

Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays

Lot 1, Pays 2 : Sierra Leone

RAPPORT FINAL | MAI 2018





Copyright © Universalialia 2018, tous droits réservés

Groupe de gestion Universalialia
245, avenue Victoria, bureau 200
Westmount, Montréal (Québec)
Canada H3Z 2M6

www.universalialia.com

Sommaire exécutif

Objectif et méthodologie de l'évaluation

La présente évaluation s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), laquelle comporte 30 évaluations au niveau des pays et se déroule sur une période de trois ans, de 2017 à 2020. Elle cherche à évaluer i) les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au renforcement des systèmes éducatifs et, finalement, ses contributions aux résultats éducatifs dans le domaine des apprentissages, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacité de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays. L'évaluation repose sur une méthodologie de recherche mixte en sciences sociales fondée sur la théorie, connue sous le nom d'analyse des contributions.

L'évaluation au niveau des pays de la Sierra Leone a été réalisée entre décembre 2017 et avril 2018 et couvre le soutien accordé par le Partenariat mondial de 2014 à 2018. Elle s'appuie sur une étude documentaire, une analyse de bases de données et une revue de littérature, ainsi que sur des consultations menées auprès de 33 parties prenantes gouvernementales, multilatérales, bilatérales, universitaires, scolaires et non gouvernementales à Freetown (Sierra Leone) et à Washington (DC).

L'éducation en Sierra Leone

La Sierra Leone est considérée comme un pays fragile et à faible revenu avec une population de 7,4 millions d'habitants (UNESCO, 2016). Le pays connaît un taux de chômage élevé chez les

jeunes, une forte corruption et se classe actuellement 179^e sur 188 pays, selon l'indice de développement humain du Programme des Nations Unies pour le développement. En 2014-2016, une épidémie de la maladie à virus Ebola (EVD) a provoqué une crise humanitaire, affectant négativement sa croissance économique. Celle-ci a encore été aggravée par la baisse des prix mondiaux du minerai de fer, un produit sur lequel le pays avait fortement compté comme source de revenus.

Le Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie (MEST) assume la responsabilité de tous les niveaux du secteur de l'éducation. En 2017, la population d'âge scolaire comptait 670 000 enfants au niveau préscolaire et 1,78 million d'enfants au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire (6-14 ans). De nombreux enseignants d'écoles approuvées par le gouvernement ne sont pas inscrits sur les listes de paie, ce qui témoigne des faiblesses de la gestion des données et des capacités de supervision scolaire du MEST. En 2016, 54 % des écoles (4 777 sur 8 907) n'étaient pas approuvées ou soutenues par le gouvernement.

Jusqu'à présent, la Sierra Leone a rédigé trois plans sectoriels de l'éducation couvrant respectivement les périodes 2007-2015, 2014-2018 et 2018-2020. La présente évaluation se concentre sur le PSE 2014-2018, car il correspond à la période couverte par le dernier cycle complet de subventions du Partenariat mondial (2014-2017). L'évaluation se réfère également, quand cela est pertinent, aux plans précédents et aux plans les plus récents. Les principales difficultés du secteur de l'éducation que le PSE 2014-2018 cherchait à corriger concernaient les taux élevés d'enfants non scolarisés âgés de 6 à 11 ans (environ 23 % en 2011), les mauvais résultats scolaires et les problèmes de formation et de répartition des enseignants.

Le Partenariat mondial pour l'éducation en Sierra Leone

La Sierra Leone a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2007 et est représentée au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 3. Jusqu'à présent, la Sierra Leone a obtenu deux financements, d'importance croissante, pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation (ESPIG), deux financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG), d'importance croissante, et un financement pour la préparation d'un programme (PDG). En février 2018, le pays a déposé une requête de financement pour un troisième ESPIG, dans le but d'appuyer le nouveau PSE 2018-2020.

La présente évaluation porte sur la période de l'ESPIG 2014-2017, dont le montant de 17,9 millions de dollars américains a cofinancé les activités du projet Revitalizing Education Development in Sierra Leone (REDiSL – Redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone), géré par la Banque mondiale.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle

État de la planification sectorielle en Sierra Leone, 2014-2018

La préparation du PSE 2014-2018 a été pilotée par le pays et participative. Le processus a encouragé la prise en charge du plan par le gouvernement, créé des priorités communes favorisant l'alignement et renforcé les capacités nationales en matière de planification sectorielle. Le PSE couvre tous les sous-secteurs de l'éducation et comporte 23 objectifs

stratégiques répartis en trois grands domaines prioritaires : (i) accès, équité et achèvement; (ii) qualité et pertinence; et (iii) renforcement des systèmes, ainsi que des systèmes de suivi, de financement et d'exécution du PSE. Parmi les lacunes relevées, on peut citer certaines limites concernant les consultations avec les parties prenantes au cours de l'élaboration du PSE, l'absence d'analyses complètes des risques et de la préparation aux situations d'urgence, l'attention insuffisante accordée aux enfants non scolarisés, aux élèves ayant des besoins particuliers ainsi qu'au renforcement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. En outre, le déficit de financement du PSE et les limites de la capacité du MEST n'ont pas été adéquatement traités.

Pendant l'épidémie d'Ebola, le PSE est resté en place, mais a été remplacé par le Plan de relance présidentiel (PRP). Néanmoins, le MEST a indiqué qu'il maintenait son engagement à l'égard du PSE en structurant à la fois la revue sectorielle conjointe de 2015 et l'examen à mi-parcours de 2017 autour des objectifs du PSE.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Le Partenariat mondial a contribué à la transformation de la planification sectorielle à l'aide des moyens suivants :

Les conditions de mise en œuvre du financement du Partenariat ont été un important stimulant pour la préparation des trois PSE.

Sur les questions de processus et de contenu, **les lignes directrices du Partenariat** ont utilement guidé aussi bien les équipes qui ont préparé le PSE 2014-2018 et celui qui l'a suivi que les partenaires du secteur de l'éducation qui ont examiné et évalué le document.

Les ressources du Partenariat, sous la forme de deux ESPDG (250 000 dollars américains en

2012 et 497 502 dollars américains alloués en 2017), ont couvert la plupart des coûts de préparation des deux derniers PSE, notamment en finançant les processus liés à l'évaluation des PSE et aux consultations des parties prenantes.

L'assistance technique et les services de facilitation fournis par l'agent partenaire (la Banque mondiale) et l'agence de coordination (UNICEF) ont aidé le MEST à établir des prévisions économiques et budgétaires et facilité le dialogue sectoriel lors de la planification sectorielle.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au dialogue et au suivi sectoriels

État du dialogue et du suivi sectoriels en Sierra Leone

Le dialogue sectoriel en Sierra Leone s'articule autour du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation (EDP), créé en 2007, qui constitue le Groupe local des partenaires de l'éducation du pays et comprend le MEST, des organismes donateurs ainsi que des représentants de la société civile.

Depuis 2007, en Sierra Leone, le dialogue sectoriel de l'éducation est plus systématique et inclusif. Toutefois, il reste axé sur l'échange d'informations, avec des efforts limités pour rechercher une collaboration et des synergies entre les acteurs. Cette situation a temporairement changé pendant l'épidémie d'Ebola, lorsque des groupes de travail ont été formés pour traiter de questions spécifiques, ce qui a permis une collaboration et une coordination techniques plus étroites. Le MEST prévoit de rétablir des groupes similaires dans le cadre du PSE 2018-2020.

Depuis l'épidémie d'Ebola, l'engagement du MEST auprès des organisations de la société

civile, y compris les organisations d'enseignants, s'est amélioré, mais la voix des organisations internationales a tendance à plus porter que celle des OSC nationales. L'une des principales lacunes du groupe des partenaires de développement pour l'éducation est l'absence de représentants des écoles non approuvées par le gouvernement (qui représentaient 54 % des écoles en 2016), ainsi que du secteur privé et des organisations de parents d'élèves.

La tenue de deux revues sectorielles conjointes (RSC), en 2015 et 2017 respectivement, a renforcé le suivi sectoriel. Une troisième RSC prévue pour 2014 a dû être annulée en raison de l'épidémie d'Ebola. Les deux RSC étaient participatives, inclusives et fondées sur des données probantes, malgré des données insuffisantes, mais elles n'ont eu qu'une influence limitée sur les politiques et les prises de décision. Cela s'explique par les dates de leur tenue qui, ne coïncidant pas avec le processus budgétaire du gouvernement, ne pouvaient donc pas l'éclairer, mais aussi parce qu'elles n'ont pas produit un nombre limité de recommandations claires, réalistes et susceptibles d'être traduites en actes.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Mesure incitative : Les conditions de financement de l'ESPIG ont servi de puissant incitatif à la création du groupe des partenaires de développement pour l'éducation en 2007 et à la tenue régulière de RSC. La nature collaborative de la préparation d'un PSE et des processus de requête d'un ESPIG a favorisé les échanges entre les parties prenantes.

Ressources pour assurer un suivi : Le Partenariat mondial a (co)financé les revues sectorielles conjointes ainsi qu'un bureau de coordination des partenaires et une unité de suivi et d'évaluation au sein du MEST. Les financements du Partenariat accordés à une coalition d'organisations de la société civile ont

permis de faciliter le suivi des engagements gouvernementaux et le dialogue sectoriel.

Des activités de plaidoyer soutenues, entreprises par l'intermédiaire du secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation et l'agence de coordination, ont probablement concouru à opérer un changement positif dans la volonté du MEST de traiter avec les représentants des organisations de la société civile.

Le secrétariat du Partenariat mondial a **partagé les meilleures pratiques** d'autres pays partenaires du Partenariat avec les partenaires du secteur de l'éducation et a **conseillé** les OSC/ONG sur la manière d'améliorer leur contribution au dialogue sectoriel.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel

État du financement sectoriel en Sierra Leone, 2014-2018

Les crises jumelles de l'épidémie d'Ebola et de l'effondrement du prix du minerai de fer ont provoqué une dépréciation du Leone, entraînant une baisse des dépenses intérieures de 8 % en dollars américains ajustés pour l'inflation entre 2014 et 2016 (de 142 millions de dollars à 132 millions de dollars), et ce, malgré la croissance démographique de la population d'âge scolaire. De même, la part de l'éducation dans le total des dépenses publiques a diminué entre 2014 et 2016, passant de 18 % à 17,3 %, et devrait rester stable autour de 15 % (hors service de la dette) entre 2018 et 2020 (en deçà de la cible de 20 % fixée par le Partenariat mondial). Néanmoins, le financement intérieur du PSE a atteint son objectif initial de 342 millions de dollars américains, pour un total de 345 millions de

dollars américains au cours de la période 2014-2016. Les dépenses de fonctionnement de l'éducation représentent toujours plus de 95 % des dépenses totales de l'éducation.

Alors que l'aide publique au développement consacrée à l'éducation est demeurée stable entre 2007 et 2013 (en moyenne 18,3 millions de dollars américains par an), elle a enregistré une baisse significative pendant l'épidémie Ebola, les bailleurs de fonds ayant redirigé les fonds destinés à l'éducation vers l'aide humanitaire. Par conséquent, le déficit de financement de 15 pour cent (87 millions de dollars américains) initialement prévu pour le PSE 2014-2018, en 2014-2016, a plus que doublé pour atteindre 33 pour cent (190 millions de dollars américains) en 2016, étant donné le déficit de 75 pour cent (105 millions de dollars américains) du financement prévu des bailleurs de fonds. Le financement du projet REDiSL a également été touché, car le DfID, à la suite de l'épidémie d'Ebola, a revu à la baisse sa contribution au financement du Partenariat mondial, de 5,5 millions de dollars américains à 2,46 millions de dollars américains. Depuis 2016, l'aide publique au développement consacrée à l'éducation a retrouvé et dépassé les niveaux d'avant la crise, atteignant presque 35 millions de dollars américains par an en 2018-2019.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Bien que les conditions de financement du Partenariat mondial et les activités de plaidoyer menées par l'intermédiaire du Secrétariat aient probablement contribué à maintenir la cible de 20 % à l'ordre du jour, rien n'indique qu'elles aient eu une influence sur les allocations réelles vers l'atteinte de cet objectif. L'évaluation n'a relevé aucune influence tangible du Partenariat mondial sur la *qualité* du financement international du secteur de l'éducation.

Le Partenariat a modestement contribué à accroître la *quantité* du financement sectoriel extérieur directement, en comblant 5 % du déficit de financement du PSE 2014-2018 grâce à son financement ESPIG de 17,9 millions de dollars américains, et indirectement, en attirant un total de 15,5 millions de dollars américains en engagements financiers supplémentaires pour soutenir certaines activités de l'ESPIG : (a) Cofinancement de 5,5 millions de dollars américains du DfID (révisé ultérieurement à 2,46 millions de dollars américains), et (b) 10 millions de dollars américains de la Banque mondiale pour poursuivre et étendre, après 2017, les subventions aux écoles liées aux résultats, introduites dans le cadre du projet REDiSL. Pendant l'épidémie d'Ebola (2014-2016), le total des fonds fournis et mobilisés par le Partenariat mondial a représenté près de la moitié de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation.

Contributions du Partenariat mondial à la mise en œuvre du plan sectoriel

État de la mise en œuvre du plan sectoriel en Sierra Leone, 2014-2018

Il ressort de l'évaluation que la mise en œuvre du PSE 2014-2018 est partielle, indirecte et non systématique. Les principaux facteurs ayant négativement affecté la mise en œuvre du plan sectoriel sont l'épidémie d'Ebola, l'important déficit du PSE et la substitution du plan de relance présidentiel (PRP) 2016-2017 au PSE. Les cibles à court terme du PRP sont partiellement alignées sur les objectifs du PSE et seuls 20 % des priorités du PRP ont pleinement atteint leurs cibles. Des contraintes liées aux ressources humaines au sein du MEST et des faiblesses dans la planification et le dialogue sectoriels, ayant conduit à un manque de

priorisation des objectifs du PSE, comptent parmi les autres facteurs qui ont entravé la mise en œuvre du plan.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Le Partenariat mondial a modestement contribué à la mise en œuvre globale du PSE, et a largement contribué aux progrès réalisés dans certains sous-secteurs, tels que l'éducation de la petite enfance. Le projet REDiSL, soutenu par le Partenariat mondial, a été initialement retardé à cause de l'épidémie d'Ebola, puis a dû subir deux restructurations pour répondre d'une part à l'épidémie d'Ebola et, d'autre part, au retrait prématuré du DfID. En janvier 2018, malgré ces difficultés, la plupart des activités prévues du projet avaient été réalisées, bien que leur envergure ait été légèrement modifiée et réduite. Les deux premiers des quatre volets thématiques du projet REDiSL étaient particulièrement pertinents pour les domaines prioritaires du PSE, soutenant 11 de ses 23 objectifs spécifiques. Le premier volet thématique a reçu 85 % du total de l'ESPIG (15,24 millions de dollars américains sur 17,9 millions de dollars américains). Voici quelques exemples de réalisations du projet REDiSL :

Amélioration de l'environnement d'apprentissage dans les domaines ciblés :

- 2,2 millions de dollars américains en subventions aux écoles, liées aux résultats, ont été versés à 1 284 écoles dans les quatre conseils locaux les plus défavorisés et une formation sur le sujet a été organisée pour les comités de gestion scolaire. Cependant, des préoccupations ont été exprimées concernant la faible couverture de ces subventions, puisque celles-ci n'ont été versées qu'à quatre des 14 districts, et l'avenir incertain des subventions aux écoles à la fin du soutien du Partenariat;

- Appui global au renforcement de l'éducation de la petite enfance, notamment par la construction de 50 salles de classe aménagées et de latrines; élaboration d'un programme et de normes minimales pour l'éducation à la petite enfance, d'une politique et de nouveaux matériels didactiques; formation de 500 enseignants, directeurs d'école, inspecteurs, et soutien aux collèges de formation des enseignants pour intégrer du matériel pédagogique nouveau;
- Conception et distribution, à toutes les écoles primaires (plus de 6 000 écoles), de livres de lecture pour les petites classes et du matériel pédagogique qui les accompagnent, et campagne médiatique nationale pour davantage promouvoir la lecture dans les petites classes.
- Établissement et soutien aux activités de la nouvelle Commission de l'enseignement.

Renforcement de la prestation des services d'éducation :

- Élaboration et mise à l'essai d'un cadre national stratégique d'évaluation des apprentissages et d'instruments;
- Évaluation nationale de l'apprentissage menée auprès des classes de 4e et de 5e années dans les disciplines de l'anglais, des mathématiques et des sciences, mais avec des inquiétudes quant à son maintien;
- Réalisation de trois recensements scolaires annuels (2015, 2016 et 2017);
- Création d'une unité de changement et d'une unité de suivi et d'évaluation au sein du MEST (avec toutefois des préoccupations concernant leur viabilité, compte tenu des contraintes financières du MEST et de l'absence de financement spécifique de la part des bailleurs de fonds à la fin de l'ESPIG), ainsi que la

nomination d'un chargé de liaison responsable de la coordination des bailleurs de fonds au MEST.

Le soutien du projet REDiSL au plan de riposte stratégique à Ebola du gouvernement comprenait le financement de 600 heures d'émissions radiophoniques éducatives, l'approvisionnement de 5 970 écoles en lavabos et fournitures et la réalisation d'une évaluation porte-à-porte pour encourager la rescolarisation.

Facteurs, autres que les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation, affectant le changement

Les facteurs qui ont eu une influence positive sur le changement dans les domaines décrits ci-dessus ont été : (i) les capacités locales existantes et l'engagement en faveur d'une planification sectorielle participative et fondée sur des données probantes au sein du MEST et entre les parties prenantes de l'éducation; (ii) la riposte à l'épidémie d'Ebola, qui a stimulé le dialogue et la coordination entre des acteurs clés; (iii) le soutien financier et technique accru des autres partenaires de développement depuis 2016.

Les principaux facteurs qui ont eu une incidence négative sur le changement ont été : i) les crises jumelles de l'épidémie d'Ebola et de l'effondrement du prix du minerai de fer; ii) les lacunes dans les capacités de mise en œuvre et de suivi sectoriel du MEST; iii) l'insuffisance du financement sectoriel et du PSE; iv) l'absence d'un mécanisme de financement commun; et v) des synergies limitées entre les acteurs et l'évolution des priorités des bailleurs de fonds.

Résultats imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial au cours de la période de référence.

Changement au niveau des systèmes

Changement au niveau des systèmes

Malgré les difficultés posées par l'épidémie d'Ebola, certaines améliorations ont été réalisées au niveau des systèmes. Bien que certains d'entre eux puissent, potentiellement, encourager des changements futurs, les changements systémiques, dans leur ensemble, sont demeurés limités et fragmentés. Les réalisations, les enjeux et les lacunes les plus importants des trois domaines prioritaires du PSE 2014-2018 sont les suivants :

Domaine prioritaire 1 – Accès, équité et achèvement :

- **Effet limité des subventions aux écoles basées sur les résultats du projet REDiSL et des subventions aux écoles du MEST,** sur l'amélioration de l'accès à l'école ou l'achèvement des études, car le coût de la scolarité demeure, jusqu'à aujourd'hui, l'un des principaux facteurs influençant les taux d'achèvement et d'abandon scolaire;
- **Effet peu clair du programme d'alimentation scolaire** visant à soutenir le plan de réouverture des écoles et à favoriser l'accès, car il a connu des

difficultés logistiques et son champ d'action était limité;

- **Élaboration d'une politique sur l'éducation inclusive,** qui devrait améliorer l'accès à l'apprentissage des enfants handicapés ou ayant des besoins particuliers;
- **Augmentation du nombre d'écoles** à 940 depuis 2012-2013 (de l'école maternelle au deuxième cycle du secondaire), y compris une augmentation de 42 % des installations préscolaires, de 774 à 1 000 en 2016;
- **Amélioration de l'infrastructure scolaire** grâce à de nouvelles installations sanitaires dans 95 écoles et à l'approvisionnement de 5 970 écoles en lavabos et fournitures. Toutefois, en 2016, seulement 45 % des écoles et autres établissements répondaient aux normes minimales établies pour les structures physiques (une amélioration par rapport aux 30 % de 2011, mais en deçà de l'objectif de 85 %).

Domaine prioritaire 2 – Qualité de l'éducation et pertinence :

- **Le ratio élève-enseignant pour l'enseignement primaire** s'est détérioré, passant de 33:1 en 2012 à 38:1 en 2016;
- **Augmentation du nombre d'enseignants qualifiés du primaire,** de 50 % en 2011 à 61 % en 2016, mais **dégradation du ratio élèves-enseignant qualifié,** de 60:1 en 2012 à 62,7:1 en 2016 en raison de la croissance démographique;
- Des lacunes subsistent dans l'élaboration et la distribution de matériel éducatif, malgré certains progrès. Cette tâche n'est pas gérée de manière centralisée par le MEST, mais est pilotée par des partenaires de développement, lesquels ont établi leurs propres cibles de projets. Aucune donnée n'était disponible pour

évaluer la mesure dans laquelle ces cibles ont été atteintes;

- Élaboration de nouveaux programmes ou de programmes révisés, par exemple un programme post-Ebola accéléré, un projet de programme d'éducation de la petite enfance et un programme révisé d'éducation de base, mais pas encore instauré.

Domaine prioritaire 3 – Renforcement des systèmes :

- **Progrès limités dans le renforcement des capacités du MEST à améliorer la communication et à planifier et gérer ses propres ressources humaines.** Des initiatives, correspondant aux objectifs du PSE, telles que l'élaboration d'une stratégie de communication externe, d'un cadre de compétences pour le personnel et d'un programme de perfectionnement à l'intention du personnel, ont été lancées, mais il est difficile de déterminer dans quelle mesure des progrès ont été accomplis;
- **Élaboration de plusieurs nouveaux documents d'orientation, de lignes directrices et de normes** susceptibles d'avoir une influence positive sur l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation (par exemple, politiques sur le développement de la petite enfance, l'alimentation scolaire, l'éducation inclusive). Cela dit, toutes les politiques envisagées dans le cadre du PSE 2014-2018 n'ont pas été rédigées ou mises en œuvre;
- Certains progrès enregistrés dans l'élaboration de systèmes efficaces et fonctionnels de gestion des enseignants, grâce à l'établissement et à la dotation (partielle) en personnel de la Commission de l'enseignement;
- **Amélioration de la capacité du MEST en matière de collecte et de gestion des données et des éléments d'information**

sectoriels, qui se traduit par des recensements scolaires annuels effectués depuis 2015 et la transmission de données sur tous les indicateurs clés à l'Institut de statistique de l'UNESCO;

- **Peu de progrès accomplis en ce qui a trait à la décentralisation du pouvoir décisionnel** du MEST vers les bureaux de district de l'éducation et les conseils locaux;
- **Certains progrès ont été accomplis dans le renforcement de la capacité de suivre les résultats et de superviser les améliorations de la qualité** à tous les niveaux d'enseignement, bien que des données et des systèmes insuffisants ne permettent toujours pas d'évaluer la qualité de l'apprentissage et de l'éducation;
- **Lents progrès pour ce qui est de l'approbation des écoles non approuvées par le gouvernement**, ce qui limite le contrôle de la qualité que le MEST peut exercer.

Liens probables entre la mise en œuvre du plan sectoriel et les changements au niveau des systèmes

La mise en œuvre du plan sectoriel a probablement contribué à plusieurs des changements systémiques observés. Des réalisations, telles que la création de la Commission de l'enseignement et l'amélioration de l'infrastructure de l'éducation de la petite enfance, peuvent être attribuées à des interventions précises mises en place en 2014-2018 et décrites dans le PSE pour cette période (et en particulier au soutien du projet REDiSL). Les seules améliorations systémiques clairement sans lien avec le PSE, mais découlant plutôt de l'épidémie d'Ebola et du plan de relance présidentiel qui a suivi, sont l'élaboration d'une politique d'alimentation

scolaire et la mise en œuvre (quoique limitée) d'un programme gouvernemental d'alimentation scolaire.

Résultats d'apprentissage et équité

Changements dans les résultats d'apprentissage, l'équité, l'égalité entre les sexes

Malgré les rares données disponibles, les résultats d'apprentissage et la parité entre les sexes affichent des tendances positives, mais aussi une certaine stagnation et détérioration.

Les faits montrent que les **taux de réussite** aux examens nationaux **ont augmenté** d'année en année à tous les niveaux d'enseignement entre 2013 et 2017, mais cela ne reflète peut-être pas les niveaux réels d'apprentissage.

La scolarisation dans l'enseignement primaire a augmenté de 18 % entre 2011 et 2016.

Les taux bruts de scolarisation (TBS) se sont détériorés au premier (de 67 % à 61 %) et au deuxième cycle du secondaire (de 35 % à 28 %) entre 2011 et 2016. Alors que les taux bruts de scolarisation dans le primaire sont passés de 124 % à 130 % (ce qui témoigne d'un problème dû à l'inscription d'enfants ayant dépassé l'âge réglementaire), des progrès positifs ont été réalisés au niveau du préscolaire, au cours de cette période, les taux étant passés de 8,4 % à 11 %. Bien que les chiffres de scolarisation de l'enseignement préscolaire en Sierra Leone restent faibles, ils sont supérieurs à ceux de certains autres pays de la région (p. ex., Côte d'Ivoire, Mauritanie et Burkina Faso).

La part des enfants non scolarisés âgés de 6 à 11 ans est passée de 23 % en 2011 à 27 % en 2015 (dernière année pour laquelle des

données sont disponibles), probablement en raison de l'épidémie d'Ebola.

Concernant la parité entre les sexes, de modestes améliorations ont été enregistrées dans les effectifs du premier et du deuxième cycle du secondaire depuis 2012-2013. Au niveau du premier cycle du secondaire, en 2016, le taux brut de scolarisation des garçons (67,5 %) était légèrement plus élevé que celui des filles (63,8 %). La parité dans les taux de scolarisation au primaire avait été atteinte en 2011-2012. Un recensement scolaire de 2016 a dénombré 49,8 % d'élèves de sexe féminin et 50,2 % d'élèves de sexe masculin.

Liens probables avec les changements observés au niveau des systèmes

Les changements systémiques observés au cours de la période considérée sont soit trop récents, soit encore trop peu étendus pour avoir contribué de manière plausible à des changements dans les domaines des résultats d'apprentissage, de l'égalité entre les sexes ou de l'équité. L'augmentation du nombre de salles de classe pour l'éducation de la petite enfance, qui pourrait avoir contribué à l'augmentation notable de la scolarisation au préscolaire au cours de la période considérée, représente une possible exception.

Aucune preuve incontestable ne permet d'affirmer qu'il existe un lien avec d'autres améliorations, telles que celles concernant les résultats d'apprentissage, la formation des enseignants, l'amélioration des infrastructures scolaires ou les réformes des programmes instaurées au cours la période considérée.

Conclusions#Observations générales

Bonnes pratiques émergentes

Les parties prenantes ont souligné que la Banque mondiale s'était acquittée de son rôle d'agent partenaire avec efficacité et ont mis en lumière l'approche « intégrée » choisie pour le projet REDiSL, soit une mise en œuvre coordonnée des projets par une unité interne du ministère, financée par le projet (le Secrétariat du projet REDiSL), mais réalisée par toutes les directions concernées du ministère, activité par activité. Il s'agit d'une amélioration par rapport au projet précédent financé par l'ESPIG, qui reposait davantage sur une assistance technique extérieure au ministère.

Comme la Banque mondiale apporte également un soutien budgétaire général à la Sierra Leone, cela l'a aidée à assumer son rôle d'agent partenaire. Dans au moins un cas, cela lui a permis de subordonner le déblocage des fonds de soutien budgétaire à la réalisation d'un jalon important du secteur de l'éducation (et du projet REDiSL), qui a alors été menée à bien.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

L'appui du Partenariat mondial a positivement contribué à la planification sectorielle, au dialogue et au suivi sectoriels, à la quantité de financement sectoriel (étranger) et à la mise en œuvre (partielle) du plan sectoriel en Sierra Leone.

En qualité d'agence de coordination au cours de la période examinée, l'UNICEF, en offrant son soutien à la direction du MEST, a cofacilité un dialogue sectoriel efficace entre les partenaires de développement en apportant son soutien à la direction du MEST. La Banque mondiale s'est

acquittée avec succès de son rôle d'agent partenaire du Partenariat mondial pour l'ESPIG 2014-2017 en mettant en œuvre la plupart des éléments du projet REDiSL, malgré les défis importants posés par un contexte difficile.

Les parties prenantes nationales ont apprécié l'examen de la qualité et les conseils suivis fournis par le Secrétariat du Partenariat mondial.

Pertinence perçue du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

Les parties prenantes nationales et internationales de la Sierra Leone considèrent essentiellement le Partenariat mondial comme un bailleur de fonds, un bailleur de fonds qui n'a pas de présence permanente dans le pays, mais qui travaille par l'intermédiaire de partenaires de développement sur le terrain.

L'évaluation n'a relevé aucune difficulté particulière relative à la clarté des financements du Partenariat mondial et aux exigences liées à l'établissement de rapports, jugées exigeantes, mais dans l'ensemble raisonnables. Les parties prenantes ont apprécié la nature collaborative des processus de requête et de préparation des programmes de l'ESPIG et la souplesse dont le Partenariat a fait preuve en ce qui a trait aux délais non respectés. Néanmoins, certaines préoccupations ont été soulevées relatives à la lourdeur du processus d'assurance qualité et de revue du Partenariat mondial, en particulier le nombre de cycles de revues exigé, et le roulement de personnel, aussi bien parmi le personnel du responsable-pays que de l'agence de coordination ou de l'agent partenaire, affectant parfois la qualité des interactions.

Changement au niveau des systèmes

Au cours de la période 2014-2017, la Sierra Leone a accompli certains progrès, quoique circonscrits et fragmentés, pour renforcer son système éducatif, conformément aux priorités et aux objectifs définis dans le PSE 2014-2018. Les données recueillies vérifient en partie le lien présumé entre la mise en œuvre du PSE et le renforcement du système éducatif.

Changement au niveau de l'impact

Les données actuelles sont insuffisantes pour prouver ou réfuter la validité de la théorie du

changement du Partenariat mondial par rapport aux liens présumés entre les changements systémiques réalisés au cours de la période examinée et les changements au niveau de l'impact pour ce qui est des résultats d'apprentissage, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion. Cela est dû en grande partie à la période relativement courte et récente qui a fait l'objet de l'évaluation. La principale exception à cette constatation est le lien plausible établi entre la construction de salles de classe d'éducation de la petite enfance et l'augmentation du taux brut de scolarisation en éducation de la petite enfance.

Sigles

AC	Agence de coordination
AFE	Accès des filles à l'éducation
AMR	Activités mondiales et régionales
AP	Agent partenaire
APD	Aide publique au développement
BEC	Commission pour l'éducation de base
BECE	Brevet d'études du premier cycle
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
BM	Banque mondiale.
CGE	Comité de gestion des écoles
CRS	Catholic Relief Services
DfID	Ministère du Développement international (Royaume-Uni)
DPE	Développement de la petite enfance
DSRP	Document de stratégie de réduction de la pauvreté
EGMA	Évaluation des aptitudes en mathématiques dans les petites classes
EGRA	Évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes
EP	Évaluation au niveau des pays
EPE	Éducation de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
ERRTF	Fonds fiduciaire pour la reprise et la reconstruction des pays touchés par Ebola
ESDC	École secondaire de deuxième cycle
ESE	Revue sectorielle de l'éducation
ESPC	École secondaire de premier cycle
ESPDG	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre du Plan sectoriel de l'éducation
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
EU	Union européenne.
FMI	Fonds monétaire international

FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation
GBFE	Groupe des bailleurs de fonds pour l'éducation
GETI	Groupe d'examen technique indépendant
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPDE	Partenaire de développement pour l'éducation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IDH	Indice de développement humain
IPE	Institut international de planification de l'éducation
Initiative FTI	Initiative de mise en œuvre accélérée
ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
JSR	Revue sectorielle conjointe
KPI	Indicateur clé de performance
MEST	Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie
MFDE	Ministère des Finances et du Développement économique
MVE	Maladie à virus Ebola
NCTVE	Commission nationale des examens techniques et professionnels
NPSE	Examen scolaire national du cycle primaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
PDG	Financement pour la préparation du programme
PDP	Pays en développement partenaire
PNB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PRP	Plan de relance présidentiel
PRSE	Plan de riposte stratégique à Ebola
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
QC	Question clé
QEP	Question d'évaluation au niveau des pays
R.-U.	Royaume-Uni

REDiSL	Redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone
REE	Ratio élève-enseignant
REEQ	Ratio élève-enseignant qualifié
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RMP	Examen de mi-parcours
RNB	Revenu national brut
RSA	Recensement scolaire annuel
S&E	Suivi et évaluation
SEA	Système d'évaluation des apprentissages
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SLTU	Syndicat des enseignants de la Sierra Leone
TBS	Taux brut de scolarisation
TdR	Termes de référence
TIC	Technologies de l'information et de la communication
ToC	Théorie du changement
TSC	Commission de l'enseignement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USD	Dollar américain
WASH	Eau, assainissement et hygiène
WASSCE	Brevet d'études secondaires d'Afrique de l'Ouest

Terminologie

Alignement	Soutien fondé sur les stratégies, les institutions et les procédures nationales de développement des pays partenaires ¹ .
Éducation de base	Préscolaire (en amont de la 1 ^{re} année), primaire (de la 1 ^{re} à la 6 ^e année), premier cycle secondaire (de la 7 ^e à la 9 ^e année) et alphabétisation des adultes en milieu d'enseignement formel et informel. Cette classification correspond à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011, niveaux 0-2.
Capacité	Dans le contexte de la présente évaluation, « capacité » fait référence aux fondements du changement dans les comportements des personnes, des groupes ou des institutions. La capacité englobe les trois dimensions interdépendantes de la <i>motivation</i> (la volonté politique, les normes sociales, les processus habituels), de l' <i>opportunité</i> (facteurs indépendants des personnes, p. ex. les ressources, un environnement favorable) et des <i>capacités</i> (connaissances, habiletés) ² .
Systèmes éducatifs	Ensemble d'institutions, d'actions et de processus qui affectent le niveau d'éducation des citoyens à court et à long terme ³ . Les systèmes éducatifs comprennent un grand nombre d'acteurs (enseignants, parents, responsables politiques, administratifs, organisations de la société civile) qui interagissent au sein de différentes institutions (établissements scolaires, services ministériels) avec des buts différents (élaboration des programmes d'enseignement, suivi des résultats scolaires, gestion des enseignants). Toutes ces interactions sont régies par des règles, des convictions et des normes comportementales qui influent sur la façon dont les acteurs réagissent et s'adaptent aux changements du système. ⁴
Équité	Dans le contexte de l'éducation, l'équité signifie garantir le droit de tous les enfants à l'éducation et leurs droits, à l'intérieur du système éducatif et au moyen de l'éducation, à réaliser leur potentiel et leurs aspirations. Cela demande de mettre en œuvre et de pérenniser, grâce aux institutions, des mécanismes pour permettre à tous les enfants d'atteindre ces objectifs ⁵ .

¹ OCDE, Efficacité de l'aide : glossaire

<http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilelfficacitedelaide.htm> Le GPE conçoit les « systèmes nationaux » comme un ensemble englobant sept dimensions : planification, budget, financement, passation de marchés, comptabilité, audit et production de rapports Source : Fiche de méthodologie pour les indicateurs du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). Indicateur (29) : Proportion de financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux (en anglais seulement).

² Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017.

³ Moore, Mark. 2015 *Creating Efficient, Effective, and Just Educational Systems through Multi-Sector Strategies of Reform*. Document de travail RISE 15/004, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, GB.

⁴ Banque mondiale 2003. *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : des services pour les pauvres*. Washington, D.C., Banque mondiale, New York : Oxford University Press.

⁵ *Equity and Inclusion in Education. A Guide to Support Education Sector Plan Preparation, Revision and Appraisal*. GPE 2010; p.3. Consultable à l'adresse :

<http://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2010-04-GPE-Equity-and-Inclusion-Guide.pdf>

Complémentarité financière	Elle intègre deux composantes qui ne s'excluent pas l'une l'autre : a) une augmentation du montant total des fonds disponibles pour un objet donné, sans substitution ni réallocation des ressources existantes; b) un changement positif de la qualité du financement (prévisibilité de l'aide, utilisation des mécanismes de mise en commun de fonds, co-financement, sources de financement non traditionnelles, alignement sur les priorités nationales).
Égalité des sexes	L'égalité des droits, responsabilités et opportunités pour les femmes, les hommes, les filles et les garçons, et un même pouvoir de bâtir leur propre vie et de contribuer à la société. Cette notion recouvre le concept plus étroit d'équité entre les sexes qui porte principalement sur un traitement équitable et juste en matière de prestations et de besoins ⁶ .
Soutien du Partenariat mondial pour l'éducation	La notion de « soutien du GPE » recouvre les apports de fonds provenant des financements du Partenariat mondial et des conditions de financement qui y sont associées, ainsi que les apports non financiers issus du travail du Secrétariat, de l'agent partenaire, de l'agence de coordination ou de l'engagement du Partenariat mondial pour l'éducation aux niveaux mondial, régional et national, sous forme d'assistance technique, d'activités de plaidoyer, d'échanges de connaissances, de normes de qualité et de conditions à remplir pour bénéficier d'un financement.
Harmonisation	Le degré de coordination entre les partenaires techniques et financiers dans la façon dont ils structurent leurs aides extérieures (p. ex., mise en commun des fonds, processus financiers ou de passation de marchés partagés) afin de présenter une interface simplifiée et commune aux pays en développement partenaires. Le but de l'harmonisation est de réduire les coûts de transaction et d'accroître l'efficacité de l'aide fournie en réduisant les demandes faites aux pays bénéficiaires de se conformer à des processus et procédures des différents bailleurs de fonds, et en réduisant également les missions et les analyses pays non coordonnées ⁷ .
Inclusion	Répondre de façon adéquate à la diversité des besoins de l'ensemble des élèves en élargissant la participation aux apprentissages, aux cultures et aux communautés et en luttant contre toute forme d'exclusion de et dans l'éducation ⁸ .

⁶ Politique et stratégie sur l'égalité entre les sexes 2016-2020. GPE, 2016, p. 5f. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/politique-et-strategie-sur-legalite-entre-les-sexes-2016-2020>

⁷ Adapté du glossaire de l'OCDE sur l'efficacité de l'aide <http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilel'efficacitedelaide.htm#H>, et de la notice méthodologique des indicateurs du Partenariat mondial pour l'éducation. Indicateur (30) Proportion des financements du GPE utilisant : a) un projet de financement conjoint ou b) des mécanismes de mise en commun des fonds par secteur.

⁸ GPE 2010, p.3.

Table des matières

SOMMAIRE EXÉCUTIF.....	I
1 INTRODUCTION	1
1.1 Objet et structure de l'évaluation sommative	1
1.2 Aperçu de la méthodologie	2
1.3 Structure du rapport.....	4
2 CONTEXTE.....	5
2.1 Description de la Sierra Leone	5
2.2 Le secteur de l'éducation en Sierra Leone.....	6
2.3 Le Partenariat mondial de l'éducation en Sierra Leone	12
3 CONTRIBUTIONS DU PARTENARIAT MONDIAL À LA PLANIFICATION, À LA MISE EN ŒUVRE, AU SUIVI, AU DIALOGUE ET AU FINANCEMENT SECTORIELS.....	14
3.1 INTRODUCTION.....	14
3.2 Planification sectorielle	15
3.3 Responsabilité mutuelle par un dialogue et un suivi sectoriels	22
3.4 Financement sectoriel de l'éducation	32
3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel	45
4 PROGRÈS RÉALISÉS VERS UN SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS FORT.....	57
5 PROGRÈS RÉALISÉS VERS DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET UNE ÉQUITÉ PLUS SOLIDES	71
6 CONCLUSIONS	81

Figures

Figure 1.1	L'évaluation présente les constatations relatives aux principales questions d'évaluation et aux contributions revendiquées.....	3
Figure 3.1	Le déficit de financement du PSE 2014-2018 a été plus important que prévu, la contribution des bailleurs de fonds ayant été moindre que celle attendue.....	34
Figure 3.2	Budget total de l'éducation, en trillions de leones (nominal).....	35
Figure 3.3	Les prévisions budgétaires du ministère des Finances et du Développement économique prévoient que la part de l'éducation dans les diverses catégories de dépenses publiques pour 2018-2020 demeurera généralement stable, mais n'augmentera pas.....	36
Figure 3.4	Pendant l'épidémie d'Ebola (2014-2016), les fonds du projet REDiSL représentaient 3 % des dépenses prévues du PSE, mais près de 50 % de l'aide publique au développement réelle du PSE.....	42
Figure 4.1	Augmentation graduelle du nombre d'écoles en Sierra Leone.....	61
Figure 4.2	Aucune amélioration du ratio élèves/enseignant formé au primaire.....	62
Figure 4.3	La plupart des écoles de la Sierra Leone ne sont pas approuvées.....	69
Figure 5.1	Les taux de réussite (%) aux examens à tous les niveaux ont augmenté de 2013 à 2017.....	73
Figure 5.2	Taux bruts de scolarisation 2011-2016 par rapport à l'objectif 2018, tous sexes confondus, en pourcentage.....	75
Figure 6.1	Analyse des contributions revendiquées dans la théorie du changement au niveau des pays pour la Sierra Leone.....	81
Figure viii.1	Contributions du GPE au renforcement de la planification sectorielle.....	125
Figure viii.2	Contributions du GPE au renforcement du dialogue du suivi sectoriels.....	126
Figure viii.3	Contributions du GPE à un financement sectoriel plus important et meilleur.....	127
Figure viii.4	Contributions du GPE à la mise en œuvre du PSE.....	128

Tableaux

Tableau 2.1	Âge scolaire officiel par niveau en Sierra Leone.....	6
Tableau 2.2	Le PSE 2014-2018 a permis de combler les principales lacunes sectorielles relevées dans le RESEN 2010.....	9
Tableau 2.3	Calendrier des événements dans le secteur éducatif de la Sierra Leone, 2014-2018.....	11
Tableau 2.4	Financements du GPE octroyés à la Sierra Leone depuis son adhésion au GPE à titre de pays partenaire en 2007.....	12
Tableau 3.1	Forces et faiblesses du PSE 2014-2018.....	16
Tableau 3.2	Facteurs supplémentaires ayant une incidence positive ou négative sur le dialogue et le suivi sectoriels.....	31

Tableau 3.3	Vue d'ensemble des projets d'aide à l'éducation des principaux bailleurs de fonds en Sierra Leone, 2016-2021	38
Tableau 3.4	Modalités de financement des principaux bailleurs de fonds du secteur de l'éducation en Sierra Leone (2016-2018)	43
Tableau 3.5	Contributions du projet REDiSL à la mise en œuvre du PSE (volets 1 et 2).....	50
Tableau 3.6	Perceptions des parties prenantes sur le processus d'élaboration de la requête et du programme de financement ESPIG	55
Tableau 5.1	Liens entre les améliorations systémiques et les changements au niveau de l'impact (ou leur absence)	78
Tableau ii.1	Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour la Sierra Leone	103
Tableau iii.1	Limites méthodologiques de l'évaluation et stratégies d'atténuation leur correspondant .	109
Table iv.1	Cartographie des parties prenantes dans le contexte de la Sierra Leone.....	111
Tableau v.1	Parties prenantes consultées	114
Tableau vii.1	Signification des codes couleurs pour l'évaluation des contributions revendiquées	120
Table vii.2	Définition des codes couleur en fonction de la probabilité que les hypothèses sous-jacentes se vérifient dans le contexte du pays	121
	Contributions revendiquées et hypothèses sous-jacentes	121
Tableau x.1	Progrès réalisés sur les cibles du PRP par rapport aux objectifs initiaux et au PSE original .	135
Table xi.1	Vue d'ensemble des volets du projet REDiSL et de leur pertinence par rapport aux priorités du PSE 2014-2018.....	139
Table xi.2	Quatrième volet du projet REDiSL sur le soutien apporté à un redressement rapide, dans le cadre du plan de riposte stratégique à Ebola.....	144
Table xii.1	Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés à l'accès, l'équité et l'achèvement	146
Table xii.2	Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés à la qualité et à la pertinence	147
Table xii.3	Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés au renforcement des systèmes	148
Tableau xiii.1	Rendement de l'ESPIG.....	151
Table xiii.2	Au niveau des systèmes	153
Table xiii.3	Au niveau de l'impact	156

Annexes

Annexe I	Matrice d'évaluation	87
Annexe II	Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour a Sierra Leone	101
Annexe III	Méthodologie	108
Annexe IV	Cartographie des parties prenantes.....	111
Annexe V	Liste des parties prenantes consultées	114
Annexe VI	Liste des documents examinés	116
Annexe VII	Évaluation des contributions revendiquées et des hypothèses	120
Annexe VIII	Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées	124
Annexe IX	Priorités du PSE 2014-2018 à la lumière des recommandations du RESEN	129
Annexe X	Mise en œuvre du PRP et alignement sur le PSE	135
Annexe XI	Contributions du projet REDiSL, fondé par le GPE, à la mise en œuvre du PSE ...	138
Annexe XII	Progrès réalisés vers les objectifs du PSE 2014-2018	146
Annexe XIII	Données du cadre de résultats du GPE	151

Remerciements

L'équipe d'évaluation tient à exprimer sa reconnaissance à toutes les parties prenantes qui ont participé à cette évaluation et l'ont soutenue, dont le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (MEST) de la Sierra Leone, UNICEF Sierra Leone, à titre d'agence de coordination et facilitateur de la mission dans le pays, le Secrétariat du GPE, le responsable pays de la Sierra Leone, de même que toutes les autres personnes consultées au cours du processus.

1 Introduction

1.1 Objet et structure de l'évaluation sommative

1. Créé en 2002 sous l'appellation Initiative pour une mise en œuvre accélérée du Programme Éducation pour tous (FTI-EPT), et rebaptisé Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en 2011, l'organisme est un partenariat mondial multilatéral et une plateforme de financement. Le Partenariat mondial vise à renforcer les systèmes éducatifs dans les pays en développement pour offrir des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables par le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion dans l'éducation⁹. Le GPE réunit des pays en développement partenaires, des bailleurs de fonds, des organisations internationales, des organisations de la société civile, des organisations d'enseignants, le secteur privé et des fondations.

2. La présente évaluation fait partie d'une étude du GPE plus vaste totalisant 22 évaluations sommatives et huit évaluations formatives au niveau des pays (CLE). L'étude globale, qui s'inscrit dans la stratégie de suivi et d'évaluation (S&E) 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation, prévoit aussi la conduite d'une série d'évaluations interconnectées destinées à analyser la mesure dans laquelle les réalisations et les activités du GPE contribuent aux résultats et à l'impact¹⁰ observés au niveau des pays. Chaque évaluation sommative au niveau des pays a pour objectif d'évaluer i) les contributions du GPE au renforcement des systèmes éducatifs et, en fin de compte, aux résultats éducatifs obtenus par les pays en développement partenaires (PDP) du GPE dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacité de la théorie du changement du GPE et de son modèle opérationnel au niveau des pays.¹¹ Voir l'encadré 1.1.

Encadré 1.1. Portée de cette évaluation sommative

Cette évaluation pays sommative se concentre sur l'obtention d'informations permettant d'évaluer le Partenariat mondial et, si nécessaire, d'améliorer son approche globale de soutien aux pays en développement partenaires. Elle ne vise pas à évaluer la performance du gouvernement de la Sierra Leone, de l'agent partenaire, de l'agence de coordination ou d'autres parties prenantes du pays ou de financements spécifiques du GPE.

3. Les évaluations au niveau des pays s'adressent d'abord aux membres du Partenariat mondial pour l'éducation, y compris les gouvernements des pays en développement partenaires et les Groupes

⁹ Partenariat mondial pour l'éducation (2016) : GPE, 2020. Améliorer l'apprentissage et l'équité grâce au renforcement des systèmes éducatifs.

¹⁰ Dans le cadre de ce mandat, le terme « impact » correspond à la terminologie utilisée par le GPE pour désigner les changements au niveau sectoriel dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion (reflétés dans les objectifs stratégiques 1 et 2 du Partenariat mondial pour l'éducation décrits dans le Plan stratégique GPE 2016-2020). Bien que les évaluations au niveau des pays examinent les progrès réalisés en ce sens, elles ne constituent pas des évaluations d'impact formelles, qui comprennent généralement une analyse contre-factuelle basée sur des essais contrôlés randomisés.

¹¹ Mandat du rapport initial (basé sur les Termes de référence de l'évaluation), p.1.

locaux des partenaires de l'éducation (GPLE) dans les pays de l'échantillon, de même que le Conseil d'administration. Elles s'adressent ensuite au Secrétariat. Elles peuvent enfin intéresser l'ensemble de la communauté éducative, aussi bien à l'échelle internationale que nationale.

1.2 Aperçu de la méthodologie

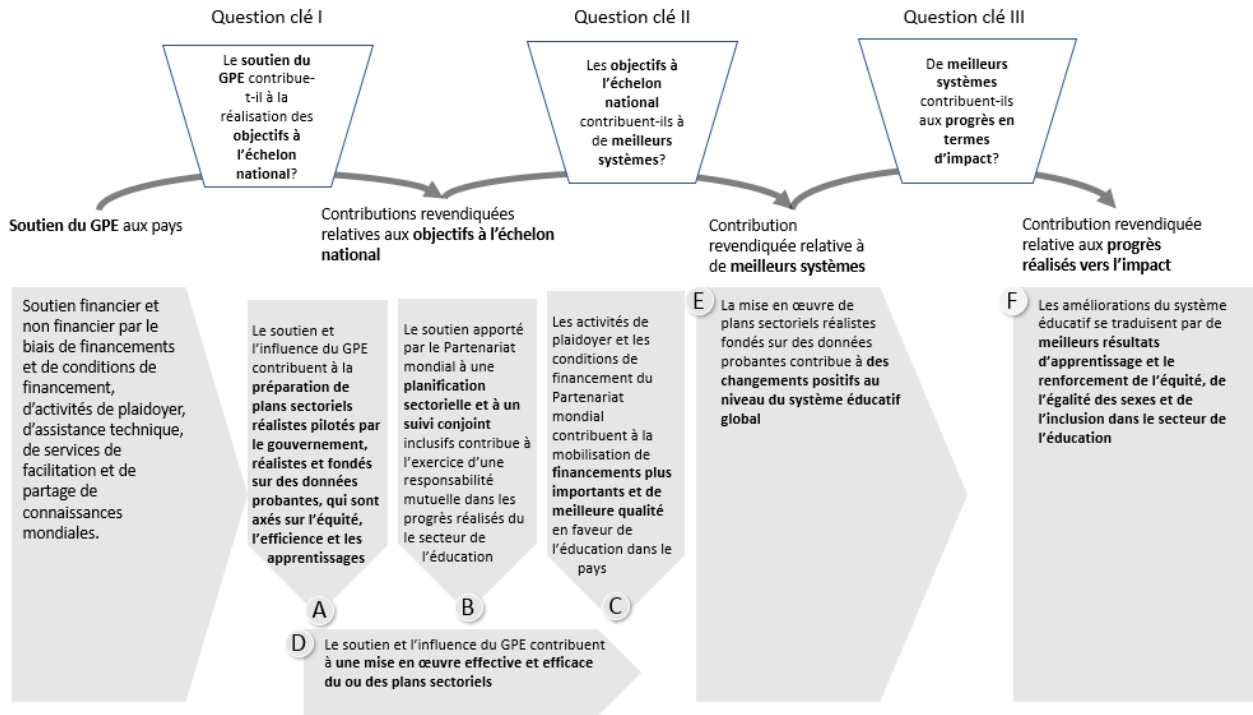
4. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe I) et la théorie du changement au niveau des pays pour la Sierra Leone (annexe II)¹². Un résumé de la méthodologie d'évaluation utilisée pour le pays figure à l'annexe III du présent rapport. Pour plus de détails sur l'ensemble du mandat, veuillez vous reporter au Rapport initial (janvier 2018).

5. Pour l'évaluation au niveau des pays de la Sierra Leone, l'équipe d'évaluation a consulté un total de 33 parties prenantes du ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (MEST), des partenaires de développement, de la société civile et du Secrétariat (voir l'annexe IV pour une analyse des parties prenantes et l'annexe V pour une liste des parties prenantes consultées), et a examiné un large éventail de documents pertinents, de bases de données, de sites Web ainsi qu'une sélection de littérature (voir l'annexe VI pour une liste des sources examinées).

6. Le rapport présente les conclusions dérivées des trois questions clés (QC) de la matrice d'évaluation, qui retracent la contribution du Partenariat mondial aux objectifs à l'échelon des pays (QC I); la contribution des objectifs à l'échelon des pays aux changements systémiques (QC II); et la contribution des changements systémiques aux progrès accomplis vers des effets tangibles (QC III). Les résultats sont présentés en trois sections qui correspondent aux trois questions clés. Chaque section est elle-même divisée en sous-sections de constatations qui traitent des contributions revendiquées pour chacune des questions clés. Les trois questions clés et les six contributions revendiquées (A, B, C, D, D, E, F) sont présentées à la figure 1.1.

¹² La présente théorie du changement, propre à la Sierra Leone, est adaptée de la théorie du changement générique au niveau des pays présentée dans le Rapport initial du mandat.

Figure 1.1 L'évaluation présente les constatations relatives aux principales questions d'évaluation et aux contributions revendiquées.



1.3 Structure du rapport

7. Après cette introduction, la **section 2** propose un aperçu du contexte national de la Sierra Leone, en prêtant une attention particulière au secteur de l'éducation (section 2.1) et à l'historique du soutien du Partenariat mondial au pays (section 2.2).
8. La **section 3** présente les constatations de l'évaluation relatives aux contributions revendiquées du Partenariat mondial par rapport aux objectifs à l'échelon des pays, objectifs liés aux changements dans la planification sectorielle, à la promotion de la responsabilité mutuelle (par le biais d'un dialogue inclusif sur la politique à mener et d'un suivi sectoriel), à la mise en œuvre du plan sectoriel et au financement sectoriel.
9. La **section 4** traite des changements survenus dans le système éducatif en Sierra Leone, en s'attachant à la période 2014-2017, période couverte par le plus récent ESPIG du Partenariat mondial, et en tenant compte des liens probables entre ces changements et les progrès réalisés vers les objectifs nationaux examinés à la section 3.
10. La **section 5** fait le point sur les changements au niveau de l'impact¹³ observables en Sierra Leone et les liens possibles avec les changements observés dans le système éducatif national. Enfin, la **section 6** présente les conclusions générales de l'évaluation.

¹³ Dans le cadre de ce mandat, le terme « impact » correspond à la terminologie utilisée par le GPE pour désigner les changements au niveau sectoriel dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion (reflétés dans les objectifs stratégiques 1 et 2 du Partenariat mondial pour l'éducation décrits dans le Plan stratégique GPE 2016-2020). Tout en étudiant les progrès accomplis en matière d'impact (compris en ce sens), les évaluations nationales ne constituent pas des évaluations d'impact à proprement parler, lesquelles incluent généralement une analyse contradictoire sur la base d'essais contrôlés randomisés.

2 Contexte

2.1 Description de la Sierra Leone

11. La République de Sierra Leone a obtenu son indépendance de l'Angleterre en 1961. Doté au départ d'un gouvernement parlementaire, le pays est devenu une république présidentielle en 1971. Sa population compte 7,4 millions d'habitants (2016), dont 3,1 millions (42 %) ont moins de 14 ans¹⁴. Administrativement, le pays est divisé en quatre provinces, 16 districts et 149 chefferies.

12. De 1991 à 2002, la Sierra Leone a été ravagée par une guerre civile qui a fait plus de 50 000 morts, détruit la plupart des infrastructures du pays et provoqué le déplacement de plus de deux millions de citoyens vers les pays voisins. En 2014, une épidémie de la maladie à virus Ebola (EVD) en Guinée, pays voisin, s'est étendue à la Sierra Leone, provoquant une crise humanitaire et affectant négativement sa croissance économique. Celle-ci a encore été aggravée par la baisse des prix mondiaux du minerai de fer, un produit sur lequel le pays avait fortement compté comme source de revenus¹⁵.

13. Jusqu'à l'épidémie d'Ebola, la Sierra Leone cherchait à devenir un pays à revenu intermédiaire, mais le fort taux de chômage des jeunes, la corruption et une faible cohésion nationale sont toujours présents. Son revenu national brut par habitant s'élève à 1 529 \$ US (2016) et se classe au 179^e rang de 188 pays sur l'indice de développement humain du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD)¹⁶. L'espérance de vie moyenne se situe à 51 ans. La Banque mondiale considère actuellement la Sierra Leone comme un pays fragile¹⁷.

14. L'actuel document de stratégie de réduction de la pauvreté pour 2013-2018, intitulé *Agenda for Prosperity* (Programme pour la prospérité) décrit la vision globale du développement de la Sierra Leone. Il repose sur huit piliers et cherche à engager le pays sur la « voie des pays à revenu intermédiaire ».

¹⁴ Banque de données des indicateurs de développement de la Banque mondiale, profil pays de la Sierra Leone, et données de l'IUS. À noter que le rapport de l'indice de développement humain du PNUD établit la population totale à 6,5 millions d'habitants.

¹⁵ Gouvernement de la Sierra Leone, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (2017) ; Plan sectoriel de l'éducation 2018-2020 (en anglais seulement).

¹⁶ Le revenu national brut (RNB) par habitant est exprimé en dollars américains de 2011 à parité de pouvoir d'achat. Source : Rapport sur le développement dans le monde 2016. Profil pays de la Sierra Leone (en anglais seulement). <http://www.hdr.undp.org/en/countries/profiles/SLE>

¹⁷ Groupe de la Banque mondiale (2018) : Liste harmonisée des situations fragiles pour l'exercice financier 2018 (en anglais seulement). <http://www.worldbank.org/en/topic/fragilityconflictviolence/brief/harmonized-list-of-fragile-situations>

2.2 Le secteur de l'éducation en Sierra Leone

15. La loi de 2004 sur l'éducation donne au ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (MEST) le pouvoir de gérer l'offre de l'éducation à tous les niveaux (du préscolaire à l'enseignement supérieur) et d'améliorer l'alphabétisation des citoyens par l'éducation des adultes et l'éducation non formelle. Le ministère est structuré en six directorats :

Programmes et services éducatifs; Enseignement supérieur, sciences et technologie; Éducation aux adultes non formelle; Division de l'inspection; Recherche et développement de programmes; et Planification et politiques. L'actuel ministre de l'Éducation assume ses fonctions depuis 2007.

16. Le MEST administre plusieurs organismes gouvernementaux semi-autonomes, dont la Commission pour l'éducation de base (BEC), la Commission nationale des examens techniques et professionnels (NCTVE) et la Commission de l'enseignement (TSC)¹⁸.

17. Le système éducatif comprend le préscolaire (trois ans), le primaire (six ans), le premier cycle du secondaire (trois ans), le deuxième cycle du secondaire (trois ans), l'enseignement supérieur, et l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP). Le système prend également en charge l'éducation des adultes et l'éducation non formelle. Le primaire et le premier cycle du secondaire forment le cycle de l'éducation de base, obligatoire pour tous les enfants. Les groupes d'âge officiels pour chaque cycle d'enseignement figurent au tableau 2.1.

Tableau 2.1 Âge scolaire officiel par niveau en Sierra Leone

NIVEAU	GRUPE D'ÂGE (ANNÉES)
Préscolaire/préprimaire	3-5
Primaire	6 à 11 ans
Premier cycle du secondaire	12-2014
Deuxième cycle du secondaire	15-17

Source : Plan sectoriel de l'éducation de la Sierra Leone 2014-2018, p.8.

18. En 2017, la population totale des enfants d'âge scolaire en Sierra Leone s'élevait à 0,67 million au préscolaire, 1,23 million au primaire, 0,55 million au premier cycle du secondaire¹⁹. La croissance annuelle moyenne prévue de la population d'âge scolaire se chiffre à 1,3 % pour le préscolaire, à 3,0 % pour le primaire et à 5,3 % pour le premier cycle du secondaire²⁰.

¹⁸ Gouvernement de la Sierra Leone, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (2017 et 2014) : Plans sectoriels de l'éducation 2007-2015 et 2014-2018 de la Sierra Leone. L'information provient également d'entrevues avec des représentants du MEST.

