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

Lot 2, Pays 3 : Côte d'Ivoire

RAPPORT FINAL | AOÛT 2018

UNIVERSALIA

RESULTS FOR DEVELOPMENT

itad

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'efficience 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 Côte d'Ivoire a été réalisée entre février et juin 2018 et couvre le soutien accordé par le Partenariat mondial de 2012 à 2017. 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 62 parties prenantes gouvernementales, multilatérales, bilatérales, universitaires, scolaires et non gouvernementales en Côte d'Ivoire et à Washington (DC.)

L'éducation en Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire figure sur la liste des pays les moins avancés avec une population de 23,7 millions d'habitants (UNESCO, 2016) et compte parmi les plus grandes économies de l'Afrique de l'Ouest. Depuis les années 1990, le pays connaît des épisodes de guerre civiles révélateurs de tensions ethniques croissantes. Parmi les défis socioéconomiques et politiques plus récents, mentionnons l'instabilité politique et la violence provoquées par la crise des élections nationales de 2010-2011 et les périodes de récession attribuables à la chute des prix des produits de base. Le récent essor économique résorbe lentement les taux de pauvreté qui augmentaient depuis 1980.

Le système éducatif de la Côte d'Ivoire est fondé sur le modèle français. Il a été réformé en 2015 par la mise en place d'une éducation de base universelle (mais non gratuite) gérée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (MENETFP). Bien que de nombreuses écoles privées soient officiellement agréées par le MENETFP, une grande partie d'entre elles (en particulier les écoles confessionnelles) ne sont ni comptabilisées ni mentionnées dans les données officielles. Pour l'année scolaire 2013-2014, 4 112 095 enfants étaient en âge d'acquérir une éducation de base (3-15 ans).

Jusqu'à présent, la Côte d'Ivoire a rédigé trois plans sectoriels de l'éducation (PSE). **La présente évaluation s'intéresse au deuxième PSE (le « PAMT 2012-2014 ») et, quand cela est pertinent, aux commentaires sur le troisième PSE (le « PDEF 2016-2025 »).** Les principaux objectifs du PAMT 2012-2014 s'articulaient autour de trois volets : (a) l'accès à l'éducation : la relance du secteur de l'éducation victime de sous-financement chronique et de crises socio-politiques depuis près de deux décennies; (b) l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'enseignement et (c) le renforcement de la gouvernance du système d'éducation.

© UNIVERSALIA

Le Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2010 et est représentée au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2. Elle a reçu deux subventions de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation (ESPIG), d'importance décroissante (la plus récente étant en cours de mise en œuvre), et un financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG). L'agent partenaire du Partenariat mondial pour les deux ESPIG, la Banque mondiale, a également reçu un financement pour la préparation du programme (PDG). La période de 2012 à 2017 couverte par l'évaluation correspond à la période de 2013 à 2017 visée par l'ESPIG de 41,4 millions de dollars américains. La subvention a servi à financer le Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base (PUAEB), l'un des deux grands projets financés par des bailleurs de fonds du PAMT (l'autre étant le projet C2D-DEFI financé par la France).

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

État de la planification sectorielle en Côte d'Ivoire, 2012-2017

La planification dans le secteur de l'éducation s'est améliorée progressivement en Côte d'Ivoire. La préparation du PAMT 2012-2014 PAMT, pilotée par le gouvernement, repose sur une analyse sectorielle (RESEN) qui comprend de vastes consultations. Dans la foulée de la crise électorale en 2011, le PAMT initial, endossé en 2010, avait été révisé à la hâte par les hauts fonctionnaires responsables de l'éducation, et les parties prenantes du secteur avaient peu participé à sa préparation. Le PAMT a par conséquent surtout été perçu comme un cadre sectoriel pour attirer et coordonner des financements externes, ce qui, couplé à une stratégie de communication insuffisante, s'est traduit par une sensibilisation et une adhésion moindre au PAMT parmi les parties prenantes en éducation.

La préparation du PDEF 2016-2025, pilotée par une équipe interministérielle, a reposé sur la vaste participation des parties prenantes nationales en éducation. Comparativement au PAMT, des processus de consultation et de diffusion du PDEF plus efficaces ont permis une meilleure compréhension de son objet, ainsi qu'une plus grande adhésion et responsabilisation à l'égard de ses objectifs. Le PDEF a également comblé certaines lacunes du PAMT en fournissant une simulation financière plus complète, des plans d'action, des stratégies et des plans de renforcement des capacités plus détaillés et un cadre d'évaluation des résultats plus rigoureux.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Les lignes directrices et les conditions de financement du Partenariat mondial pour l'éducation ont été d'importants stimulants pour la préparation du PAMT et du PDEF.

Les critères de qualité du GPE/IIEP et le processus d'assurance qualité du Secrétariat ont contribué à rehausser la qualité du plan sectoriel de l'éducation. Les lacunes de la version préliminaire du PAMT ont été signalées, mais n'ont pas été corrigées avant l'endossement du plan. Les nouvelles lignes directrices du Partenariat mondial pour l'éducation publiées en 2015 ont permis de réviser et d'améliorer le PDEF avant son endossement.

Alors que le PAMT avait été préparé sans le soutien financier du Partenariat mondial pour l'éducation, **le PDEF pour 2014-2016 a bénéficié d'une ESPDG de 220 219 dollars américains**, soit 33 % du budget total de préparation du plan.

© UNIVERSALIA

Cette subvention a permis la tenue de consultations auprès des parties prenantes, la formation de groupes de travail thématiques, le renforcement des capacités du personnel du ministère et le recrutement d'experts techniques.

Pour les deux plans sectoriels de l'éducation, le Secrétariat a fourni une assistance technique et un dialogue stratégique, en favorisant des processus inclusifs et participatifs, en expliquant les processus, les directives et les conditions de financement du Partenariat mondial pour l'éducation et en partageant les enseignements tirés ailleurs dans le monde et les meilleures pratiques.

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

État du dialogue et du suivi sectoriels en Côte d'Ivoire

Le dialogue sectoriel et le suivi sectoriel (conjoint) en Côte d'Ivoire s'articulent autour de quatre mécanismes : (a) le groupe sectoriel de l'éducation (Education Cluster Group), depuis 2002, qui est devenu le groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) en 2015; (b) le groupe de travail interministériel; (c) les trois commissions techniques du GLPE constituées en 2016; et (d) des revues sectorielles conjointes.

Entre 2012 et 2015, la Banque mondiale a rempli simultanément les rôles d'agence de coordination et d'agent partenaire. Cette période a coïncidé avec une époque où le GLPE se réunissait rarement et où la coordination sectorielle était limitée. Il est possible qu'en raison des relations tendues entre le gouvernement et l'agence de coordination découlant de la mise en œuvre du PAMT, le double rôle d'agence de coordination et d'agent partenaire de la Banque mondiale ait aggravé les problèmes de coordination sectorielle.

Depuis 2015, sous l'égide de l'Agence française de développement (AFD), le GLPE est devenu plus inclusif (les OSC, le syndicat des enseignants et les associations de parents y sont désormais représentés) et mieux organisé et ses interactions sont plus fréquentes. Le GLPE constitue une tribune utile pour l'échange d'informations et la coordination au niveau des activités entre les partenaires de développement. Il favorise aussi l'harmonisation des objectifs des initiatives en matière d'éducation avec le plan sectoriel de l'éducation. Il y a toutefois peu de données indiquant que les discussions du GLPE ont porté sur la manière dont les partenaires de développement (y compris le Partenariat mondial pour l'éducation) pourraient travailler à une harmonisation accrue, par exemple en utilisant des mécanismes de financement communs plutôt que des mécanismes fondés sur des projets.

Le suivi sectoriel relatif au PAMT a été limité en raison du manque de ressources du groupe de travail, du manque d'engagement du groupe sectoriel de l'éducation/GLPE et des lacunes du cadre de résultats du PAMT, qui comprenait des prévisions générales de résultats et des indicateurs de performance alors qu'aucune source de données n'était indiquée pour ceux-ci, qu'aucune référence n'était établie et qu'aucune ressource nationale n'était prévue au budget. En raison de reports fréquents, seulement deux revues sectorielles conjointes ont été réalisées pour le PAMT (en 2014 et en 2017). Ces revues n'ont toutefois pas permis de réunir suffisamment de données pour faire le suivi des progrès et des résultats du PAMT et elles ont eu peu d'incidence sur la mise en œuvre du plan, car les mesures concrètes convenues lors de la revue sectorielle conjointe de 2014 n'ont pas été appliquées et car la revue sectorielle conjointe de 2017 a surtout servi de revue finale.

Les enseignements tirés du PAMT ont servi à améliorer le suivi dans le cadre du PDEF, notamment par l'embauche d'un spécialiste du suivi et de l'évaluation au sein du groupe de travail, l'établissement d'un calendrier pour les revues sectorielles conjointes annuelles, l'élaboration d'un plan de suivi et d'évaluation

© UNIVERSALIA

exhaustif et la programmation de réunions périodiques du GLPE portant sur le suivi sectoriel.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Les activités de plaidoyer du Partenariat mondial pour l'éducation ont servi de stimulant pour élargir et renforcer le dialogue et la coordination sectoriels, le pays passant d'une situation de crise humanitaire à un contexte de développement plus stable.

Les activités de plaidoyer et le financement du Partenariat mondial pour l'éducation ont donné lieu à l'élaboration des revues sectorielles conjointes de 2014 et 2017 et d'un cadre de résultats conjoint. Le **financement (2013-2016) du Fonds de la société civile pour l'éducation a été attribué** à un organisme-cadre chapeautant les organisations de la société civile pour l'éducation nationale pour évaluer les obstacles à l'exécution du PSE et mener des activités de plaidoyer et de sensibilisation.

Le plaidoyer du Secrétariat et de l'agent partenaire en faveur de l'inclusion de la société civile dans les processus de planification du PSE et la coordination sectorielle a contribué à la reprise du dialogue entre le gouvernement et le syndicat d'enseignants ainsi que, tout récemment, à une meilleure représentation de la société civile et des organismes du secteur privé au sein du GLPE.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel

État du financement sectoriel en Côte d'Ivoire, 2012-2017

Le financement national de l'éducation en Côte d'Ivoire a augmenté de 85 % (passant de 503 milliards de FCFA actuels à 931 milliards de FCFA actuels) entre 2011 et 2015. Au cours de la même période, le pays a régulièrement atteint l'objectif fixé par le Partenariat mondial pour l'éducation, soit 20 % des dépenses nationales consacrées à l'éducation pour une part moyenne de 21,7 % des dépenses publiques totales relatives.

L'aide publique au développement (APD) consacrée à l'éducation en Côte d'Ivoire a légèrement augmenté en termes tant absolus que relatifs, passant de 33 millions de dollars américains en 2011 (2,1 % de l'aide publique au développement) à 44 millions de dollars américains en 2016 (4,45 % de l'aide publique au développement), mais n'a pas encore atteint les niveaux d'avant la crise en termes relatifs. La part consacrée à l'éducation de base s'est élevée en moyenne à 66,5 % (92,9 milliards de FCFA) pour la période 2012-2016.

Une proportion croissante de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation provient de bailleurs de fonds multilatéraux. Ils ont fourni 39 % (moyenne de 15,3 millions de dollars exprimée en prix courants) de la totalité de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation entre 2011 et 2015, qui a été ramenée à 14 % (6,2 millions de dollars américains) en 2016. Bien que le nombre de bailleurs de fonds bilatéraux n'ait pas changé, le financement moyen par bailleur de fonds a diminué entre 2011 et 2015 avant d'augmenter à nouveau en 2016.

Entre 2010 et 2015, la part du financement national de l'éducation affectée à l'enseignement primaire a diminué (de 41,5 % à 37,8 %), tandis que celle affectée au premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté (de 14,1 % à 16,9 %), ce qui était conforme aux objectifs du PAMT.

La qualité du financement international de l'éducation est limitée par l'harmonisation insuffisante des initiatives des bailleurs de fonds et l'absence de concordance avec les systèmes nationaux. Néanmoins, même si presque tous les bailleurs de fonds financent des projets

© UNIVERSALIA

d'éducation autonomes, les interventions ont pour but de soutenir les objectifs et les priorités globales définies dans le PAMT ou le PDEF.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Bien que l'ESPIG 2013-2017 du Partenariat mondial pour l'éducation n'ait représenté que 0,5 % des dépenses totales du secteur de l'éducation pour 2012-2016, il a couvert 16,8 % des coûts prévus du PAMT et 17,1 % du financement international effectif de l'éducation pour 2012-2016. Dans l'ensemble, l'ESPIG a été important en ce qui a trait au réinvestissement dans le secteur, longtemps négligé en raison d'épisodes de guerre civile et de la crise politique de 2010-2011.

L'évaluation n'a révélé aucune influence du Partenariat mondial pour l'éducation sur la *quantité* de financement national ou international du secteur de l'éducation entre 2011 et 2016. Rien n'indique non plus que le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation ait influencé la *qualité* du financement international du secteur. Les conditions du financement par ESPIG ont probablement contribué à ce que l'allocation des fonds nationaux au sein du budget du PDEF soit favorable à l'enseignement primaire.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel

État de la mise en œuvre du plan sectoriel en Côte d'Ivoire, 2012-2017

En raison de lacunes dans le suivi du PAMT et de l'absence de cadre de résultats assorti d'indicateurs au niveau des résultats, l'évaluation a essentiellement porté sur la mise en œuvre et les résultats principaux de sept projets financés par des bailleurs de fonds qui, collectivement, ont représenté plus de 92 % de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation au cours de la période 2012-2017 et avaient versé 112 % du financement international prévu initialement au PAMT à la fin de 2016.

Dans l'ensemble, la mise en œuvre du PAMT n'a pas été coordonnée, a été partielle et a pris beaucoup de retard. En 2016, 49 % des 178 interventions prévues dans le cadre des trois objectifs fondamentaux du PAMT avaient été achevées ou étaient en cours d'exécution, les plus faibles progrès ayant été enregistrés dans les domaines de la **qualité** de l'éducation (34 %) et de la **gouvernance** (37 %). La majorité des activités prévues pour améliorer l'**accès** à l'éducation ont toutefois été réalisées (74 %).

Parmi les facteurs ayant contribué aux retards dans la mise en œuvre du PAMT figurent les faiblesses de la planification sectorielle et du dialogue au sein du secteur, le manque de coordination politique, les contraintes en matière de ressources humaines et le peu de preuves que les résultats de la revue sectorielle conjointe de 2017 se soient traduits par des plans de suivis concrets pour le PAMT.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

La plupart des activités prévues dans le cadre du projet PUAEB financé par le Partenariat mondial pour l'éducation ont été menées à bien et le projet a atteint la plupart de ses objectifs et contribué aux progrès dans les domaines clés du PAMT. Parmi les réalisations exemplaires visant les trois objectifs du projet, mentionnons les suivantes :

Objectif 1 : renforcement de l'infrastructure au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire

- Construction de sept collèges du premier cycle du secondaire, de 1 002 salles de classe d'école primaire et rénovation de 270 salles de classe, ce qui a permis à 50 880 élèves du primaire et à 2 400 élèves du premier cycle du secondaire d'accéder à l'éducation.

Objectif 2 : Amélioration de la qualité de l'enseignement

- Construction de deux écoles normales et rénovation de sept écoles normales, ce qui a permis de former en cours d'emploi 17 000 enseignants du primaire et d'embaucher 24 000 nouveaux enseignants du primaire;
- Fourniture d'un financement et d'un appui technique au MENETFP pour la réalisation de trois évaluations des apprentissages;
- Distribution de 1 00 270 manuels scolaires dans 3 816 écoles primaires et de 50 000 livres de bibliothèque dans les écoles primaires nouvellement construites.

Objectif 3 : Renforcement des capacités

- Formation de 8 670 directeurs d'école et responsables régionaux et de 5 232 membres de comités scolaires locaux dans les domaines des achats, de la gestion financière, du suivi et de l'évaluation et de l'entretien des infrastructures scolaires;
- Formations du personnel de divers ministères dans les domaines de la planification de l'éducation, de la collecte et de la gestion des données et de la production de statistiques; financement des statistiques annuelles de l'éducation pour 2016-2017;
- Mise en place d'une plateforme pilote de prise de décisions pour l'Inspecteur général du MENETFP et d'un système national d'évaluation assistée par ordinateur des examens et de numérisation des archives des examens.

Les parties prenantes ont expliqué les retards dans la mise en œuvre du PUAEB par plusieurs raisons, notamment des préoccupations concernant l'étendue et le calendrier des activités prévues, les contraintes en matière de ressources humaines au sein du groupe de travail du PUAEB et de l'agent partenaire, les problèmes de durabilité et les processus d'approvisionnement et d'approbation de l'agent partenaire.

D'autres subventions du Partenariat mondial pour l'éducation (ESPDG, PDG) ont contribué indirectement à la mise en œuvre du PAMT, en soutenant la planification sectorielle et l'élaboration du PUAEB.

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

Les facteurs qui ont favorablement influencé le changement dans les domaines décrits ci-dessus comprenaient (i) le financement et l'assistance technique apportés par l'AFD outre son rôle d'agence de coordination; (ii) l'engagement ferme du gouvernement ivoirien d'après le conflit de refinancer et de réformer le secteur de l'éducation et son expérience antérieure en

matière de planification du secteur de l'éducation; (iii) le groupe sectoriel de l'éducation chargé de délivrer le RESEN et de soutenir le processus d'élaboration du PAMT avant le Partenariat mondial pour l'éducation; (iv) l'amélioration de la situation macro-économique de l'État et les investissements substantiels d'autres bailleurs de fonds dans le secteur de l'éducation.

Les principaux facteurs ayant affecté négativement le changement sont (i) un processus d'élaboration du PAMT bâclé faisant peu appel aux intervenants du secteur; (ii) le manque de coordination politique entre les ministères concernés par l'éducation, en partie attribuable à la faible adhésion au PAMT à l'échelle nationale; (iii) une stratégie de communication insuffisante qui a limité la sensibilisation et la responsabilisation à l'égard du PAMT; (iv) la perception qu'ont les parties prenantes nationales du PAMT : elles le considèrent comme un cadre de gestion des financements des bailleurs de fonds réservé à l'éducation de base.

Résultats imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

Les investissements extérieurs dans le PAMT (dont 17 % ont été fournis par le Partenariat mondial pour l'éducation) visant essentiellement l'éducation de base, les parties prenantes nationales ont perçu le plan sectoriel de l'éducation comme un plan d'investissement extérieur pour l'éducation de base plutôt que comme un plan sectoriel pour la mise en œuvre de politiques en éducation. Cette situation a créé des tensions entre les ministères nationaux concernés par l'éducation, qui ont reçu un soutien inégal dans le cadre du PAMT.

Lorsque la Banque mondiale est devenue agent partenaire pour l'ESPIG 2013-2017, elle a cessé d'investir ses propres ressources dans l'éducation de base. Les partenaires de développement ont considéré cette décision comme une indication que la contribution du Partenariat mondial pour l'éducation visait à remplacer l'APD à l'éducation plutôt qu'à la compléter.

La version initiale du PDEF, qui avait été approuvée par le GLPE, affectait 40 % du budget total de l'éducation à l'éducation de base. Ce chiffre était inférieur à la condition de financement de 45 % du Partenariat mondial pour l'éducation, qui a imposé une révision du plan sectoriel pour l'éducation comme condition au financement par ESPIG. L'allocation définitive au PDEF a alors été augmentée à 47 % par le gouvernement. La rigidité avec laquelle cette condition de financement a été appliquée en Côte d'Ivoire a été perçue par les partenaires de développement comme une entrave à l'appropriation locale et à la responsabilité mutuelle.

