



Une enseignante et ses élèves
dessinent en classe au Tadjikistan.
GPE/Carine Durand

CHAPITRE 1

PROCHAINES ÉTAPES : AVANCÉES ET DIFFICULTÉS LIÉES À LA RÉALISATION DU GPE 2025 ET DE L'ODD 4



APERÇU DES RÉSULTATS

1.

Proportion de pays dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et obligatoire (Basé sur l'indicateur de l'ODD 4.2.5)

Valeur de référence	Cible
34,8 % (AC 2020)	s.o.

2.

Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire (Indicateur de l'ODD 4.2.2)

Valeur de référence	Cible
62,4 % (AC 2020)	76 %

3.i.

Taux brut d'admission en dernière année du (Indicateur de l'ODD 4.1.3)

a) primaire	Valeur de référence	Cible
	74,7 % (AC 2020)	80 %

b) premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	55,1 % (AC 2020)	65 %

3.ii.

Taux d'enfants non scolarisés (Indicateur de l'ODD 4.1.4)

a) en âge de fréquenter le primaire	Valeur de référence	Cible
	20,3 % (AC 2020)	9 %

b) en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	26 % (AC 2020)	15 %

c) en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	45,8 % (AC 2020)	35 %

5.i.

Proportion des femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant en union libre avant l'âge de 18 ans (Indicateur de l'ODD 5.3.1)

Valeur de référence	Année	Cible
34 % (AC 2020)	33,3 % (AC 2021)	s.o.

6.

Proportion d'enfants et de jeunes : a) en 2e ou 3e année du primaire ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques (Indicateur de l'ODD 4.1.1)

a) en 2e ou 3e année du primaire	Valeur de référence	Cible
i) en lecture	34,8 % (AC 2020)	n.d.

a) en 2e ou 3e année du primaire	Valeur de référence	Cible
ii) en mathématiques	36,5 % (AC 2020)	n.d.

b) en fin de cycle primaire	Valeur de référence	Cible
i) en lecture	27,1 % (AC 2020)	45 %

b) en fin de cycle primaire	Valeur de référence	Cible
ii) en mathématiques	24,7 % (AC 2020)	46 %

c) en fin de premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
i) en lecture	d.i. (AC 2020)	n.d.

c) en fin de premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
ii) en mathématiques	d.i. (AC 2020)	n.d.

7.i.

i) Proportion d'enseignants disposant des qualifications minimales requises au (Indicateur de l'ODD 4.c.1)

a) préscolaire	Valeur de référence	Cible
	59,3 % (AC 2020)	80 %

b) primaire	Valeur de référence	Cible
	77,1 % (AC 2020)	84 %

c) premier cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	72,2 % (AC 2020)	87 %

d) deuxième cycle du secondaire	Valeur de référence	Cible
	72,4 % (AC 2020)	85 %

7.ii.

Proportion de pays dans lesquels la qualité de l'enseignement est évaluée

Valeur de référence	Année	Cible
s.o. (AC 2020)	51,3 % (AC 2021)	s.o.

Sources: Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>, Data Warehouse de l'UNICEF (base de données), New York, <https://data.unicef.org/>.

Note : L'indicateur 3i ne comporte pas de cible explicite pour 2025, car les pays se sont engagés sur des points de référence pour les taux d'achèvement, et non pour le taux brut d'admission en dernière année. Les analyses s'appuient sur les valeurs de l'année civile 2020 pour les indicateurs de l'ODD 4 ; les valeurs pour l'année civile 2021 seront indiquées dans la prochaine itération du rapport sur les résultats du GPE. Les valeurs et les cibles de l'indicateur sont calculées à partir des données disponibles au niveau national. Ces données seront mises à jour chaque année au fur et à mesure que de nouvelles données seront disponibles. AC = année civile (1^{er} janvier – 31 décembre) ; n.d. = non disponible ; s.o. = sans objet ; ODD = objectif de développement durable.

PRINCIPAUX RÉSULTATS :

- Un peu plus d'un tiers des élèves des pays partenaires atteignent le niveau minimum de compétence en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture dans les petites classes. Les statistiques sont moins bonnes à la fin de l'enseignement primaire : seul un enfant sur quatre maîtrise les compétences de base en lecture ou en mathématiques.
- À la fin de l'enseignement primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les garçons dans trois quarts des pays pour lesquels des données sont disponibles, parfois avec un écart important. En revanche, en mathématiques, les filles restent en recul dans environ deux tiers des pays partenaires.
- Le manque de données sur la qualité des apprentissages constitue un problème manifeste qui pourrait aller à l'encontre d'un suivi rigoureux du but défini dans le plan stratégique GPE 2025. Environ un tiers des pays partenaires communique des données pour n'importe quel indicateur d'apprentissage pour un niveau d'éducation et une année donnée. Par exemple, sur 76 pays partenaires, seuls 33 disposent de données permettant de suivre l'apprentissage de la lecture dans les petites classes pour les cinq années écoulées jusqu'en 2021 ; ils ne sont plus que 10 à disposer de telles données pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire.
- En moyenne, 77 % des enseignants du primaire et 72 % des enseignants du secondaire satisfont aux normes nationales de qualification minimale, quels que soient les pays partenaires et les niveaux d'enseignement. C'est au niveau préscolaire que le niveau de formation du personnel enseignant est le plus faible : seuls 59 % des enseignants possèdent la qualification minimale requise.
- Les dispositions juridiques visant à garantir une année d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire sont encore rares : un peu plus d'un tiers seulement des pays partenaires assurent une année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire.
- Un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire n'est toujours pas scolarisé dans les pays partenaires.
- Il faudra redoubler d'efforts pour accélérer la réduction du nombre d'enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire, les progrès enregistrés à ce chapitre ayant stagné au cours de la dernière décennie.
- Les efforts déployés pour améliorer l'accès des filles à l'éducation et qu'elles aillent au bout du cursus ont porté leurs fruits. Elles restent toutefois exclues de l'éducation dans de nombreux pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Dans ces pays, neuf filles pour dix garçons parviennent à la dernière année de l'enseignement primaire ou secondaire. De nouvelles préoccupations se posent en ce qui concerne l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire par les garçons. Dans plus de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles, ces derniers se trouvent en situation défavorable pour ce qui est de l'accès à la dernière année de ce niveau.

INTRODUCTION

Le but du nouveau plan stratégique GPE 2025, est produire rapidement des résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres dans le secteur de l'éducation en apportant un soutien à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le 21^e siècle. Ce but s'inscrit dans le cadre d'une stratégie centrée sur les droits humains énoncée dans le programme des objectifs de développement durable (ODD)¹¹. Pour illustrer cette corrélation, le cadre de résultats du GPE intègre un ensemble de sept indicateurs des ODD qui permettent de suivre les progrès vers le but du plan stratégique GPE 2025¹². Le GPE utilise ces indicateurs pour surveiller quatre domaines qui sont au cœur du but du GPE 2025 : 1) les progrès en matière d'éducation de la petite enfance ; 2) les niveaux d'accès à l'éducation de base et d'achèvement de celle-ci ; 3) l'amélioration de la qualité des apprentissages des enfants et des jeunes ; et 4) la formation d'un personnel enseignant efficace¹³. Il est nécessaire de s'attaquer aux inégalités flagrantes en matière de performances et d'expériences auxquelles sont confrontés les enfants dans les pays partenaires, c'est pourquoi le GPE assure également un suivi systématique des questions transversales d'égalité des genres, d'équité et d'inclusion.

Le partenariat a également fait un pas en avant dans le suivi des points de référence convenus au niveau mondial pour l'ODD 4 grâce à son partenariat avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM). L'ISU et l'équipe du rapport GEM ont été consultés lors de la conception du cadre de résultats du GPE 2025 et contribueront aux rapports de résultats du GPE en produisant les données et les analyses relatives aux sept indicateurs des ODD. L'accord de collaboration entre le GPE et l'UNESCO permet une unité dans le suivi des progrès de l'éducation au niveau mondial.

Ce chapitre examine d'abord les critères minimaux garantissant la réalisation du but du plan stratégique GPE 2025 : la préparation à la scolarité, l'accès au cycle d'éducation de base et l'achèvement de ce dernier. La préparation à la scolarité a une incidence prépondérante sur les trajectoires d'apprentissage futures. Ce chapitre passe en revue les efforts déployés par les pays partenaires pour garantir l'accès universel à au moins une année d'apprentissage organisé un an avant l'entrée des enfants à l'école primaire. Il aborde également les questions de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire et de l'achèvement de celui-ci.

Le chapitre présente ensuite les résultats d'apprentissage et la qualité de l'enseignement dans les pays partenaires. Il examine les niveaux de qualité des apprentissages dans les compétences de base en lecture et en mathématiques afin de permettre une compréhension globale des progrès réalisés par les pays partenaires en vue de garantir que tous les enfants atteignent les niveaux minimaux de compétence dans les apprentissages de base. Sans ces compétences, les enfants des pays partenaires ne peuvent réaliser leurs aspirations, qu'il s'agisse de poursuivre leurs études, de trouver un emploi décent ou de jouer un rôle dans la société. Enfin, la qualité du personnel enseignant dans les pays partenaires, critère essentiel pour garantir l'apprentissage des enfants, est évaluée en analysant les niveaux de qualification des enseignants dans les pays partenaires. La dernière section du chapitre explique en quoi ce qui précède va influencer les priorités et stratégies du partenariat et précise notamment quelles seront les principales difficultés à surmonter en matière de données pour assurer un suivi adéquat des progrès dans la perspective du plan stratégique GPE 2025.

Plusieurs des indicateurs de suivi du plan stratégique GPE 2025 sont également des indicateurs de l'ODD 4 pour lesquels la plupart des pays du GPE ont fixé des cibles

¹¹ Nations unies, *Transformer notre monde : Le programme de développement durable à l'horizon 2030*, (New York : Nations Unies, 2015), <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.

¹² Le cadre de résultats du GPE 2025 comprend six indicateurs de l'ODD 4 et un indicateur de l'ODD 5 : Indicateurs du GPE 1 (ODD 4.2.5), 2 (ODD 4.2.2), 3i (ODD 4.1.3), 3ii (ODD 4.1.4), 5i (ODD 5.3.1), 6 (ODD 4.1.1) et 7i (ODD 4.c.1).

¹³ Ces domaines concernent également cinq des huit domaines prioritaires du GPE 2025 : accès, apprentissage précoce, égalité des genres, qualité des apprentissages et enseignement de qualité.

ENCADRÉ 1.1. Se servir des points de référence des ODD pour les engagements collectifs des pays partenaires

La section 28 du Cadre d'action Éducation 2030 appelait les pays à fixer des « objectifs intermédiaires » pour combler le manque de responsabilisation qui caractérise les objectifs éducatifs à long terme^a. En 2019, sept indicateurs des objectifs de développement durable (ODD) 4 ont été sélectionnés pour la réévaluation ; en 2021, les pays ont commencé à établir les points de référence nationaux de l'ODD 4 pour 2025 et 2030 sur la base de leurs plans sectoriels de l'éducation. Les indicateurs de l'ODD 4 correspondent à cinq indicateurs du plan stratégique GPE 2025 : taux de participation à l'éducation préscolaire, taux des enfants non-scolarisés, taux d'achèvement, niveau minimal de compétence et enseignants formés.

