer maintenant, pour la première fois, d'une série de données aussi vaste pour 37 indicateurs essentiels directement liés à nos buts stratégiques et à nos objectifs. Cette étape est marquante pour le partenariat, et il nous faudra collaborer au cours des prochaines années pour en tirer profit.

Les données confirment, comme nous nous y attendions, que de solides progrès ont été réalisés à certains égards, notamment la proportion grandissante d'enfants achevant leur scolarité et l'amélioration de l'équité dans plusieurs domaines, mais cette dynamique est tempérée par un certain nombre de carences systémiques persistantes, sources de difficultés auxquelles il nous faut prêter attention. Il nous faudra nous concentrer plus particulièrement sur six domaines au cours de la prochaine année, à savoir le renforcement des systèmes d'évaluation de l'apprentissage, l'élargissement de la portée de l'éducation du jeune enfant, le ciblage plus intensif de l'appui sur les pays qui prennent du retard dans le domaine de l'égalité des sexes, l'intensification des efforts visant à abaisser les taux d'abandon ou de redoublement, le renforcement de la qualité des plans sectoriels de l'éducation et de la responsabilité mutuelle des résultats dans les plans sectoriels et, enfin, la diversification de la base des financements du Partenariat et la mobilisation par les pays de financements extérieurs plus importants destinés à l'éducation. J'attends avec intérêt la poursuite d'un débat sérieux sur ces six domaines à l'échelle du partenariat au cours des prochains mois.

Si notre Premier rapport sur les résultats examine les travaux accomplis au cours de l'année écoulée et propose des orientations pour les actions futures, il nous faut aussi considérer le contexte plus général, car 2017 est une année charnière pour le Partenariat mondial pour l'éducation. Au début de mars, le Conseil a approuvé un nouveau cadre de mobilisation et d'allocation de financements qui nous donnera les outils dont nous avons besoin pour fournir un appui plus important aux pays et mieux cibler nos apports financiers. Au milieu d'avril, nous avons lancé la nouvelle campagne de plaidoyer pour l'investissement et la troisième reconstitution des ressources. À la fin de mai, lors du Sommet du G7, le Partenariat et d'autres entités ont présenté un nouveau rapport sur la responsabilité dans l'éducation. Pour finir, à la fin de 2017, le Rapport sur le développement dans le monde sera exclusivement consacré aux problèmes de l'éducation dans le monde. Les données que nous sommes actuellement en mesure d'obtenir par le biais du présent rapport et de ceux qui le suivront nous aideront à relever les défis indiqués précédemment, à obtenir un soutien plus important et à améliorer les résultats de l'éducation dans les pays en développement qui sont nos partenaires au cours des années qui viennent.



Alice Albright
Directrice générale

Résumé analytique

Le Partenariat mondial pour l'éducation est un fonds et un partenariat mondial créé pour relever les défis de l'éducation dans certains des contextes les plus difficiles au monde. Le partenariat rassemble des pays en développement partenaires, des pays donateurs, des organisations multilatérales de développement, la société civile, des organisations d'enseignants, des fondations et le secteur privé autour d'une seule et même vision : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Le rapport sur les résultats de cette année est le premier d'une série qui suivra les progrès réalisés sur le GPE 2020, le plan stratégique du partenariat adopté en décembre 2015 . Le rapport servira à guider le partenariat et à concentrer l'attention de tous les partenaires sur l'obtention de bons résultats en matière d'éducation pour les enfants et les jeunes des pays en développement partenaires.

Le rapport sur les résultats suit la structure des trois buts et des cinq objectifs stratégiques du GPE 2020, répartis selon différents niveaux comme le décrit la théorie du changement du partenariat : impact, résultats, réalisations à l'échelon national et réalisations à l'échelle mondiale. Chaque but et objectif stratégique est lié à un jeu d'indicateurs — 37 au total — assortis de cibles et de jalons ambitieux qui devront être atteints d'ici 2020. Le rapport inclut également des données descriptives et financières sur la mobilisation de financements par le GPE, et sur son portefeuille de financements (pour de plus amples détails, voir les annexes A et B). Vous trouverez un résumé des conclusions relatives aux 37 indicateurs, présentés avec un système de signalisation par feu tricolore, en fin de rapport.

Le rapport examine les années 2015 et 2016, qui correspondent respectivement à l'année de référence et à la première année du GPE 2020. Ses principaux messages mettent en lumière les progrès réalisés au cours de l'année 2016, la première année de notre cadre de résultats, et identifient les défis que le partenariat doit relever lors du lancement de sa nouvelle stratégie. Le rapport souligne les progrès continus des résultats de l'éducation et le renforcement des capacités des systèmes éducatifs dans tout le partenariat. Dans l'ensemble, le partenariat a franchi partiellement ou complètement les jalons de 16 indicateurs sur les 19 pour lesquels des cibles intermédiaires étaient fixées en 2016. Certains des résultats initiaux les plus significatifs du partenariat se situent dans les domaines de la mobilisation des ressources intérieures et de l'amélioration des ratios élèves/enseignant formé . Les jalons n'ont pas été atteints dans trois domaines : (1) le taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire, (2) la parité entre les sexes dans la proportion d'enfants non scolarisés, et (3) l'alignement des financements du GPE sur les systèmes nationaux.

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables
(but stratégique 1 — impact)

Le Partenariat mondial pour l'éducation s'est engagé à améliorer les résultats d'apprentissage pour les enfants et les jeunes dans tout le partenariat.

Au commencement du GPE 2020, les pays en développement partenaires du GPE démontrent que les résultats d'apprentissage et les indicateurs de développement peuvent s'améliorer même dans les situations les plus difficiles. On observe une amélioration des résultats d'apprentissage dans 13 des 20 pays en développement partenaires du GPE. On constate également que le développement de deux tiers des enfants âgés de 3 à 5 ans est en bonne voie dans les 22 pays pour lesquels des données sont disponibles.

Le manque de données disponibles est la conséquence des conditions difficiles auxquelles sont confrontés les pays partenaires du GPE. De ce fait, il y a lieu de prendre des mesures supplémentaires dans tout le partenariat pour renforcer la disponibilité des données permettant de suivre les résultats d'apprentissage et de développement. À peine un tiers des pays en développement partenaires affichait des données conjoncturelles permettant de présenter des rapports sur les résultats d'apprentissage ou des données représentatives de la situation nationale pour communiquer les indicateurs du développement des enfants.

Le partenariat continuera à soutenir les pouvoirs publics et les efforts internationaux dans le but d'améliorer les systèmes nationaux d'évaluation et de suivi. Pour ce faire, il financera des systèmes d'évaluation de l'apprentissage et des indicateurs du développement des enfants dans le cadre de ses financements de mise en œuvre de programmes, et il mènera des activités de renforcement des connaissances et des capacités qu'il financera dans le cadre de l'initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L).

Équité, égalité des sexes et inclusion
(but stratégique 2 — impact)

Signe manifeste de son engagement en faveur de l'équité et de l'inclusion, le Partenariat mondial pour l'éducation suit les progrès à ce niveau au moyen de sept indicateurs. La première année du GPE 2020, ces indicateurs offraient un tableau mitigé.

D'un côté, on a observé à la fois des progrès dans la proportion d'enfants qui ont achevé l'école, et de nombreuses avancées en ce qui concerne l'équité dans l'ensemble du partenariat. En 2016, le partenariat a soutenu près de 13,2 millions d'enfants. Dans l'ensemble, en 2014, 745 000 enfants supplémentaires ont achevé l'enseignement primaire dans les pays partenaires par rapport à l'année précédente, tandis que 816 000 enfants supplémentaires ont achevé le premier cycle du secondaire. Les jalons de parité entre les sexes concernant l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire ont été atteints. De plus, 22 des 59 pays pour lesquels des données sont disponibles ont amélioré d'au moins 10 % un index d'équité relatif à la parité entre les sexes, la situation géographique et le niveau de richesse des ménages.

Toutefois, les conclusions de ce rapport soulignent également qu'il est important de concentrer les efforts dans des pays où les progrès sont lents. Elles montrent par ailleurs la nécessité de s'intéresser au plus vite aux conséquences de la question de l'équité et aux concessions associées à l'élargissement de l'accès à l'éducation à de multiples niveaux. Les principaux problèmes comprennent les points suivants :

- dans l'enseignement préscolaire, l'accès ne s'améliore pas et souvent, ces services ne sont pas disponibles pour les enfants les plus pauvres et les plus marginalisés ;
- le taux d'achèvement du primaire est inférieur à 90 % dans 21 pays en développement partenaires ;
- le taux de non scolarisation dans le primaire ne baisse pas assez rapidement pour pouvoir atteindre les cibles fixées par le GPE 2020 ;
- le taux de parité entre les sexes pour les taux de non scolarisation a chuté entre 2013 et 2014, au très net détriment des filles, soulignant ainsi la nécessité de se concentrer sur leur réintégration dans les écoles. Par ailleurs, il est nécessaire d'orienter l'attention sur les 18 pays en développement partenaires où l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement est inférieur à 0,88 dans le primaire (et sur les 21 pays où il est inférieur à 0,88 dans le premier cycle du secondaire).

Des systèmes éducatifs efficaces et efficients
(but stratégique 3 — résultat)

On observe un bon démarrage pour quatre des six aspects relatifs aux capacités du système, qui sont suivis au niveau des résultats dans le cadre du but stratégique 3 : des systèmes éducatifs efficaces et efficients.

Les meilleurs résultats initiaux du partenariat concernent notamment les données et la mobilisation des ressources intérieures. Soixante-dix-huit pourcent des pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles ont consacré au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation ou les ont augmenté entre 2014 et 2015. Les pays en développement partenaires dépassent les jalons de 2016 relatifs à la disponibilité des données : 26 pays sur 61 (43 %) présentent des rapports sur au moins 10 des 12 indicateurs clés de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en 2014, contre 18 pays (30 %) en 2013.

Toutefois, l'efficience du système, mesurée à travers les abandons et les redoublements, demeure un défi pour le partenariat. Moins d'un pays en développement partenaire sur trois (soit 32 %) possède des systèmes d'évaluation de l'apprentissage répondant aux normes de qualité. De plus, la question de la disponibilité des enseignants et de leur répartition équitable demeure un défi des plus pressants. Les ratios élèves/enseignant formé demeurent faibles, mais sont en voie d'amélioration : 29 % des pays en développement partenaires présentent un ratio inférieur ou égal à 40:1, contre 25 % en 2013.

Renforcer la planification du secteur de l'éducation
(à l'échelon des pays — objectif stratégique 1)

Le Partenariat mondial pour l'éducation demeure la plus grande source de financement international pour l'analyse et la planification sectorielles de l'éducation dans les pays en développement. En 2016, il soutient ainsi 29 pays pour un total de 8,9 millions de dollars correspondant à 27 financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG). La planification crédible et fondée sur des données probantes est d'ailleurs le premier objectif du partenariat au niveau des pays.

Plus de la moitié (58 %) des plans sectoriels de l'éducation (PSE) et des plans de transition de l'éducation (PTE) ont respecté les normes minimales de qualité du partenariat lors des années de référence 2014 et 2015. Tous les PSE analysés étaient fondés sur des analyses sectorielles et tous entendent remédier aux inégalités et aux disparités du système éducatif. Les conclusions détaillées identifient plusieurs points à améliorer : l'utilisation plus systématique des données probantes pour identifier les priorités et l'intégration des priorités dans des plans opérationnels chiffrés et réalisables.

Encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un travail de suivi inclusifs
(à l'échelon des pays — objectif stratégique 2)

Le Partenariat mondial pour l'éducation soutient un engagement renforcé de toutes les parties prenantes en faveur de la planification et du suivi des priorités nationales fixées dans les plans sectoriels de l'éducation. Le présent rapport sur les résultats offre des conclusions préliminaires sur la qualité de deux mécanismes spécifiques favorisant l'engagement dans le secteur de l'éducation et la responsabilité mutuelle : les revues sectorielles conjointes et les groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE).

Les revues sectorielles conjointes sont des événements organisés chaque année par les pouvoirs publics ; elles rassemblent les parties prenantes afin de suivre la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation et de proposer une éventuelle correction de sa trajectoire. Les jalons généraux du GPE pour la qualité

des revues sectorielles conjointes étaient atteints en 2016. Parmi les revues sectorielles conjointes pour lesquelles des données sont disponibles, 45 % respectaient les normes de qualité, contre 29 % en 2015. Les résultats sont moins bons dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits : 36 % d'entre eux respectent les normes de qualité, ce qui n'est pas surprenant étant donné les circonstances souvent difficiles qui caractérisent ces pays. Les améliorations nécessaires incluent une meilleure exploitation des données probantes et des informations dans les revues sectorielles conjointes, ainsi que l'établissement d'un lien plus clair entre les recommandations des revues sectorielles conjointes, d'une part, et la planification nationale et les cycles politiques.

Les groupes locaux des partenaires de l'éducation sont des organismes multipartites réunis par les autorités nationales afin de soutenir l'appui financier et technique destiné aux PSE et de veiller à la participation de tous aux processus de planification et de suivi. Pour l'année de référence, 44 % des GLPE impliquent des membres de la société civile et des organisations d'enseignants. Le soutien permanent du partenariat en faveur de l'engagement de la société civile par le biais de son Fonds de la société civile pour l'éducation a pour but d'accélérer le renforcement de la participation et de l'inclusion dans les GLPE. Dans la même optique, le GPE publiera prochainement des recherches sur les meilleures pratiques des GLPE.

Financement efficient et efficace
(à l'échelon des pays — objectif stratégique 3)

Le GPE 2020 invite le partenariat à apporter un financement efficace aux autorités nationales pour assurer la mise en œuvre de leurs plans sectoriels de l'éducation. Le rapport met en évidence les tendances en ce qui concerne le volume, la répartition géographique et les thématiques couvertes pour les principaux investissements réalisés par le partenariat, démontrant ainsi l'alignement rigoureux entre les allocations de financement et les buts du GPE 2020. Il donne également des informations sur six indicateurs utilisés pour suivre l'appui du partenariat à la mise en œuvre des plans sectoriels.

Les conclusions sur les indicateurs de l'objectif 3 soulignent l'importance de l'appui offert par les financements du GPE à l'évaluation de l'apprentissage et aux systèmes de données. Elles montrent également que le déploiement de la nouvelle tranche de financement basé sur les résultats s'est déroulé avec succès pour les financements de mise en œuvre accordés par le partenariat à cinq pays en développement partenaires.

On a relevé des problèmes dans deux domaines : la mise en œuvre des composantes prévues par le financement dans les délais établis (en particulier la construction de classes) et la proportion croissante de financements dont la mise en œuvre accuse un retard. Une grande partie de ces problèmes se produisent dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits. Le partenariat a amélioré son approche relative à l'examen de la qualité et à la supervision du financement afin de remédier à ces problèmes. Il semble en effet nécessaire d'élaborer de façon plus réaliste les financements et d'assurer un suivi plus rigoureux pendant leur mise en œuvre.

Plus généralement, les tendances reprises ci-dessous en ce qui concerne le volume, la répartition géographique et les thématiques couvertes pour les principaux investissements réalisés par le Partenariat mondial pour l'éducation sont présentées dans le rapport :

- Les financements du GPE sont concentrés sur les pays dont les besoins sont très importants. Au 30 juin 2016, 54 financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG) sont en cours dans 49 pays, pour une valeur totale de 2,23 milliards de dollars. Parallèlement, 29 des 52 pays en développement partenaires qui reçoivent des financements de mise en œuvre au cours de l'exercice budgétaire 2016 (soit 56 %) sont classés comme pays à revenu faible et 23 (soit 44 %) comme pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Une majorité des bénéficiaires du GPE sont des pays d'Afrique subsaharienne.

- Le partenariat a consacré 60 % (soit 294,5 millions de dollars) de tous les décaissements qu'il a réalisés en 2016 à des pays touchés par la fragilité ou les conflits. Le Burundi, le Tchad et le Yémen ont chacun eu recours aux mécanismes du partenariat pour un financement rapide et réactif en situation d'urgence, dans le but d'obtenir des fonds répondant à des besoins pressants.

- Sur le plan thématique, les financements du GPE continuent à porter essentiellement sur des investissements qui permettent d'améliorer les systèmes d'enseignement et d'apprentissage ; de renforcer l'équité et l'égalité entre les sexes, ainsi que l'inclusion ; et d'améliorer les capacités de gestion des systèmes au niveau national et infranational. En effet, 36 des 54 financements actifs à la fin de l'année 2016 se concentraient sur le développement de systèmes d'évaluation de l'apprentissage, tandis que 29 financements soutenaient des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation et 28 financements incluaient des initiatives ciblées sur l'égalité des sexes. Enfin, 18 financements ciblaient les besoins des enfants handicapés.

Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité
(à l'échelle mondiale — objectif stratégique 4)

Le quatrième objectif stratégique du Partenariat mondial pour l'éducation consiste à mettre à profit la puissance du partenariat à l'échelle internationale dans le but d'exploiter les améliorations réalisées au niveau de la qualité et du volume des financements disponibles pour l'éducation dans des pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Les conclusions sur quatre des six indicateurs servant à suivre cet objectif suggèrent un bon démarrage du financement pour le partenariat.

Dans le domaine de la levée et de la diversification des financements internationaux en faveur de l'éducation, y compris le financement même du partenariat, un tableau mitigé apparaît. L'aide internationale au secteur de l'éducation a baissé entre 2013 et 2014, même lorsqu'elle provenait de bailleurs de fonds du GPE. Le partenariat a atteint ses jalons de financement en diversifiant son groupe de bailleurs de fonds et en veillant à ce que toutes les contributions signées soient réalisées. Pourtant, cette réussite survient dans un contexte de faiblesse du change et de conversion toujours compliquée des annonces de contribution en accords de contribution signés. Pour y faire face, le partenariat a fixé des objectifs ambitieux dans le cadre de sa campagne de reconstitution des ressources prévue en 2018 et il a adopté un nouveau cadre de mobilisation et d'allocation des financements qui permet de diversifier ses capacités d'exploitation de ressources élargies en faveur de l'éducation.

Un domaine dans lequel un besoin important d'amélioration se fait sentir réside dans l'alignement des financements du GPE sur les systèmes nationaux. Cet alignement est fondamental si l'on veut renforcer les capacités nationales et pérenniser les investissements du GPE. Moins d'un tiers des financements pour la mise en œuvre de programmes étaient correctement alignés sur les systèmes nationaux. Parmi les financements du GPE, 39 %se sont appuyés sur des modalités de cofinancement ou de financement par fonds commun.

Renforcer le partenariat
(à l'échelle mondiale — objectif stratégique 5)

Le cinquième objectif du GPE 2020 consiste à renforcer l'atout le plus important du Partenariat mondial pour l'éducation : la puissance du partenariat. Six indicateurs servent à suivre ses réalisations et ses points forts.

Les conclusions tirées de ces indicateurs soulignent les progrès importants réalisés par le partenariat au niveau organisationnel. Le Secrétariat a réussi à hiérarchiser les activités axées sur les pays dans ses plans de travail et ses budgets. Le partenariat a

également amélioré ses processus opérationnels en matière d'assurance qualité, de gestion des risques et de contrôle fiduciaire. De plus, il a optimisé son offre de produits essentiels en matière de connaissances et d'évaluation. Cette amélioration de l'efficacité organisationnelle a été obtenue tout en maintenant les dépenses opérationnelles du Secrétariat à moins de 4 % des dépenses totales de l'exercice budgétaire 2016. C'est pourquoi le Royaume-Uni, premier bailleur de fonds du partenariat, lui a décerné la note « A » dans ses revues annuelles de 2015 et 2016.

Dans le même temps, une enquête initiale menée auprès des partenaires de développement à l'échelon des pays indique que, malgré l'amélioration, au cours de l'année écoulée, de la perception de clarté des rôles, responsabilités et obligations mutuelles de rendre compte au niveau national, il est nécessaire de poursuivre ces améliorations. En 2016, le Secrétariat a pris des mesures importantes pour relever ce défi. Il a hiérarchisé le temps de travail de son personnel afin de soutenir les processus au niveau des pays et il a affiné ses processus opérationnels afin d'optimiser la communication, les conseils et le soutien envers ses partenaires au niveau national. Le partenariat a déployé également des efforts visant à améliorer le suivi, la compréhension et la diffusion d'approches efficaces au sein du partenariat à l'échelon des pays. Ces mesures conduiront à une amélioration significative du travail du partenariat dans les pays.

Chapître 1. Introduction

Le Partenariat mondial pour l'éducation est un fonds et un partenariat mondial créés pour relever les défis de l'éducation dans certains des contextes les plus difficiles au monde. Le partenariat rassemble des pays en développement partenaires, des pays donateurs, des organisations multilatérales de développement, la société civile, des organisations d'enseignants, des fondations et le secteur privé autour d'une seule et même vision : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Le rapport sur les résultats de cette année est le premier d'une série qui suivra les progrès réalisés sur le GPE 2020, le plan stratégique du partenariat adopté en décembre 2015. Le rapport servira à guider le partenariat et à concentrer l'attention de tous les partenaires sur l'obtention de bons résultats en matière d'éducation pour les enfants et les jeunes des pays en développement partenaires.

Le rapport sur les résultats suit la structure des trois buts et des cinq objectifs stratégiques du GPE 2020, répartis selon différents niveaux comme le décrit la théorie du changement du partenariat : impact, résultats, réalisations à l'échelle nationale et réalisations à l'échelle mondiale. Chaque but et objectif stratégique est lié à un jeu d'indicateurs — 37 au total — assortis de cibles et de jalons ambitieux qui devront être atteints d'ici 2020. Le rapport inclut également des données descriptives et financières sur la mobilisation de financements par le GPE, et sur son portefeuille de financements (pour de plus amples détails, voir les annexes A et B). Vous trouverez un résumé des conclusions relatives aux 37 indicateurs, présentés avec un système de signalisation par feu tricolore, en fin de rapport[1].

Le rapport examine les années 2015 et 2016, qui correspondent respectivement à l'année de référence et à la première année du GPE 2020. Ses principaux messages mettent en lumière les progrès réalisés au cours de l'année 2016, la première année de notre cadre de résultats, et identifient les défis que le partenariat doit relever lors du lancement de notre nouvelle stratégie. Le rapport souligne les progrès continus des résultats de l'éducation et le renforcement des capacités des systèmes éducatifs dans tout le partenariat. Dans l'ensemble, le partenariat a franchi partiellement ou complètement les jalons de 16 indicateurs sur les 19 pour lesquels des cibles intermédiaires étaient fixées en 2016. Certains des résultats initiaux les plus significatifs du partenariat se situent dans les domaines de la mobilisation des ressources intérieures et de l'amélioration des ratios élèves/enseignant formé. Les jalons n'ont pas été atteints dans trois domaines : 1) les taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire, 2) la parité entre les sexes dans la proportion d'enfants non scolarisés, et 3) l'alignement des financements du GPE sur les systèmes nationaux.

L'évolution du Partenariat mondial pour l'éducation et de ses activités

Le Partenariat mondial pour l'éducation, lancé en 2002 sous la forme de *l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous* (Initiative FTI de l'EPT), a pour principe fondamental qu'aucun pays doté d'un plan sectoriel de l'éducation crédible ne doit être empêché d'atteindre les objectifs de

1 Les résultats globaux obtenus pour chaque indicateur sont indiqués en vert (intégralement atteint), en jaune (partiellement atteint), en rouge (non atteint) ou en blanc (référence). Les jalons des indicateurs sont considérés en partie atteints lorsqu'ils le sont pour un cycle d'enseignement (par exemple le primaire) mais non pour l'autre (par exemple le premier cycle du secondaire).

l'Éducation pour tous parce qu'il ne dispose pas de financements suffisants. En 2011, l'Initiative FTI est devenue un partenariat fondé sur des groupes constitutifs de parties prenantes, accordant une plus large représentation aux pays en développement et aux acteurs non étatiques, renommée Partenariat mondial pour l'éducation.

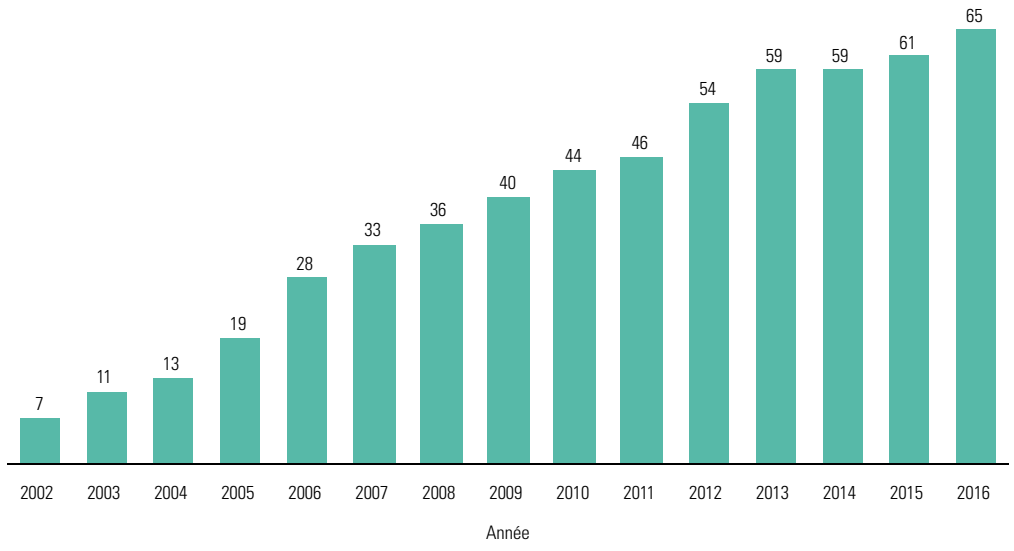
Le partenariat s'est considérablement développé depuis 2002, lorsqu'il comptait sept pays en développement partenaires. Il a actuellement 65 pays en développement partenaires, et 89 pays, au total, sont éligibles à en devenir membre. Environ 78 % des enfants non scolarisés en âge de fréquenter des établissements scolaires primaires et secondaires vivent dans des pays qui sont actuellement partenaires du GPE.

Modèle d'activité du partenariat au niveau des pays

GPE 2020, le plan stratégique du partenariat pour la période 2016–2020, maintient l'engagement historique pris par ce dernier de réunir diverses parties prenantes dans un cadre commun de soutien des activités de planification et d'exécution pilotées par les autorités nationales dans le secteur de l'éducation.

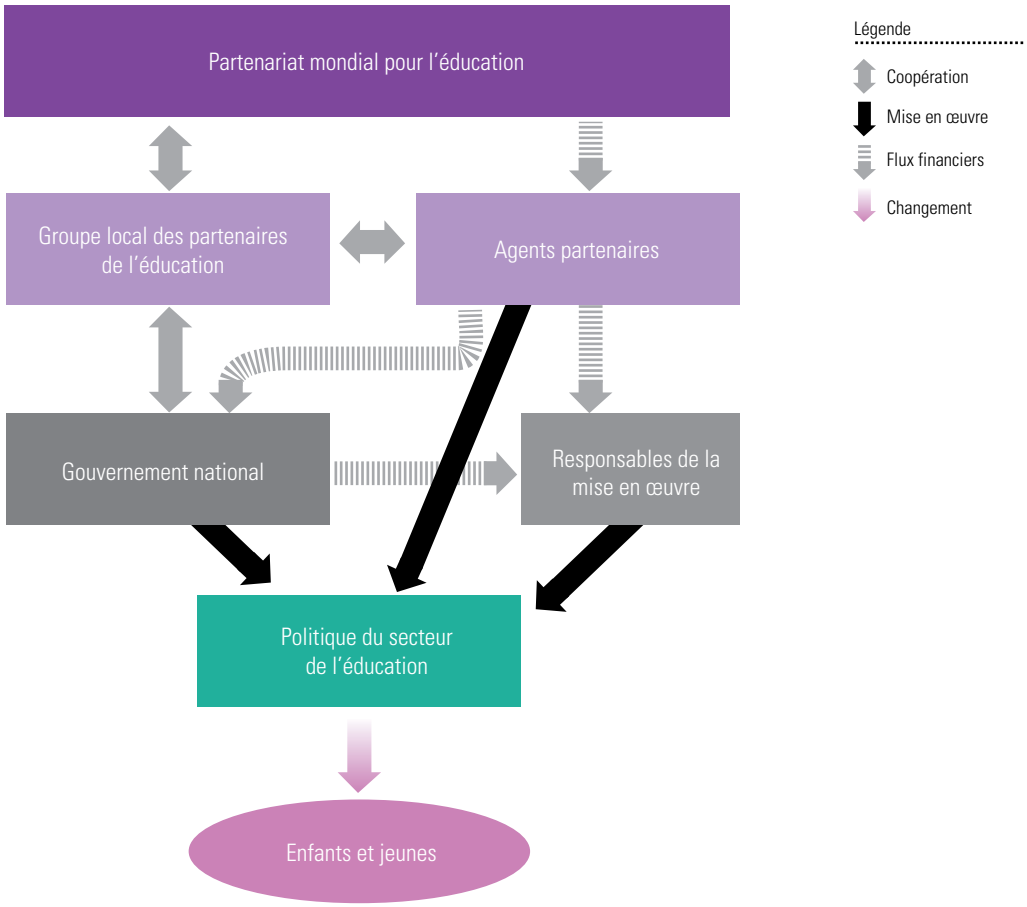
Comme indiqué dans la graphique 1.2, Les travaux du partenariat au plan national débutent au niveau d'un groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) placé sous la direction des autorités publiques ; ce dernier est un forum de concertation conçu pour promouvoir le dialogue sur les politiques de l'éducation et la responsabilité mutuelle, dirigé par le ministère de l'Éducation du pays en développement partenaire et comprenant des représentants des organismes de développement, d'organisations de la société civile (OSC), du secteur privé, de fondations privées et d'organisations d'enseignants. Le GPLE sélectionne un agent partenaire pour administrer le financement du GPE, qui a pour mission de fournir un appui aux autorités publiques aux fins de la conception, de la mise en œuvre et du suivi du financement pour la mise en œuvre de programmes accordés par le GPE. Le partenariat soutient également le suivi des progrès accomplis dans le secteur de l'éducation par le biais de l'organisation de revues sectorielles conjointes régulières qui sont dirigées par les autorités publiques et auxquelles participent de multiples parties prenantes.

GRAPHIQUE 1.1. Évolution du nombre de pays en développement partenaires du GPE



Source : Secrétariat du GPE.

GRAPHIQUE 1.2. Modèle opérationnel du GPE au niveau des pays



Source : Secrétariat du GPE.

Allocations sur la base des besoins

Le principal mécanisme de financement du Partenariat mondial pour l'éducation est le financement pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ci-après le « financement de mise en œuvre » ou ESPIG), qui a représenté 98 % des décaissements de financement du partenariat pour l'exercice 16[2].

Les pays en développement partenaires ayant un plan sectoriel de l'éducation de qualité peuvent formuler une requête de financement de mise en œuvre jusqu'à hauteur du montant de leur allocation basée sur les besoins. Par ailleurs, leur agent partenaire peut demander un financement pour la préparation du programme jusqu'à un montant de 200 000 dollars, qui peut, dans certaines situations complexes, être porté à 400 000 dollars. Dans le cadre de son approche unique, le Partenariat mondial pour l'éducation octroie ces financements sur la base d'une formule qui favorise les pays qui sont le plus dans le besoin tout en veillant à ce que les financements soient utilisés pour soutenir la mise en œuvre de plans sectoriels pilotés par les pays et focalisés sur les résultats.

À compter des financements approuvés durant l'exercice 15, le Partenariat mondial pour l'éducation a adopté un cadre d'éligibilité et d'allocation axé sur

2 L'exercice budgétaire du Partenariat mondial pour l'éducation s'étend du 1er juillet au 30 juin. L'exercice budgétaire 2016 couvre donc la période du 1er juillet 2015 et 30 juin 2016.

ENCADRÉ 1.1. Formule d'allocation du GPE

Le modèle de financement 2014 du GPE était basé sur le calcul d'un score par pays et les scores de tous les pays éligibles permettaient de déterminer la part du montant du fonds ESPIG disponible à allouer à chaque pays. Cette formule d'allocation était basée sur huit variables intégrées à un calcul mathématique complexe assorti d'une pondération différente pour chaque variable. Cette formule tentait d'incorporer un grand nombre de facteurs ayant une influence sur les coûts de développement du secteur de l'éducation de base pour chaque pays, mais sa complexité rendait difficiles les communications entre le partenariat et les pays en développement partenaires. Le Conseil d'administration a donc demandé au Groupe de travail sur le financement stratégique de revoir la formule d'allocation afin de faciliter la communication des résultats de financement tout en répondant efficacement aux besoins des pays et aux priorités du partenariat.

Une nouvelle formule d'allocation a été introduite en février 2017. Elle se base sur le calcul d'un indice des besoins qui est utilisé pour allouer les fonds de manière proportionnelle entre les pays en développement partenaires. Des niveaux d'allocation maximum et minimum sont proposés avant le calcul de l'allocation finale. L'indice des besoins se base sur une formule mathématique simple qui intègre la population en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (LSCR) et le PIB par habitant, avec un ajustement pour les PFC. L'ajustement pour les PFC consiste à augmenter l'indice des besoins de 15 % si un pays est considéré comme étant touché par la fragilité et les conflits. Il a été conclu qu'une augmentation de 15 % de l'indice des besoins se traduisait par une hausse de 5 % des allocations, ce qui correspond au niveau des frais administratifs supplémentaires constatés pour les financements des PFC.

Source : GPE 2017b ; GPE 2017c.

les pays présentant des besoins en éducation élevés au niveau de l'enseignement primaire ainsi que des produits intérieurs bruts (PIB) faibles. Ce cadre est pondéré en faveur des pays touchés par la fragilité et les conflits. Le partenariat a revu son cadre d'éligibilité et d'allocation début 2017, adoptant une formule simplifiée pour allouer ses ressources sur la base de la situation économique et de la vulnérabilité éducative qui repose sur la taille de la population risquant de ne pas finir le cycle d'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (cf. encadré 1.1). Selon le nouveau cadre, 67 pays en développement, dont 30 pays à faible revenu (PFR), 19 pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (PRITI) et 18 petits États insulaires ou enclavés en développement (SILDS) peuvent bénéficier d'un financement de mise en œuvre du GPE[3]. Du fait de la priorité accordée par le partenariat aux pays ayant des besoins éducationnels élevés et de faibles moyens économiques, ses financements se concentrent principalement sur les pays à faible revenu et les pays fragiles ou touchés par un conflit (PFC).

Financements axés sur les résultats

Le Partenariat mondial pour l'éducation est la plus importante source de financement international de la planification dans le secteur de l'éducation et accorde des financements axés sur l'obtention de résultats à des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure pour les aider à mettre en œuvre des plans sectoriels crédibles. Entre 2003 et 2016, le partenariat a accordé 127 financements pour la mise en œuvre de programmes, représentant des

3 Les pays vulnérables à revenu intermédiaire de la tranche inférieure incluent des pays qui possèdent moins de 2 000 dollars de revenu national brut (RNB) par habitant et présentent un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire inférieur à 90 % ou des PFC ayant moins de 3 000 dollars de RNB par habitant et un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire inférieur à 90 %.

GRAPHIQUE 1.3. Décaissements annuels et cumulés des financements pour la mise en œuvre de programmes, décembre 2016



Source : Secrétariat du GPE.
Note : La liste GPE des pays fragiles ou touchés par un conflit a été établie en utilisant les classifications de la Banque mondiale pour l'exercice 2016 et UNESCO 2015b (voir annexe C).

allocations d'un montant total de près de 4,6 milliards de dollars. La valeur annuelle et la valeur globale des financements pour la mise en œuvre de programmes augmentent depuis 2003, les décaissements annuels s'établissant, en moyenne, à 476 millions de dollars pour les années civiles 2014, 2015 et 2016. Les financements du GPE sont attribués aux pays dont les besoins sont les plus importants dans le domaine de l'éducation. Pour pouvoir être éligible à bénéficier de financement pour la mise en œuvre de programmes, les pays doivent néanmoins faire preuve de leur engagement envers l'éducation. Ils doivent avoir des plans sectoriels crédibles, s'engager à renforcer leurs systèmes statistiques et veiller à ce que le montant des financements intérieurs atteigne ou se rapproche de 20 % des dépenses publiques. Par ailleurs, 30 % du montant des financements pour la mise en œuvre de programmes ne sont décaissés que lorsque les cibles retenues au plan national dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité et de l'efficacité ont été atteintes (de plus amples détails sur les décaissements des financements du GPE effectués depuis le début des opérations sont présentés à l'annexe B).

Financements du GPE de faible montant

Le Partenariat mondial pour l'éducation propose également une gamme de guichets de financement plus réduits à l'échelle nationale et transnationale (l'Annexe D présente un aperçu des décaissements pour chaque guichet de financement).

- **Financements pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) :** Le partenariat est le premier bailleur de fonds international pour l'analyse du secteur de l'éducation et la planification sectorielle dans les pays en développement : rien qu'en 2016, il a accordé 8,9 millions de dollars de financement pour 27 plans sectoriels.

- **Financements pour la préparation du programme (PDG) :** Ces financements sont utilisés pour l'élaboration de financements de mise en œuvre au niveau des pays. À la fin de l'exercice 16, on comptait trois PDG en activité pour une allocation de 900 000 dollars. Depuis le lancement des PDG, 7,1 millions de dollars leur ont été octroyés.

- **Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) :** Ce fonds accorde des financements à des coalitions d'OSC nationales. Le montant total des allocations du FSCE se monte à 65,9 millions de dollars depuis le lancement de l'initiative en 2009.

- **Programme de financement d'activités mondiales et régionales (AMR) :** Le partenariat a également investi dans des biens publics mondiaux par le biais de son programme AMR. Depuis son lancement, le programme AMR a octroyé 15 financements d'un montant cumulé de 31 millions de dollars.

Engagement pris à l'échelle du partenariat de poursuivre les améliorations

Le Partenariat mondial pour l'éducation, qui doit bientôt procéder à une nouvelle reconstitution de ses ressources, continue d'améliorer la démarche qu'il poursuit pour soutenir les progrès dans le domaine de l'éducation au niveau national et mondial. Grâce à son nouveau **Cadre de mobilisation et d'allocation de financements**[4], adopté en février 2007, le partenariat a renforcé son engagement de tirer parti de l'échange de connaissances et d'innovations et de diversifier le soutien du partenariat aux activités de plaidoyer et de responsabilité sociale (encadré 1.2). Le partenariat a également renforcé et diversifié ses méthodes de financement pour inclure, à titre d'opération pilote, la mobilisation de financements à effet de levier auprès du secteur privé et l'élargissement de la participation de ce dernier. À l'échelon des pays, le partenariat a adopté une nouvelle démarche de « plaidoyer pour l'investissement dans le secteur de l'éducation », dans le but d'attirer de nouveaux investisseurs nationaux dans le secteur de l'éducation.

ENCADRÉ 1.2. Cadre de mobilisation et d'allocation de financements du partenariat

Le nouveau Cadre de mobilisation et d'allocation de financements du Partenariat mondial pour l'éducation : (1) comprend un **fonds à effet de levier** employé dans le cadre d'une nouvelle démarche modulable pour mobiliser des financements nettement plus importants et plus diversifiés ; (2) investit dans d'importants **biens publics mondiaux** (par exemple des outils d'innovation et de partage des connaissances) ; et (3) comprend un nouveau **fonds spécial de financement des activités de sensibilisation et de responsabilisation sociale**, qui a pour objet de promouvoir un engagement politique en faveur de l'éducation.

Ce cadre exploite la capacité du partenariat à regrouper les financements pour les pays qui en ont le plus besoin en élargissant l'éligibilité des pays et en offrant un nouveau fonds pour inciter les autorités publiques à mobiliser des financements supplémentaires de développement à l'appui de leurs plans sectoriels.

Ce cadre : (1) offrira des possibilités de forger de nouveaux partenariats et, ce faisant, de faire bénéficier le secteur de l'éducation de ressources émanant de sources publiques et privées jusque-là inexploitées ; (2) assurera un meilleur alignement des nouvelles ressources sur les priorités énoncées dans les plans sectoriels de l'éducation des pays, grâce au perfectionnement de la démarche de plaidoyer pour l'investissement dans le secteur de l'éducation ; et (3) permettra de mieux cibler le financement du GPE sur les pays et les communautés dont les besoins sont les plus importants.

Source : GPE 2017c.

4 GPE 2017a ; GPE 2017b.

Théorie du changement et cadre de résultats du GPE 2020

Le **cadre de résultats du GPE** est structuré en fonction de la théorie du changement du partenariat qui est alignée sur les buts et les objectifs stratégiques du GPE 2020 (Figure 1.4). Le partenariat a fixé des cibles pour chacun des 37 indicateurs du cadre de résultats retenus pour mesurer la performance dans le cadre de sa théorie du changement, et déterminer les résultats que le partenariat souhaite avoir obtenus à la fin de 2020. Des jalons (cibles intermédiaires) ont de surcroît été définis pour chaque indicateur. À quelques exceptions près, les données seront présentées sur une base annuelle, et 2015 sera l'année de référence générale (les notes techniques relatives aux indicateurs figurent dans l'encadré 1.3).

Les indicateurs du cadre de résultats sont établis au niveau des réalisations, des résultats et des impacts. Au **niveau des impacts et des résultats**, la théorie du changement vise à renforcer les capacités des systèmes éducatifs nationaux (niveau des résultats) afin d'accroître considérablement le nombre de filles et de garçons, de jeunes gens et de jeunes femmes qui sont scolarisées et bénéficient d'un apprentissage (niveau de l'impact).

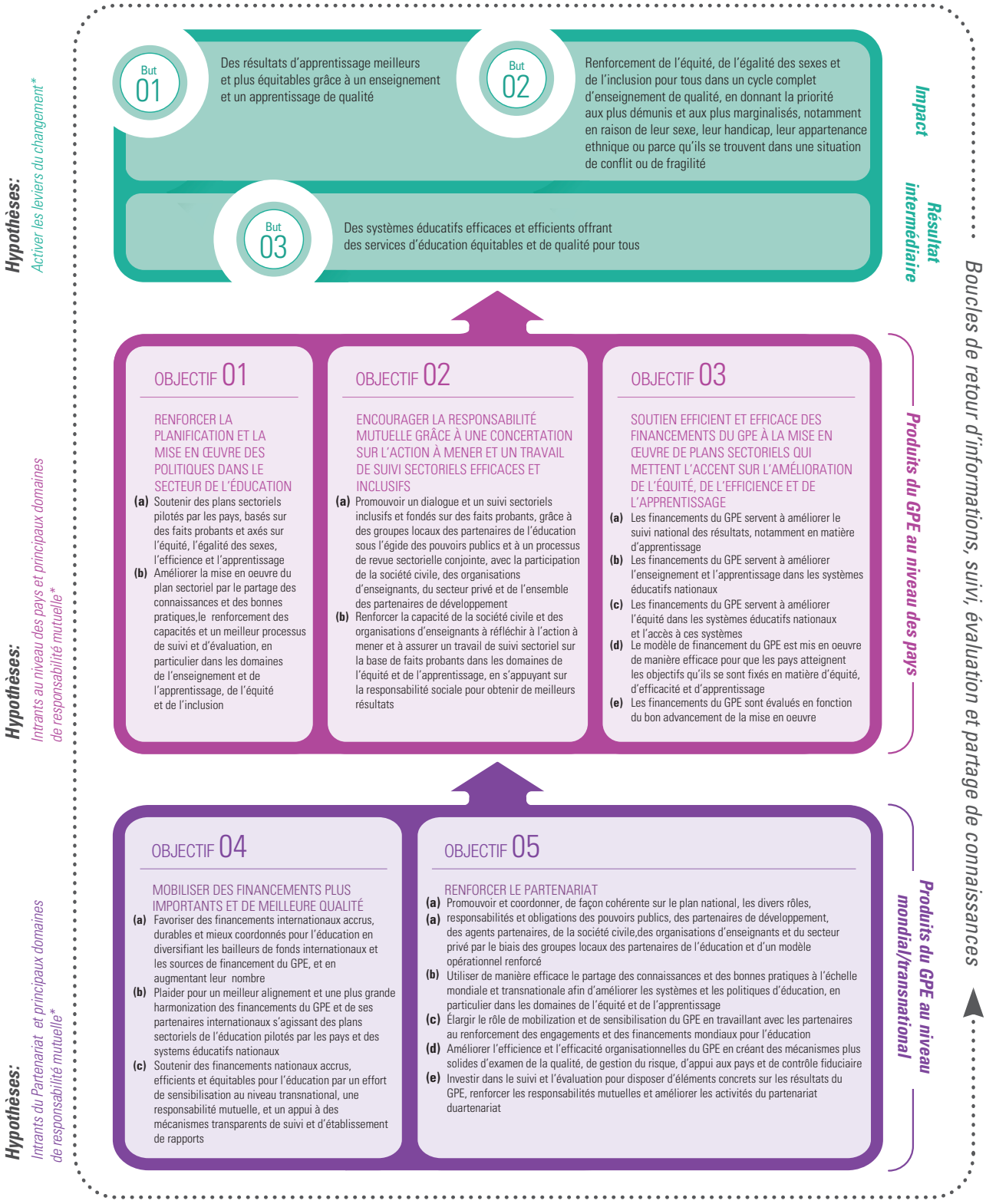
La théorie du changement recense trois domaines en tant que **réalisations à l'échelon des pays.** À ce niveau, le partenariat intègre les améliorations apportées à la planification sectorielle, la responsabilité mutuelle et le financement axé sur les résultats en vue de la mise en œuvre des plans sectoriels nationaux de l'éducation, pour leur permettre de conjointement soutenir l'amélioration des systèmes et des résultats du secteur de l'éducation.

La théorie du changement recense également deux **réalisations à l'échelle mondiale**, qui soutiennent l'impact du partenariat au niveau des pays. Premièrement, le partenariat fournit un élan à l'échelle internationale en faveur d'un accroissement et d'une amélioration des financements de l'éducation. Deuxièmement, le partenariat assume lui-même le rôle de centre d'échange de connaissances, d'innovations et de bonnes pratiques et celui d'organisateur d'actions de plaidoyer en faveur des progrès dans le domaine de l'éducation dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, en s'appuyant sur les engagements, les compétences et les ressources d'un vaste partenariat réunissant de multiples parties prenantes.

Les données sont communiquées pour les 61 pays en développement partenaires pour l'année de référence (2015). Étant donné que les données relatives à certains indicateurs n'étaient pas disponibles pour plusieurs pays, le Partenariat mondial pour l'éducation s'est engagé à soutenir une meilleure gestion des données pour favoriser le développement de l'éducation. À ce titre, le partenariat soutient le développement des indicateurs de l'Objectif de développement durable 4 et il fait de l'investissement dans des systèmes de données fiables une condition préalable à l'octroi de ses financements. Par ailleurs, l'ensemble des indicateurs et des données développés et collectés en vue de suivre les progrès du GPE seront progressivement mis à la disposition du public en 2017 et 2018.

Dans ce premier rapport sur les résultats, il n'est pas possible de communiquer les progrès réalisés pour les indicateurs qui utilisent l'année 2016 comme année de référence ou qui utilisent 2015 comme année de référence avec une fréquence de collecte des données de plus d'un an. Dans les cas où les données pour l'année 2016 sont disponibles, la performance du partenariat est mesurée en comparant les valeurs de ces données avec les valeurs des jalons en indiquant si le jalon a été ou non atteint (cf. les notes techniques sur les données des indicateurs à l'encadré 1.3).

GRAPHIQUE 1.4. Théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation



*** Hypothèse générale d'impact :** le modèle de partenariat du GPE permet de mobiliser les produits à chaque niveau de la théorie du changement pour atteindre les résultats recherchés. L'amélioration de la planification, du suivi et d'un dialogue inclusif sur la politique de l'éducation, conjointement à l'amélioration des financements, permet d'établir des systèmes éducatifs plus solides axés sur l'équité et l'apprentissage

Hypothèses au niveau des pays : les partenaires du GPE collaborent efficacement au niveau des pays à la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation et à la poursuite des objectifs nationaux. Les pays en développement partenaires mettent en place des mécanismes de dialogue sur la politique de l'éducation efficaces et inclusifs, associant notamment la société civile et les enseignants. Les pays en développement partenaires accroissent les financements nationaux au titre de l'éducation. Les pays en développement partenaires donnent la priorité à la création, à l'utilisation et au partage de données fiables et ventilées sur le secteur de l'éducation pour assurer un suivi et une planification fondée sur les faits

Hypothèse au niveau mondial : tous les partenaires adhèrent au modèle de partenariat du GPE et participent au suivi, au partage des connaissances et à des activités de plaidoyer en faveur des objectifs du GPE. Les contributions des bailleurs de fonds au GPE et au secteur de l'éducation des pays partenaires du GPE augmentent. Le Conseil adopte un plan de mise en œuvre réaliste et réalisable pour atteindre les objectifs stratégiques du GPE

Source : Secrétariat du GPE.

Un aperçu du rapport

Le présent rapport décrit les résultats du plan stratégique GPE 2020 durant la première année suivant l'adoption du plan. Il s'articule avec la théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation comme suit :

- *Le chapitre 2 : Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables* présente les progrès réalisés en matière d'apprentissage et de développement de la petite enfance dans les pays en développement partenaires du GPE au niveau des impacts, en ligne avec le but stratégique 1 du GPE 2020.

- *Le chapitre 3 : Renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion* examine les progrès accomplis au niveau des impacts dans le cadre du but stratégique 2 du GPE 2020.

- *Le chapitre 4 : Des systèmes d'éducation efficaces et efficients* décrit les progrès au niveau des résultats, dans le cadre du but stratégique 3 du GPE 2020.

Les progrès du partenariat en matière de réalisation des objectifs à l'échelle des pays sont présentés dans trois chapitres :

- *Le chapitre 5 : Renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation* se concentre sur les améliorations en matière de planification sectorielle (objectif stratégique 1)

- *Le chapitre 6 : Encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un travail de suivi inclusifs* se concentre sur le fonctionnement des revues sectorielles conjointes et des groupes locaux des partenaires de l'éducation, qui jouent chacun un rôle essentiel dans l'objectif du GPE 2020 de favoriser la responsabilité mutuelle à l'échelle des pays (objectif stratégique 2).

- *Le chapitre 7 : Financement efficient et efficace au niveau national* se concentre sur les financements de mise en œuvre du partenariat et contient une analyse de l'utilisation géographique et thématique des principaux financements, ainsi que des indicateurs de leur performance (objectif stratégique 3).

Le *chapitre 8* et le *chapitre 9* présentent les résultats du GPE à l'échelle mondiale :

- *Le chapitre 8 : Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité* se concentre sur l'engagement du GPE 2020 à encourager le partenariat à octroyer des financements plus importants et de meilleure qualité (objectif stratégique 4). Il examine les financements du partenariat dans le contexte des tendances globales de l'aide au développement, rappelant les premiers succès du Partenariat mondial pour l'éducation dans la collecte de fonds auprès de bailleurs non traditionnels et décrivant les plans pour renforcer ces flux à l'avenir. Il examine également les résultats des efforts visant à améliorer l'alignement et l'harmonisation des financements du GPE, et des efforts visant à renforcer le soutien, le suivi et la sensibilisation pour une meilleure mobilisation des ressources nationales.

- *Le chapitre 9 : Renforcer le partenariat* examine les efforts visant à renforcer les bases du partenariat : en améliorant l'efficacité organisationnelle du Secrétariat et sa capacité à soutenir la coordination des activités du GPE et des processus politiques nationaux ; en renforçant les connaissances et les plateformes de sensibilisation du partenariat ; et en renforçant l'approche du partenariat en matière de suivi et d'évaluation.

ENCADRÉ 1.3. Notes techniques concernant les données relatives aux indicateurs

1. Année et valeurs de référence : l'année 2015 est l'année de référence retenue de manière générale pour le cadre de résultats, qui présente les réalisations au niveau des buts et des objectifs de GPE 2020, Plan stratégique du GPE, pour la période 2016 à 2020. Dans certains cas, l'année de référence a été fixée à 2016 en raison de la disponibilité des données. Ce rapport présente des valeurs de référence révisées pour 10 indicateurs par suite de l'augmentation des données disponibles.

2. Jalons et cibles : des cibles pour la fin de 2020 et des jalons permettant d'établir si le GPE est en bonne voie d'atteindre ses objectifs, ont été fixés pour chaque indicateur. Suite à la mise à jour des valeurs de référence, un certain nombre de jalons et de cibles seront modifiés par des procédures convenues avec le Conseil d'administration du GPE.

3. Périodicité : conformément à la nature des données sur la base desquelles est établi chaque indicateur, les données sources peuvent être établies sur la base de l'année civile ou de l'exercice budgétaire du Secrétariat du GPE (juillet à juin).

4. Sources des données : ces sources varient ; le Cadre de résultats utilise des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de l'UNICEF et d'autres partenaires, en plus des données produites par le Secrétariat du GPE.

5. Unités d'analyse : bien que les indicateurs soient établis au moyen de différentes unités d'analyse (par exemple les enfants, les pays en développement partenaires, les financements, les bailleurs de fonds, les rapports techniques, etc.), lorsque les pays en développement partenaires sont l'unité d'analyse considérée, l'échantillon est généralement constitué par les pays qui étaient des pays en développement partenaires l'année de référence, en 2015, soit au total 61 pays.

6. Cycle d'établissement des rapports : bien que certains indicateurs soient présentés chaque année, d'autres ne le sont qu'une année sur deux. L'Indicateur 10 aurait dû être présenté cette année, mais il n'a pas pu l'être parce que les données sur les financements nationaux pour 2016 n'étaient pas encore disponibles à la date d'établissement du rapport.

7. Tolérance : une marge de « tolérance » de 1 % est appliquée à l'évaluation de la réalisation des jalons et des cibles des indicateurs d'impact (voir le point 10 ci-dessous) établis sur la base des données de l'ISU de sorte que, si les réalisations du GPE atteignent un niveau s'écartant de moins de 1 point de pourcentage du jalon ou de la cible, cette cible ou ce jalon est réputé avoir été atteint moyennant une tolérance. Si la valeur considérée se trouve dans l'intervalle de tolérance, mais n'a pas évolué par rapport au dernier point de donnée, la cible ou le jalon sera réputé ne pas avoir été atteint.

8. Ventilation : différents types de ventilation sont retenus selon la nature de l'indicateur. En règle générale, lorsque les pays en développement partenaires sont l'unité d'analyse, les données sont présentées séparément pour les pays fragiles ou touchés par un conflit. Lorsque les enfants sont l'unité d'analyse, les données sont ventilées par sexe.

9. Indicateurs clés : dans le cadre de résultats du GPE, un sous-ensemble de 12 « indicateurs clés » présente les résultats essentiels que le partenariat s'efforce d'atteindre. Ces indicateurs clés apparaissent en bleu dans les tableaux des données du cadre de résultats présentés dans l'annexe E.

10. Résultats : les résultats globaux pour chaque indicateur sont représentés en vert (atteint) ; jaune (partiellement atteint) ; ou rouge (non atteint). Les jalons des indicateurs sont représentés comme étant partiellement atteints s'ils sont dans la marge de tolérance (voir point 7 ci-dessus) ; ou lorsque des jalons pour un niveau d'éducation (par exemple le primaire) ont été atteints, mais ne l'ont pas été (ou étaient dans la marge de tolérance) pour un autre niveau d'éducation (par exemple, le premier cycle du secondaire).

11. Informations supplémentaires : le Secrétariat du GPE affichera des notes méthodologiques expliquant chaque indicateur sur son site Web http://www.globalpartnership.org/content/results-framework-methodology.

Chapître 2. But stratégique 1 : Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

Indicateurs

1. Proportion de pays en développement partenaires enregistrant une amélioration des résultats d'apprentissage (éducation de base)
2. Pourcentage d'enfants de moins de cinq (5) ans en bonne voie de développement en termes de santé, d'apprentissage et de bien-être psychologique

Aperçu

Le Partenariat mondial pour l'éducation s'est engagé à améliorer les résultats d'apprentissage pour les enfants et les jeunes dans tout le partenariat.

Au commencement du GPE 2020, les pays en développement partenaires du GPE démontrent que les résultats d'apprentissage et les indicateurs de développement peuvent s'améliorer même dans les situations les plus difficiles. On observe une telle amélioration dans 13 des 20 pays en développement partenaires du GPE. On constate également que le développement de deux tiers des enfants âgés de 3 à 5 ans est en bonne voie dans les 22 pays pour lesquels des données sont disponibles.

Le manque de données disponibles est la conséquence des conditions difficiles auxquelles sont confrontés les pays partenaires du GPE. Il importe donc de prendre des mesures supplémentaires à l'échelle du partenariat pour renforcer la disponibilité des données permettant de suivre les résultats d'apprentissage et de développement. À peine un tiers des pays en développement partenaires affichent des données conjoncturelles permettant de présenter des rapports sur les résultats d'apprentissage ou des données représentatives de la situation nationale pour communiquer les indicateurs du développement des enfants.

Le partenariat continuera de soutenir les pouvoirs publics et les efforts internationaux dans le but d'améliorer les systèmes nationaux d'évaluation et de suivi. Pour ce faire, il financera des systèmes d'évaluation de l'apprentissage et des indicateurs du développement des enfants dans le cadre de ses financements de mise en œuvre, et il mènera des activités de renforcement des connaissances et des capacités qu'il financera dans le cadre de l'initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L).

Résultats d'apprentissage

Les données de référence pour l'**Indicateur** 1 (résultats d'apprentissage), au niveau de l'impact, montrent que 13 des 20 pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles

affichent des progrès au niveau des résultats d'apprentissage, sur la base des évaluations de vaste envergure réalisées entre 2000 et 2015[5]. Ces observations sont encourageantes, car elles indiquent qu'il est possible d'améliorer l'apprentissage même dans les situations les plus difficiles, comme en témoigne l'Éthiopie (encadré 3). En même temps, seulement la moitié des pays en développement partenaires ont procédé à d'importantes évaluations de l'apprentissage pour suivre les accomplissements en ce domaine entre 2000 et 2015. Il est donc très important que le partenariat maintienne le soutien qu'il fournit à ces pays partenaires en ce domaine.

Le Partenariat mondial pour l'éducation continuera de soutenir les évaluations de l'apprentissage par le biais de ses financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation et de ses financements pour la mise en œuvre de programmes. La majorité des financements pour la mise en œuvre accordés en 2016 visaient en partie à renforcer les systèmes d'apprentissage (36 sur 54). L'initiative A4L, lancée en 2017, renforcera ces investissements par le biais d'activités d'accroissement des connaissances et des capacités au niveau régional et au niveau mondial (encadré 4).

Développement de la petite enfance

Les données de référence pour l'Indicateur 2, (indice de développement de la petite enfance) montrent que les deux tiers des enfants âgés de 3 à 5 ans sont en bonne voie de développement dans trois des quatre domaines du développement de la petite enfance, dans les 22 pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles de 2011 à 2014. Moins de 30 % des enfants dans les pays en développement partenaires disposant de données sont en bonne voie d'acquérir les compétences requises en lecture, écriture et calcul, ce qui témoigne de l'importance d'accroître les investissements dans la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment l'éducation préscolaire, pour les enfants âgés de 3 à 5 ans.

Les investissements dans la protection et l'éducation de la petite enfance ont des effets positifs sur la vie des enfants comme on a pu le constater, par exemple, au Cambodge (encadré 2.4). Les financements que le partenariat a accordés aux pays soutiennent le renforcement des politiques et des programmes de développement de la petite enfance, et l'Initiative pour un meilleur apprentissage de la petite enfance à grande échelle (BELDS) qu'il a récemment lancée offre aux ministères de l'Éducation de différents pays et d'autres parties prenantes opérant en ce domaine la possibilité de procéder à des échanges de bonnes pratiques.

Introduction

Depuis le lancement des objectifs du Millénaire pour le développement et du mouvement Éducation pour tous en l'an 2000, le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire a considérablement augmenté au niveau mondial. Même si ce progrès doit être salué à bien des égards, la communauté internationale se rend compte aujourd'hui que l'amélioration de l'accès à l'éducation ne s'est pas toujours traduite par un renforcement de l'apprentissage (encadré 2.1).

C'est la raison pour laquelle l'Objectif de développement durable (ODD) 4 appelle à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, permettant d'atteindre un seuil minimum de résultats d'apprentissage. Cinq des 10 cibles définies pour l'ODD 4 mentionnent, expressément ou implicitement, l'obtention de niveaux minimum d'acquis

5 L'Indicateur 1 est basé sur les notes attribuées dans le cadre des évaluations internationales et régionales et des évaluations nationales qui répondent aux critères de qualité (y compris en ce qui concerne leur représentativité). On dispose d'au moins deux points de données valides et comparables entre 2000 et 2015, tel que requis pour le calcul de la valeur de référence de cet indicateur, pour 20 pays en développement partenaires (Albanie, Bangladesh, Cambodge, Éthiopie, Géorgie, Ghana, Honduras, Kenya, Lesotho, Malawi, Moldova, Mozambique, Népal, Nicaragua, Ouganda, République kirghize, Tanzanie, Viet Nam Yémen et Zambie). Se reporter à la note méthodologique figurant sur la page Web consacrée à la méthodologie du Cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation: http://www.globalpartnership.org/content/results framework-methodology pour plus d'informations sur l'indicateur d'évaluation de l'apprentissage basé sur les tendances observées. Cet indicateur sera remplacé une fois que la mesure des résultats d'apprentissage de l'objectif de développement durable n° 4 sera devenue opérationnelle.

ENCADRÉ 2.1. La crise de l'apprentissage

Selon la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde (ICFGEO), si les tendances actuelles se poursuivent dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, d'ici 2030, 420 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 825 millions d'enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire n'auront pas acquis les compétences fondamentales de base.

Source : ICFGEO 2016, 30.

et de développement, depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.

Le plan GPE 2020 s'appuie sur deux indicateurs pour suivre les progrès réalisés en direction du but stratégique 1 : l'**indicateur 1** mesure l'amélioration des résultats d'apprentissage moyens des pays dans le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, en se servant d'un indicateur basé sur les tendances observées qui utilise les données disponibles sur les résultats d'apprentissage provenant des pays en développement partenaires[6]. À terme, cet indicateur sera remplacé par l'indicateur de résultats d'apprentissage de l'ODD 4, que l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage est en train de mettre au point sous la direction de l'lSU. L'**indicateur 2** suit le pourcentage d'enfants âgés de 3 à 5 ans dans les pays en développement partenaires qui sont en bonne voie de développement, en se fondant sur les données recueillies par l'UNICEF dans le cadre d'enquêtes à indicateurs multiples (MICS) à partir de la série MICS 4.

Résultats d'apprentissage

Indicateur 1 : *Proportion de pays en développement partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, exprimée en pourcentage, enregistrant une amélioration des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base.*

Le partenariat a mis au point un indicateur basé sur les tendances observées[7] pour évaluer le pourcentage de pays en développement partenaires qui progressent dans les résultats d'apprentissage en primaire et dans le premier cycle du secondaire. D'après les estimations du GPE, une proportion légèrement plus faible de pays en développement partenaires du GPE touchés par la fragilité ou les conflits (50 %) devraient voir des améliorations dans les résultats d'apprentissage d'ici 2020 — même s'ils partent de plus bas en la matière[8].

Si l'on regarde les données de référence des 20 pays en développement partenaires pour lesquels on disposait d'au moins deux points de données pour la période 2000–2015, on peut estimer que la situation a raisonnablement progressé (voir l'exemple de l'encadré 2.2). Au total, 13 pays — 65 % des pays ayant des données — ont montré des améliorations dans des évaluations de l'apprentissage comparables pendant la période considérée : l'Albanie, le Cambodge, l'Éthiopie, la Géorgie, le Ghana, le Honduras, le Lesotho, le Malawi, Moldova, le Nicaragua, la République kirghize, la Tanzanie et le Yémen. Les pays

6 Les mesures des résultats d'apprentissage proviennent d'évaluations nationales, régionales ou internationales répondant aux critères de qualité et portant sur les niveaux d'éducation 1 et 2 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

7 L'indicateur 1 est basé sur les notes attribuées dans le cadre des évaluations internationales et régionales et des évaluations nationales qui répondent aux critères de qualité (y compris en ce qui concerne leur représentativité). On dispose d'au moins deux points de données valides et comparables entre 2000 et 2015, ainsi que requis pour le calcul de la valeur de référence de cet indicateur, pour 20 pays en développement partenaires (Albanie, Bangladesh, Éthiopie, Cambodge, Géorgie, Ghana, Honduras, Kenya, Lesotho, Malawi, Moldova, Mozambique, Népal, Nicaragua, Ouganda, République kirghize, Tanzanie, Viet Nam, Yémen et Zambie). Pour plus d'informations sur l'indicateur d'évaluation de l'apprentissage basé sur les tendances observées, se reporter à la note méthodologique figurant sur la page Web « Données et résultats » du Partenariat mondial pour l'éducation : http://www.globalpartnership.org/data-and-results. Cet indicateur sera remplacé une fois que la mesure des résultats d'apprentissage de l'ODD 4 sera devenue opérationnelle. L'UNICEF a posé les fondements de ce travail en réalisant une compilation des données internationales et régionales d'évaluation des apprentissages, sur laquelle le Secrétariat s'est basé pour élaborer l'indicateur.

8 Les valeurs de référence pour cet indicateur ont été actualisées depuis leur approbation par le Conseil en octobre 2016, et les jalons et cibles correspondants seront actualisés au cours de l'exercice 18.

ENCADRÉ 2.2. Éthiopie : amélioration des résultats d'apprentissage par le biais d'une démarche globale

Depuis qu'elle est devenue un pays partenaire du Partenariat mondial pour l'éducation en 2004, l'Éthiopie a reçu quatre financements représentant au total 337 millions de dollars à l'appui de son programme général d'amélioration de la qualité de l'éducation. Ce programme constitue une réforme d'envergure nationale qui a pour objet d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans plus de 40 000 écoles primaires et secondaires et de renforcer les capacités du système éducatif. Grâce aux financements du GPE, plus de 100 000 enseignants du primaire et 17 000 enseignants du secondaire améliorent leurs qualifications.

D'importants progrès ont également été réalisés au niveau des résultats de l'apprentissage : les évaluations nationales montrent que la proportion d'élèves maîtrisant les mathématiques en quatrième année d'études ou atteignant un niveau avancé en ce domaine a nettement augmenté, pour passer de 13 % en 2011 à 19 % 2015, tandis que le pourcentage des élèves n'atteignant pas le niveau de base a été ramené de 55 % à 37 %*. Les résultats ne se sont, en revanche, pas améliorés en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture.

Face à ces évolutions, le financement de 100 millions de dollars accordé à l'Éthiopie pour la mise en œuvre de programmes vise à aligner et à intégrer les investissements dans la formation, les matériels didactiques et les systèmes d'évaluation de l'apprentissage. Le financement soutient l'élaboration d'un programme dans la langue maternelle nationale, la fourniture d'une formation aux enseignants pour leur permettre d'enseigner ce programme et l'apport des matériels pédagogiques et didactiques connexes. Il permet également d'assurer la formation initiale et continue des enseignants, tandis qu'une nouvelle démarche de certification donne lieu à l'évaluation des compétences de ces derniers et établit la marche à suivre pour éventuellement renforcer leurs capacités. L'accroissement des capacités institutionnelles d'évaluation de l'apprentissage au niveau national et des bureaux d'éducation régionaux sont également couverts par le financement du GPE.

*Ces chiffres sont tirés de World Bank 2016

touchés par la fragilité ou les conflits ont été moins nombreux (deux sur quatre au total) à enregistrer des améliorations.

Le manque de données constitue un obstacle majeur à la publication de statistiques sur l'indicateur 1. Près d'un tiers des pays en développement partenaires du GPE (19 sur 65, soit 29 %) n'avaient aucune évaluation de l'apprentissage à grande échelle permettant de disposer d'informations sur la période 2010–2015[9]. Par ailleurs, moins d'un tiers des pays en développement partenaires du GPE (20 sur 65, soit 28 %) ont réalisé plus d'une évaluation de l'apprentissage à grande échelle sur la période de référence. Néanmoins, comme semble le montrer le Catalogue de l'ISU sur les mesures des acquis de l'apprentissage, élaboré avec l'appui du partenariat[10], le pourcentage de pays ayant participé à des évaluations nationales, régionales ou internationales de l'apprentissage à grande échelle depuis 2000 a augmenté pour atteindre 69 % de l'ensemble des pays en développement entre 2000 et 2013[11]. On peut donc penser qu'un plus grand nombre de pays auront des données comparables la prochaine fois que le partenariat publiera des chiffres sur l'indicateur 1, en 2018.

Le Partenariat mondial pour l'éducation va continuer à travailler avec les partenaires afin de soutenir les actions menées par la communauté internationale pour suivre les progrès en direction de l'ODD 4 et

9 Indice de la capacité à évaluer l'apprentissage (LACI), voir http://uis.unesco.org/apps/visualisations/laci/.
10 Voir http://www.uis.unesco.org/nada/en/index.php/catalogue/learning_assessments.
11 UNESCO 2015b, 18.