Changements au niveau des systèmes

Changements au niveau des systèmes

Entre 2012-2017, des progrès importants ont été réalisés en ce qui a trait au renforcement du système d'éducation en Côte d'Ivoire, et le secteur a été relancé efficacement après la crise électorale. Les efforts les plus fructueux ont surtout permis d'éliminer les obstacles à **l'accès à l'éducation**. L'efficacité et la durabilité des contributions à l'amélioration de la **qualité de l'éducation** ont été limitées en raison de l'absence d'une stratégie nationale et des lignes budgétaires nécessaires pour la formation continue et le soutien pédagogique des enseignants. Des progrès vers l'atteinte des objectifs du PAMT ont été constatés dans les domaines suivants :

Accès à l'éducation

- **Augmentation du nombre de classes dans les écoles maternelles et primaires et dans les collèges (premier cycle du secondaire).** La construction et la remise en état de 8 201 salles de classe au niveau primaire ont permis à 696 000 enfants supplémentaires de fréquenter l'école primaire en 2015 par rapport à 2012;
- **Amélioration du nombre d'élèves par enseignant qualifié au niveau primaire,** qui est passé de 50 en 2013 à 42,05 en 2017;
- **Diminution de la distance à parcourir pour se rendre à l'école (et donc du fardeau financier des ménages)** grâce à l'établissement de petits collèges (premier cycle du secondaire) plus près du lieu de résidence des élèves;
- **Progrès mitigés dans la prévention de l'abandon des études et la réinsertion des enfants non scolarisés** grâce à la fourniture de classes passerelles, de repas scolaires, de trousses et de manuels scolaires, de subventions à environ 3 000 comités scolaires locaux au niveau primaire, ainsi qu'à l'intégration des élèves des écoles islamiques dans le système d'éducation d'État. Les taux élevés de redoublement et d'abandon aux niveaux primaire et secondaire restent un problème majeur.

Qualité de l'éducation et de l'enseignement

- **Amélioration de la formation initiale des enseignements** par la construction de nouvelles installations de formation, l'élaboration d'un cadre pédagogique général pour les enseignants et d'un manuel à l'intention des écoles normales d'enseignants, la réalisation de revues organisationnelles et la réforme des modules et du matériel pédagogique au niveau pré-primaire;
- **Renforcement de la formation en cours d'emploi des enseignants** par le biais d'allocations de fonds nationaux et provenant de l'étranger.

Gouvernance du système d'éducation

- **Certaines améliorations de la gestion des enseignants** par la mise en œuvre d'initiatives visant à établir le déploiement des enseignants en fonction des besoins réels aux niveaux local et régional;
- **Amélioration de la gestion des examens** grâce à la mise en œuvre, à l'échelle nationale, d'un système d'évaluation assistée par ordinateur des examens;
- **Amélioration de la capacité du MENETFP à collecter et à traiter les données sectorielles actuelles;**
- **Renforcement des capacités du Bureau de l'Inspecteur général** par l'élaboration d'un plan de décentralisation et d'une plateforme pilote de prise de décisions, et par des activités de renforcement des capacités des inspecteurs scolaires dans sept bureaux régionaux;
- **Aucune donnée disponible sur les effets de la formation sur les modules de gestion** dispensée à 8 670 directeurs d'école et responsables régionaux ainsi qu'à 5 232 membres de comités scolaires locaux.

Le PAMT ne prévoyait pas de stratégie globale de lutte contre les disparités entre les sexes. Les interventions visant à améliorer l'équité entre les sexes et les données permettant d'évaluer les résultats connexes ont donc été peu nombreuses.

Un système intégré d'information sur la gestion de l'éducation n'a pas été mis au point, mais des interventions connexes étaient cours de mise en œuvre en 2017. Bien que trois évaluations de l'apprentissage aient été menées avec le soutien du PUAEB et que les systèmes de données du secteur de l'éducation semblent s'être améliorés dans l'ensemble depuis 2012, des inquiétudes subsistent quant à la disponibilité et à la fréquence des données de suivi produites par le gouvernement pour le PDEF.

© UNIVERSALIA

Liens probables entre la mise en œuvre du plan sectoriel et le changement au niveau du système

Sur les sept stratégies transversales au niveau du système proposées dans le cadre du PAMT pour atteindre ses trois objectifs, les projets financés par les bailleurs de fonds ont contribué à la mise en œuvre de trois d'entre elles, trois ont été partiellement mises en œuvre et une ne l'a pas été. Les progrès vers la réalisation des objectifs du PAMT ont soutenu le pays dans sa transition vers une gestion plus stable, coordonnée et stratégique du secteur de l'éducation. Toutefois, sauf pour le projet PUAEB, on ne peut établir avec certitude si le PAMT a été le principal moteur des projets financés par les donateurs et dans quelle mesure il l'a été.

Résultats d'apprentissage et équité

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

Les taux de réussite de l'éducation de base se sont améliorés, les taux de réussite des études primaires passant de 53,8 % à 65,9 % entre 2011 et 2016, les plus fortes augmentations ayant été enregistrées après 2014, et les taux d'achèvement du premier cycle secondaire passant de 32,1 % en 2014 à 39,5 % en 2016.

Les taux d'abandon scolaire ont considérablement diminué, passant de 44 % en 2009 à 12,3 % en 2016 pour le niveau primaire et de 49,5 % en 2014 à 44,2 % en 2016 pour le premier cycle du secondaire.

L'amélioration de l'accès à l'éducation de base semble avoir profité de manière disproportionnée aux garçons par rapport aux filles. De 2013 à 2016, **les taux de scolarisation dans le primaire** se sont améliorés (passant de 0,86 à 0,89) et au premier cycle du secondaire (passant de 0,69 à 0,74), tandis que l'**indice de parité filles-garçons** a légèrement progressé. Cependant, **la parité entre les sexes dans les taux de non-scolarisation aux niveaux primaire et secondaire** s'est détériorée au cours de la même période. Les filles sont encore beaucoup moins susceptibles de fréquenter l'école et d'achever leurs études primaires et du premier cycle du secondaire et d'entreprendre des études (post-)secondaires.

Les disparités régionales en matière d'accès demeurent importantes avec des taux de scolarisation nettement inférieurs à la moyenne à tous les niveaux d'éducation dans les régions du nord et du nord-ouest du pays.

De 2011 à 2016, les taux d'inscription au niveau préscolaire ont monté de 3,9 % à 7,6 %.

Il n'y a pas eu de progrès notable dans l'amélioration de l'apprentissage. Les résultats d'apprentissage, tels que mesurés par l'évaluation du programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), se situaient bien en dessous de la moyenne des pays adhérant au PASEC en 2014 (à l'exception des compétences en français en sixième année) et faisaient état de disparités régionales et rurales/urbaines importantes, les garçons obtenant de meilleurs résultats que les filles en mathématique. L'emplacement des écoles a été identifié comme le facteur le plus important ayant une incidence sur les résultats d'apprentissage.

Liens probables avec les changements observés au niveau des systèmes

De nombreuses réalisations à l'échelle du système (par exemple le renforcement de la formation des enseignants, la révision des programmes d'études, les taux accrus de passage d'un niveau à l'autre) peuvent servir de base à des améliorations futures des résultats

d'apprentissage, mais sont trop récentes ou n'ont pas été pleinement mises en œuvre.

La baisse des taux de non-scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire (et l'augmentation correspondante des taux de scolarisation) pourrait être liée à l'amélioration des infrastructures scolaires ainsi qu'à une amélioration de la stabilité sociopolitique globale du pays. L'absence d'une stratégie globale en matière d'égalité des sexes pour le PAMT a probablement nui aux progrès vers une plus grande égalité entre les sexes.

D'autres tendances au niveau de l'impact n'ont pas de lien clair avec les changements au niveau du système observés au cours de la période de référence.

Conclusions/ Observations générales

Bonnes pratiques émergentes

Le **travail de plaidoyer et d'assistance technique constant fourni par le responsable-pays du Partenariat mondial pour l'éducation** lors de ses visites régulières en Côte d'Ivoire depuis 2015 a été considéré comme ayant contribué à améliorer le dialogue sectoriel et la mise en œuvre du plan sectoriel.

L'appui financier et non financier du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire montre la valeur ajoutée de celui-ci pour les pays sortant de crises. La promesse d'un appui du Partenariat mondial pour l'éducation pour la mise en œuvre du PAMT a été perçue par le gouvernement de Côte d'Ivoire comme une occasion clé de relancer l'investissement dans le secteur de l'éducation du pays et de réformer ce secteur à un moment où peu d'organismes bailleurs de fonds étaient présents et où un retour à la stabilité s'imposait.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Le soutien du Partenariat mondial a positivement contribué à la planification sectorielle, à la responsabilité mutuelle ainsi qu'à la mise en œuvre du plan sectoriel et, dans une moindre mesure, au financement sectoriel en Côte d'Ivoire.

Dans l'ensemble, le soutien non financier du Secrétariat (activités d'assurance qualité, de plaidoyer et de facilitation) est devenu plus pertinent et le responsable-pays a été plus présent après 2015. Les parties prenantes dans les pays ont apprécié les interactions plus fréquentes, qui ont aidé les partenaires en éducation à se concentrer sur leurs responsabilités collectives, qui ont guidé le GLPE tout au long des processus liés au PSE et à l'ESPIG et qui ont permis de communiquer les enseignements tirés dans d'autres pays.

L'exercice simultané des rôles d'agence de coordination et d'agent partenaire s'est révélé difficile pour la Banque mondiale et a probablement contribué à retarder la mise en œuvre du PUAEB et nui au dialogue sectoriel. Des préoccupations ont été exprimées au sujet des décisions unilatérales de l'agent partenaire sur l'allocation des ressources du PUAEB. L'AFD, en tant qu'agence de coordination depuis 2015 et plus récemment secondée par la Fondation Jacobs, est considérée comme ayant considérablement amélioré la fréquence des réunions, le caractère inclusif et la structure du GLPE.

Pertinence perçue du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

Pour les parties prenantes tant nationales qu'internationales, le Partenariat mondial pour l'éducation est un bailleur de fonds. Les parties prenantes ont principalement fait état du rôle

d'organisme subventionnaire du Secrétariat et de sa contribution régulière au dialogue sur les politiques du secteur de l'éducation.

Les partenaires de développement internationaux membres du GLPE ont déploré la rigidité avec laquelle les conditions de financement de l'ESPIG étaient appliquées en Côte d'Ivoire. Les intervenants nationaux liés au MENETFP ont fait part de leurs préoccupations concernant les lignes directrices du Partenariat mondial pour l'éducation qui imposent les procédures internes de l'agent partenaire pour la gestion de l'ESPIG. Le manque de supervision du comité directeur du projet à l'égard des décisions de l'agent partenaire portant sur les activités du projet et l'affectation des ressources, ainsi que l'absence d'un mécanisme de règlement des différends en cas de désaccord entre le gouvernement et l'agent partenaire étaient pour eux des sujets particulièrement préoccupants.

Changements au niveau des systèmes

Au cours de la période de 2012 à 2017, la Côte d'Ivoire a accompli des progrès substantiels dans l'élargissement de l'accès aux services d'éducation de base et le renforcement des capacités de formation initiale des enseignants. Des initiatives cruciales ont été mises sur pied pour améliorer la qualité de l'enseignement, mais leur mise en œuvre a jusqu'à présent été partielle ou n'est pas suffisamment avancée. Les mesures visant à renforcer la gouvernance de l'éducation ont été modestes et n'ont été qu'en partie mises en application, même si les principales capacités nationales ont été renforcées au chapitre de la collecte des données et de la gestion des enseignants et des établissements d'enseignement.

Dans l'ensemble, le PAMT a soutenu la transition vers une gestion plus stable, coordonnée et stratégique du secteur de l'éducation et a contribué à jeter les bases d'un PSE (PDEF) plus complet et durable.

Changement au niveau de l'impact

Pour ce qui est des résultats dans les domaines des apprentissages, de l'équité, de l'égalité et de l'inclusion, les données actuelles sont insuffisantes pour tirer des conclusions sur la validité de la théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation concernant les liens présumés entre un système d'éducation fort et les changements au niveau de l'impact.

Sigles

$US	Dollar américain
AC	Analyse des contributions
AFD	Agence française de développement
AMR	Activités mondiales et régionales
AP	Agent partenaire
APD	Aide publique au développement
BAD	Banque africaine de développement
BM	Banque mondiale.
CAFOP	Centre d'animation et de formation pédagogique
DEFI	Programme de développement de l'éducation, de la formation et de l'insertion
DfID	Ministère du Développement international (Royaume-Uni)
EPT	Éducation pour tous
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
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IDH	Indice de développement humain
IIPE	Institut international de planification de l'éducation
Initiative FTI	Initiative de mise en œuvre accélérée

© UNIVERSALIA

ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
MCC	Millennium Challenge Corporation
MENETFP	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
PAMT	Plan d'action à moyen terme
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDEF	Plan décennal éducation et formation
PDG	Financement pour la préparation du programme
PDP	Pays en développement partenaire
PNB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPU	Programme présidentiel d'urgence
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PUAEB	Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base
QC	Question clé
QEP	Question d'évaluation au niveau des pays
R.-U.	Royaume-Uni
RESEN	Système de notification des pays créanciers
RESEN	Rapport sur l'état du système éducatif national
RNB	Revenu national brut
RSC	Revue sectorielle conjointe

S&E	Suivi et évaluation
SETFP	Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
TBS	Taux brut de scolarisation
TdC	Théorie du changement
TdR	Termes de référence
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

© UNIVERSALIA

Terminologie

Alignement	Soutien fondé sur les stratégies, les institutions et les procédures nationales de développement des pays partenaires[1].
Éducation de base	Pré-scolaire (en amont de la 1e année), primaire (de la 1e à la 6e année), début du secondaire (de la 7e à la 9e 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 motivation (la volonté politique, les normes sociales, les processus habituels), de l'opportunité (facteurs indépendants des personnes, p. ex. les ressources, un environnement favorable) et des capacités (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 : Glossaire de l'efficacité de l'aide http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilessurlefficacitedelaide.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.7.

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 provenant 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 et 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/documentsutilessurlefficacitedelaide.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.7.

© UNIVERSALIA

Remerciements

L'équipe d'évaluation souhaite exprimer sa reconnaissance à toutes les parties prenantes qui ont participé à cette évaluation et l'ont soutenue, en particulier le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle de la Côte d'Ivoire, le Secrétariat du Partenariat mondial, plus particulièrement, le responsable-pays de la Côte d'Ivoire, et toutes les autres personnes consultées au cours de cette évaluation.

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 3

2 CONTEXTE 4

2.1 Description de la Côte d'Ivoire 4
2.2 Le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire 4
2.3 Le GPE en Côte d'Ivoire 6

3 CONTRIBUTIONS DU PARTENARIAT MONDIAL À LA PLANIFICATION, À LA MISE EN ŒUVRE, AU SUIVI, AU DIALOGUE ET AU FINANCEMENT SECTORIELS 9

3.1 Introduction 9
3.2 Planification du secteur de l'éducation 10
3.3 Responsabilité mutuelle par un dialogue et un suivi sectoriels 21
3.4 Financement sectoriel de l'éducation 31
3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel 42

4 PROGRÈS RÉALISÉS VERS UN SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS FORT 54

5 PROGRÈS RÉALISÉS VERS DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET UNE ÉQUITÉ PLUS SOLIDES 68

6 CONCLUSIONS 76

© UNIVERSALIA

Figures

Figure 1.1 L'évaluation présente les constatations relatives aux questions d'évaluation clés et aux contributions revendiquées. 3
Figure 2.1 Chronologie du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire, 2011-2018 6
Figure 3.1 Financement intérieur en proportion du budget de l'État, toutes sources confondues 32
Figure 3.2 Écart de financement dans le budget initial du PAMT (2010) 33
Figure 3.3 Financement réel et financement externe prévu du PAMT, 2012-2017 33
Figure 3.4 Financement national de l'éducation 34
Figure 3.5 Aide publique au développement consacrée à l'éducation en Côte d'Ivoire 37
Figure 3.6 Répartition de l'aide publique au développement par niveau d'enseignement, 2012-2016 . 37
Figure 3.7 Mise en œuvre des activités prévues du PAMT, 2012-2016 43
Figure 3.8 Mise en œuvre par niveau d'enseignement pour les activités liées à l'accès (2012-2016) 43
Figure 4.1 Forte amélioration du nombre d'élèves par enseignant après la crise de 2011-2012 55
Figure 5.1 Taux de réussite au primaire et taux d'enfants non scolarisés 69
Figure 5.2 Taux de réussite au premier cycle du secondaire et taux d'enfants non scolarisés 69
Figure 5.3 Parité entre les sexes pour les taux de non-scolarisation du primaire et du premier cycle du secondaire 71
Figure 5.4 Parité entre les sexes pour les taux de scolarisation du primaire et du premier cycle du secondaire 71
Figure 5.1 Scores aux évaluations PASEC de 1996 et 2009 72
Figure 6.1 Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour la Côte d'Ivoire ... 76
Figure viii.1 Contributions du GPE au renforcement de la planification sectorielle 119
Figure viii.2 Contributions du GPE au renforcement du dialogue du suivi sectoriels 120
Figure viii.3 Contributions du GPE à un financement sectoriel plus important et meilleur 121
Figure viii.4 Contributions du GPE à la mise en œuvre du PSE 122

© UNIVERSALIA

Tableaux

Tableau 2.1 Âge scolaire officiel par niveau 5
Tableau 2.2 Financements du GPE en Côte d'Ivoire 7
Tableau 3.1 Priorités du RESEN 2009 et du PAMT 2012-2014 11
Tableau 3.2 Points forts et points faibles du PAMT 2012-2014 13
Tableau 3.3 Suivi du PSE en Côte d'Ivoire de 2012 à 2016 25
Tableau 3.4 Côte d'Ivoire, part du financement national de l'éducation par niveau d'enseignement 35
Tableau 3.5 Vue d'ensemble des projets d'aide à l'éducation des principaux bailleurs de fonds en Côte d'Ivoire, 2012-2020 38
Tableau 3.6 Dépenses globales du secteur 2012-2016 40
Tableau 3.7 Nouvelles infrastructures PAMT (2012-2015) 45
Tableau 3.8 Contributions du PUAEB à la mise en œuvre du PAMT 47
Tableau 3.9 Perceptions des parties prenantes à l'égard de l'application et de la mise en œuvre de l'ESPIG 52
Tableau 4.1 Coûts de construction moyens par unité en millions de FCFA 62
Tableau 4.2 Réalisation des stratégies transversales du PAMT au niveau du système 66
Tableau 5.5 Pourcentage d'élèves ayant des compétences suffisantes (2014) 72
Tableau 5.6 Lien (absence de lien) entre les changements au niveau du système et les tendances au niveau de l'impact 74
Tableau II.6.1 Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour la Côte d'Ivoire 95
Tableau iv.1 Cartographie des parties prenantes dans le contexte de la Sierra Leone 103
Tableau v.1 Parties prenantes consultées 107
Tableau vii.1 Signification des codes couleurs pour l'évaluation des contributions revendiquées 115
Tableau vii.2 Définition des codes couleur en fonction de la probabilité que les hypothèses sous-jacentes se vérifient dans le contexte du pays 116
Tableau vii.3 Contributions revendiquées et hypothèses sous-jacentes 116
Tableau viii.1 Les progrès accomplis par rapport aux objectifs du PDSEB 2012-2017 123
Tableau viii.2 Rendement de l'ESPIG 125
Tableau viii.3 Au niveau du système 126
Tableau viii.4 Niveau de l'impact 128

© UNIVERSALIA

Annexes

Annexe I. Matrice d'évaluation 81
Annexe II. Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour la Côte d'Ivoire 93
Annexe III. Méthodologie 101
Annexe IV. Cartographie des parties prenantes 103
Annexe V. Liste des parties prenantes consultées 107
Annexe VI. Liste des documents examinés 110
Annexe VII. Évaluation des contributions revendiquées et des hypotheses 115
Annexe VIII. Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées 119

© UNIVERSALIA

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 équitable par le renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans l'éducation[9]. Il réunit des pays en développement, des bailleurs de fonds, des organisations internationales, la société civile, des organisations d'enseignants, le secteur privé et des fondations.