La réévaluation ne perd pas de vue la diversité des points de départ et invite les pays à tenir compte des tendances passées afin de fixer des objectifs ambitieux, mais réalisables. En juillet 2022, 52 pays partenaires du GPE, soit 68 % d'entre eux, avaient soumis au moins certaines valeurs de leurs points de référence nationaux. Parmi les autres pays partenaires, 26 % n'avaient pas communiqué de points de référence, mais avaient fixé des cibles explicites pour certains des indicateurs de référence dans leurs plans sectoriels de l'éducation. Ce chapitre se sert des points de référence nationaux de l'ODD 4 fixés pour 2025 comme mesure de l'ambition individuelle et collective des pays partenaires du GPE. On y attire également l'attention sur la nécessité pour tous les pays partenaires de fixer des points de référence dans les mois à venir ; et de veiller à ce que leurs cibles soient réalistes et fondées sur des données fiables en ce qui concerne les niveaux et les tendances.

a. UNESCO, Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4, (Paris : UNESCO, 2015), https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf ; Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé, (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

nationales à l'horizon 2025. Ces cibles ont été inscrites dans ce document pour indiquer le niveau d'ambition des pays partenaires et les cibles collectives que le partenariat devra atteindre d'ici 2025 (encadré 1.1). Pour apprécier l'intensité des efforts qui devront être maintenus tout au long du plan stratégique GPE 2025, la situation à l'année de référence 2020 est mise en contexte, lorsque cela est possible, avec la présentation du rythme antérieur des progrès et les cibles que les pays partenaires se sont engagés à atteindre. Cela permet d'évoquer les perspectives d'accélération des progrès en ayant à l'esprit la dynamique du lancement du plan stratégique GPE 2025 et les difficultés auxquelles le partenariat s'attend tandis qu'il s'efforcera de concrétiser l'ambition et la mission du plan stratégique GPE 2025.

1.1. ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE (Indicateurs 1 et 2)

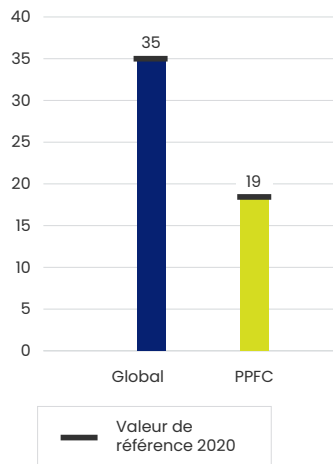
L'accélération des progrès en matière d'accès à l'éducation et l'amélioration des résultats d'apprentissage tout au long du cycle d'éducation sont étroitement liées à la préparation à l'apprentissage des enfants, qui dépend à son tour de leur participation à l'éducation de la petite enfance¹⁴. Dans le cadre du plan stratégique GPE 2025, le partenariat s'est engagé à œuvrer en faveur d'une progression accélérée vers un accès universel à au moins une année d'enseignement préscolaire de qualité. Deux indicateurs permettent de suivre les résultats obtenus par rapport à cet aspect central du but du GPE 2025. L'indicateur 1 (basé sur l'indicateur de l'ODD 4.2.5) mesure la proportion de pays partenaires dont le cadre juridique garantit au moins une année

¹⁴ D. Bundy et al., « Child and Adolescent Health and Development: Realizing Neglected Potential », dans *Priorités de la lutte contre les maladies : Volume 8, Santé et développement de l'enfant et de l'adolescent* (Washington : Banque mondiale, 2017) ; L. Pisani et A. J. Dowd, « Diversity and Equity in Education: Policy, Practice, and Options for Reaching Children at the Bottom of the Pyramid », dans *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries* (Vol. 2), (OpenBook Publishers, 2022).

FIGURE 1.1.

Trop de pays partenaires ne garantissent toujours pas un enseignement gratuit et/ou obligatoire pour la petite enfance

Proportion de pays dotés d'un cadre juridique garantissant au moins une année d'éducation préscolaire gratuite



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

Note : PFFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire. Il permet de comprendre les efforts juridiques déployés par les pays pour garantir que tous les enfants aient accès à des possibilités d'apprentissage précoce abordables et de qualité. L'indicateur 2 (indicateur de l'ODD 4.2.2), à savoir le taux de participation à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel d'entrée dans le primaire mesure les niveaux de participation à l'éducation de la petite enfance.

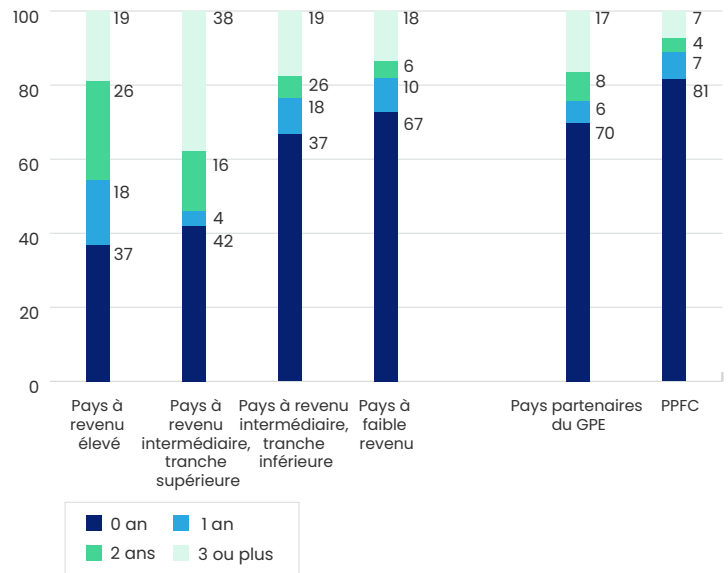
Dispositions juridiques relatives aux possibilités d'apprentissage précoce

Les dispositions juridiques visant à garantir un enseignement préscolaire gratuit et obligatoire en sont encore, au mieux, au stade de balbutiement dans les pays partenaires du GPE. Les données de l'indicateur 1 montrent que, parmi tous les pays partenaires du GPE pour lesquels des données sont disponibles, seuls 35 % garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire (figure 1.1). Cette proportion tombe à 19 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits : seuls cinq de ces 27 pays pour lesquels des

FIGURE 1.2.

La proportion de pays partenaires garantissant un enseignement gratuit pour la petite enfance varie selon la catégorie de revenus

Proportion de pays proposant ou non un enseignement préscolaire gratuit garanti par des cadres juridiques, 2020



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

Note : PFFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

données sont disponibles ont prévu un cadre juridique garantissant un enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire. En comparaison, plus de 60 % des pays à revenu élevé garantissent au moins une année d'éducation préscolaire gratuite et 20 % des pays sont dotés de dispositions juridiques en imposant au moins trois (figure 1.2).

Si au cours de la dernière décennie, quelques pays ont commencé à prendre la mesure de l'importance de l'éducation des jeunes enfants, on observe toutefois peu de changements dans les régions où la préparation à la scolarité se traduit par de meilleurs résultats scolaires futurs. Sur les 34 pays partenaires africains dont les données sont disponibles, seuls huit garantissent au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit ou obligatoire, un chiffre inchangé depuis 2015 (annexe D).

Accès à l'éducation de la petite enfance

La participation à l'éducation de la petite enfance est mesurée par l'indicateur 2, à savoir le taux net de scolarisation ajusté dans des programmes d'apprentis-

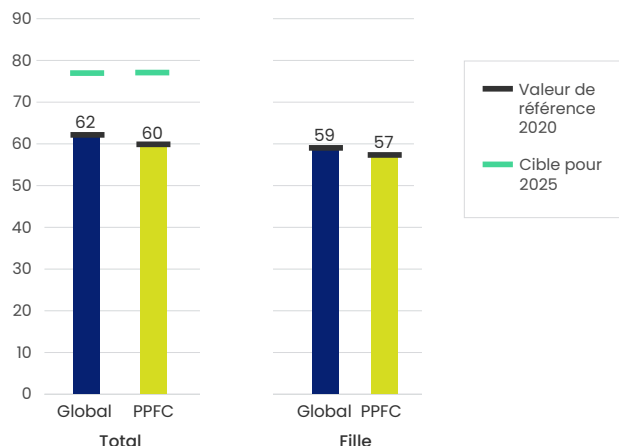
sage organisés parmi les enfants qui ont un an de moins que l'âge officiel de scolarisation dans le primaire¹⁵. Les données les plus récentes indiquent qu'en 2020, dans les 57 pays partenaires disposant de données, 62 % en moyenne des enfants ont pu suivre une année d'apprentissage organisé avant d'entrer à l'école primaire (figure 1.3). Cette proportion diminue légèrement dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, mais se maintient à environ 60 %. Et les filles ont tendance à être légèrement moins exposées à l'éducation de la petite enfance, avec un taux net de scolarisation ajusté inférieur en moyenne de 3 points de pourcentage à la moyenne générale et à celles des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

Ces dernières années, les pays partenaires ont progressé dans l'amélioration de l'accès à l'éducation de la petite enfance (voir l'encadré 1.2 pour l'exemple de l'Ouzbékistan). Le taux de scolarisation un an avant l'entrée dans l'enseignement primaire est passé de 56 % en 2015 à 62 % en 2020, ce qui représente un gain de 1,3 point de pourcentage par an. Néanmoins, pour que l'accélération des progrès permette d'atteindre la cible fixée pour 2025, il faudrait doubler ce taux de progression : collectivement, les pays partenaires devraient augmenter le taux de participation de 2,7 points de pourcentage chaque

FIGURE 1.3.

Dans les pays partenaires, six enfants sur dix ont accès à au moins une année d'enseignement préscolaire avant d'entrer dans le primaire

Taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, valeur de référence 2020 et cible pour 2025 (en pourcentage)



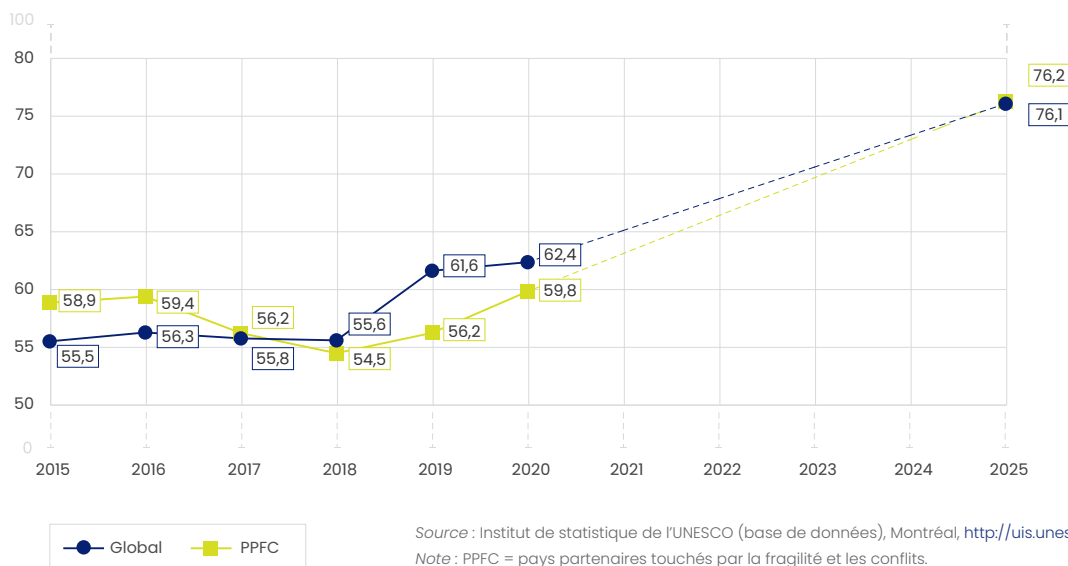
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

FIGURE 1.4.

Pour atteindre la cible fixée pour 2025, il faudrait que la participation à l'apprentissage précoce organisé s'améliore deux fois plus vite qu'au cours des années précédentes

Taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire – 2015-20 et cible pour 2025 (en pourcentage)



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

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

¹⁵ Les programmes d'apprentissage organisé préscolaire peuvent être prévus à temps plein et à temps partiel avec une qualité et une intensité d'apprentissage variables. Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030, (Montréal : ISU, 2018), http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education-2030-2017-en_1.pdf.

FIGURE 1.5.

Les filles vivant dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ont moins de chances que les garçons de suivre un enseignement préscolaire

Taux net de scolarisation ajusté, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire et indice de parité entre les sexes, 2020 ou année la plus récente



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.
 Note : IPS = indice de parité entre les sexes, PPF = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

année jusqu'en 2025 (figure 1.4). Or, la cible collective ne permet déjà pas d'atteindre l'accès universel à une année d'éducation de la petite enfance.