ENCADRÉ 2.3. L'initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L)

L'initiative A4L, qui a été lancée en 2017 avec le soutien de fondations, vise à renforcer les capacités des systèmes nationaux d'évaluation de l'apprentissage de manière à pouvoir mesurer, suivre, et en fin de compte, améliorer ce dernier. Elle assurera, en étroite collaboration avec ses partenaires, une assistance technique et financière à l'appui de la planification et de l'analyse sectorielles, pour assurer la pérennité des systèmes grâce à leur intégration dans les plans sectoriels de l'éducation. Elle renforcera également les capacités des réseaux d'évaluation régionaux pour leur permettre d'accroître leurs moyens et d'assurer des échanges de connaissances et de bonnes pratiques entre les pays de la région qu'ils couvrent.

Les activités poursuivies dans le cadre de l'initiative A4L conjuguées aux financements du partenariat au niveau des pays contribuent à améliorer les systèmes d'évaluation de l'apprentissage. Le partenariat soutient une planification et des politiques d'évaluation de l'apprentissage plus efficaces au moyen de ses financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation. Il soutient également l'amélioration des systèmes d'évaluation par le biais de ses financements pour la mise en œuvre de programmes au niveau des pays.

aider les pays à mettre en place des systèmes d'évaluation de l'apprentissage bien conçus de manière à améliorer l'apprentissage et l'équité. Le partenariat est membre de **l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage** (GAML), un groupe formé par l'Institut de statistique de l'UNESCO en 2016 dans le but de coordonner les efforts déployés et harmoniser les normes utilisées pour mesurer les progrès en matière d'apprentissage conformément à l'ODD 4. Il est prévu que le cadre méthodologique et les infrastructures nécessaires pour permettre la production d'un indicateur mondial sur l'apprentissage soient prêts d'ici 2020, à temps pour le prochain plan stratégique du partenariat. Le GPE travaille également à amplifier son appui aux évaluations de l'apprentissage dans l'ensemble du partenariat par le biais de son initiative **Évaluation au service des apprentissages** (A4L) (encadré 2.3)[12].

Développement de la petite enfance

Indicateur 2 : *Pourcentage d'enfants de moins de cinq (5) ans en bonne voie de développement en termes de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial*

Les fondements du développement et de l'apprentissage sont posés au cours des cinq premières années de la vie, grâce à différents éléments clés qui comprennent une santé et une alimentation correctes, un foyer où l'enfant est choyé et protégé, et une stimulation cognitive au moyen d'interactions positives, notamment par le jeu, entre l'enfant et les personnes qui s'occupent de lui[13]. Des études longitudinales montrent que les écarts cognitifs à l'âge de 5 ans sont fortement corrélés aux apprentissages à 8 ans et à 12 ans[14]. Pourtant, on estime à 200 millions le nombre d'enfants de moins de 5 ans qui, dans le monde, ne pourront vraisemblablement pas atteindre tout leur potentiel humain parce qu'ils sont pauvres, qu'ils souffrent de carences nutritionnelles et qu'ils bénéficient de possibilités d'apprentissage insuffisantes[15].

12 Pour plus d'informations sur l'initiative A4L, voir Montoya et Mundy 2016.
13 Britto et al. 2017.
14 Rose et al. 2016.
15 Putcha and van der Gaag 2015; UNESCO 2015b, 54.

ENCADRÉ 2.4. Le Cambodge investit dans la petite enfance pour améliorer les résultats scolaires

L'offre d'une protection et d'une éducation de qualité aux jeunes enfants est l'un des investissements les plus essentiels et les plus économiques qu'un pays puisse faire pour améliorer les résultats d'apprentissage. Le Cambodge— qui est parvenu dans une mesure remarquable à réduire le nombre d'enfants non scolarisés pour atteindre un taux net de scolarisation de 98 % en 2015/2016— s'emploie maintenant à améliorer le rendement de ses investissements dans les écoles en développant les programmes préscolaires. Il a affecté plus de 60 % du financement de 38,5 millions de dollars que lui a accordé le GPE pour élargir l'accès aux programmes de protection et d'éducation de la petite enfance. Le ministère cambodgien de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports a entrepris de construire 100 établissements préscolaires, d'établir 1 000 programmes communautaires d'éducation de la petite enfance et de mettre en place 500 programmes d'éducation parentale à domicile. L'objectif est d'inscrire dans des établissements préscolaires de plus de la moitié de tous les enfants âgés de 3 à 5 ans (plus de 500 000 enfants) à l'horizon 2017.

Le GPE 2020 fixe des cibles ambitieuses en matière de développement de la petite enfance. Se référant à l'Indice de développement de la petite enfance (IDPE) élaboré par l'UNICEF à partir des enquêtes à indicateurs multiples (MICS) et appliqué depuis la série MICS 4, le GPE 2020 s'est fixé comme objectif que près des trois quarts du total des enfants des pays en développement partenaires, dont 75 % des filles, soient en bonne voie dans trois des quatre domaines suivants de bien-être d'ici 2020 : 1) lecture-écriture-calcul, 2) état physique, 3) état socio-émotionnel, et 4) apprentissage. Bien qu'un nombre croissant de pays en développement partenaires prévoient de réaliser une MICS, 22 seulement disposent de statistiques d'IDPE pour établir les valeurs de référence présentées ici. Il n'a pas été défini de cible spécifique aux pays touchés par la fragilité ou les conflits pour cet indicateur en raison du manque de données de référence pour ce sous-ensemble de pays.

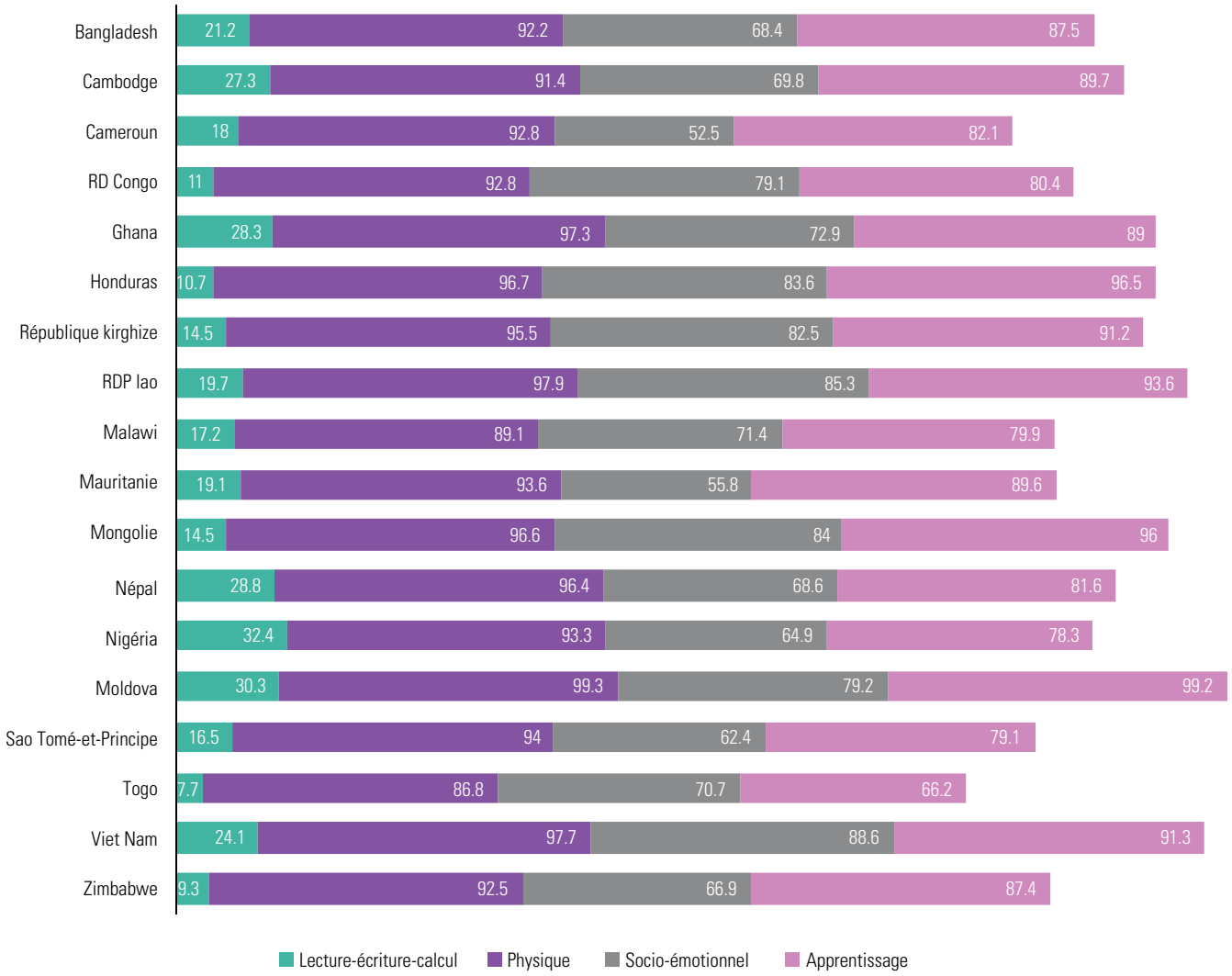
Dans la mesure où le partenariat ne possède des chiffres que pour 22 pays en développement partenaires, il est confronté à un problème de données évident pour publier des statistiques sur cet indicateur. Toutefois, comme le montrent les enquêtes IDPE menées dans les 22 pays en développement partenaires entre 2011 et 204, les deux tiers des enfants du groupe de référence (enfants âgés de 3 à 5 ans), soit 66 %, étaient en bonne voie de développement. Le pourcentage d'enfants en bonne voie dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits était légèrement inférieur (62 %), tandis que le pourcentage de filles était plus élevé (68 %) que la valeur globale.

Le graphique 2.1 montre que parmi les quatre composantes de l'IDPE, le domaine lecture-écriture-calcul est celui qui présente les moins bons résultats, allant de 7,7 % au Togo à 32,4 % au Nigéria. Dans seulement deux pays en développement partenaires sur les 18 pour lesquels on dispose de données (Moldova et Nigéria), plus de 30 % des enfants sont en bonne voie d'acquérir les compétences requises en lecture, écriture et calcul[16]. Ces chiffres témoignent de la nécessité urgente d'améliorer ces compétences chez les enfants âgés de 3 à 5 ans.

Les données de l'IDPE nous permettent aussi de voir la corrélation importante entre le niveau de revenu de la famille et l'IDPE, un facteur qui est préoccupant étant donné les fortes inégalités qui existent dans l'accès des plus pauvres et des plus marginalisés à des services d'éducation et de protection de la petite enfance (voir l'indicateur 6). Dans tous les pays en développement partenaires où des données sont disponibles, on constate ainsi qu'un pourcentage plus élevé d'enfants du quintile le plus riche sont

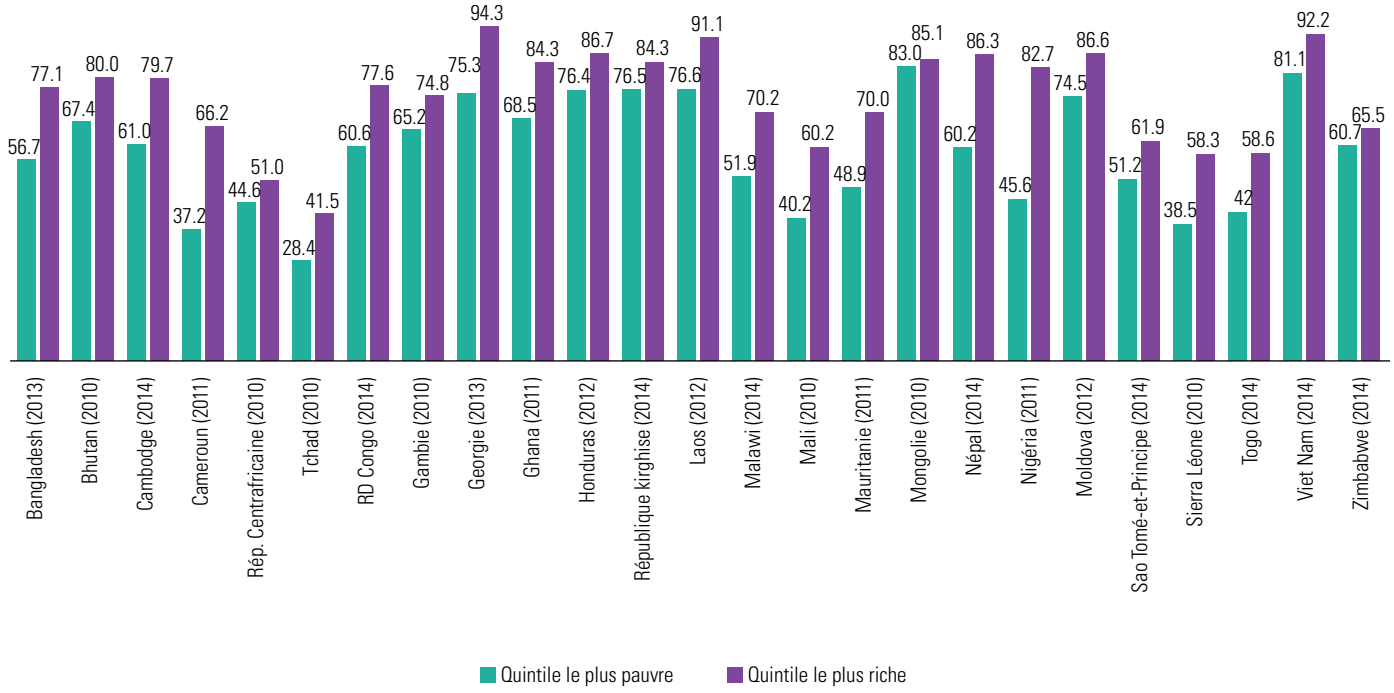
16 Les enfants du groupe d'âge 3–5 ans sont considérés comme en bonne voie d'acquérir les compétences nécessaires en lecture, écriture et calcul s'ils possèdent les compétences fondamentales permettant de réaliser au moins deux des tâches suivantes : identifier/nommer au moins 10 lettres de l'alphabet, lire au moins quatre mots simples courants, connaître le nom et reconnaître les symboles de tous les chiffres de 1 à 10.

GRAPHIQUE 2.1. Domaines de l'IDPE dans les pays en développement partenaires du GPE, 2011–2014



Source : Compilation du GPE sur la base des données de l'UNICEF Early Childhood Development Index, New York. Https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/overview/.
Note : Seulement 18 des 22 pays inclus dans l'échantillon ont des données complètes pour les quatre domaines.

GRAPHIQUE 2.2. Écarts entre les IDPE des quintiles le plus riche et le plus pauvre



Source : Compilation du GPE sur la base des données de l'UNICEF Early Childhood Development Index, New York. Https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/overview/.

en bonne voie de développement, par rapport au quintile le plus pauvre (graphique 2.2). Au Nigéria par exemple, il y avait un écart de 37 points de pourcentage entre les enfants en bonne voie de développement du quintile le plus riche et ceux du quintile le plus pauvre. En d'autres termes, les enfants des foyers les plus pauvres sont les plus défavorisés sur le plan du développement de la petite enfance.

Pour atteindre les cibles fixées pour 2020 dans le domaine de l'éducation et de la protection de la petite enfance, il faudra travailler davantage à faire en sorte qu'un plus grand nombre d'enfants possèdent les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul avant d'entrer dans le cycle d'enseignement primaire. Par ailleurs, si l'on veut améliorer l'égalité en matière d'éducation et de protection de la petite enfance, il faudra renforcer les efforts en direction des plus pauvres et des plus marginalisés, car ils ont moins de probabilités d'être en bonne voie de développement que les enfants des familles plus aisées.

Chapitre 3. But stratégique 2 : Équité, égalité entre les sexes et inclusion

Indicateurs

- 3. Nombre cumulatif d'enfants équivalents soutenus par le GPE pour une année d'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire)
- 4. Proportion d'enfants qui achèvent : (a) le primaire ; (b) le premier cycle du secondaire
- 5. Proportion de pays en développement partenaires du GPE situés dans les seuils limites de l'indice de parité entre les sexes concernant les taux d'achèvement pour : (a) le primaire ; (b) le premier cycle du secondaire
- 6. Taux brut de scolarisation au préscolaire
- 7. Taux de non-scolarisation pour : (a) enfants en âge de fréquenter l'école primaire ; (b) enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire
- 8. Indice de parité entre les sexes relatif au taux de non scolarisation dans : (a) le primaire ; (b) le premier cycle du secondaire
- 9. Indice d'équité

Aperçu

Signe manifeste de son engagement en faveur de l'équité et de l'inclusion, le Partenariat mondial pour l'éducation suit les progrès à ce niveau au moyen de sept indicateurs. La première année du GPE 2020, ces indicateurs offraient un tableau mitigé.

D'une part, la proportion d'enfants achevant leur scolarité a augmenté et de nombreux progrès ont été réalisés sur le plan de l'équité à l'échelle du partenariat. Selon les estimations, ce dernier a fourni un appui à 13,2 millions d'enfants en 2016[17]. Globalement, le nombre d'enfants achevant leurs études primaires a augmenté de 745 000 en 2014 par rapport en 2013, tandis que celui des enfants achevant le premier cycle de l'enseignement secondaire s'est accru de 816 000. Les jalons établis pour l'égalité entre les sexes en ce qui concerne l'achèvement des études primaires et du premier cycle du secondaire ont été atteints. Par ailleurs, 22 des 59 pays pour lesquels des données sont disponibles ont enregistré une amélioration de 10 % de l'indice d'équité en ce qui concerne la parité entre les sexes, la situation géographique et le niveau de richesse des ménages.

Toutefois, les conclusions de ce rapport montrent aussi qu'il est important de cibler les efforts sur les pays où les progrès sont lents et de considérer sans plus attendre les conséquences sur le plan de l'équité

17 Les estimations du GPE portent sur le nombre équivalent d'enfants bénéficiant d'un soutien, calculé par une méthode disponible sur http://www.globalpartnership.org/content/results-framework-methodology.

et les concessions associées à l'élargissement de l'accès à l'éducation à de multiples niveaux. Les principaux problèmes comprennent les points suivants :

- L'accès au préscolaire ne s'améliore pas, et souvent, ces services ne sont pas disponibles pour les enfants les plus pauvres et les plus marginalisés.
- Le taux d'achèvement du primaire est inférieur à 90 % dans 21 pays en développement partenaires.
- Le taux de non scolarisation dans le primaire ne baisse pas assez rapidement pour pouvoir atteindre les cibles fixées par le GPE 2020.
- Le taux de parité entre les sexes des enfants non scolarisés s'est détérioré entre 2013–2014, au très net détriment des filles. Il est donc nécessaire de se concentrer sur leur réintégration dans les écoles. Il importe aussi d'orienter l'attention sur les 18 pays en développement partenaires dans lesquels l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement est inférieur à 0,88 dans le primaire (et sur les 21 pays dans lesquels il est inférieur à 0,88 dans le premier cycle du secondaire).

Achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire

Les observations recueillies pour l'**Indicateur 3** (enfants bénéficiant d'un appui du partenariat) et pour l'**Indicateur 4** (taux d'achèvement) font état de la poursuite des progrès au niveau de l'achèvement des études, mais indiquent également qu'il est nécessaire d'accroître l'attention portée à l'enseignement primaire, en particulier dans les pays qui prennent le plus de retard, pour que le partenariat puisse atteindre les cibles fixées en matière de taux d'achèvement à l'horizon 2020.

Indicateur 3 : selon les estimations, le partenariat a fourni un appui à 13,2 millions d'enfants depuis 2015, soit un nombre supérieur au jalon de 2016. Toujours selon les estimations, 6,3 millions de ces enfants étaient des filles, et 7,2 millions vivaient dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits (PFC).

Indicateur 4a : les jalons de 2016 du GPE pour le taux d'achèvement du primaire ont été atteints, mais uniquement si l'on applique une marge de tolérance de 1 %[18]. En valeurs absolues, le nombre d'enfants achevant le primaire a augmenté de 745 000 en 2014 par rapport à 2013 ; 360 000 de ces enfants étaient des filles et 427 000 vivaient dans des PFC. L'évolution à long terme indique toutefois que la progression du taux d'achèvement du primaire ralentit et que ce taux pourrait stagner. Cela est particulièrement préoccupant pour les 21 pays en développement partenaires où ce taux est toujours inférieur à 90 %[19].

Indicateur 4b : les progrès ont été plus marqués pour le premier cycle du secondaire que pour le primaire et ont permis d'atteindre les jalons du GPE pour 2016. En termes absolus, le nombre d'enfants achevant le premier cycle du secondaire, à l'échelle du partenariat, a augmenté de 816 000 en 2014 par rapport à l'année précédente ; 360 000 de ces enfants étaient des filles et 500 000 vivaient dans des PFC.

Comme le montre la figure 2, les pays en développement partenaires du GPE affichaient un taux d'achèvement inférieur au taux moyen enregistré pour l'ensemble des pays en développement au cours des 15 dernières années. Par contre, le nombre absolu et la proportion d'élèves achevant le primaire et le premier cycle du secondaire ont augmenté plus rapidement dans les pays en développement partenaires durant la période 2000–2014.

Égalité entre les sexes

Les données relatives à l'**Indicateur 5** (indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement) montrent que 39 des 61 pays en développement partenaires (64 %) affichent un indice de parité entre

18 Le Partenariat mondial pour l'éducation applique une tolérance de 1 % pour certains indicateurs établis à partir de séries de données de l'ISU. Voir la note technique figurant dans l'encadré 2.

19 Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Djibouti, Éthiopie, Gambie, Grenade, Guinée, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Niger, Pakistan, Sénégal et Togo.

les sexes compris entre 0,88 et 1,12 pour le taux d'achèvement du primaire et ont donc atteint le jalon de 2016 pour ce cycle. Le jalon de 2016 établi pour le premier cycle de l'enseignement secondaire a également été atteint. Il est toutefois important de noter que l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement est inférieur à 0,88 dans 18 pays en développement partenaires pour le primaire[20], et dans 21 pays pour le premier cycle du secondaire[21]. Il importe donc de concentrer l'attention sur ces pays.

Les jalons de 2016 pour l'**Indicateur 8** (indice de parité entre les sexes relatif au taux de non- scolarisation) n'ont pas été atteints, et les observations montrent que les filles sont fortement défavorisées, de sorte qu'il importe de déployer des efforts plus ciblés pour scolariser ces dernières et améliorer la parité entre les sexes pour ce qui est de l'accès à l'éducation (graphique 3.6).

Le partenariat accélère ses efforts pour remédier à ces situations. En 2016, sur 54 financements pour la mise en œuvre de programmes, 28 ont donné lieu à des investissements dans la formulation de politiques publiques, la mobilisation sociale, le versement de transferts monétaires et d'incitations, et de la formation pour promouvoir l'égalité entre les sexes dans les systèmes éducatifs. Les composantes des financements répondent aux besoins définis au niveau national. En Mauritanie par exemple, le financement du partenariat est utilisé pour l'organisation de campagnes de sensibilisation visant à encourager la scolarisation des filles, la distribution de récompenses non monétaires et de matériels pédagogiques, et l'information des enseignants, des inspecteurs et des directeurs d'établissements d'enseignement secondaire des zones rurales sur les droits des filles à l'éducation. Au Bénin, le financement du GPE a permis de fournir à toutes les filles en première et en deuxième année de primaire des fournitures et des uniformes scolaires dans les districts défavorisés, soit environ 91 000 élèves touchés par an. Les financements accordés en Éthiopie, au Nigéria, en Somalie (Somaliland) et au Yémen servent à financer le recrutement et/ou la formation d'enseignantes à des fonctions de direction.

Enseignement préscolaire et protection et éducation de la petite enfance

Les jalons 2016 du GPE établis pour l'**Indicateur 6** (taux brut de scolarisation au niveau préscolaire) n'ont pas été atteints pour ce taux de manière globale ; ils n'ont pas non plus été atteints pour les filles ou dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits (graphique 3.7). Au total, moins d'un enfant sur trois âgé de 3 à 5 ans semble avoir accès à un enseignement préscolaire dans les pays en développement partenaires — et ce n'est le cas que d'un enfant sur quatre dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits.

Le partenariat est déterminé à aider les pays en développement partenaires à améliorer l'accès, la qualité et les résultats d'apprentissage dans la petite enfance. Le soutien qu'il fournit aux pays vise à ce que ces derniers renforcent leur démarche d'appui à la protection et l'éducation de la petite enfance, y compris l'enseignement préscolaire, de trois manières différentes :

1. Les financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation soutiennent la poursuite d'analyses détaillées de la protection et de l'éducation de la petite enfance et l'inclusion de politiques et de stratégies afférentes à cette question dans les plans sectoriels nationaux. Le partenariat a également renforcé les directives relatives à la protection et à l'éducation de la petite enfance dans les orientations données pour les analyses sectorielles de l'éducation au niveau international.

20 Pays dont l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement du primaire n'atteint pas le seuil de 0,88 (18 pays) : Afghanistan, Bénin, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Mozambique, Niger, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République Centrafricaine, République démocratique du Congo, Soudan du Sud, Tchad, Togo et Yémen.

21 Pays dont l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire n'atteint pas le seuil de 0,88 (21 pays) : Afghanistan, Bénin, Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Mali, Niger, Nigéria, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République Centrafricaine, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Tchad, Togo et Yémen.

2. Le partenariat finance des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance : 26 des 54 financements pour la mise en œuvre de programmes accordés au niveau des pays comprennent d'importantes composantes qui ont pour objet d'accroître l'attention portée à l'éducation des jeunes enfants— en particulier les enfants âgés de 3 à 5 ans.

3. L'**Initiative pour un meilleur apprentissage de la petite enfance à grande échelle (BELDS)** permet de procéder à l'échange de bonnes pratiques entre tous les membres du partenariat[22].

Enfants non scolarisés

Près des deux tiers des enfants du monde entier non scolarisés au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire vivent dans des pays en développement partenaires du GPE — soit 77,6 millions au total, dont 43 millions en âge de fréquenter l'école primaire. Le Partenariat mondial pour l'éducation aide les pouvoirs publics à accroître le nombre d'enfants scolarisés en soutenant une meilleure analyse du problème de la non-scolarisation et en axant certaines composantes de ses financements pour la mise en œuvre de programmes focalisés sur l'élimination des obstacles à l'accès des enfants marginalisés.

Le partenariat a également versé un montant de 4,4 millions de dollars à l'UNICEF et à l'ISU destinés à l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, qui a pour objet de concrétiser par des actions les informations produites par les données en établissant des profils statistiques détaillés des enfants non scolarisés ou risquant d'abandonner leurs études, puis en recensant les causes et les facteurs contribuant à l'exclusion. Sur la base de ces analyses, l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés fournit un soutien aux gouvernements et aux ministères de l'Éducation pour leur permettre de mettre en place et d'appliquer des politiques et des stratégies conçues pour lutter contre l'exclusion dans une perspective plurisectorielle. Plus de 90 pays bénéficient de cette initiative. Un nombre grandissant de plans sectoriels de l'éducation prennent en compte les conclusions des études de l'Initiative dans le cadre de politiques et de stratégies formulés pour scolariser les enfants les plus marginalisés.

L'**indicateur 7**, qui suit l'évolution de la proportion d'enfants non scolarisés, montre que le partenariat a atteint le jalon de 2016 pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, mais seulement si l'on applique une marge de tolérance de 1 %. De plus amples progrès ont été accomplis dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, où le jalon de 2016 fixé par le GPE pour la proportion d'enfants non scolarisés dans le primaire a été atteint sans tolérance. Les jalons du GPE pour les enfants non scolarisés dans le premier cycle du secondaire ont également été atteints, y compris pour les filles et pour les enfants vivant dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits (graphique 3.9). Ces observations montrent que des progrès peuvent être réalisés même dans des contextes de fragilité ou de conflits, mais elles témoignent aussi de la nécessité de veiller à ce que l'expansion du premier cycle du secondaire ne s'effectue pas au détriment de la scolarisation des enfants dans le primaire.

Indice d'équité

Les jalons de 2016 pour l'**Indicateur 9** (indice d'équité) ont été atteints en ce qui concerne l'indice d'équité pour la parité entre les sexes, la situation géographique et la richesse. Au total, 37 % des pays en développement partenaires du GPE — 22 sur 59 pays pour lesquels des données sont disponibles — sont parvenus à accroître d'au moins 10 % l'indice d'équité entre 2010 et 2015, par rapport à un niveau de référence de 32 %. Bien que ceci marque une évolution positive, il est manifestement nécessaire de continuer de mettre l'accent sur tous les aspects de l'équité à l'échelle du partenariat.

22 GPE 2016b.

Introduction

Le GPE 2020 est en phase avec la *Déclaration d'Incheon « Éducation 2030 »*, qui affirme que « chacun, quel que soit son sexe, son âge, sa race, sa couleur, son origine ethnique, sa langue, sa religion, ses opinions politiques ou toute autre opinion, son origine nationale ou sociale, sa fortune ou sa naissance, y compris les personnes handicapées, les migrants, les autochtones, les enfants et les jeunes, en particulier ceux qui se trouvent en situation de vulnérabilité ou autre, devrait avoir accès à une éducation inclusive, équitable et de qualité et à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie[23] ».

Néanmoins, dans l'ensemble des pays en développement partenaires du GPE, avoir accès à une éducation de qualité reste impossible pour la plupart des enfants les plus marginalisés, à savoir les enfants handicapés, les enfants migrants, les enfants vivant dans des zones de conflit, les minorités ethniques, les enfants vivant dans des communautés isolées et rurales, les enfants des familles les plus pauvres et, trop souvent, les filles. Les inégalités entre les sexes sont en outre exacerbées pour chaque facteur défavorable à l'éducation[24]. L'équité et l'inclusion dans l'éducation sont pourtant fortement corrélées à des résultats positifs en termes de développement économique et social inclusif, qui améliorent les chances de réussite des individus et de leurs sociétés d'une génération à l'autre[25]. Pour évaluer et analyser dans quelle mesure les pays en développement partenaires peuvent bénéficier de ces résultats, les indicateurs 3 à 9 suivent les progrès accomplis en direction du but stratégique 2 du FGPE 2020 relatif à l'équité, à l'égalité entre les sexes et à l'inclusion.

Achèvement des études dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Indicateur 3 : *Nombre d'enfants équivalents bénéficiant d'une éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire) grâce à un soutien annuel du Partenariat mondial pour l'éducation*

L'indicateur 3 donne le nombre estimé d'enfants équivalents qui pourraient bénéficier d'un soutien pour une année d'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire) par le biais d'un financement du GPE. C'est un indicateur indirect du nombre d'enfants que le partenariat soutient au moyen du financement qu'il accorde aux systèmes éducatifs dans les pays en développement partenaires du GPE.

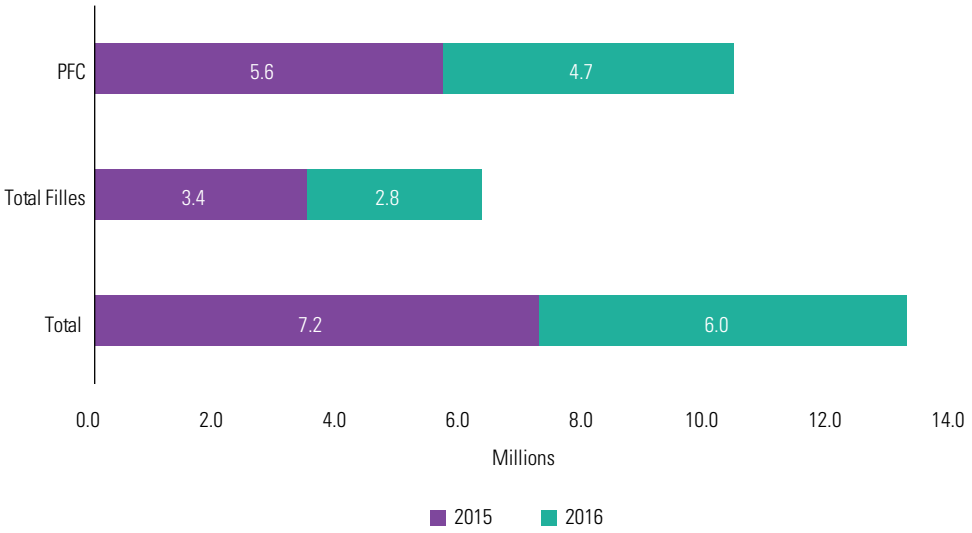
En 2015, année de référence pour le cadre de résultats du GPE 2020, 49 pays ont reçu au total 485 millions de dollars du GPE qui ont servi à soutenir l'équivalent de 7,2 millions d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, dont 3,4 millions de filles. Comme il est indiqué plus en détail au chapitre 5, une part importante des financements du GPE vont à des pays touchés par la fragilité ou les conflits, lesquels représentent près de 80 % de l'ensemble des enfants équivalents bénéficiant d'une aide. Le Partenariat mondial pour l'éducation a soutenu l'équivalent de 5,6 millions d'enfants vivant dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits.

Le GPE 2020 suit le nombre cumulé d'enfants équivalents ayant bénéficié d'un appui entre 2015 et 2020, sachant que les dépenses des financements fluctuent de façon normale d'une année sur l'autre. En 2016, le partenariat a décaissé 482 millions de dollars en faveur de 45 pays et a soutenu au total 13,2 millions d'enfants équivalents, près de 17 % de plus que le jalon fixé pour 2016 (graphique 3.1). Le nombre cumulé de filles équivalentes et d'enfants équivalents ayant bénéficié de financements du GPE et vivant dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits s'est élevé respectivement à 6,3 millions et 10,4 millions ; ces nombres ont dépassé le jalon 2016 pour ces groupes.

Si l'on regarde uniquement l'année 2016, les estimations du GPE montrent que le partenariat a soutenu

23 UNESCO 2015a,6.
24 UNGEI 2010.
25 UNICEF 2015.

GRAPHIQUE 3.1. Nombre d'enfants équivalents soutenus par le partenariat



Source : Secrétariat du GPE.

un moins grand nombre d'enfants équivalents qu'en 2015, en raison de variations dans les niveaux de décaissement qui sont un phénomène normal du cycle de financement du GPE. Ainsi, le partenariat a soutenu l'équivalent de 6 millions d'enfants de 45 pays au moyen de fonds du GPE. On estime que les filles ont représenté environ 48 % du nombre total d'enfants équivalents soutenus par des financements du GPE en 2016, et 79 % vivaient dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits.

Indicateur 4 : *Proportion d'enfants qui achèvent le primaire et le premier cycle du secondaire*

Le GPE 2020 mesure les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires du GPE, ventilés par sexe. Bien que les taux bruts de scolarisation dans le primaire aient sensiblement augmenté dans les pays en développement ces 15 dernières années, les taux d'achèvement sont restés faibles puisque moins des trois quarts des enfants scolarisés achèvent le cycle d'enseignement primaire. Pour que les cibles du GPE 2020 soient atteintes pour cet indicateur, il faudrait que 78,3 % de tous les enfants terminent le primaire dans l'ensemble du partenariat et que 52,1 % achèvent le premier cycle du secondaire.

Les jalons 2016 du GPE pour les taux d'achèvement du primaire ont été atteints après prise en compte d'une marge de tolérance de 1 %[26]. Entre 2013 et 2014, le taux moyen d'achèvement du primaire dans 61 pays en développement partenaires du GPE a progressé, passant de 72,5 % à 73,2 % — moins que le jalon 2016 du GPE qui s'élevait à 73,7 % (graphique 3.2). Le taux d'achèvement du primaire a augmenté pour les filles de 0,7 point de pourcentage, mais est resté en deçà du jalon 2016 anticipé qui était de 71,1 %. Dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, où les obstacles sont encore plus nombreux pour amener les enfants jusqu'à la fin du primaire, les taux d'achèvement du primaire ont aussi été plus modestes que prévu, passant de 68,1 % en 2013 à 68,5 % en 2014.

26 Voir l'encadré 1.3 « Notes techniques concernant les données relatives aux indicateurs ».

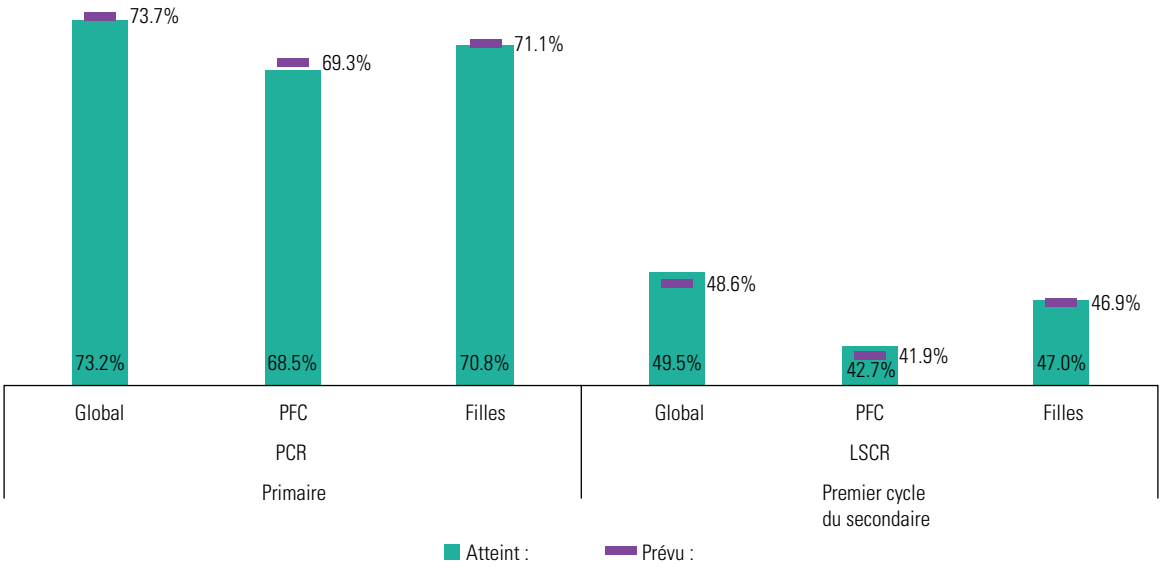
ENCADRÉ 3.1. Scolariser davantage de garçons pour rétablir l'égalité entre les sexes au Nicaragua

Au Nicaragua, les garçons rencontrent davantage de difficultés que les filles en matière d'éducation. D'après les enquêtes les plus récentes, seulement 40 % des garçons terminent le premier cycle du secondaire, contre 52 % des filles. Les enfants citadins sont beaucoup plus susceptibles d'achever le premier cycle du secondaire que les enfants vivant en milieu rural, et les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons dans toutes les catégories, sauf chez les enfants les plus pauvres des zones rurales. L'avantage des filles est plus prononcé dans les classes moyennes des zones urbaines : soixante-dix pour cent des filles ont achevé le premier cycle du secondaire, contre 48 % des garçons. De même, les mesures les plus récentes semblent indiquer que 77 % des filles nicaraguayennes ont achevé le primaire, contre 66 % des garçons. Les fonds versés au Nicaragua par le Partenariat mondial pour l'Éducation depuis 2004 (plus de 41 millions de dollars) ont permis au pays d'adopter un large éventail de mesures visant à scolariser plus d'enfants — et en particulier des garçons. Tout récemment, le partenariat a accordé un financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation destiné à financer une analyse sectorielle de l'éducation, terminée en avril 2016, qui examine beaucoup plus précisément les disparités entre les sexes en matière d'accès à l'éducation, de rétention scolaire et d'apprentissage et comprend une analyse détaillée des obstacles dans chacun de ces domaines.

Les progrès ont été plus importants dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire dans l'ensemble du partenariat. Les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire sont passés de 47,9 % en 2013 à 49,5 % en 2014. Les taux d'achèvement de ce cycle ont augmenté également pour les filles, passant de 45,7 % à 47 %, et ils sont passés de 41,1 % à 42,6 % dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits. Dans tous ces cas, les jalons ont été atteints.

En chiffres absolus, le nombre d'enfants ayant achevé leurs études primaires a augmenté de 745 000 en

GRAPHIQUE 3.2. Taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, jalons 2016 prévus et atteints



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

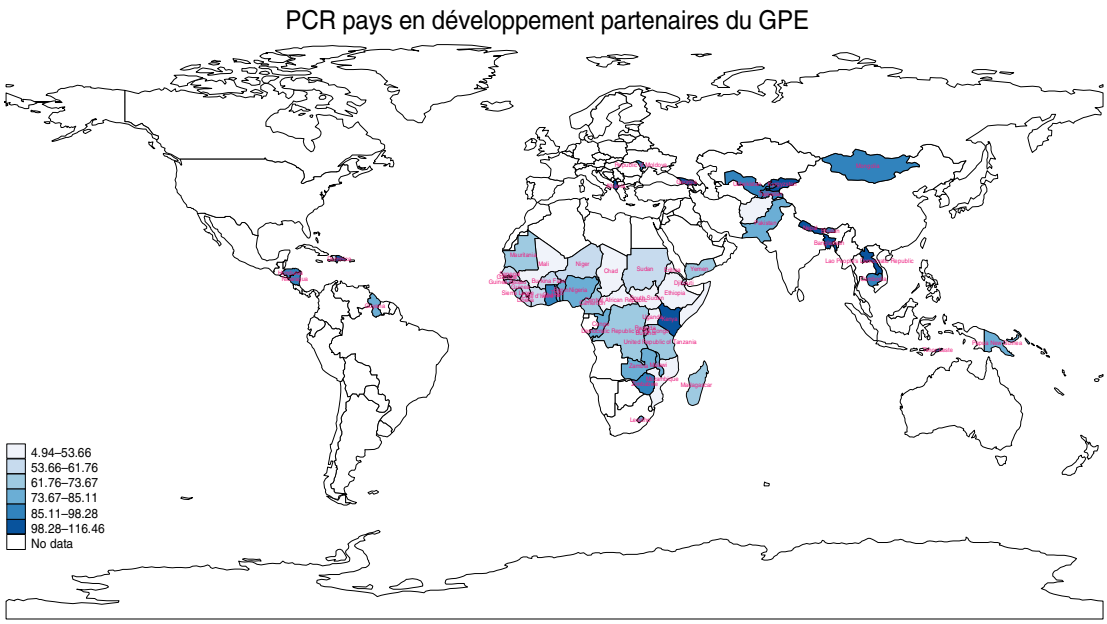
2014 par rapport à 2013 ; 360 000 de ces enfants étaient des filles et 427 000 vivaient dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits. Pour le premier cycle du secondaire, dans l'ensemble du partenariat, 816 000 enfants de plus que l'année précédente ont achevé ce cycle en 2014, dont 360 000 filles et 500 000 enfants de pays touchés par la fragilité ou les conflits.

Le graphique 3.3 illustre les écarts entre les pays du partenariat sur le plan des taux d'achèvement du primaire. Au total, 21 des 40 pays en développement partenaires ayant des données disponibles en 2014 affichaient des taux d'achèvement du primaire inférieurs à 90 %[27].

Comme le montre le graphique 3.4, les pays en développement partenaires ont affiché en moyenne des taux d'achèvement inférieurs à la moyenne de l'ensemble des pays en développement au cours des 15 dernières années[28]. En revanche, tant dans le primaire que dans le premier cycle du secondaire, les taux d'achèvement ont augmenté plus rapidement dans les pays en développement partenaires durant la période 2000–2014, que ce soit en chiffres absolus ou en pourcentage. Les progrès les plus remarquables concernent le taux d'achèvement du primaire chez les filles : leurs taux moyens ont augmenté plus de deux fois plus vite que la moyenne des pays en développement : de 1,9 % contre 0,8 %.

Les pays en développement partenaires du GPE touchés par la fragilité ou les conflits montrent aussi des progrès encourageants puisque les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ont

GRAPHIQUE 3.3. Taux d'achèvement du primaire dans les pays en développement partenaires du GPE, 2014

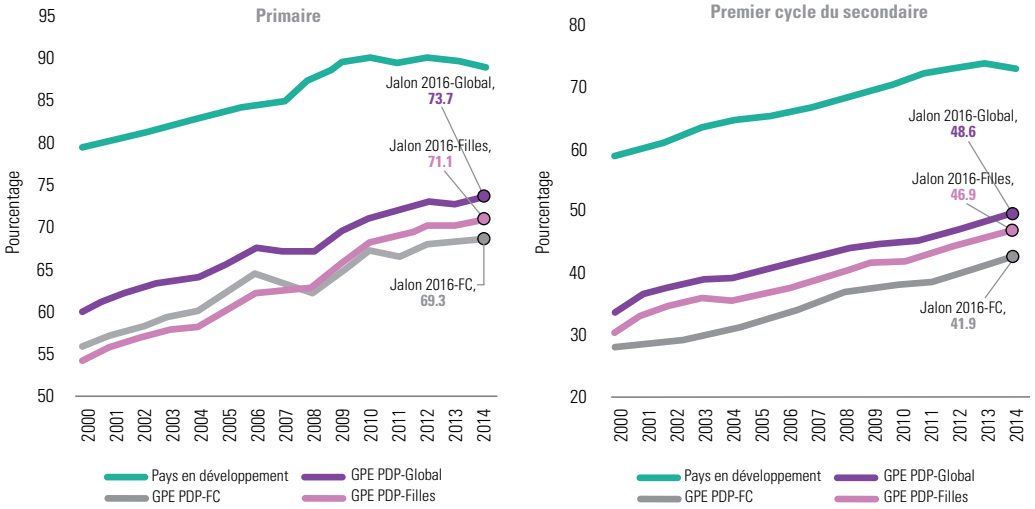


Source : Compilation du GPE basée sur les données de l'Institut des Statistique de l'UNESCO (base de données), Montreal, http://www.uis.unesco.org.

27 Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Djibouti, Éthiopie, Gambie, Grenade, Guinée, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Niger, Pakistan, Sénégal et Togo.

28 Le terme « ensemble des pays en développement » correspond à la classification retenue dans le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016* (UNESCO 2016, 398), basée elle-même sur la classification de la Division de la statistique de l'ONU (UNSD) pour 2015. Elle comprend par exemple la plupart des pays d'Amérique latine, ainsi que tous les pays d'Asie en dehors du Japon.

GRAPHIQUE 3.4. Taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, 2000–2014 : pays en développement partenaires et ensemble des pays en développement



Source : Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistiques de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://uis.unesco.org/fr.
Note : Le groupe de pays en développement correspond à la classification retenue dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 (UNESCO 2016, 398), elle-même basée sur les trois principaux groupes de pays établis par la Division de statistique de l'Organisation des Nations unies pour 2015.

augmenté de 3,2 % par an en moyenne, contre 1,4 % par an en moyenne dans l'ensemble des pays en développement.

Si l'on regarde de plus près les données individuelles des pays en développement partenaires pour les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, on constate que depuis 2010, une majorité de pays ont conservé des taux relativement faibles, dans la tranche 25–50 %, tandis que quelques-uns sont passés dans la tranche 50–75 %. Le tableau 3.1 montre l'évolution des taux dans les pays en développement partenaires entre 2010 et 2014. Les pays qui, en 2014, étaient passés dans une tranche plus élevée au cours de cette période sont indiqués en gras. On peut considérer qu'ils ont fait des progrès importants. Les pays qui sont restés globalement au même niveau figurent sur l'axe diagonal.

Le tableau 3.1 indique également les pays où aucune donnée n'était disponible au cours des années de référence. Il montre par exemple que 12 pays n'avaient aucune donnée, ni en 2010, ni en 2014. Un grand nombre d'entre eux sont des pays touchés par la fragilité ou les conflits.

TABLEAU 3.1. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires du GPE

		2014				
		Moins de 25 %	*25–50 %*	*50–75 %*	*Plus de 75 %*	*Pas de données*
2010	*Moins de 25 %*	Burkina Faso, Mozambique, Niger	**Burundi**			Tchad, Malawi
	25–50 %		Cambodge, Éthiopie, Guinée, Lesotho, Madagascar, Mali, Togo, Sénégal	**Pakistan, RDP lao, Sao Tomé-et-Principe**		Guinée-Bissau, Érythrée, Ouganda, Rép. Congo, Yémen
	50–75 %			Gambie	**Népal, Bhoutan**	Bangladesh, Nicaragua, Soudan, Timor-Leste, Zambie
	Plus de 75 %				Albanie, Géorgie, Moldova, Mongolie, République kirghize, Tadjikistan	Guyana, Ouzbékistan
	Pas de données					Afghanistan, Comores, Haïti, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Tanzanie, Zimbabwe

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

Note : les pays en gras sont ceux passés dans une catégorie plus élevée entre 2010 et 2014.

Égalité entre les sexes

Indicateur 5 : *Proportion de pays en développement partenaires du GPE situés dans les seuils limites de l'indice de parité entre les sexes concernant les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire*

Assurer l'égalité entre les sexes et l'équité dans l'éducation contribue à réduire les disparités et a des effets positifs non seulement sur les individus mais aussi sur la société tout entière (encadré 3.2). Le GPE 2020 suit les progrès enregistrés en matière de parité des sexes en mesurant le pourcentage de pays dont l'indice de parité entre les sexes pour les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire se situe entre 0,88 et 1,12. Cet indice de parité exprime le taux d'achèvement des études par les élèves filles rapporté à celui des élèves garçons, une valeur de 1 correspondant à une parité parfaite. Une valeur supérieure à 1 indique que les filles ont été plus nombreuses que les garçons à achever leurs études, tandis qu'une valeur inférieure à 1 indique l'inverse. Par exemple, un indice de 0,9 indique que pour 100 élèves garçons, 90 élèves filles ont achevé le même niveau d'études.

D'ici 2020, le Partenariat mondial pour l'éducation compte qu'au moins 69 % de ses pays en développement partenaires seront situés entre ces seuils de parité entre les sexes pour l'achèvement du primaire, et 66 % en ce qui concerne l'indice de parité entre les sexes pour l'achèvement du premier cycle du secondaire.

ENCADRÉ 3.2. Actions du GPE en faveur de l'égalité entre les sexes

Dans le cadre de sa *Stratégie d'égalité des sexes,* le Partenariat mondial pour l'éducation s'est engagé à améliorer l'égalité entre les filles et les garçons en ce qui concerne leur accès à l'éducation, leur participation et leur apprentissage.

Le partenariat a apporté son concours à la conception de meilleurs outils et à la formulation de recommandations sur la prise en compte des disparités entre les sexes dans la planification sectorielle en 2016, en collaboration avec l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI). Grâce à un financement de la Children's Investment Fund Foundation, le partenariat met à présent ces outils au service des pays en développement partenaires pour les aider à améliorer la qualité de leurs plans et de leurs politiques en faveur de l'égalité entre les sexes.

Les financements du GPE pour la mise en œuvre des programmes appuient également des actions en faveur de l'égalité entre les sexes. En 2016, 28 des 54 financements de ce type ont donné lieu à des investissements dans la formulation de politiques, la mobilisation sociale, le versement de transferts monétaires et d'incitations, et de la formation pour promouvoir l'égalité entre les sexes dans les systèmes éducatifs.

D'après les tendances observées dans les pays en développement partenaires, le partenariat progresse bien. En 2014, 39 des 61 pays en développement partenaires (64 %) enregistraient un indice de parité entre les sexes compris entre les deux seuils pour les taux d'achèvement du primaire, soit un pays de plus qu'en 2013 (38 sur 61 pays, soit 62 %) ; les jalons du GPE 2020 pour 2016 ont donc été atteints. Dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, la parité pour le primaire a dépassé les jalons anticipés, passant de 54 % à 57 % entre 2013 et 2014. En ce qui concerne le premier cycle du secondaire, le pourcentage de pays situés entre les seuils a progressé, passant de 49 % en 2013 à 54 % en 2014, soit deux points de pourcentage de plus que les jalons fixés pour 2016.

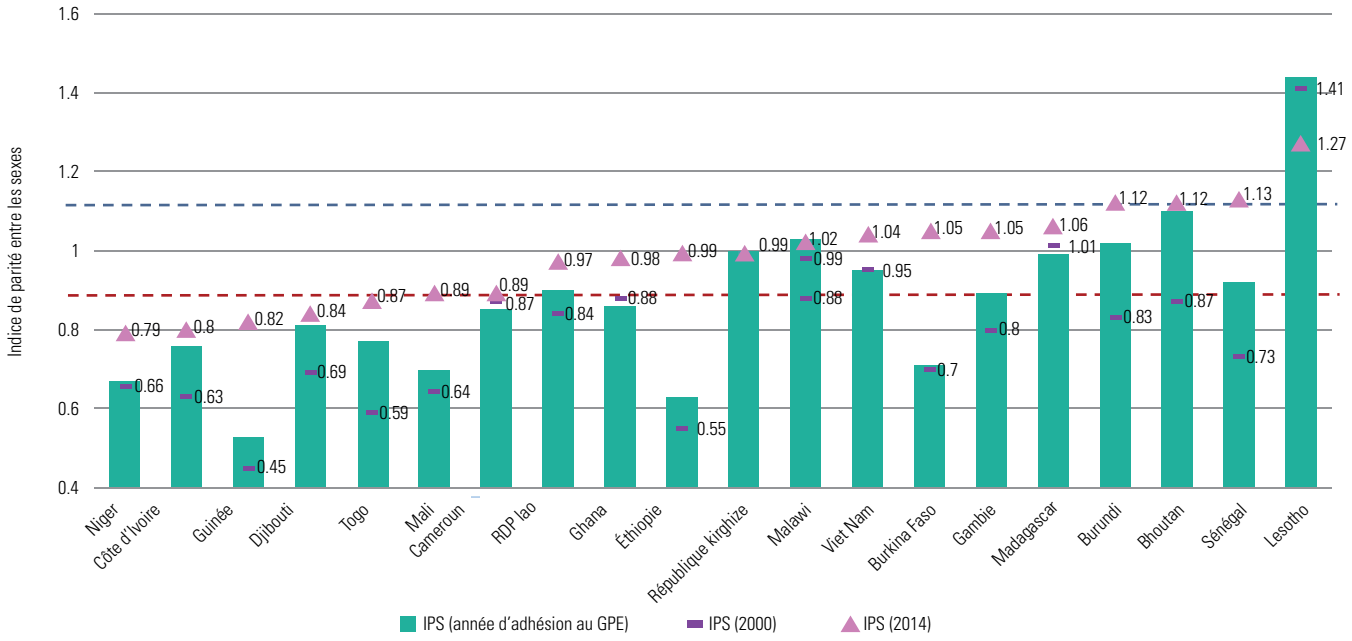
Le graphique 3.5 présente l'évolution générale de l'indice de parité entre les sexes pour les taux d'achèvement dans les pays en développement partenaires, qui montre qu'une majorité de ces pays ont énormément amélioré la parité entre les sexes au niveau primaire depuis qu'ils ont rejoint le partenariat. Malgré cela, un grand nombre de pays en développement partenaires du GPE continuent d'afficher des taux d'achèvement médiocres pour les filles en primaire et dans le premier cycle du secondaire. Dix-huit pays se situent en dessous du seuil de 0,88 pour l'indice de parité entre les sexes au niveau primaire et 21 pays au niveau du premier cycle du secondaire[29]. Dans le même temps, de plus en plus de pays ont un indice de parité entre les sexes supérieur à 1, indiquant que les garçons sont désavantagés.

Indicateur 8 : *Indice de parité entre les sexes relatif au taux de non-scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire*

Le GPE 2020 suit l'égalité entre les sexes dans le taux d'enfants non scolarisés en primaire et dans le premier cycle du secondaire au moyen d'un indice de parité entre les sexes (IPS) relatif au taux de

29 Pays dont l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement du primaire n'atteint pas le seuil de 0,88 : Afghanistan, Bénin, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Mozambique, Niger, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Soudan du Sud, Tchad, Togo et Yémen. Pays dont l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire n'atteint pas le seuil de 0,88 : Afghanistan, Bénin, Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Mali, Niger, Nigéria, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Tchad, Togo et Yémen.

GRAPHIQUE 3.5. Évolution de l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux d'achèvement du primaire entre 2000 et 2014



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

non-scolarisation, en utilisant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (encadré 3.3).

En 2013, 61 pays en développement partenaires présentaient en moyenne un IPS relatif au taux de non-scolarisation de 1,27 pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et de 1,12 pour les enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire. Le Partenariat mondial pour l'éducation vise à abaisser ces taux à 1,22 et 1,04, respectivement, d'ici 2020.

En 2014, l'IPS relatif au taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire a légèrement augmenté pour passer à 1,28 ; par conséquent, il n'a pas atteint le jalon du GPE 2020 pour 2016. L'absence de progrès dans l'indice de parité entre les sexes — en défaveur des filles — a été plus marquée dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, où l'IPS est passé de 1,34 à 1,37.

ENCADRÉ 3.3. L'indice de parité entre les sexes relatif au taux de non-scolarisation

L'indice de parité entre les sexes relatif au taux de non-scolarisation associe deux notions fondamentales : l'indice de parité entre les sexes et le taux de non-scolarisation. L'indicateur exprime dans quelle mesure le fait d'être *non scolarisé* dans un niveau d'études donné est corrélé au sexe de l'élève.

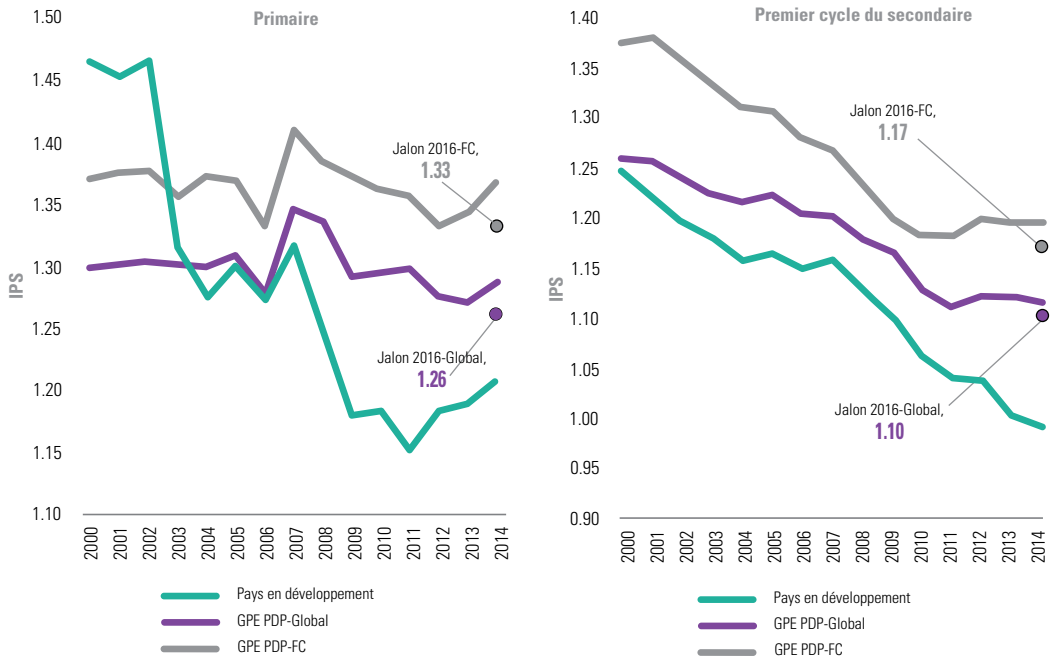
Pour l'indicateur 8, contrairement à l'indicateur 5, une valeur supérieure à 1 indique que les filles sont désavantagées, tandis que la valeur 1 correspond à une parité parfaite.

L'IPS s'est un peu amélioré dans le premier cycle du secondaire : l'IPS moyen, a diminué dans l'ensemble des pays en développement partenaires, passant de 1,12 en 2013 à 1,11 en 2014. Dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, l'IPS dans le premier cycle du secondaire n'a pas changé pendant cette période. Les jalons n'ont été atteints dans aucun de ces cas.

Le graphique 3.6 montre que les pays en développement partenaires du GPE n'ont pas beaucoup réduit les écarts enregistrés entre les sexes dans les taux de non-scolarisation au début des années 2000 chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, en particulier par comparaison avec la moyenne de l'ensemble des pays en développement. À l'échelle mondiale, les pays en développement ont considérablement amélioré l'IPS relatif au taux de non-scolarisation dans le primaire (graphique 3.6), tandis que la situation n'a que peu évolué dans les pays en développement partenaires du GPE. Depuis 2009 toutefois, l'amélioration de l'IPS a stagné en moyenne dans les pays en développement, tandis que les pays en développement partenaires du GPE ont un peu progressé.

Dans la population en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, l'évolution est légèrement plus encourageante (graphique 3.6) puisque l'indice de parité a augmenté régulièrement dans les pays en développement partenaires, y compris dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits. En moyenne, les pays en développement ont presque atteint la parité parfaite (0,99) ; la parité entre les sexes reste

GRAPHIQUE 3.6. Évolution de l'indice de parité entre les sexes (IPS) relatif au taux de non-scolarisation des enfants en âge d'être inscrits dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, 2000–2014 : pays en développement partenaires et ensemble des pays en développement



Source : Compilation du GPE effectuée à partir des données de l'Institut de statistiques de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://uis.unesco.org/fr.
Note : Cet indicateur exige une interprétation non traditionnelle de l'IPS, car les valeurs supérieures à 1 indiquent que les filles sont *défavorisées ;* il est donc souhaitable d'obtenir une évolution en direction de la valeur 1 qui, dans ce cas, serait descendante.

néanmoins un défi dans les pays en développement partenaires du GPE (1,11). Depuis 2009, on constate que les progrès se sont ralentis dans les pays en développement partenaires par rapport à l'ensemble des pays en développement.

Enseignement préscolaire et EPPE (éducation et protection de la petite enfance)

Indicateur 6 : *Taux brut de scolarisation au niveau préscolaire*

Le GPE 2020 surveille le taux brut de scolarisation au niveau préscolaire au moyen de son indicateur 6, qui complète l'indicateur 2 utilisé pour suivre l'évolution du développement de la petite enfance. D'ici 2020, le partenariat vise à augmenter le taux de scolarisation au niveau préscolaire pour l'amener à 32,2 % dans l'ensemble des pays en développement partenaires du GPE (encadré 3.4).

Il apparaît de plus en plus clairement que l'éducation préscolaire fait partie des meilleurs investissements éducatifs[30]. Les enfants qui bénéficient de programmes d'éducation de la petite enfance sont mieux préparés à l'entrée au primaire : ils ont généralement de meilleurs résultats et des taux de redoublement et d'abandon moindres au niveau primaire. L'éducation préscolaire favorise globalement le développement et les compétences sociales, émotionnelles, physiques et cognitives et non cognitives, et aide les enfants à développer tout leur potentiel par la suite[31]. Des programmes de bonne qualité ciblés sur la petite enfance peuvent réduire les inégalités et compenser ainsi des vulnérabilités ou des facteurs défavorables[32].

ENCADRÉ 3.4. L'engagement du Partenariat mondial pour l'éducation en faveur de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE)

Le Partenariat mondial pour l'éducation a la volonté d'aider les pays en développement partenaires à améliorer l'accès à l'EPPE, la qualité de ces services et les résultats d'apprentissage durant les premières années de la vie. Pour permettre aux pays de renforcer leur action dans ce domaine, il agit sur trois fronts :

1. Les financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation sont employés pour réaliser des analyses détaillées de l'EPPE et intégrer des mesures et des stratégies relatives à l'EPPE dans les plans sectoriels nationaux. Le partenariat a aussi soutenu le renforcement des recommandations relatives à l'EPPE dans les lignes directrices internationales sur les analyses sectorielles de l'éducation.

2. Le partenariat finance des programmes d'EPPE : 26 des 54 financements pour la mise en œuvre de programmes au niveau des pays comprennent d'importantes composantes destinées à faire une plus grande place à l'éducation de la petite enfance — en particulier dans la tranche d'âge des 3–5 ans.

3. La nouvelle **Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle (BELDS)** offre une plateforme d'échange de bonnes pratiques au sein du partenariat.

Source : GPE 2016b.

30 Glewwe and Kraft 2014.
31 GPE 2015a; UNESCO 2012.
32 UNESCO 2006, 113.

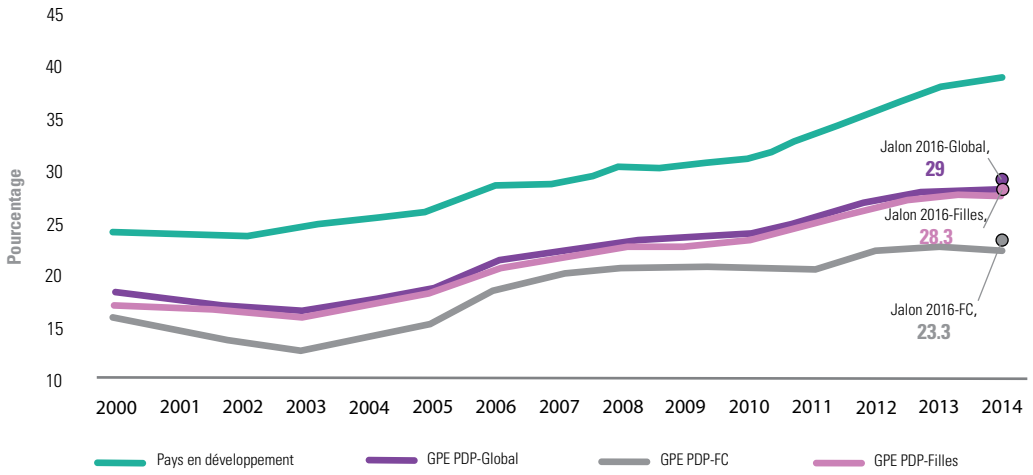
Aucun des jalons du GPE 2020 pour 2016 n'a cependant été atteint en ce qui concerne l'éducation préscolaire : l'indicateur global a stagné entre 2013 et 2014 (28,1 % contre 28,2 %). Les pays touchés par la fragilité ou les conflits ont enregistré une baisse de 0,5 point de pourcentage entre 2013 et 2014, et il n'y a pas eu d'amélioration observée chez les filles. Bien que ces résultats puissent s'expliquer par une mauvaise qualité des données, ils envoient quand même un signal important au partenariat sur la nécessité d'accorder plus d'attention à l'éducation préscolaire[33].

Si l'on regarde sur une plus longue durée, il est clair que la scolarisation au niveau préscolaire a très fortement augmenté dans l'ensemble des pays en développement partenaires du GPE depuis 2002 (graphique 3.7). Toutefois, ils affichent encore des taux de scolarisation au niveau préscolaire sensiblement plus bas que la moyenne des pays en développement, même si les taux ont augmenté légèrement plus vite. Les progrès sont particulièrement faibles dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits.

Si l'on compare les 32 pays en développement partenaires du GPE pour lesquels des données sont disponibles, on constate qu'une majorité de pays ont amélioré leur taux brut de scolarisation au niveau préscolaire depuis 2008 (graphique 3.8). Les progrès sont particulièrement encourageants en Albanie, au Bhoutan, en Éthiopie, au Kenya, au Népal et en République démocratique populaire lao, où les taux de scolarisation au niveau préscolaire ont grimpé de plus de 15 points de pourcentage en huit ans.

