

Chapitre 1: Impact

But stratégique 1

Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

But stratégique 2

Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion



CHAPITRE 1:

Résultats d'apprentissage, égalité et inclusion dans les pays en développement partenaires du GPE

Introduction

Les objectifs du plan GPE 2020 reflètent l'objectif de développement durable (ODD) no 4 qui consiste à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Tandis que les indicateurs des sept cibles de l'ODD 4 sont actuellement élaborés par le Groupe de coordination technique en coordination avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le plan GPE 2020 a défini deux buts stratégiques et leurs indicateurs correspondants qui sont alignés sur l'ODD 4¹ :

- **But stratégique 1** : Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables (indicateurs 1 et 2).
- **But stratégique 2** : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité (indicateurs 3 à 9).

Ces buts portent globalement sur les questions Qualité et apprentissage (But Stratégique 1) et Inclusion pour tous (But Stratégique 2) qui sont également couvertes par l'ODD 4².

Le présent chapitre examine les progrès réalisés par les pays en développement partenaires (PDP) du Partenariat mondial pour l'éducation par rapport aux jalons fixés pour 2017 dans le Cadre de résultats du GPE 2020 afin d'atteindre ces deux buts stratégiques. Il est important de préciser ici que les données relatives à plusieurs indicateurs datent de 2015³ et reflètent les effets des politiques et des programmes en place les années précédentes. Cependant, les données portant sur plusieurs années peuvent fournir de précieuses informations sur les progrès accomplis par les PDP et aider à déterminer les domaines d'action prioritaires du GPE.

Le Cadre de résultats n'a pas défini de jalon à atteindre en 2017 dans le domaine de l'apprentissage (indicateurs 1 et 2). L'indicateur 1 nécessite deux points de données comparables pour mesurer les progrès accomplis sur le plan des acquis scolaires. Les données existantes sur l'administration des évaluations de l'apprentissage aux niveaux international,

1 Tiré de "About the TCG," the Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4 – Education 2030, <http://tcg.uis.unesco.org/index.php#about-tcg>, 2017.

2 Voir l'annexe 1-3, qui compare les indicateurs du GPE à ceux proposés pour l'ODD 4.

3 Les données publiées par l'ISU datent généralement de deux ans avant l'année en cours.

régional et national montrent que neuf pays auront participé deux fois aux mêmes évaluations entre 2011 et 2017 et 26 pays entre 2011 et 2019, ce qui permettra au GPE de déterminer la proportion de PDP partenaires affichant de meilleurs résultats d'apprentissage par rapport à l'objectif d'étape de 2018 et à la cible de 2020. De même, s'agissant des résultats concernant le développement de la petite enfance, les données des enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) réalisées dans six pays supplémentaires devraient être disponibles en 2018 et sept pays devraient s'ajouter au groupe d'ici à 2020, ce qui fournira des informations sur les progrès réalisés chez les enfants de moins de 5 ans⁴. La mesure des apprentissages est également un aspect essentiel du travail du GPE.

Tous les PDP ont nettement progressé dans les domaines de l'inclusion et de l'équité, mais les progrès sont plus modestes en ce qui concerne l'égalité des sexes, mesurée au moyen des indicateurs retenus pour les jalons fixés en 2017. On note également d'importants écarts entre pays par rapport à ces indicateurs. Les données d'ensemble soulignent combien il importe de mieux cerner les problèmes au niveau mondial et de s'y pencher de plus près, tout en recherchant des solutions adaptées à la situation de chaque pays en utilisant les instruments du GPE.

Le nombre cumulé d'enfants bénéficiant d'une aide (indicateur 3) a dépassé l'objectif d'étape de 17,3 millions, atteignant 18,5 millions. La proportion d'enfants achevant le primaire (indicateur 4) a atteint 76,1 %, soit plus que le taux de 74,8 % visé, et 50,2 % des enfants achèvent le premier cycle du secondaire, soit légèrement plus que l'objectif de 49,5 %. À 37,2 %, le taux brut de scolarisation au niveau préscolaire (indicateur 6) dépasse de loin l'objectif fixé, soit 29,8 %.

En revanche, la proportion d'enfants non scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire (indicateur 7) reste dans la marge de tolérance des objectifs respectifs (19,4 % dans le primaire, soit légèrement plus que l'objectif de 19 %, et 32,9 % dans le premier cycle du secondaire, par rapport à

un objectif de 32 %. Le nombre absolu d'enfants non scolarisés a cependant augmenté depuis 2012.

Sur une note plus positive, 42 % des PDP (25 sur 59) ont amélioré leur indice d'équité [indicateur 9, qui est basé sur les disparités dues à la localisation (urbaine ou rurale), à la richesse ou au sexe], dépassant l'objectif de 36 % fixé pour 2017.

Les PDP ont partiellement atteint les objectifs fixés pour 2017 en matière d'égalité des sexes. Dans le primaire, 66 % des PDP (40 sur 61) ont atteint le seuil de l'indice de parité entre les sexes (IPS) concernant le taux d'achèvement (indicateur 5), contre un objectif de 65 %. Dans le premier cycle du secondaire, cependant, le chiffre n'atteint que 51 % (31 PDP), soit nettement moins que l'objectif de 56 %. De même, l'indice de parité entre les sexes pour les enfants non scolarisés dans le primaire est de 1,30, ce qui est moins bon que l'objectif de 1,25. Dans le premier cycle du secondaire, en revanche, cet indice est de 1,08 — légèrement mieux que l'objectif de 1,09.

Les PDP progressent par rapport aux objectifs d'ensemble fixés pour 2020 dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion. Mais pour continuer sur cette lancée, ils devront privilégier certains domaines. Des données permettant de mesurer l'évolution des résultats d'apprentissage deviendront disponibles dans de nouveaux pays d'ici à 2020, mais il reste important de continuer d'aider à mettre en place de solides systèmes d'évaluation des acquis. Le nombre grandissant d'enfants non scolarisés souligne également l'urgente nécessité d'améliorer l'accès et l'efficacité du système d'éducation de base. Enfin, les pays fragiles ou en conflit n'atteignent pas les objectifs fixés pour l'achèvement des études primaires, la proportion d'enfants non scolarisés et la parité entre les sexes en termes d'enfants non scolarisés dans le primaire, ce qui souligne la nécessité d'interventions ciblées dans ces pays.

4 On suppose que les résultats des MICS seront publiés un an après la collecte des données.

Les sections qui suivent examinent ces résultats plus en détail et donnent un aperçu des mesures prises par le GPE pour atteindre ces deux objectifs aux niveaux mondial et national. Selon la théorie du changement du GPE, on ne peut améliorer l'accès à une éducation de qualité sans un solide système d'enseignement. Les interventions en cours dans les pays devraient renforcer les systèmes d'enseignement et leur aptitude à assurer un accès équitable à une éducation de qualité (voir les chapitres 2 et 3).

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

Les premiers jalons relatifs à l'amélioration des résultats d'apprentissage (indicateur 1) et au pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont le développement n'accuse pas de retard (indicateur 2) ont été fixés pour 2018. Le rapport sur les résultats du GPE pour 2015/2016 fait état de meilleurs résultats d'apprentissage dans 13 des 20 PDP pour lesquels il existe des données de référence à deux dates différentes (deux des quatre pays fragiles ou en conflit) entre 2000 et 2015. Cependant, le rapport fait également le constat frappant qu'il n'existe des données comparables que dans 20 pays pour suivre l'amélioration de l'apprentissage, ce qui montre l'urgente nécessité de s'attaquer au problème des données, tout particulièrement lorsqu'elles servent à évaluer l'apprentissage.

Plusieurs évaluations internationales, régionales et nationales auront été effectuées entre 2011 et 2019 dans les PDP, ce qui permettra au GPE d'évaluer les progrès accomplis dans le domaine de l'apprentissage et d'en rendre compte. Selon les estimations du GPE, neuf pays auront participé deux fois aux mêmes évaluations entre 2011 et 2017, et 26 pays auront fait de même entre 2011 et 2019. Si les résultats des évaluations sont publiés rapidement, le dénominateur utilisé pour estimer l'amélioration de l'apprentissage devrait être neuf en 2018 et 26 en 2020 (voir la Figure 1-1).

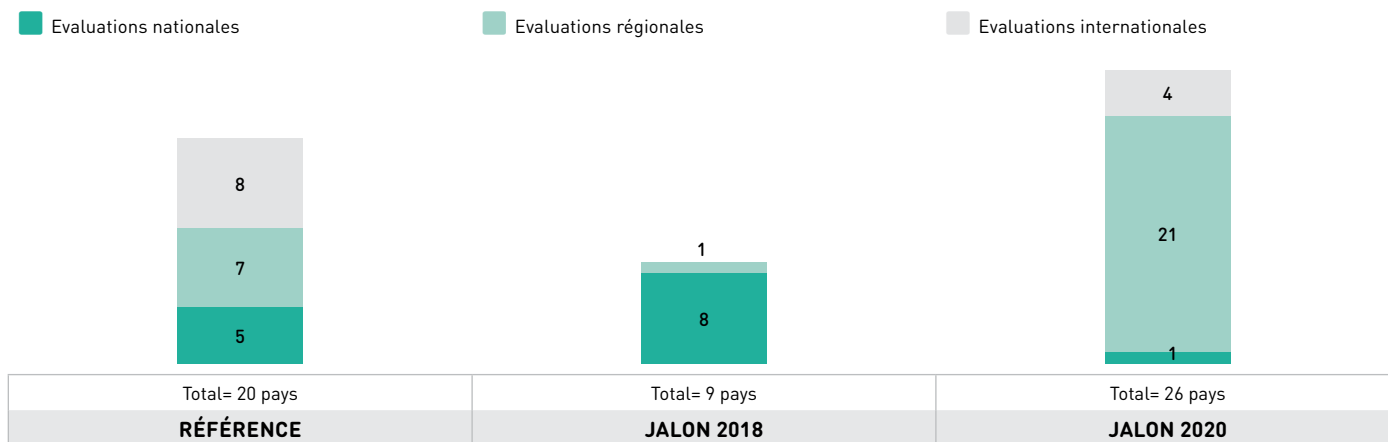
Globalement, le nombre de pays inclus dans les calculs augmentera de 20 pays pour la période de référence (2011-2015) à 26 pour la période visée (2011-2020)⁵. Ces évaluations sont les suivantes : PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN) dans onze PDP; SEACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, précédemment appelé SACMEQ) dans sept PDP; LLECE (Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education) dans deux PDP; PILNA (Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment) dans un PDP; PISA et PISA-D (Program for International Student Assessment) dans quatre PDP; et évaluation nationale de l'apprentissage dans un PDP. Si les pays effectuent entre 2011 et 2018 d'autres évaluations nationales qui répondent aux critères de qualité, ces chiffres pourraient s'améliorer⁶. On trouvera à l'annexe 1-1 d'autres précisions sur le calendrier des évaluations.

5 La période de référence pour T1 (première mesure) est 2011-2015 et celle pour T2 (deuxième mesure) est 2016-2020.

6 Pour plus de détails sur les normes de qualité, voir la fiche d'information sur la méthode utilisée pour l'indicateur 1 dans le Cadre de résultats (<https://www.globalpartnership.org/content/gpe-results-framework-2016-2020>).

FIGURE 1-1. Davantage de données seront disponibles d'ici à 2020 pour évaluer l'amélioration de l'apprentissage.