Sur les 76 pays partenaires du GPE, 53 (soit 70 %) ont adopté une valeur cible nationale pour les niveaux de participation à l'éducation de la petite enfance d'ici 2025. Parmi tous les pays dont les données sont disponibles, 17 ont déjà atteint leur cible nationale. Toutefois, dans la moitié des pays restants pour lesquels des données et des cibles sont disponibles, il existe des écarts importants entre les progrès actuels et les engagements pris pour 2025 (annexe E)¹⁶.

Accès équitable à l'éducation de la petite enfance

Dans les pays partenaires, les garçons comme les filles disposent de chances relativement équitables de suivre une éducation préscolaire. Pour les 53 pays dont les données sont disponibles, l'indice de parité entre les sexes (IPS) est de 0,96 (figure 1.5). Cependant, pour les filles vivant dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, les niveaux d'accès à l'éducation de la petite enfance sont systématiquement inférieurs à ceux des garçons, la parité entre les sexes étant estimée à 0,92. Certains pays partenaires sont confrontés à la double problématique d'un faible accès à l'éducation de la petite enfance et d'une forte inégalité entre les sexes. À Djibouti et au Tchad, par exemple, seuls 15 % des enfants

¹⁶ L'indicateur 2 ne rend pas compte de l'ensemble de la situation, car il ne s'intéresse qu'aux enfants ayant un an de moins que l'âge de scolarisation officiel (qui est généralement de 6 ans) plutôt qu'aux enfants suivant un cycle complet d'enseignement préscolaire, pour lesquels les niveaux de participation sont beaucoup plus faibles. Qui plus est, l'indicateur tient compte des enfants de 5 ans scolarisés dans des programmes organisés d'éducation de la petite enfance, indépendamment de l'année de scolarité dans laquelle ils sont inscrits. Par conséquent, il ne fait pas de distinction entre une entrée tardive et une entrée en temps voulu dans l'éducation de la petite enfance. Enfin, l'indicateur compte également les enfants de 5 ans inscrits dans l'enseignement primaire, ce qui peut donc gonfler la véritable fréquentation dans l'éducation de la petite enfance.

ENCADRÉ 1.2. L'Ouzbékistan, fer-de-lance des efforts en matière d'éducation de la petite enfance

En novembre 2022, l'Ouzbékistan a accueilli la Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance. Son statut d'hôte n'est pas une surprise. En effet, partant de niveaux faibles au début des années 2010, le pays a concentré ses efforts sur la garantie d'un enseignement préscolaire pour les enfants. En 2012, seuls 23 % environ des enfants étaient scolarisés en école maternelle, ce pourcentage était beaucoup plus faible (8,5 %) dans les zones rurales.

Les efforts engagés en 2014 dans le cadre d'un financement de 49 millions de dollars alloué par le GPE ont conduit à la conception du programme de préparation à la scolarité d'une demi-journée par semaine tout au long de l'année dont 100 000 enfants ont bénéficié dans 2 420 centres préscolaires ruraux. Ces mêmes centres d'éducation préscolaires disposaient de petites bibliothèques et dispensaient une formation pédagogique à plus de 4 000 enseignantes. Les investissements ont également encouragé le pays à davantage se mobiliser en faveur de l'apprentissage précoce ; en 2016, le président a publié un décret visant à élargir l'accès à une éducation de la petite enfance de qualité.

Ces efforts ont contribué à améliorer la participation à l'enseignement préscolaire dans les zones rurales, où la participation est passée à 28 % en 2019. Cette année-là, l'Ouzbékistan a reçu un financement au titre du fonds à effet multiplicateur du GPE couvrant la période 2019-24 pour soutenir les efforts du gouvernement visant à donner la priorité à l'élargissement d'un accès équitable à l'éducation de la petite enfance.

ont accès à l'éducation de la petite enfance, et les indices de parité entre les sexes sont inférieurs à 0,86¹⁷.

Une observation d'autres aspects de l'équité révèle des écarts importants dans l'accès à l'éducation de la petite enfance en fonction du lieu de résidence (urbain ou rural) et de la richesse (les plus riches ou les plus pauvres). Sur les 22 pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles, dans tous, à l'exception de deux pays, c'est la richesse qui donne lieu à l'écart le plus important, bien devant le genre ou la zone de résidence (annexe F). En Zambie, il existe une différence de 53 points de pourcentage dans l'accès à l'éducation de la petite enfance entre les enfants des ménages les plus riches et ceux des ménages les plus pauvres. Ce chiffre et ceux d'autres pays illustrent les difficultés que rencontrent les pays partenaires dans la mise en place d'une éducation de la petite enfance abordable et de qualité, qui est rarement gratuite et généralement proposée en grande partie par le secteur privé.

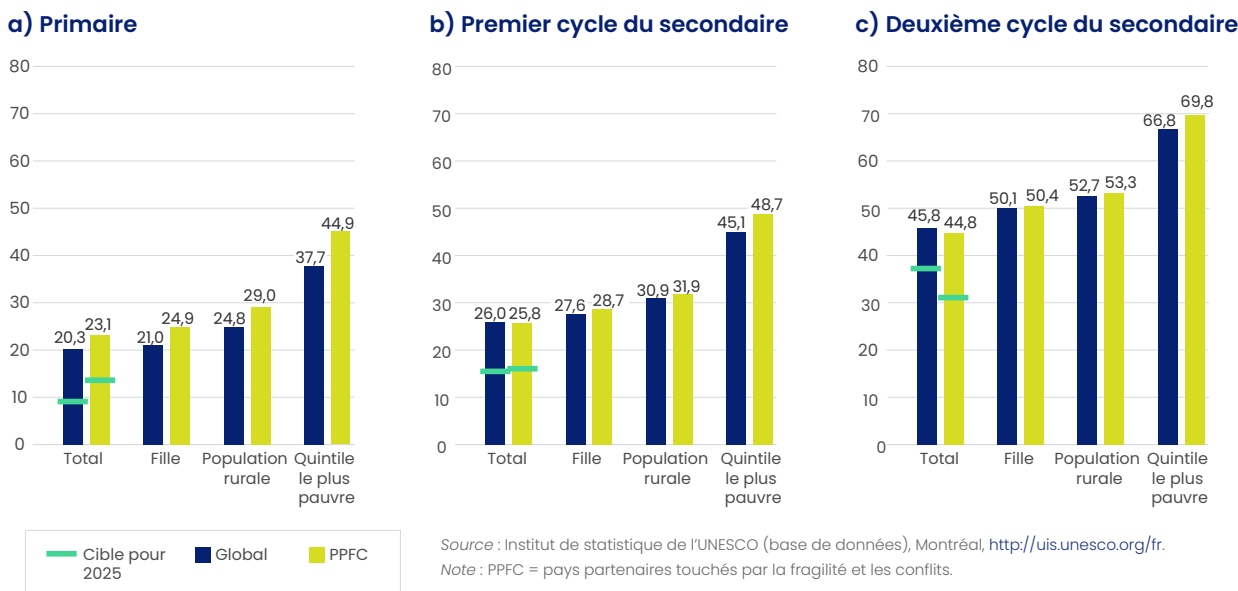
Dans l'ensemble, les pays partenaires ont progressé dans la réduction des inégalités d'accès à l'éducation de la petite enfance ; il subsiste toutefois certaines inégalités dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Entre 2015 et 2020, les pays partenaires tels que le Cameroun, la Gambie, le Mali, le Nigéria et le Tchad ont enregistré une légère amélioration dans l'accès à l'éducation de la petite enfance. Cependant, même dans ces pays, les inégalités liées à la richesse ont stagné, ou se sont aggravées. D'autres pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, tels que le Libéria, la République démocratique du Congo, le Rwanda et le Zimbabwe, ont connu à la fois une dégradation de l'accès à l'apprentissage précoce et une aggravation des inégalités au détriment des enfants des familles les plus pauvres.

¹⁷ Un faible niveau de parité entre les sexes dans des pays affichant des niveaux relativement élevés de participation à l'éducation de la petite enfance fait ressortir la nécessité de redoubler d'efforts pour améliorer la participation des filles aux services d'apprentissage de la petite enfance. Au Népal et au Pakistan, par exemple, les taux de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance organisée sont de 90 % et 94 %, respectivement, et pourtant les indices de parité entre les sexes sont parmi les plus bas, à 0,90 et 0,88.

FIGURE 1.6.

Un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire n'est toujours pas scolarisé dans les pays partenaires

Taux d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire, le premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire (données tirées des enquêtes auprès des ménages), valeurs de référence 2020 (en pourcentage)



1.2. ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE ET ACHÈVEMENT DE CELUI-CI

(Indicateurs 3i, 3ii et 5i)

Accès à l'école primaire et secondaire

Le droit des enfants à l'apprentissage implique de leur garantir une place dans la salle de classe. Le plan stratégique GPE 2025 entend justement accélérer les progrès en matière d'accès à l'éducation. L'indicateur 3ii (indicateur de l'ODD 4.1.4) mesure les progrès en matière d'accès à l'éducation en suivant le taux d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter a) le primaire, b) le premier cycle du secondaire et c) le deuxième cycle du secondaire. L'indicateur est calculé à partir des données des enquêtes auprès des ménages afin de permettre un meilleur suivi des questions d'équité.

D'après les données obtenues, dans les pays partenaires du GPE, 20 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés (figure 1.6), et cette proportion atteint 23 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Au niveau du premier cycle du secondaire, environ 26 % des enfants et des

adolescents ne sont pas scolarisés ; et pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la proportion passe à 46 %. De plus, ces dernières années, ces taux n'ont diminué que de manière négligeable, et les estimations laissent à penser que si rien n'est fait, le nombre d'enfants non scolarisés restera élevé d'ici 2025 (encadré 1.3).

Le fait d'être né dans un ménage pauvre reste l'un des facteurs de non-scolarisation les plus déterminants. Au niveau du primaire, le taux d'enfants non scolarisés est supérieur de 17 points de pourcentage pour les enfants des ménages les plus pauvres par rapport à la moyenne de tous les pays partenaires. Et, au niveau de l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle), cette différence dépasse 19 points de pourcentage.

Les données de l'indicateur 3ii témoignent de très grandes disparités, y compris entre pays appartenant à la même catégorie de revenus. Le Mali, l'Ouganda, le Rwanda, le Tchad et le Togo sont tous des pays à faible revenu. Au Mali et au Tchad, cependant, 43 % et 57 % respectivement des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés (annexe G). En comparaison, les taux d'enfants non scolarisés en Ouganda, au Rwanda et au Togo sont tous inférieurs à 10 %. De même,

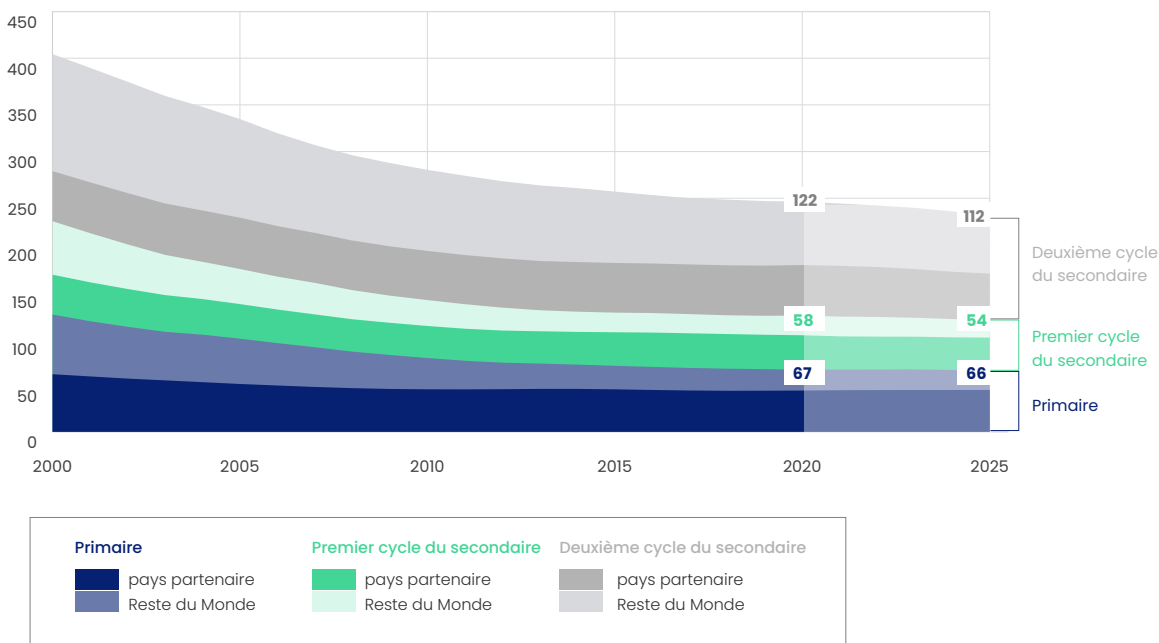
ENCADRÉ 1.3. La non-scolarisation, véritable défi pour le partenariat : estimation et projection du nombre d'enfants non scolarisés dans les pays partenaires

L'Institut de statistique de l'UNESCO et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation ont récemment mis au point une technique d'estimation qui combine des données administratives et des données d'enquête, et tente en même temps de corriger la possibilité d'erreurs importantes dans les données administratives et de biais d'enquête dans les enquêtes auprès des ménages. Fondé sur une méthode par cohorte, le modèle permet de générer des estimations même lorsqu'il existe relativement peu d'informations. Il permet également des projections à court terme ; la fiabilité de celles-ci est toutefois mise à l'épreuve par les conséquences de la pandémie de COVID-19.