¹⁹ Source : ISU. Les données de la population préprimaire datent de 2016

²⁰ Rapport d'état du système éducatif national de la Sierra Leone 2013, p.2. Les chiffres de population réels dérivés de l'ISU et du PSE 2014-2018 reposent sur des estimations similaires.

19. D'après le recensement scolaire de 2016²¹, ils se lisent ainsi :

- Près de deux millions d'enfants inscrits du préscolaire au deuxième cycle du secondaire²⁵, dont 70 % (1,4 million) dans les écoles primaires, 16 % (0,31 million) dans les écoles secondaires de premier cycle et 4 % (0,08 million) au niveau préscolaire.
- Des 63 535 enseignants à l'échelle nationale, 60 % (37 828) travaillaient dans les écoles primaires 23,8 % (15 122) dans les écoles secondaires de premier cycle et 5,6 % (3 569) dans les classes de préprimaire.
- Des 8 907 écoles existantes, 70 % (6 321) d'entre elles sont des écoles primaires, 13 % (341) des écoles secondaires du premier cycle, et 12 % des écoles préscolaires. Plus de la moitié des écoles (4 553 ou 51,1 %) appartiennent à des missions et des organisations religieuses, 1 882 (21,1 %) aux communautés, alors que seulement 1 252 (14,1 %) d'entre elles sont publiques et 1 168 (13,1 %) sont privées²⁶.

Encadré 2.1 Les écoles non approuvées en Sierra Leone

Les écoles non approuvées regroupent un ensemble d'écoles confessionnelles ou gérées par des missions et des écoles communautaires. Bien que les écoles non approuvées figurent dans le recensement scolaire annuel et apparaissent donc dans les statistiques de l'éducation nationale, elles ne reçoivent pas la plupart des intrants fournis par le MEST, dont la rémunération des enseignants, le matériel de base et l'alimentation scolaire. Elles ont donc moins de comptes à rendre au MEST que les écoles approuvées et ne suivent pas toujours le programme officiel²². Aucune donnée sur la proportion d'enfants inscrits dans les écoles non approuvées n'est disponible²³.

Des entrevues avec des membres du Groupe local des partenaires de l'éducation ont indiqué que les écoles non approuvées ne forment pas un groupe homogène et que les environnements d'apprentissage, les infrastructures, le personnel enseignant, les programmes suivis et le matériel d'apprentissage qu'elles offrent varient considérablement de l'une à l'autre. Bien que dans certains cas, là où il n'y a pas d'écoles approuvées, des écoles non approuvées existent, dans d'autres cas, elles coexistent, car des parents préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles non approuvées d'une certaine confession plutôt que dans une école publique approuvée gratuite voisine.

Le nouveau Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2018-2020 a pour objectif d'approuver toutes les écoles qui répondent aux normes minimales du MEST dans un délai convenu et de fermer toutes celles qui ne sont pas en mesure de répondre à ces normes, après s'être assuré que les écoles disposant de places disponibles²⁴ sont accessibles aux élèves de ces écoles.

²¹ Gouvernement de la Sierra Leone, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (2017) ; Recensement scolaire annuel 2016. Projet d'annuaire statistique. (Non disponible en ligne.)

²² PSE 2018-2020, p.59.

²³ Le recensement scolaire annuel donne des renseignements sur la proportion des écoles non approuvées et ventile les données sur les élèves par type d'école (publiques, privées, de mission, communautaires), mais la division des écoles approuvées par rapport aux écoles non approuvées s'applique à toutes ces catégories.

²⁴ Comme la section 4 du présent rapport l'explique plus en détail, les normes minimales n'ont été rédigées qu'à la fin de la période examinée.

²⁵ Le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation se concentre sur l'éducation de base, qui n'inclut pas le deuxième cycle du secondaire.

²⁶ Les 52 écoles qui restent sont classées comme « autres » dans le recensement scolaire de 2016, mais cette catégorie n'est pas décrite plus en détail. Toutes les écoles approuvées par le gouvernement, y compris les écoles de mission, les écoles privées et les écoles communautaires, reçoivent un soutien financier du gouvernement, pour

- Seuls 40 % (3 615) des écoles actuelles répertoriées lors du dernier recensement scolaire sont approuvées par le gouvernement, alors que 4 777 d'entre elles ne sont pas approuvées²⁷. Voir l'encadré 2.1.

20. En Sierra Leone, le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation (GPDE), qui réunit le MEST, des représentants du ministère des Finances, des bailleurs de fonds et des agences multilatérales, des organisations non gouvernementales et des organisations de la société civile, de même que le syndicat des enseignants de la Sierra Leone, assume le rôle du Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE). Les principaux partenaires de développement appuyant le secteur de l'éducation et représentés au GPDE sont la Banque mondiale (BM), le ministère du Développement international du Royaume-Uni (Dfid), l'Union européenne et l'UNICEF. Ces bailleurs de fonds se rencontrent également sur une base régulière dans le cadre du Groupe des bailleurs de fonds pour l'éducation (GBFE). En outre, plusieurs organisations non gouvernementales offrent des programmes d'éducation, dont Action Aid et les Catholic Relief Services (CRS). Les organisations de la société civile nationales ont tendance à se concentrer sur la défense de l'éducation plutôt que sur la prestation de services²⁸.

21. Jusqu'à présent, la Sierra Leone a rédigé trois plans sectoriels de l'éducation couvrant respectivement les périodes 2007-2015, 2014-2018 et 2018-2020. Plan sectoriel intérimaire, le PSE 2018-2020 est une mise à jour du plan précédent et vise à combler la période nécessaire à la préparation d'un nouveau plan complet, d'une durée plus longue²⁹. La présente évaluation se concentre sur le PSE 2014-2018, soit les années couvertes par le plus récent ESPIG du Partenariat mondial, mais le cas échéant, se réfère également aux plans antérieurs les plus récents.

22. Le PSE 2014-2018 repose sur trois piliers : Accès, équité et achèvement (sept objectifs stratégiques), Qualité et pertinence (cinq objectifs stratégiques) et Renforcement des systèmes (11 objectifs stratégiques). Il décrit également les systèmes de suivi, de financement et de mise en œuvre du plan. Comme le montre le tableau 2.2, le PSE s'intéresse aux domaines clés susceptibles d'améliorer le système éducatif, identifiés dans le Rapport d'état du système éducatif national (RESEN) réalisé par l'UNESCO/Pôle de Dakar et d'autres collaborateurs, en 2013³⁰.

les salaires des enseignants par exemple. Cela signifie que l'approbation des écoles a des incidences fiscales, ce qui explique en partie pourquoi l'approbation des écoles progresse lentement en Sierra Leone.

²⁷ Le statut, approuvé ou non approuvé, des 515 autres écoles n'était pas connu au moment du recensement. Cela peut concerner, par exemple, les écoles qui avaient déposé une demande d'approbation auprès du MEST, mais n'avaient pas encore reçu de décision.

²⁸ Sources : Gouvernement de la Sierra Leone, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (2015) : *Final Report of Proceedings and Outcomes of the Joint Education Sector Review 2015*. Banque mondiale (2016) : Revue à mi-parcours sur l'éducation de la Banque mondiale, août 2016 (en anglais seulement). Aide-mémoire et consultation avec des membres du Groupe des bailleurs de fonds pour l'éducation et des représentants du MEST.

²⁹ L'utilisation d'un plan provisoire découlait de l'hypothèse (au moment de l'élaboration du nouveau PSE) selon laquelle les élections générales tenues en mars 2018 pourraient entraîner des changements dans les priorités du gouvernement et du MEST. En avril 2018, le candidat de l'opposition a été déclaré vainqueur de l'élection présidentielle et assermenté comme nouveau président.

³⁰ Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. *Rapport d'état du système éducatif national de la Sierra Leone*. Dakar : Pôle de Dakar, Bureau de l'UNESCO à Dakar, septembre 2013 (rapport complet en anglais).

Tableau 2.2 *Le PSE 2014-2018 a permis de combler les principales lacunes sectorielles relevées dans le RESEN 2010*³¹

PROBLÈMES CERNÉS DANS LE RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2010	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 POUR REMÉDIER À CES PROBLÈMES
Accès, équité et achèvement	
<p>24 % des enfants de 6 à 11 ans n'étaient pas scolarisés en 2010 et la plupart n'avaient jamais fréquenté l'école.</p> <p>Entrée tardive : 40 % des élèves inscrits en première année ont au moins sept ans.</p> <p>La richesse des ménages demeure un facteur majeur de disparités dans la scolarisation des enfants.</p> <p>Les disparités entre les sexes dans l'accès à l'éducation sont faibles, mais tendent à s'accroître à des niveaux plus élevés.</p>	<p>Veiller à ce que tous les enfants entrent à l'école et achèvent leurs études primaires.</p> <p>Accroître l'accès à l'éducation préscolaire pour les enfants âgés de 3 à 5 ans.</p> <p>Accroître le niveau d'achèvement et l'accès équitable aux écoles secondaires de premier cycle.</p> <p>Accroître l'accès équitable aux écoles secondaires de deuxième cycle.</p> <p>Accroître l'accès équitable aux écoles techniques et professionnelles.</p> <p>Accroître l'accès équitable aux établissements d'enseignement supérieur.</p> <p>Améliorer le taux d'alphabetisation des jeunes et des adultes.</p>
Qualité et pertinence	
<p>Dans un avenir proche, la pression démographique exercée sur le système éducatif devrait s'intensifier.</p> <p>Les résultats d'apprentissage des élèves sont généralement très médiocres, à tous les niveaux.</p> <p>Le taux de redoublement est particulièrement élevé pour le primaire (16 %), nettement au-dessus de la moyenne de 12 % de l'Afrique subsaharienne.</p> <p>Déploiement inéquitable des enseignants; nombreux enseignants non formés/non qualifiés.</p>	<p>Améliorer les environnements d'apprentissage.</p> <p>Réviser les programmes d'études et l'évaluation des élèves.</p> <p>Améliorer l'acquisition par les élèves des compétences de base en lecture et en calcul.</p> <p>Améliorer la qualité des enseignants.</p> <p>Déployer équitablement les enseignants dans tout le pays.</p>

³¹ Voir également l'annexe IX, qui relie les recommandations du RESEN aux priorités du PSE et aux activités qui s'y rattachent, de même qu'aux priorités du plan de relance présidentiel et aux objectifs stratégiques 2012-2015 du Partenariat mondial pour l'éducation.

PROBLÈMES CERNÉS DANS LE RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2010	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 POUR REMÉDIER À CES PROBLÈMES
Renforcement des systèmes	
<p>Inefficacité de la gestion des enseignants; le personnel existant n'est pas utilisé de manière optimale.</p> <p>Faiblesse des mécanismes de supervision et de responsabilisation au niveau local.</p> <p>Absence d'un système décentralisé d'information et de suivi adéquat et efficace.</p> <p>Absence d'un système décentralisé de gestion financière et de gestion des ressources humaines.</p>	<p>11 objectifs, y compris³² : Améliorer la communication et la coordination au sein du secteur.</p> <p>Élaborer des politiques et des lois cohérentes et habilitantes et mettre en place des cadres pour exercer une influence à tous les niveaux³³.</p> <p>Mettre en place des systèmes efficaces et fonctionnels pour le recrutement, le déploiement, l'évaluation de la performance, la promotion et le perfectionnement des enseignants.</p> <p>S'assurer que le MEST a la capacité de recueillir, de gérer et d'utiliser les données et les preuves actuelles.</p>

23. Le plan du secteur de l'éducation 2014-2018 était accompagné d'un plan de mise en œuvre détaillé pour 2014-2016. Toutefois, en 2014, l'épidémie de la maladie à virus Ebola a interrompu la mise en œuvre du PSE. Dans le secteur de l'éducation, la crise d'Ebola a provoqué la fermeture des écoles pendant neuf mois, entraîné la perte d'élèves et d'enseignants et engendré un nombre élevé de grossesses d'adolescentes en raison de l'augmentation des taux de violence sexuelle pendant l'épidémie³⁴.

24. Le gouvernement a répondu à la maladie à virus Ebola, d'abord par un plan de redressement rapide 2014-2015, qui, en matière d'éducation, se concentrait sur trois priorités : (i) la réouverture des établissements d'enseignement dans un environnement sûr et sain avec des services psychosociaux de soutien pour les élèves et les enseignants; (ii) l'encouragement à la réinscription; et (iii) l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, y compris par le biais de cours continus à la télévision et à la radio. Le MEST a traduit ces priorités dans son propre plan de riposte stratégique à Ebola (ESRP). Les écoles de tout le pays ont rouvert en avril 2015.

25. En 2016, un plan de relance présidentiel intersectoriel, mis en place pour 2016-2017, définissait l'éducation comme l'un des sept secteurs prioritaires à prendre en compte durant la reprise. Le plan de relance présidentiel comprenait deux objectifs prioritaires pour le secteur de l'éducation à atteindre d'ici juin 2017, dont le premier reflétait les priorités également définies dans le plan sectoriel de l'éducation : (i) améliorer les principaux résultats d'apprentissage en formant au moins 40 000 enseignants et en

³² Pour une liste complète des objectifs stratégiques du PSE 2014-2018, voir l'annexe IX.

³³ Le plan sectoriel de l'éducation cherchait plus précisément à élaborer ou à finaliser une politique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, une stratégie de l'enseignement supérieur, une politique sur la manière dont les enseignants sont affectés aux écoles et aux lieux de leur affectation, une politique d'éducation non formelle, des normes minimales pour les écoles et autres institutions, et une politique sur les manuels scolaires et le matériel éducatif. Source : PSE 2014-2018.

³⁴ Amnesty International (2016) Sierra Leone : L'interdiction d'aller à l'école en cas de grossesse et l'absence de protection des droits menacent l'avenir des adolescentes. Consultable à l'adresse : <https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2016/11/sierra-leone-continued-pregnancy-ban-in-schools-and-failure-to-protect-rights-is-threatening-teenage-girls-futures/> Voir aussi UNICEF (2016) : Les impacts et les coûts à long terme d'Ebola sur le secteur de l'éducation sierra-léonais.

réduisant la surpopulation dans les écoles gravement touchées; et (ii) instituer l'alimentation scolaire à l'échelle nationale.³⁵ Bien que la mise en œuvre du plan de relance présidentiel soit devenue une priorité pour le MEST et certains partenaires de développement, il n'a pas remplacé le plan sectoriel de l'éducation 2014-2018, mais a coexisté avec lui. Par exemple, c'est le plan sectoriel de l'éducation, plutôt que le plan de relance présidentiel, qui a été utilisé pour structurer la revue sectorielle de l'éducation de 2015 et la revue à mi-parcours de 2017 (voir la section 3.3). Le tableau 2.3 donne un aperçu de la séquence des événements dans le secteur de l'éducation de 2014 à 2018, au cours de ce qui aurait dû être la période de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation³⁶.

Tableau 2.3 Calendrier des événements dans le secteur éducatif de la Sierra Leone, 2014-2018

2014	2015	2016	2017	2018
PSE 2014-2018				PSE 2018-2020
Période couverte par le projet REDiSL (Redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone) ³⁷ 2014-2017, financé par un financement pour la mise en œuvre d'un programme (ESPIG) du GPE.				
Épidémie d'Ebola 2014-2016				
	Plan de redressement rapide (Plan de riposte stratégique à Ebola du MEST) 2014-2015	Plan de relance présidentiel (PRP) 2016-2017		
Revue sectorielle de l'éducation 2015		•		
Revue à mi-parcours 2017 du plan sectoriel de l'éducation 2014-2018			•	

³⁵ Site Web du gouvernement de la Sierra Leone : Priorités de relance du Président. « Ebola don go, leh we make Salone grow » (en anglais seulement). Consultable à l'adresse : <http://www.presidentsrecoverypriorities.gov.sl/the-early-recovery>. Voir également : Gouvernement de la Sierra Leone (2015): Stratégie de riposte nationale contre le virus Ebola de la Sierra Leone (en anglais seulement). Consultable à l'adresse : https://ebolaresponse.un.org/sites/default/files/sierra_leone_recovery_strategy_en.pdf

³⁶ Gouvernement de la Sierra Leone, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (2017) ; Plan sectoriel de l'éducation 2018-2020. Gouvernement de la Sierra Leone (2015) : Stratégie de riposte nationale contre le virus Ebola de la Sierra Leone. Site Web du gouvernement de la Sierra Leone sur les Priorités de relance du Président – Secteur prioritaire Éducation www.presidentsrecoverypriorities.gov.sl/education.

³⁷ L'ESPIG, approuvé le 31 juillet 2014, devait se poursuivre jusqu'au 28 février 2017. Sa prolongation a été approuvée jusqu'au 31 décembre 2017.

2.3 Le Partenariat mondial de l'éducation en Sierra Leone

26. La Sierra Leone a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2007 et est représentée au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 3.

27. Jusqu'à présent, comme le résume le tableau 2.4, la Sierra Leone a reçu deux financements pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation (ESPIG), deux financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (EDPDG) et un financement pour la préparation d'un programme (PDG). Le financement pour la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation 2014-2017 a servi à financer le projet REDiSL (Redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone), dirigé par la Banque mondiale.

Tableau 2.4 Financements du GPE octroyés à la Sierra Leone depuis son adhésion au GPE à titre de pays partenaire en 2007³⁸

TYPE DE FINANCEMENT	ANNÉES	ALLOCATIONS (USD)	DÉCAISSEMENTS (USD)	RESPONSABLE DE FINANCEMENT
Financement pour la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)	2014-2017	17 900 000	17 899 794	BIRD
	2008-2012	11 691 405	11 691 406	BIRD
Financement pour la préparation d'un programme sectoriel de l'éducation (ESPDG)	2012	250 000	249 961	BIRD
	2017	497 502	s.o. ³⁹	UNICEF
Financement pour la préparation d'un programme	2012	207 567	203 908	BIRD

28. En février 2018, le MEST a déposé une demande pour un autre ESPIG dans le but de soutenir le déploiement du nouveau plan sectoriel de l'éducation 2018-2020. Bien que la Banque mondiale ait assumé les fonctions d'agent partenaire pour les deux précédents ESPIG, le gouvernement a choisi l'UNICEF pour remplir ce rôle dans le cadre du nouveau financement envisagé. Le DfID, la Banque mondiale et l'UE ont proposé de se relayer chaque année pour s'acquitter du rôle d'agence de coordination, auparavant assumé par l'UNICEF, pour les années 2018-2020. Les deux ESPIG accordés jusqu'à présent ont été mis en œuvre en mode projet, ce qui sera également le cas pour le troisième financement actuellement en préparation.

³⁸ Sources : le site Web du Partenariat mondial (<https://www.globalpartnership.org/fr/country/sierra-leone>) et les documents de demande de subvention et d'approbation fournis par le Secrétariat.

³⁹ Les entretiens indiquent que l'ESPDG a été décaissé, mais les données précises sur les décaissements ne sont pas encore disponibles.

29. De plus, la coalition Éducation pour tous Sierra Leone (EFA-SL), une organisation-cadre pour les organisations de la société civile nationales engagées dans le plaidoyer en faveur de l'éducation, a reçu des subventions du Fonds pour l'éducation de la société civile (FSCE) pouvant atteindre 100 000 \$ US dans le cadre des trois cycles du FSCE mis en œuvre à ce jour⁴⁰.

30. En outre, la conception initiale de deux projets du programme d'activités mondiales et régionales (AMR) prévoyait des activités concernant la Sierra Leone (le projet 10 sur la réalisation des objectifs stratégiques relatifs aux enseignants et le projet 11 sur la prise en compte du manque de données sur les enfants non scolarisés et les politiques). Pour le projet 10 du programme d'AMR 10, les activités en Sierra Leone ont été annulées en raison de l'épidémie d'Ebola. Pour le projet 11 du programme d'AMR, le rapport final du projet ne donne aucune indication sur les activités menées en Sierra Leone.

⁴⁰ FSCE I (2009-2012), FSCE II (2013-2015) et FSCE III (2016-2018).

3 Contributions du Partenariat mondial à la planification, à la mise en œuvre, au suivi, au dialogue et au financement sectoriels⁴¹

3.1 INTRODUCTION

31. Cette section résume les constatations liées à la Question principale I de la matrice d'évaluation : « *Le soutien du GPE à la Sierra Leone a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de dialogue et de suivi sectoriels, à un financement plus important/meilleur du plan sectoriel et de la mise en œuvre? Si oui, de quelle façon?*⁴² »

32. La théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, développée dans le rapport initial et adaptée au contexte de la Sierra Leone (annexe II), précise quatre contributions revendiquées pour les contributions du Partenariat mondial à ces dimensions. Chaque contribution revendiquée se fonde sur plusieurs hypothèses sous-jacentes (annexe VII).

33. Cette section s'articule autour des quatre objectifs au niveau des pays et des contributions revendiquées qui leur correspondent. Elle vérifie chacune des quatre contributions revendiquées en répondant à deux sous-questions pour chacune des phases du cycle de la politique. D'abord, quels changements le pays a-t-il vécus au cours de la période examinée?⁴³ Et ensuite, le Partenariat mondial pour l'éducation a-t-il contribué à ces changements et, si oui, comment?⁴⁴ Les réponses à ces questions sont présentées sous forme de constatations; une analyse sommaire de la contribution revendiquée est présentée au début de chaque sous-section. Les analyses sommaires sont surlignées en couleur pour indiquer si les données probantes recueillies au cours de l'évaluation appuient bien (en vert), appuient en partie (en orange), ou n'appuient pas (en rouge) la contribution revendiquée en question, ou bien si les données sont insuffisantes pour l'analyser (en gris). L'annexe VII précise les critères d'appréciation et donne un aperçu de l'analyse de l'évaluation concernant l'application probable de chacune des hypothèses sous-jacentes des contributions revendiquées.

⁴¹ La théorie du changement générique au niveau des pays élaborée au cours de la phase initiale, les améliorations envisagées dans les domaines de la planification du secteur de l'éducation, la responsabilité mutuelle dans les progrès du secteur, le financement sectoriel de l'éducation et la mise en œuvre du PSE représentent les principaux objectifs à l'échelon des pays auxquels le Partenariat mondial cherche à contribuer. À l'exception de l'objectif de mobilisation d'un financement plus important et de meilleure qualité pour le secteur de l'éducation, présenté dans le plan stratégique GPE 2020 comme un objectif *mondial*, ils reflètent largement la manière dont le plan stratégique définit les objectifs à l'échelon des pays. Les évaluations sommatives traitent la question du financement sectoriel comme un objectif à l'échelon des pays pour souligner les changements survenus dans le financement sectoriel du pays étudié.

⁴² L'amélioration de la planification, du dialogue et du suivi, du financement et de la mise en œuvre du plan correspond aux objectifs à l'échelon des pays 1, 2, 3 et 4 du Plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial.

⁴³ Cette question correspond aux questions d'évaluation au niveau des pays (QEP) 1,1, 1,2, 1,4, 2,1, 2,2 de la matrice d'évaluation.

⁴⁴ Cette question correspond aux QEP 1.3, 1.4, 1.5, 2.3, 3.1 et 3.2.

3.2 Planification sectorielle⁴⁵

Encadré 3.1 : Évaluation de la contribution revendiquée A

Contribution revendiquée : « *Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à l'élaboration de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.* »

Analyse : L'évaluation a permis de constater que les données recueillies **appuient** la contribution revendiquée du GPE concernant le renforcement de la planification du secteur de l'éducation.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Le résultat recherché a été atteint, c'est-à-dire qu'au cours de la période examinée, le gouvernement de la Sierra Leone a piloté des plans sectoriels qui, en dépit de certains aspects à améliorer, sont crédibles et fondés sur des données probantes; b) les données recueillies indiquent que la probabilité que les cinq hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée du Partenariat mondial se vérifient dans le contexte de la Sierra Leone est « forte » pour quatre d'entre elles et « modérée » pour l'autre⁴⁶; c) outre le soutien du Partenariat mondial, l'évaluation n'a pas relevé d'autres facteurs externes qui, à eux seuls, suffiraient à expliquer les progrès constatés dans la planification sectorielle. Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

Se reporter à l'annexe VII pour une représentation visuelle des conclusions de l'évaluation sur les contributions du Partenariat mondial à la planification sectorielle.

Forces et faiblesses de la planification sectorielle au cours de la période examinée⁴⁷

Finding 1: Le Plan sectoriel de l'éducation 2014-2018 représente une amélioration par rapport au plan précédent, bien qu'il conserve plusieurs faiblesses. De par son processus de préparation, participatif et favorisant l'appropriation gouvernementale, il a contribué au renforcement des capacités nationales de planification sectorielle.

34. Le PSE 2014-2018 décrivait 23 objectifs stratégiques (voir l'annexe IX) sous les trois grands domaines prioritaires : (i) accès, équité et achèvement; (ii) qualité et pertinence; et (iii) renforcement des systèmes⁴⁸. Les objectifs spécifiques, inscrits dans ces domaines prioritaires, et les activités qui s'y

⁴⁵ Cette section répond aux questions d'évaluation QEP 1.1 (Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification du secteur éducatif pendant la période de référence?), 1.3 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?) et QEP 3.1 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements [ou à l'absence de changements] observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?)

⁴⁶ Veuillez consulter la sous-section sur la « validité des hypothèses » ci-dessous, de même que l'annexe VII.

⁴⁷ Question d'évaluation QEP 1.1.

⁴⁸ Le point concernant le renforcement des systèmes dans le PSE traite des questions de gestion sectorielle et de capacité du MEST.

rattachent, étaient, dans l'ensemble, pertinents, compte tenu des principales lacunes, et des recommandations leur correspondant, formulées dans le rapport d'état du système éducatif national 2013 (voir le tableau 2.2 à la section 2.2). Les domaines prioritaires cadraient également, à l'époque, avec les objectifs stratégiques du Partenariat mondial (voir l'annexe IX).

35. Le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation (GPDE) a approuvé le plan du secteur de l'éducation 2014-2018 au mois d'août 2013. Son rapport d'évaluation relevait plusieurs points forts, dont certains représentaient une amélioration par rapport au plan sectoriel précédent (le premier) qui couvrait les années 2007-2015. Toutefois, même s'il répondait aux conditions minimales pour pouvoir être endossé par le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation, le PSE 2014-2018 présentait encore plusieurs faiblesses.

36. Selon la cote de qualité interne que le Secrétariat attribue aux plans sectoriels, le PSE 2014-2018 répondait à quatre des sept normes de qualité de l'indicateur 16a (vision globale, fondée sur des données probantes, sensible au contexte et attentives aux disparités), mais présentait des lacunes dans trois domaines (stratégique, holistique et réalisable)⁴⁹. Cette cote reflète les lacunes relevées dans le rapport d'évaluation du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation (août 2013) et dans la revue à mi-parcours du plan sectoriel de l'éducation (2017). Le tableau 3.1 résume les forces et les faiblesses du PSE 2014-2018 en fonction de l'analyse des données disponibles effectuée par l'équipe d'évaluation.

Tableau 3.1 Forces et faiblesses du PSE 2014-2018⁵⁰

DIMENSION ⁵¹	FORCES	LACUNES/FAIBLESSES
Processus participatif et transparent de préparation du PSE, piloté par le pays.	Dans l'ensemble, le processus a été piloté par le pays et a été participatif. De vastes consultations ont été menées auprès des acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux aux niveaux central, des districts et des conseils locaux ⁵² . Dans cette optique, le	Comme la communication avec les parties prenantes n'a pas été maintenue à toutes les étapes de la préparation du PSE, il n'est pas tout à fait clair si les suggestions découlant des consultations ont été utilisées et classées par priorités et, si cela a été le cas, comment cela s'est fait. Aucune consultation approfondie auprès des parties

⁴⁹ Aucune donnée n'est disponible en ce qui concerne le PSE 2014-2018 sur les indicateurs 16b, c et d du cadre de résultats du Partenariat mondial.

⁵⁰ Sources : Rapport d'évaluation du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation sur le PSE 2014-2018 (2013), Partenariat mondial pour l'éducation (en anglais seulement). *ESP Ratings Calculations*. Washington, D.C., septembre 2017; Revue à mi-parcours du PSE (2017); Rapport d'état du système éducatif national de la Sierra Leone (2013) ; PSE 2014-2018; GPE/UNESCO ; IPE : Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation. Washington et Paris. 2015 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002337/233768f.pdf>).

⁵¹ Dans ce tableau, les dimensions servant à structurer les observations représentent une combinaison de critères d'évaluation du Partenariat mondial, de l'UNESCO, de l'IPE et du PSE, tels que décrits dans le *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation* de 2015 et les critères de qualité du Partenariat mondial pour les plans d'éducation sectoriels. En tant que tels, ils traitent à la fois du processus et des caractéristiques liées au contenu du plan sectoriel.

⁵² « Les 19 conseils locaux ont été visités et des discussions ont eu lieu avec un large éventail de parties prenantes, notamment des étudiants, des enseignants, des petits commerçants, des handicapés, des chefs traditionnels, des jeunes chômeurs, etc. » (PSE 2014-2018, p. 16). Les parties prenantes du MEST consultées pour cette évaluation ont indiqué qu'il s'agissait d'une amélioration par rapport au processus de préparation du premier plan sectoriel de

DIMENSION ⁵¹	FORCES	LACUNES/FAIBLESSES
	calendrier de préparation du PSE 2014-2018 a été plus généreux que celui du plan précédent (2007-2015) et du plan suivant (2018-2020).	prenantes des écoles non approuvées par le gouvernement n'a eu lieu.
Principaux défis du secteur de l'éducation en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissage.	<p>Le PSE 2014-2018 a été préparé à la lumière des nombreuses lacunes sectorielles relevées dans le recensement scolaire annuel de 2013 et les a traitées⁵³.</p> <p>Le PSE 2014-2018 est plus étroitement aligné sur la Stratégie de réduction de la pauvreté de la Sierra Leone III (programme pour la prospérité) que le plan précédent. En outre, il accorde une attention plus uniforme aux différents sous-secteurs que le PSE précédent, qui s'était davantage intéressé à l'éducation de base.</p>	<p>Les données limitées du Rapport d'état du système éducatif national, principale source de données probantes du PSE, n'ont pas permis l'analyse des tendances (p. ex., des données de scolarisation). En outre, pour ce qui est de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et la formation des enseignants, le recensement scolaire annuel n'a pas été en mesure de se baser sur des données systématiques.</p> <p>Absence d'une analyse complète des risques ou d'une discussion sur la préparation aux situations d'urgence, malgré le statut de pays fragile de la Sierra Leone.</p> <p>Certaines questions, telles que les services aux élèves ayant des besoins spéciaux et la baisse du nombre d'enfants non scolarisés, n'apparaissent pas dans le PSE ou leur coût n'a pas été correctement évalué par rapport au niveau de priorité qui leur avait été assigné lors des discussions. Bien que le PSE formule des objectifs liés à un accès plus équitable à l'éducation, il ne propose pas une vision claire de l'éducation inclusive.</p> <p>Le PSE ne reflète pas adéquatement l'importance que le programme pour la prospérité accorde au renforcement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.</p>
Dispositions réalistes en matière de financement, de mise en œuvre et de suivi. Faisabilité.	Le PSE a relevé des lacunes dans la capacité du MEST et a esquissé des stratégies (quoique générales) pour y remédier.	<p>Priorité limitée parmi les divers objectifs.</p> <p>Absence de discussion sur la façon dont le gouvernement avait l'intention de combler le déficit de financement constaté si le taux de croissance prévu n'était pas atteint.</p> <p>Faiblesse des capacités du MEST en matière de ressources humaines et manque de clarté sur la responsabilité de la mise en œuvre et du suivi du plan.</p>

l'éducation 2007-2015, auquel les partenaires de développement n'avaient pas participé depuis le début. Le processus du PSE 2014-2018 s'est inspiré de ces leçons.

⁵³ Même si le PSE de 2007 se basait également sur un recensement scolaire annuel, il citait moins de données et, par exemple, n'incluait pas d'informations ventilées par sexe ou par lieu géographique. Cela s'est amélioré dans le PSE 2014-2018.

37. Malgré les lacunes constatées, toutes les parties prenantes consultées ont reconnu que le PSE 2014-2018 leur avait fourni un cadre commun utile pour évaluer les progrès du secteur par rapport aux objectifs convenus, et qu'il définissait un ensemble commun de priorités sur lesquelles les différents projets soutenus par les partenaires pouvaient tâcher de s'aligner. Voir l'encadré 3.2.

38. Bien que le plan de relance présidentiel ait été substitué au plan sectoriel de l'éducation pendant l'épidémie d'Ebola, le MEST a souligné son engagement envers le plan sectoriel en structurant à la fois la revue sectorielle conjointe de 2015 et la revue à mi-parcours de 2017 autour des objectifs du plan sectoriel de l'éducation, par opposition aux objectifs plus étroitement définis du plan de relance présidentiel. Comme le montre l'annexe X, parmi les dix indicateurs de performance clés du plan de relance présidentiel, cinq d'entre eux s'alignaient sur les priorités du PSE. Quatre autres s'alignaient partiellement sur celles-ci (c'est-à-dire qu'ils abordaient le même problème, mais proposaient des cibles et des activités différentes), et le dernier (l'introduction d'un programme d'alimentation scolaire) ne correspondait à aucune d'entre elles.

39. D'après le personnel du MEST consulté, les trois cycles de préparation de plans sectoriels de l'éducation qu'il a dirigés, basés sur des normes internationalement reconnues, ont renforcé les capacités nationales en matière de planification sectorielle fondée sur des données probantes. Les PSE 2014-2018 et 2018-2020 ont été préparés en grande partie par la même équipe de consultants nationaux et de fonctionnaires du MEST avec, pour les prévisions économiques, l'analyse sectorielle et l'établissement des coûts du PSE, l'appui technique des partenaires de développement⁵⁶.

Encadré 3.2 : Le dernier PSE 2018-2020 aborde certaines des lacunes du plan sectoriel précédent, en incluant notamment une section sur les plans de préparation et d'intervention en cas d'urgence, en fournissant davantage de données sur les enfants non scolarisés et les enfants handicapés, et en s'intéressant de plus près à ces derniers⁵⁴.

La manière dont le gouvernement a l'intention de combler le déficit de financement estimé pour la mise en œuvre du PSE n'est pas encore claire. Certains bailleurs de fonds ont indiqué que l'écart de financement projeté pourrait se creuser et ont affirmé que « l'établissement des coûts » était l'une des faiblesses du PSE. Par exemple, le PSE n'explique pas comment l'objectif stratégique 2.2 (0 école non approuvée d'ici 2020) sera financé, alors que le recensement scolaire annuel de 2016 montre que 54 % des écoles du pays ne sont pas actuellement approuvées. L'approbation des écoles a des répercussions financières (subventions aux écoles, salaires des enseignants, etc.) qui risquent de largement dépasser les 75 000 \$ US alloués à cet objectif⁵⁵.

⁵⁴ La collecte de données du Partenariat mondial pour 2017 montre que le PSE 2018-2020 répond aux sept critères de l'indicateur 16a du cadre de résultats du Partenariat mondial, ainsi qu'à tous les critères des indicateurs 16b-d.

⁵⁵ Source : PSE 2018-2020 et consultations auprès des bailleurs de fonds.

⁵⁶ Les parties prenantes n'étaient pas toutes du même avis lorsqu'elles tentaient de déterminer si ce niveau de planification sectorielle était unique en Sierra Leone. Alors que les parties prenantes gouvernementales affirmaient que d'autres secteurs suivent également des plans de travail clairs, certains bailleurs de fonds et certaines ONG estimaient qu'en Sierra Leone la planification sectorielle de l'éducation était plus avancée que celle d'autres secteurs (l'agriculture, par exemple).

Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques observées de la planification sectorielle ⁵⁷?

Finding 2: Le Partenariat mondial a contribué à la transformation de la planification sectorielle en adoptant des mesures incitatives et en fournissant des lignes directrices et des ressources pour la préparation des plans sectoriels.

40. Il ressort de l'examen des documents et des entretiens avec les parties prenantes que le Partenariat mondial a contribué de manière significative au renforcement de la planification du secteur de l'éducation en Sierra Leone, et ce, d'au moins quatre façons :

- **Mesure incitative** : La perspective d'obtenir un important financement de mise en œuvre de ce qui était, à l'époque, l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (EPT_FTI) a considérablement stimulé la préparation du premier plan sectoriel de l'éducation de la Sierra Leone 2007-2015⁵⁸. Si les acteurs nationaux ont depuis reconnu la valeur des plans sectoriels, toutes les parties prenantes consultées ont admis que les conditions d'octroi d'un financement de mise en œuvre du Partenariat mondial ont continué à jouer un rôle important dans la préparation des plans sectoriels qui ont suivi (2014-2018 et 2018-2020)⁵⁹. Voir aussi l'encadré 3.3.
- **Lignes directrices** : Le Secrétariat a renseigné les acteurs nationaux sur le processus de préparation et d'évaluation d'un bon PSE. Selon les parties prenantes consultées du MEST et du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation, et comme le mentionnent les documents d'évaluation du PSE, les guides du Partenariat mondial ont des lignes directrices utiles en matière de processus et de contenu, aussi bien aux équipes chargées de préparer les PSE 2014-2018 et 2018-2020 qu'aux partenaires du secteur de l'éducation chargés d'examiner et d'évaluer le document⁶⁰. Les parties prenantes n'ont pas relevé, dans les lignes directrices existantes, d'éléments particuliers plus utiles que d'autres.

Encadré 3.3 : *L'obligation de se doter d'un plan sectoriel de l'éducation pour obtenir un financement ESPIG du Partenariat mondial de l'éducation est essentielle. De plus, le financement ESPDG est très utile. L'aide que nous apportent les spécialistes dans le cadre de ce financement est inestimable.*

(Représentant des bailleurs de fonds)

⁵⁷ Question d'évaluation QEP 1.1.

⁵⁸ Sources : Plan du secteur de l'éducation 2007-2015 et consultations avec les représentants du MEST et les membres du Groupe local des partenaires de l'éducation.

⁵⁹ Pour le PSE 2018-2020, la décision de préparer un plan sectoriel provisoire avant d'effectuer une autre analyse sectorielle complète (prévue pour 2019) a été fortement influencée par le désir du gouvernement de demander et d'obtenir un autre financement ESPIG le plus rapidement possible après la fin du financement précédent, qui s'est terminé à la fin de 2017.

⁶⁰ La préparation et l'évaluation du PSE 2014-2018 ont été réalisées à partir du *Guide pour la préparation et l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation* de 2012, rédigé par le Partenariat mondial pour l'éducation et l'Institut international de planification de l'éducation. La dernière version du PSE 2018-2020 s'est fondée sur la mise à jour (2015) du *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation* et du *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation*. Les consultations menées pour la présente évaluation n'ont fourni aucune indication montrant que les parties prenantes considéraient l'un ou l'autre de ces guides plus ou moins pertinent ou utile.

- **Ressources** : La Sierra Leone a obtenu des financements pour la préparation des plans sectoriels de l'éducation (ESPDG) 2014-2018 et 2018-2020, dont les montants ont couvert la plupart des coûts de préparation⁶¹. Dans le cas du PSE 2014-2018, cela a permis au MEST d'engager un consultant local qui a formé plusieurs équipes, composées d'un échantillon représentatif de parties prenantes (experts nationaux, représentants de la société civile) et de représentants des ministères concernés. Ces groupes ont rédigé une première ébauche du plan sectoriel, que le consultant local a ensuite développée. Le financement ESPDG du Partenariat mondial a également servi à défrayer les processus liés à l'évaluation du PSE et les consultations des parties prenantes associées à celle-ci. L'ESPDG le plus récent (2017) a soutenu l'examen à mi-parcours du PSE 2014-2018 qui a servi de base à la préparation du PSE 2018-2020⁶².
- **Assistance technique et facilitation** : La Banque mondiale, à titre d'agent partenaire pour les financements de mise en œuvre du Partenariat mondial 2008-2012 et 2014-2017, a offert une assistance technique au MEST et à ses consultants, en particulier en ce qui avait trait aux prévisions économiques et à la budgétisation nécessaires à la préparation du PSE. En ce qui concerne les PSE 2014-2018 et 2018-2020, l'UNICEF, en qualité d'Agence de coordination, a facilité la compilation des rapports d'évaluation du Groupe des partenaires développement pour l'éducation sur les plans sectoriels de l'éducation. Pour le plan 2014-2018, l'UNICEF a proposé la création d'un comité de pilotage destiné à diriger plus efficacement la préparation du PSE. Le comité a réuni des représentants du MEST, six organisations donatrices et des ONGI, dans le but de fournir des conseils et de superviser la finalisation du PSE. Le responsable-pays de la Sierra Leone a étudié le projet du plan sectoriel et formulé des observations détaillées qui ont éclairé le rapport d'évaluation du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation⁶³. (Voir l'encadré 3.4.)

Encadré 3.4 : Effet des rapports d'évaluation sur la qualité du PSE

Le rapport d'évaluation du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation sur le PSE 2014-2018 avait relevé plusieurs points à améliorer. Malgré cela, le GPDE a endossé le plan sectoriel à peu près en même temps qu'il publiait son rapport d'évaluation, en partant du principe que les lacunes constatées seraient corrigées au cours de la mise en œuvre du PSE. Il n'existe toutefois aucun document indiquant que cela a effectivement été le cas.

En revanche, en ce qui concerne le Plan sectoriel de l'éducation 2018-2020, le rapport d'évaluation indique explicitement que l'approbation du plan sectoriel par le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation est subordonnée à la prise en compte par le MEST des recommandations formulées lors du processus d'évaluation.

Cela reflète l'approche suggérée dans le guide de procédure au niveau des pays du GPE 2015 (p. 21). Par contre, les guides pour la préparation et l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation de 2012 ne précisaient pas quand et comment le processus d'évaluation devait être effectué en relation avec l'acte d'endossement du PSE.

⁶¹ Le plus récent ESPDG (2017) a couvert 497 502 \$ US du total des coûts de 678 840 \$ US (soit 73,3 %), calculé pour l'ensemble du processus de revue sectorielle et de mise à jour du PSE.

⁶² Le PSE 2014-2018 a pu s'appuyer sur l'analyse sectorielle compilée dans le Rapport d'état du système éducatif national 2013.

⁶³ PSE 2014-2018, p.15.

Validité des hypothèses

41. Les données recueillies suggèrent que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat a positivement contribué à la planification sectorielle, en renforçant les capacités, la motivation et les moyens (c'est-à-dire les ressources financières) des parties prenantes au niveau national pour une préparation du PSE participative et fondée sur des données probantes. Les capacités, les opportunités et la motivation constituaient trois des cinq hypothèses sous-jacentes liées à la planification sectorielle décrites dans la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial (voir l'annexe VII). Les données disponibles confirment également la quatrième hypothèse, selon laquelle le Partenariat mondial avait suffisamment d'influence en Sierra Leone pour infléchir la planification sectorielle. La cinquième hypothèse sous-jacente, selon laquelle le SIGE et les systèmes d'évaluation et d'établissement de rapports sur l'apprentissage produiraient des données pertinentes et fiables sur lesquelles la planification sectorielle pourrait s'appuyer, ne s'est que partiellement vérifiée dans le contexte de préparation du plan sectoriel 2014-2018. En effet, le Rapport d'état du système éducatif national, sur lequel le PSE se basait, n'avait pu tirer du SIGE que des données de scolarisation et d'examen, limitées et parfois inexactes.

Facteurs additionnels et effets inattendus

42. Parmi les **facteurs positifs** qui, outre le soutien du Partenariat mondial, ont influencé les caractéristiques observées dans les processus de planification sectorielle, figurent les capacités locales existantes et l'engagement en faveur d'une planification sectorielle participative et fondée sur des données probantes, au sein du MEST et des parties prenantes de l'éducation. Les données lacunaires dans le secteur de l'éducation et les facteurs contextuels, en particulier l'épidémie d'Ebola, de 2014 à 2016 comptent, quant à eux, parmi les facteurs **négatifs** qui ont contribué aux faiblesses constatées dans le PSE 2014-2018 et à l'existence parallèle du PSE et du plan de relance présidentiel. Cependant, aucun facteur à lui seul n'a contribué de façon significative aux caractéristiques observées de la planification sectorielle.

43. L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la planification sectorielle.

3.3 Responsabilité mutuelle par un dialogue et un suivi sectoriels⁶⁴

Encadré 3.5 : Évaluation de la contribution revendiquée B

Contribution revendiquée : « Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une responsabilité mutuelle à l'égard des progrès du secteur éducatif »

Analyse : L'évaluation a permis de constater que les données recueillies **appuient partiellement** la contribution revendiquée du GPE concernant le renforcement de la responsabilité mutuelle dans le secteur de l'éducation.

L'analyse repose sur les éléments suivants : (a) Des progrès ont été accomplis vers l'atteinte des résultats recherchés en ce qui a trait au renforcement du dialogue et du suivi sectoriels, mais des éléments importants, relatifs à la composition du GLPE et à la qualité des revues sectorielles de l'éducation, ont besoin d'être améliorés; (b) la mesure dans laquelle les quatre hypothèses qui sous-tendent la contribution revendiquée dans le contexte de la Sierra Leone se vérifiaient a été jugée « modérée » pour deux d'entre elles et « forte » pour les deux autres⁶⁵; (c) outre le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation, l'épidémie d'Ebola, malgré les graves problèmes qu'elle a provoqués, a eu une incidence positive sur le dialogue sectoriel en Sierra Leone.

Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

Se reporter à l'annexe VIII pour une représentation visuelle des conclusions de l'évaluation sur la contribution revendiquée relative au dialogue et au suivi sectoriels.

Le dialogue sectoriel a-t-il évolué au cours de la période 2014-2017⁶⁶?

Finding 3: Depuis 2007, en Sierra Leone, le dialogue sectoriel de l'éducation est plus systématique et inclusif. Toutefois, à l'heure actuelle, il ne tourne essentiellement qu'autour de l'échange d'informations et n'a eu que des effets limités sur la création de synergies et de gains d'efficacité entre les partenaires.

44. Le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation (GPDE), créé en 2007, était composé, à l'origine, du MEST, d'organismes de bailleurs de fonds et de représentants de la société civile, avec toutefois, un accent sur les OSC internationales. Sa composition a été élargie en 2013 pour y

⁶⁴ Cette section traite des questions d'évaluation QEP 2.1 (Le dialogue sectoriel a-t-il évolué au cours de la période de référence?), 2.2 (Le suivi sectoriel a-t-il évolué?), 2.3 (Le GPE a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels : De quelle façon?) et QEP 3 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements [ou à l'absence de changements] observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?)

⁶⁵ Voir la sous-section sur la « validité des hypothèses » pour une analyse de celles-ci.

⁶⁶ Question d'évaluation QEP 2.1.

inclure la coalition nationale « Éducation pour tous Sierra Leone » (EFA-SL), une organisation-cadre⁶⁷, regroupant des organisations nationales, dont la Sierra Leone Teachers' Union (SLTU — Syndicat des enseignants de la Sierra Leone) qui plaide en faveur de progrès dans le domaine de l'éducation.

45. Le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation, présidé par le ministre de l'Éducation et coprésidé par l'Agence de coordination (jusqu'à présent l'UNICEF), se réunit, en moyenne, tous les deux mois⁶⁸. Pour y adhérer, il est nécessaire de déposer une demande officielle auprès du ministère. Celui-ci a également élaboré un protocole d'accord officiel entre le MEST et les partenaires donateurs, de même qu'un document sur les principes de partenariat régissant les organisations admissibles à participer au Groupe des partenaires de développement pour l'éducation. En outre, les organismes donateurs se réunissent séparément au sein du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation.

46. La plupart des membres du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation consultés, issus d'organisations non gouvernementales, ont déclaré qu'au cours de la période considérée, et notamment depuis la crise de la maladie à virus Ebola, la qualité de l'engagement du MEST auprès des organisations de la société civile s'est améliorée. Voir l'encadré 3.6. Les

Encadré 3.6 : *Avant l'épidémie d'Ebola, le ministère n'accordait que peu d'attention aux ONG et aux organisations de la société civile. Cette situation a changé, car certains membres de son personnel, avant de rejoindre le ministère, avaient travaillé pour des ONG. En outre, pendant l'épidémie d'Ebola, le ministère a reconnu l'importance et l'utilité de travailler avec toutes sortes de partenaires au développement.* (Représentant d'une ONG internationale)

représentants des organisations de la société civile aussi bien que les bailleurs de fonds ont toutefois observé que cela s'applique principalement aux OSC internationales, la voix des organisations nationales ayant tendance, jusqu'à présent, à moins porter que celle des bailleurs de fonds ou des OSC internationales au sein du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation.

47. Jusqu'à présent, le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation ne comptait pas de représentants du secteur privé, d'organisations de parents ou d'écoles non approuvées par le gouvernement (p. ex. des représentants d'écoles confessionnelles). Il s'agit d'une occasion manquée étant donné que le grand nombre d'écoles non approuvées en Sierra Leone est un problème auquel le MEST voulait s'attaquer dans le cadre du PSE 2014-2018 et qui, dans le nouveau PSE 2018-2020, demeure prioritaire.

⁶⁷ Campagne mondiale pour l'éducation (2013) : Rapport d'avancement FSCE 2013-2015 pour l'UNESCO couvrant la période du 1^{er} juillet au 31 décembre 2013 (en anglais seulement). Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/content/csef-2013-2015-progress-report-unesco-juin-2014>, p.3.

⁶⁸ La structure et le rythme du dialogue sectoriel ont considérablement changé pendant l'épidémie d'Ebola, comme le décrit l'encadré 3.7.

48. Alors qu'au début, dans le cadre du PSE 2007-2015, les réunions du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation avaient tendance à porter sur les questions liées à la mise en œuvre de la subvention du Partenariat mondial (de l'époque), l'attention du groupe s'est détournée vers le plan sectoriel de l'éducation et le secteur dans son ensemble. Les parties prenantes apprécient le forum qu'offrent les réunions du GPDE pour se tenir mutuellement informés des nouvelles du secteur. Toutefois, une organisation de la société civile et deux représentants de bailleurs de fonds ont mentionné que ces réunions ont tendance à être courtes, surtout par rapport au grand nombre de participants, et qu'elles sont monopolisées par des participants (le plus souvent le MEST) faisant part de leurs plus récentes activités. Cela limite les possibilités de discussions approfondies ou de planification conjointe. Voir l'encadré 3.7.

Encadré 3.7 : Groupes de travail techniques pendant la crise de la maladie à virus Ebola

Pendant la crise de la maladie à virus Ebola, des groupes de travail sur des problèmes spécifiques se sont greffés aux réunions régulières du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation. Des membres de ce groupe et du MEST se sont déclarés très satisfaits de cet arrangement, qui a permis une collaboration technique et une coordination plus étroites qu'avec le grand groupe. À la suite d'une recommandation de la revue à mi-parcours de 2017, le MEST prévoit rétablir la structure des groupes de travail dans le cadre du PSE 2018-2020.

En outre, comme l'explique la section 4, la création d'une fonction de coordination des partenaires au sein du MEST au cours de la période de référence devrait permettre au Ministère d'encourager une coordination et une collaboration encore plus étroites entre les différents partenaires sectoriels.

49. Dans l'ensemble, d'après la plupart des parties prenantes consultées, le dialogue actuel dans le secteur de l'éducation (à l'intérieur et à l'extérieur des structures du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation et du Groupe local des partenaires de l'éducation) repose sur la collaboration entre les partenaires et cherche à éviter les chevauchements. Malgré cette note positive, peu d'efforts ont été déployés jusqu'à présent pour chercher à stimuler la collaboration et les synergies entre les partenaires de développement. Ainsi, dans le cadre du PSE 2014-2018, les partenaires du MEST ont mis en œuvre diverses activités parallèles qui, sans forcément se chevaucher, ne se complétaient pas vraiment ou ne suivaient pas d'approche commune⁶⁹.

⁶⁹ Par exemple, l'UNICEF et le Partenariat mondial ont cofinancé le projet de redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone (REDiSL) qui traite des questions d'éducation de la petite enfance, mais n'ont pas aligné leurs activités en ce qui a trait à la couverture géographique ou aux méthodes choisies. De même, divers bailleurs de fonds et acteurs non gouvernementaux ont mis en œuvre des programmes de formation des enseignants en cours d'emploi et/ou ont élaboré et diffusé du matériel éducatif destiné à l'éducation de base, mais ces initiatives ont été menées en silo. Voir l'encadré 4.2, constatation 12. Sources : Les rapports sur l'état d'avancement du projet REDiSL, la revue à mi-parcours 2017 et les consultations auprès des bailleurs de fonds et des acteurs des OSC.

Le dialogue sectoriel a-t-il évolué pendant la période de 2014-2017 ⁷⁰?

Finding 4: Les deux revues sectorielles de l'éducation réalisées au cours des années 2014-2017 ont marqué un progrès vers l'atteinte d'une responsabilisation mutuelle dans le secteur de l'éducation. Les deux processus comportaient cependant des points faibles et seule la revue sectorielle de 2017 a visiblement influencé les prises de décision ultérieures en éclairant l'élaboration du PSE 2018-2020.

50. Une étude du Partenariat mondial pour l'éducation de 2017⁷¹ note que si la responsabilité principale de l'amélioration des résultats de l'éducation incombe au gouvernement, il revient aux partenaires de développement d'offrir un soutien financier et technique, et aux OSC de remplir une fonction critique constructive. Elle relève que, dans ce contexte, les revues sectorielles conjointes de l'éducation, si elles sont efficaces, offrent un espace pour coordonner et évaluer l'efficacité des différents groupes de parties prenantes à tenir leurs rôles respectifs. En Sierra Leone, les revues sectorielles de l'éducation réalisées au cours de la période considérée ont partiellement rempli ce rôle.

51. Au cours de la période couverte par le PSE 2014-2018, le MEST a organisé deux revues sectorielles de l'éducation⁷². Bien que l'épidémie d'Ebola ait empêché la tenue d'une revue en 2014, le MEST a pu en organiser une en 2015. En 2017, il a mené une revue sectorielle de l'éducation combinée à une revue à mi-parcours du plan sectoriel de l'éducation 2014-2017.

52. Les principaux points forts et points faibles des deux revues, fondées sur l'information découlant de l'examen des documents et des consultations auprès des intervenants, sont résumés ci-dessous⁷³.

- Les deux revues sectorielles de l'éducation étaient participatives et inclusives, mais pourraient l'être encore davantage. Les processus de revue de 2015 et 2017 ont nécessité des consultations avec des représentants des autorités éducatives centrales et locales, du ministère des Finances, des bailleurs de fonds et de la société civile, dont des organisations représentant les personnes handicapées. Lors de la revue de 2017, il manquait des représentants des associations de parents d'élèves et des prestataires de services d'éducation privés d'éducation à but lucratif. Les deux revues comprenaient la collecte et la compilation de données initiales par l'intermédiaire du MEST, et des ateliers avec les parties prenantes pour présenter et discuter des enjeux et des conclusions émergentes. Ces ateliers ont favorisé une participation active et des discussions des parties prenantes, lesquelles ont inspiré les recommandations issues des processus respectifs.

⁷⁰ Question d'évaluation QEP 2.2.

⁷¹ GPE : Des revues sectorielles conjointes efficaces comme plateformes de redevabilité (mutuelle). Juin 2017. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/points-principaux-de-letude-sur-lefficacite-des-revues-sectorielles-conjointes>.

⁷² Trois revues ont eu lieu dans le cadre du PSE précédent, en 2008, 2009 et 2011.

⁷³ Les documents examinés comprennent les rapports de revue sectorielle/aide-mémoire et les rapports du responsable-pays de la Sierra Leone, de même que les données du Secrétariat du Partenariat mondial relatives à l'indicateur 18 du cadre de résultats du Partenariat (disponibles uniquement pour la revue sectorielle de l'éducation 2015). Les dimensions utilisées pour décrire les forces et les faiblesses sont les mêmes que celles utilisées par le Secrétariat (2016) pour évaluer la qualité de la revue sectorielle conjointe (instrument d'élaboration de politiques participatif et inclusif, fondé sur des données probantes, complet et contrôlable).

- Les deux revues sectorielles de l'éducation s'appuyaient sur des données probantes, mais en raison d'un manque de données sectorielles contrôlables, elles se sont heurtées à certaines difficultés. Au cours de la revue sectorielle de l'éducation de 2015 en particulier, les données transmises aux parties prenantes du secteur se sont limitées à certains chiffres sur la scolarisation et les résultats de l'évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes (EGRA) de 2014, qui ne donnaient qu'une image partielle des progrès réalisés et manquaient souvent de précision. Le manque de données s'expliquait en partie par le mauvais alignement du calendrier de la revue sectorielle sur les autres activités du secteur de telle sorte que, par exemple, la saisie des données du recensement de l'éducation n'était pas alors encore terminée. La revue sectorielle de l'éducation de 2017 a pu s'appuyer sur des données un peu plus complètes, fournies par le rapport exhaustif de la revue à mi-parcours du PSE, y compris certaines données sur les dépenses de l'éducation et les engagements internationaux en matière d'aide à l'éducation, ainsi que sur le financement réel de l'éducation.
- **Bien que les deux revues sectorielles de l'éducation traitent de tous les sous-secteurs de l'éducation, elles ne sont pas complètes.** Les ateliers des parties prenantes, organisés par le MEST pour les revues sectorielles de 2015 et 2017, étaient structurés en fonction des objectifs du PSE 2014-2018, ce qui signifie que des questions telles que l'alimentation scolaire, qui avaient été introduites dans le cadre du plan de relance présidentiel, mais n'étaient pas incluses dans le PSE, n'ont pas fait l'objet d'un examen transparent, fondé sur des données probantes. De plus, ni l'un ni l'autre des processus ne comportait d'analyse détaillée ou de comparaisons des activités ou des programmes financés à l'interne et à l'externe, et/ou des activités pertinentes qui ne figuraient ni dans le budget du PSE ni dans le plan lui-même, ou les deux.
- **Le PSE 2015 n'a eu aucune influence tangible sur la prise de décision. Le PSE 2018-2020 s'est inspiré des conclusions et des recommandations de la revue sectorielle de 2017, mais il est difficile de préciser dans quelle mesure.** Le PSE 2015 a abouti à 30 recommandations élaborées et approuvées par les parties prenantes au cours de l'atelier. Celles-ci ne comportaient toutefois aucune réflexion sur la continuité de la pertinence des objectifs du PSE à la lumière du plan de relance présidentiel 2016-2017. Voir l'encadré 3.8. Il n'était pas clair si, comment, quand et par qui ce grand nombre de recommandations serait mises en œuvre⁷⁴.

⁷⁴ Par conséquent, le PSE 2017 n'a pas évalué les recommandations du PSE 2015 et n'a pas commenté la mesure dans laquelle elles ont été prises en compte.

- L'influence potentielle des évaluations sectorielles de l'éducation 2015 et 2017 sur l'élaboration de politiques et la prise de décision est demeurée limitée, car les dates de leur tenue étaient telles, qu'elles ne pouvaient pas éclairer le processus budgétaire du gouvernement⁷⁵. En 2017, le rapport final de la revue à mi-parcours, tenant compte des commentaires émis lors de l'atelier des parties prenantes, organisé dans le cadre de la revue sectorielle de l'éducation, a formulé plus de 40 nouvelles recommandations, structurées par catégories

thématiques, mais sans les classer par priorité ni indiquer dans quelle mesure elles constituaient des mesures correctives spécifiques. Le nouveau PSE 2018-2020 (p.11) note que les conclusions de la revue, de même que les principales recommandations de l'atelier national ont, en partie, guidé sa préparation. Toutefois, le PSE n'évoque précisément que les recommandations de la revue à mi-parcours ou de la revue sectorielle de l'éducation relatives à la mobilisation des ressources du secteur éducatif. Pour ce qui est des autres recommandations, leur intégration au PSE et la façon dont elles y ont été incorporées demeurent implicites. Il sera donc difficile de déterminer systématiquement, lors des futures revues sectorielles, si les recommandations antérieures auront été prises en compte⁷⁶.

Encadré 3.8. L'alimentation scolaire – un exemple de planification sectorielle incohérente.