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 Côte d'Ivoire, de l'agent partenaire et de l'agence de coordination, d'autres parties prenantes du pays ou de financements spécifiques du Partenariat mondial.

2. La présente évaluation fait partie d'une étude plus importante sur le Partenariat mondial comprenant 22 évaluations sommatives et huit évaluations formatives au niveau des pays. 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 interreliées, destinées à analyser la mesure dans laquelle les réalisations et les activités du Partenariat contribuent aux résultats et à l'impact[10] observés au niveau des pays. L'évaluation sommative de chaque pays cherche à évaluer : i) les contributions du Partenariat mondial au renforcement des systèmes éducatifs et, en fin de compte, l'atteinte de résultats dans le domaine de l'éducation au sein d'un pays en développement partenaire, dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion; et par là même, ii) la pertinence, l'efficience et l'efficacité de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays[11]. Voir l'encadré 1.1.

[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, l'utilisation du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au Partenariat mondial en référence aux changements sectoriels dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation). Bien que les évaluations au niveau des pays examinent les progrès réalisés en ce sens, elles ne constituent pas des évaluations d'impact à proprement parler, lesquelles comportent généralement une analyse contre-factuelle basée sur des essais contrôlés randomisés.

[11] Rapport initial du mandat (fondé sur les termes de référence (TdR) de l'évaluation), p.1.

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

1.2 Aperçu de la méthodologie

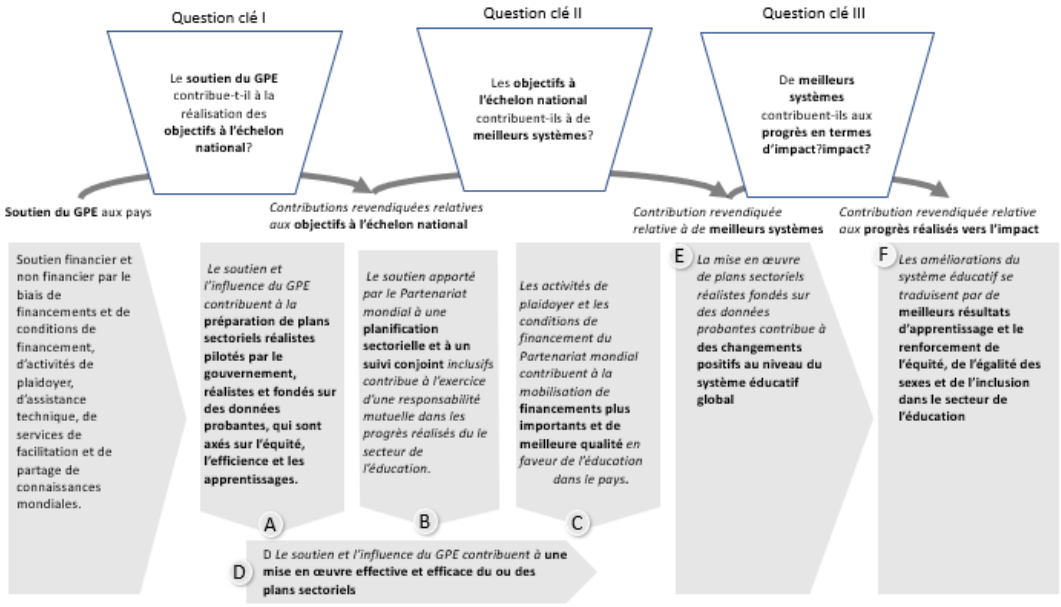
4. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe I) et la théorie du changement au niveau des pays pour la Côte d'Ivoire (annexe II)[12]. Un résumé de la méthodologie d'évaluation au niveau des pays figure à l'annexe III du présent rapport. Pour de plus amples détails sur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

5. Dans le cadre de l'évaluation au niveau des pays de la Côte d'Ivoire, l'équipe d'évaluation a consulté un total de 62 parties prenantes du gouvernement, des partenaires de développement, des organisations de la société civile et le Secrétariat (voir l'annexe IV pour une analyse des parties prenantes et l'annexe V pour la liste des parties prenantes consultées), et a examiné un grand nombre de documents pertinents, de bases de données, de sites Web, de même qu'une sélection de textes (voir en annexe VI la liste des sources consultées).

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 des pays, 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, E, F) sont présentées à la figure 1.1.

[12]La théorie du changement propre au pays a été adaptée à partir de la théorie générique du changement au niveau des pays présentée dans le rapport initial.

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



1.3 Structure du rapport

7. Après cette introduction, la section 2 propose un aperçu du contexte national de la Côte d'Ivoire, en prêtant une attention particulière au secteur de l'éducation (section 2.1) et à l'historique du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation dans le pays (section 2.2).

8. La section 3 présente les constatations de l'évaluation relatives aux contributions revendiquées du Partenariat mondial aux objectifs à l'échelon des pays, objectifs liés aux changements dans la planification sectorielle; à la promotion de la responsabilité mutuelle, par un dialogue inclusif sur la politique à mener et un suivi sectoriel; au financement sectoriel et à la mise en œuvre du plan sectoriel.

9. La section 4 traite des changements survenus dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire, en s'attachant à la période 2012-2017 et aux liens probables entre ces changements et les progrès accomplis par rapport aux objectifs examinés à la section 3.

10. La section 5 fait le point sur les changements au niveau de l'impact,[13] observables en Côte d'Ivoire, 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, l'utilisation du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au Partenariat mondial en référence aux changements sectoriels dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 20162020 du Partenariat mondial pour l'éducation). Bien que les évaluations au niveau des pays examinent les progrès réalisés en ce sens, elles ne constituent pas des évaluations d'impact à proprement parler, lesquelles comportent généralement une analyse contre-factuelle basée sur des essais contrôlés randomisés.

2 Contexte

2.1 Description de la Côte d'Ivoire

11. La Côte d'Ivoire a obtenu son indépendance de la France en 1960 et, au cours des 33 années suivantes, a été dirigée par Félix Houphouët-Boigny. Elle a connu à cette époque un boom économique soutenu, stimulé par des exportations importantes de café et de cacao, devenant ainsi l'un des pays les plus prospères d'Afrique. À la mort d'Hophouët-Boigny en 1993, la Côte d'Ivoire a peu à peu connu des épisodes d'instabilité politique et de troubles civils, lesquels ont été en partie alimentés par l'introduction d'un processus électoral compétitif qui a exacerbé les tensions entre les régions nord et sud du pays. Ces tensions ont culminé avec le déclenchement de la guerre civile de 2002-2007, au cours de laquelle la Côte d'Ivoire a été divisée entre le nord, occupé par les rebelles, et le sud, contrôlé par le gouvernement. Les combats ont repris après le refus du président Laurent Gbagbo de concéder la victoire au candidat de l'opposition Alassane Ouattara aux élections de 2010[14]. Une intervention militaire et l'arrestation de Gbagbo en avril 2011 ont largement mis fin à la crise, après quoi Ouattara a assumé la présidence[15].

12. La Côte d'Ivoire occupe une superficie de 322 463 kilomètres carrés et compte 23,7 millions d'habitants (en 2016). Elle se classe parmi les pays ayant un faible niveau de développement humain avec un produit intérieur brut de 1 730 $ US (2016) par habitant[16] et se classait au 171e rang de l'Indice de développement humain (2015), sur 188 pays[17]. Premier exportateur mondial de cacao et de noix de cajou brutes, exportateur net de pétrole et disposant d'un secteur manufacturier important, la Côte d'Ivoire compte parmi les plus grandes économies d'Afrique de l'Ouest. Depuis 1980, plusieurs périodes de récession dues à la chute des prix des produits de base ou à l'instabilité politique ont considérablement réduit la qualité de vie de la plupart des Ivoiriens, le taux officiel de pauvreté étant passé de 10 % en 1980 à 48,9 % en 2012[18], mais la forte croissance économique des dernières années a commencé à inverser cette tendance[19].

2.2 Le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire

13. Le système éducatif ivoirien s'inspire du système français et a été réformé en 2015 avec l'introduction de l'éducation de base universelle (mais non gratuite) pour les enfants de 3 à 16 ans. Il avait pour objectif premier de s'attaquer au grand nombre d'enfants non scolarisés (environ 1,45 million d'enfants n'allaient

[14] La communauté internationale, y compris l'Union africaine, a très majoritairement reconnu Ouattara comme le vainqueur légitime de l'élection.

[15] Le président Ouattara a été réélu avec une majorité substantielle aux élections présidentielles de 2015.

[16] Données 2017, Parité de pouvoir d'achat (PPA). GNI Per Capita Ranking, Atlas Method And PPP Based, Banque mondiale, consulté le 10-04-2018, https://data.worldbank.org/data-catalog/GNI-per-capita-Atlas-and-PPP-table

[17] Indice de développement humain, PNUD, consulté le 10-04-2018, http://hdr.undp.org/en/composite/HDI

[18] Source : RESEN 2016 (Rapport sur l'état du système éducatif national), c.-à-d. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE-UNESCO. 2016. Côte d'Ivoire – Rapport d'état sur le système éducatif national : Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace. Dakar : IIPE - Pôle de Dakar, 33.

[19] La croissance annuelle du PIB a été en moyenne de 9,1 % de 2012 à 2016 (données de la Banque mondiale).

© UNIVERSALIA

pas à l'école en 2014) et aux taux élevés d'analphabétisme chez les adolescents et les adultes à travers le pays[20].

14. Le système d'éducation de base s'étend du préscolaire au premier cycle du secondaire (voir le tableau 2.1) et est géré par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (MENETFP)[21]. Les élèves passent au premier cycle de l'enseignement secondaire en obtenant le certificat CEPE[22] et sont diplômés du cycle de l'enseignement de base en réussissant le certificat BEPC[23]. Tout comme dans le système français, les élèves terminent le cycle du secondaire après trois ans, avec un diplôme d'études générales ou de formation professionnelle ou technique.

15. Le système éducatif comprend également des écoles privées, confessionnelles ou laïques, qui fonctionnent en dehors du système de l'école publique (voir le tableau 2.1). Bien que de nombreuses écoles privées soient officiellement agréées par le MENETFP, une grande proportion d'entre elles ne sont pas reconnues et ne sont donc pas représentées dans les données officielles, en particulier les écoles confessionnelles (voir aussi la section 4). Contrairement à de nombreux pays de la région, les taux de croissance démographique ont diminué au cours des dernières décennies, la croissance annuelle passant de 4,8 % en 1960 à (selon les estimations) 1,7 % en 2020. Par conséquent, la proportion de la population en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle du secondaire (6-15 ans) devrait passer de 27,3 % en 2000 à 22,7 % en 2025[24].

Tableau 2.1 Âge scolaire officiel par niveau

NIVEAU	GROUPE D'ÂGE (ANNÉES)	NIVEAUX	NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES INSCRITS (PUBLIC, PRIVÉ, COMMUNAUTAIRE)		PROPORTION D'ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIVÉES[25]	
			2008-2009	2013-2014	2008-2009	2013-2014
Préscolaire	3-5	Crèche, prématernelle, maternelle	s. o.	39 069	35,5 %	30 %
Primaire	6 à 11 ans	Niveaux 1 à 6	s. o.	3 176 874	8,9 %	13 %
1er cycle du secondaire général	12-15	Niveaux 7 à 10	s. o.	896 152	s. o.	55 %

[20] Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), 51.

[21] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle.

[22] Certificat d'étude primaire élémentaire.

[23] Brevet d'études du premier cycle.

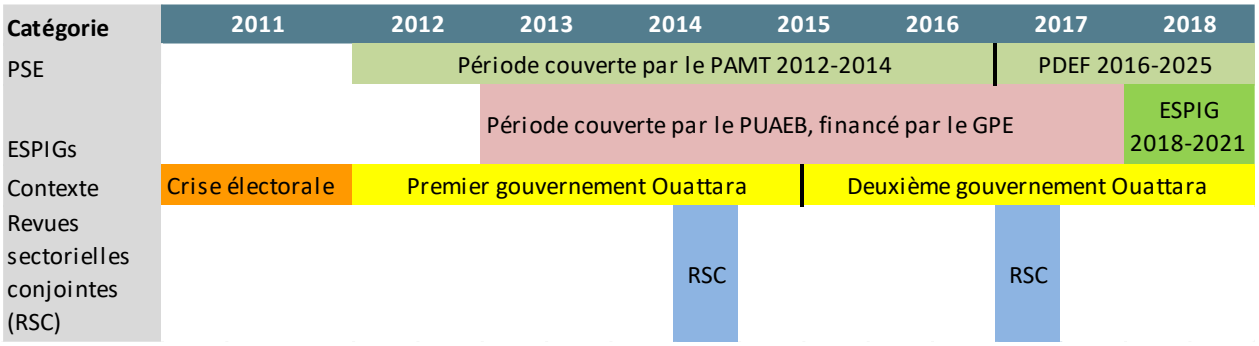
[24] Ibid., p. 33.

[25] Ibid.

16. Jusqu'à présent, la Côte d'Ivoire a préparé trois plans sectoriels de l'éducation (PSE). Le premier PSE, le Plan national du secteur Éducation/Formation (PNSEF 1998-2010), a été préparé il y a plus de vingt ans. La préparation d'un nouveau plan sectoriel de l'éducation n'a commencé qu'en 2007, lorsque le pays a entamé sa revue sectorielle de l'éducation, laquelle a abouti à la publication du Rapport d'état du système éducatif national (RESEN 2009).

17. Une nouvelle lettre de politique éducative, reprenant les enjeux relevés dans le RESEN 2009, a été adoptée en juin 2010 et un plan d'actions à moyen terme (PAMT), initialement prévu pour 2010-2013, a été approuvé en septembre 2010. La crise électorale nationale de 2010-2011 a entraîné le report et la révision du PAMT en 2011, finalement approuvé pour la période 2012-2014. En 2014, le pays a entamé son troisième processus de planification sectorielle de l'éducation, en commençant par la préparation d'un RESEN actualisé en 2015 et d'un plan sectoriel, le PDEF 2016-2025 (Plan décennal éducation et formation) approuvé en mai 2017. Le tableau 2.2 présente une chronologie des événements dans le secteur de l'éducation liés à l'adhésion du pays au GPE.

Figure 2.1 Chronologie du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire, 2011-2018



2.3 Le GPE en Côte d'Ivoire

18. La Côte d'Ivoire a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2010; elle est représentée au conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2 qui regroupe essentiellement des pays francophones d'Afrique de l'Ouest.

19. Le financement du Partenariat mondial est arrivé en 2011, à un moment d'extrême fragilité en Côte d'Ivoire, alors que le pays sortait de deux décennies de crise, de conflits et de sous-investissements dans l'éducation[26]. La crise politique et la violence qui ont suivi l'élection présidentielle de 2010 ont divisé le pays, alors qu'une grande partie des infrastructures et des équipements éducatifs ont été détruits (voir encadré 2.1). Le déplacement, l'insécurité et le vandalisme ont perturbé la scolarité de nombreux enfants. À l'époque, peu d'organismes donateurs étaient présents dans le secteur de l'éducation, alors que les besoins de réinvestissement et d'un retour à la stabilité étaient importants[27]. Pour le gouvernement ivoirien, la préparation du PAMT et la promesse d'un soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

[26] La part du budget de l'éducation consacrée à l'éducation a chuté, passant de 36 % en 1990 à 25 % en 2007. Ministère de l'Éducation nationale (septembre 2011), p.8.

[27] Ibid.

représentaient d'excellentes occasions pour relancer les investissements dans le secteur de l'éducation et la réforme du système éducatif, après des années de négligence.

20. À ce jour, la Côte d'Ivoire a bénéficié de deux financements de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation (ESPIG) – dont l'un est toujours en cours –, d'un financement de préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) et d'un financement pour la préparation du programme (PDG), lesquels sont résumés au tableau 2.3.

Encadré 2.1 Répercussions du conflit de 2010-2011[28]

La crise électorale de 2010-2011 a provoqué des violences qui ont entraîné le déplacement de près d'un million de personnes en Côte d'Ivoire, en particulier dans l'ouest du pays[29]. On estime à 800 000 le nombre d'enfants, tous niveaux d'enseignement confondus, qui ont perdu entre 4 et 6 mois de scolarité[30]. Plus de 22 % de tous les établissements scolaires ont été touchés par le déplacement d'enseignants ou d'élèves, la destruction d'équipements ou des perturbations du cycle scolaire. Environ 154 écoles (1,2 % de l'ensemble des établissements) ont ainsi fermé leurs portes, la majorité en raison du déplacement des élèves[31]. En 2012, les bouleversements provoqués par le conflit avaient en grande partie pris fin.

Tableau 2.2 Financements du GPE en Côte d'Ivoire

TYPE DE FINANCEMENT	ANNÉES	ALLOCATIONS EN $ US	AGENT PARTENAIRE	OBJECTIFS CLÉS
Mise en œuvre d'un programme (ESPIG)	2018-2021	24 100 000	Banque mondiale.	Soutiendra la mise en œuvre du PSE 2016-2025
	2013-2017	41 400 000	Banque mondiale.	A financé le Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base (PUAEB)
Préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)	2016	220 201	UNICEF	A soutenu la préparation du PSE 2016-2025
Financement pour la préparation du programme (PDG)	2017	200 000	Banque mondiale.	A soutenu la requête de financement ESPIG 2018-2021 du pays

Source : Le Partenariat mondial pour l'éducation (site Web)

[28] Sources : Ministère de l'Éducation nationale septembre 2011. Plan d'Actions à moyen terme - PAMT, Secteur Éducation/Formation, Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et. al. (2016); Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et. al. (2009).

[29] Global Shelter Cluster, *Côte d'Ivoire – 2010-2011 – Post-Election Crisis*. Consulté en avril 2018 : http://shelterprojects.org/shelterprojects2011-2012/A04-A06-Cote-dIvoire-2010-2011.pdf

[30] Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), 224.

[31] Ministère de l'Éducation nationale (septembre 2011), pp. 5-6.

21. Le premier financement de mise en œuvre de programme (ESPIG), de 2013 à 2017, intitulé Projet d'appui d'urgence à l'éducation de base (PUAEB)[32], représentait l'un des deux principaux projets du PAMT financés par des bailleurs de fonds (l'autre était le projet C2D-DEFI, financé par la France). Le deuxième ESPIG (2018-2021) financera les interventions destinées à augmenter l'accès à l'enseignement préscolaire et à améliorer les résultats d'apprentissage dans les écoles primaires dans six des 31 régions du pays. Les deux financements ont été décaissés, la Banque mondiale agissant à titre d'agent partenaire.