Sans tenir compte de l'incidence potentielle de la pandémie sur la scolarisation, les projections suggèrent qu'en l'absence de mesures drastiques, le nombre d'enfants non scolarisés risque de ne pas diminuer de manière significative d'ici la fin du plan stratégique GPE 2025. Les projections résonnent comme un signal d'alarme. Dans l'hypothèse d'un maintien du statu quo, on estime que 231 millions d'enfants et d'adolescents dans le monde ne seront toujours pas scolarisés d'ici la fin de la période couverte par le GPE 2025. Et pour 55 % d'entre eux, soient 128 millions, il s'agira d'enfants vivant dans des pays partenaires du GPE. Pour ne parler que du niveau primaire, les pays partenaires du GPE compteront pour les deux tiers de l'ensemble des enfants non scolarisés.

Si les taux se maintiennent, 231 millions d'enfants dans le monde ne seront pas scolarisés d'ici à la fin du plan stratégique GPE 2025, 55 % d'entre eux résidant dans des pays partenaires du GPE

Estimation et projection du nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés, 2000–25 (en millions)



Source : Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

le taux de jeunes non scolarisés en Tanzanie est de 58 % au niveau du premier cycle du secondaire, ce qui est bien supérieur au taux constaté dans d'autres pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, comme le Bangladesh, le Cameroun ou le Lesotho. Dans ces derniers, les taux sont tous égaux ou inférieurs à 17 %.

Bien que les projections actuelles laissent entrevoir une légère réduction des taux d'enfants non scolarisés, les engagements pris par les pays partenaires restent quelque peu ambitieux. Si tous les pays partenaires atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés, le taux d'enfants non scolarisés dans le primaire diminuera de moitié pour atteindre 9 %. La Côte d'Ivoire, la Mauritanie, le Sénégal et Tuvalu souhaitent réduire de 15 points de pourcentage ou plus le taux d'enfants non scolarisés dans le primaire d'ici 2025 (annexe G). D'autres pays, comme le Guyana, le Kirghizistan, le Kiribati, les Maldives et le Rwanda, sont presque parvenus à l'éducation primaire universelle et se sont engagés à faire en sorte que leur taux d'enfants non scolarisés ne dépasse pas 1 %. Les taux d'enfants non scolarisés diminueront de 10 points de pourcentage pour le premier et le deuxième cycle du secondaire. Le Guyana, les Maldives, le Népal et les îles Samoa cherchent à ramener le taux d'enfants non scolarisés dans le premier cycle du secondaire à 1 % maximum d'ici 2025.

Accès équitable à l'école primaire et secondaire

Les pays partenaires ne sont pas toujours parvenus à améliorer l'accès à l'éducation des plus vulnérables. Dans plusieurs pays, le taux d'enfants non scolarisés au niveau du primaire a augmenté entre 2015 et 2020 parmi les enfants issus des ménages les plus pauvres. C'est le cas pour le Bénin, le Libéria, la République démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et la Zambie (annexe H). Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, les enfants vivant dans les zones rurales sont également particulièrement exposés. À l'exception de la Gambie, qui a réalisé des progrès en faveur des pauvres et des zones rurales entre 2015 et 2020, l'écart absolu entre les zones rurales et urbaines dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits a augmenté ou, au mieux, stagné.

Achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire

Si l'accès à l'éducation est la première étape pour l'amélioration des niveaux d'apprentissage des enfants, la poursuite de la scolarité représente une difficulté tout aussi importante dans un certain nombre de pays partenaires. Le cadre de résultats du plan stratégique GPE 2025 utilise l'indicateur 3i, le taux brut d'admission en dernière année, comme indicateur indirect de l'achèvement (voir encadré 1.4)¹⁸.

Au total, 75 % des enfants en âge de terminer l'école primaire sont scolarisés en dernière année dans l'ensemble des pays partenaires (figure 1.7). Cette proportion diminue de manière substantielle dans le premier cycle du secondaire, dont le taux brut d'admission global était de 55 % en 2020. Les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits sont encore plus à la traîne, avec des taux bruts d'admission de 68 % et 43 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, respectivement. Les taux bruts d'admission sont particulièrement faibles en Afrique subsaharienne. Au Burundi, en Guinée, à Madagascar, au Mali, au Mozambique, au Niger et en Ouganda, moins de 60 % des enfants entrent en dernière année de primaire, et cette proportion chute à moins de 40 % dans le premier cycle du secondaire (annexe I).

Les progrès en matière d'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire sont lents dans les pays partenaires du GPE. Au niveau primaire, les taux bruts d'admission dans les pays partenaires ont, en moyenne, le plus souvent stagné depuis 2015. Entre 2015 et 2020, l'achèvement de l'enseignement primaire ne s'est amélioré que de 3,7 points de pourcentage, soit à peine une amélioration de 0,7 point de pourcentage par an (figure 1.8). Au niveau du premier cycle du secondaire, la progression a été légèrement plus importante, soit l'équivalent de 1,1 point de pourcentage par an.

Si tous les pays atteignent leurs points de référence 2025 au niveau de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, cela signifierait des augmentations de 5 et 10 points de pourcentage pour les deux niveaux, respectivement, dans les pays partenaires pour la période du plan stratégique GPE 2025¹⁹. Cette

¹⁸ L'achèvement de la scolarité est le seul indicateur abordé dans ce chapitre pour lequel il existe une différence entre le cadre de résultats du GPE et les pratiques de suivi internationales. En tant qu'indicateur de l'achèvement des études, le taux brut d'admission donne une bonne représentation de la capacité d'un système éducatif à accueillir les élèves en dernière année d'un niveau d'enseignement donné, plaçant ainsi les élèves en bonne voie pour achever leur scolarité. Le cadre de suivi de l'ODD 4 mesure l'achèvement par le taux d'achèvement. ISU, *Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030*.

¹⁹ Les cibles nationales et collectives pour 2025 sont fournies dans cette section comme points de référence ; il convient toutefois d'être prudent lors de la comparaison avec le taux brut d'admission, car les pays ont adopté ces cibles en fonction des taux d'achèvement. Si les taux bruts d'admission et les cibles nationales en matière de taux d'achèvement sont compris comme des mesures de l'achèvement, plusieurs pays doivent afficher des progrès constants jusqu'en 2025 pour atteindre leurs objectifs.

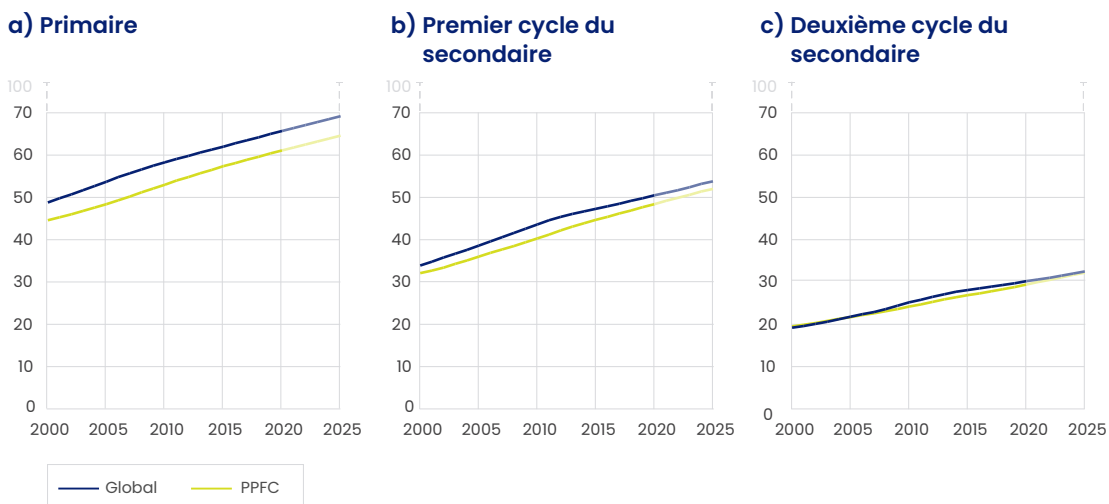
ENCADRÉ 1.4. Améliorer les données sur l'achèvement

Pour l'indicateur 3i, le partenariat utilise le taux brut d'admission en dernière année. Il s'agit d'un héritage des pratiques antérieures de la communauté internationale de l'éducation, lorsque le taux d'admission brut était considéré comme le meilleur moyen d'évaluer approximativement l'achèvement des études en l'absence de données plus fiables^a. Néanmoins, la définition conceptuelle de l'indicateur et son application empirique présentent toutes deux des limites. D'un point de vue conceptuel, l'indicateur peut dépasser 100 %, et c'est le cas pour 9 % des observations en Afrique et 31 % des observations dans le monde, ce qui conduit à des taux d'achèvement exagérés. Plus important encore, des utilisations antérieures de l'indicateur ont pu induire en erreur la communauté éducative mondiale — comme dans la déclaration de 2011 basée sur cet indicateur, selon laquelle le monde était en bonne voie pour parvenir à un achèvement universel du primaire^b, une cible qui, en fait, si les tendances actuelles se maintiennent, ne sera toujours pas atteinte en 2030. De façon empirique, la qualité de l'indicateur repose sur la précision des estimations de la population pour une seule année et un seul âge ; elle est donc sensible aux fluctuations d'une année sur l'autre. C'est pourquoi le cadre de suivi de l'objectif de développement durable 4 a commencé à utiliser le taux d'achèvement à la place du taux brut d'admission en dernière année.

Le taux d'achèvement mesure « le pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans au-dessus de l'âge prévu pour la dernière année de chaque niveau d'enseignement qui ont terminé cette année ». Une méthode récemment mise au point par l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation permet de maximiser l'utilisation des données d'enquête pour produire des taux d'achèvement avec des niveaux de couverture similaires ou plus élevés que le taux d'admission brut, tout en étant conceptuellement plus alignés sur la notion d'achèvement^c. L'utilisation de données d'enquête pour les estimations donne la possibilité de produire des estimations des taux d'achèvement en fonction du lieu de résidence et des richesses. Cette nouvelle méthode permet également de faire des projections à court terme. Au rythme où les choses progressent actuellement, et sans tenir compte des potentielles répercussions de la pandémie de COVID-19, les pays partenaires auront encore 30 points de pourcentage de retard sur l'achèvement universel du primaire à la fin de la période couverte par le plan stratégique GPE 2025. Toutefois, si tous les pays partenaires atteignent leurs cibles d'ici 2025, ils seront 10 points de pourcentage au-dessus des valeurs projetées.