Le PSE 2007-2015 mentionnait l'alimentation scolaire, sans toutefois s'engager à l'introduire à l'échelle nationale. Le PSE 2014-2018 n'en parle pas, sans fournir d'explication claire (fondées sur des données probantes) sur les raisons de cette omission. Cependant, l'alimentation scolaire est réapparue à l'ordre du jour en novembre 2015, lorsqu'elle a été identifiée comme une priorité du plan de relance présidentiel 2016-2017 en matière d'éducation lors d'une série d'ateliers organisée à l'intention des directeurs du MEST. Bien que le résumé de ces ateliers ait été présenté un mois plus tard à la revue sectorielle de l'éducation de 2015, il n'existe pas de compte rendu des discussions approfondies qui ont eu lieu sur la question. Par la suite, l'activité s'est heurtée à d'importantes difficultés, car non seulement elle n'a pas atteint ses objectifs généraux, fixés par le Plan de relance présidentiel, mais elle a été interrompue depuis par un manque de financement, y compris de la part des bailleurs de fonds. L'alimentation scolaire a depuis lors été intégrée au PSE 2018-2020, bien qu'elle n'ait pas fait l'objet d'un examen approfondi dans le PSE 2017.

⁷⁵ Par exemple, dans le cadre de la revue sectorielle de l'éducation de 2017, l'atelier des parties prenantes a eu lieu en avril, tandis que l'exercice financier du gouvernement se termine en décembre. Par conséquent, les recommandations issues de la revue sectorielle ne pouvaient pas guider la préparation du budget de l'exercice en cours et étaient déjà quelque peu désuètes au moment de la planification de l'année suivante.

⁷⁶ PSE 2018-2020, p.113.

Le GPE a-t-il contribué aux changements observés dans le dialogue et le suivi sectoriels? Comment?⁷⁷

Finding 5: Les conditions de financement du Partenariat mondial ont été la principale mesure incitative ayant mené à l'établissement, en Sierra Leone, d'un dialogue et d'un suivi sectoriels conjoints, systématiques, de plus en plus inclusifs et fondés sur des données probantes.

53. Il ressort de l'examen des documents et des consultations menées auprès des parties prenantes que le Partenariat mondial a donné une « impulsion » constructive à l'établissement, au maintien et – bien qu'il reste encore des aspects à améliorer – au renforcement du dialogue et du suivi sectoriels de l'éducation en Sierra Leone au cours de la période considérée. Le Partenariat mondial a, en particulier :

- **Encouragé le dialogue :** Le Groupe des partenaires de développement pour l'éducation, créé en 2007, est né de la nécessité de faire approuver le premier PSE du pays (2007-2015) par les parties prenantes de l'éducation, condition nécessaire pour être admissible au financement du Partenariat mondial (alors connu sous le nom de FTI). De même, les conditions de financement du Partenariat mondial exigent que le gouvernement effectue régulièrement des revues sectorielles et en partage les résultats avec les principales parties prenantes. En outre, la plupart des parties prenantes des bailleurs de fonds, de même que les représentants du MEST ont indiqué que la nature collaborative du processus de requête de l'ESPIG (pilote par le MEST, l'agent partenaire et l'agence de coordination) a permis des collaborations et des échanges plus fréquents entre les différents acteurs⁷⁹.

Encadré 3.9. Plaidoyer du GPE pour l'inclusion de la société civile

Le plus grand soutien qu'il [GPE] nous a offert concerne la représentation des organisations de la société civiles. Celles-ci sont représentées dans des structures plus importantes, telles que les réunions du conseil d'administration du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation ou du Partenariat mondial pour l'éducation. (Représentant de la société civile)⁷⁸

Nous nous sommes plus tard rendu compte qu'il nous manquait deux partenaires essentiels dont le Partenariat mondial nous avait dit que nous aurions besoin : le syndicat [des enseignants] et la société civile. (Représentant du MEST)

⁷⁷ Question d'évaluation QEP 2.3.

⁷⁸ Deux parties prenantes nationales (du MEST et d'une organisation de la société civile) ont mentionné l'utilité des réunions du Conseil du Partenariat mondial et/ou des conférences mondiales comme lieux pour se faire voir et entendre, mais aussi pour apprendre à connaître le modèle de fonctionnement et les messages clés du Partenariat mondial, dont, par exemple, l'atteinte de la barre des 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Un bailleur de fonds consulté a souligné l'utilité du Partenariat mondial comme étant le seul forum mondial permettant de discuter et de recueillir des fonds pour l'éducation.

⁷⁹ Les ESPIG du Partenariat mondial ont ceci d'unique qu'il s'agit des seuls financements de bailleurs de fonds conçus de manière semi-collaborative par les parties prenantes du Groupe local des partenaires de l'éducation (soit, principalement, l'agent partenaire, le ministère, les principaux partenaires donateurs et le Secrétariat, par le biais de ses commentaires et d'un examen d'assurance qualité). Bien que les parties prenantes aient exprimé des avis partagés sur le processus de requête et sur le rôle que le Partenariat mondial y joue (voir l'encadré 3.14 à la section 3.4), la plupart d'entre elles ont jugé que sa conception collaborative favorisait le dialogue et l'alignement.

- **Fourni des ressources pour assurer un suivi** : Les revues sectorielles de l'éducation de 2015 et 2017 ont été cofinancées par des fonds provenant de l'ESPIG 2014-2017. De même, des fonds de l'ESPIG (par le biais du projet REDiSL) ont servi à financer un bureau de coordination des partenaires au sein du MEST et une unité de suivi et d'évaluation (tous deux discutés plus avant à la section 4)⁸⁰. En outre, au cours des six dernières années, le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) a octroyé des financements annuels à la coalition Éducation pour tous Sierra Leone. Cela a permis à la coalition de suivre les engagements pris par le gouvernement concernant le financement intérieur de l'éducation (voir la section 3.4 sur le financement sectoriel) et de contribuer activement au dialogue autour de la réouverture des écoles après l'épidémie d'Ebola⁸¹.
- **Plaidoyer pour la société civile** : Les représentants des OSC ont salué le travail de plaidoyer du Secrétariat lors des réunions du conseil d'administration, celui du responsable-pays de la Sierra Leone lors des visites dans le pays et celui de l'UNICEF qui, en qualité d'agence de coordination, a concouru à opérer un changement positif dans la volonté du Ministère de traiter avec eux. Ce que confirme également le MEST lui-même (voir l'encadré 3.9). Pendant un certain temps, un représentant de la coalition Éducation pour tous Sierra Leone a siégé comme membre suppléant au Conseil d'administration, offrant ainsi à la coalition l'occasion d'apprendre, de créer des contacts et de promouvoir ses prises de positions.
- A fourni une assistance technique et partagé les connaissances d'autres pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation : le responsable-pays de la Sierra Leone a conseillé le MEST et les partenaires du secteur de l'éducation sur les incidences du calendrier des demandes de financement du Partenariat mondial sur le contenu et le calendrier des revues

Encadré 3.10. Perceptions à propos de la nature de la « présence » du Partenariat mondial dans le pays.

Toutes les parties prenantes nationales consultées considèrent le Partenariat mondial comme un bailleur de fonds qui, contrairement aux autres agences bilatérales et multilatérales, n'a pas de présence permanente dans le pays, mais fonctionne par l'intermédiaire de l'agent partenaire et de l'agence de coordination. En général, les parties prenantes approuvent ce modèle et n'ont pas exprimé le désir d'une présence permanente ou accrue du Partenariat mondial dans le pays⁸².

⁸⁰ Les parties prenantes du MEST et les documents du projet REDiSL attribuent le financement de l'unité de suivi et d'évaluation aux fonds du projet REDiSL, mais la revue à mi-parcours 2017 cite, pour sa part, le soutien du DfID. Il est probable que certains éléments aient été cofinancés, le DfID ayant soutenu l'établissement du « Centre de situation », rattaché à l'unité de suivi et d'évaluation.

⁸¹ La coalition Éducation pour tous Sierra Leone a déposé quatre documents auprès du Comité de réouverture des écoles : i) une proposition consultative nationale sur la réouverture des écoles, ii) une directive sur le protocole de réouverture des écoles, iii) un outil d'entretien pour les informateurs clés de la revue sectorielle conjointe de l'éducation, et iv) une proposition pour l'évaluation nationale des écoles. La directive sur la réouverture des écoles a été acceptée par le groupe de travail sur la réouverture des écoles. Les soumissions ii et iv ont été acceptées. Source : Partenariat mondial pour l'éducation (2015) : Rapport d'avancement FSCE 2013-2015 pour l'UNESCO couvrant la période du 1er juillet au 31 décembre 2014, p. 22 (en anglais seulement).

⁸² Certaines ONG (en particulier de la société civile nationale) font toutefois exception, car elles considèrent le Partenariat mondial comme un fervent défenseur de leur participation au secteur de l'éducation et souhaiteraient qu'il soit plus présent dans le pays.

sectorielles de l'éducation⁸³. Plusieurs organisations non gouvernementales, membres du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation reconnaissent au responsable-pays le mérite d'avoir suggéré d'organiser des réunions de coordination OSC/ONG distinctes, dans le but d'harmoniser leurs positions avant les grandes réunions des partenaires de développement pour l'éducation. Jusqu'à présent, trois réunions de ce type ont eu lieu, et il est trop tôt pour évaluer si elles renforcent la voix des organisations de la société civile et des organisations non gouvernementales ou les contributions au Groupe des partenaires de développement pour l'éducation. Voir aussi l'encadré 3.10.

54. Rien n'indique que la qualité de l'appui du Partenariat mondial a évolué de manière significative dans le temps (que ce soit de manière positive ou négative), bien qu'un bailleur de fonds ait relevé que les différents responsables-pays du Secrétariat avaient des styles de communication personnels différents.

Validité des hypothèses

55. Les données recueillies suggèrent que le Partenariat mondial en Sierra Leone avait suffisamment d'influence pour agir positivement sur l'existence et le fonctionnement du Groupe local des partenaires de l'éducation, et que les parties prenantes au niveau du pays (y compris grâce au soutien financier du Partenariat) avaient la possibilité et les ressources pour travailler ensemble à résoudre les problèmes du secteur de l'éducation. Ces questions constituaient deux hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, liées au dialogue et au suivi sectoriels (voir l'annexe VII). Deux autres hypothèses qui se sont vérifiées dans une moindre mesure en Sierra Leone se rattachent aux connaissances et aux compétences en dialogue et suivi sectoriels des parties prenantes au niveau national (étant donné les faiblesses constatées lors des revues sectorielles conjointes) et à la motivation, y compris la volonté politique, des parties prenantes au niveau national à travailler ensemble (étant donné la mesure limitée dans laquelle le dialogue sectoriel a incité les partenaires de développement à rechercher activement des synergies entre leurs efforts respectifs).

Facteurs additionnels et effets imprévus

56. Bien que l'évaluation ait apporté des preuves des contributions du Partenariat mondial, les informations, obtenues lors des consultations menées auprès des parties prenantes et par l'examen des documents, indiquent également que plusieurs autres facteurs qui échappent à l'influence directe du Partenariat mondial ont influencé la capacité des parties prenantes locales à engager un dialogue et un suivi sectoriels conjoints efficaces. Ils sont indiqués au tableau 3.2.

⁸³ Une partie prenante donatrice et des représentants du MEST ont noté que la décision de regrouper la revue sectorielle de l'éducation et la revue à mi-parcours du PSE 2014-2017 en un seul exercice avait été inspirée par le responsable-pays du Secrétariat qui leur avait fait part de certaines des leçons positives tirées d'une approche similaire utilisée au Cambodge.

Tableau 3.2 Facteurs supplémentaires ayant une incidence positive ou négative sur le dialogue et le suivi sectoriels.

FACTEURS FAVORABLES/POSITIFS	FACTEURS DÉLICATS/NÉGATIFS
<ul style="list-style-type: none"> • L'épidémie d'Ebola a rallié les partenaires autour d'une cause commune et a mené à la tenue de réunions hebdomadaires entre les groupes de travail du plan de relance présidentiel, sous la direction de l'équipe de gestion inclusive du ministère. Ces mesures ont intensifié le dialogue et la coordination entre les principaux acteurs⁸⁴. • Un bailleur de fonds a cité le quatrième objectif de développement durable (sur l'éducation) comme un facteur favorisant une meilleure harmonisation entre tous les partenaires. Toutefois, il n'existe pas d'exemples concrets de la manière dont cela a influencé le travail en Sierra Leone jusqu'à présent⁸⁵. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'épidémie d'Ebola non seulement a détourné l'attention de la mise en œuvre du PSE 2014-2018, mais a aussi empêché que ses progrès soient appuyés et suivis conjointement⁸⁶. • Les considérations politiques influent sur le comportement des gouvernements (des bailleurs de fonds bilatéraux tout comme ceux des pays d'accueil) et réduisent parfois leur capacité à trouver un terrain d'entente et/ou à fonder leurs décisions sur des éléments probants⁸⁷. • Deux bailleurs de fonds ont cité l'absence d'un mécanisme de financement commun en Sierra Leone comme un obstacle au renforcement de la coordination.

57. L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien du Partenariat mondial au dialogue et au suivi sectoriels au cours de la période de référence.

⁸⁴ Le PSE 2018-2020 promet de poursuivre certaines de ces pratiques, qui avaient quelque peu perdu de leur élan après la fin de l'épidémie d'Ebola.

⁸⁵ Cela dit, le nouveau PSE 2018-2019 mentionne les Objectifs de développement durable comme une référence importante.

⁸⁶ En ce qui concerne la pertinence du PSE 2014-2018 suivant la publication du plan de relance présidentiel, les avis des bailleurs de fonds consultés divergeaient. La plupart d'entre eux considéraient qu'il conservait toute sa pertinence, mais un organisme donateur, pour sa part, estimait que ce n'était plus le cas.

⁸⁷ À titre d'exemple, certaines parties prenantes ont suggéré l'introduction de l'alimentation scolaire comme priorité gouvernementale dans le plan de relance présidentiel et son inclusion dans le PSE 2018-2020, même si le programme d'alimentation scolaire actuel n'a pas fait l'objet d'une revue sectorielle transparente, fondée sur des données probantes ou d'autres recherches propres à un pays ou à un programme (voir l'encadré 3.8 ci-dessus). Le MEST explique toutefois que la priorité accordée l'alimentation scolaire s'est fondée sur un rigoureux processus de hiérarchisation des priorités (dirigé par les directeurs du MEST) et de consultations locales avec les chefs.

3.4 Financement sectoriel de l'éducation⁸⁸

Encadré 3.11 : Analyse de la contribution revendiquée C

Contribution revendiquée : « *Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.* »

Analyse : L'évaluation a révélé que les données recueillies **appuient en partie** la demande de contribution du GPE liée au renforcement d'un financement intérieur plus important et de meilleure qualité, et **en partie** la demande de contribution du GPE à un financement international plus important et de meilleure qualité.

L'analyse repose sur les éléments suivants : (a) Les tendances générales du financement du secteur de l'éducation en Sierra Leone, qui s'étaient détériorées pendant l'épidémie d'Ebola (2014-2016), se sont rétablies à partir de 2016 à des niveaux plus élevés qu'avant la période examinée; (b) les données recueillies indiquent que la probabilité que les deux hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée du Partenariat mondial se vérifient dans le contexte de la Sierra Leone est « faible » pour l'une et « modérée » pour l'autre (voir l'annexe VII); (c) l'épidémie d'Ebola ainsi que la situation économique globale de la Sierra Leone constituent des facteurs (externes) importants qui ont probablement affecté les montants et la qualité du financement sectoriel international et national.

Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

Se reporter à l'annexe VIII pour une représentation visuelle des conclusions de l'évaluation sur les contributions du Partenariat mondial au financement sectoriel.

Comment le financement du secteur de l'éducation a-t-il évolué au cours de la période de référence (2014-2017)?

Finding 6: Les crises jumelles de l'épidémie d'Ebola et du minerai de fer ont pesé négativement sur le financement sectoriel au cours de la première moitié de la période de référence, aussi bien en ce qui a trait aux tendances historiques qu'aux attentes de financement relatives aux plans sectoriels. Le financement des bailleurs de fonds et les niveaux absolus de financement intérieur se sont rétablis après 2016, lorsque les donateurs et le gouvernement se sont engagés à investir davantage dans le secteur de l'éducation.

58. Le secteur de l'éducation en Sierra Leone a toujours dû composer avec de graves contraintes de financement, en commençant par un financement général faible. Bien que le financement intérieur total de l'éducation ait presque doublé en termes réels entre 2008 et 2014 (passant de 77,27 millions \$ US à

⁸⁸ Cette section répond aux questions d'évaluation QEP 1.4 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de mise en œuvre du plan sectoriel qui ont été observées? De quelle façon?) et QEP 3.1 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements [ou à l'absence de changements] observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?).

142,41 millions \$ US⁸⁹), au début de la période de référence, le budget total par élève du primaire correspondait à environ 45 \$ US⁹⁰. Les parties prenantes ont souligné que la question du faible financement général de l'éducation est accentuée par des décaissements tardifs (les écoles reçoivent des fonds avec des retards importants⁹¹) et une faible couverture (de nombreux enseignants dans les écoles publiques ne figurent pas sur la liste de paie⁹² et 54 % des écoles [4 777 sur 8 907] ne sont pas approuvées ou soutenues par le gouvernement⁹³).

59. Les données de l'Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU) montrent que peu avant le début de la période de référence, en 2014, le financement intérieur total et par étudiant du secteur de l'éducation en Sierra Leone était en hausse (voir le paragraphe ci-dessus), soutenu par (a) une forte croissance économique à deux chiffres, et (b) stable pour ce qui était des dépenses du secteur public allouées à l'éducation, fluctuant autour de 15 %. Les données de l'OCDE montrent en outre que le financement des bailleurs de fonds pour l'éducation en Sierra Leone était demeuré (c) stable : entre 2007 et 2013 (inclusivement), l'APD consacrée à l'éducation représentait en moyenne de 18,3 millions \$ US par an (dollars constants de 2016), avec des fluctuations modestes ne dépassant pas 2,1 millions \$ US en moyenne par rapport à l'année précédente. En 2014-2015, le pays a été frappé par la double crise de l'épidémie d'Ebola et de l'effondrement du prix du minerai de fer (un produit d'exportation majeur), entraînant une chute marquée de son PIB et un renversement ou une aggravation des trois tendances du financement de l'éducation mentionnées ci-dessus. Les paragraphes suivants donnent plus de détails.

60. Lors de sa conception, le PSE 2014-2018 prévoyait, pour 2014-2016, un déficit de financement correspondant à environ 15 % (87 millions \$ US) de son enveloppe globale pour cette période (571 millions \$ US). Cependant, la revue à mi-parcours de 2017 indique qu'en 2016, le déficit avait plus que doublé, pour atteindre 33 % (190 millions \$ US). La figure 3.1 montre que ce déficit supplémentaire est dû à une chute du financement prévu des bailleurs de fonds. De l'ordre de 75 % (105 millions \$ US)⁹⁴.

⁸⁹ Données de l'ISU, dépenses publiques consacrées à l'éducation en dollars constants.

⁹⁰ Données de l'ISU, données de 2013 (2014 non disponibles), dollars constants de 2016. Ce chiffre peut être comparé à deux points de référence :

- Relativement au besoin : Le GPE estime que le coût annuel par enfant et par an est de 457 \$ US, en dollars de 2012, dans un pays en développement. Voir <https://www.globalpartnership.org/fr/funding/education-costs-per-child>, consulté le 28 mars 2017. Cela équivaut à 478 \$ US en dollars de 2016, soit plus de 10 fois le montant disponible en Sierra Leone.
- Par rapport aux pays voisins : la Sierra Leone disposait d'un budget pour l'enseignement primaire de 106 \$ par élève en 2013 (montant ajusté pour tenir compte de la parité de pouvoir d'achat). Ce montant est inférieur à celui de tous les autres pays suivants, qui seront examinés aux fins de la présente évaluation : Burkina Faso, 272 \$ (2015); Côte d'Ivoire, 464 \$ (estimation 2015); Liberia, aucune donnée; Gambie, 166 \$ (2013).

⁹¹ PSE 2018-2020, p.83, section « Examen de la qualité », sous le thème 3. Le document mentionne des retards à plusieurs reprises, mais ne précise pas leur durée. Un bailleur de fonds a mentionné que les frais de scolarité étaient parfois payés aux écoles jusqu'à un an après le début de l'année scolaire.

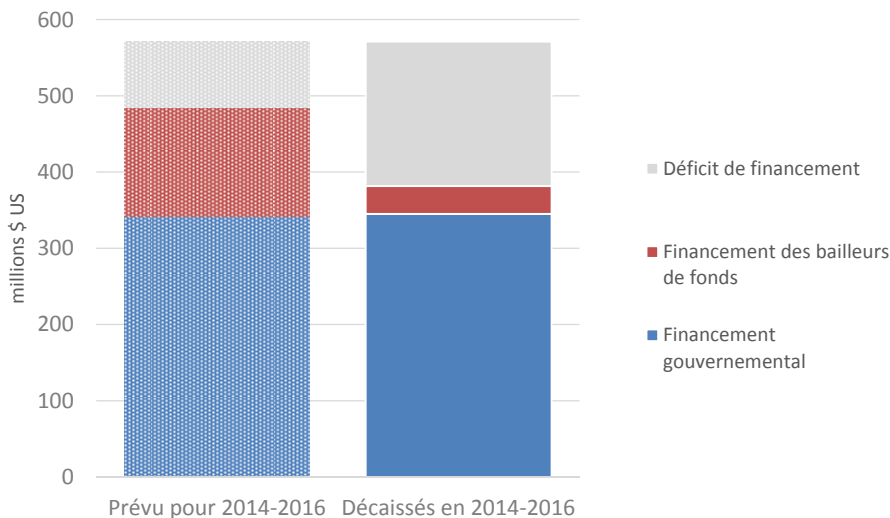
⁹² Les parties prenantes du MEST y ont fait écho en expliquant qu'en raison du gel des embauches dans le secteur public, certains enseignants des écoles publiques n'avaient pu être inscrits sur la liste de paie et dépendaient d'allocations versées par la communauté ou de rémunérations non officielles. Les parties prenantes ou les documents consultés ne mesurent pas avec précision l'ampleur de ce phénomène.

⁹³ Recensement scolaire annuel 2016, section 1.1.2, « Statut d'approbation des écoles ».

⁹⁴ Les données de la revue à mi-parcours sur le financement des bailleurs de fonds comportent plusieurs limites. Premièrement, les données ne sont pas ventilées par source, il est donc malaisé de distinguer ce qui est comptabilisé de ce qui ne l'est pas. Deuxièmement, de nombreux bailleurs de fonds ont réaffecté des fonds à des

Par contre, en raison du cloisonnement du financement de l'éducation nationale pendant l'épidémie d'Ebola, en 2016, les dépenses publiques ont légèrement dépassé les dépenses prévues pour la période en valeurs nominales.

Figure 3.1 *Le déficit de financement du PSE 2014-2018 a été plus important que prévu, la contribution des bailleurs de fonds ayant été moindre que celle attendue.*



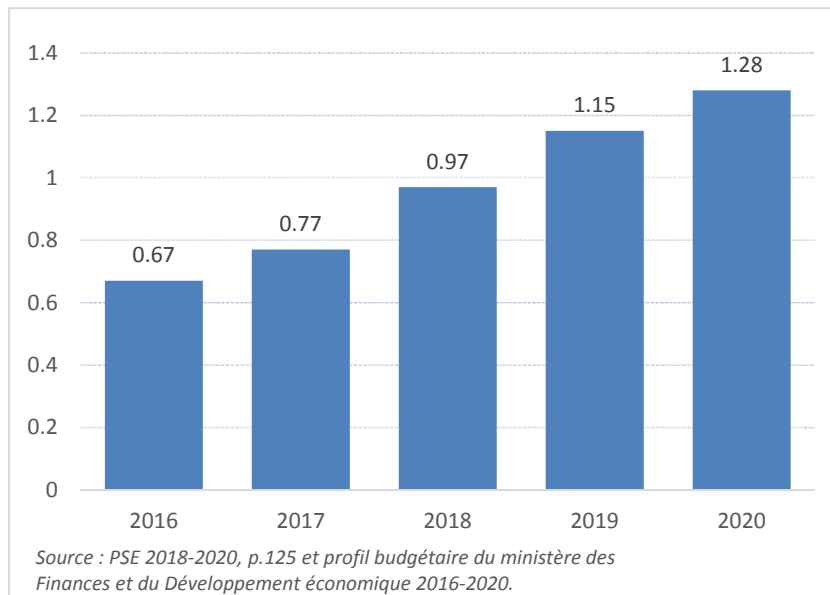
61. Malgré le cloisonnement des dépenses de l'éducation pendant l'épidémie d'Ebola, la dépréciation significative du Leone (voir la revue à mi-parcours de 2017) s'est traduite par une baisse des dépenses en termes réels entre 2014 et 2016. Le financement intérieur a chuté de 8 % en termes absolus (de 142 millions \$ US en 2014 à 132 millions \$ US en 2016), et de 23 % par élève du primaire, pour tomber à 33 \$ US⁹⁵. Les données antérieures à 2016 n'étaient pas disponibles au moment de la

activités humanitaires et l'APD a atteint des sommets historiques en Sierra Leone en 2014-2016 (source : OCDE) ; mais la revue à mi-parcours ne tient pas compte des fonds humanitaires ou liés à l'épidémie d'Ebola qui ont soutenu les activités de relance du secteur de l'éducation, car non seulement des données désagrégées sur le financement d'Ebola n'étaient pas disponibles, mais ces fonds n'ont pas transité par le ministère de l'Éducation. Troisièmement, la revue à mi-parcours surestime le déficit des bailleurs de fonds pour 2014-2016, car le soutien réel des bailleurs de fonds pour la période 2014-2016 est comparé au soutien attendu pour l'ensemble de la période 2014-2018. Autrement dit, le dénominateur est trop grand. Néanmoins, la revue à mi-parcours constate, à juste raison, que le soutien direct des bailleurs de fonds au PSE 2014-2016 a été de loin inférieur à ce qui avait été d'abord planifié. Il convient de noter que cette observation ne cherche pas à indiquer s'il était approprié ou inapproprié que les bailleurs de fonds réaffectent les fonds de cette manière (il s'agit d'une question de jugement sur laquelle il n'y a pas lieu de se prononcer ici).

⁹⁵ Toutes les données proviennent de l'ISU, en dollars constants de 2016. La baisse plus importante du financement par élève par rapport à celle du financement total est probablement due à la diminution de la part du budget de l'enseignement primaire (données de l'ISU, 2012-2016), ainsi qu'à l'augmentation de la population scolaire au cours de cette période, la population ayant continué de croître et la fermeture des écoles n'ayant pas permis aux élèves du primaire d'achever leur cycle d'études. Il convient également de noter que le PSE 2018-2020 (figure 6.3, p.125) constate une *augmentation* de 8 % du total des dépenses publiques de l'éducation en Leone, au cours de la même période (2014-2016). Compte tenu de l'inflation et de la forte dépréciation du Leone au cours de ces deux années (mentionnée dans la revue à mi-parcours de 2017), cela correspond à une diminution du budget en dollars américains constants, comme dans les données de l'ISU.

réduction, mais le PSE 2018-2020 (p.125) prévoit une augmentation de près de 50 % du budget total de l'éducation entre 2016 et 2018 (de 0,67 trillion Leone à 0,97 trillion Leone, en termes nominaux), soutenue principalement par la reprise attendue de la croissance économique. De même, le profil budgétaire du pays pour 2018-2020 prévoit une autre augmentation de 32 % des montants absolus des dépenses totales de l'éducation (de 0,97 trillion à 1,28 trillion de Leone, en termes nominaux). Voir la figure 3.2.

Figure 3.2 Budget total de l'éducation, en trillions de leones (nominal)



62. Tout comme le budget total de l'éducation, la part des dépenses publiques totales allouées au secteur de l'éducation a diminué entre 2014 et 2016, passant de 18 % à 17,3 %⁹⁶. Au-delà de 2016, le profil budgétaire du ministère des Finances et du Développement économique (MFDE) prévoit que la part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses (à l'exception du service de la dette) demeurera stable entre 2018 et 2020, à environ 15 % des dépenses totales⁹⁷, et 25 % des dépenses

récurrentes⁹⁸⁹⁹. En effet, sur la base de ces mêmes projections du MFDE (a) la part de l'éducation, dans le total des dépenses salariales, restera stable (à environ 29 %); (b) la part de l'éducation, dans le total des

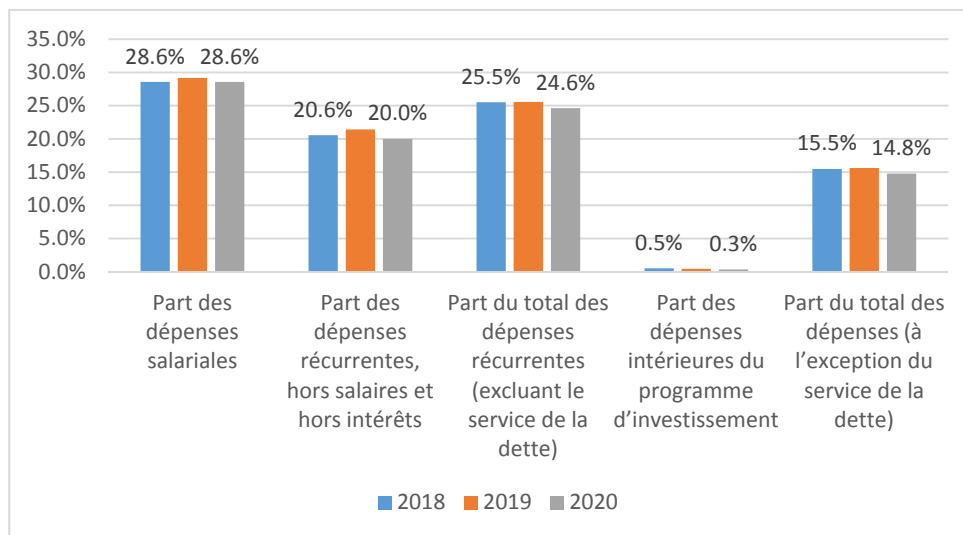
⁹⁶ Données de l'indicateur 10 du GPE. Les données de l'ISU et du PSE 2018-2020 (figure 6.2) affichent également une diminution de la part de l'éducation dans le montant total dépenses publiques entre 2014 et 2016 (ISU : de 15 % à 12,47 %, données du PSE). En ce qui concerne les estimations ponctuelles de cet indicateur, les données de l'ISU, du PSE et du Partenariat différent, car celles de l'ISU et du PSE incluent le service de la dette dans leur calcul des dépenses publiques totales, ce qui n'est pas le cas des données du Partenariat mondial.

⁹⁷ Ces 15 % pour 2018-2020 ne peuvent être directement comparés aux 17,3 % pour 2016, ces deux chiffres étant basés sur des sources et des méthodologies différentes. Ni les données du MFDE ni celles du Partenariat mondial ne fournissent d'informations sur 2017.

⁹⁸ Contrairement à ce paragraphe, le PSE 2018-2020 (figure 6.4, p.126) prévoit que la part de l'éducation du montant total du budget national diminuera, passant de 15 % en 2016 à 12 % d'ici 2020. La tendance projetée du PSE suit celle de la part de l'éducation dans le montant des dépenses récurrentes, passant de 24 % en 2016 à 20 % en 2020. Les chiffres du PSE, qui incluent le service de la dette, et plus particulièrement les paiements d'intérêts, dans le calcul des dépenses publiques totales expliquent cette baisse anticipée. Le profil budgétaire du ministère des Finances et du Développement (MFDE) montre que les paiements d'intérêts nominaux devraient être multipliés par six entre 2016 et 2020 (de 0,2 trillion Leone à 1,3 trillion Leone) et représenter 3 % du PIB d'ici 2020. Cette augmentation rapide des paiements d'intérêts, qui alimente en partie la hausse des dépenses publiques totales, réduit la part de l'éducation dans le montant total des dépenses (y compris le service de la dette). Étant donné que les paiements d'intérêts sont codés comme paiements récurrents dans les données du MFDE, leur hausse réduit également la part de l'éducation dans le total des dépenses récurrentes.

dépenses récurrentes non salariales, hors paiements d'intérêts, restera stable (à environ 20 %); et (c) la part de l'éducation dans le budget national de développement des immobilisations demeure faible et diminuera encore entre 2018 et 2020, passant de 0,5 % à 0,35 %. Ces tendances sont illustrées à la figure 3.3¹⁰⁰.

Figure 3.3 Les prévisions budgétaires du ministère des Finances et du Développement économique prévoient que la part de l'éducation dans les diverses catégories de dépenses publiques pour 2018-2020 demeurera généralement stable, mais n'augmentera pas.



Source : Calculs basés sur le profil budgétaire du MFDE 2016-2020 (projections), annexes 1, 3a, 4 et 5a¹⁰¹.

⁹⁹ Il convient de noter que ces données du MFDE et la figure 6.4 du PSE 2018-2020 montrent que la Sierra Leone a continué, tout au long de la période, à allouer au moins 20 % des dépenses ordinaires du gouvernement aux dépenses de fonctionnement du secteur de l'éducation, respectant en cela la cible fixée par le Partenariat mondial. Cette cible était déjà atteinte lorsque le Partenariat a accordé un financement ESPIG à la Sierra Leone en 2014. En revanche, le pays n'alloue toujours pas 20 % du montant total de ses dépenses publiques au montant total des dépenses du secteur de l'éducation ni n'augmente les allocations pour atteindre le seuil des 20 %, comme l'exige la cible actuelle du Partenariat mondial. Bien que celle-ci n'ait pas encore été formellement appliquée à la Sierra Leone, la Sierra Leone sera tenue de l'atteindre si la requête de 2018 pour un nouvel ESPIG est approuvée.

¹⁰⁰ Le PSE 2018-2020 ne présente pas de données budgétaires par sous-secteur. Les données de l'ISU jusqu'en 2016 montrent que la part de l'école primaire dans le budget de l'éducation est en baisse depuis 2016. Cependant, durant l'épidémie d'Ebola, le financement de l'enseignement primaire a été considérablement limité. Alors que seulement 42 % du budget du PSE 2014-2018 pour 2014-2016 (244 millions \$ US) ont été alloués à l'enseignement primaire, 60 % des dépenses réelles du PSE (231,3 millions \$ US) ont été affectées à ce sous-secteur, puisque 95 % des dépenses prévues pour l'enseignement primaire (c'est-à-dire 231,30 millions \$ US sur 243,95 millions \$ US) ont été décaissés. Seul l'enseignement supérieur avait un taux d'exécution comparable, soit 93 % des fonds prévus (81 084 millions \$ US sur 86 833 millions \$ US). Le déficit le plus important concerne l'enseignement secondaire, pour lequel moins de 9 % des fonds prévus (13 069 millions \$ US par rapport aux 146 339 millions \$ US prévus) étaient disponibles (les données ne sont pas ventilées entre le premier et le deuxième cycle du secondaire). La tendance du financement de l'éducation de base pour 2014-2016 est donc mitigée, le soutien accordé au primaire étant plus élevé que prévu et celui alloué au premier cycle du secondaire moins important que prévu (source pour cette note de bas de page : revue à mi-parcours 2017, section 1.5).

¹⁰¹ Consultable à <http://mofed.gov.sl/>

63. Le gel de la masse salariale nominale de la fonction publique en 2017 (et le plafonnement de la croissance de la masse salariale dans les années suivantes) a freiné la croissance du budget de l'éducation au cours de la période de référence (2014-2017). Ce gel a été instauré à la suite de négociations entre le gouvernement et le Fonds monétaire international (FMI) en 2016, en réponse à la détérioration de la situation budgétaire de la Sierra Leone¹⁰². Le MEST et les parties prenantes de la société civile ont noté que ce gel, qui s'est soldé par un gel de l'embauche au niveau du gouvernement, limite le recrutement d'enseignants supplémentaires, même si le nombre d'inscriptions dans les écoles augmente. Étant donné que les salaires des enseignants absorbent plus de 75 % des dépenses courantes de l'éducation (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire, cf. PSE 2018-2020, p. 126) et que les dépenses courantes de l'éducation représentent plus de 95 % des dépenses totales du secteur de l'éducation, le gel de la masse salariale a limité le potentiel de croissance de l'ensemble des dépenses de l'éducation à la fin de la période considérée¹⁰³. Qui plus est, le moratoire empêche le ministère de pourvoir ses propres postes vacants, ce qui a affecté ses ressources humaines et donc sa capacité d'utiliser efficacement les ressources disponibles : deux parties prenantes (un représentant du MEST et un bailleur de fonds) ont mentionné que le ministère a dû retourner des fonds intérieurs ou de bailleurs de fonds, car il n'avait pas les capacités pour les gérer et les décaisser.

64. Comme l'indique l'examen du déficit de financement du PSE, effectué dans le cadre de la présente évaluation, et comme le confirment les données de l'OCDE, l'aide publique au développement consacrée à l'éducation, dont celle consacrée à l'enseignement primaire, a considérablement chuté entre 2014 et 2016, les bailleurs de fonds ayant redirigé les fonds de l'éducation vers l'aide humanitaire. À partir de 2016, l'aide publique au développement consacrée à l'éducation a retrouvé et dépassé les niveaux d'avant la crise, les bailleurs de fonds ayant réaffecté leurs fonds destinés à l'aide humanitaire vers l'aide au développement, et plusieurs d'entre eux faisant de l'éducation en général, et de l'éducation de base en particulier, une de leurs priorités stratégiques en Sierra Leone (par exemple, DfID, UE)¹⁰⁴. Sur la base des seuls projets les plus importants, énumérés au tableau 3.3, le soutien à l'éducation de base devrait atteindre près de 35 millions \$ US par an en 2018-2019, contre environ 20 millions \$ US par an en moyenne en 2011-2015. Néanmoins, le prochain PSE 2018-2020 devrait connaître un déficit de financement de 17 % (90 millions \$ US), compte tenu des engagements actuels du gouvernement et des bailleurs de fonds.

¹⁰² Consulter le Rapport pays du FMI n° 16/236, à l'adresse <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2016/cr16236.pdf> (en anglais seulement).

¹⁰³ À partir de 2018, la masse salariale, dans tous les secteurs, dont celui de l'éducation, devrait croître à nouveau modérément en termes nominaux et rester globalement stable en pourcentage de la masse salariale globale, soit aux environs de 29 % (voir le profil budgétaire du MFDE, annexe 5a ; voir aussi le graphique 3.3 du présent rapport).

¹⁰⁴ Toutefois, l'Agence japonaise de coopération internationale, après l'épidémie d'Ebola, non seulement n'a pas renouvelé son soutien au secteur de l'éducation à hauteur de ce qu'elle contribuait avant l'épidémie, mais elle s'est retirée du secteur de l'éducation en 2018.

Tableau 3.3 Vue d'ensemble des projets d'aide à l'éducation des principaux bailleurs de fonds en Sierra Leone, 2016-2021¹⁰⁵

BAILLEUR DE FONDS	PAR ANNÉE (\$ US)	ACTION	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Dfid	14,8 millions \$ (2016-2021)	Premier cycle du secondaire		88,6 millions \$						
EU	6 millions \$ (2016-2021)	Primaire		36 millions \$						
GPE :	5,7 millions \$ (2018-2020)	Primaire et éducation de la petite enfance	(ESPIG 2014-2017)			17,2 millions \$ (à approuver)				
RESEN	4,5 millions \$ (2016-2019)	Alimentation scolaire		18,2 millions \$						
Groupe de la Banque mondiale	3,3 millions \$ (2017-2019)	Primaire et éducation de la petite enfance			10 millions \$					

65. À court terme, la situation financière de l'éducation devrait demeurer stable jusqu'en 2020. Le financement des bailleurs de fonds est garanti jusqu'à cette date et le financement intérieur de l'éducation continuera d'augmenter en montants absolus (mais pas en pourcentage des dépenses publiques), alors que le pays renoue avec la croissance économique.

66. Malgré cette reprise, depuis l'épidémie d'Ebola, les perspectives de financement de l'APD restent incertaines à moyen terme. Pour l'instant, aucun financement n'est confirmé après 2021 et les parties prenantes n'ont pas encore identifié de nouveaux bailleurs de fonds, non traditionnels ou novateurs. Les bailleurs de fonds actuels n'ont pas été en mesure de dire s'ils maintiendraient le niveau actuel de leurs investissements dans l'éducation et certains d'entre eux pourraient rediriger leurs financements vers d'autres secteurs. L'un d'entre eux a d'ailleurs récemment réaffecté une partie de ses fonds, initialement alloués à l'éducation, à un autre secteur, en raison des problèmes de performance du secteur de l'éducation¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Source : Dfid, *Sierra Leone Business Case, 2016*. EU : https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/22784/government-and-european-union-launch-eu29-million-education-sector-programme_en; le programme a été prolongé jusqu'en 2021; GPE : *Accord de financement, 2014 et Formulaire de requête pour l'ESPIG, 2017*; RESEN : <http://allafrica.com/stories/201605200774.html>; Banque mondiale, <http://projects.worldbank.org/P163161?lang=en>. Tous les sites Web ont été consultés le 31 mars 2018. Tous les montants ont été convertis en dollars américains aux taux de change du 31 mars 2018.

¹⁰⁶ Certains ont indiqué que l'écart pourrait se creuser et ont affirmé que « l'établissement des coûts » était l'une des faiblesses du PSE. Par exemple, le PSE n'explique pas comment l'objectif stratégique 2.2 (0 école non approuvée d'ici 2020) sera financé, alors que près de la moitié des écoles du pays ne sont pas approuvées. L'approbation des écoles a des répercussions financières (subventions aux écoles, salaires des enseignants, etc.) qui risquent de largement dépasser les 75 000 \$ US alloués à cet objectif.

Comment le GPE a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement?

Finding 7: Le Partenariat mondial pour l'éducation a contribué au plaidoyer en faveur d'une augmentation du financement de l'éducation nationale, mais n'a eu aucun impact tangible, au cours de la période examinée, sur le montant du financement intérieur de l'éducation, positif ou négatif, total ou par sous-secteur.

67. L'un des objectifs du Partenariat mondial vise à ce que les pays en développement partenaires consacrent 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation ou qu'ils s'approchent de cette cible. En Sierra Leone, le Partenariat mondial soutient l'atteinte de cet objectif à l'aide de trois mécanismes, brièvement examinés ci-après.

- **Condition de financement de l'ESPIG :** Pour présenter une requête d'ESPIG, les pays doivent soumettre une lettre dans laquelle ils s'engagent à financer l'éducation. Une copie de cette lettre, signée par les ministres de l'Éducation et des Finances, et appuyant la requête pour un prochain ESPIG, a été mise à la disposition de l'équipe d'évaluation. Elle exprime l'intention générale d'essayer d'augmenter l'allocation consacrée à l'éducation, sans proposer de mesures concrètes, de montants ou de calendrier pour y parvenir. Elle ne mentionne pas non plus l'objectif de 20 %¹⁰⁷.
- **Plaidoyer du Secrétariat du Partenariat mondial :** Presque toutes les parties prenantes rencontrées connaissaient la cible des 20 % et de son lien avec le Partenariat mondial. Plusieurs ont mentionné qu'elles avaient été témoin des efforts de sensibilisation du Partenariat à ce sujet, lors de visites du responsable-pays ou de réunions du Conseil. Bien qu'aucun élément probant ne confirme que ces efforts aient influencé l'action en Sierra Leone, le Partenariat mondial a réussi à diffuser le message.
- **Financement du FSCE à la coalition EPT-SL pour le suivi sectoriel :** La coalition nationale Éducation pour tous-Sierra Leone (EPT-SL) surveille la mise en œuvre des engagements du gouvernement pris envers le Partenariat mondial et l'éducation et en fait rapport. Depuis quelques années, elle est soutenue dans cette tâche par une subvention annuelle du FSCE, financée par le Partenariat mondial (FSCE II en 2013-2015 et FSCE III en 2016-2018). Au cours de cette période, elle a produit des analyses financières du budget de l'éducation et a travaillé de concert avec le comité parlementaire sur l'éducation pour renforcer les capacités de celui-ci¹⁰⁸. Toutefois, l'équipe

¹⁰⁷ Extraits de lettres concernant les finances : « Le Gouvernement sierra-léonais accorde une très haute priorité à l'éducation. Cela se reflète dans le pourcentage du budget alloué annuellement à l'éducation, l'un des plus élevés parmi les différents secteurs. Malgré cela, nous sommes constamment à la recherche de nouveaux moyens pour augmenter l'allocation du secteur de l'éducation (...) Le coût de la mise en œuvre du PSE est légèrement supérieur à ce qui est actuellement disponible, ce qui signifie un déficit de financement que nous allons tenter de combler au fur et à mesure de la mise en œuvre. »

¹⁰⁸ En ce qui concerne les campagnes relatives aux finances nationales, la coalition Éducation pour tous Sierra Leone a, par exemple, présenté un mémoire au Groupe local des partenaires pour l'éducation pour demander au gouvernement d'accroître les ressources consacrées à l'éducation (cf. le Rapport d'avancement du Fonds de la société civile pour l'éducation 2013-2015 pour l'UNESCO pour la période de janvier à juin 2014 de Campagne mondiale pour l'éducation) ; a plaidé pour une augmentation du poste budgétaire consacré à l'éducation (cf. le

d'évaluation n'a pas été en mesure de trouver de preuves écrites indiquant dans quelle mesure le suivi et les campagnes de la coalition EPT-SL, pendant la période considérée, ont eu une influence sur la sensibilisation du public, les préférences des décideurs et le financement public réel ou prévu consacré à l'éducation¹⁰⁹.

68. Il est évident que l'approche du Partenariat mondial en plusieurs volets (condition de financement, plaidoyer informel et soutien à la société civile) a contribué à maintenir la cible des 20 % et la question du financement intérieur à l'ordre du jour¹¹⁰. Toutefois, rien n'indique qu'elle a eu un impact direct sur les allocations à l'éducation en Sierra Leone (vers la barre des 20 %)¹¹¹. Une des raisons en est peut-être que le budget de l'éducation est contrôlé par des parties extérieures au secteur de l'éducation (par exemple, le ministère des Finances, les priorités présidentielles) qui, tout en étant conscientes de la cible du Partenariat mondial, doivent également faire face à des priorités concurrentes, telles que des crises à court terme (p. ex., l'épidémie d'Ebola), et des promesses budgétaires à long terme (p. ex., 15 % pour la santé et 10 % pour le développement agricole, conformément aux déclarations d'Abuja et de Maputo).

69. Inversement, rien n'indique non plus que le financement du Partenariat mondial (deux ESPIG totalisant 30 millions \$ US depuis 2008) ait remplacé le financement national. L'augmentation du financement intérieur consacré à l'éducation (en dollars américains constants de 2016, données constantes de l'ISU) a été deux fois plus rapide au cours de la période correspondant à celle du financement du Partenariat mondial (hausse de 70 %, soit de 76,81 millions \$ US en 2008 à 142,41 millions \$ US en 2014) qu'avant celui-ci (hausse de 28 %, de 59,89 millions \$ US en 2001 à

document de Campagne mondiale pour l'éducation, *The Success of the Civil Society Education Fund so far [2013-2015]*, 2016) ; et a produit un rapport en 2015 sur les lacunes nationales en matière de recherche sur l'éducation et le financement intérieur en Sierra Leone (*National Research Gaps on Education and Domestic Financing in Sierra Leone*) appelant à un financement accru du secteur de l'éducation (cf. Campagne mondiale pour l'éducation, *CSEF III 2016 Annual Report. ANNEX E* ; ce rapport n'a pas été directement financé par le FSCE, mais a été produit au cours de la période de financement du FSCE).

¹⁰⁹ Influencer les montants de financement n'est pas un objectif déclaré du FSCE (voir les objectifs du FSCE, III, 216-2018) <http://www.campaignforeducation.org/fr/qui-sommes-nous/about-education-for-all-fr> Cependant, bien qu'au cours des années précédant la période de la revue, une évaluation eût conclu que la coalition Éducation pour tous Sierra Leone avait réussi à obtenir une augmentation du budget de l'éducation (García-Alba, A., *Sierra Leone CSEF Evaluation Report*, 2012), aucune preuve documentée, pour la période considérée, ne permet de déterminer si la coalition a eu une influence sur la sensibilisation à cette question ou sur les budgets eux-mêmes (pour un compte rendu des résultats, voir la note précédente).

¹¹⁰ Toutes les parties prenantes qui ont mentionné la barre des 20 % (y compris le gouvernement, la société civile et les bailleurs de fonds) l'ont directement liée au Partenariat mondial. La sensibilisation à la cible des 20 % précède la période de la revue, mais semble avoir été renforcée à ce moment-là grâce aux visites du responsable-pays de la Sierra Leone, aux événements mondiaux organisés par le GPE et aux réunions du Conseil d'administration.

¹¹¹ Bien qu'il soit légitime de penser qu'une forte prise de conscience sur la nécessité d'accroître le financement de l'éducation a pu contribuer à « cloisonner » le budget de l'éducation (en termes nominaux de Leone) pendant l'épidémie d'Ebola, l'inertie du financement au cours de cette période est probablement due, en majeure partie, à la part élevée des coûts récurrents du budget de l'éducation (p. ex., les salaires) qui ont continué à être versés malgré la fermeture des écoles. Pour ce qui est de l'avenir, le profil du budget national 2016-2020 indique une intention d'augmenter la part de l'éducation dans les dépenses récurrentes (hors intérêts). Cela peut être dû à l'engagement du gouvernement, pris auprès du Partenariat mondial, d'augmenter le financement de l'éducation, mais il n'est pas possible de déterminer ce qui se serait passé si le gouvernement ne s'était pas ainsi engagé et aucune partie prenante n'a indiqué que le Partenariat avait eu une influence directe sur le financement intérieur futur du secteur de l'éducation.

77,27 millions \$ US en 2007) et le gouvernement a respecté ses engagements financiers en 2014-2016, notamment pour ce qui est de l'enseignement primaire (voir la constatation 6)¹¹².

Finding 8: Au cours de la période de référence, le Partenariat mondial a modestement contribué à une augmentation du montant du financement sectoriel extérieur.

70. Au cours de la période considérée, le Partenariat mondial a contribué modestement, directement et indirectement, à l'augmentation du financement sectoriel extérieur. En termes directs, la subvention ESPIG de 17,9 millions \$ US du Partenariat mondial a comblé 5 % du déficit de financement du PSE 2014-2018, une fois le financement public pris en compte. En termes indirects, pour soutenir certaines de ses activités, l'ESPIG a attiré 15,5 millions \$ US d'engagements financiers supplémentaires de deux autres bailleurs de fonds : (a) 5,5 millions \$ US du DfID pour cofinancer l'ESPIG à son démarrage¹¹³, et (b) 10 millions \$ US de la Banque mondiale pour poursuivre et étendre la subvention scolaire de l'ESPIG, basée sur les performances, après 2017. Cela équivaut à près de 90 % de fonds supplémentaires par rapport à l'engagement du Partenariat mondial lui-même¹¹⁴. Au total, le financement direct et indirect du Partenariat représentait 3 % du budget total du PSE 2014-2018 (tel que prévu initialement) et 8 % du déficit de financement, une fois le financement public pris en compte.

71. Bien que le montant total des fonds fournis et mobilisés par le Partenariat mondial ait été faible par rapport au budget global du PSE 2014-2018, il a néanmoins été important pendant l'épidémie d'Ebola. Comme cela a été indiqué précédemment, les bailleurs de fonds n'ont consacré que peu de financement au PSE pendant la crise. Comme le montre la figure 3.4, les fonds du projet REDiSL (GPE + DfID) représentaient près de la moitié de l'APD consacrée à l'éducation et la seule source importante de financement des bailleurs de fonds pour les activités liées au PSE en 2014-2016.

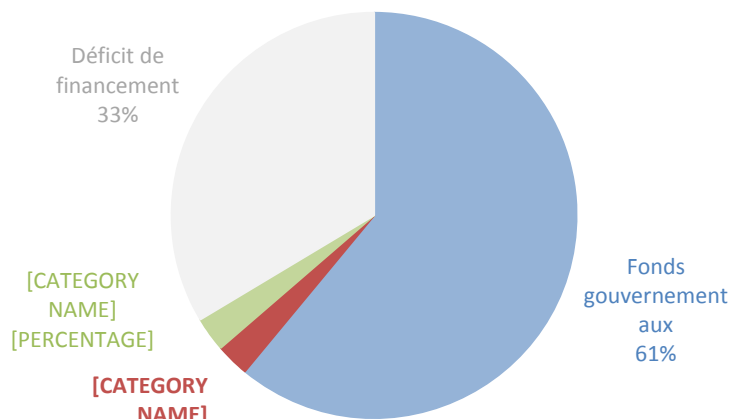
¹¹² Le soutien du Partenariat mondial est destiné à l'éducation de base, or, certains signes montrent qu'entre 2012 et 2016 (données de l'ISU), la part du budget de l'éducation allouée à l'enseignement primaire a diminué d'une année sur l'autre (au profit de l'enseignement supérieur). Il est néanmoins peu probable que la responsabilité en incombe au Partenariat mondial. Un bailleur de fonds a estimé que le financement du Partenariat était trop modeste pour supplanter de manière significative les fonds nationaux ou autres fonds internationaux (seulement 3 millions \$ US par an, soit 3 % du budget annuel de l'éducation nationale). De façon plus générale, comme cela a été indiqué à la constatation 6, le gouvernement a dépassé ses objectifs de financement de l'enseignement primaire en 2014-2016, au moment même où il recevait l'ESPIG le plus important qui lui a été accordé à ce jour. Selon les parties prenantes du gouvernement et de la société civile, la nécessité de subventionner les frais de scolarité explique l'augmentation des allocations à l'enseignement supérieur. Toutefois, les parties prenantes du gouvernement ne parvenaient pas tout à fait à s'entendre, se demandant si les montants alloués à l'enseignement étaient trop ou trop peu élevés.

¹¹³ Le DfID a par la suite annulé son cofinancement, ce qui signifie que, de son côté, seuls 2,46 millions \$ US ont été décaissés.

¹¹⁴ Les entretiens ont en outre indiqué que ce financement était, selon toute vraisemblance, véritablement « complémentaire », c'est-à-dire qu'en l'absence d'un financement ESPIG, il n'aurait pas été alloué au secteur de l'éducation. Malheureusement, l'engagement de cofinancement initial du DfID n'a pas été entièrement tenu. En raison de l'évaluation négative des premières performances de l'ESPIG et des changements stratégiques internes du DfID en réponse à l'épidémie d'Ebola, le DfID n'a décaissé que 2,46 millions \$ US des 5,5 millions \$ US promis et a réalloué le reste.

72. En 2016, l'UE et le DfID ont lancé de grands projets d'éducation pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, respectivement (voir le tableau 3.2, constatation 6). Ces deux projets sont nettement plus importants que le financement ESPIG précédent du Partenariat mondial et que le suivant. Étant donné que les deux projets soutiennent l'éducation de base, rien ne prouve que les fonds du Partenariat ont remplacé le financement des bailleurs de fonds pour l'éducation de base¹¹⁵.

Figure 3.4 Pendant l'épidémie d'Ebola (2014-2016), les fonds du projet REDiSL représentaient 3 % des dépenses prévues du PSE, mais près de 50 % de l'aide publique au développement réelle du PSE.



Source : Revue à mi-parcours 2017; données de financement du GPE

Finding 9: L'évaluation n'a relevé aucune influence tangible du Partenariat mondial sur la qualité du financement externe du secteur de l'éducation.

73. La qualité de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation en Sierra Leone, mesurée à la fois par le degré d'harmonisation des bailleurs de fonds entre eux et par le degré d'alignement des bailleurs de fonds sur les systèmes du gouvernement sierra-léonais, est restée faible pendant toute la période considérée (2014-2017)¹¹⁶.

74. En ce qui a trait à l'harmonisation, le Partenariat mondial, le DfID et, plus tard, la Banque mondiale ont cofinancé les activités du projet REDiSL, alors gérées par un agent partenaire, la Banque mondiale. Cela a contribué à une certaine harmonisation des activités des bailleurs de fonds au début de la période examinée, et l'indicateur 30 du cadre de résultats du Partenariat qualifie l'ESPIG 2014-2017 de « cofinancé » (par opposition à un projet à bailleur de fonds unique – c'est-à-dire la modalité la moins harmonisée – ou un modèle de fonds commun, c'est-à-dire la modalité la plus harmonisée selon cet indicateur). Cependant, le DfID s'est retiré du projet REDiSL au lendemain de l'épidémie d'Ebola (voir la section 3.5) et a lancé son propre grand projet éducatif, dont les procédures ne s'harmonisaient pas avec

¹¹⁵ Un organisme donateur consulté, dont les priorités en matière de financement du secteur de l'éducation ont changé au cours de la période considérée, a indiqué que l'existence d'un financement du Partenariat mondial pour l'éducation de base et de la petite enfance n'avait pas influencé sa décision, mais que celle-ci avait été dictée par des considérations fondées sur les besoins d'alors. Dans ce contexte, le représentant d'un bailleur de fonds a noté que le financement du Partenariat mondial en Sierra Leone était « trop faible » pour affecter les investissements des autres bailleurs de fonds.

¹¹⁶ Voir la section « Terminologie » au début du présent rapport pour les définitions de l'harmonisation et de l'alignement.

celles des autres bailleurs de fonds. Par ailleurs, le degré d'harmonisation des bailleurs de fonds ne montre aucun signe d'amélioration, car le prochain financement ESPIG, s'il est approuvé, ne sera pas cofinancé par d'autres acteurs. De même, tout au long de la période de référence, aucun mécanisme de financement commun à l'échelle du secteur n'était en place et les entrevues n'ont révélé aucun projet pour la mise sur pied d'un tel mécanisme.

75. L'objectif d'une meilleure harmonisation se heurte essentiellement à un alignement inégal des modalités des bailleurs de fonds sur les systèmes nationaux, comme l'illustre le tableau 3.4. Le DfID, à titre de principal bailleur de fonds pour l'éducation, ne met pas en œuvre ses projets d'éducation par l'intermédiaire des systèmes gouvernementaux, ce qui constitue un obstacle à la mise en commun des fonds. De même, bien qu'une partie des fonds destinés aux activités du projet REDiSL transitent par le MEST, l'ESPIG 2014-2017 ne remplissait qu'un seul des dix critères d'« alignement » du Partenariat pour les ESPIG (cadre de résultats du Partenariat mondial, indicateur 29)¹¹⁷. Dans les cas du DfID et du Partenariat mondial (ce dernier par l'intermédiaire de la Banque mondiale qui agissait à titre d'agent partenaire au cours de la période considérée), les principales raisons évoquées pour expliquer leur non-alignement (ou l'alignement très partiel) sur les systèmes nationaux touchent aux politiques internes des bailleurs de fonds ou des agents partenaires dont les dispositions ne leur permettent pas de décaisser directement des fonds à des gouvernements qui connaissent des difficultés de capacité en matière de gestion financière¹¹⁸.

Tableau 3.4 *Modalités de financement des principaux bailleurs de fonds du secteur de l'éducation en Sierra Leone (2016-2018)*

PRINCIPAUX BAILLEURS DE FONDS	APPUI BUDGÉTAIRE	APPUI SECTORIEL	SOUTIEN AUX PROJETS
EU (primaire)	v	v	v
DfID (premier cycle du secondaire)			v
Banque mondiale (soutien budgétaire général et subventions aux écoles à l'éducation de base, basées sur les résultats)	v		v
GPE (par l'intermédiaire de l'agent partenaire)			v

Source : Mêmes sources par bailleur de fonds que le tableau 3.3 (constatation 6), complétées par des clarifications obtenues lors d'entrevues avec l'UE et la Banque mondiale.

¹¹⁷ Même si l'ESPIG a été jugé aligné sur le PSE national, il ne s'alignait pas sur les modalités habituelles du gouvernement sierra-léonais concernant le budget, la trésorerie, la passation de marchés, la comptabilité, les audits ou l'établissement de rapports.

¹¹⁸ Il convient de mentionner qu'au moins une partie prenante donatrice s'est demandé si des modalités « plus alignées » étaient toujours plus souhaitables dans des contextes tels que celui de la Sierra Leone. Elle a expliqué que, dans un contexte où le MEST n'est responsable que de la moitié de toutes les écoles, l'octroi d'un financement du Partenariat mondial à titre d'aide budgétaire signifierait également (ou pourrait signifier) qu'il ne financerait que ces écoles. De même, dans un contexte où un pourcentage élevé du budget de l'éducation est consacré aux salaires des enseignants, le soutien budgétaire pourrait signifier que les fonds du Partenariat mondial finiraient par être dépensés pour cela. Toutefois, la plupart des parties prenantes donatrices ont également reconnu les avantages d'un système plus aligné à moyen terme.