Le financement de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) reste un problème majeur. Par rapport à d'autres domaines de l'éducation, les fonds affectés à l'EPPE n'ont pas suivi la croissance du nombre d'élèves scolarisés. Les dépenses publiques nationales moyennes dans l'éducation préscolaire sont inférieures à 0,1 % du PIB dans tous les pays en développement[34], ce qui a peu de chances d'être suffisant. En outre, la charge financière de l'éducation préscolaire repose souvent sur les familles, et les établissements privés représentent plus de 53 % du total des enfants inscrits au niveau préscolaire dans les

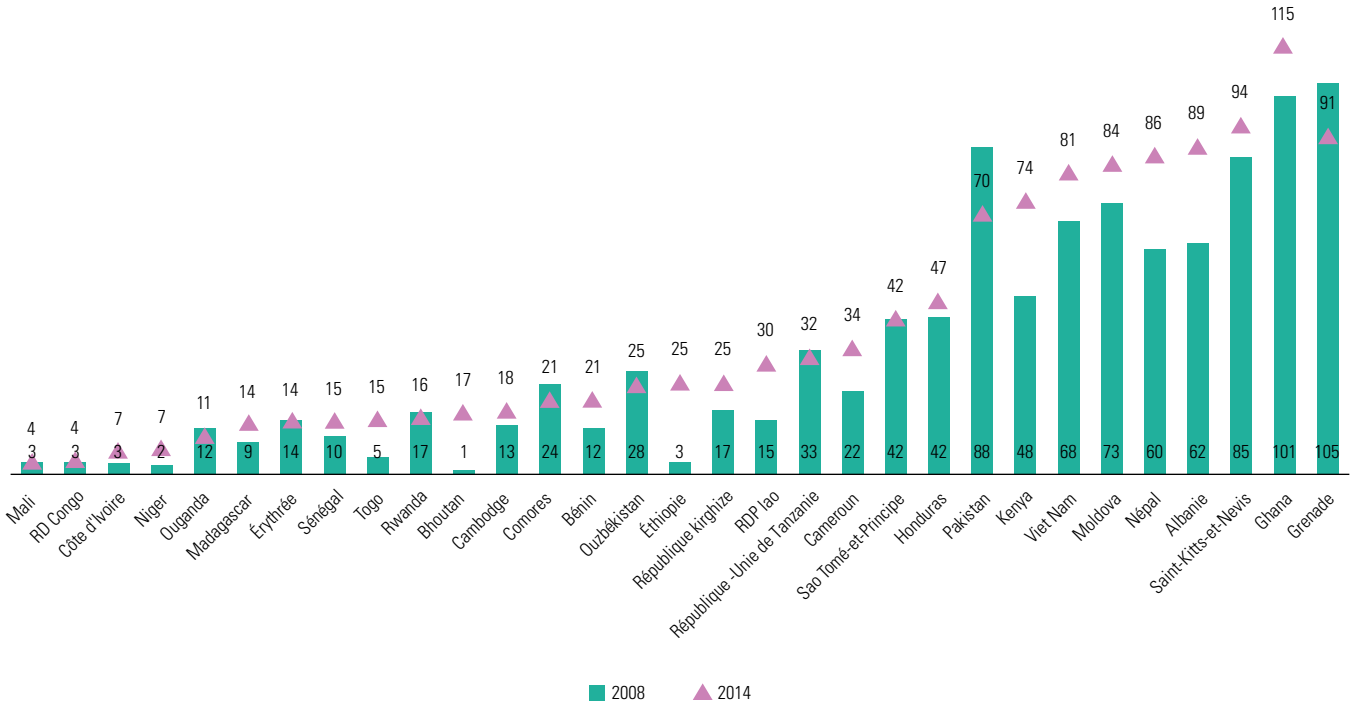
GRAPHIQUE 3.7. Évolution du taux de scolarisation au niveau préscolaire, 2000–2014 : pays en développement partenaires et ensemble des pays en développement



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

33 GPE 2016b.
34 RDI 2016.

GRAPHIQUE 3.8. Évolution du taux brut de scolarisation au niveau préscolaire dans les pays en développement partenaires du GPE entre 2008 et 2014



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

pays à faible revenu[35]. Cette situation risque de créer des inégalités dans l'accès à des programmes d'éducation préscolaire de qualité, et aussi de générer de grandes variations dans le contenu des programmes.

Pour améliorer l'accès à une éducation préscolaire de qualité, la communauté internationale et les États devront consentir des investissements financiers et techniques plus importants (encadré 3.5).

35 UNESCO 2015b.

ENCADRÉ 3.5. Le Cambodge investit dans la petite enfance pour améliorer les résultats scolaires

L'offre d'une protection et d'une éducation de qualité aux jeunes enfants est l'un des investissements les plus essentiels et les plus économiques qu'un pays puisse faire pour améliorer les résultats d'apprentissage. Le Cambodge— qui est parvenu dans une mesure remarquable à réduire le nombre d'enfants non scolarisés pour atteindre un taux net de scolarisation de 98 % en 2015/2016— s'emploie maintenant à améliorer le rendement de ses investissements dans les écoles en développant les programmes préscolaires. Il a affecté plus de 60 % du financement de 38,5 millions de dollars que lui a accordé le GPE pour élargir l'accès aux programmes de protection et d'éducation de la petite enfance. Le ministère cambodgien de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports a entrepris de construire 100 établissements préscolaires, d'établir 1 000 programmes communautaires d'éducation de la petite enfance et de mettre en place 500 programmes d'éducation parentale à domicile. L'objectif est d'inscrire dans des établissements préscolaires de plus de la moitié de tous les enfants âgés de 3 à 5 ans (plus de 500 000 enfants) à l'horizon 2017.

Enfants non scolarisés

Indicateur 7 : *Taux de non-scolarisation pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou le premier cycle du secondaire*

Près des deux tiers des enfants du monde entier non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire ou le premier cycle du secondaire vivent dans des pays en développement partenaires du GPE — soit 77,6 millions sur un total de 121 millions. De plus, 10 des 13 pays en développement ayant la population la plus nombreuse d'enfants non scolarisés font partie du Partenariat mondial pour l'éducation (les trois exceptions étant l'Inde, l'Indonésie et le Brésil).

L'indicateur 7 du GPE suit l'évolution du taux d'enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires en vue de l'abaisser à 17 % et 29,9 %, respectivement, pour le primaire et le premier cycle du secondaire d'ici 2020. Même si le nombre d'enfants scolarisés en primaire dans le monde a fait un bond en avant depuis l'an 2000, on est encore loin d'avoir amené tous les enfants à l'école. Selon les estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, il resterait encore 121 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés dans le monde en 2014 : 61 millions en âge de fréquenter le primaire et 60 millions en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (voir l'encadré 3.6 sur la façon dont le GPE contribue à résoudre le problème des enfants non scolarisés).

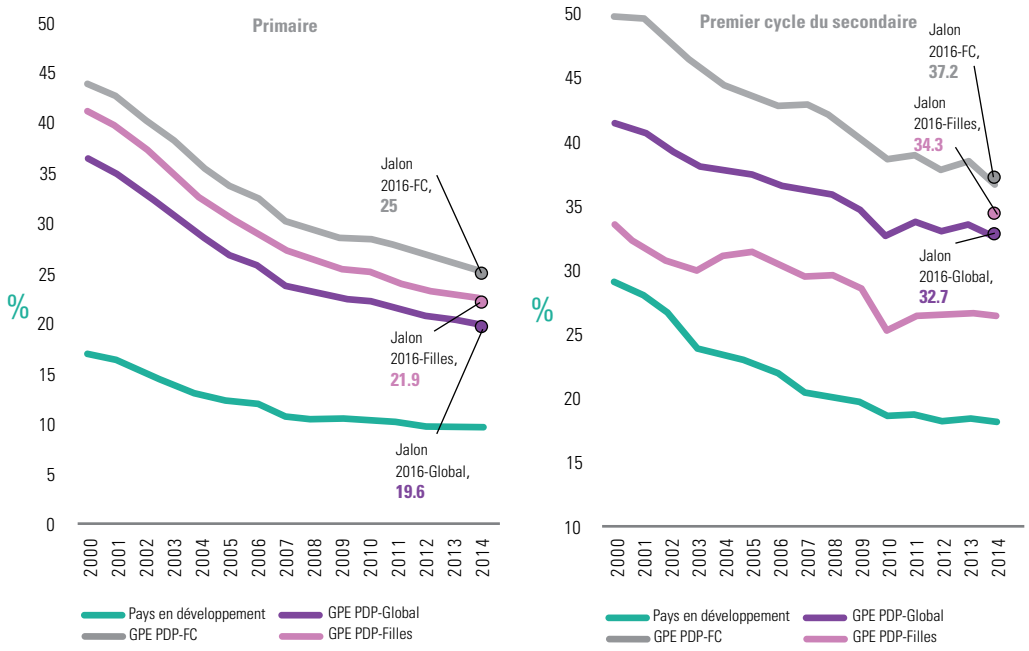
Au niveau du primaire, les jalons du GPE 2020 pour l'indicateur 7 en 2016 ont été atteints, mais seulement après prise en compte d'une marge de tolérance de 1 %[36]. Les chiffres pour l'indicateur 7 montrent que le taux moyen de non-scolarisation a légèrement diminué dans tous les pays en développement partenaires du GPE, passant de 20,3 % en 2013 à 19,8 % en 2014 — le jalon du GPE était de 19,6 % (graphique 3.9). Les progrès les plus notables ont été enregistrés dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, où le taux d'enfants non scolarisés a diminué pour passer de 25,8 % à 25 %, le jalon fixé par le partenariat. En ce qui concerne les filles en âge de fréquenter l'école primaire, le taux a reculé, passant de 22,7 % à 22,3 %.

Par rapport à l'ensemble des pays en développement du monde, les pays en développement partenaires du GPE ont un taux moyen de non-scolarisation en primaire plus élevé (graphique 3.9), mais la baisse des taux y est un peu plus rapide (y compris pour les filles).

Au niveau du premier cycle du secondaire, les pays en développement partenaires du GPE ont atteint les jalons de 2016 avec un taux d'adolescents non

36 Voir encadré 1.3, Notes techniques sur les données de l'indicateur.

GRAPHIQUE 3.9. Taux de non-scolarisation dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, 2000–2014 : pays en développement partenaires et ensemble des pays en développement



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

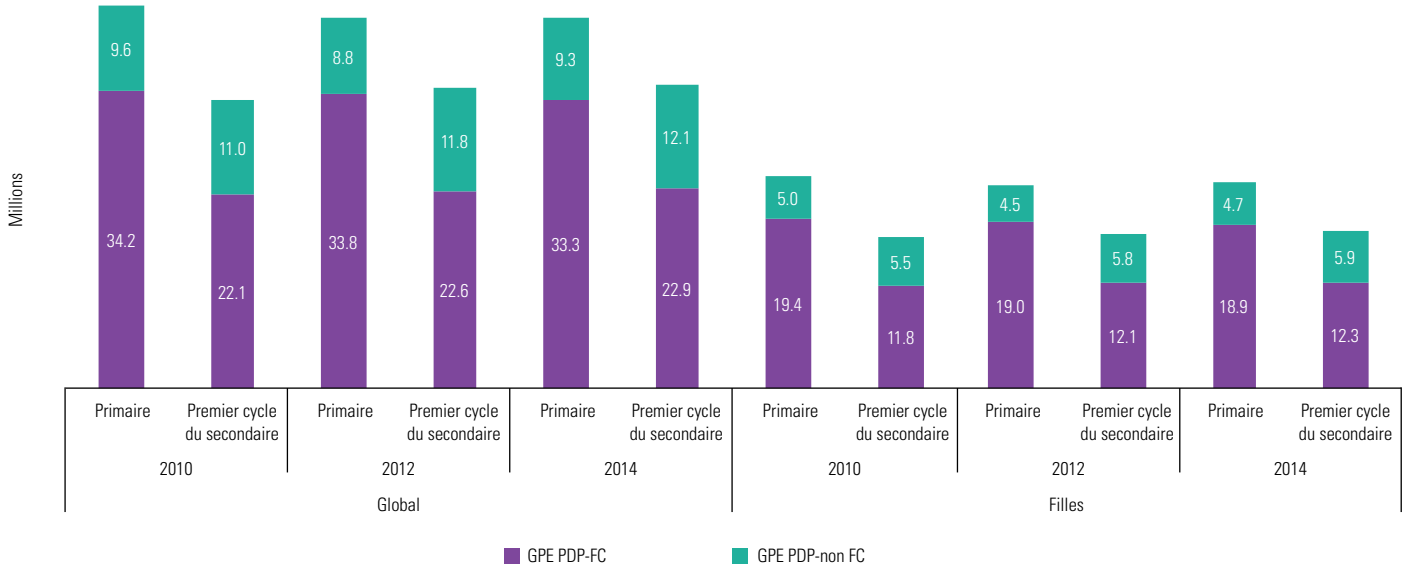
scolarisés passé de 33,4 % en 2013 à 32,4 %. Cette amélioration est à rapprocher dans une certaine mesure de l'amélioration générale des taux d'achèvement à ce niveau (voir l'indicateur 4b). Les résultats obtenus chez les filles et dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits ont également été meilleurs que le jalon fixé pour 2014. Dans ces derniers pays, le jalon prévu s'élevait à 37,3 %, et la moyenne réelle y était de 36,6 %.

Pourtant, pour le premier cycle du secondaire, la diminution des taux de non-scolarisation dans les pays en développement partenaires du GPE a été sensiblement plus lente que la baisse moyenne dans l'ensemble des pays en développement, et le nombre absolu de jeunes non scolarisés a augmenté (graphique 3.9, graphique 3.10). La plupart des pays en développement partenaires sont confrontés à une explosion du nombre de jeunes. En Afrique, où les taux de mortalité ont fortement reculé alors que les taux de fécondité continuent d'augmenter pratiquement partout, beaucoup d'États n'ont pas pris le virage démographique. Dans un grand nombre de pays, dont l'Afghanistan, le Soudan, le Timor-Leste, le Yémen et une majorité d'États d'Afrique subsaharienne, plus de 40 % de la population a moins de 15 ans[37]. Les États doivent impérativement veiller à ce que ces jeunes reçoivent une éducation appropriée et acquièrent les compétences fondamentales nécessaires pour mener une vie d'adulte productive sur le plan social et économique et pour assurer leur intégration dans la société.

Comme l'illustre la figure 3.10, la majorité des enfants et des jeunes non scolarisés dans les DCP - deux tiers environ - étaient situés dans des pays en développement partenaires de GPE touchés par la fragilité et les conflits. Plus de filles que de garçons

37 Population Reference Bureau 2016.

GRAPHIQUE 3.10. Nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire ou le premier cycle du secondaire, 2010–2014



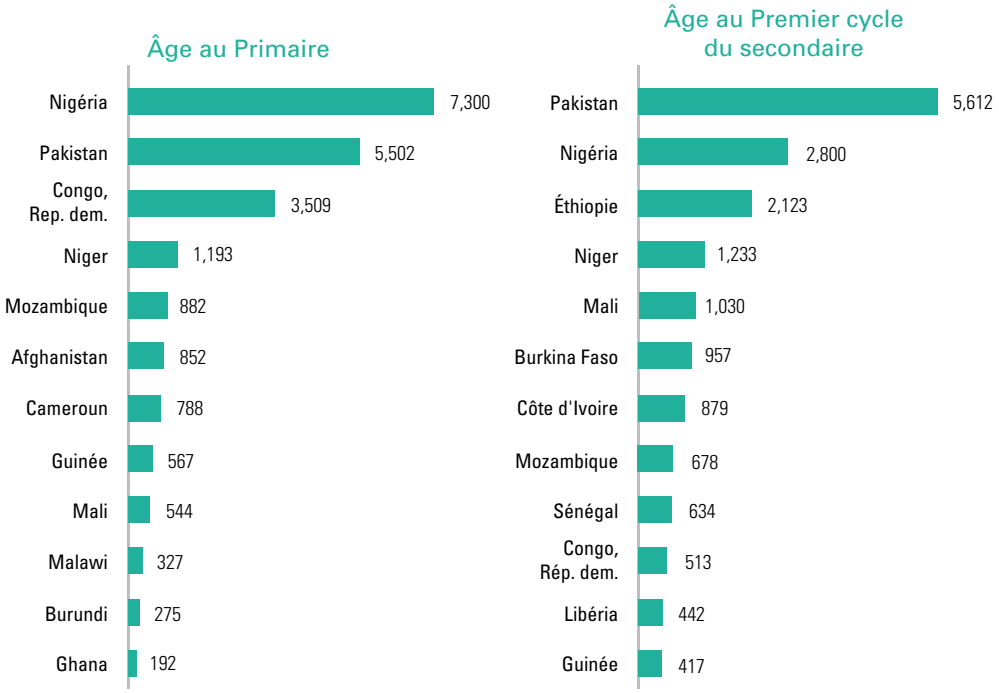
Source : Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org.

n›étaient pas scolarisées, bien que la différence soit plus prononcée dans le primaire que dans l›enseignement secondaire.

Le graphique 3.11 montre que le Nigéria, le Pakistan et la République démocratique du Congo sont les trois pays en développement partenaires du GPE affichant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire, tandis que le Pakistan, le Nigéria et l'Éthiopie sont ceux qui enregistrent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire.

D'une façon générale, ces chiffres laissent penser que des efforts plus soutenus seront nécessaires pour réduire le nombre d'enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires du GPE. Les États doivent d'urgence identifier les obstacles spécifiques au contexte et les solutions adaptées, et apporter des financements ciblés pour garantir que tous les enfants puissent accéder à l'éducation. Par exemple, la scolarisation des enfants est particulièrement problématique dans les familles les plus pauvres des pays à revenu faible et celles des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure : ces enfants ne vont jamais à l'école ou abandonnent les études avant la fin du cycle pour des raisons financières ou autres.

GRAPHIQUE 3.11. Pays partenaires en développement avec le plus grand nombre d'enfants non scolarisés d'âge primaire et secondaire inférieur en 2014 (en milliers)



Source : Compilations GPE basées sur l'utilisation des données pour le Nigeria (2008) et la République Démocratique du Congo (2012) rapportées par l'Initiative mondiale sur les enfants hors scolarité (République démocratique du Congo: OOSCI 2013, 9; Nigéria: OOSCI 2012, 12) et pour les autres pays, l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org.

ENCADRÉ 3.6. Soutien du partenariat à l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés

L'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés a été lancée conjointement par l'UNICEF et l'Institut de statistique de l'UNESCO en 2010 afin de parvenir à une réduction importante et durable du nombre d'enfants non scolarisés au niveau préscolaire, en primaire et dans le secondaire. Cette initiative vise à agir à partir des chiffres en établissant des profils statistiques détaillés des enfants qui ne sont pas scolarisés ou qui risquent d'abandonner leurs études, puis en cernant les causes et les facteurs d'exclusion. Se fondant sur ces analyses, l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés aide les gouvernements et les ministères de l'Éducation à mettre en place et appliquer des mesures et des stratégies s'attaquant à l'exclusion dans une perspective multisectorielle.

Le Partenariat mondial pour l'éducation a apporté des concours financiers à l'initiative par le biais du programme d'activités mondiales et régionales. Des financements du GPE de 1,1 million de dollars à l'ISU et de 3,3 millions de dollars à l'UNICEF ont permis à ces deux organisations de consacrer davantage de moyens à cette initiative dans un plus grand nombre de pays. Les outils que ces concours ont contribué à financer aident les pays à repérer les filles et les garçons non scolarisés, à comprendre pourquoi ils ne le sont pas, et à trouver

(continu)

les meilleurs moyens de réduire les inégalités entre les sexes et les autres inégalités par une planification fondée sur des données probantes. Ces outils comprennent un site web (allinschool.org), un rapport mondial (*Fixing the Broken Promise of Education for All*) et un manuel pratique expliquant comment réaliser une étude sur les enfants non scolarisés, ainsi que de nombreux rapports nationaux.

Bien que les financements soient maintenant terminés, les outils élaborés grâce à ces ressources ont donné l'élan nécessaire à l'élargissement de l'initiative. Celle-ci comptait 25 pays au départ en 2010, et 87 pays à l'expiration des financements du GPE, dont 35 pays en développement partenaires du GPE. Cette année, le partenariat a dépassé les 90 pays, et 10 pays en développement partenaires du GPE ont entrepris de nouvelles études dans le cadre de l'initiative. Certains signes commencent à montrer aussi qu'elle a des effets positifs sur l'éducation : un nombre croissant de plans sectoriels pour l'éducation vont dans le sens des conclusions des études de l'initiative ; ils comprennent des mesures et des stratégies visant à mettre à l'école les enfants les plus marginalisés.

Indice d'équité

Indicateur 9 : *Proportion de pays ayant amélioré l'indice d'équité*

Souvent, des facteurs défavorables comme l'appartenance à un sexe, la pauvreté ou le fait de vivre en milieu rural se superposent aux problèmes d'inégalité d'accès à l'éducation et les amplifient, laissant un grand nombre d'enfants sans un niveau d'instruction suffisant. Pour surveiller l'équité relative à l'obtention d'une éducation de base, le Partenariat mondial pour l'éducation s'est associé à l'UNICEF, à l'ISU, au Rapport mondial de suivi sur l'éducation et à la Banque mondiale pour mettre au point un indice d'équité relatif aux taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, basé sur trois domaines d'équité : le sexe, la situation géographique (milieu rural ou urbain) et le niveau de vie (quintiles le plus pauvre et le plus riche).

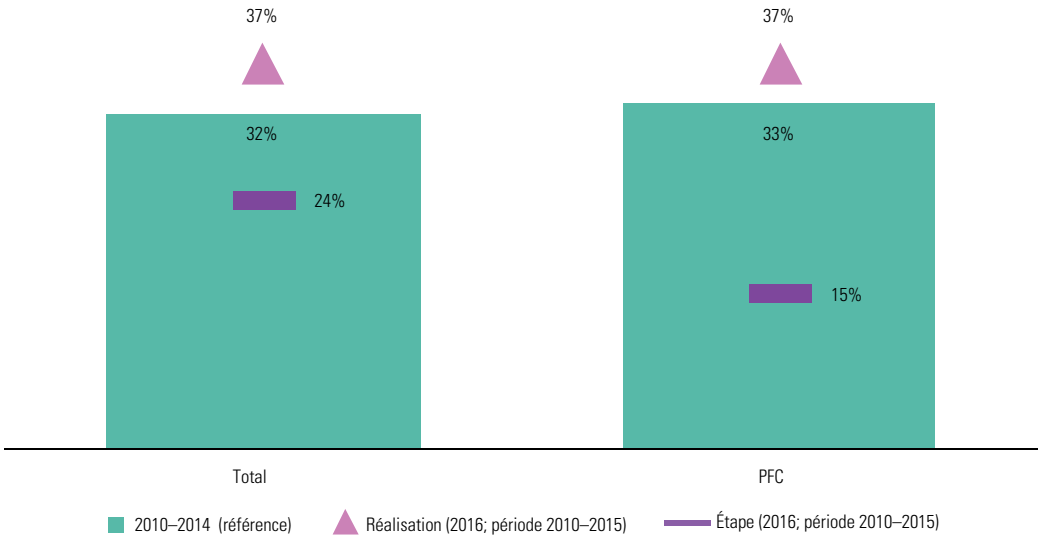
L'indicateur 9 mesure le pourcentage de pays en développement partenaires ayant affiché une hausse de plus de 10 % de leur indice d'équité entre 2010 et l'année de la mesure. La valeur de référence a été calculée en évaluant le pourcentage de pays en développement partenaires ayant enregistré une amélioration d'au moins 10 % entre 2010 et 2014.

Le jalon pour l'indicateur 9 en 2016 a été fixé à 24 % des pays en développement partenaires (et 15 % des pays touchés par la fragilité ou les conflits) ayant enregistré une augmentation de plus de 10 % de l'indice d'équité entre 2010 et 2015 (graphique 3.12). Ce jalon a été atteint, avec 37 %, soit 22 des 59 pays en développement partenaires (dont 10 pays touchés par la fragilité ou les conflits) ayant satisfait cette condition.

Bien que l'indicateur 9 évolue dans le bon sens, il convient de se rappeler que les niveaux d'inégalité sont élevés dans chacun des domaines d'équité. Il est donc clair qu'il faut continuer à travailler sur tous les aspects de l'équité dans tout le partenariat.

Une analyse plus approfondie montre que l'amélioration globale de l'indice d'équité masque des variations très importantes entre les différents domaines d'équité. Comme on le voit sur le graphique 3.13, les pays ont obtenu de meilleurs résultats dans l'équité relative au sexe que dans les autres domaines pour ce qui est de l'achèvement du premier cycle du secondaire. Globalement, l'équité relative au niveau de vie est la plus faible, pourtant c'est dans ce domaine d'équité que la situation s'est le plus améliorée entre 2010 et 2015. L'écart entre les plus riches et les plus pauvres pour ce qui est de l'achèvement du premier

GRAPHIQUE 3.12. Pourcentage de pays en développement partenaires ayant enregistré une hausse de plus de 10 % de l'indice d'équité, 2010–2014 et 2010–2015



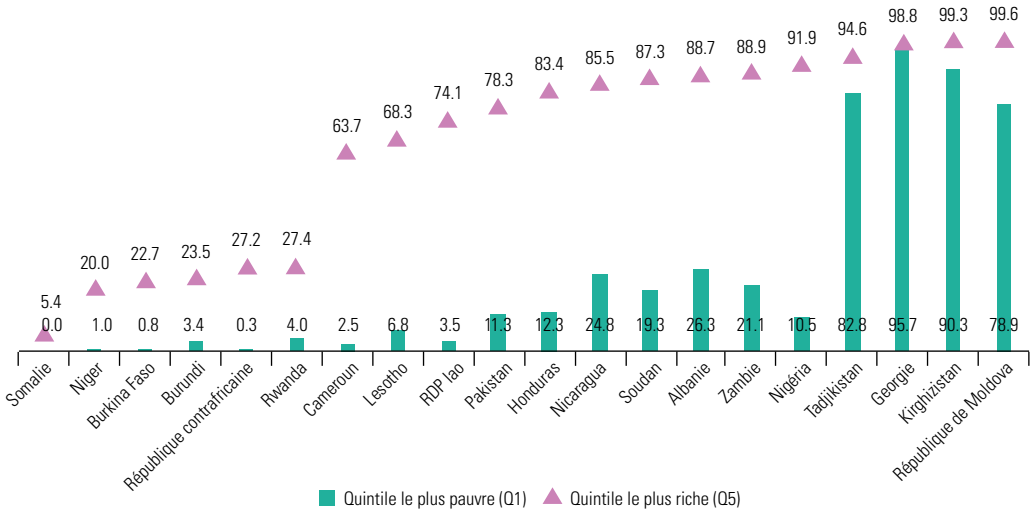
Sources : Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org ; Et la base de données sur l'inégalité mondiale de l'UNESCO dans l'éducation, Paris, http://www.education-inequalities.org .

GRAPHIQUE 3.13. Indice d'équité pour le premier cycle du secondaire par domaine de parité en 2010 et 2015 (à gauche) ; hausse en pourcentage dans les domaines de parité entre 2010 et 2015 (droite)



Sources : Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org; Et la base de données sur l'inégalité mondiale de l'UNESCO dans l'éducation, Paris, http://www.education-inequalities.org.
Note : L'indice de l'équité est un indice composite avec trois composantes capturant trois dimensions de l'équité (genre, richesse et zone) au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. Trois sous-indices sont d'abord calculés pour les trois domaines d'équité et sont ensuite agrégés pour obtenir la valeur de l'indice d'équité. Alors que l'indicateur 9 capte la proportion de pays qui ont atteint au moins une augmentation de 10% de la valeur de l'indice global de l'équité, la figure 3.13 montre d'une part les valeurs des sous-indices et, d'autre part, le pourcentage d'augmentation de ces Sous-index entre 2010 et 2015.

GRAPHIQUE 3.14. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire pour les 20 % de population les plus riches et les 20 % les plus pauvres



Sources : Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org; et la Base de données mondiale sur l'inégalité de l'UNESCO dans l'éducation, Paris, http://www.education-inequalities.org.
Note : Inclut les 10 premiers partenaires des pays en développement du GPE avec les données disponibles et présentant le plus grand écart entre les plus riches et les plus démunis et les 10 principaux partenaires des pays en développement du GPE avec les données disponibles et le plus faible écart entre les plus riches et les plus démunis. Les dernières données disponibles pour chaque pays ont été utilisées, allant de 2006 à 2014.

cycle du secondaire se comble relativement vite par rapport à d'autres domaines d'équité.

L'écart entre les plus riches et les plus pauvres sur le plan de l'achèvement du premier cycle du secondaire varie énormément d'un pays à l'autre. Le graphique 3.14 montre que cet écart va de 3 points de pourcentage en Géorgie à 81 points au Nigéria, et cette situation est préoccupante pour les pays en développement partenaires du GPE. Au Nigéria par exemple, si 92 % des enfants (en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire) de la frange la plus riche de la population achèvent le premier cycle du secondaire, seulement 10 % des enfants de la frange la plus pauvre y parviennent.

Chapitre 4. But stratégique 3 : Des systèmes éducatifs efficaces et efficients

Indicators

- ○ 10. Proportion de pays en développement partenaires ayant (a) accru leurs dépenses publiques consacrées à l'éducation ; ou (b) maintenu leurs dépenses dans le secteur à au moins 20 % de leurs dépenses publiques
- ○ 11. Répartition équitable des enseignants, mesurée par le coefficient de corrélation (R^2) entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école dans chaque pays en développement partenaire
- ● 12. Proportion de pays en développement partenaires dont le ratio élèves/-enseignant formé est inférieur au seuil fixé (<40) pour le primaire
- ○ 13. Incidence du redoublement et de l'abandon scolaire, mesurée par le coefficient d'efficience interne au niveau du primaire dans chaque pays en développement partenaire
- ● 14. Proportion de pays en développement partenaires communiquant à l'ISU au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation (dont les principaux indicateurs de résultats, de prestation de service et de financement définis par le GPE)
- ○ 15. Proportion de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base répond à des normes de qualité

Aperçu

On observe un bon démarrage pour quatre des six aspects relatifs aux capacités du système qui sont suivis au niveau des résultats dans le cadre du but stratégique 3 : des systèmes éducatifs efficaces et efficients.

Les meilleurs effets initiaux du partenariat concernent notamment les données et la mobilisation des ressources intérieures. Entre 2014 et 2015, 78 % des pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles ont consacré au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation ou les ont augmentées. Les pays en développement partenaires ont dépassé les jalons de 2016 relatifs à la disponibilité des données : 26 pays sur 61 (43 %) présentent des rapports sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en 2014, contre 18 pays (30 %) en 2013.

Toutefois, l'efficience du système, mesurée à travers les abandons et les redoublements, demeure un défi dans tout le partenariat. Moins d'un pays en développement partenaire sur trois (soit 32 %) possède des systèmes d'évaluation répondant aux normes de

qualité. De plus, la question de la disponibilité des enseignants et de leur répartition équitable demeure un défi des plus pressants. Le ratio élèves-enseignant formé demeure faible, mais est en voie d'amélioration : 29 % des pays en développement partenaires présentent un ratio inférieur ou égal à 40:1, contre 25 % en 2013.

Financement national

Le partenariat impose aux gouvernements soit d'augmenter le financement national consacré à l'éducation, soit de maintenir les dépenses publiques pour le secteur à au moins 20 %. Condition d'accès aux financements pour la mise en œuvre de programmes proposés par le GPE, cette exigence est également un thème central dans le cadre de la participation du partenariat au dialogue politique national sur l'éducation (deux exemples probants sont présentés dans l'encadré 3.9).

L'Indicateur 10 (financement national) montre que, pour l'année de référence, 78 % des pays en développement partenaires du GPE pour lesquels des données sont disponibles ont consacré 20 % de leurs dépenses publiques au secteur de l'éducation ou augmenté leurs dépenses entre 2014 et 2015. Plus de la moitié des pays en développement partenaires, 53 % pour être précis (ou 26 pays ou États sur 49 pour lesquels on dispose de données)[38], ont consacré au moins 20 % du total de leurs dépenses publiques au secteur de l'éducation. Douze autres pays (soit 24 %) y ont consacré moins de 20 % mais ont augmenté leurs dépenses publiques entre 2014 et 2015 (graphique 4.1).

Enseignants

Le Partenariat mondial pour l'éducation soutient des améliorations en ce qui concerne le nombre d'enseignants formés disponibles et leur répartition équitable, à la fois en aidant les gouvernements à analyser et à traiter ces questions dans leurs plans sectoriels et en octroyant des financements pour la mise en œuvre de programmes qui comprennent des éléments liés à la gestion des enseignants et à leur formation professionnelle. L'**Indicateur** 11 (répartition des enseignants) et l'**Indicateur** 12 (ratio élèves-enseignant formé) mesurent la disponibilité et la répartition équitable des enseignants formés, qui comptent parmi les facteurs les plus importants d'un apprentissage de qualité dans les systèmes éducatifs.

Les données de référence pour l'Indicateur 11 suggèrent que 6 des 21 pays en développement partenaires (29 %) pour lesquels on dispose de données présentaient une répartition des enseignants alignée à 80 % sur le nombre d'élèves dans leurs systèmes éducatifs. GPE fixe une cible de 48 % pour cet indicateur à l'horizon 2020.

Les jalons généraux pour l'Indicateur 12 (ratio élèves-enseignant formé) étaient dépassés : 16 des 55 pays en développement partenaires (29 %) présentaient un ratio élèves-enseignant formé inférieur à 40 : 1 en 2014 contre 14 pays (ou 25 %) en 2013. Toutefois, moins d'un tiers des pays en développement partenaires pour lesquels on dispose de données respectait les normes internationales pour le ratio élèves-enseignant formé. Le partenariat doit par conséquent mener une action soutenue au niveau des enseignants.

Efficience

Il est important que les dépenses consacrées à l'éducation soient efficientes pour l'obtention des résultats du GPE 2020. Les données de référence pour **l'Indicateur 13** (coefficient d'efficience interne) suggèrent que les taux de redoublement et d'abandon dans les pays en développement partenaires du GPE sont encore trop élevés. Seuls 5 des 19 pays pour lesquels des données sont disponibles (26 %) atteignent le seuil de 70 % fixé par le partenariat pour l'efficience du système au cours de l'année de référence. Dans l'ensemble, le coefficient d'efficience interne au

38 Le partenariat offre des financements à des pays ou à des entités infranationales comme les provinces ou les États de pays fédéraux — par exemple la province pakistanaise du Baloutchistan. Ces entités sont désignées par le terme d'« États » dans le présent rapport.

niveau du primaire s'établit à 61 % dans les pays en développement partenaires (56 % des PFC).

Par conséquent, l'enseignement primaire pour un enfant d'un pays en développement partenaire coûte en moyenne 1,63 fois plus cher qu'en l'absence de redoublements et d'abandons précoces. En d'autres termes, *39 % de toutes les dépenses de l'éducation pendant la période de référence ont servi à financer les coûts liés au redoublement et aux abandons précoces dans ces 19 pays.*

Disponibilité des données

Une quatrième caractéristique de systèmes éducatifs renforcés réside dans leur capacité à collecter et à utiliser les données pour suivre les résultats et mieux cibler les ressources (voir l'exemple du Soudan présenté dans l'encadré 8). En 2014, le partenariat a introduit une obligation de collecte des données pour l'ensemble des pays en développement partenaires souhaitant avoir accès à ses importants financements pour la mise en œuvre de programmes. Deux indicateurs ont été sélectionnés pour suivre la qualité globale des systèmes de données nationaux dans les pays en développement partenaires

Indicateur 14 (pays communiquant des données à l'ISU) : Pour évaluer la disponibilité des données nationales, le partenariat suit la proportion des pays en développement partenaires qui communiquent des données sur les principaux indicateurs de l'Institut de statistique de l'UNESCO. En 2014, 26 des 61 pays en développement partenaires (43 %) ont communiqué des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs de l'ISU, contre 18 pays (30 %) en 2012–2013. Les jalons de l'Indicateur 14 ont été dépassés, ce qui indique que d'importants progrès ont été faits dans le domaine.

Indicateur 15 (qualité des systèmes d'évaluation de l'apprentissage) : Les données de référence montrent l'urgence d'améliorer les systèmes d'évaluation de l'apprentissage au sein du partenariat : moins d'un tiers des pays en développement partenaires (32 %) possèdent des systèmes d'évaluation de l'apprentissage (21 % dans le cas des PFC) qui respectent les normes de qualité. La résolution des problèmes liés aux systèmes d'évaluation de l'apprentissage constitue une priorité stratégique pour le partenariat. Elle sera mise en œuvre à travers la nouvelle initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L) et en accordant une attention constante au financement des systèmes d›évaluation de l›apprentissage dans les financements pour la mise en œuvre de programmes.

Introduction

L'objectif 3 du plan stratégique GPE 2020 est axé sur la nécessité de renforcer les systèmes éducatifs — un important résultat intermédiaire de la théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation, essentiel à l'amélioration durable des résultats en matière d'apprentissage et d'équité.

Le cadre de résultats du partenariat utilise six indicateurs pour mesurer la capacité générale des systèmes d'éducation dans les principaux domaines pour lesquels on dispose de données comparables au niveau international. Les indicateurs 10 à 15 portent sur les principaux aspects de la capacité des systèmes : financement adéquat ; déploiement efficace des enseignants ; réduction des taux d'abandon et de redoublement (efficience interne) dans l'éducation de base ; et possibilité de disposer de données permettant de suivre l'évolution des systèmes, notamment pour évaluer les apprentissages. Chacun de ces aspects correspond à une caractéristique essentielle des systèmes d'éducation efficaces, qui dépendent de l'amélioration des financements, de la disponibilité des enseignants, de la progression satisfaisante des enfants dans le cycle scolaire et de l'existence de données de suivi pour veiller à l'efficience du système.

Des données sur la réalisation des jalons fixés pour 2016 sont présentées pour deux de ces six indicateurs, tandis que des données de référence sont présentées pour les quatre autres. Les données concernant l'objectif de 2016 pour l'indicateur 10 (financement national) n'étaient pas disponibles au moment de la préparation du présent rapport.

Financement national

Indicateur 10 : Proportion de pays en développement partenaires ayant accru leurs dépenses publiques consacrées à l'éducation ou maintenu leurs dépenses dans le secteur à au moins 20 % de leurs dépenses publiques

Un financement national adéquat est essentiel à la réalisation de l'ODD 4 et des objectifs du plan stratégique GPE 2020. Si l'aide extérieure joue un rôle déterminant pour combler le déficit de financement de l'éducation, la mobilisation de ressources nationales reste la principale source de financement du secteur, car elle couvre les dépenses de fonctionnement et d'équipement qui vont de la formation et la rémunération des enseignants aux infrastructures, matériels et programmes scolaires visant à améliorer l'inclusion. Le recours aux ressources nationales pour financer l'éducation permet également aux États d'améliorer la prévisibilité et la durabilité du financement des réformes.

Le plan stratégique GPE 2020 définit une cible de 90 % ou plus de pays en développement partenaires augmentant la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation jusqu'à atteindre 20 %. Cette cible repose en partie sur les normes internationales, y compris la Déclaration d'Incheon pour l'Éducation 2030, qui recommande que les gouvernements nationaux affectent 4 à 6 % de leur PIB ou 15 à 20 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation, en mettant l'accent sur l'éducation de base (encadré 4.1)[39]. Pour pouvoir bénéficier de financements de mise en œuvre du GPE, le partenariat exige que tous les gouvernements des pays en développement partenaires montrent qu'ils s'orientent vers la cible de 20 % de leurs dépenses publiques consacrées à l'éducation, ou l'ont atteinte. Dans les pays où la scolarisation primaire pour tous n'est toujours pas une réalité, le partenariat exige également que 45 % des dépenses de fonctionnement de l'éducation soient affectées à l'enseignement primaire.

Pour suivre les progrès, le partenariat a élaboré une méthodologie commune pour calculer les dépenses publiques effectivement consacrées à l'éducation en utilisant les documents budgétaires officiels les plus récents, qui sont généralement disponibles sur les sites Web des ministères des finances (encadré 4.2).

Cette méthodologie permet de recueillir les données les plus fiables possibles dans le cadre d'une enveloppe budgétaire cohérente, ce qui présente l'avantage supplémentaire d'offrir des possibilités opportunes de débat national sur les crédits budgétaires affectés à l'éducation.

Selon les données de référence de l'indicateur 10, 78 % des pays en développement partenaires du GPE ont maintenu le financement du secteur au-dessus de 20 % en 2015 ou ont augmenté leur financement national entre 2014 et 2015. Il s'agit là d'un premier indice positif pour le partenariat.

ENCADRÉ 4.1. Le manque de financement de l'éducation

La Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde estime que les pays à revenu faible ou intermédiaire devront plus que doubler leurs dépenses d'éducation, de 1 200 milliards de dollars par an actuellement à 3 000 milliards de dollars d'ici à 2030 (de 27 à 102 milliards de dollars pour les pays à faible revenu), pour répondre à leurs besoins d'éducation aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire et postsecondaire.

Source : ICFGEO 2016.

39 UNESCO 2015c.

ENCADRÉ 4.2. Méthodologie du GPE en matière de suivi des dépenses publiques d'éducation

En 2015, le Partenariat mondial pour l'éducation a élaboré une méthodologie pour financer et calculer les dépenses publiques d'éducation effectives, par opposition aux allocations budgétaires, de tous les ministères et échelons administratifs menant des activités dans ce secteur.

Les données sur les dépenses de fonctionnement et d'équipement de l'éducation proviennent directement des documents budgétaires officiels des pays, par exemple des registres ou rapports budgétaires, des cadres de dépenses à moyen terme, des rapports financiers, des lois de finances, des annexes aux discours de présentation du budget, etc.

La méthodologie comprend également le calcul d'un coefficient qui estime les dépenses nationales au cours du dernier exercice pour lequel on ne dispose que de données budgétaires approuvées par le Parlement plutôt que de données sur les dépenses effectives ou les budgets exécutés. Ces données sont mises à jour tous les ans, lors de la publication des données sur le budget exécuté. Il est à noter qu'aux fins du présent indicateur les dépenses publiques ne comprennent pas le service de la dette.

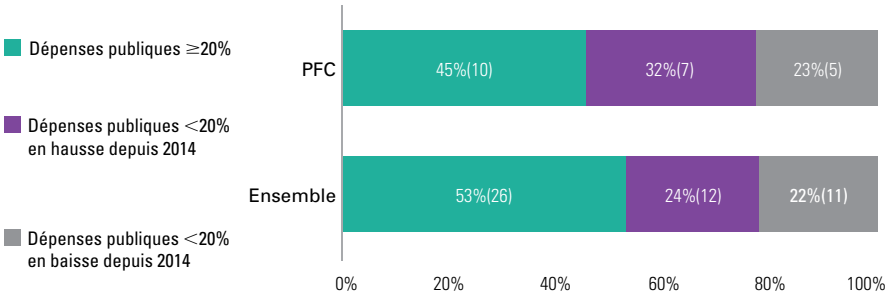
On notera que l'indicateur 10 du partenariat n'est pas comparable à celui utilisé par l'ISU, défini comme les « *dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales* ». Leurs formules sont différentes, de même que leurs processus de collecte et sources d'information. Cela dit, le partenariat et l'ISU (UNESCO) ont tous deux pour objectif d'améliorer la couverture et la disponibilité, en temps opportun et à l'échelle mondiale, d'informations sur les dépenses d'éducation et d'améliorer la qualité et la fiabilité des mesures. La collaboration entre le partenariat et l'ISU se poursuit en vue d'améliorer ces deux approches et de tirer parti des recoupements entre les deux méthodologies pour améliorer la qualité de l'indicateur.

Au total, 12 pays (24 %) ont augmenté leurs dépenses depuis 2014, alors que 26 pays (53 %) ont consacré 20 % ou plus de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Parmi les pays fragiles ou touchés par un conflit, 77 % (17 pays) ont répondu à ces critères. Parmi ceux-ci, 32 % (7 pays) ont augmenté leurs dépenses publiques entre 2014 et 2015.

Les données de référence de l'indicateur 10 soulignent également le besoin de continuer de prêter attention au financement national, en particulier dans les 11 pays en développement partenaires du GPE (y compris cinq pays fragiles ou touchés par un conflit) qui consacrent moins de 20 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation et n'ont pas accru leurs dépenses d'éducation entre 2014 et 2015 (graphique 4.1)[40]. Par ailleurs, bien qu'une part encourageante de pays en développement partenaires ait fait des progrès au niveau de leur financement national (encadré 4.3), le besoin de disposer de données plus détaillées et de meilleure qualité dans ce domaine reste grand.

40 Ces pays comprennent l'Afghanistan, le Bangladesh, le Cameroun, Djibouti, la Gambie, la Guinée, le Libéria, le Népal, le Niger, Sao Tomé-et-Principe et Timor-Leste.

GRAPHIQUE 4.1. Proportion de pays partenaires en développement avec des dépenses publiques d'éducation supérieures ou égales à 20 %



Source : Estimations du Secrétariat de la GPE pour l'Indicateur 10 du Cadre de résultats.
Note : Les données concernent 49 pays partenaires en développement, dont 22 ont été touchés par la fragilité et le conflit. Les estimations du Secrétariat sont actuellement vérifiées par les ministères du pays. Quelques unités dans l'échantillon incluent les états fédéraux comptés comme un partenaire de pays en développement.

ENCADRÉ 4.3. Améliorer le financement public au Niger et en République démocratique du Congo

Le Niger est un des premiers pays à avoir rejoint le Partenariat mondial pour l'éducation en 2002. Il a maintenu son engagement à améliorer l'accès à l'éducation en dépit d'une grande instabilité politique, de sécheresses récurrentes et de problèmes sécuritaires liés à des conflits dans les pays voisins. Entre 2002 et 2014, le gouvernement du Niger a accru ses dépenses publiques consacrées à l'éducation de 16,7 % à 21,7 % du total de ses dépenses publiques. Au cours de cette période, les dépenses consacrées à l'éducation calculées en part du PIB sont également passées de 3,1 % à 6,8 %.

Le partenariat a appuyé le plan décennal de l'éducation du Niger après que l'État se fut à nouveau engagé, en 2011, à porter ses dépenses d'éducation à 25 % des dépenses publiques. Un financement du GPE pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation a soutenu tous les ministères organisant des activités dans le secteur de l'éducation afin de développer conjointement le premier plan sectoriel de l'éducation (2014–2024), lequel a été endossé par les partenaires techniques et financiers du Niger. Grâce à l'augmentation du financement, le Niger a relevé son taux de scolarisation dans le primaire de 32,9 % en 2000 à 70,1 % en 2014, ce qui signifie que plus d'un million d'enfants ont pu faire leurs premiers pas sur le chemin d'une éducation complète*.

La République démocratique du Congo, pays en développement partenaire depuis 2012, a, elle aussi, fortement accru son financement destiné au secteur de l'éducation. La part du budget allouée à l'éducation est passée de 9 % en 2010 à 17,8 % en 2014*. Le partenariat a contribué à cette amélioration, en soutenant la République démocratique du Congo lors de la préparation de son premier plan de transition pour le secteur de l'éducation, le *Plan intérimaire de l'éducation* (PIE) 2012–2014, qui a servi à négocier une augmentation de l'allocation consacrée à l'éducation avec le ministère du Budget et le ministère des Finances. En 2015, grâce à un financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation accordé par le partenariat et un soutien émanant de la Banque mondiale, de l'UNESCO et de l'UNICEF, la République démocratique du Congo a développé un second plan sectoriel de l'éducation pour la période 2016–2025 (couvrant cette fois tous les niveaux d'enseignement).

*Les données proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, http://www.uis.unesco.org/fr.

Enseignants

Indicateur 11 : *Répartition équitable des enseignants, mesurée par la relation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école dans chaque pays en développement partenaire*

L'augmentation du nombre d'enseignants, l'amélioration de l'enseignement et la répartition équitable des enseignants contribuent de manière décisive à l'accroissement de l'efficacité et de l'efficience des systèmes d'éducation nationaux. Pour suivre l'amélioration de la disponibilité des enseignants, le plan stratégique GPE 2020 utilise deux indicateurs : l'indicateur 11, qui mesure la répartition équitable des enseignants entre les écoles, et l'indicateur 12, qui reflète la disponibilité générale des enseignants formés à l'échelle du partenariat.

Les enseignants représentent la principale ressource d'un système d'éducation et leur répartition au sein du système est un important outil de suivi de l'efficience et de l'équité du système. La capacité d'un système d'éducation à affecter des enseignants formés à des écoles de manière équitable est un indicateur clé de son aptitude à fournir un enseignement de qualité à tous.

L'indicateur 11 évalue la relation statistique entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants par école primaire. Une « répartition équitable » fait référence aux situations où le nombre d'enseignants d'une école est directement proportionnel au nombre d'élèves dans l'ensemble des écoles. En termes statistiques, une valeur nationale égale à 1 représente une corrélation positive parfaite entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves dans l'ensemble des écoles[41]. Elle indique une affectation efficace des enseignants là où ils sont les plus utiles, afin de réduire le nombre moyen d'élèves par enseignant. Le partenariat a fixé à 0,8 le seuil minimum requis pour que la répartition des enseignants soit jugée équitable dans un pays[42]. Comme indiqué dans la méthodologie GPE utilisée pour cet indicateur, le manque de données continue de poser problème.

Pour la période de référence retenue pour cet indicateur (2010–2014), 21 pays en développement partenaires disposaient de données. Au total, six pays (29 %), dont deux sur 11 pays fragiles ou touchés par un conflit, ont assuré une répartition équitable de leurs enseignants (R^2 supérieur ou égal à 0,8) (graphique 4.2). Pour atteindre le premier objectif intermédiaire fixé pour cet indicateur, en 2018, en supposant un échantillon de même taille, deux autres pays devraient atteindre un R^2 supérieur ou égal à 0,8 ; ce chiffre devrait passer à 10 pays d'ici à 2020.

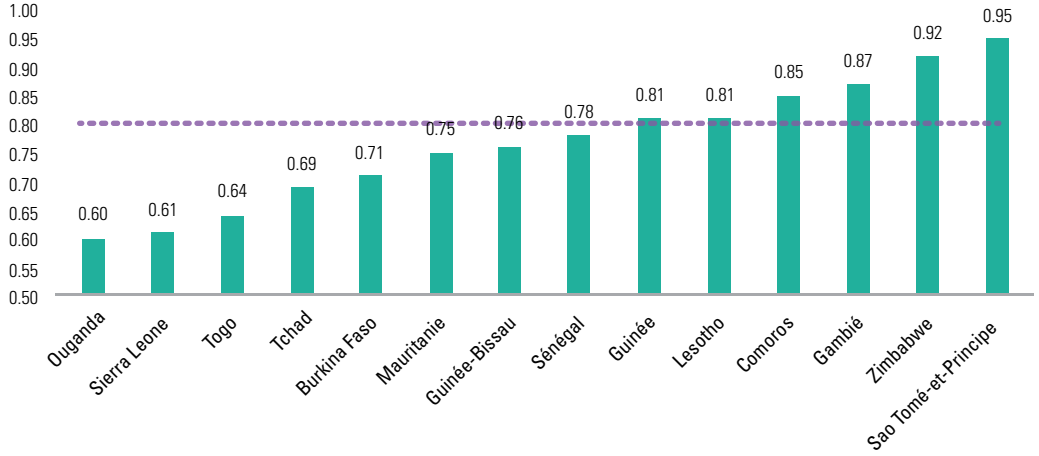
Comme l'illustre le graphique 4.4, la répartition des enseignants varie énormément selon les pays en développement partenaires du GPE. Pour les pays qui ne sont ni fragiles ni touchés par un conflit, la valeur de référence de R^2 va de 0,6 en Ouganda à 0,95 à Sao Tomé-et-Principe. Pour les autres, la valeur de R^2 va de 0,61 en Sierra Leone à 0,92 au Zimbabwe. Le cadre de résultats fixe comme objectif que 48 % de pays en développement partenaires atteignant un R^2 supérieur ou égal à 0,8 à l'horizon 2020. Les pays ayant de moins bons résultats pour cet indicateur devront améliorer leurs politiques et procédures de gestion des enseignants pour veiller à une meilleure répartition des enseignants formés dans leurs systèmes d'éducation.

Indicateur 12 : *Proportion de pays en développement partenaires dont le ratio élèves/enseignant formé est inférieur au seuil fixé (<40) pour le primaire*

L'indicateur 12 mesure la proportion de pays en développement partenaires dont le ratio moyen élèves/enseignant reste inférieur à 40. Le cadre de résultats définit une cible de 35 % de pays en développement partenaires ayant un tel ratio. L'expression « enseignant formé » désigne un enseignant qui a reçu la

41 L'encadré 4.4 présente une étude de cas sur la répartition des enseignants en Côte d'Ivoire.
42 La valeur de 0,8 indique que 80 % de la répartition des enseignants est justifiée par le nombre d'élèves.

GRAPHIQUE 4.2. Répartition équitable des enseignants (R^2) dans des pays en développement partenaires, 2010–2014



Source : Compilation du GPE fondée sur les analyses sectorielles de l'éducation réalisées par l'IIPE de l'UNESCO, Dakar (consulté le 4 avril 2017), https://poledakar.iiep.unesco.org/fr/publications/analyse-systemes-educatifs.
Note : La ligne de pointillés représente le seuil de 0,8 fixé pour l'Indicateur 11.

ENCADRÉ 4.4. Répartition des enseignants en Côte d'Ivoire

Certaines écoles de Côte d'Ivoire qui comptent un grand nombre d'élèves connaissent des difficultés, car elles ont peu d'enseignants, tandis que d'autres écoles ont un grand nombre d'enseignants mais peu d'élèves. En d'autres termes, le déploiement des enseignants n'est pas nécessairement basé sur le nombre d'élèves. Le degré de corrélation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves est reflété par R^2, dont la valeur se situe entre 0 et 1 (où 0 désigne l'absence de corrélation et 1 une corrélation parfaite). Par contre, 1-R^2 illustre le degré d'aléa du déploiement des enseignants. Dans le cas de la Côte d'Ivoire, la valeur R^2 est de 0,77, ce qui montre que la répartition des enseignants est corrélée à 77 % au nombre d'élèves. En d'autres termes, le degré d'aléa est de 23 % pour la répartition des enseignants.

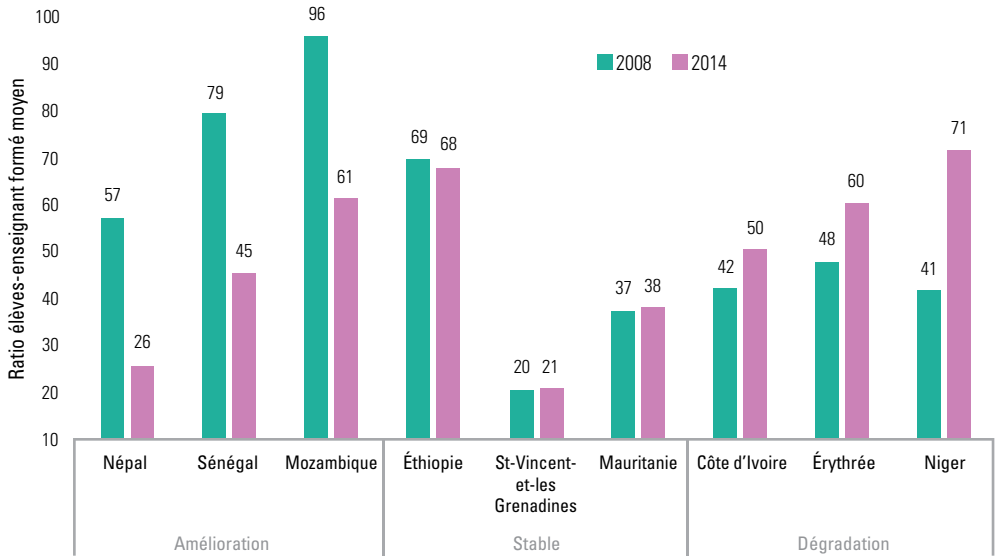
Source : Compilation du GPE basée sur les données de Système d'information sur la gestion de l'éducation de la Côte d'Ivoire.

formation nécessaire et obtenu les qualifications requises par la politique ou la législation nationale[43].

Les objectifs du GPE pour 2016 ont été atteints pour l'indicateur 12 : 29 % des pays en développement partenaires (16 sur 55 pays disposant de données) affichaient un ratio inférieur à 40. L'objectif du GPE pour le ratio élèves/enseignant dans les pays fragiles ou touchés par un conflit a également été atteint : 13 % des PFC (3 sur 24 disposant de données) avaient un ratio inférieur à 40 en 2014. Le graphique 4.3 présente les tendances à plus long terme de ce ratio dans les pays en développement partenaires du GPE. Même les pays qui n'avaient pas atteint la cible d'un enseignant formé pour 40 élèves du primaire ont réalisé d'énormes progrès vers cet objectif. Au Mozambique, par exemple, le nombre d'élèves du primaire par enseignant formé est passé de 96 à 61 au cours

43 Voir l'entrée « enseignant formé » du glossaire en ligne de l'Institut de statistique de l'UNESCO, http://uis.unesco.org/fr/glossary (consulté le 17 mars 2017).

GRAPHIQUE 4.3. Modification du ratio élèves-enseignant formé dans les écoles primaires entre 2008 et 2014



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

de cette période de six ans ; au Sénégal, il est tombé de 79 à 45 ; et au Lesotho de 61 à 43. Il est également encourageant de noter que plusieurs pays où ce ratio était déjà inférieur à 40 en 2008 ont réussi à le réduire davantage en 2014 : de 31 à 23 à Grenade ; de 26 à 22 au Tadjikistan ; de 28 à 22 à la Dominique ; de 25 à 20 à Saint-Kitts-et-Nevis ; et de 20 à 19 au Viet Nam.

Bien que le Partenariat mondial pour l'éducation salue les progrès accomplis par les pays en développement partenaires vers l'amélioration de l'offre d'enseignants formés, il reconnaît que la proportion de pays atteignant le seuil moyen de 40 élèves par enseignant formé reste beaucoup trop bas. Conscient du rôle central joué par les enseignants formés pour veiller à un apprentissage inclusif et de qualité pour tous, le partenariat continuera de donner un degré de priorité élevé à l'accroissement de la disponibilité et à la répartition équitable des enseignants formés dans les pays en développement partenaires, en particulier dans les pays fragiles ou touchés par un conflit.

Efficience

Indicateur 13 : *Incidence du redoublement et de l'abandon scolaire sur l'efficience, mesurée par le coefficient d'efficience interne au niveau du primaire dans chaque pays en développement partenaire*

Le redoublement et l'abandon scolaire créent des inefficacités au sein des systèmes d'éducation et ne permettent pas d'utiliser au mieux les ressources. Un enfant qui redouble utilise une année supplémentaire de ressources éducatives et limite potentiellement la capacité du système d'éducation en augmentant les effectifs par classe et les coûts par enfant d'un cycle scolaire. Qui plus est, les coûts sont élevés pour les élèves qui quittent l'école sans achever leur cycle scolaire[44].

L'indicateur 13 du plan stratégique GPE 2020 mesure l'efficience du système scolaire en se fondant sur les taux d'abandon et de redoublement. Pour cela, il utilise le coefficient d'efficience interne (CEI) qui

44 UIS 2012a.

mesure le nombre d'années-élèves nécessaires pour produire un nombre donné d'élèves d'une cohorte qui achèvent un cycle ou un niveau d'enseignement sans redoublement ni abandon (« années-élèves idéales »). Ce chiffre est exprimé en pourcentage du nombre effectif d'années-élèves nécessaires pour produire le même nombre d'élèves achevant un cycle. Un coefficient d'efficience interne égal à 1 correspond à un système où tous les élèves inscrits à un cycle le terminent sans redoublement ni abandon scolaire. Le cadre de résultats définit une cible pour 2020 de 42 % de pays en développement partenaires dont le coefficient est supérieur à une valeur seuil du CEI d'au moins 0,7, qui est considérée comme le niveau minimal d'efficience d'un système d'éducation.

Au cours de la période de référence (2010–2014), 26 % seulement des pays disposant de données (soit 5 sur 19) affichaient un coefficient d'efficience interne supérieur au seuil de 0,7 fixé par le GPE. Le coefficient moyen des pays en développement partenaires était de 0,61 (pour plus de détails sur le coût associé à un faible coefficient, voir l'encadré 4.5). Ces chiffres semblent indiquer qu'en moyenne 39 % des ressources consacrées à l'enseignement primaire sont absorbées par les redoublements et les abandons scolaires. Cette inefficience élevée est encore plus marquée dans les pays fragiles ou touchés par un conflit : 17 % seulement de ces pays (soit 2 sur 12) ont ainsi atteint ou dépassé le seuil de 0,7.

Les données rétrospectives permettent de comparer les taux de redoublement dans le primaire entre 2008 et 2014 pour les pays en développement partenaires du GPE disposant de données. Comme l'illustre le graphique 4.4, la majorité de ces pays ont réussi à sensiblement réduire leurs taux de redoublement. Mais cette situation pourrait être due à l'adoption par les pays de politiques de passage automatique dans la classe supérieure, supprimant ainsi les redoublements dans le cycle primaire.

L'évolution du taux d'abandon dans le primaire entre 2008 et 2014 (graphique 4.5) a été plus modeste, seulement quelques pays enregistrant une baisse de ce taux en 2014. Dans la majorité des pays en développement partenaires, ce taux a augmenté ou est resté relativement constant.

Ces valeurs attirent l'attention sur le besoin d'identifier les obstacles et les facteurs critiques entraînant de forts taux de redoublement et d'abandon scolaire dans le premier cycle. Ces deux indicateurs sont liés entre eux, les redoublements étant souvent un signe avant-coureur d'abandon scolaire[45]. Des études ont ainsi montré que les élèves plus âgés que la moyenne (pour cause de redoublement ou de scolarisation tardive) présentent un risque accru d'abandon. Les enfants économiquement désavantagés sont également plus susceptibles de redoubler et de quitter l'école prématurément[46]. Si le coût économique et social de l'abandon scolaire est élevé pour les

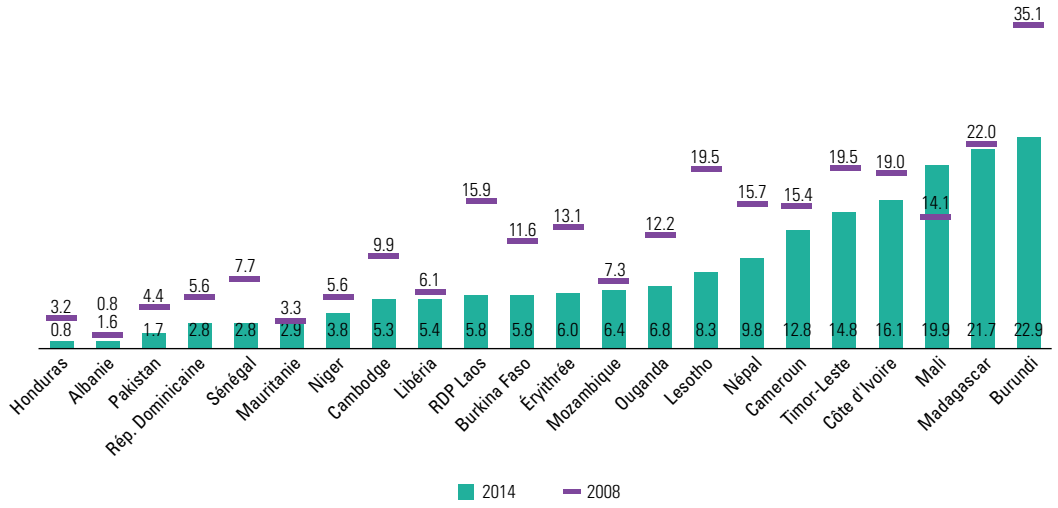
ENCADRÉ 4.5. Coût d'une faible efficience

Le coefficient d'efficience interne dans le primaire est de 61 % dans l'ensemble des pays en développement partenaires du GPE (56 % pour les pays fragiles ou touchés par un conflit).

En moyenne, le coût de l'enseignement primaire d'un enfant dans les pays en développement partenaires du GPE est 1,63 fois (1,78 fois dans les pays fragiles ou touchés par un conflit) plus élevé qu'il ne le serait en l'absence de redoublement ou d'abandon scolaire. Il s'ensuit que 39 % des ressources de l'enseignement primaire sont utilisées pour financer les redoublements et les jeunes sortis prématurément du système scolaire, alors que les ressources sont déjà limitées.

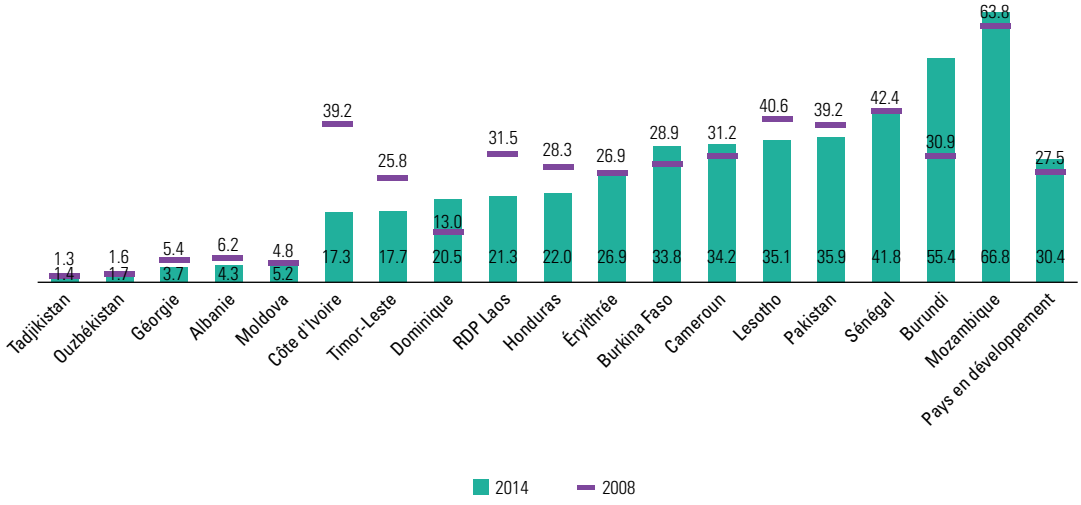
45 Sabates et al. 2010.
46 UIS 2012a.

GRAPHIQUE 4.4. Évolution du taux de redoublement dans le primaire entre 2008 et 2014



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

GRAPHIQUE 4.5. Évolution du taux d'abandon dans le primaire entre 2008 et 2014



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

familles, il entrave également le développement national. Aucune ressource financière ou autre ne sera suffisante pour améliorer l'apprentissage de tous les élèves si elle ne peut être utilisée de manière efficiente pour veiller à ce qu'ils progressent tous dans le système à un rythme approprié.

Données

Indicateur 14 : *Proportion de pays en développement partenaires communiquant des données à l'ISU sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation*

Reconnaissant que la capacité à suivre les résultats du secteur de l'éducation est essentielle à une prise de décision reposant sur des données en matière de planification et d'élaboration de politiques, l'indicateur 14 du plan stratégique GPE 2020 mesure la proportion de pays en développement partenaires communicant des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs de résultat, de prestation de services et de financement à l'Institut de statistique de l'UNESCO (tableau 4.1). Le Partenariat mondial pour l'éducation s'est donné pour cible que 66 % des pays en développement partenaires répondent à ce critère à l'horizon 2020 (54 % des pays fragiles ou touchés par un conflit).

TABLEAU 4.1. Liste des principaux indicateurs de l'éducation devant être communiqués à l'ISU

Indicateurs	Nombre de pays fournissant des données en 2015 (données de 2012–2013)	Nombre de pays fournissant des données en 2016 (données de 2013–2014)
Catégorie 1 : Indicateurs de résultat		
1. Taux brut de scolarisation dans le préscolaire	40	41
2. Taux brut d'admission dans le primaire	47	49
3. Taux brut de scolarisation dans le primaire	48	49
4. Taux d'achèvement du primaire	45	48
5. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire	43	47
Catégorie 2 : Indicateurs de prestation de services		
6. Ratio élèves/enseignant dans le primaire	48	46
7. Ratio élèves/enseignant dans le premier cycle du secondaire	30	28
8. Pourcentage d'enseignants formés dans le primaire	38	35
9. Pourcentage d'enseignants formés dans le premier cycle du secondaire	16	18

(continu)

TABLEAU 4.1. Continu

Indicateurs	Nombre de pays fournissant des données en 2015 (données de 2012–2013)	Nombre de pays fournissant des données en 2016 (données de 2013–2014)
Catégorie 3 : Indicateurs de financement		
10. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB	29	36
11. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques	29	36
12. Dépenses consacrées à l'enseignement primaire en pourcentage des dépenses totales d'éducation	23	30
Pays communiquant au moins 10 des 12 indicateurs	**18 (30%)**	**26 (43%)**

Source : Secrétariat du GPE.
Note : L'échantillon comptait 61 pays en développement partenaires.

Les objectifs fixés pour 2016 pour l'indicateur 14 ont été atteints dans 43 % des cas, 26 pays sur 61 communiquant des données sur 10 des 12 indicateurs. Parmi les pays fragiles ou touchés par un conflit, 39 % (soit 11 pays sur 28) ont communiqué des données. Ces chiffres représentent une nette amélioration par rapport à 2013, lorsque 30 % d'un échantillon de 61 pays en développement partenaires du GPE avaient fourni des données à l'ISU sur au moins 10 des 12 indicateurs sélectionnés.

Malgré cette forte progression, beaucoup reste encore à faire, car 57 % de ces pays ne communiquent pas suffisamment de données à l'ISU. Le partenariat aidera les pays en développement partenaires à relever ce défi en continuant d'exiger que les administrations préparent un plan statistique lorsqu'elles manquent de données, et en demandant également à celles qui ne peuvent financer leurs systèmes de données d'utiliser les financements du GPE à cette fin (encadré 4.6). Comme indiqué au chapitre 5, environ

ENCADRÉ 4.6. Établir des systèmes pour les données d'enseignement et d'apprentissage au Soudan

Le Soudan a rejoint le Partenariat mondial pour l'éducation en 2012, à la suite d'une crise politique qui a entraîné le déplacement de plus de 2 millions de personnes à l'intérieur du pays. Alors qu'il ne disposait d'aucun système de collecte des données de l'éducation de base liées à la prestation de services et aux résultats d'apprentissage, le gouvernement s'est engagé à renforcer les capacités de collecte, d'analyse et d'exploitation des données pour faciliter la planification de l'éducation et apporter des améliorations dans tout le système.