22. Le Réseau ivoirien pour la promotion de l'Éducation pour tous (RIP-EPT), une organisation-cadre d'organisations nationales de la société civile travaillant dans le domaine de l'éducation, a reçu une subvention du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) pour la période 2013-2016 afin de réaliser une évaluation de la mise en œuvre du PAMT, sensibiliser à la situation des écoles endommagées et faire pression pour les restaurer.

23. Cinq financements du Programme d'activités mondiales et régionales (AMR) du Partenariat pour l'éducation comportaient des activités en Côte d'Ivoire[33]. L'AMR 5 sur le développement de méthodologies afin d'améliorer les rapports nationaux sur les flux financiers a servi de base à la production d'un rapport complet (Compte national de l'éducation, 2016) sur le financement national de l'éducation entre 2006 et 2015.

[32] *Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base.*

[33] AMR 1 – Développement de méthodologies afin de relier les évaluations de la compréhension de l'écrit des différentes régions et tirer les enseignements des bonnes pratiques en matière d'évaluation précoce; AMR 5 – Financement de l'éducation : Développement de méthodologies afin d'améliorer les rapports nationaux sur les flux financiers; AMR 10 – Réalisation de l'objectif stratégique relatif aux enseignants; AMR11 – Combler le manque en matière de données et de politiques concernant les enfants non scolarisés; et AMR 16 – Prise en compte de la violence liée au genre.

© UNIVERSALIA

3 Contributions du Partenariat mondial à la planification, à la mise en œuvre, au suivi, au dialogue et au financement sectoriels[34]

3.1 Introduction

24. Cette section résume les constatations liées à la Question clé I de la matrice d'évaluation : « Le soutien du GPE à la Côte d'Ivoire 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?[35] »

25. La théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, développée dans le rapport initial et adaptée au contexte de la Côte d'Ivoire (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).

26. 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[36]? Et ensuite, le Partenariat mondial pour l'éducation a-t-il contribué à ces changements et, si oui, comment[37]? 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 analyser la revendication en question (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.

[34] 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.

[35] 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.

[36] Cette question correspond aux questions d'évaluation au niveau du pays (QEP) 1.1, 1.2, 1.4, 2.1, 2.2 de la matrice d'évaluation.

[37] Cette question correspond aux QEP 1.3, 1.4, 1.5, 2.3, 3.1 et 3.2.

3.2 Planification du secteur de l'éducation

Encadré 3.1 : Analyse de la contribution revendiquée A

Contribution revendiquée : « Le soutien (financier et non financier) et l'influence du Partenariat mondial contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficience et l'apprentissage. »

Analyse : Les données recueillies appuient la contribution revendiquée du Partenariat mondial concernant le renforcement de la planification du secteur de l'éducation[38].

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 Côte d'Ivoire a élaboré des plans sectoriels qui, en dépit de certains domaines à améliorer, sont pilotés par le gouvernement, 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 Côte d'Ivoire est « forte » pour quatre d'entre elles et « modérée » pour l'autre[39]; 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.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation présentées dans cette section.

Forces et faiblesses de la planification sectorielle au cours de la période examinée (2012-2017)[40]

Constat 1. La qualité des processus de planification sectorielle de l'éducation et des plans sectoriels de l'éducation en Côte d'Ivoire s'est constamment améliorée au cours de la période considérée.

27. Les objectifs du Plan d'actions à moyen terme (PAMT) 2012-2014 s'alignaient étroitement sur les principaux documents de politique et de planification du développement du pays, notamment le cadre stratégique du secteur éducatif pour la Côte d'Ivoire, jusqu'en 2020, la lettre de politique éducative de juin 2010, le document stratégique de réduction de la pauvreté et le modèle de simulation de développement du secteur de l'éducation entrepris en 2010[41]. De plus, les principaux objectifs du PAMT

[38] Cette sous-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?) et QEP 1.3 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?) de la matrice d'évaluation. La question d'évaluation QEP 3.1, soit « 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? », est traitée tout au long de cette section.

[39] Voir la sous-section sur la validité des hypothèses ci-dessous ainsi que l'annexe VII.

[40] Question d'évaluation QEP 1.1.

[40] Razafindramary, Tahinaharinoro et Pierre de Galbert. Janvier 2010. Évaluation de la requête au Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous de la Côte d'Ivoire. p. 5.

[41] Question d'évaluation QEP 1.1.

[41] Razafindramary et de Galbert. (2010), p. 5.

correspondaient étroitement aux priorités du secteur de l'éducation présentées dans le Rapport d'état sur le système éducatif national[42]. Le tableau 3.1 établit la comparaison des priorités du RESEN et des objectifs du PAMT, lorsque leur correspondance est manifeste.

Tableau 3.1 Priorités du RESEN 2009 et du PAMT 2012-2014

PRIORITÉS DU RESEN 2009 [43]	OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PAMT 2012-2014[44]
1) Assurer une priorité plus claire pour le primaire (quantité et qualité) vers un achèvement universel du cycle primaire. 2) Contrôler les flux dans la partie moyenne du système (niveaux secondaires) pour adoucir l'aspiration des flux vers le niveau supérieur; ceci pourra être fait notamment en diversifiant les cursus en développant de façon notable des formules de formation professionnelle. 3) Revitaliser l'enseignement supérieur en qualité pour assurer des formations de qualité internationale dans des nombres raisonnablement compatibles avec les demandes de l'économie.	1) Restaurer le système éducatif après presque deux décennies de sous-investissements en accordant une priorité à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire, essentiellement dans les zones les plus affectées par la récente crise sociopolitique. 2) Assurer un progrès substantiel vers l'universalisation d'un enseignement primaire de qualité. 3) Corriger le déséquilibre constaté depuis longtemps entre la partie basse et la partie haute de la pyramide du système d'éducation par : a) l'expansion de la couverture du premier cycle secondaire dans la perspective de progresser vers un système offrant au plus grand nombre de jeunes, particulièrement en milieu rural, dix années de scolarisation de qualité; b) la diversification des cursus et des curricula dans la partie moyenne du système de sorte à contribuer d'une part, à un accès plus efficace aux secteurs de l'économie informelle urbaine et rurale; et d'autre part, à la régulation des flux pour promouvoir un accès maîtrisé vers la partie postsecondaire de l'éducation; et c) la promotion de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur en veillant à ce que la quantité et la qualité des services offerts soient compatibles avec les demandes de l'économie.

28. Pour atteindre les objectifs stratégiques énoncés dans le tableau ci-dessus, le PAMT proposait sept interventions transversales : (i) Établir les bases d'un développement sectoriel sain, équitable et soucieux d'employer les ressources humaines, financières et matérielles avec efficience. L'objectif était d'assurer un meilleur équilibre du flux des étudiants entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en créant des possibilités plus viables de formation technique et professionnelle de manière à réduire ainsi la pression sur les universités et mieux adapter le système éducatif à la demande économique. La stratégie consistait également à réduire les redoublements dans le primaire (et les coûts qui y sont associés) en restructurant l'offre éducative en trois cycles primaires. (ii) Restaurer les capacités de formation initiale et continue du secteur en révisant le profil des enseignants et des formateurs et le contenu de la formation,

[42] Ibid, p.7; Ministère de l'Éducation nationale (septembre 2011), p. 9.

[43] Source : 2009 RESEN, c.-à-d. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, Banque mondiale, Initiative Fast Track. 2009. Le système éducatif de la Côte d'Ivoire : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse. Washington, D.C. : Banque mondiale, p. 188.

[44] Les objectifs stratégiques recoupent les domaines de l'accès, de la qualité et de la gouvernance, reflétant ainsi la façon dont le PAMT organise ses interventions, Ministère de l'Éducation nationale (septembre 2011), p.10-16.

offrir une formation initiale et continue et restructurer et réhabiliter les collèges de formation; (iii) Restaurer la fonctionnalité des écoles existantes et accroître les capacités d'accueil de l'éducation par la construction de 6 200 salles de classe et la rénovation de 4 000 autres. (iv) Mettre en place des procédés de constructions de classes moins coûteux et réhabiliter les écoles par le biais de processus de construction dirigés par des ONG et les communautés. (v) Mettre en œuvre une approche de recrutement d'enseignants compatible avec les finances publiques. Il s'agissait d'améliorer l'efficacité des ressources et de réaliser des économies en révisant le profil des enseignants du primaire et en recrutant massivement des instituteurs adjoints pour l'enseignement primaire et des instituteurs ordinaires pour l'enseignement secondaire. (vi) Lancer les réformes indispensables et prioritaires dont le système a besoin, particulièrement au niveau des collèges, de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur pour en améliorer la qualité et répondre à la demande économique. L'établissement de collèges de proximité et la formation d'enseignants pluridisciplinaires du premier cycle du secondaire avaient pour objectif de réduire les coûts et d'accroître l'accès au premier cycle du secondaire dans les zones rurales. Parallèlement, la formation professionnelle du premier cycle du secondaire devait être réformée et élargie pour répondre à la demande du marché du travail local. (vii) Enfin, le gouvernement voyait le PAMT comme une mesure d'urgence temporaire destinée à relancer le système éducatif le temps de préparer le terrain pour l'élaboration du plan sectoriel décennal de l'éducation.

29. L'analyse sectorielle, qui a précédé l'élaboration du PAMT et s'est déroulée de 2008 à 2010[45] a, de l'avis général, favorisé une participation relativement large des parties prenantes de l'éducation[46]. La préparation et l'approbation du document du PAMT ont toutefois pris moins de 12 mois et la participation s'est surtout limitée aux cabinets des trois ministères de l'Éducation[47]. En janvier 2010, la qualité du PAMT a fait l'objet d'une évaluation externe, laquelle a été approuvée par le Conseil des ministres de Côte d'Ivoire en juin 2010, et endossée par le groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) en juillet 2010. Après les élections présidentielles et à la crise sociopolitique de 2010-2011 qui a suivi, le PAMT a été revu, validé et réendossé en septembre 2011, au moment où la requête de financement du pays était déposée au Partenariat mondial (alors l'EPT-FTI). Le plan sectoriel a été approuvé par sept ministères et approuvé par 11 organismes donateurs internationaux. Bien qu'il ait satisfait aux conditions minimales nécessaires à son approbation, le PAMT 2012-2014 comportait à la fois des points forts et des points faibles, comme l'indique le tableau 3.2 ci-dessous.

[45] Razafindramary et de Galbert. (2010), p. 24

[46] Ibid. (référence à une large participation du personnel du ministère de l'Éducation à des groupes de travail, parallèlement à la consultation des syndicats d'enseignants, des ONG et d'associations de parents d'élèves, lors de l'analyse sectorielle et de la présentation du RESEN).

[47] C'est-à-dire le MENETFP, le MESRS et le SETFP.

Tableau 3.2 Points forts et points faibles du PAMT 2012-2014[48]

PROBLÈME	FORCES	LACUNES ET FAIBLESSES
Processus participatif et transparent de préparation du PSE, piloté par le pays	Piloté par le gouvernement, le processus de planification sectorielle a été réalisé en collaboration par les trois ministères de l'Éducation ont réalisé. Le processus d'analyse sectorielle et de consultation sur les besoins et les priorités du secteur de l'éducation (qui, antérieur à la préparation du PAMT, s'est déroulé entre 2008 et 2010) a été décrit comme étant participatif et a inclus une importante mobilisation des parties prenantes de l'éducation; les ONG de l'éducation, les syndicats d'enseignants et les associations de parents ont été invités aux présentations faites sur le RESEN et le cadre stratégique de l'éducation en 2009 et 2010 respectivement.	Le document de planification sectorielle a été réalisé par les cabinets des trois ministères de l'Éducation. Comme le plan ne comportait pas de stratégie de communication efficace, les départements opérationnels des trois ministères de l'Éducation ou les acteurs de la société civile dans le domaine de l'éducation en connaissaient peu les objectifs ou le contenu. Selon le personnel du ministère de l'Éducation interrogé, de nombreuses parties prenantes du secteur de l'éducation estiment que le PAMT ne se distingue pas des projets d'éducation de base des bailleurs de fonds, destinés à soutenir la mise en œuvre de celui-ci.
Relever les principaux défis du secteur de l'éducation en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissage.	Le PAMT proposait une vision claire pour la relance du secteur de l'éducation après deux décennies de crise et de sous-investissement en Côte d'Ivoire. Ses objectifs étaient étroitement alignés sur les politiques nationales de développement et les stratégies de réduction de la pauvreté, tout en répondant directement aux besoins prioritaires en matière d'éducation soulevés dans le rapport d'état du système éducatif national de 2009 et le cadre stratégique de l'éducation.	

[48] Sources : Razafindramary et de Galbert. (2010); Les partenaires techniques et financiers (PTF) signataires. Juillet 2010. Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (Fast Track Initiative). Lettre d'endossement; Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle. Mai 2014. Première revue conjointe du secteur Éducation - Formation. Rapport de synthèse, Yamassoukro; Simone, Odile. Juillet 2017. Évaluation externe du PDEF 2016/2015. Rapport, Abidjan.

PROBLÈME	FORCES	LACUNES ET FAIBLESSES
	Les objectifs du PAMT étaient axés sur l'amélioration de l'équité par des mesures visant à accroître l'accès, la demande et la rétention, en particulier dans les régions éloignées et mal desservies; sur l'amélioration de l'efficacité, par des mesures visant à réduire les coûts de construction des écoles et les salaires des enseignants; sur l'amélioration des apprentissages, par des mesures visant à diversifier les programmes, à améliorer la compatibilité de ceux-ci à la demande économique, à mettre en place des classes accélérées pour faciliter la réintégration scolaire et à renforcer la formation, tant initiale que continue, des enseignants.	Au chapitre de l'équité, les stratégies relatives à l'éducation des filles étaient, de l'avis général, fragmentaires et manquaient de structure. Quant à la stratégie de prévention et de riposte au VIH-sida du MENETFP, elle n'avait pas été intégrée au PAMT. En ce qui a trait à l'efficience, la mise en œuvre des solutions proposées par le PAMT a été jugée complexe, d'autant plus que le plan n'offrait que peu de détails sur la façon dont les réformes, majeures seraient exécutées. Pour ce qui est des apprentissages, le PAMT ne proposait aucune stratégie globale pour le soutien de la formation continue des enseignants, et ce, malgré des plans de réforme en profondeur des programmes et de recrutement massif de nouveaux assistants.
Financement, mise en œuvre et modalités de suivi réalistes	L'analyse et les hypothèses macroéconomiques ont été considérées comme réalistes et cohérentes avec la stratégie de réduction de la pauvreté. Le PAMT prévoyait l'allocation de 26 % du budget de l'État à l'éducation d'ici 2020 – ce qui avait été jugé réaliste – garantissant ainsi que les ressources nationales seraient en mesure de soutenir les réformes proposées par le plan sectoriel Le PAMT comprenait un cadre d'activités planifiées, ventilées par tâche, dans lequel les rôles et les responsabilités étaient précisés. Les résultats escomptés et les indicateurs de haut niveau étaient clairement énoncés. Une Task Force interministérielle a été créée, chargée de piloter la mise en œuvre du PAMT et d'organiser des revues sectorielles conjointes.	Comme le cadre financier du PAMT n'incluait pas toutes les sources d'investissement domestiques ou extérieures ou encore les dépenses de fonctionnement, le tableau financier qu'il brossait du secteur était incomplet. Le budget du secteur de l'éducation alloué à l'enseignement primaire devrait atteindre 39 % d'ici 2020, au lieu des 50 % recommandés par le Partenariat mondial, nécessaires à la concrétisation de l'éducation primaire universelle. Le modèle de simulation financière à partir duquel le PAMT a été développé ne tenait pas compte de l'impact du VIH-sida. Le budget sectoriel ne prévoyait aucune ressource pour la formation continue des enseignants en cours d'emploi. Dans sa lettre d'endossement, le GLPE s'est dit préoccupé de l'absence, dans le PAMT, de plans opérationnels pour la mise en œuvre des principales réformes sectorielles. Le cadre de résultats du PAMT n'identifiait pas toutes les sources de données se rapportant aux indicateurs de performance, ne proposait pas de mécanismes ni de définition claire des rôles et des responsabilités pour le suivi de la collecte des données, de leur analyse et l'établissement des rapports d'avancement. Aucune base de référence, à partir de laquelle l'atteinte des résultats pourrait être mesurée, n'a été définie.

30. Selon les représentants des partenaires de développement consultés, le PAMT semble avoir été conçu principalement comme un cadre sectoriel pour attirer et coordonner les investissements extérieurs dans le système éducatif. Au cours des entretiens, la majorité des directeurs des départements d'éducation du MENETFP et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS), ainsi que des représentants de la société civile ont confirmé cette perception. La majeure partie des acteurs nationaux de l'éducation à l'intérieur ou à l'extérieur du gouvernement ne connaissait pas bien ou ne comprenait pas bien le PAMT; pour la majorité des acteurs du MENETFP et du MESRS consultés, le PAMT ne pouvait être distingué des deux principaux programmes de bailleurs de fonds en éducation de base (PUAEB et C2D-DEFI), lancés pour le soutenir.

Encadré 3.2 La préparation du PDEF s'est déroulée nettement plus facilement que celle du PAMT. *Nous avions déjà une expérience récente de la planification sectorielle, la capacité du gouvernement était donc plus forte. Le gouvernement et les partenaires de l'éducation étaient davantage intéressés et mobilisés en raison des différents modes de consultation utilisés à différents niveaux du système. L'expérience du PDEF a encore renforcé la capacité de leadership des directions nationales du MENETFP et consolidé le rôle de la Task Force, lui permettant d'assurer une meilleure coordination et un meilleur suivi.* (Partenaire de développement)

31. Contrairement à la préparation du PAMT, le processus de planification sectorielle pour la préparation du Plan décennal éducation et formation (PDEF) 2016-2025 a eu lieu à un moment de relative stabilité en Côte d'Ivoire. Le gouvernement national qui, dans l'ensemble, disposait de plus de moyens pour entreprendre un processus national a pu se permettre de consacrer du temps à la planification et la communauté des bailleurs de fonds était plus solide et mieux coordonnée. Alors que le PAMT a été achevé en un an, la préparation, la validation et l'approbation du PDEF 2016-2025 ont pris presque trois ans.

Encadré 3.3 Grâce à la planification sectorielle, nous sommes maintenant beaucoup plus conscients du processus de planification, de ses procédures de préparation, de révision et d'endossement. *Le PSE est la boussole qui guide toutes nos actions dans le secteur. Grâce à la préparation du PSE, la société civile et les acteurs régionaux sont beaucoup plus conscients des problèmes et des défis de gestion et de financement avec lesquels nous devons composer dans le secteur éducatif, et ils les comprennent mieux.* (Représentant du MENETFP)

32. La préparation du PDEF a été menée par la Task Force interministérielle et s'est appuyée sur un vaste processus participatif des acteurs nationaux de l'éducation, organisé en huit groupes de travail thématiques, dans lesquels le gouvernement, les organisations de la société civile, les syndicats et les associations de parents étaient représentés. Elle a également donné lieu à des processus plus robustes de consultation et de diffusion du plan aux niveaux national et régional. Le PDEF a été revu par le GLPE et le Secrétariat et a fait l'objet d'un examen externe en 2016. Les commentaires provenant de toutes ces sources ont abouti à une refonte du plan avant qu'il ne soit approuvé par le gouvernement et endossé par les partenaires de l'éducation. En 2017, sept ministères gouvernementaux et 11 partenaires de développement, dont deux ONG nationales, ont validé et endossé le PDEF[49].