Nombre de pays disposant de données d'évaluation de l'apprentissage pour mesurer l'amélioration des résultats d'apprentissage en 2018 et en 2020



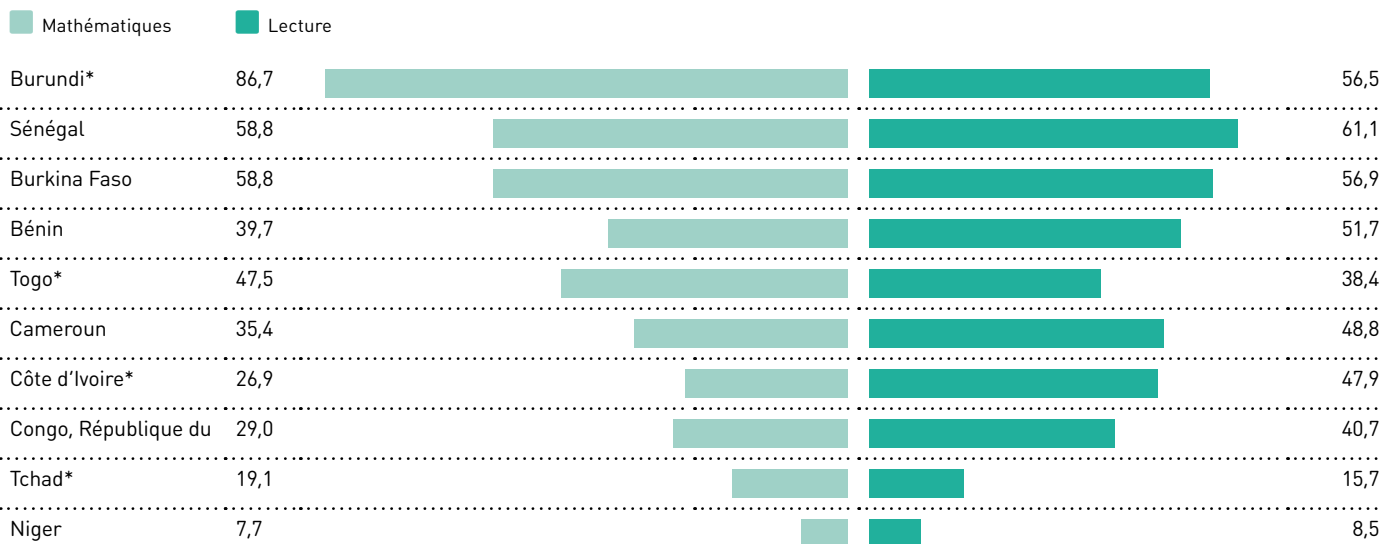
Source : Compilation du GPE à partir des données du cadre de résultats du GPE et les informations disponibles sur les sites Web PASEC, SEACMEQ, LLECE, PILNA et PISA en février 2018. Les données relatives aux évaluations nationales sont recueillies sur les sites Web des PDP, mais des courriels ont aussi été envoyés aux points de contact des PDP respectifs pour confirmer leur participation aux évaluations nationales. Une confirmation a également été reçue des pays participant à l'évaluation SEACMEQ.

Note : On suppose que les données d'évaluation seront disponibles un an après l'évaluation.

Le GPE a pour objectif de faire en sorte que 68 % et 70 % des PDP fassent état d'une amélioration des résultats d'apprentissage d'ici à 2018 et 2020 respectivement. Pour atteindre cet objectif, tous les facteurs ayant un impact sur la qualité de l'éducation devront être traités ensemble, notamment dans les pays où les résultats d'apprentissage sont les moins bons. Par exemple, les données de l'évaluation PASEC 2014 montrent que certains PDP affichent des résultats d'apprentissage relativement faibles en mathématiques et en lecture (figure 1-2). Seulement 8,5 et 7,7 % des élèves en fin d'études primaires (élèves de 6ème) au Niger avaient un niveau de maîtrise minimum en lecture et en mathématiques respectivement, ce qui montre clairement que l'amélioration des résultats d'apprentissage est un important défi à relever.

FIGURE 1-2. La proportion d'enfants ayant un niveau de maîtrise minimum en lecture et en mathématiques varie considérablement selon les pays en développement partenaires du GPE.

Proportion d'élèves en fin d'études primaires qui ont un niveau de maîtrise minimum en lecture et en mathématiques, PASEC, 2014

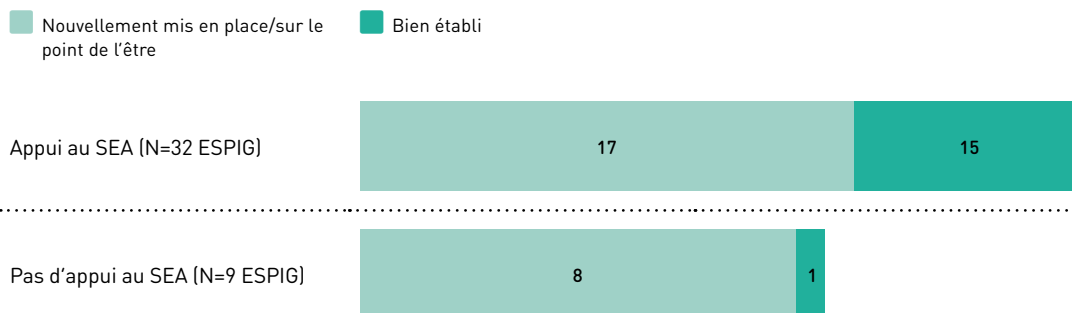


Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org>.

Note : *Pays fragiles ou en conflit.

FIGURE 1-3. Les ESPIG soutiennent les PDP où le système vient d'être mis en place ou est sur le point de l'être.

État d'avancement du système d'évaluation des apprentissages (SEA) et appui de l'ESPIG



Source : Secrétariat du GPE (indicateur 15 et données de codage des ESPIG).

Note : Pour 41 des 48 financements en cours à la fin de l'exercice 17, il existait des informations sur l'état d'avancement du système d'évaluation des apprentissages et on savait si l'ESPIG finançait ce système.

Pour recueillir des données sur l'amélioration des résultats d'apprentissage, il faut de solides systèmes de mesure et de suivi de l'apprentissage. Or seulement 32 % (19 des 60 PDP évalués) avaient des systèmes d'évaluation de l'apprentissage répondant à des normes de qualité en 2011 et 2015 (indicateur 15)⁷. Pour combler cette lacune, le GPE s'emploie activement à soutenir les évaluations de l'apprentissage dans les PDP grâce aux financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG). Sur les 48 ESPIG en cours à la fin de l'exercice 17, 41 disposaient de données sur l'état des systèmes d'évaluation des acquis des pays et indiquaient s'ils finançaient ces systèmes. Sur ces 41 ESPIG, 32 finançaient de tels systèmes, dont 17 dans des pays où le système venait d'être mis en place ou était sur le point de l'être (figure 1-3).

Cependant, huit ESPIG ne fournissaient aucune aide aux PDP où le système venait d'être mis en place ou était sur le point de l'être. Ces ESPIG avaient été mis sur pied avant le nouveau modèle de financement du GPE, qui exige que les pays formulent une stratégie d'amélioration de leur système de collecte de données⁸.

Le GPE a également lancé l'initiative A4L (Évaluation au service des apprentissages) en 2017 afin de renforcer le mécanisme d'octroi de financements aux pays. L'initiative fournit un appui pour les diagnostics, le renforcement des capacités, les études et l'échange de connaissances afin d'aider les pays à renforcer leurs systèmes d'évaluation des acquis (voir l'encadré 2 pour plus de détails).

7 Les critères d'évaluation de la qualité des systèmes d'évaluation de l'apprentissage (indicateur 15) reposent sur le cadre d'évaluation de l'apprentissage mis au point par le programme SABER (approche systémique pour l'amélioration des résultats) de la Banque mondiale. Trois déterminants tirés du programme SABER sont utilisés pour évaluer la qualité des systèmes d'évaluation de l'apprentissage : climat propice, alignement des systèmes et qualité de l'évaluation. La disponibilité des données entre 2011 et 2015 est l'un des critères secondaires utilisés pour évaluer la qualité des systèmes d'évaluation de l'apprentissage. Bien que certains systèmes ne répondent pas aux trois critères de l'indicateur 15, il existe des données d'évaluation représentatives au niveau national qui peuvent être utilisées pour l'indicateur 1. Cela explique pourquoi, bien que seulement 19 pays sont actuellement dotés d'un système d'évaluation de l'apprentissage jugé de bonne qualité, l'échantillon de pays pour l'indicateur 1 devrait être plus élevé en 2020.

8 Voir Prérequis 3.3 de la Matrice des prérequis du modèle de financement (<https://www.globalpartnership.org/content/gpe-funding-model-requirements-matrix>). Les ESPIG financent différents types d'évaluation de l'apprentissage (aux niveaux international, régional et national). Cependant, environ 70 % des ESPIG qui investissent dans des systèmes d'évaluation de l'apprentissage se basent sur l'évaluation des aptitudes en lecture et en mathématiques dans les petites classes (EGRA et EGMA respectivement) dans les PDP (voir Examen du portefeuille 2017, page 57).

Encadré 1-1 : Aide du GPE pour la mesure des résultats d'apprentissage

Faute de moyens techniques et financiers, moins d'un tiers des pays en développement partenaires du GPE (20 sur 65, soit 28 %) ont procédé à plus d'une évaluation nationale de l'apprentissage entre 2000 et 2015. C'est pourquoi l'indicateur sur les résultats d'apprentissage (indicateur 1) ne contient que 20 pays pour la période de référence 2000-2015. Cette situation est aggravée par la faiblesse du système d'évaluation des acquis dans de nombreux pays.

Lancée en 2017 avec l'appui de deux fondations, l'initiative A4L (évaluation au service des apprentissages), qui se poursuivra dans le cadre du mécanisme d'échange de connaissances et d'innovations (KIX), vise à combler cette lacune. Elle aidera à renforcer les capacités des systèmes nationaux d'évaluation des résultats d'apprentissage pour mesurer et améliorer l'apprentissage. L'initiative A4L met l'accent sur l'élaboration et l'application d'un outil de diagnostic — appelé « analyse des systèmes nationaux d'évaluation des acquis (Analysis of National Learning Assessment Systems - ANLAS) », pour aider les PDP à procéder à une analyse globale de leur système d'évaluation des apprentissages. L'outil ANLAS sera mis au point, piloté dans trois PDP, finalisé, publié et diffusé en 2018-2019. La deuxième activité de l'initiative A4L est la fourniture d'un appui à deux réseaux régionaux d'évaluation des acquis : le Réseau de suivi de la qualité de l'éducation dans la région Asie-Pacifique (Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific - NEQ-MAP), qui est coordonné par l'UNESCO à Bangkok, et le réseau TALENT (Teaching and Learning : Educators' Network for Transformation), qui est coordonné par l'UNESCO à Dakar. Grâce à l'appui de l'initiative A4L, ces réseaux d'évaluation régionale organiseront des ateliers de renforcement des capacités, de recherche et d'échange de connaissances pour les autorités nationales chargées de l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les régions Asie-Pacifique et Afrique subsaharienne.

L'initiative A4L soutient également l'action menée par l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (Global Alliance to Monitor Learning - GAML), créée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) afin de suivre l'ODD 4 en siégeant au sein du comité de planification stratégique du GAML et de ses divers groupes de travail. La nouvelle initiative KIX s'appuiera sur ces activités en cours.

Source: Secrétariat du GPE.

S'agissant du développement de la petite enfance, le rapport sur les résultats du GPE pour 2015/2016 indique que, à l'échelle mondiale, 66 % des enfants de moins de 5 ans n'accusaient aucun retard de développement sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial (indicateur 2), sur la base des données disponibles dans seulement 22 PDP. Le

prochain jalon à franchir est en 2018 et le prochain objectif à atteindre a été fixé pour 2020. Il ressort d'un examen des prochaines enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) que des données pourraient être disponibles pour 13 autres PDP d'ici à 2020. Pour le calendrier des prochaines MICS, voir l'annexe 1-2.