Si les progrès continuent sur le même rythme, les pays partenaires seront encore à 30 points de pourcentage de l'achèvement universel du primaire à la fin de la période couverte par le plan stratégique GPE 2025.

Taux d'achèvement par niveau d'enseignement, estimations de 2000 à 2020 et projections à l'horizon 2025 (en pourcentage)



Source : Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. *Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>
 Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ; ODD = objectifs de développement durable.

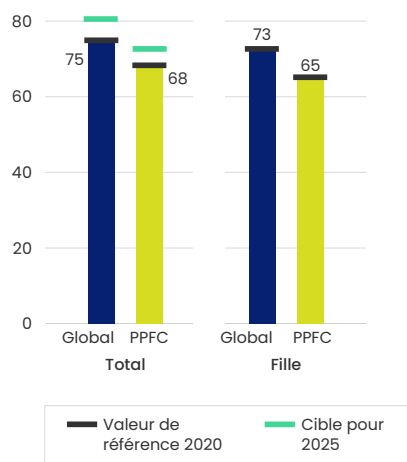
- a. Voir, par exemple, IPE de l'UNESCO-Pôle de Dakar et al., Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle en éducation. Vol. 1 : Analyses sur l'ensemble du système, avec un accent sur les enseignements primaire et secondaire, (Banque mondiale et UNICEF, 2014), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230532_fre/PDF/230532fre.pdf.multi.
- b. Banque mondiale et Fonds monétaire international, Rapport de suivi mondial 2011 : *Improving the Odds of Achieving the MDGs*, (Washington : Banque mondiale, 2011), <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2293>.
- c. A. Dharamshi et al., (2022). « A Bayesian Model for Estimating Sustainable Development Goal Indicator 4.1.2: School Completion Rates », Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics), (2022), 1–43, <https://doi.org/10.1111/rssc.12595>.

FIGURE 1.7.

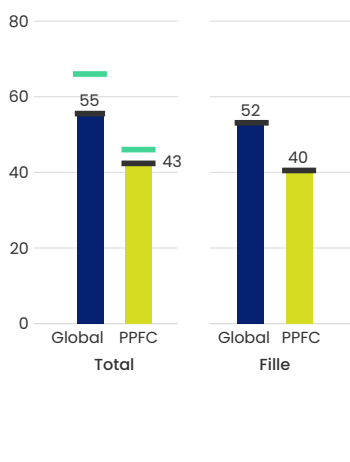
Même si les pays partenaires atteignent leurs cibles, le partenariat sera loin de parvenir à un achèvement universel du premier cycle du secondaire d'ici 2025

Taux brut d'admission en dernière année du primaire et du premier cycle du secondaire, pour les deux sexes (en pourcentage)

a) Primaire



b) Premier cycle du secondaire



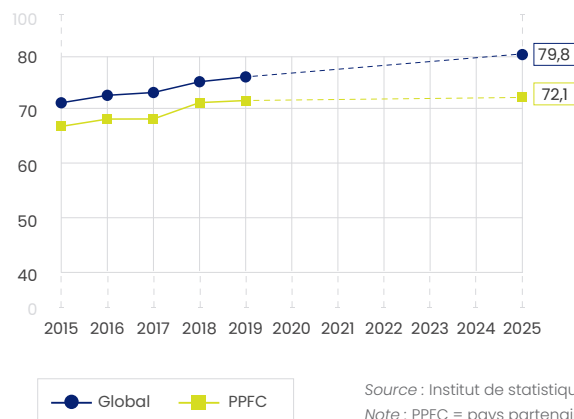
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.
 Note : Les cibles nationales fixées par les pays sont censées représenter les taux d'achèvement du cycle primaire tels que définis au niveau international dans le programme des objectifs de développement durable, et non le taux d'admission brut. PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

FIGURE 1.8.

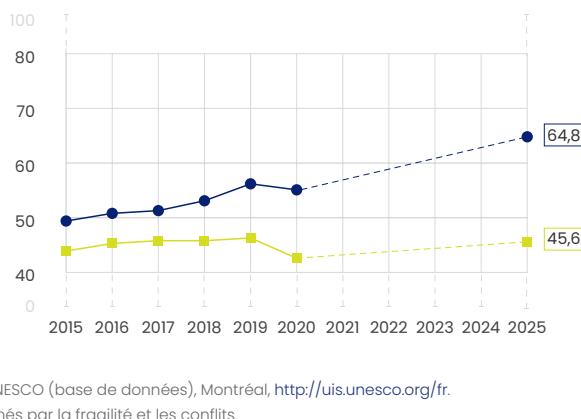
L'achèvement de l'enseignement primaire s'est à peine amélioré depuis 2015

Taux brut d'admission en dernière année du primaire et du premier cycle du secondaire, 2015–20 et cible pour 2025 (en pourcentage)

a) Primaire



b) Premier cycle du secondaire



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://uis.unesco.org/fr>.
 Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

augmentation équivaut à une amélioration de 1 et 2 points de pourcentage respectivement chaque année pendant cinq ans, soit un rythme légèrement plus rapide que celui observé au cours de la période précédente. Au niveau du primaire, des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, la Guinée, le Niger et le Sénégal contribueraient de manière substantielle à l'amélioration collective s'ils atteignaient leur objectif qui est d'améliorer les niveaux d'achèvement d'au moins 20 points de pourcentage entre 2020 et 2025 (annexe I). Au niveau du premier cycle du secondaire, pour lequel les niveaux généraux d'achèvement sont beaucoup plus faibles, d'autres pays ont établi des points de référence nationaux ambitieux, c'est le cas de la Gambie, du Lesotho, de São Tomé-et-Príncipe, du Soudan, du Togo et de Tuvalu. Tous ont un point de référence national qui impliquerait une augmentation de 20 points de pourcentage ou plus d'ici 2025.

Équité dans l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire

Ces dernières années, une attention accrue a été accordée à l'amélioration du taux de scolarisation et d'achèvement des études des filles. Certains bailleurs de fonds, tels que le Royaume-Uni, ont promis un soutien durable à l'éducation des filles pour les cinq prochaines années²⁰. Dans le cadre du plan stratégique GPE 2025, le partenariat s'engage à intégrer l'égalité des genres, et de porter une attention particulière aux pays partenaires dans lesquels l'éducation des filles est en retard. De nombreux facteurs rendent l'accès à l'éducation et le maintien en classe tout au long du cycle éducatif plus difficiles pour les filles que pour les garçons. Dans les pays à faible revenu, ces facteurs concernent le manque de sécurité, les choix des parents, les mariages et grossesses précoces, l'hygiène et les installations sanitaires à l'école et le temps consacré aux tâches ménagères. Ces difficultés sont particulièrement symptomatiques des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, dans lesquels les filles sont considérées comme plus vulnérables.

Au niveau primaire, les pays partenaires n'ont pas encore atteint la parité entre les sexes en ce qui concerne l'achèvement, mais ils s'en sont rapprochés, avec des indices de parité entre les sexes de 0,96 en moyenne (annexe J). Les filles vivant dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits ne s'en sortent cependant pas aussi bien que leurs camarades des

autres pays. Sur les huit pays dont les données sont disponibles et dont l'indice de parité entre les sexes est inférieur à 0,9, seule la Guinée ne fait pas partie des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. Tous les autres (Afghanistan, Cameroun, Érythrée, Mozambique, Niger, Pakistan et Tchad) sont des pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits et présentent également des niveaux d'achèvement faibles. Dans l'ensemble, les pays partenaires dont les taux bruts d'admission dépassent 80 % sont généralement caractérisés par une parité ou des taux d'admission plus élevés chez les filles que chez les garçons. Dans le premier cycle du secondaire, sur les 18 pays partenaires dont les données sont disponibles et dont les taux bruts d'admission étaient supérieurs à 80 % au départ, sept ont atteint la parité entre les sexes et dix ont des taux d'admission plus élevés chez les filles que chez les garçons. Il n'y a qu'aux Maldives que ce taux est élevé, 111 %, et le niveau de disparité y est considérable, au détriment des filles (avec un indice de parité entre les sexes de 0,83).

Si les écarts entre les sexes au détriment des filles restent un problème majeur dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, il importe également de se pencher sur la situation des garçons. Ces derniers sont en situation défavorable en ce qui concerne l'achèvement du premier cycle du secondaire dans plus de la moitié des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles. Dans certains pays, comme le Bangladesh, le Libéria, le Népal et le Sénégal, les données des enquêtes auprès des ménages indiquent également que le désavantage sexospécifique s'est inversé ou dégradé au détriment des garçons au cours des cinq dernières années. Les données font état non seulement du succès des programmes qui ont favorisé l'accès des filles à l'éducation (encadré 1.5), mais elles soulignent également la nécessité de se soucier à nouveau de la situation des garçons.

Qui plus est, comme pour la plupart des indicateurs, les inégalités dans l'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire sont essentiellement liées à des facteurs socio-économiques. Le fait de vivre dans une zone rurale ou d'appartenir aux familles les moins aisées prédispose les enfants dès la naissance et seules des politiques proactives ciblant les plus vulnérables sont en mesure de remédier à cet état de fait. Au Bangladesh, au Ghana, au Mali, au Nigéria et aux Philippines, les efforts ciblés ont commencé à porter leurs fruits puisque les niveaux d'achèvement parmi les enfants des ménages les plus pauvres ont augmenté

²⁰ Ministère des affaires étrangères et du Commonwealth et du développement, *Every Girl Goes to School, Stays Safe, and Learns : Five Years of Global Action 2021–26*. (Londres : FCDO, 2021), https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/986027/FCDO-Girls-Education-Action-Plan.pdf.

ENCADRÉ 1.5. Soutien apporté à l'éducation des filles au Népal à l'aide de données permettant d'identifier les plus démunies

Bien qu'au Népal l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire ait été atteint, le pays reste confronté à des taux élevés d'abandon scolaire par les filles dans certaines des régions les plus défavorisées. Il s'est avéré difficile de savoir quelles municipalités, parmi les 753 que compte le pays, avaient besoin de soutien pour scolariser les populations exclues.

Au Népal, l'UNICEF a combiné le déploiement d'interventions ciblées, comme le programme *Girl's Access to School* (GATE), avec les données de l'indice d'équité mis au point par l'initiative *Data Must Speak* (les données doivent parler) et financé par le GPE. L'indice d'équité permet de mieux comprendre les obstacles auxquels sont confrontés les enfants dans tout le pays et d'organiser des interventions ciblées, notamment pour aider les filles qui ont abandonné leurs études ou qui n'ont jamais été scolarisées.

En adoptant cette méthode, le programme GATE a accompagné 10 000 filles dans leur parcours de scolarisation ou de rescolarisation entre 2018 et 2020. Des cours de rattrapage, un programme et un enseignement adaptés, ainsi que l'engagement de la communauté ont permis aux filles de passer d'un environnement d'éducation non formelle à un système d'éducation formelle.

plus rapidement que les niveaux d'achèvement parmi les ménages les plus riches (annexes K et L). Ces pays ont commencé à combler l'écart, parfois de manière substantielle ; par exemple, les Philippines ont réduit l'écart absolu d'un tiers entre 2015 et 2020.

Mariage précoce : un obstacle considérable et persistant à l'éducation des filles

Le mariage précoce fait partie des facteurs qui empêchent les filles d'aller à l'école ou d'y rester. On estime que la crise liée à la COVID-19 a accru le risque de mariage d'enfants et que, dans le monde entier, jusqu'à 13 millions de filles supplémentaires sont susceptibles d'être mariées d'ici à 2030²¹. L'aggravation de l'insécurité financière et de l'instabilité économique aggrave aujourd'hui les effets de la pandémie de COVID-19²². Les confinements partiels ou nationaux ont privé les filles de l'accès aux programmes de protection et les ont exposées davantage aux pressions sociales et culturelles au sein de leurs communautés.