[49] Sources : Entretiens menés auprès du directeur de la Task Force, le représentant de l'agent partenaire, quatre membres du GLPE, sept chefs de départements nationaux et de directeurs de cabinet du MRNETFP et du MESRS, des représentants de deux organisations nationales de la société civile; évaluation 2017 de la qualité d'un PSE du Partenariat mondial (indicateur 16 du cadre de résultats); les actes de la revue sectorielle conjointe de 2017; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Avril 2017. Plan sectoriel éducation et formation 2016-2025.

33. En ce qui concerne la qualité et la cohérence du plan sectoriel, le PDEF propose, à l'instar du PAMT, une vision claire du développement sectoriel fondée sur une appropriation gouvernementale et des données probantes. Le PDEF va plus loin que le PAMT en incluant : une analyse contextuelle et une analyse de risque beaucoup plus approfondies, une simulation financière qui intègre le financement sectoriel de l'éducation provenant de diverses sources (dépenses de fonctionnement et d'investissement, sources domestiques et extérieures); des plans d'action et des stratégies reposant sur la capacité actuelle du gouvernement et des plans de renforcement de ses capacités de mise en œuvre; et un cadre précis de mesure des résultats, lequel décrit les responsabilités, les systèmes de suivi et d'évaluation, les indicateurs de performance, les sources de données et les calendriers d'exécution. Il s'agit d'éléments qui semblaient manquer au PAMT.

Encadré 3.4. *La Task Force a changé d'attitude. Avant, ils ne souhaitent pas la participation des syndicats et des associations d'enseignants, mais ils nous considèrent maintenant comme des acteurs importants. Nous sommes dorénavant invités aux ateliers et aux réunions organisés par le gouvernement, nous avons même été sollicités pour présider certaines réunions. Nous assistons aujourd'hui à l'instauration d'un nouveau contexte.* (Représentant du réseau des syndicats d'enseignants)

34. L'amélioration de la qualité du plan sectoriel le plus récent de la Côte d'Ivoire semble être le reflet : i) des enseignements tirés du PAMT, qui a été intégré à la préparation du PDEF, et ii) du respect des nouvelles directives du Partenariat pour la préparation d'un PSE, en vigueur depuis 2015[50]. La version finale du PDEF répond à six des sept critères d'évaluation de la qualité d'un PSE du Partenariat mondial[51].

35. D'après les entretiens réalisés auprès du personnel opérationnel des ministères de l'Éducation et des organisations de la société civile, le but du plan sectoriel est désormais mieux compris et l'appropriation et la responsabilisation de ses objectifs s'est accrue, grâce à une plus grande participation des divers acteurs de l'éducation à la préparation du PDEF 2016-2025 et à la tentative d'intégrer toutes les ressources et capacités du secteur éducatif dans le plan sectoriel. Les responsables de l'éducation dans les départements opérationnels du MENETFP indiquent que le plan sectoriel guide désormais la planification de leur travail; ils comprennent qu'ils seront amenés à rendre compte de la mise en œuvre des activités prévues dans le plan d'action triennal du PDEF. Les représentants de la société civile consultés commencent également à comprendre la valeur du plan sectoriel pour leur travail, un outil qui peut servir à améliorer le dialogue qu'ils entretiennent avec le gouvernement et à demander des comptes à celui-ci.

[50] Sources : Entretiens menés auprès du directeur de la Task Force, du représentant de l'agent partenaire, de quatre membres du GLPE, de sept chefs de départements nationaux et de directeurs de cabinet du MENETFP et du MESRS, de représentants de deux organisations nationales de la société civile; Razafindramary et de Galbert. (2010); Simone (juillet 2017); indicateur 16 du cadre de résultats du Partenariat mondial.

[51] Le PDEF 2016-2025 de la Côte d'Ivoire répondait à tous les critères de qualité pour un PSE, à l'exception du critère 5 (réalisable) relatif à la solidité du cadre financier et au déficit de financement du PSE. La validité de certaines hypothèses incluses dans le cadre financier, relatives au déficit de financement, a également été remise en question. Il répondait aux indicateurs de qualité suivants : 1) vision d'ensemble; 2) stratégique; 3) exhaustif; 4) fondé sur des données empiriques; 6) adapté au contexte; 7) tient compte des disparités.

36. Il est trop tôt dans la mise en œuvre du PDEF pour déterminer si l'appropriation locale et l'intérêt pour le plan vont durer et/ou ce que les acteurs de l'éducation pensent du plan. Le MESRS a récemment terminé ses propres consultations stratégiques et recherche de financement externe pour appuyer la mise en œuvre de son propre plan sectoriel[52]. Cela soulève des questions sur le degré d'appropriation du PDEF dans le secteur de l'éducation, c'est-à-dire la mesure dans laquelle le PDEF est jugé pertinent pour tous les sous-secteurs ou encore considéré par certaines parties prenantes comme un cadre d'investissement pour les bailleurs de fonds, essentiellement axé sur l'éducation de base.

Le Partenariat mondial a-t-il contribué aux changements de la planification sectorielle[53]?

Constat 2. Le Partenariat mondial pour l'éducation a contribué aux améliorations observées dans les processus, les capacités et les produits de la planification sectorielle.

37. La Côte d'Ivoire possède une histoire et une pratique de la planification sectorielle antérieures de plus de dix à son adhésion au Partenariat mondial. D'après le peu de documents recueillis sur le premier plan sectoriel de l'éducation de la Côte d'Ivoire (PNSEF 1998-2010[55]), il semble qu'il ait été lancé et largement piloté par la communauté des bailleurs de fonds pour attirer et coordonner l'aide extérieure[56]. Toutefois, les données recueillies, issues de cette évaluation, montrent que la qualité de la planification sectorielle s'est considérablement améliorée depuis l'adhésion du pays au Partenariat mondial en 2010, en ce qui concerne : le corpus de données factuelles, la profondeur de l'analyse entreprise pour définir les objectifs et priorités du secteur éducatif, la nature et l'étendue de la mobilisation des parties prenantes, et la mesure dans laquelle les plans sectoriels qui ont suivi ont été jugés complets et « réalisables ». Le Partenariat mondial a contribué au renforcement de la planification du secteur de l'éducation en Sierra Leone, et ce, d'au moins quatre façons :

Encadré 3.5. Mesure incitative pour le renforcement de la planification sectorielle

L'allocation nationale maximale de 41 millions $ US de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) accordée à la Côte d'Ivoire en 2011 représentait 17 % de l'aide extérieure du secteur de l'éducation pour la période 2012-2016 (et était à l'époque la deuxième plus importante contribution des bailleurs de fonds à ce secteur)[54].

38. **Mesure incitative :** Toutes les parties prenantes consultées en Côte d'Ivoire ont reconnu que la principale raison pour laquelle le gouvernement avait organisé le RESEN en 2009 et préparé le PAMT de 2010, en étroite consultation avec les membres de ce qui était alors le groupe sectoriel de l'éducation, avait été la perspective d'obtenir un financement pour la mise en œuvre de (ce qui était à l'époque) l'Initiative de mise en œuvre accélérée d'Éducation pour tous. Les représentants gouvernementaux consultés du MENETFP reconnaissent aujourd'hui l'importance de la planification sectorielle de l'éducation, en ce qu'elle

[52]Source : Entretiens avec le directeur de cabinet du MESRS et le représentant de l'agent partenaire.

[53] Question d'évaluation QEP 1.1.

[54] Sources : Compte national de l'éducation (CNE) (2016), c.-à-d. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, GPE, Pôle de Dakar de IIPE-UNESCO. 2016. Le financement de l'éducation en Côte d'Ivoire : Sur le modèle des Comptes Nationaux de l'Éducation. Volume I : Analyse et annexe 1; PDEF 2016-2025.

[55] Odounfa, Alice. 2003. Le Défi de l'éducation pour tous en Côte d'Ivoire. UNESCO, Abidjan; UNESO. 2003. Genre et éducation pour tous – le pari de l'égalité. UNESCO, Paris.

[56] Odounfa. A (2003).

permet d'établir une vision commune de la réforme autour de laquelle se cristallise un sentiment d'appropriation et de responsabilité partagé. Les directives et les conditions financières du Partenariat mondial ont fortement motivé non seulement la préparation du PAMT, mais aussi celle du PDEF 2016-2025.

Encadré 3.6 Les directives et les conditions du Partenariat mondial obligent les partenaires locaux de l'éducation à collaborer et à renforcer leur coordination. *Ces conditions imposent une certaine organisation, un dialogue plus structuré, une prise de conscience plus aiguë de tous les enjeux du secteur... Le financement du Partenariat oblige les deux ministères de l'Éducation à planifier ensemble la mise au point d'un plan sectoriel et la préparation d'une requête de financement. Normalement, les projets sont préparés par un expert ou l'organisme donateur.* (Représentant du MENETFP)

39. **Directives du Partenariat mondial pour l'éducation :** Les directives du Partenariat mondial et les critères d'évaluation de la qualité pour l'évaluation et l'approbation des plans sectoriels de l'éducation ont évolué depuis 2010[60] en faveur de stratégies plus réalistes et applicables,

Encadré 3.7 Exemples des effets de l'évaluation du Partenariat mondial pour l'éducation sur les plans sectoriels

Pour le PAMT 2012-2014, tous les indices du cadre indicatif de l'IMOA ont été respectés, à l'exception de l'allocation budgétaire pour l'éducation de base, fixée à 40 % seulement, au lieu de 50 %. L'évaluation externe de l'IMOA du PAMT et la lettre d'endossement des partenaires techniques et financiers de juillet 2010 ainsi que la revue sectorielle conjointe de 2014 ont toutes soulevé des inquiétudes liées aux faiblesses du plan : le traitement inégal de l'égalité des sexes, les faiblesses des stratégies de formation continue des enseignants, la réforme du secondaire et les stratégies de réduction des redoublements, par exemple. Ces inquiétudes n'ont pas été prises en compte avant l'approbation du plan, étant donné l'urgence du contexte national et des directives de l'IMOA en vigueur à l'époque; on a supposé que les lacunes relevées seraient corrigées en cours de route, bien que rien ne suggère que cela se soit produit[57].

En revanche, pour le PDEF 2016-2025, la Task Force a reçu 47 pages de commentaires du GLPE et du Secrétariat, dont elle a tenu compte lors d'importantes révisions du PDEF en 2017. Ce processus découle des nouvelles lignes directrices du Partenariat mondial, établies en 2015, lesquelles stipulent que l'endossement du plan sectoriel doit être subordonné à la prise en compte des recommandations formulées au cours du processus d'évaluation. Les révisions les plus importantes du PDEF, basées sur les commentaires du Partenariat mondial, comprenaient : i) une projection financière révisée qui a porté de 3 % à 47 % les allocations budgétaires à l'éducation de base afin de répondre à la condition préalable de financement du Partenariat de 45 %[58], et ii) un cadre de résultats global préparé par la Task Force pour le suivi et l'évaluation du PDEF[59]. À la suite de ces révisions, la version finale du PDEF répondait à six des sept critères d'évaluation de la qualité d'un PSE du Partenariat mondial.

[57] Sources : Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle. Mai 2014. Première revue conjointe du secteur Éducation/Formation : Plan d'Actions à Moyen Terme (PAMT) 2012-2014. Aide-Mémoire; Simon (2017).

[58] En mai 2014, le Conseil d'administration du Partenariat mondial pour l'éducation a approuvé un nouveau modèle de financement qui comporte une série de préalables à l'approbation d'un financement ESPIG. L'un de ces préalables inclut une condition, selon laquelle 45 % du budget national doit être alloué à l'éducation de base pour les pays qui n'ont pas encore atteint l'universalisation de l'éducation primaire.

[59] Simon (2017).

[60] Les directives d'évaluation de l'IMOA ont été utilisées pour évaluer le PAMT. La préparation et l'évaluation du PDEF ont été fondées sur la mise à jour (2015) des critères de qualité du Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation, et du Guide sur les critères d'évaluation de la qualité d'un plan sectoriel et d'un PSE.

mettant l'accent sur l'amélioration de leur viabilité et de leur pérennité financières, sur la démonstration de la capacité opérationnelle et des mécanismes pour mettre en œuvre le plan, sur une meilleure analyse du contexte et des risques et sur l'inclusion d'un cadre des résultats qui permet un suivi et une évaluation réguliers des résultats du plan sectoriel. L'analyse des forces et des défis du PAMT et du PDEF, présentée dans la constatation plus haut, montre que la planification sectorielle de l'éducation en Côte d'Ivoire s'est améliorée au fil du temps, conformément aux évolutions des directives du Partenariat, de l'évaluation de la qualité et des critères de notation.

40. Ressources : Le Partenariat mondial n'a accordé aucun soutien financier à la préparation du PAMT 2012-2014; d'autres bailleurs de fonds (UNICEF et Banque mondiale) ont appuyé le processus de planification sectorielle en 2010-2011 en organisant des ateliers et des consultations et en engageant des experts extérieurs pour aider à la préparation du plan. En ce qui concerne la préparation du PDEF en 2014-2016, le Partenariat a octroyé 220 219 $ US sous la forme d'un ESPDG, avec l'UNICEF comme agent partenaire. L'ESPDG a représenté 33 % des dépenses totales (soit 667 330 $ US) nécessaires à la préparation du plan sectoriel; la somme restante a été couverte par d'autres bailleurs de fonds (55 % ou 367 031 $ US par l'UNICEF, l'AfBD, la Fondation Jacobs et l'UNESCO) et par le gouvernement ivoirien (12 % ou 80 080 $ US)[61]. Cette assistance a permis aux parties prenantes d'organiser des consultations aux niveaux national et régional et des réunions de groupes de travail thématiques, destinées à renforcer les capacités du personnel ministériel en matière de simulation financière, avec l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE)-Pôle de Dakar, et de recruter des experts techniques pour aider la Task Force à préparer le plan.

41. **Assistance technique et dialogue politique :** Le Secrétariat a offert son soutien pour expliquer les processus, les directives et les conditions de financement du Partenariat mondial tout en favorisant un meilleur dialogue sectoriel en Côte d'Ivoire. Le responsable-pays s'est rendu en Côte d'Ivoire à dix reprises depuis juin 2015 et y a rencontré les hauts responsables de l'éducation et le GLPE pour appuyer la préparation du PDEF et le nouvel ESPIG soumis au Partenariat en 2017[62]. Les membres du GLPE interrogés dans le cadre de la présente évaluation se sont déclarés très satisfaits du soutien constant du responsable-pays, lequel aide les partenaires de l'éducation à garder le cap sur leurs objectifs communs et leurs responsabilités collectives. Les contributions techniques du Secrétariat aux parties prenantes de l'éducation en Côte d'Ivoire, en ce qui a trait aux enseignements tirés de l'expérience internationale et des meilleures pratiques en matière de planification sectorielle de l'éducation, ont également été très appréciées.

[61] Voir la requête la plus récente de la Côte d'Ivoire (2014) pour un ESPDG du Partenariat mondial.

[62] Analyse fondée sur un examen du contenu des rapports de mission du secrétariat du GPE en Côte d'Ivoire pour la période 2015-2017.

42. Les données recueillies suggèrent que le soutien du Partenariat mondial a eu une influence positive sur la capacité de planification nationale (conceptualisée comme la somme de la motivation, des opportunités et des capacités)[63]. On peut en conclure que les changements positifs relatifs à cette capacité expliquent probablement le changement de comportement observé, soit la préparation en Côte d'Ivoire, pour la période considérée, de plans sectoriels de l'éducation fondés sur des données probantes, plans que le pays s'est appropriés et que les partenaires ont endossés.

Validité des hypothèses

43. Les données recueillies suggèrent que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat mondial pour l'éducation a positivement contribué à la planification sectorielle, en renforçant les capacités, la motivation et les opportunités (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 représentent 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 recueillies confirment en outre la quatrième hypothèse selon laquelle le Partenariat mondial disposait d'un effet de levier suffisant pour influencer la planification sectorielle en Côte d'Ivoire, au cours de la période considérée. La cinquième hypothèse sous-jacente – le système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) et le système d'évaluation des apprentissages et d'établissement de rapports (SEA) fournissent des données suffisamment pertinentes et fiables pour guider la planification sectorielle – ne s'est vérifiée qu'en partie dans le contexte de la préparation du PAMT 2012-2014. La Côte d'Ivoire n'a pas encore développé et lancé un SIGE (Système d'information de gestion de l'éducation) intégré[64]. Bien que trois évaluations des apprentissages aient été réalisées avec le soutien du PUAEB et que les systèmes de données du secteur de l'éducation semblent s'être globalement améliorés depuis 2012, la disponibilité et la fréquence des données de suivi générées par le gouvernement pour le PDEF 2016-2025 demeurent préoccupantes (la question sera approfondie à la section 3.2, plus bas)[65].

Facteurs additionnels et effets imprévus

44. Au-delà de l'appui du Partenariat mondial, les facteurs positifs qui ont influencé les caractéristiques observées des processus de planification sectorielle sont les suivants : l'engagement ferme du gouvernement ivoirien, à la suite de la crise sociopolitique de 2010-2011, de réinvestir et de réformer le secteur éducatif après une longue période de bouleversements et de négligence; une expérience antérieure en planification sectorielle de l'éducation remontant à 1998; l'existence d'un groupe de coordination de l'éducation chargé d'organiser le RESEN et d'appuyer le processus de développement du PAMT avant que le pays bénéficie d'un soutien du Partenariat mondial. Parmi les facteurs négatifs qui ont contribué aux faiblesses constatées dans le PAMT 2012-2014, on peut citer : un processus de préparation du PSE hâtif avec une participation limitée du secteur, processus précipité par la crise politique et la nécessité de

[63] Mayne (2017) suggère d'analyser les changements intervenus au niveau de la « capacité » individuelle ou organisationnelle, comme fondement du changement de comportement et de pratique, en explorant les trois dimensions interdépendantes des capacités, de la motivation et de l'opportunité. Voir à ce propos : Mayne, John. The COM-B Theory of Change Model. Document de travail. Février 2017.

[64] La revue sectorielle conjointe de 2017 indique que les interventions connexes, prévues dans le PAMT, sont en cours d'exécution (Bakary et Simon (2016), 45.). L'indicateur 20 du cadre de résultats du Partenariat mondial montre qu'en 2017, l'ESPIG soutenait les interventions associées au SIGE, bien que celles-ci, qui avaient été prévues dans le PUAEB, aient été annulées à la suite de la restructuration du projet en août 2017.

[65] Il n'existe que peu de données permettant de déterminer si la Côte d'Ivoire dispose d'un système opérationnel d'évaluation des apprentissages (SEA) et si elle procède régulièrement à des évaluations nationales des apprentissages.

relancer rapidement le système éducatif; une faible stratégie de communication qui n'a pas vraiment permis de sensibiliser le secteur au PAMT, l'empêchant ainsi de se l'approprier; le financement extérieur du PAMT, exclusivement axé sur l'éducation de base, renforçant ainsi la perception des acteurs nationaux selon laquelle le PAMT était un cadre de financement pour les bailleurs de fonds, axé uniquement sur l'éducation de base. Bien que ces facteurs aient été observés, ils ne suffisent pas à eux seuls à expliquer les changements observés dans la planification sectorielle au cours de la période de référence.