But stratégique 2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion

Le cadre de résultats du GPE permet de suivre les activités du partenariat dans les domaines de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion grâce à sept indicateurs aux niveaux de l'enseignement préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire, comme indiqué ci-après.

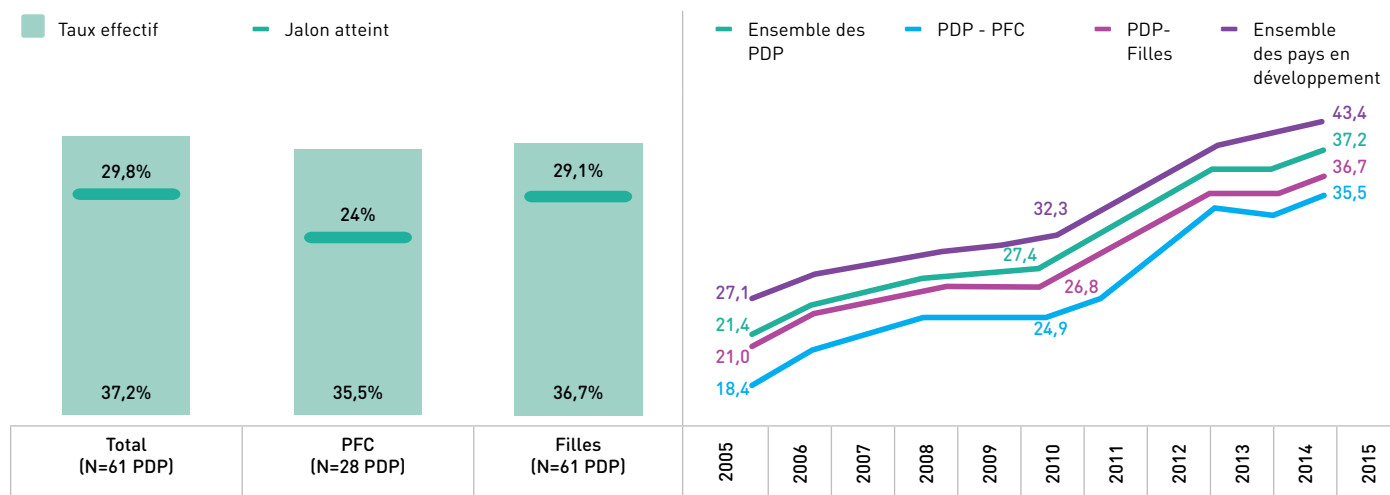
Enseignement préscolaire (indicateur 6)

Le taux brut de scolarisation (TBS) au niveau préscolaire est de 37,2 %, soit 7 points de pourcentage de plus que l'objectif d'étape fixé pour 2017 (29,8 %). L'indicateur dépasse les objectifs d'étape de 12 point de pourcentage dans les pays fragiles ou en conflit, et de 8 points de pourcentage pour les filles (figure 1-4).

Les données tendancielles font apparaître un net accroissement du TBS au niveau préscolaire, qui est passé de 21,4 % en 2005 à 27,4 % en 2010 et à 37,2 % en 2015⁹.

Figure 1-4. L'accès à l'enseignement préscolaire a fortement augmenté dans les pays en développement partenaires du GPE.

TBS préscolaire en 2015 (à gauche) ; évolution du TBS préscolaire sur la période 2005-2015 (à droite)



Source : Compilation du GPE, à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : Les moyennes du GPE comprennent 61 PDP pour toutes les années (dont 28 pays fragiles ou en conflit).

⁹ L'objectif d'étape pour l'indicateur 6 a été manqué en 2016 et atteint en 2017. Bien que cela puisse être lié à l'amélioration de l'accès à l'enseignement préscolaire, il est important de noter que le TBS préscolaire moyen dans les PDP a fortement augmenté en 2017 suite à la mise à jour des données de l'ISU. On trouvera des informations sur ces changements à l'annexe H.

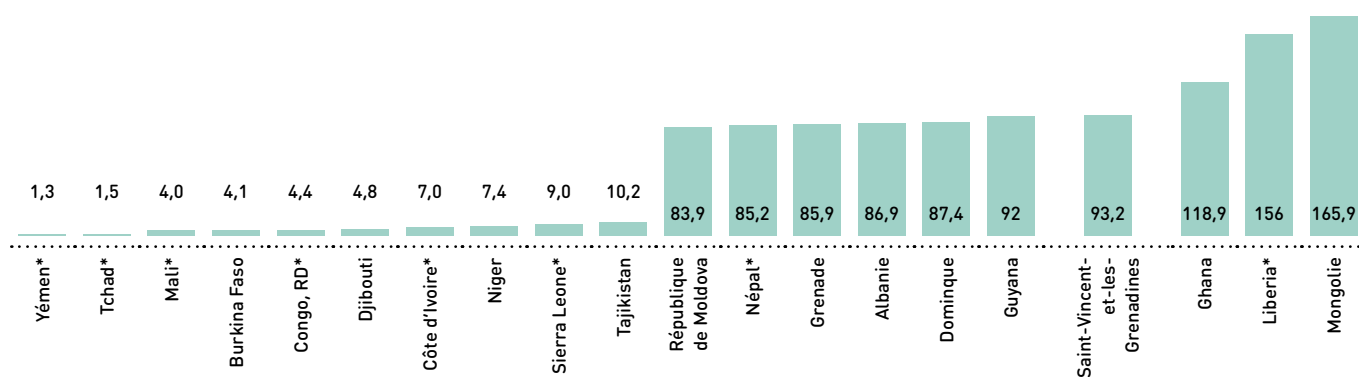
Malgré les progrès accomplis, l'accès à l'enseignement préscolaire reste très faible dans certains PDP comme le Yémen, le Tchad et le Mali, où le TBS préscolaire est inférieur à 5 % (figure 1-5).

L'éducation de la petite enfance améliore la préparation à l'école et est étroitement corrélée avec de bons résultats d'apprentissage aux niveaux d'instruction supérieurs¹⁰. Assurer aux filles et aux garçons le meilleur départ possible dans la vie grâce à des

programmes préscolaires de qualité est un excellent moyen d'égaliser les chances tout au long de la scolarité. En 2017, 22 des 41 ESPIG (financements « à part entière » et « cofinancements ») du GPE soutenaient des programmes d'éducation de la petite enfance¹¹. Quatre des dix pays ayant les plus faibles TBS préscolaires avaient reçu ce type de financement¹². Trois des six autres pays recevront un ESPIG en 2018 et en 2019, ce qui leur permettra de s'attaquer à cette question¹³.

FIGURE 1-5. Forte variation du TBS préscolaire dans les pays en développement partenaires du GPE.

TBS préscolaire dans certains PDP, 2015



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : Parmi les pays pour lesquels il existe des données, seuls les dix pays ayant les TBS préscolaires les plus faibles et les dix pays ayant les TBS préscolaires les plus élevés sont pris en compte.

*Pays fragiles ou en conflit.

10 UNICEF, [www.unicef.org/education/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](http://www.unicef.org/education/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf), 2013.

11 Examen du portefeuille, page 13. Seuls les ESPIG « cofinancés » et « à part entière » ont été codés pour donner une idée des thèmes soutenus par les ESPIG et de leur alignement sur les buts stratégiques du plan GPE 2020.

12 Ces pays sont le Burkina Faso, Djibouti, la Sierra Leone et le Yémen.

13 Ces trois pays sont le Tchad (2018), le Mali (2019) et le Niger (2019). L'élaboration d'un ESPIG est une occasion de réfléchir à la manière d'aborder les questions à régler, mais il n'est pas certain que l'ESPIG finance directement des interventions portant spécifiquement sur ces questions.

Achèvement du cycle primaire et du premier cycle du secondaire (indicateur 4)

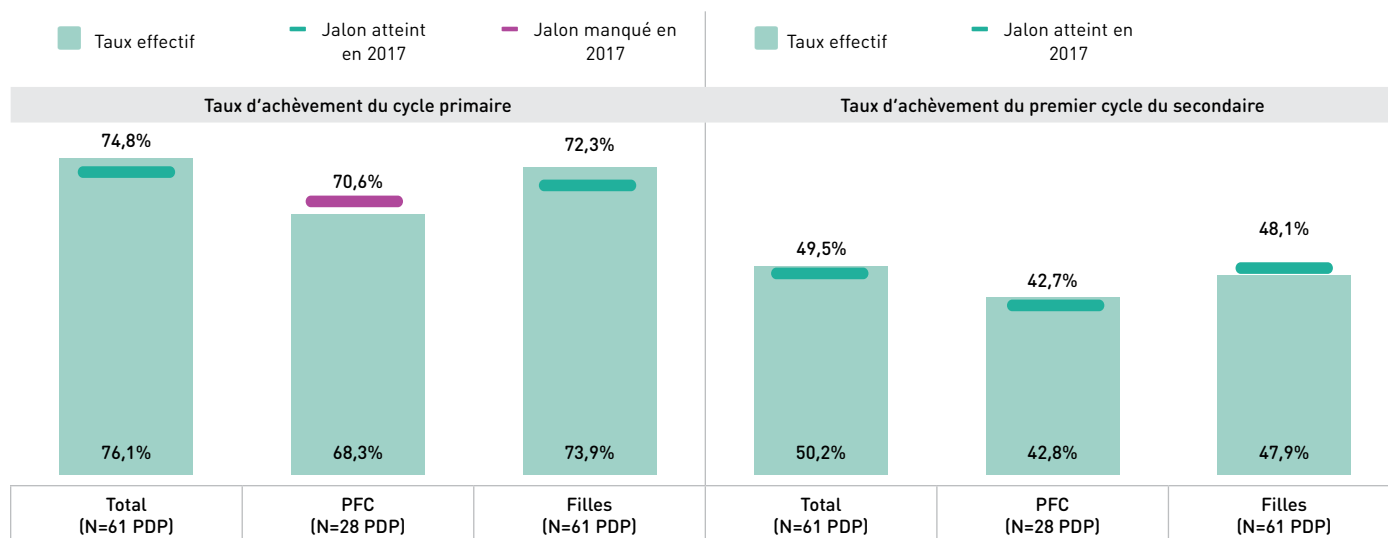
Le taux d'achèvement du cycle primaire (TACP ; indicateur 4) atteignait 76,1 %, soit plus que l'objectif de 74,8 % fixé pour 2017 (figure 1-6). Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (TAPS) était de 50,2 %, ce qui est également supérieur à l'objectif de 49,5 %. L'objectif visé dans le primaire

n'a cependant pas été atteint dans les pays fragiles ou en conflit alors qu'il l'a été pour les filles. Dans le secondaire, l'objectif a été atteint dans les pays fragiles ou en conflit, et pour les filles, il l'a été dans la marge de tolérance définie¹⁴.

Les données tendancielles font apparaître une amélioration régulière mais lente du TACP, de 65,7 % en 2005 à 76,1 % en 2015, tandis que le TAPS a augmenté de 40,6 % en 2005 à 50,2 % en 2015 (figure 1-7)¹⁵.

FIGURE 1-6. Les taux d'achèvement du cycle primaire et du premier cycle du secondaire ont atteint les jalons fixés en 2017, mais il reste des obstacles à surmonter.