Le Soudan a reçu de la part du GPE un financement de 76,5 millions de dollars destiné à la mise en œuvre du projet de rétablissement de l'éducation de base. Ce projet est axé sur l'amélioration de l'environnement éducatif pour l'éducation de base et sur le renforcement de la gestion et de la planification de l'éducation. Le projet du GPE soutient la mise en place d'une évaluation nationale de l'apprentissage déployée en 2015 dans 18 États et concernant environ 10 000 élèves dans plus de 450 écoles. L'évaluation visait à faire le point sur les compétences en lecture et en calcul à la fin de la troisième année, qui correspond à la fin du premier cycle de l'éducation de base, au moyen d'une évaluation modifiée de l'apprentissage précoce de la lecture.

34 % des financements du GPE (soit 20 sur 54) pour l'exercice 16 ont aidé les pays à améliorer leurs systèmes d'information sur la gestion de l'éducation au niveau local ou national.

Indicateur 15 : *Proportion de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base répond à des normes de qualité*

L'indicateur 15 du plan stratégique GPE 2020 mesure le nombre de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des apprentissages répond à des normes de qualité minimales. Comme indiqué lors de l'examen de l'indicateur 1 (voir chapitre 2), malgré l'amélioration du nombre de pays en développement partenaires du GPE disposant de données comparables sur les acquis scolaires, rares sont ceux qui peuvent suivre ces acquis de manière à affecter leurs ressources à l'élimination des principaux obstacles à l'apprentissage. Les systèmes d'évaluation des apprentissages font partie intégrante du suivi de l'impact de la réforme de l'enseignement sur les acquis scolaires.

L'approche utilisée pour définir les normes de qualité de l'indicateur 15 repose sur la plateforme d'évaluation SABER (Systems Approach for Better Education Results) de la Banque mondiale, qui mesure le contexte, la qualité de l'évaluation et l'alignement des systèmes. Cette plateforme a élaboré le cadre d'analyse des systèmes nationaux d'évaluation des élèves (encadré 4.7). Le partenariat a appliqué ce critère à toutes ses grandes évaluations (notamment nationales, régionales et internationales) ainsi qu'aux examens nationaux (le cas échéant) dans les pays en développement partenaires du GPE. Pour qu'un système d'évaluation des apprentissages réponde à des normes de qualité minimales, il doit comprendre une évaluation à grande échelle ainsi qu'un examen national (le cas échéant) considéré comme établis[47].

ENCADRÉ 4.7. Déterminants du cadre SABER d'évaluation des apprentissages*

1. **Contexte :** Le contexte dans lequel est réalisée une évaluation. Ce déterminant porte spécifiquement sur la fréquence de l'évaluation, ce qu'elle mesure et les niveaux auxquels elle est effectuée. Une agence ou une institution permanente est généralement responsable de la réalisation de cette évaluation dans le pays.

2. **Qualité de l'évaluation :** Ce déterminant couvre les instruments, processus et procédures utilisés. Les indicateurs sélectionnés pour mesurer la qualité de l'évaluation portent sur la fiabilité technique des activités d'évaluation et la transparence des résultats. Il suppose l'existence d'un document technique/méthodologique accessible au public ainsi que la diffusion publique des résultats de l'évaluation dans les 12 mois suivant la collecte des données.

3. **Alignement du système :** Ce déterminant permet d'établir si l'évaluation des apprentissages repose sur des normes d'apprentissage officielles ou un programme scolaire officiel. Il suppose que les examens portent par défaut sur le programme scolaire et applique les critères d'alignement sur ce programme uniquement aux évaluations nationales à grande échelle. Le critère concernant le programme n'est pas jugé applicable dans le cas d'évaluations internationales ou régionales à grande échelle.

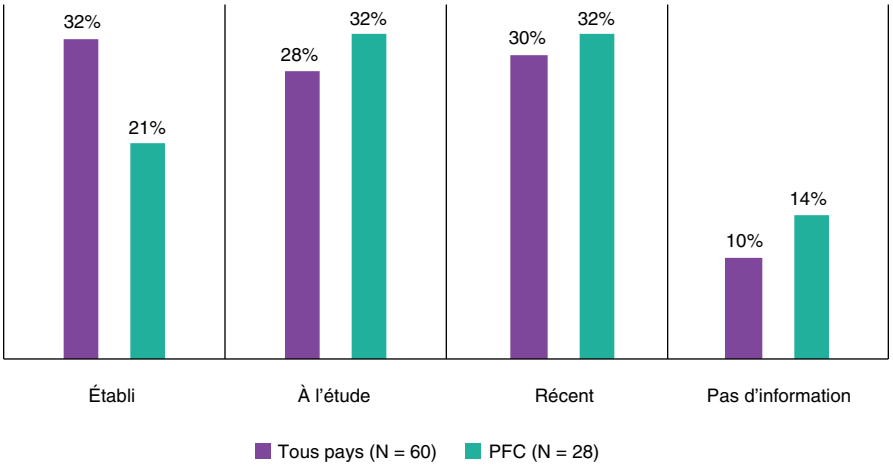
*Voir la page « Student Assessment » du site SABER (en anglais uniquement) : http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=5&sub=0.

47 Un examen est considéré comme établi s'il est offert tous les ans à tous les élèves admissibles au niveau de l'éducation de base (au moins), si une agence permanente est chargée de son exécution et s'il est assorti soit d'un document de méthodologie technique, soit des résultats transparents. Une évaluation à grande échelle est considérée comme établie si elle est offerte au moins deux fois au niveau de l'éducation de base, si elle est assortie d'un programme défini, si une agence permanente est chargée de son exécution et si elle est accompagnée soit d'un document de méthodologie technique, soit des résultats transparents.

Au cours de la période de référence (2011–2015), environ un tiers seulement des pays en développement partenaires (19 sur 60 pays disposant de données, soit 32 % du total) étaient dotés d'un système d'évaluation des apprentissages répondant à des normes de qualité minimales. Dans les pays fragiles ou touchés par un conflit, cette proportion était de 21 %. Le cadre de résultats définit une cible de 47 % de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base répond à des normes de qualité. Le graphique 4.6 illustre la situation des 60 pays pour lesquels des données étaient disponibles.

Malgré l'augmentation rapide au cours de la dernière décennie (voir indicateur 1) du nombre de pays réalisant des évaluations des apprentissages, ces données indiquent qu'il convient d'intensifier les efforts visant à renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires dans les pays en développement partenaires. Dans les pays qui ne disposent pas de données publiques sur l'évaluation des apprentissages, il faudra redoubler d'efforts en matière de sensibilisation, de ressources et de capacités pour faire en sorte que des données sur les acquis scolaires soient disponibles et utilisées pour améliorer l'apprentissage.

GRAPHIQUE 4.6. Catégorisation des systèmes d'évaluation des apprentissages des pays en développement partenaires, 2011–2015



Source : Secrétariat du GPE.

Chapître 5. Objectif 1 à l'échelon des pays : Renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation

Indicators

- ○ **16a.** Proportion (a) de plans sectoriels de l'éducation (PSE) endossés ; ou (b) de plans de transition de l'éducation (PTE) endossés répondant à des normes de qualité
- ○ **16b.** Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité
- ○ **16c.** Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés répondant à des normes de qualité (notamment du point de vue de l'égalité des sexes, du handicap et d'autres aspects propres au contexte considéré)
- ○ **16d.** Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'amélioration de l'efficience répondant à des normes de qualité
- ● **17.** Proportion de pays en développement partenaires ayant une stratégie de collecte de données conforme aux normes de qualité

Aperçu

La théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation souligne à quel point il est important d'améliorer les plans sectoriels de l'éducation des pays, et d'étayer ces plans au moyen de données et d'analyses empiriques de qualité. Deux indicateurs servent à assurer le suivi de l'objectif 1 du GPE 2020 (renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur).

Le Partenariat mondial pour l'éducation demeure la plus grande source de financement international pour l'analyse et la planification sectorielles de l'éducation dans les pays en développement. En 2016, il soutient ainsi 29 pays pour un total de 8,9 millions de dollars correspondant à 27 financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG). La planification crédible et fondée sur des données probantes est d'ailleurs le premier objectif du partenariat au niveau des pays.

Au cours des années de référence 2014 et 2015, plus de la moitié (58 %) des plans sectoriels de l'éducation (PSE) et des plans de transition de l'éducation (PTE) ont respecté les normes minimales de qualité du partenariat. Tous les PSE analysés étaient fondés sur des analyses sectorielles et tous entendent remédier aux

inégalités et aux disparités du système éducatif. Les conclusions détaillées identifient plusieurs points à améliorer : l'utilisation plus systématique des données probantes pour identifier les priorités et l'intégration de ces priorités dans des plans opérationnels chiffrés et réalisables.

Planification renforcée du secteur de l'éducation

Le Partenariat mondial pour l'éducation octroie aux pays en développement partenaires des financements de planification allant jusqu'à 500 000 dollars. Il a alloué 8,9 millions de dollars répartis sur 27 financements pour la préparation de plans sectoriels de l'éducation dans 29 pays en développement partenaires durant l'exercice budgétaire 2016[48].

Le partenariat soutient également le processus de planification sectorielle en fournissant une assistance technique et en collaborant avec des partenaires internationaux comme l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) de l'UNESCO en vue de développer des outils et des directives techniques, notamment dans le cadre du programme d'activités mondiales et régionales (AMR) du partenariat.

Indicateur 16 (qualité du PSE) : Les conclusions de référence montrent que plus de la moitié des pays en développement partenaires du GPE répondent aux normes de qualité minimales pour les plans sectoriels de l'éducation ou pour les plans de transition de l'éducation (qui sont utilisés par des pays touchés par la fragilité ou les conflits) en 2014 et en 2015. Toutefois, la qualité des PSE pour l'année de référence varie considérablement dans l'ensemble des sous-domaines identifiés par les guides conjoints pour l'obtention de plans sectoriels crédibles[49].

Les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, et notamment l'efficience, ne disposent pas d'une base solide de données probantes dans les plans sectoriels et sont difficilement mesurables. Nos conclusions soulignent la nécessité de veiller davantage à ce que les PSE soient stratégiques et réalisables, et que les analyses rigoureuses et les données probantes solides se traduisent en plans opérationnels.

Stratégies en matière de données

L'Indicateur 17 (stratégies nationales en matière de données) examine si les pays qui ne produisent pas de données adéquates sur l'éducation ont établi une stratégie visant à combler ces lacunes[50]. Le partenariat s'est engagé à soutenir la mise à disposition et l'utilisation de données solides, fiables et en temps opportun pour une planification, un budget et un suivi efficaces des résultats des systèmes éducatifs. Pour ce faire, il a introduit des exigences plus strictes en matière de données pour l'ensemble de ses financements.

En 2016, un pays en développement partenaire du GPE (sur les six qui s'apprêtent à demander des financements pour la mise en œuvre de programmes) n'a pas les données requises pour satisfaire aux conditions de l'indicateur 17. Ce pays est parvenu à élaborer un plan solide en matière de données, et le jalon pour l'Indicateur 17 (100 %) adonc été atteint.

48 Veuillez noter que les financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation peuvent concerner un pays, un États fédéré, un groupe d'États (par exemple l'Organisation des États de la Caraïbe orientale). C'est pourquoi le nombre de financements et le nombre de pays ne sont pas nécessairement identiques.

49 Le texte complet sur la crédibilité des PSE peut être consulté dans le *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation (GPE et IIPE-UNESCO 2015). Voir aussi le Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation* (GPE et IIPE-UNESCO 2016.)

50 Depuis 2014, tous les bénéficiaires de financements de mise en œuvre de programmes doivent avoir des « données critiques pour la planification, l'établissement du budget, la gestion, le suivi et la redevabilité ou, à défaut, une stratégie de développement des capacités de production et d'utilisation efficace de données critiques ». Cette exigence relative aux données se subdivise en quatre exigences : 1) générer une analyse sectorielle de l'éducation ; 2) avoir des données de base sur les moyens financiers disponibles et sur l'éducation pour le suivi du secteur ; 3) avoir un système de suivi des résultats d'apprentissage ; et 4) communiquer les données cruciales à l'Institut de statistique de l'UNESCO pour le suivi mondial des progrès de l'éducation. Les pays qui n'ont pas de données de base ont l'obligation de préparer « un plan assorti d'échéances précises visant à élaborer ou à renforcer le système national d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) afin de produire des données fiables sur les moyens financiers disponibles et sur l'éducation, et d'établir des systèmes de communication des données capables d'améliorer la planification et la gestion de l'éducation » (GPE 2014, 8).

Introduction

Le Partenariat mondial pour l'éducation soutient les mécanismes d'élaboration des politiques de l'éducation pilotés par les pays et place la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation fondé sur des données concrètes au cœur de sa théorie du changement.

Le Partenariat exige des pays qui sollicitent un financement de mise en œuvre qu'ils se dotent d'« un plan sectoriel de l'éducation ou d'un plan de transition de l'éducation crédible et endossé » de manière à « veiller à ce que l'aide financière consacrée à l'éducation, y compris celle du Partenariat mondial, (i) soit fondée sur une analyse robuste, réalisée par les pays, des problèmes posés par la prestation de services d'éducation de qualité pour tous les garçons et toutes les filles, y compris ceux et celles issus de groupes marginalisés, et ii) renforce les capacités institutionnelles requises pour dispenser d'une manière à la fois équitable et efficace des services d'éducation de qualité » (encadré 5.1) .

Le Partenariat soutient la planification renforcée du secteur de l'éducation de trois façons principales : il finance la préparation des plans sectoriels de l'éducation (PSE) ; il appuie l'élaboration de directives communes et d'outils techniques ; il soutient la fourniture de biens publics mondiaux et régionaux qui favorisent un renforcement des méthodes de planification dans les domaines clés liés à l'apprentissage, à l'équité et à la qualité des systèmes et des données.

Financement par le GPE de la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation

Le GPE est la plus importante source de financement international au titre de la planification dans le secteur de l'éducation (voir l'exemple de l'encadré 5.2). Gérés par un agent partenaire compétent, les financements pour la préparation de plans sectoriels de l'éducation offerts aux pays en développement partenaires du GPE peuvent atteindre jusqu'à 500 000 dollars. La part de ce montant disponible pour l'élaboration d'un plan, la prestation de services d'assistance technique, l'organisation de services de consultation inclusifs et l'évaluation peut atteindre jusqu'à 250 000 dollars. Une somme supplémentaire de 250 000 dollars est mise à disposition pour l'analyse des données et du secteur de l'éducation, ainsi que pour la réalisation d'études qualitatives et quantitatives ciblées.

ENCADRÉ 5.1. PSE/PTE et signification de l'adhésion

Le **plan sectoriel de l'éducation** est un instrument de politique nationale élaboré par les pouvoirs publics pour définir une vision à long terme du système d'éducation en échafaudant un ensemble cohérent de stratégies pratiques pour atteindre les objectifs en matière d'éducation. En 2014, le Partenariat mondial pour l'éducation a adopté une clause exigeant que les PSE s'accompagnent de plans opérationnels pluriannuels pragmatiques et chiffrés.

Les **plans de transition de l'éducation** (PTE) sont élaborés dans les pays où la préparation d'un PSE à plus long terme est déconseillée ou techniquement irréalisable en raison de l'instabilité politique. Ils visent à mobiliser les ressources nécessaires au maintien des services d'éducation en temps de crise et favorisent les progrès du secteur de l'éducation en proposant des réformes qui contribueront à rendre les systèmes d'éducation plus responsables, plus inclusifs et plus efficaces.

L'endossement signifie que les partenaires de développement, y compris les organisations de la société civile, s'engagent à appuyer financièrement et techniquement la mise en œuvre d'un plan sectoriel ou d'un plan de transition approuvé par les autorités publiques.

ENCADRÉ 5.2. Le renforcement du système fait la différence pour l'ensemble des enfants scolarisés du Ghana

Le GPE soutient le renforcement des éléments fondamentaux qui assurent le fonctionnement solide et résilient des systèmes éducatifs d'un pays. S'efforçant d'amener davantage d'enfants sur les bancs des écoles depuis deux décennies, le Ghana a considérablement accru la scolarisation et la qualité de l'éducation de base grâce à un investissement patient et continu dans le renforcement de son système éducatif. Le pays a reçu trois financements du GPE pour un total de 95,4 millions de dollars ces dix dernières années. Cet appui a joué un rôle crucial dans la création et la mise en œuvre de son plan sectoriel de l'éducation 2010–2020. Le Ghana a amélioré la planification, le suivi et la prestation de services d'éducation de base dans 75 districts défavorisés d'un bout à l'autre du pays. Il s'est servi de l'aide du GPE pour former plus de 58 000 enseignants et pour équiper les écoles les plus défavorisées du pays en matériel d'enseignement et d'apprentissage. Il a également renforcé les systèmes de redevabilité et de supervision des écoles, ce qui a conduit à une amélioration de la fréquentation des écoles par les élèves et les enseignants et rehaussé les taux de passage de l'enseignement primaire au premier cycle du secondaire. L'impact global de l'aide du GPE au Ghana dépasse le simple financement, puisque le GPE joue un rôle essentiel dans la planification sectorielle à long terme du pays et l'analyse sectorielle de l'éducation, ainsi que dans l'élaboration et la coordination des politiques avec tous les partenaires.

Entre le moment de sa mise en place, en 2012, et la fin de l'exercice 16, le guichet des financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) avait décaissé 13,5 millions de dollars pour la préparation de 54 plans dans 48 pays (les données de l'exercice 16 correspondent aux montants approuvés). En 2016, on comptait 27 financements d'une valeur totale de 8,9 millions de dollars, répartis entre 29 pays (dont 13 pays fragiles ou touchés par un conflit). Seize de ces financements étaient nouvellement approuvés et totalisaient 5,8 millions de dollars[51]. Quatre PSE bénéficiant de financements du GPE ont été finalisés et approuvés pour la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, le Malawi et l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECO). De plus, quatre pays supplémentaires ont été inclus dans le groupe des pays en développement partenaires du GPE au cours de l'exercice 16 et sont devenus parties à un plan sectoriel régional de l'éducation (Dominique, Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines) tandis que quatre pays bénéficiaires de financements ESPDG ne faisaient pas encore partie de ce groupe : Cabo Verde, Kiribati, États fédérés de Micronésie et Îles Marshall.

Comme l'indique le tableau 5.1, la grande majorité des nouveaux financements ESPDG approuvés pour l'exercice 16 (13 sur 16) comprennent des financements destinés à l'analyse sectorielle de l'éducation (ASE), traduisant l'importance accordée par le GPE à la qualité des données et à la planification en tant qu'outils pour étayer les plans sectoriels de l'éducation nationaux. Les financements approuvés pour l'ASE ont atteint 2 894 773 dollars en 2016. Six rapports d'ASE financés par des ESPDG ont été communiqués au cours de l'exercice : Cabo Verde, Côte d'Ivoire, Lesotho, Népal, Nicaragua et Tanzanie-Zanzibar.

51 La Tanzanie et l'archipel de Zanzibar bénéficient de financements distincts, même s'ils sont considérés comme un seul pays. L'Organisation des États des Caraïbes orientales, bien qu'elle ne bénéficie que d'un seul financement, compte quatre pays distincts : Dominique, Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Le financement ESPDG du Népal est celui approuvé pour l'exercice 15, auquel s'ajoute un financement de 78 116 dollars approuvé en mars 2016.

TABLEAU 5.1. Financements ESPDG approuvés pour l'exercice 2016

Région	Nombre de pays / États fédérés	Financement (USD)	Nombre de pays bénéficiaires d'un financement pour l'ASE	Total des financements consacrés à l'ASE (USD)	Nombre de pays bénéficiaires d'un financement pour le PSE	Montant total du financement pour le PSE (USD)
Afrique subsaharienne	13	4 854 608	10	2 207 971	12	2 646 638
Asie de l'Est et Pacifique	2	436 802	2	436 802		
Amérique latine et Caraïbes	1	500 000	1	250 000	1	250 000
Total	**16**	**5 791 410**	**13**	**2 894 773**	**13**	**2 896 638**

Source : Secrétariat du GPE.

Note : ASE = analyse sectorielle de l'éducation ; PSE = Plan sectoriel de l'éducation.

Appui technique et appui du partenariat à la planification sectorielle

Le Partenariat mondial pour l'éducation appuie le renforcement des mécanismes de planification sectorielle par ses investissements en faveur des biens publics régionaux et mondiaux et par le biais du travail de son Secrétariat (encadré 5.3).

Le Secrétariat du GPE formule des avis sur les projets de plans sectoriels, des programmes de formation et des critères de qualité pour l'évaluation indépendante des plans sectoriels, pour veiller à faire en sorte que les PSE soient basés sur des données et des faits probants, qu'ils soient chiffrés, qu'ils prennent en compte les risques et les besoins en matière de renforcement des capacités et qu'ils tiennent compte de

ENCADRÉ 5.3. Outils et guides pour la préparation de PSE financés par le GPE

Le Secrétariat collabore avec des partenaires comme l'IIEP/UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale à l'élaboration de guides et d'outils et à la réalisation d'analyses techniques pour la préparation de PSE et de PTE crédibles comme ceux énumérés ci-dessous :

- *Guides méthodologiques pour l'analyse sectorielle de l'éducation* (UNESCO, UNICEF, World Bank et GPE 2014a; 2014b)
- *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation* (GPE et IIEP-UNESCO 2015b)
- *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation* (GPE et IIEP-UNESCO 2015a)
- *Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation* (GPE et IIEP-UNESCO 2016)
- *Guide pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation favorisant l'égalité des sexes* (UNGEI et GPE 2017)

l'égalité des sexes. Le Secrétariat collabore aussi avec les autorités nationales et les GLPE à la promotion, dans le cadre des PSE, de processus d'élaboration des politiques qui se caractérisent par la participation et la transparence et qui s'appuient sur des données d'observation solides.

Le GPE appuie également les améliorations apportées à la planification sectorielle par le biais de son programme d'Activités mondiales et régionales (« AMR ») et des activités connexes d'innovation et de diffusion des connaissances. Par exemple, les subventions au titre du Programme AMR axées sur les enfants non scolarisés ont contribué à améliorer la disponibilité et l'utilisation des données sur les groupes marginalisés pour la planification sectorielle. Un autre financement au titre du programme AMR, mis en œuvre grâce à la collaboration de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de l'IIPE-UNESCO et du Pôle de Dakar de l'IIPE, a mis l'accent sur l'expérimentation de comptes nationaux de l'éducation afin de renforcer la préparation de rapports nationaux sur les financements et les dépenses consacrés à l'éducation dans huit pays (Côte d'Ivoire, Guinée, République démocratique populaire lao, Népal, Sénégal, Ouganda et Viet Nam)[52].

Les subventions au titre du Programme AMR ont aussi contribué à renforcer les capacités des organisations d'enseignants en matière de planification sectorielle nationale (AMR 10 — « Améliorer l'appui aux enseignants et leur participation dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation »), tandis que l'AMR 12 (« Handicap/santé et éducation : soutien à l'apprentissage pour tous ») a contribué à renforcer la planification conjointe des ministères de la santé et de l'éducation à l'appui de l'intégration des composantes de santé à l'école dans les plans sectoriels nationaux.

Planification renforcée du secteur de l'éducation

Indicateur 16 : *Proportion des plans sectoriels de l'éducation ou des plans de transition de l'éducation endossés répondant à des normes de qualité.*

L'indicateur 16 compte quatre composantes (a, b, c et d). Il contrôle la qualité des PSE et des PTE (pays touchés par des crises) en s'appuyant sur deux ensembles de normes de qualité (NQ) définies par le GPE et l'IIPE de l'UNESCO, en consultation avec les pays et les partenaires mondiaux de l'éducation. Ces méthodes (et les normes de qualité sur lesquelles elles s'appuient) répondent aux exigences du modèle de financement du GPE et assurent la concordance des principaux mécanismes de financement du GPE et des orientations nationales, en même temps qu'elles assurent le soutien et le contrôle de l'assurance de la qualité des plans sectoriels.

L'indicateur 16a examine la proportion des plans sectoriels approuvés qui répondent à au moins cinq des sept normes de qualité prescrites pour les PSE (encadré 5.4) et à au moins trois des cinq normes de qualité prescrites pour les PTE (encadré 5.5). Les données pour cet indicateur sont recueillies tous les deux ans afin de constituer un échantillon de taille suffisante pour assurer la stabilité de la valeur de l'indicateur au fil du temps. Le niveau de référence a été établi en 2016, avec des données (PSE) correspondant aux années civiles 2014 et 2015. Le jalon fixé pour 2018 prévoit que 95 % de tous les plans sectoriels répondront aux normes de qualité minimales et que la totalité des plans atteindra cet objectif d'ici 2020.

52 GPE 2015b and GPE 2017h.

ENCADRÉ 5.4. Normes de qualité pour des plans d'action crédibles pour le secteur de l'éducation*

1. ***Un PSE a une vision d'ensemble.*** Un cahier des charges permet au plan d'orienter globalement : i) la politique de développement du gouvernement ; ii) la démarche adoptée par le gouvernement pour atteindre son objectif ; iii) les principes et les valeurs qui sous-tendent cette démarche.

2. ***Un PSE est stratégique.*** Il indique les stratégies permettant de concrétiser cette vision, notamment les capacités humaines, techniques et financières nécessaires. Il fixe en outre les priorités.

3. ***Un PSE est exhaustif.*** Il couvre tous les sous-secteurs de l'éducation (petite enfance, primaire, secondaire et niveau supérieur) et doit intégrer l'éducation non formelle ainsi que l'alphabétisation des adultes.

4. ***Un PSE se fonde sur des données concrètes.*** Il part d'une analyse sectorielle de l'éducation qui fournit les données et les analyses formant la base d'informations sur laquelle s'appuient les stratégies et les programmes.

5. ***Un PSE est réalisable.*** Il est fondé sur une analyse des tendances et sur des hypothèses approfondies, afin de surmonter les contraintes financières, techniques et politiques qui en entravent la mise en œuvre. Il inclut un cadre budgétaire et un processus décisionnel de gestion.

6. ***Un PSE est adapté au contexte.*** Il inclut une analyse des vulnérabilités propres au pays : conflits, catastrophes naturelles, crises économiques, etc. Il aborde les stratégies de préparation, de prévention et de réduction des risques.

7. ***Un PSE tient compte des disparités.*** Il reconnaît qu'au sein d'un pays, il peut y avoir des disparités et des inégalités entre divers groupes d'élèves (définis par leur situation géographique, leurs caractéristiques socio-économiques et ethniques ainsi que par leurs aptitudes) en ce qui concerne leur participation à l'éducation et la qualité de l'enseignement reçu.

* Voir la version intégrale du document traitant de la crédibilité du PSE : GPE et IIPE-UNESCO, 2015b.

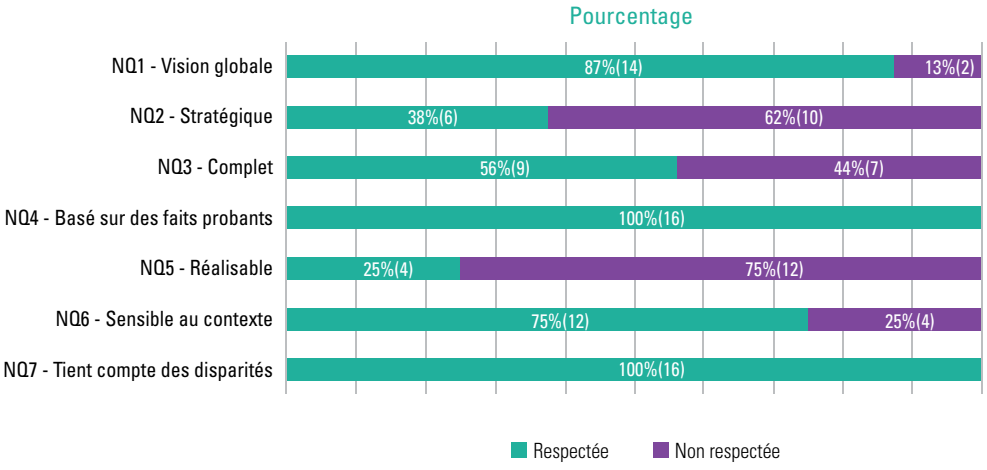
Les données de référence correspondant aux années civiles 2014 et 2015 montrent que 58 % de l'ensemble des plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE) satisfaisaient au nombre minimal de normes de qualité. Plus précisément, 56 % du nombre total de PSE répondaient à au moins cinq des sept normes de qualité, tandis que 67 % des PTE (2 sur 3) répondaient à au moins trois des cinq normes de qualité prescrites.

Normes de qualité des plans sectoriels de l'éducation

Le graphique 5.1 présente les résultats de l'analyse de la qualité des PSE ventilés en fonction des normes de qualité (les résultats obtenus pour les PTE sont présentés plus bas)[53]. Ces résultats laissent supposer que les PSE sont conçus pour définir une orientation

53 Les méthodes retenues pour l'évaluation de la performance des diverses dimensions du plan varient selon le PSE ou le PTE. Comme l'agrégation des mesures de la performance de l'ensemble des PSE et des PTE risque de suggérer à tort qu'elles sont directement comparables, nous nous limitons dans la présente section à un examen en profondeur des PSE.

GRAPHIQUE 5.1. Proportion des plans sectoriels de l'éducation respectant les normes de qualité pour les années 2014 et 2015



Source : Secrétariat du GPE.
Note : N = 16 PSE.

axée sur le développement à long terme : 88 % répondent à la norme concernant la vision globale (NQ1), tandis que 100 % se fondent sur des analyses du secteur de l'éducation (NQ4) et tiennent compte des disparités (NQ7). Ces résultats encourageants permettent de penser que les PSE sont en règle générale élaborés à la suite d'une analyse sectorielle produisant des informations et des données cruciales sur les différents enjeux de l'éducation et sur les disparités systémiques.

Cependant, la traduction des données concrètes en programmes pertinents et solides donne des résultats inégaux, comme l'indiquent les faibles pourcentages de réalisation des normes de qualité 2 et 5. La NQ2 évalue l'efficacité avec laquelle le plan sectoriel parvient à définir les stratégies qui permettront de résoudre les problèmes et de combler les lacunes observées lors de l'analyse sectorielle et qui font l'objet de la NQ4. Les résultats correspondant à cette dimension sont comparativement décevants, 38 % seulement des PSE répondant à la NQ2. Bien que les analyses sectorielles soient réalisées avant l'étape de la préparation d'un PSE (NQ4), les éléments de preuve recueillis ne sont pas assez robustes pour permettre de déterminer les causes profondes des problèmes qui se posent dans certains domaines thématiques particuliers (apprentissage, équité et efficacité), ce qui vient entraver l'élaboration de stratégies thématiques pertinentes (voir la section portant sur les indicateurs 16b, 16c et 16d et la NQ2 concernant la « pertinence ») propices et utiles à l'élaboration de théories du changement robustes dans le cadre des PSE.

La norme de qualité 5, qui sert à déterminer dans quelle mesure un PSE donné est réalisable, n'a été respectée que par 25 % des plans évalués. Cette norme exige que les plans sectoriels soient liés à des plans d'action ou d'opération pluriannuels fondés sur les capacités humaines, techniques et financières du pays ou propres à renforcer ces capacités. Pour être réalisables, les PSE doivent s'appuyer sur un cadre financier solide et réaliste (testé à l'aide de modèles de simulation) et doivent inclure un cadre de résultats ainsi que les mécanismes de contrôle et les stratégies de renforcement des capacités y afférentes. Le fait que moins de la moitié de l'ensemble des PSE analysés aient répondu à ce critère indique qu'il faudra consacrer plus d'attention à l'amélioration de la qualité globale de ces plans.

L'évaluation de l'adaptation au contexte (NQ6) et de l'exhaustivité des PSE (NQ3) révèle une performance globale modérée dans ces domaines : 75 % et 56 % des PSE répondent respectivement à ces deux normes. S'agissant de la NQ3, le terme « exhaustif » sert à qualifier un PSE couvrant tous les sous-secteurs de l'éducation, du cycle préscolaire au cycle d'études supérieures, y compris l'éducation non formelle, permettant ainsi aux pouvoirs publics et à leurs partenaires de prendre des décisions rationnelles et équitables d'allocation des ressources entre des sous-secteurs concurrentiels tout en assurant un continuum d'éducation. Pour renforcer l'« adaptabilité au contexte », le Secrétariat prépare actuellement avec ses partenaires (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale) le volume 3 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation,* qui inclura un chapitre portant sur l'analyse des facteurs de vulnérabilité des pays en ce qui concerne la mise sur pied de systèmes d'éducation résilients, ainsi qu'une analyse économique.

Globalement, un optimisme prudent paraît justifié quant à la qualité des plans sectoriels de l'éducation endossés. La présente analyse tend à démontrer que les PSE élaborés par les pays en développement partenaires du GPE sont fondés sur des analyses sectorielles (NQ4) et fournissent des orientations stratégiques à long terme (NQ1) tout en tenant compte des disparités. Cependant, il est clair que les pays en développement partenaires doivent s'attacher à faire en sorte que leurs PSE soient plus « stratégiques » et, à terme, plus réalisables. Pour cela, ils devront, entre autres, pouvoir compter sur une aide plus importante pour conduire des analyses sectorielles plus approfondies qui permettront d'examiner les causes des problèmes, utiliser à meilleur escient les données disponibles pour élaborer des stratégies pertinentes s'inscrivant dans de robustes théories du changement, accorder une place plus grande à la planification opérationnelle pour assurer une répartition plus efficace et plus équitable des ressources financières et humaines, et se doter de cadres de résultats plus robustes.

Au cours des quatre prochaines années, dans le cadre de ses efforts de renforcement des systèmes et de l'application de son approche axée sur les pays, le GPE continuera d'accorder la priorité à l'aide en faveur d'une planification stratégique et réalisable de l'éducation pour les pays en développement partenaires, en mettant l'accent sur le renforcement des capacités et sur la promotion de l'inclusion des diverses parties prenantes pour faire en sorte que les stratégies sectorielles deviennent plus réalisables.

Normes de qualité des plans de transition de l'éducation

L'indicateur 16a évalue également la mesure dans laquelle les plans de transition de l'éducation répondent aux normes de qualité requises (encadré 5.5). Trois de ces PTE servent de points de référence pour le calcul de ces indicateurs avec les données des années civiles 2014 et 2015. L'analyse est limitée par la petite taille de l'échantillon, mais elle permet néanmoins de conclure ce qui suit :

- Indicateur 16a : Deux des trois PTE répondent au nombre requis de normes de qualité (au moins trois sur cinq). Ce résultat est encourageant pour les deux pays concernés compte tenu du contexte difficile dans lequel un PTE est élaboré.

- La norme de qualité 1, qui concerne les données probantes sur lesquelles s'appuie un PTE, a été respectée par les trois PTE, ce qui montre que ces plans, comme les PSE, sont élaborés sur la base d'une analyse de la situation qui contribue à déterminer les enjeux les plus pressants en matière d'éducation. Cependant, les PTE pourraient se montrer plus sensibles au contexte et mieux tenir compte des disparités ; un seul des plans répondait à la NQ2.

- Deux des PTE se montraient suffisamment « stratégiques » (NQ3) et « opérationnels » (NQ5). Ces normes servent à évaluer respectivement la qualité des stratégies retenues pour s'attaquer

ENCADRÉ 5.5. Normes de qualité de plans de transition de l'éducation crédibles

1. ***Fondés sur des données empiriques :*** définition des principaux enjeux par le biais d'une analyse du système d'éducation fondée sur des données concrètes (analyse du secteur de l'éducation ou meilleures données disponibles).

2. ***Adaptés au contexte et tenant compte des disparités :*** inclusion d'une analyse des facteurs de vulnérabilité du pays — par exemple, conflits, catastrophes, crises politiques ou économiques et risques de tensions au sein du système d'éducation.

3. ***Stratégiques :*** inclusion de stratégies pour répondre aux besoins immédiats et jeter les bases qui permettront de concrétiser la vision à long terme du système, et justification du choix de ces stratégies.

4. ***Ciblés :*** accent sur les besoins critiques à court et à moyen terme, ainsi que sur le renforcement des capacités du système, y compris la préparation du prochain PSE.

5. ***Opérationnels :*** inclusion d'un plan pluriannuel réalisable fondé sur des hypothèses d'exécution et de gestion financière qui veilleront à répondre aux priorités et à élaborer des stratégies propres à lever les obstacles financiers, techniques et politiques, et ceux liés à la collecte des données.

aux causes des problèmes mis en évidence et la faisabilité du PTE. Les PTE affichent de meilleurs résultats que les PSE en ce qui a trait à la NQ5. L'échantillon est trop petit pour permettre de tirer des conclusions générales, mais nous supposons que d'une manière générale, les PTE sont par nature censés servir d'outils opérationnels.

- Le fait qu'aucun des PTE ne soit suffisamment « ciblé » (NQ4) est préoccupant et montre l'importance de porter une plus grande attention aux priorités essentielles de l'éducation à court terme ainsi qu'aux objectifs à moyen terme et au renforcement des capacités.

Indicateurs 16b, 16c et 16d : *Proportion des PSE et des PTE dotés d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage, d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés et d'une stratégie d'amélioration de l'efficience répondant à des normes de qualité*

L'indicateur 16 comporte trois sous-composantes qui évaluent la mesure dans laquelle les plans sectoriels répondent à au moins quatre de cinq normes

ENCADRÉ 5.6. Normes de qualité des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, des stratégies de prise en compte des groupes marginalisés, et des stratégies d'amélioration de l'efficience

1. ***Fondées sur des données empiriques* :*** Y compris la détermination des causes sous-jacentes des problèmes constatés.
2. ***Pertinentes :*** s'attaquent aux causes sous-jacentes des problèmes.
3. ***Cohérentes :*** conformes au plan d'action.
4. ***Mesurables :*** reposent sur des indicateurs assortis de cibles
5. ***Réalisables :*** déterminent les coûts, définissent les sources de financement, identifient l'entité responsable et déterminent le calendrier des opérations.

* Bien que ce titre soit identique à celui de la norme 4 de l'indicateur 16a, les informations recueillies sont d'une nature différente. La norme 16a concerne uniquement l'analyse du secteur de l'éducation (a-t-on réalisé une analyse du secteur de l'éducation ?). Les normes 16b, 16c et 16d vont au-delà de l'analyse sectorielle pour examiner dans quelle mesure les causes sous-jacentes des problèmes ont été correctement identifiées.

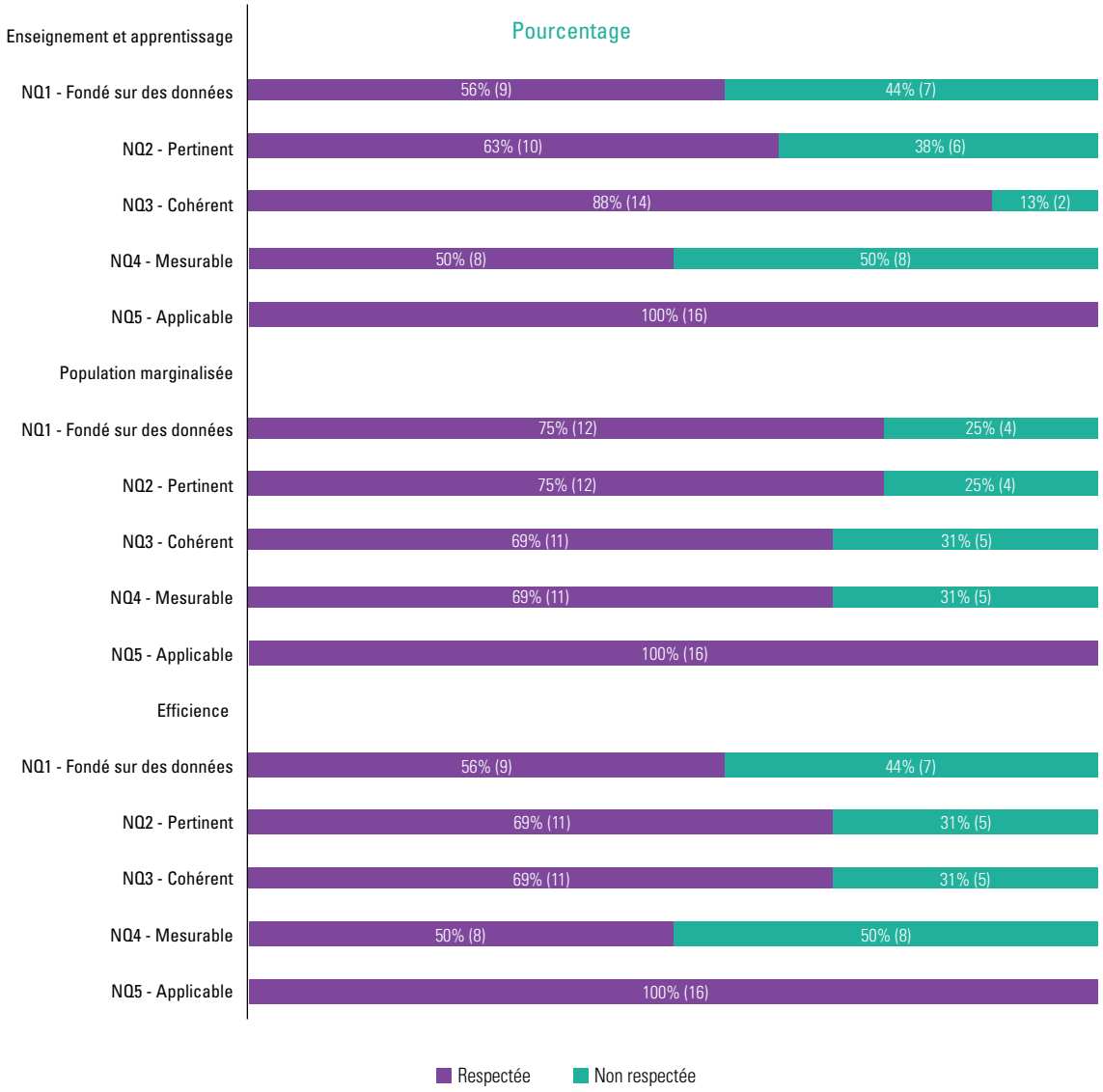
de qualité (encadré 5.6) dans trois domaines thématiques : indicateur 16b : proportion des plans sectoriels dotés d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui répond à des normes de qualité ; indicateur 16c : proportion des plans sectoriels dotés d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés répondant à des normes de qualité ; indicateur 16d : proportion des plans sectoriels dotés d'une stratégie d'amélioration de l'efficience répondant à des normes de qualité. Les points de référence de ces indicateurs utilisent les données portant sur 16 PSE et trois PTE approuvés en 2014 et en 2015. Le plan stratégique GPE 2020 prévoit que 95 % des PSE répondront à ces normes de qualité d'ici 2018 et que tous y répondront d'ici 2020.

Les données de référence de l'évaluation de la qualité des stratégies des PSE dans ces domaines montrent que la moitié des stratégies dont sont dotés les plans sectoriels (PSE ou PTE) répondent à au moins quatre des cinq normes de qualité possibles : 58 % dans le cas de la stratégie d'enseignement et d'apprentissage (indicateur 16b) ; 68 % dans le cas de la stratégie de prise en compte des groupes marginalisés (indicateur 16c) et 53 % dans le cas de la stratégie d'amélioration de l'efficience (indicateur 16d). Le graphique 5.2 présente une analyse détaillée des normes de qualité pour chacune des trois stratégies thématiques visées par les indicateurs 16b, 16c et 16d.

Le graphique montre que la moitié seulement des PSE sont dotés de stratégies thématiques suffisamment fondées sur des données empiriques (NQ1). L'analyse des indicateurs 16b, 16c et 16d ne se borne pas à vérifier l'existence d'une analyse sectorielle (voir norme 4 dans 16a) ; elle examine dans quelle mesure les causes sous-jacentes de certains des principaux problèmes ont été correctement identifiées. Les causes sous-jacentes ont été identifiées dans 56 % des PSE quant aux stratégies thématiques « enseignement et apprentissage » et « amélioration de l'efficience », et dans 75 % des PSE quant à la stratégie thématique « prise en compte des groupes marginalisés ».

Il est néanmoins encourageant de constater que les deux tiers des PSE sont dotés de stratégies thématiques pertinentes (NQ2), ce qui signifie que lorsque les causes sous-jacentes sont identifiées (NQ1), elles sont effectivement prises en compte dans les

GRAPHIQUE 5.2. Proportion des PSE répondant aux normes de qualité des stratégies thématiques pour les années civiles 2015 et 2016



Source : Secrétariat du GPE.
Note : N = 16 PSE.

stratégies proposées (NQ2) (63 % pour l'enseignement et l'apprentissage, 75 % pour la prise en compte des groupes marginalisés et 69 % pour l'amélioration de l'efficience). Une proportion importante des PSE sont aussi dotés de stratégies thématiques cohérentes (NQ3), ce qui signifie que les programmes et activités proposés se situent dans le droit fil des stratégies proposées (88 % pour l'enseignement et l'apprentissage, 86 % pour la prise en compte des groupes marginalisés et 69 % pour l'amélioration de l'efficience). Enfin, tous les PSE sont dotés de stratégies thématiques réalisables (NQ5), ce qui signifie qu'ils sont chiffrés, qu'ils peuvent compter sur des sources de financement, qu'ils sont assortis d'un calendrier et que des entités responsables de leur mise en œuvre ont été désignées.

Les observations recueillies pour l'indicateur 16b font ressortir la nécessité d'établir des plans sectoriels capables d'améliorer les stratégies de soutien de l'enseignement et de l'apprentissage et d'en assurer l'efficience. En particulier, ces stratégies se révèlent insuffisamment mesurables (NQ4) et ne se fondent pas sur des données suffisamment concrètes (NQ1). Ces observations soulignent l'importance d'un renforcement des systèmes de données pour l'amélioration de la planification. Le GPE et ses partenaires devront promouvoir une analyse et une production plus robustes de données factuelles de meilleure qualité pour chacun de ces indicateurs thématiques. La moitié seulement des PSE de l'échantillon de référence sont dotés de stratégies mesurables pour l'amélioration de l'efficience.

Les trois PTE analysés répondent pour leur part aux normes de qualité relatives à l'enseignement et à l'apprentissage (indicateur 16b), à la prise en compte des groupes marginalisés (indicateur 16c) et à l'amélioration de l'efficience (indicateur 16d).

Indicateur 17 : *Proportion de pays en développement partenaires ou États dont la stratégie de collecte des données répond à des normes de qualité*

La disponibilité et l'utilisation de données probantes de bonne qualité se trouvent au cœur de la théorie du changement du GPE et sont des conditions essentielles à la bonne réalisation des objectifs stratégiques 1 et 2. La prise de décisions fondée sur des faits est un élément crucial de l'approche de renforcement des systèmes préconisée par le GPE. Elle est essentielle pour assurer l'efficacité de l'établissement des plans et des budgets, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation des politiques, et du dialogue sur l'action à mener tout au long de la réalisation de ces étapes. Le GPE s'est donc engagé à soutenir la mise à disposition et l'utilisation efficace de données solides, pertinentes, fiables, valides et opportunes. C'est la raison pour laquelle il a introduit des exigences plus strictes en matière de données pour l'ensemble des bénéficiaires (encadré 5.7).

L'indicateur 17 complète l'indicateur 14 (voir chapitre 4) en mesurant la proportion des pays accusant des lacunes en matière de données sur l'éducation qui étaient dotés d'une stratégie efficace pour combler ces carences au moment où ils ont soumis avec succès leur requête de financement pour la mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation. Il s'appuie sur la décision prise en 2014 par le Conseil

ENCADRÉ 5.7. Exigences du GPE en matière de données

Depuis 2014, tous les bénéficiaires de financements de mise en œuvre doivent avoir des « données critiques pour la planification, l'établissement du budget, la gestion, le suivi et la redevabilité ou, à défaut, une stratégie de développement des capacités de production et d'utilisation efficace de données critiques ».

Cette exigence relative aux données se subdivise en quatre exigences : 1) générer une analyse du secteur de l'éducation ; 2) avoir des données de base sur les moyens financiers disponibles et sur l'éducation pour suivre le secteur ; 3) avoir un système de suivi des résultats d'apprentissage ; et 4) communiquer les données cruciales à l'Institut de statistique de l'UNESCO pour le suivi mondial des progrès de l'éducation.

Les pays qui n'ont pas de données de base ont l'obligation de préparer « un plan assorti d'échéances précises visant à élaborer ou à renforcer le système national d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) afin de produire des données fiables sur les moyens financiers disponibles et sur l'éducation, et d'établir des systèmes de communication des données capables d'améliorer la planification et la gestion de l'éducation ».

Source : GPE, 2014b.

d'administration visant à faire de la production de données fiables une des trois conditions d'accès aux financements de mise en œuvre proposés par le GPE[54]. Les jalons et les cibles de l'indicateur 17 sont fixés à 100 % puisque les bénéficiaires d'un financement pour la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) qui omettent de rendre compte des indicateurs clés sur l'éducation et le financement sont tenus de se doter d'une stratégie sur la collecte de données robustes.

Deux outils servent à évaluer cet indicateur pendant le processus de requête de financement et on prévoit que leur utilisation sera propice à l'amélioration de la performance : (1) la matrice des conditions à remplir du modèle de financement, établie conjointement par le responsable-pays et le groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE), qui confronte les données disponibles au plan national à une première grille d'évaluation fondée sur l'indicateur 14 (communication à l'ISU des données de 10 indicateurs sur un total possible de 12) ; (2) le système d'information sur la gestion de l'éducation (EMIS)/normes de qualité de la stratégie de collecte de données dérivés en partie du système SABER d'étalonnage des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation de la Banque mondiale.

En 2016, tous les pays sollicitant des financements pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation remplissaient les conditions de l'indicateur 17, atteignant ainsi le jalon de 100 %. Au départ, six pays (quatre îles des Caraïbes orientales, Tchad, République démocratique du Congo, Éthiopie, Malawi et Zimbabwe) prêts à demander des financements de mise en œuvre ont fait l'objet d'un examen qui a mis en évidence leurs lacunes statistiques en ce qui concerne la communication de données à l'Institut de statistique de l'UNESCO : cinq de ces pays avaient produit ces données pour les utiliser à l'échelle nationale ; dans un des pays — fragile et touché par un conflit —, le SIGE ne permettait pas la collecte et le traitement de données cruciales sur l'éducation à l'échelle nationale.

Cependant, ce dernier pays disposait d'une stratégie, élaborée en décembre 2014, pour renforcer les capacités de son SIGE et ainsi répondre aux normes de qualité prescrites par le GPE. Le jalon a ainsi été respecté. Cette stratégie a notamment pour objectif de corriger les problèmes liés aux retards de la collecte et de la publication des données en mettant en place un système de saisie des données en ligne.

54 Les deux autres conditions sont l'élaboration d'un PSE ou d'un PTE crédible et endossé, et un engagement avéré en faveur du financement de ces plans sectoriels (GPE, 2014b).

Chapître 6. Objectif 2 à l'échelon des pays : Encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un travail de suivi inclusifs

Indicators

- 18. Proportion de revues sectorielles conjointes répondant à des normes de qualité
- 19. Proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comptant des représentants (a) de la société civile et b) des enseignants

Aperçu

Le Partenariat mondial pour l'éducation est déterminé à renforcer la responsabilité mutuelle au niveau des pays et soutient un engagement renforcé de toutes les parties en faveur du suivi des priorités nationales fixées dans les plans sectoriels de l'éducation par le biais de l'objectif stratégique 2. Le rapport sur les résultats offre des conclusions préliminaires sur la qualité de deux mécanismes spécifiques qui favorisent l'engagement et la responsabilité mutuelle dans le secteur de l'éducation : les revues sectorielles conjointes et les groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE).

Dialogue politique et suivi sectoriel inclusifs et fondés sur des données

Le partenariat encourage les pays en développement partenaires à se servir de la revue sectorielle conjointe comme d'un mécanisme pour l'évaluation des progrès réalisés dans le cadre de la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation, permettant par-là d'identifier les problèmes et les domaines pour lesquels il est nécessaire de réorienter l'action.

Indicateur 18 (revues sectorielles conjointes respectant les normes de qualité) : 10 des 22 revues sectorielles conjointes menées au cours de l'année 2016

et pour lesquelles on dispose de données (45 %) respectent 3 des 5 normes de qualité. Ce chiffre est en augmentation par rapport aux valeurs de référence qui s'établissent à 10 sur 35 (29 %). Le jalon de 2016 pour les revues sectorielles conjointes dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits n'est pas atteint, même si des progrès sont réalisés : 4 des 11 revues sectorielles conjointes pour lesquelles on dispose de données (36 %) atteignent le seuil de normes de qualité, contre 5 sur 20 (25 %) pour l'année de référence[55].

Ces conclusions suggèrent que l'effort déployé en permanence par le partenariat pour soutenir la qualité et l'inclusion des revues sectorielles conjointes produit des effets, même s'il est nécessaire d'accorder davantage d'attention aux zones touchées par la fragilité ou les conflits. Dans le même temps, un examen minutieux des données permet d'identifier des points à améliorer, y compris la participation inégale de la société civile, des organisations d'enseignants et du ministère des Finances aux processus de revues sectorielles conjointes, ainsi que l'absence d'informations financières essentielles dans le rapport annuel sur la mise en œuvre préparé par le gouvernement.

Utiliser le levier de la redevabilité pour obtenir de meilleurs résultats

Le Partenariat mondial pour l'éducation soutient l'engagement de la société civile et des organisations d'enseignants dans la planification et le suivi du secteur de l'éducation. Il reconnaît le rôle important qu'elles jouent pour faire remonter les opinions et les expériences des acteurs nationaux jusqu'au niveau de l'élaboration des politiques et pour renforcer les chaînes de responsabilité entre parties prenantes.

Indicateur 19 (représentation de la société civile/des organisations d'enseignants au sein des GLPE) : Les données de référence des pays pour lesquels on dispose de données relatives à l'exercice budgétaire 2016 suggèrent que les groupes locaux des partenaires de l'éducation dans 44 % des pays en développement partenaires (27 sur 61[56]) impliquaient à la fois des représentants de la société civile et des organisations d'enseignants. La participation des organisations d'enseignants était particulièrement faible. Le soutien permanent du partenariat en faveur de l'engagement de la société civile par le biais de son Fonds de la société civile pour l'éducation a pour but d'accélérer le renforcement de la participation et de l'inclusion dans les GLPE. Dans la même optique, le partenariat publiera prochainement des études sur les meilleures pratiques des GLPE.

Les efforts déployés par le partenariat pour renforcer la participation des organisations d'enseignants et de la société civile incluent la disposition de conseils et de travaux de recherches par le Secrétariat, ainsi que deux petits programmes de financement.

- Le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE), géré par la Campagne mondiale pour l'éducation, propose de petits financements à des coalitions de la société civile dans 63 pays afin de soutenir leurs capacités en matière d'engagement et de plaidoyer politique. En 2016, le FSCE reçoit un second financement, d'un montant de 29 millions de dollars (voir l'annexe B pour des données financières plus détaillées).

- Le partenariat a également apporté un soutien financier à l'Internationale de l'éducation et à l'UNESCO pour que ces organisations renforcent les capacités des organisations d'enseignants à participer aux processus politiques nationaux, à travers le financement au titre du Programme d'activités mondiales et régionales nº 10 « Améliorer l'appui aux enseignants et leur participation dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation ». Les activités liées à ce financement prendront fin en 2017.

55 En tout, 30 revues sectorielles conjointes sont organisées en 2016. Parmi celles-ci, 22 (11 dans des PFC) ont suffisamment de données et de documents disponibles pour réaliser une évaluation de la revue sectorielle conjointe à la date où nous achevons la rédaction du présent rapport.

56 Sur les 61 pays en développement partenaires, 6 n'ont pas suffisamment de données pour évaluer avec certitude la représentation de la société civile et des organisations d'enseignants dans leurs GLPE.

Introduction

Ainsi qu'énoncé dans le plan stratégique du GPE (GPE 2020), l'inclusion des parties prenantes (en particulier, les organisations de la société civile et d'enseignants réunis au sein des groupes locaux des partenaires de l'éducation) dans les activités de planification et de mise en œuvre entreprises dans le secteur de l'éducation au niveau des pays encourage la responsabilité mutuelle dans l'élaboration et la mise en œuvre de plans sectoriels centrés sur l'équité et l'apprentissage. Cette inclusion s'accompagne d'un dialogue et d'un suivi fondés sur des données probantes menés dans le cadre de revues sectorielles conjointes.

Les revues sectorielles conjointes sont des événements annuels organisés par les autorités, rassemblant les parties prenantes en vue de suivre la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation et de proposer des ajustements. Les groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) sont des entités composées de multiples parties prenantes et constituées par les autorités pour apporter un appui financier et technique aux plans sectoriels de l'éducation (PSE) et assurer une participation inclusive aux processus de planification et de suivi. L'appui continu apporté par le partenariat à la participation de la société civile à travers son Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) ainsi que les futures recherches du GPE sur les pratiques modèles en matière de groupes locaux des partenaires de l'éducation visent à stimuler l'amélioration de la participation et de l'inclusion dans les GLPE.

Les sections suivantes décrivent les progrès réalisés en direction du deuxième objectif stratégique de niveau pays du GPE 2020. Cet objectif concerne la promotion de la responsabilité mutuelle par le biais d'un dialogue et d'un suivi efficaces et inclusifs au niveau du secteur de l'éducation. Des données réelles sont présentées ci-dessous pour l'un des deux indicateurs utilisés pour le suivi de cet objectif, et des données de base sont fournies pour l'autre.

ENCADRÉ 6.1. Que sont les revues sectorielles conjointes et les groupes locaux des partenaires de l'éducation ?

Une **revue sectorielle conjointe** est un processus rassemblant périodiquement de multiples parties prenantes, dirigé par les autorités et centré sur le suivi de la mise en œuvre d'un plan sectoriel national de l'éducation, notamment les principaux résultats, l'exécution du budget et l'ordre de priorité à accorder aux ajustements nécessaires. Le Partenariat mondial pour l'éducation attend de tous les pays en développement partenaires bénéficiant d'un financement du GPE pour la mise en œuvre de programmes qu'ils organisent des revues sectorielles conjointes annuelles.

Un **groupe local des partenaires de l'éducation** (ou son équivalent) est une entité composée de parties prenantes multiples, constituée par les autorités pour appuyer la planification sectorielle, l'élaboration des politiques et le suivi des avancées en matière d'éducation. Les GLPE appuient la mise en cohérence et l'harmonisation du soutien technique et financier aux politiques sectorielles de l'éducation. Ils comprennent habituellement des représentants des autorités, des agences de développement, des organisations de la société civile, notamment des associations de parents, des prestataires privés de services d'éducation, et des organisations d'enseignants.

Un démarche inclusive et axée sur les données pour un dialogue sur les politiques sectorielles et le suivi du secteur

Indicateur 18 : *Proportion des revues sectorielles conjointes respectant les normes de qualité*

L'indicateur 18 mesure la proportion des revues sectorielles conjointes, au niveau d'un pays ou d'un État, bénéficiant d'un financement pour la mise en œuvre d'un programme actif, qui satisfont *au moins* trois des cinq normes de qualité (encadré 6.2). Le Partenariat mondial pour l'éducation encourage tous les pays à organiser des revues sectorielles conjointes annuelles, et en fait une condition à remplir par les pays bénéficiant de financements pour la mise en œuvre de programmes[57].

Aux autorités et groupes locaux des partenaires de l'éducation qui le demandent, le Secrétariat fournit un appui technique et consultatif pour l'organisation de revues sectorielles conjointes efficaces.

ENCADRÉ 6.2. Normes de qualité d'une revue sectorielle conjointe

1. ***Participative et inclusive*** **:** la revue sectorielle conjointe implique une participation effective et transparente de toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation. Ce critère fait référence à des éléments essentiels, mais distincts de la représentation : l'inclusion indique quel acteur se trouve autour de la table, et la participation l'engagement et la contribution des parties prenantes à la procédure.

2. ***Basée sur des données probantes*** **:** la revue sectorielle conjointe est éclairée par des éléments probants, considérés comme une mesure de la crédibilité technique du suivi, ce qui implique que l'information doit être clairement définie, et sa qualité assurée, objective et transparente. Cela comprend les données financières et sur l'éducation pour l'année considérée.

3. ***Alignée sur un cadre stratégique commun*** **:** la revue sectorielle conjointe est alignée sur un cadre stratégique partagé par les parties prenantes, par rapport auquel les résultats sont suivis et les actions correctives acceptées.

4. ***Un outil de suivi*** **:** la revue sectorielle conjointe suit les performances et les indicateurs clés du secteur pour aider à mieux identifier les problèmes de mise en œuvre relatifs au PSE/PTE et aux progrès de l'ensemble du secteur. Le suivi n'a pas seulement pour but de dresser un bilan de l'éducation ou de comptabiliser les résultats : il comporte également une fonction d'apprentissage, au sein de laquelle les lacunes de la mise en œuvre sont examinées pour en tirer des leçons sur la façon d'améliorer la mise en œuvre à l'avenir.

5. ***Un instrument de changement efficacement intégré dans le processus de l'action publique*** **:** les recommandations de la revue sectorielle conjointe alimentent le prochain cycle d'intervention, faisant ainsi de la revue un réel instrument de changement, capable d'influencer la planification future des politiques, leur programmation ainsi que la préparation et l'exécution du budget. Cela souligne l'importance de la formulation de recommandations robustes et exploitables au cours des revues sectorielles conjointes, et de l'application de ces recommandations par la suite, pour que les revues sectorielles conjointes alimentent effectivement le processus de l'action publique.

57 GPE 2014b, 6.

Actuellement, le partenariat mène des recherches sur l'efficacité des revues sectorielles conjointes[58] et met au point un guide sur la façon d'organiser et mettre en œuvre des processus efficaces de revue sectorielle conjointe.

Le partenariat continue à soutenir la société civile et les organisations d'enseignants pour les amener à s'impliquer efficacement à la fois dans les revues sectorielles conjointes et les groupes locaux des partenaires de l'éducation, tant à l'aide d'un appui direct du Secrétariat qu'à travers son Programme d'activités mondiales et régionales et le Fonds de la société civile pour l'éducation (encadré 6.4).

Les normes de qualité utilisées pour l'indicateur 18 s'appuient sur des travaux antérieurs entrepris par le partenariat, notamment les constats de l'Initiative de suivi sectoriel[59], un examen bibliographique, et les recherches en cours sur les revues sectorielles conjointes. Les données de l'indicateur 18 sont tirées des revues sectorielles conjointes organisées dans les pays bénéficiant d'un financement actif pour la mise en œuvre de programmes, et sont fondées sur des éléments probants écrits et vérifiables, fournis au Secrétariat par les pays ou les groupes locaux des partenaires de l'éducation, tels que le rapport annuel sur la mise en œuvre, les aide-mémoires des revues sectorielles conjointes, les ordres du jour, des termes de référence, des listes de participants, etc. Il est important de noter qu'étant donné que l'indicateur est élaboré à partir d'un examen documentaire, les insuffisances inhérentes aux documents nationaux ne permettent pas, dans certains cas, d'évaluer de tous les éléments dont doit disposer un pays pour satisfaire une norme donnée. En pareils cas, les résultats sont signalés comme *non concluants*.

Organiser des revues sectorielles conjointes dans tous les pays en développement partenaires du GPE

Comme l'illustre le graphique 6.1, les jalons de l'indicateur 18 pour les revues sectorielles conjointes de 2016 ont été respectés par 10 des 22 revues sectorielles conjointes (45 %) suivant les informations disponibles au moment de la préparation du présent rapport, satisfaisant ainsi au moins 3 critères de qualité (voir la section suivante pour des détails sur les pays fragiles et touchés par un conflit — PFC). Ces résultats marquent une amélioration par rapport à l'année civile 2015, au cours de laquelle 10 des 35 revues sectorielles conjointes avaient satisfait au moins 3 normes de qualité. Pour 2020, le cadre des résultats vise 100 % des revues sectorielles conjointes répondant aux normes de qualité. On notera que le nombre de revues sectorielles conjointes organisées respectivement au cours de ces deux années ne change pas de beaucoup (35 en 2015 et 30 en 2016). Les données de 8 revues sectorielles conjointes organisées en 2016 n'étaient toutefois pas prêtes pour la codification au moment de la rédaction du présent rapport, et l'indicateur 18 sera mis à jour en juin 2017 pour refléter la totalité des 30 revues sectorielles conjointes[60].

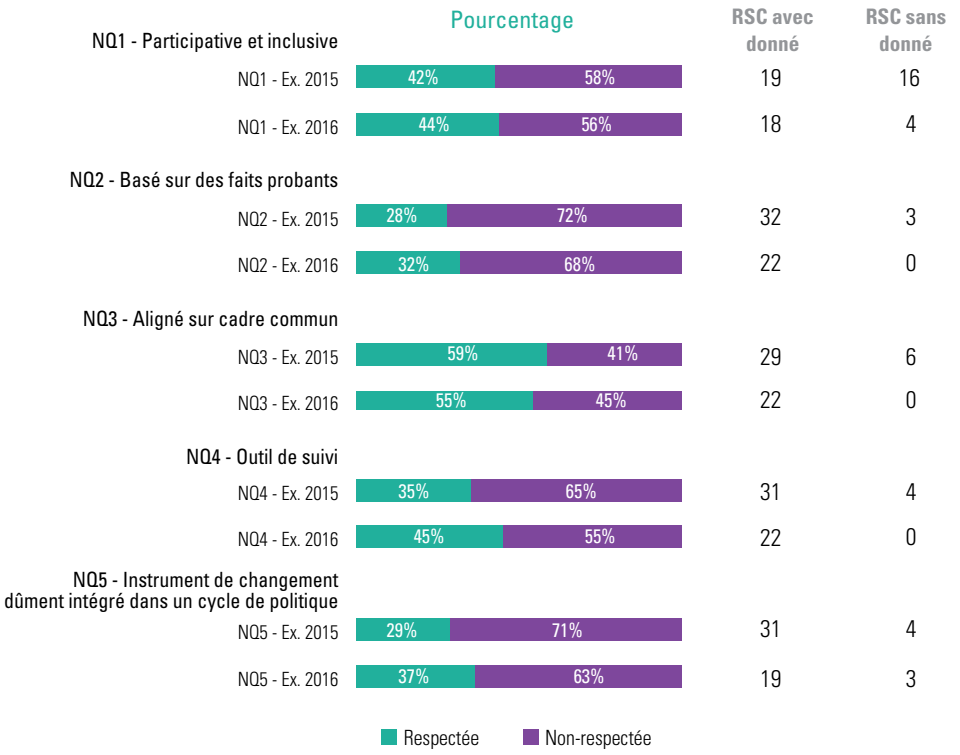
Le graphique 6.1 présente également des données sur les réalisations par norme de qualité. Elles décrivent la part des revues sectorielles conjointes satisfaisant chaque norme, par rapport au nombre total de cas *concluants* (le dénominateur), qui varie selon les normes. Comme on peut le constater, les résultats sont les plus robustes pour la norme 3, satisfaite en 2016 par les données concluantes de 12 des 22 revues sectorielles conjointes (55 %). Cette norme

58 Martinez, Irving et Salgado 2017.

59 L'Initiative de suivi sectoriel a produit un examen bibliographique non publié et six ateliers (cinq régionaux et un mondial) organisés en 2013 et en 2014 pour échanger les bonnes pratiques en matière d'efficacité du suivi du secteur de l'éducation au niveau national.

60 La documentation complète relative aux revues sectorielles conjointes n'est disponible que plusieurs mois après leur tenue. Trente revues ont été menées en 2016. Les 8 revues restantes seront évaluées une fois que l'information les concernant sera disponible et, dans tous les cas, en juin 2017.

GRAPHIQUE 6.1. Proportion des revues sectorielles conjointes dont les données disponibles répondent aux normes de qualité, années civiles 2015 et 2016



Source : Secrétariat du GPE.
Note : Les données pour cet indicateur considèrent le total des revues du sectorielles conjointes (RSC) avec les données disponibles dans AC2015: N = 35 et AC2016: N = 22. Un nombre significatif de revues sectorielles n'a pas eu suffisamment de données sur les éléments examinés pour chaque norme de qualité (QS) dans le questionnaire d'évaluation des revues sectorielles. Si la revue sectorielle n'a pas respecté les critères pour un ou plusieurs des éléments sous une norme de qualité particulière, elle est classée comme n'ayant pas respecté l'ensemble de la norme de qualité, bien que d'autres «bons éléments» ne soient pas concluants.

évalue le degré d'alignement des revues sectorielles conjointes avec les plans sectoriels et/ou les plans d'action annuels ou opérationnels. Elle démontre que lesdites revues comprennent un examen des activités financées par des sources intérieures ou extérieures, incluses dans le plan sectoriel de l'éducation (PSE). Dans ces cas, les revues sectorielles conjointes sont fondées sur le PSE ou ses sous-ensembles opérationnels.