45. 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 sectoriels[66]

Encadré 3.8 : Analyse 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 : Les données recueillies appuient en partie la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative au renforcement de la responsabilité mutuelle pour les progrès du secteur éducatif. Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Le dialogue sectoriel et le suivi se sont considérablement intensifiés au cours de la période considérée, même s'il reste encore des points à améliorer. En ce qui concerne la responsabilité mutuelle, certains points sont encore à améliorer; b) Les données recueillies indiquent que la probabilité que les quatre hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée du Partenariat mondial se vérifient dans le contexte ivoirien est « forte » pour deux d'entre elles et « modérée » pour les deux autres; c) L'évaluation n'a trouvé aucun autre facteur externe, outre le soutien du Partenariat mondial, susceptible, à lui seul, d'expliquer les progrès constatés dans le dialogue et le suivi sectoriels. Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation présentées dans cette section.

[66] 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?).

Le dialogue et le suivi sectoriels ont-ils évolué entre 2012 et 2017[67]?

Constat 3. Au fil du temps, le dialogue sectoriel en Côte d'Ivoire est devenu plus fréquent, inclusif et structuré, en particulier depuis 2015. Bien que cela ait eu des effets positifs sur l'alignement entre les priorités nationales et les objectifs de programmation des bailleurs de fonds, il n'existe que peu de signes d'amélioration de la coordination ou de l'harmonisation de l'action des membres du GLPE.

46. Un groupe sectoriel de l'éducation était opérationnel en Côte d'Ivoire bien avant l'adhésion du pays au Partenariat mondial pour l'éducation. Ce groupe, composé de partenaires de développement (multilatéraux, bilatéraux), a été créé pour répondre à la situation d'urgence, dès 2002. À l'instar de l'actuel groupe local des partenaires de l'éducation, opérationnel depuis 2015 en Côte d'Ivoire (voir les détails sur le GLPE dans les paragraphes ci-dessous), le groupe sectoriel de l'éducation avait pour objectif d'assurer l'échange d'informations, la coordination et la collecte de fonds entre les partenaires de développement pendant la crise humanitaire que traversait le pays[68]. Il était dirigé par l'UNICEF et la Banque mondiale, les bailleurs de fonds les plus actifs et les plus anciens dans le domaine de l'éducation à l'époque. Le groupe avait soutenu une action coordonnée autour de la revue sectorielle de 2009 (RESEN) et de la planification du PAMT de 2009 à 2011, avant que la Côte d'Ivoire ne bénéficie d'un soutien du Partenariat mondial[69]. L'existence du groupe sectoriel de l'éducation démontre que la coordination sectorielle existait avant la présence du Partenariat en Côte d'Ivoire.

47. L'UNICEF a présidé le groupe sectoriel de l'éducation jusqu'en 2012, avant que la Banque mondiale ne prenne la direction de la coordination des partenaires de l'éducation (chef de file) jusqu'en 2015[70]. Depuis septembre 2015, l'Agence française de développement (AFD) assume le rôle de chef de file et d'agence de coordination du Partenariat mondial, et exerce la présidence du groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE). La situation de la Côte d'Ivoire est inhabituelle, car la présidence du GLPE a toujours été exercée par le chef de file plutôt que par le gouvernement hôte; les ministères de l'Éducation sont représentés par la Task Force qui agit à titre de membre du GLPE.

48. Jusqu'en 2015, les membres du groupe local des partenaires de l'éducation comprenaient des partenaires de développement et le directeur de la Task Force, seul représentant du gouvernement. Les réunions de coordination étaient rares[71]. Les membres du GLPE interrogés notent qu'au cours de cette période, le même partenaire de développement (la Banque mondiale) jouait à la fois le rôle d'agence de coordination et d'agent partenaire (pour la mise en œuvre du PUAEB), ce qui a pu contribuer aux difficultés

[67] Question d'évaluation QEP 2.1 et 2.2.

[68] UNICEF, 2010. Allocution d'ouverture du groupe sectoriel sur l'atelier de formation pour la réhabilitation des installations scolaires. Consulté en avril 2018. https://www.unicef.org/cotedivoire/media_2713.html

[69] Razafindramary et de Galbert. (2010); UNICEF (2010).

[70] Entretiens avec des membres du GLPE présents en Côte d'Ivoire depuis 2011. Le groupe sectoriel de l'éducation semble avoir été démantelé en 2012, étant donné qu'il s'agissait d'une structure qui avait été mise en place pour coordonner l'aide humanitaire pendant la guerre civile. Aucune structure officielle ne semble l'avoir remplacé jusqu'à la formation du GLPE et la tenue de réunions régulières, en 2015.

[71] Source : Rapport de mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, mai 2013 et juin 2015.

de coordination du secteur, étant donné les tensions vécues entre le gouvernement et l'agent partenaire en raison des difficultés rencontrées et des retards accumulés lors de la mise en œuvre du PUAEB[72].

49. Depuis 2015, le GLPE est plus inclusif, mieux structuré et plus régulier dans ses échanges. Le GLPE est actuellement composé de 14 membres : 11 partenaires de développement, le directeur de la Task Force et des représentants de deux coalitions nationales de la société civile (l'une représentant les ONG pour l'éducation et l'autre les syndicats d'enseignants et les associations de parents[73]). Les réunions du GLPE ont lieu une fois par mois depuis 2016. Le représentant de l'agence de coordination qui préside le GLPE étant un ancien membre du Secrétariat, il connaît très bien les objectifs et les procédures du Partenariat mondial. En 2016, le GLPE a formé trois commissions techniques (éducation de base, enseignement professionnel et technique et enseignement supérieur), encourageant une large participation des parties prenantes de l'éducation issues de la société civile et du secteur privé (ONG, syndicats d'enseignants, associations de parents, secteur privé). La fréquence des réunions des commissions techniques varie (seules deux rencontres de la commission technique de l'éducation de base se sont tenues en 2017) bien que le GLPE exerce des pressions pour que celles-ci deviennent régulières[74].

50. Le leadership dont fait preuve l'agence de coordination depuis 2015 est largement souligné par tous les membres du GLPE consultés[75], lesquels s'accordent à dire que le succès du GLPE repose fortement sur les personnes concernées; d'après eux, les deux principaux facteurs à l'origine de l'efficacité du GLPE sont la compatibilité des personnalités et l'engagement de l'agence de coordination à la promotion des principes d'efficacité de l'aide.

51. Sur la base d'entretiens avec des membres du GLPE et de la lecture des procès-verbaux de réunions récentes[76], le GLPE a servi de forum pour échanger de l'information et promouvoir l'alignement des objectifs du PSE sur les initiatives éducatives de ses membres. Les partenaires de développement consultés[77] ont indiqué qu'ils utilisaient systématiquement les objectifs et les stratégies du plan sectoriel de l'éducation pour guider l'élaboration de leurs projets éducatifs. Cet alignement plus resserré sur les priorités nationales a permis d'améliorer la division du travail entre les principaux partenaires de développement, en ce qui a trait aux investissements et à l'expertise qu'ils mobilisent.

52. En outre, dans certains cas, le GLPE a facilité la coordination entre les différents partenaires de développement. Par exemple, à la suite d'échanges au sein du GLPE, la Millenium Challenge Corporation (MCC) s'est rapprochée de l'AFD et se servira des plans de construction de celle-ci, de même que l'approche de construction préconisée par les ONG pour soutenir les collèges de proximités (voir section 3.5)[78].

[72] Les partenaires de développement interviewés ont mentionné un possible conflit d'intérêts lorsqu'une organisation assume à la fois le rôle d'agence de coordination et d'agent partenaire. Les directives du Partenariat mondial pour l'éducation de 2016 découragent ce double rôle.

[73] Les deux coalitions nationales de la société civile sont le Groupe technique des ONG pour l'éducation (GTOE) et le Réseau ivoirien pour la promotion de l'Éducation pour tous (RIP-EPT). Les représentants du secteur privé ont jusqu'à présent participé aux réunions des sous-comités du GLPE à titre d'invités; ils ne sont pas membres réguliers du GLPE.

[74] Entrevues avec huit des 14 membres du GLPE; lecture des procès-verbaux des réunions du GLPE de septembre 2017 à janvier 2018.

[75] C'est-à-dire, sept partenaires de développement, deux organisations de la société civile et le représentant de la Task Force.

[76] C'est-à-dire sept partenaires de développement, deux organisations de la société civile et le représentant de la Task Force.

[77] Entretiens avec six partenaires de développement qui détiennent les enveloppes de financement les plus importantes dans le secteur de l'éducation.

[78] Entretien avec des membres de l'Unité de mise en œuvre du programme de la MCC Compact Côte d'Ivoire.

Parallèlement à cela, il existe des exemples de programmes de bailleurs de fonds qui pourraient profiter d'une meilleure coordination au sein du GLPE, notamment en ce qui concerne l'inclusion et l'égalité des sexes. La MCC, l'UNICEF, le PAM, l'UNESCO et le Partenariat mondial abordent ces deux thèmes séparément dans leur programmation, mais il n'existe que peu de preuves de collaboration, d'action conjointe ou de dialogue politique entre ces acteurs ou au sein du GLPE[79].

53. Peu d'éléments indiquent que le GLPE a encouragé, au cours de la période de référence, un meilleur alignement sur les systèmes nationaux ou une meilleure harmonisation entre les partenaires de développement[80]. Le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire est presque exclusivement axé sur des projets[81]. Les projets des bailleurs de fonds sont exécutés par des unités de mise en œuvre distinctes, lesquelles utilisent des structures d'exécution distinctes et maintiennent des processus de planification, de suivi, d'évaluation et d'établissement de rapports séparés. Selon le responsable-pays du Partenariat mondial pour la Côte d'Ivoire, il n'est pas clair dans quelle mesure les discussions du GLPE lors du choix de l'agent partenaire et de la modalité de financement du prochain ESPIG ont promu une meilleure harmonisation, ni jusqu'à quel point le GLPE a réfléchi à une alternative à la modalité du projet (c'est-à-dire un fonds commun). La seule discussion sur l'harmonisation qui ressort clairement des procès-verbaux des réunions du GLPE est celle qui concerne l'établissement de pratiques communes pour les indemnités journalières et autres dépenses liées à la mise en œuvre des projets, discussion qui n'est pas encore terminée[82].

54. Les membres du GLPE réfléchissent actuellement aux moyens de renforcer davantage la coordination du secteur[83]. Au cours de la revue sectorielle conjointe (RSC) de 2017, les membres ont réfléchi sur la coordination et le rôle des revues sectorielles conjointes; cette réflexion est poursuivie lors de la RSC de mai 2018. Le GLPE a dressé une liste des thèmes urgents du secteur de l'éducation, d'intérêt commun pour les membres, qui doivent être discutés en groupe, dans le but d'améliorer la coordination et, avec un peu de chance, de favoriser une action commune[84].

Constat 4. Le suivi sectoriel du PAMT est demeuré succinct, bien qu'il existe des preuves de l'amélioration des efforts de suivi dans le cadre du PDEF.

55. Comme le montre le tableau 3.3, le suivi du secteur de l'éducation a été difficile de 2012 à 2016, pendant le PAMT. Des enseignements en ont été tirés et, avec l'appui continu du Secrétariat, les efforts de suivi du secteur de l'éducation semblent s'améliorer dans le cadre du PDEF.

[79] La lecture des procès-verbaux des réunions du GLPE de 2017 à 2018 montre que ces thèmes n'ont pas fait l'objet de discussions.

[80] Rien n'indique, dans les procès-verbaux des réunions du GLPE examinés (de septembre 2017 à janvier 2018) qu'une discussion sur l'harmonisation a eu lieu, à l'exception de propos tenus sur la nécessité d'harmoniser les indemnités quotidiennes.

[81] L'AFD a récemment fourni un soutien budgétaire au secteur de l'éducation. Source : Entretien avec le représentant de l'AFD.

[82] Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE). 31 janvier 2018. Réunion du Groupe local des partenaires pour l'éducation. Procès-verbal, Abidjan.

[83] Centre national de matériels scientifiques. 2017. Aide-mémoire de la revue sectorielle. Abidjan; entretien avec deux partenaires de développement du GLPE.

[84] Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE). 26 octobre 2017. Réunion du Groupe local des partenaires pour l'éducation. Procès-verbal, Abidjan.

Tableau 3.3 Suivi du PSE en Côte d'Ivoire de 2012 à 2016[85]

THÈME QUALITÉ	SUIVI DU PAMT 2012-2016	SUIVI DU PDEF 2016-2025
Cadre de résultats	Le PAMT comprenait des résultats escomptés et des indicateurs de performance de haut niveau, bien que les sources de données n'aient pas été identifiées, qu'aucune base de référence n'ait été établie et que son budget n'énumérait aucune ressource nationale. Cela n'a pas permis d'évaluer les réalisations prévues par rapport aux réalisations réelles.	Le PDEF comprend un cadre de résultats complet avec des indicateurs, des jalons et des sources de données identifiées pour la plupart des indicateurs. Une base de référence a été définie.
Leadership	Le GLPE s'est peu réuni jusqu'en septembre 2015 et les partenaires de développement se sont davantage concentrés sur le suivi de la mise en œuvre de leurs projets individuels que sur le plan sectoriel.	Le GLPE se réunit régulièrement et le suivi du PSE est au cœur de l'ordre du jour de la réunion. Une réflexion sur la façon dont la pertinence, l'efficacité et l'efficience du format et de l'orientation des futures revues sectorielles conjointes peuvent être améliorées a été entreprise lors de la revue sectorielle conjointe de 2017 et se poursuivra à celle de 2018.
Rôles et responsabilités	Les rôles et responsabilités en matière de suivi n'étaient pas clairement définis entre le groupe de travail et un département délégué du MENETFP, de sorte que la responsabilité du suivi du PAMT, diffuse, était donc limitée.	La Task Force est clairement l'instance en charge de la collecte et de l'analyse des données de suivi, de la préparation des rapports de suivi du PDEF et de l'organisation des revues sectorielles conjointes.

[85] Les sources sont les suivantes : Bakary, Diawara et Simon Odile. 2016. Revue PAMT 2012-2014, Rapport d'analyse de la mise en œuvre. Abidjan; rapports de mission du responsable-pays du GPE de 2014 à 2017; Centre national de matériels scientifiques (2017); procès-verbal de la réunion du GLPE du 31 janvier 2018; entretiens avec d'anciens et actuels directeurs du groupe de travail, et trois partenaires de développement membres du GLPE, présents en Côte d'Ivoire depuis 2011.

THÈME QUALITÉ	SUIVI DU PAMT 2012-2016	SUIVI DU PDEF 2016-2025
Capacité et systèmes de suivi et d'évaluation	Le groupe de travail ne disposait pas de l'autorité et des ressources financières ou humaines suffisantes pour organiser les revues sectorielles conjointes. Aucun mécanisme central de suivi n'a été mis en place dans le cadre du PAMT pour la collecte, l'analyse et la diffusion des données de suivi. Les revues sectorielles conjointes de 2014 et 2017 ne disposaient pas d'une base de données probantes suffisante pour suivre les progrès de la mise en œuvre ou le rendement des plans sectoriels – aucune donnée de surveillance sectorielle n'a été systématiquement recueillie ou analysée.	Un expert en suivi et évaluation, chargé de collecter et d'analyser les données de suivi du PDEF sur la base du cadre de résultats des plans, a été engagé par la Task Force (avec l'appui de l'AFD). Une base de données en ligne a été créée pour la collecte, l'analyse et l'établissement de rapports sur les progrès de la mise en œuvre du PDEF (avec l'appui de l'UNICEF); les données sont disponibles pour saisie auprès du MENETFP. Il est actuellement difficile d'obtenir des données du MESRS et du SETFP pour le suivi du PDEF et l'établissement de rapports[86].
Calendrier	Aucun calendrier n'avait été établi pour les examens sectoriels conjoints – le gouvernement a souvent retardé ou reporté l'organisation des revues sectorielles conjointes et aucun effort n'a été fait pour relier ces revues au cycle de planification ou de budgétisation du secteur éducatif.	Les revues sectorielles conjointes sont planifiées chaque année pour le mois de mai, afin d'enrichir la préparation du budget annuel de la planification sectorielle de l'éducation – l'une a eu lieu en mai 2017 et une autre est prévue pour le mois de mai 2018. Des évaluations à mi-parcours et finales du PDEF sont envisagées.

56. Il semble que les partenaires de développement se soient peu intéressés au suivi de la mise en œuvre du PAMT au cours de la période 2012-2015 ou que peu se soient engagés à la suivre[87]. Comme la section sur le dialogue sectoriel l'indique ci-dessus, les réunions du groupe de coordination de l'éducation ont été rares au cours de cette période. La supervision et le suivi du PAMT semblent généralement avoir été confiés à la Task Force, qui a également été chargée (au moins pendant un certain temps) de mettre en œuvre les deux grands projets associés au PAMT (le PUAEB et le DEFI)[88]. Tous les bailleurs de fonds s'accordent à dire que la Task Force manquait cruellement de ressources et n'avait ni les capacités ni l'autorité nécessaires pour accomplir ces multiples tâches[89]. Il ne semble pas y avoir eu de forum efficace, au cours de cette période, pour suivre les progrès accomplis, faire pression en faveur d'examens sectoriels conjoints et les soutenir, ni pour s'attaquer aux problèmes et aux retards sous-jacents de la mise en œuvre du PAMT.

[86] Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle.

[87] Source : Rapport de la mission dans le pays du secrétariat du Partenariat mondial, mai 2013; entretiens avec 10 des 14 membres actuels du GLPE, ainsi qu'avec l'ancien directeur de la Task Force, dont quatre représentants de partenaires de développement qui participent depuis 2012 à la coordination du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire.

[88] À l'origine, la Task Force avait été chargée de mettre en œuvre les deux projets et de superviser les progrès du PAMT. Cela a changé après la revue sectorielle conjointe de 2014.

[89] Sources : Entretiens avec des membres du GLPE; Bakary & Simon (2016).

57. Les revues sectorielles conjointes ont commencé en Côte d'Ivoire avec la mise en œuvre du PAMT. Seules deux revues sectorielles conjointes liées au PAMT ont été organisées, l'une en 2014 et l'autre en 2017[90]. La revue sectorielle conjointe de 2014 s'est déroulée sur quatre jours en mai 2014, avec 160 participants provenant de huit ministères, des représentants des communautés locales, des partenaires de développement, des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves. Les acteurs du secteur privé n'y avaient pas été invités. Les ateliers thématiques ont porté sur les questions d'accès, d'équité, de qualité, de gouvernance et de revue sectorielle[91]. D'après les parties prenantes gouvernementales, le processus de la revue de 2014 a été extrêmement lourd et chronophage. Le rapport de synthèse[92] de la revue sectorielle conjointe de 2014 a répertorié plusieurs défis opérationnels qui ont entravé la mise en œuvre du PAMT, notamment : les départements opérationnels des ministères de l'Éducation qui ne se sont pas approprié le PAMT, les goulets d'étranglement dans les relations de partenariat, la faible coordination entre les parties prenantes, les difficultés de mobilisation des ressources financières nationales et l'établissement partiel de la Task Force. Deux mesures concrètes convenues au cours de la revue sectorielle conjointe – le renforcement des capacités du groupe de travail et l'amélioration du suivi des résultats du PAMT – n'ont pas été mises en œuvre au cours du cycle du PAMT qui s'est achevé en 2016[93]. Toutefois, certains éléments suggèrent que les conclusions et les leçons du rapport de la revue de 2014 ont servi à guider la réflexion lors de la préparation du nouveau PDEF[94].