Taux d'achèvement du cycle primaire, 2015 (gauche); taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, 2015 (droite)



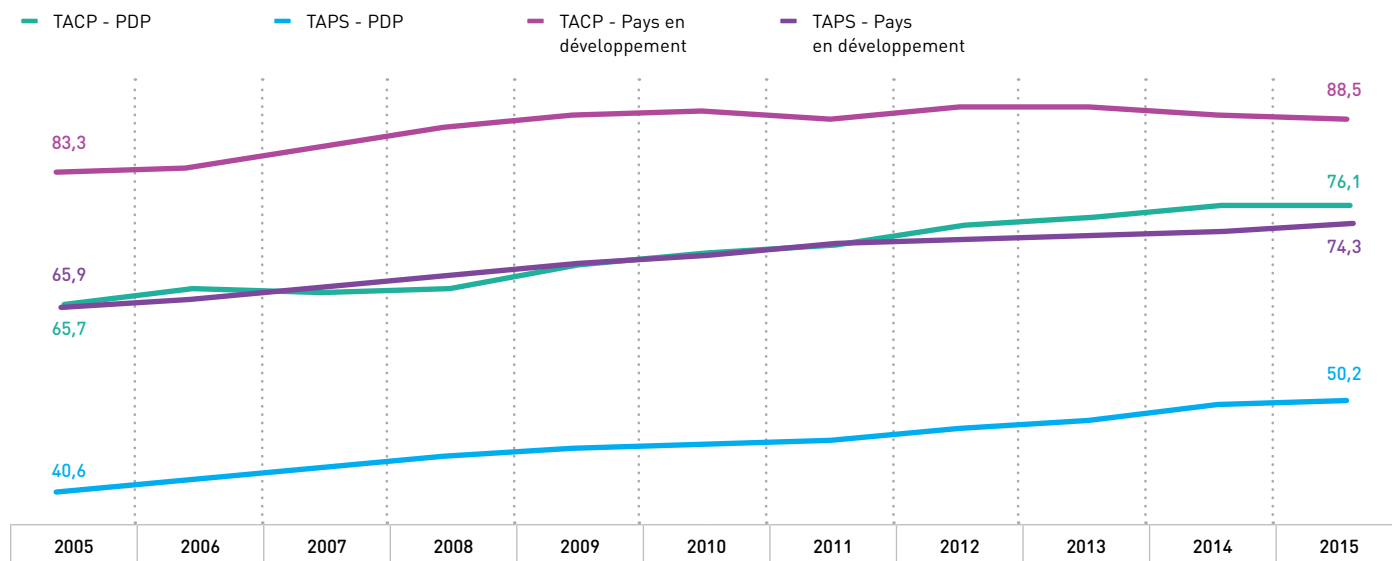
Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : N=61 pays (28 pays fragiles ou en conflit).

- 14 Les filles vivant dans des pays fragiles ou en conflit sont particulièrement désavantagées en ce qui concerne l'achèvement du cycle primaire et du premier cycle du secondaire. En 2015, le taux d'achèvement du cycle primaire était de 64,5 % pour les filles, contre 73,5 % pour les garçons, dans les pays fragiles ou en conflit. Dans le premier cycle du secondaire, le taux d'achèvement était de 39,2 % pour les filles et de 47,2 % pour les garçons.
- 15 En moyenne, le TACP et le TAPS ont augmenté d'environ un point de pourcentage par an entre 2005 et 2015 dans les pays du GPE. Si cette tendance se poursuit au cours des trois prochaines années, les objectifs visés en 2020 pour le TACP et le TAPS seront atteints. En retenant les mêmes hypothèses, il faudra attendre environ 24 années après 2015 (dernières données disponibles) pour atteindre l'enseignement primaire universel.

FIGURE 1-7. Amélioration lente mais régulière des taux d'achèvement du cycle primaire et du premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires du GPE au cours de la dernière décennie.

Evolution des taux d'achèvement du cycle primaire et du premier cycle du secondaire dans les PDP et d'autres pays en développement



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : N=61 pays (28 pays fragiles ou en conflit).

Les tendances générales dissimulent cependant de fortes disparités entre pays. Si certains PDP assurent déjà un enseignement primaire universel, les taux sont inférieurs à 50 % dans d'autres pays (figure 1-8). Le TACP est supérieur à 100 % dans des pays comme le Kirghizistan, la Dominique et la Géorgie, mais il est inférieur à 50 % au Tchad, en Érythrée, en République centrafricaine et au Mozambique. Dans le premier cycle du secondaire, seuls quelques PDP assurent déjà un enseignement universel. Le TAPS varie considérablement selon les pays, de 12,8 % en République centrafricaine à 104,6 % en Géorgie.

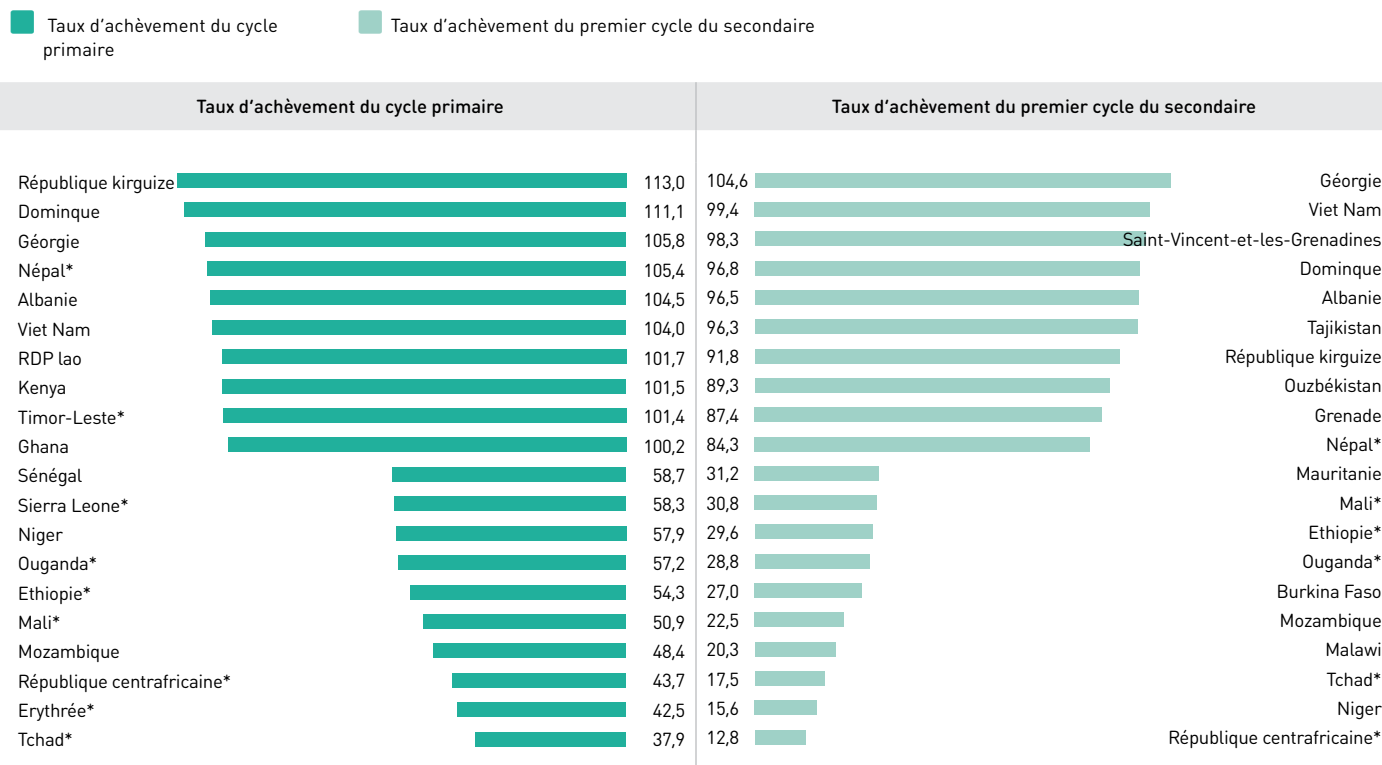
Les tendances observées montrent également que les taux d'achèvement du cycle primaire ont fortement progressé au cours de la dernière décennie dans certains PDP, même s'ils restent faibles (figure 1-9). Le Niger et le Burkina Faso figuraient parmi les PDP

ayant les plus faibles TACP en 2005, mais leur taux a augmenté de 29 et 30 points de pourcentage, respectivement, entre 2005 et 2015.

Cela étant, le TACP a également diminué dans certains PDP pour lesquels il existe des données pour 2005 et 2015 et qui avaient déjà un TACP relativement faible. Par exemple, le TACP de l'Érythrée a reculé de 14 points de pourcentage entre 2005 et 2015, passant de 57 % à 43 %. Les ESPIG du GPE dans ces pays visent à améliorer l'accès à l'éducation. En Érythrée, par exemple, le GPE a octroyé un ESPIG pour promouvoir l'accès à l'éducation de 40 000 enfants appartenant à des groupes défavorisés. L'ESPIG aide également à construire des salles de classe, à former des enseignants, à fournir des manuels scolaires et à élaborer des programmes d'enseignement.

FIGURE 1-8. Les pays en développement partenaires du GPE affichent de fortes disparités dans les taux d'achèvement du cycle primaire et du premier cycle du secondaire.

Taux d'achèvement du cycle primaire (gauche) et du premier cycle du secondaire (droite) dans les PDP, 2015



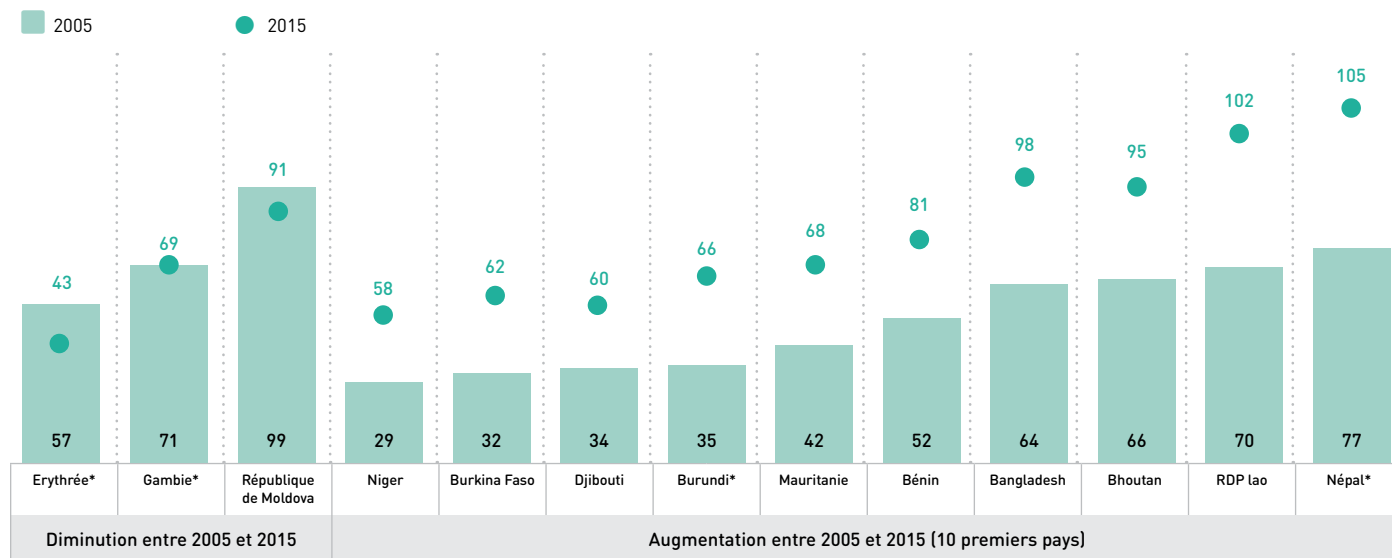
Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : Parmi les pays pour lesquels il existe des données, seuls les dix pays ayant les taux les plus faibles et les dix pays ayant les taux les plus élevés sont pris en compte.

*Pays fragiles ou en conflit

FIGURE 1-9. Le taux d'achèvement du cycle primaire a diminué dans certains pays en développement partenaires du GPE au cours de la dernière décennie.