Validité des hypothèses

76. D'après l'évaluation qui en a été faite, l'hypothèse sous-jacente selon laquelle le Partenariat mondial dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation ne se vérifie que modérément. Le Partenariat mondial disposait d'un certain effet de levier pour influencer le programme de financement national (mais pas directement au niveau du financement national) et influencer sur le montant du financement international en attirant des cofinancements (y compris de son agent partenaire), mais pas suffisant pour influencer la qualité du financement international. Qui plus est, les données recueillies n'étaient que faiblement l'hypothèse sous-jacente selon laquelle des facteurs externes (propres au contexte) étaient favorables et ont permis aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter le financement du secteur éducatif et d'en améliorer la qualité.

Facteurs additionnels et effets imprévus

77. Outre le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation, la décision d'autres bailleurs de fonds d'investir substantiellement dans le secteur de l'éducation de base de la Sierra Leone à partir de 2016, en particulier le DfID et l'UE, compte parmi les facteurs **positifs** ayant influencé les caractéristiques du financement sectoriel qui ont été observées¹¹⁹.

78. Les facteurs **négatifs** ayant influencé les caractéristiques observées du financement sectoriel sont, d'une part, le ralentissement de l'économie intérieure causé par l'épidémie d'Ebola et, d'autre part, la baisse des prix du minerai de fer. Le gouvernement de la Sierra Leone a donc dû gérer de nombreuses priorités concurrentes alors qu'il devait composer avec des fonds globaux limités, une augmentation de la dette, le gel de la masse salariale nominale, négocié par le FMI, et une capacité limitée pour administrer les fonds existants. L'évolution des priorités des bailleurs de fonds constitue un deuxième facteur négatif. Pendant l'épidémie d'Ebola, le soutien des bailleurs de fonds a été réaffecté à l'aide d'urgence. Même après l'épidémie d'Ebola, au moins un bailleur de fonds a indiqué que l'attention croissante accordée à des questions telles que l'environnement faisait concurrence aux allocations à l'éducation.

79. L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la planification sectorielle. En particulier, l'évaluation n'a pas permis d'affirmer que le financement du Partenariat mondial s'était substitué au financement national ou international de l'éducation de base. Les principaux projets des bailleurs de fonds lancés en 2016 portaient essentiellement sur l'éducation de base (DfID et UE), et rien n'indique que le gouvernement ait réduit ses dépenses allouées à l'éducation de base en réponse au financement du Partenariat mondial.

¹¹⁹ Le financement supplémentaire de la Banque mondiale pour le projet REDiSL représente également un « facteur additionnel ». Le projet n'était pas directement associé aux actions du Partenariat mondial, mais s'appuyait sur les activités qu'il finançait, et était lié au modèle opérationnel du Partenariat avec la Banque mondiale comme agent partenaire en Sierra Leone.

3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel¹²⁰

Encadré 3.12 : Analyse de la contribution revendiquée D

Contribution revendiquée : « *Le soutien et l'influence (financiers et non financiers) du GPE contribuent à la mise en œuvre efficace et efficiente des plans sectoriels.* »

Analyse : L'évaluation a permis de constater que les données recueillies **appuient en partie** la contribution revendiquée du Partenariat mondial concernant le renforcement de la planification du secteur de l'éducation.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Non seulement la mise en œuvre du PSE 2014-2018 n'a pas été pleinement réalisée, mais, pendant la plus grande partie de la période de référence, le plan n'a pas constitué le principal cadre directeur du secteur de l'éducation; b) les données recueillies indiquent que la probabilité que les six hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée du Partenariat mondial se vérifient dans le contexte de la Sierra Leone est « modérée » pour six d'entre elles et « faible » pour la dernière¹²¹; c) l'épidémie Ebola constitue un autre facteur (externe) important ayant eu une incidence négative sur la mise en œuvre du PSE. En dehors de l'appui du Partenariat mondial, l'assistance financière et technique fournie par d'autres partenaires de développement a constitué un autre élément positif. Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

Se reporter à l'annexe VIII pour une représentation visuelle des conclusions de l'évaluation sur la contribution revendiquée relative à la mise en œuvre du plan sectoriel.

Forces et faiblesses de la mise en œuvre du PSE 2014-2018

Finding 10: L'épidémie d'Ebola a sévèrement affecté la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation 2014-2018.

80. La mise en œuvre du PSE 2014-2018 a été exécutée de façon partielle, indirecte et non systématique, et la plupart des objectifs stratégiques du PSE n'ont pas été atteints, en tout ou en partie¹²². Les sections 4 et 5 du présent rapport fournissent des détails sur les principales réalisations et

¹²⁰ Cette section traite des questions d'évaluation QEP 1.2 (Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période de référence?), QEP 1.3 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?) et QEP 3.1 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements [ou à l'absence de changements] observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?).

¹²¹ Voir la sous-section « Validité des hypothèses » pour une analyse de celles-ci.

¹²² Voir l'annexe XII qui donne un aperçu de la mesure dans laquelle les progrès réalisés sur les indicateurs clés des objectifs stratégiques du PSE étaient en bonne voie ou non. Toutefois, ces indicateurs mesurent en grande partie les résultats obtenus au niveau des extrants et de l'impact. Les données relatives aux progrès de la mise en œuvre de chacune des activités spécifiques présentées dans le PSE 2014-2018, activités destinées à contribuer à la réalisation des objectifs stratégiques, sont rares et incomplètes. Cela s'explique par le fait que le plan de mise en œuvre du PSE ne couvrait que trois des cinq années du plan (2014-2016) et que les deux revues sectorielles de l'éducation menées au cours de la période examinée n'ont pas fourni de résumé de la mise en œuvre d'initiatives/activités spécifiques et de leurs résultats.

lacunes relatives aux trois objectifs généraux du PSE : accès, équité et achèvement; qualité et pertinence; et renforcement des systèmes.

81. Les facteurs suivants ont eu une incidence négative sur la mise en œuvre du PSE :

- En 2014-2015, l'épidémie d'Ebola, qui a entraîné la fermeture de toutes les écoles¹²³ pendant neuf mois (de juillet 2014 à avril 2015), a considérablement affecté la capacité du gouvernement et de ses partenaires à mettre les plans en œuvre et a généralement freiné les progrès du pays pour la plus grande partie de cette période.
- Pendant et après l'épidémie d'Ebola, le plan de relance présidentiel 2016-2017 a remplacé le PSE (voir l'encadré 3.13). Alors que neuf des dix objectifs à court terme¹²⁵ du plan de relance présidentiel en matière d'éducation étaient identiques ou semblables aux activités prévues dans le cadre du PSE, 39 activités du PSE (soit 81 % d'entre elles) ne se retrouvaient pas dans le plan de relance¹²⁶. Les objectifs de seulement deux des dix priorités du plan de relance présidentiel ont été pleinement atteints¹²⁷.

Encadré 3.13. Les priorités du plan de relance présidentiel dans le domaine de l'éducation

Le plan de relance présidentiel était un plan d'action post-Ebola pour 2016-2017 visant à remettre le pays sur la voie de son programme pour la prospérité (*Agenda for Prosperity*). L'éducation représentait l'un des sept « secteurs prioritaires » du plan. Les deux « domaines de résultats clés » pour l'éducation étaient les suivants : (1)

Améliorer les résultats d'apprentissage en veillant à ce que 70 % des écoles aient un bon ratio élèves/enseignant formé (< 1:49) (cinq initiatives prioritaires ont été lancées dans ce domaine de résultats clé); et (2) **mettre en place un programme d'alimentation scolaire à l'échelle du pays** pour 1,2 million d'enfants dans toutes les écoles primaires publiques et subventionnées par l'État (ce domaine de résultats clé fait l'objet d'une initiative prioritaire).

Le plan de relance présidentiel a défini 10 indicateurs de rendement clés (IRC) pour l'éducation, avec des cibles connexes, à atteindre d'ici juin 2017 :

- 1 – Plans de leçons rédigés pour toutes les matières de base et toutes les années d'études
- 2 - 37 200 enseignants du primaire et 21 000 enseignants du secondaire formés à l'utilisation des plans de cours
- 3 - 70 % de toutes les écoles ont un ration élèves/enseignant qualifié inférieur à 49:1
- 4 – Tous les enseignants des écoles du MEST sont inscrits sur la liste de paie du gouvernement¹²⁴
- 5 - 500 nouvelles écoles approuvées
- 6 – Renforcement du Centre de situation et capacité de suivi en temps réel dans les 14 districts
- 7 - 500 nouvelles salles de classe construites
- 8 – Installations sanitaires dans 360 écoles (754 puits et 1 340 latrines)
- 9 – Introduction de l'alimentation scolaire dans tout le pays pour 1,2 million d'enfants
- 10 – Retour à l'école de toutes les mères de la période de l'épidémie d'Ebola

¹²³ Les écoles approuvées et celles subventionnées par le gouvernement, de même que les écoles non approuvées.

¹²⁴ En Sierra Leone, beaucoup d'enseignants travaillent dans des écoles approuvées par le gouvernement, mais ne sont pas rémunérés par le gouvernement.

¹²⁵ À l'exception de l'alimentation scolaire.

¹²⁶ Comme l'illustre l'annexe IX, le PSE 2014-2018 présentait un total de 48 activités décrivant comment atteindre chacun des objectifs stratégiques.

¹²⁷ Notamment ceux liés à l'élaboration de plans de leçons et à l'établissement d'un Centre de situation. Voir le tableau à l'annexe X pour une évaluation de l'alignement du plan de relance présidentiel sur le PSE et du niveau d'atteinte des divers objectifs du plan de relance présidentiel.

- L'insuffisance de l'APD consacrée au PSE et à l'éducation en général, qui s'ajoute aux contraintes globales qui pèsent sur le financement du secteur de l'éducation (voir la constatation 6)¹²⁸.
- D'importantes contraintes au niveau des ressources humaines du ministère de l'Éducation, en ce qui a trait à la fois aux effectifs du ministère central et, dans certains cas, aux capacités de gestion limitées¹²⁹.
- Des contraintes pangouvernementales, telles que la lenteur des progrès du programme de décentralisation en Sierra Leone et le moratoire sur l'embauche dans le secteur public à l'échelle du gouvernement en 2017.
- Les faiblesses de la planification et du dialogue sectoriels ont affecté la mise en œuvre. Dans le cas du PSE, à cause de l'absence de hiérarchisation des priorités, la façon de déterminer si une activité permettait de réaliser des progrès vers les objectifs fixés relevait essentiellement non pas de son importance stratégique pour le ministère, le pays ou le secteur, mais de la disponibilité des fonds et de l'appui technique des bailleurs de fonds (voir la constatation suivante). Le plan de relance présidentiel, tout en se concentrant sur un plus petit nombre de priorités clés, n'a pas été conçu de manière participative et ne se fonde pas systématiquement sur des données probantes, comme l'illustre l'importance nouvelle accordée à l'alimentation scolaire¹³⁰.

82. En général, en raison de ces facteurs, a) la mise en œuvre du PSE a été ralentie dès ses débuts, et b) les priorités et les activités qui restaient n'ont été, pour la plupart, réalisées que partiellement et avec retard. Malgré ces contraintes considérables, le secteur a progressé au cours de la période 2014-2018. Cela est décrit plus en détail à la constatation 11 et aux sections 4 et 5 du présent rapport.

¹²⁸ La revue à mi-parcours de 2017 cite plusieurs cas dans lesquels les cibles n'ont pas été atteintes en raison d'un manque de fonds. Par exemple, p. 34 : « Les termes de référence avaient été établis pour le cadre national d'évaluation des politiques. Toutefois, lorsque les autorités ont réévalué le financement d'autres besoins prioritaires, l'activité a été abandonnée. » ; p.41, « Un cadre de compétences pour le personnel du MEST doit encore être développé. Ce travail devait être soutenu par le financement d'un bailleur de fonds, mais le financement a été interrompu » ; p.46, « La formation sur les processus budgétaires de l'éducation devait s'effectuer grâce au financement d'un bailleur de fonds, mais le financement s'est pas matérialisé. »

¹²⁹ Par exemple, au moment de la visite d'évaluation sur le terrain (janvier 2018), le poste de direction de l'Éducation de la petite enfance du MEST n'était toujours pas pourvu après le décès du chargé de liaison précédent, qui avait également été le directeur de l'Enseignement supérieur.

¹³⁰ Pour ces raisons, le programme d'alimentation scolaire n'a pas, jusqu'à présent, reçu de soutien important de la part des partenaires donateurs.

Le Partenariat mondial a-t-il contribué à la mise en œuvre du PSE 2014-2018? De quelle façon?

Finding 11: L'appui financier et technique du Partenariat mondial a modestement contribué à la mise en œuvre globale du PSE, et a contribué de manière significative aux progrès réalisés dans certains sous-secteurs, tels que l'éducation préscolaire.

Contributions par le biais de financement du Partenariat mondial

83. Au cours de la période considérée, le Partenariat mondial a apporté un soutien financier à la Sierra Leone par le biais d'un ESPIG de 17,9 millions \$ US, soit 100 % de l'allocation maximale par pays fixée par le Conseil (voir BOD/2012/01, tableau 1). Ces fonds, ainsi que des ressources supplémentaires du DfID, de la Banque mondiale et de l'Association internationale de développement (IDA), ont soutenu les activités du projet REDiSL (Redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone), géré par la Banque mondiale¹³¹. Bien que l'ESPIG ait représenté une part importante de l'APD pendant l'épidémie d'Ebola (2014-2016)¹³², il ne représentait que 4 % des décaissements liés au PSE 2014-2016 et 3 % du budget total prévu du PSE 2014-2018 (voir la constatation 8)¹³³¹³⁴.

84. La mise en œuvre du projet REDiSL a été initialement retardée en raison de l'épidémie d'Ebola. Le projet a été restructuré deux fois : d'abord, en janvier 2015, un nouveau volet destiné à soutenir la riposte gouvernementale à l'épidémie d'Ebola a été ajouté et des ressources y ont été réaffectées; ensuite, en février 2017, la date de clôture des ressources du Partenariat mondial et du Fonds fiduciaire pour la reprise et la reconstruction des pays touchés par Ebola a été reportée de février 2017 à décembre 2017, et un financement de 3,1 millions \$ US du DfID a été annulé, entraînant l'interruption,

¹³¹ Le coût total du projet de redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone (REDiSL) s'élevait à 31,31 millions \$ US. Le financement connexe provient d'un ESPIG du Partenariat mondial (17,9 millions \$ US), d'un fonds fiduciaire multidonateurs financé par le DfID, qui devait participer à hauteur de 5,5 millions \$ US, mais dont le montant a été revu à 2,46 millions \$ US dans le contexte de l'épidémie d'Ebola ; d'un fonds fiduciaire pour la reprise et la reconstruction des pays touchés par Ebola (ERRTF) de la Banque mondiale, de 0,05 million \$ US ; et d'un financement supplémentaire de 10 millions \$ US de l'IDA. Source : Banque mondiale (2018). Projet de redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone (REDiSL). Mise à jour des progrès. Diaporama (en anglais seulement).

¹³² Comme l'indique la conclusion 8, compte tenu de l'effondrement de l'APD (officiellement enregistrée) des bailleurs de fonds en 2014-2015, l'ESPIG représentait près de 50 % de l'APD à l'éducation, et 4 % du financement total du secteur pendant l'épidémie d'Ebola (voir la revue à mi-parcours). Avant l'épidémie d'Ebola, les fonds de l'ESPIG représentaient presque 15 % de l'APD consacrée à l'éducation, une tendance qui a repris en 2016 avec le retour d'autres bailleurs de fonds dans le secteur éducatif.

¹³³ Les trois pour cent comprennent le cofinancement du DfID et le financement supplémentaire de 10 millions \$ US de l'IDA, destiné à la poursuite de certaines activités lorsque le projet REDiSL prendra fin. Les quatre pour cent des contributions de la période 2014-2016 ne tiennent pas compte des 10 millions \$ US supplémentaires de l'IDA, puisqu'à l'époque ils n'avaient pas été approuvés.

¹³⁴ Le cadre de résultats du Partenariat mondial consigne la part des manuels distribués, des enseignants formés et des salles de classe construites dans le cadre du PSE, financé par l'ESPIG. Elle représentait 0 % des manuels (prévus/réels), 20 % des enseignants (prévus/réels) formés, 3 % des salles de classe prévues et 10 % des classes construites. Voir l'annexe XIII. Cela dit, ces chiffres ne reflètent pas les contributions du projet REDiSL liées à la production et à la distribution du matériel éducatif décrit ci-dessus.

puis l'abandon, de plusieurs initiatives initialement prévues¹³⁵; d'autres ont été partiellement réalisées, grâce à une réaffectation des fonds du Partenariat mondial. En janvier 2018, malgré les difficultés initiales relevées, la plupart des activités prévues du projet, dont la portée a été, dans certains cas, légèrement modifiée (réduite), avaient été réalisées¹³⁶. Les fonds du Partenariat mondial ont été utilisés conformément au calendrier révisé du projet et dans les limites du budget¹³⁷.

85. Le projet REDiSL comportait les quatre volets suivants. La majorité de l'ensemble des fonds du projet (15,24 millions \$ US sur 21,3 millions \$ US, soit 71 %) a été allouée au premier volet, uniquement financé par des fonds du Partenariat mondial. Cela signifie qu'il a bénéficié de la grande majorité du financement ESPiG du Partenariat mondial (15,24 millions \$ US sur 17,9 millions \$ US, soit 85 %)¹³⁸.

- **Améliorer l'environnement et les possibilités d'apprentissage dans les domaines ciblés.** Ce volet comportait quatre éléments : (i) subventions aux écoles; (ii) éducation préscolaire; (iii) amélioration des résultats en lecture dans les petites classes; et (iv) amélioration de la gestion des enseignants (Commission de l'enseignement).
- **Renforcer la prestation des services éducatifs**¹³⁹, y compris les sous-volets suivants : (i) établir les bases d'une meilleure mesure des résultats d'apprentissage (évaluation de l'apprentissage); (ii) assurer une collecte de données scolaires solides et cohérentes (recensement scolaire); et (iii) élaborer un mécanisme permettant d'améliorer la mise en œuvre du PSE et d'un système pour une mise en œuvre efficace de la stratégie du secteur de l'éducation.
- **Gestion et supervision de projet**
- **Plan de riposte stratégique à Ebola**, y compris les quatre sous-volets suivants : (i) programme de radio et de télévision d'urgence (assurant le maintien de l'apprentissage); (ii) création d'un environnement d'apprentissage sûr et sécurisé (offrant un environnement d'apprentissage sûr et sécurisé en vue du retour des enfants dans les écoles); (iii) mobilisation sociale et (iv) suivi du plan de riposte stratégique à Ebola.

¹³⁵ Par exemple, des activités prévues liées à la formation du personnel clé du MEST, à l'élargissement du SIGE, pour y inclure l'ETFP et l'éducation non formelle, et la mise à jour du site Web du MEST. Source : Banque mondiale (2018) : Projet de redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone (REDiSL). Mise à jour des progrès. Diaporama. Le DfID s'est retiré du Fonds fiduciaire multidonateurs parce qu'il considérait, entre autres, que le projet REDiSL n'était suffisamment aligné sur les priorités de redressement rapide.

¹³⁶ La Banque mondiale a qualifié de « modérément satisfaisant » les « progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de développement du projet » pour 2017 et 2018, et de « modérément satisfaisant » les « progrès globaux de mise en œuvre » du projet REDiSL pour 2017 et 2018. Voir l'annexe XII, CR25.

¹³⁷ Banque mondiale : Rapport sur l'état d'avancement et les résultats du projet REDiSL (en anglais seulement). Janvier 2018.

¹³⁸ L'accord de financement ESPiG initial prévoyait l'allocation de 89 % des fonds du Partenariat mondial (16 M\$ US sur 17,9 M\$ US) à ce volet. Les montants réels ont toutefois été modifiés lors de la restructuration du projet en 2017. Sources : Accord de financement ESPiG. Banque mondiale : Projet de redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone (REDiSL). Mise à jour des progrès. Diaporama. Washington, D.C., mars 2018. Et résumé de la restructuration de l'ESPiG en janvier 2017.

¹³⁹ Dans le cadre de la restructuration du projet en 2017, un total de 2 729 000 \$ US (ou 12,8 %) des ressources totales du projet a été alloué au volet 2. Le volet 3 a été financé à hauteur de 943 000 \$ US (4 %) et le volet 4 à hauteur de 2 403 000 \$ US (11,3 %) des ressources totales du projet.

86. Les objectifs thématiques du projet REDiSL n'étaient pas clairement alignés sur les trois domaines prioritaires de l'ESPIG 2014-2018. Accès, équité et achèvement; qualité et pertinence; et renforcement des systèmes. Néanmoins, les deux premiers objectifs du projet étaient pertinents pour les trois domaines prioritaires et appuyaient 11 des objectifs spécifiques de ces priorités, tels qu'ils sont décrits dans le PSE 2014-2018¹⁴⁰. Le tableau 3.5 résume les principales réalisations des volets 1 et 2 du projet REDiSL¹⁴¹ et indique lesquelles ont soutenu les priorités et les activités spécifiques du PSE 2014-2018. L'annexe XI présente les réalisations des quatre volets du projet REDiSL.

Tableau 3.5 Contributions du projet REDiSL à la mise en œuvre du PSE (volets 1 et 2)

(SOUS-) VOLET DU PROJET REDiSL 2014-2018	RÉALISATIONS DU PROJET REDiSL 2014-2018 ¹⁴²	ÉLÉMENTS DES DOMAINES PRIORITAIRES ET DES ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES DU PSE 2014-2018 ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENUS PAR LE PROJET REDiSL, COFINANCÉ PAR UN ESPIG DU GPE.
1. Améliorer l'environnement d'apprentissage dans les domaines ciblés		
1.1 Subventions aux écoles	Versement de 2,2 millions \$ US en subventions aux écoles basées sur les résultats à 1 284 écoles (1 144 écoles primaires et 140 écoles secondaires du premier cycle) dans les quatre conseils locaux les plus défavorisés et formation des comités de gestion scolaire (COGES) de ces écoles sur, entre autres, l'utilisation des subventions aux écoles, la gestion financière, la gestion des ressources humaines et d'autres questions liées à l'amélioration des écoles. Bien qu'au départ le programme se soit heurté à plusieurs difficultés et ait connu des retards, il a été salué par les parties prenantes comme un modèle utile pour soutenir les écoles de basse capacité à court d'argent.	Accès, équité et achèvement 1.1.3 : Veiller à ce que tous les enfants entrent à l'école et achèvent leurs études primaires par : la réduction des frais de scolarité pour les parents et les ménages

¹⁴⁰ Dans le cadre de ses trois domaines prioritaires, le PSE a défini 23 objectifs spécifiques déclinés en 48 activités, par lesquelles atteindre ces objectifs. Comme le montrent les annexes VIII et X, le projet REDiSL était pertinent par rapport à 11 de ces objectifs et à au moins 15 des initiatives spécifiques relevant de ces objectifs.

¹⁴¹ Le volet 3 portait sur la gestion et la supervision du projet. Le volet 4 est examiné séparément, sous le tableau, car il appuyait le plan de riposte stratégique à Ebola du MEST et non pas le PSE 2014-2018.

¹⁴² Les initiatives du PSE 2014-2018 et du plan de mise en œuvre 2014-2016 qui l'accompagne ne comportaient pas de cibles à atteindre. Celles-ci étaient plutôt formulées au niveau des objectifs stratégiques (c.-à-d., au niveau « supérieur »), puis au niveau des activités spécifiques (c.-à-d., à un niveau « inférieur » aux initiatives). Toutefois, dans la plupart des cas, les activités spécifiques présentées dans le plan de mise en œuvre ne sont pas les mêmes que celles du projet REDiSL. L'évaluation n'a donc pas été en mesure d'effectuer une évaluation quantitative permettant d'indiquer dans quelle mesure les différentes initiatives réalisées du projet REDiSL ont permis d'atteindre les objectifs du PSE.

(SOUS-) VOLET DU PROJET REDISL 2014- 2018	RÉALISATIONS DU PROJET REDISL 2014-2018 ¹⁴²	ÉLÉMENTS DES DOMAINES PRIORITAIRES ET DES ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES DU PSE 2014-2018 ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENUS PAR LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR UN ESPIG DU GPE.
1.2 Éducation préscolaire/déve- loppement de la petite enfance	Financement d'un ensemble complet d'activités dans le sous-secteur de l'éducation de la petite enfance. Il s'agit notamment de la construction de 50 salles de classe et de latrines (achevées, meublées et utilisées pour les cours); de l'élaboration d'un programme et de normes minimales pour l'éducation de la petite enfance (validés et bientôt diffusés); de l'élaboration d'une politique de développement de la petite enfance (validée et à présenter prochainement au Cabinet pour approbation); de la conception et de l'exécution d'un programme de formation axé sur les compétences dans quatre conseils locaux (environ 500 enseignants, directeurs et inspecteurs formés); et de l'appui à des écoles de formation d'enseignants en vue de la création de nouveaux matériels (en cours).	Accès, équité et achèvement 1.2.1 : Accroître l'accès à l'éducation préscolaire pour les enfants âgés de 3 à 5 ans en : développant et pilotant un modèle d'éducation préscolaire communautaire rentable ¹⁴³
1.3 Renforcer les résultats en lecture des petites classes	Financement de la conception et de la distribution de livres de lecture pour les petites classes et du matériel pédagogique qui les accompagne, à toutes les écoles primaires du pays (plus de 6 000 écoles), ainsi que d'une campagne médiatique nationale, y compris les formations et les événements qui en font partie, pour sensibiliser davantage à la lecture dans les petites classes. Au moment de la rédaction du présent rapport, une évaluation randomisée du projet REDiSL/Banque mondiale de la formation des enseignants à l'enseignement de la lecture avait été réalisée, mais les résultats n'étaient pas encore disponibles.	Qualité et pertinence 2.3.1 Améliorer l'acquisition par les élèves des compétences de base en lecture et en calcul en : élaborant un programme national de lecture pour que les enfants de la 1 ^{re} à la 3 ^e année acquièrent les compétences d'apprentissage essentielles ¹⁴⁴ .

¹⁴³ Également pertinent par rapport aux objectifs 2.4.1, 2.4.2, 3.2 et 3.9 du PSE. Voir l'annexe IX.

¹⁴⁴ Également pertinent par rapport aux objectifs 2.3.2, 2.3.3, 2.1.5, 2.1.6, 2.1.7, 2.4.1 et 2.4.2 du PSE.

(SOUS-) VOLET DU PROJET REDISL 2014- 2018	RÉALISATIONS DU PROJET REDISL 2014-2018 ¹⁴²	ÉLÉMENTS DES DOMAINES PRIORITAIRES ET DES ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES DU PSE 2014-2018 ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENUS PAR LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR UN ESPIG DU GPE.
1.4 Amélioration de la gestion des enseignants (Commission de l'enseignement)	Les fonds du projet REDiSL ont couvert la plupart des coûts de l'établissement et des premières activités de la nouvelle Commission des services de l'enseignement. Il s'agit notamment de l'établissement et de l'ameublement des bureaux de la Commission de l'enseignement dans la capitale et dans les districts (achevé); de la production d'un manuel de fonctionnement et d'un site Web pour la Commission de l'enseignement (achevé); de l'élaboration d'une analyse complète de la situation et d'un examen des politiques concernant la gestion des enseignants (achevé) et de directives sur la gestion et l'homologation des enseignants, et la délivrance des brevets d'enseignement (projet, à l'étude); et d'autres activités ¹⁴⁵ .	Renforcement des systèmes 3.4 Mettre en place des systèmes efficaces et fonctionnels pour le recrutement, le déploiement, l'évaluation de la performance, la promotion et le perfectionnement des enseignants.
2. Renforcer la prestation des services d'éducation		
2.1 Établir les bases d'une meilleure mesure des résultats d'apprentissage	Financement de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un cadre et d'instruments d'évaluation nationale de l'apprentissage, ainsi que de la réalisation d'une évaluation finale de l'apprentissage en anglais, en mathématiques et en sciences pour les classes de 4 ^e et de 5 ^e année. Le projet a en outre soutenu l'élaboration d'un cadre stratégique pour l'évaluation de l'apprentissage et du manuel d'utilisation qui l'accompagne (les deux n'ayant pas encore été finalisés par le MEST).	Renforcement des systèmes 3.6 Veiller à ce que le MEST ait la capacité et les moyens de recueillir, de gérer et d'utiliser des données et des éléments probants actualisés pour éclairer son propre travail et celui des autres parties prenantes du secteur de l'éducation.
2.2 Collecte de données solides et cohérentes sur les écoles	Financement de la réalisation de trois recensements scolaires annuels (2015, 2016 et 2017). Cela comprenait la conception d'un nouveau questionnaire de recensement abrégé (2016).	

¹⁴⁵ L'UE a fourni un financement complémentaire et une assistance technique.

(SOUS-) VOLET DU PROJET REDISL 2014- 2018	RÉALISATIONS DU PROJET REDISL 2014-2018 ¹⁴²	ÉLÉMENTS DES DOMAINES PRIORITAIRES ET DES ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES DU PSE 2014-2018 ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENUS PAR LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR UN ESPIG DU GPE.
2.3 Élaborer un mécanisme permettant d'améliorer la mise en œuvre du PSE et d'un système pour une mise en œuvre efficace de la stratégie du secteur de l'éducation	<p>Appui technique et financement pour la création d'une unité de changement et d'une unité de suivi et d'évaluation, ainsi que pour la nomination d'un responsable de la coordination des bailleurs de fonds au sein du MEST.</p> <p>Appui au MEST pour la création d'un site Web.</p> <p>Financement de la Semaine de l'éducation 2015 à laquelle tous les districts ont participé, dont le programme comportait un symposium, un atelier sur les revues sectorielles annuelles de l'éducation, des prix annuels d'éducation, une journée portes ouvertes pour les écoles et les partenaires et divers concours.</p>	<p>Renforcement des systèmes</p> <p>3.1 Améliorer la communication et la coordination au sein du secteur de l'éducation, ainsi qu'avec les parties prenantes externes et le grand public.</p>

87. Dans le cadre du volet 4, le projet REDiSL a appuyé quatre des 16 initiatives décrites dans la stratégie de relance rapide post-Ebola du MEST. Il a, plus précisément, financé la production et la diffusion de 600 heures d'émissions radiophoniques éducatives, fourni à 5 970 écoles des lavabos et des fournitures, réalisé un rapport d'évaluation porte-à-porte pour encourager la rescolarisation et rédigé un rapport de validation des stations de radio.

88. Comme nous l'expliquons plus en détail à la section 4 du présent rapport, certaines des initiatives réalisées dans le cadre du projet REDiSL (en particulier dans le cadre des volets 1 et 2) ont le potentiel d'influencer durablement les changements systémiques si elles sont maintenues, étendues ou intégralement mises en œuvre. Il s'agit notamment des réalisations effectuées dans le cadre de la mise en fonction de la Commission de l'enseignement et des résultats obtenus grâce à l'approche pédagogique structurée, appliquée pour renforcer l'enseignement préscolaire¹⁴⁶.

89. La couverture limitée et la viabilité incertaine de certaines réalisations du projet REDiSL suscitent des préoccupations. Les subventions aux écoles fondées sur la performance, qui ont accaparé la plus grande partie des ressources du projet REDiSL¹⁴⁷, n'ont couvert que quatre districts sur quatorze. Bien que des fonds supplémentaires de la Banque mondiale garantissent leur maintien jusqu'en 2019, les

¹⁴⁶ Les travaux relatifs à ce volet comprenaient l'élaboration d'un programme d'études et d'approches pédagogiques, de même que des activités destinées à renforcer la formation en cours d'emploi et la formation initiale des enseignants, à améliorer les infrastructures pertinentes, à faire participer les superviseurs et les communautés, et à fournir du matériel éducatif. Selon Snilstveit et al (2016), les programmes de pédagogie structurés de ce type ont des effets positifs plus importants et plus constants sur les résultats d'apprentissage. Snilstveit, B., Stevenson, J. et al. *L'Impact des programmes éducatifs sur l'apprentissage et la participation scolaire dans les pays à revenus faibles et intermédiaires Londres*. International Initiative for Impact Evaluation. Septembre 2016.

¹⁴⁷ D'après le budget restructuré du projet (2017), 5 104 000 \$ US sur 21 314 800 \$ US (24 %) du total des ressources du projet REDiSL ont été alloués aux subventions aux écoles fondées sur les résultats. Aucun autre sous-volet n'a reçu plus d'argent.

contraintes budgétaires signifient que le gouvernement ne sera pas en mesure, après 2019, de financer entièrement les subventions aux écoles fondées sur les résultats, et encore moins d'étendre cette initiative à l'ensemble du pays. L'avenir de l'unité de suivi et d'évaluation au sein du MEST, dont la création a renforcé la capacité interne du ministère pour la mise en œuvre du plan sectoriel, soulève des préoccupations similaires, tout comme l'avenir de l'évaluation de l'apprentissage pour les classes de 4^e et de 5^e année, qui avait été introduite dans le cadre du volet 2 du projet REDiSL.

90. Les autres financements sectoriels du Partenariat mondial en Sierra Leone (ESPDG, PDG) accordés pour la planification sectorielle (voir la section 3.2) et la préparation de l'ESPIG ont concouru à la mise en œuvre du PSE. La subvention du FSCE a appuyé la coalition EPT-SL en matière d'activités de plaidoyer, de sensibilisation et de renforcement des capacités, mais il n'existe aucune preuve de retombées précises de ces activités sur la mise en œuvre du PSE.

Contributions liées au soutien non financier du Partenariat mondial

91. Pour l'ESPIG 2014-2017, la Banque mondiale a rempli son rôle d'agent partenaire avec efficacité et conformément aux termes de référence du Partenariat mondial (2016) relatifs aux agents partenaires¹⁴⁸. Les réactions positives des parties prenantes ont mis en lumière l'approche « intégrée » choisie pour le projet REDiSL, soit une mise en œuvre coordonnée des projets par une unité interne du ministère, financée par le projet (le Secrétariat du projet REDiSL), mais réalisée par toutes les directions concernées du ministère, activité par activité. Il s'agit d'une amélioration par rapport au projet précédent financé par l'ESPIG, qui reposait davantage sur une assistance technique extérieure au ministère.

92. Lors de la supervision de la mise en œuvre du projet REDiSL, la Banque mondiale a pu profiter du fait qu'elle fournit, en dehors de son rôle d'agent partenaire du Partenariat mondial, un appui budgétaire au gouvernement de la Sierra Leone. Lorsque les progrès vers la création de la Commission de l'enseignement ont été jugés trop lents, la Banque mondiale, de même que l'Union européenne, a annoncé que le versement de la prochaine tranche de leur appui budgétaire respectif au ministère des Finances serait conditionnel à l'avancée des travaux sur cette question. De l'avis de plusieurs parties prenantes, cette mesure a été déterminante pour faire progresser les choses.

93. L'agence de coordination, l'UNICEF, n'avait aucun rôle direct à jouer dans la mise en œuvre du PSE, outre ses contributions, déjà notées, à la poursuite du dialogue sectoriel et à la tenue des revues sectorielles de l'éducation. Il en va de même pour les contributions du Secrétariat. Les rôles respectifs de l'agence de coordination et du Secrétariat sont alignés sur le modèle opérationnel du Partenariat mondial, qui attribue la responsabilité de la supervision de la mise en œuvre des subventions de l'ESPIG à l'agent partenaire basé dans le pays¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Au moins deux parties prenantes ont noté que les processus de passation de marchés et d'approbation de la Banque mondiale entraînaient des retards temporaires dans la mise en œuvre du projet REDiSL. Cependant, les parties prenantes ont attribué (à juste titre) ces problèmes aux règles régissant les agents partenaires, et non au Partenariat mondial lui-même.

¹⁴⁹ Comme l'indiquent les rapports de mission, lors de réunions avec les représentants du MEST, le responsable-pays de la Sierra Leone a régulièrement abordé les problèmes liés aux progrès (ou à l'absence de progrès) réalisés vers l'atteinte des jalons convenus pour la mise en œuvre du PSE. Le représentant d'un bailleur de fonds s'est dit d'avis que les responsables-pays de la Sierra Leone pourraient profiter de leurs visites pour « encourager » à accélérer les progrès en cas de retard. D'autres parties prenantes n'ont toutefois pas fait de commentaires sur la question ou ont noté que le Secrétariat, dans le cadre de son nouveau modèle de financement, avec des tranches fondées sur les résultats, pourrait avoir plus de poids pour encourager les progrès.

94. En ce qui concerne les processus du Partenariat mondial, la plupart des membres du GLPE consultés, en particulier les représentants des bailleurs de fonds, ont jugé que les processus de requêtes de financement et d'élaboration des programmes pour les fonds de l'ESPIG étaient exigeants, mais raisonnables dans l'ensemble (voir le tableau 3.6).

Tableau 3.6 *Perceptions des parties prenantes sur le processus d'élaboration de la requête et du programme de financement ESPIG¹⁵⁰*

PROBLÈME	ASPECT POSITIF	ASPECT À AMÉLIORER
Processus de requête d'un financement ESPIG et de préparation d'un programme	<ul style="list-style-type: none"> Nature collaborative des processus Leadership assumé par l'agent partenaire/l'agence de coordination Souplesse passée/actuelle du GPE en ce qui a trait aux délais, occasionnellement dépassés, par le pays Lors du processus de requête et de préparation du programme, le responsable-pays du Secrétariat a offert des conseils et de la documentation utiles. 	<ul style="list-style-type: none"> Lourdeur du processus d'examen de la qualité et de revue du GPE, en particulier le nombre de cycles de revues exigés, qui met à rude épreuve le personnel du MEST, déjà débordé.
Collaboration entre l'agence de coordination, l'agent partenaire et le Secrétariat au cours de la requête de financement et de la préparation du programme	<ul style="list-style-type: none"> Satisfaction générale à l'égard de la fréquence et de la qualité des échanges (encourageants, transparents, pertinents) 	<ul style="list-style-type: none"> Qualité des échanges entre l'agent partenaire, l'agence de coordination et le Secrétariat, occasionnellement affectée par le roulement de personnel, aussi bien parmi le personnel du responsable-pays que de l'agence de coordination ou de l'agent partenaire, entraînant une certaine perte d'information lors des transitions et une certaine fluctuation de la qualité des interactions

Validité des hypothèses

95. À cause de l'épidémie d'Ebola, l'hypothèse sous-jacente clé de la théorie du changement au niveau des pays, selon laquelle les acteurs gouvernementaux concernés ont l'opportunité (p. ex., environnement propice et financement) de mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel, ne s'appliquait pas à la Sierra Leone. L'évaluation a montré que les cinq autres hypothèses sous-jacentes ne se vérifiaient que partiellement dans le contexte de la Sierra Leone. L'évolution du contexte, y compris l'élaboration du plan de relance présidentiel, a eu une incidence négative sur la motivation (volonté

¹⁵⁰ Si certaines parties prenantes ont été en mesure d'émettre des observations sur le processus d'élaboration de la requête pour l'ESPIG 2014-2017, la plupart d'entre elles insistaient davantage sur le plus récent processus, celui du prochain financement ESPIG (s'il est approuvé).

politique) des acteurs gouvernementaux concernés à mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel initial. Qui plus est, le MEST ne disposait pas des capacités techniques nécessaires pour le faire. En outre, tous les partenaires de développement au niveau national n'ont pas tous témoigné de la même motivation ou bénéficié des mêmes opportunités (p. ex., directives de leurs dirigeants respectifs) pour continuer à aligner leurs propres activités sur celles de l'ensemble du plan sectoriel, et ils se sont plutôt attachés à soutenir les priorités définies dans le plan de relance présidentiel. Bien que les parties prenantes au niveau du pays aient pris part à des revues sectorielles conjointes, leur fréquence, comme le mentionne la section 3.3, était irrégulière et elles n'ont pas contribué de manière visible à la mise en œuvre du PSE. De même, bien que le PSE comporte des dispositions visant à renforcer le SIGE et les systèmes d'évaluation des apprentissages (SAE), l'information concernant ce sujet n'a pas été utilisée de manière tangible pour améliorer la mise en œuvre du PSE au cours de la période 2014-2017¹⁵¹.

Facteurs additionnels et effets imprévus

96. Outre le soutien du Partenariat mondial, d'autres facteurs ont eu une incidence positive sur la mise en œuvre du PSE : le financement et l'assistance technique fournis par d'autres bailleurs de fonds en dehors de leur rôle de membres du GPE.

- L'UE a contribué aux progrès accomplis vers l'atteinte des objectifs du PSE dans le domaine de l'ETFP; elle a également soutenu la mise en œuvre opérationnelle de la Commission de l'enseignement¹⁵².
- Le DfID, par le biais d'un financement à l'UNICEF, a contribué aux progrès au niveau du premier et du deuxième cycle du secondaire ainsi qu'à la promotion de l'éducation des filles. Contrairement au projet REDiSL, dont le but était de soutenir la mise en œuvre du PSE, le DfID avait pour principal objectif de soutenir la mise en œuvre du plan de relance présidentiel. Ce faisant, l'agence a également participé aux progrès vers l'atteinte des objectifs du PSE relatifs à l'enseignement secondaire.

97. L'épidémie d'Ebola (2014-2016) a été le principal facteur ayant négativement affecté la mise en œuvre du PSE 2014-2016. Ses répercussions sur les ressources disponibles (voir la section 3.5) ont mené à l'élaboration du plan de relance présidentiel qui a influencé la mesure dans laquelle les parties prenantes du secteur ont considéré et traité le PSE comme leur principal cadre de référence.

98. L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la mise en œuvre de la planification sectorielle.

¹⁵¹ Voir également l'annexe II pour la théorie du changement au niveau des pays et ses hypothèses sous-jacentes.

¹⁵² Source : MEST et UNICEF. (2018). *Proposal to the Global Partnership for Education for a contribution towards the implementation of the 2018-2020 Education Sector Plan*. Document de programme, février 2018. Le document (tableau 1) donne un aperçu des interventions des bailleurs de fonds à la mi-2017 et montre que si ces derniers soutiennent divers types d'interventions à différents niveaux d'éducation, celles-ci demeurent partielles, aussi bien en ce qui concerne les régions que les écoles, les matières ou les classes couvertes.

4 Progrès réalisés vers un système éducatif plus fort¹⁵³

99. Cette section résume les constatations liées à la Question principale II de la matrice d'évaluation : « *La réalisation d'objectifs à l'échelon national¹⁵⁴ a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif de la Sierra Leone plus efficace et plus efficient? »*

100. Les progrès à cet égard sont mesurés en s'appuyant sur les résultats obtenus dans chacun des trois domaines prioritaires définis dans le Plan sectoriel de l'éducation 2014-2018¹⁵⁵. Ce faisant, l'analyse se concentre sur les changements qui, au-delà d'activités ou de résultats particuliers, touchent davantage à l'existence et au fonctionnement des institutions pertinentes du secteur de l'éducation (par exemple, les écoles, le MEST, la Commission de l'enseignement), ainsi qu'aux règles, normes et cadres pertinents (politiques, normes, programmes, matériel éducatif) qui influencent les relations que les acteurs du secteur de l'éducation entretiennent entre eux¹⁵⁶.

¹⁵³ Cette section répond aux questions QEP 4 (En quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence, concernant les points suivants : (a) qualité de l'enseignement/de l'instruction, (b) processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes et (c) mesures propres au pays visant à renforcer le système?). Sur la recommandation du Secrétariat, la section est structurée en fonction des objectifs stratégiques du PSE 2014-2018.

¹⁵⁴ En particulier, la mise en œuvre du PSE.

¹⁵⁵ Accès, équité et achèvement ; qualité et pertinence ; et renforcement des systèmes

¹⁵⁶ Voir la définition de « systèmes éducatifs » dans le tableau terminologique du présent rapport. Le cadre de résultats institutionnel du GPE 2020 définit six indicateurs pour mesurer les changements au niveau des systèmes : (a) l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation (CR10, couvert à la section 4.4 du présent rapport sur le financement de l'éducation) ; b) la répartition équitable des enseignants, mesurée par le coefficient de corrélation entre le nombre d'enseignants formés et le nombre d'élèves par école (CR11, couvert sous « Accès, équité et achèvement ») ; c) l'amélioration du ratio élèves/enseignant formé pour le primaire (CR12, couvert sous « Qualité et pertinence ») ; (d) la réduction des taux d'abandon et de redoublement des élèves (CR13, couvert sous « Accès, équité et achèvement ») ; (e) la proportion des principaux indicateurs de l'éducation que le pays communique à l'ISU (CR14, couvert sous « Renforcement des systèmes ») ; (f) l'existence, dans l'enseignement de base, d'un système d'évaluation des apprentissages qui répond à des normes de qualité (CR15, couvert sous « Qualité et pertinence »).

Encadré 4.1 : Analyse de la contribution revendiquée E.

Contribution revendiquée : La préparation, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du *système éducatif* global.

Analyse : L'évaluation a permis de constater que les données recueillies **appuient en partie** la contribution revendiquée concernant le renforcement du système éducatif.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Certains progrès, quoique limités et fragmentés, ont été accomplis dans les domaines envisagés du renforcement des systèmes; b) la probabilité que les quatre hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée du Partenariat mondial se vérifient dans le contexte de la Sierra Leone a été jugée « modérée » pour trois d'entre elles et « faible » pour la dernière¹⁵⁷; c) la mise en œuvre du plan de relance présidentiel – comme cadre directeur lié au PSE, mais distinct de celui-ci – peut expliquer certains des changements systémiques observés.

Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

En quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence?

Finding 12: Au cours de la période 2014-2018, certains changements systémiques se sont produits, malgré les défis posés par l'épidémie d'Ebola. Bien que certains de ces progrès puissent, potentiellement, encourager des changements futurs, les changements systémiques, dans leur ensemble, sont demeurés limités et fragmentés.

101. La revue à mi-parcours de 2017 (p. 38) concluait qu'entre 2014 et 2016, des progrès fragmentés avaient été réalisés vers le renforcement des systèmes, mais que la plupart des difficultés présentes au début de la mise en œuvre du PSE subsistaient. La revue a toutefois également souligné que les progrès réalisés étaient tout à fait méritoires, compte tenu du contexte très difficile créé par l'épidémie d'Ebola. Les éléments probants supplémentaires recueillis grâce à l'examen des documents et des données et lors des consultations avec les parties prenantes confirment cette évaluation globale pour la période considérée, jusqu'au début de 2018¹⁵⁸.

102. Voici un résumé des principales réalisations et des défis et des lacunes qui subsistent dans les trois domaines prioritaires du PSE 2014-2018. Voir les annexes XI et XII pour plus de détails sur les principaux indicateurs.

¹⁵⁷ Voir la sous-section « Validité des hypothèses » pour une analyse de celles-ci.

¹⁵⁸ On dispose de certaines informations, quoique très limitées, sur les changements survenus en 2017, c'est-à-dire sur une période que la revue à mi-parcours ne couvrait pas. En fait, le PSE 2018-2020 de la Sierra Leone s'inspire largement des données de 2016 de la revue à mi-parcours pour établir des cibles d'amélioration ultérieure. L'évaluation s'est appuyée, dans la mesure du possible, sur des données additionnelles, telles que le recensement scolaire annuel de 2016 et les rapports du projet REDiSL.

Changements systémiques pour l'amélioration de l'accès, de l'équité et de l'achèvement

103. Bien que le PSE 2014-2018 ait défini 14 indicateurs et cibles connexes pour le domaine prioritaire lié à l'accès, à l'équité et à l'achèvement, tous ces indicateurs sont reliés à des questions au niveau de l'impact (comme les taux d'inscription et d'achèvement), examinées à la section 5 du présent rapport. Les observations qui suivent ne se rapportent donc pas aux progrès accomplis vers l'atteinte de cibles propres au PSE¹⁵⁹.

104. À ce jour, l'éducation de base en Sierra Leone n'est, de fait, ni gratuite ni universelle. Cependant, au cours de la période considérée, le MEST, avec l'appui des partenaires de développement (y compris le projet REDiSL), a mis en place les mesures suivantes pour éliminer les obstacles liés à l'accès équitable à l'école et à l'achèvement des études :

- Le gouvernement a continué d'accorder des subventions aux écoles en fonction du nombre d'élèves inscrits. Elles visent à réduire le coût de l'éducation pour les familles et, par conséquent, d'atténuer l'une des principales entraves à l'éducation¹⁶⁰. Jusqu'à présent, cependant, le respect des délais de paiement des subventions représente un défi permanent. En outre, bien que les effets des subventions aux écoles sur l'accès à l'école ou les taux d'achèvement n'aient pas été systématiquement évalués, tous les bailleurs de fonds et les parties prenantes des OSC ayant formulé des commentaires sur le programme ont indiqué que le montant versé par élève (< 1 \$ US par élève par semestre) était trop faible pour permettre aux écoles de fonctionner convenablement. Pour joindre les deux bouts, elles continuent de facturer aux familles divers services, dont la correction des examens. De plus, étant donné que les subventions du MEST ne sont accordées qu'aux écoles approuvées par le gouvernement, seule la moitié de toutes les écoles de la Sierra Leone en bénéficie. Comme l'indique le PSE 2018-2020, le coût de la scolarité demeure l'un des principaux facteurs influençant les taux d'achèvement et d'abandon scolaire.
- Un programme de soutien supplémentaire, sous forme de subventions basées sur les résultats, versées aux écoles, a été introduit (dans le cadre du projet REDiSL) pour réduire ou supprimer les coûts d'éducation chargés aux parents dans les conseils locaux, dont les résultats scolaires les plus faibles et les niveaux de pauvreté les plus élevés¹⁶¹. Comme le précise la section 3.5, bien que positives, les subventions ne concernaient que quatre des quatorze districts, et des inquiétudes subsistent à l'égard de la viabilité du programme, une fois que les fonds (pour l'instant complémentaires) de la Banque mondiale expireront.
- Dans le cadre du plan de relance présidentiel, rédigé à la suite de l'épidémie d'Ebola, un programme d'alimentation scolaire, considéré comme une priorité essentielle du secteur de l'éducation, a été lancé. Il visait à soutenir le plan de réouverture des écoles et à en favoriser

¹⁵⁹ À l'exception de celles concernant les écoles qui satisfont aux normes minimales en matière d'infrastructures, dont il est question au paragraphe 106 ci-dessous. Bien que cette cible ait été inscrite dans la partie « Qualité et pertinence » du PSE 2014-2018, nous considérons qu'elle relève davantage de la question de l'accès à l'éducation.

¹⁶⁰ D'après un rapport de l'UNICEF sur les enfants non scolarisés de Sierra Leone, *Out-of-School Children of Sierra Leone Report*, publié en 2008, les frais et les coûts de scolarité, directs et indirects, étaient le principal motif d'absence dans les écoles. La distance à parcourir pour se rendre à l'école était un autre facteur important.

¹⁶¹ Les subventions gouvernementales ordinaires, par enfant et par trimestre, pour les écoles soutenues par le gouvernement, sont de 5 000 Leone, c'est-à-dire moins de 1 \$ US selon les taux de conversion du début de l'année 2018. Les subventions du projet REDiSL sont des montants forfaitaires, de 1 000 \$ US par école dans un premier temps, suivis de montants semblables ou supérieurs, en fonction des résultats que les écoles obtiennent sur une série d'indicateurs clés.

l'accès, en particulier aux enfants démunis. Bien que les retombées du programme sur l'accès à l'école ou les taux d'achèvement n'aient pas été systématiquement évaluées, la plupart des bailleurs de fonds et des parties prenantes des OSC se sont interrogés sur son efficacité, car non seulement le programme a connu des difficultés logistiques, mais le financement par repas était insuffisant et ne permettait de servir des repas que deux jours par semaine.

- Au cours de la période considérée, seuls quelques efforts ont été faits pour améliorer l'accès à l'apprentissage des enfants handicapés ou ayant des besoins éducatifs spéciaux. Du matériel d'apprentissage supplémentaire en braille a été élaboré et de nouveaux bâtiments scolaires ont été aménagés pour permettre l'accès en fauteuil roulant. Toutefois, une importante réalisation à cet égard est l'élaboration d'une politique pour une éducation inclusive, qui devrait être mise en œuvre à partir de 2018¹⁶².
- L'UNICEF¹⁶³, avec l'appui financier du DfID, a mis en œuvre un programme qui a permis à 14 500 filles de retourner à l'école, y compris des filles qui n'étaient pas retournées à l'école après l'épidémie d'Ebola pour cause de grossesse. Dans le cadre du nouveau PSE 2018-2020, le MEST s'engage à formaliser la politique et les directives actuelles en matière de réadmission afin d'aider les filles à poursuivre leurs études pendant leur grossesse et à retourner à l'école après leur accouchement¹⁶⁴.

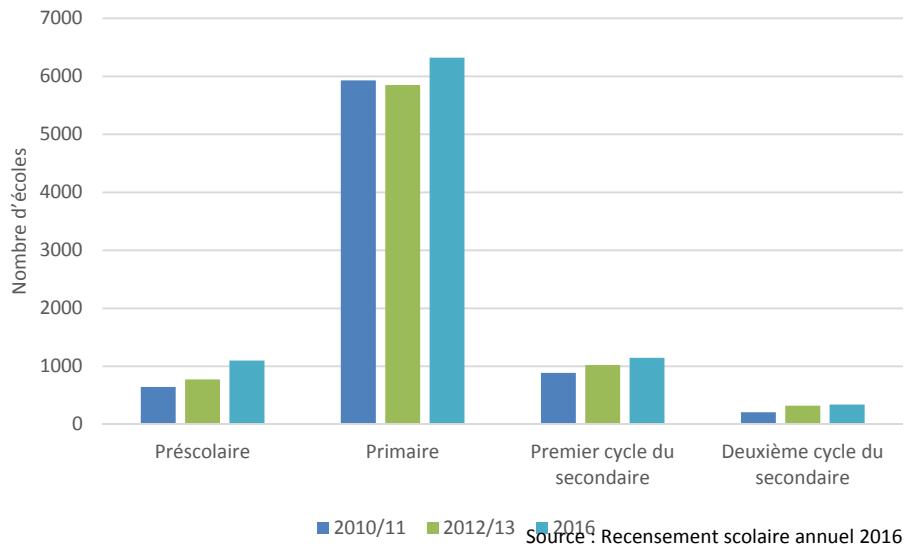
105. Le nombre total d'écoles (en comptant les écoles approuvées et non approuvées par le gouvernement) a augmenté depuis 2012-2013 (voir la figure 4.1), et le nombre d'établissements préscolaires est passé de 774 en 2012 à 1 100 en 2016, soit une augmentation considérable de 42 %¹⁶⁵. Toutefois, selon le PSE 2018-2020 (p.43), 85 des 149 chefferies ne disposent toujours pas d'établissements préscolaires.

¹⁶² Le nouveau PSE 2018-2020 s'intéresse de plus près aux enfants non scolarisés et aux enfants handicapés que le PSE 2014-2018, et s'appuie sur d'utiles données, en date de 2016, fournies le gouvernement sierra-léonais et le rapport d'évaluation sur l'évaluation de la situation des enfants non scolarisés, *Assessment of the Situation of Out-Of-School Children*, de l'UNICEF. Selon l'évaluation, le revenu familial, la situation familiale (par exemple, les orphelins), les handicaps et, pour les filles, les grossesses précoces constituent les principaux facteurs d'exclusion scolaire.

¹⁶³ En dehors de son rôle d'agence de coordination du Partenariat mondial.

¹⁶⁴ PSE 2018-2020, p. 47.

¹⁶⁵ Le cadre de suivi du PSE 2014-2018 ne comportait pas de cibles précises concernant le nombre de nouvelles écoles à construire au cours de la période couverte par le PSE. Le plan de mise en œuvre du PSE 2014-2015 comportait des cibles sur le nombre de classes de préscolaire et de primaire à construire au cours de cette période, mais l'équipe d'évaluation n'a trouvé aucune donnée récente concernant les progrès effectués vers l'atteinte de ces cibles.

Figure 4.1 Augmentation graduelle du nombre d'écoles en Sierra Leone

106. Les infrastructures scolaires ont été améliorées au cours des dernières années. Suite à l'épidémie d'Ebola, des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) ont été mises en place dans 95 écoles, et au moins 5 970 écoles¹⁶⁶ ont reçu des lavabos et des fournitures¹⁶⁷. Néanmoins, 16 % des salles de classe sont encore des classes de fortune et les infrastructures, en particulier dans certaines écoles non approuvées, demeurent de piètre qualité (par exemple, « cabanes scolaires », « classes sous un arbre »). Selon le PSE 2018-2020 (p. 20), en 2016, seulement 45 % des écoles et autres établissements répondaient aux normes minimales établies pour les structures physiques, soit bien en deçà de l'objectif de 85 % fixé par le PSE 2014-2018 pour 2018.

Changements systémiques pour l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation¹⁶⁸

107. Au cours des dernières années, le ratio élèves/enseignant ne s'est pas amélioré au niveau du primaire. Il était plus élevé en 2016 (38:1) qu'en 2012 (33:1), indiquant une augmentation du nombre des élèves (de 1 252 343 en 2012 à 1 412 542 en 2016) et une légère baisse du nombre d'enseignants (de 37 957 en 2012 à 37 837 en 2016)¹⁶⁹. Il peut aussi refléter, du moins en partie, les effets de l'épidémie d'Ebola, étant donné que le nombre total d'enseignants au niveau du primaire en 2015 était nettement

¹⁶⁶ Aussi bien les écoles approuvées que celles non approuvées par le gouvernement.

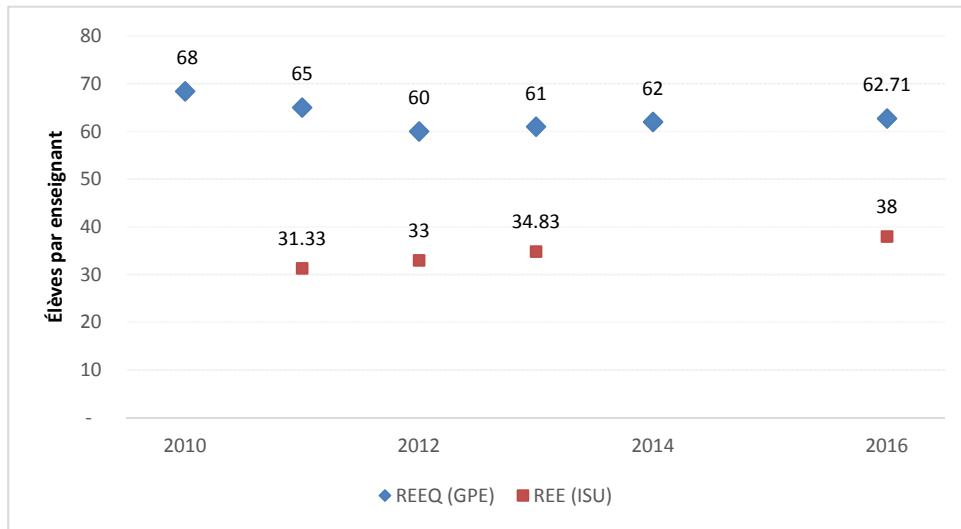
¹⁶⁷ Revue à mi-parcours 2017, p. 18, et Banque mondiale (2018) : Redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone. Rapport sur la mise en œuvre et les résultats (en anglais seulement). 2 janvier 2018, p. 7.

¹⁶⁸ Le PSE 2018-2020 (p. 6-8) montre les progrès réalisés sur les principaux indicateurs de qualité et de pertinence en comparant les niveaux de référence de 2011 avec les données réelles de 2016 et la cible fixée pour 2018 (voir l'annexe XII). D'après cet aperçu, les progrès, en 2016, étaient « sur la bonne voie » pour cinq des huit indicateurs, et accusaient un « retard » pour seulement trois indicateurs d'entre eux. L'un de ces indicateurs (sur les infrastructures scolaires) a été examiné plus haut, à la section « Accès, équité et achèvement », deux autres (sur les résultats d'apprentissage au primaire) sont abordés à la section 5, qui commente les progrès réalisés vers les autres indicateurs liés à la révision des programmes, à l'amélioration de la qualité des enseignants et à leur allocation.

¹⁶⁹ Données de l'ISU. Le plan de mise en œuvre du PSE 2014-2016 prévoyait le recrutement de 1 100 enseignants supplémentaires pour le primaire.

plus élevé (40 303). Le ratio élèves/enseignant qualifié se dégrade depuis 2012, comme le montre la figure 4.2¹⁷⁰.