Le niveau des performances est également raisonnable pour la norme 1, qui mesure le degré de participation et d'inclusion des acteurs dans une revue sectorielle conjointe. En 2016, 44 % des revues sectorielles conjointes ont satisfait cette norme, avec des écarts au niveau de la présence des associations de parents et des syndicats d'enseignants, et dans une moindre mesure, des ministères des Finances. Ces parties prenantes sont des acteurs clés du secteur de l'éducation, et leur participation active est essentielle pour que les revues sectorielles conjointes servent de plateforme à un dialogue ouvert et efficace sur les politiques. En particulier, de meilleurs canaux de communication entre les ministères de l'Éducation et

des Finances contribueraient à améliorer les résultats en matière de financement de l'éducation (y compris une mobilisation accrue des ressources nationales).

En 2016, la norme de qualité 4, qui a trait à l'utilisation des revues sectorielles conjointes en tant qu'outil de suivi pour la plus récente année de mise en œuvre du plan sectoriel, a été satisfaite par 10 des 22 revues, selon les informations disponibles (45 %). Le Partenariat mondial pour l'éducation reconnaît qu'à l'avenir, l'utilisation des revues sectorielles conjointes en tant qu'outil de suivi devrait, en priorité, être renforcée au sein des partenaires. À cet effet, une intervention clé consisterait à accroître l'appui fourni aux parties prenantes nationales pour le suivi des dépenses d'éducation au niveau programmes et budgets, des données du secteur de l'éducation au niveau produits et résultats, ainsi que de l'information sur les problèmes et les réalisations de la mise en œuvre du secteur.

La norme de qualité 5, la norme étroitement liée à la norme précédente examinant comment les revues sectorielles conjointes sont intégrées dans la planification du prochain cycle d'intervention, a été satisfaite, en 2016, par 7 des 19 revues sectorielles conjointes accompagnées de données concluantes pour cette norme (37 %). Malgré une amélioration par rapport aux 29 % réalisés en 2015, ce résultat indique que les recommandations des revues sectorielles conjointes ne sont pas efficacement intégrées dans les processus annuels de planification, freinant ainsi leur utilisation en tant qu'outil dans un cycle itératif de politiques. Il met également en évidence de sérieux problèmes dans la formulation des recommandations des revues sectorielles conjointes. Ces recommandations ne semblent pas être utilisées pour fixer la priorité des problèmes et générer des solutions, et elles ne fournissent pas une liste concrète des actions prévues dont les parties prenantes chargées de la mise en œuvre peuvent être tenues comptables au cours de la revue sectorielle conjointe suivante. Ces recommandations se résument souvent à une longue liste d'actions impossibles à suivre, peu réalisables, et dont la responsabilité n'est spécifiquement assignée à aucun acteur. À cause de l'absence d'identification des parties responsables de la conduite des actions concrètes de suivi, les recommandations restent théoriques et risquent de se répéter les années suivantes.

Les résultats les plus faibles sont observés pour la norme de qualité 2, qui détermine à quel point les revues sectorielles conjointes sont fondées sur des données probantes et n'a été satisfaite que par 7 des 22 revues dont l'information est disponible pour 2016 (32 %). Cela s'avère préoccupant parce que l'appui à l'acquisition et l'utilisation de données probantes de bonne qualité est un but primordial du plan stratégique du partenariat. Les revues évaluées ont montré un manque d'analyse de l'information clé pour un suivi adéquat du secteur, notamment les perspectives d'évolution du secteur, les résultats obtenus par programme ou activité, et les dépenses d'éducation issues de sources nationales et extérieures. Un obstacle important se dégage de cette liste, à savoir, le fait que les dépenses par programme ou activité sont souvent déclarées lorsqu'elles proviennent de sources nationales, mais pas de sources extérieures. Pour cette norme, l'amélioration passe nécessairement par la production de rapports à l'aide de données disponibles en temps opportun pour l'année considérée, ainsi qu'un renforcement des capacités techniques et de production des rapports.

Comme le suggère le graphique 6.1, les résultats de l'année civile 2016 sont plus ou moins similaires à ceux de 2015 pour trois normes de qualité, avec des progrès enregistrés pour des revues sectorielles conjointes ayant des données disponibles au titre de deux normes de qualité. La norme 4 (QS4 — outil de suivi) a augmenté de 35 % à 45 % des revues sectorielles conjointes, et la norme 5 (QS5 — instrument de changement) est passée de 29 % à 37 %. Une observation finale notable est que le nombre de cas « non concluants » a diminué au cours du présent cycle de collecte des données, mais ceci pourrait changer une fois que l'échantillon complet aura été codifié.

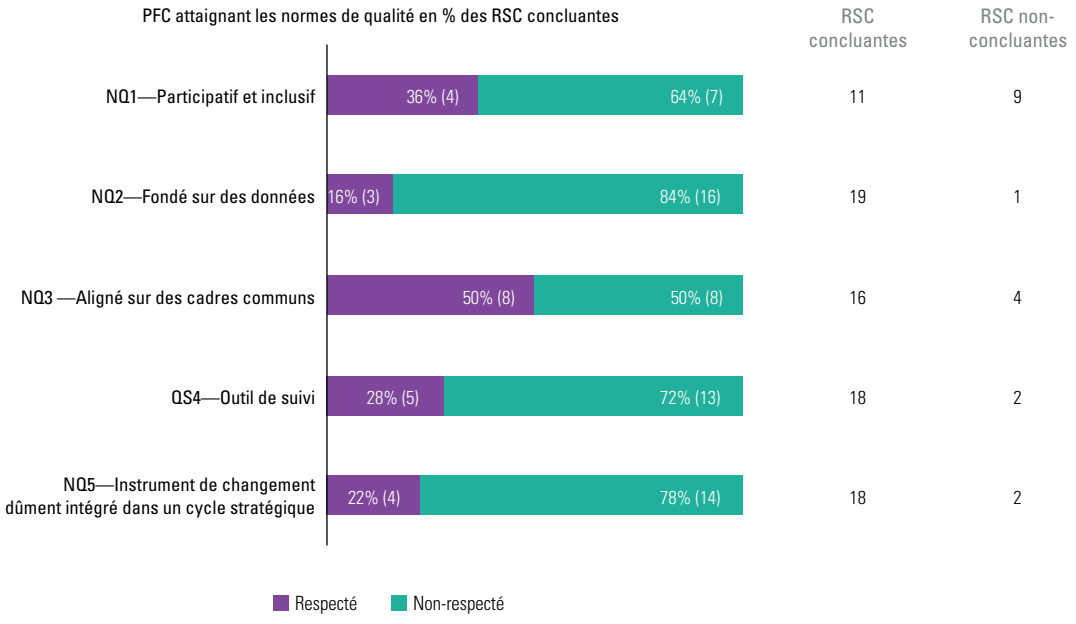
Revues sectorielles conjointes dans les pays touchés par la fragilité et les conflits

Sur les 20 revues sectorielles conjointes menées dans les pays touchés par la fragilité et les conflits de la base de référence 2015 pour l'indicateur 18, 5 revues (25 %) ont satisfait au moins 3 des 5 normes de qualité. Au cours de l'année civile 2016, ce chiffre s'est amélioré avec 4 revues sectorielles conjointes sur 11 (36 %), soit un peu moins que le jalon 2016 du GPE, fixé à 38 %.

Vu le faible nombre de revues sectorielles conjointes (11 au total) menées en 2016 dans les pays touchés par la fragilité et les conflits (PFC), le partenariat a concentré l'analyse des normes de qualité individuelles des PFC par rapport aux non PFC sur les données de 2015, l'année de référence (graphique 6.2). Cette analyse a révélé ce qui suit :

Sans surprise, les performances des PFC et non PFC sont profondément différentes pour la norme 2 (basée sur des données probantes) : les performances des PFC sont moins bonnes (seuls 16 % des PFC de l'échantillon ayant des données concluantes satisfont la norme contre 46 % des non PFC). En ce qui concerne les autres normes, moins de revues sectorielles conjointes menées dans les PFC satisfont les normes spécifiques, ce qui n'a rien de surprenant vu que dans les contextes de fragilité et de conflit, le manque de ressources (tant humaines que financière), la pénurie de capacités et vraisemblablement la plus faible priorité accordée au secteur de l'éducation rendent plus difficile l'organisation de revues sectorielles conjointes efficaces. Le goulet d'étranglement pour la norme 2 semble être le manque de rapports sur les dépenses par programme sectoriel, financées par des sources nationales *et* extérieures.

GRAPHIQUE 6.2. Normes de qualité des revues sectorielles conjointes satisfaites dans les PFC au cours de l'année civile 2015



Source : Secrétariat du GPE.
Note : Nombre des revues sectorielles conjointes examinées = 20.

La responsabilité sociale comme levier pour améliorer la production de résultats

Indicateurs 19 : *Proportion des GLPE ayant une représentation de la société civile et des enseignants*

Le Partenariat mondial pour l'éducation a déployé des efforts accrus pour faciliter l'existence d'un cadre d'action encourageant la représentation d'acteurs divers, en particulier la société civile et les organisations d'enseignants, aux côtés des autorités et des bailleurs de fonds, tant dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation que dans les revues sectorielles conjointes. La diversification des groupes de parties prenantes représentés dans ces structures et leur rayonnement en vue de capter les avis d'autres intervenants nationaux peuvent déboucher sur une évaluation holistique et plus robuste des questions sectorielles, un débat productif sur la meilleure façon d'aborder ces questions, et de plus solides chaînes de responsabilité entre les parties prenantes (voir l'exemple de la campagne nationale pour l'éducation au Népal dans l'encadré 6.3).

Le partenariat fournit, sous différentes formes, un appui aux groupes locaux des partenaires de l'éducation et à leurs dirigeants gouvernementaux. Pour commencer, les nombreux partenaires du GPE au niveau national fournissent un soutien substantiel aux activités de planification, de suivi et de mise en œuvre entreprises dans le secteur. Ensuite, le Secrétariat s'implique auprès des groupes locaux des partenaires de l'éducation pour promouvoir l'harmonisation et l'alignement avec le plan de l'éducation, ainsi qu'une plus forte inclusion.

Le partenariat a également financé des approches innovantes pour encourager la participation de la société civile et des enseignants dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation, à l'aide du Fonds de la société civile pour l'éducation (encadré 6.4) et de l'AMR 10 « Améliorer l'appui aux enseignants et leur participation aux groupes locaux des partenaires de l'éducation », un programme cherchant à améliorer la capacité des organisations d'enseignants à participer au dialogue national sur les politiques et mis en œuvre par l'Internationale de l'éducation et l'UNESCO[61]. À l'heure actuelle, le partenariat met au point des instruments de bonnes

ENCADRÉ 6.3. La Campagne nationale pour l'éducation — Népal

La Campagne nationale pour l'éducation — **Népal** (CNE-Népal) s'est formée en 2003 dans un contexte national d'instabilité politique. L'objectif était d'assurer la surveillance du secteur au nom de la société civile et d'amener le gouvernement à rendre des comptes sur le droit à l'éducation. La Campagne travaillait étroitement avec ses 286 membres et 19 coalitions de district (chapitres), et elle a réalisé des consultations sur le terrain, à l'échelle des districts et au niveau national dans le but d'étayer l'élaboration des politiques de l'éducation telles que le récent Plan de développement du secteur scolaire. Elle a fait pression sur le Parlement et sur différents partis politiques pour s'assurer que le droit à l'éducation soit inscrit dans la nouvelle Constitution népalaise. Elle renforce les capacités des organisations de la société civile afin de leur permettre d'engager un débat sérieux avec le gouvernement sur des questions telles que la privatisation de l'éducation, la nécessité de rendre compte dans le secteur de l'éducation après le tremblement de terre, et l'équité et l'inclusion dans l'éducation. La CNE-Népal participe régulièrement aux revues et à la planification sectorielle de l'éducation, et le gouvernement a dûment reconnu les recherches et autres contributions de la Campagne dans ses documents officiels.

61 GPE 2014c.

ENCADRÉ 6.4. Fonds de la société civile pour l'éducation

Le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) est un programme mondial financé par le Partenariat mondial pour l'éducation en vue d'appuyer des coalitions nationales de la société civile et leur participation à la planification, à la budgétisation et au suivi des politiques du secteur de l'éducation, afin d'accroître les progrès en direction des objectifs de l'éducation. La société civile joue un rôle crucial dans la théorie du changement du partenariat, en tenant les autorités et les bailleurs de fonds comptables de leurs engagements, et en veillant à la pertinence et à l'équité des plans, programmes et budgets du secteur de l'éducation.

Le FSCE octroie des financements aux coalitions nationales de la société civile pour appuyer leurs activités de plaidoyer ; améliorer leur capacité de renforcer la planification, la mise en œuvre et l'impact ; et promouvoir l'apprentissage et le développement de réseaux entre pays. Les coalitions appuyées par le FSCE représentent une large variété de membres, notamment des syndicats d'enseignants, des organisations locales, des groupes de femmes, des associations de parents et des groupes de jeunes.

Le FSCE est géré par la Campagne mondiale pour l'éducation, en collaboration avec des partenaires régionaux. Ses buts sont (1) d'appuyer une représentation et une participation effectives de la société civile dans le dialogue sur les politiques du secteur éducation ; (2) de soutenir une sensibilisation active du public et un engagement citoyen dans la production et l'utilisation de travaux de recherche et de données probantes sur la qualité, l'équité, le financement et la réforme du système éducatif ; et (3) d'assurer la participation de la société civile aux processus mondiaux et régionaux.

Le programme est financé par un fonds de 29 millions de dollars pour la période 2016–2018, appuyant 62 coalitions ou réseaux nationaux. Pour la période 2013–2014, le FSCE a reçu 14,5 millions de dollars, sous la supervision de l'UNESCO.

pratiques et d'orientation pour appuyer l'amélioration de l'efficacité du dialogue sectoriel entre les groupes locaux des partenaires de l'éducation.

L'indicateur 19 du cadre des résultats évalue le caractère inclusif du processus des politiques en suivant la proportion des pays où, au cours d'un exercice donné, les organisations, à la fois de la société civile[62] et d'enseignants, sont représentées dans les groupes locaux des partenaires de l'éducation. La cible 2020 pour l'indicateur 19 est que les organisations à la fois de la société civile et d'enseignants soient représentées dans 59 % des GLPE (et 70 % dans les PFC).

L'analyse de référence est fondée sur des données de l'exercice 2016, relatives à 61 GLPE répartis dans 60 pays partenaires[63]. Comme le montre le tableau 6.1, des organisations tant de la société civile que d'enseignants sont représentées dans 44 % de l'ensemble des GLPE. Dans le cas des GLPE des PFC, ce pourcentage s'élève à 55 %. Ces résultats sont encourageants, car ils montrent que le partenariat n'est pas loin d'atteindre son jalon pour l'exercice 2017, à savoir 48 % de l'ensemble des GLPE et 59 % dans les PFC.

62 Dans certains pays en développement partenaires du GPE, les OSC comprennent des ONG internationales à but non lucratif qui jouent le rôle de bailleurs de fonds plutôt que de parties prenantes.

63 On notera que le GLPE et non le partenaire national est utilisé comme unité de mesure.

TABLEAU 6.1. Représentation de la société civile et des organisations d'enseignants dans les GLPE, exercice budgétaire 2016

Type de représentation	Tous les GLPE (N = 55)	Seulement les GLPE dans les PFC (N = 28)
Représentation *à la fois* des OSC et des organisations d'enseignants	44 %	55 %
Représentation des OSC	77 %	77 %
Représentation des organisations d'enseignants	48 %	58 %
Aucune représentation, *ni* des OSC *ni* des organisations d'enseignants	39 %	32 %
Non applicable aux pays/données non concluantes	17 %	13 %

Source : Secrétariat du GPE.

Note : Il n'y a pas de GLPE dans les quatre pays en développement partenaires (dont un PFC).

Les organisations d'enseignants, et dans une moindre mesure les OSC, ne sont toutefois pas représentées dans un bon nombre de GLPE, ce qui nuit à la qualité du dialogue sur les politiques dans ces pays ou États. La participation des OSC et organisations d'enseignants aux processus du secteur (à travers les GLPE et les revues sectorielles conjointes) a une importance particulière dans la mesure où elle contribue à assurer que la concertation sur l'action à mener est ancrée dans le contexte local de l'éducation, étant donné que ces organisations sont les plus proches des réalités existant au niveau de l'école ainsi que des bénéficiaires du programme. Les organisations d'enseignants, en particulier, peuvent s'avérer de solides alliés dans la recherche de la qualité, grâce à leur influence sur les pratiques professionnelles et les comportements des enseignants.

Chapître 7. Objectif 3 à l'échelon des pays : Veiller à l'efficience et l'efficacité des financements du GPE

Indicators

- ○ 20. Proportion des financements utilisés pour soutenir les SIGE/les systèmes d'évaluation de l'apprentissage
- ○ 21. Proportion de manuels achetés et distribués grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu par les financements du GPE
- ○ 22. Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu par les financements du GPE
- ○ 23. Proportion de salles de classe construites ou réhabilitées grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu par les financements du GPE
- ● 24. Proportion des requêtes de financement du GPE pour la mise en œuvre de programmes qui ont été approuvées à compter de 2015 : (a) recensant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage ; (b) atteignant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage
- ○ 25. Proportion des financements du GPE pour la mise en œuvre de programmes dont l'état d'avancement est jugé en bonne voie

Aperçu

Le GPE 2020 engage le partenariat à apporter un financement efficace aux autorités nationales afin de soutenir la mise en œuvre de leurs plans sectoriels de l'éducation. Le rapport met en évidence les tendances en ce qui concerne le volume, la répartition géographique et les thématiques couvertes pour les principaux investissements réalisés par le partenariat, démontrant ainsi l'alignement rigoureux entre les allocations de financement et les buts du GPE 2020. Il donne également des informations sur six indicateurs utilisés pour suivre l'appui du partenariat à la mise en œuvre des plans sectoriels.

Les conclusions sur les indicateurs de l'objectif 3 soulignent l'importance de l'appui offert par les financements du GPE à l'évaluation de l'apprentissage et aux systèmes de données. Elles montrent également que le déploiement de la nouvelle tranche de financement basé sur les résultats s'est déroulé avec succès pour les financements pour la mise en œuvre de programmes accordés par le partenariat à cinq pays en développement partenaires.

On relève des problèmes dans deux domaines : la mise en œuvre des composantes prévues par le financement dans les délais établis (en particulier la construction de salles de classe) et la proportion

croissante de financements dont la mise en œuvre accuse des retards. Une grande partie de ces problèmes se produisent dans des pays touchés par la fragilité ou les conflits. Le partenariat a amélioré son approche relative à l'assurance qualité et à la supervision du financement afin de remédier à ces problèmes. Il semble en effet nécessaire d'élaborer de façon plus réaliste les financements et d'assurer un suivi plus rigoureux de leur mise en œuvre.

Plus généralement, les tendances reprises ci-dessous en ce qui concerne le volume, la répartition géographique et les thématiques couvertes pour les principaux investissements réalisés par le Partenariat mondial pour l'éducation sont présentées dans le rapport :

- Les financements du GPE sont concentrés sur des pays dont les besoins sont très importants. Au 30 juin 2016, 54 financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG) sont en cours dans 49 pays, pour une valeur totale de 2,23 milliards de dollars. Parallèlement, 29 des 52 pays en développement partenaires qui reçoivent des financements pour la mise en œuvre de programmes au cours de l'exercice budgétaire 2016 (soit 56 %) sont classés comme pays à revenu faible et 23 (soit 44 %) comme pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Une majorité des bénéficiaires du GPE sont des pays d'Afrique subsaharienne.

- Le partenariat a consacré 60 % (soit 294,5 millions de dollars) de tous les décaissements qu'il a réalisés en 2016 à des pays touchés par la fragilité ou les conflits. Le Burundi, le Tchad et le Yémen ont chacun eu recours aux mécanismes du partenariat pour un financement rapide et réactif en situation d'urgence dans le but d'obtenir des fonds pour répondre à des besoins pressants.

- Sur le plan thématique, les financements du GPE continuent à porter essentiellement sur des investissements qui permettent d'améliorer les systèmes d'enseignement et d'apprentissage ; de renforcer l'équité et l'égalité des sexes, ainsi que l'inclusion ; et d'améliorer les capacités de gestion des systèmes au niveau national et infranational. En effet, 36 des 54 financements actifs à la fin de l'année 2016 soutiennent le développement de systèmes d'évaluation de l'apprentissage, tandis que 29 financements soutiennent des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation et 28 financements incluent des initiatives ciblées sur l'égalité des sexes. Enfin, 18 financements ciblent les besoins des enfants handicapés.

Un aperçu des financements pour la mise en œuvre de programmes au niveau national

Le principal mécanisme de financement du partenariat est le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)[64]. À compter des financements approuvés au cours de l'exercice budgétaire 2015, le partenariat a adopté un cadre d'allocation qui se concentre sur les pays qui ont de forts besoins éducatifs au niveau de l'enseignement primaire et un faible PIB ; le cadre est adapté pour les pays touchés par la fragilité ou les conflits. Le partenariat a révisé son cadre d'éligibilité et d'allocation au début de l'année 2017 par l'adoption d'une formule simplifiée qui octroie des ressources sur la base du statut économique et de la vulnérabilité en matière d'éducation, et qui tient compte de la taille de la population susceptible de ne pas achever le primaire ou le premier cycle du secondaire[65].

Les financements pour la mise en œuvre de programmes sont structurés pour renforcer l'attention du pays sur les résultats de l'éducation. Dans le cadre du modèle de financement du GPE établi en

64 De plus, le partenariat finance des agents partenaires choisis pour préparer le financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation au moyen d'un financement pour la préparation du programme pouvant aller jusqu'à 200 000 dollars et, si les circonstances sont particulièrement complexes, jusqu'à 400 000 dollars.

65 Dans le nouveau cadre, 67 pays en développement, dont 30 pays à revenu faible, 19 pays vulnérables à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et 18 petits États insulaires ou enclavés en développement, sont éligibles à des financements pour la mise en œuvre de programmes. Les pays vulnérables à revenu intermédiaire de la tranche inférieure incluent des pays qui possèdent moins de 2 000 dollars de revenu national brut (RNB) par habitant et présentent un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire inférieur à 90 % ou des PFC ayant moins de 3 000 dollars de RNB par habitant et un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire inférieur à 90 %.

2015[66], les pays qui demandent un financement pour la mise en œuvre de programmes doivent avoir un plan sectoriel de l'éducation qui répond aux normes de qualité. Ils doivent également montrer qu'ils réservent ou sont en voie de réserver au moins 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation dans leur budget. De plus, les pays doivent prouver qu'ils ont récemment réalisé une analyse sectorielle, et qu'ils disposent de données adéquates sur le secteur de l'éducation ou, du moins, d'une stratégie adéquate pour améliorer leurs données et la communication de celles-ci.

On observe que 30 % des allocations de financement pour la mise en œuvre de programmes sont basées sur la réalisation d'objectifs choisis au niveau national dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité et de l'efficience. Cette tranche de « paiement selon les résultats » prévue dans les financements pour la mise en œuvre de programmes vise à soutenir les priorités nationales de changement qui auront été identifiées au cours du processus de planification sectorielle ; elle est examinée à l'Indicateur 24

Volume et répartition géographique des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)

Au cours de l'exercice budgétaire 2016, les financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation représentent 98 % de tous les décaissements du partenariat liés à des financements. À la fin de l'exercice budgétaire 2016, 54 financements pour la mise en œuvre de programmes sont actifs dans 49 pays en développement partenaires, pour une valeur totale de 2,23 milliards de dollars. Parallèlement, 29 des 52 pays en développement partenaires qui reçoivent des financements pour la mise en œuvre de programmes au cours de l'exercice budgétaire 2016 (soit 56 %) sont classés comme pays à revenu faible et 23 (soit 44 %) comme pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. L'Afrique subsaharienne a reçu la majorité des financements pour la mise en œuvre de programmes (72 %) qui couvrent 34 pays de la région. La figure 13 montre les décaissements cumulés de tous les financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation. Pour de plus amples détails sur les décaissements de 2016 et les décaissements cumulés des financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation, voir l'annexe D.

Entre 2003 et 2016, le Partenariat mondial pour l'éducation a octroyé 127 financements pour la mise en œuvre de programmes, pour une allocation totale s'élevant à pratiquement 4,6 milliards de dollars. La valeur annuelle et la valeur globale des financements pour la mise en œuvre de programmes a augmenté depuis 2003, pour atteindre un décaissement annuel moyen de 476 millions de dollars au cours des années 2014, 2015 et 2016.

La priorité aux pays touchés par la fragilité ou les conflits

Le Partenariat mondial pour l'éducation continue de se concentrer sur les pays touchés par la fragilité ou les conflits et il oriente de plus en plus ses financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation vers ces pays. En 2016, 31 financements actifs dans des PFC ont décaissé 294,5 millions de dollars d'aide, soit 60 % de l'ensemble des décaissements de l'année. Les décaissements au profit des PFC ont augmenté progressivement pour passer de 44 % des financements en 2012 à 60 % en 2016.

Le partenariat dispose de deux mécanismes pour favoriser une mise à disposition de ressources flexible et rapide en cas de crise. En 2016, le Tchad a fait appel au mécanisme de financement accéléré du partenariat qui permet aux pays de recevoir jusqu'à 20 % de leur allocation du GPE afin de répondre à des besoins immédiats. Le Burundi et le Yémen ont utilisé le Cadre opérationnel pour un appui efficace aux États fragiles et touchés par un conflit afin de reprogrammer rapidement leurs financements pour répondre à des besoins de services urgents en temps de crise.

66 GPE 2015.

Investissements des ESPIG par niveau d'enseignement

Les financements du partenariat se concentrent principalement sur l'amélioration de l'enseignement préscolaire, primaire et du premier cycle du secondaire, mais ils soutiennent également d'autres niveaux d'enseignement dans le cadre de l'approche globale du partenariat relative au financement du secteur. La majorité des 54 financements pour la mise en œuvre de programmes actifs à la fin de l'exercice budgétaire 2016 étaient fortement axés sur l'enseignement primaire (52 financements), contre 30 financements axés sur l'enseignement secondaire et 26 sur la protection et l'éducation de la petite enfance. Quatre ESPIG soutenaient l'éducation et la formation des adultes et 12 ESPIG comprenaient des composantes axées sur l'enseignement post-secondaire.

Investissements des ESPIG par thème

Enseignement et apprentissage

Les 54 financements pour la mise en œuvre de programmes actifs à la fin de l'exercice budgétaire 2016 comprenaient d'importants investissements dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage. Composante de 50 financements, la formation des enseignants était la cible d'investissement la plus courante, suivie de près par l'offre de matériel pédagogique (46 financements) et la mise en place de systèmes d'évaluation de l'apprentissage et de rapports (36 financements). Vingt-huit ESPIG comprenaient des composantes visant à soutenir le recrutement, la rémunération et la gestion des enseignants, y compris par le biais du versement de salaires et de bourses pour les enseignants des régions isolées ou dans des contextes de crise.

Équité, égalité entre les sexes et inclusion

Les 54 financements pour la mise en œuvre de programmes de 2016 comprenaient des composantes associées à l'équité et à l'inclusion, y compris d'importants investissements dans la construction d'écoles et de salles de classe pour développer l'offre éducative (37 financements).

Il convient également de noter que 28 financements (soit plus de la moitié) comprenaient des initiatives ciblées en faveur de l'égalité des sexes, 18 étaient axés sur les besoins des enfants handicapés et 14 comprenaient des composantes de santé à l'école, de nutrition et d'assainissement.

Renforcement des systems

Les 54 financements pour la mise en œuvre de programmes comprennent des composantes axées sur le renforcement des capacités de gestion, y compris au niveau des écoles (36 financements) et des régions et districts (8 financements). Une majorité d'entre eux comprend également des composantes pour renforcer les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (29 financements) et les activités de recherche et de formulation de politiques (36 financements).

Indicateurs de performance des financements

Six indicateurs sont utilisés pour suivre la rapidité et l'efficacité de la mise en œuvre des financements du Partenariat mondial pour l'éducation.

Indicateur 20 (SIGE et système d'évaluation de l'apprentissage) : Le partenariat a fait des progrès par rapport au niveau de référence pour l'Indicateur 20, qui suit la proportion des financements du GPE, y compris le financement des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) et des systèmes d'évaluation de l'apprentissage et des rapports. Au total, 28 des 54 financements pour la mise en œuvre de programmes (52 %) prévoyaient un soutien aux systèmes d'information sur la gestion de l'éducation et aux systèmes d'évaluation de l'apprentissage et des rapports pendant l'exercice budgétaire 2016, soit une progression de 14 points de pourcentage par rapport à la référence de 2015. Des progrès importants ont également été réalisés dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits, où 41 % des financements actifs pour la mise en œuvre de programmes à la fin de l'exercice budgétaire 2016 comprenaient des composantes SIGE et de systèmes d'évaluation de l'apprentissage et des rapports.

Indicateur 21 (distribution de manuels scolaires) : Les données de référence collectées pour l'Indicateur 21 indiquent que, en moyenne, sur les 13 ESPIG actifs ayant publié des prévisions chiffrées, 74 % des manuels scolaires prévus (soit 29 702 977 au total) ont été achetés et distribués. La performance des indicateurs 21 à 23 varie fortement selon les pays, ce qui indique que le partenariat devrait mieux identifier et partager les pratiques efficaces afin d'améliorer la distribution en temps utile de matériel et de services d'éducation.

Indicateur 22 (formation des enseignants) : Au total, 238 541 enseignants ont été formés, ce qui indique que, en moyenne, 86 % des enseignants devant recevoir une formation en ont bénéficié sur les 30 financements pour lesquels des données ont été publiées dans ce domaine.

La performance de **l'Indicateur 23** (salles de classe) a été moins satisfaisante. En moyenne, seuls 65 % de toutes les composantes prévues en matière de construction et de réhabilitation de salles de classe ont été réalisées sur les 25 ESPIG ayant publié des données dans ce domaine. Dans l'ensemble, le partenariat a soutenu la construction ou la réhabilitation de 3 554 salles de classe en 2016.

Indicateur 24 (identification et réalisation des cibles basées sur les résultats) : Cet indicateur évalue la proportion des requêtes de financement du GPE pour les programmes approuvés à partir de 2015 qui ont (a) identifié puis (b) atteint des cibles transformatives fixées au niveau national en termes de performance dans les domaines de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage. En 2016, les jalons définis par le GPE pour l'Indicateur 24 ont été franchis par cinq pays dont les financements ont été approuvés durant les exercices budgétaires 2015 et 2016. Ces cinq financements ont tous sélectionné une ou plusieurs cibles se rapportant à l'équité, l'efficacité ou l'apprentissage. Un pays bénéficiaire de financements pour la mise en œuvre de programmes, le Mozambique, a franchi un jalon initial dans le cadre de son indicateur d'apprentissage. Le partenariat continue de suivre sa tranche de financement basée sur les résultats et soutient la sélection de cibles tirées des plans sectoriels nationaux et des priorités définies par ces derniers. Les premières expériences indiquent que la sélection d'indicateurs a joué un rôle en renforçant la focalisation des gouvernements et de leurs partenaires sur les principaux résultats du secteur.

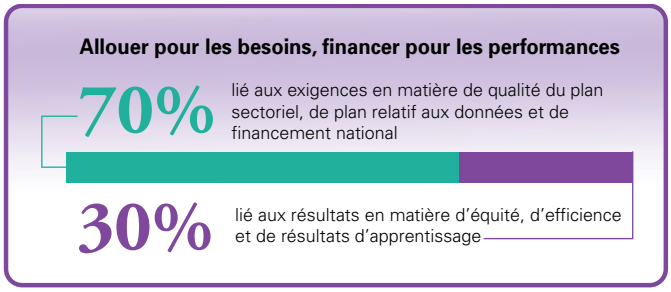
Indicateur 25 (bon avancement de la mise en œuvre des financements du GPE) : La mise en œuvre de 20 % des financements actifs au moment du calcul de la référence 2016 (11 financements) a été retardée et 52 % d'entre eux accusaient un léger retard. Ceci représente une augmentation par rapport à 2015, où 16 % des financements accusaient un retard de mise en œuvre. Sept des 11 financements en retard concernent des pays touchés par la fragilité ou les conflits

Le partenariat va continuer de renforcer les mécanismes d'assurance qualité afin de garantir une planification plus solide et plus réaliste de la mise en œuvre, ainsi que la réalisation dans les délais des activités prévues.

Introduction

Les financements du Partenariat mondial pour l'éducation aident les pays partenaires à préparer et mettre en œuvre de solides plans sectoriels de l'éducation. Parmi les financements mis à la disposition des pays ayant les besoins éducationnels les plus élevés, le plus grand guichet de financement du GPE finance la mise en œuvre, au niveau des pays, de plans sectoriels de l'éducation nationaux à hauteur d'un montant maximal de 100 millions de dollars par pays. Les allocations se basent sur les besoins économiques et éducationnels. Le partenariat propose également un financement pour la préparation des programmes (PDG) plus réduit (200 000 dollars, montant pouvant être porté à 400 000 dans des situations

GRAPHIQUE 7.1. Modèle de financement du partenariat basé sur les résultats



Source : Secrétariat du GPE.

complexes) afin de soutenir la préparation des requêtes d'ESPIG[67].

Pour être en droit de recevoir ces financements, les pays en développement doivent être dotés d'un plan sectoriel de l'éducation de qualité, prouver leur engagement à porter ou maintenir leurs dépenses d'éducation à 20 % des dépenses publiques et posséder les données nécessaires ou une stratégie pour améliorer la production de données. Le modèle de financement unique du partenariat prévoit que 30 % des allocations de financement de mise en œuvre dépendent de la réalisation d'objectifs fixés au plan national dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité et de l'efficience (graphique 7.1).

Aperçu des financements du partenariat pour la mise en œuvre de programmes au niveau des pays

Comme on peut le voir sur le graphique 7.2, les décaissements annuels des financements de mise en œuvre du GPE ont progressé pour passer de 15,2 millions de dollars en 2004 à 488,5 millions de dollars en 2016 et représentent un montant cumulé de 3 393,9 millions de dollars. Entre 2003 et 2016, le partenariat a octroyé 127 financements pour la mise en œuvre de programmes, représentant des allocations d'un montant total de près de 4,6 milliards de dollars. Cinquante-huit financements de mise en œuvre d'un montant total de 2,38 milliards de dollars ont été versés entre 2012 et 2016. Consultez l'Annexe E pour la liste des allocations et des décaissements totaux par pays à fin 2016.

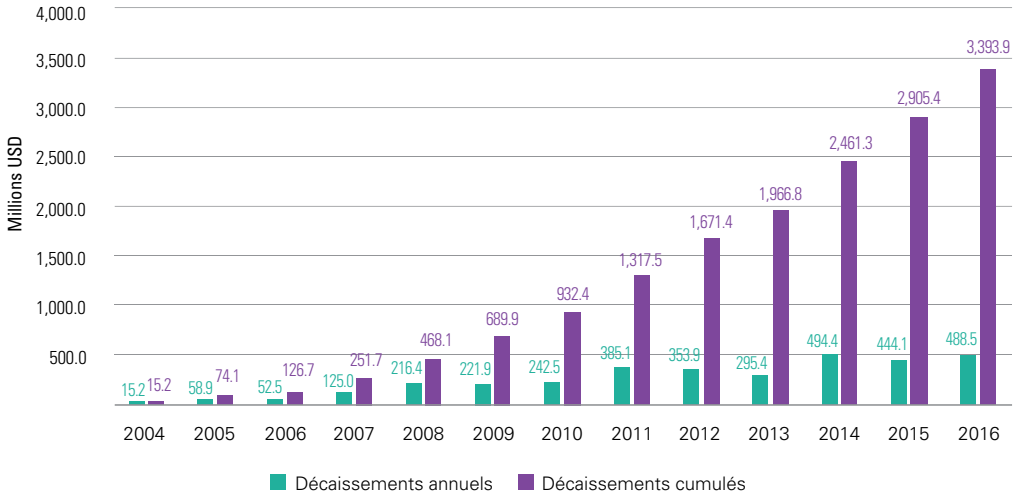
À la fin de l'exercice 16, 54 financements pour la mise en œuvre de programmes étaient actifs dans 49 pays en développement partenaires du GPE pour une valeur totale de 2,23 milliards de dollars. Cinq financements ont été activés au cours de l'année (Bangladesh, Guinée, Mozambique, Népal et Rwanda) et quatre nouveaux ESPIG ont été approuvés : Tchad (avec le recours à un mécanisme de financement accéléré), République démocratique du Congo, Malawi et Organisation des États des Caraïbes orientales[68]. Parallèlement, cinq financements de mise en œuvre ont été clôturés (Burundi, Haïti[69], Papouasie-Nouvelle Guinée, Timor-Leste et Viet Nam). À la fin de l'exercice 16, le portefeuille comprenait un total de 54 ESPIG actifs, dont 31 ESPIG dans des pays

67 Des PDG étaient actifs dans 11 pays pendant l'exercice 16. Le partenariat a alloué 7,1 millions de dollars à 37 PDG entre leur lancement et la fin de l'exercice 16 (cf. l'Annexe G et GPE 2017a pour plus d'informations).

68 Les changements apportés au financement de mise en œuvre du Burundi, y compris une nouvelle allocation pour laquelle l'UNICEF agit en qualité d'agent partenaire, ne sont pas considérés comme un nouveau financement.

69 Sur les deux ESPIG octroyés à Haïti, un financement d'un montant de 22 millions de dollars a été clôturé en octobre 2015 ; l'autre, d'un montant de 24,1 millions de dollars, restera actif jusqu'à la fin de l'exercice 17.

GRAPHIQUE 7.2. Décaissements annuels et cumulés concernant le financement pour la mise en œuvre du programme — situation en décembre 2016



Source : Secrétariat du GPE.

touchés par la fragilité et les conflits (PFC) et quatre financements en attente. Pour plus de détails sur les ESPIG actifs et clôturés au cours de l'exercice 16, veuillez vous référer au tableau 7.1.

Environ 33 % des financements de mise en œuvre versés au cours de l'exercice 16 (soit 65 % des montants) appartenaient à la catégorie des financements de grande ampleur (c'est-à-dire supérieurs à 50 millions de dollars). Pendant ledit exercice, 18 financements de grande ampleur étaient actifs, représentant des engagements d'une valeur cumulée de 1,45 milliard de dollars.

Chaque financement de mise en œuvre du GPE est géré par un agent partenaire. La Banque mondiale a continué de gérer la majeure partie de ces financements du GPE au cours de l'exercice 16, endossant la responsabilité de 35 financements actifs ou en attente, soit 76 % de la valeur totale du portefeuille des financements de mise en œuvre. L'UNICEF a joué le rôle d'agent partenaire pour 13 financements, principalement dans des pays touchés par la fragilité et les conflits. Deux financements ont été gérés par le DFID (Royaume-Uni), deux par Sida (Suède), un par l'UNESCO et un par l'AFD (France). Le montant total des commissions des agents partenaires, des allocations de supervision et des frais directs de gestion et d'administration des programmes facturés par les agents partenaires pour cette période s'élève à 207 millions de dollars, soit 8 % du total des allocations de financement approuvées pour la période.

TABLEAU 7.1. Répartition des ESPIG par région, exercice 16

Région	Nombre d'ESPIG			Montant total approuvé	Décaissements cumulés, au 30 juin 2016	
	Total	PFC	Non-PFC	Millions de dollars	Millions de dollars	%
Actif au 30 juin 2016						
Afrique subsaharienne	39	25	14	1 665,5	837,7	50,3
Asie du Sud	5	4	1	315,0	121,3	38,5
Europe et Asie centrale	3	0	3	78,8	38,2	48,4
Asie de l'Est et Pacifique	2	0	2	55,3	28,6	51,8
Amérique latine et Caraïbes	3	1	2	42,5	34,5	81,1
Moyen-Orient et Afrique du Nord	2	1	1	76,4	7,3	9,6
Total	**54**	**31**	**23**	**2 233,5**	**1 067,6**	**47,8**
Clôturé au 30 juin 2016						
Afrique subsaharienne	1	1	0	32,8	32,8	100,0
Asie de l'Est et Pacifique	3	1	2	106,3	106,3	100,0
Amérique latine et Caraïbes	1	1	0	22,0	22,0	100,0
Total	**5**	**3**	**2**	**161,1**	**161,1**	**100,0**

Source : Secrétariat du GPE.

Taille et répartition géographique des financements ESPIG

Au cours de l'exercice 16, la majorité des financements de mise en œuvre actifs étaient destinés à des pays en développement partenaires d'Afrique subsaharienne : 39 financements sur 54 (72 %) avaient été mis en œuvre dans 34 pays de cette région à la fin de l'exercice (tableau 7.1). Sur les 39 ESPIG en cours de mise en œuvre en Afrique subsaharienne, 25 (64 %) concernaient des pays touchés par la fragilité et les conflits. Les 39 ESPIG d'Afrique subsaharienne représentaient environ 1,66 milliard de dollars d'allocations approuvées et environ 838 millions de dollars de décaissements cumulés.

Les trois régions asiatiques (Asie de l'Est et Pacifique, Europe et Asie centrale, et Asie du Sud) comptaient 10 financements actifs représentant 449,1 millions de dollars d'allocations approuvées et 188,1 millions de dollars de décaissements cumulés. On dénombrait aussi trois financements actifs en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi que deux financements dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord. La répartition des ESPIG actifs entre les différentes régions du monde durant l'exercice 16 (Annexe H) est restée relativement stable par rapport à l'exercice budgétaire précédent.

ENCADRÉ 7.1. Une approche régionale dans les Caraïbes

Pendant l'exercice 16, le Partenariat mondial pour l'éducation a approuvé son premier financement de mise en œuvre régional. Un groupe d'États caribéens a collaboré pour formuler une demande de financement régional sur la base de la stratégie d'éducation de l'Organisation des États de Caraïbes orientales. Par conséquent, la Dominique, la Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines appliquent tous un programme unique financé par le partenariat.

En formulant une requête en tant qu'entité régionale, les pays concernés ont pu minimiser les coûts de transaction. Il existe un plan sectoriel de l'éducation régional et chaque État a développé son propre plan sectoriel de l'éducation.

Vingt-neuf des 52 pays en développement partenaires (56 %) ayant bénéficié d'un financement pour la mise en œuvre de programmes au titre de l'exercice budgétaire 16 étaient considérés comme des pays à faible revenu[70] et 23 d'entre eux (44 %) étaient considérés comme des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (les pays dont le RNB par habitant est inférieur à 2 560 dollars et dont le taux d'achèvement de l'enseignement primaire est inférieur à 85 % peuvent prétendre aux financements du GPE). Ces chiffres sont relativement stables par rapport aux taux de 56 % et 44 % constatés pour l'exercice 15. Sur les 28 pays en situation de fragilité ou de conflit au cours de l'exercice 16, 22 (79 %) étaient des pays à revenu faible, ce qui reflète une progression par rapport au chiffre correspondant pour l'exercice 15 (74 %).

Pendant l'exercice 16, 10 financements de mise en œuvre (versés à 13 pays en développement partenaires) ont été octroyés à des petits États en développement insulaires ou enclavés, un chiffre qui devrait augmenter durant l'exercice 17. Les petits États sont confrontés à des enjeux éducationnels spécifiques. Le partenariat étudie la possibilité de financements régionaux pour répondre aux besoins de ces pays (encadré 7.1).

La priorité aux pays touchés par la fragilité et les conflits

Le plan GPE 2020 s'inscrit dans le prolongement de l'engagement du partenariat à soutenir l'éducation dans les pays en situation de fragilité, de crise ou de conflit. Entre 2012 et 2016, les décaissements à destination de ces pays ont progressé de 44 % à 60 %, comme l'illustre le tableau 7.2.

Sur les 54 financements de mise en œuvre actifs à la fin de l'exercice 16, 31 (57 %) étaient destinés à des pays touchés par la fragilité et les conflits[71], contre 31 sur 53 à la fin de l'exercice 15 (58 %). Durant l'exercice 16, les financements de mise en œuvre du GPE pour les pays touchés par la fragilité et les conflits concernaient la moitié des 10 pays ayant bénéficié de la plus grande allocation de financement au sein du portefeuille des ESPIG.

L'approche unique du Partenariat mondial pour l'éducation lui permet de soutenir la préparation à des situations d'urgence et à l'inclusion des populations déplacées pendant le processus de planification sectorielle. Par ailleurs, deux mécanismes dépendant du guichet de financement de mise en œuvre

70 Classement des économies par revenu, région et situation au regard des prêts de la Banque mondiale.

71 La liste du GPE des pays touchés par la fragilité et les conflits se base sur la liste harmonisée des situations de fragilité de la Banque mondiale (Harmonized List of Fragile Situations) pour l'exercice 16 et sur la liste des pays touchés par les conflits du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015 de l'UNESCO (UNESCO 2015b). La liste 2016 des pays touchés par la fragilité et les conflits du Partenariat mondial pour l'éducation figure à l'Annexe C.

TABLEAU 7.2. Décaissements annuels destinés aux pays touchés par la fragilité et les conflits, 2012–2016

Année	Financements ESPIG (N)	Décaissements aux PFC (USD)	Total des décaissements (USD)	PFC en % du total des décaissements
2012	46	156 204 614	353 913 187	44
2013	65	127 617 571	295 409 191	43
2014	69	233 451 481	494 434 373	47
2015	64	256 981 948	444 103 242	58
2016	61	294 479 660	488 501 094	60

Source : Secrétariat du GPE.

du partenariat favorisent une mise à disposition de ressources flexible et rapide en cas de crise. Dans le cadre du premier mécanisme, les pays bénéficiant déjà d'une allocation du GPE peuvent recevoir jusqu'à 20 % de celle-ci rapidement grâce à un **processus de financement accéléré**, comme ce fut le cas pour le Tchad (cf. encadré 7.2). Dans le cadre du second mécanisme, lorsqu'un financement de mise en œuvre a été mis en place, les pays peuvent demander une reprogrammation rapide de ce dernier pour répondre à des besoins urgents de prestation de services.

Au cours de l'exercice 16, le partenariat a financé et soutenu la coordination entre les acteurs du développement et de l'aide humanitaire dans plus de 10 pays, y compris ceux touchés par des conflits, des urgences sanitaires comme l'épidémie d'Ebola et des catastrophes naturelles. Citons parmi ces pays le Burkina Faso, le Burundi, la République centrafricaine, le Tchad, la République démocratique du Congo, la Guinée, le Libéria, le Népal, le Sierra Leone, la Somalie, le Soudan du Sud et le Yémen.

Parmi les 28 pays touchés par la fragilité et les conflits ayant bénéficié d'un financement de mise en œuvre actif pendant l'exercice 16, le partenariat a soutenu huit pays confrontés à une crise politique et/ou à de la violence à grande échelle (Burkina Faso, Burundi, République centrafricaine, Tchad, République démocratique du Congo, Somalie, Soudan du Sud et Yémen). Le Népal a continué de souffrir des conséquences des séismes de 2015 et l'épidémie d'Ebola a eu pendant l'exercice 16 des effets persistants sur les systèmes éducatifs de trois pays en développement partenaires : la Guinée, le Libéria et la Sierra Leone.

Le Tchad a eu recours au mécanisme de financement accéléré du partenariat au cours de l'exercice 16 (encadré 7.2), tandis que le Burundi et le Yémen ont reprogrammé leurs financements afin de les adapter à des situations de crise politique ou de conflit.

ENCADRÉ 7.2. Appui à l'éducation pour les enfants déplacés au Tchad

La crise humanitaire dans la région du lac Tchad concerne un grand nombre de réfugiés et de rapatriés qui fuient les violences dans le nord-est du Nigéria. Cette crise est exacerbée par la baisse du prix du pétrole qui limite la capacité du gouvernement à atteindre ses objectifs budgétaires en matière d'éducation.

Grâce à l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation, le Tchad a ouvert la voie à d'autres pays en développement partenaires en devenant le premier à inclure les réfugiés dans son plan de transition de l'éducation en 2013. Le partenariat a par la suite octroyé au Tchad deux financements afin de mettre en œuvre ce plan de transition de l'éducation (7,06 millions de dollars et 40,14 millions de dollars sur la période 2013–2016). Le partenariat soutient la formulation par le Tchad d'un plan sectoriel de l'éducation pour la période 2017–2026.

Dans le cadre du mécanisme de financement accéléré du partenariat, le Tchad a proposé d'utiliser 6,96 millions de dollars de son allocation sous forme de financement accéléré en janvier 2016. Les fonds ont été décaissés en février. Le gouvernement a décidé de soutenir le système scolaire dans les régions les plus vulnérables afin que les populations affectées ne se sentent pas abandonnées dans un contexte de fortes réductions des dépenses publiques. Il a notamment versé des subventions destinées aux enseignants dans les écoles communautaires, aux cantines scolaires, à la distribution de micronutriments et de trousses d'hygiène pour les filles, au soutien à l'éducation civique, à la construction de salles de classe, aux latrines et à l'approvisionnement en eau.

Portefeuille des financements de mise en œuvre du GPE, par sous-secteur de l'éducation et par thème

En utilisant comme référence tous les financements de mise en œuvre actifs à la fin de l'exercice 16, le Partenariat mondial pour l'éducation a testé un exercice de codification afin de collecter des données sur la répartition des composantes de financement qui ciblent les buts et objectifs stratégiques du plan GPE 2020. L'exercice de codification a analysé les documents de proposition de financement des 54 financements de mise en œuvre actifs à la fin de l'exercice 16. Il a examiné la répartition des composantes par niveau d'éducation au sein du portefeuille ainsi que la répartition d'activités spécifiques associées à l'équité, à l'apprentissage et à l'efficacité des systèmes, les trois objectifs stratégiques du plan GPE 2020[72]. Le tableau 7.3 illustre les catégories d'activités utilisées dans l'exercice de codification.

Cet exercice de codification systématique constitue une étape importante pour comprendre comment les financements du partenariat contribuent à la réalisation de ses buts stratégiques tout en fournissant un point de départ pour une analyse plus approfondie de l'efficacité des financements du GPE en vue de promouvoir une amélioration de l'apprentissage et de l'équité. Il s'agira d'une priorité pour les évaluations thématiques et nationales qui seront mises en œuvre dans le cadre de la *Stratégie de suivi et d'*évaluation du partenariat.

72 L'exercice de codification utilise un processus itératif. Différents types d'activités ont été répartis dans des catégories mises au point en s'appuyant sur les définitions CAD/OCDE et sur le schéma de codification utilisé par la Banque mondiale lorsqu'elle agit en tant qu'agent partenaire du GPE. Les codes d'activités ont ensuite été associés aux buts stratégiques du partenariat. Des informations supplémentaires sur la méthodologie de codification peuvent être consultées dans le document GPE 2017a. Cette méthodologie sera perfectionnée en 2017. Il convient de noter que les financements proposés au titre d'un appui budgétaire sectoriel ne permettent pas la codification des activités.

TABLEAU 7.3. Catégories thématiques codées selon les objectifs stratégiques GPE 2020

Buts stratégiques du GPE à l'horizon 2020	Catégorie d'activités	Nombre d'ESPIG dans les PFC ayant cette composante	Nombre d'ESPIG hors PFC ayant cette composante
Apprentissage	Formation des enseignants	27	23
	Recrutement, rémunération et incitation des enseignants / gestion des enseignants	17	11
	Système d'évaluation des apprentissages	17	19
	Développement et mise à jour, impression et distribution du matériel pédagogique et fourniture d'équipement — matériel pédagogique	26	20
	Utilisation de technologies de l'information et de la communication	5	5
Équité	Construction / réhabilitation / agrandissement des écoles et des salles de classe	23	14
	Transferts d'argent / autres mesures ciblées au profit des élèves ou des familles	5	2
	Égalité des sexes	17	11
	Éducation inclusive, y compris interventions au niveau des communautés (pour tous les enfants)	7	7
	Accès à l'éducation pour les enfants non scolarisés	9	8
	Éducation des adultes	3	1
	Programmes de nutrition/santé, y compris l'eau et l'assainissement	14	8
	Éducation non formelle et éducation de la deuxième chance	7	2
	Enfants handicapés (difficultés d'apprentissage)	9	9
Systèmes	Renforcement des capacités de gestion	31	23
	Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)	19	10
	Communication/sensibilisation	15	10
	Politique, planification et recherche sur le secteur de l'éducation	18	18

Investissements des ESPIG par niveau d'éducation

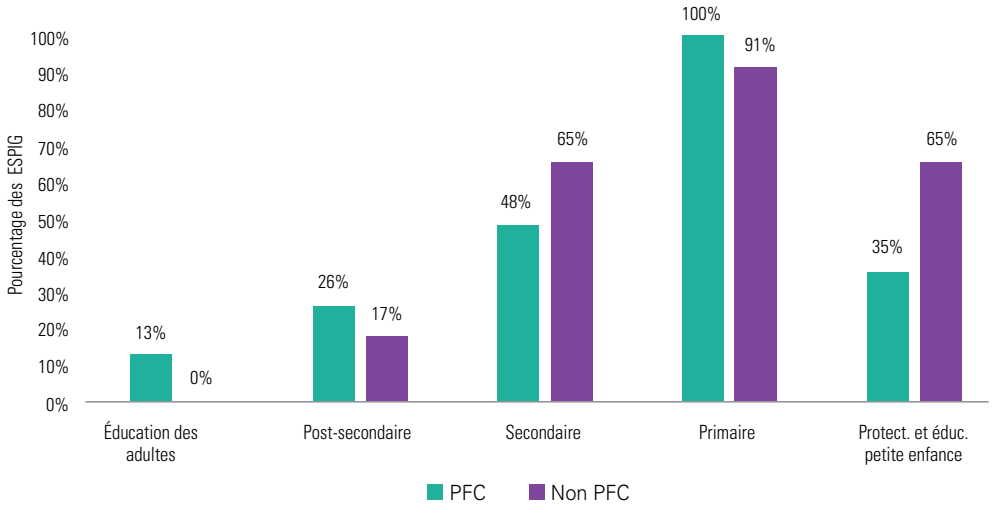
Les financements de mise en œuvre du GPE se concentrent principalement sur l'éducation préscolaire, primaire et du premier cycle du secondaire, ainsi que sur l'accès aux possibilités d'éducation de la deuxième chance. Dans les pays où l'éducation de base est bien développée, les financements peuvent également couvrir le second cycle du secondaire et l'éducation de la petite enfance (de 0 à 3 ans)[73].

Comme l'illustre le graphique 7.3, la majorité des financements de mise en œuvre (52) comprennent des composantes couvrant l'éducation primaire ; l'éducation secondaire (30 financements) et l'éducation préscolaire (26) sont moins couvertes (voir l'exemple de Moldova dans l'encadré 7.3). Un nombre réduit mais croissant de financements de mise en œuvre sont destinés aux autres niveaux d'éducation. Ainsi, quatre financements ont soutenu l'éducation et la formation des adultes (Érythrée, Rwanda, Népal et Yémen) et 12 financements comprenaient des activités d'éducation post-secondaire alignées sur les stratégies sectorielles.

Seuls deux ESPIG (Nicaragua et Ouzbékistan) n'avaient pas de composantes pour le niveau primaire. Ces deux pays affichent des taux élevés d'achèvement du primaire et ont donc choisi d'axer le financement du GPE sur les niveaux préscolaire et secondaire.

Le tableau 7.4 donne la liste des pays dont les ESPIG comprenaient des composantes sous-sectorielles pour chaque niveau d'éducation. (Veuillez noter que les niveaux d'éducation de la catégorisation ne s'excluent pas mutuellement).

GRAPHIQUE 7.3. Proportion des ESPIG selon les niveaux d'enseignement de leurs composantes



Source : Secrétariat du GPE.
Note : N = 31 PFC, 23 non-PFC.

73 Les niveaux d'éducation utilisés pour cet exercice de codification se basent sur la Classification internationale type de l'éducation 2011 (UIS 2012b) et comprennent l'EPPE — éducation et développement du jeune enfant (ECED) et éducation préscolaire —, l'éducation primaire, secondaire (premier et second cycles) et post-secondaire, l'éducation et la formation des adultes. L'éducation post-secondaire et non-tertiaire et l'enseignement universitaire ont été combinés pendant le processus de codification en raison du faible nombre de cas identifiés au cours de l'exercice. Par ailleurs, certains documents de projets ne précisant pas le niveau d'éducation secondaire, le Secrétariat a également inclus une catégorie secondaire (niveau non précisé).

ENCADRÉ 7.3. Moldova : Approches coordonnées et multisectorielles de l'EPPE

Après son indépendance en 1991, la République de Moldova a connu dix années de déclin économique qui ont entraîné la fermeture de nombreuses écoles maternelles, en particulier dans les communautés rurales. Le taux brut de scolarisation préscolaire a nettement reculé, passant de 72 % en 1990 à 48 % en 2001. Moldova a rejoint le Partenariat mondial pour l'éducation en 2005 et deux financements de mise en œuvre du GPE d'un montant total de 13 millions de dollars ont été consacrés exclusivement à la relance et à l'extension de l'accès à une éducation préscolaire de qualité dans le cadre du plan sectoriel de l'éducation.

Mis en œuvre par le ministère de l'Éducation en partenariat avec l'UNICEF et la Banque mondiale, les programmes financés par le GPE ont favorisé l'accès à l'éducation préscolaire pour plus de 10 000 enfants grâce à la rénovation des écoles maternelles et à la dotation d'équipements préscolaires, y compris des centres de réhabilitation pour les enfants handicapés avec du mobilier, des manuels et du matériel pédagogique.

Depuis que Moldova a rejoint le partenariat, le taux de scolarisation pour l'éducation préscolaire est passé de 66 % en 2005 à 84 % en 2014. Une des principales caractéristiques de ces projets réside dans le développement et l'utilisation à l'échelle nationale de documents d'orientation et de guides connexes, y compris un nouveau programme d'enseignement centré sur l'enfant, mais d'autres mesures viennent compléter cette démarche : la formulation de normes de développement de l'apprentissage des jeunes enfants et de normes professionnelles pour les éducateurs ; un programme de développement et d'accompagnement professionnels pour les enseignants du cycle préscolaire à l'échelle du système ; la fourniture de supports modernes d'enseignement et d'apprentissage ; et un nouvel outil d'évaluation destiné à mesurer l'état de préparation des enfants.

Le processus du GPE à Moldova a amélioré la coordination des activités des bailleurs de fonds, a élargi la concertation entre les parties prenantes, a renforcé les capacités de mise en œuvre de projets et mobilisé le soutien des communautés locales, ce qui a clairement bénéficié à l'ensemble du système éducatif. Moldova est un leader régional dans la relance de la protection et de l'éducation de la petite enfance et fait figure d'exemple à l'international pour l'application de bonnes pratiques. Qui plus est, les plus jeunes enfants du pays peuvent s'épanouir grâce à la transformation de l'éducation de la petite enfance.

TABLEAU 7.4. Pays/États fédéraux dont les ESPIG comprennent des composantes EPPE, éducation secondaire, éducation et formation pour adultes et éducation post-secondaire, au 30 juin 2016

	Protection et éducation de la petite enfance	Secondaire	Éducation et formation des adultes	Post-secondaire
PFC	Érythrée, Gambie, Haïti, Libéria, Népal*, Nigéria, Pakistan (Balochistan), Rwanda, Sierra Leone, Ouganda, Yémen	Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie*, Gambie, Libéria, Mali, Népal, Nigéria, Pakistan (Balochistan), Pakistan (Sindh), Rwanda, Somalie (Centre-Sud), Somalie (Somaliland), Soudan, Yémen	Érythrée, Népal*, Rwanda*, Yémen	Éthiopie*, Mali, Népal*, Pakistan (Baluchistan), Pakistan (Sindh), Rwanda*, Somalie (Somaliland), Yémen
Non-PFC	Bangladesh*, Burkina Faso*, Cambodge, Cameroun, Djibouti, Guinée, Guyana, Kirghizstan, RDP Lao, Mozambique*, Nicaragua, Tadjikistan, Tanzanie (continentale), Tanzanie (Zanzibar), Ouzbékistan	Bénin, Burkina Faso*, Cambodge, Cameroun, Guinée, Mauritanie, Mozambique*, Nicaragua, Niger, Sénégal, Sierra Leone, Tadjikistan, Tanzanie (Zanzibar), Ouzbékistan, Zambie*	s.o.	Nicaragua, Tadjikistan, Zambie*, Zanzibar

Note : N = 54 ESPIG ; s.o. = sans objet.

* Ce pays utilise des modalités de mise en commun sectorielle. Pour ce financement, aucune attribution d'investissement par sous-secteur ne peut être effectuée.

Investissements des ESPIG par thème

Enseignement et apprentissage

Le but stratégique 1 du GPE 2020 vise à obtenir « *des résultats scolaires meilleurs et plus équitables grâce à un enseignement et un apprentissage de qualité*. » Comme l'illustre le tableau 7.5, les 54 ESPIG comptent au moins un investissement dans une activité qui soutient l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

La formation des enseignants est la composante la plus courante puisqu'elle figure dans 50 financements. La majorité des financements comprennent également des mesures visant à améliorer l'offre de matériel pédagogique (46 ESPIG) et la mise en place de systèmes d'évaluation de l'apprentissage (36 ESPIG). Vingt-huit ESPIG soutiennent le recrutement, la rémunération et la gestion des enseignements, y compris par le biais du versement de salaires et de bourses aux enseignants dans les régions isolées ou dans des contextes de crise.

Équité, égalité des sexes et inclusion

Les 54 financements de mise en œuvre actifs à la fin de l'exercice 16 comprenaient un ou plusieurs investissements dans des composantes soutenant le but stratégique 2 du GPE 2020 : renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, leur handicap, leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité.

TABLEAU 7.5. Nombre d'ESPIG soutenant un SIGE/LARS en 2016

	SIGE	LARS	SIGE et/ou LARS
Ensemble	20	19	28
PFC	8	8	12

Source : Secrétariat du GPE.

Comme l'illustre le tableau 7.5, une majorité des financements de mise en œuvre du GPE ont contribué à la construction d'écoles et de salles de classe pour promouvoir un accès plus équitable à l'éducation (en particulier dans les pays touchés par la fragilité et les conflits, où les besoins sont plus élevés). Plus de la moitié des financements (28) ont également soutenu l'égalité des sexes, notamment par le biais d'investissements dans le développement de politiques, des campagnes de mobilisation sociale, le soutien aux groupes de mères, la formation sur la sensibilisation à la notion de genre pour les éducateurs, l'offre de récompenses, d'uniformes et de protections hygiéniques, et le recrutement et la formation d'enseignantes et d'administratrices (encadré 7.4).

Une proportion croissante des financements du GPE comprennent des composantes qui ciblent les enfants ayant des difficultés d'apprentissage (18) ou qui soutiennent des activités d'éducation inclusives. Parmi les activités financées, citons le développement de stratégies d'éducation inclusives, des exercices de cartographie pour mieux comprendre la répartition des différents besoins, l'offre de formations sur l'éducation inclusive pour les enseignants, des campagnes de scolarisation, des programmes de dépistage et l'offre d'aide et de soutien à l'apprentissage (encadré 7.5).

De nombreux financements de mise en œuvre (22) comprennent également des mesures de santé, de nutrition et d'assainissement.

Composantes des financements de mise en œuvre dédiées aux capacités de gestion et au renforcement des systèmes

Le but stratégique 3 du GPE, qui vise à améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes éducatifs et leur capacité à proposer des services d'éducation équitables et de qualité, est abordé par le biais de divers investissements dans l'ensemble des 54 ESPIG.

Comme l'illustre le tableau 7.5, tous les financements de mise en œuvre actifs à la fin de l'exercice 16 comprenaient des composantes axées sur le renforcement des capacités de gestion de l'éducation. Parmi ces

ENCADRÉ 7.4. Les ESPIG soutiennent l'égalité des sexes

Le Partenariat mondial pour l'éducation soutient l'égalité des sexes de plusieurs manières, notamment en améliorant la disponibilité et la qualité de l'enseignement. Le partenariat offre également des investissements ciblés pour soutenir l'égalité des sexes dans le cadre de 28 des 54 ESPIG actifs à la fin de l'exercice 16. Vous trouverez ci-après quelques exemples :

Afghanistan : Les plans ESPIG renforcent l'éducation des filles grâce au développement et à la mise en œuvre d'une stratégie de communication à l'échelle du pays. Les mobilisateurs sociaux joueront un rôle essentiel dans cette activité.

Cameroun : L'ESPIG soutient les campagnes de communication portant sur les questions de genre (par exemple, la sensibilisation à la violence envers les filles et les femmes).

Mauritanie : Le financement soutient l'organisation de campagnes de sensibilisation pour promouvoir l'éducation des filles avec le soutien d'ONG et d'autres partenaires. L'ESPIG soutient aussi d'autres activités : l'organisation de cérémonies de remise de diplôme pour les filles ; la distribution de récompenses non monétaires ; la formation des enseignants, inspecteurs et directeurs d'écoles sur le droit des filles à l'éducation dans des collèges ruraux ; la distribution de kits pédagogiques aux filles inscrites dans les collèges de proximité pour alléger la charge financière des parents.

Togo : L'ESPIG prévoyait le financement de campagnes de communication et de sensibilisation, des uniformes pour toutes les filles allant à l'école (environ 56 500) et des trousses hygiéniques pour toutes les filles des années 5 et 6 pour les encourager à aller à l'école et réduire le coût d'opportunité lié à la scolarisation pour les familles.

Bénin : Le financement a permis la distribution de colis de fournitures scolaires et d'uniformes à toutes les filles des années 1 et 2 dans les zones défavorisées, soit environ 91 000 élèves par an.

Mali : L'ESPIG avait pour but de renforcer l'accès et la rétention scolaire et d'améliorer l'environnement d'apprentissage, en particulier pour les filles vivant dans des zones caractérisées par l'insécurité alimentaire et pour les enfants vulnérables en âge d'être scolarisés vivant dans des zones affichant une forte concentration d'enfants déplacés, grâce à l'offre de services alimentaires et de santé et à la distribution de matériel d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles.

Yémen, Somalie (Somaliland) et Nigéria : Les ESPIG soutiennent le recrutement et/ou la formation d'enseignantes pour qu'elles endossent des fonctions de direction.

Ghana, ***RDP Lao*** et ***Tanzanie-Zanzibar*** : Dans ces pays, les ESPIG se concentrent plus généralement sur le soutien à l'égalité des sexes. Par exemple, l'ESPIG du Ghana fait référence à un environnement d'apprentissage tenant compte des genres pour favoriser la convivialité à l'école. L'ESPIG de la RDP Lao a soutenu les travaux du Centre sur l'éducation inclusive portant sur les questions de genre associées à l'éducation. L'ESPIG pour la Tanzanie-Zanzibar a soutenu les conseillers scolaires afin qu'ils puissent mieux orienter les enfants ayant des problèmes sexospécifiques. Il comprend par ailleurs une activité spécifiquement axée sur l'éducation des filles.

ENCADRÉ 7.5. Les financements du GPE soutiennent une éducation inclusive pour les enfants handicapés

Dix-huit financements du GPE apportent un soutien ciblé à l'éducation inclusive pour les enfants handicapés, dont les trois exemples suivants :

Le financement de 38,5 millions de dollars au profit du Cambodge soutient la formulation d'un plan pour les enfants handicapés qui se concentre sur la formation des enseignants en matière de dépistage des handicaps (vue et audition) ; le déploiement d'enseignants afin de collecter des données sur la formation des enseignants et des chefs d'établissement sur les handicaps et l'éducation inclusive ; des manuels scolaires en braille et la formation en langue des signes.

Au *Népal*, une composante du financement de 59,3 millions de dollars aide le ministère de l'Éducation à mettre en œuvre sa stratégie en matière d'équité, qui va identifier tous les enfants non scolarisés et allouer des fonds pour l'achat de manuels scolaires en braille et l'investissement dans la construction d'écoles accessibles.

À *Zanzibar*, un financement de 5,2 millions de dollars a permis l'achat et la distribution de matériel pédagogique, ainsi que l'acquisition d'équipements spécialisés comme des machines braille.

financements, 36 comprenaient des activités de développement des capacités au niveau des écoles, et 28 comprenaient des composantes liées aux capacités de gestion au niveau régional ou des districts.

Une majorité d'ESPIG prévoyaient également des investissements dans les systèmes d'information pour la gestion du secteur de l'éducation (29 ESPIG) et dans le développement d'études et de politiques (36). Par exemple, au Kenya, l'ESPIG a financé les infrastructures, les services de conseil, l'assistance technique et le renforcement des capacités à l'appui de la collecte, du traitement et de l'utilisation des données sur l'éducation pour la formulation de politiques, la planification, la budgétisation et les prises de décisions. En République centrafricaine, l'ESPIG a investi dans la création d'une base de données sur les enseignants communautaires afin que les résultats du recensement des enseignants en activité dans les communautés puissent être utilisés pour déterminer les critères et les procédures d'octroi de subventions.