TACP dans certains PDP en 2005 et en 2015



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, (2015).

Note : Seuls les PDP pour lesquels il existe des données pour 2005 et 2015 sont pris en compte. Les dix pays affichant la plus forte augmentation du TACP entre 2005 et 2015 sont représentés. Cinq pays ont vu leur TACP diminuer entre 2005 et 2015 mais deux ont été exclus parce que leur TACP était égal ou supérieur à 100 % en 2005. Au total, 41 pays disposaient de données en 2005 et en 2015.

Proportion d'enfants non scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire (indicateur 7)

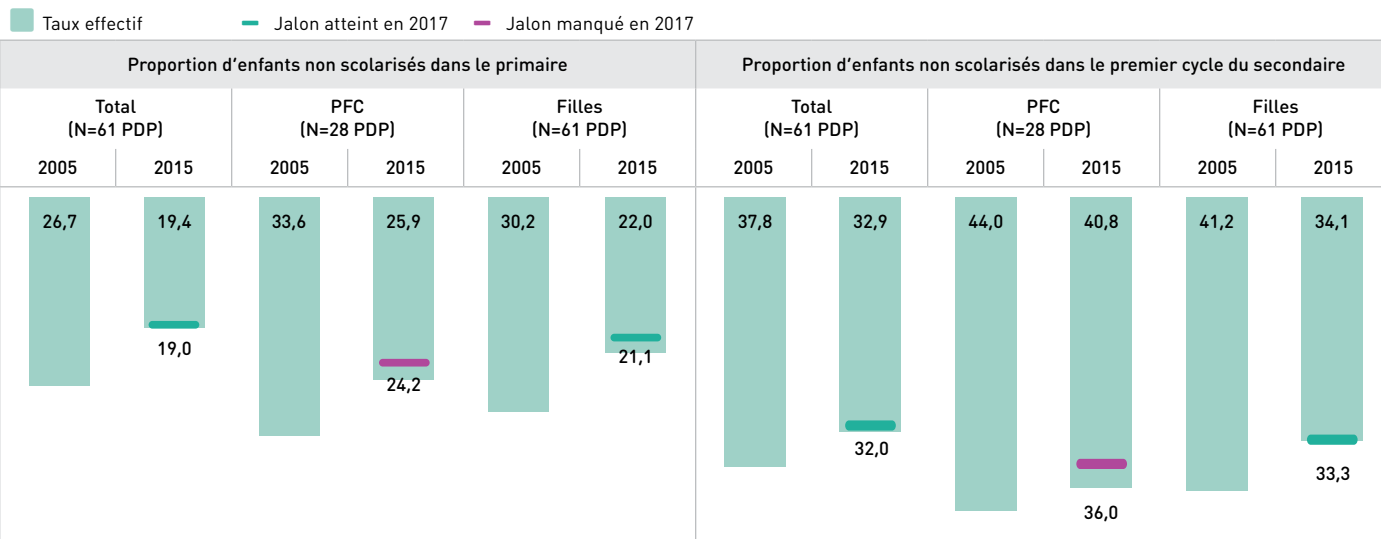
Malgré l'amélioration générale des taux d'achèvement, la proportion d'enfants non scolarisés reste élevée, notamment dans le premier cycle du secondaire. Avec 19,4 % d'enfants non scolarisés dans le primaire, on considère que l'objectif visé pour 2017 (19 %) a été atteint avec une marge de tolérance (figure 1-10). L'objectif n'a pas été atteint dans les pays fragiles ou en conflit, mais il l'a été pour les filles dans les limites de la marge de tolérance. Dans le premier cycle du secondaire, le taux était de 32,9 %, également dans la marge de tolérance de l'objectif visé (32 %).

Les PDP ont atteint l'objectif visé pour les filles (avec une marge de tolérance), mais pas dans les pays fragiles ou en conflit. La proportion d'enfants non scolarisés est un problème grave et urgent dans ces pays.

La situation concernant les enfants non scolarisés évolue cependant dans le bon sens. La figure 1-10 montre qu'entre 2005 et 2015, la proportion d'enfants non scolarisés a diminué de 7,2 points de pourcentage — passant de 26,7 % à 19,4 % — dans le primaire, et de 4,9 points de pourcentage — passant de 37,8 % à 32,9 % — dans le premier cycle du secondaire.

FIGURE 1-10. La proportion d'enfants non scolarisés se rapproche de l'objectif visé mais reste un problème dans les pays en développement partenaires du GPE.

Proportion d'enfants non scolarisés dans le primaire (gauche) et dans le premier cycle du secondaire (droite), 2005 et 2015



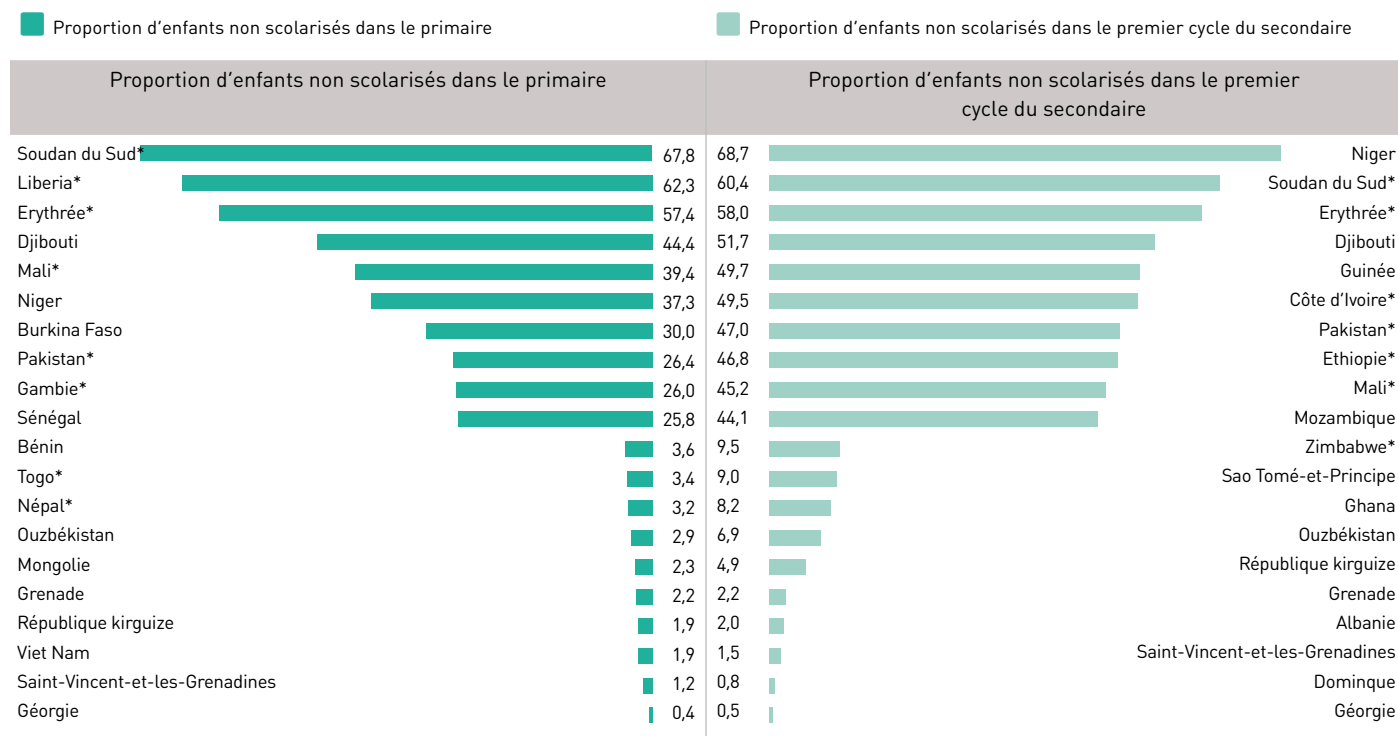
Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org>.

Note : N=61 pays (28 pays fragiles ou en conflit).

La proportion d'enfants non scolarisés est un problème grave dans certains PDP. Comme le montre la Figure 1-11, la proportion d'enfants non scolarisés est particulièrement élevée dans le cycle primaire au Soudan du Sud, au Libéria et en Érythrée. Elle est également élevée dans le premier cycle du secondaire au Soudan du Sud et en Érythrée.

FIGURE 1-11 : La proportion d'enfants non scolarisés varie considérablement dans les pays en développement partenaires du GPE.

Proportion d'enfants non scolarisés dans le primaire (gauche) et dans le premier cycle du secondaire (droite) dans les PDP, 2015



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : Parmi les pays pour lesquels il existe des données, seuls les dix pays ayant les taux de non-scolarisation les plus faibles et les dix pays ayant les taux les plus élevés sont pris en compte.

*Pays fragiles ou en conflit.

Bien que la proportion d'enfants non scolarisés ait diminué, le nombre absolu d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire augmente depuis 2012¹⁶. Le nombre total d'enfants d'âge scolaire qui ne vont pas à l'école primaire dans les pays en développement partenaires du GPE a diminué de 48 millions en

2005 à 41 millions en 2012 mais il a augmenté à 43 millions en 2015 (figure 1-12). Dans le premier cycle du secondaire, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué de 36 millions en 2005 à 34 millions en 2012 mais il est remonté à son niveau de 2005 en 2015, soit 36 millions.

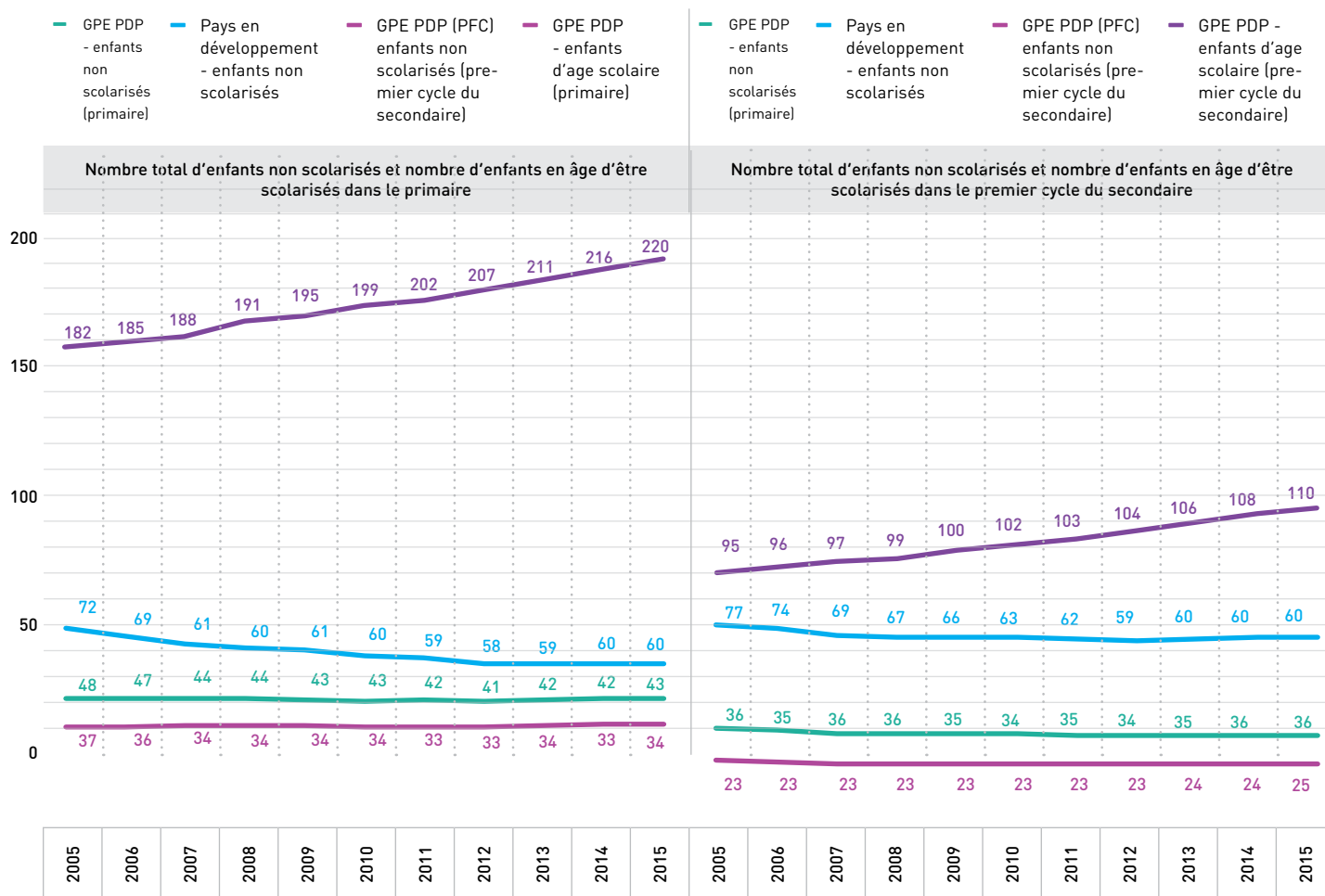
16 Certains pays ayant une relativement faible proportion d'enfants non scolarisés peuvent avoir un très grand nombre d'enfants non scolarisés à cause de la taille de la population. Par exemple, bien que le taux de non-scolarisation soit relativement faible en RDC et au Nigéria par rapport à d'autres PDP, leur nombre total d'enfants non scolarisés est élevé en raison de la taille de la population d'âge scolaire (voir le rapport sur les résultats du GPE pour 2015/2016, Figure 3-11, page 34).