Figure 4.2 Aucune amélioration du ratio élèves/enseignant formé au primaire



108. La stagnation du ratio élèves-enseignant qualifié reflète également le fait que si le pourcentage d'enseignants du primaire, titulaires d'un brevet d'enseignement ou d'une qualification supérieure, est passé de 50 % en 2011 à 61 % en 2016, il est encore inférieur à l'objectif de 69 % prévu¹⁷¹ dans le PSE pour 2016 et donc insuffisant pour contrer la croissance démographique¹⁷². Dans le cadre du PSE 2014-2018, le MEST avait envisagé de remédier au nombre élevé d'enseignants non qualifiés en leur offrant un perfectionnement professionnel structuré et à long terme pour les aider à obtenir des qualifications officielles. Ces plans ont échoué en raison de l'épidémie d'Ebola, qui a entraîné un changement d'orientation en faveur d'une formation continue à court terme afin d'aider les enseignants à mettre en œuvre le

Encadré 4.2 : Aucun progrès soutenu sur la formation des enseignants

Il existe une pléthore de formations pour les enseignants, mais les parties prenantes se plaignent de leur manque de durabilité, car la coordination entre les différentes agences et les organismes de formation est pour ainsi dire inexistante et rien n'est inscrit dans ces manuels permettant de poursuivre la recherche-action sur l'efficacité de la formation dispensée sur les étudiants, les enseignants et les résultats d'apprentissage. En outre, la Division de l'inspection ou le Département de l'assurance qualité manque de personnel et, pour l'instant, le lien entre ces formations et les futures inspections et contrôles demeure ténu. (Revue à mi-parcours du PSE 2014-2018, p.35)

¹⁷⁰ Les données du recensement scolaire annuel de 2016 montrent un ratio élèves/enseignant qualifié pour le primaire encore plus élevé, à 69:1.

¹⁷¹ PSE 2014-2018, objectif stratégique 2.4. Voir l'annexe XII.

¹⁷² Sources : ISU, PSE 2014-2018 et PSE 2018-2020. Bien qu'il n'ait pas atteint la cible de 2016, le PSE 2018-2020 a indiqué que la Sierra Leone était « en bonne voie » d'atteindre celle de 2018 stipulant que 80 % des enseignants du primaire détiendraient un brevet d'enseignement.

programme accéléré¹⁷³. Différents partenaires de développement ont offert diverses possibilités de formation supplémentaires en cours d'emploi, mais celles-ci, fragmentées et insuffisantes, ne pouvaient remédier à la pénurie d'enseignants de primaire qualifiés. Voir l'encadré 4.2.

109. Néanmoins, selon le PSE 2018-2019, la Sierra Leone est en bonne voie d'atteindre deux autres cibles liées à l'amélioration de la qualité des enseignants, décrites dans le PSE 2014-2018 : (i) En 2016, 47 % des enseignants du primaire avaient reçu une formation à l'enseignement de la lecture (l'objectif de 2016 était de 45 % et l'objectif prévu pour 2018 est de 70 %); (ii) en 2016, 72 % des enseignants du premier cycle du secondaire détenaient au moins un diplôme d'enseignement supérieur, contre 43 % en 2010, atteignant ainsi la cible 2016 (61 %) et l'objectif pour 2018 de 85 %.

110. Des lacunes subsistent dans l'élaboration et la distribution de matériel éducatif. Ces tâches ne sont pas gérées de manière centralisée par le MEST, mais sont pilotées par des partenaires de développement individuels et leurs projets. Au cours de la période 2014-2018, une variété de nouveaux matériels ont été mis à la disposition des enseignants et des élèves dans toutes les écoles du pays¹⁷⁴. Toutefois, à l'exception des matériels créés pour l'éducation de la petite enfance, le MEST n'a pas encore mis en place de mesures pour veiller à la qualité uniforme des matériels élaborés par différents partenaires, y compris leur alignement sur les nouveaux programmes (voir ci-dessous) et/ou entre eux¹⁷⁵. Les données recueillies ne fournissent aucune information sur le nombre actuel d'élèves par rapport au nombre de manuels scolaires aux différents niveaux d'enseignement ni sur les cibles du MEST.

111. De nouveaux programmes ou des programmes révisés ont été élaborés au cours de la période 2014-2018, y compris un programme post-Ebola accéléré, mis en œuvre dans le cadre du plan de relance présidentiel 2015-2017, un projet de programme d'éducation de la petite enfance, ainsi qu'un programme révisé d'éducation de base pour les matières obligatoires et non obligatoires de l'enseignement fondamental. Celui-ci a été élaboré sur la base de consultations approfondies en 2012-2014, mais n'a été finalisé qu'au cours de la période considérée. Le programme met fortement l'accent sur les droits à l'éducation, les questions d'équité, d'inclusion, de qualité et d'apprentissage, de même que sur le passage d'une méthodologie centrée sur l'enseignant à une méthodologie centrée sur l'élève.

¹⁷⁶ En 2018, la mise en œuvre, à l'échelle du pays, du nouveau programme d'éducation de base « accusait toujours un retard »¹⁷⁷ et n'avait donc pas atteint la cible du PSE 2014-2018, indiquant que le nouveau programme, intégralement mis en œuvre, en serait à la phase de peaufinage¹⁷⁸.

¹⁷³ Comme l'indique le PSE 2018-2020 (p.20), en 2016, 47 % des enseignants du primaire avaient reçu une formation en enseignement de la lecture. Ce chiffre inclut probablement les 4 000 enseignants formés dans le cadre du projet REDiSL cofinancé par le l'ESPIG du Partenariat mondial.

¹⁷⁴ Y compris des livres de lecture supplémentaires pour les petites classes et des guides de l'enseignant pour les classes de la 1^{re} à la 3^e année, élaborés et distribués dans le cadre du projet REDiSL (voir l'annexe XI).

¹⁷⁵ Par exemple, les plans de cours élaborés et distribués par le MEST, avec le soutien du DfID, dans le cadre du plan de relance présidentiel, ne faisaient pas référence aux nouveaux livres de lecture pour les petites classes élaborés et distribués dans le cadre du projet REDiSL.

¹⁷⁶ Gouvernement de la Sierra Leone (non daté) : Cadre de référence curriculaire national et orientations pour l'éducation de base. Une évaluation formative à mi-parcours de sa mise en œuvre et de ses résultats est prévue cinq ans après son lancement.

¹⁷⁷ PSE 2018-2020, p.20.

¹⁷⁸ PSE 2014-2018, objectif stratégique 2.2. Voir l'annexe XII.

Renforcement des systèmes¹⁷⁹

112. D'après le PSE 2018-2020 (p. 7-8), en 2016, seuls deux des 20 indicateurs et des cibles du PSE 2014-2018 liés au renforcement des systèmes avaient été atteints, 11 indicateurs étaient en cours de réalisation ou à un stade préliminaire, et sept d'entre eux étaient considérés comme « en retard ». Toutefois, les consultations menées auprès des intervenants indiquent qu'au début de 2018, au moins certains progrès avaient été réalisés sur chacun des 20 indicateurs. Voir l'annexe XII. La présente section examine les principales réalisations et les lacunes qui subsistent concernant les priorités en matière de renforcement des systèmes, tels que les définissent le PSE 2014-2018 et les indicateurs pertinents du cadre de résultats du Partenariat mondial.

113. Le MEST n'a guère progressé vers l'atteinte de l'objectif qu'il s'était fixé concernant l'amélioration de la communication. En 2016, aucune unité de relations publiques n'avait encore été créée et le MEST ne disposait ni d'une stratégie de communication externe ni d'un plan global en matière de technologies de l'information et des communications¹⁸⁰. Avec le soutien du projet REDiSL, le ministère a toutefois créé un site Web pour le MEST¹⁸¹.

114. Plusieurs des nouveaux documents d'orientation, lignes directrices et normes élaborés au cours de la période 2014-2018 pourraient avoir une influence positive sur l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage¹⁸², mais toutes les politiques envisagées dans le cadre du PSE 2014-2018 n'ont pas été rédigées. Au début de 2018, aucun de ces cadres n'avait encore été entièrement mis en œuvre, certains en étaient encore au stade de la rédaction (comme la Politique sur l'éducation inclusive), tandis que d'autres (comme la Politique d'éducation de la petite enfance) attendaient l'approbation du Cabinet. Dans certains cas, des mesures concrètes sont en cours pour appuyer la mise en œuvre (p. ex. travailler avec les établissements de formation des enseignants pour intégrer de nouveaux matériels d'enseignement ou d'éducation de la petite enfance). Dans d'autres cas, la mise en œuvre n'a pas encore commencé, mais elle est envisagée dans le cadre du PSE 2018-2020.

¹⁷⁹ Les objectifs du PSE 2014-2018 à ce sujet portaient essentiellement sur des questions de gestion sectorielle, de réforme des politiques et sur les capacités internes du MEST en matière de prestation de services éducatifs.

¹⁸⁰ PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.1. Voir l'annexe XII.

¹⁸¹ www.education.gov.sl/

¹⁸² PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.2. Voir l'annexe XII.

115. Des progrès limités ont été réalisés en ce qui concerne les objectifs du PSE 2014-2018 relatifs au renforcement de la capacité du MEST à planifier et à gérer ses propres ressources¹⁸⁴. Le cadre de compétences et le programme de perfectionnement du personnel envisagés ne sont pas encore en place, et des évaluations du rendement axées sur les objectifs ne sont pas encore effectuées systématiquement. De plus, comme nous l'avons mentionné à la section 3.5, le ministère continue de manquer de personnel.

116. Certains progrès, quoique plus lents que prévu, ont été accomplis dans la mise en place de systèmes efficaces et fonctionnels de gestion des enseignants¹⁸⁵. La création et la dotation (partielle) en personnel de la Commission de l'enseignement au cours de la période considérée sont une réalisation qui pourrait avoir des retombées positives sur la gestion du secteur, l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que sur les dimensions d'équité du système éducatif. Voir l'encadré 4.4.

117. Un nouveau bureau de coordination des bailleurs de fonds¹⁸⁶ au sein du MEST a permis au ministère de recueillir plus systématiquement des informations sur le soutien fourni par les partenaires de développement. Toutefois, cela n'a pas encore eu d'influence notable sur la capacité du MEST à orienter de manière proactive les orientations ou les modalités du soutien des partenaires au secteur de l'éducation.

Encadré 4.3 : Nouvelles politiques et lignes directrices élaborées au cours de la période 2014-2018

- Politique sur l'enseignement technique et la formation professionnelle (2014), approuvée par le Cabinet¹⁸³
- Projet de politique d'éducation inclusive (2017)
- Normes minimales pour les écoles et les institutions (projet élaboré en 2017; finalisé pour le développement de la petite enfance)
- Politique de développement de la petite enfance (ébauche élaborée en 2010, mais révisée pendant la période d'examen, aucune donnée sur la date exacte), en attente de l'approbation du Cabinet.
- Lignes directrices sur la gestion des enseignants et l'inscription des enseignants (projet élaboré en 2017)
- Projet de cadre de politique nationale d'évaluation (aucune donnée disponible sur la date exacte)
- Projet de politique d'alimentation scolaire (non envisagé dans le PSE 2014-2018, aucune information disponible à ce jour)

Des politiques nouvelles ou révisées sur l'éducation non formelle, des subventions pour les frais de scolarité, des cadres de compétences pour toutes les années d'études et une politique sur les manuels scolaires et le matériel éducatif n'ont pas encore été élaborées (ou seulement partiellement) dans le cadre du PSE 2014-2018.

¹⁸³ L'élaboration de cette politique était un objectif explicite du cadre de suivi du PSE 2014-2018.

¹⁸⁴ PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.3. Voir l'annexe XII.

¹⁸⁵ PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.4. Voir l'annexe XII.

¹⁸⁶ PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.5. Le bureau a été mis en place avec le soutien du projet REDiSL.

Encadré 4.4 : La Commission de l'enseignement et l'avenir de la gestion des enseignants

La création d'une Commission de l'enseignement remonte à 2010, lorsqu'une loi du Parlement, chargeant la Commission de l'enseignement d'examiner toutes les questions relatives au bien-être, à la gestion et à l'amélioration du statut professionnel des enseignants, a été adoptée. Cette loi consacre de nouvelles responsabilités, telles que l'inscription et l'autorisation d'exercer pour tous les enseignants; l'examen des qualifications de tous les enseignants et l'établissement de leur équivalence en fonction d'un cadre de qualifications; et l'organisation régulière de programmes d'initiation et d'orientation pour les enseignants nouvellement autorisés à enseigner. L'objectif de la création de la Commission de l'enseignement figurait dans le PSE 2007-2015, mais ce n'est qu'avec le PSE 2014-2018 que la Commission a été mise sur pied et dotée en personnel au niveau central. Cependant, au début de 2018, la Commission de l'enseignement n'était toujours pas pleinement opérationnelle, certains postes au siège principal et tous les postes de district n'ayant pas été pourvus.

L'idée de la Commission de l'enseignement est de renforcer la qualité et l'intégrité des enseignants, favoriser une utilisation plus efficace des ressources en tenant à jour le fichier de paie des enseignants¹⁸⁷, et contribuer à une répartition plus équitable des enseignants. Si cela se concrétisait, ces mesures amélioreraient considérablement le système éducatif sierra-léonais. La Commission de l'enseignement a déjà procédé à une analyse complète de la situation et à un examen de la politique de gestion des enseignants. Elle a également rédigé des lignes directrices relatives à la gestion et à l'homologation des enseignants et à la délivrance des brevets d'enseignement. Ce cadre stratégique renforcé, s'il est mis en œuvre, peut permettre des changements futurs.

Le renforcement de la profession enseignante en Sierra Leone pose toutefois d'importants problèmes, compte tenu de l'ampleur des besoins et des ressources limitées. Les parties prenantes consultées ont largement exprimé leurs réserves concernant l'autonomie relative de la Commission de l'enseignement par rapport au MEST, craignant que ce lien ne nuise à sa capacité de fonctionner avec efficacité et efficience. Le processus de transfert des dossiers des enseignants du MEST à la Commission de l'enseignement, long et opaque, représente un exemple des réserves exprimées. Le processus a été retardé à plusieurs reprises et, selon tous les partenaires donateurs consultés, il n'a finalement eu lieu qu'au début de 2018, uniquement parce que deux bailleurs de fonds ont subordonné le déblocage de leur appui budgétaire général à la Sierra Leone au transfert des dossiers.

118. La capacité du MEST à collecter et à gérer des données et des éléments sectoriels probants à jour s'est améliorée¹⁸⁸, avec la création, au cours de la période considérée, d'une unité de suivi et d'évaluation (S&E) opérationnelle et d'un « Centre de situation », établi pendant l'épidémie d'Ebola, qui fournit des données scolaires (mensuelles) en temps réel¹⁸⁹. Cela permet d'alerter le MEST sur les questions urgentes plus rapidement qu'auparavant. Depuis 2015, le gouvernement, avec l'appui du

¹⁸⁷ À l'heure actuelle, la masse salariale comprend encore de nombreux « enseignants fantômes », c'est-à-dire des enseignants qui sont soit à la retraite, soit décédés, ou qui n'exerçant pas de fonctions d'enseignement réelles, continuent à être payés. En 2017, le DfID a soutenu un exercice de vérification des données sur les enseignants et a produit un fichier de paie propre. Toutefois, au moment de la visite d'évaluation, le MEST n'avait pas encore entièrement approuvé cette version actualisée.

¹⁸⁸ PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.6 Voir l'annexe XII.

¹⁸⁹ 1 182 surveillants formés du Centre de situation, à travers le pays, visitent les écoles tous les mois pour rendre compte de l'assiduité des élèves et des enseignants, de la qualité des bâtiments scolaires et d'une série d'autres indicateurs de rotation.

projet REDiSL, réalise des recensements scolaires annuels et transmet¹⁹⁰ à l'ISU des données sur tous les indicateurs clés. Il reste, néanmoins, encore plusieurs points à améliorer.

- La plupart des partenaires donateurs consultés ont noté qu'au cours de la période 2014-2018, la façon dont le MEST se servait des données scolaires recueillies pour éclairer ses prises de décision n'était pas toujours claire.
- La viabilité de l'unité de suivi et d'évaluation et du Centre de situation était incertaine au moment de la visite d'évaluation, car leur financement, provenant de bailleurs de fonds, était sur le point de s'épuiser, et sans complément en vue¹⁹¹.
- Le Centre de situation et le recensement scolaire annuel n'ont pas, jusqu'à présent, été jumelés et, comme un récent rapport de la Banque mondiale l'indique, « un SIGE intégré qui permet d'harmoniser les différents instruments et de fonctionner dans un cadre cohérent unifié » est toujours nécessaire¹⁹².
- L'objectif du PSE 2014-2018 concernant l'entière décentralisation du SIGE n'a pas été atteint. Il s'agissait de déléguer la collecte des données aux conseils locaux et, dans un second temps, aux institutions individuelles (PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.6). En outre, comme le montre le présent rapport (voir, par exemple, la section 5), les données sectorielles de l'éducation disponibles dans le SIGE ne sont encore que partielles et pas toujours fiables.

119. Un autre défi demeure la décentralisation de l'éducation. Le transfert des responsabilités du MEST central vers les bureaux d'éducation de district et les conseils locaux n'a que peu progressé¹⁹³. Les consultations avec les parties prenantes ont montré que la prise de décision au sein du MEST est fortement centralisée, ce qui a parfois provoqué des retards dans les décisions à prendre et retardé les activités du MEST et de ses partenaires.

¹⁹⁰ Les recensements scolaires annuels couvrent toutes les écoles, y compris celles qui n'ont pas encore été approuvées par le MEST.

¹⁹¹ Bien que le Centre de situation ait été d'abord créé à titre de mesure temporaire pendant l'épidémie d'Ebola, le PSE 2018-2020 prévoit son maintien. Un bailleur de fonds s'est interrogé sur l'optimisation des ressources du Centre de situation, soulignant que le pool de plus de mille collecteurs de données coûtait très cher et n'était pas nécessaire dans un contexte non urgent (étant donné que de nombreux indicateurs scolaires ne sont pas susceptibles, à court terme, de changer de façon marquée), et qu'il était peu probable que les bailleurs de fonds continuent à soutenir ce modèle à long terme.

¹⁹² Banque mondiale (2017) : Rapport sur l'état d'avancement du projet REDiSL, annexe 1 (en anglais seulement). Décembre 2017.

¹⁹³ PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.7. Voir l'annexe XII.

120. Certains progrès, quoique lents, ont été accomplis en ce qui concerne le renforcement des capacités pour le suivi des résultats et la supervision de l'amélioration de la qualité, à tous les niveaux¹⁹⁴.

- Au début de 2018, la Sierra Leone manquait encore de données et de systèmes pour évaluer la qualité des apprentissages et de l'éducation¹⁹⁵. Les efforts visant à renforcer les systèmes connexes mis en place au cours de la période considérée sont notamment les suivants : (i) l'ébauche d'un cadre stratégique national d'évaluation des apprentissages, qui devrait être mis en œuvre dans le cadre du PSE 2018-2020¹⁹⁶; (ii) Le MEST et ses partenaires ont mené des évaluations des aptitudes à la lecture et en mathématiques dans les petites classes (EGRA/EGMA) en 2014-2016; (iii) le DfID a appuyé une évaluation de l'anglais et des mathématiques dans les deuxièmes années du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire en 2016; (iv) une nouvelle évaluation nationale des apprentissages en anglais, mathématiques et sciences (élaborée dans le cadre du projet REDiSL) a été réalisée dans les 19 conseils locaux pour les classes de 4^e et 5^e années du primaire¹⁹⁷. En outre, le gouvernement a poursuivi la mise en œuvre des examens existants (l'examen scolaire national du cycle primaire NPSE, l'examen du certificat d'éducation de base BECE et le brevet d'études secondaires de l'Afrique de l'Ouest, WASSCE)¹⁹⁸.
- Même si les examens du secondaire financés par le DfID se poursuivront dans le cadre du PSE 2018-2020, il n'est pas sûr, d'après le nouveau PSE, qu'il en soit de même pour les évaluations EGRA/EGMA et/ou les évaluations de 4^e et 5^e années du primaire introduites par le projet REDiSL. Il n'est donc pas encore certain que toutes les innovations mises en place au cours de la période d'examen entraîneront des changements systémiques durables.
- L'évaluation à mi-parcours 2017 (p. 49) note que la supervision et le suivi réguliers des écoles se sont améliorés grâce à la mise en place d'un système de suivi groupé qui permet désormais de s'assurer que plus de 50 % des écoles que le gouvernement approuve et soutient sont visitées plus d'une fois tous les deux ans. En outre, les écoles sont visitées non seulement par des inspecteurs du Bureau de l'éducation du district, mais aussi par des surveillants travaillant de concert avec le Centre de situation. Toutefois, l'objectif du PSE 2014-2018, selon lequel chaque école devrait être visitée au moins une fois par trimestre, n'a pas encore été atteint.

¹⁹⁴ PSE 2014-2018, objectif stratégique 3.9. Voir l'annexe XII.

¹⁹⁵ Ibid. Les données du cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation (CR GPE) de 2016 avaient qualifié le système d'évaluation des apprentissages de la Sierra Leone d'« embryonnaire ».

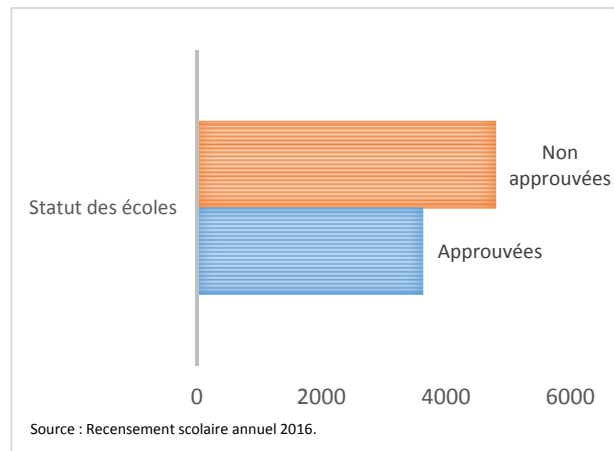
¹⁹⁶ Le PSE 2018-2020 (p.20) note que « des travaux sont en cours pour concevoir un cadre et un instrument d'évaluation des apprentissages ».

¹⁹⁷ Au moment de l'évaluation, les données sur les résultats des évaluations n'étaient pas encore disponibles. À cause de cela, il n'a pas non plus été possible d'établir si le système d'évaluation reflétait le programme révisé de l'éducation de base.

¹⁹⁸ Une partie prenante a noté que le nouveau programme d'éducation de base exigeant dorénavant un continuum de l'école primaire à l'école secondaire, la forme qu'adopterait l'examen scolaire national du cycle primaire (NPSE) dans l'avenir n'était pas claire.

121. Comme l'illustre la figure 4.3, plus de la moitié des écoles de la Sierra Leone ne sont pas approuvées par le gouvernement et ne sont donc pas soumises aux contrôles de qualité du MEST, ou ne bénéficient pas d'un soutien financier du MEST. Bien qu'environ 300 à 350 écoles aient été approuvées au cours de la période 2014-2018, les processus s'y rapportant ont été lents et ont manqué de transparence¹⁹⁹. À l'avenir, une politique sur les normes minimales pour les écoles et les établissements scolaires (initialement prévue pour 2014, mais rédigée seulement en 2017 et non encore mise en œuvre) pourrait améliorer l'efficacité et la transparence du processus d'approbation²⁰⁰.

Figure 4.3 La plupart des écoles de la Sierra Leone ne sont pas approuvées



La mise en œuvre du PSE a-t-elle contribué à des changements systémiques?

Finding 13: Plusieurs des changements systémiques notés au cours de la période de référence sont vraisemblablement dus à la mise en œuvre du PSE 2014-2018.

122. La théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation suppose que la mise en œuvre efficace d'un plan sectoriel contribue à renforcer les systèmes éducatifs. En Sierra Leone, l'évaluation de la probabilité que cette hypothèse se vérifie dans la pratique est compliquée par le fait que (a) la mise en œuvre du PSE a été interrompue, et fortement retardée, par l'épidémie d'Ebola et que pendant deux ans, le PSE a été remplacé par le plan de relance présidentiel; et (b) comme cela a été mentionné dans la constatation précédente, les progrès réalisés vers le renforcement de l'ensemble du système éducatif ont été limités et fragmentés²⁰¹.

123. Néanmoins, les données recueillies appuient en partie le lien présumé entre la mise en œuvre du PSE et les changements observés au niveau du système, car cela semble le plus plausiblement expliquer au moins certains de ces changements. Cette affirmation se fonde sur le fait que bon nombre des

¹⁹⁹ Le plan de relance présidentiel avait fixé un objectif de 500 écoles approuvées d'ici 2017, tandis que le PSE 2014-2018 visait l'approbation de 1 444 écoles communautaires d'ici 2016. La revue à mi-parcours (2017) a toutefois noté qu'en 2017, seules 81 écoles avaient été approuvées, tandis que 371 autres avaient présenté une demande, mais étaient toujours en attente d'une décision du MEST. Les entretiens avec les représentants du MEST suggèrent qu'en 2018 300-350 écoles avaient été approuvées. L'équipe d'évaluation n'a trouvé aucune information permettant de déterminer si le nombre d'écoles approuvées entre 2014 et 2018 a été plus élevé ou plus faible que par le passé.

²⁰⁰ PSE 2018-2020, p. 21.

²⁰¹ Ce dernier élément représente d'ailleurs une difficulté lorsqu'il s'agit d'appliquer l'analyse des contributions. En effet, si le résultat recherché (dans ce cas, une amélioration au niveau des systèmes) n'est pas, ou n'est que partiellement, atteint, il devient plus difficile (et potentiellement moins significatif) de se demander si et comment des activités précises ont contribué à ce résultat.

améliorations systémiques tangibles décrites ci-dessus, telles que l'établissement de la Commission de l'enseignement, peuvent être attribuées à des activités spécifiques mises en place en 2014-2018 et décrites dans le PSE de cette période.

124. Bien que le plan de reprise présidentiel 2015-2017 ait introduit de nouvelles priorités qui ne figuraient pas dans le PSE²⁰², plusieurs partenaires de développement, dont le Partenariat mondial pour l'éducation et la Banque mondiale, en qualité d'agent partenaire du projet REDiSL, cofinancé par l'ESPIG, ont poursuivi leurs efforts de mise en œuvre, initialement entrepris pour faciliter la mise en œuvre du PSE. Les progrès réalisés, y compris grâce au soutien du projet REDiSL, dans le domaine des infrastructures, des normes minimales et des programmes d'études de l'éducation de la petite enfance, par exemple, portaient sur des questions traitées par le PSE initial et non par le plan de relance présidentiel (axé sur les urgences).

Validité des hypothèses

125. Dans la théorie du changement au niveau des pays, la contribution revendiquée associant la mise en œuvre du PSE à des changements systémiques reposait sur quatre hypothèses sous-jacentes : la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permettrait d'améliorer les insuffisances du passé en ce qui concerne 1) la gestion du secteur privé, 2) l'apprentissage, 3) l'équité, et 4) une capacité nationale suffisante ou une assistance technique pertinente pour analyser, rapporter et utiliser les données disponibles recueillies et maintenir le système d'information sur la gestion de l'éducation et le système d'évaluation des apprentissages. Sur la base des données recueillies, la probabilité que ces hypothèses se vérifient en Sierra Leone pendant la période considérée a été jugée « modérée » pour les hypothèses 1, 2 et 4, et « faible » pour l'hypothèse 3 relative à l'équité, étant donné la proportion élevée d'écoles non approuvées ne bénéficiant ni d'un contrôle de la qualité ni d'un soutien financier du MEST. Parmi les principaux facteurs susceptibles d'avoir influé sur l'applicabilité limitée de ces hypothèses, on peut citer la mise en œuvre interrompue et incomplète du PSE 2014-2018 en raison de l'épidémie d'Ebola, ainsi que l'existence du plan de relance présidentiel, représentant un autre cadre sectoriel ne s'alignant que partiellement sur le PSE.

Autres facteurs

126. Les seules améliorations systémiques clairement sans lien avec le PSE, mais découlant plutôt de l'épidémie d'Ebola et du plan de relance présidentiel qui a suivi, sont l'élaboration d'une politique d'alimentation scolaire et la mise en œuvre (quoique limitée) d'un programme gouvernemental d'alimentation scolaire. Pour les questions abordées dans le PSE et le plan de relance présidentiel, telles que l'amélioration du ratio élèves/enseignant qualifié (voir la section 4), le MEST s'est servi des indicateurs et des objectifs du PSE, plutôt que ceux du plan de relance présidentiel, pour mesurer les progrès réalisés et éclairer le nouveau PSE 2018-2020.

127. Hors la mise en œuvre du PSE et du plan de relance présidentiel, l'évaluation n'a relevé aucun autre facteur particulier susceptible d'avoir contribué aux changements observés au niveau des systèmes.

²⁰² En particulier le programme d'alimentaire scolaire et le « Centre de situation ».

5 Progrès réalisés vers des résultats d'apprentissage et une équité plus solides

128. Cette section résume les constatations liées à la Question principale III de la matrice d'évaluation : « *Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?* »

Encadré 5.1 : Analyse de la contribution revendiquée F

Contribution revendiquée : « *Les améliorations au niveau du système éducatif débouchent sur de meilleurs acquis scolaires et le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion dans le secteur de l'éducation.* »

Analyse : L'évaluation a révélé que les **données recueillies n'étaient pas suffisantes** pour évaluer la validité probable de la contribution revendiquée en ce qui a trait aux progrès vers l'impact. Cela ne signifie pas que les données recueillies remettraient en question le lien présumé entre la contribution revendiquée et les progrès réalisés. Cela signifie plutôt clairement que l'évaluation portait sur une période relativement limitée et que les données obtenues n'étaient pas suffisantes pour évaluer la contribution revendiquée en fonction des données probantes. Ce point est abordé plus en détail ci-dessous²⁰³.

Comment le secteur de l'éducation a-t-il évolué au cours de la période de référence sur les plans des résultats d'apprentissage, de l'équité, de l'égalité de sexes et de l'inclusion?

Finding 14: Les données actuellement disponibles relatives aux résultats d'apprentissage, à l'équité, à l'égalité entre les sexes et à l'inclusion dans l'éducation sont rares et pas toujours fiables.

129. Les données au niveau de l'impact pour la Sierra Leone sont incomplètes, ponctuelles et ne peuvent être comparées sur plusieurs périodes, de telle sorte que, dans bien des cas, il n'est pas possible de cerner les tendances de la période considérée (2014-2018). L'encadré 5.2 souligne la nature des limites des données existantes. De plus, la plupart des données disponibles datent de 2016, soit le milieu de la période de référence. Étant donné qu'il existe un décalage entre les améliorations systémiques et les changements mesurables au niveau de l'impact, l'existence ou l'absence de tels changements ne signifie pas nécessairement que les améliorations observées au cours de la période considérée n'ont pas été efficaces.

²⁰³ Les deux hypothèses qui sous-tendent cette contribution revendiquée dans le cadre de la théorie du changement étaient les suivantes : 1. Les changements enregistrés dans le système éducatif ont un effet positif sur les résultats d'apprentissage et l'équité (données insuffisantes) ; et 2. les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages que produit le pays permettent de mesurer/de suivre ces changements (faible).

Encadré 5.2 : Limites des données au niveau de l'impact en Sierra Leone

Données chronologiques incomplètes : Pour la plupart des indicateurs, les données de l'ISU pour la Sierra Leone commencent en 2011 et se terminent en 2015. De même, le recensement scolaire annuel de 2016 et l'évaluation à mi-parcours de 2017 ne fournissent des données que pour certaines années.

Données non comparables : Les données de l'ISU, du recensement scolaire annuel de 2016, de l'évaluation à mi-parcours de 2017 et du PSE 2018-2020 donnent souvent des chiffres différents pour les mêmes indicateurs, ce qui suggère que des méthodologies ou des sources différentes (pas toujours explicitement mentionnées) ont été utilisées.

Études ponctuelles : Plusieurs des études réalisées au cours de la période considérée étaient ponctuelles et n'étaient donc pas directement comparables aux évaluations précédentes (le cas échéant). Ce fut le cas de l'évaluation MEST/UNICEF 2016 de la situation des enfants non scolarisés et des évaluations du projet « Leh Wi Learn » du DfID pour les disciplines de l'anglais et des mathématiques menées en 2017 dans les deuxième années du premier et du deuxième cycle du secondaire.

Absence de données : Il n'existe pas de données qui permettraient de discerner des tendances précises en matière d'éducation inclusive pour les enfants handicapés et/ou ayant d'autres besoins spéciaux²⁰⁴.

Absence d'accès aux données : Malgré des efforts répétés et des tentatives de contact avec différentes parties prenantes, l'équipe d'évaluation n'a pas été en mesure d'obtenir les résultats des évaluations des aptitudes à la lecture et en mathématiques dans les petites classes pour les années 2014-2016.

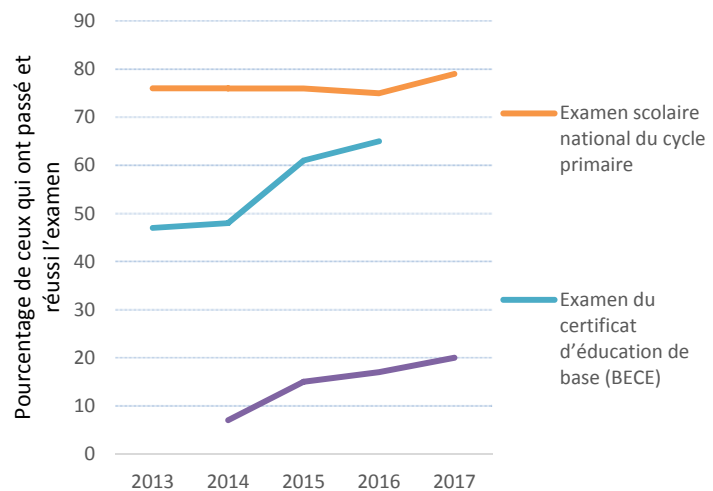
²⁰⁴ Le PSE 2018-2020 (p. 75) note simplement que « de nombreux enfants handicapés ne fréquentent pas l'école ».

Finding 15: Les données recueillies dessinent certaines tendances positives en ce qui concerne les résultats d'apprentissage et la parité entre les sexes, mais pour ce qui est des taux d'achèvement, de l'équité et de l'inclusion, elles témoignent d'une stagnation ou d'une dégradation des conditions.

Résultats d'apprentissage

130. Depuis 2013-2014, les résultats d'apprentissage se sont provisoirement améliorés, comme en témoigne l'augmentation d'année en année des taux de réussite aux examens nationaux à tous les niveaux (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire)²⁰⁵. Voir la figure 5.1. Ces améliorations demeurent toutefois très faibles et les données qui s'y rapportent sont incomplètes²⁰⁶.

Figure 5.1 Les taux de réussite (%) aux examens à tous les niveaux ont augmenté de 2013 à 2017²⁰⁷.



Source : PSE 2018-2020, annexe VIII

²⁰⁵ PSE 2018-2020, annexe VIII. Le taux de réussite est le quotient du nombre d'élèves qui réussissent l'examen divisé par le nombre d'étudiants qui passe l'examen. Selon la même source de données, le nombre d'élèves inscrit à l'examen scolaire national du cycle primaire (NSPE) et à l'examen de certification en éducation de base (BECE) a augmenté tout au long de la période (quoique que plus lentement entre 2014 et 2015, avec une reprise par la suite), mais il a considérablement baissé pour le brevet d'études secondaires de l'Afrique de l'Ouest (WASSCE), passant de presque 60 000 inscrits en 2012 à moins de 30 000 en 2016.

²⁰⁶ D'autres évaluations des apprentissages réalisées au cours de la période considérée (par exemple, les évaluations des aptitudes à la lecture dans les petites classes en 2014, les évaluations du DfID au niveau du premier et du deuxième cycle du secondaire pour les disciplines de l'anglais et des mathématiques en 2017) confirment que les résultats d'apprentissage demeurent très faibles. En raison de problèmes d'accessibilité des données, l'équipe d'évaluation n'a pas été en mesure de comparer les derniers résultats des évaluations des aptitudes à la lecture et en mathématiques dans les petites classes à ceux obtenus par le passé (résultats complets non disponibles, différences dans le format des rapports). Il convient également de noter que, malgré de récentes améliorations, les taux de réussite au brevet d'études secondaires de l'Afrique de l'Ouest (WASSCE) restent très inférieurs à ceux d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, comme le Nigeria ou le Ghana (Étude de cas Leh Wi Learn du DfID, mai 2016, p.11).

²⁰⁷ Pour ce qui est de l'examen scolaire national du cycle primaire (NPSE), la proportion d'élèves inscrits en dernière année du primaire ayant passé l'examen est passée de 93 767 sur 110 494 (84,8 %) en 2013 à 115 556 sur 128 994 (89,5 %) en 2016. Des données équivalentes ne sont pas disponibles pour l'examen de certification en éducation de base (BECE) et le brevet d'études secondaires de l'Afrique de l'Ouest (WASSCE).

131. Le PSE 2018-2020 note que, d'après les données disponibles au moment de son élaboration en 2017, la Sierra Leone était en retard sur les objectifs qu'elle s'était fixés, liés à l'amélioration des compétences en lecture, écriture et calcul au primaire.²⁰⁸ Aucune information détaillée n'était toutefois disponible pour vérifier et étayer cette évaluation (p. ex., les résultats les plus récents des évaluations des aptitudes à la lecture dans les petites classes).

Équité, égalité entre les sexes et inclusion

132. Sur une note positive, les données disponibles indiquent un redressement rapide des taux de scolarisation après l'épidémie d'Ebola. Ceux-ci se sont temporairement dégradés, mais lorsque les écoles ont rouvert après huit mois de fermeture²⁰⁹, 90 % des élèves inscrits avant la crise sont retournés à l'école au cours de la première année scolaire qui l'a suivie²¹⁰.

133. Le nombre absolu d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire a augmenté de 18 % entre 2011 et 2016, passant de 1 194 503 à 1 412 542. Le taux brut de scolarisation du primaire est passé de 124 % en 2011 à 130 % en 2016²¹¹. Cela signifie que l'objectif du PSE 2014-2018 visant à ramener le taux brut de scolarisation du primaire à 119 % d'ici 2018, de manière à ce que les enfants s'inscrivent à l'âge voulu, n'a pas été atteint²¹².

134. Depuis 2011, les taux bruts de scolarisation se sont détériorés au niveau du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire²¹³. Les taux d'inscription du premier et du deuxième cycle du secondaire sont passés de 67 % en 2011 à 61 % en 2016 pour le premier cycle du secondaire, et de 35 % à 28 % pour le deuxième cycle du secondaire, manquant ainsi l'objectif du PSE visant une augmentation du nombre d'inscriptions à ces niveaux²¹⁴. C'est ce qu'illustre la figure 5.2, qui montre les progrès vers la réalisation de l'objectif du PSE 2014-2018 pour 2018.

²⁰⁸ PSE 2014-2018, objectif stratégique 2.3. Voir l'annexe XII.

²⁰⁹ À titre de comparaison, les écoles ont été fermées pendant six mois en Guinée et sept mois au Libéria. Étant donné que la Sierra Leone a été le pays le plus durement touché par la maladie, la période légèrement plus longue de fermeture des écoles se comprend.

²¹⁰ *Post-Ebola Recovery Delivery Programme Overview*, Plan de relance 10-24 mois du MEST, diapositive 19.

²¹¹ Recensement scolaire annuel 2016. Selon le recensement scolaire annuel, en 2016, le taux brut de scolarisation du primaire était légèrement plus élevé pour les filles (130,6 %) que pour les garçons (129,8 %). Si les données de l'ISU font également état d'une augmentation du taux brut de scolarisation entre 2011 et 2016, elles calculent les taux bruts de scolarisation à 111 % et 115 % respectivement. Les données du recensement scolaire annuel et de l'ISU fondent leurs calculs sur le même nombre d'élèves inscrits à l'enseignement primaire, ce qui indique que les différences des taux bruts de scolarisation sont basées sur des calculs différents du nombre total d'enfants dans les groupes d'âge officiels. Dans le texte ci-dessus, nous nous reportons au recensement scolaire annuel plutôt qu'aux données de l'ISU, étant donné que le PSE 2018-2020 se sert du recensement scolaire annuel comme point de référence et considère comme « en retard » l'objectif qui visait à ramener le taux brut de scolarisation du primaire à 119 % d'ici 2018.

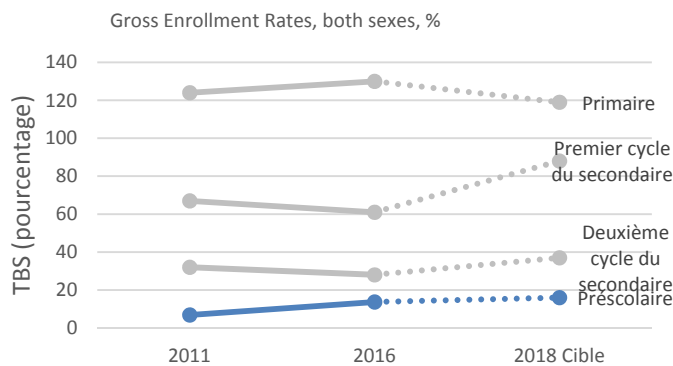
²¹² PSE 2014-2018, objectif stratégique 1.1. Voir l'annexe XII.

²¹³ PSE 2018-2020, p. 6, sur la base des données du recensement scolaire de 2015 et 2016. Voir aussi l'annexe XII.

²¹⁴ En 2016, sur un total de 316 402 élèves du premier cycle du secondaire, 161 964 (51,2 %) étaient des garçons et 154 438 (48,8 %) des filles.

135. Comme le montre également la figure 5.2, le taux brut de scolarisation au préscolaire a augmenté entre 2011 (8,4 %) et 2016 (11 %) ²¹⁵. Bien que l'objectif envisagé de 11 % pour 2016 ait été atteint, le PSE 2018-2020 note que le taux brut de scolarisation au préscolaire est encore en retard par rapport à l'objectif prévu de 22 % pour 2018 ²¹⁶. Bien que les chiffres de scolarisation de l'enseignement préscolaire en Sierra Leone restent faibles, ils sont supérieurs à ceux de certains autres pays de la région ²¹⁷.

Figure 5.2 Taux bruts de scolarisation 2011-2016 par rapport à l'objectif 2018, tous sexes confondus, en pourcentage. ²¹⁸



136. Le pourcentage d'enfants de 6 à 11 ans ne fréquentant pas l'école a augmenté, passant de 23 % en 2011 à 27 % en 2015 ²¹⁹. L'épidémie d'Ebola a peut-être été, temporairement, à l'origine de cette hausse, mais l'équipe d'évaluation n'a trouvé aucune donnée plus récente concernant les enfants non scolarisés permettant d'indiquer si les taux de non-scolarisation ont baissé depuis 2015 ²²⁰.

²¹⁵ D'après les chiffres du PSE 2018-2020. Les données de l'ISU indiquent un point de départ plus bas en 2011 (7 %) et une augmentation progressive, mais lente, jusqu'à 10 % en 2015. Les données du recensement scolaire annuel de 2016 montrent un taux brut de scolarisation au préscolaire plus élevé, à 13,7 %. Les données du cadre de résultats du GPE pour 2017 indiquent un taux brut de scolarisation inférieur, à 8,99 %. Selon le recensement scolaire annuel de 2016, un total de 80 923 élèves (38 162 garçons et 42 761 filles) étaient inscrits dans les écoles maternelles en 2016. Aucun chiffre absolu n'était disponible pour 2011.

²¹⁶ PSE 2014-2018, objectif stratégique 1.2. Voir l'annexe XII.

²¹⁷ Selon les données du cadre de résultats du Partenariat mondial pour 2017 pour les autres pays examinés dans le cadre de cette série d'évaluations sommatives, le taux de scolarisation brut du préscolaire était de 38 % en Gambie et de 155 % au Liberia. Toutefois, dans d'autres pays, il est inférieur à celui de la Sierra Leone. Par exemple : 7 % en Côte d'Ivoire, 10 % en Mauritanie et 4 % au Burkina Faso.

²¹⁸ La figure comprend les taux bruts de scolarisation pour le primaire du PSE 2018-2020 (2011 : 124 %, 2015 : 125,5 %, 2016 : 130 %, le premier cycle du secondaire (2011 : 67 %, 2016 : 61 %, le deuxième cycle du secondaire (2011 : 35 %, 2015 : 27,6 %, 2016 : 28 %) et le préscolaire (2011 : 8,4 %, 2016 : 11 %). Les données des taux bruts de scolarisation du premier cycle du secondaire et du préscolaire pour 2015 ainsi que pour les autres années ne sont pas disponibles pour la période du PSE 2018-2020. Les données provenant d'autres sources (revue à mi-parcours, recensement scolaire annuel, ISU) ne correspondaient pas à celles du PSE 2018-2020. En chiffres absolus de scolarisation (les deux sexes), les données du PSE 2018-2020 se lisent comme suit : pour le primaire (2010-2011 : 1 194 503 ; 2015 : 1 338 210 ; 2016 : 1 412 524), pour le premier cycle du secondaire (2010-2011 : 244 489 ; 2015 : 286 457 ; 2016 : 316 402, pour le deuxième cycle du secondaire (2010-2011 : 108 243 ; 2015 : 156 520 ; 2016 : 17 424), pour le préscolaire (2010-2011 : 37 351 ; 2015 : 60 065 ; 2016 : 80 923).

²¹⁹ Revue à mi-parcours du plan sectoriel de l'éducation (2017), p. II et PSE 2018-2020, p.40. Aucune des sources ne donnait le nombre absolu d'enfants scolarisés.

²²⁰ Il est à noter que les enfants qui fréquentent les écoles non approuvées sont inclus dans le recensement scolaire annuel et ne sont pas, par conséquent, considérés comme étant « non scolarisés ».

137. En ce qui a trait à la parité entre les sexes, les taux de scolarisation au premier et au deuxième cycle du secondaire se sont légèrement améliorés. La parité dans les taux de scolarisation au primaire avait déjà été atteinte en 2011-2012. Au niveau du premier cycle du secondaire, le taux brut de scolarisation des garçons (67,5 %) était légèrement plus élevé que celui des filles (63,8 %) ²²¹. À l'échelle du système, le recensement scolaire de 2016 enregistrait une proportion presque égale de filles et de garçons à tous les niveaux, à l'exception du niveau universitaire (49,8 % de filles sur un total de 1 981 273 d'élèves contre 50,2 % de garçons) ²²².

138. Les objectifs du PSE 2014-2018 relatifs aux taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire n'ont pas été atteints. Il est difficile d'évaluer les tendances des taux d'achèvement, étant donné les contradictions dans les sources de données. Selon le PSE 2018-2020 ²²³, les taux d'achèvement se sont améliorés, l'indicateur indirect du taux d'achèvement de l'enseignement primaire ayant légèrement augmenté pour atteindre 75,4 % en 2016 contre 73 % en 2011. D'après le recensement scolaire annuel de 2016, les taux d'achèvement du cycle du primaire étaient légèrement plus élevés pour les garçons (76,4 %) que pour les filles (74,4 %). Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire se situait à 64 % en 2016, soit une hausse par rapport au taux de 57 % en 2011 ²²⁴. Les améliorations constatées se situent cependant en deçà des cibles de 94 % (primaire) et de 68 % (premier cycle du secondaire) du PSE 2014-2018, à atteindre en 2016 ²²⁵. Qui plus est, la fluctuation des données du PSE et du recensement scolaire annuel relatives à cet indicateur n'est pas fiable ²²⁶. Les données de l'ISU indiquent en fait une tendance à la détérioration des taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire entre 2011 et 2015; et les données du cadre de résultats du Partenariat mondial pour 2017 indiquent des taux d'achèvement inférieurs à ceux figurant dans le PSE 2018-2020 ²²⁷.

²²¹ PSE 2018-2020, p.19. Le PSE 2014-2018 incluait des indicateurs et des cibles liés aux indices de parité des genres aux niveaux préscolaire et primaire (objectifs stratégiques 1.1 et 1.2). Dans les deux cas, le PSE 2018-2020 qualifiait les cibles d'« atteintes ». Voir l'annexe XII. Aucun objectif similaire n'a été établi pour les niveaux du premier et du deuxième cycle du secondaire.

²²² Il subsiste des écarts entre les sexes en ce qui concerne les taux d'achèvement, de transition et de survie à tous les niveaux. Bien que les données soient incomplètes, en particulier pour la période de référence, ces écarts ont tendance à s'amenuiser depuis quelques années.

²²³ P. 6, d'après les données des recensements scolaires annuels de 2015 et 2016.

²²⁴ Ibid.

²²⁵ PSE 2014-2018, objectifs stratégiques 1.1 et 1.3 Les cibles fixées pour les taux d'achèvement en 2018 sont de 100 % pour le primaire et de 75 % pour le premier cycle du secondaire.

²²⁶ Plusieurs parties du PSE 2018-2020 rapportent des taux d'achèvement variables. Pour le primaire : taux d'achèvement de 75,4 % en 2016 (p. II) ; taux d'achèvement de 74 % en 2016 (p. 4) ; indicateur indirect du taux d'achèvement de 74 % en 2016 (p. 6) ; indicateur indirect du taux d'achèvement de 75,3 % en 2015 (p. 24) ; taux d'achèvement de 75,4 % en 2015 (p.27). Pour le premier cycle du secondaire : taux d'achèvement de 61 % en 2016 (p.4) ; taux d'achèvement de 64 % en 2016 (p.6) ; indicateur indirect du taux d'achèvement, 40,6 % en 2015 (p.24). Si l'on fait abstraction des variations les plus faibles, les chiffres les plus récents du PSE sont clairement tirés des rapports des recensements scolaires annuels de 2015 et 2016. Pour le premier cycle du secondaire, les recensements rapportent des chiffres très différents : 40,6 % en 2015 et 64,5 % en 2016. Bien que ces différences puissent être attribuées à l'épidémie d'Ebola et à la fermeture des écoles, elles ne se reflètent pas dans l'indicateur indirect du taux d'achèvement pour le primaire (75,3 % dans le recensement scolaire annuel 2015, 75,4 % dans le recensement scolaire annuel 2016), même si les écoles primaires ont été également affectées.

²²⁷ Les données de l'ISU donnent à penser que le taux brut d'admission en dernière année du primaire (utilisé par le GPE comme indicateur indirect de l'achèvement du cycle primaire) a diminué pour les deux sexes, passant de 70,9 % en 2012 et 69,5 % en 2013 à 66 % en 2015. Le taux brut d'admission en dernière année du premier cycle de

139. Le PSE 2014-2018 ne comportait pas d'objectifs spécifiques, ni d'indicateurs ou de cibles leur correspondant, visant à assurer une éducation inclusive, et les sources de données disponibles ne fournissent pas d'informations sur la situation actuelle ni sur l'évolution dans le temps indiquant si les besoins des élèves ayant des besoins spéciaux sont satisfaits.

QEP 7 Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés à la QEP 4? Quels autres facteurs peuvent expliquer les changements observés (ou l'absence de changements)?

Finding 16: Les changements systémiques survenus au cours de la période 2014-2018 sont trop récents pour avoir eu une incidence sur les données d'impact relatives aux résultats d'apprentissage et à l'équité. Les changements apportés à l'accès à l'éducation préscolaire, changements qui pourraient avoir contribué à l'augmentation notable de la scolarisation au préscolaire pendant la période considérée, représentent une possible exception.

140. La plupart des réalisations au niveau des systèmes, décrites à la section 4 du présent rapport, posent des jalons pertinents qui pourraient avoir une influence sur les changements futurs, mais elles doivent encore être (intégralement) mises en œuvre pour induire des changements dans les résultats d'apprentissage ou en matière d'équité. C'est le cas, par exemple, des changements notés dans les programmes d'études, les politiques, les normes professionnelles des enseignants et les normes minimales pour les écoles, lesquels doivent encore être mis en œuvre et/ou pleinement déployés. Une fois ces mesures mises en œuvre, il faudra probablement plusieurs années avant que les changements qui en découlent n'aient des effets mesurables sur les résultats d'apprentissage²²⁸. En outre, les effets positifs potentiels des améliorations constatées, telles que les normes professionnelles des enseignants, pourraient ne profiter pleinement qu'aux écoles approuvées par le gouvernement, et donc à moins de la moitié des écoles existantes en Sierra Leone.

141. L'augmentation de la scolarisation au préscolaire peut toutefois avoir été influencée par le nombre accru de classes et d'enseignants alloués au préscolaire au cours de la période 2014-2018. Compte tenu du très faible nombre d'établissements préscolaire au début de cette période, l'ajout de 50 salles de classe équipées et dotées en personnel a constitué une amélioration notable dans le contexte local qui a probablement contribué à l'amélioration des taux de scolarisation.

l'enseignement secondaire mesuré pour les deux sexes reflète cette même tendance. Ce recul des taux d'achèvement est toutefois moins prononcé chez les filles au premier cycle du secondaire, puisque le même indicateur d'achèvement du premier cycle du secondaire pour les filles était de 48,3 % en 2015, comparativement à 48,4 % en 2012. Les données du cadre de résultats du Partenariat mondial 2017 (fondées sur les données de l'ISU) indiquent des résultats pires que ceux du PSE 2018-2020, tels des taux bruts d'admission de 58 % en dernière année du primaire et inférieurs à 50 % en dernière année du premier cycle du secondaire.

²²⁸ Ce « décalage temporel » entre les changements systémiques et leurs effets probables sur les résultats d'apprentissage s'applique également aux parties du système éducatif qui ne se sont pas améliorées au cours de la période 2014-2017. Par exemple, alors que les ratios élèves-enseignant et élèves-enseignant qualifié se détériorent depuis 2012, les résultats d'apprentissage des élèves, tels que décrits ci-dessus, se sont légèrement améliorés lors de la période examinée.

142. Le tableau 5.1 résume les réflexions de l'équipe d'évaluation sur la mesure dans laquelle les changements systémiques (ou l'absence de tels changements) réalisés au cours de la période examinée (voir la section 4) sont susceptibles d'avoir influé sur les tendances observées au niveau de l'impact, décrites dans ce chapitre. Veuillez noter que l'absence de tels liens reflète en grande partie le fait que l'évaluation s'est concentrée sur la période relativement courte 2014-2017 et que, dans la plupart des cas, il serait irréaliste de s'attendre à ce que les améliorations apportées au système éducatif au cours de cette période se reflètent déjà dans les résultats d'apprentissage ou les indicateurs liés à l'équité. Le tableau commente également d'autres facteurs qui peuvent avoir influencé les changements observés ou l'absence de changements.

Tableau 5.1 Liens entre les améliorations systémiques et les changements au niveau de l'impact (ou leur absence)

CHANGEMENT AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIEN PROBABLE AVEC TOUTE AMÉLIORATION AU NIVEAU DES SYSTÈMES
Légère amélioration du taux de scolarisation au préscolaire.	<p>Lien plausible avec toute amélioration au niveau des systèmes. Améliorations probablement dues à la volonté de renforcer les systèmes d'enseignement préscolaire dans le pays, notamment les politiques, les programmes, la formation des enseignants, la disponibilité des écoles, etc. Il est trop tôt pour que certains de ces effets se reflètent pleinement dans l'accès et les résultats d'apprentissage, mais les écoles nouvellement construites sont déjà utilisées comme salles de classe.</p>
Amélioration modeste des résultats d'apprentissage	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques réalisées au cours de la période 2014-2017. Il est trop tôt pour savoir si la création de la Commission de l'enseignement ou les réformes de programmes ont eu un impact à ce niveau. Le ratio élèves-enseignant et le ratio élèves-enseignant qualifié ne se sont pas améliorés au cours des dernières années. Les visites de suivi dans les écoles sont plus fréquentes que par le passé, mais elles n'ont encore lieu que moins d'une fois par an et seulement dans les écoles approuvées par le gouvernement. Il est donc peu probable que les visites aient eu une influence significative sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et, par conséquent, sur les résultats d'apprentissage.</p> <p>Les activités répertoriées ci-dessous ont été réalisées au cours de la période 2014-2017. Bien qu'ils soient pertinents pour l'amélioration de l'environnement d'apprentissage, on ne peut pas (encore) parler de changements systémiques et, jusqu'à présent, aucune donnée rigoureuse ne permet de les relier aux améliorations constatées dans les résultats d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diverses mesures de formation des enseignants entreprises par divers acteurs, souvent de manière non coordonnée • Une campagne nationale de lecture accompagnée d'une distribution de livres de lecture pour les petites classes; • Amélioration des salles de classe existantes et construction de nouvelles salles de classe • Introduction de plans de leçons pour les disciplines de l'anglais et des mathématiques dans le cadre du plan de relance présidentiel.

CHANGEMENT AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIEN PROBABLE AVEC TOUTE AMÉLIORATION AU NIVEAU DES SYSTÈMES
<p>Les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire restent en deçà des objectifs fixés.</p>	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques réalisées au cours de la période 2014-2017.</p> <p>Les subventions du MEST ne couvrent que les écoles approuvées par le gouvernement et bénéficient donc à moins de la moitié des écoles existantes en Sierra Leone. Les subventions aux écoles fondées sur les performances soutenues par le projet REDiSL ne couvrent que les écoles de quatre des 14 districts et sont actuellement entièrement financées par les bailleurs de fonds. Même dans les écoles qui reçoivent des subventions, les sommes sont faibles (5 000 Leone par enfant et par trimestre, soit moins d'un dollar US), et les familles doivent toujours défrayer des coûts, par exemple pour les uniformes, les déjeuners lorsqu'il n'y a pas de programme d'alimentation scolaire et les fournitures scolaires. Le coût de l'éducation demeure donc un facteur qui affecte négativement les taux d'achèvement aux niveaux primaire et secondaire.</p>
<p>Légère amélioration de l'égalité entre les sexes dans les taux de scolarisation aux premier et deuxième cycles du secondaire.</p>	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques réalisées au cours de la période 2014-2017.</p> <p>Les activités répertoriées ci-dessous ont été réalisées au cours de la période 2014-2017. Bien qu'elles soient pertinentes pour améliorer l'accès équitable à l'éducation, on ne peut pas encore parler de changements systémiques, et aucune donnée rigoureuse ne permet (encore) de les relier aux améliorations observées en matière d'égalité entre les sexes dans les effectifs scolaires pendant la même période.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grand projet Leh Wi Learn du DfID, qui met l'accent sur l'éducation des filles au niveau du premier cycle du secondaire (toutefois, le projet a été lancé en 2016 et il est peu probable que ses effets se reflètent fortement dans les données de cette même année). • Efforts de l'UNICEF, financés par le DfID, pour soutenir le retour à l'école des filles tombées enceintes pendant l'épidémie d'Ebola • Construction d'installations sanitaires supplémentaires, y compris pour les filles, dans le cadre du plan de relance présidentiel.
<p>Taux brut de scolarisation du primaire plus élevé que prévu et taux brut de scolarisation du premier cycle du secondaire en baisse</p>	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques réalisées au cours de la période 2014-2017.</p> <p>Au niveau primaire, l'augmentation (et donc la détérioration) du taux brut de scolarisation indique que la scolarisation des enfants à l'âge voulu reste un problème. Les efforts déployés pour le renforcement de l'enseignement préscolaire, mis en œuvre dans le cadre du PSE, visent à préparer les enfants à l'école et, ainsi, à contribuer à ce qu'un plus grand nombre d'enfants soient inscrits en première année à l'âge voulu. Toutefois, les hausses enregistrées des taux de scolarisation au préscolaire au cours de la période 2014-2017 sont trop récentes et trop faibles pour avoir eu des retombées positives sur le taux brut de scolarisation au primaire.</p> <p>Au premier cycle du secondaire, la baisse du taux brut de scolarisation peut refléter les coûts continus de l'éducation post-primaire, lesquels ont un effet dissuasif sur de nombreuses familles. Comme on l'a noté en ce qui concerne les taux d'achèvement, le coût de la scolarité demeure un facteur important, étant donné que les subventions aux écoles versées pendant la période 2014-2017 n'ont bénéficié qu'à moins de la moitié des écoles de la Sierra Leone et n'ont pas permis de couvrir tous les coûts.</p> <p>Au primaire comme au premier cycle du secondaire, l'interruption de la scolarité, en raison de l'épidémie d'Ebola, pourrait être l'un des principaux facteurs ayant contribué à ce que les enfants s'inscrivent à l'école pour la première fois à un âge plus avancé et que ceux, plus âgés, ne poursuivent pas leurs études, pour des raisons économiques par exemple (coût des études et nécessité de gagner leur vie ou de soutenir leur famille).</p>

CHANGEMENT AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIEN PROBABLE AVEC TOUTE AMÉLIORATION AU NIVEAU DES SYSTÈMES
Augmentation du pourcentage d'enfants non scolarisés ²²⁹	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques réalisées au cours de la période 2014-2017.</p> <p>Aucun des changements observés au niveau des systèmes au cours de la période considérée ne visait spécifiquement à réduire le nombre d'enfants non scolarisés ni n'était particulièrement adapté à l'atteinte de cet objectif. Bien que le projet Accès des filles à l'éducation, financé par le Dfid et mis en œuvre par le MEST avec l'UNICEF, ait appuyé le retour de 17 991 enfants à l'école après l'épidémie d'Ebola (dont 14 500 adolescentes enceintes), cette intervention temporaire n'a pas donné au système éducatif général la capacité de réduire le taux de non-scolarisation de manière durable. De même, les ressources allouées au programme d'alimentation scolaire mis en place par le gouvernement au cours de la période considérée n'étaient pas suffisantes pour fournir de façon durable cinq repas par semaine à tous les élèves. Enfin, bien que certaines améliorations aient été apportées à l'infrastructure des écoles (p. ex. installations sanitaires dans 95 écoles), seulement 45 % des écoles répondaient aux normes minimales en matière de structure physique en 2016 (dernières données).</p>
Situation peu claire pour les enfants ayant des besoins spéciaux	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques réalisées au cours de la période 2014-2017.</p> <p>L'élaboration d'une politique d'éducation inclusive (projet) constitue une base prometteuse pour identifier et répondre systématiquement aux besoins des élèves ayant des besoins spéciaux en Sierra Leone. La mise en œuvre de cette politique devrait commencer en 2018.</p>

²²⁹ Comme cela a été indiqué précédemment, les données disponibles ne portent que sur l'année 2015. Il n'est donc pas clair si la hausse observée représentait une pointe temporaire due à l'épidémie d'Ebola ou une tendance soutenue.