58. Une deuxième revue sectorielle conjointe a été organisée sur deux jours en mai 2017, au cours de laquelle les discussions ont porté sur une évaluation externe de la mise en œuvre du PAMT soutenue par le Partenariat mondial[95]. La revue sectorielle conjointe de 2017 comprenait la même diversité de participants qu'en 2014, avec plus de 200 personnes présentes. Les discussions ont porté sur trois grandes questions : les progrès réalisés dans la mise en œuvre du PAMT, les enseignements tirés du PAMT qui pourraient être appliqués à la préparation du nouveau PDEF et les discussions sur le suivi et l'évaluation du nouveau plan sectoriel de l'éducation[96]. Compte tenu de son calendrier, la revue sectorielle conjointe de 2017 a servi de revue finale de la mise en œuvre du PAMT. Les enseignements tirés de ce processus de revue ont été intégrés aux améliorations à apporter au nouveau PDEF, notamment en ce qui concerne : la poursuite de l'intensification des innovations réussies (construction d'écoles communautaires, collèges de proximité), une budgétisation plus complète du PSE, l'élaboration d'un cadre de résultats plus détaillé et mesurable, le renforcement des capacités de la Task Force et la clarification des rôles et responsabilités pour le suivi[97].

59. Tous les membres du GLPE semblent maintenant plus déterminés à suivre de près la mise en œuvre et les résultats du PDEF. Les partenaires de développement ont favorisé l'embauche d'un spécialiste du suivi et de l'évaluation au sein de la Task Force et prévu la création d'une base de données en ligne pour

[90] Bien que le PAMT ait officiellement pris fin en 2016, la revue sectorielle conjointe a eu lieu en mai 2017, après avoir été souvent retardée et reportée depuis 2015. Elle reposait sur un examen externe de la mise en œuvre du PAMT entrepris en septembre 2016. Voir Bakary et Simon (2016).

[91] Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle (2014).

[92] Ibid.

[93] Bakary et Simon (2016).

[94] Centre national de matériels scientifiques (2017).

BBakary et Simon (2016).

[96] Les sources sont les suivantes : Bakary et Simon (2016); Centre national de matériels scientifiques (2017).

[97] Bakary et Simon (2016); Centre national de matériels scientifiques (2017); entretiens avec le directeur du groupe de travail, le responsable-pays du Secrétariat, le représentant de l'agence de coordination et neuf membres actuels du GLPE.

suivre la mise en œuvre du PDEF. L'examen des progrès des grandes réformes du secteur de l'éducation est abordé lors de chacune des réunions du GLPE[98]. Des revues sectorielles conjointes annuelles sont prévues en mai de chaque année dans le but d'alimenter le processus de planification sectorielle et de budgétisation; les préparatifs de la revue sectorielle conjointe de mai 2018 étaient en cours au moment de la mission des évaluateurs sur le terrain, en mars 2018.

60. Bien que le suivi du PDEF comporte encore des défis et des risques, il s'est considérablement amélioré depuis 2015. Pour ce qui est des risques potentiels, le cadre de résultats du PDEF est complexe (plus de 200 indicateurs). La coordination de la collecte, de l'analyse et de la communication des données nécessitera d'importantes ressources. Les sources de données de la base de données en ligne ne sont pas toutes disponibles actuellement. De plus, les processus de revues sectorielles (des réunions de revue trimestrielles, semestrielles et annuelles sont prévues) semblent trop fréquents alors que leur but, leur format et leur orientation ne sont pas encore bien définis. Dans l'ensemble, le plan de suivi et d'évaluation pour le PDEF est complet, mais il semble lourd sur le plan administratif; il devra peut-être être simplifié pour être opérationnel, rentable et utile aux parties prenantes. Les partenaires de développement continuent également d'investir dans leurs processus distincts de suivi et d'évaluation des projets, ce qui entraîne, pour toutes les parties, des coûts et des charges administratives supplémentaires. Au sein du GLPE, d'autres mesures pourraient être envisagées à propos de l'alignement et de l'harmonisation du suivi et de l'évaluation dans le secteur de l'éducation; il s'agit d'un domaine dans lequel le secrétariat du Partenariat mondial pourrait apporter une assistance au GLPE.

Le Partenariat mondial a-t-il contribué aux changements au niveau du dialogue et du suivi sectoriels[99]?

Constat 5. La contribution du Partenariat mondial à la promotion de la responsabilité mutuelle en Côte d'Ivoire est mitigée; si le Partenariat a effectivement encouragé l'élaboration d'un cadre commun de résultats et de revues sectorielles conjointes, certains besoins de financement et certaines lignes directrices présentent des risques pour l'appropriation locale et l'établissement de partenariats solides, pilotés par les pays.

61. Comme les constatations 3 et 4 le précisent, le dialogue sectoriel et le suivi se sont considérablement améliorés en Côte d'Ivoire au cours de la période considérée. Les données recueillies suggèrent que le Partenariat mondial a contribué aux progrès dans ces deux domaines. Cela dit, il semble que le Secrétariat n'a entrepris aucune mission en Côte d'Ivoire entre mai 2013 et juin 2015[100]. Les contributions du Partenariat à l'amélioration du dialogue et du suivi sectoriels sont beaucoup plus manifestes depuis juin 2015, c'est-à-dire depuis la nomination d'un nouveau responsable-pays qui a fréquemment visité le pays[101].

62. **Le Partenariat mondial a encouragé le maintien et l'approfondissement du dialogue sectoriel :** Un groupe de coordination de l'éducation et un plan sectoriel de l'éducation existaient en Côte d'Ivoire bien avant que le pays n'adhère au Partenariat mondial, bien qu'à l'époque cette coordination ait été plus

[98] Voir la section « Rappel des diligences » dans les procès-verbaux des réunions du GLPE de 2017 et 2018.

[99] Question d'évaluation QEP 2.3.

[100] Selon les données recueillies (entretien avec le responsable-pays actuel du Secrétariat en Côte d'Ivoire et rapports de mission disponibles), aucune mission du Secrétariat n'a été effectuée en Côte d'Ivoire entre mai 2013 et juin 2015.

[101] Rapports de mission du secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation de juin 2015 à mai 2017.

étroitement liée à une action humanitaire durant une période de crise. Les critères de financement du Partenariat mondial ont incité le pays à étendre et à pérenniser ces processus à mesure qu'il passait d'une crise humanitaire à un contexte de développement plus stable.

63. Le Partenariat mondial a fourni un appui et des ressources pour le suivi : Les revues sectorielles conjointes de l'éducation de 2014 et 2017 ont été cofinancées par des fonds provenant de l'ESPIG 2014-2017. Par ailleurs, la coalition RIP-EPT a obtenu une subvention du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) qui lui a permis de mener des recherches sur les obstacles à la mise en œuvre du PAMT[102]. Le responsable-pays a également joué un rôle déterminant dans la tenue de la revue sectorielle conjointe de 2017, en insistant sur son importance pour l'octroi de futurs financements du Partenariat mondial[103].

64. Le Partenariat mondial a plaidé pour la société civile : Les représentants des organisations de la société civile consultés considèrent que les activités de plaidoyer du Secrétariat, entreprises dès mai 2013, ont contribué à l'inclusion de la société civile et à une meilleure représentation de tous les principaux groupes d'acteurs dans la planification et la revue sectorielles de l'éducation[104]. L'agence de coordination actuelle a également activement encouragé une large participation des parties prenantes à la préparation du Rapport d'état du système éducatif national de 2015 et aux groupes de travail du PDEF. Cela est d'autant plus remarquable en ce qui a trait à la reprise d'un dialogue constructif entre le gouvernement et les syndicats d'enseignants, que leur relation avait été sérieusement compromise lors de la crise politique de 2010-2011[105]. Pour la première fois en Côte d'Ivoire et depuis 2017, le GLPE comprend des représentants de deux organisations de la société civile et d'une organisation du secteur privé, et ses groupes de travail font régulièrement appel à la participation de diverses parties prenantes[106].

Encadré 3.9 Le GPE a toujours insisté, tout au long du processus du PDEF, sur la participation de la société civile et la nécessité de réunir tous les acteurs de l'éducation. *Les discussions politiques sur l'éducation ont considérablement évolué depuis 2016. Tous les partenaires de l'éducation sont présents et peuvent communiquer dans un climat de respect mutuel.* – Représentant de la société civile

[102] Fonds de la société civile pour l'éducation. 2017. Organisation de la société civile : Études de cas de bonnes pratiques.

[103] Rapports de mission du secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, octobre et novembre 2016.

[104] Rapports de mission du secrétariat du GPE, mai 2013, juin 2015, septembre 2015.

[105] Entretiens avec 10 des 14 membres du GLPE et avec des représentants des syndicats d'enseignants et des ONG d'éducation.

[106] Procès-verbaux 2017-2018 des réunions du GLPE.

Validité des hypothèses

65. Les données recueillies suggèrent que le Partenariat mondial disposait d'un effet de levier suffisant en Côte d'Ivoire pour exercer une influence positive sur l'existence et le fonctionnement du groupe local des partenaires de l'éducation. Le dialogue sectoriel est plus fréquent, structuré et inclusif depuis 2015, date à partir de laquelle la présence du Secrétariat et l'appui qu'il offre au GLPE sont également plus soutenus. Les parties prenantes au niveau national ont eu l'occasion de travailler ensemble pour résoudre les problèmes du secteur de l'éducation; le Partenariat a mis des ressources à leur disposition pour la tenue des revues sectorielles conjointes de 2014 et 2017 et, par la suite, avec, d'autres partenaires de développement, il a offert au gouvernement un soutien pour lui donner les moyens de mieux suivre les progrès réalisés dans le cadre du PDEF actuel. Toutefois, les hypothèses relatives aux capacités des parties prenantes et à leur motivation à travailler ensemble pour résoudre les questions liées à l'éducation ne se sont toutefois vérifiées que de manière limitée en Côte d'Ivoire (voir l'annexe VII). Le fonctionnement du GLPE a été remis en question en 2012-2015 et le gouvernement ou les partenaires de développement ne se sont que peu engagés à entamer un dialogue sectoriel ou un suivi régulier. Les trois ministères de l'Éducation n'ont pas non plus fait preuve d'une volonté politique suffisante pour doter la Task Force des ressources ou des pouvoirs nécessaires pour organiser les revues sectorielles conjointes et coordonner les activités de suivi du PAMT.

Facteurs additionnels et effets imprévus

66. 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 la capacité des parties prenantes locales à engager un dialogue et un suivi sectoriels conjoints efficaces a été aussi influencée par plusieurs autres facteurs, lesquels échappent à l'influence directe du Partenariat mondial. Parmi les facteurs positifs, on peut citer : l'existence d'un groupe sectoriel de l'éducation qui, issu de la crise humanitaire de 2002 en Côte d'Ivoire, a réuni les partenaires de développement et les représentants des ministères de l'éducation dans un dialogue et une planification sectoriels; et la présidence du GLPE à partir de 2015 par l'agence de coordination dont le représentant est un ancien fonctionnaire du Secrétariat (et donc très au fait des objectifs, des processus et des conditions du Partenariat mondial). Parmi les facteurs négatifs, on peut citer : l'appropriation limitée du PAMT par deux des trois ministères de l'Éducation en Côte d'Ivoire en raison de la perception selon laquelle le sous-secteur de l'éducation de base est le plus grand bénéficiaire de l'aide extérieure.

67. En ce qui concerne les effets négatifs involontaires de l'appui du Partenariat mondial au dialogue et au suivi sectoriels, les partenaires de l'éducation en Côte d'Ivoire perçoivent les récents changements apportés aux conditions de financement du Partenariat et aux directives concernant la préparation des PSE et des ESPIG comme des mesures limitant l'appropriation locale des plans sectoriels de l'éducation, amenuisant ainsi la responsabilité mutuelle. En particulier, les partenaires de développement du GLPE attirent l'attention sur la condition de financement du Partenariat, laquelle demande aux pays en développement d'allouer 45 % de leurs dépenses de fonctionnement à l'enseignement primaire comme condition préalable à un soutien financier du Partenariat mondial[107]. En Côte d'Ivoire, le gouvernement a d'abord développé le PDEF sur la base d'une simulation financière qui n'allouait pas plus de 40 % du budget de l'éducation à l'enseignement primaire. Le GLPE a approuvé le plan sectoriel sur la base de cette

[107] Sources : Conditions de financement du GPE; Partenariat mondial pour l'éducation. Juillet 2016. Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, en Côte d'Ivoire. Rapport de mission, p. 6. Cette condition ne s'applique que dans les cas où les pays n'ont pas encore atteint l'enseignement primaire universel, ce qui est le cas de la Côte d'Ivoire. Sinon, les pays peuvent démontrer qu'ils tendent à atteindre la condition des 45 %.

© UNIVERSALIA

simulation et a fourni une justification détaillée de cette décision fondée sur les réalités contextuelles nationales. Le Partenariat n'a pas jugé la justification du GLPE suffisante pour justifier une exemption. Le gouvernement de Côte d'Ivoire a par la suite révisé sa simulation financière pour le PDEF afin de refléter une allocation budgétaire de 47 % à l'enseignement primaire d'ici 2025, et ce, dans le but de garantir le financement du Partenariat mondial. Les partenaires de développement estiment que la rigidité avec laquelle le Partenariat a imposé cette condition va à l'encontre des principes d'appropriation locale et de responsabilité mutuelle, principes sur lesquels le Partenariat mondial pour l'éducation a été créé et qu'il est chargé de promouvoir[108].

3.4 Financement sectoriel de l'éducation[109]

Encadré 3.10 : Analyse de la contribution revendiquée C

Contribution revendiquée : **« Les conditions de plaidoyer et de financement du Partenariat mondial contribuent à la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité en faveur de l'éducation dans le pays. »**

Analyse : Les éléments de preuve disponibles appuient en partie les contributions revendiquées du Partenariat mondial relatives au renforcement des financements nationaux et internationaux de l'éducation.

L'analyse repose sur les éléments suivants : **(a) Le financement nominal et relatif intérieur du secteur de l'éducation a augmenté, bien que cette hausse soit en grande partie liée à la diminution du financement pendant la crise de 2010-2011.** Le Partenariat a contribué à renforcer la coordination des bailleurs de fonds, mais l'harmonisation des initiatives des bailleurs de fonds est en général insuffisante et l'alignement sur les systèmes nationaux est peu marqué; b) la mesure dans laquelle les deux hypothèses sous-jacentes de la contribution se vérifient dans le contexte de la Côte d'Ivoire a été jugée modérée pour l'une et aucune donnée n'était disponible pour l'autre[110]; c) l'absence de discussions au sein du GLPE au sujet des progrès à accomplir dans l'harmonisation de l'aide publique au développement en Côte d'Ivoire représente un facteur supplémentaire qui a probablement affecté la qualité des financements sectoriels extérieurs. **Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.**

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation présentées dans cette section.

[108] Entretiens avec cinq partenaires de développement, membres du GLPE.

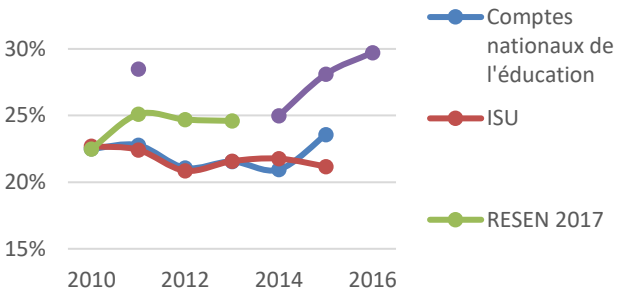
[109] Cette section répond aux questions d'évaluation QEP 1.4 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de mise en œuvre du plan sectoriel qui ont été observées? De quelle façon?) et QEP 3 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence 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 sectoriel?).

[110] Voir la sous-section sur la validité des hypothèses pour une présentation de celles-ci.

Comment le financement du secteur de l'éducation a-t-il évolué entre 2012 et 2017?

68. Il existe certaines variations dans les données financières disponibles pour la Côte d'Ivoire, provenant de différentes sources, tant dans les méthodes utilisées que dans les données présentées (figure 3.1)[111]. Par exemple, contrairement aux données de suivi interne du Partenariat mondial (indicateur 10 du cadre de résultats), l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) tient compte du remboursement de la dette dans le calcul du budget global des gouvernements[112]. Par souci de cohérence, l'analyse du financement national de l'éducation est fondée sur les données des comptes nationaux de l'éducation de la Côte d'Ivoire pour la période 2006-2015, mais, le cas échéant, d'autres sources sont citées dans le but d'enrichir l'analyse.

Figure 3.1 Financement intérieur en proportion du budget de l'État, toutes sources confondues



69. L'équipe d'évaluation n'a pas été en mesure de procéder à une analyse détaillée des dépenses et des sources de financement du PAMT pour la période 2012-2017. Bien que la simulation financière du PAMT ait été jugée réaliste, le budget du PAMT ne couvrait que l'investissement et aucune dépense de fonctionnement, alors que toutes les sources de financement intérieures et extérieures n'avaient pas été incluses (voir la constatation 1 de la section 3.2)[113]. En outre, les données financières sur les décaissements sectoriels prévus et effectifs au titre du PAMT n'étaient pas disponibles, en particulier en ce qui concerne l'investissement par des sources nationales. Sur la base des données financières disponibles, plus de 93 % de toute l'APD à l'éducation consacrée à des projets spécifiques en Côte d'Ivoire entre 2012 et 2017 a été versée pour soutenir la mise en œuvre du PAMT (voir aussi le tableau 3.6)[114].

[111] D'autres différences peuvent être dues à l'inclusion ou non du financement de l'éducation ne provenant pas directement des ministères du gouvernement ou au calcul qui tient ou ne tient pas compte des différences entre le financement budgétisé et les dépenses exécutées.

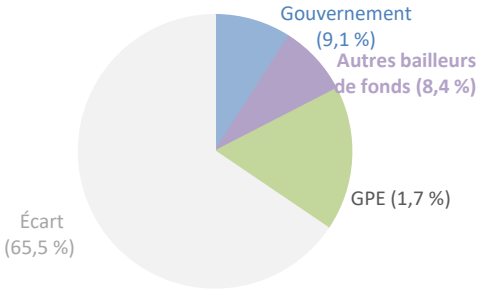
[112] L'UNESCO tient compte du « total des dépenses des administrations publiques (locales, régionales et centrale) pour l'éducation (courantes, en capital et transferts), exprimées en pourcentage des dépenses totales du gouvernement dans tous les secteurs (santé, éducation, services sociaux, etc.). Elles comprennent les dépenses financées par les transferts au gouvernement provenant de sources internationales. Voir également http://data.uis.unesco.org

[113] Par exemple, le Programme présidentiel d'urgence ne faisait pas partie du budget du PAMT.

[114] Sur la base des évaluations effectuées par le groupe de travail du PAMT (2017), entre 2012 et 2017, un total de 142,9 milliards de FCFA a été déboursé au titre de l'APD consacrée à l'éducation (hors prêts) pour tous les niveaux d'enseignement. Sur ce montant, 134,4 milliards de FCFA ont été décaissés par les huit projets énumérés au tableau 3.6. Si l'on exclut le projet PASEF de la Banque mondiale (qui a décaissé des fonds jusqu'en 2013), 112,1 milliards de FCFA au total ont été décaissés, entre 2012 et 2017, au titre de l'APD à l'éducation, dont 103,6 milliards (soit 92,4 %) proviennent des sept autres projets figurant au tableau 3.6.