Par ailleurs, le nombre total d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire a également considérablement augmenté. Alors que les pays fragiles ou en conflit représentent environ 50 % des enfants en âge de recevoir une éducation de base dans les PDP, 74 % des enfants non scolarisés qui sont en âge de recevoir une éducation

de base vivent dans des pays fragiles ou en conflit. Vu l'évolution de la population d'âge scolaire dans les PDP, la proportion d'enfants non scolarisés restera un problème tant qu'on ne s'y attaquera pas directement en tenant compte des obstacles à l'inscription et au maintien des enfants en classe.

FIGURE 1-12. Le nombre d'enfants non scolarisés dans les pays en développement partenaires du GPE augmente depuis 2012.

Nombre total d'enfants non scolarisés et nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire (millions)



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

L'élargissement de l'accès à l'éducation de base et la réduction des facteurs d'inefficacité du système (taux d'abandon scolaire et de redoublement) contribueront probablement à réduire la proportion d'enfants non scolarisés. Comme indiqué au chapitre 3, le GPE aide à accroître l'offre de services d'éducation dans les PDP en construisant des salles de classe, en formant des enseignants et en fournissant des manuels scolaires¹⁷. La non-scolarisation est un problème grave pour l'éducation qui pourrait également nécessiter de nouvelles stratégies différenciées selon les pays et basées sur une bonne compréhension des caractéristiques et de la situation géographique des enfants non scolarisés.

ENCADRÉ 1-2. Il peut y avoir différentes raisons pour lesquelles les enfants ne vont pas à l'école : étude de cas au Nigéria et en RDC.

Le Nigéria et la RDC figurent parmi les PDP qui ont le plus d'enfants non scolarisés¹⁸. Diverses raisons peuvent expliquer pourquoi les enfants ne sont pas scolarisés dans ces deux pays. En RDC, lorsque les enfants (âgés de 6 à 17 ans) ne sont pas scolarisés, la principale raison avancée dans près des deux tiers des cas est que l'école coûte trop cher, et plus de la moitié des parents estiment qu'ils doivent payer des frais de scolarité trop souvent. Mais les obstacles financiers ne semblent pas être la principale raison donnée au Nigéria. Plus de la moitié des enfants (de 10 à 14 ans) non scolarisés au Nigéria sont dans cette situation soit parce que leurs parents ne pensent pas que l'éducation est importante, soit parce que les enfants eux-mêmes n'ont pas envie de poursuivre leurs études. Ces deux pays sont également touchés par des conflits, ce qui crée des obstacles supplémentaires.

Le GPE s'emploie à aider le Nigéria et la RDC à réduire leur forte proportion d'enfants non scolarisés. En 2015, il a approuvé un financement de 100 millions de dollars en faveur du Nigéria afin d'accroître l'accès des enfants non scolarisés à l'éducation de base, l'accent étant mis sur les filles. La RDC a également reçu un financement de 100 millions de dollars qui a été clôturé en 2017. Ce financement a contribué à améliorer l'accès et l'équité dans le primaire grâce à la reconstruction ou la remise en état des salles de classe.

Source : Banque mondiale¹⁹

17 Voir indicateurs 21, 22 et 23 au chapitre 3.

18 Voir le rapport sur les résultats du GPE pour 2015/2016 (version intégrale), Figure 3-11, page 34.

19 RDC : <http://documents.worldbank.org/curated/en/469851468186549157/pdf/ACS14542-WP-P147553-Box394836B-PUBLIC-ENGLISH-DRC-Education-PER-FRE.pdf>.

Nigéria : <http://documents.worldbank.org/curated/en/123131468195000690/pdf/ACS14245-WP-P153070-Box394836B-PUBLIC-Nigeria-Governance-and-Finance-Analysis-Dec30.pdf>.

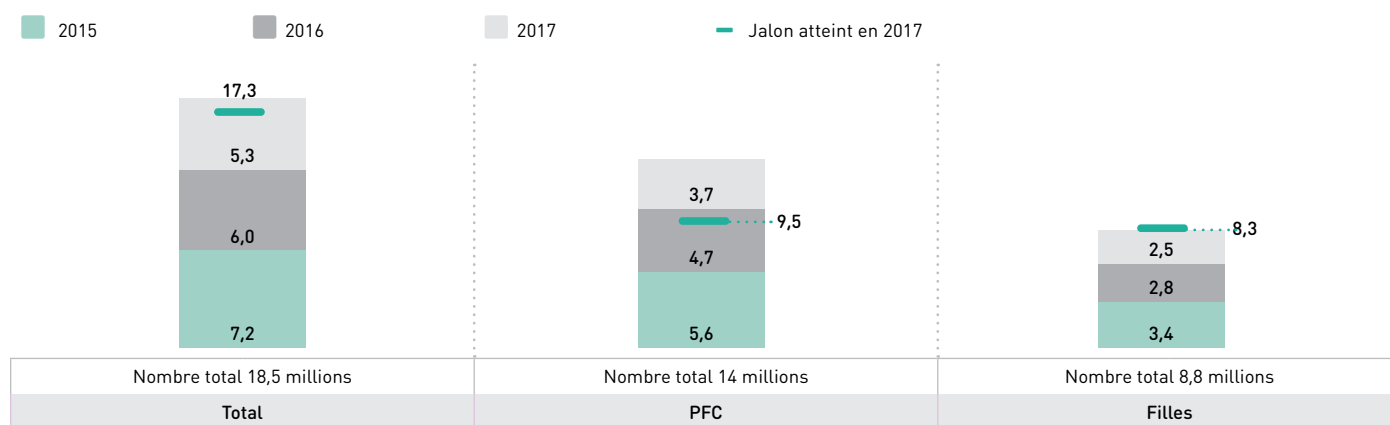
Enfants bénéficiant d'un soutien du GPE (indicateur 3)

Le GPE continue de promouvoir l'accès à l'éducation. Depuis 2015, 18,5 millions d'enfants ont bénéficié de l'appui fourni par le GPE dans le cadre des ESPIG (indicateur 3)²⁰, soit plus que l'objectif de 17,3 millions d'enfants visé pour 2017. Le partenariat compte

venir en aide à un nombre total de 22,3 millions d'enfants sur la période 2015-2018. En 2015 et 2016, le GPE a fourni une aide pour 13,2 millions d'enfants (dont 6,3 millions de filles). En 2017, il a fourni une aide pour 5,3 millions d'enfants supplémentaires (dont 2,5 millions de filles), ce qui donne un nombre total de 18,5 millions d'enfants pris en charge (dont 8,8 millions de filles) depuis 2015, soit plus que l'objectif fixé pour 2017 (figure 1-13).

FIGURE 1-13. Le GPE a fourni une aide pour 18,5 millions d'enfants depuis 2015.

Nombre total d'enfants pris en charge (millions)



Source : Calculs du GPE à partir des données du Secrétariat, de la base de données de l'UNICEF et des indicateurs du développement dans le monde.

Note : En 2017, 46 pays ont reçu des financements du GPE.

20 L'indicateur 3 rend compte du nombre total d'enfants que les décaissements ESPIG dans les PDP peuvent théoriquement aider en tenant compte du coût unitaire public dans ces pays.

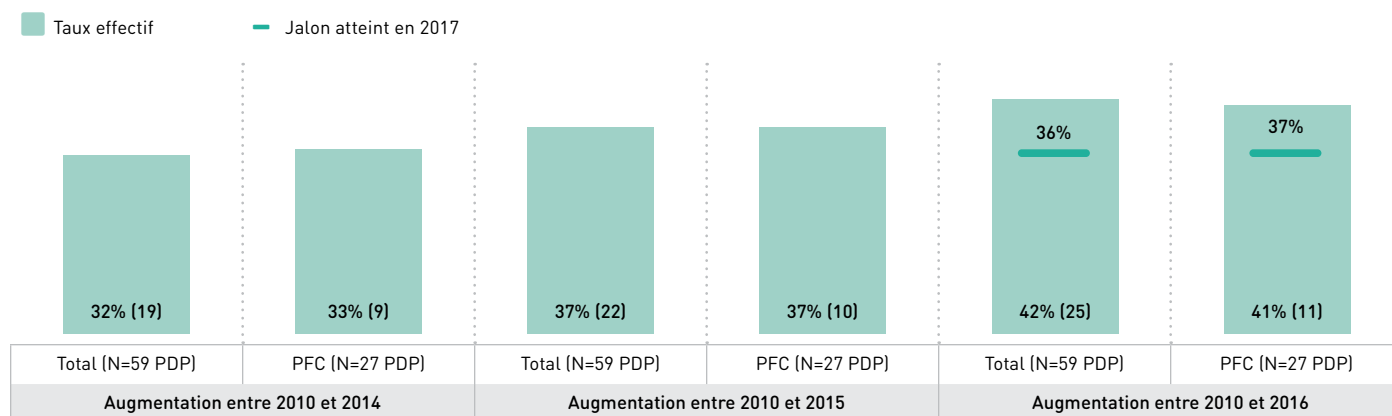
Équité (indicateur 9)

Les PDP du GPE ont réalisé des progrès considérables sur le plan de l'équité en général, comme le montre l'amélioration de l'indice d'équité du GPE (indicateur 9). L'indicateur 9 rend compte de la proportion de pays qui ont amélioré leur indice d'équité de plus de 10 % grâce à une réduction des disparités liées au sexe, à la localisation (urbaine ou rurale) et à la situation socioéconomique. Trente-sept pour cent des PDP, y compris des pays fragiles ou en conflit, ont amélioré leur indice de parité de plus de 10 % entre 2010 et 2015 (figure 1-14). La proportion de PDP ayant amélioré leur indice de parité entre 2010 et 2016 est passée à 42 % (41 % dans les pays fragiles ou en conflit). L'objectif fixé pour 2017 a donc été atteint.