6 Conclusions

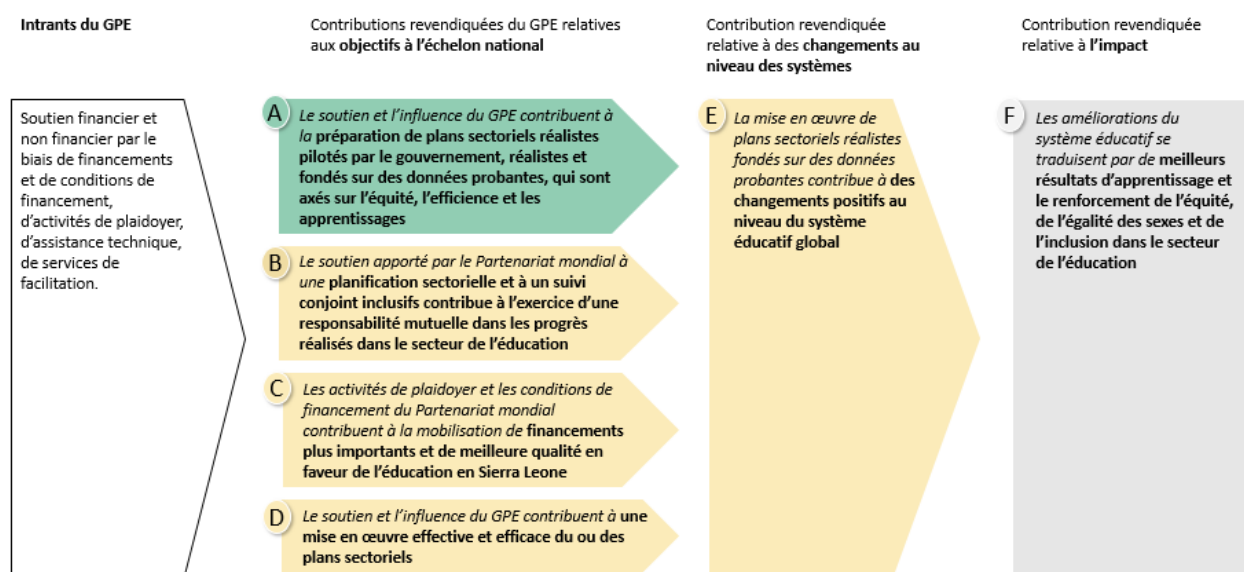
143. Cette dernière section du rapport dégage des conclusions générales à partir des constatations de l'évaluation.

144. L'évaluation sommative au niveau des pays cherchait à évaluer i) les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au renforcement des systèmes éducatifs et, au bout du compte, ses contributions aux résultats éducatifs obtenus par les pays en développement partenaires dans le domaine des apprentissages, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacité de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays. Les conclusions suivantes sont structurées en fonction de ces objectifs.

Contributions aux résultats et validité de la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

145. La figure 6.1 présente une version simplifiée de la théorie du changement au niveau des pays, en offrant une vue d'ensemble des principales constatations de l'évaluation par rapport aux contributions du Partenariat et à la validité de la théorie du changement au niveau des pays pour la Sierra Leone. Dans le graphique, les éléments A-F indiquent les six contributions revendiquées qui, logiquement, relient les éléments de la théorie du changement entre eux. Les codes de couleur indiquent la mesure dans laquelle les données recueillies appuient (vert), appuient en partie (orange), ou n'appuient pas (rouge) les différentes contributions revendiquées. Les éléments en gris indiquent une insuffisance de données ne permettant pas de procéder à une analyse. Les définitions complètes des codes de couleur figurent à l'annexe VII. Les éléments représentés sont décrits plus en détail ci-après.

Figure 6.1 Analyse des contributions revendiquées dans la théorie du changement au niveau des pays pour la Sierra Leone



Contribution du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels et à la mise en œuvre du plan sectoriel

146. Les données provenant des divers axes d'enquête de l'évaluation appuient la contribution revendiquée A de la figure 6.1 en ce qui a trait à l'influence du GPE sur la planification sectorielle²³⁰, et appuient en partie la contribution revendiquée B, liée à la responsabilité mutuelle²³¹. Bien que des progrès aient été accomplis vers les résultats attendus en ce qui a trait au renforcement du dialogue et du suivi sectoriels, il reste des points importants à améliorer en ce qui concerne la composition du Groupe des partenaires de développement pour l'éducation et la qualité des revues sectorielles de l'éducation.

147. Dans le cas des contributions revendiquées A et B, le Partenariat mondial semble avoir positivement influencé la capacité du gouvernement²³² en matière de planification sectorielle dans les trois dimensions de la motivation (essentiellement par l'incitation financière à obtenir un ESPIG et, dans une moindre mesure, des activités de plaidoyer), de l'opportunité (en finançant la planification et le suivi sectoriels au moyen d'un ESPDG et d'un ESPIG) et des capacités (par la diffusion de directives et l'offre d'une assistance technique).

148. D'autres facteurs, tels que l'appui financier et technique d'autres partenaires de développement et les capacités de planification existantes au sein du MEST, ont également contribué aux caractéristiques observées de la planification sectorielle, mais ne suffisent pas à les expliquer. Les principaux autres facteurs ayant influé sur le dialogue et le suivi sectoriels sont l'épidémie d'Ebola, qui, tout en suscitant une collaboration plus fréquente entre les partenaires sectoriels, a également provoqué des désaccords à propos de la pertinence du PSE initialement élaboré.

149. Les contributions du Partenariat mondial au financement du secteur de l'éducation sont restées limitées (contribution revendiquée C). Il n'a pas contribué de manière notable à la *qualité* du financement international, mais il a contribué à la *quantité* du financement international reçu en obtenant le cofinancement initial (mais interrompu) du DfID et le financement complémentaire de la Banque mondiale. Sur le plan intérieur, le Partenariat mondial a aidé à maintenir à l'ordre du jour la nécessité d'accroître le financement du secteur de l'éducation jusqu'à ou vers la barre des 20 % des dépenses nationales. Cela dit, il n'existe pas de preuves suffisantes pour relier directement son influence aux allocations réelles du secteur intérieur de l'éducation (qui devraient augmenter régulièrement en valeur nominale entre 2016 et 2020, et rester stables en pourcentage des dépenses publiques totales, non liées à la dette).

150. L'hypothèse sous-jacente selon laquelle le Partenariat mondial dispose d'un effet de levier suffisant en Sierra Leone pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation ne se vérifie que modérément. Les données recueillies n'étaient

²³⁰ La probabilité que les cinq hypothèses sous-jacentes de cette contribution revendiquée se vérifient, dans le contexte de la Sierra Leone, a été jugée « forte » pour quatre d'entre elles et « modérée » pour la dernière.

²³¹ La probabilité que les quatre hypothèses sous-jacentes se vérifient, dans le contexte de la Sierra Leone, a été jugée « forte » pour deux d'entre elles et « modérée » pour les deux autres.

²³² Dans le présent rapport, nous entendons par « **capacité** » la combinaison de trois dimensions, soient la **motivation** (y compris les mesures incitatives), l'**opportunité** (y compris les ressources et un environnement propice) et les **capacités** (connaissances et compétences individuelles et collectives). Un changement se produit lorsque la capacité existante ou émergente affecte le comportement des acteurs, des organisations ou des institutions ciblés.

que faiblement l'hypothèse sous-jacente selon laquelle des facteurs externes (propres au contexte) étaient favorables et ont permis aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter le financement du secteur éducatif et d'en améliorer la qualité²³³. Les décisions prises par d'autres bailleurs de fonds, notamment le DfID et l'UE, d'investir des sommes considérables dans le secteur de l'éducation de base en Sierra Leone constituent d'autres facteurs qui, en dehors du soutien du Partenariat mondial, ont positivement affecté le financement sectoriel. La crise économique intérieure provoquée par l'épidémie d'Ebola, la baisse des prix du minerai de fer, de même que l'évolution des priorités des bailleurs de fonds sont les principaux facteurs ayant eu une incidence négative sur le financement sectoriel.

151. Enfin, les données probantes issues des divers axes d'enquête de l'évaluation appuient en partie la contribution revendiquée D selon laquelle le Partenariat mondial favorise une mise en œuvre réussie du PSE²³⁴. Le soutien d'ordre financier et non financier du Partenariat mondial a contribué à renforcer des éléments de la capacité nationale de mise en œuvre des plans sectoriels, en améliorant les opportunités et les capacités qui s'y rattachent, grâce au financement de l'ESPIG et aux compétences techniques fournies, en particulier par l'agent partenaire. Toutefois, la mise en œuvre globale du PSE a été négativement affectée par une série de facteurs supplémentaires échappant à l'influence ou au contrôle du Partenariat mondial, plus particulièrement par l'épidémie d'Ebola, mais aussi par les lacunes qui subsistent dans les capacités du MEST.

Observations transversales²³⁵

Rôle joué par les partenaires au niveau du pays et le Secrétariat

152. Le gouvernement de la Sierra Leone (par le biais du MEST) a assuré le leadership de toutes les phases du cycle de la politique du secteur de l'éducation, y compris celles concernant la participation des parties prenantes à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels. Les graves problèmes posés par la crise de la maladie à virus Ebola et par les déficits de capacités internes ont négativement affecté la capacité du MEST à diriger efficacement la mise en œuvre du PSE 2014-2018, de nombreux postes clés du MEST étant toujours vacants.

153. Les parties prenantes du secteur de l'éducation, par le biais du Groupe local des partenaires de l'éducation, ont participé à l'ébauche et à l'évaluation des plans sectoriels de l'éducation 2014-2018 et 2018-2020, et ont apporté leur contribution aux requêtes de financement auprès du Partenariat mondial et à la préparation du programme ESPIG. Les membres du GLPE ont, par ailleurs, participé aux revues sectorielles conjointes et ont aidé à organiser des activités éducatives durant l'épidémie d'Ebola, dans le cadre de divers groupes de travail.

²³³ L'une des deux hypothèses sous-jacentes de cette contribution revendiquée indiquait que des facteurs extérieurs (propres au contexte) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter le financement du secteur éducatif et d'en améliorer la qualité. Selon les données recueillies, l'application de ces deux hypothèses a été jugée « faible » dans le contexte de la Sierra Leone. Comme le montre la théorie du changement adaptée au niveau des pays (Annexe II), l'influence sur le financement national et international du secteur de l'éducation ne devrait pas incomber uniquement au Partenariat mondial, mais aussi à d'autres acteurs aux niveaux mondial et national. Cependant, la contribution revendiquée convenue, testée dans la présente évaluation, concernait l'influence du Partenariat mondial.

²³⁴ La validité de cinq des six hypothèses qui sous-tendent ces contributions revendiquées a été jugée « modérée », celle de la sixième ayant été qualifiée de « faible ». Voir l'annexe I.

²³⁵ Observations liées à la planification, au dialogue, au suivi et au financement sectoriels, et à la mise en œuvre du PSE.

154. L'UNICEF, en qualité d'agence de coordination au cours de la période examinée, a joué un rôle important en cofacilitant le dialogue et la communication sectoriels entre les partenaires de développement et en soutenant le leadership du MEST. La décision des partenaires donateurs d'assurer la rotation annuelle du rôle de l'agence de coordination au cours des années à venir (l'UNICEF étant désormais l'agent partenaire) représente une nouveauté pour la Sierra Leone, nouveauté qui reste à tester.

155. La Banque mondiale s'est acquittée avec succès de son rôle d'agent partenaire du Partenariat mondial pour l'ESPIG 2014-2017 et a pu mettre en œuvre la plupart des éléments du projet REDiSL, malgré les défis importants posés par l'épidémie d'Ebola. Dans au moins un cas, son rôle d'agent partenaire a été facilité du fait qu'elle fournit également un appui budgétaire général à la Sierra Leone. Cela lui a permis de subordonner le déblocage de ces fonds à la réalisation d'une étape importante du PSE.

156. Toutes les parties prenantes nationales ont apprécié l'assistance technique et l'examen de la qualité fournis par le Secrétariat, notamment en ce qui concerne les processus de requêtes de financement du GPE, de même que les délais et les conditions qui s'y rattachent. Cela comprend également les efforts déployés sans relâche par le responsable-pays pour rappeler aux parties prenantes nationales les conditions du Partenariat mondial relatives à une planification et un suivi sectoriels inclusifs et participatifs.

Autres observations sur la pertinence et la qualité du soutien de Partenariat mondial en Sierra Leone

157. Les parties prenantes nationales et internationales de la Sierra Leone considèrent essentiellement le Partenariat mondial comme un bailleur de fonds, un bailleur de fonds qui n'a pas de présence permanente dans le pays, mais qui travaille par l'intermédiaire de partenaires de développement sur le terrain.²³⁶ Lorsque les parties prenantes évoquent le Partenariat mondial pour l'éducation, elles désignent généralement le Secrétariat dans son rôle d'organisme subventionnaire. Les conditions de financement de l'ESPIG sont le principal incitatif susceptible d'avoir favorisé les progrès vers les objectifs du pays liés à la planification sectorielle et la responsabilité mutuelle.

158. L'évaluation n'a relevé aucune difficulté particulière liée à la clarté des financements du Partenariat mondial et aux exigences concernant les rapports à soumettre, jugés exigeants, mais dans l'ensemble raisonnables, par la plupart des parties prenantes nationales et internationales. Toutefois, le personnel du MEST a eu de la difficulté à coordonner les divers cycles de révisions détaillées requis pour les requêtes ESPIG du Partenariat mondial, étant donné la pénurie de personnel et le surmenage des membres clés du personnel du MEST.

159. Hors la coalition de la société civile bénéficiaire, les parties prenantes n'ont pas mentionné les subventions du Fonds de la société civile pour l'éducation ou du Programme d'activités mondiales et régionales et, dans la plupart des cas, ne semblaient pas les connaître. Il est à noter qu'il est difficile, concernant ces subventions, de trouver des renseignements spécifiques par pays, car la documentation

²³⁶ Le fait que tous les principaux partenaires de développement de la Sierra Leone aient posé leur candidature en 2017 au rôle d'agent partenaire du Partenariat mondial pour l'éducation en est une preuve. Les représentants de deux organismes ont affirmé sans ambages que le rôle d'agent partenaire suppose un financement qui permet à l'organisme qui assume ce rôle respectif de travailler.

disponible sur les subventions du Programme d'activités mondiales et régionales, en particulier, ne précise pas les activités au niveau des pays.

Changements au niveau du système d'éducation

160. Au cours de la période considérée, la Sierra Leone a réalisé quelques progrès limités et fragmentés en vue de renforcer plusieurs des composantes de son système éducatif. Dans plusieurs cas, les améliorations observées n'ont pas encore été largement mises en œuvre (p. ex. la rédaction de nouveaux programmes pour l'éducation de base et l'éducation de la petite enfance; élaboration/ébauche de politiques, telle celle relative à l'éducation inclusive) ou ne sont pas encore pleinement fonctionnelles (Commission de l'enseignement). Néanmoins, elles constituent des bases prometteuses pour le changement des systèmes et peuvent permettre de plus importantes améliorations à l'avenir. La question de savoir si ces résultats auront une incidence positive sur l'apprentissage et l'équité des élèves à long terme dépendra du moment et de l'ampleur de leur mise en œuvre et de la mesure dans laquelle le MEST sera en mesure d'intégrer des améliorations individuelles en une réforme cohérente.

161. L'évaluation a permis de constater que les données recueillies **appuient en partie** le lien présumé entre la mise en œuvre du PSE et le renforcement du système éducatif²³⁷. Cette constatation repose sur l'observation pragmatique selon laquelle la plupart des améliorations systémiques tangibles réalisées au cours de la période de référence avaient été inscrites au programme du PSE 2014-2018 et avaient fait l'objet d'activités ciblées dans le cadre de la mise en œuvre du PSE, dont le projet REDiSL cofinancé par le Partenariat mondial.

Changement au niveau de l'impact

162. Les données actuelles sont insuffisantes pour prouver ou réfuter la validité de la théorie du changement du Partenariat mondial par rapport aux liens présumés entre un système éducatif renforcé et des changements au niveau de l'impact des résultats d'apprentissage, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion. Cela est dû en grande partie à la période relativement courte et récente que l'équipe d'évaluation a pu analyser en détail et au temps considérable nécessaire, pour que les améliorations systémiques affectent les résultats d'apprentissage, d'équité, d'égalité ou d'inclusion.²³⁸

²³⁷ La validité de trois des quatre hypothèses qui sous-tendent cette contribution revendiquée a été jugée « modérée » et celle de la quatrième a été qualifiée de « faible ».

²³⁸ La validité d'une des hypothèses concernant cette contribution revendiquée (disponibilité des données) a été qualifiée de « modérée », tandis que celle de l'autre (les modifications système affectent l'apprentissage et l'équité des résultats) n'a pu être analysée faute de données probantes. Cette absence de données probantes pour valider cette étape de la théorie du changement ne revient pas à réfuter la théorie du changement en elle-même, mais elle illustre la difficulté éprouvée à établir des relations claires de cause à effet lors de l'examen d'une période relativement courte, étant donné que les changements au niveau de l'impact résultent probablement de processus à plus long terme.

Annexe I Matrice d'évaluation

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
Question clé I : Le soutien du GPE à [pays] a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur²³⁹? Si oui, de quelle façon?			
QEP 1 Le GPE a-t-il contribué à la planification sectorielle de l'éducation et à la mise en œuvre du plan sectoriel en Sierra Leone pendant la période de référence²⁴⁰? De quelle façon?			
QEP 1.1 Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification du secteur éducatif pendant la période de référence?	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle le dernier plan sectoriel du pays satisfait aux critères d'évaluation du GPE/IIEP UNESCO²⁴¹. <ul style="list-style-type: none"> – Le processus de préparation du plan a été piloté par le pays, de manière participative et transparente – Le plan constitue un corpus solide de stratégies et de mesures visant à relever les principaux défis du secteur de l'éducation – Les questions d'équité, d'efficacité et d'apprentissage sont prises en compte de manière à améliorer les performances du secteur – Les différents éléments du plan sectoriel sont cohérents 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan sectoriel en cours et anciens plans (y compris ceux remontant à la période où le pays concerné ne faisait pas encore partie du GPE s'ils sont disponibles) • Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE • Rapports des revues sectorielles conjointes • Autres rapports ou examens comprenant des commentaires sur la qualité 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs) • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens

²³⁹ Critères d'évaluation de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficience du CAD de l'OCDE.

²⁴⁰ La période de référence n'est pas la même pour les évaluations sommatives et les évaluations prospectives. Les évaluations prospectives porteront principalement sur la période allant du début de l'année 2018 au début de l'année 2020 et rendront compte de l'observation des changements par rapport à la base de référence qui aura été établie. Les évaluations sommatives porteront sur la période couverte par l'ESPIG le plus récemment mis en œuvre dans le pays concerné. Toutefois, pour certains indicateurs (sous réserve de la disponibilité des données), les évaluations sommatives prendront aussi en considération les cinq années précédant l'entrée du pays dans le GPE, de manière à réaliser une analyse de tendance pour les données pertinentes.

²⁴¹ Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation Washington et Paris. 2015. Consultable à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002337/233768f.pdf>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> – Les modalités de financement, de mise en œuvre et de suivi sont favorables à la réalisation du plan 	des plans sectoriels antérieurs <ul style="list-style-type: none"> • Entretiens 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle les plans sectoriels précédents satisfaisaient aux normes actuelles de qualité du GPE ou à d'autres normes de qualité (propres au pays, par ex.) (sous réserve de disponibilité des données) • Avis des parties prenantes sur les points forts et les points faibles des processus de planification sectorielle (les deux derniers) s'agissant des aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Leadership et inclusivité de la préparation du plan sectoriel – Pertinence et cohérence du plan sectoriel – Prise en compte adéquate des questions d'équité, d'efficacité et d'apprentissage dans le plan sectoriel – Respect des délais pour les processus de préparation du plan 		
QEP 1.2 Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation pendant la période de référence?	<ul style="list-style-type: none"> • Progrès de la mise en œuvre des objectifs du plan sectoriel/cibles de mise en œuvre atteintes pour le plan sectoriel en cours/le plus récent (Sous réserve de la disponibilité des données : comparaison avec les progrès de mise en œuvre du plan sectoriel précédent) • Mesure dans laquelle le financement de la mise en œuvre du plan sectoriel est totalement assuré (comparaison entre le plan en cours ou le plus récent et le plan précédent si les données sont disponibles) • Avis des parties prenantes sur le respect des délais, l'efficacité et l'efficacité de la mise en œuvre du plan sectoriel et sur les changements observés par rapport aux cycles de politique antérieurs dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Degré de cohérence et de faisabilité des plans – Capacité et gestion de mise en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan sectoriel en cours et anciens plans (y compris ceux remontant à la période où le pays concerné ne faisait pas encore partie du GPE s'ils sont disponibles) • Documents de mise en œuvre des PSE/PTE du gouvernement du PDP, y compris les rapports d'examen à mi-parcours et finaux • Évaluations des programmes ou du secteur, y compris les études en amont du soutien apporté par le GPE pendant la 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs) • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> - Financement - Autres (propres au pays concerné) 	période de référence <ul style="list-style-type: none"> • Rapports des revues sectorielles conjointes • Rapports ou études sur les PSE/PTE commandés par d'autres partenaires du développement ou par le gouvernement du PDP • Rapports des OSC • Entretiens 	
<p>QEP 1.3 Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par le biais d'un financement pour la préparation d'un plan sectoriel (ESPDG) (financement lui-même, conditions de financement)</p> <p>b) Par le biais d'un autre soutien (assistance technique, activités de plaidoyer, normes, examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation, financements du FSCE et de l'ASA, diffusion transnationale de données)</p>	<p>a) Contributions liées à l'ESPDG du GPE et aux conditions de financement qui y sont associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montant de l'ESPDG par rapport au total des ressources investies dans la préparation du plan sectoriel; Éléments attestant de l'utilité de l'ESPDG du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du PDP ou le GLPE <p>b) Contributions liées à un autre type de soutien (hors ESPDG) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien relatif à des besoins/lacunes identifiés par le gouvernement du PDP ou le GLPE • Soutien adapté pour mieux correspondre à des besoins techniques ou culturels propres au contexte de la Sierra Leone • Soutien visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de planification ou de mise en œuvre du plan • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et 	<ul style="list-style-type: none"> • Données de mise en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes • Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la performance des financements • Rapports du Secrétariat (p. ex., rapports de mission/des responsables-pays de retour de visite) • Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE • Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer • Requêtes de financement du pays 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens • Dans la mesure du possible : Comparaison entre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>probantes et de bonnes pratiques²⁴²)</p>	<p>approprié du soutien du GPE en assistance technique, plaidoyer, normes, examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation, financements du FSCE et de l'ASA, l'échange de connaissances dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national – Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisé par le Secrétariat) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens • Analyses sectorielles de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays 	
<p>QEP 1.4 Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par l'intermédiaire des conditions de financement associées aux EPDG et ESPIG et par la tranche variable²⁴³</p> <p>b) Par le biais d'un soutien non financier (assistance technique, activités de plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation et partage transnational de</p>	<p>a) Contributions liées aux financements du GPE (EPDG et ESPIG), aux conditions de financement qui y sont associées et à la tranche variable (le cas échéant)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montant absolu des décaissements du GPE et proportion de ces décaissements par rapport à l'aide totale apportée à l'éducation • Montant de l'allocation maximale et montant effectivement reçu du GPE par un pays (tranche fixe et tranche variable) et motifs de la non-perception de la totalité de l'allocation maximale • Éléments attestant de l'utilité de l'ESPDG du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du PDP ou le GLPE • Éléments attestant de l'utilité des financements du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du PDP ou le GLPE 	<ul style="list-style-type: none"> • Données de mise en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes • Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la performance des financements • Rapports du Secrétariat (p. ex., rapports de mission/des responsables-pays de retour de visite) • Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE • Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens • Dans la mesure du possible : Comparaison entre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)

²⁴² Les activités d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurées par le Secrétariat du GPE, l'agent partenaire et l'agence de coordination. Les activités de plaidoyer comprennent des apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, des GLPE, et du GPE au niveau mondial (réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange des connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

²⁴³ Dans la mesure du possible.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
données probantes et de bonnes pratiques ²⁴⁴)	<ul style="list-style-type: none"> • Proportion du plan sectoriel global financée par l'ESPIG du GPE • Proportion des achats de manuels prévus dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE • Proportion des formations d'enseignants dispensées dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE • Proportion des constructions de salles de classe réalisées dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE • Progrès accomplis dans la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du GPE comme déclencheurs de la tranche variable, en comparaison des progrès réalisés dans les domaines sans cibles précises (le cas échéant) • Respect des délais pour la mise en œuvre des financements du GPE (financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation, financement pour la préparation du programme, financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation) • Mise en œuvre conforme au budget <p>b) Contributions liées au soutien non financier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien du GPE visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de mise en œuvre du plan • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et 	<ul style="list-style-type: none"> • Requêtes de financement du pays • Entretiens • Analyses sectorielles de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays 	

²⁴⁴ Les activités d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurées par le Secrétariat du GPE, les agents partenaires et les agences de coordination. Les activités de plaidoyer comprennent des apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, des GLPE, et du GPE au niveau mondial (réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange de connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>approprié du soutien non financier du GPE dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse aux besoins et priorités - Respect des particularités du contexte national - Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisé par le Secrétariat) 		
<p>CEQ 5.1 Le GPE a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement?</p> <p>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires</p> <p>b) Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par le biais des mécanismes de financement à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant)</p> <p>c) Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par d'autres moyens que les mécanismes de financement à effet multiplicateur</p>	<p>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution des dépenses publiques d'éducation du pays au cours de la période de référence (par sous-secteurs si possible) <p>b) Mobilisation de fonds supplémentaires par le biais du fonds à effet multiplicateur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle le pays a atteint, maintenu ou dépassé la barre des 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation pendant la période de référence • Montant reçu par le biais du fonds à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant) <p>c) Mobilisation de fonds supplémentaires par d'autres moyens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montants et sources des fonds intérieurs mobilisés grâce aux efforts de plaidoyer du GPE <p>(b et c) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la taille relative de la contribution financière du GPE par rapport à celle des autres bailleurs de fonds 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens avec les acteurs nationaux (représentants du ministère des Finances, du ministère de l'Éducation, membres des Groupes locaux des partenaires de l'éducation/des Groupes des partenaires de développement...) • Données du GPE (documents des financements, engagements des pays et décaissements, promesses et contributions des bailleurs de fonds) • Système de notification des pays créanciers du CAD de l'OCDE • Données de l'ISU de l'UNESCO • Données nationales (systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de tendance sur la période de référence • Analyse comparative (comparaison entre les contributions du GPE et celles d'autres bailleurs de fonds) • Triangulation de l'analyse quantitative avec les données d'entretien
<p>d) Amélioration de la qualité du financement de l'éducation (prévisibilité à court, moyen et long termes, alignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendances du financement extérieur et du financement intérieur transitant ou non par le GPE, pour l'éducation de base et l'ensemble du secteur, de manière à tenir compte d'un éventuel effet de substitution dû aux bailleurs de fonds 	<ul style="list-style-type: none"> • Recensements et enquêtes scolaires, comptabilité de l'éducation nationale, revues sectorielles conjointes, 	

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
sur les systèmes publics)	<p>gouvernement du pays</p> <ul style="list-style-type: none"> Évolution de l'aide apportée par les bailleurs au pays; mesure dans laquelle les programmes financés par un ESPIG ont été cofinancés par d'autres acteurs ou sont concernés par des mécanismes de mise en commun de fonds; montants et sources des financements non traditionnels (financement privé ou innovant) qui peuvent avoir un lien avec un effet multiplicateur du GPE <p>d) Qualité du financement de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> Alignement des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation mesuré par les critères d'alignement sur les systèmes nationaux (voir les 10 critères d'alignement et les éléments d'harmonisation mesurés, respectivement, par les indicateurs 29 et 30 du cadre de résultats) Raisons pouvant expliquer un défaut d'alignement ou d'harmonisation (le cas échéant) 	examens des dépenses publiques)	
QEP 2 Le GPE a-t-il contribué à renforcer la responsabilité mutuelle du secteur de l'éducation pendant la période de référence? Si oui, de quelle façon?			
QEP 2,1 Le dialogue sectoriel a-t-il évolué pendant la période de référence?	<ul style="list-style-type: none"> Composition du GLPE du pays (notamment représentation de la société civile et des associations d'enseignants) et évolution de cette composition pendant la période de référence Fréquence des réunions du GLPE et évolution de cette fréquence pendant la période de référence Avis des parties prenantes sur l'évolution du dialogue sectoriel s'agissant des points suivants : <ul style="list-style-type: none"> Inclusivité Fréquence, cohérence, clarté des rôles et des responsabilités Pertinence (sentiment relatif à la prise en compte des avis des parties prenantes dans les prises de décision) Qualité (appui sur des données probantes, 	<ul style="list-style-type: none"> Comptes rendus de réunion du GLPE Revue sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure Évaluations sectorielles du GPE PSE/PTE et documents illustrant leur processus d'élaboration Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> Comparaison avant/après Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens Analyse et cartographie des parties prenantes

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	transparence)		
<p>QEP 2.2 Le suivi sectoriel a-t-il évolué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence des revues sectorielles conjointes et évolution de cette fréquence pendant la période de référence • Mesure dans laquelle les revues sectorielles conjointes effectuées pendant la période du dernier ESPIG satisfaisaient aux normes de qualité du GPE (sous réserve de disponibilité des données : comparaison avec les revues sectorielles conjointes antérieures) • Prise en compte dans les décisions du gouvernement du PDP des données probantes, mises en lumière par les revues sectorielles conjointes (ajustement de la mise en œuvre du plan sectoriel, par ex.), et de la planification du plan sectoriel • Mise en œuvre effective des mesures du plan sectoriel en cours visant à renforcer le suivi sectoriel (en particulier le suivi de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, de l'équité, de l'égalité et de l'inclusion) • Avis des parties prenantes sur l'évolution des revues sectorielles conjointes s'agissant des caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> – Caractère inclusif et participatif – Alignement sur le plan sectoriel existant ou sur le cadre de la politique – Appui sur des données probantes – Caractère informatif et éclairant la prise de décision – Intégration dans le cycle de la politique (conduite des revues sectorielles conjointes à un moment approprié permettant d'en tenir compte dans la prise de décision; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes rendus de réunion du GLPE • Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure • Évaluations sectorielles du GPE • Rapports de l'agent partenaire • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant/après • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>mise en place de procédures de réalisation des recommandations formulées²⁴⁵)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les pratiques actuelles en matière de dialogue et de suivi sectoriels débouchent sur une « responsabilité mutuelle » du secteur de l'éducation. 		
<p>QEP 2.3 Le GPE a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels? De quelle façon?</p> <p>a) Par les financements et les conditions de financement du GPE</p> <p>b) Par un autre soutien²⁴⁶</p>	<p>a) Financements et conditions de financement du GPE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proportion des améliorations en lien avec le SIGE, prévues dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE <p>b) Soutien non lié à un financement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le soutien cible des questions définies comme prioritaires par le gouvernement du PDP ou par le GLPE • Le soutien a été adapté pour tenir compte des besoins techniques et culturels propres au contexte de la Sierra Leone • Le soutien vise à renforcer les capacités locales/nationales de mise en place d'un dialogue et d'un suivi sectoriels inclusifs et fondés sur des données probantes <p>a) et b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié des financements du GPE et des conditions de financement associées, ainsi que de l'assistance technique dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Réponse aux besoins et priorités 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes rendus de réunion du GLPE • Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure • Évaluations sectorielles du GPE • Rapports de l'agent partenaire • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

²⁴⁵ Critères adaptés de : Partenariat mondial pour l'éducation. Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms. Document de travail du GPE n° 1. Washington. Juin 2017. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/blog/helping-partners-make-best-use-joint-sector-reviews>

²⁴⁶ Assistance technique, activités de plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation et partage transnational de données et de bonnes pratiques.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des particularités du contexte national - Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. pour les revues sectorielles conjointes) 		
QEP 3 : Le soutien du GPE a-t-il eu des effets inattendus/imprévus? Outre le soutien du GPE, quels facteurs ont contribué aux changements observés au niveau de la planification sectorielle, de la mise en œuvre du plan sectoriel, du financement et du suivi du secteur?			
<p>QEP 3.1 Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Changements relevant de la nature et de la portée du soutien financier et non financier apporté au secteur de l'éducation par les partenaires du développement et les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels, y compris les fondations) 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents illustrant l'évolution des priorités défendues par les bailleurs de fonds (traditionnels/non traditionnels) en ce qui concerne la Sierra Leone 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens
<p>La préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contributions à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, au dialogue et au suivi sectoriels d'acteurs autres que le GPE • Changements/événements survenus dans le contexte national ou régional <ul style="list-style-type: none"> - Contexte politique (changement de gouvernement, de leaders...) - Contexte économique - Contexte social/environnemental (catastrophes naturelles, conflit, crise sanitaire...) - Autres (propres au pays concerné) 	<ul style="list-style-type: none"> • Études/rapports commandés par d'autres acteurs du secteur de l'éducation (bailleurs de fonds, organisations multilatérales...) portant sur la nature/l'évolution de leurs contributions et sur les résultats associés • Rapports des pouvoirs publics et d'autres acteurs (médias par ex.) sur l'évolution du contexte national et les conséquences pour le secteur de l'éducation • Entretiens 	
<p>QEP 3.2 Pendant la période de référence, le soutien financier et non financier du GPE a-t-il eu des conséquences imprévues, positives ou négatives?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, sur la planification sectorielle, le financement du secteur, la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels, imputables aux fonds (financements) du GPE • Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, imputables à 	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les sources de données indiquées plus haut pour les questions 1 et 2 • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	un autre soutien du GPE		
Question clé II : La réalisation d'objectifs à l'échelon national²⁴⁷ a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif de la Sierra Leone plus efficace et plus efficient?			
<p>QEP 4 En quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence, concernant les points suivants :</p> <p>a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction</p> <p>b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes²⁴⁸</p> <p>c) Mesures spécifiques au pays visant à renforcer le système pour favoriser l'équité, améliorer les apprentissages et veiller à un emploi efficace et efficient des ressources</p>	<p>a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction</p> <ul style="list-style-type: none"> Évolution du nombre d'élèves par enseignant qualifié pendant la période de référence Changements visant une répartition équitable des enseignants (mesurée par le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par établissement) <p>b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Évolution du nombre des indicateurs relatifs à l'éducation transmis par le pays à l'ISU pendant la période de référence Changements concernant l'existence d'un bon système national d'évaluation des acquis (SEA) pour le cycle d'éducation de base pendant la période de référence Autres indicateurs propres au pays portant sur des changements relatifs à des processus transparents, fondés sur des éléments probants pour la collecte des données, l'établissement de rapports et la prise de décision <p>c) Indicateurs portant sur des domaines particuliers du renforcement des systèmes éducatifs, conformément au plan sectoriel en cours, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestion sectorielle (changements apportés aux structures 	<ul style="list-style-type: none"> Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) Données de l'ISU Données de la Banque mondiale Données des enquêtes réalisées auprès des ménages Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne Rapports d'avancement de l'agent partenaire Rapports d'avancement des partenaires d'exécution Rapports d'évaluation à mi-parcours Rapports annuels de résultats du GPE Rapports d'évaluation Rapports sur les dépenses publiques 	<ul style="list-style-type: none"> Comparaison avant/après des données statistiques des périodes de référence Triangulation des résultats de l'examen des documents avec les données statistiques, les entretiens et la documentation sur les « bonnes pratiques » dans des domaines spécifiques du renforcement des systèmes

²⁴⁷ Objectifs du GPE au niveau national liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, à la responsabilisation mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels

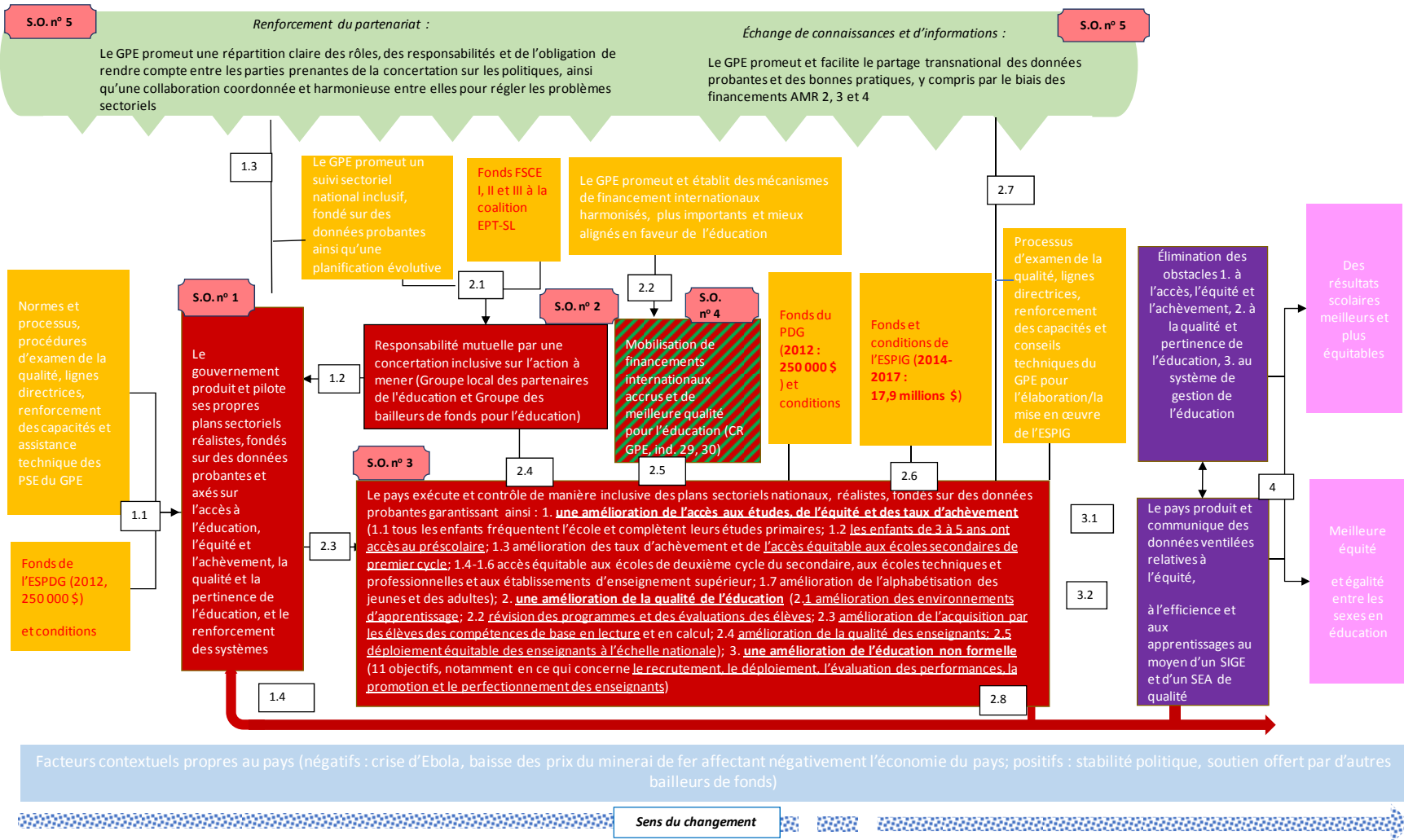
²⁴⁸ Les sous-questions a) et b) renvoient aux indicateurs relevant du but stratégique n° 3 repris dans le cadre de résultats du GPE. La sous-question c) porte sur des indicateurs supplémentaires spécifiques aux pays signalant les changements systémiques.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>de gestion au niveau du ministère, du district et des établissements, lignes directrices, personnels, financements, méthodes visant un emploi efficace et efficient des ressources)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprentissages (contenus éducatifs appropriés et disponibles, efforts supplémentaires propres au pays pour renforcer la qualité de l'enseignement/de l'instruction, notamment par des mesures incitatives nouvelles/meilleures à l'intention des écoles et des enseignants) • Équité (suppression des obstacles à la scolarisation de tous; création d'environnements d'apprentissage inclusifs) <p>a) – c) : Points de vue des parties prenantes sur les domaines du système éducatif ayant enregistré des changements (ou non) pendant la période de référence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports des OSC • Base de données SABER • Études sur le financement de l'éducation • Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays • Entretiens 	
<p>QEP 5 De quelle façon des changements observés en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan et de responsabilité mutuelle ont-ils contribué à des changements au niveau de l'ensemble du système éducatif?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les mesures spécifiques prises dans le cadre de la mise en œuvre du plan sectoriel s'attaquent à des blocages systémiques repérés précédemment • Explications alternatives des changements observés au niveau du système (changements dus à des facteurs extérieurs, poursuite d'une tendance déjà à l'œuvre avant le cycle de la politique en cours/le plus récent, efforts ciblés ne relevant pas du plan sectoriel de l'éducation • Points de vue des parties prenantes sur les raisons des changements observés 	<ul style="list-style-type: none"> • Sources semblables à celles mentionnées pour la QEP 4 • Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays • Analyses sectorielles de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays 	
<p>Question clé III : Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?</p>			
<p>QEP 6 : Durant la période de référence, quels sont les changements observés dans les domaines suivants :</p> <p>a) Acquis scolaires (éducation</p>	<p>a) Acquis scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution des acquis scolaires (éducation de base) pendant la période de référence • Évolution du pourcentage des enfants de moins de cinq (5) ans du PAYS dont le développement est satisfaisant du 	<ul style="list-style-type: none"> • Données sur la performance sectorielle fournies par le GPE, l'ISU, les gouvernements des PDP et d'autres sources fiables • Système d'information sur les 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant/après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>de base)?</p> <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion dans l'éducation?</p>	<p>point de vue santé, apprentissage et bien-être psychosocial, ou changements relatifs à d'autres mesures de soin et d'éducation de la petite enfance relevés dans les enquêtes réalisées au niveau national</p> <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la proportion des enfants qui achèvent i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire • Évolution du taux de non-scolarisation pour i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire • Évolution de la distribution des enfants non scolarisés (filles/garçons; enfants présentant/ne présentant pas de handicap; origines ethniques, géographiques ou économiques) • Le plan sectoriel fixe des objectifs/un indice de parité des sexes pour i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire • Mesure dans laquelle ces objectifs ont été atteints • Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la période de référence et les raisons de ces changements <p>(a et b) : Indicateurs supplémentaires propres au pays, inclus dans le plan sectoriel ou liés au cadre de suivi</p>	<p>besoins de perfectionnement des enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) • Données relatives aux examens nationaux • Données internationales et régionales relatives à l'évaluation des acquis scolaires • Données EGRA/EGMA • Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne • Rapports d'avancement de l'agent partenaire et des partenaires d'exécution • Rapports d'évaluation à mi-parcours • Rapports annuels de résultats du GPE • Rapports d'évaluation • Entretiens 	<p>référence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens
<p>QEP 7 Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés à la QEP 4? Quels autres facteurs pourraient</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la trajectoire des changements dans le pays en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion pendant la période de référence • Autres éléments susceptibles d'expliquer les changements observés en matière de résultats d'apprentissage, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion en plus des changements systémiques identifiés aux QEP 4 et 5 • Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la 	<ul style="list-style-type: none"> • Études/rapports d'évaluation sur les sous-secteurs et secteurs de l'éducation commandés par le gouvernement du PDP ou d'autres partenaires de développement (selon disponibilité) • Documentation relative aux 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant/après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence • Triangulation des données statistiques

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, etc.?	période de référence et les raisons de ces changements	principaux facteurs influant sur les acquis scolaires, l'équité, l'égalité et l'inclusion dans des conditions comparables <ul style="list-style-type: none">• Entretiens	avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens <ul style="list-style-type: none">• Point sur les éléments confirmant et infirmant les contributions du GPE aux résultats sectoriels pendant la période de référence

Annexe II Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour a Sierra Leone



LÉGENDE

xxx	Appports/soutien (assistance technique, facilitation, plaidoyer) non financiers du GPE
xxx	Appports/appui (subventions) financiers du GPE et conditions connexes
	Objectifs au niveau national que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement. Les points <u>soulignés</u> sont des enjeux soutenus, du moins en partie, par le biais du projet REDiSL, financé par l'ESPIG.
	Objectifs au niveau mondial que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement, et qui ont des conséquences à l'échelon national (continuum du cycle des politiques)
	Objectifs au niveau mondial ayant des répercussions à l'échelon national, qui sont influencés par le GPE, mais pas uniquement impulsés par ses interventions ou son influence au niveau mondial et des pays
	Résultats intermédiaires : Changements au niveau du système éducatif
	Impact : Changements dans les résultats d'apprentissage, l'équité, l'égalité et l'inclusion
	Facteurs contextuels
S.O. n°	Objectif stratégique correspondant du Plan stratégique 2020 du GPE
	Les nombres représentent les domaines clés dans lesquels des liens logiques (mécanismes explicatifs) relient différents éléments de la théorie du changement les uns aux autres (« <i>parce que x, y se produit</i> »). Ils renvoient aux phases de réalisation prévues : 1. préparation du plan sectoriel, 2. mise en œuvre du plan sectoriel, suivi et dialogue sectoriels, 3. changements au niveau du système éducatif, 4. impact recherché.

Tableau ii.1 Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour la Sierra Leone

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ²⁴⁹	RÉCLAMATION DE CONTRIBUTION (IMPLICITE)
1 – Contributions du GPE à la planification sectorielle			
1,1, 1,2, 1,3 et 1,4	<p>PARCE QUE</p> <p>(1) le GPE fournit des financements et des lignes directrices pour la préparation des plans sectoriels de l'éducation, des services d'examen de la qualité, de renforcement des capacités et de conseil technique,</p> <p>(2) le GPE promeut (au niveau mondial et au niveau des pays) une planification évolutive fondée sur des données probantes,</p> <p>(3) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques,</p> <p>(4) les données relatives aux systèmes, à l'équité et aux apprentissages, générées par des SIGE et des SEA de bonne qualité sont récupérées et utilisées pour éclairer la planification sectorielle</p> <p>– Le gouvernement de la Sierra Leone produit et pilote ses propres plans sectoriels réalistes</p>	<p>Les parties prenantes au niveau du pays (MEST, membres du GLPE) ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources, environnement extérieur propice) et les motivations (volonté politique, mesures incitatives) nécessaires pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles²⁵⁰.</p> <p>Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant dans le pays pour que son soutien financier et non financier influe sur la planification sectorielle, notamment en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.</p> <p>Le SIGE, le système d'évaluation des acquis (SEA) et d'établissement de rapports produisent des données pertinentes et fiables.</p>	<p>Contribution revendiquée A : Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à l'élaboration de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</p>

²⁴⁹ Les hypothèses sous-jacentes critiques correspondent à des événements et à des conditions nécessaires à la vérification du lien logique (mécanisme).

²⁵⁰ Mayne (2017) considère l'étude des changements intervenus dans les « capacités » individuelles et organisationnelles comme le fondement du changement des comportements et des pratiques, en passant par l'analyse de ces trois dimensions interdépendantes : capacités, motivation et opportunité. Voir : Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017.

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ²⁴⁹	RÉCLAMATION DE CONTRIBUTION (IMPLICITE)
	et fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.		
2 – Contributions du GPE à la mise en œuvre du plan sectoriel, au suivi et au dialogue sectoriels			
2,1	<p>PARCE QUE</p> <p>(1) le GPE fournit des financements du FSCE,</p> <p>(2) le GPE appuie et promeut un suivi sectoriel inclusif, fondé sur des données probantes ainsi qu'une planification évolutive au niveau mondial et au niveau des pays,</p> <p>(3) le GPE encourage et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques,</p> <p>les progrès sectoriels font l'objet d'une responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un suivi inclusifs.</p>	<p>Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au niveau mondial et national pour exercer une influence positive en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.</p> <p>Les parties prenantes au niveau national (MEST, membres du GLPE) ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources notamment) et les motivations (volonté politique et mesures incitatives notamment) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.</p>	<p>Contribution revendiquée B : Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle et à un suivi conjoint inclusifs contribue à l'exercice d'une <i>responsabilité mutuelle</i> dans les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation.</p>
2,2	<p>PARCE QUE</p> <p>(1) le GPE promeut et met en place des mécanismes de financements internationaux harmonisés, plus importants et mieux alignés en faveur de l'éducation,</p> <p>(2) Les conditions de financement du GPE intègrent la promotion de meilleurs financements nationaux pour l'éducation,</p> <p>on constate la mobilisation de financements meilleurs et plus importants pour l'éducation du pays</p>	<p>Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation.</p> <p>Des facteurs externes (contextes) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'accroître/améliorer la qualité du financement du secteur de l'éducation.</p>	<p>Contribution revendiquée C : Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.</p>

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ²⁴⁹	RÉCLAMATION DE CONTRIBUTION (IMPLICITE)
2,3, 2,4, 2,5, 2,6, 2,7 et 2,8	<p>PARCE QUE</p> <p>(1) le GPE alloue des financements pour la préparation des programmes (PDG) et des financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG),</p> <p>(2) le GPE fournit des services d'examen de la qualité, des lignes directrices, des services de renforcement des capacités et des conseils techniques pour l'élaboration et l'exécution des ESPIG,</p> <p>(3) les progrès du secteur de l'éducation font l'objet d'une responsabilité mutuelle,</p> <p>(4) le pays a élaboré un plan sectoriel réaliste, fondé sur des données probantes,</p> <p>(5) l'éducation dispose de financements plus importants et de meilleure qualité,</p> <p>(6) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques</p> <p>(7) les données relatives aux systèmes, à l'équité et aux apprentissages générées par des SIGE et des SEA de bonne qualité sont récupérées et utilisées pour éclairer la mise en œuvre du plan,</p> <p>la Sierra Leone met en œuvre et assure le suivi de plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficience et les apprentissages.</p>	<p>Les acteurs concernés au niveau national disposent des capacités techniques, des motivations (volonté politique, mesures d'incitation) et des opportunités (financement, environnement propice) nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p> <p>Les fonds disponibles, de source nationale et internationale, sont suffisants, tant par leur quantité que par leur qualité pour la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p> <p>Les partenaires du développement au niveau national ont les motivations et les opportunités (p. ex., les directives des gouvernements donateurs) nécessaires pour aligner leurs propres activités sur celles du plan sectoriel et pour travailler par l'intermédiaire du GLPE dans le cadre d'un forum de consultation et de conseil.</p> <p>Les parties prenantes de niveau national (MEST, membres du GLPE) participent aux revues sectorielles conjointes périodiques et appliquent les recommandations qui en sont issues pour faire en sorte que la mise en œuvre du plan sectoriel soit plus équitable et repose sur des données probantes.</p> <p>Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables.</p>	<p>Contribution revendiquée D : Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la <i>mise en œuvre</i> efficace et efficiente de ces plans sectoriels.</p>

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ²⁴⁹	RÉCLAMATION DE CONTRIBUTION (IMPLICITE)
3. Des objectifs nationaux aux changements systémiques (résultat intermédiaire)			
3,1	<p>PARCE QUE</p> <p>la Sierra Leone met en œuvre et assure le suivi de plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages,</p> <p>le système éducatif gagne en efficacité et en efficacité pour fournir à tous des services éducatifs équitables et de qualité.</p>	<p>La mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation permet d'améliorer les défaillances antérieures du système éducatif, y compris en ce qui concerne l'interaction entre des éléments tels que :</p> <p>La gestion du secteur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emploi efficace et efficient des ressources disponibles • Gestion sectorielle efficace au niveau national, infranational et local (établissements) • Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes – avec p. ex., des évaluations régulières de la qualité des acquis scolaires, une collecte régulière des données grâce au SIGE, des processus transparents de communication des données, des systèmes de données intégrés et efficaces en facilitant l'usage <p>Les apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supports éducatifs appropriés et disponibles – p. ex., programmes d'enseignement, manuels et autres matériels éducatifs, infrastructures scolaires, plans de leçons/ outils de formation professionnelle des enseignants, nombre et répartition adaptés d'enseignants qualifiés, enseignants formés à l'utilisation des programmes et du matériel correspondant, mesures incitatives pour les enseignants, supervision des enseignants • Qualité de l'enseignement/de l'instruction – p. ex., temps d'enseignement, langue d'enseignement, pédagogie appropriée (enseignement adapté au niveau), relation enseignant-apprenant, gestion efficace des établissements <p>L'équité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suppression des obstacles à la scolarisation de tous • Environnement éducatif inclusif 	<p>Contribution revendiquée E : La préparation, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du <i>système éducatif global</i>.</p>

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ²⁴⁹	RÉCLAMATION DE CONTRIBUTION (IMPLICITE)
3,2	<p>PARCE QUE</p> <p>(1) le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA,</p> <p>(2) e GPE promeut et facilite le partage des données probantes et la responsabilité mutuelle des progrès du secteur de l'éducation,</p> <p>le pays produit et communique des données ventilées relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages.</p>	<p>La capacité nationale (capacités techniques, volonté politique, ressources) ou une assistance technique pertinente permettent de réaliser des analyses et des rapports sur les données disponibles et d'actualiser le SIGE et le SEA.</p> <p>Les rôles et les responsabilités sont clairement définis en ce qui concerne la production de données, de rapports établis à l'aide de données et l'utilisation de données pour surveiller la mise en œuvre.</p>	
4. Du changement systémique (résultats intermédiaires) à l'impact			
4	<p>PARCE QUE l'on observe des améliorations au niveau du système éducatif global, les acquis scolaires progressent et l'équité, l'égalité et l'inclusion s'améliorent dans l'éducation.</p>	<p>Les changements enregistrés dans le système d'éducation ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité</p> <p>Les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages que produit le pays permettent de mesurer/de suivre ces changements.</p>	<p>Contribution revendiquée F : Les améliorations au niveau du système éducatif débouchent sur de <i>meilleurs acquis scolaires</i> et le <i>renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion</i> dans le secteur de l'éducation.</p>

Annexe III Méthodologie

L'évaluation s'attache à évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacités des apports du Partenariat à l'échelon des pays ainsi que la validité de sa théorie du changement, afin de déterminer si (et de quelle façon) les réalisations et les activités du Partenariat mondial contribuent aux résultats et à l'impact observés²⁵¹. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe I) et la théorie du changement au niveau des pays pour la Sierra Leone (annexe II)²⁵².

L'approche globale de cette évaluation est fondée sur la théorie et s'appuie sur l'analyse des contributions (AC). L'analyse des contributions est une approche itérative de l'évaluation, qui s'appuie sur la théorie pour déterminer la contribution d'un ou de plusieurs programmes aux résultats observés en cherchant à mieux comprendre les causes des changements enregistrés (ou non) et l'effet des interventions en question par rapport aux autres facteurs internes et externes²⁵³.

L'équipe d'évaluation a retenu l'analyse des contributions comme approche principale de cette mission en raison de sa grande utilité dans les situations suivantes : i) lorsqu'un programme n'est pas expérimental, mais a été exécuté sur la base d'une théorie du changement formulée de façon suffisamment claire; ii) lorsque les processus de changement considérés ne sont pas unidimensionnels, mais complexes (le changement est influencé par différents facteurs interconnectés et n'est pas la conséquence d'interventions s'inscrivant dans une politique unique susceptible d'être isolée); iii) lorsque les processus de changement considérés sont étroitement liés au contexte. Le rapport issu d'une analyse des contributions ne donne pas de preuves formelles, mais fournit plutôt une ligne de raisonnement fondée sur des données probantes à partir de laquelle il est possible de tirer des conclusions plausibles sur les types et les causes des contributions apportées par le programme ou l'intervention en question. L'analyse des contributions utilise des données quantitatives et qualitatives pour établir l'« historique des contributions » du programme ou de l'intervention étudiée.

Le processus, pour cette évaluation pays, comportait quatre étapes : (i) l'évaluation de la disponibilité et de la qualité des données, l'adaptation de la théorie du changement au niveau des pays et la réalisation d'une cartographie des parties prenantes spécifique au pays pour déterminer les priorités des consultations lors de la visite dans le pays (voir l'annexe IV); ii) la collecte de données dans le pays au cours d'une mission de huit jours en Sierra Leone, du 10 au 19 janvier 2018; iii) l'assemblage et l'analyse des contributions du Partenariat mondial; iv) la rédaction du rapport d'évaluation.

²⁵¹ Dans le cadre de ce mandat, le terme « impact » correspond à la terminologie utilisée par le GPE pour désigner les changements au niveau sectoriel dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion (reflétés dans les objectifs stratégiques 1 et 2 du Partenariat mondial pour l'éducation décrits dans le Plan stratégique GPE 2016-2020). Tout en étudiant les progrès accomplis en matière d'impact (compris en ce sens), les évaluations nationales ne constituent pas des évaluations d'impact à proprement parler, lesquelles incluent généralement une analyse contradictoire sur la base d'essais contrôlés randomisés.

²⁵² La présente théorie du changement, propre à la Sierra Leone, est adaptée de la théorie du changement générique au niveau des pays présentée dans le Rapport initial de cette mission.

²⁵³ Voir, par exemple : Mayne, J. « Addressing Cause and Effect in Simple and Complex Settings through Contribution Analysis ». In *Evaluating the Complex*, R. Schwartz, K. Forss, et M. Marra (Eds.), Transaction Publishers (2011).

Une équipe composée de deux consultants internationaux et d'un consultant national ont effectué la collecte de données et l'analyse. Méthodes de collecte de données utilisées :

a. Examen de documents (voir l'annexe VI pour la bibliographie)

b. Consultations auprès des parties prenantes au moyen de rencontres individuelles et de groupes de discussion en Sierra Leone. De plus, des entrevues téléphoniques ont été menées avec le chargé de liaison du Secrétariat du Partenariat mondial dans le pays et des membres du personnel de la Banque mondiale actuellement basés à Washington. La liste des parties prenantes consultées figure à l'annexe V. Au total, l'équipe d'évaluation a mené des entrevues auprès de 33 personnes (voir l'encadré iii.1), dont 10 femmes.

Encadré iii.1 : Parties prenantes consultées

Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (MEST) : 14
Autres ministères (dont celui des Finances) : 3
Agent partenaire (Banque mondiale) : 3
Agence de coordination (UNICEF) : 2
Société civile/organisations non gouvernementale (ONG) : 7
Partenaires de développement/bailleurs de fonds : 3
Secrétariat du GPE : 1

c. Analyse des données de performance du secteur de l'éducation, fondée sur l'information, accessible au public, relative aux résultats d'apprentissage, à l'équité, à l'égalité entre les sexes et à l'inclusion, et au financement de l'éducation²⁵⁴.