Le mariage précoce a joué un rôle déterminant dans le niveau de scolarité des filles, c'est ce que met en évidence le plan stratégique GPE 2025 et l'indicateur 5i (indicateur de l'ODD 5.3.1), qui suit la proportion de femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant en union avant l'âge de 18 ans. En 2020, cette proportion était de 34 % dans les pays partenaires du GPE (30 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits) dont les données sont disponibles (figure 1.9).

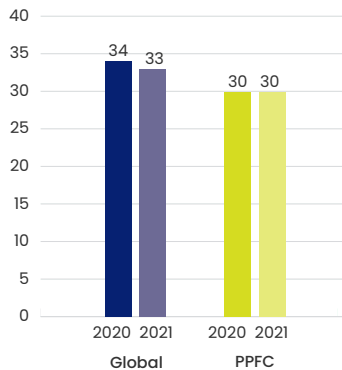
L'incidence du mariage précoce varie selon les pays partenaires du GPE. Par exemple, en République centrafricaine et au Tchad, six jeunes femmes sur dix ont été mariées avant d'avoir atteint l'âge de 18 ans. Au Bangladesh, en Éthiopie, en Guinée, à Madagascar, au Mali et au Nigéria, environ quatre filles sur dix sont confrontées au risque d'un mariage précoce. Dans ces pays, les filles ont moins de chances que les garçons de terminer le premier cycle du secondaire (annexe L). Cependant, mettre l'accent sur la tranche d'âge des filles de 20 à 24 ans fragilise l'association qui peut être faite entre les progrès observés au niveau de cet indicateur

21 Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. #SonÉducationNotreAvenir : continuer d'inclure les filles pendant et après la crise de la COVID-19 ; derniers faits sur l'égalité des genres dans l'éducation (UNESCO, 2021), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375707_fre.

22 G. Szabo et J. Edwards, Rapport 2020 sur la situation des filles dans le monde. Des progrès compromis par la COVID-19, (Save the Children, 2020). G. Szabo et J. Edwards, Rapport 2021 sur la situation des filles dans le monde. La crise des droits des filles (Save the Children, 2021).

FIGURE 1.9.**Le mariage précoce reste une réalité pour un tiers des filles dans les pays partenaires**

Proportion des femmes âgées de 20 à 24 ans mariées ou vivant en union libre avant l'âge de 18 ans (en pourcentage), en 2020 et 2021



Source : UNICEF, Data Warehouse (base de données), New York : <https://data.unicef.org/>.

Note : PPFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

et les activités visant à lutter contre le mariage précoce menées au cours de la mise en œuvre du GPE 2025. Les adolescentes âgées de 15 à 19 ans en 2020 seront âgées de 20 à 24 ans en 2025, ce qui signifie que les filles âgées de 20 à 24 ans suivies jusqu'en 2025 auront été concernées par des activités antérieures à la mise en œuvre du plan stratégique GPE 2025, tandis que l'effet sur les adolescentes plus vulnérables et plus jeunes susceptibles de bénéficier des activités financées par le GPE ne sera toujours pas tangible, même en 2025.

1.3. RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

(Indicateurs 6, 7i et 7ii)

Étant donné l'importance de l'apprentissage dans le programme de l'ODD 4 et sachant combien il est essentiel pour le but du plan stratégique GPE 2025 que les progrès en matière d'apprentissage accélèrent, le cadre de résultats suit les tendances des résultats d'apprentissage des élèves en utilisant les données d'apprentissage disponibles. Ce suivi s'effectue parallèlement au contrôle de la qualité de l'enseignement, les enseignants jouant un rôle critique dans l'amélioration de l'apprentissage.

Résultats d'apprentissage au primaire et dans le premier cycle du secondaire

L'indicateur 6 (ODD 4.1) évalue les progrès des pays partenaires en vue de l'objectif de qualité des apprentissages du plan stratégique GPE 2025. Il mesure la proportion d'enfants et de jeunes qui atteignent les niveaux minimaux de compétence en lecture et en mathématiques, à trois stades du parcours d'éducation : pendant les premières années du primaire (deuxième ou troisième année), à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire.

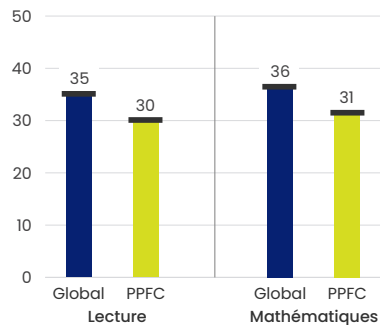
Pour chaque point de mesure, des niveaux minimaux de compétence ont été définis et les pays sont évalués par rapport à la proportion d'enfants qui répondent à ces normes. L'une des limites de cette façon de procéder réside dans la difficulté de produire des comparaisons dans le temps et entre les pays. L'ISU et ses partenaires ont mis au point plusieurs méthodologies pour permettre la comparabilité. Toutefois, la couverture des données pour cet indicateur reste faible. Les données sont à peine suffisantes pour permettre une évaluation de la situation de départ ou des progrès nécessaires pour atteindre les cibles nationales et collectives définies pour 2025. Tout au plus, un tiers des pays disposent d'une valeur de référence pour 2020 et la disponibilité chute de façon spectaculaire au niveau du premier cycle du secondaire : à peine 10 % des pays partenaires disposent de données sur les niveaux d'apprentissage en lecture et en mathématiques (annexe Q).

Les données disponibles indiquent néanmoins que la réalisation de l'objectif du partenariat ne sera possible qu'aux prix d'efforts considérables (figure 1.10). Au point de référence en 2020, un peu plus d'un tiers des élèves des pays partenaires du GPE avaient atteint les compétences minimales en ce qui concerne l'apprentissage précoce de la lecture ; cette proportion descend juste en dessous de 30 % dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits. En mathématiques, les niveaux sont les mêmes. Dans des cas extrêmes, comme dans l'exemple de Madagascar et de la République centrafricaine (annexe M), moins de 15 % des enfants ont atteint le niveau minimal, que ce soit en lecture ou en mathématiques, après avoir passé deux ou trois ans à l'école primaire.

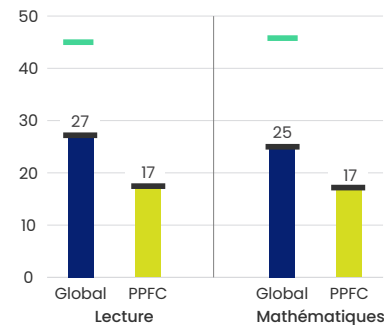
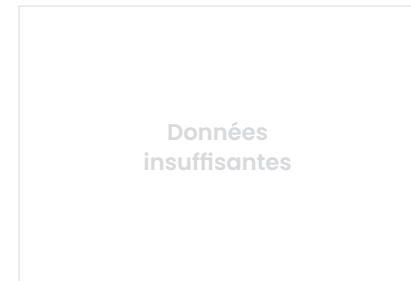
Le nombre d'enfants qui atteignent le niveau minimum de compétence est plus faible à la fin du primaire que dans les premières années de scolarité. En 2020, un quart des élèves des pays partenaires ont atteint les normes minimales de compétence à la fin du primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, la proportion s'élevait à 17 % tant en lecture qu'en mathématiques.

FIGURE 1.10.**Les pays partenaires devront réaliser des progrès sans précédent pour atteindre les cibles d'apprentissage établies pour 2025**

Proportion d'élèves ayant atteint au moins un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques, par niveau d'enseignement, valeurs de référence pour 2020 et cible pour 2025 (en pourcentage)

a) Petites classes

■ Valeur de référence 2020
■ Cible pour 2025

b) Fin du primaire**c) Premier cycle du secondaire**

Source : Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, *Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

Note : PFFC = pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits.

L'insuffisance dramatique des résultats d'apprentissage constitue depuis longtemps un défi pour les pays partenaires du GPE. Les terribles perturbations provoquées par la pandémie de COVID-19 ont aggravé cette difficulté. Avant la crise, les estimations indiquaient que cinq enfants sur dix dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ne pouvaient pas lire ou comprendre une histoire simple²³. La fermeture des écoles et les perturbations résultant de la pandémie ont probablement aggravé la crise de l'apprentissage et à cela risquent de s'ajouter les conséquences de la crise financière et économique imminente ; en effet, les prix des denrées alimentaires, de l'énergie et des matières premières atteignent des niveaux sans précédent depuis 2008. Les premières analyses de l'ISU ne montrent pas de recul des apprentissages en Afrique subsaharienne en 2021 par rapport aux niveaux d'avant la crise²⁴. Il est néanmoins trop tôt pour observer l'impact final de la pandémie sur les résultats d'apprentissage des enfants, mais d'après les récentes simulations, la part des enfants des pays à revenu faible et des pays à revenu intermédiaire qui vont au bout de leur scolarité et apprennent peut chuter de 13 points de pourcentage²⁵.

Les pays partenaires ne participent généralement pas à des évaluations à grande échelle de l'apprentissage au niveau du premier cycle du secondaire, ce qui complique l'établissement de moyennes de groupe. Pour les quelques pays disposant de données, généralement ceux qui ont participé au programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) pour le programme de développement, le tableau n'est pas très différent. Au Cambodge, en Éthiopie, au Sénégal et en Zambie, par exemple, un jeune sur dix, ou moins, atteint le niveau minimal de compétence en lecture ou en mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire (annexe M).

Compte tenu du manque de disponibilité des données, il est difficile, voire impossible, de saisir l'évolution de la proportion d'enfants qui atteignent les niveaux minimaux de compétence. Seuls 12 pays partenaires disposent de données sur les compétences en lecture en deuxième et troisième années de scolarité pour 2015 et 2020, et seuls 17 en disposent pour la fin du primaire. Parmi ces pays, quatre disposant de données sur les premières années de scolarité ont vu les niveaux de compétence en lecture

23 Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, *Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

24 Conseil australien de recherche pédagogique (ACER), *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring Impacts on Learning Outcomes*, (Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, 2022), https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=monitoring_learning.

25 ACER, *COVID-19 in Sub-Saharan Africa. Monitoring Impacts on Learning Outcomes; Banque mondiale, Benin Global Partnership for Education Project Phase 3. Implementation Status & Results Report*, (Washington : Banque mondiale, 2022), <https://documents.worldbank.org/curated/en/265251637150472747/pdf/Dislosable-Version-of-the-ISR-Benin-Global-Partnership-for-Education-Project-Phase-3-P167432-Sequence-No-05.pdf>.

se dégrader entre 2015 et 2020. En ce qui concerne les compétences en lecture à la fin du primaire, huit pays (soit près de la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles) affichent de plus faibles proportions d'élèves atteignant les compétences minimales en 2020 qu'en 2015²⁶. Selon l'analyse des résultats du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, pour les pays d'Afrique francophone, ces tendances pourraient être dues à la dégradation ou à la stagnation des niveaux d'apprentissage parmi les élèves les moins performants. Au Cameroun, par exemple, le score moyen dans l'apprentissage de la lecture dans les petites classes ne s'est pas amélioré entre 2014 et 2019 ; cependant, les résultats des 10 % d'élèves les moins performants se sont dégradés selon un écart type de 0,4 alors que les notes des 10 % d'élèves les plus performants se sont améliorées selon un écart type de 2²⁷.

Les pays partenaires se sont toutefois engagés à accélérer les progrès d'ici 2025. La valeur cible collective pour 2025 de tous les pays du GPE pour lesquels des données sont disponibles est actuellement d'environ 45 % pour la lecture et les mathématiques à la fin du primaire. Le niveau d'effort et de soutien requis pour que chaque pays atteigne sa cible nationale diffère. Plusieurs pays ont fixé certaines des cibles nationales pour 2025 à 90 % ou plus : par exemple, le Honduras et Tonga l'ont fait pour l'apprentissage précoce en mathématiques, et la République démocratique du Congo et le Viet Nam l'ont fait pour la lecture à la fin du primaire.