Indicateurs de performance des financements

Le Partenariat mondial pour l'éducation suit la performance de ses financements de mise en œuvre grâce aux indicateurs 20 à 25 du cadre de résultats du plan GPE 2020. Ces indicateurs sont liés aux résultats obtenus dans cinq domaines principaux :

- Les financements servent à améliorer le suivi national des résultats (notamment en matière d'apprentissage).
- Les financements servent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.
- Les financements servent à améliorer l'équité et l'accès.
- Le modèle de financement basé sur les résultats est mis en œuvre de manière efficace.
- La mise en œuvre des financements du GPE est en bonne voie.

Les informations permettant d'évaluer et d'analyser les progrès en vue de la réalisation de ces cinq résultats sont générées sur la base de données collectées à l'aide du modèle de rapport annuel sur la mise en œuvre des ESPIG, qui a été conçu pour soutenir le regroupement d'informations sur les financements au niveau du portefeuille/des entreprises. La plupart des agents partenaires fournissent également des rapports supplémentaires détaillés par financement sur la base de leurs procédures de présentation de rapports respectives.

Indicateur 20 : *Proportion des financements de mise en œuvre utilisée pour soutenir les SIGE/systèmes d'*évaluation de l'*apprentissage*

L'indicateur 20 évalue le soutien des financements de mise en œuvre au développement ou à l'amélioration de systèmes d'information pour la gestion de l'éducation ou de systèmes d'évaluation de l'apprentissage au niveau des pays. Le cadre de résultats a fixé comme objectif au moins 60 % d'ESPIG (51 % dans les pays touchés par la fragilité et les conflits) soutenant un SIGE et/ou un LARS d'ici à 2020.

Les données collectées pour les exercices 15 et 16 indiquent que d'importants progrès ont été réalisés pour franchir le jalon fixé par le partenariat de 50 % des financements comprenant une composante SIGE et/ou LARS en 2018. Au cours de l'exercice 16, 28 des 54 financements de mise en œuvre actifs comprenaient des composantes SIGE ou LARS (52 %), soit une hausse de 14 points de pourcentage par rapport à l'exercice 15. Douze des 29 ESPIG destinés à des pays touchés par la fragilité et les conflits comprenaient ces composantes durant l'exercice 16, soit 41 %, contre 34 % en 2015 (tableau 7.5).

Le soutien financier visant à améliorer les résultats du secteur de l'éducation et le suivi de l'évaluation de l'apprentissage présente un important potentiel d'amélioration d'ici à 2020 à mesure que les pays répondent aux nouvelles exigences de données du partenariat (notamment l'exigence introduite en 2017 que les pays dont les stratégies de données sont sous-financées utilisent le financement du GPE à cette fin). Plus de 45 documents de programmes ESPIG comprennent désormais des plans pour soutenir un SIGE ou un LARS, mais un grand nombre d'entre eux n'ont pas encore atteint le stade de la mise en œuvre.

Indicateur 21 : *Proportion de manuels achetés et distribués grâce aux financements de mise en œuvre du GPE, par rapport au total prévu*

Les manuels sont un élément important de l'éducation, mais leur production est souvent coûteuse. Ils sont particulièrement utiles pour améliorer les résultats d'apprentissage dans les pays à faible revenu qui se caractérisent par des classes surpeuplées, une forte proportion d'enseignants non qualifiés ou un manque de temps d'enseignement[74]. L'indicateur 21 mesure, pour tous les financements de mise en œuvre, la part moyenne des manuels scolaires achetés et distribués par rapport au total prévu. L'objectif du plan GPE 2020 est d'améliorer le taux d'achat et de distribution des manuels pour le porter à 90 % en moyenne du total prévu dans les financements de mise en œuvre, globalement et dans les pays touchés par la fragilité et les conflits.

Au titre de l'exercice 16, les données étaient disponibles pour 13 financements de mise en œuvre (dont sept dans des pays touchés par la fragilité et les conflits) (tableau 7.6). En moyenne, 74 % des manuels prévus ont été achetés et distribués cette année-là. Il convient de noter que quatre pays ont atteint ou dépassé les montants prévus : le Cameroun, les Comores, la République démocratique du Congo et l'Érythrée. Parmi les financements de mise en œuvre destinés aux pays touchés par la fragilité et les conflits, en moyenne 71 % du nombre prévu de manuels ont été achetés et distribués.

Les retards de mise en œuvre ont été cités comme principale raison de la non-réalisation de l'objectif d'achat et de distribution de manuels. En Sierra Leone, par exemple, la raison de ces retards a été attribuée à la complexité des procédures de passation

74 GPE 2017g.

TABLEAU 7.6. Achat et distribution de manuels grâce aux ESPIG en 2016

	Achats et distributions prévus (N)	Achats et distributions réels (N)	Part moyenne pour tous les ESPIG (%)
Ensemble (N = 13 ESPIG)	36 026 753	29 702 977	74
PFC (N = 7 ESPIG)	20 226 873	22 285 414	71

Source : Secrétariat du GPE.

Note : Pour cet indicateur, les données issues des documents de programme des agents partenaires sont utilisées pour obtenir les objectifs des financements, tandis que les rapports annuels d'avancement sont utilisés pour obtenir les chiffres réels. Pour être pris en compte dans le calcul de la valeur de l'indicateur, l'objectif et la valeur réalisée par l'ESPIG doivent être disponibles pour l'exercice de référence. Si aucun objectif n'a été défini pour l'année de référence ou si le rapport d'avancement ne contient pas de données sur les réalisations effectives pour cette année, l'ESPIG n'est pas pris en compte pour le calcul de cet indicateur.

de marchés. En Guinée, la non-réalisation des objectifs du financement pour l'exercice 16 a été expliquée en partie par les retards de mise en œuvre durant l'exercice précédent liés à l'épidémie d'Ebola.

Dans les cas où l'achat et la distribution de manuels a dépassé les prévisions initiales, les explications fournies par les agents partenaires étaient les suivantes : (1) des coûts d'impression et de reliure inférieurs aux attentes, ayant contribué à l'impression et à la distribution d'un plus grand nombre de livres que prévu, comme au Soudan ; (2) l'utilisation de données SIGE obsolètes ayant contribué à la fixation d'objectifs faibles ; et (3) le fait de compléter les ESPIG avec des ressources supplémentaires pour imprimer des manuels dans un plus grand nombre de sujets que prévu, comme ce fut le cas en République démocratique du Congo.

Indicateur 22 : *Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu*

L'indicateur 22 mesure le nombre d'enseignants ayant terminé une formation officielle grâce aux ESPIG pendant la période couverte par le rapport en comparaison du nombre total d'enseignants devant recevoir une formation grâce aux ESPIG pendant cette période. Les données étaient disponibles pour 30 financements de mise en œuvre au titre de l'exercice 16, dont 17 dans des PFC. Sur l'ensemble des ESPIG, en moyenne 86 % des enseignants (83 % dans les PFC) devant recevoir une formation l'ont reçue (tableau 7.7).

Près de 250 000 enseignants ont été formés au cours de l'exercice 16, grâce notamment à 11 ESPIG

TABLEAU 7.7. Enseignants formés grâce à des ESPIG en 2016

	Objectif d'enseignants formés	Nombre effectif d'enseignants formés	Part moyenne pour tous les ESPIG (%)
Ensemble (N = 30 ESPIG)	199 960	238 541	86
PFC (N = 17 ESPIG)	119 877	147 528	83

Source : Secrétariat du GPE.

Note : Pour cet indicateur, les données issues des documents de programme des agents partenaires sont utilisées pour obtenir les objectifs des financements, tandis que les rapports annuels d'avancement sont utilisés pour obtenir les chiffres réels. Pour être pris en compte dans le calcul de la valeur de l'indicateur, l'objectif et la valeur réalisée par l'ESPIG doivent être disponibles pour l'exercice de référence. Si aucun objectif n'a été défini pour l'année de référence ou si le rapport d'avancement ne contient pas de données sur les réalisations effectives pour cette année, l'ESPIG n'est pas pris en compte pour le calcul de cet indicateur.

(Cambodge, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Ghana, Madagascar, Mali, Nicaragua, Niger, Sénégal, Somalie [Somaliland] et Ouganda) qui ont atteint ou dépassé leurs objectifs annuels. D'ici à 2020, le Partenariat mondial pour l'éducation prévoit que la proportion d'enseignants formés grâce aux financements de mise en œuvre atteindra en moyenne au moins 90 % des objectifs pour l'année dans les pays en développement partenaires dans leur ensemble et au moins 80 % dans les pays touchés par la fragilité et les conflits.

Dans plusieurs pays (Cambodge, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana et Viet Nam), le nombre d'enseignants formés est supérieur aux attentes en raison d'un taux plus élevé que prévu d'inscriptions d'enseignants, en particulier pour la formation en cours d'emploi. Dans certains pays, comme Madagascar, un plus grand nombre d'enseignants ont été formés grâce à des fonds supplémentaires fournis par l'administration centrale. En République démocratique du Congo, les données obsolètes du SIGE ont empêché de calculer avec précision le nombre prévu d'enseignants formés, contribuant à la définition d'objectifs faibles pour l'année par rapport aux résultats obtenus.

Indicateur 23 : *Proportion de salles de classe construites ou réhabilitées grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu*

Pour garantir l'équité et l'accès à l'éducation de base, il faut des équipements scolaires de qualité, et c'est pourquoi les financements de mise en œuvre du GPE investissent dans la construction et la réhabilitation de salles de classe. Les équipements scolaires (installations, salles de classe, mobilier, matériel pédagogique, matériel de laboratoire, etc.) sont indispensables à l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage, et leur absence peut avoir un impact négatif sur la motivation des enseignants et des élèves.

L'indicateur 23 mesure la proportion des salles de classe qui ont été construites et/ou réhabilitées grâce à des financements de mise en œuvre pour chaque exercice budgétaire par rapport au nombre total de salles de classe prévues pour cet exercice. D'ici à 2020, le partenariat souhaite atteindre l'objectif de 80 % de finalisation des constructions et réhabilitations d'écoles prévues (70 % dans les pays touchés par la fragilité et les conflits).

Pour l'exercice 16, des données étaient disponibles pour 25 financements de mise en œuvre (dont 17 dans des pays touchés par la fragilité et les conflits). En moyenne, 65 % des salles de classe prévues ont été construites ou réhabilitées grâce aux activités des financements actifs ; dans les pays touchés par la fragilité et les conflits, le taux moyen de finalisation était supérieur puisqu'il s'établissait à 71 % (tableau 7.8). Ces données indiquent que, même si les pays touchés par la fragilité et les conflits ont déjà atteint (et légèrement dépassé) durant l'exercice 16 l'objectif fixé pour 2020, des efforts supplémentaires

TABLEAU 7.8. Salles de classe construites et réhabilitées grâce aux ESPIG en 2016

	Nombre prévu de constructions et de réhabilitations	Nombre effectif de constructions et de réhabilitations	Part moyenne pour tous les ESPIG (%)
Ensemble (N = 25 ESPIG)	5 396	3 554	65
PFC (N = 17 ESPIG)	3 395	2 587	71

Source : Secrétariat du GPE.

Note : Pour cet indicateur, les données issues des documents de programme des agents partenaires sont utilisées pour obtenir les objectifs des financements, tandis que les rapports annuels d'avancement sont utilisés pour obtenir les chiffres réels. Pour être pris en compte dans le calcul de la valeur de l'indicateur, l'objectif et la valeur réalisée par l'ESPIG doivent être disponibles pour l'exercice de référence. Si aucun objectif n'a été défini pour l'année de référence ou si le rapport d'avancement ne contient pas de données sur les réalisations effectives pour cette année, l'ESPIG n'est pas pris en compte pour le calcul de cet indicateur.

sont nécessaires dans tous les pays en développement partenaires pour atteindre l'objectif final.

Les raisons citées pour expliquer le faible taux de réalisation de l'indicateur 23 concernent principalement la lenteur des processus d'appel d'offres et de passation de marchés avec les sous-traitants (Cambodge, Côte d'Ivoire, Djibouti, République démocratique du Congo, Guinée, Guinée-Bissau, Nicaragua, Tadjikistan et Sierra Leone). Toutefois, les financements destinés à huit pays (Bénin, Tchad, Côte d'Ivoire, Gambie, Libéria, Madagascar, Mali et Sénégal) ont atteint ou dépassé leurs objectifs pour l'exercice 16.

Indicateur 24 : *Proportion des requêtes de financement du GPE pour la mise en œuvre de programmes qui ont été approuvées à compter de 2015 : (a) recensant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'*équité, l'*efficience et l'apprentissage ; (b) atteignant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'*équité, l'*efficience et l'apprentissage*

L'objectif stratégique 3 du plan GPE 2020 consiste à mettre en œuvre efficacement la tranche basée sur les résultats incluse dans les financements de mise en œuvre du GPE. Cette tranche a été introduite par le partenariat en 2014 pour optimiser les progrès des pays en matière d'amélioration de l'équité, de l'efficience et de l'apprentissage.

L'indicateur 24 évalue dans quelle mesure les pays en développement partenaires : (a) décident d'utiliser la méthode de financement basée sur les résultats du GPE pour leurs financements de mise en œuvre ; et b) atteignent les objectifs qu'ils ont définis en matière d'équité, d'efficience et d'apprentissage. Le Partenariat mondial pour l'éducation a fixé comme objectif pour 2020 de faire en sorte que 95 % des requêtes de financements utilisent l'approche basée sur les résultats (90 % pour les pays touchés par la fragilité et les conflits). Il prévoit également que 90 % des pays atteindront les objectifs fixés par leurs indicateurs d'apprentissage, d'équité et d'efficience[75].

En 2016, les objectifs de l'indicateur 24 ont été atteints dans les cinq pays dont les financements avaient été approuvés conformément au modèle de financement durant les exercices 15 et 16[76]. Une des requêtes régionales approuvées pendant cette période n'a pas été soumise à l'obligation d'utiliser la tranche variable. Parmi les cinq financements approuvés ayant une tranche variable, un seul (Mozambique) a franchi un jalon initial dans le cadre de son indicateur d'apprentissage.

- Durant l'exercice 15, trois requêtes de financements de mise en œuvre ayant des objectifs basés sur les résultats ont été approuvées (Mozambique, Népal et Rwanda). Au total, ces trois requêtes ont été approuvées pour un montant de 142,2 millions de dollars, dont 42,8 millions de dollars étaient associés à la part variable. Des objectifs ou jalons ont été fixés pour l'exercice 16 (dans le cas du Mozambique) et au-delà.

- Au cours de l'exercice 16, deux financements de mise en œuvre supplémentaires ayant des objectifs basés sur les résultats ont été approuvés (République démocratique du Congo et Malawi) pour une valeur combinée de 144,9 millions de dollars, dont 43,5 millions de dollars étaient associés à la part variable.

- Au cours de l'exercice 16, le Mozambique a franchi son premier jalon pour l'indicateur d'apprentissage qu'il avait choisi pour sa part variable. Plus précisément, l'indicateur pour le Mozambique reflète « le nombre d'enseignants ayant participé au nouveau programme de formation en cours d'emploi axé sur l'application dans la classe

75 Les financements de moins de 5 millions de dollars sont généralement exonérés de la modalité de décaissement ex-post, mais ils doivent toutefois inclure des informations sur les stratégies pour favoriser le progrès en matière d'apprentissage, d'équité et d'efficience au sein des plans sectoriels de l'éducation.

76 Les pays ayant reçu des financements de mise en œuvre sur la base des allocations octroyées pendant la période de reconstitution des ressources de 2011 n'étaient pas tenus d'utiliser le nouveau modèle de financement. La requête de financement de l'Organisation des États de Caraïbes orientales a été exonérée en raison de sa petite taille.

de méthodes pédagogiques adaptées à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale en portugais ». L'objectif de cet indicateur pour de l'exercice 16 était « le programme (de formation) élaboré, testé et ajusté avant sa mise en œuvre ». Cet objectif a été déclaré comme atteint, permettant d'obtenir 100 % pour la partie b de l'indicateur 24 pour l'exercice 16.

Le Partenariat mondial pour l'éducation poursuit ses efforts en vue d'améliorer sa tranche de financement basée sur les résultats, notamment en surveillant les types d'indicateurs choisis par les pays, en étudiant les difficultés rencontrées durant ce choix et en partageant les bonnes pratiques au sein du partenariat.

Le tableau 7.9 présente la liste complète des indicateurs de la part variable sélectionnés pour les cinq financements approuvés en matière de résultats d'apprentissage, d'équité et d'efficience. Comme on peut le voir, un large éventail d'indicateurs a été sélectionné par les pays, parmi lesquels des indicateurs d'intrants, de processus, de réalisations et de résultats. Certains pays ont choisi d'utiliser des jalons comme base de paiement tandis que d'autres basent leur paiement sur un indicateur de résultat clé. Plusieurs pays ont utilisé des cibles géographiques pour leur indicateur d'équité afin de favoriser les progrès dans les districts et provinces les plus défavorisés ; d'autres ciblent certaines populations marginalisées (par exemple les filles ou les enfants non scolarisés).

Les indicateurs de résultats d'apprentissage sélectionnés par les pays ont tendance à se concentrer sur les intrants ou les processus, à l'exception de la République démocratique du Congo qui est le premier pays en développement partenaire à avoir sélectionné un objectif basé sur les résultats d'apprentissage pour sa tranche variable. Dans tous les cas, y compris lorsque les indicateurs se basent sur les intrants ou les processus, les objectifs s'inscrivent dans le cadre d'une théorie du changement fondée sur des données probantes qui vise à aligner et à favoriser les actions nécessaires le long d'une chaîne logique pour améliorer l'apprentissage. Le large éventail des indicateurs d'apprentissage sélectionnés comprend des évaluations d'élèves, la disponibilité d'enseignants formés et la gestion des enseignants, les contributions de la communauté aux écoles et l'utilisation des données. Ainsi, l'objectif choisi par le Malawi aborde les résultats d'apprentissage par le biais de la gestion et de la répartition des enseignants, tandis que le Mozambique se focalise sur la formation exhaustive des enseignants et le Népal privilégie la participation de la communauté (parents) au suivi des résultats d'apprentissage.

Au cours des deux premières années de mise en œuvre, l'un des principaux enjeux liés à l'utilisation du mécanisme de tranche variable basée sur les résultats du partenariat a été d'établir un lien entre les indicateurs de la tranche variable et les objectifs prioritaires définis dans les plans sectoriels de l'éducation. L'efficacité de l'approche du financement basé sur les résultats du partenariat est renforcée lorsque la sélection des indicateurs de la tranche variable s'effectue parallèlement à la définition des buts et objectifs prioritaires du plan sectoriel. Toutefois, pour les premiers financements développés dans le cadre du modèle basé sur les résultats en 2014 et début 2015, cela n'a pas été possible en raison du court délai accordé pour la préparation du financement selon la nouvelle approche. Les requêtes de financements ultérieures ont bénéficié de délais plus étendus, ce qui a permis aux parties prenantes nationales et au partenariat d'établir un dialogue plus étroit sur le lien entre les priorités du plan sectoriel et les indicateurs de la tranche variable.

Indicateur 25 : *Proportion des financements du GPE pour la mise en œuvre de programmes dont l'*état d'*avancement est jugé en bonne voie*

L'indicateur 25 mesure l'exécution en temps voulu des activités liées aux financements de mise en œuvre du GPE. Le Partenariat mondial pour l'éducation a fixé comme objectif de faire en sorte que la mise en œuvre de 85 % des financements soit en bonne voie à l'horizon 2020 (83 % dans les pays touchés par la fragilité et les conflits).

TABLEAU 7.9. Objectifs basés sur les résultats des financements de mise en œuvre du GPE, exercices 15 et 16

Pays	Champ couvert	Indicateurs
Mozambique	Équité	Nombre de districts où le ratio élèves-enseignant est supérieur à 80
	Efficience	Nombre de directeurs d'écoles primaires ayant suivi une formation en gestion
	Efficience	Pourcentage de directeurs d'écoles formés (année n-1) évalués sur la base de leur performance (année n)
	Résultats d'apprentissage	Nombre d'enseignants ayant participé au nouveau programme de formation en cours d'emploi axé sur l'application dans la classe de méthodes pédagogiques adaptées à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale en portugais
Népal	Équité	Interventions ciblées mises en œuvre dans 10 des districts *les plus défavorisés* au regard de l'indice d'équité nouvellement élaboré
	Équité	Nombre d'enfants non scolarisés réduit de 20 % dans ces 10 districts
	Efficience	Certification monovalente mise en œuvre pour le certificat de fin d'études secondaires du premier cycle (SLC) et approuvé en ce qui concerne l'examen de fin de second cycle du secondaire
	Résultats d'apprentissage	Des évaluations normalisées de la lecture dans les petites classes (années 2 et 3) sont réalisées par des enseignants et observées par des parents d'élèves, et leurs résultats sont partagés et discutés avec les parents de 3 000 écoles/communautés
Rwanda	Équité	Augmentation du taux brut de préscolarisation (TBP), qui passe en moyenne de 10 à 17 % d'ici 2017 dans les 22 districts les moins performants (c'est-à-dire ceux dont le TBP était inférieur à 17 % en 2014)
	Équité	Pourcentage d'élèves devant payer pour le SERNIE et le Minerval inférieur à 5 % en 2017–2018
	Équité	Pourcentage d'élèves devant payer pour le TENAFEP inférieur à 5 % en 2019
	Équité	Réduction des dépenses des ménages pour l'éducation de 10 % en moyenne et de 20 % pour les ménages issus du *quintile le plus pauvre*
	Efficience	Statistiques de l'éducation 2016, ventilées par district, disponibles en mars 2017
	Résultats d'apprentissage	Évaluation nationale par échantillon des acquis scolaires en lecture, en écriture et en calcul aux niveaux 2 (P2) et 5 (P5) du primaire, réalisée en 2016 et utilisée pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage
Congo, RD	Équité	Prise en charge par l'État de 1 600 enseignants d'écoles primaires auparavant non payés dans les *provinces les plus pauvres* (afin de réduire les dépenses d'éducation des ménages *les plus pauvres*)
	Efficience	Diffusion de l'étude sur la mise en œuvre de la Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation afin de réduire le taux d'abandon et lancement de la mise en œuvre de certaines stratégies pour lutter contre l'abandon scolaire
	Efficience	Réduction de 25 % du taux d'abandon à la fin de la première année de scolarité dans les provinces peu efficiences (avant la fin de la deuxième année de mise en œuvre)
	Résultats d'apprentissage	Amélioration des notes en lecture, en français et dans les langues nationales, des élèves de 2e et 4e années, tels que mesurées par des évaluations d'apprentissage standardisées effectuées par les enseignants sous la supervision d'un comité de parents d'élèves
Malawi	Équité	Augmentation de 10 % du ratio enseignantes/enseignants de la 6e à la 8e années dans les huit districts *les plus défavorisés*
	Efficience	Réduction du taux de redoublement de la 1re à la 4e année dans les huit districts les plus défavorisés grâce au développement et à l'institutionnalisation d'une Stratégie nationale de mise en œuvre sur le redoublement
	Résultats d'apprentissage	Réduction de 20 % du ratio élèves/enseignant qualifié en 1re et 2e années dans les huit districts les plus défavorisés

Source : Secrétariat du GPE.

La mise en œuvre de 15 des 54 ESPIG actifs à la fin de l'exercice 16 (28 %) était considérée comme conforme au calendrier établi. Vingt-huit financements (52 %) accusaient un léger retard de mise en œuvre. Onze financements (20 %) accusaient des retards, dont la majorité (7 financements) concernait des pays touchés par la fragilité et les conflits.

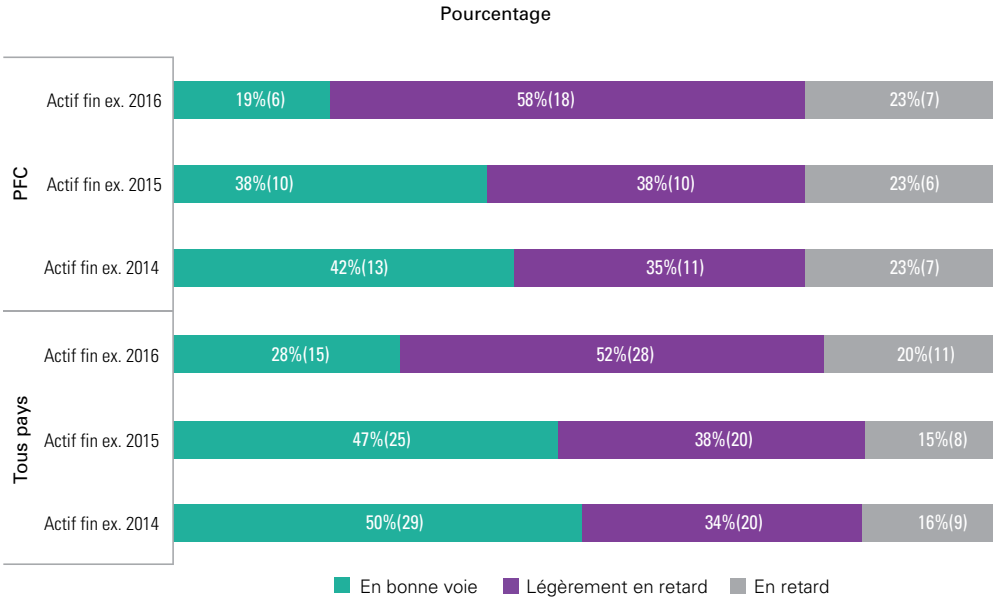
Comme l'illustre le graphique 7.4, l'état d'avancement de la mise en œuvre au cours des trois dernières années ne s'est pas amélioré. Pour l'exercice 16, 20 % des financements de mise en œuvre actifs accusaient des retards contre 15 % en 2015 et 16 % en 2014. Le nombre de financements accusant un léger retard a lui aussi augmenté.

Dans deux des pays concernés, les retards de mise en œuvre étaient liés à des conflits ou des catastrophes naturelles, qui sont généralement difficiles à éviter. Les autres retards de financement étaient liés à la complexité des objectifs et des activités des financements de mise en œuvre, ou à des difficultés liées aux capacités et aux processus des partenaires de mise en œuvre et des agents partenaires. L'Annexe I comporte des informations sur l'état d'avancement de la mise en œuvre et des décaissements pour tous les pays ayant un financement actif au titre de l'exercice 16.

Durant l'exercice 16, le Partenariat mondial pour l'éducation a introduit des mécanismes renforcés d'examen de la qualité pour soutenir l'inclusion de plans de mise en œuvre plus robustes et plus réalistes dans la phase de conception des financements. Ceci devrait permettre de réduire en partie les retards causés par la complexité de la conception des financements ou par les processus des partenaires de mise en œuvre ou des agents partenaires.

Un suivi et une évaluation fiables des stratégies et des activités pendant la phase de mise en œuvre sont souvent un moyen constructif d'améliorer les résultats. Afin d'encourager les agents partenaires à jouer ce rôle de suivi, le Secrétariat a également renforcé sa collaboration avec eux et garantit un processus efficace et rapide de révision et d'adaptation des financements si des ajustements sont nécessaires pour réduire les retards. Par ailleurs, le Secrétariat

GRAPHIQUE 7.4. Degré de mise en œuvre des ESPIG actifs pour les exercices budgétaires 2014, 2015 et 2016, au 30 juin 2016



Source : Secrétariat du GPE.

passe en revue les rapports d'avancement des ESPIG une fois par an sur la base de trois facteurs : (1) les progrès des composantes individuelles du programme (2) les dispositifs de mise en œuvre, y compris la gestion du programme, la gestion financière, la passation de marchés, le suivi et l'évaluation ; et (3) l'état d'avancement des décaissements sur la base des calculs de l'agent partenaire. Il est toutefois important de reconnaître que le temps nécessaire pour atteindre les objectifs fixés dans les pays en difficulté où le partenariat exerce des activités dépasse parfois la période standard de financement de trois ou quatre ans.

Chapitre 8. Objectif 4 à l'échelle mondiale : Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

Indicateurs

- 26. Financements reçus par le GPE de sources non traditionnelles (secteur privé et nouveaux bailleurs de fonds du GPE
- 27. Pourcentage d'annonces de contributions reçues
- 28. Proportion de bailleurs de fonds du GPE qui ont : (a) accru leur financement destiné à l'éducation ; ou (b) maintenu leur financement
- 29. Proportion des financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux
- 30. Proportion des financements du GPE utilisant : (a) le cofinancement de projets ou (b) des mécanismes de mise en commun des financements dans le secteur
- 31. Proportion des missions dans les pays portant sur les questions de financement national

Aperçu

Le quatrième objectif stratégique du Partenariat mondial pour l'éducation vise à mobiliser les ressources du partenariat à l'échelle mondiale afin d'améliorer la qualité et les volumes de financements disponibles pour le secteur de l'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Les conclusions tirées de quatre des six indicateurs utilisés pour suivre cet objectif indiquent un point de référence solide en termes de financement pour le partenariat.

En ce qui concerne la mobilisation et la diversification des financements internationaux pour l'éducation, y compris pour le partenariat lui-même, la situation est plus nuancée. L'aide globale destinée au secteur de l'éducation, y compris celle provenant des bailleurs de fonds du GPE, a diminué entre 2013 et 2014. Le partenariat a atteint ses objectifs de financement en diversifiant son groupe de bailleurs et en obtenant le versement de toutes les contributions signées, mais ces accomplissements se sont inscrits dans un contexte d'affaiblissement des taux de change et de difficultés à convertir les engagements des bailleurs de fonds en accords de contribution signés. Face à cette situation, le partenariat a fixé des objectifs ambitieux pour la reconstitution de ses ressources en 2018 et a adopté un nouveau cadre de mobilisation et d'allocation de financement qui va lui permettre de diversifier ses capacités d'exploitation de ressources élargies en faveur de l'éducation.

L'alignement des financements du GPE avec les systèmes nationaux est un domaine qui doit être amélioré. Il est en effet essentiel pour renforcer les capacités nationales et pérenniser les investissements du GPE. Moins d'un tiers des financements pour la mise en œuvre de programmes étaient correctement alignés sur les systèmes nationaux, et 39 % des financements du GPE s'appuyaient sur des modalités de cofinancement ou de financement par fonds commun.

Financements internationaux pour l'éducation et le partenariat

L'urgence d'améliorer la qualité et les volumes des financements nationaux et internationaux pour le secteur de l'éducation a été soulignée à la fois dans le rapport *Learning Generation* publié en 2016 par la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde et dans le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de l'UNESCO publié en 2015.[77] Dans l'ensemble, le financement international de l'éducation dans les pays en développement a diminué depuis 2010 malgré l'augmentation constante des flux d'aide au développement. Cette évolution a été particulièrement notable pour les 21 bailleurs de fonds bilatéraux du GPE.

Au niveau du partenariat, ces tendances se sont traduites par un niveau d'engagement inférieur aux attentes de la part des bailleurs de fonds traditionnels pendant la phase de reconstitution des ressources en 2014. Il s'agit d'une évolution inquiétante au regard de l'engagement international en faveur d'une éducation de qualité pour tous, tel que défini dans l'Objectif de développement durable (ODD) n° 4, qui doit résonner comme un appel à l'action pour la communauté internationale de l'aide au développement au vu du rôle essentiel de l'éducation dans la réalisation du programme global des ODD.

Toutefois, les données présentées à l'annexe A (contributions financières des bailleurs de fonds au partenariat) et celles provenant des **Indicateurs 26–28** du plan GPE 2020 font état de certaines avancées :

Indicateur 26 (financements reçus par le partenariat de sources non traditionnelles) : Le partenariat a réussi à renforcer sa capacité à mobiliser des sources de financement non traditionnelles. En 2016, il a obtenu des ressources supplémentaires auprès de bailleurs de fonds non traditionnels, une catégorie qui comprend les donateurs bilatéraux qui n'appartiennent pas au CAD/OCDE, le secteur privé et les fondations privées. Le jalon 2016 pour l'Indicateur 26 a été atteint grâce aux financements cumulés des bailleurs de fonds non traditionnels à hauteur de 6,4 millions de dollars. Des engagements supplémentaires représentant plus de 7 millions de dollars ont été formulés par des fondations privées pour la période 2017–2018.

Indicateur 27 (financements reçus par le partenariat des bailleurs de fonds) : Toutes les contributions au fonds du GPE prévues pour 2016 sur la base des accords de contribution signés par 13 bailleurs de fonds ont été reçues, pour un montant total de 245 millions de dollars.[78] Par ailleurs, quatre gouvernements donateurs ont annoncé une augmentation de leurs contributions au partenariat pour l'exercice budgétaire 2017 (les États-Unis, la France, le Japon, et la Suisse). Malgré ces facteurs positifs, la situation financière du partenariat a été affaiblie par les fluctuations de taux de change et les difficultés rencontrées dans certains cas pour transformer les engagements en contributions.

Indicateur 28 (financements des bailleurs de fonds) : Cet indicateur reflète la proportion de bailleurs de fonds du GPE qui ont : (a) accru leur financement destiné à l'éducation ; ou (b) maintenu leur financement. Les données de référence sur le financement global des bailleurs de fonds du GPE destiné à l'éducation font état d'une baisse globale de l'aide internationale au développement pour l'éducation de la part

77 UNESCO 2015, 14 ; ICFGEO 2016, 19.

78 Veuillez noter que la contribution du gouvernement Suisse au GPE (10 million CHF), pour laquelle un accord a été signé en décembre 2016, sera incluse avec les données de 2017 dans le contexte de cet indicateur, étant donné que les données ont été reçues en janvier 2017.

des 21 bailleurs bilatéraux du partenariat. Toutefois, huit bailleurs de fonds (38 %) ont augmenté leurs financements au profit de l'éducation au sein des enveloppes d'aide internationale au développement et deux autres (10 %) ont maintenu le niveau de leurs financements pour l'éducation.

Alignement et harmonisation du financement international de l'éducation

L'alignement et l'harmonisation des financements du GPE avec les systèmes nationaux jouent un rôle clé pour garantir le renforcement des capacités au sein des systèmes éducatifs et du secteur public. Le Plan stratégique GPE 2020 engage le partenariat à soutenir et à promouvoir un meilleur alignement et une meilleure harmonisation afin de renforcer l'efficacité de l'aide internationale à l'éducation, tel qu'énoncé dans la Déclaration de Paris et le Programme d'action d'Accra.

Toutefois, les jalons 2016 du GPE pour **l'Indicateur 29** n'ont pas été atteints : seuls 31 % des financements actifs étaient alignés selon au moins sept des 10 critères utilisés pour suivre l'alignement, soit une baisse par rapport à 34 % pour l'exercice budgétaire 2015.

Les jalons de l'**Indicateur 30,** sur l'harmonisation, ont été atteints : pour l'exercice budgétaire 2016, 39 % des financements pour la mise en œuvre de programmes utilisaient des modalités de fonds commun ou de cofinancement.

Dialogue à l'échelon des pays portant sur les questions de financement national

Indicateur 31 (missions du Secrétariat sur le financement national) : Le Plan stratégique GPE 2020 engage le partenariat à renforcer le soutien et la promotion du financement national pour l'éducation en encourageant les gouvernements et les autres parties prenantes à investir de manière durable dans le secteur. Au total, 70 % des missions conduites par le Secrétariat (81 % dans les pays touchés par la fragilité ou les conflits) incluent un dialogue sur les actions à mener en matière de financement national, contre 47 % pour l'exercice budgétaire 2015. Ce résultat dépasse de 19 points de pourcentage le jalon 2016.

Introduction

Malgré les effets positifs non négligeables de l'éducation au plan économique et social, le volume de l'aide consacrée au secteur de l'éducation n'a pas augmenté au même rythme que l'aide publique au développement (APD) au cours des récentes années. Il a même affiché une baisse depuis 2010. De plus, la répartition de l'APD dans le secteur de l'éducation semble varier d'un sous-secteur à l'autre, l'enseignement postsecondaire et les programmes d'éducation de la petite enfance bénéficiant respectivement de la plus grosse et de la plus petite part de l'APD totale consacrée à l'éducation entre 2005 et 2015. La part de l'APD consacrée à l'éducation de base a fluctué pendant cette période.

Selon le *Rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous* de 2015, le volume de l'aide attribuée aux pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure devrait au minimum être multiplié par quatre pour atteindre les objectifs fixés pour l'éducation de base dans ces pays d'ici 2030. Or, les données actuelles indiquent que le volume de l'APD consacrée à l'éducation n'est pas suffisant pour combler cette lacune. Dans ce contexte, les parties prenantes internationales et la communauté des bailleurs sont exhortées, en vertu de l'Objectif de développement durable n° 4 et du programme Éducation 2030, à accroître les financements extérieurs consacrés à l'éducation, notamment ceux destinés à l'éducation de base.

Le présent chapitre fournit des détails sur les progrès accomplis en vue de la réalisation du quatrième objectif du plan stratégique GPE 2020 (qui constitue également le premier de ses deux objectifs stratégiques mondiaux), soit l'accroissement et l'amélioration des financements de l'éducation. Les sections qui suivent examineront plus précisément les moyens employés par le GPE pour combler les lacunes du financement de l'éducation en poursuivant les trois sous-objectifs de l'Objectif stratégique n° 4 : élargir et diversifier la base de ses contributeurs internationaux ; plaider pour un meilleur alignement et une plus grande harmonisation des financements ; promouvoir des financements nationaux accrus,

efficients et équitables pour l'éducation. Nous présentons ci-dessous les conclusions tirées de quatre des six indicateurs utilisés pour suivre cet objectif.

Financements internationaux pour l'éducation et pour le partenariat

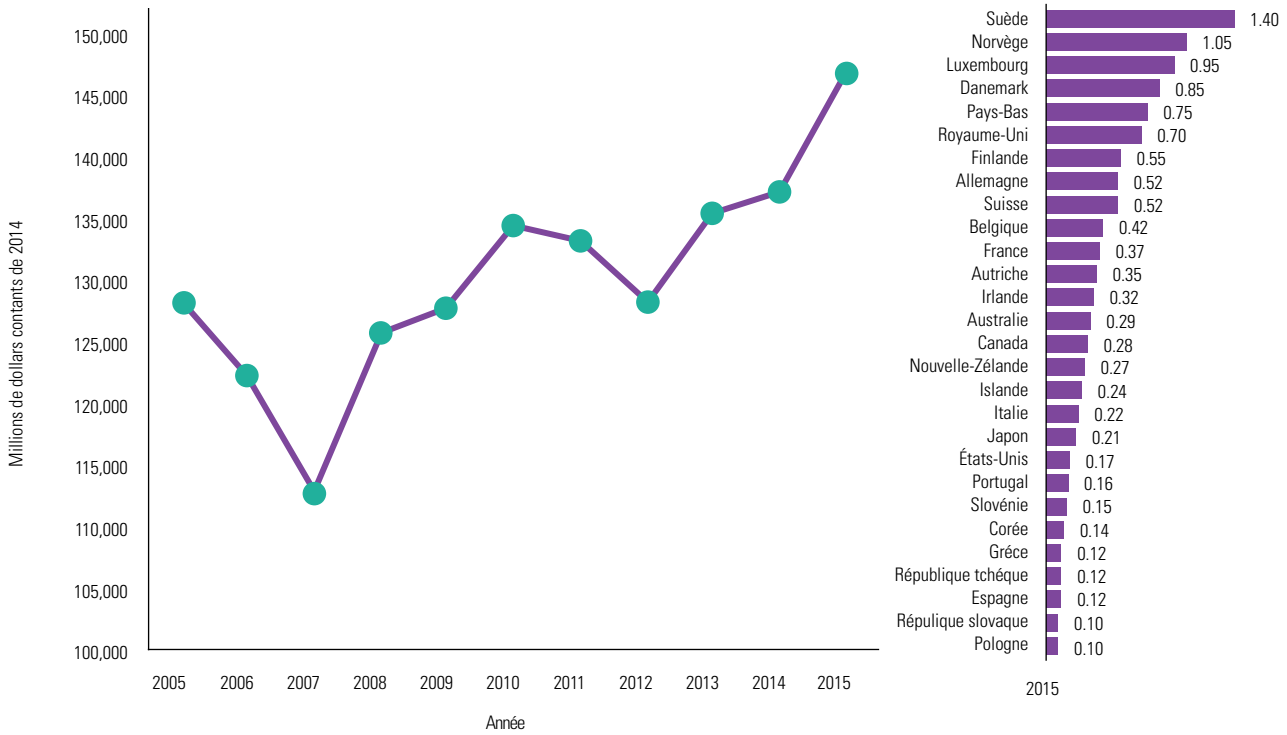
Évolution du financement de l'éducation et du développement

Le volume de l'aide consacrée au secteur de l'éducation n'a pas augmenté au même rythme que l'APD globale, et affiche même une baisse depuis 2010[79].

Comme l'illustre le graphique 8.1, les engagements nets des pays membres du CAD/OCDE en matière d'APD ont enregistré une croissance annuelle moyenne de 2,2 % au cours de la période 2008–2015[80]. Le Danemark, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni sont les pays donateurs de l'OCDE qui ont consacré le plus fort pourcentage de leur revenu national brut (RNB) à l'APD nette en 2015. Ce sont aussi les seuls pays à avoir atteint l'objectif de 0,7 % du RNB consacré à l'APD nette, établi par les membres du CAD/OCDE et suggéré par l'ODD 17.

Le graphique montre également que la répartition de l'aide entre les pays reste très inégale : en 2014, l'OCDE signalait que la plupart des pays les moins

GRAPHIQUE 8.1. Flux nets d'APD des pays membres du CAD (à gauche) ; APD nette des pays membres du CAD en pourcentage de leur RNB en 2015 (à droite)



Source : Compilation du GPE 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 (consultées en janvier 2017), http://www.oecd.org/statistiques/.

79 Par exemple, Rose et Steer (2013) montrent qu'il faut en moyenne environ 130 dollars par année pour offrir à un enfant un enseignement primaire de qualité acceptable dans les pays les plus pauvres. Or, l'aide financière consacrée à l'éducation de base de chaque enfant du niveau primaire varie de 7 dollars en République démocratique du Congo à 63 dollars en Haïti.

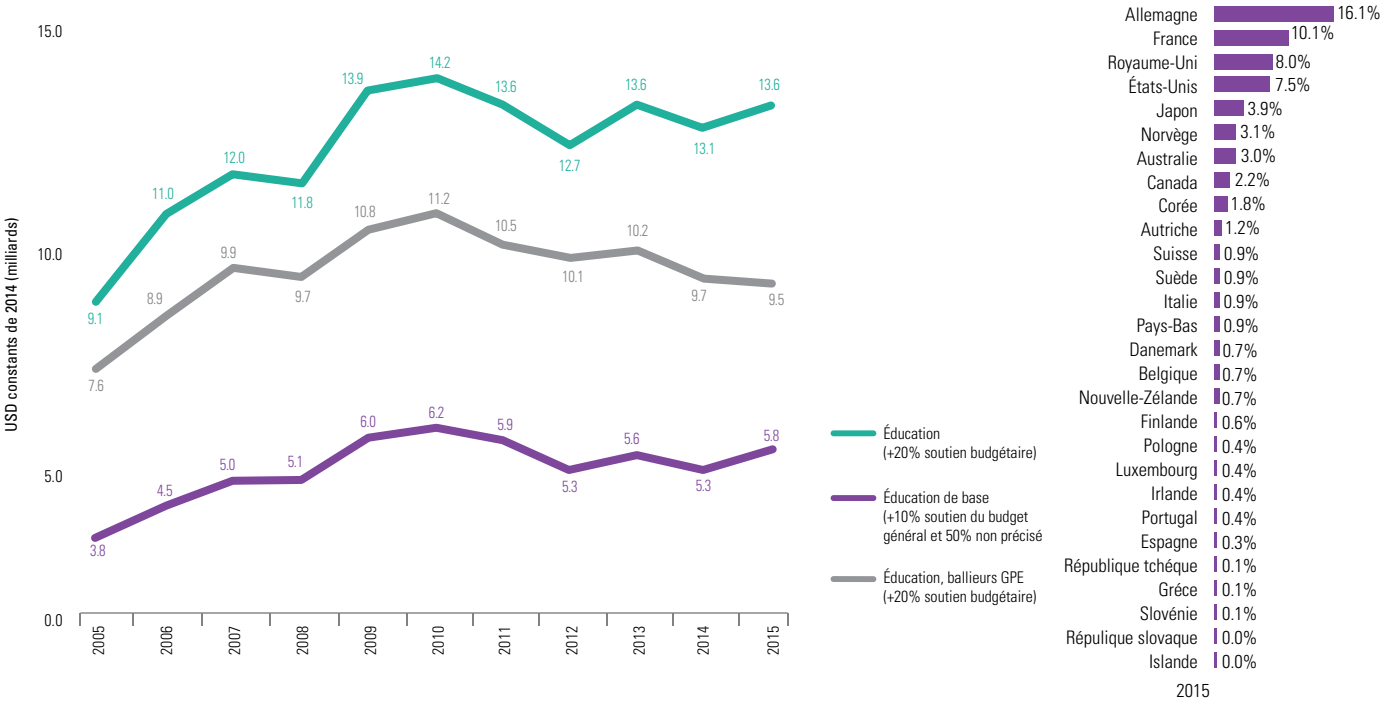
80 L'UNESCO (2015b) montre que l'APD totale a augmenté en moyenne de 9 % par année au cours de la période 2002–2012.

avancés aux prises avec d'importants problèmes de développement souffraient d'un manque chronique de financement. Par exemple, une comparaison de l'aide consacrée aux pays au cours de la période 2006–2012 indique que trois pays (Guinée, Madagascar et Népal) étaient « orphelins de donateurs » pendant la totalité de cette période[81].

Les tendances de l'APD globale contrastent avec les objectifs de financement du GPE, qui visent particulièrement les pays à faible revenu comptant un grand nombre d'enfants non scolarisés au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire, objectifs qui font du GPE le mécanisme le plus efficace d'aide aux pays négligés par les autres bailleurs de fonds.

L'éducation étant associée à d'importants avantages économiques et sociaux, elle est fondamentale pour la réalisation de l'ensemble des autres objectifs de développement. Par exemple, Hanushek et Wößmann montrent qu'une année supplémentaire d'éducation engendre une hausse de 0,58 point de pourcentage de la croissance du PIB à long terme[82]. Or, comme l'illustre le graphique 8.2, entre 2010 et

GRAPHIQUE 8.2. Évolution de l'aide totale à l'éducation et à l'éducation de base et part de l'aide totale à l'éducation fournie par un échantillon de pays en 2015



Source : Compilation du GPE 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 (consultées en janvier 2017), http://www.oecd.org/statistiques/.
Note : Décaissements bruts de tous les bailleurs. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de l'UNESCO publié en 2015, l'aide à l'éducation comprend 20 % d'appui budgétaire et l'aide à l'éducation de base comprend l'aide directe plus 10 % d'appui budgétaire général et 50 % pour l'éducation, niveau non spécifié. Toujours selon ce rapport, 15 à 25 % de l'appui budgétaire serait généralement alloué au secteur de l'éducation. Vingt pour-cent de l'ensemble de l'appui budgétaire est compris dans l'aide internationale au développement pour refléter cette statistique. Selon l'Indicateur 28, l'aide internationale au développement pour l'éducation du GPE provient de 21 bailleurs de fonds.

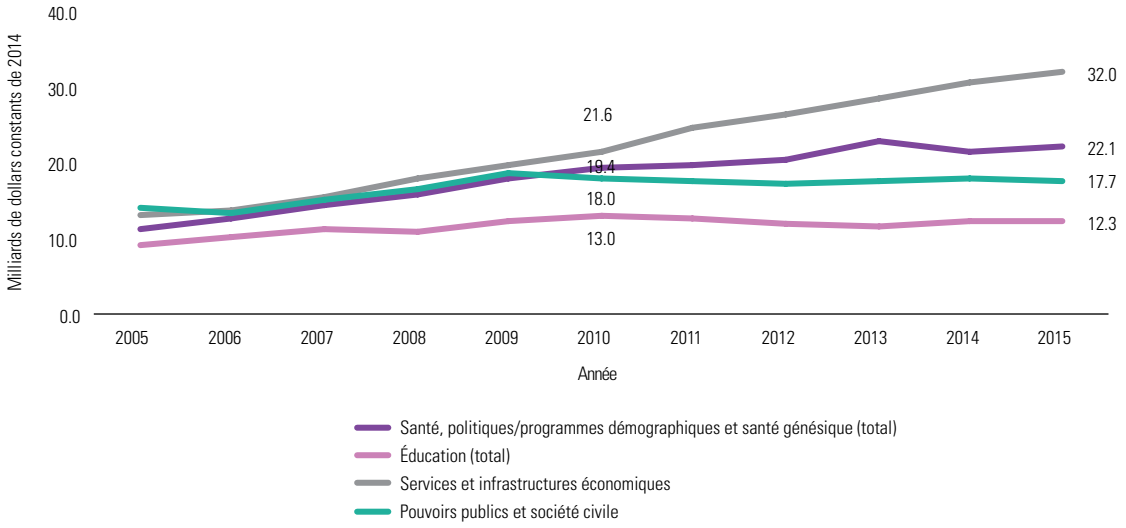
81 Une comparaison du volume d'aide consacré à un échantillon de 11 pays à des repères normatifs définis révèle que certains pays sont très sérieusement sous-financés aussi bien lorsque les critères utilisés pour l'analyse sont fondés sur les besoins que lorsqu'ils sont fondés sur la performance (Ericsson et Steensen 2014).
82 Hanushek et Wößmann, 2007; Chad, 2011.

2015, la part de l'APD totale consacrée à l'éducation a subi une baisse annuelle moyenne de 0,9 % et l'aide consacrée à l'éducation de base a diminué de 1,4 % par année. Pendant la même période, l'APD mesurée pour l'ensemble des secteurs affichait une hausse annuelle de 4,9 %. Malgré les baisses observées, il convient de noter que certains pays donateurs continuent d'accorder beaucoup d'importance au financement de l'éducation. En 2015, la France, l'Allemagne, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique ont contribué ensemble plus de 40 % du total de l'APD consacrée à l'éducation[83].

Le graphique 8.3 montre que le volume de l'APD consacrée à l'éducation est resté inférieur à l'aide versée à d'autres secteurs au cours de la période 2005–2015. Alors qu'il affiche une tendance à la baisse depuis 2010, d'autres secteurs ont bénéficié d'une croissance de l'APD pendant cette période. Dans son rapport *Learning Generation* publié en 2016, la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde signale que de 2002 à 2014, la part de l'aide totale consacrée à l'éducation est passée de 13 à 10 %, tandis que la part de l'aide consacrée aux infrastructures passait de 24 à 31 %. La Commission indique par ailleurs que la part de l'aide consacrée au secteur de la santé est passée de 15 à 18 % pendant la même période[84].

Le *Cadre d'action de Dakar* ainsi que le récent objectif de développement durable nº 4 et le cadre d'action Éducation 2030 exhortent la communauté internationale à mobiliser d'urgence les ressources qui permettront d'accroître les financements extérieurs à l'éducation, notamment ceux destinés à l'éducation de base[85]. Selon le *Rapport de suivi mondial sur*

GRAPHIQUE 8.3. Évolution de l'affectation à divers secteurs de l'aide totale pouvant être imputée à des secteurs déterminés



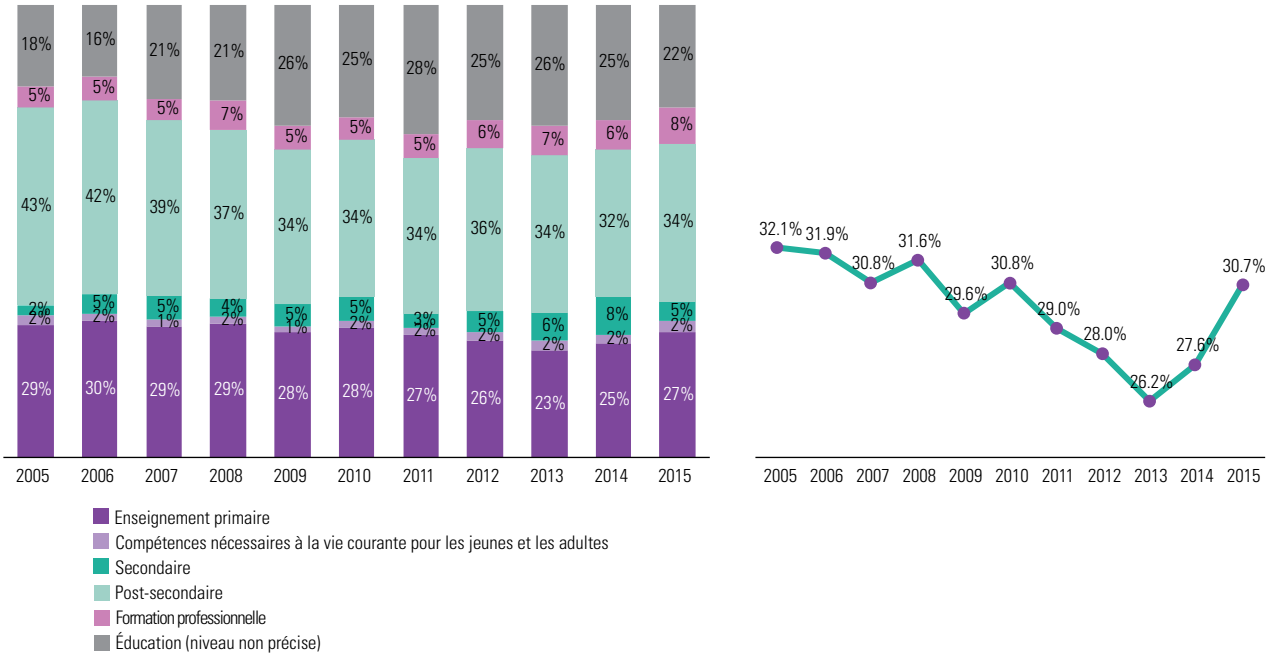
Source : Compilation du GPE à partir des données du Data Lab de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris (consultées en janvier 2017), http://www.oecd.org/statistiques/.
Note : Décaissement brut de tous les bailleurs. Seule l'APD sectorielle est présentée dans ce chiffre, à l'exclusion de l'aide budgétaire. Les chiffres du secteur de l'éducation de l'APD diffèrent ici de ceux présentés dans le graphique 8.2 parce que le total de l'APD de l'éducation comprend 20 % de l'aide budgétaire.

83 Certains bailleurs de fonds comme les Pays-Bas, le Danemark et la Belgique consacrent aujourd'hui moins de 1 % de leur APD totale à l'éducation.
84 ICFGEO 2016, 110.
85 UNESCO 2000, 9.

l'Éducation pour tous de 2015, le niveau de l'aide extérieure destinée aux pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure devrait au minimum être multiplié par quatre pour que ces pays soient en mesure d'atteindre leurs objectifs en matière d'éducation de base d'ici 2030[86] : pour que les pays en développement puissent parvenir à une éducation de base universelle d'ici 2030, on estime qu'il faudra mobiliser 22 milliards de dollars par année de 2015 à 2030. Les données actuelles montrent que le volume de l'APD consacrée à l'éducation est très inférieur à ce qui serait nécessaire pour combler ce besoin d'investissement. Par exemple, de 2005 à 2015, l'APD consacrée à l'éducation a oscillé entre un minimum de 9,1 milliards de dollars en 2005 et un maximum de 14,2 milliards en 2010 (graphique 8.2). En 2015, le total des apports d'APD consacrés à l'éducation dans les pays en développement était estimé à 13,6 milliards de dollars, soit la moitié environ des ressources extérieures requises annuellement pour réaliser l'accès universel à l'éducation de base à l'horizon 2030.

La répartition de l'APD dans le secteur de l'éducation varie d'un sous-secteur à l'autre. Au cours de la période 2005–2015, l'enseignement postsecondaire a bénéficié de la plus grande part de l'aide totale, tandis que les programmes d'éducation de la petite enfance recevaient la part la plus faible (graphique 8.4). La part de l'APD consacrée à l'éducation de base a fluctué au cours de la dernière décennie, variant d'un minimum de 26 % en 2013 à un maximum de 32 % en 2005. Tout au long de la décennie,

GRAPHIQUE 8.4. Répartition de l'APD consacrée à l'éducation par sous-secteurs (à gauche) ; proportion de l'APD totale à l'éducation consacrée à l'éducation de base (à droite)



Source : Compilation du GPE basée sur le Laboratoire de données de l'OCDE (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris (consulté en janvier 2017), http://www.oecd.org/statistics/.
Note : Décaissements bruts de tous les bailleurs. Seule l'APD attribuable au secteur, à l'exclusion du soutien budgétaire général. Tel que défini par le Système de déclaration des créanciers de l'OCDE, l'APD de l'éducation de base se réfère aux décaissements de l'APD pour l'éducation de la petite enfance, l'éducation primaire et les compétences élémentaires de base pour les jeunes et les adultes. L'APD de l'éducation de base n'inclut pas le soutien budgétaire général et l'éducation « niveau non-spécifié ».

86 En s'appuyant sur les résultats d'une méthode différente de celle utilisée par l'UNESCO (2015b), la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde (2016) suggère de faire passer le financement international de l'éducation du niveau actuel estimé de 16 milliards de dollars par année à 89 milliards de dollars par année d'ici 2030. Elle suggère également aux bailleurs de fonds du CAD/OCDE d'augmenter l'aide concessionnelle qu'ils consacrent à l'éducation de 13 milliards de dollars par année jusqu'à une moyenne annuelle de 25 milliards de dollars entre 2015 et 2030, afin de garantir l'accès à l'apprentissage pour tous les enfants.

la part de l'APD consacrée à l'éducation de base est demeurée inférieure à celle allouée à l'enseignement postsecondaire.

L'aide internationale est certes importante pour combler le déficit d'investissement dans l'éducation, mais les actions isolées des bailleurs peuvent compromettre l'efficacité de cette aide. Par exemple, le manque de coordination des activités des différents bailleurs peut conduire à des inégalités géographiques de la répartition de l'aide entre les pays en développement[87]. La *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide* de 2005 et le *Plan d'action d'Accra* de 2008 recommandent deux mesures importantes pour promouvoir l'efficacité de l'action en faveur du développement dans le monde : renforcer la coordination des activités des bailleurs et améliorer l'alignement des programmes sur les systèmes nationaux[88]. L'ODD 17 souligne aussi l'importance de coordonner l'action des bailleurs pour relever les défis actuels du développement[89].

Élargissement et diversification de la base de bailleurs du GPE

Pour relever les défis auxquels sont actuellement confrontés les pays en développement en matière de financement de l'éducation, le GPE s'est engagé à devenir un intermédiaire efficace pour promouvoir une meilleure mobilisation des ressources en faveur de l'éducation, en particulier dans les pays à faible revenu et dans les pays fragiles ou en proie à un conflit.

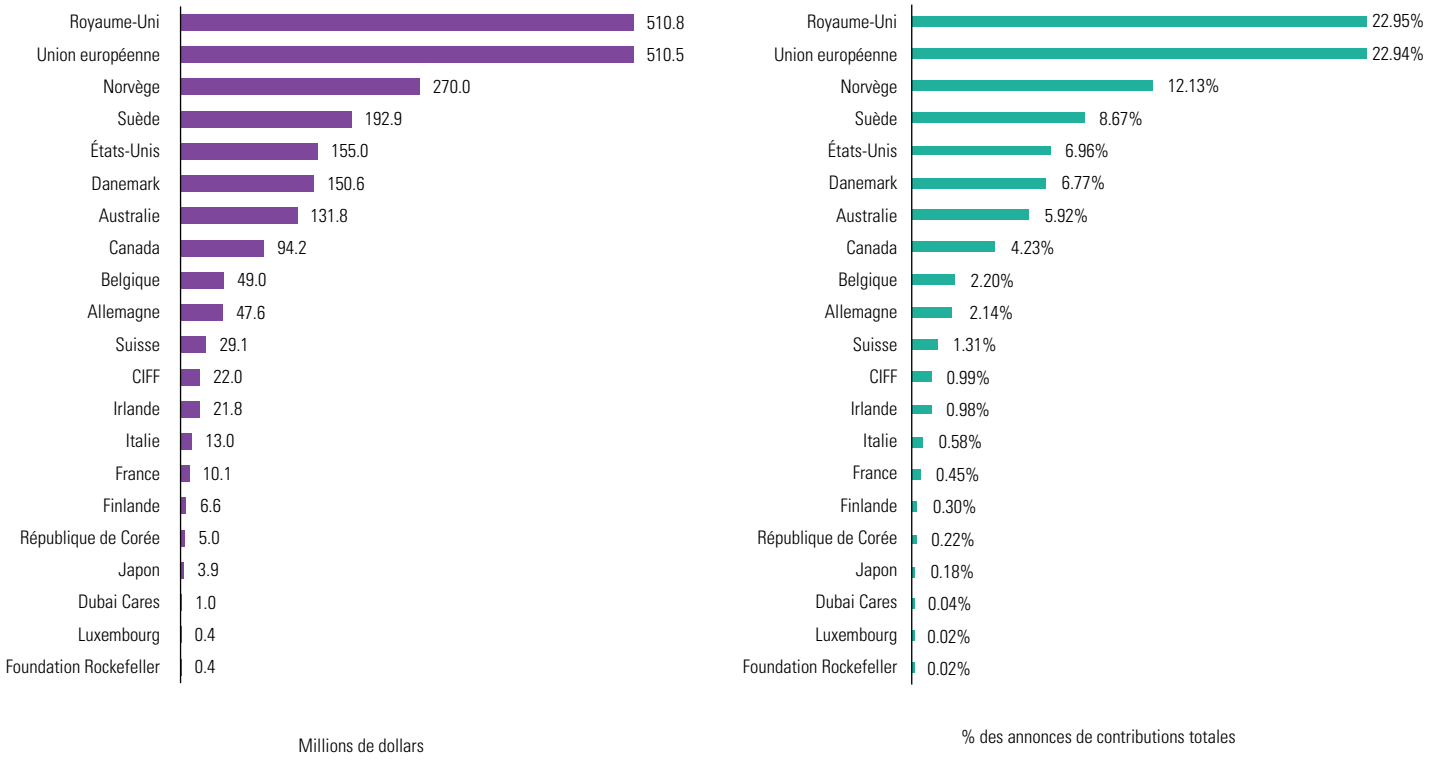
Comme le soulignait le *Rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous* de 2015, le GPE joue un rôle unique en matière de financement de l'éducation, étant devenu le quatrième plus important bailleur d'aide en faveur de l'éducation de base pour les pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure, derrière le Royaume-Uni, les États-Unis et la Banque mondiale[90]. Dans son rapport, la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde préconise que les financements alloués au Partenariat soient portés à deux milliards de dollars par année d'ici 2020 et à quatre milliards de dollars d'ici 2030[91].

En 2014, le GPE a tenu à Bruxelles la deuxième conférence de reconstitution de ses ressources. Vingt-sept pays en développement se sont engagés à accroître sensiblement leurs propres financements en faveur de l'éducation pour la période 2015–2018. De plus, les bailleurs de fonds se sont engagés à verser 2,1 milliards de dollars au Fonds du GPE. Globalement, sept bailleurs ont augmenté leurs engagements en faveur du Fonds du GPE (Danemark, Union européenne, Irlande, Norvège, Suède, Royaume-Uni et États-Unis d'Amérique) et deux fondations — Children's Investment Fund Foundation (CIFF) et Dubai Cares — se sont engagées pour la première fois à participer au financement du Fonds[92].

Certains bailleurs de fonds ont augmenté leurs engagements depuis la conférence de reconstitution, portant la valeur totale des engagements à 2,2 milliards de dollars. L'Union européenne, la Norvège, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique sont actuellement les cinq plus importants bailleurs de fonds du GPE (graphique 8.5) : le total de leurs engagements en faveur du Fonds du GPE se monte à 1,6 milliard de dollars pour la période 2015–2018, soit plus de 70 % de la valeur totale de tous les engagements en faveur du Fonds.

87 Ericsson and Steensen 2014.
88 OECD 2008.
89 Bigsten et Tengstam (2015) montrent qu'une meilleure coordination peut conduire à une répartition optimale de l'aide entre les pays en développement et avoir des conséquences importantes sur la réduction de la pauvreté.
90 UNESCO 2015b, 270; OECD-DAC 2014.
91 ICFGEO 2016, 115.
92 GPE 2014a.

GRAPHIQUE 8.5. Engagements des bailleurs de fonds en faveur du GPE, 2015–2018 (à gauche) ; proportion du total des engagements attribuable à chaque bailleur (à droite)



Source : Secrétariat du GPE.
Note : CIFF = Children's Investment Fund Foundation.

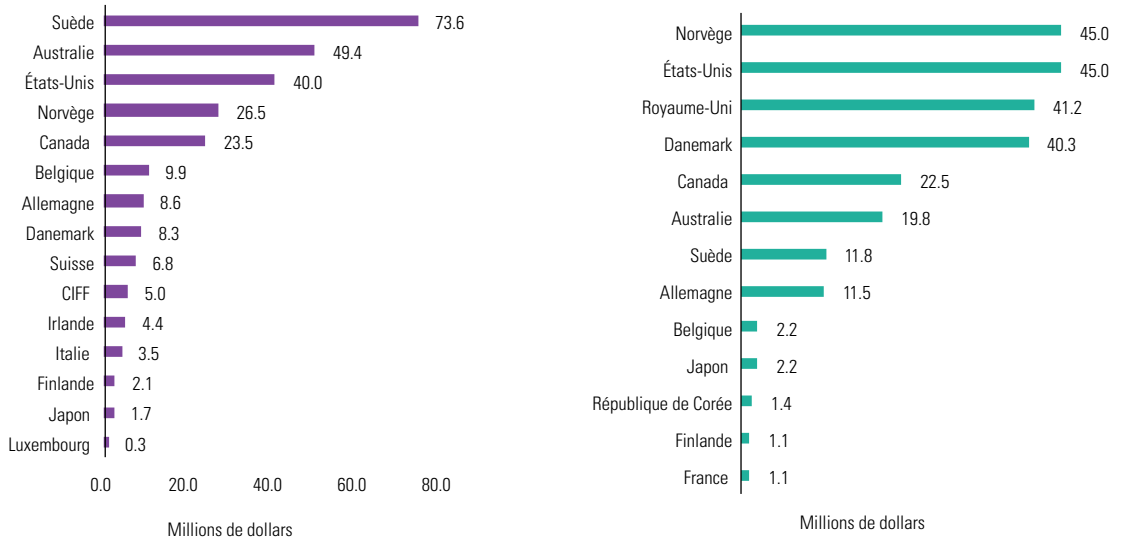
Indicateur 27 : *Pourcentage d'annonces de contributions concrétisées*

Le GPE suit la mesure dans laquelle les bailleurs partenaires s'acquittent des engagements financiers qu'ils ont pris à la conférence de reconstitution des ressources de 2014 et, le cas échéant, au cours des années suivantes. L'indicateur 27 veille à ce que le portefeuille de dons et les autres activités du Partenariat bénéficient de niveaux adéquats d'aide financière. Il suit les paiements effectués par les bailleurs et les compare à leurs engagements (tels qu'indiqués dans les accords de contribution qu'ils ont signés à la conférence de reconstitution de 2014 ou au cours des années suivantes), libellés dans leur propre monnaie. Tous les partenaires donateurs du GPE versent leurs contributions promises dans leur monnaie nationale, ce qui expose le Partenariat aux fluctuations de taux de change.

Les données de l'indicateur 27 montrent qu'au cours de l'exercice 15, 15 partenaires donateurs ont versé 264 millions de dollars au GPE (graphique 8.6)[93]. L'Australie, le Canada, la Norvège, la Suède et les États-Unis ont fourni 80 % de l'ensemble des contributions au cours de cet exercice. En 2016, 13 bailleurs ont contribué au Fonds du GPE à hauteur de 245 millions de dollars. Le Canada, le Danemark, la Norvège, les États-Unis et le Royaume-Uni étaient les cinq principaux bailleurs de fonds au cours de

93 Il convient de noter qu'une contribution de la Suisse (10 millions de francs suisses) faisant l'objet d'un accord signé en décembre 2016 sera incluse dans les données aux fins de cet indicateur puisqu'elle a été reçue en janvier 2017.

GRAPHIQUE 8.6. Contributions des bailleurs du GPE pour les exercices 15 et 16



Source : Secrétariat du GPE.
Note : CIFF = Children's Investment Fund Foundation.