L'équipe d'évaluation a analysé les données recueillies à partir de données qualitatives (descriptives, contenu, comparatives) et de techniques quantitatives, triangulant ainsi des données provenant de différentes sources et méthodes de collecte de données.

Les principales limites de l'évaluation sont illustrées dans le tableau iii.1, de même que les stratégies d'atténuation.

Tableau iii.1 Limites méthodologiques de l'évaluation et stratégies d'atténuation leur correspondant

LIMITES	STRATÉGIES D'ATTÉNUATION	SUCCÈS DE LA STRATÉGIE D'ATTÉNUATION
<p>Qualité et disponibilité limitées des données. L'équipe d'évaluation n'a pas toujours été en mesure de trouver des données sur les questions abordées, soit parce qu'elles n'existaient pas, soit parce qu'il n'a pas été possible de les obtenir en temps voulu, et ce, malgré des demandes répétées. Il s'agit à la fois de données sectorielles quantitatives et de documents.</p>	<p>L'équipe d'évaluation a recherché et demandé des données additionnelles auprès de diverses parties prenantes et a tiré de l'information des documents à sa disposition. Les données quantitatives manquantes ont été complétées par des évaluations qualitatives.</p>	<p>De faible à modéré : les mesures d'atténuation n'ont pas réussi à résoudre cette difficulté.</p>

²⁵⁴ Les données proviennent principalement de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), data.uis.unesco.org ; du Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1> ; et des bases et sources de données au niveau des pays.

LIMITES	STRATÉGIES D'ATTÉNUATION	SUCCÈS DE LA STRATÉGIE D'ATTÉNUATION
<p>Disponibilité limitée des parties prenantes. Bien que tous les principaux groupes de parties prenantes aient été rejoints, certaines personnes n'ont pu se rendre disponibles dans un délai convenable, malgré des suivis répétés (par exemple, les représentants du syndicat des enseignants de la Sierra Leone, le SLTU). Ce problème a été accentué par le roulement des parties prenantes. En effet, de nombreux représentants des partenaires interrogés n'ont commencé à travailler en Sierra Leone qu'en 2016, après l'épidémie d'Ebola. Par conséquent, de nombreuses parties prenantes s'en sont tenues aux questions liées au Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2018-2020, et peu d'entre elles ont voulu ou pu commenter le PSE 2014-2018.</p>	<p>Dans deux cas, l'équipe d'évaluation a demandé aux principales parties prenantes (partenaires de développement) les coordonnées de leurs prédécesseurs et assuré un suivi par téléphone.</p> <p>Une partie prenante nationale qui n'était pas disponible pendant la mission en Sierra Leone a ensuite été interviewée avec l'aide du consultant national.</p>	<p>Modéré : À l'exception du syndicat des enseignants, toutes les parties prenantes qui avaient été identifiées et contactées ont été rejointes.</p>
<p>Contexte exceptionnel. L'évaluation de la théorie du changement du GPE a été compliquée par l'importante perturbation causée en Sierra Leone par l'épidémie d'Ebola. Cela a posé des difficultés lors de la collecte et de l'analyse des données et de la rédaction des rapports, car la crise a souvent éclipsé d'autres facteurs et processus.</p>	<p>L'équipe d'évaluation s'est servie de documents et d'entrevues pour soigneusement démêler les effets d'Ebola sur le secteur de l'éducation et les distinguer de tout facteur inhérent à la théorie du changement du GPE. Nous avons en outre allégé les références à Ebola dans ce rapport afin d'attirer l'attention, autant que faire se peut, sur d'autres mécanismes explicatifs.</p>	<p>Bon</p>
<p>L'équipe d'évaluation n'a pas consulté de représentants d'écoles non approuvées par le gouvernement (privées, communautaires). Cela s'explique en grande partie par le fait que ces écoles ne sont pas représentées au sein d'organisations ou d'associations formelles (ou même informelles), ce qui a rendu difficile l'identification des parties prenantes à consulter.</p> <p>De même, aucun représentant au niveau des chefferies n'a été consulté.</p>	<p>Aucun. La question des écoles approuvées par le gouvernement est un sujet politiquement délicat. Étant donné qu'aucune des parties prenantes initialement consultées dans le pays (y compris celles du MEST) n'a suggéré à l'équipe d'évaluation de rencontrer les parties prenantes d'une ou plusieurs de ces écoles, l'équipe d'évaluation n'a pas insisté.</p> <p>En raison de contraintes de temps, la visite sur le terrain s'est concentrée sur la rencontre avec les parties prenantes dans la capitale et n'a donc pas atteint les informateurs au niveau des chefferies.</p>	<p>S.o. (limite non atténuée)</p>

Annexe IV Cartographie des parties prenantes

Le tableau ci-dessous reprend la cartographie générique des parties prenantes présentée dans le rapport initial de la mission et adaptée au contexte de la Sierra Leone.

Table iv.1 Cartographie des parties prenantes dans le contexte de la Sierra Leone

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Niveau mondial		
Secrétariat	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Élevée. Le Secrétariat met en pratique les recommandations relatives aux orientations et à la stratégie formulées par le Conseil.</p> <p>Importance : Élevée.</p>	Les principales parties prenantes internes et les utilisateurs de l'évaluation; les informateurs clés; a facilité les contacts de l'équipe d'évaluation avec les parties prenantes externes. Le responsable-pays a été consulté avant et après la visite de pays. L'équipe d'évaluation a présenté et discuté des premières constatations avec le personnel du Secrétariat.
Membres du conseil d'administration (des pays en développement inclus dans l'échantillonnage)	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Élevée. Les membres du Conseil influencent l'orientation, l'évolution de la stratégie et la gestion du GPE, et en garantissent les ressources. La mesure dans laquelle les représentants des pays en développement partenaires participent aux financements que le Partenariat mondial accorde à leur propre pays et en connaissent tous les rouages</p> <p>Importance : Élevée.</p>	La Sierra Leone est représentée au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 3. Les membres actuels du conseil sont originaires du Liberia (membre du conseil) et du Sud-Soudan (suppléant). Ces membres du conseil n'ont pas été consultés au cours de cette évaluation de pays.
Niveau national		
Gouvernement de la Sierra Leone		
Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (MEST)	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Élevée. Responsable de la conception et de l'exécution de la politique sectorielle de l'éducation et de la gestion des fonds correspondants.</p> <p>Importance : Élevée Partenaire principal pour la conception et la mise en œuvre des</p>	Informateurs clés au niveau national Des cadres dirigeants du MEST ont été interviewés en personne lors de la visite.

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
	financements du GPE.	
Ministère des Finances et du Développement économique (MFDE)	<p>Intérêt : Moyen à élevée L'éducation est l'une des diverses priorités concurrentes en Sierra Leone.</p> <p>Influence : Moyenne à élevée. Responsable des allocations budgétaires pour le secteur de l'éducation. Jusqu'à présent, faible influence sur l'harmonisation des bailleurs de fonds et l'utilisation de mécanismes, tels que la mise en commun de fonds.</p> <p>Importance : Élevée</p>	Informateurs clés à l'échelon national. Deux cadres dirigeants ont été rencontrés lors de la mission dans le pays.
Ministère des Affaires sociales, du Genre et de l'Enfance Autres ministères sectoriels concernés par les questions d'éducation (de base), d'équité et d'égalité.	<p>Intérêt : Moyen à faible.</p> <p>Influence : Faible. Le ministère n'est pas un membre permanent du GLPE et les autres acteurs n'ont pas indiqué qu'il jouait rôle influent dans le secteur de l'éducation.</p> <p>Importance : Moyenne à faible.</p>	Le ministère n'a pas répondu à la demande de consultation de l'équipe d'évaluation pendant ou après la mission et, par conséquent, n'a pas été consulté dans le cadre de cette évaluation.
Informateurs clés à l'échelon du pays.		
Agent partenaire : Banque mondiale	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Élevée. Chargé de la gestion des deux plus récents ESPIG de la Sierra Leone</p> <p>Importance : Élevée.</p>	Informateurs clés à l'échelon national. Le personnel en poste, de même que les anciens membres du personnel ont été consultés, les premiers lors de la visite de pays, les autres, par téléphone.
Agence de coordination UNICEF	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Moyenne à élevée. De par son rôle de facilitateur, l'agence de coordination a joué un rôle important dans le fonctionnement du GLPE.</p> <p>Importance : Élevée.</p>	L'UNICEF a offert un soutien logistique inestimable à l'équipe d'évaluation. Informateurs clés à l'échelon national – interviewés au cours de la visite de pays.
Partenaires de développement (organismes donateurs, organisations multilatérales) : Dfid, Union européenne.	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Moyenne à élevée, aussi bien de par leur participation que de par leurs contributions au GLPE à la mise en œuvre des financements du GPE (le Dfid a temporairement cofinancé le projet REDiSL, lequel a été principalement financé par un ESPIG du GPE) et au suivi, de même qu'à d'autres activités de partenaires de développement dans le secteur de l'éducation.</p>	Informateurs clés à l'échelon national, interrogés en personne au cours de la visite de pays.

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
	Importance : Élevée.	
Organisations non gouvernementales : Catholic Relief Services (CRS), ActionAid	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne à faible. Membres du GLPE dont l'influence, quoique croissante, demeure limitée comparée à celle des partenaires de développement bilatéraux/multilatéraux. Importance : Élevée.	Informateurs clés à l'échelon national. Ont été consultés au cours de la visite de pays.
Organisations nationales non gouvernementales : La coalition EPT (une organisation-cadre, regroupant diverses organisations qui plaident en faveur de l'éducation, dont le syndicat des enseignants).	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne à faible. Membres du GLPE et, à ce titre, de plus en plus reconnus comme de précieux partenaires, mais leur influence est moindre que celle des partenaires de développement qui financent le secteur de l'éducation. Les ONG nationales de la Sierra n'offrent pas de services éducatifs, mais se concentrent sur des activités de plaidoyer. Importance : Moyenne à élevée.	Informateurs clés à l'échelon national. Ont été consultés au cours de la visite de pays.
Représentants du secteur privé	Intérêt : Incertain, probablement de moyen à élevé dans le cas des représentants des écoles privées. Influence : Moyenne. Ne sont pas membres du GLPE et n'ont pas d'influence directe sur l'élaboration des politiques en matière d'éducation. Il sont toutefois responsables, mais sans coordination, de plus de la moitié des écoles de la Sierra Leone. Importance : Moyenne.	L'existence d'écoles non approuvées par le gouvernement est un sujet délicat en Sierra Leone. Qui plus est, les prestataires de l'enseignement privé ne forment pas un groupe homogène et ne sont pas représentés par des instances officielles. Par conséquent, l'équipe d'évaluation n'a consulté <i>aucun</i> représentant du secteur privé.
Fondations philanthropiques	Intérêt : s.o. Influence : s.o. Importance : s.o.	Rien n'indique que les fondations philanthropiques jouent un rôle dans le secteur de l'éducation en Sierra Leone. <i>Aucune</i> consultation n'a été menée.

Sur la base des consultations menées auprès du MEST, d'UNICEF et de la Banque mondiale, l'équipe d'évaluation n'a effectué aucune consultation au niveau local et/ou scolaire.

Annexe V Liste des parties prenantes consultées

33 personnes ont été consultées au cours de la présente évaluation (dont 10 femmes). Toutes les parties prenantes, à l'exception de celles marquées d'un astérisque (*), ont été rencontrées en personne.

Tableau v.1 Parties prenantes consultées

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie	THORPE, Dre Christiana A. M.	Ministre adjoint 1 à l'Éducation	F
	KAMARA, James Morlai	Ministre adjoint 2 à l'Éducation	M
	CONTEH, Umaru A.	Secrétaire permanent	M
	KAMARA, Dr Alhaji Mohamed	Responsable du secteur de l'éducation	M
	SESAY, Umaru	Agents de liaison du GPE au MEST	M
	KING, Reginald	Coordonnateur du projet REDiSL au MEST	M
	Adama J Momoh	Directrice, Politiques et Planification	F
	Salimatu Koroma	Directrice ESPC/ESDC	F
	SESAY, Mohamed Sillah	Directeur de l'Inspection	M
	TURAY, Michael Brima	Directeur adjoint Radiodiffusion scolaire et responsable des relations publiques	M
	GREYWOODE, Emmanuel Harold	Directeur des TIC	M
	PEARCE, Mansaray Milton	Directeur, Programmes éducatifs	M
	GAMAGA, Maybelle	Sous-directeur, Orientation et Conseil	F
	DUPIGNY, Dr Albert C.T.	Chef, Unité de transition	M
Ministère des Finances et du Développement économique	BANGURA, Dr Shaka	Chef du Budget	M
	FOFANA, Lansana	Responsable du Budget	M
Commission de l'enseignement	BECKLEY, Dre Staneala Madie	Présidente	F
Secrétariat du GPE	KANAZAWA, Daisuke*	Responsable-pays, Sierra Leone	M
UNICEF, Sierra Leone	RUKUNDO, Mutsinzi Heinrich	Spécialiste de l'éducation	M
	TAULO, Wongani Grace*	Chef de l'Éducation (ancienne)	F
Banque mondiale	ALAM, Andaleeb Jahan	Conseillère en éducation	F

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
	AZZI-HUCK, Kaliope*	Chef d'équipe, Éducation	F
	Peter Darvas*	Chef d'équipe, Éducation	M
DfID	MARTINDALE, Jordan	Conseillère en politiques, Services de base	F
	BERRY, Chris	Conseiller en éducation	M
UE	PAGLIONE, Giuseppe	Chef de projet, Éducation	M
ActionAid	KANNEH, Desmond	Conseiller en éducation	M
SNPC	MUMUNI, Daniel	Directeur de programme, Programme Vivres pour l'éducation	M
	BRUGGEMAN, Leger A.	Conseiller technique/agent de liaison gouvernemental	M
	JALLOH, Aminata	Chef de projet, Éducation	F
EPT	COBINA, Joseph	Coordonnateur national	M
	KOMBOH, Augustine	Responsable financier et administratif	M
	KAMARA, Charles Desmond	Administrateur de projet	M

Annexe VI Liste des documents examinés

- Albright, Alice P. "Maximum Country Allocation for the Republic of Sierra Leone to support implementation of the national Education Sector Plan." Alice P. Albright to Dr Kaifala Marah and Dr. Minkailu Bah, Washington, D.C., December 21, 2015.
- Audit Service Sierra Leone. *Audit of the Financial Statements for Revitalizing Education Development in Sierra Leone (REDiSL)*. Freetown: World Bank, June, 2016.
- Audit Service Sierra Leone. "Final Management Letter on the audit of the Revitalizing Education Development Project (REDiSL) 2014-2015." Freetown, June, 2016.
- Bah, Minkailu. "GoSL Approval of Sierra Leone's 2018-2020 Education Sector Plan and Commitment to Finance." Minkailu Bah to the Chief Executive Officer, Global Partnership for Education, Freetown, November 10, 2017.
- Barrie, Mohamed Juldeh. "Audit Verification Report for 2014-2015." Mohamed Juldeh Barrie to The Project Coordinator, REDiSL, Freetown, June 30, 2016.
- Begue-Aguado, Alberto. "Appraisal Report of the Education Sector Plan 2018-2020 in Sierra Leone." Freetown, July, 2017.
- Begue-Aguado, Alberto. "ESP Methodology Matrix for Appraisers, Sierra Leone." Washington, D.C., July, 2017.
- Day Ashley L, Mcloughlin C, Aslam M, Engel J, Wales J, Rawal S, Batley R, Kingdon G, Nicolai S, Rose P. *The role and impact of private schools in developing countries: a rigorous review of the evidence*. Education Rigorous Literature Review, London: Department for International Development, 2014.
- Department for International Development. "Sierra Leone Secondary Education Improvement Programme (SSEIP) Business Case." London, May, 2016.
- Global Partnership for Education. "ESP Ratings Calculations." Washington, D.C., 2017.
- Global Partnership for Education. "Adjusted ESPDG Budget Extension." Washington, D.C., September, 2017.
- Global Partnership for Education. "Board of Directors Audio-Conference Meeting." Meeting Minutes, Washington, D.C., January 12, 2012.
- Global Partnership for Education. "Grant Agreement (Revitalizing Education Development Project) between Republic of Sierra Leone and International Development Association." Washington, D.C., August 1, 2014.
- Global Partnership for Education. "Mission of the Global Partnership for Education to Sierra Leone." Mission Summary Report, Washington, D.C., December, 2015.
- Global Partnership for Education. "Mission of the Global Partnership for Education to Sierra Leone." Mission Summary Report, Washington, D.C., August, 2015.
- Global Partnership for Education. "Phase II Quality Assurance Review, Program Assessment." Consultant Report, Washington D.C., July, 2013.
- Global Partnership for Education. "Progress Update for DFID Mutli-Donor Trust Fund." Washington, D.C., June, 2016.

- Global Partnership for Education. "Request for Funding, Education Program Development Fund." Washington, D.C., February, 2011.
- Global Partnership for Education. "Revitalizing Education Development in Sierra Leone - GPE QAR Phase II, Matrix of Comments Received and Task Team's Responses." Washington, D.C., August, 2013.
- Global Partnership for Education. "Revitalizing Education Development in Sierra Leone Mid-Term Issues Paper." Washington, D.C., August, 2016.
- Global Partnership for Education. "Secretariat's comments on the initial ESP draft." Washington, D.C., July, 2017.
- Global Partnership for Education. "Sierra Leone Draft Education Sector Plan 2014-18: Comments from the GPE Secretariat." Washington, D.C., July, 2013.
- Global Partnership for Education. "Sierra Leone Quality Assurance Review - Phase I Report, GPE Program Implementation Grant." Washington D.C., June, 2013.
- Global Partnership for Education. "Sierra Leone Quality Assurance Review - Phase III, Final Readiness Review." Washington, D.C., September, 2013.
- Global Partnership for Education. "Technical Support for the Education Sector Plan Development and Identification Mission for the Global Partnership for Education." Aide Memoire, Washington, D.C., April, 2013.
- Global Partnership for Education. "TOR for the Consultancy to Update the Sierra Leone Education Plan (ESP)." Washington, D.C., 2017.
- Global Partnership on Education. "Secretariat Mission Team Comments on Mid-Term Review Report on the Education Sector Plan." Washington, D.C., April, 2017.
- Government of Sierra Leone. "Annex 1 - Budget Profile for FY 2016-2020." Freetown, 2018.
- Government of Sierra Leone. "Sierra Leone Education Sector Capacity Development Strategy 2012-2016." Freetown, November, 2011.
- Haas, Anna. "Evaluation of UNICEF's role as Lead partner in the Education Sector in Sierra Leone." July 27, 2012.
- International Monetary Fund. "Article IV Consultation & Fifth Review under the Extended Credit Facility and Financing Assurances Review and Request for an Extension of the Extended Credit Facility - Press Release; Staff Report; and Statement by the Executive Director for Sierra Leone." Washington, D.C., July, 2016.
- Kanazawa, Daisuke and Arianne Wessal. "Mission of the Global Partnership for Education Secretariat to Sierra Leone." Mission Summary Report, Washington, D.C., April, 2017.
- Kanazawa, Daisuke. "Back to Office Report (BTOR) Sierra Leone." Washington, D.C., April, 2017.
- Kanazawa, Daisuke. "Mission of the Global Partnership for Education Secretariat to Sierra Leone." Mission Summary Report, Washington, D.C., December, 2016.
- Kanazawa, Daisuke. "Mission of the Global Partnership for Education Secretariat to Sierra Leone." Mission Summary Report, Washington, D.C., July, 2016.
- Kanazawa, Daisuke. "Mission of the Global Partnership for Education Secretariat to Sierra Leone." Mission Summary Report, Washington, D.C., August, 2017.

- Kanazawa, Daisuke. "Mission of the Global Partnership for Education Secretariat to Sierra Leone." Mission Summary Report, Washington, D.C., December, 2016.
- Kanazawa, Daisuke. "Sierra Leone Program Implementation Grant - Country Lead Assessment on the restructuring proposal." Washington, D.C., December, 2016.
- Licht, Margarita Focas. Margarita Focas Licht to Dr. Minkailu Bah, Washington, D.C., March 28, 2017.
- Licht, Margarita Focas. "Notification of no objection to Education Sector Program Implementation Grant restructuring." Margarita Focas Licht to Henry Kerali, Washington, D.C., January 27, 2017.
- Licht, Margarita Focas. "Notification of no objection to the request for Education Sector Plan Development Grant revision." Margarita Focas Licht to Hamid El-Bashir Ibrahim, Washington, D.C., September 29, 2017.
- Licht, Margarita Focas. "Notification of no-objection to the additional financing for the project financed by the GPE Education Sector Program Implementation Grant." Margarita Focas Licht to Parminder P.S. Brar, Washington, D.C, May 4, 2017.
- Licht, Margarita Focas. "Notification of the approval of GPE Education Sector Plan Development Grant." Margarita Focas Licht to Geoffrey Wiffin, Washington, D.C., April 18, 2017.
- Mayne, John. "Addressing Cause and Effect in Simple and Complex Settings through Contribution Analysis." In *Evaluating the Complex*, by K. Forss, and M. Marra (Eds.) R. Schwartz. Transaction Publishers, 2011.
- Mayne, John. "The COM-B Theory of Change Model." Working Paper, 2017.
- "Meeting of the Grant Applications Review Committee (GARC)." Meeting Minutes, Washington, D.C., April 4, 2017.
- "Meeting of the Grant Applications Review Committee." Meeting Minutes, Washington, D.C., September 27, 2017.
- Ministry of Education, Science and Technology. Program Implementation Grant Application Form, Washington, D.C.: Global Partnership for Education, September, 2013.
- Ministry of Education, Science and Technology. "2016 Annual School Census." Freetown, June, 2017.
- Ministry of Education, Science and Technology. "2018-2020 Education Sector Implementation Plan." Freetown, October, 2017.
- Ministry of Education, Science and Technology and Education Development Partners. "2015 Annual Education Sector Review." Aide Memoire and Report of Proceedings & Recommendations, Freetown, December 8-9, 2015.
- Ministry of Education, Science and Technology. "Concept Note: Education Sector Plan Development Grant." Freetown, March 20, 2017.
- Ministry of Education, Science and Technology. "Education Sector Implementation Plan for the Years 2014-2016." Draft Report, Freetown, August, 2013.
- Ministry of Education, Science and Technology. "Education Sector Plan 2014-2018." Freetown, September, 2013.

- Ministry of Education, Science and Technology. "Education Sector/Mid-Term Review Workshop." PowerPoint Presentation, Freetown, April 4-5, 2017.
- Ministry of Education, Science and Technology. "Mid-Term Review of the Education Sector Plan - 2017." Freetown, March, 2017.
- Ministry of Education, Science and Technology. "National Curriculum Framework and Guidelines for Basic Education." Freetown, June, 2015.
- Ministry of Education, Science and Technology. "Post-Ebola Recovery Delivery Programme Overview - 10-24 months recovery plan." PowerPoint Presentation, Freetown, February, 2016.
- Ministry of Education, Science and Technology. "Revitalizing Education Development in Sierra Leone (REDiSL) Project, Monitoring Report - Performance Based Financing." Freetown, August, 2016.
- Ministry of Education, Science and Technology. *Sierra Leone Education Country Status Report*. Dakar : Pôle de Dakar, UNESCO-Dakar Office, September, 2013.
- Ministry of Education, Science and Technology. "Sierra Leone Education Sector Plan: A Road Map to a Better Future 2007-2015." Freetown, 2007.
- Rose, Pauline. *Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery*. Research Monograph No 4, CREATE Pathways to Access, 2007.
- "Sierra Leone Education Sector Plan (ESP) 2014-2018 Appraisal Report." Freetown, August, 2013.
- Snistveit, B., Stevenson, J. et al. *The impact of education programmes on learning and school participation on low- and middle-income countries*. London: International Initiative for Impact Evaluation, 2016.
- The President's Recovery Priorities. "Key Results, Priority Initiatives, Sub-Initiatives and Milestones." Freetown, June 27, 2016.
- World Bank. "International Development Association Project Appraisal Document on a Proposed Global Partnership for Education Fund and MDTF Grant to the Republic of Sierra Leone for a REDiSL Project." Washington, D.C., July 30, 2014.
- World Bank. "Restructuring Paper on a Proposed Project Restructuring of Revitalizing Education Development Project to the Government of Sierra Leone." Washington, D.C., December 16, 2014.
- World Bank. "Revitalizing Education Development in Sierra Leone Implementation Status & Results Report." Washington, D.C., June, 2016.
- World Bank. "Revitalizing Education Development in Sierra Leone Implementation Status & Results Report." Washington, D.C., April, 2017.
- World Bank. "Revitalizing Education Development in Sierra Leone Implementation Status & Results Report." Washington, D.C., January, 2018.
- World Bank. "World Bank Education Mid-Term Review." Aide Memoire, Washington, D.C., July, 2016.

Annexe VII Évaluation des contributions revendiquées et des hypothèses

Pour illustrer les résultats de l'évaluation sur la validité probable des différents éléments de la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, et les liens logiques supposés entre ces éléments, l'équipe d'évaluation a adopté une notation par couleur simple pour évaluer (i) la mesure dans laquelle les données recueillies **corroborent les différentes contributions revendiquées** décrites dans la TdC; (ii) la **solidité des diverses hypothèses** qui avaient été identifiées comme étant sous-jacentes à chaque contribution revendiquée. Les tableaux vii.1 et vii.2 ci-dessous illustrent les critères utilisés pour guider ces évaluations.

Tableau vii.1 Signification des codes couleurs pour l'évaluation des contributions revendiquées

Les données probantes appuient la contribution revendiquée ²⁵⁵ .	<ul style="list-style-type: none"> • L'objectif envisagé a été entièrement ou en grande partie atteint (p. ex., un PSE crédible, que le pays s'est approprié, a été préparé) • Toutes les hypothèses sous-jacentes ou la plupart d'entre elles, comme décrit dans la théorie du changement, s'appliquent (elles sont classées « solide ») <p><i>et/ou</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Il n'existe pas d'autres explications qui suffiraient à expliquer le changement ni d'explications, plus probables que les éléments de la théorie du changement, qui pourraient le justifier.
Les données probantes corroborent en partie la contribution revendiquée	<ul style="list-style-type: none"> • L'objectif envisagé a été partiellement atteint (p. ex., un PSE a été préparé, mais le pays ne se l'est pas approprié) • La moitié <i>ou</i> plus des hypothèses, telles que décrites dans la théorie du changement, ne s'appliquent qu'en partie (elles sont classées « modéré ») <p><i>et/ou</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelques explications alternatives existent, aussi ou plus susceptibles d'expliquer le changement observé que les éléments de la théorie du changement.
Les données probantes ne corroborent pas la contribution revendiquée	<ul style="list-style-type: none"> • L'objectif envisagé n'a pas ou que peu été atteint (p. ex., un PSE n'a pas été préparé; aucun changement positif dans la qualité/quantité du financement du secteur de l'éducation) • La moitié ou plus des hypothèses sous-jacentes, telles que décrites dans la théorie du changement, ne s'appliquent pas (elles sont classées « rouge ») <p><i>et/ou</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • D'autres explications sont plus susceptibles d'expliquer le changement observé que les éléments de la théorie du changement

²⁵⁵ Bien qu'elles ne prouvent pas l'allégation, les données suggèrent que la contribution revendiquée est *plus que probablement vraie*

Données insuffisantes pour évaluer la validité de la contribution revendiquée

- Absence de données/données insuffisantes ne permettent pas de déterminer si l'objectif envisagé a été atteint
- Pour la totalité ou la plupart des hypothèses décrites dans la théorie du changement, il n'est pas clair si elles s'appliquent ou non (elles sont classées « blanc », voir l'évaluation des hypothèses ci-dessous)

Table vii.2 Définition des codes couleur en fonction de la probabilité que les hypothèses sous-jacentes se vérifient dans le contexte du pays

Solide	Les données probantes issues de toutes les sources d'enquêtes ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse s'applique dans le contexte donné. <i>et</i> Aucune donnée probante ne contredit l'application de cette hypothèse
Modéré	Les données probantes issues de toutes les sources d'enquête ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse ne s'applique qu'en partie dans le contexte donné <i>et/ou</i> Certaines données probantes indiquent que cette hypothèse ne s'applique pas
Faible	Les données probantes issues de toutes les sources d'enquête ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse ne s'applique pas dans le contexte donné
Données insuffisantes	Les données recueillies ne permettent pas d'évaluer l'hypothèse, c'est-à-dire que les données recueillies ne traitent pas de l'hypothèse elle-même ou ne permettent pas de déterminer si elle s'applique ou non.

Le tableau v.3 applique ce code couleur au contexte de la Sierra Leone et illustre la relation entre les six contributions revendiquées et les diverses hypothèses qui sous-tendent chacune d'entre elles²⁵⁶.

Contributions revendiquées et hypothèses sous-jacentes

Contribution revendiquée :	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
A : Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) et contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le	Les parties prenantes au niveau du pays ont les <i>capacités</i> (connaissances et compétences) pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et la planification sectorielles.	
	Les parties prenantes au niveau du pays ont les <i>opportunités</i> (ressources, environnement extérieur propice) pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et la planification sectorielles.	

²⁵⁶ Nous avons légèrement adapté la liste des hypothèses sous-jacentes présentées dans le rapport initial, en séparant, dans un cas, une hypothèse complexe en trois hypothèses distinctes (pour distinguer les changements intervenus dans la motivation, les opportunités et les capacités des acteurs clés) et, dans un autre cas, en fusionnant deux hypothèses qui traitaient de la même question (communication et utilisation des données du SIGE).

Contribution revendiquée :	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.	Les parties prenantes au niveau du pays ont la <i>motivation</i> (volonté politique, mesures incitatives) pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et la planification sectorielles.	
	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant dans le pays pour que son soutien influence la planification sectorielle, notamment en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.	
	Le SIGE, le système d'évaluation des acquis (SEA) et d'établissement de rapports produisent des données pertinentes et fiables.	
B : Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une <i>responsabilité mutuelle</i> des progrès du secteur éducatif.	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au niveau mondial et national pour exercer une influence positive en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.	
	Les parties prenantes au niveau national ont les capacités (connaissances et compétences) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.	
	Les parties prenantes au niveau national ont les opportunités (y compris les ressources) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.	
	Les parties prenantes au niveau national ont la motivation (notamment, volonté politique et mesures incitatives) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.	
C : Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des <i>financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation</i> dans le pays.	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation.	
	Des facteurs externes (contextes) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'accroître/améliorer la qualité du financement du secteur de l'éducation.	
D : Le soutien et l'influence (financiers et non financiers) du GPE contribuent à une <i>mise en œuvre</i> efficace et efficiente des plans sectoriels.	Les acteurs gouvernementaux concernés disposent de la motivation (volonté politique, mesures incitatives) nécessaire à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.	
	Les acteurs gouvernementaux concernés disposent de l'opportunité nécessaire à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel (environnement propice, financement intérieur et international en quantité suffisante et de bonne qualité).	
	Les acteurs gouvernementaux concernés disposent des capacités techniques nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.	

Contribution revendiquée :	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
	Les partenaires du développement au niveau national ont la motivation et l'opportunité (p. ex., les directives des gouvernements donateurs) nécessaires pour aligner leurs propres activités celles du plan sectoriel et pour travailler, par l'intermédiaire du GLPE dans le cadre d'un forum de consultation et de conseil.	
	Les parties prenantes au niveau national participent aux revues sectorielles conjointes fondées sur des données probantes et appliquent les recommandations qui en sont issues pour faire en sorte que la mise en œuvre du plan sectoriel soit plus équitable et repose sur des données probantes.	
	Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables.	
E : La préparation, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du <i>système éducatif</i> global.	La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permet de remédier aux lacunes du système éducatif observées précédemment, y compris en ce qui concerne :	
	La gestion sectorielle (p. ex., emploi efficace et efficient des ressources disponibles)	
	Les apprentissages (p. ex., supports éducatifs appropriés et disponibles, tels que : programmes d'études, manuels et autres matériels éducatifs, infrastructure scolaire, temps d'enseignement, gestion scolaire)	
	L'équité (p. ex., la suppression des obstacles à la scolarisation de tous)	
	La capacité nationale (capacités techniques, volonté politique, ressources) ou une assistance technique pertinente permettent de réaliser des analyses et des rapports sur les données disponibles et d'actualiser le SIGE et le SEA	
F : Les améliorations du système éducatif débouchent sur de <i>meilleurs acquis scolaires</i> et le <i>renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion</i> dans le secteur de l'éducation.	Les changements enregistrés dans le système éducatif ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité.	(Données insuffisantes étant donné la période évaluée)
	Les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages que produit le pays permettent de mesurer/de suivre ces changements.	

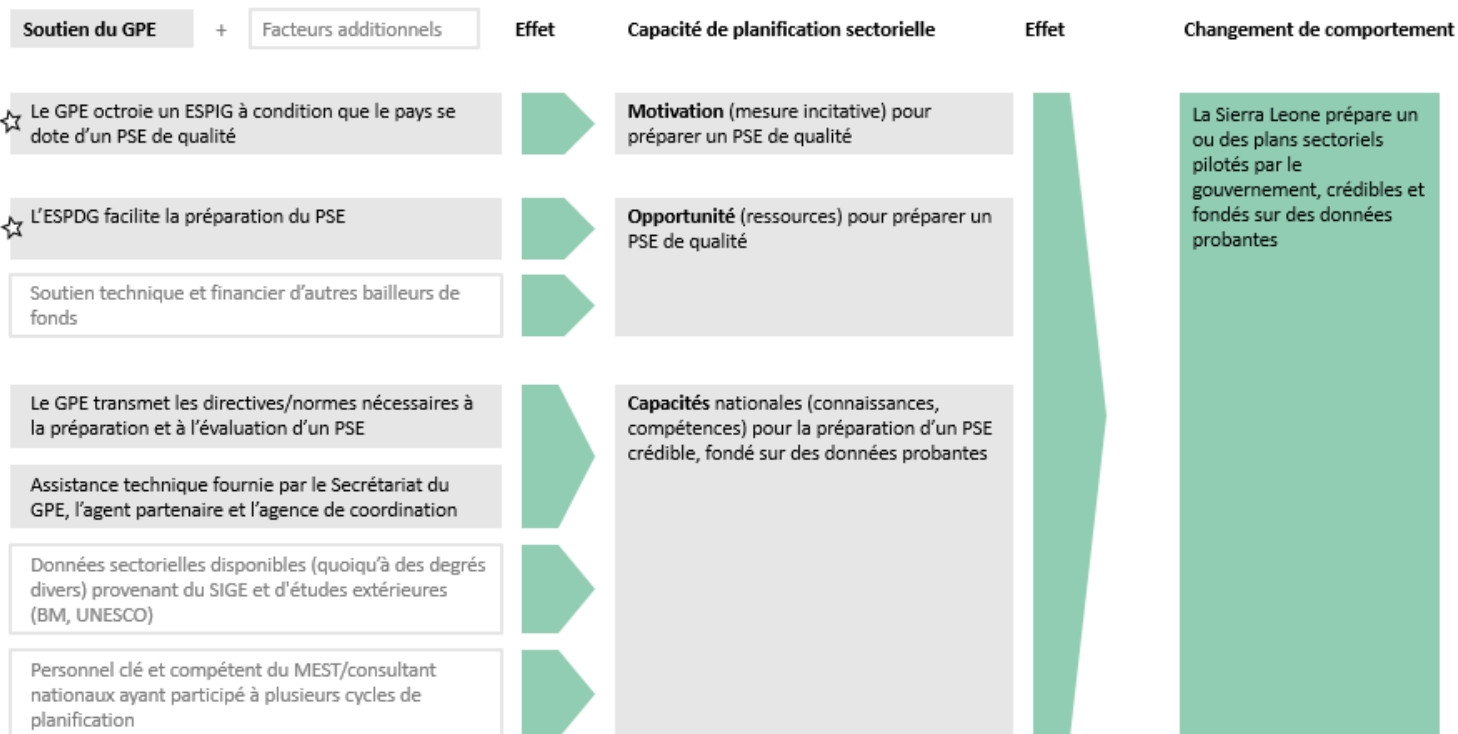
Annexe VIII Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées

Les figures viii.1-4 ci-dessous résument visuellement les constatations de l'évaluation relatives à la façon, si c'est le cas, dont les intrants et les activités du Partenariat mondial de même que d'autres facteurs (externes) ont vraisemblablement contribué aux différents résultats visés par la théorie du changement au niveau des pays.

Les graphiques utilisent les mêmes codes couleur que ceux décrits à l'annexe VII.

Figure viii.1 Contributions du GPE au renforcement de la planification sectorielle²⁵⁷

PLANIFICATION



²⁵⁷ Les contributions du GPE marquées d'une étoile sont celles qui semblent avoir contribué le plus nettement aux changements de capacité.

Figure viii.2 Contributions du GPE au renforcement du dialogue du suivi sectoriels

Dialogue et suivi sectoriels

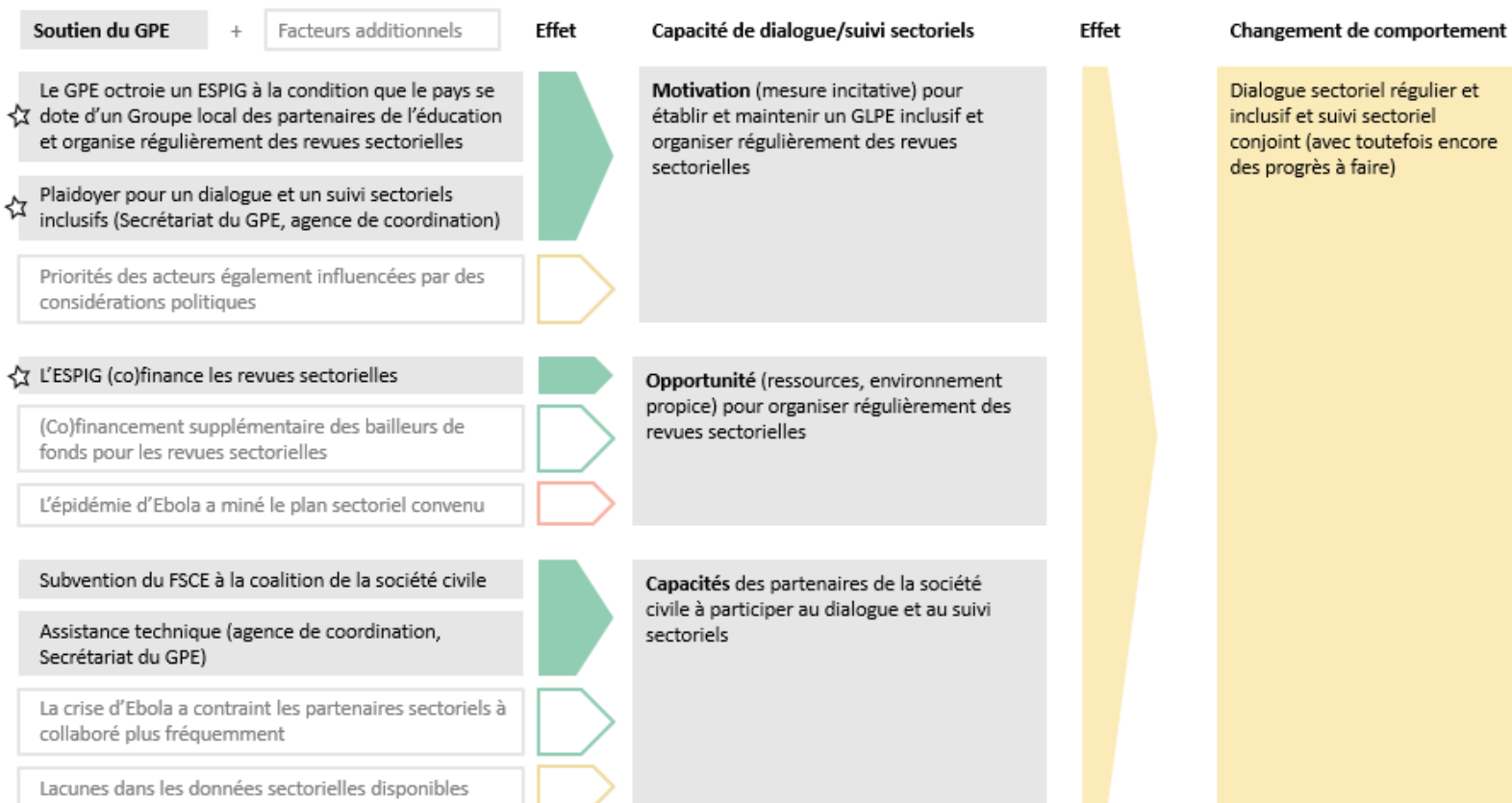


Figure viii.3 Contributions du GPE à un financement sectoriel plus important et meilleur.

Financement sectoriel

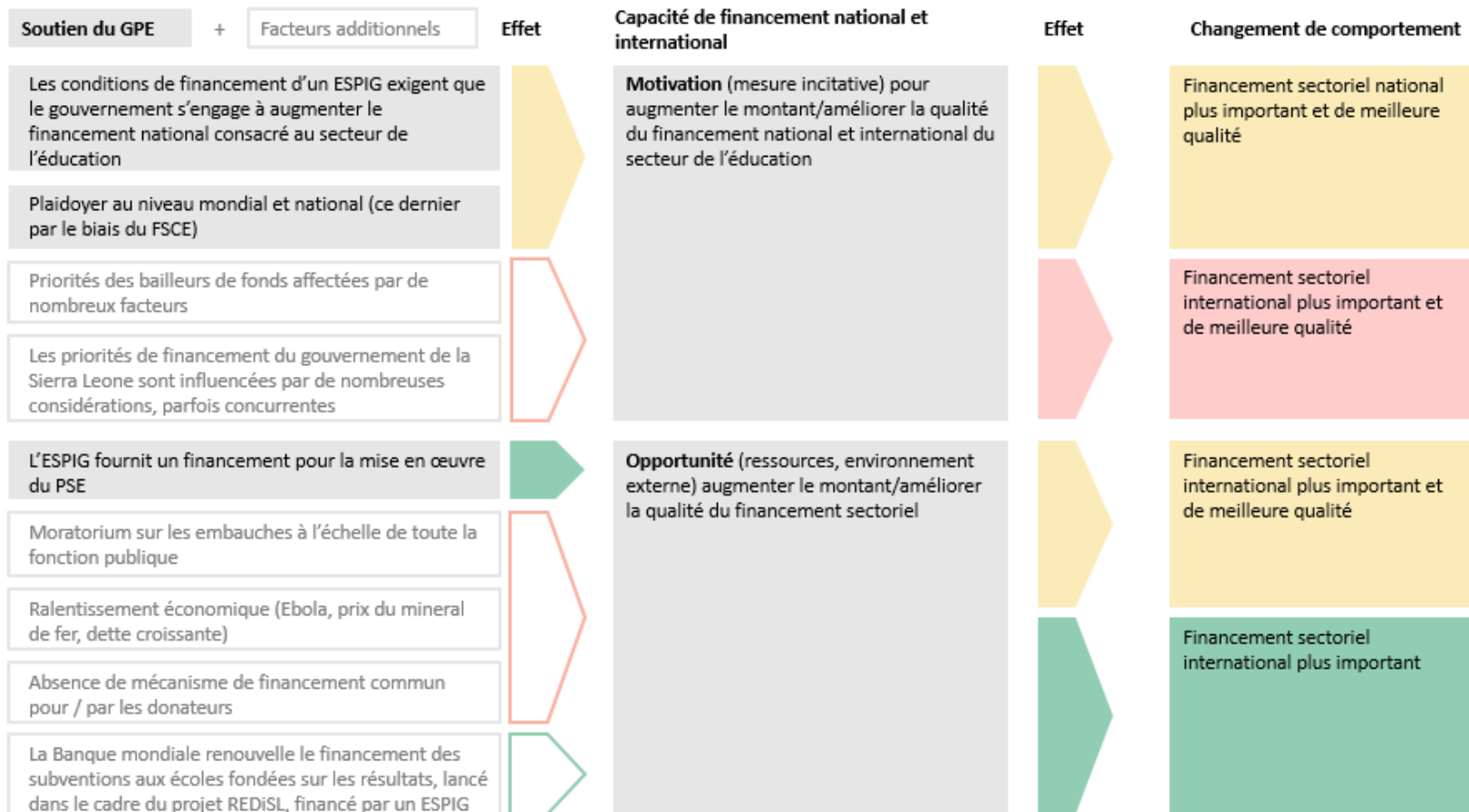
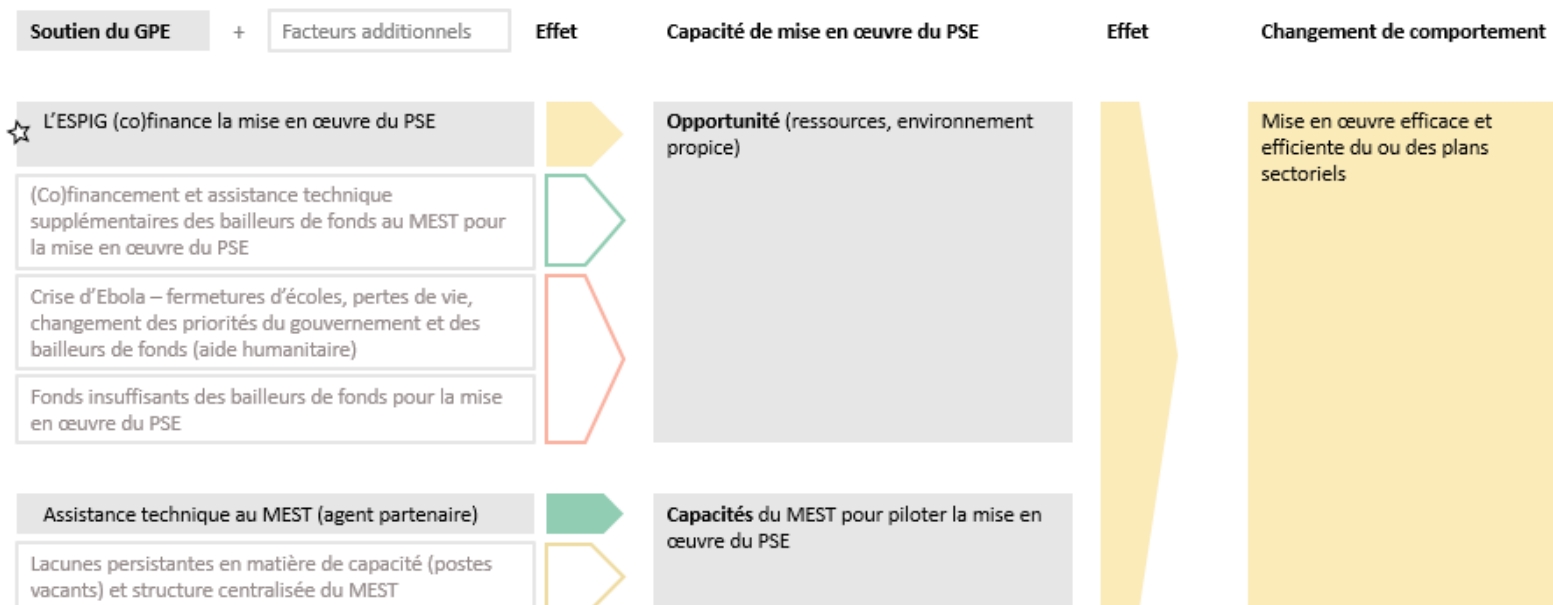


Figure viii.4 Contributions du GPE à la mise en œuvre du PSE

Mise en œuvre du plan sectoriel



Annexe IX Priorités du PSE 2014-2018 à la lumière des recommandations du RESEN

163. Le tableau ci-après associe les principales recommandations du RESEN 2013 de la Sierra Leone aux priorités du PSE 2014-2018 et aux priorités énoncées dans le Plan de relance présidentiel 2015-2017.

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2013 ²⁵⁸	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 (LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR L'ESPIG DU GPE A ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENU LES ÉLÉMENTS SOULIGNÉS SUIVANTS)	INDICATEURS CLÉS DE PERFORMANCE (ICP) DU PLAN DE RELANCE PRÉSIDENTIEL ²⁵⁹
1. Accès, équité et achèvement²⁶⁰		
Améliorer l'accès et la rétention au primaire : Bien que le taux d'accès au premier niveau du primaire ait été estimé à 120,5 % en 2010-2011, on estime que 14 % d'une génération d'enfants n'a pas eu accès à l'école primaire en 2010 (contre 20 % en 2013-2004). Dans la même veine, le taux	1.1. Veiller à ce que tous les enfants entrent à l'école et achèvent leurs études primaires en : 1.1.1. construisant des salles de classe additionnelles; 1.1.2. organisant des campagnes auprès des groupes vulnérables et des leaders pour encourager les parents à envoyer leurs enfants à l'école; 1.1.3. <u>réduisant des frais de scolarité pour les parents et les ménages;</u> 1.1.4. offrant un soutien ciblé aux familles les plus nécessiteuses; 1.1.5. offrant un soutien pour les activités extracurriculaires, tels les programmes artistiques et sportifs;	5a) 500 nouvelles salles de classe construites 6) Introduction de l'alimentation scolaire dans tout le pays pour 1,2 million d'enfants

²⁵⁸ Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie *Rapport d'état du système éducatif national de la Sierra Leone*. Dakar : Pôle de Dakar, Bureau de l'UNESCO à Dakar, septembre 2013. Consultable à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002260/226039e.pdf>

²⁵⁹ ICP du plan de relance présidentiel – à présenter en juin 2017 La numérotation reflète les ICP du plan de relance présidentiel. Le plan de relance présidentiel n'indique pas si et comment ses priorités s'alignent sur des objectifs précis du PSE ou des activités qui y sont liées. Par conséquent, dans ce tableau, le classement des priorités du plan de relance présidentiel se fonde sur ce que l'équipe d'évaluation comprend de leur « adéquation » aux objectifs du PSE.

²⁶⁰ Pertinent par rapport aux buts stratégiques 1 (Accès universel) et 3 (Atteindre chaque enfant) 2012-2015 du GPE. Nous nous rapportons au plan stratégique 2012-2015 du GPE, en vigueur au moment de la préparation du PSE 2014-2018. Le plan stratégique est consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/content/strategic-plan-2012-2015>. Il comportait quatre objectifs stratégiques : 1. Accès universel; 2 Apprentissage pour tous; 3 Atteindre chaque enfant; 4 Bâtir pour l'avenir (les systèmes nationaux ont la capacité et l'intégrité voulues pour dispenser, soutenir et évaluer une éducation qualité pour tous).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2013 ²⁵⁸	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 (LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR L'ESPIG DU GPE A ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENU LES ÉLÉMENTS <u>SOUIGNÉS</u> SUIVANTS)	INDICATEURS CLÉS DE PERFORMANCE (ICP) DU PLAN DE RELANCE PRÉSIDENTIEL ²⁵⁹
<p>d'achèvement au primaire, bien qu'ayant régulièrement augmenté au cours de la période considérée, ne s'élevait qu'à 75 % en 2010.</p> <p>S'assurer que les enfants entrent au primaire à l'âge voulu 24 % des enfants de 6 à 11 ans n'étaient pas scolarisés en 2010 et la plupart n'avaient jamais fréquenté l'école. L'entrée tardive est un phénomène généralisé en Sierra Leone, 40 % des élèves inscrits en première année étant âgés d'au moins sept ans. Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle a des effets néfastes sur les cheminements scolaires.</p>	<p>1.1.6. offrant une éducation primaire accélérée aux enfants plus âgés et aux jeunes âgés de 10 à 15 ans.</p> <p>1.2. Accroître l'accès à l'éducation préscolaire pour les enfants âgés de 3 à 5 ans en : 1.2.1. <u>développant et pilotant un modèle d'éducation préscolaire communautaire rentable.</u></p> <p>1.3. Accroître le niveau d'achèvement et l'accès équitable aux écoles secondaires de premier cycle par : 1.3.1. l'addition d'enseignants formés; 1.3.2. l'élargissement du programme de soutien aux frais de scolarité pour les filles afin de leur assurer la gratuité du premier cycle du secondaire. 1.3.3. la réduction des frais de scolarité pour les familles les plus vulnérables (subventions aux écoles, programme de bourses).</p>	
<p>Soutenir l'éducation pro-pauvre : La richesse des ménages demeure un facteur majeur de disparités dans la scolarisation des enfants, tous groupes d'âge confondus, et ces disparités se cumulent dans le temps et à chaque niveau scolaire. Les taux de rétention d'un cycle à l'autre et à l'intérieur d'un même cycle sont également particulièrement défavorables aux enfants les plus pauvres</p>	<p>1.4. Accroître l'accès équitable aux écoles secondaires de deuxième cycle par : 1.4.1. la construction de salles de classe additionnelles; 1.4.2. l'addition d'enseignants formés et qualifiés.</p> <p>1.5. Accroître l'accès équitable aux écoles techniques et professionnelles en : 1.5.1. favorisant et soutenant les partenariats publics-privés; 1.5.2. formant des enseignants en enseignement technique et formation professionnelle; 1.5.3. finalisant et mettant en œuvre une politique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.</p>	7) Retour à l'école de toutes les mères de la période de l'épidémie d'Ebola
<p>Soutenir davantage la scolarisation des filles : Les disparités entre les sexes dans l'accès à l'éducation sont faibles, mais tendent à s'accroître au fur et à mesure que les enfants avancent dans leur parcours scolaire. La sous-performance systématique des filles dans presque</p>	<p>1.6. Accroître l'accès équitable aux établissements d'enseignement supérieur en : 1.6.1. construisant de nouvelles installations et en modernisant les installations existantes; 1.6.2. utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour élargir l'accès; 1.6.3. offrant un soutien financier mieux ciblé (bourses ou prêts) aux étudiants les plus démunis et en continuant à octroyer des bourses aux filles inscrites dans</p>	

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2013 ²⁵⁸	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 (LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR L'ESPIG DU GPE A ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENU LES ÉLÉMENTS SOULIGNÉS SUIVANTS)	INDICATEURS CLÉS DE PERFORMANCE (ICP) DU PLAN DE RELANCE PRÉSIDENTIEL ²⁵⁹
tous les examens constitue un problème particulier.	<p>les filières STEM et aux étudiants handicapés; 1.6.4. développant une stratégie pour l'enseignement supérieur.</p> <p>1.7. Améliorer le taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes²⁶¹ en :</p> <p>1.7.1. lançant une campagne nationale soutenue sur les bienfaits/avantages de l'alphabétisation; 1.7.2. Centres de formation professionnelle non formelle de base et de centres d'alphabétisation</p>	
2. Qualité et pertinence ²⁶²		
<p>Augmentation de la capacité : La pression démographique exercée sur le système éducatif devrait s'intensifier dans un avenir proche. Dans ce contexte, pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire universelle d'ici à 2020, la capacité du système devra augmenter de 56 %.</p> <p>Amélioration de la gestion pédagogique pour rehausser les résultats d'apprentissage des élèves : Les</p>	<p>2.1. Améliorer les environnements d'apprentissage en :</p> <p>2.1.1. réhabilitant/reconstruisant les salles de classe existantes pour assurer des environnements d'apprentissage sûrs; 2.1.2. fournissant un mobilier adéquat aux écoles; 2.1.3. améliorant l'accès à l'eau potable; 2.1.4. augmentant la disponibilité des installations sanitaires; 2.1.5. <u>fournissant du matériel d'apprentissage aux élèves;</u> 2.1.6. <u>fournissant aux enseignants un soutien et du matériel didactique, tels des guides et des affiches;</u> 2.1.7. <u>fournissant des manuels scolaires neufs dont le contenu est à jour</u></p> <p>2.2. Réviser les programmes d'études et l'évaluation des élèves en :</p>	<p>1a) Plans de leçons rédigés pour toutes les disciplines principales et tous les niveaux</p> <p>5b) Installations sanitaires dans 360 écoles (754 puits et 1 340 latrines)²⁶³</p>

²⁶¹ Les données de base et les objectifs du PSE ne concernent que le taux d'alphabétisation des *adultes*, et non pas ceux des *jeunes*.

²⁶² Pertinent au regard de l'objectif stratégique 2 du plan stratégique du GPE 2012-2015 : Apprentissage pour tous. Le ministère de l'Éducation définit la qualité et la pertinence en fonction d'un ensemble minimal de produits livrables : Des environnements d'apprentissage sains et sûrs, qui offrent des installations et des ressources adéquates ; un contenu et une mise en œuvre de programmes d'études qui donnent aux élèves la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires pour devenir des citoyens productifs et dignes et contribuent aussi bien à leur développement personnel qu'à celui de leur communauté et de la nation ; des enseignants compétents et formés utilisant des méthodes qui favorisent l'apprentissage pour tous ; des élèves sains et bien nourris disposés à apprendre ; un système éducatif dont les connaissances, compétences et attitudes sont reliées aux objectifs nationaux et à une participation active à la société et au marché du travail. (Source : PSE 2014-2018, p. 32.)

²⁶³ Les interventions 2.1c et 2.1 d du PSE visaient 600 nouveaux puits et 1 200 nouvelles latrines d'ici 2018.