Le chemin que doit parcourir chaque pays entre 2020 et 2025 indique toutefois que certains d'entre eux pourraient avoir des difficultés à fixer des cibles réalistes, car ils manquent de données fiables ou d'expérience dans l'établissement de cibles concernant la qualité de l'apprentissage. Au Viet Nam, 82 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en lecture en 2020 à la fin du primaire. Pour atteindre la cible qu'il s'est fixée pour 2025, le pays doit enregistrer une augmentation de 18 points de pourcentage sur cinq ans. En République démocratique du Congo, seuls 9 % des enfants ont atteint les mêmes normes minimales de compétence à la fin du primaire en 2020. Atteindre l'objectif national de

90 % en 2025 implique une augmentation de 81 points de pourcentage en cinq ans, soit plus de cinq fois les progrès nécessaires pour le Viet Nam.

À l'autre extrémité du spectre, certains pays ont fixé des valeurs de référence nationales à des niveaux qui n'exigeront qu'une augmentation minimale de la proportion d'élèves maîtrisant la lecture et les mathématiques. En 2020, 40 % des élèves de la République kirghize ont atteint le niveau minimal de compétence en lecture et mathématiques à la fin du primaire. Les points de référence nationaux pour 2025 étant fixés à 43 % et 42 % respectivement, le pays peut se contenter d'une augmentation de 3 points de pourcentage sur cinq ans pour la proportion d'enfants qui atteignent le niveau minimal de compétence. De même, Madagascar, où, en 2020, seuls 6 % des enfants ont atteint le niveau minimal de compétence en lecture à la fin du primaire, s'est fixé comme objectif d'augmenter cette proportion de 4 points de pourcentage seulement en cinq ans.

Cela étant, conscient des difficultés rencontrées par les pays les plus en retard, le GPE assiste plusieurs pays dans l'accélération de leurs efforts, notamment en accompagnant une réforme des programmes scolaires d'apprentissage de la lecture dans les petites classes, c'est le cas au Bénin (**encadré 1.6**).

Parité entre les sexes dans les résultats d'apprentissage

Dans les pays partenaires du GPE, les filles obtiennent globalement de meilleurs résultats que les garçons dans l'apprentissage précoce de la lecture. À la fin de l'enseignement primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les garçons dans les trois quarts des pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles, parfois avec un écart important. Dans les cas extrêmes, par exemple au Cambodge, au Honduras, à Madagascar, au Myanmar, en République démocratique populaire lao, et au Sénégal, la proportion de filles atteignant le niveau minimal de compétence en lecture est supérieure de plus de 25 % à celle des garçons.

²⁶ Le cadre de résultats du plan stratégique GPE 2020 comprenait un indicateur permettant de mesurer les progrès en matière de résultats d'apprentissage. Cet ancien indicateur mesurait la proportion de pays partenaires affichant des améliorations des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base ; il présentait plusieurs différences essentielles par rapport à l'indicateur 6 actuel. Alors que l'indicateur 6 se concentre sur les niveaux minimaux de compétence définis par les normes internationales, l'indicateur précédent examinait les différences entre les scores moyens obtenus à l'aide d'évaluations de la qualité des apprentissages aux niveaux national, régional et international. Et, alors que l'indicateur 6 distingue trois points de mesure (apprentissage précoce, fin de primaire et fin du premier cycle du secondaire), l'indicateur précédent ne faisait référence qu'à « l'éducation de base » au sens large, synthétisant ainsi les changements constatés aux trois niveaux en une seule mesure. Toutes réserves mises à part, le précédent rapport de résultats indiquait que dans 70 % des pays partenaires pour lesquels des données étaient disponibles il avait été constaté des améliorations dans les résultats d'apprentissage entre 2010-15 et 2016-19. Voir Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Rapport sur les résultats 2021 : Rapport sur les résultats finaux de la stratégie 2016-2020 du GPE, (Washington : GPE, 2021).

²⁷ CONFEMEN, PASEC 2019. Qualité des Systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne Francophone. Performance et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire, (Dakar : CONFEMEN, 2019), https://pasecconfemen.lmc-dev.fr/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/RapportPasec2019_Rev2022_WebOK.pdf.

ENCADRÉ 1.6. Améliorer les compétences fondamentales en lecture au Bénin

Les niveaux d'apprentissage au Bénin au lancement du plan stratégique GPE 2025 étaient représentatifs de la moyenne des pays partenaires du GPE en ce qui concerne la situation de l'apprentissage de la lecture dans les petites classes. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui exploite les données du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, seuls quatre élèves sur dix en deuxième année avaient atteint le niveau minimal de compétence en lecture en 2019.

Pour remédier à ce problème, le Bénin a engagé en 2019 une réforme des programmes scolaires visant à améliorer l'apprentissage des compétences de base, soutenue par le GPE et la Banque mondiale. Pour la période 2019-23, le programme cible environ 12 000 écoles primaires publiques et privées à travers le pays, sélectionnées pour leur faible niveau de ressources et cible en priorité les 1^{er} et 2^e années de scolarité. L'équipe nationale a suivi une formation sur la pédagogie explicite et les méthodes d'étayage pour élaborer des plans de cours, des guides pédagogiques, des modules de formation et des systèmes d'accompagnement personnalisé, grâce au soutien du GPE et d'autres partenaires. L'équipe a produit des manuels décodables et des guides pédagogiques avec des plans de cours bien structurés, et un soutien régulier a été apporté aux enseignants dans le cadre d'évaluations des apprentissages associées à un retour formatif.

L'efficacité de l'intervention fera l'objet d'un suivi avec des évaluations régulières des résultats d'apprentissage dans le but d'augmenter d'au moins 6 points de pourcentage, et en l'espace de quatre ans^a, la proportion d'élèves de deuxième année maîtrisant les normes nationales minimales de lecture.

a. Banque mondiale, Benin Global Partnership for Education Project Phase 3. Implementation Status & Results Report, (Washington : Banque mondiale, 2022), <https://documents1.worldbank.org/curated/en/265251637150472747/pdf/Dislosable-Version-of-the-ISR-Benin-Global-Partnership-for-Education-Project-Phase-3-P167432-Sequence-No-05.pdf>.

Comme il a été indiqué précédemment, les disparités entre les sexes sont généralement mesurées par l'indice de parité entre les sexes (indicateur de l'ODD 4.5.1). L'indice moyen de parité entre les sexes dans les pays partenaires du GPE est de 1,08 en lecture (annexe N)²⁸. En revanche, avec une valeur de 0,95 pour cet indice en mathématiques dans les petites classes dans les pays partenaires, les garçons sont à l'avantage, avec des tendances similaires observées à la fin de l'enseignement primaire. Cependant, les valeurs d'indice de parité entre les sexes doivent être envisagées conjointement avec les niveaux globaux d'apprentissage. Dans les pays où les niveaux d'instruction sont élevés, les écarts entre les sexes ont tendance à être moins importants que dans les pays où le niveau d'instruction est faible,

avec des variations importantes pour ces derniers. Parmi les pays où la proportion d'élèves atteignant le niveau minimal de compétence en lecture est plus élevée (supérieure à 40 %), l'écart type de l'indice de parité entre les sexes est de 0,06 ; il atteint 0,19 parmi les 18 pays où moins de 40 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence en lecture pour le même niveau de scolarité. Les situations varient cependant, avec neuf pays présentant des disparités au détriment des garçons, cinq pays avec des disparités au détriment des filles et quatre pays où la parité entre les sexes est réelle. Dans les petites classes, en mathématiques, la tendance est plus prononcée, avec un écart type de 0,07 dans les pays où la proportion d'élèves atteignant le niveau minimal de compétence est plus élevée et de 0,42 dans

28 Un indice de parité entre les sexes supérieur à 1,03 indique que les filles sont à l'avantage par rapport aux garçons, et une valeur inférieure à 0,97 indique le contraire.

les 13 pays où moins de 40 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence. Dans certains pays, les disparités au détriment des filles restent particulièrement importantes : au Bénin, en Côte d'Ivoire, en Guinée-Bissau, en République démocratique du Congo, et au Tchad, environ 40 % ou moins des élèves atteignent le niveau minimal de compétence pendant l'apprentissage précoce de la lecture, et l'indice de parité entre les sexes dans ces pays est égal ou inférieur à 0,91.

Qualité de l'enseignement

Les enseignants sont l'élément de la scolarité qui détermine le plus les résultats d'apprentissage des enfants²⁹. Cependant, les systèmes éducatifs des pays à revenu faible et des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure n'ont pas suivi le rythme de l'augmentation de la scolarisation, par conséquent dans de nombreux pays les classes sont surchargées et les enseignants non qualifiés³⁰. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, par exemple, les ratios élèves/enseignants sont plus mauvais qu'en 1990. De la même manière, dans la région, le pourcentage d'enseignants formés est passé de 84 % à 67 % au cours des deux dernières décennies³¹. Ces modèles montrent à quel point les questions de politique sont liées à la montée en puissance de la scolarisation en primaire, qui exerce une pression sur les ratios élèves-enseignant et freine les progrès en matière d'achèvement des études au niveau des premier et deuxième cycles du secondaire. Les pays ont du mal à développer rapidement leur capacité nationale de formation des enseignants et cela rend d'autant plus difficile l'augmentation du nombre d'enseignants formés. Dans les régions en développement, tant le nombre d'enseignants que leur niveau de formation restent trop faibles pour garantir une expérience d'apprentissage efficace aux enfants qui ont la possibilité de trouver une place dans une salle de classe.

Dans le cadre de résultats du plan stratégique GPE 2025 l'indicateur 7ii suit la proportion de pays partenaires dans lesquels la qualité de l'enseignement est évaluée. Cet indicateur fonde ses valeurs sur une étude docu-

mentaire et fournit une estimation fiable de la qualité des systèmes en place pour évaluer la qualité de l'enseignement. Le système d'évaluation de la qualité des enseignants d'un pays partenaire peut être perfectionné, établi ou en développement selon les résultats obtenus par rapport à quatre critères. Les données préliminaires montrent qu'à l'année de référence en 2021, pour 51 % (39 sur 76) des pays partenaires les évaluations de l'enseignement étaient considérées comme perfectionnées ou établies. Dans les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits, la proportion était de 50 % (18 sur 36).

L'indicateur 7i (indicateur de l'ODD 4.c.1) met en évidence l'importance des enseignants dans le cadre du plan stratégique GPE 2025. Il mesure la proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises à chaque niveau d'enseignement et évalue dans quelle mesure les enseignants ont une formation et une qualification suffisantes pour le niveau auquel ils enseignent. Le recours à des exigences minimales de qualification définies au niveau national limite toutefois la comparabilité entre les pays. L'ISU a commencé à participer à l'élaboration d'une classification internationale normalisée des programmes de formation professionnelle des enseignants, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2021, et collabore actuellement avec des partenaires à la mise en œuvre de ces normes dans la collecte de données internationales sur l'éducation³².

Dans le primaire et le secondaire, respectivement 76 % et 72 % des enseignants satisfont aux normes nationales de qualification minimale dans les pays partenaires (figure 1.11), avec peu ou pas de différence selon le sexe. Les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits présentent des niveaux similaires en ce qui concerne la formation.

L'importance des enseignants est souvent reconnue dans les politiques et stratégies des pays partenaires. Si tous les pays atteignent leurs cibles nationales pour 2025, plus de 80 % des enseignants du primaire répondront aux normes de qualification nationales d'ici 2025.

29 M. Barber et M. Mourshed, « How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top », McKinsey, Our Insights, 1^{er} septembre 2007, <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> ; T. Bêteille et D. K. Evans, « Successful Teachers, Successful Students : Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession, » Development Impact (blog), 30 janvier 2019, <https://blogs.worldbank.org/impacetevaluations/successful-teachers-successful-students-new-approach-paper-teachers> ; UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous, (Paris : UNESCO, 2014), <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>.