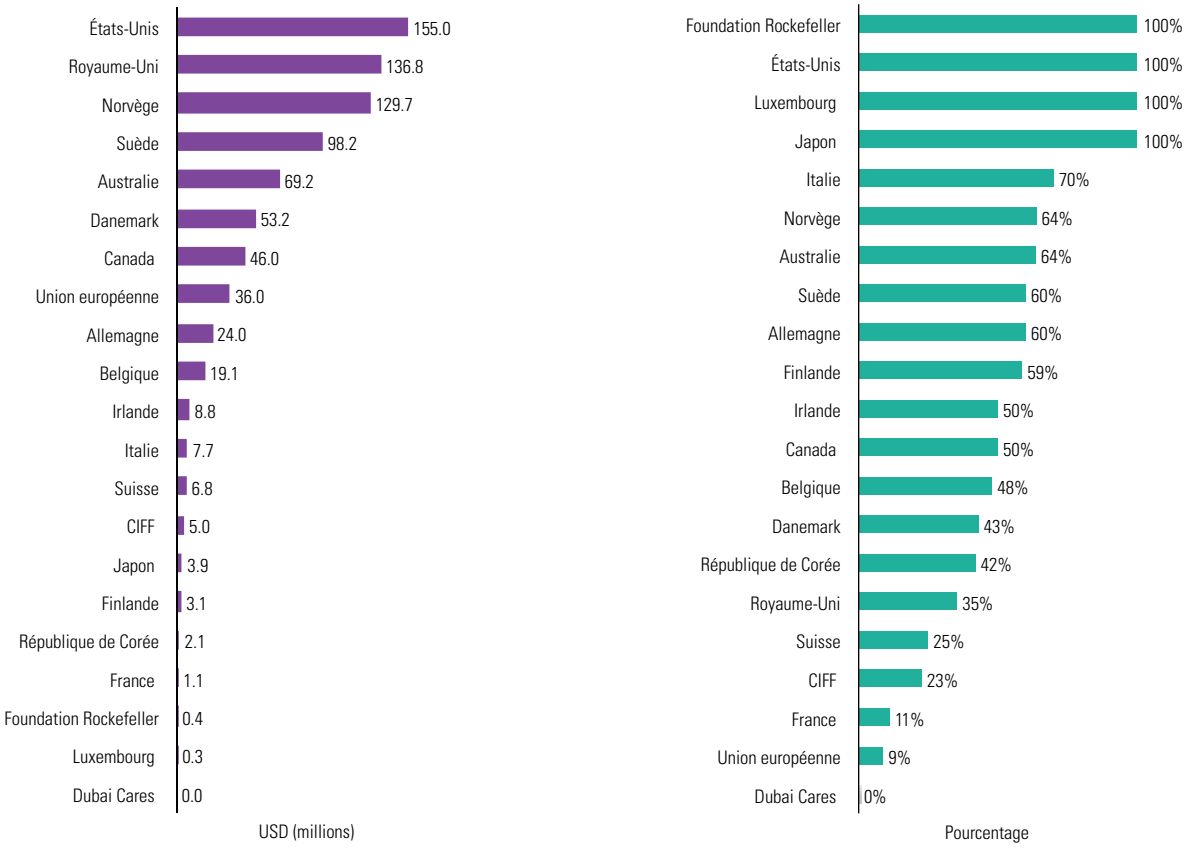
cet exercice. Ensemble, ils ont versé 194 millions de dollars, soit environ 79 % du total des contributions pour l'exercice.

La comparaison des contributions réelles des partenaires donateurs avec leurs promesses de contribution montre que les bailleurs ont honoré leurs engagements à 100 % au cours de l'exercice 16, et que le jalon fixé à ce niveau pour cet exercice a donc été respecté. L'objectif fixé dans le cadre de résultats pour 2020 est aussi de 100 %. Il convient cependant de noter que bien que les bailleurs aient respecté intégralement les engagements prévus sur la base des accords de contribution signés, tous n'ont pas signé des accords reflétant la valeur de leurs engagements. Dans certains cas, les bailleurs ont réduit ou plafonné leurs engagements, ou changé l'année au cours de laquelle ils étaient censés contribuer. La position financière du Partenariat a par ailleurs été affaiblie par les fluctuations de taux de change dont il a été question plus haut.

Comme l'indique le graphique 8.7, bien que les partenaires donateurs du GPE aient tenu leurs engagements pour l'exercice 16, beaucoup d'entre eux ne sont toujours pas parvenus à honorer l'ensemble de leurs promesses de contributions de 2014. De tous les bailleurs de fonds, les États-Unis sont ceux dont les contributions cumulées au GPE ont atteint le plus haut niveau depuis la reconstitution de 2014. Ce pays compte aussi parmi ceux qui ont déjà honoré leurs engagements pour la période 2015–2018. Le graphique 8.7 montre que trois autres bailleurs ont également décaissé la totalité de leurs contributions promises (Japon, Luxembourg et Fondation Rockefeller), tandis que neuf bailleurs, dont le Royaume-Uni, ont à ce jour versé moins de la moitié de leurs contributions annoncées. Le Royaume-Uni, un des plus importants bailleurs du GPE compte tenu de sa contribution annoncée en 2014, n'a décaissé jusqu'à maintenant que 35 % de la valeur totale de son engagement pour la période 2015–2018.

Les fluctuations de taux de change constituent une source de préoccupations pour le GPE. Depuis 2014, une hausse importante du dollar des États-Unis par rapport aux monnaies de la plupart des bailleurs du GPE a sensiblement érodé la valeur des engagements exprimés en dollars. Une comparaison de la valeur en dollars des contributions des cinq plus importants

GRAPHIQUE 8.7. Contributions cumulées des bailleurs du GPE de novembre 2014 à novembre 2016 en dollars (à gauche) et en proportion des contributions totales promises en monnaie locale (à droite)



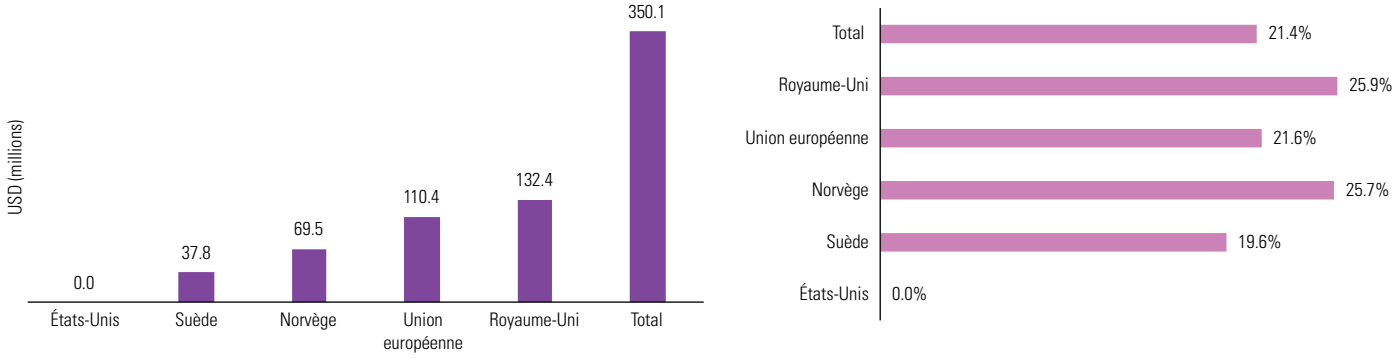
Source : Secrétariat du GPE.
Note : Décaissement cumulatif de novembre 2014 à novembre 2016. CIFF = Children's Investment Fund Foundation.

bailleurs de fonds du GPE (Union européenne, Norvège, Suède, Royaume-Uni et États-Unis) à l'époque de l'annonce de leur contribution avec la valeur en dollars des mêmes engagements en novembre 2016 révèle une baisse de 350,1 millions de dollars (graphique 8.8).

Autrement dit, les fluctuations de taux de change ont entraîné une baisse de 21,4 % de la valeur en dollars des engagements pris par les cinq principaux bailleurs du GPE. La baisse correspondante calculée pour l'ensemble des bailleurs du GPE s'établit à 19,7 %. Parmi les cinq principaux bailleurs, Le Royaume-Uni est celui dont la contribution libellée en dollars a subi la baisse la plus importante non seulement en valeur absolue (132,4 millions de dollars), mais également en pourcentage (25,9 %) entre 2014 et 2016.

Ainsi, bien que nous ayons des raisons de nous réjouir du fait que les bailleurs du GPE ont honoré intégralement leurs engagements en matière de financement, l'effet combiné des fluctuations de taux de change et des changements apportés aux engagements des partenaires obligent le GPE à procéder à une nouvelle reconstitution de ses ressources financières au plus tard en 2018 pour pouvoir répondre aux besoins des pays bénéficiaires et les aider à atteindre l'ODD 4.

GRAPHIQUE 8.8. Ampleur de la baisse de la valeur en dollars des États-Unis des cinq plus importantes annonces de contributions des bailleurs du GPE entre 2014 et 2016 (à gauche) et baisse en pourcentage de la valeur en dollars de ces annonces (à droite)



Source : Secrétariat du GPE.

Indicateur 26 : *Augmentation des financements accordés au GPE par les bailleurs de fonds non traditionnels*

Le GPE réussit à renforcer sa capacité à mobiliser de nouvelles sources de financement, notamment des bailleurs de fonds non traditionnels, c'est-à-dire des pays autres que ceux du CAD de l'OCDE, des entreprises et fondations privées et de particuliers très fortunés. Il travaille par ailleurs à débloquer de nouveaux financements pour l'éducation en adoptant de nouvelles méthodes de mobilisation des ressources financières, y compris de nouveaux instruments financiers. Il est particulièrement important, à ce propos, d'attirer l'attention des investisseurs non traditionnels sur le secteur de l'éducation.

Le jalon de l'indicateur 26 du plan stratégique GPE 2020 — établi au total à 6,4 millions de dollars provenant des bailleurs de fonds non traditionnels — a été atteint en 2016 : une hausse de 1,4 million de dollars par rapport aux engagements de 5 millions de dollars de l'exercice 15. Ces fonds supplémentaires provenaient à parts égales de la République de Corée et de la Children's Investment Fund Foundation.

De plus, en 2016, le GPE a obtenu le soutien de fondations privées pour la réalisation d'un certain nombre de nouvelles initiatives thématiques. Comic Relief, la Conrad Hilton Foundation, Dubai Cares et la Open Society Foundation (OSF) ont chacun promis des contributions financières de 500 000 dollars en faveur de l'Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle au cours des deux prochaines années. L'Initiative Évaluation au service des apprentissages (A4L) a promis une aide de 2,5 millions de dollars provenant d'une fondation privée et 500 000 dollars provenant de Dubai Cares. La Fondation Rockefeller s'est engagée à fournir 350 000 millions de dollars au Fonds du GPE pour financer l'étude de la faisabilité d'un mécanisme de financement du risque dans le contexte des travaux portant sur le cadre de mobilisation et d'allocation de financements (encadré 8.1). La Children's Investment Fund Foundation a recentré son engagement de 2014 en faveur de la *Stratégie d'égalité des sexes*. Ces avancées ouvrent une nouvelle voie importante de coopération en faveur de la mobilisation des ressources, de l'échange des connaissances et de la sensibilisation aux domaines d'intérêt communs au GPE et à ses partenaires.

Le rôle accru des bailleurs de fonds non traditionnels dans le financement de l'éducation représente une avancée importante pour le Partenariat et le secteur de l'éducation tout entier. Ces nouveaux bailleurs peuvent non seulement aider à combler le déficit de l'aide au secteur de l'éducation, mais aussi proposer des modèles nouveaux et novateurs d'allocation de financements et de mise en œuvre des programmes, ainsi que de nouveaux éclairages sur la meilleure

ENCADRÉ 8.1. Le nouveau cadre de mobilisation et d'allocation de financements du GPE

Lors de sa réunion de juin 2016, le Conseil d'administration a demandé « *la création d'un Cadre de mobilisation et d'allocation de financements ambitieux incluant une gamme élargie de mécanismes d'octroi de financements pour permettre une approche plus différenciée du processus d'allocation de financements du GPE, afin de réaliser les objectifs et l'ambition du plan GPE 2020 tout en créant des possibilités de mobilisation de fonds supplémentaires auprès d'un plus grand nombre de sources* ».

Un nouveau Cadre de mobilisation et d'allocation de financements a donc été adopté en février 2017 et sera mis en œuvre en 2018. La nouvelle approche s'inspire du modèle opérationnel actuel et de la théorie du changement ; elle vise à permettre au GPE de contribuer davantage à la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité auprès de sources plus diversifiées pour améliorer les acquis scolaires. Le cadre de mobilisation et d'allocation de financements présente trois nouvelles caractéristiques :

- Un appui aux partenaires pour l'adoption d'une nouvelle démarche de « plaidoyer pour l'investissement dans le secteur de l'éducation »
- Un nouveau mécanisme de mobilisation de financements
- Deux nouveaux mécanismes de financements — dans le domaine de l'échange de connaissances et d'innovations et dans celui de la sensibilisation et de la responsabilisation sociale

façon de renforcer les systèmes à l'échelle nationale et locale. Le GPE continuera de collaborer avec les bailleurs bilatéraux autres que ceux du CAD de l'OCDE au cours des années à venir. Les relations du GPE avec les entreprises et fondations privées offrent à ces intervenants un important point d'accès pour influer sur la prise de décisions et sur les mécanismes de financement du Partenariat. À ce propos, une nouvelle feuille de route pour la collaboration avec les entreprises et les fondations privées a été adoptée par le Conseil d'administration en février 2017[94].

Indicateur 28 : *Proportion de bailleurs de fonds du GPE qui ont : (a) accru leur financement destiné à l'éducation ; ou (b) maintenu leur financement*

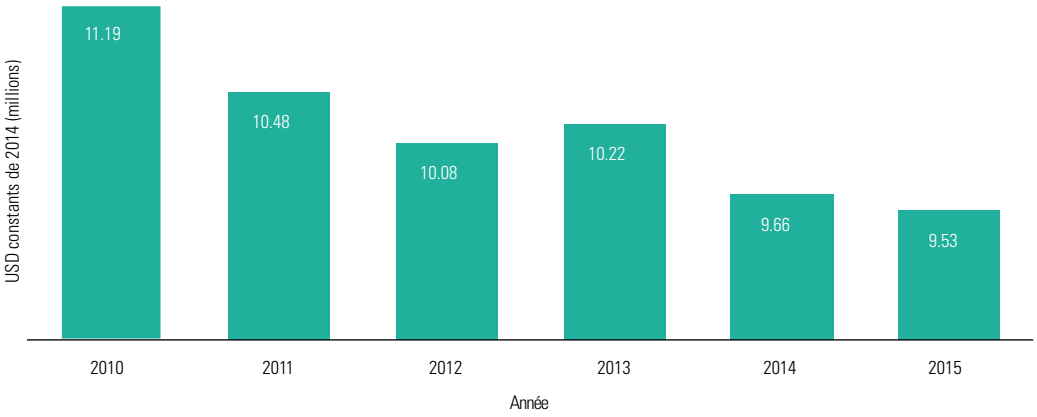
Le GPE milite pour une augmentation des investissements dans l'éducation de l'ensemble des bailleurs bilatéraux partenaires. L'indicateur 28 détermine la mesure dans laquelle ces partenaires augmentent ou maintiennent les flux d'APD destinés à l'éducation. L'objectif est qu'un minimum de 56 % des 21 partenaires donateurs bilatéraux arrivent à accroître leur aide à l'éducation d'ici 2020.

Comme on l'a déjà mentionné, l'APD consacrée au secteur de l'éducation est en baisse depuis 2010 (graphique 8.9). Malgré cela, les données de référence de l'indicateur 28 révèlent que presque la moitié des partenaires donateurs du GPE ont accru (38 % des bailleurs) ou maintenu (10 % des bailleurs) leurs financements destinés à l'éducation de 2010 à 2014.

En même temps, plus de la moitié des partenaires donateurs du GPE ont réduit leurs financements pendant cette période, ce qui a contribué à une baisse de l'APD totale consacrée à l'éducation par ces bailleurs cibles, qui est ainsi passée de 11,2 milliards de dollars en 2010 à 9,7 milliards en 2014 et à 9,5 milliards en 2015, soit une baisse de 3,2 % en moyenne de 2010 à 2015. Bien que le seuil de référence corresponde à la période 2010–2014, le premier jalon pour cet

94 GPE 2017f.

GRAPHIQUE 8.9. APD totale consacrée à l'éducation par les 20 principaux partenaires donateurs du GPE



Source : Compilation GPE basée sur OECD le Laboratoire de données (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris (consulté en janvier 2017), http://www.oecd.org/statistics/.
Note : Décaissements bruts de 20 bailleurs de GPE. À la suite du Rapport de suivi mondial sur l'Éducation pour tous de 2015, l'aide à l'éducation comprend 20% pour le soutien budgétaire. Les données sur l'APD de la Russie ne sont pas signalées par le SID de l'OCDE, de sorte que ce bailleur de GPE est exclu de l'échantillon.

indicateur est établi pour 2017 (année à partir de laquelle les données de 2015 deviennent disponibles dans la base de données de l'OCDE/CAD) et les premiers résultats réels seront donc calculés à la fin de l'année.

Alignement et harmonisation du financement international de l'éducation

Le Partenariat mondial pour l'éducation s'est engagé à améliorer l'alignement et l'harmonisation de ses financements et de ceux de ses partenaires internationaux par rapport aux plans sectoriels de l'éducation pilotés par les pays et aux systèmes éducatifs nationaux. L'aptitude à mobiliser les sources de financement mondiales pour renforcer les systèmes nationaux d'éducation est au cœur de la théorie du changement du partenariat et guide sa vision stratégique concernant l'alignement de l'aide.

En mettant ainsi l'accent sur l'alignement et l'harmonisation, le Partenariat répond aussi aux recommandations formulées par la communauté internationale : la *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide* de 2005 rappelle que l'aide devrait servir à promouvoir l'adhésion des pays bénéficiaires, la responsabilité partagée des bailleurs et des bénéficiaires vis-à-vis des résultats escomptés, et l'alignement des priorités des bailleurs sur celles des plans nationaux[95]. L'ODD 17 rappelle lui aussi l'importance de cet alignement de l'aide au développement en insistant sur la responsabilité que partagent les partenaires quant à l'harmonisation des financements avec les plans et les budgets nationaux. Les indicateurs 29 et 30 suivent l'engagement du Partenariat en matière de promotion de l'alignement de ses interventions sur les systèmes d'éducation nationaux et d'amélioration de l'harmonisation de ses propres financements avec les systèmes nationaux.

95 UNESCO 2011.

Indicateur 29 : *Proportion des financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux*

Le GPE surveille dans quelle mesure les financements de mise en œuvre en vigueur au cours d'un exercice donné s'alignent sur les systèmes nationaux d'éducation des pays bénéficiaires. Il a élaboré à cette fin un cadre constitué de dix critères d'alignement et considère qu'un financement répondant à au moins sept de ces dix critères est bien aligné sur le système national. L'objectif du cadre de résultats pour 2020 est que 51 % des financements du GPE soient alignés sur les systèmes nationaux.

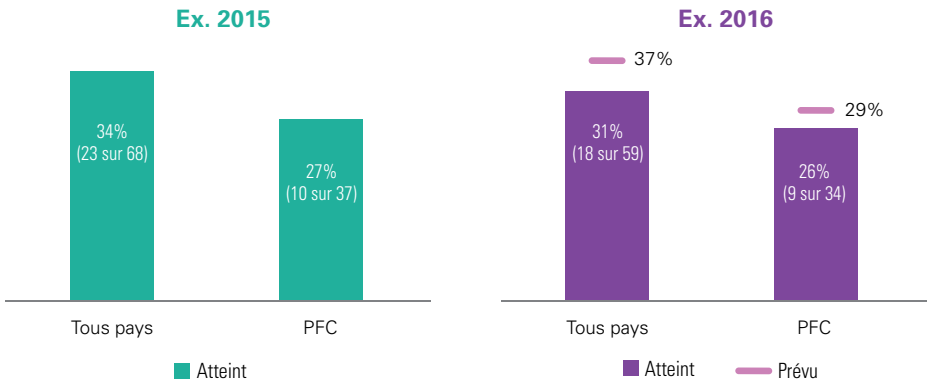
Le Partenariat n'a pas atteint les jalons de l'indicateur 29, qui mesure l'alignement des financements du GPE sur les systèmes nationaux, pour l'exercice 16. En 2016, 31 % des 59 financements actifs du GPE pour la mise en œuvre de programmes, y compris 54 financements qui étaient actifs à la fin de l'exercice et cinq projets clos au cours de l'exercice, respectaient au moins sept des 10 critères d'alignement, soit une baisse par rapport aux 34 % atteints pour l'exercice 15 (graphique 8.10). Le pourcentage correspondant pour les financements de mise en œuvre de programmes dans les pays fragiles ou touchés par un conflit s'établissait à 26 %, contre 27 % pour l'exercice 15.

Les données de l'indicateur 29 montrent que le Partenariat devra consacrer plus d'attention à l'amélioration de l'alignement de ses financements, en collaboration avec les agents partenaires et les autorités publiques. Une analyse proposant des moyens de renforcer cet alignement sera transmise au Conseil en 2017.

La performance des financements du GPE varie d'un critère d'alignement à l'autre. Des dix critères pris en compte pour l'indicateur 29, l'alignement sur le plan sectoriel de l'éducation est celui qui présente le plus haut degré de succès (graphique 8.11). Cent pour cent des financements du GPE sont alignés sur les PSE. Ce succès est peut-être lié au fait que le modèle de financement du GPE nécessite la préparation d'un plan crédible, chiffré, fondé sur des données concrètes et réalisable comme conditions préalables à l'attribution de la première tranche de 70 % des financements, et qu'il est stipulé que les investissements en question doivent servir à appuyer la mise en œuvre du plan.

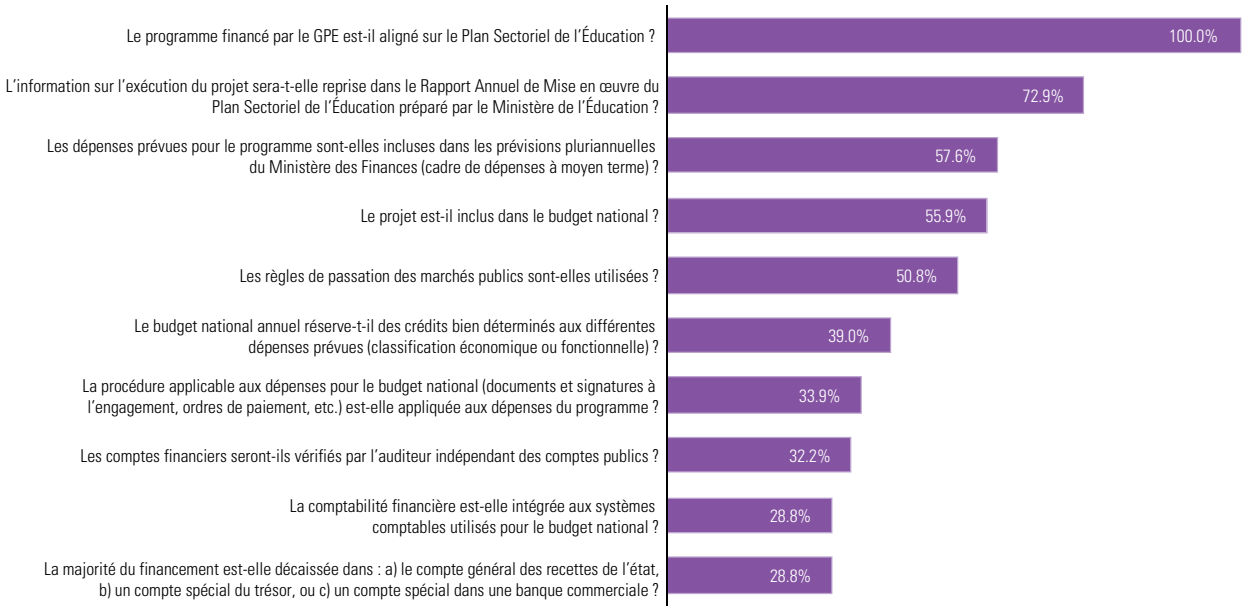
La carence la plus importante constatée en matière d'alignement concerne les systèmes financiers et comptables. Seuls 29 % des financements du GPE sont alignés sur les systèmes de gestion comptable et financière des pays en développement partenaires. Le Partenariat devra donc mettre l'accent sur le renforcement des capacités des agents partenaires à trouver des moyens d'améliorer cet alignement, ainsi que sur l'aptitude des autorités publiques à renforcer l'ensemble de leurs systèmes d'éducation en portant une attention particulière à l'efficacité et à l'efficience. Un alignement des programmes du GPE sur

GRAPHIQUE 8.10. Proportion des financements du GPE alignés avec les sytèmes nationaux pour les exercises budgétaires 2015 et 2016



Source : Secrétariat du GPE.
Note : En 2015, N = 68 globalement, 37 PFC ; en 2016, N = 59 globalement, 34 PFC.

GRAPHIQUE 8.11. Proportion des financements du GPE répondant aux critères d'alignement



Source : Secrétariat du GPE.

les systèmes nationaux accordant l'attention voulue à la capacité et aux contrôles fiduciaires peut contribuer à raccourcir les délais de démarrage et de mise en œuvre des programmes. En outre, cet alignement est indispensable pour que les financements du GPE contribuent à renforcer les systèmes d'éducation.

Indicateur 30 : *Proportion des financements du GPE utilisant le cofinancement de projets ou des mécanismes de mise en commun des financements dans le secteur*

Le recours au cofinancement ou à la mise en commun des financements peut aider à promouvoir l'harmonisation de l'aide des partenaires techniques et financiers ; il s'agit d'un engagement fondamental du plan GPE 2020[96]. L'indicateur 30 permet d'assurer le suivi de l'engagement du GPE en faveur du recours au cofinancement et aux mécanismes de mise en commun des financements ; l'objectif est de parvenir à ce que 46 % et 42 % de l'ensemble des financements de mise en œuvre utilisent respectivement ces deux modalités (encadré 8.2).

ENCADRÉ 8.2. En quoi diffèrent le cofinancement et la mise en commun des financements ?

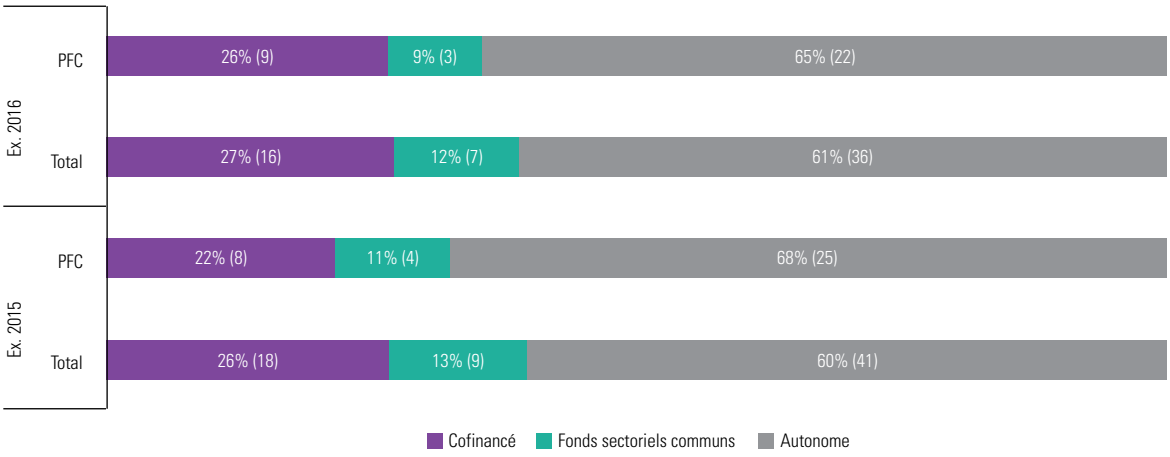
Les modalités de cofinancement permettent à de multiples partenaires d'axer leur aide financière sur un projet ou un programme commun. Elles ne s'appuient pas nécessairement pour cela sur les systèmes nationaux de passation des marchés, de gestion financière ou de préparation de rapports.

Les mécanismes de mise en commun des financements utilisent les systèmes nationaux de passation des marchés, de gestion financière, de suivi et d'évaluation, et de compte rendu.

Les jalons de 2016 concernant le cofinancement et la mise en commun des financements ont été atteints, 39 % (ou 23 sur 59) des financements pour la mise en œuvre de programmes actifs à un moment ou l'autre de l'exercice 16 ayant utilisé ces modalités.

96 Par exemple, le cadre d'action Éducation 2030 préconise une « révolution de la transparence » pour promouvoir les principes d'adhésion active et de devoir de responsabilité, et insiste sur la responsabilité des pays en développement partenaires en matière d'harmonisation des systèmes financiers pour favoriser une intervention mieux organisée et plus efficace.

GRAPHIQUE 8.12. Comparaison du nombre de projets cofinancés ou financés par des fonds mis en commun et du nombre de projets à financement autonome au cours des exercices 15 et 16



Source : Secrétariat du GPE.

Ce résultat était légèrement inférieur à celui de 40 % enregistré pour l'exercice 15[97].

Comme l'indique le graphique 8.12, sept financements de mise en œuvre ont eu recours à la mise en commun des financements (12 %), tandis que 16 ont appliqué des modalités de cofinancement (27 %). À titre de comparaison, au cours de l'exercice 15, sur un total de 68 financements de mise en œuvre, 9 (13 %) ont eu recours à la mise en commun des financements et 18 (26 %) à des modalités de cofinancement. Une majorité des financements de mise en œuvre du GPE sont restés indépendants.

Sur un total de 59 financements de mise en œuvre de programmes actifs à un moment ou l'autre de l'exercice 16, 23 (dont 12 dans des pays fragiles ou touchés par un conflit) ont eu recours au cofinancement ou à la mise en commun des financements, tandis que 36 (dont 22 dans des pays fragiles ou touchés par un conflit) ont utilisé des financements indépendants (graphique 8.12). L'annexe J décrit en détail les financements de mise en œuvre et leurs modalités.

Le choix des modalités de financement intervient au niveau national et appartient à l'agent partenaire qui s'appuie pour ce faire sur son évaluation des systèmes nationaux. La mise en commun des financements d'autres partenaires est avantageuse. Cependant, le partenariat doit pour cela porter attention au renforcement des capacités des agents afin de trouver les moyens de mieux harmoniser leurs actions et au renforcement de l'ensemble des systèmes d'éducation des pays bénéficiaires en mettant l'accent sur l'efficacité et l'efficience.

Dialogue à l'échelon des pays portant sur les questions de financement national

Le Plan stratégique GPE 2020 engage le Partenariat mondial pour l'éducation à tirer parti de ses capacités mondiales pour promouvoir et renforcer le suivi du financement interne pour l'éducation et veiller à ce que les autorités publiques fassent en cette matière des choix d'investissement adéquats et viables.

Comme on l'a vu au chapitre 3, l'indicateur 10 montre que 78 % des pays en développement

97 L'indicateur 30 concerne les financements qui étaient actifs à un moment ou l'autre au cours de l'exercice. Au cours de l'exercice 16, 59 financements étaient actifs, mais cinq d'entre eux étaient clos à la fin de l'exercice.

partenaires du GPE pour lesquels des données sont disponibles parviennent à augmenter leurs dépenses publiques d'éducation. L'indicateur 31 permet de suivre indirectement les efforts engagés par le GPE dans ce domaine ; il met l'accent sur l'aide fournie par le Secrétariat pour améliorer les niveaux de financement intérieur.

Indicateur 31 : *Proportion de missions dans les pays portant sur les questions de financement national*

Les jalons de l'indicateur 31 du GPE pour l'exercice 16 ont été dépassés de 19 points de pourcentage dans l'ensemble des pays en développement partenaires du GPE et de 16 points dans les pays fragiles ou touchés par un conflit. Selon les données du Secrétariat, 70 % des missions du GPE, soit 53 sur 76 (35 sur 43, ou 81 % dans les pays fragiles ou touchés par un conflit), prévoyaient un dialogue sur les actions à mener en matière de financement national. Les enjeux examinés dans le cadre ces missions incluaient la mobilisation des ressources, la part du budget consacrée à l'éducation et la part du budget affectée à l'éducation de base (voir l'étude de cas de l'encadré 8.3). Les jalons de cet indicateur pour l'exercice 16 avaient été fixés à 51 % de l'ensemble des missions et à 65 % des missions consacrées aux pays fragiles ou touchés par un conflit. Ils ont donc été atteints.

ENCADRÉ 8.3. Comment les missions du partenariat favorisent l'amélioration du financement national : l'exemple du Puntland

Le Puntland envisage de formuler une requête de financement auprès du GPE en mai 2017. L'UNICEF a été nommé comme agent partenaire et a commencé le processus de formulation de la requête. L'un des principaux problèmes concerne le financement national, qui est faible, et la part du budget de l'État consacrée à l'éducation, qui a légèrement diminué. Après une concertation, une mission du GPE a été lancée en novembre 2016, avec comme objectif, entre autres, de discuter des questions de financement national avec le gouvernement du Puntland. À l'issue de cette mission, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ainsi que ses partenaires, ont décidé d'organiser une deuxième réunion avec la Vice-présidence et le ministère des Finances afin de discuter de manière plus approfondie des questions de financement national. Les principales recommandations formulées à l'issue de cette seconde discussion sont les suivantes : (i) nécessité de faire de l'éducation une priorité du budget de l'État au vu de son importance en termes de stabilité et de lutte contre l'extrémisme violent et ; ii) nécessité d'augmenter la part du budget consacrée à l'éducation à 10 % d'ici à 2020 et de maintenir un taux de croissance proportionnel aux recettes collectées.

Chapitre 9. Objectif 5 à l'échelle mondiale : Renforcer le partenariat

Indicateurs

- ○ 32. Proportion : (a) des pays en développement partenaires et (b) des autres partenaires faisant état d'une plus grande clarté des rôles, responsabilités et obligations de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE
- ● 33. Nombre de produits du savoir, touchant à l'action des pouvoirs publics ou étant, d'ordre technique ou autre, élaborés et diffusés grâce à un financement ou au soutien du GPE
- ○ 34. Nombre d'initiatives entreprises en concertation avec des partenaires ou d'autres organismes extérieurs visant à soutenir la réalisation des buts et objectifs stratégiques du GPE
- ○ 35. Proportion de problèmes significatifs mis en évidence par des audits ayant reçu des réponses satisfaisantes
- ● 36. Proportion du temps consacré par le personnel du Secrétariat du GPE aux fonctions axées sur les pays
- ○ 37. Proportion de rapports sur les résultats et de rapports d'évaluation publiés au regard des objectifs fixés

Aperçu

Le cinquième objectif du Plan stratégique GPE 2020 vise à renforcer le principal atout du Partenariat mondial pour l'éducation : le pouvoir du partenariat. Six indicateurs sont utilisés pour suivre les résultats du partenariat et sa solidité.

Les conclusions de ces indicateurs reflètent les importants progrès réalisés par le partenariat au niveau organisationnel. Le Secrétariat a réussi à hiérarchiser les activités axées sur les pays dans ses plans de travail et ses budgets. Le partenariat a également amélioré ses processus opérationnels en matière d'assurance qualité, de gestion des risques et de contrôle fiduciaire. De plus, il a optimisé son offre de produits majeurs en matière de connaissances et d'évaluation.

Cette amélioration de l'efficacité organisationnelle a été obtenue tout en maintenant les dépenses opérationnelles du Secrétariat à moins de 4 % des dépenses totales de l'exercice budgétaire 2016. C'est pourquoi le Royaume-Uni, premier bailleur de fonds du partenariat, lui a décerné la note « A » dans ses revues annuelles de 2015 et 2016.

Dans le même temps, une enquête initiale menée auprès des partenaires de développement à l'échelon des pays indique que, malgré l'amélioration, au cours de l'année écoulée, de la perception de clarté des rôles, responsabilités et obligations mutuelles de rendre compte au niveau national, il reste encore des progrès à faire. Le Secrétariat a pris des mesures importantes en 2016 pour relever ce défi. Il a hiérarchisé le temps de travail de son personnel afin de

soutenir les processus au niveau des pays et il a perfectionné ses processus opérationnels afin d'optimiser la communication, le conseil et le soutien envers ses partenaires au niveau national. Le partenariat a également engagé des efforts visant à améliorer le suivi, la compréhension et la diffusion d'approches efficaces au sein du partenariat à l'échelon des pays. Ces mesures permettront d'optimiser de manière significative les travaux du partenariat dans les pays.

Promouvoir de façon cohérente les rôles, responsabilités et obligations à l'échelon des pays

Conscient que le modèle de partenariat au niveau des pays est l'un de ses principaux atouts, le Plan stratégique GPE 2020 engage le partenariat à promouvoir et coordonner, de façon cohérente et efficace sur le plan national, les divers rôles, responsabilités et obligations des pouvoirs publics, des partenaires de développement, des agents partenaires, des organisations de la société civile, des organisations d'enseignants et du secteur privé.

En 2016, plusieurs mesures ont été prises à ce titre, y compris la révision de la charte du Partenariat mondial pour l'éducation[98] et l'adoption de nouvelles modalités de coordination des agences et des agents partenaires ; l'amélioration de la communication avec les agents partenaires et du suivi des financements ; et le développement d'une base de connaissance et d'une analyse des bonnes pratiques au sein des groupes locaux de partenaires de l'éducation et des revues sectorielles conjointes.

L'**Indicateur 32** (clarté des rôles et responsabilités) est utilisé pour suivre ces efforts. Les données issues de l'enquête initiale montrent que 57 % des pays en développement partenaires et 60 % des autres partenaires du GPE travaillant dans les pays en développement partenaires signalent une amélioration en ce qui concerne le niveau de confiance dans la clarté des rôles et responsabilités au sein du partenariat.

Mais bien que plus de la moitié des partenaires du GPE aient signalé des améliorations entre 2015 et 2016, un grand nombre des sondés ont expliqué qu'il restait encore des difficultés à surmonter. Le partenariat a pris des mesures importantes pour résoudre ces problèmes, notamment en actualisant sa charte, en optimisant la communication et les directives destinées aux agents partenaires et en améliorant le soutien du Secrétariat aux processus à l'échelon des pays. De nouvelles améliorations seront mises en œuvre en 2017 et 2018 sur la base des recommandations d'une revue indépendante des capacités et de l'efficacité du partenariat à l'échelon des pays.

Renforcer les rôles de mobilisation et d'échange des connaissances du partenariat

Le partage de connaissances pertinentes pour favoriser une amélioration des politiques et des pratiques en matière d'éducation est l'une des approches du Partenariat mondial pour l'éducation afin de renforcer les solutions politiques dans ce secteur. Le Plan stratégique GPE 2020 reconnaît que le partenariat devrait étendre son rôle de partage des connaissances initié au titre de son programme d'activités mondiales et régionales (AMR), qui a versé 31 millions de dollars par le biais de 15 financements visant à soutenir la recherche et l'échange de connaissances. En 2016, le partenariat a également adopté une nouvelle plateforme visant à exploiter l'échange de connaissances et des bonnes pratiques, et il a lancé trois initiatives pilotes afin de se recentrer sur trois domaines : l'égalité entre les sexes, l'éducation de la petite enfance et les systèmes d'évaluation de l'apprentissage. Complétant ces initiatives, le partenariat a approuvé en février 2017 une approche élargie de l'échange des connaissances qui intègre l'innovation parmi ses priorités.

Indicateur 33 (produits relatifs à la connaissance) : Les données de l'Indicateur 33 indiquent que le partenariat a atteint ses jalons 2016 en développant 13 produits relatifs à la connaissance.

98 GPE 2016a.

L'**Indicateur 34** (initiatives de sensibilisation) suit l'engagement du partenariat en matière de renforcement de l'approche de sensibilisation et de mobilisation, qui est au cœur du Plan stratégique GPE 2020. Les données de référence indiquent que le partenariat devrait atteindre son jalon 2017 et sa cible 2020 pour cet indicateur. Le partenariat a joué un rôle d'organisateur ou de coorganisateur dans 11 événements de sensibilisation en 2016. Il a également coorganisé une série de réunions portant sur la nécessité du partenariat d'atteindre les Objectifs de développement durable et a travaillé en étroite collaboration avec ses partenaires sur la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde et le fonds l'Éducation ne peut attendre. S'appuyant sur ses investissements dans la promotion du secteur de l'éducation par le biais du Fonds de la société civile pour l'éducation, le partenariat a approuvé un nouveau guichet de financement au profit de la sensibilisation et de la responsabilisation sociale en février 2017.

Améliorer l'efficience et l'efficacité organisationnelles du Partenariat mondial pour l'éducation

Suite à l'examen organisationnel du partenariat en 2014 et à l'adoption par le Conseil d'une série de réformes en 2015 et 2016, le partenariat a renforcé ses capacités organisationnelles et ses systèmes opérationnels dans quatre grands domaines : soutien aux pays, assurance qualité, gestion des risques et contrôle fiduciaire.

L'amélioration de l'efficacité organisationnelle du partenariat a été reconnue par le Royaume-Uni qui a décerné au Partenariat mondial pour l'éducation la note « A » dans le cadre de ses revues annuelles en 2015 et 2016.[99]

Des systèmes renforcés pour le contrôle fiduciaire, la gestion des risques et l'assurance qualité

Afin de renforcer son contrôle fiduciaire et sa gestion des risques, le partenariat a introduit en 2016 une nouvelle approche de la gestion des risques qui comprend l'adoption d'un cadre de risque opérationnel, de rapports semestriels sur les risques destinés au Conseil et de procédures renforcées pour le contrôle et la gestion des financements dans des contextes difficiles.

L'amélioration de l'approche du partenariat en matière d'assurance qualité des financements a également joué un rôle dans le renforcement de leur efficacité. Afin de renforcer la qualité des plans sectoriels de l'éducation, le partenariat a introduit des formations pour les évaluateurs indépendants des PSE et surveille la qualité des plans sectoriels grâce à la méthodologie conçue pour suivre l'Indicateur 16. Des outils sont utilisés systématiquement pour évaluer de façon cohérente la documentation des programmes et les indicateurs des tranches variables dans la mise en œuvre des financements, et une méthodologie standard pour l'examen des requêtes de financement est désormais utilisée par le Comité des financements et performances du Conseil.

Le partenariat a également introduit de nouvelles procédures visant à optimiser le contrôle fiduciaire, y compris des modèles de rapports pour les agents partenaires, un processus renforcé d'examen des rapports d'audit et un processus de sélection pour les agents partenaires afin de s'assurer qu'ils ont mis en place des politiques et des procédures pour prévenir, détecter et résoudre tout éventuel incident ou utilisation abusive de fonds.

L'**Indicateur 35** est utilisé pour suivre l'approche améliorée du partenariat en matière de gestion des risques et de contrôle fiduciaire. Les données de référence de l'Indicateur 35 révèlent que 100 % des problèmes significatifs mis en évidence par des audits pendant l'exercice budgétaire 2016 ont été traités rapidement et de manière satisfaisante.

99 Les revues annuelles peuvent être consultées sur le site Internet du Département britannique pour le développement international : https://devtracker.dfid.gov.uk/projects/GB-1-200765/documents.

Capacités renforcées du Secrétariat en matière de soutien aux pays

Le Secrétariat joue un rôle important en apportant son soutien aux processus du partenariat et en encourageant la responsabilité mutuelle à l'échelon des pays. Les principales réformes organisationnelles se sont concentrées sur le renforcement de l'efficacité du soutien du Secrétariat aux processus au niveau des pays afin de garantir des capacités en ressources humaines adéquates pour effectuer les processus de planification et de suivi sectoriels.

Indicateur 36 (temps consacré par le personnel aux fonctions axées sur les pays) : Reflétant le recentrage sur le soutien aux pays, le jalon 2016 de l'Indicateur 36 a été dépassé, avec 42 % du temps du personnel du Secrétariat étant consacré à des activités axées sur les pays contre 28 % pour l'exercice budgétaire 2015.

Investir dans le suivi et l'évaluation

En juin 2016, le partenariat a adopté une *Stratégie de suivi et d'évaluation* ambitieuse pour suivre les progrès du Plan stratégie GPE 2020 et garantir la responsabilité mutuelle et l'apprentissage au sein du partenariat. La stratégie engage le partenariat à suivre et à rendre des comptes régulièrement sur son nouveau cadre de résultats ; à améliorer le suivi de ses financements ; et à créer un portefeuille d'évaluations au niveau programmatique, thématique et des pays.

Indicateur 37 : Cet indicateur suit la livraison des évaluations et des rapports conformément à la planification. Pendant l'exercice budgétaire 2016, le partenariat a publié deux produits de suivi et d'évaluation : une évaluation indépendante (par Universalia, septembre 2015) et un rapport de résultats intermédiaire (janvier 2016)[100].

Introduction

Le modèle de partenariat au niveau des pays **étant** l'un des atouts majeurs du GPE, l'Objectif stratégique n° 5 du plan stratégique GPE 2020 engage le Partenariat mondial **à promouvoir et coordonner**, à l'échelle des pays, des rôles, des responsabilités et des obligations de rendre compte efficaces et cohérents parmi les pouvoirs publics, les partenaires du développement, les agents partenaires, la société civile, les organisations d'enseignants et le secteur privé.

L'adoption du plan GPE 2020 a déjà beaucoup contribué à amener le Partenariat à clarifier ces rôles, responsabilités et obligations en soulignant le caractère central de plans sectoriels efficaces, de l'amélioration de la concertation sur l'action à mener, du renforcement de la responsabilité mutuelle, d'une mise en œuvre plus performante des plans sectoriels de l'éducation et d'un suivi amélioré et plus inclusif des résultats enregistrés par les pays en développement partenaires du GPE dans le domaine de l'éducation. La concrétisation de cette vision exige de porter une attention accrue aux capacités nationales et de redoubler d'efforts pour que les financements du GPE et les processus connexes soutiennent effectivement ce programme sectoriel global en accroissant la coordination, l'harmonisation, l'inclusion et l'importance accordée à l'équité, **à** l'apprentissage et au renforcement des systèmes. Elle nécessite également de consolider le rôle du Secrétariat en tant que contributeur et facilitateur des activités de partenariat et de la responsabilité mutuelle au niveau des pays.

Ce chapitre décrit les résultats obtenus au titre du cinquième objectif stratégique défini dans le GPE 2020, à savoir le renforcement du meilleur atout du GPE : la force du travail en partenariat. Six indicateurs permettent de suivre les réalisations et les forces du partenariat au niveau mondial. Les données 2015–2016 relatives à ces six indicateurs sont présentées ci-après.

100 GPE 2016d; Universalia 2015.

Promouvoir des rôles, des responsabilités et des obligations de rendre compte cohérents à l'échelle des pays

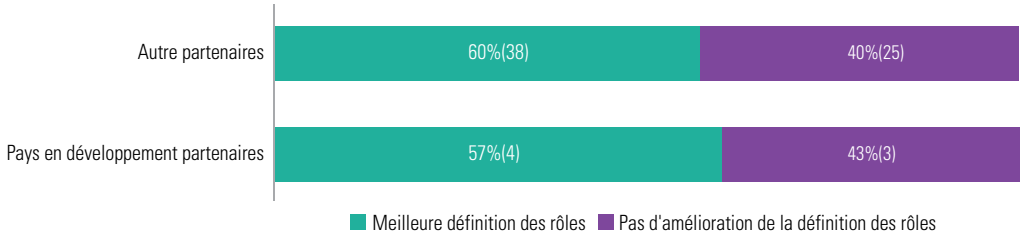
Indicateur 32 : *Proportion de pays en développement partenaires et d'autres partenaires signalant une clarification des rôles, des responsabilités et des* obligations *de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE*

Cet indicateur permet de suivre les efforts menés par le GPE pour clarifier les rôles et les obligations de redevabilité au niveau des pays. Il est activé par le biais d'une enquête annuelle qui évalue dans quelle mesure les partenaires du GPE signalent une augmentation du degré de clarté des rôles, des responsabilités et des obligations de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE.

Lors de la première année où l'indicateur 32 a fait l'objet d'un rapport, environ 57 % des personnes interrogées dans les milieux gouvernementaux des pays en développement (soit 4 des 7 représentants des ministères de l'Éducation) et 60 % des autres partenaires (38 sur 63) ont fait état d'une plus grande clarté dans l'enquête annuelle (graphique 9.1) à laquelle ont participé 70 personnes issues de 28 pays[101]. Cette enquête a, par ailleurs, fait ressortir des suggestions intéressantes au sujet de domaines dans lesquels les rôles et responsabilités étaient flous. Cela était notamment le cas des associations d'enseignants, des organisations du secteur privé et, dans une moindre mesure, des organisations de la société civile aussi bien dans le cadre des processus propres au GPE, tels que les requêtes de financement, que dans le contexte des processus soutenus par le Partenariat mondial, comme la planification du secteur de l'éducation. Cette enquête s'est également intéressée à la manière dont le Partenariat mondial pour l'éducation pouvait contribuer **à la clarification des rôles et des responsabilités au niveau des pays. Le plus souvent, les personnes interrogées ont suggéré un meilleur soutien technique de la part du Secrétariat** sous la forme, par exemple, de missions, de conseils techniques et d'activités de renforcement des capacités.

Bien que cette enquête de référence ait révélé des améliorations quant à la clarté des rôles, des responsabilités et des obligations de rendre compte **à l'échelon national** au sein du partenariat, ce dernier reconnaît qu'il doit faire davantage dans ce domaine.

GRAPHIQUE 9.1. Proportion de pays en développement partenaires et d'autres partenaires signalant une clarification des rôles, des responsabilités sur les protocoles du GPE en 2016, comparé à 2015



Source : GPE Secrétariat.
Note : N = 7 pays en développement partenaires, 63 autres partenaires.

101 Le taux global de réponse à cette enquête était de 46 %, et toutes les régions étaient représentées dans l'échantillon.

Les actions suivantes ont été mises en œuvre à cet effet au cours de l'année 2016 :

- **Révision des politiques sur les rôles et responsabilités.** En 2016, d'importantes révisions ont été apportées à la charte du Partenariat mondial pour l'éducation, qui décrit les rôles et responsabilités des agents partenaires, des groupes locaux des partenaires de l'éducation, des partenaires donateurs, de la société civile et du secteur privé. Un nouveau mandat a également été créé pour les agences de coordination et les agents partenaires.

- **Collaboration plus cohérente avec les agents partenaires.** Il est essentiel d'améliorer le respect de l'obligation de rendre compte et la communication entre les agents partenaires et le partenariat. En 2016, le partenariat a introduit un processus normalisé, plus transparent, de sélection des agents partenaires pour identifier le meilleur mécanisme d'apport de financements du GPE selon le contexte, en accordant une attention particulière à l'alignement des modalités d'apport de financement et à la possibilité d'appuyer le renforcement des capacités. Le partenariat a, par ailleurs, adopté de nouveaux modèles de rapport normalisés et intensifié la concertation entre le Secrétariat et les équipes du siège des agents partenaires, afin de souligner la nécessité d'aligner les procédures et de réduire les coûts de transaction au niveau des pays, mais aussi de renforcer la participation des agents partenaires à des activités du partenariat autres que la gestion des financements.

- **Soutien à des groupes locaux des partenaires de l'éducation et des revues sectorielles conjointes plus efficaces et inclusifs.** S'appuyant sur les données recueillies au titre des indicateurs 18 et 19, le partenariat a effectué des recherches sur la qualité, l'inclusion et l'efficacité des groupes locaux des partenaires de l'éducation et des revues sectorielles conjointes. Ces recherches seront présentées en 2017, en collaboration avec les pays en développement partenaires, afin de disséminer les meilleures pratiques au sein du partenariat et de mieux faire comprendre comment améliorer l'organisation des groupes locaux des partenaires de l'éducation et les procédures de revues sectorielles conjointes, afin de promouvoir une collaboration et des méthodes de résolution de problèmes efficaces lors des phases de planification et de suivi dans le secteur de l'éducation. Cette démarche devrait avoir sur la clarification des rôles et responsabilités dans le cadre des processus du GPE au niveau des pays un impact positif qui devrait se traduire à l'avenir par une hausse des valeurs relatives à l'indicateur 32.

- **Promouvoir une démarche mettant davantage l'accent sur la réforme sectorielle.** De nouvelles lignes directrices sur les financements pour la préparation de plans sectoriels de l'éducation (ESPDG) ont été introduites en 2016 afin de faire un usage plus explicite des ESPDG pour promouvoir des processus de planification sectorielle solides, plus inclusifs et fondés sur des données probantes.

Renforcement du rôle du GPE en matière de mobilisation et de transmission des connaissances au niveau mondial

L'échange de connaissances pertinentes sur l'amélioration des politiques et méthodes d'éducation est un des moyens utilisés par le partenariat pour contribuer au renforcement des capacités des systèmes éducatifs et à l'amélioration durable de l'apprentissage et de l'équité. Le GPE 2020 engage le partenariat à développer ses activités d'échange de connaissances et de bonnes pratiques afin de faciliter l'amélioration de la capacité des pays à planifier des stratégies sectorielles, apporter des solutions efficaces aux principaux problèmes du secteur de l'éducation et mettre en place des systèmes de suivi des résultats. En outre, l'élaboration et la diffusion de publications et d'autres produits du savoir créent des possibilités d'échange entre pairs et contribuent au rôle de rassembleur, de sensibilisateur et d'intermédiaire joué par le GPE en matière d'échanges de connaissances et de pratiques optimales.

En 2016, le Conseil a adopté une stratégie d'échange de connaissances et de bonnes pratiques qui définit dix axes thématiques pour le partenariat. Trois initiatives pilotes ont été lancées en vue de résoudre une question de politique publique identifiée par les pays en développement partenaires et de fournir un meilleur soutien technique au renforcement de la capacité des pays à planifier et concevoir des améliorations dans leurs systèmes éducatifs (encadré 9.1). Par ailleurs, le Conseil a approuvé un financement ciblé pour les initiatives d'échange de connaissances et a reçu l'engagement de six fondations en faveur des trois initiatives pilotes.

Les financements au titre du programme d'activités mondiales et régionales (AMR) du Partenariat mondial pour l'éducation constituent pour celui-ci un moyen supplémentaire d'encourager la production de connaissances et les activités associées de renforcement des capacités dans l'ensemble du partenariat, notamment en ce qui concerne l'éducation des enfants non scolarisés, le financement de l'éducation et l'apprentissage. Entre le début du programme AMR et le mois de juin 2016, le portefeuille de 15 projets a produit les réalisations suivantes : 68 guides et outils techniques, 24 séminaires et ateliers régionaux, 133 séminaires nationaux, ainsi que la rédaction de 163 documents et articles de référence supplémentaires. Dix financements au titre du programme AMR se poursuivent pendant l'exercice 17[102].

Indicateur 33 : *Nombre de produits du savoir de nature stratégique, technique ou autre mis au point et diffusés grâce au financement ou à l'appui du GPE*

L'indicateur 33 considère la fourniture d'un nombre prédéterminé de produits du savoir comme un indicateur indirect de la solidité de l'approche globale du partenariat en matière de production et d'échange de connaissances.

ENCADRÉ 9.1. Initiatives pilotes d'échange de connaissances

Évaluation au service des apprentissages (A4L) : En coopération avec les partenaires, cette initiative vise à développer des outils de diagnostic permettant de mesurer les systèmes d'évaluation de l'apprentissage, de favoriser l'échange de connaissances parmi les ministères de l'Éducation et les partenaires techniques, et de promouvoir des approches plus solides et des investissements plus importants en faveur des systèmes d'évaluation de l'apprentissage dans les plans sectoriels de l'éducation nationaux et leur mise en œuvre.

Initiative pour l'amélioration de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants à grande échelle (BELDS) : Cette initiative encourage l'échange des meilleures pratiques dans le déploiement à grande échelle de programmes d'apprentissage de qualité équitables pour les jeunes enfants. Elle inclut une aide à la mise au point d'outils analytiques, à la formulation de méthodologies et à la production de données pour consolider et accroître l'inclusion de la protection et de l'éducation de la petite enfance dans les politiques et les plans sectoriels de l'éducation.

Planification sectorielle intégrant la notion de genre (GRSP) : Le partenariat coopère avec l'initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI) et d'autres partenaires pour aider les gouvernements et les acteurs nationaux à mieux intégrer la notion de genre dans leurs stratégies et politiques sectorielles nationales. Cette initiative financera des services de formation et d'assistance technique destinés aux équipes nationales utilisant les récents guides GPE/UNGEI sur la prise en compte des questions de genre dans la planification sectorielle. Un premier atelier rassemblant cinq pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe s'est tenu en avril 2017.

102 GPE 2015b ; GPE 2017e.

En 2016, le partenariat a développé, seul ou avec des partenaires, 13 produits du savoir alors que l'objectif avait été fixé à six produits.

L'indicateur 33 suit trois types de produits du savoir : i) les produits que le Secrétariat développe seul ; ii) les produits que le Secrétariat développe en collaboration avec des partenaires ; et iii) les produits développés uniquement par les partenaires au moyen de financements du GPE (notamment dans le cadre du portefeuille d'activités mondiales et régionales).

Parmi les 13 produits du savoir élaborés au cours de l'exercice 16 (encadré 9.2), six ont été développés

ENCADRÉ 9.2. Produits relatifs à la connaissance développés en 2016

Produits développés par le Secrétariat :

- Education Sector Planning in Developing Countries: An Analysis of 42 Education Plans
- Note de synthèse du GPE : Le financement du secteur de l'éducation
- Note de synthèse du GPE : États fragiles et touchés par un conflit
- Note de synthèse du GPE : L'éducation des filles
- Note de synthèse du GPE : Enseignants et apprentissage
- L'action du GPE dans les pays touchés par la fragilité et les conflits*

Produits développés en collaboration avec des partenaires :

- Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation (avec l'IIPE-UNESCO)
- Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation (avec l'IIPE-UNESCO)
- Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation (avec l'IIPE-UNESCO)
- L'évaluation au service de la qualité des apprentissages (A4L) : Une plate-forme internationale pour soutenir les systèmes nationaux d'évaluation des apprentissages

Produits développés avec le soutien du partenariat :

- Using Large-scale Assessments of Students' Learning to Inform Education Policy: Insights from the Asia-Pacific Region (UNESCO Bangkok)
- NEQMAP Knowledge Portal (UNESCO Bangkok)
- Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture (UIS)

Source : Secrétariat du GPE.
* GPE 2016c.

uniquement par le Secrétariat, quatre en collaboration avec des partenaires et trois grâce aux financements du GPE (par des partenaires mettant en œuvre des activités dans le cadre du portefeuille d'activités mondiales et régionales). Tous les produits du savoir sont en phase avec la focalisation stratégique du partenariat sur la qualité et l'équité de l'apprentissage ainsi que sur les systèmes.

Deux facteurs expliquent l'augmentation sensible du volume de produits du savoir entre l'exercice 15 et l'exercice 16. D'une part, des plans et processus ont été **établis** pour soutenir les efforts visant à produire et diffuser un plus grand volume de produits du savoir. Cette démarche inclut le développement de la typologie des publications du GPE, qui définit les différentes catégories de publications, leur finalité, le public visé, le processus d'examen de la qualité et les instructions sur le format et la fréquence des publications. D'autre part, de nouvelles ressources humaines ont été affectées au développement de produits techniques, conformément à une recommandation formulée dans le cadre d'une revue organisationnelle de 2014.

Indicateur 34 : *Nombre d'événements de plaidoyer entrepris avec des partenaires ou d'autres parties prenantes externes pour soutenir la réalisation des buts et objectifs stratégiques du partenariat*

Un plaidoyer mondial plus énergique est nécessaire pour que la communauté internationale respecte son engagement à améliorer la qualité de l'éducation et à la rendre accessible à tous. Au cours des quatre prochaines années, le GPE 2020 engage le partenariat à consolider son rôle de défenseur de l'éducation au niveau mondial en travaillant avec d'autres acteurs au renforcement des engagements et des financements mondiaux pour l'éducation.

Le Secrétariat suit le nombre d'événements de plaidoyer que le Partenariat mondial pour l'éducation soutient ou dirige afin de développer le rôle de mobilisation et de plaidoyer du partenariat. L'objectif fixé pour cet indicateur est de 65 événements sur toute la période du GPE 2020.

Pendant l'année de référence de cet indicateur (exercice 16), le partenariat a soutenu ou mené 11 événements de plaidoyer dans les pays en développement partenaires du GPE.

Parmi ces activités de plaidoyer entreprises au cours des exercices 15 et 16, on peut citer les présentations réalisées par la Présidente du Conseil et la Directrice générale du partenariat à l'occasion du Sommet d'Oslo sur l'éducation pour le développement en juillet 2015, des réunions de l'Assemblée générale des Nations Unies et du Sommet des Nations Unies sur le développement durable en septembre 2015, de la Conférence de soutien à la Syrie et à sa région en février 2016, et du Sommet humanitaire mondial en mai 2016. Le partenariat s'est servi de ces plateformes mondiales pour insister sur l'importance de l'éducation dans le programme de développement mondial et plaider pour une augmentation du financement de l'éducation.

Le partenariat a également organisé en collaboration avec d'autres plateformes regroupant diverses parties prenantes une série de réunions sur la nécessité pour le partenariat d'atteindre les ODD et l'importance de trouver de nouveaux moyens de travailler dans divers secteurs du développement. Ces réunions ont eu lieu pendant la Conférence sur le financement du développement en juillet 2015, la réunion de l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2015 et la Conférence *Women Deliver* en mai 2016. En fin de compte, la participation du partenariat au groupe consultatif de la Conférence *Women Deliver* — ainsi que l'organisation conjointe de nombreuses sessions et la participation à ces travaux — s'est traduite par une meilleure prise de conscience de l'importance de l'éducation pour la santé, les droits et le bien-être des filles et des femmes. À l'occasion de nombreux événements, le partenariat a pu rencontrer un public extérieur au secteur de l'éducation pour faire comprendre que le financement et la problématique de l'éducation font partie intégrante d'enjeux plus vastes en matière de développement durable.

Tout au long de l'année 2016, le Partenariat mondial pour l'éducation a ardemment défendu la création

du fonds mondial « L'éducation ne peut attendre »[103] dont l'objectif est de faire en sorte qu'aucun enfant ou jeune gens ne soit privé d'éducation en situation de crise. Cette initiative, dont l'objectif de financement s'élève à 3,85 milliards de dollars sur cinq ans, ambitionne de toucher plus de 13,6 millions d'enfants et de jeunes en situation de crise. Les priorités de ce fonds sont en parfaite adéquation avec l'approche stratégique du partenariat, à savoir le renforcement de la coordination des financements, l'amélioration des capacités et de la responsabilisation des pays, et le plaidoyer pour le renouvellement d'un engagement politique visant à ce que l'éducation soit considérée par tous comme une priorité absolue en situation de crise.

Amélioration de l'efficacité et de l'efficience organisationnelles du GPE

À la suite de la revue organisationnelle 2014 du partenariat[104] et de l'adoption d'une série de réformes organisationnelles par le Conseil en décembre 2015 et décembre 2016, le partenariat a considérablement amélioré son efficacité organisationnelle en développant de nouvelles procédures et en renforçant les capacités du Secrétariat dans le domaine du soutien aux pays, de la gestion des risques, de l'examen de la qualité et du contrôle fiduciaire. Les réformes organisationnelles mises en œuvre dans chacun de ces domaines sont décrites dans les paragraphes ci-après, où sont aussi mis en lumière deux indicateurs du cadre de résultats du GPE 2020 choisis pour assurer le suivi de l'efficacité organisationnelle du partenariat. Le Royaume-Uni a salué l'amélioration de l'efficacité organisationnelle du GPE au cours de l'exercice 16 en lui attribuant une note « A » à l'occasion de ses examens 2015 et 2016 du partenariat[105].

Renforcement des systèmes de contrôle fiduciaire, de gestion des risques et d'examen de la qualité

Depuis la revue organisationnelle de 2014, le partenariat a entrepris des actions importantes afin de renforcer son contrôle fiduciaire sur les financements et d'améliorer les systèmes fiduciaires. Il a également peaufiné son approche de la gestion des risques en introduisant un cadre de gestion des risques institutionnels et un cadre de risques opérationnels pour suivre les risques au niveau des pays.

À l'échelle institutionnelle, le partenariat a consolidé son approche de la gestion des risques au moyen de la communication de rapports semestriels au Conseil, qui n'ont cessé d'accroître la capacité du partenariat à identifier, évaluer, limiter et suivre les risques auxquels il est exposé. Par ailleurs, le partenariat a réformé sa structure de gouvernance en introduisant un Comité des finances et du risque spécialisé qui a expressément pour mandat de superviser les méthodes de gestion des risques. Le Conseil a en outre approuvé le recrutement d'une équipe spécialisée dans la gestion des risques.

Afin de garantir une approche suffisamment nuancée de la gestion des risques, le partenariat a mis en place de nouveaux contrôles et procédures majeurs. En vertu du nouveau cadre des risques opérationnels, le Secrétariat a développé un système permettant de différencier les risques au niveau des pays (contexte), des secteurs et des financements, qu'il utilise désormais pour élaborer les plans de gestion des risques au niveau des pays. Ces plans veillent à ce que le personnel consacre suffisamment de temps aux situations très risquées et promeuvent une concertation plus rigoureuse avec les agents partenaires du GPE à propos de leurs politiques et procédures de gestion des risques dans ce type de situation.

103 http://www.educationcannotwait.org/.

104 La capacité organisationnelle a également été analysée par Dalberg en 2016. Le rapport 2016 de la Directrice générale au Conseil d'administration du GPE (GPE 2016c) présente en détail les réformes organisationnelles mises en place et les progrès accomplis.

105 DFID 2016 et à venir.

Ainsi que le stipule le document intitulé *Politique et protocoles de communication sur les détournements des ressources du GPE,* le partenariat applique une politique de tolérance zéro à l'égard des détournements de fonds. Le Secrétariat continue à signaler tout détournement de fonds au Conseil et à agir dans les plus brefs délais afin que les agents partenaires remédient à tout détournement éventuel et recouvrent les ressources du GPE qui auraient été détournées[106].

De plus, le partenariat a ajouté de nouveaux composants à cette approche :

- Un modèle de rapport normalisé pour les agents partenaires a été adopté pour renforcer la capacité du Secrétariat à assurer la conformité vis-à-vis des normes minimales pour les agents partenaires ; il inclut des attentes claires en cas de mauvaise gestion financière et de détournement de fonds.

- Un processus renforcé d'examen des rapports d'audit a été mis en place au sein du Secrétariat pour mieux suivre les questions importantes soulevées par les auditeurs des agents partenaires et veiller à ce que des mesures soient prises rapidement pour résoudre les problèmes dans le domaine de la gestion financière des financements, de la passation des marchés ou des mesures de sauvegarde dans un délai de six mois à compter de la date de l'examen effectué par le Secrétariat.

- Le Secrétariat a rendu compte de la situation fiduciaire globale du portefeuille de financements, en soulignant les questions principales, dans le cadre de son examen du portefeuille[107].

- Le processus de sélection standard des agents partenaires, introduit en 2016, compte parmi ses principaux critères de sélection la capacité à s'acquitter des responsabilités fiduciaires et administratives. Tous les agents partenaires ont fait l'objet d'une évaluation pour vérifier qu'ils satisfaisaient aux normes minimales du partenariat et, notamment, qu'ils disposaient des politiques et de procédures nécessaires pour prévenir, détecter et traiter les cas de détournement de fonds.

Indicateur 35 : *Proportion de questions importantes identifiées lors d'un audit et ayant été résolues de manière satisfaisante*

Au cours de l'exercice 16, la totalité des questions importantes identifiées lors d'un audit a été résolue de manière satisfaisante par les agents partenaires (100 % des problèmes concernaient des pays touchés par la fragilité et les conflits). Les jalons du GPE pour l'indicateur 35 ont donc été atteints.

La majorité des questions identifiées dans les rapports d'audit de l'exercice 16 était d'ordre technique : transactions non documentées, paiements anticipés non comptabilisés et autres types de non-conformité à la politique en vigueur. Ces rapports mentionnent aussi des problèmes systémiques, tels que le manque de moyens de l'État, les failles du système de gestion des finances publiques, la nécessité d'un suivi plus rigoureux de la mise en œuvre du programme ou le besoin d'une coordination plus étroite entre les partenaires. La nécessité d'améliorer le suivi et la présentation de rapports sur l'utilisation financière du budget du GPE est l'un des types d'amélioration les plus souvent cités dans les rapports d'audit.

Renforcement de l'examen de la qualité

Comme l'a relevé la revue organisationnelle de 2014, il est essentiel de renforcer la fonction d'examen de la qualité pour garantir une efficacité opérationnelle et améliorer la qualité globale des financements et des activités du GPE. Au cours de l'exercice 16, un service d'examen de la qualité a été créé au sein du Secrétariat. Il est chargé de superviser l'amélioration du processus d'examen de la qualité afin de faciliter le soutien aux pays en développement partenaires.

Le Secrétariat a élaboré et mis en œuvre de meilleures procédures d'examen de la qualité fondées sur

106 GPE 2016a.
107 Voir *l'Examen du portefeuille du GPE : 2016* (GPE 2017a).

des outils et des références respectant les objectifs du GPE 2020 et basés sur des normes internationales. Dans l'optique de renforcer la qualité des plans sectoriels de l'éducation, il utilise l'outil de suivi conçu pour l'indicateur 16 et soutient désormais la formation d'experts indépendants chargés d'évaluer les plans sectoriels de l'éducation. Le Secrétariat utilise de manière systématique les outils d'évaluation des documents de programme et de la tranche variable. Le Comité des financements et performances du Conseil emploie à présent une méthodologie standard d'examen des dossiers de requête de financement, ce qui garantit l'alignement des priorités sectorielles, ainsi que la sélection d'indicateurs de la tranche variable et d'objectifs de financement, et renforce l'examen des risques, du rapport coût-efficacité et des questions de faisabilité.