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2013 ²⁵⁸	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 (LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR L'ESPIG DU GPE A ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENU LES ÉLÉMENTS <u>SOUIGNÉS</u> SUIVANTS)	INDICATEURS CLÉS DE PERFORMANCE (ICP) DU PLAN DE RELANCE PRÉSIDENTIEL ²⁵⁹
<p>résultats d'apprentissage des élèves sont généralement très médiocres, et ce, à tous les niveaux. Des lacunes sont perceptibles dans les premières années du primaire et les résultats d'apprentissage sont modestes par rapport aux normes régionales.</p> <p>Amélioration de l'efficacité interne : Le taux de redoublement est particulièrement élevé pour le primaire (16 %), nettement au-dessus de la moyenne de 12 % de l'Afrique subsaharienne.</p> <p>Amélioration de la gestion des enseignants : Il est clairement possible de rationaliser l'utilisation du personnel en place plutôt que de recruter davantage d'enseignants, ce qui nécessiterait d'améliorer le processus d'affectation des enseignants dans les écoles primaires et secondaires afin d'assurer une répartition plus cohérente et plus équitable des effectifs. Fournir aux enseignants non formés ou non qualifiés la formation et les compétences nécessaires et évaluer si la possibilité de formaliser le statut des enseignants non enregistrés contribuerait également à améliorer la situation.</p>	2.2.1. révisant les programmes d'études à tous les niveaux.	
	<p>2.3. Améliorer l'acquisition par les élèves des compétences de base en lecture et en calcul en :</p> <p>2.3.1. <u>élaborant un programme national de lecture pour que les enfants de la 1^{re} à la 3^e année acquièrent les compétences d'apprentissage essentielles</u></p> <p>2.3.2. <u>Former les enseignants à l'enseignement de la lecture</u></p> <p>2.3.3. <u>évaluant les compétences en lecture et en calcul des enfants dans les écoles primaires (premier et deuxième cycles) et prendre les mesures correctives nécessaires</u></p>	
	<p>2.4. Améliorer la qualité des enseignants en :</p> <p>2.4.1. <u>Fournir un appui à la formation initiale et en exercice à tous les niveaux</u></p> <p>2.4.2. <u>Offrant de brefs cours de mise à jour des connaissances et des compétences pédagogiques à tous les enseignants en exercice</u></p>	1b) 37 200 enseignants du primaire et 21 000 enseignants du secondaire formés à l'utilisation de plans de leçons
	<p>2.5. Déployer équitablement les enseignants dans tout le pays en :</p> <p>2.5.1. déployant les enseignants formés vers les communautés les plus démunies et en les incitant à s'y faire muter</p> <p>2.5.2. approuvant les écoles communautaires qui répondent à des critères prédéterminés</p> <p>2.5.3. établissant des centres d'alphabétisation dans les régions sous-desservies</p>	2a) 70 pour cent de toutes les écoles ont un ratio élèves/enseignant qualifié inférieur à 49:1 3) 500 nouvelles écoles approuvées

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2013 ²⁵⁸	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 (LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR L'ESPIG DU GPE A ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENU LES ÉLÉMENTS SOULIGNÉS SUIVANTS)	INDICATEURS CLÉS DE PERFORMANCE (ICP) DU PLAN DE RELANCE PRÉSIDENTIEL ²⁵⁹
3. Renforcement des systèmes²⁶⁴		
<p>Amélioration de la gestion des enseignants : Il est clairement possible de rationaliser l'utilisation du personnel en place plutôt que de recruter davantage d'enseignants, ce qui nécessiterait d'améliorer le processus d'affectation des enseignants dans les écoles primaires et secondaires afin d'assurer une répartition plus cohérente et plus équitable des effectifs. Fournir aux enseignants non formés ou non qualifiés la formation et les compétences nécessaires et évaluer si la possibilité de formaliser le statut des enseignants non enregistrés contribuerait également à améliorer la situation.</p>	<p>3.1. <u>Améliorer la communication et la coordination au sein du secteur de l'éducation, ainsi qu'avec les parties prenantes externes et le grand public</u></p> <p>3.2. <u>Élaborer des politiques et des lois cohérentes et habilitantes et mettre en place des cadres pour exercer une influence à tous les niveaux.</u></p> <p>3.3. Le MEST planifie et gère ces propres ressources humaines.</p> <p>3.4. <u>Mettre en place des systèmes efficaces et fonctionnels pour le recrutement, le déploiement, l'évaluation de la performance, la promotion et le perfectionnement des enseignants, qui répondent aux besoins nationaux</u></p> <p>3.5. Améliorer la planification stratégique et opérationnelle pour le développement et la prestation de services à tous les niveaux du secteur de l'éducation, y compris la pleine intégration des contributions des ONG et des bailleurs de fonds conformément aux priorités sectorielles</p>	<p>2b) Tous les enseignants des écoles du MEST sont inscrits sur la liste de paie du gouvernement</p>
<p>Résorption des disparités persistantes entre les régions, les districts et les écoles, malgré la décentralisation : L'amélioration des mécanismes de supervision et de reddition de comptes au niveau local peut s'avérer utile pour garantir un usage plus efficace des ressources et des supports éducatifs dans les écoles. Pour</p>	<p>3.6. <u>Veiller à ce que le MEST ait la capacité et les moyens de recueillir, de gérer et d'utiliser des données et des éléments probants actualisés pour éclairer son propre travail et celui des autres parties prenantes du secteur de l'éducation</u></p> <p>3.7. Veiller à ce que les structures, les systèmes et les rôles soient en place pour répondre efficacement aux nouveaux problèmes et aux anomalies opérationnels issus de la décentralisation du secteur de l'éducation</p> <p>3.8. Les membres du personnel du MEST, à tous les niveaux, et les membres concernés du personnel des conseils locaux ont la capacité de planifier, d'élaborer et d'exécuter efficacement les budgets affectés à l'éducation</p>	<p>4) Renforcement du Centre de situation et capacité de suivi en temps réel dans les 14 districts</p>

²⁶⁴ Pertinent au regard de l'objectif stratégique 4 du plan stratégique du GPE 2012-2015 : Bâtir pour l'avenir

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS DU RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL 2013 ²⁵⁸	PRIORITÉS DU PSE 2014-2018 (LE PROJET REDISL, COFINANCÉ PAR L'ESPIG DU GPE A ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT SOUTENU LES ÉLÉMENTS <u>SOULIGNÉS</u> SUIVANTS)	INDICATEURS CLÉS DE PERFORMANCE (ICP) DU PLAN DE RELANCE PRÉSIDENTIEL ²⁵⁹
<p>aller de l'avant, il est urgent de mettre en place un système d'information et de suivi décentralisé, adéquat et efficace. Des systèmes décentralisés de gestion financière et de gestion des ressources humaines permettraient également d'améliorer les systèmes de gestion financière et de reddition de comptes.</p>	3.9. <u>Renforcer les capacités pour le suivi des résultats et la supervision de l'amélioration de la qualité, à tous les niveaux</u>	
	3.10. Examiner et réorienter la sélection, l'achat et la distribution des manuels scolaires et matériels d'enseignement et d'apprentissage afin de vérifier que les besoins en matériel éducatif de base sont satisfaits et que les risques pour la transparence et la responsabilité sont atténués	
	3.11. Élaborer un calendrier d'indicateurs de performance clés pour la prestation des services en fonction de l'information précédente sur le renforcement des capacités	

Annexe X Mise en œuvre du PRP et alignement sur le PSE

Les priorités de l'éducation du Plan de relance présidentiel ne s'alignent que partiellement sur celles du PSE. Comme le montre le tableau v.1, dans une perspective de haut niveau, neuf des dix ICR étaient au moins partiellement alignés sur les priorités du PSE, l'alimentation scolaire étant la seule nouveauté. Toutefois, un examen détaillé montre que le PRP ne se fonde que partiellement sur le PSE. La structure, les indicateurs et les cibles du PRP diffèrent de ceux du PSE et, dans certains cas, sont plus ambitieux que le plan initial, malgré le court délai de mise en œuvre et les difficultés liées à la relance. Un examen du processus de développement du PRP révèle qu'il ne s'est que partiellement basé sur PSE, mais qu'il s'est largement inspiré des nouvelles analyses et priorisations des enjeux sectoriels effectuées par les groupes de travail des parties prenantes²⁶⁵. Cela limite la pertinence du PSE pour la phase de mise en œuvre au cours de la période considérée. Comme le relève la revue à mi-parcours, « Bien que certaines activités du plan de relance empiètent sur celles du PSE, la priorité a été accordée à de nouvelles activités (tel que le programme d'alimentation scolaire national) plutôt qu'à celles du PSE, p.4.

Les parties prenantes ont indiqué que la mise en œuvre du PRP avait été effectuée avec efficacité. Malgré cela, le tableau x.1 indique que seules deux des dix cibles ont été pleinement atteintes, alors que cinq autres montrent certains progrès, toutefois insuffisants.

Tableau x.1 Progrès réalisés sur les cibles du PRP par rapport aux objectifs initiaux et au PSE original

IPC DU PRP – À PRÉSENTER EN JUIN 2017	ALIGNEMENT SUR LE PSE	CIBLES DU PRP ATTEINTES?
1a) Plans de leçons rédigés pour toutes les disciplines principales et tous les niveaux	Alignement partiel. Les plans de leçons ne sont pas explicitement mentionnés dans le PSE, mais l'idée est conforme à ses objectifs.	Cibles du PRP atteintes. Des plans de leçons pour les disciplines de l'anglais et des mathématiques ont été rédigés et imprimés (RMP 29).
1b) 37 200 enseignants du primaire et 21 000 enseignants du secondaire formés à l'utilisation de plans de leçons	Alignement. PRP plus ambitieux. Le PSE visait la formation de 9 620 enseignants de primaire (3 965 en exercice/5 565 en formation initiale) et 3 985 enseignants du premier cycle du secondaire (2 197 en exercice/1 768 en formation initiale)	Cibles du PRP non atteintes, mais progrès réalisés. 17 380 enseignants formés sur le contenu de base (RMP 19), 9 000 enseignants formés sur le curriculum accéléré (RMP 26).
2a) 70 pour cent de toutes les écoles ont un ratio élèves/enseignant qualifié inférieur à 49:1	Alignement. L'objectif stratégique 2.5 du PSE visait un ratio élèves/enseignant qualifié de 55:1 en 2018	Cibles du PRP non atteintes, aucun progrès concret. Le ratio élèves/enseignant qualifié à l'échelle du système était encore à 55:1 en 2016, supérieur à la cible de 49:1

²⁶⁵ *Post-Ebola Recovery Delivery Programme Overview*, Plan de relance 10-24 mois du MEST. Diapositive 17. Confidentiel.

IPC DU PRP – À PRÉSENTER EN JUIN 2017	ALIGNEMENT SUR LE PSE	CIBLES DU PRP ATTEINTES?
		(RMP 30). La cible du PSE n'a pas été atteinte non plus (ratio élèves/enseignant qualifié en 2016 : 62:1, voir RMP, p. IV).
2b) Tous les enseignants des écoles du MEST sont inscrits sur la liste de paie du gouvernement	Alignement partiel. Le PSE avait soulevé cette question, mais n'avait pas fixé de cible précise. Il l'a référée à la Commission de l'enseignement.	Cibles du PRP non atteintes, aucun progrès concret. Peu de progrès ont été réalisés sur cette question. La Commission de l'enseignement a été établie, mais n'est pas encore opérationnelle. Une opération de nettoyage de la paie a été menée avec plus ou moins de succès (entrevues). Les contraintes budgétaires empêchent les embauches.
3) 500 écoles nouvellement approuvées	Alignement. Correspond à l'intervention 2,5b du PSE. Le PSE visait l'approbation de 1 444 écoles communautaires en 2014-2016 (824 écoles primaires, 620 écoles du premier cycle du secondaire).	Cibles du PRP non atteintes, mais progrès réalisés. 81 écoles approuvées, 371 en attente d'approbation (RMP 19). Les entrevues menées fixent le nombre d'écoles finalement approuvées à environ 300-350 (environ 70 % de la cible).
4) Renforcement du Centre de situation et capacité de suivi en temps réel dans les 14 districts	Alignement partiel. L'objectif stratégique 3.6 du PSE visait le renforcement du suivi des données, à décentraliser vers les conseils locaux, mais ne précisait aucune cible ou activité pour l'atteindre. L'idée du Centre de situation est nouvelle.	Cibles du PRP atteintes. Le Centre de situation a été établi et est opérationnel, y compris pour la collecte des données en temps réel à l'échelon des districts. Responsables TIC dans 14 secteurs.
5a) 500 nouvelles salles de classe construites	Alignement. PRP moins ambitieux. Le PSE visait la construction de 2 315 salles de classe en 2014-2015 (10 classes d'éducation de la petite enfance, 784 classes de primaire, 38 classes inclusives de primaire, 1 066 classes de premier cycle du secondaire, 22 classes inclusives du premier cycle du secondaire, 395 classes de deuxième cycle de secondaire).	Cibles du PRP non atteintes, mais progrès réalisés. 394 salles de classe étaient construites en juin 2017 (RMP 18), avec le soutien du DfID pour 168 classes de premier cycle du secondaire et du GPE pour 28 classes d'éducation de la petite enfance.
5b) Installations sanitaires dans 360 écoles (754 puits et 1 340 latrines)	Alignement. PRP plus ambitieux. Les interventions 2.1c et 2,1 d du PSE visaient 600 nouveaux puits et 1 200 nouvelles latrines.	Cibles du PRP non atteintes, mais progrès réalisés. 95 installations sanitaires construites étaient construites en juin 2017, d'autres sont prévues (RMP 18).
6) Introduction de l'alimentation scolaire	Non-alignement. Le PSE ne comportait pas de dispositions	Cibles du PRP non atteintes. Au départ, l'alimentation scolaire a été

IPC DU PRP – À PRÉSENTER EN JUIN 2017	ALIGNEMENT SUR LE PSE	CIBLES DU PRP ATTEINTES?
dans tout le pays pour 1,2 million d'enfants	concernant l'alimentation scolaire.	mise en œuvre dans 559 des 1 474 des écoles contactées, couvrant 0,8 million d'enfants, soit en deçà de la cible établie (RMP 18, 33). Les repas n'étaient fournis que deux fois par semaine et le programme a dû être interrompu par manque de fonds (entrevues).
7) Retour à l'école de toutes les mères de la période de l'épidémie d'Ebola	Alignement partiel. Le PSE ne comportait pas de dispositions claires pour les filles enceintes, mais visait le retour à l'école de 22 500 enfants déscolarisés en 2014-2016.	Cibles du PRP non atteintes, mais progrès réalisés. 14 500 filles enceintes sont retournées à l'école grâce aux Centres d'apprentissage communautaires et au projet « Accès des filles à l'éducation » de l'UNICEF et du MEST (avec un financement du DfID).
TOTAL	Alignement : 5 > Alignement partiel : 4 > Non-alignement : 1	Cibles non atteintes, mais progrès : 5 > Cibles non atteintes, aucun progrès : 3 > Cibles atteintes : 2

Annexe XI Contributions du projet REDiSL, fondé par le GPE, à la mise en œuvre du PSE²⁶⁶

Le coût total du projet de redynamisation du développement de l'éducation en Sierra Leone (REDiSL) s'élevait à 31,31 millions \$ US. Il était financé par : (1) le GPE, dans le cadre d'un ESPIG de **17,9 millions \$ US**; (2) un fonds fiduciaire multidonateurs financé par le DfID, qui devait participer à hauteur de 5,5 M\$ US, mais dont le montant a été revu à **2,46 millions \$ US** dans le contexte de l'épidémie d'Ebola; (3) le Fonds fiduciaire pour la reprise et la reconstruction des pays touchés par Ebola (ERRTF) – **0,95 million \$ US**; et (4) l'Association internationale de développement (IDA) – **10 millions \$ US**²⁶⁷.

²⁶⁶ Source principale de cette annexe : Rapport de la Banque mondiale n° 8 sur l'état d'avancement et les résultats du projet REDiSL, janvier 2018 (en anglais seulement). Les contributions répertoriées sont présentées dans l'ordre approximatif de leur importance, plutôt que dans l'ordre numérique des volets du projet REDiSL (1,1, 1,2, etc.)

²⁶⁷ Le financement additionnel de l'IDA a pris effet en décembre 2017. La date de clôture du projet REDiSL a été reportée à décembre 2019. La date originale avait été fixée à février 2017, mais a été reportée (pour les financements du GPE et de l'ERRTF) à décembre 2017.

Table xi.1 Vue d'ensemble des volets du projet REDiSL et de leur pertinence par rapport aux priorités du PSE 2014-2018²⁶⁸.

VOLETS DU PROJET REDiSL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DU PSE APPUYÉES
1. Améliorer l'environnement et les possibilités d'apprentissage dans les domaines ciblés²⁶⁹		
1.1. Subventions aux écoles	<p>Réalisation des quatre activités prévues dans le cadre de ce volet</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2,2 millions \$ US sous forme de subventions à 1 284 écoles²⁷⁰ (dont 1 144 écoles primaires + 140 écoles secondaires de premier cycle) dans les quatre conseils locaux les plus défavorisés, à savoir Kenema, Kambia, Tonkolili et Pujehun. Les paiements aux 1 284 écoles se poursuivront jusqu'en décembre 2019 dans le cadre du financement complémentaire • Formation du comité de gestion de l'école de toutes les écoles ciblées. • Comités techniques mis en place dans les quatre districts et formation de leurs membres pour assurer la participation des conseils locaux. • Des données ont été recueillies sur les indicateurs de performance. Sondage sur l'évaluation des apprentissages effectué auprès d'un échantillon de 180 écoles. 	1.1.3 : Réduction des coûts de scolarité pour les parents et les ménages
1.2. Éducation préscolaire/développement de la petite enfance	<p>Réalisation de quatre activités sur cinq prévues dans le cadre de ce volet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une politique d'éducation de la petite enfance, un programme d'éducation et de protection de la petite enfance et des normes minimales ont été élaborés et validés en 2016, puis approuvés par le MES en août 2017. 20 livres d'images conçus d'après les thèmes du programme d'éducation et de protection de la petite enfance. • Construction de 50 salles de classes et de latrines annexées aux écoles primaires. Mobilier scolaire fourni. 	1.2.1 : Développer et piloter un modèle d'éducation préscolaire communautaire rentable 2.4.1 : Fournir un appui à la formation initiale et en exercice à tous les niveaux

²⁶⁸ Les documents du projet REDiSL disponibles n'établissent pas de liens distincts entre les volets du projet et des activités précises du PSE 2014-2018. Par conséquent, la correspondance des volets du projet REDiSL et des activités du PSE repose sur les connaissances et le jugement de l'équipe d'évaluation.

²⁶⁹ 89 % (16 millions \$ US sur 17,9 millions \$ US) des fonds du GPE alloués aux ressources du projet ont été affectés, comme le stipulent les accords de financement, au volet 1 du projet REDiSL (subvention aux écoles, éducation de la petite enfance, lecture dans les petites classes et Commission de l'enseignement) ;

²⁷⁰ 1 350 écoles avaient été ciblées, mais seules 1 284 d'entre elles ont reçu des subventions, car il manquait 66 écoles du conseil de district de Kenema.

VOLETS DU PROJET REDISL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DU PSE APPUYÉES
	<ul style="list-style-type: none"> • 300 enseignants de préscolaire de 177 écoles de quatre conseils locaux (50 nouvelles écoles d'éducation de la petite enfance et 67 autres écoles ne faisant pas partie du projet pilote) ont été formés à la pédagogie par le jeu. Une formation sur l'approche ludique de l'enseignement a également été dispensée aux inspecteurs, superviseurs, propriétaires et aux directeurs d'école des quatre conseils locaux ciblés. Des modules sur l'autonomisation des parents ont été développés et une formation des formateurs a été organisée. • Le projet a aidé à renforcer les programmes de formation initiale en éducation de la petite enfance dans sept collèges de formation des enseignants, grâce aux activités de recensement, de relevé des lacunes, de mise à jour des plans de cours et des structures de programmes, conformément à la politique, au programme et aux normes minimales élaborés pour l'éducation de la petite enfance. Construction et ameublement de six salles de classe modèles d'éducation de la petite enfance au Fourah Bay College (FBC), au Milton Margai College of Education and Technology (MMCET), au Freetown Teachers College (FTC), au Teachers College (PLTC) de Port Loko, à Eastern Polytechnic (EP), au campus Bo de l'université de Njala. <p>La cinquième activité, relative au versement d'allocations aux enseignants de 50 écoles pilotes, devrait être réalisée en application du financement complémentaire jusqu'à la fin de 2019.</p>	<p>2.4.2 Offrir de brefs cours de mise à jour des connaissances et des compétences pédagogiques à tous les enseignants en exercice</p> <p>3.2 Élaborer des politiques et des lois cohérentes et habilitantes et mettre en place des cadres pour exercer une influence à tous les niveaux.</p> <p>Renforcer les capacités pour le suivi des résultats et la supervision de l'amélioration de la qualité, à tous les niveaux</p>
1.3. Renforcer les résultats en lecture des petites classes	<p>Réalisation des quatre activités prévues dans le cadre de ce volet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribution de livres de lecture et de matériel d'apprentissage dans les classes du primaire • Le projet a distribué environ 2,2 millions de livres de lecture pour les petites classes de la 1^{re} à la 3^e année (6 titres, 2 titres/élève par niveau) et 40 000 guides pour les enseignants dans toutes les écoles primaires du pays (> 6 000 écoles). • 1 000 exemplaires de livres de lecture et de guides en braille ont été développés et distribués dans les écoles pour aveugles. • Environ 460 000 livres de lecture pour les élèves de 4^e année (2 titres par élève) et 13 000 guides pour les enseignants ont été achetés et distribués dans toutes les écoles du pays (> 6 000 écoles). • 10 000 trousse de soutien pour chacune des classes de la 1^{re} à la 3^e année, comprenant une frise alphabétique; des cartes de lettres, de mots et de phrases; des tableaux muraux; des affiches avec des histoires et des poèmes; des fournitures scolaires, comme des ciseaux, des crayons de couleur, des feutres, des crayons à mine, des aiguisoirs, des gommes, des règles; du ruban, des clips [pour permettre aux enseignants de « monter » leur propre matériel]; et un guide de soutien 	<p>2.3.1 Élaborer un programme national de lecture pour que les enfants de la 1^{re} à la 3^e année acquièrent les compétences d'apprentissage essentielles</p> <p>2.3.2 : Former les enseignants à l'enseignement de la lecture</p> <p>2.3.3 Évaluer les compétences en lecture et en calcul des enfants dans les écoles primaires (premier et deuxième cycles) et prendre les mesures correctives</p>

VOLETS DU PROJET REDISL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DU PSE APPUYÉES
	<p>pédagogique ont été distribué à toutes les écoles primaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation de 3 800 enseignants et de 600 enseignants en formation initiale à l'enseignement de la lecture et à l'utilisation des livres de lecture dans les petites classes. Des modules de lecture pour les petites classes ont été intégrés au cours de langue/lecture dans trois collèges de formation des enseignants, dont plus de 700 étudiants ont pu profiter. • Campagne de lecture au niveau primaire : Installation de panneaux d'affichage avec des slogans incitant à la lecture; des jingles sur le thème de la lecture diffusés sur toutes les stations de radio du pays; discussions à la radio à l'échelon des districts; concours national de lecture organisé pour les élèves de la 1^{re} à la 4^e année. • Évaluation (comprenant des observations en classe, de mini-évaluations diagnostiques des enfants, des entretiens avec des enseignants et des chefs d'établissement) entreprise dans 96 établissements expérimentaux et 96 écoles témoins en décembre 2017, couvrant 3 703 élèves²⁷¹. 	<p>nécessaires</p> <p>2.1.5 : Fournir du matériel d'apprentissage aux élèves</p> <p>2.1.6 : Fournir aux enseignants un soutien et du matériel didactique, tels des guides et des affiches</p> <p>2.1.7 : Fournir des manuels scolaires neufs dont le contenu est à jour</p> <p>2.4.1 : Fournir un appui à la formation initiale et en exercice à tous les niveaux</p> <p>2.4.2 Offrir de brefs cours de mise à jour des connaissances et des compétences pédagogiques à tous les enseignants en exercice</p>

²⁷¹ L'équipe d'évaluation n'a pas pu obtenir d'information sur les résultats de cette évaluation.

VOLETS DU PROJET REDISL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DU PSE APPUYÉES
<p>1.4. Améliorations apportées à la gestion des enseignants (Commission de l'enseignement).</p>	<p>Des sept activités prévues sous ce volet, le projet a pu en réaliser une, tel qu'elle avait été planifiée²⁷², cinq, dont la portée a été modifiée, alors que la septième (relative au système de dossiers et de rémunération des enseignants) a dû être abandonnée en raison de retards²⁷³. Les activités réalisées sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fourniture de l'infrastructure, d'équipement, de mobilier, de deux véhicules et d'une moto à la Commission de l'enseignement. • Prise en charge des coûts de fonctionnement du Secrétariat de la Commission de l'enseignement (mais non pas ceux des bureaux de district de la Commission, comme cela avait été prévu à l'origine, car ceux-ci n'étaient pas fonctionnels à la fin de 2017) • Le projet a financé le salaire du président de la Commission de janvier à décembre 2017. Les salaires des autres membres du personnel ont été pris en charge par le gouvernement sierra-léonais. • Appui à l'élaboration d'outils, de systèmes et de processus : cadre opérationnel de la Commission; politiques institutionnelles sur les ressources humaines et la gestion financière. Réalisation d'une analyse de la situation et des politiques sur le personnel enseignant et la profession enseignante, ainsi que de lignes directrices sur l'homologation et la reconnaissance professionnelle des enseignants, la gestion du personnel enseignant et les relations enseignants-employeur. • Appui à un voyage d'études de la Commission à la Commission de l'enseignement du Kenya en 2017. Aucune autre formation officielle n'a été donnée. • Appui à l'élaboration d'un site Web et d'activités de communication de la Commission de l'enseignement pour la Journée mondiale des enseignants 2017. 	<p>3.2 Élaborer des politiques et des lois cohérentes et habilitantes et mettre en place des cadres pour exercer une influence à tous les niveaux.</p> <p>3.4 Mettre en place des systèmes efficaces et fonctionnels pour le recrutement, le déploiement, l'évaluation de la performance, la promotion et le perfectionnement des enseignants, qui répondent aux besoins nationaux</p>
<p>2. Renforcer la prestation des services d'éducation</p>		
<p>2.1. Établissement des bases d'une</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cadre et instruments d'évaluation nationale de l'apprentissage développés 	<p>3.6 Veiller à ce que le MEST ait la capacité et les moyens</p>

²⁷² Liées à l'infrastructure et à l'équipement de la Commission de l'enseignement.

²⁷³ Le transfert des dossiers des enseignants, du MEST à la Commission de l'enseignement, a été effectué en février 2018.

VOLETS DU PROJET REDISL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DU PSE APPUYÉES
meilleure mesure des résultats d'apprentissage (évaluation de l'apprentissage)	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluations pilotes ou d'essai effectuées • Une évaluation nationale de l'apprentissage menée auprès des classes de 4^e et 5^e années dans les disciplines de l'anglais, des mathématiques et des sciences a été réalisée • Cadre d'une politique pour l'évaluation de l'apprentissage élaboré, mais non encore finalisé par le MEST • Manuel de fonctionnement du cadre élaboré, mais non encore finalisé par le MEST 	de recueillir, de gérer et d'utiliser des données et des éléments probants actualisés pour éclairer son propre travail et celui des autres parties prenantes du secteur de l'éducation
2.2. Collecte de données scolaires solides et cohérentes (recensement scolaire)	<ul style="list-style-type: none"> • Trois recensements scolaires nationaux effectués (2015, 2016, 2017) • Nouveau questionnaire abrégé de collecte des données du recensement scolaire conçu et utilisé en 2016 • Données du recensement scolaire de 2016, recueillies, saisies, nettoyées L'annuaire statistique du recensement scolaire de 2016 est achevé et doit être imprimé • Début de la collecte sans papier des données du recensement pour 2017 • 320 tablettes achetées pour la numérisation du recensement scolaire annuel de 2018 	
2.3. Élaboration d'un mécanisme permettant d'améliorer la mise en œuvre du PSE et d'un système pour une mise en œuvre efficace de la stratégie du secteur de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • L'unité de changement est établie et opérationnelle • L'unité de suivi et d'évaluation est établie et fonctionnelle • Le site Web de l'éducation est créé et opérationnel : education.gov.sl • Tenue de la Semaine de l'éducation 2015 à laquelle tous les districts ont participé, dont le programme comportait un symposium, un atelier sur les revues sectorielles annuelles de l'éducation, des prix annuels d'éducation, une journée portes ouvertes pour les écoles et les partenaires et divers concours • Appui à l'examen et à la mise à jour de la revue à mi-parcours du PSE en 2017 • Réouverture/Bureau du coordonnateur des priorités présidentielles pour la relance, établi, soutenu et opérationnel/fonctionnel • Chargé de liaison à la coordination des bailleurs de fonds nommé et sous-unité opérationnelle • Production de projets de rapports sur les examens du Conseil des examens de l'Afrique occidentale pour les écoles (examen scolaire national du cycle primaire, certification d'éducation de base, brevet d'études secondaires de l'Afrique de l'Ouest) 	3.1 Améliorer la communication et la coordination au sein du secteur de l'éducation, ainsi qu'avec les parties prenantes externes et le grand public

VOLETS DU PROJET REDISL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DU PSE APPUYÉES
3. Gestion et supervision de projet		

Table xi.2 Quatrième volet du projet REDiSL sur le soutien apporté à un redressement rapide, dans le cadre du plan de riposte stratégique à Ebola²⁷⁴.

VOLETS DU PROJET REDISL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DE LA RELANCE POST-EBOLA SOUTENUES ²⁷⁵
1. Plan de riposte stratégique à Ebola		
1.1. Programme de radio et de télévision d'urgence	<ul style="list-style-type: none"> • 600 heures de programmes radio diffusés²⁷⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir et améliorer les cours dispensés à la télévision et à la radio et encourager l'apprentissage en ligne dans les écoles.
1.2. Créer un environnement d'apprentissage sûr et sécurisé en vue du retour des enfants dans les écoles	<ul style="list-style-type: none"> • 5 970 écoles équipées de lavabos et de fournitures. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nettoyer et désinfecter tous les établissements utilisés comme centres de détention et/ou de traitement. • Fournir de l'eau potable et des installations sanitaires aux écoles

²⁷⁴ Le projet REDiSL n'a fourni aucun soutien ciblé à la mise en œuvre du plan de relance présidentiel qui a suivi (2015-2017). Toutefois, certains volets du projet, tels que la lecture au niveau préscolaire et dans les petites classes, ainsi que l'opérationnalisation de la Commission de l'enseignement, étaient pertinents par rapport aux priorités du plan de relance présidentiel relatives à l'élaboration de plans de cours, à la formation des enseignants et à celle garantissant la rémunération de tous les enseignants des écoles du MEST.

²⁷⁵ La stratégie de relance post-Ebola de la Sierra Leone avait cerné trois domaines d'intervention prioritaires pour un redressement rapide (rouvrir les établissements d'enseignement, encourager la rescolarisation et améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage). 16 initiatives précises ont été prises dans le cadre de ces priorités.

²⁷⁶ Les recherches menées par la Banque mondiale révèlent qu'« il ressort des groupes de discussion, réalisés à divers niveaux, que le programme ne représentait qu'un piètre substitut aux écoles, mais qu'il était pris au sérieux par le gouvernement et les communautés, et servait donc à maintenir un certain lien avec l'éducation pendant la crise. » Citation extraite de : <http://blogs.worldbank.org/education/impact-ebola-education-sierra-leone>, consulté en février 2018.

VOLETS DU PROJET REDISL SOUTENUS PAR LE FINANCEMENT ESPIG DU GPE	ÉTAT D'AVANCEMENT ET RÉALISATIONS	PRIORITÉS DE LA RELANCE POST-EBOLA SOUTENUES ²⁷⁵
1.3. Mobilisation sociale	<ul style="list-style-type: none">• Rapport d'évaluation porte-à-porte	<ul style="list-style-type: none">• Encourager la rescolarisation
1.4. Effectuer le suivi du plan de riposte stratégique à Ebola	<ul style="list-style-type: none">• Rapport de validation des stations radio terminé	<ul style="list-style-type: none">• Maintenir et améliorer les cours dispensés à la télévision et à la radio et encourager l'apprentissage en ligne dans les écoles.

Annexe XII Progrès réalisés vers les objectifs du PSE 2014-2018²⁷⁷

Table xii.1 Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés à l'accès, l'équité et l'achèvement

INDICATEURS	RÉFÉRENCE 2011	ACTUEL 2016	CIBLE 2018	ÉTAT 2016 ²⁷⁸
Objectif stratégique 1 : Améliorer l'accès, l'équité et les taux d'achèvement à tous les niveaux d'éducation				
S.O. 1.1 – Tous les enfants accèdent à l'enseignement primaire et le terminent				
Indicateur indirect du taux d'achèvement du primaire (par sexe et par lieu)	73 %	75 %	100 %	En retard
IPS basé sur le taux d'achèvement	0,92	0,96	0,95	Réalisé
Taux de scolarisation brut (par genre et lieu géographique)	124 %	130 %	119 %	En retard
S.O. 1.2 – Améliorer l'accès à l'éducation préscolaire pour les enfants de 3 à 5 ans				
Taux brut de scolarisation de l'enseignement préscolaire (par sexe et lieu géographique)	8,4 %	11 %	22 %	En retard
IPS basé sur le taux brut de scolarisation de l'éducation préscolaire	1,07	1,1	1,0	Réalisé
S.O. 1.3 – Améliorer l'accès équitable et les taux d'achèvement au premier cycle du secondaire				
Taux de transition de l'enseignement primaire vers le premier cycle du secondaire	77 %	83 % (2015)	87 %	En bonne voie
Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire	57 %	64 %	75 %	En retard
Taux brut de scolarisation du premier cycle du secondaire	67 %	61 %	88 %	En retard
<i>S.O. 1.4 – S.O. 1.6 Omis ici, car il n'est pas lié à l'éducation de base</i>				
S.O. 1.7 – Améliorer le taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes (15+)				
Taux d'alphabétisation des adultes (par genre et lieu géographique)	42 %	51 %	63 %	En retard

²⁷⁷ Source : PSE 2014-2018, p. 6-8.

²⁷⁸ Comme cela a déjà été mentionné dans le présent rapport, les données complètes les plus récentes concernant les indicateurs du PSE proviennent de la revue sectorielle de l'éducation de 2017, qui se basait largement sur des données datant de 2016. Ce sont ces données qui servent de référence au PSE 2018-2020.

Table xii.2 Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés à la qualité et à la pertinence

INDICATEURS	RÉFÉRENCE 2011	ACTUEL 2016	CIBLE 2018	ÉTAT 2016
Objectif stratégique 2 : Améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation à tous les niveaux				
S.O. 2.1 – Améliorer les environnements d'apprentissage pour tous				
Pourcentage des écoles qui rencontrent les normes minimales établies pour les structures physiques	30 % (estimé)	45 % (estimé)	85 %	En retard
S.O. 2.2 – Révision des programmes de l'éducation de base				
Programme révisé				En bonne voie
S.O. 2.3 – Améliorer les compétences en littératie et numératie au primaire				
Pourcentage des enfants dont les compétences en littératie « répondent aux attentes »	Non commenté	Non commenté	60 %	En retard
Pourcentage des enfants dont les compétences en numératie « répondent aux attentes »	Non commenté	Non commenté	60 %	En retard
S.O. 2.4 – Améliorer la qualité et la répartition des enseignants²⁷⁹				
Pourcentage des enseignants de primaire ayant reçu une formation en enseignement de la lecture	Absence de données	47 %	70 %	En bonne voie
Pourcentage des enseignants du primaire détenteurs d'un certificat d'enseignement ou plus	50 %	61 %	80 %	En bonne voie
Pourcentage des enseignants du premier cycle du secondaire détenteurs d'un certificat d'enseignement supérieur (secondaire) ou plus	43 %	72 %	85 %	En bonne voie
Parité du conseil local pour le ratio élève-enseignant au primaire	0,36	0,4 (2015)	0,8	En bonne voie

²⁷⁹ Dans le PSE 2018-2020, les questions liées à l'amélioration de la qualité et de l'équité de la répartition des enseignants sont regroupées sous un même objectif, alors qu'elles avaient fait l'objet de deux objectifs dans le PSE 2014-2015.

Table xii.3 Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés au renforcement des systèmes

INDICATEURS	ACTUEL 2016	CIBLE 2018	ÉTAT 2016
S.O. 3.1 – Améliorer la communication et la coordination.			
Revitalisation de l'unité des relations publiques du MEST et élaboration d'une stratégie de communication externe	Pas encore	Unité des relations publiques pleinement fonctionnelle et stratégie mise en œuvre	En cours
Plan global des technologies de l'information et de la communication (TIC) élaboré	Pas encore	Plan TIC en vigueur	En cours
S.O. 3.2 – Élaborer des politiques et des lois logiques, cohérentes et habilitantes.			
Politique de l'ETFP finalisée	Politique de l'ETFP approuvée et en vigueur	Politique élaborée et diffusée sur le site Web du MEST	Réalisé
Normes minimales pour les écoles et les établissements élaborées	En cours	Normes approuvées et en usage	Partiellement atteinte ²⁸⁰
S.O. 3.3 – Le MEST planifie et gère ces propres ressources humaines.			
Cadre de compétences pour tous les grades et postes au sein du MEST	Pas encore	Cadre en usage	Discussions préliminaires
Un programme de perfectionnement du personnel existe et est en cours de mise en œuvre	Pas encore	Programme en usage	Travail préliminaire
Tous les cadres ont des objectifs convenus annuellement qui servent de base à l'évaluation annuelle de rendement.	En cours	Évaluation de la performance fondée sur des objectifs	En partie
Effectifs du MEST complets		90 % des postes vacants sont pourvus	En retard

²⁸⁰ Dans le PSE 2018-2020, cet élément apparaît en vert. Cela dit, l'équipe d'évaluation estime que la description « partiellement atteinte » justifie le même code couleur (orangé) que les autres éléments qualifiés « en cours » ou « en partie ».

INDICATEURS	ACTUEL 2016	CIBLE 2018	ÉTAT 2016
S.O. 3.4 – Mettre en place des systèmes efficaces et fonctionnels pour la gestion des enseignants.			
Commission de l'enseignement opérationnelle	En cours	Commission de l'enseignement pleinement financée et décentralisée	En cours
Enregistrement des enseignants et délivrance des brevets d'enseignement	En cours	Lignes directrices et instruments élaborés	En retard
Recrutement et gestion des enseignants	En cours	Lignes directrices et instruments élaborés	En retard
Gestion de la rémunération	Gestion de la rémunération des enseignants transférée à la Commission de l'enseignement	La Commission de l'enseignement gère efficacement la rémunération	En cours ²⁸¹
S.O. 3.5 – Améliorer la planification stratégique et opérationnelle pour le développement et la prestation de services.			
Établissement d'une entité de coordination des bailleurs de fonds	En cours	Établie et effectifs complets	En cours
Calendrier annuel de l'éducation	En cours	Produit et distribué avant le début de l'année	En cours
S.O. 3.6 – Veiller à ce que le MEST ait la capacité de recueillir, de gérer et d'utiliser des données et des éléments probants actualisés pour éclairer son propre travail et celui des autres parties prenantes du secteur de l'éducation.			
SIGE décentralisé	En cours	Le SIGE est partiellement décentralisé	En cours

²⁸¹ Bien que cet élément ait été qualifié « en retard » dans le PSE 2018-2020, la rémunération a été transférée à la Commission de l'enseignement au début de l'année 2018.

INDICATEURS	ACTUEL 2016	CIBLE 2018	ÉTAT 2016
S.O. 3.7 – Les structures, systèmes et rôles sont en place pour une mise en œuvre efficace de la décentralisation.			
Lignes directrices opérationnelles pour les questions financières et budgétaires	Partiellement instaurées	Élaborées et en usage	En cours
Nombre de réunions entre le MEST et les conseils locaux		Réunions tenues régulièrement	En retard
S.O. 3.9 – Renforcer les capacités pour le suivi des résultats et la supervision de l'amélioration de la qualité, à tous les niveaux.			
Normes minimales nationales élaborées	Version préliminaire rédigée (pour l'éducation de la petite enfance)	Des normes existent et sont appliquées dans toutes les écoles	En retard
Nombre d'écoles visitées par les inspecteurs	< 1 par trimestre	Chaque école est visitée au moins une fois par trimestre	En retard
Pourcentage des écoles qui répondent aux normes minimales	Normes non encore établies	75 % des écoles répondent aux normes minimales	En cours

Annexe XIII Données du cadre de résultats du GPE

Tableau xiii.1 Rendement de l'ESPIG

INDICATEUR DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE/INDICATEUR DE LA MATRICE D'ÉVALUATION	ÉTAT DE L'INDICATEUR
<p>CR20 : L'ESPIG soutient le SIGE et le système d'évaluation des apprentissages.</p>	<p>Sur le SIGE : oui²⁸². L'ESPIG a financé le soutien à l'unité de suivi et d'évaluation et aux recensements scolaires annuels 2015-2018.</p> <p>Sur le système d'évaluation des apprentissages : oui. L'ESPIG a financé les évaluations nationales des apprentissages des classes de 4e et de 5e année de même que la version préliminaire d'un cadre de politique nationale sur l'évaluation des apprentissages (en cours de validation)</p>
<p>CR21 : Proportion des manuels achetés dans le cadre du PSE, grâce à l'ESPIG.</p>	<p>0 % Le PSE prévoyait l'achat et la distribution de 3 541 403 manuels pour le primaire et de 1 046 427 manuels pour le premier cycle du secondaire d'ici 2018 (PSE, activité 2.1g), dont 2 106 988/593 447 d'ici 2016 (plan de mise en œuvre du PSE 2014-2016, pp.18-19). Au moment de la revue à mi-parcours 2017, aucun manuel n'avait été distribué (p. 34).</p> <p>Cependant, le PSE avait également prévu l'acquisition de 1 786 692 livres de lecture pour le primaire d'ici 2016 (plan de mise en œuvre, p. 18, les chiffres cibles pour 2018 ne sont pas disponibles). L'ESPIG a financé la fourniture de 2,5 millions de livres de lecture pour les petites classes, ainsi que les guides de l'enseignant et les trousseaux pédagogiques qui les accompagnent. Si cet indicateur se rapportait aux livres de lecture, il aurait été atteint à 100 %, voire plus.</p>
<p>CR22 : Proportion des enseignants formés dans le cadre du PSE, grâce à l'ESPIG.</p>	<p>Environ 25 % des enseignants du primaire ont on reçu une formation sur l'enseignement de la lecture. Environ 20 % de tous les enseignants ont été formés au cours de la période de référence²⁸³.</p> <p>Le PSE visait la formation de 9 620 enseignants de primaire (3 965 en exercice/5 565 en formation initiale) et 3 985 enseignants du premier cycle du secondaire (2 197 en exercice/1 768 en formation initiale) en 2014-2016 (plan de mise en œuvre, p. 20, les chiffres des cibles pour 2018 ne sont pas disponibles).</p> <p>L'ESPIG a financé la formation de 5 000 enseignants : 400 enseignants du préscolaire et directeurs d'école ont été formés à l'éducation de la petite enfance et 1 000 directeurs d'école à la lecture dans les petites classes²⁸⁴.</p>

²⁸² Les tableaux du cadre de résultats du GPE pour cet indicateur qualifient le soutien de l'ESPIG au SIGE et au système d'évaluation des apprentissages comme étant « non applicable », sans préciser les raisons pour lesquelles certains des éléments répertoriés dans cette cellule n'ont pas été jugés applicables.

²⁸³ Il s'agit d'une estimation. Le calcul d'un chiffre précis est considérablement compliqué, entre autres, par les différences relevées entre le PSE 2014-2018, son plan de mise en œuvre 2014-2016, la revue à mi-parcours 2017, etc., pour ce qui est des cibles, des chiffres, des descriptions du contenu des formations des enseignants, etc.

INDICATEUR DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE/INDICATEUR DE LA MATRICE D'ÉVALUATION	ÉTAT DE L'INDICATEUR
	<p>Selon la revue à mi-parcours de 2017 (p. III), 47 % des enseignants du primaire avaient reçu une formation à l'enseignement de la lecture en 2016, dans le cadre de l'objectif stratégique 2.4 de l'ESP 2014-2018. En se basant des chiffres du recensement scolaire annuel de 2016 indiquant que la Sierra Leone compte 37 828 enseignants du primaire, ces 47 % correspondent à environ 18 000 enseignants formés. L'ESPIG a contribué à la formation de 5 000 d'entre eux (28 %).</p>
<p>CR23 : Proportion des salles de classe construites dans le cadre du PSE, grâce à l'ESPIG</p>	<p>L'ESPIG a financé la construction de moins de 3 % des salles de classe que le PSE ciblait, et d'environ 10 % des salles de classe effectivement construites jusqu'en 2018.</p> <p>Le PSE visait la construction de 2 315 salles de classe en 2014-2015 (10 classes d'éducation de la petite enfance, 784 classes de primaire, 38 classes inclusives de primaire, 1 066 classes de premier cycle du secondaire, 22 classes inclusives du premier cycle du secondaire, 395 classes de deuxième cycle de secondaire; voir le plan de mise en œuvre du PSE, chiffres cibles pour 2018 non disponibles).</p> <p>Les fonds de l'ESPIG ont soutenu la construction de 50 classes d'éducation à l'enfance jusqu'en 2018²⁸⁵. Cela correspond à 100 % de toutes les salles de classe d'EPE effectivement construites et à plus de 100 % des salles de classe d'éducation de la petite enfance prévues dans le cadre du PSE.</p>
<p>CR25 : Progrès réalisés vers les objectifs/cibles indiqués dans l'accord de financement ESPIG</p>	<p>Modérément satisfaisant</p> <p>Le rapport de la Banque mondiale sur l'état d'avancement et les résultats du projet REDiSL, financé par l'ESPIG, a qualifié de « modérément satisfaisant » les « progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de développement du projet » pour 2017 et 2018, et de « modérément satisfaisant » les « progrès globaux de mise en œuvre » pour 2017 et 2018.</p> <p>Les objectifs suivants ont été atteints ou dépassés en janvier 2018 (le premier chiffre entre parenthèses représente la réalisation, le deuxième chiffre la cible) :²⁸⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre des bénéficiaires directs du projet (environ 1,2 million contre environ 1,2 million) • Pourcentage de femmes bénéficiaires ((49 % contre 50 %) • Nombre de bailleurs de fonds travaillant avec le ministère par l'intermédiaire de l'unité de coordination (sept contre cinq) • Nombre d'écoles primaires mettant en œuvre des subventions dans le cadre du projet (1 145 contre 960)

²⁸⁴ Les tableaux du cadre de résultats du GPE pour cet indicateur montrent que l'ESPIG avait un objectif de 1 500 enseignants à former en 2016, mais celui-ci ne précise pas les chiffres des autres années.

²⁸⁵ Les tableaux du cadre de résultats du GPE pour cet indicateur montrent que l'ESPIG avait ciblé la construction de 20 salles de classe en 2016. Ce chiffre est probablement désuet et s'est élevé à plus de 50 au cours de toute la durée de l'ESPIG.

²⁸⁶ Dernières données disponibles. Le Mémoire de fin d'exécution de la mise en œuvre n'était pas disponible au moment de la rédaction de la présente évaluation.

INDICATEUR DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE/INDICATEUR DE LA MATRICE D'ÉVALUATION	ÉTAT DE L'INDICATEUR
	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de classes préscolaires construites (50 contre 50) • Pourcentage d'écoles ciblées ayant reçu des livres de lecture (100 % vs 100 %) • Nombre d'enseignants formés dans le cadre du projet (5 400 contre 4 500) • Élaboration de lignes directrices de la Commission de l'enseignement pour la gestion des enseignants (oui vs oui) • Organigramme de la Commission de l'enseignement approuvé (oui vs oui) • Mise en œuvre de l'évaluation de l'apprentissage (oui vs oui) • Nombre d'écoles rouvertes (8 500 contre 8 500) • Nombre d'écoles désinfectées, équipées de lavabos (5 790 contre 5 790) • Nombre d'heures d'émissions radiophoniques diffusées (600 contre 600) • Nombre de lavabos distribués aux écoles (36 000 contre 36 000) • Nombre de districts bénéficiant de la campagne de mobilisation sociale (14 contre 14) <p>Les objectifs suivants n'ont pas été atteints ou ne l'ont été que partiellement en janvier 2018 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourcentage des écoles qui atteignent 60 % des cibles de performance (44 % contre 85 %) • Pourcentage d'enseignants formés utilisant des méthodes de lecture améliorées (données en cours de collecte contre 70 %) • Politique et lignes directrices de la Commission de l'enseignement en matière de gestion des enseignants (non contre oui) • Transfert des dossiers des enseignants du MEST à la Commission de l'enseignement (non contre oui)

Table xiii.2 Au niveau des systèmes

INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE	VALEURS POUR LA SIERRA LEONE
<p>CR10 : Augmentation des dépenses publiques d'éducation (couvert à la section 4.3 du présent rapport);</p>	<p>Détérioration.</p> <p>La part des dépenses publiques allouée à l'éducation est inférieure à 20 % et a diminué entre 2014 (18 %) et 2016 (17,3 %), données du cadre de résultats du GPE, collecte 2017.</p> <p>Le gouvernement prévoit une nouvelle diminution de la part des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation. Voir la section 3.3 du présent rapport, figure 3.2.</p>
<p>CR11 : Répartition équitable des enseignants, mesurée par le coefficient de corrélation entre le nombre d'enseignants formés et le nombre d'élèves par école (couvert sous les mesures en faveur de l'équité)</p>	<p>Niveau insatisfaisant de répartition équitable des enseignants formés en 2010 et 2011.</p> <p>Le coefficient de corrélation (R^2) du ratio élèves/enseignants formés dans les écoles de la Sierra Leone était inférieur au seuil de 0,8, soit un niveau inférieur au niveau souhaité d'affectation équitable d'enseignants formés aux élèves dans les districts. Le coefficient de corrélation (R^2) du ratio élèves/enseignants dans toutes les écoles était de 0,52 en 2010 et de 0,61 en 2011.</p>

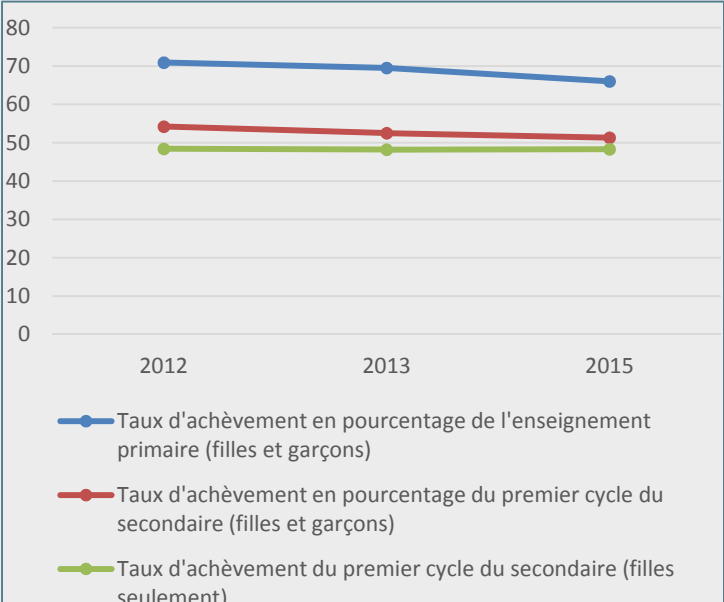
INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE	VALEURS POUR LA SIERRA LEONE
<p>CR12 : Amélioration du ratio élèves/enseignant formé pour le primaire (couvert sous la qualité de l'enseignement/de l'instruction).</p>	<p>Aucun signe d'amélioration.</p> <p>Les données du GPE indiquent un ratio élèves/enseignant formé pour le cycle primaire de 62 en 2014, en baisse par rapport à 2010 (68), mais en hausse par rapport à 2012 (60).</p> <p>Le recensement scolaire annuel de 2016 indiquait un ratio élèves/enseignant formé pour le primaire de 69 et un ratio élèves/enseignant pour le primaire de 38. L'équipe d'évaluation ne disposait pas des données du recensement scolaire annuel pour les autres années.</p>
<p>CR13 : Taux de décrochage et de redoublement en baisse (couvert dans la partie sur la gestion sectorielle).</p>	<p>Des données limitées montrent des signes de légère amélioration.</p> <p>Les données du GPE sur le coefficient d'efficacité interne (CEI) de la Sierra Leone sont rares, avec seulement deux points de données : 2005 (score de 58) et 2010-2011 (score légèrement supérieur de 63).</p> <p>Le recensement scolaire annuel de 2016, la revue à mi-parcours de 2017 et le PSE 2018-2020 n'indiquent pas les taux d'abandon ou de redoublement.</p> <p>Les données de l'ISU concernant le pourcentage de redoublants au primaire (les deux sexes) indiquent une légère baisse du redoublement entre 2011 (15,6 %) et 2015 (13,4 %).</p>
<p>CR14 : Proportion des indicateurs clés de l'éducation que le pays communique à l'ISU (couvert dans la partie sur le processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes).</p>	<p>Améliorations au cours des dernières années.</p> <p>La Sierra Leone communique actuellement à l'ISU la totalité (12/12) de ses principaux indicateurs (données les plus récentes du GPE, basées sur la version de juillet 2016 de l'ISU, correspondant aux données nationales pour 2013-2014). Il s'agit d'un score élevé, car seuls quatre des 28 pays membres du GPE touchés par la fragilité et les conflits ont fait état de l'ensemble des indicateurs. Il s'agit également d'une amélioration par rapport à la période antérieure à 2011, lorsque l'ISU ne disposait pratiquement pas de données pour la Sierra Leone.</p>
<p>CR15 : Existence, dans l'enseignement de base, d'un système d'évaluation des apprentissages qui répond à des normes de qualité (couvert sous le processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes).</p>	<p>Premiers pas vers un système d'évaluation</p> <p>Les données 2016 du GPE concernant cet indicateur qualifiaient le système d'évaluation des apprentissages de la Sierra Leone d'« embryonnaire ».</p> <p>Plusieurs évaluations de l'apprentissage ont été menées au cours de la période examinée : une évaluation des aptitudes à la lecture et en mathématiques dans les petites classes en 2014; une évaluation de l'anglais et des mathématiques en deuxième année des premier et deuxième cycles du secondaire du DfID en 2016; et une nouvelle évaluation nationale de l'apprentissage de l'anglais, des mathématiques et des sciences (élaborée dans le cadre du projet REDiSL), menée dans les 19 conseils locaux. De plus, un cadre stratégique national pour une politique d'évaluation de l'apprentissage a été rédigé; il est en cours de validation et n'a pas encore été mis en œuvre.</p>

INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE	VALEURS POUR LA SIERRA LEONE
<p>CR16 :</p> <p>a) Nombre des normes de qualité PSE/PTE approuvées et respectées par le PSE, soit au moins 5 normes sur un total possible de 7 pour les plans sectoriels de l'éducation et au moins 3 normes sur un total possible de 5 pour les plans de transition de l'éducation.</p> <p>b) Le PSE dispose-t-il d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité?</p> <p>c) Le PSE dispose-t-il d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés?</p> <p>d) Le PSE dispose-t-il d'une stratégie d'amélioration de l'efficacité répondant à des normes de qualité? 4/5</p>	<p>a) A atteint quatre critères sur sept du PSE (PSE 2014-2018) et sept critères sur sept du nouveau PSE 2018-2020.</p> <p>Collecte 2016 (rapport PSE 2014-2018) – à gauche/collecte 2017 (PSE 2018-2020) – à droite</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Réalisé/Réalisé (<i>vision globale</i>) • 2) Non réalisé/Réalisé (<i>stratégique</i>) • 3) Non réalisé/Réalisé (<i>holistique</i>) • 4) Réalisé/Réalisé (<i>appui sur des données probantes</i>) • 5) Non réalisé/Réalisé (<i>réalisable</i>) • 5) Réalisé/Réalisé (<i>qualifié de « contrôlable » dans la collecte de 2017</i>) • 6) Réalisé/Réalisé (<i>sensible au contexte</i>) • 7) Réalisé/Réalisé (<i>Attention portée aux disparités</i>) <p>b) Répond à cinq critères sur cinq (données uniquement disponibles pour le PSE 2018-2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1) Appui sur des données probantes • 2) Pertinence • 3) Cohérence • 4) Mesurable • 5) Applicable <p>c) Répond à cinq critères sur cinq (données uniquement disponibles pour le PSE 2018-2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1) Appui sur des données probantes • 2) Pertinence • 3) Cohérence • 4) Mesurable • 5) Applicable <p>d) Répond à cinq critères sur cinq (données uniquement disponibles pour le PSE 2018-2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1) Appui sur des données probantes • 2) Pertinence • 3) Cohérence • 4) Mesurable • 5) Applicable
<p>CR17 :</p> <p>Le pays s'est doté d'une stratégie de collecte de données répondant à des normes de qualité pour combler les lacunes relatives aux données des principaux indicateurs de résultats, de prestation de services et de financement.</p>	<p>Les données recueillies pour les années 2016 et 2017 du cadre de résultats du GPE ne mentionnent pas cet indicateur.</p>

INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE	VALEURS POUR LA SIERRA LEONE
CR18 : Nombre total des revues sectorielles conjointes répondant à des normes de qualité, remplissant au moins trois critères sur cinq.	D'après le cadre de résultats de base (2016) du plan stratégique 2020 du GPE, la revue sectorielle de l'éducation n'a satisfait à aucun des cinq critères de qualité établis pour les revues sectorielles conjointes. La Sierra Leone n'apparaît pas dans les données recueillies pour le cadre de résultats de 2017.
CR19 : Le Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) inclut des représentants des organisations de la société civile (OSC) et des organisations d'enseignants.	Les organisations de la société civile et les organisations d'enseignants sont représentées

Table xiii.3 Au niveau de l'impact

	DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AVANT 2014 ET APRÈS 2014
CR1 : Amélioration des résultats d'apprentissage au primaire.	Des données limitées montrent des signes de légère amélioration Il manque des données du GPE sur les résultats d'apprentissage au primaire en Sierra Leone. Toutefois, les résultats d'apprentissage s'améliorent aussi timidement que modestement, comme en témoignent les hausses des taux de réussite des examens nationaux à tous les niveaux (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire) depuis 2013-2014 (PSE 20182020, annexe VII) Ces améliorations demeurent toutefois très faibles et les données qui s'y rapportent sont incomplètes.
CR2 : Plus d'enfants de moins de cinq (5) ans sont en bonne voie de développement en termes de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial.	Manque de données montrant des signes d'amélioration. Les seules données de l'UNICEF trouvées pour la Sierra Leone dataient de 2010. Cette année-là, le score de l'indice de développement de la petite enfance était de 45:1.
CR3 : Augmentation du nombre d'enfants scolarisés qui sont soutenus par le GPE.	Mesures prises pour améliorer la scolarisation des enfants 98 871 enfants scolarisés au primaire et au premier cycle du secondaire ont été soutenus par le GPE en 2015 et 2016. Durant ces deux années, 90 044 étaient inscrits au niveau primaire et 8 827 au niveau secondaire.

	DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AVANT 2014 ET APRÈS 2014																
<p>CR4 : Amélioration des taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, totaux et par sexe (en utilisant le taux brut d'admission de la dernière année du primaire et de la dernière année du premier cycle du secondaire comme indicateur indirect).</p>	<p>Détérioration</p> <p>Entre 2012 et 2015, les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire se sont lentement, mais régulièrement détériorés.</p> <p>Le taux brut d'admission en dernière année du primaire, pour les deux sexes, a diminué, passant de 70,9 % en 2012 et 69,5 % en 2013 à 66 % en 2015. Le taux brut d'admission en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire, pour les deux sexes, reflète cette même tendance. Ce recul des taux d'achèvement est toutefois moins prononcé chez les filles au premier cycle du secondaire, puisque le même indicateur d'achèvement du premier cycle du secondaire pour les filles était de 48,3 % en 2015, comparativement à 48,4 % en 2012.</p>  <table border="1" data-bbox="706 756 1425 1354"> <caption>Données du graphique : Taux d'achèvement en pourcentage</caption> <thead> <tr> <th>Année</th> <th>Taux d'achèvement en pourcentage de l'enseignement primaire (filles et garçons)</th> <th>Taux d'achèvement en pourcentage du premier cycle du secondaire (filles et garçons)</th> <th>Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (filles seulement)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2012</td> <td>70,9</td> <td>54,5</td> <td>48,4</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>69,5</td> <td>52,5</td> <td>48,3</td> </tr> <tr> <td>2015</td> <td>66,0</td> <td>51,5</td> <td>48,3</td> </tr> </tbody> </table>	Année	Taux d'achèvement en pourcentage de l'enseignement primaire (filles et garçons)	Taux d'achèvement en pourcentage du premier cycle du secondaire (filles et garçons)	Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (filles seulement)	2012	70,9	54,5	48,4	2013	69,5	52,5	48,3	2015	66,0	51,5	48,3
Année	Taux d'achèvement en pourcentage de l'enseignement primaire (filles et garçons)	Taux d'achèvement en pourcentage du premier cycle du secondaire (filles et garçons)	Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (filles seulement)														
2012	70,9	54,5	48,4														
2013	69,5	52,5	48,3														
2015	66,0	51,5	48,3														
<p>CR5 : Amélioration de l'équité entre les sexes dans les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire (mesuré par l'indice de parité entre les sexes du taux d'achèvement).</p>	<p>Améliorations au cours des dernières années.</p> <p>L'indice de parité entre les sexes (IPS) du taux d'achèvement augmente depuis 2011 aussi bien au primaire qu'au premier cycle du secondaire. Au niveau de l'enseignement primaire, l'IPS du taux d'achèvement a augmenté, passant de 0,93 en 2011 à 0,98 en 2015; alors qu'au premier cycle du secondaire l'indice est passé de 0,72 en 2011 à 0,89 en 2015.</p>																
<p>CR6 : Augmentation du taux brut de scolarisation préscolaire.</p>	<p>Améliorations au cours des dernières années.</p> <p>La scolarisation au préscolaire a augmenté entre 2011 et 2015, pour les deux sexes. Le taux brut de scolarisation a connu une croissance régulièrement augmentée de 2011 (6,86 %) à 2015 (10,2 %). Les données du recensement scolaire annuel de 2016 montrent une hausse du taux de scolarisation, à 13,7 en 2016.</p>																

	DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AVANT 2014 ET APRÈS 2014
<p>CR7 : Réduction des taux de non scolarisation, totaux et par sexe, pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et les enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire.</p>	<p>Amélioration pour les filles, détérioration pour les garçons (primaire), sur la base de données encore à vérifier. Aucune donnée pour le deuxième cycle du secondaire</p> <p>Le taux de non-scolarisation des enfants d'âge scolaire pour le primaire, pour les deux sexes, a baissé de 2012 à 2015 (de 0,68 % à 0,62 %). Cela dit, on constate une hausse marquée du taux de non-scolarisation des garçons au cours de la même période, de 0,025 % en 2012 à 0,57 % en 2015. Il convient de noter que ces chiffres sont dans l'ensemble extrêmement faibles par rapport aux normes régionales et que les données sont en cours de vérification.</p> <p>Il n'existe pas de données sur les taux de non-scolarisation des enfants d'âge scolaire pour le premier cycle du secondaire en Sierra Leone.</p>