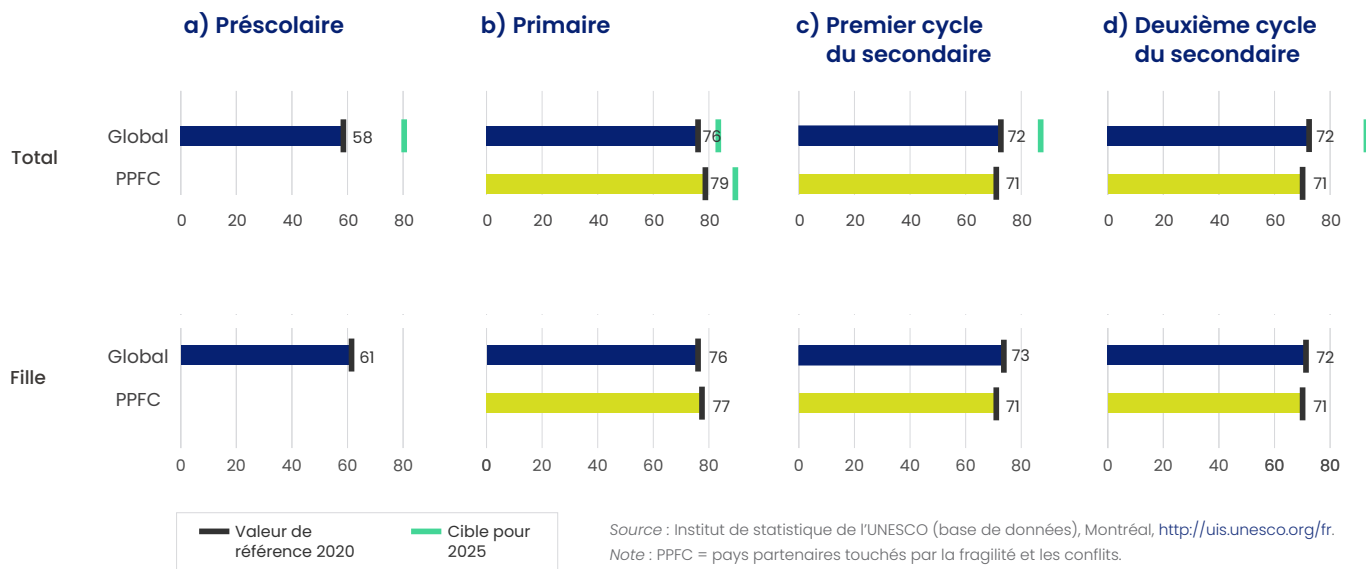
30 UNESCO, *Les acteurs non étatiques dans l'éducation. Qui décide ? Qui est perdant ? Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, (Paris : UNESCO, 2022).

31 UNESCO, SCOPE : *Quality*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation, (Paris : UNESCO, 2022)

32 UNESCO, Actes de la Conférence générale. 41^e session (Volume 1), (Paris : UNESCO, 2021) ; Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Classification internationale type des programmes de formation des enseignants, (Paris : UNESCO, 2021), https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/10/TCG-WG-T-2_EN-ISCED-T_draft_EN.pdf.

FIGURE 1.11.**D'ici 2025, de nombreux enseignants auront besoin d'une formation pour obtenir les qualifications standard nationales**

Pourcentage d'enseignants disposant des qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement, année de référence 2020 et point de référence 2025 (en pourcentage)



Les variations entre les pays partenaires sont très grandes. Par exemple, Madagascar ne compte qu'une poignée d'enseignants qualifiés tous niveaux confondus (annexe O). Au niveau de l'enseignement primaire, seuls 15 % des enseignants malgaches répondent aux normes minimales de qualification ; au niveau du secondaire, 1^{er} et 2^e cycle, seuls 22 % et 16 % des enseignants, respectivement, sont qualifiés. En revanche, le Cambodge fait état de 100 % d'enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans l'enseignement préscolaire et primaire.

De nombreux pays ont pour objectif d'atteindre 100 % d'enseignants qualifiés d'ici 2025, ou au plus tard en 2030³³. Au niveau primaire, 13 pays partenaires ont pris des engagements explicites pour atteindre ce point de référence d'ici 2025. Des pays tels que le Bhoutan, le Cambodge, le Moldova, l'Ouzbékistan et la RDP lao réitèrent généralement cet engagement pour les niveaux du premier et du deuxième cycle du secondaire.

Comme pour les points de référence des résultats d'apprentissage, les niveaux d'ambition et de faisabilité

diffèrent. À São Tomé-et-Príncipe, qui a pour ambition de parvenir à ce que 100 % des enseignants répondent aux normes de qualification nationales d'ici 2025, seuls 27 % des enseignants sont actuellement considérés comme qualifiés selon ces normes. À Madagascar, en revanche, d'après les valeurs cibles pour 2025 et les données disponibles, le pays ne devra augmenter que faiblement sa proportion d'enseignants qualifiés, de 15 % en 2020 à 19 % en 2025. Le point de référence de Madagascar pourrait être plus réaliste, surtout si l'on tient compte des difficultés de longue date auxquelles le pays a été confronté pour élever le niveau de qualification de ses enseignants³⁴.

Disposer d'une grande proportion d'enseignants formés ne se traduit pas nécessairement par une amélioration de l'apprentissage. Dans le primaire, parmi les pays qui déclarent une forte proportion d'enseignants ayant des qualifications minimales, le Viet Nam est le seul pays où la proportion d'élèves atteignant le niveau minimal de compétence en lecture est également élevée (figure 1.12). Dans des pays partenaires tels que le Burundi, le Cambodge, la RDP lao et la Zambie, seuls 10 %

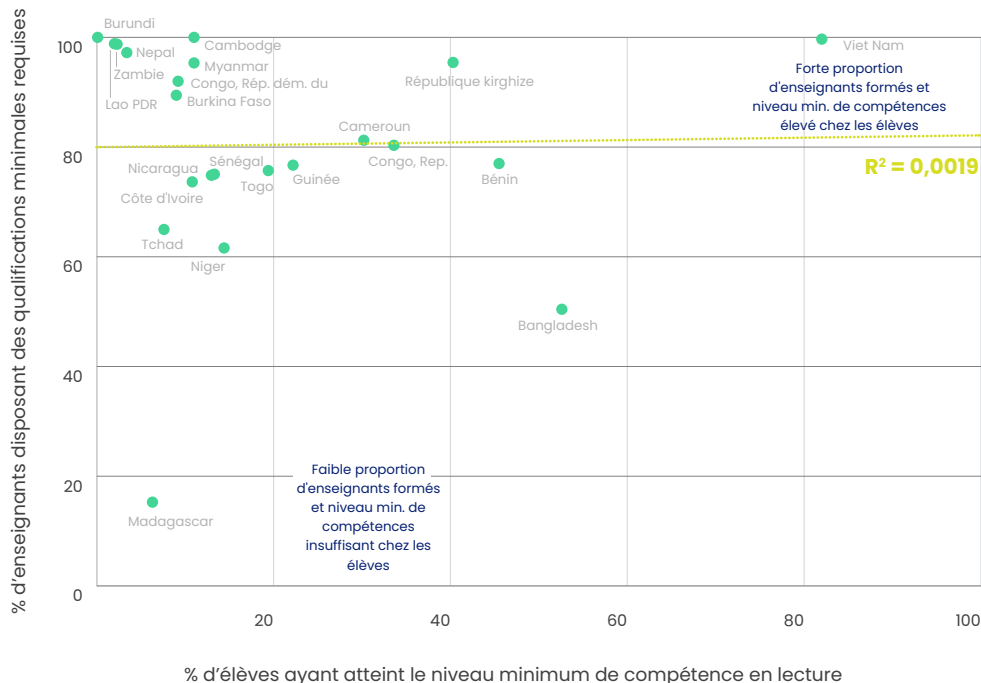
33 Institut statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi de l'UNESCO, *Digest des données portant sur l'ODD 4 2021. Points de référence nationaux pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé* (Montréal : ISU, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396>.

34 Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 (TIF), *Madagascar Adopts National Teacher Policy* (Paris : TIF, 2020). <https://teachertaskforce.org/news/madagascar-adopts-national-teacher-policy>.

FIGURE 1.12.

Une proportion plus élevée d’enseignants possédant les qualifications minimales requises ne garantit pas que les enfants apprennent

Proportion d’enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans l’enseignement primaire et proportion d’élèves qui atteignent le niveau minimal de compétences en lecture à la fin de l’enseignement primaire, 2020 ou année la plus récente (en pourcentage)



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

des élèves atteignent le niveau minimal de compétence, alors que 100 % des enseignants sont qualifiés. Cette divergence justifie notamment la nécessité qu’il y avait à créer la classification internationale type des programmes de formation des enseignants élaborée par l’ISU. De plus, elle indique que, en plus de recruter et former un plus grand nombre d’enseignants, les pays partenaires doivent se pencher sur la qualité de leurs programmes de formation des enseignants et vérifier que les enseignants qualifiés sont utilisés au mieux pour soutenir les progrès des résultats d’apprentissage.

1.4. SUIVI DU BUT DU PLAN STRATÉGIQUE GPE 2025 : LA QUESTION CRUCIALE DE LA DISPONIBILITÉ DES DONNÉES

Les indicateurs utilisés pour suivre les progrès réalisés par rapport au but du plan stratégique GPE 2025 permettent de comprendre les difficultés que le partenariat est

censé surmonter d’ici 2025. Les pays partenaires du GPE n’ont pas été épargnés par la crise de la COVID-19 qui a ébranlé les systèmes éducatifs du monde entier comme ils ne l’avaient jamais été depuis les deux guerres mondiales. Les données présentées dans ce chapitre décrivent la situation des pays partenaires au début de la pandémie, qui est également l’année de référence du plan stratégique GPE 2025 ; ces données indiquent que les pays partenaires ne peuvent pas se contenter de continuer leur progression au rythme habituel. Avant même de prendre en compte les effets potentiels de la pandémie de COVID-19, il ne fait aucun doute que l’accélération des progrès en matière d’apprentissage et d’éducation de la petite enfance, ainsi que d’accès et d’achèvement de l’enseignement primaire et du premier cycle de l’enseignement secondaire sera une tâche complexe.

Qui plus est, le tableau statistique fourni ici est très incomplet. Pour la plupart des indicateurs, à l’exception des indicateurs relatifs à l’éducation de la petite enfance, la disponibilité des données est inférieure à 50 % quel

que soit le pays partenaire et quelle que soit l'année donnée (annexe P). Et, pour ce qui est des cinq dernières années, seul un tiers environ des données nécessaires au suivi de l'accès et de l'achèvement, des résultats d'apprentissage et de la qualité de l'enseignement sont disponibles parmi les pays partenaires.

Les données transmises à l'ISU, source principale des données utilisées pour suivre le but du plan stratégique GPE 2025, indiquent de manière très visible des progrès insuffisants en matière de disponibilité de ces données. L'importance des efforts déployés par les partenaires du développement et la stagnation ou le déclin des niveaux de disponibilité des données soulèvent la question de l'efficacité. Le partenariat va impérativement devoir faire en sorte que les efforts actuels d'amélioration de la capacité statistique des pays partenaires se traduisent par des résultats concrets d'abord au niveau national et,

en fin de compte, dans la collecte de données internationales. À cet égard, il pourrait être intéressant d'envisager la soumission de données à l'ISU et la diffusion au niveau international comme des résultats déterminants nécessaires à l'accès à la part variable des financements pour la transformation du système ou d'impliquer les responsables de la mise en œuvre de financement en qualité de facilitateurs entre l'ISU et les pays partenaires.

Si le partenariat veut pouvoir identifier clairement les besoins et les priorités, il est essentiel de promouvoir efficacement la capacité statistique. À l'heure actuelle, des décisions sont prises concernant les investissements et des exercices de suivi sont réalisés alors que la moitié, voire plus, des données nécessaires au bien-fondé des décisions prises font défaut.