L'amélioration de l'indice d'équité entre 2010 et 2016 tient essentiellement à la réduction des inégalités liées à la situation socioéconomique et à la localisation. La figure 1-15 montre que la dimension égalité des sexes de l'indice d'équité qui affiche la plus forte amélioration, a progressé le plus lentement entre 2010 et 2016 (6 %). En revanche, la dimension socioéconomique de l'indice affiche une amélioration de 11 % entre 2010 et 2016 bien que l'indice ait le moins progressé. En outre, 36 % des PDP ont progressé en termes d'équité, pour ce qui est de la situation socioéconomique, contre 25% pour la dimension genre de l'indice d'équité. Cela signifie qu'il importe d'accorder une plus grande attention à l'égalité des sexes dans les PDP.

FIGURE 1-14. Quarante-deux pour cent des pays en développement partenaires du GPE ont amélioré leur indice d'équité entre 2010 et 2016.

Proportion de pays ayant amélioré leur indice d'équité

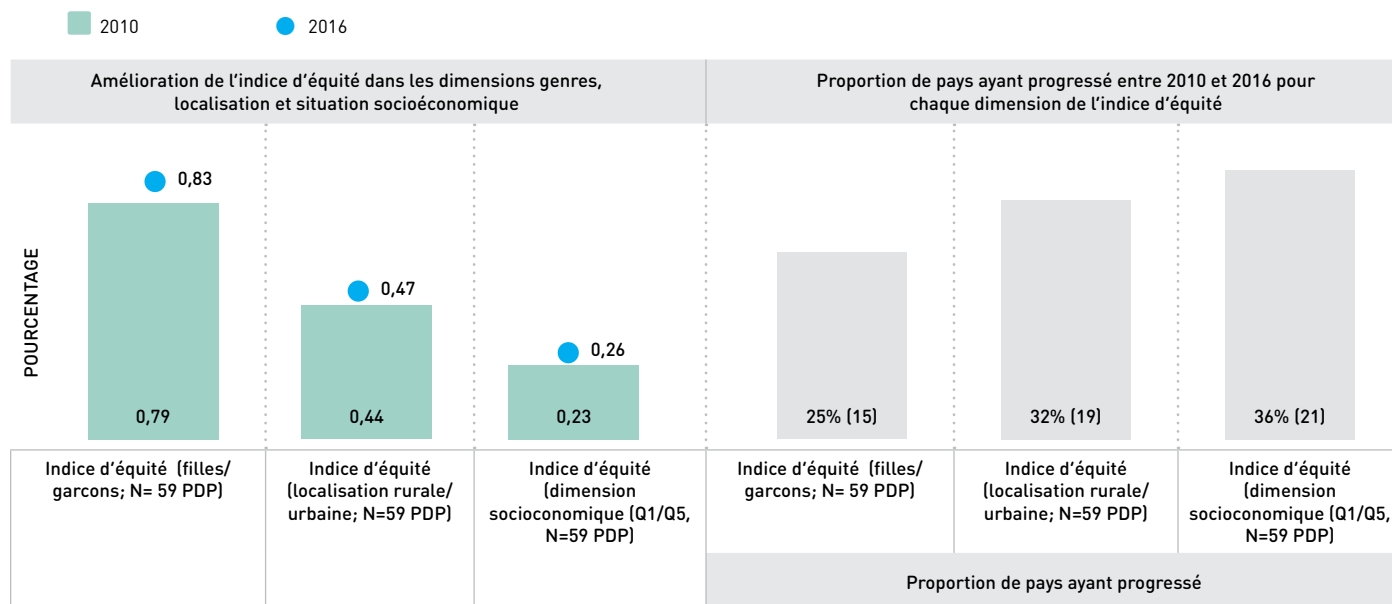


Source : Compilation du GPE à partir des données de l'IUS (2018) et de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE), UNESCO (2017).

Note : Un nombre total de 59 PDP (dont 27 pays fragiles ou en conflit) ont été pris en compte pour calculer l'indice d'équité.

FIGURE 1-15. Les inégalités liées à la situation socioéconomique ont le plus diminué entre 2010 et 2016.

Amélioration de l'indice d'équité dans les dimensions genre, localisation et situation socioéconomique 2010-2016 (gauche) et proportion de pays ayant progressé entre 2010 et 2016 pour chaque dimension (droite)



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'ISU et de la base de données WIDE de l'UNESCO

Note : Un nombre total de 59 PDP (dont 27 pays fragiles ou en conflit) ont été pris en compte pour calculer l'indice d'équité.

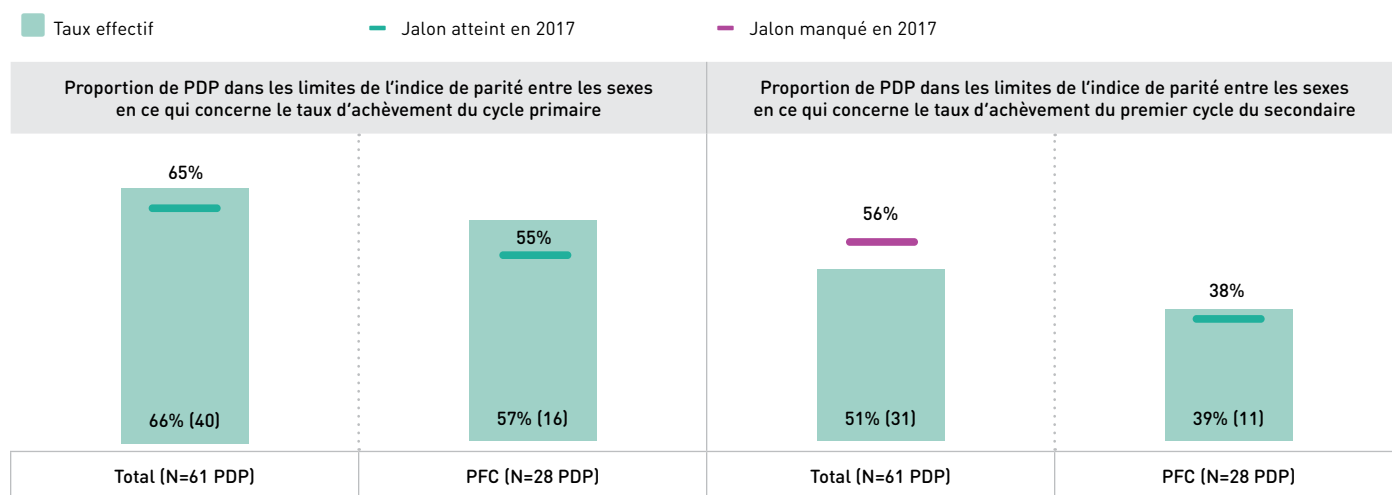
Parité entre les sexes (indicateurs 5 et 8)

L'égalité des sexes est un aspect essentiel des travaux du GPE et un principe fondamental du plan GPE 2020. Malgré l'amélioration de l'égalité entre les sexes au cours de la dernière décennie, les filles restent désavantagées en termes d'achèvement des études et de taux de non-scolarisation.

La proportion de PDP dans les limites de l'indice de parité entre les sexes (IPS) était de 66 % (40 PDP sur 61) en ce qui concerne le taux d'achèvement du cycle primaire (indicateur 5), soit plus que l'objectif de 65 % fixé pour 2017 (figure 1-16), mais de seulement 51 % pour le premier cycle du secondaire (34 PDP), soit moins que l'objectif de 56 %, ce qui indique des progrès plus lents. Pour les pays fragiles ou en conflit, l'objectif a été atteint dans les deux cas.

FIGURE 1-16. Les pays en développement partenaires du GPE ont atteint le seuil limite de l'indice de parité entre les sexes concernant le taux d'achèvement des études dans le primaire, mais pas dans le premier cycle du secondaire.

Proportion de PDP dans les limites de l'indice de parité entre les sexes en ce qui concerne le taux d'achèvement du cycle primaire (gauche) et du premier cycle du secondaire (droite), 2015



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : N=61 pays (28 pays fragiles ou en conflit).

Dans une majorité de PDP dont l'IPS dépasse les seuils fixés, les filles sont défavorisées par rapport aux garçons (figure 1-17). Dans le primaire, 21 pays avaient un IPS dépassant les seuils fixés par le GPE. L'écart était en faveur des garçons dans 14 de ces pays, et en faveur des filles dans les sept autres pays. Dans sept des 14 pays où les filles sont défavorisées en termes d'achèvement du cycle primaire, des ESPIG sont en cours pour promouvoir l'éducation des filles.

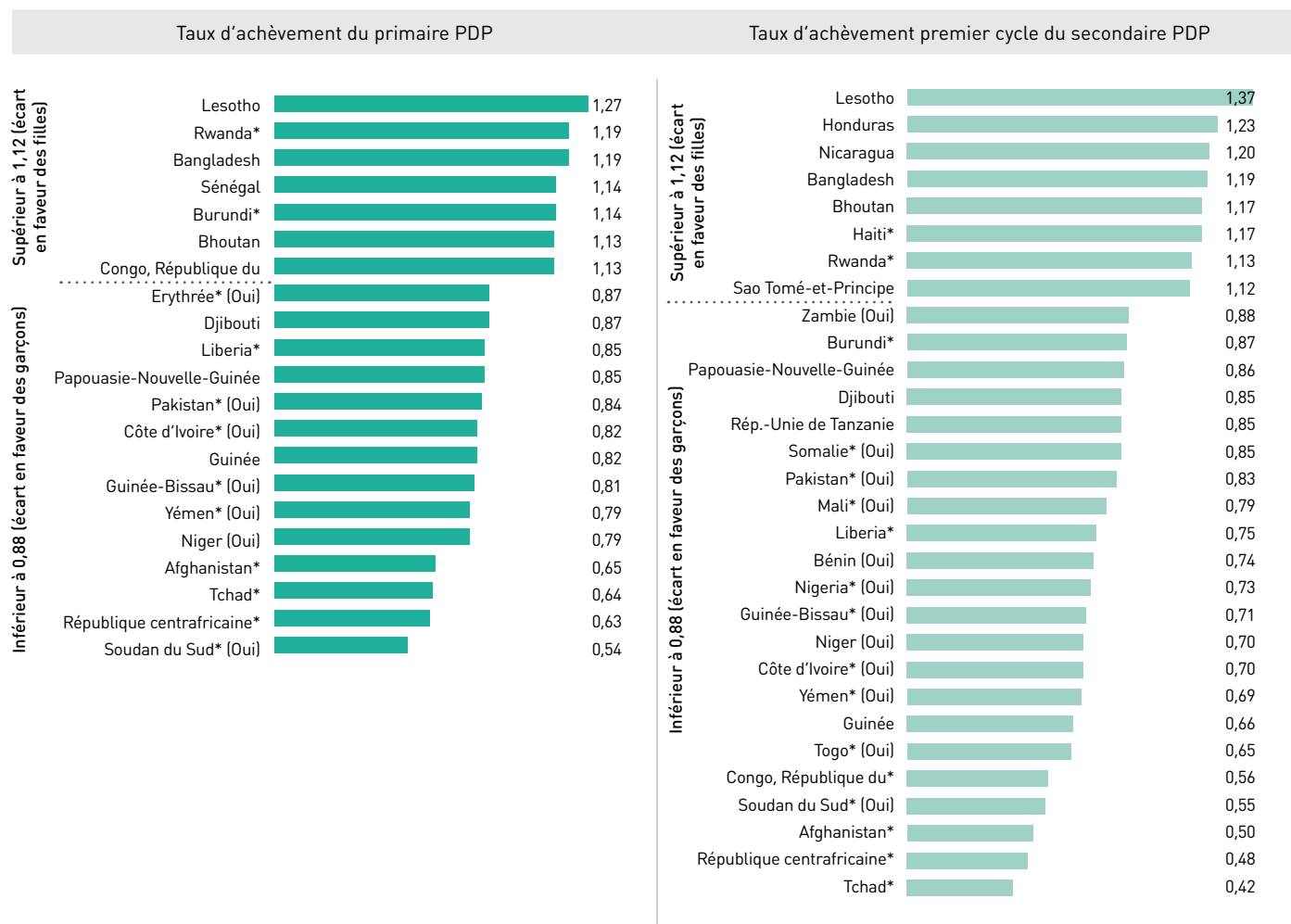
Dans le premier cycle du secondaire, 30 pays avaient un IPS inférieur ou supérieur au niveau recommandé par le GPE. L'écart était en faveur des garçons dans 22 de ces pays, et en faveur des filles dans les huit autres pays. Dans 12 des 22 pays où les garçons sont favorisés, des ESPIG sont en cours pour promouvoir l'éducation des filles.