Renforcement des capacités du Secrétariat pour le soutien aux pays

La revue organisationnelle de 2014 et les revues suivantes sur la capacité du GPE ont confirmé que le Secrétariat contribuait grandement à soutenir les processus du partenariat et promouvoir la responsabilité mutuelle au niveau des pays. Les réformes organisationnelles fondamentales se sont donc focalisées sur le renforcement de l'attention portée par le Secrétariat aux activités au niveau des pays et sur l'efficacité de son action dans ce domaine, notamment en garantissant l'affectation des ressources humaines nécessaires pour travailler avec les partenaires au niveau des pays pendant les phases de planification et de suivi sectoriels.

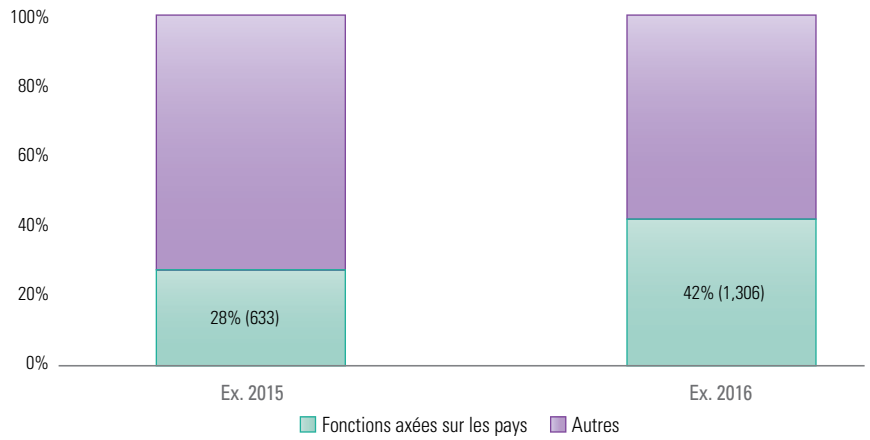
Les efforts mis en œuvre pour renforcer le Secrétariat ne se limitent pas à de simples augmentations d'effectifs. Ils incluent aussi l'introduction d'un nouveau cadre de risques opérationnels permettant de mieux cibler le temps de travail du personnel dans des contextes très risqués, l'introduction de nouveaux outils de suivi et un meilleur processus d'examen de la qualité pour améliorer la cohérence du type de conseils fournis par le Secrétariat aux pays en développement partenaires, ainsi que la création d'une équipe restreinte de spécialistes techniques dans des domaines liés à des enjeux de politique majeurs à l'échelle du partenariat.

Indicateur 36 : *Proportion du temps de travail du personnel du Secrétariat consacré aux fonctions axées sur les pays*

L'indicateur 36 évalue la proportion du temps de travail du personnel du Secrétariat consacré aux activités axées sur les pays et sert ainsi de mesure indirecte de l'amélioration globale de la capacité du Secrétariat à soutenir le partenariat au niveau des pays.

Le Partenariat mondial pour l'éducation a dépassé les jalons de 2016 au titre de l'indicateur 36. Comme le montre le graphique 9.2, la proportion du temps de travail du personnel du Secrétariat consacré aux

GRAPHIQUE 9.2. Temps consacré par le personnel du Secrétariat aux fonctions axées sur les pays, exercises budgétaires 2015 et 2016



Source : Secrétariat du GPE.
Note : N = 7 pays en développement partenaires, 63 autres partenaires.

fonctions axées sur les pays a augmenté pendant l'exercice 16 pour atteindre 42 %, pourcentage largement supérieur aux 28 % de l'exercice 15 — et plus élevé que l'objectif de 32 % fixé pour 2016. Cette amélioration est particulièrement significative au regard de l'accroissement des effectifs du partenariat : entre les exercices 15 et 16, le temps de travail total du personnel du Secrétariat a augmenté de 37 % pour passer de 2 255 heures à 3 085 heures. Dans l'absolu, le temps de travail total que le personnel a consacré aux fonctions axées sur les pays a donc plus que doublé au cours de l'exercice 16 pour atteindre 1 306 heures contre 633 heures pendant l'exercice 15.

Investissements dans le suivi et l'évaluation

En 2016, le Partenariat mondial pour l'éducation a adopté une *Stratégie de suivi et d'évaluation* ambitieuse afin de soutenir le suivi et l'amélioration systématiques du travail du partenariat. Cette stratégie s'articule autour de trois grands axes, dans le domaine desquels des avancées ont été réalisées pendant l'exercice 16 :

Suivi et présentation des rapports de résultats. Le partenariat rendra compte chaque année, dans ses rapports de résultats annuels, de l'évolution des 37 indicateurs sélectionnés pour assurer le suivi du plan GPE 2020 et utilisera des indicateurs spécifiques pour identifier les domaines nécessitant des améliorations dans le cadre de la théorie globale du changement. Pendant l'exercice 16, les principaux résultats de cet axe incluaient la finalisation du cadre de résultats du GPE, s'agissant notamment des méthodologies, des cibles, des jalons et du recueil de données de référence. En outre, un rapport de résultats intérimaire a été établi.

Suivi des financements. Le partenariat s'est engagé à améliorer le suivi des financements. En 2016, cet engagement s'est traduit par le développement de modèles et de procédures de rapport normalisés pour les agents partenaires, mais aussi par le codage des composants thématiques et sous-sectoriels des financements du GPE (voir chapitre 7). Par ailleurs, des travaux ont été entrepris pour promouvoir l'amélioration des rapports du GPE au CAD de l'OCDE, ainsi que la conformité avec les normes de l'Initiative internationale pour la transparence de l'aide.

Évaluations. Durant l'exercice 17, le partenariat a commandé un portefeuille d'évaluations s'étalant sur toute la période de planification stratégique du plan GPE 2020 et débouchant sur une évaluation globale indépendante du plan. La plus importante de ces évaluations sera axée sur l'efficacité de la théorie du changement au niveau des pays du partenariat, mais il y aura également des évaluations thématiques et des évaluations portant sur des programmes et instruments de financement du GPE plus modestes (par exemple, AMR, ESPDG et FSCE).

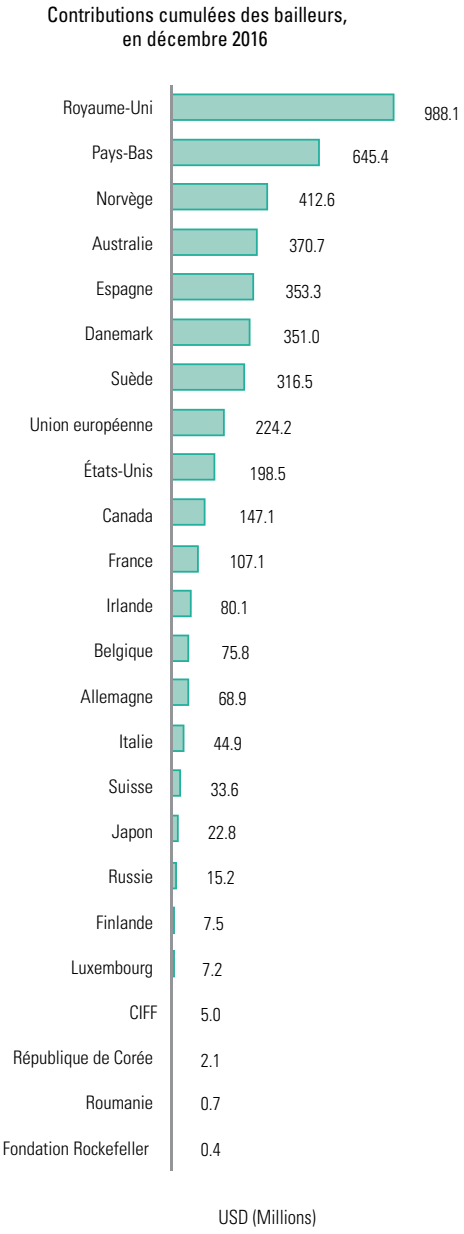
Indicateur 37 : *Proportion des rapports de résultats et des rapports d'évaluation publiés par rapport aux objectifs fixés*

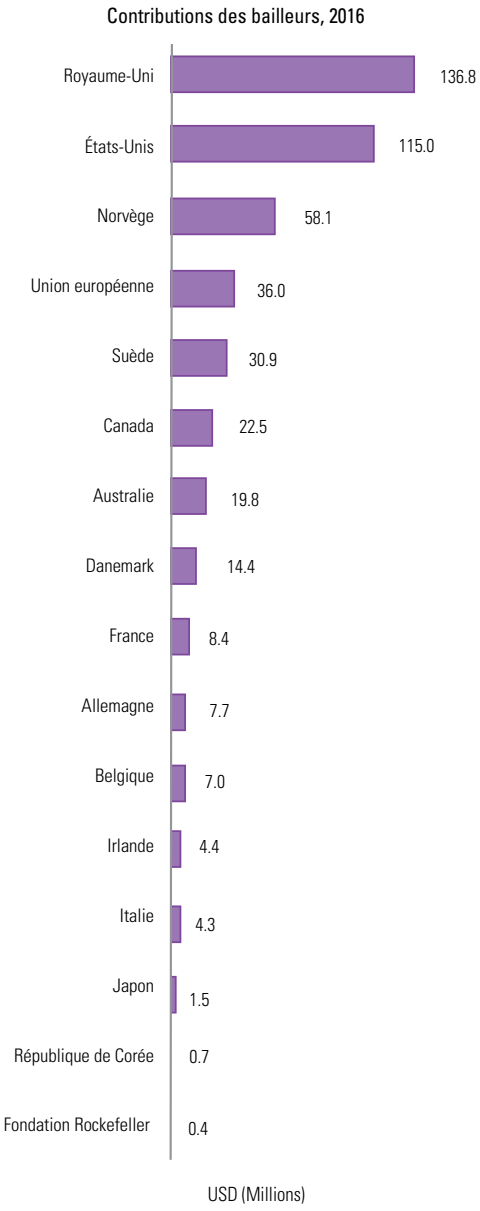
L'indicateur 37 surveille la fourniture effective des rapports de résultats et des rapports d'évaluation planifiés dans la *Stratégie de suivi et d'évaluation* du GPE sur une base cumulative. Cet indicateur vise la fourniture de l'ensemble des 27 rapports et évaluations planifiés. Un rapport et une évaluation ont été publiés pendant l'exercice 16 :

Rapport de résultats intérimaire. Exercice 15 : Publié en mai 2016, ce rapport se fonde sur un cadre de résultats intérimaire adopté en 2014 dans le cadre d'une collaboration avec le Département britannique pour le développement international. Il évalue les résultats du partenariat en 2015 par rapport aux jalons définis au niveau de l'impact, des résultats et des réalisations. Le rapport conclut que la grande majorité des objectifs de réalisation ont été atteints, notamment au plan de l'efficacité opérationnelle. Le rapport souligne toutefois la nécessité de redoubler d'efforts au niveau de l'impact et des résultats, surtout dans le domaine de l'équité et de l'accès au niveau des pays.

Évaluation intérimaire indépendante du Partenariat mondial pour l'éducation. Publié en novembre 2015, ce rapport d'évaluation analyse les avancées du partenariat sur la période 2010–2014. Selon cette évaluation, menée par Universalia, l'efficacité du partenariat s'est renforcée durant cette période, mais le GPE doit continuer à définir ce qu'il entend par « réussite » et à aligner sa mission sur sa base de financement. Les conclusions et recommandations tirées de cette évaluation ont contribué à la formulation du plan stratégique du Partenariat mondial pour l'éducation : le GPE 2020.

Annexe A. Contributions financières au Partenariat mondial pour l'éducation : Données 2016 et cumulées





Annexe B. Pays en développement partenaires du GPE

Pays en développement partenaires du GPE en mars 2017

Pays à faible revenu

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

Petits États insulaires en développement et pays en développement sans littoral

Bhoutan, Dominique, Grenade, Guyane, Sao Tomé-et-Principe, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Timor-Leste

Pays vulnérables à revenu intermédiaire de la tranche inférieure

Bangladesh, Cambodge, Cameroun, Côte d'Ivoire, Djibouti, Ghana, Kenya, RDP Lao, Lesotho, Mauritanie, Nicaragua, Nigéria, Pakistan, Papouasie Nouvelle Guinée, Soudan, Yémen, Zambie

Autres pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure

République du Congo ; Honduras ; Kirghizstan ; Moldavie ; Mongolie ; Tadjikistan ; Ouzbékistan ; Viet Nam

Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (*qui ne sont plus éligibles pour un financement du GPE)*

Albanie, Géorgie

Pays pouvant adhérer au Partenariat*

Petits États insulaires en développement et pays en développement sans littoral

Cabo Verde, Kiribati, Maldives, Îles Marshall, Micronésie, Samoa, Îles Salomon, Tonga, Tuvalu, Vanuatu

Pays vulnérables à revenu intermédiaire de la tranche inférieure

Myanmar, Syrie

Autres pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure

Arménie ; Bolivie ; République arabe d'Égypte ; Salvador ; Guatemala ; Indonésie ; Maroc ; Philippines ; Sri Lanka ; Swaziland ; Tunisie ; Ukraine ; Cisjordanie et Gaza ; Inde

*Sur la base de l'éligibilité au financement du GPE approuvée lors de la réunion du Conseil d'administration du 1er mars 2017.

Annexe C. Pays partenaires en développement touchés par la fragilité et les conflits

#	Nom	Année d'adhésion au GPE	Contexte fragile, Banque mondiale (liste Ex. 16)	Touché par un conflit, UNESCO (2015)[108]	Fragile ou touché par un conflit, GPE
1	Afghanistan	2011	Fragile	Touché par un conflit	PFC
2	Albanie	2006			
3	Bangladesh	2015			
4	Bénin	2007			
5	Bhoutan	2009			
6	Burkina Faso	2002			
7	Burundi	2012	Fragile	Touché par un conflit	PFC
8	Cambodge	2006			
9	Cameroun	2006			
10	République centrafricaine	2008	Fragile	Touché par un conflit	PFC
11	Tchad	2012	Fragile	Touché par un conflit	PFC
12	Comores	2013	Fragile		PFC
13	Côte d'Ivoire	2010	Fragile	Touché par un conflit	PFC
14	Congo, RD	2012	Fragile	Touché par un conflit	PFC
15	République du Congo	2015			
16	Djibouti	2006			
17	Érythrée	2013	Fragile		PFC
18	Éthiopie	2004		Touché par un conflit	PFC
19	Gambie	2003	Fragile		PFC
20	Géorgie	2007			

(continu)

108 UNESCO 2015b.

#	Nom	Année d'adhésion au GPE	Contexte fragile, Banque mondiale (liste Ex. 16)	Touché par un conflit, UNESCO (2015)[108]	Fragile ou touché par un conflit, GPE
21	Ghana	2004			
22	Guinée	2002			
23	Guinée-Bissau	2010	Fragile		PFC
24	Guyana	2002			
25	Haïti	2008	Fragile		PFC
26	Honduras	2002			
27	Kenya	2005			
28	Kirghizstan	2006			
29	Rép. dém. pop. Lao	2009			
30	Lesotho	2005			
31	Libéria	2007	Fragile	Touché par un conflit	PFC
32	Madagascar	2005	Fragile		PFC
33	Malawi	2009			
34	Mali	2006	Fragile	Touché par un conflit	PFC
35	Mauritanie	2002			
36	Mongolie	2006			
37	Mozambique	2003			
38	Népal	2009		Touché par un conflit	PFC
39	Nicaragua	2002			
40	Niger	2002			
41	Nigéria	2012		Touché par un conflit	PFC
42	Pakistan	2012		Touché par un conflit	PFC
43	Papouasie-Nouvelle-Guinée	2010			

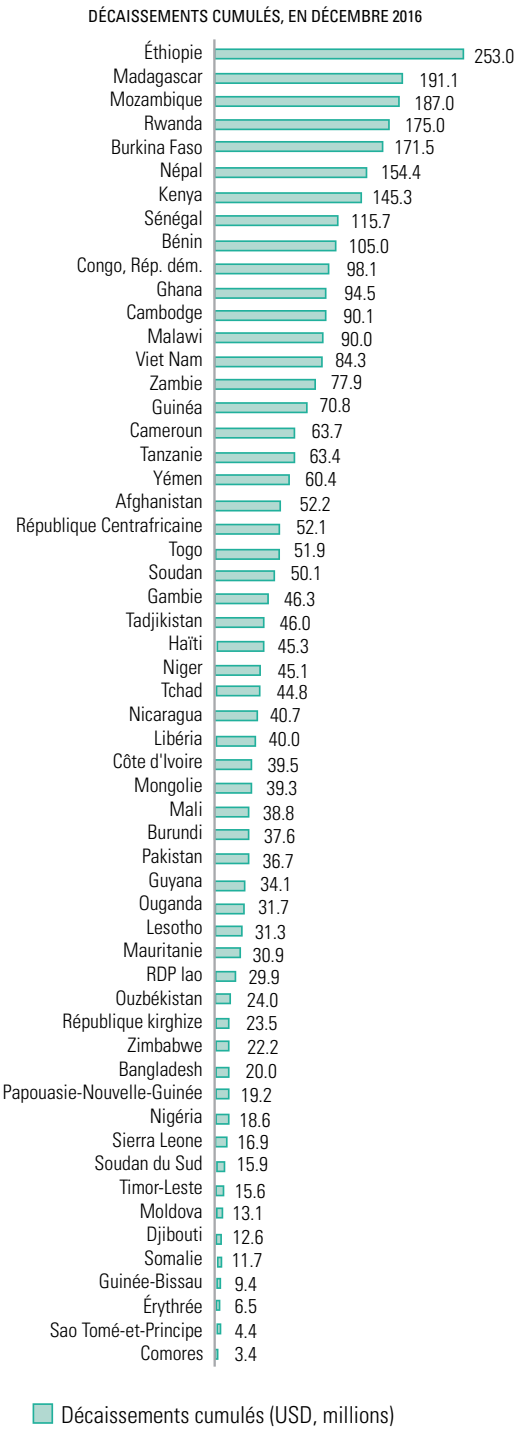
(continu)

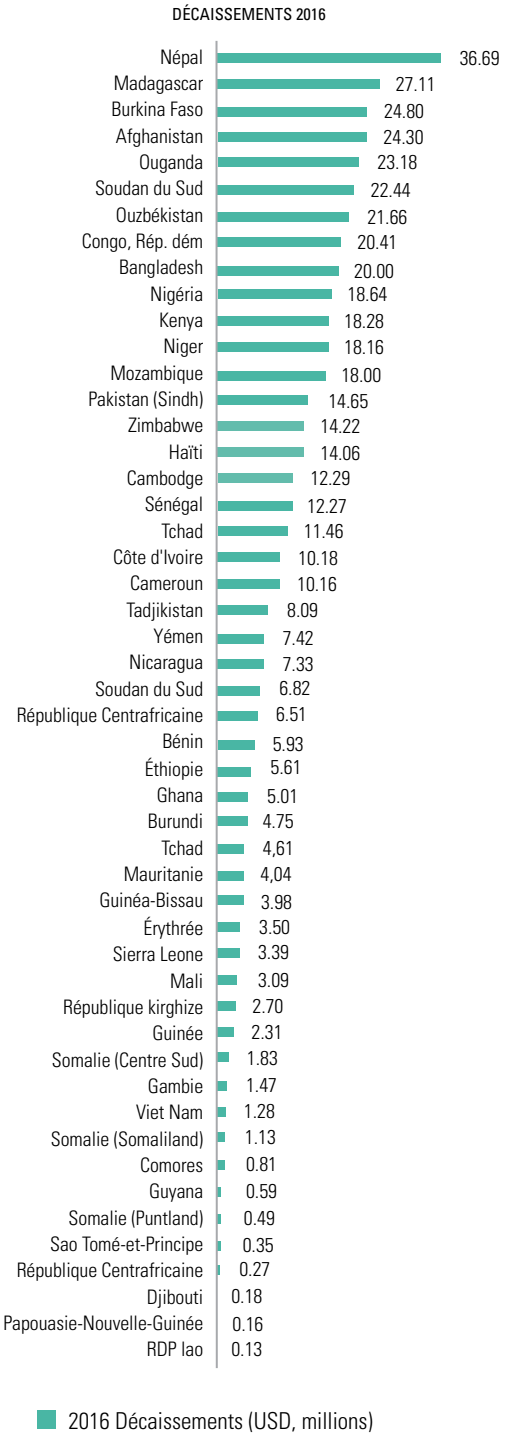
#	Nom	Année d'adhésion au GPE	Contexte fragile, Banque mondiale (liste Ex. 16)	Touché par un conflit, UNESCO (2015)[108]	Fragile ou touché par un conflit, GPE
44	République de Moldova	2005			
45	Rwanda	2006		Touché par un conflit	PFC
46	Sao Tomé-et-Principe	2007			
47	Sénégal	2006			
48	Sierra Leone	2007	Fragile		PFC
49	Somalie	2012	Fragile	Touché par un conflit	PFC
50	Soudan du Sud	2012	Fragile	Touché par un conflit	PFC
51	Soudan	2012	Fragile	Touché par un conflit	PFC
52	Tadjikistan	2005			
53	Timor-Leste	2005	Fragile		PFC
54	Togo	2010	Fragile		PFC
55	Ouganda	2011		Touché par un conflit	PFC
56	Rép.-Unie de Tanzanie	2013			
57	Ouzbékistan	2013			
58	Viet Nam	2003			
59	Yémen	2003	Fragile	Touché par un conflit	PFC
60	Zambie	2008			
61	Zimbabwe	2013	Fragile		PFC
	Total		**22**	**18**	**28**

Annexe D. Décaissements des financements du GPE par type et montant, données cumulées depuis le lancement

Type	Nombre	Montant, en millions de dollars	Part du montant, en %	Décaissement, en millions de dollars
Financements à l'échelon des pays				
Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	59	15,2	0,3	8,2
Financement pour la préparation du programme (PDG)	38	8	0,2	7,3
Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	127	4 599,7	97,8	3 393,9
Financements mondiaux et transnationaux				
Financement d'activités mondiales et régionales	15	29,7	0,6	29,7
Fonds de la société civile pour l'éducation II	2	48,3	1,03	28,7
Total	**241**	**4 700,9**	**100**	**3 467,8**

Annexe E. Décaissements du GPE par pays, décembre 2016





Source : Secrétariat du GPE.

Annexe F. Indicateurs de résultats du GPE 2020[109]

IMPACT — Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables | Renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion

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

Indicateur	Référence *(années civiles 2000–2013 ; N = 20 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
1. Proportion de pays en développement partenaires enregistrant une amélioration des résultats d'apprentissage (éducation de base)	Ensemble :	65 %*	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	65 %[110]
	PFC :	50 %*	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		50 %[110]
Indicateur	**Référence *(années civiles 2011–2014 ; N = 22 pays en développement partenaires)***		**Jalon 2016**	**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
2. Pourcentage d'enfants de moins de cinq (5) ans en bonne voie de développement en termes de santé, d'apprentissage et de bien-être psychologique	Ensemble :	66 %	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	74 %
	PFC :	62 %	—	—		—
	Filles :	68 %	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		75 %

(continu)

109 Dans ce tableau, les indicateurs clés sont indiqués en bleu. De plus, les références qui ont été révisées grâce à des données actualisées depuis la réunion audio du Conseil d'Administration d'octobre 2016 sont indiquées avec un astérisque (*). Veuillez également noter que "—" signifie non disponible et s.o. signifie sans objet.

110 Les références initiales de 54 % et 33 % pour tous les pays en développement partenaires et les PFC respectivement se basent sur un échantillon de 14 pays en développement partenaires dont 3 PFC. Des collectes de données supplémentaires ont permis d'augmenter la taille de l'échantillon de référence à 20 pays en développement partenaires dont 4 PFC, ce qui explique les références révisées présentées ici. La cible 2020 initiale est présentée et elle sera révisée sur la base du nouvel échantillon de référence.

IMPACT — Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables | Renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion

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

Indicateur	Référence *(année civile 2015 ; N = 49 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
3. Nombre cumulatif d'enfants équivalents soutenus par le GPE pour une année d'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire)	Ensemble :	7,2 millions	Prévision :	11,3 millions	Atteint	Atteint	s.o.
			Résultat :	13,2 millions			
	PFC :	5,6 millions	Prévision :	7,2 millions	Atteint		s.o.
			Résultat :	10,4 millions			
	Filles :	3,4 millions	Prévision :	5,4 millions	Atteint		s.o.
			Résultat :	6,3 millions			

Indicateur	Référence *(2013 ; N = 61 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
4. Proportion d'enfants qui achèvent : (a) le primaire ; (b) le premier cycle du secondaire	**(a) Enseignement primaire :**					Atteint	
	Ensemble :	72,5%	Prévision :	73,7 %	Atteint [tolérance]		78,3 %
			Résultat :	73,2 %			
	PFC :	68,1%	Prévision :	69,3 %	Atteint [tolérance]		74,6 %
			Résultat :	68,5 %			
	Filles :	70,1%	Prévision :	71,1 %	Atteint [tolérance]		75,9 %
			Résultat :	70,8 %			

(continu)

	(b) Premier cycle du secondaire :						
	Ensemble :	47,9 %	Prévision :	48,6 %	Atteint		52,1 %
			Résultat :	49,5 %			
	PFC :	41,1 %	Prévision :	41,9 %	Atteint		45,4 %
			Résultat :	42,7 %			
	Filles :	45,7 %	Prévision :	46,9 %	Atteint		51,8 %
			Résultat :	47,0 %			
Indicateur	**Référence *(2013 ; N = 61 pays en développement partenaires)***		**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
5. Proportion de pays en développement partenaires du GPE situés dans les seuils limites de l'indice de parité entre les sexes concernant les taux d'achèvement pour : (a) le primaire ; (b) le premier cycle du secondaire	**(a) Enseignement primaire :**					Atteint	
	Ensemble :	62 %	Prévision :	64 %	Atteint		69 %
			Résultat :	64 %			
	PFC :	54 %	Prévision :	54 %	Atteint		61 %
			Résultat :	57 %			
	(b) Premier cycle du secondaire :						
	Ensemble :	49 %	Prévision :	52 %	Atteint		66 %
			Résultat :	54 %			
	PFC :	36 %	Prévision :	32 %	Atteint		54 %
			Résultat :	34 %			

(continu)

Indicateur	Référence *(2013 ; N = 61 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
6. Taux brut de scolarisation au préscolaire	Ensemble :	28,2 %	Prévision :	29,0 %	Non atteint [tolérance]	Non atteint	32,2 %
			Résultat :	28,1 %			
	PFC :	22,6 %	Prévision :	23,3 %	Non atteint		26,0 %
			Résultat :	22,1 %			
	Filles :	27,5 %	Prévision :	28,3 %	Non atteint [tolérance]		31,6 %
			Résultat :	27,5 %			
Indicateur	**Référence *(2013 ; N = 61 pays en développement partenaires)***		**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
7. Taux de non scolarisation pour : (a) enfants en âge de fréquenter l'école primaire ; (b) enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	**(a) Enfants en âge de fréquenter l'école primaire :**					Atteint	
	Ensemble :	20,3 %	Prévision :	19,6 %	Atteint [tolérance]		17,0 %
			Résultat :	19,8 %			
	PFC :	25,8 %	Prévision :	25,0 %	Atteint		21,7 %
			Résultat :	25,0 %			
	Filles :	22,7 %	Prévision :	21,9 %	Atteint [tolérance]		18,6 %
			Résultat :	22,3 %			
	(b) Enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire :						
	Ensemble :	33,4 %	Prévision :	32,7 %	Atteint		29,9 %
			Résultat :	32,4 %			
	PFC :	38,4 %	Prévision :	37,2 %	Atteint		32,4 %
			Résultat :	36,6 %			
	Filles :	35,3 %	Prévision :	34,3 %	Atteint		30,2 %
			Résultat :	34,2 %			

(continu)

Indicateur	Référence *(2013 ; N = 61 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
8. Indice de parité entre les sexes relatif au taux de non scolarisation dans : (a) le primaire ; (b) le premier cycle du secondaire	**(a) Enseignement primaire :**					Non atteint	
	Ensemble :	1,27	Prévision :	1,26	Non atteint		1,22
			Résultat :	1,28			
	PFC :	1,34	Prévision :	1,33	Non atteint		1,29
			Résultat :	1,37			
	(b) Premier cycle du secondaire :						
	Ensemble :	1,12	Prévision :	1,10	Non atteint		1,04
			Résultat :	1,11			
	PFC :	1,19	Prévision :	1,17	Non atteint		1,10
			Résultat :	1,19			
Indicateur	**Référence *(années civiles 2010–2014 ; N = 59 pays en développement partenaires)***		**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
9. Indice d'équité	Ensemble :	32 %*	Prévision :	24 %	Atteint	Atteint	32 %
			Résultat :	37 %			
	PFC :	33 %*	Prévision :	15 %	Atteint		23 %
			Résultat :	37 %			

(continu)

RÉSULTAT — But stratégique 3 : Des systèmes d'éducation efficaces et efficients

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

Indicateur	Référence *(année civile 2015 ; N = 49 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
10. Proportion de pays en développement partenaires ayant (a) accru leurs dépenses publiques consacrées à l'éducation ; ou (b) maintenu leurs dépenses dans le secteur à au moins 20 % de leurs dépenses publiques	Ensemble :	78 % (a — 24 % ; b — 53 %)*	Prévision :	76 %	Référence	Référence	90 %
			Résultat :	s.o.			
	PFC :	77 % (a — 32 % ; b — 45%)*	Prévision :	74 %	Référence		86 %
			Résultat :	s.o.			

Indicateur	Référence *(années civiles 2010–2014 ; N = 21 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
11. Répartition équitable des enseignants, mesurée par le coefficient de corrélation (R^2) entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école dans chaque pays en développement partenaire	Ensemble :	29 %	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	48 %
	PFC :	18 %	—	—		—

Indicateur	Référence *(2013 ; N = 55 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
12. Proportion de pays en développement partenaires dont le ratio élèves/enseignant formé est inférieur au seuil fixé (<40) pour le primaire	Ensemble :	25 %	Prévision :	27 %	Atteint	Atteint	35 %
			Résultat :	29 %			
	PFC :	13 %	Prévision :	13 %	Atteint		21 %
			Résultat :	13 %			

(continu)

Indicateur	Référence *(années civiles 2010–2014 ; N = 19 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
13. Incidence du redoublement et de l'abandon scolaire, mesurée par le coefficient d'efficience interne au niveau du primaire dans chaque pays en développement partenaire	Ensemble :	26 %	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	Référence	42 %
	PFC :	17 %	Cible fixée pour 2020		Référence		25 %
Indicateur	**Référence *(2012–2013 ; N = 61 pays en développement partenaires)***		**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
14. Proportion de pays en développement partenaires communiquant à l'ISU au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation (dont les principaux indicateurs de résultats, de prestation de service et de financement définis par le GPE)	Ensemble :	30 %	Prévision :	30 %	Atteint	Atteint	66 %
			Résultat :	43 %			
	PFC :	32 %	Prévision :	32 %	Atteint		54 %
			Résultat :	39 %			
Indicateur	**Référence *(années civiles 2011–2015 ; N = 60 pays en développement partenaires)***		**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
15. Proportion de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des apprentissages dans l'éducation de base répond à des normes de qualité	Ensemble :	32 %	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	Référence	47 %
	PFC :	21 %	Premier jalon fixé pour 2018		Référence		36 %

(continu)

OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS — Objectif stratégique 1 : Renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation

(a) Soutenir des plans sectoriels pilotés par les pays, basés sur des données probantes et axés sur l'équité, l'égalité des sexes, l'efficience et l'apprentissage

Indicateur	Référence *(années civiles 2014–2015 ; N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Cible 2020
16.a Proportion (a) de plans sectoriels de l'éducation (PSE) endossés ; ou (b) de plans de transition de l'éducation (PTE) endossés répondant à des normes de qualité	Ensemble :	58 % de PSE/PTE répondaient au moins au nombre minimum de normes de qualité	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	100 %
	PSE :	56 % de PSE répondaient au moins à 5 normes de qualité sur 7	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %
	PTE :	67 % de PTE répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %
Indicateur	**Référence *(années civiles 2014–2015 ; N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)***		**Jalon 2016**	**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
16.b Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité	Ensemble :	58 % de PSE/PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	100 %
	PSE :	50 % de PSE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %
	PTE :	100 % de PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %

(continu)

Indicateur	Référence *(années civiles 2014–2015 ; N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
16.c Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés répondant aux normes de qualité (notamment du point de vue de l'égalité des sexes, du handicap et d'autres aspects propres au contexte considéré)	Ensemble :	68 % de PSE/PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	100 %
	PSE :	63 % de PSE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %
	PTE :	100 % de PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %
Indicateur	**Référence *(années civiles 2014–2015 ; N = 19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)***		**Jalon 2016**	**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
16.d Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'amélioration de l'efficience répondant à des normes de qualité	Ensemble :	53 % de PSE/PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	100 %
	PSE :	50 % de PSE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %
	PTE :	67 % de PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		100 %

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

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15 ; N = 1 requête de financement pour la mise en œuvre d'un plan sectoriel recensée ne comptant pas de données complètes pour enrichir les principaux indicateurs)*	Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
17. Proportion de pays en développement partenaires ayant une stratégie de collecte de données conforme aux normes de qualité	s.o.	Prévision :	100 %	Atteint	Atteint	100 %
		Résultat :	100 %			

(continu)

OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS — Objectif stratégique 2 : Encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un travail de suivi sectoriels efficaces et inclusifs

(a) Promouvoir un dialogue et un suivi sectoriels inclusifs et fondés sur des données probantes, grâce à des groupes locaux des partenaires de l'éducation sous l'égide des pouvoirs publics et à un processus de revue sectorielle conjointe, avec la participation de la société civile, des organisations d'enseignants, du secteur privé et de l'ensemble des partenaires de développement

Indicateur	Référence *(année civile 2015 ; N = 35 revues sectorielles conjointes)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
18. Proportion de revues sectorielles conjointes répondant à des normes de qualité	Ensemble :	29 % de revues sectorielles conjointes répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	Prévision :	41 %	Atteint	Atteint	90 %
			Résultat :	45 %			
	PFC :	25 % de revues sectorielles conjointes répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	Prévision :	38 %	Non atteint		90 %
			Résultat :	36 %			

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

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 16 ; N = 61 groupes locaux des partenaires de l'éducation)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
19. Proportion de groupes locaux des partenaires de l'éducation comptant des représentants (a) de la société civile et (b) des enseignants	Ensemble :	44 % (a — 77% ; b — 48 %)	Premier jalon fixé pour 2017	Référence	Référence	59 %
	PFC :	55 % (a — 77 % ; b — 58%)	Premier jalon fixé pour 2017	Référence		70 %

(continu)

OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS — Objectif stratégique 3 : Soutien efficient et efficace des financements du GPE à la mise en œuvre de plans sectoriels qui mettent l'accent sur l'amélioration de l'équité, de l'efficience et de l'apprentissage

(a) Les financements du GPE servent à améliorer le suivi national des résultats, notamment en matière d'apprentissage

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15 ; N = 53 ESPIG actifs à la fin de l'exercice budgétaire)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
20. Proportion des financements utilisés pour soutenir le SIGE/les systèmes d'évaluation de l'apprentissage	Ensemble :	38 %*	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	Référence	60 %
	PFC :	34 %*	Premier jalon fixé pour 2018	Référence		51 %

(b) Les financements du GPE servent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les systèmes éducatifs nationaux

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 16 ; N = 13 au total, 9 PFC)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
21. Proportion de manuels achetés et distribués grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu par les financements du GPE	Ensemble :	74 %*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence	Référence	90 %
	PFC :	71 %*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence		90 %

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 16 ; N = 30 au total, 17 PFC)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
22. Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu par les financements du GPE	Ensemble :	86 %*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence	Référence	90 %
	PFC :	83 %*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence		80 %

(continu)

(c) Les financements du GPE servent à améliorer l'équité dans les systèmes éducatifs nationaux et l'accès à ces systèmes

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 16 ; N = 25 au total, 17 PFC)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
23. Proportion de salles de classe construites ou réhabilitées grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu par les financements du GPE	Ensemble :	65 %*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence	Référence	80 %
	PFC :	71 %*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence		70 %

(d) Le modèle de financement du GPE est mis en œuvre de manière efficace pour que les pays atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissage

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15 ; N = (a) 3 requêtes d'ESPIG ; (b) 0 ESPIG actif accompagné d'indicateurs de performance à évaluer durant l'exercice budgétaire 15)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
24. Proportion des requêtes de financement du GPE pour la mise en œuvre de programmes qui ont été approuvées à compter de 2015 : (a) recensant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage ; (b)≈atteignant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage	Ensemble :	a) Sans objet b) Sans objet	Prévision :	(a) 95 % (b) 90 %	Atteint	Atteint	(a) 95 % (b) 90 %
			Résultat :	(a) 100 % (b) 100 %			
	PFC :	a) Sans objet b) Sans objet	Prévision :	(a) 90 % (b) 90 %	Atteint		(a) 90 % (b) 90 %
			Résultat :	(a) 100 % (b) s.o.			

(continu)

(e) Les financements du GPE sont évalués en fonction du bon avancement de la mise en œuvre

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 16 ; N = 54 ESPIG actifs à la fin de l'exercice budgétaire)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
25. Proportion des financements du GPE pour la mise en œuvre de programmes dont l'état d'avancement est jugé en bonne voie	Ensemble :	80 %*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence	Référence	85 %
	PFC :	77 %	Premier jalon fixé pour 2017	Référence		83 %

OBJECTIFS À L'ÉCHELLE MONDIALE — Objectif stratégique 4 : Mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité

(a) Favoriser des financements internationaux accrus, durables et mieux coordonnées pour l'éducation en diversifiant les bailleurs de fonds internationaux et les sources de financement du GPE, et en augmentant leur nombre

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15)*	Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
26. Financements reçus par le GPE de sources non traditionnelles (secteur privé et nouveaux bailleurs de fonds du GPE)	USD 5,0 millions	Prévision :	USD 6,4 millions	Atteint	Atteint	s.o.
		Résultat :	USD 6,4 millions			
Indicateur	**Référence *(exercice budgétaire 15)***	**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
27. Pourcentage d'annonces de contributions reçues	100 % d'annonces de contributions reçues	Prévision :	100 %	Atteint	Atteint	100 %
		Résultat :	100 %			

(continu)

Indicateur	Référence *(années civiles 2010–2014 ; N = 21 bailleurs de fonds)*	Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
28. Proportion de bailleurs de fonds du GPE qui ont : (a) accru leur financement destiné à l'éducation ; ou (b) maintenu leur financement	48 % (a — 38 % ; b — 10 %)*	Premier jalon fixé pour 2017	Référence	Référence	56 %

(b) Plaider pour un meilleur alignement et une plus grande harmonisation des financements du GPE et de ses partenaires internationaux s'agissant des plans sectoriels de l'éducation pilotés par les pays et des systèmes éducatifs nationaux

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15 ; N = 68 ESPIG actifs à tout moment pendant l'exercice budgétaire)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
29. Proportion des financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux	Ensemble:	34 % d'ESPIG répondaient au moins à 7 critères d'alignement sur 10	Prévision :	37 %	Not atteint	Not atteint	51 %
			Résultat :	31 %			
	PFC :	27 % d'ESPIG répondaient au moins à 7 critères d'alignement sur 10	Prévision :	29 %	Not atteint		38 %
			Résultat :	26 %			

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15 ; N = 68 ESPIG actifs à tout moment pendant l'exercice budgétaire)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
30. Proportion des financements du GPE utilisant : (a) le cofinancement de projets ou (b) des mécanismes de mise en commun des financements dans le secteur	Ensemble:	40 %* d'ESPIG étaient des cofinance-ments ou contribu-aient à des fonds communs (a : 26 % ; b : 13 %)	Prévision :	34 %	Atteint	Atteint	46 %
			Résultat :	39 %			
	PFC :	32 % d'ESPIG dans les PFC étaient des cofinance-ments ou contribu-aient à des fonds communs (a — 22 % ; b — 11 %)	Prévision :	32 %	Atteint		42 %
			Résultat :	35 %			

(continu)

(c) Soutenir des financements nationaux accrus, efficients et équitables pour l'éducation par un effort de sensibilisation au niveau transnational, une responsabilité mutuelle, et un appui à des mécanismes transparents de suivi et d'établissement de rapports

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15 ; N = 57 missions)*		Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
31. Proportion de missions dans les pays portant sur les questions de financement national	Ensemble:	47 %	Prévision :	51 %	Atteint	Atteint	65 %
			Résultat :	70 %			
	PFC :	62 %	Prévision :	65 %	Atteint		65 %
			Résultat :	81 %			

OBJECTIFS À L'ÉCHELLE MONDIALE — Objectif stratégique 5 : Renforcer le partenariat

(a) Promouvoir et coordonner, de façon cohérente sur le plan national, les divers rôles, responsabilités et obligations des pouvoirs publics, des partenaires de développement, des agents partenaires, de la société civile, des organisations d'enseignants et du secteur privé par le biais des groupes locaux des partenaires de l'éducation et d'un modèle opérationnel renforcé

Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 16 ; N = 70 personnes interrogées dans 28 pays en développement partenaires)*		Jalon 2016	Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
32. Proportion : (a) des pays en développement partenaires et (b) des autres partenaires faisant état d'une plus grande clarté des rôles, responsabilités et obligations de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE	**Tous les répondants**				Référence	
	Pays en développement partenaires :	s.o.	Premier jalon fixé pour 2017	Enquête de référence		80 %
	Autres partenaires :	s.o.	Premier jalon fixé pour 2017	Enquête de référence		80 %
	Répondants issus des PFC					
	Pays en développement partenaires :	s.o.	Premier jalon fixé pour 2017	Enquête de référence		80 %
	Autres partenaires :	s.o.	Premier jalon fixé pour 2017	Enquête de référence		80 %

(continu)

(b) Utiliser de manière efficace le partage des connaissances et des bonnes pratiques à l'échelle mondiale et transnationale afin d'améliorer les systèmes et les politiques d'éducation, en particulier dans les domaines de l'équité et de l'apprentissage						
Indicateur	**Référence** ***(exercice budgétaire 15)***	**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
33. Nombre de produits du savoir, touchant à l'action des pouvoirs publics ou étant d'ordre technique ou autre, élaborés et diffusés grâce à un financement ou au soutien du GPE	4	Prévision : Résultat :	6 13	Atteint	Atteint	64
(c) Élargir le rôle de mobilisation et de sensibilisation du GPE en travaillant avec les partenaires au renforcement des engagements et des financements mondiaux pour l'éducation						
Indicateur	**Référence** ***(exercice budgétaire 16)***	**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
34. Nombre d'initiatives entreprises en concertation avec des partenaires ou d'autres organismes extérieurs visant à soutenir la réalisation des buts et objectifs stratégiques du GPE	11	Premier jalon fixé pour 2017		Référence	Référence	65
(d) Améliorer l'efficience et l'efficacité organisationnelles du GPE en créant des mécanismes plus solides d'examen de la qualité, de gestion du risque, d'appui aux pays et de contrôle fiduciaire						
Indicateur	**Référence** ***(exercice budgétaire 16 ; N = 12 rapports d'audit)***	**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
35. Proportion de problèmes significatifs mis en évidence par des audits ayant reçu des réponses satisfaisantes	100 %*	Premier jalon fixé pour 2017		Référence	Référence	100 %

(continu)

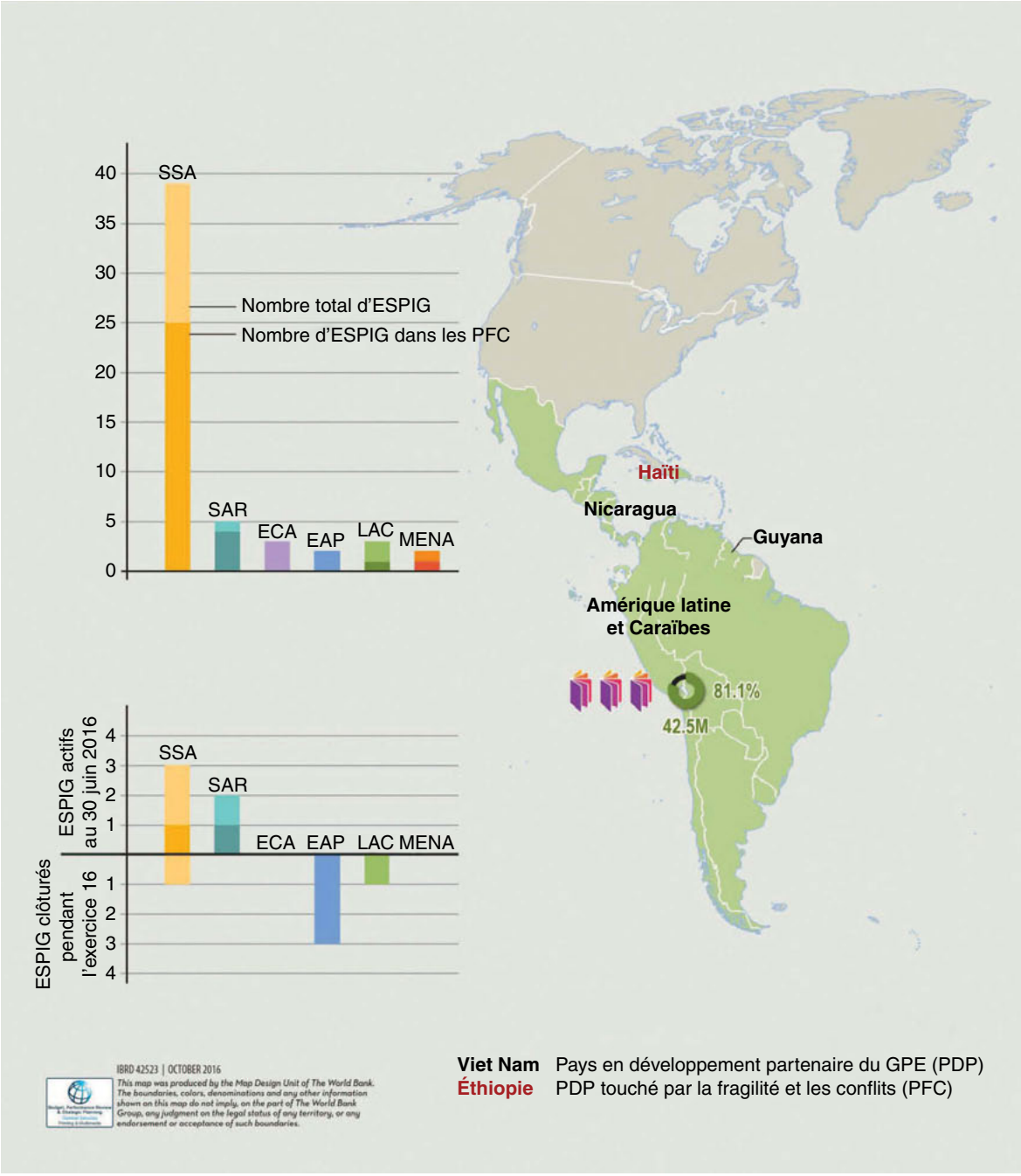
Indicateur	Référence *(exercice budgétaire 15 ; N = 2 254,74 semaines de travail au total)*	Jalon 2016		Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation	Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble	Cible 2020
36. Proportion du temps consacré par le personnel du Secrétariat du GPE aux fonctions axées sur les pays	28 %	Prévision : Résultat :	32 % 42 %	Atteint	Atteint	50 %
(e) Investir dans le suivi et l'évaluation pour disposer d'éléments concrets sur les résultats du GPE, renforcer les responsabilités mutuelles et améliorer les activités du partenariat						
Indicateur	**Référence *(exercice budgétaire 16 ; N = 1 rapport sur les résultats et 1 rapport d'évaluation)***	**Jalon 2016**		**Statut du jalon 2016 — Par niveau de ventilation**	**Statut du jalon 2016 — Dans l'ensemble**	**Cible 2020**
37. Proportion de rapports sur les résultats et de rapports d'évaluation publiés au regard des objectifs fixés	100 %	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	Référence	100 %

Annexe G. Liste des PDG actifs pendant l'exercice 16, par montant et état d'avancement

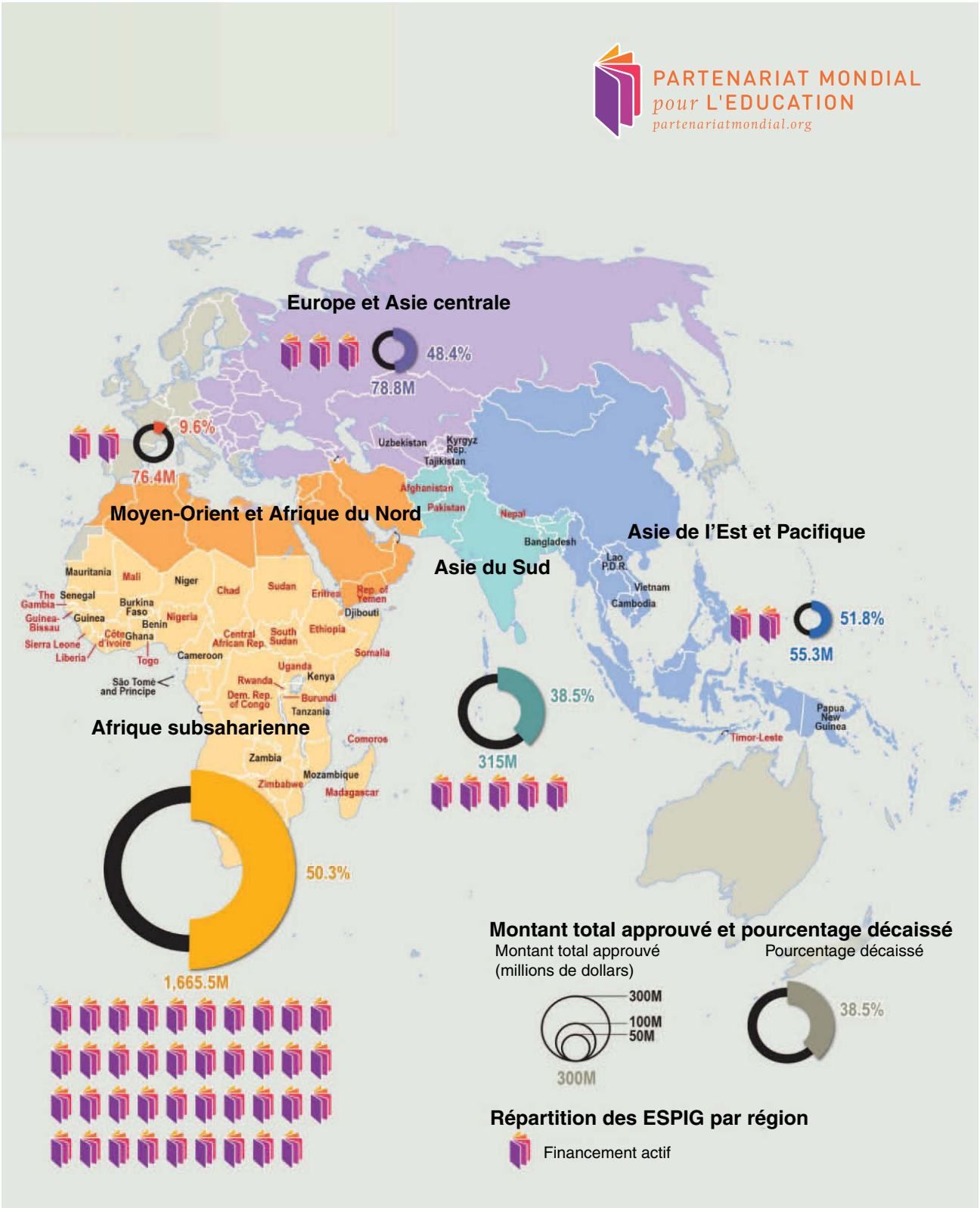
Pays	PFC	Montant du financement (USD)	État d'avancement	Rapport d'achèvement reçu
Bangladesh		100 000	Clôturé	Oui
États insulaires des Caraïbes		316 000	Actif	s.o.
Congo, RD	PFC	321 750	Actif	s.o.
Guyana		200 000	Clôturé	Oui
Malawi		319 114	Clôturé	Non
Mozambique		200 000	Clôturé	Oui
Népal	PFC	179 700	Clôturé	Oui
Lesotho		250 000	Actif	s.o.

Source : Secrétariat du GPE.
Note : s.o. = sans objet.

Annexe H. Répartition régionale des financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG)



(continu)



Note : SSA = Afrique subsaharienne ; SAR = Asie du Sud ; ECA = Europe de l'Est et Asie centrale ; EAP = Asie de l'Est et Pacifique ; LAC = Amérique latine et Caraïbes ; MENA = Moyen-Orient et Afrique du Nord.

Annexe I. Liste des ESPIG actifs à la fin de l'exercice 16, état d'avancement des décaissements et mises en œuvre

Pays	PFC	Montant total approuvé (USD)	Agent partenaire de l'ESPIG	Décaissements cumulés (au 30 juin 2016) (USD)
Afghanistan	PFC	55 700 000	UNICEF	27 856 780
Bangladesh		100 000 000	Banque mondiale	20 000 000
Bénin		42 300 000	Banque mondiale	24 000 000
Burkina Faso		78 200 000	AFD	44 700 000
Cambodge		38 500 000	Banque mondiale	27 038 691
Cameroun		53 300 000	Banque mondiale	15 795 999
République centrafricaine	PFC	19 200 000	UNICEF	11 042 310
Tchad	PFC	40 140 000	UNICEF	33 647 706
Tchad		7 060 000	UNESCO	3 759 881
Tchad (financement accéléré)		6 955 170	UNICEF	1 860 759
Comores	PFC	4 600 000	UNICEF	2 963 614
Congo, RD	PFC	100 000 000	Banque mondiale	88 662 831
Côte d'Ivoire	PFC	41 400 000	Banque mondiale	31 981 839
Djibouti		3 800 000	Banque mondiale	642 350
Érythrée	PFC	25 300 000	UNICEF	6 127 340
Éthiopie	PFC	100 000 000	Banque mondiale	80 000 000
Gambie	PFC	6 900 000	Banque mondiale	4 669 567
Ghana		75 500 000	Banque mondiale	75 500 000
Guinée		37 800 000	Banque mondiale	5 062 280
Guinée-Bissau	PFC	12 000 000	UNICEF	6 035 701
Guyana		1 700 000	Banque mondiale	790 189

(continu)

Pays	PFC	Montant total approuvé (USD)	Agent partenaire de l'ESPIG	Décaissements cumulés (au 30 juin 2016) (USD)
Haïti	PFC	24 100 000	Banque mondiale	16 973 347
Kenya		88 400 000	Banque mondiale	6 436 646
Kirghizstan		12 700 000	Banque mondiale	7 805 908
RDP Lao		16 800 000	Banque mondiale	1 597 659
Libéria	PFC	40 000 000	Banque mondiale	40 000 000
Madagascar	PFC	85 400 000	Banque mondiale	47 096 438
Mali	PFC	41 700 000	Banque mondiale	32 225 291
Mauritanie		12 400 000	Banque mondiale	6 509 351
Mozambique		57 900 000	Banque mondiale	18 000 000
Népal	PFC	59 300 000	Banque mondiale	36 687 006
Nicaragua		16 700 000	Banque mondiale	16 700 000
Niger		84 200 000	Banque mondiale	17 818 805
Nigéria	PFC	100 000 000	Banque mondiale	11 450 951
Pakistan (Baloutchistan)	PFC	34 000 000	Banque mondiale	8 068 017
Pakistan (Sindh)	PFC	66 000 000	Banque mondiale	28 650 000
Rwanda	PFC	25 200 000	DFID	—
Sao Tomé-et-Principe		1 100 000	Banque mondiale	566 289
Sénégal		46 900 000	Banque mondiale	36 011 032
Sierra Leone	PFC	17 900 000	Banque mondiale	5 241 172
Somalie (Centre-Sud)	PFC	8 200 000	UNICEF	5 239 932
Somalie (Puntland)	PFC	2 100 000	UNICEF	1 851 553
Somalie (Somaliland)	PFC	4 200 000	UNICEF	3 015 384
Soudan du Sud	PFC	36 100 000	UNICEF	10 358 974
Soudan	PFC	76 500 000	Banque mondiale	38 029 546

(continu)

Pays	PFC	Montant total approuvé (USD)	Agent partenaire de l'ESPIG	Décaissements cumulés (au 30 juin 2016) (USD)
Tadjikistan		16 200 000	Banque mondiale	9 834 087
Tanzanie (continentale)		94 800 000	Sida	58 213 210
Tanzanie (Zanzibar)		5 200 000	Sida	5 194 966
Togo	PFC	27 800 000	Banque mondiale	6 971 097
Ouganda	PFC	100 000 000	Banque mondiale	20 916 127
Ouzbékistan		49 900 000	Banque mondiale	20 528 520
Yémen	PFC	72 600 000	UNICEF	6 686 181
Zambie		35 200 000	DFID	17 664 000
Zimbabwe	PFC	23 600 000	UNICEF	13 035 564

Source : Secrétariat du GPE.

Annexe J. Financements mis en commun par projet ou par secteur et financements indépendants

Pays	Total Exercice 16
Financements mis en commun par projet	
Bénin	1
Tchad	3
Gambie	1
Guinée	1
Haïti	2
RDP lao	1
Nicaragua	1
Niger	1
São Tomé-et-Principe	1
Sénégal	1
Sierra Leone	1
Soudan du Sud	1
Soudan	1
Financements mis en commun par secteur	
Bangladesh	1
Burkina Faso	1
Éthiopie	1
Mozambique	1
Népal	1
Rwanda	1
Zambie	1

Pays	Total Exercice 16
Financements indépendants	
Afghanistan	1
Burundi	1
Cambodge	1
Cameroun	1
République centrafricaine	1
Comores	1
Rép. dém. du Congo	1
Côte d'Ivoire	1
Djibouti	1
Érythrée	1
Ghana	1
Guinée-Bissau	1
Guyana	1
Kenya	1
République kirghize	1
Libéria	1
Madagascar	1
Mali	1
Mauritanie	1
Nigéria	1
Pakistan (Province du Baloutchistan)	1

(continu)

Pays	Total Exercice 16
Financements indépendants	
Pakistan (Province du Sindh)	1
Papouasie-Nouvelle-Guinée	1
Somalie (État fédéral)	1
Somalie (Puntland)	1
Somalie (Somaliland)	1
Tadjikistan	1
Tanzanie	1
Timor-Leste	1
Togo	1
Ouganda	1
Ouzbékistan	1
Viet Nam	1
Yémen	1
Zanzibar	1
Zimbabwe	1

Source : Secrétariat du GPE.

Références

Bigsten, A., and S. Tengstam. 2015. "International Coordination and the Effectiveness of Aid." *World Development* 69: 75–85.

Britto, P. R., S. J. Lye, K. Proulx, A. K. Yousafzai, S. G. Matthews, T. Vaivada, R. Perez-Escamilla, et al. 2017. "Nurturing Care: Promoting Early Childhood Development." *Lancet* 389: 91–102. Published online October 4, 2016. http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3.

Chad, S. 2011. "What Determines Productivity?" *Journal of Economic Literature* 49: 326–65.

Dalberg. 2016. "Assessment of GPE's Financing and Funding Framework." Board paper BOD/2016/12-DOC 08 B, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/assessment-gpes-financing-and-funding-framework-december-2016-8b.

DFID (U.K. Department for International Development). 2016. "Annual review (5) 200765 (January, 2016)." https://devtracker.dfid.gov.uk/projects/GB-1-200765/documents.

———. Forthcoming. "Annual review (2017) 200765." http://devtracker.dfid.gov.uk/projects/GB-1-200765/documents.

Ericsson, F., and S. Steensen. 2014. "Where Do We Stand on the Aid Orphans?" OECD-DAC Development Brief, Paris: OECD. http://www.oecd.org/dac/aid-architecture/Aid%20Orphans%20Development%20Brief.pdf.

Glewwe, P., and C. Kraft. 2014. "Benefits and Costs of the Education Targets for the Post-2015 Development Agenda." Education Perspective Paper, Copenhagen Consensus Center. http://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/education_perspective_-_glewwe_krafft_0.pdf.

GPE. 2014a. *Final Pledge Report: Second Replenishment Pledging Conference.* Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/fr/download/file/fid/46025.

———. 2014b. "Report of the Country Grants and Performance Committee Part 1: Operational Framework for Requirements and Incentives in the Funding Model of Global Partnership for Education and Results." Board paper BOD/2014/05-DOC 03, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/operational-framework-requirements-and-incentives-funding-model.

———. 2014c. "Results Agreement with UNESCO on Improving Teacher Support and Participation in LEGs under the Global and Regional Activities (GRA) program." February 12, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/results-agreement-delivering-teachers-unesco.

———. 2015a. *Results for Learning Report 2014/15: Basic Education at Risk*. Washington: GPE/World Bank. http://www.globalpartnership.org/2014-2015-results-for-learning-report.

———. 2015b. "Summary Portfolio Status Report as of June 30, 2015." Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/status-report-global-and-regional-activities-grants-june-2015.

———. 2015c. "Draft Theory of Change and Results Framework. GPE Strategic Plan 2016–2020." BOD/2015/10 DOC 04. Retreat of the Board of Directors, October 14–16, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/draft-theory-change-and-results-framework-october-2015.

———. 2016a. *Policy and Communications Protocol on Misuse of GPE Trust Funds.* Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/policy-and-communications-protocol-misuse-gpe-trust-funds.

———. 2016b. “GPE’s Work for Early Childhood Care and Education.” Policy brief, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/policy-brief-gpes-work-early-childhood-care-and-education.

———. 2016c. “CEO’s Report to the Board of Directors.” Board paper BOD/2016/12 DOC 03, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/ceo-report-december-2016-3.

———. 2017a. *Portfolio Review: 2016.* Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/2016-gpe-portfolio-review.

———. 2017b. *At a Glance: How GPE Leverages Education Funding*. Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/glance-how-gpe-leverages-education-funding.

———. 2017c. “Eligibility, Allocation, and Proportionality: Recommendations from the Strategic Financing Working Group.” Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/eligibility-allocation-and-proportionality-recommendations-strategic-financing-working-group.

———. 2017d. “Financing and Funding Framework: Annex 1; Technical Annex.” Board paper BOD/2017/03 DOC 03—Annex 1, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/financing-and-funding-framework-technical-annex-march-2017-3.

———. 2017e. “Financing and Funding Framework: Recommendations of the Strategic Financing Working Group.” Board paper BOD/2017/03 DOC 03, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/financing-and-funding-framework-recommendations-strategic-financing-working-group-march-2017.

———. 2017f. “Roadmap for GPE engagement with the private sector and Foundations.” Board paper BOC/2017/03/DOC 08, Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/roadmap-gpe-engagement-private-sector-and-foundations-march-2017-8.

———. 2017g. “GPE’s work in Teaching and Learning.” Policy brief, Washington: GPE.

———. 2017h. “Annual Summary Portfolio Status Report as of June 30, 2016.” Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/annual-portfolio-report-global-and-regional-activities-gra-program-fy2016.

GPE and IIEP-UNESCO (International Institute for Educational Planning-UNESCO). 2015a. *Guidelines for Education Sector Plan Appraisal.* Paris: IIEP-UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002337/233768e.pdf.

———. 2015b. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation.* Paris: IIEP-UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002337/233767e.pdf.

———. 2016. *Guidelines for Transitional Education Plan Preparation.* Paris: IIEP-UNESCO. http://www.globalpartnership.org/content/guidelines-transitional-education-plan-preparation.

Hanushek, A. E., and L. Wößmann. 2007. *Education Quality and Economic Growth.* Washington, DC: World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf.

ICFGEO (International Commission on Financing Global Education Opportunity). 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World.* New York: ICFGEO. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf.

Martínez, R., M. Irving, and V. Salgado. 2017. *Effective joint sector reviews as (mutual) accountability platforms.* Washington, DC: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/effective-joint-sector-reviews-mutual-accountability-platforms.

Montoya, S., and K. Mundy. 2016. "Helping Countries Measure Learning: Deeds, Not Words." *Education for All* (blog), Global Partnership for Education. November 17. http://www.globalpartnership.org/blog/helping-countries-measure-learning-deeds-not-words.

OECD. 2008. *The Paris Declaration on Aid Effectiveness* and the *Accra Agenda for Action.* Paris: OECD. http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34428351.pdf.

OECD-DAC. 2014. "International Development Statistics: Creditor Reporting System." Paris: OECD.

OOSCI (Global Initiative on Out-of-School Children). 2012. *Nigeria Country Study: Conducted within the Conceptual and Methodology Framework (CMF).* New York: UNICEF.

———. 2013. *Democratic Republic of Congo: National Survey on the Situation of Out-of-school Children and Adolescents.* New York: UNICEF.

Population Reference Bureau. 2016. *2016 World Population Data Sheet.* Washington: Population Reference Bureau. http://www.prb.org/Publications/Datasheets/2016/2016-world-population-data-sheet.aspx.

Putcha, V., and J. van der Gaag. 2015. "Investing in Early Childhood Development: What Is Being Spent, and What Does It Cost?" Global Economy and Development Working Paper 81, Washington: Brookings Institution. https://www.brookings.edu/research/investing-in-early-childhood-development-what-is-being-spent-and-what-does-it-cost/.

RDI (Results for Development Institute). 2016. Financing Early Childhood Development: An Analysis of International and Domestic Sources in Low- and Middle-Income Countries; Volume I. Washington: RDI. http://www.resultsfordevelopment.org/sites/resultsfordevelopment.org/files/resources/ECD%20Financing%20Study%20Volume%20I_EdCommission_2016_vp_au_09222016.pdf.

Rose, P., R. Sabates, B. Alcott, and S. Ilie. 2016. "Overcoming Inequalities Within Countries to Achieve Global Convergence in Learning." Background paper for the ICFGEO 2016 *Learning Generation* report, Cambridge: Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre, University of Cambridge. https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/262418.

Rose, P., and L. Steer, 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action.* Report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All: Coordinating the Financing and Delivery of Education, Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223289E.pdf.

Sabates, R., J. Westbrook, K. Akyeampong, and F. Hunt. 2010. "School Drop Out: Patterns, Causes, Changes and Policies." Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis; Armed Conflict and Education,* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190771e.pdf.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2012a. *Global Education Digest 2012: Opportunities Lost; The Impact of Grade Repetition and Early School Leaving.* Montreal: UIS. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf.

———. 2012b. *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. UIS: Montreal. http://www.uis.unesco.org/Education/DOcuments/isced-2011-en.pdf.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All; Meeting Our Collective Commitments.* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf.

———. 2011. "Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes." *Education for All Global Monitoring Report* Policy Paper 02, Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214454E.pdf.

———. 2012. "Expanding Equitable Early Childhood Care and Education Is an Urgent Need." Education for All Global Monitoring Report Policy Paper 03, Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038E.pdf.

———. 2015a. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action.* Paris: UNESCO. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf.

———. 2015b. *Education for All Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015; Achievements and Challenges.* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf.

———. 2015c. *Incheon Declaration: Education 2030; Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All.* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf.

———. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet; Creating Sustainable Futures for All*. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf.

UNESCO, UNICEF (United Nations Children's Fund), World Bank, and GPE. 2014a. *Sector-wide Analysis, with Emphasis on Primary and Secondary Education.* Vol. 1 of *Education Sector Analysis Methodological Guidelines,* Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/methodological-guidelines-education-sector-analysis-volume-1.

———. 2014b. *Sub-sector Specific Analyses.* Vol. 2 of *Education Sector Analysis Methodological Guidelines.* Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/methodological-guidelines-education-sector-analysis-volume-2.

UNGEI (United Nations Girls' Education Initiative). 2010. *Equity and Inclusion in Education: A Guide to Support Education Sector Plan Preparation, Revision, and Appraisal.* New York: UNGEI. https://www.unicef.org/education/files/Equity_and_Inclusion_Guide.pdf.

UNGEI and GPE. 2017. *Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans.* Washington: GPE. http://www.globalpartnership.org/content/guidance-developing-gender-responsive-education-sector-plans.

UNICEF. 2015. *The Investment Case for Education and Equity.* New York: UNICEF. https://www.unicef.org/publications/index_78727.html.

World Bank. 2016. *Striving for Excellence: Analysis of Ethiopia National Learning Assessments 2011 and 2015.* Washington: World Bank.

PARTENARIAT MONDIAL
pour L'EDUCATION
partenariatmondial.org

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

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

www.partenariatmondial.org

facebook.com/globalpartnership

twitter.com/gpforeducation