L'indice de parité entre les sexes concernant le taux de non-scolarisation (indicateur 8) dans le primaire était de 1,30, ce qui trop élevé par rapport à l'objectif de 1,25 fixé pour 2017 (l'objectif n'a pas été atteint non plus en 2016). Cependant, ce chiffre était de 1,08 dans le secondaire, niveau acceptable par rapport à l'objectif de 1,09 pour 2017. Il en va de même dans les pays fragiles ou en conflit, où l'indice était moins favorable par rapport à l'objectif visé dans le primaire, mais meilleur que l'objectif visé dans le premier cycle du secondaire. Ces données montrent qu'il y a toujours une plus forte proportion de filles que de garçons qui n'est pas scolarisée, notamment dans le primaire (figure 1-18)²¹.

21 Dans les pays en développement en général, il y a davantage de filles non scolarisées que de garçons, surtout dans le primaire. Les données de l'ISU montrent cependant que, dans les pays en développement, l'indice de parité entre les sexes concernant le taux de non-scolarisation s'est amélioré dans le primaire, passant de 1,31 à 1,27, mais également dans le premier cycle du secondaire, passant de 1,18 à 1,02, entre 2005 et 2015.

FIGURE 1-17. Dans une majorité de pays en développement partenaires du GPE, l'inégalité entre les sexes concernant l'achèvement des études penche en faveur des garçons.

PDP affichant les plus fortes inégalités entre les sexes dans les taux d'achèvement du primaire (gauche) et du premier cycle du secondaire (droite), 2015 (mesurés par l'indice de parité entre les sexes concernant les taux d'achèvement)



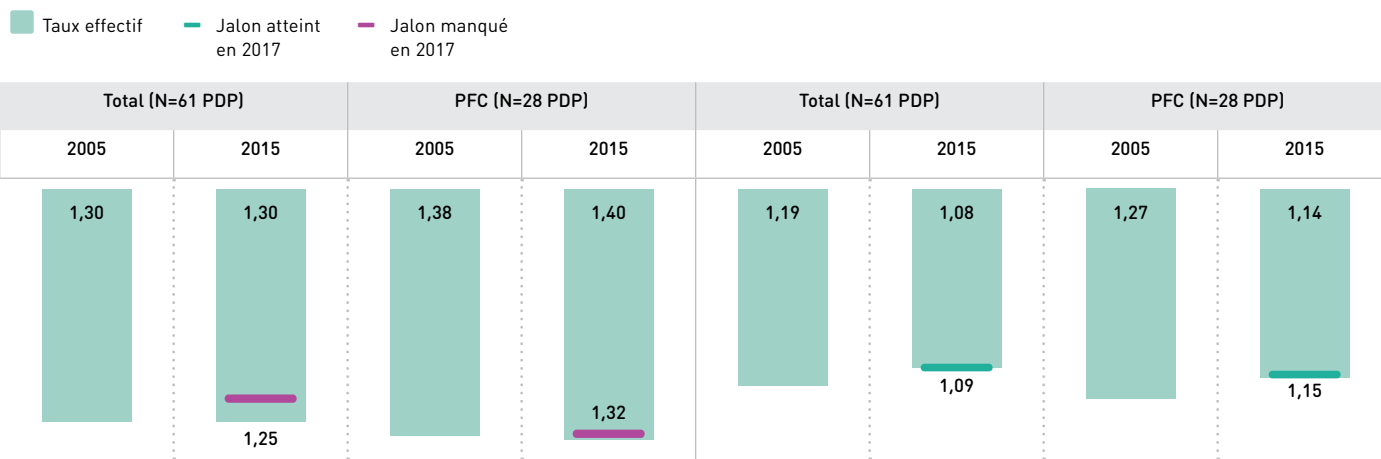
Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : OUI = un ESPIG est en cours pour promouvoir l'éducation des filles dans le pays. Certains pays bénéficient d'ESPIG qui ne sont pas codés parce qu'il s'agit de fonds communs sectoriels, tandis que d'autres pays n'ont pas d'ESPIG en cours pour l'exercice 17. Seuls les pays ayant un IPS inférieur à 0,88 ou supérieur à 1,12 sont pris en compte dans cette figure.

*PFC

FIGURE 1-18. La proportion d'enfants non scolarisés est plus élevée chez les filles que chez les garçons dans les PDP.

Indice de parité entre les sexes concernant le taux de non-scolarisation dans le primaire (gauche) et le premier cycle du secondaire (droite), 2015



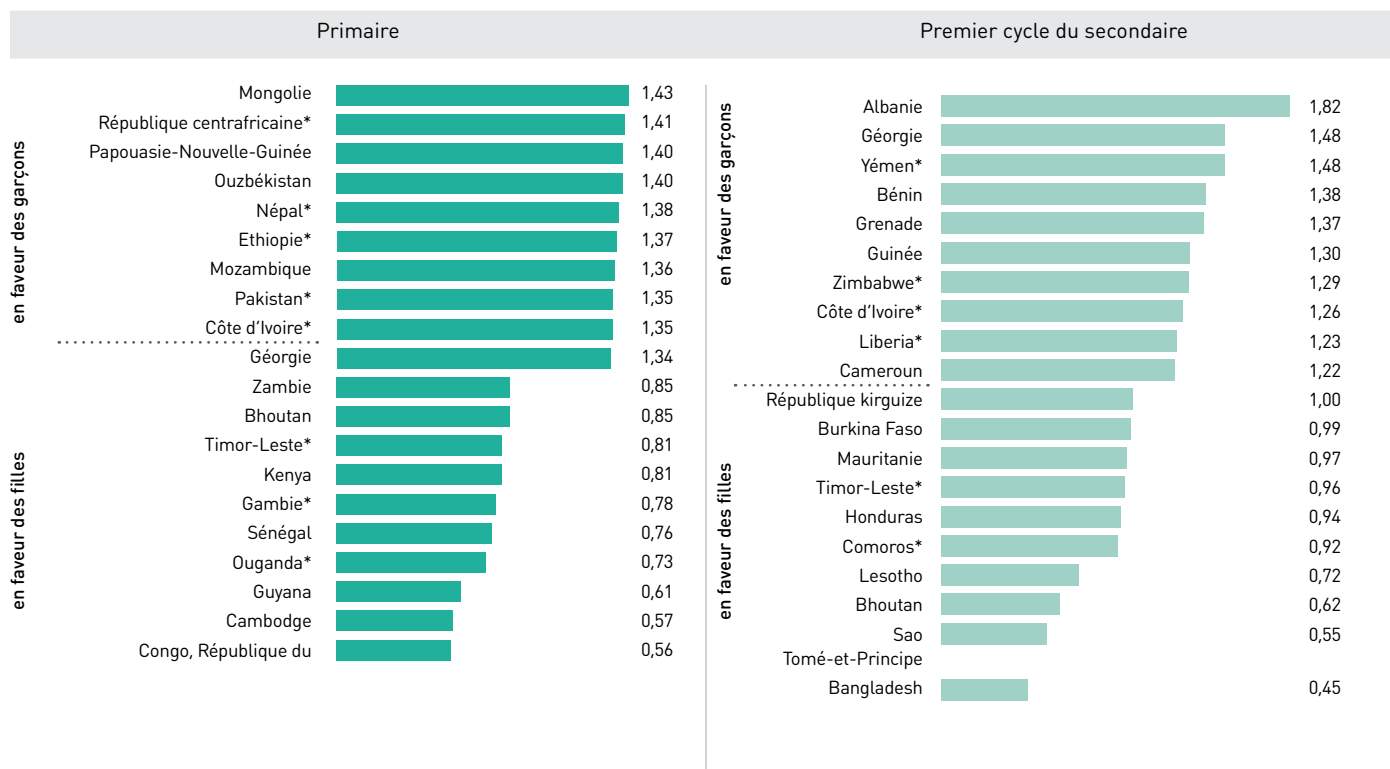
Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : N=61 pays (28 pays fragiles ou en conflit).

La mesure dans laquelle les filles sont désavantagées en termes de taux de non-scolarisation varie selon les pays. La Mongolie, la République centrafricaine et la Papouasie-Nouvelle-Guinée figurent parmi les PDP dans lesquels l'écart entre filles et garçons est le plus important dans le primaire. Dans le premier cycle du secondaire, l'écart est le plus marqué en Albanie, en Géorgie et au Yémen. Bien que les filles soient généralement défavorisées, l'écart en termes de taux de non-scolarisation est en faveur des filles dans certains PDP. Par exemple, en Congo, République du, au Cambodge et au Guyana, l'écart est en faveur des filles dans le primaire (figure 1-19).

FIGURE 1-19. L'indice de parité entre les sexes concernant le taux de non-scolarisation varie considérablement d'un PDP à l'autre.

Indice de parité entre les sexes concernant le taux de non-scolarisation dans le primaire (gauche) et le premier cycle du secondaire (droite) dans les PDP, 2015



Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (2015).

Note : Seuls les dix premiers et les dix derniers pays (en termes d'indice de parité entre les sexes pour le taux de non-scolarisation) sont pris en compte.

*PFC

ENCADRÉ 1-3. Travaux du GPE sur l'égalité entre les sexes

Assurer l'égalité entre les sexes est l'un des huit principes directeurs du GPE 2020, le plan stratégique du Partenariat mondial pour l'éducation pour 2015-2020. En 2016, le GPE a adopté une Politique et une Stratégie en matière d'égalité entre les sexes (2016-2020) afin d'aider les pays en développement partenaires à assurer l'égalité entre les sexes au niveau de l'accès, de la participation et des acquis scolaires pour toutes les filles et tous les garçons, à améliorer l'égalité entre les sexes dans les systèmes éducatifs, à renforcer la place accordée à l'égalité entre les sexes dans la politique et les processus de planification, et à assurer la mise en œuvre des engagements pris en faveur de l'égalité entre les sexes dans tous les pays du GPE.

Le GPE soutient l'égalité entre les sexes de différentes manières : i) en soutenant les plans sectoriels de l'éducation intégrant la notion de genre et la coordination intersectorielle ; ii) en octroyant des financements aux pays partenaires pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation qui visent à améliorer l'égalité entre les sexes; iii) en facilitant le dialogue sur l'action à mener pour promouvoir l'égalité entre les sexes; iv) en renforçant la base de connaissances sur la problématique hommes-femmes grâce à des recherches sur des questions telles que le mariage des enfants, les violences sexistes en milieu scolaire et les investissements dans la santé qui utilisent l'école comme base d'action efficace. Le partenariat vient également de lancer une nouvelle initiative, Échange de connaissances et d'innovations (KIX), qui vise à améliorer les connaissances, les données, les recherches et l'apprentissage entre pairs sur des questions telles que l'égalité entre les sexes et l'inclusion.

Source : Secrétariat du GPE²².

22 <https://www.globalpartnership.org/content/gender-equality-policy-and-strategy-2016-2020>.
<https://www.globalpartnership.org/content/guidance-developing-gender-responsive-education-sector-plans>.
<https://www.globalpartnership.org/focus-areas/girls-education>.