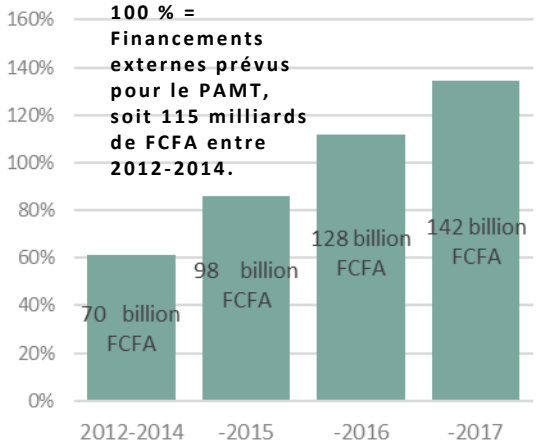
70. Au départ, seulement 9,1 % des dépenses budgétisées du PAMT (soit 11,4 milliards sur 125,7 milliards de FCFA) devaient être financées par le gouvernement, et les partenaires de développement internationaux devaient constituer les 90,9 % restants, desquels 65,5 % n'avaient pas été identifiés au moment de la rédaction du plan 2010 (voir la figure 3.2)[115]. Une analyse de l'APD par projet montre que cet écart de financement avait été comblé et dépassé en 2016 (figure 3.3).

Figure 3.2 Écart de financement dans le budget initial du PAMT (2010)



Source : PAMT 2012-2014

Figure 3.3 Financement réel et financement externe prévu du PAMT, 2012-2017



Source : Données de la Task

Constat 6. Le financement du secteur national de l'éducation a globalement augmenté au cours de la période considérée et rattrapé les niveaux d'avant la crise de 2010-2011, pourtant l'investissement dans l'éducation demeure très limité, car les dépenses de fonctionnement représentent 95 % du financement intérieur total de l'éducation.

71. De 2011 à 2015, le financement de l'éducation nationale en Côte d'Ivoire a considérablement augmenté, passant de 503 milliards à 931 milliards de francs CFA (soit une hausse de 85 %)[116]. Les dépenses intérieures d'éducation n'ont guère été affectées par les tendances macroéconomiques au cours de la dernière décennie[117], et la plupart des parties prenantes consultées ont laissé entendre que les gouvernements actuels et anciens sont demeurés engagés à financer l'éducation. La crise politique de 2011,

[115] Dans le PAMT 2011, 9,1 % des coûts prévus devaient être financés par le gouvernement, 17 % par l'ESPIG du Partenariat mondial (prévu) et 8,4 % par d'autres bailleurs de fonds parmi les partenaires techniques et financiers.

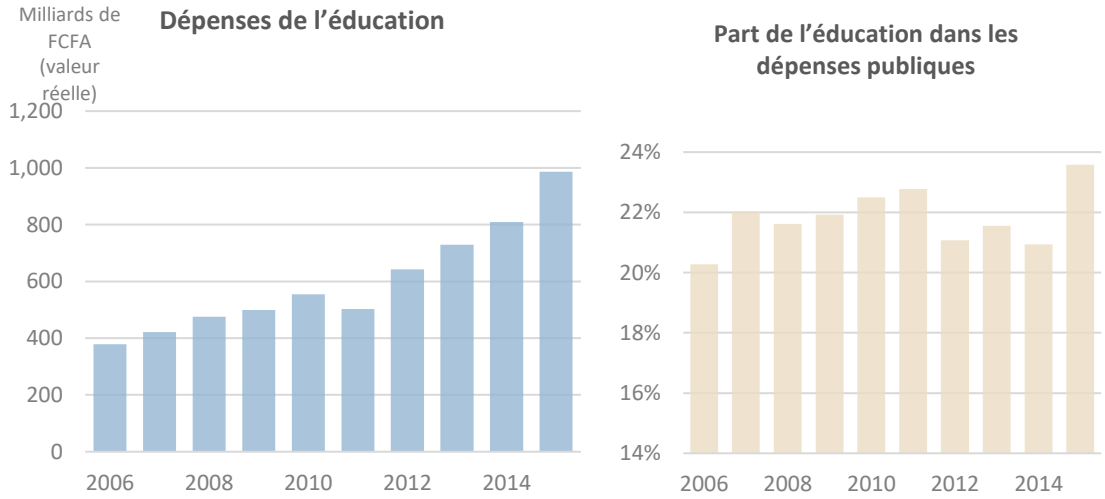
[116] Compte tenu de l'inflation, la croissance entre 2012 et 2015 représente une augmentation de 71 %.

[117] Entre 2006 et 2009, la faiblesse des prix des produits de base a freiné la croissance économique en Côte d'Ivoire (croissance annuelle moyenne du PIB de 2,3 %) alors que le budget de l'éducation a augmenté de 31,9 %. Par comparaison, le budget de l'éducation a augmenté de 25,9 % entre 2012 et 2015, alors que la croissance moyenne du PIB (en raison de perspectives internationales plus favorables) était de 9,3 % en moyenne. Données de la Banque mondiale, Banque mondiale, site consulté le 10-03-2018, https://data.worldbank.org/

qui a paralysé de nombreuses fonctions publiques, a entraîné une baisse de 9 % (soit 51,2 milliards de FCFA) du financement absolu de l'éducation entre 2010 et 2011, bien que le secteur de l'éducation ait connu des réductions moins sévères que les dépenses publiques globales pour la même période, indiquant en outre que l'éducation reste une priorité budgétaire pour le gouvernement[118].

72. La Côte d'Ivoire a toujours respecté la cible du Partenariat mondial exigeant que les pays membres augmentent ou maintiennent les dépenses sectorielles nationales de l'éducation à 20 % ou plus de leur budget[119]. Une analyse des allocations budgétaires aux trois ministères œuvrant dans le secteur de l'éducation[120] montre que le financement intérieur relatif par rapport au secteur de l'éducation (en proportion du budget global du gouvernement) a fluctué, mais est resté constamment supérieur à 20 % entre 2006 et 2015 (figure 3.4)[121]. Le financement de l'éducation a atteint 23,6 % (soit 986 milliards sur 4 183 milliards de FCFA) des dépenses publiques totales en 2015 (25,3 % si l'on exclut le remboursement de la dette[122]) et 21,7 % en moyenne entre 2011 et 2015. Les données recueillies indiquent que les dépenses nationales ont continué à augmenter après 2015[123].

Figure 3.4 Financement national de l'éducation



Sources : Données UNESCO ISU

[118] Le financement national de l'éducation a été coupé de 9,23 % entre 2010 et 2011, contre 10,3 % pour l'ensemble des dépenses publiques. Compte national de l'éducation (2016).

[119] Indicateur 10 du Cadre de résultats du Partenariat mondial.

[120] C'est-à-dire le MENETFP (éducation de base et formation des enseignants), le MESRS (enseignement secondaire et supérieur) et le SETFP (enseignement technique et formation professionnelle).

[121] Données du Compte national de l'éducation (2016).

[122] Les données de l'indicateur 10 du cadre de résultats du Partenariat mondial, lequel exclut le remboursement de la dette des dépenses exécutées du gouvernement, donnent des chiffres légèrement plus élevés pour 2009-2015, mais correspondent à la tendance générale présentée à la figure 3.2.

[123] Les données nationales sur l'exécution des budgets n'étaient pas disponibles pour 2016. Les données de l'indicateur 10 du cadre de résultats pour 2016 montrent que l'exécution du budget de l'éducation représentait 29,7 % de l'ensemble des dépenses publiques (soit 1 026 milliards de FCFA sur 3 454 milliards, en excluant le remboursement de la dette).

73. Si l'éducation demeure une priorité politique, la répartition du financement entre les différents niveaux d'enseignement s'est modifiée.

74. De 2010 à 2015, la part allouée à l'enseignement primaire est passée de 41,5 % à 37,8 % (soit de 230,2 milliards à 373,2 milliards de FCFA) et celle de l'enseignement secondaire de deuxième cycle et de l'enseignement supérieur est passée de 31,3 % à 27,4 % (tableau 3.4). Parallèlement, le financement du premier cycle du secondaire a augmenté. Bien qu'il soit conforme à l'objectif du PAMT d'étendre la couverture du premier cycle de l'enseignement secondaire, l'objectif de renforcement de la formation initiale des enseignants n'a pas correspondu à une augmentation du financement des écoles normales d'enseignants (CAFOP)[124].

75. Dans l'ensemble, les tendances en matière de financement se reflètent également dans le financement intérieur moyen par élève aux différents niveaux d'enseignement, les niveaux de financement les plus faibles étant enregistrés à l'école primaire. Le financement par élève à tous les niveaux d'enseignement avait rattrapé les niveaux d'avant la crise (2010) en 2015, bien que l'augmentation du financement par élève ait été plus faible pour l'enseignement primaire (43 %) que pour l'enseignement secondaire de premier cycle (53 %) et de deuxième cycle (92 %)[125].

76. Contrairement à d'autres pays de la région, l'éducation de base n'est pas gratuite en Côte d'Ivoire. La plupart des représentants de la société civile et des écoles privées ont noté que le coût élevé (et croissant) pour les familles de la scolarisation de leurs enfants représente un défi majeur pour le secteur de l'éducation, contribuant à limiter ce qui pourrait améliorer l'accès à l'école[126].

Tableau 3.4 Côte d'Ivoire, part du financement national de l'éducation par niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	2006	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Préscolaire	1.6%	1.7%	1.6%	1.6%	1.7%	1.9%	2.3%
Primaire	45.0%	41.5%	38.9%	35.6%	35.0%	35.0%	37.8%
Collège	11.8%	14.1%	13.6%	13.2%	14.1%	17.5%	16.9%
Upper Secondary	13.5%	12.8%	11.9%	11.4%	11.8%	11.4%	10.3%
Lycée	19.5%	18.5%	22.3%	21.1%	20.7%	17.1%	17.4%
CAFOP	1.5%	1.5%	1.4%	1.4%	1.3%	1.7%	1.5%
ETPF	6.5%	7.3%	7.4%	7.0%	6.6%	5.7%	5.6%
PPU				5.7%	6.0%	5.7%	4.7%
Autre	0.7%	2.5%	2.9%	2.9%	2.8%	3.9%	3.5%

Source : Comptes nationaux de l'éducation 2016

[124] Centre d'animation et de formation pédagogique.

[125] De 2011-2015, les dépenses moyennes (en FCFA constants) par élève sont passées de 114 000 à 152 000 pour le préscolaire, de 95 000 à 145 000 pour le secondaire inférieur et de 148 000 à 284 000 pour le secondaire supérieur. À titre de comparaison, les dépenses moyennes par élève dans l'enseignement primaire sont passées de 76 000 à 109 000 FCFA au cours de la même période. Compte national de l'éducation (2016), p. 67.

[126] Pour 2013, on estime que les familles contribuent à hauteur d'environ 37 % à l'ensemble du financement national de l'éducation en Côte d'Ivoire, contre 34 % en 2007. Ibid., p. 101.

77. Les dépenses de fonctionnement, qui comprennent les salaires des enseignants et la gestion des écoles, représentent la majeure partie des dépenses d'éducation en Côte d'Ivoire, ce qui laisse peu de ressources nationales pour investir dans l'éducation. En 2016, les dépenses courantes représentaient 95,1 % du financement national de l'éducation[127]. Les salaires des enseignants absorbent la plus grande part du financement national global (66 % en 2013)[128].

Constat 7. Le financement international du secteur de l'éducation a augmenté, mais reste inférieur aux niveaux d'avant la crise.

78. Le financement international du secteur de l'éducation[129] en Côte d'Ivoire a sensiblement augmenté en termes absolus et relatifs depuis 2011, mais n'a pas encore rattrapé les niveaux d'avant la crise en termes relatifs (figure 3.5). Le financement de l'éducation est passé de 33 millions $ US en 2011 (2,1 % de l'APD) à 44 millions $ US en 2016 (4,45 % de l'APD)[130]. Par comparaison, le financement annuel de l'éducation, bien que fluctuant[131], représentait en moyenne 8,1 % de l'APD, de 2005 à 2010.

79. La part de l'APD consacrée à l'éducation pour l'éducation de base (MENETFP) représentait, entre 2012 et 2016, en moyenne 66,5 % (soit 92,9 milliards de FCFA)[132], tandis que celle de l'enseignement supérieur (MESRS) s'élevait à 17,4 % (soit 24,4 milliards FCFA) et celle du Secrétariat de l'ETFP (SE-ETFP)[133] à 16,1 % (soit 22,4 milliards FCFA, tableau 3.5). Les données n'indiquent pas dans quelle mesure la répartition de l'aide a évolué au cours de cette période. Les données de l'OCDE et de la Task Force sur l'APD comportent également des différences importantes, l'équipe d'évaluation a donc utilisé les données recueillies par le pays, car elles semblaient plus conformes aux données sur le financement rapportées par les bailleurs de fonds[134].

[127] Données de l'indicateur 10 du cadre de résultats du Partenariat mondial, données de 2017. Aucune donnée sur l'évolution de cette situation dans le temps n'est disponible.

[128] Données plus récentes indisponibles. De 2010 à 2013, 66,8 % en moyenne de l'ensemble du financement national ont été consacrés aux salaires des enseignants. Coalition nationale pour l'éducation (2016), p. 78.

[129] Aide internationale bilatérale et multilatérale pour le secteur de l'éducation, y compris l'enseignement de base, secondaire et supérieur.

[130] Ces chiffres n'ont pas été ajustés pour tenir compte du taux d'inflation. Corrigée de l'inflation (prix constants de 2016), l'APD consacrée à l'éducation est passée de 27,8 millions de dollars en 2011 à 44 millions de dollars en 2016, soit une augmentation de 58 %.

[131] L'APD consacrée à l'éducation est passée de près de 14 % en 2005 et 2007 à 1,3 % en 2009.

[132] D'après les données de la Task Force. Les données n'indiquent pas le niveau d'éducation spécifique pour lequel l'APD est donnée (par exemple, primaire/premier cycle du secondaire).

[133] Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle.

[134] D'importants écarts existent entre les données nationales (Task Force) et les données du système de notification des pays créanciers (SNPC) du CAD de l'OCDE sur la répartition de l'APD consacrée à l'éducation entre les différents niveaux d'enseignement. Les données du CAD de l'OCDE indiquent qu'entre 2012 et 2016, la majorité de l'APD a été allouée à l'enseignement supérieur (54,9 %) et à l'ETFP (18,7 %), le primaire et le premier et le deuxième cycles du secondaire ne recevant respectivement que 9,6 % et 3,3 % des fonds. Les données recueillies n'expliquent pas cet écart, bien que l'OCDE ait classé la majeure partie de l'APD consacrée à l'éducation accordée par la France (c'est-à-dire le DEFI) comme allant à l'enseignement supérieur.

© UNIVERSALIA

Figure 3.5 Aide publique au développement consacrée à l'éducation en Côte d'Ivoire

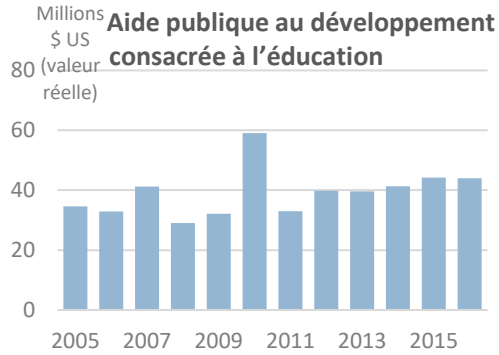
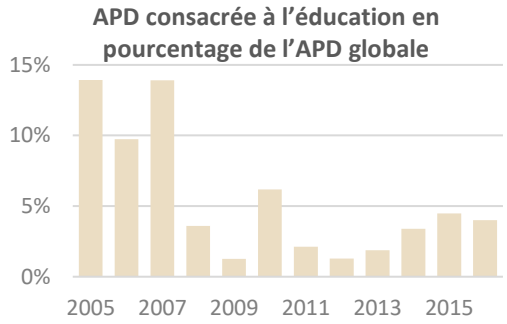


Figure 3.6 Répartition de l'aide publique au développement par niveau d'enseignement, 2012-2016



Source : Données de l'UNESCO ISU

80. Une proportion croissante du financement international de l'éducation en Côte d'Ivoire provient de bailleurs de fonds multilatéraux[135]. De 2011 à 2015, les organisations multilatérales ont fourni 39 % de toute l'APD consacrée à l'éducation (soit en moyenne 15,3 millions $ US)[136], mais ce pourcentage est tombé à 14 % (soit 6,2 millions $ US) en 2016. Si le nombre de bailleurs de fonds bilatéraux dans le domaine de l'éducation n'a pas changé au cours de la période de référence (environ 14 pays membres du CAD fournissent un financement sectoriel), le financement moyen par bailleur a considérablement diminué entre 2011 et 2015, avant d'augmenter en 2016[137].

81. La France reste de loin le premier bailleur de fonds bilatéral pour l'éducation en Côte d'Ivoire et a continué à maintenir son niveau élevé de financement (voir le tableau 3.6). De 2013 à 2018, le projet DEFI[138] financé par l'initiative C2D[139], a fourni 155,3 millions $ US de financement sectoriel pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation, la formation et la transition professionnelles des jeunes (dont 31,5 millions $

[135] Sur la base des données de l'ISU de l'UNESCO qui n'incluent pas le financement du GPE. Les données de la Task Force sur le pays (qui incluent le financement du GPE) montrent qu'entre 2011 et 2015, l'APD multilatérale consacrée à l'éducation représentait 66,8 % (55,5 milliards de FCFA) alors que l'APD bilatérale consacrée à l'éducation comptait pour 33,2 % (25,6 milliards de FCFA) de l'APD totale consacrée à l'éducation.

[136] Par rapport à 19,4 % pour la période 2005-2010, soit une moyenne de 7,4 milliards de FCFA par an (données de la Task Force).

[137] Le financement annuel moyen de l'éducation par bailleur de fonds bilatéral s'est élevé à 2,8 millions $ US pour la période 2005-2010 et à 1,8 million $ US pour la période 2011-2015 (ces chiffres n'ont pas été ajustés pour tenir compte de l'inflation).

[138] Programme de Développement de l'éducation, de la formation et de l'insertion (DEFI) des jeunes.

[139] Le C2D (Contrat de désendettement et développement) est une initiative française bilatérale d'allègement de la dette pour fournir une aide au développement. Dans le cadre de cette initiative, les pays en développement paient les montants dus au titre de leurs accords de dette, lesquels sont ensuite remboursés par la France par le biais du C2D et utilisés pour financer des projets de développement. France Diplomatie, Les contrats de désendettement et de développement. Consulté en avril 2018 : https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/aide-au-developpement/l-aide-publique-au-developpement-francaise-et-ses-principes/l-aide-publique-au-developpement-francaise/article/les-contrats-de-desendettement-et-de-developpement

US pour l'éducation de base) de 2013-2018[140]. Le Japon et les États-Unis, traditionnellement des bailleurs de fonds marginaux pour l'éducation en Côte d'Ivoire, ont récemment augmenté substantiellement leur financement sectoriel dans ce pays. En particulier, la Millennium Challenge Corporation, un organisme américain bilatéral et indépendant d'aide internationale, a signé avec la Côte d'Ivoire, en novembre 2017, un accord d'aide au développement de 524,7 millions $ US sur cinq ans, axé en partie sur le développement de l'éducation et des compétences en demande chez les jeunes[141].

Tableau 3.5 Vue d'ensemble des projets d'aide à l'éducation des principaux bailleurs de fonds en Côte d'Ivoire, 2012-2020[142]

Qui	$ US / an	Cible	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
AFD	29.9m	Primaire, secondaire, formation professionnelle		329.3m. DEFI 1 (2012-2019, 92.4m) et DEFI 2 (2016-2020 237.3m)							
Banque mondiale	4.3m	Éducation de base	56m								
GPE	6.8m	Éducation de base		41m					24.1m		
UE	2.7m	Formation professionnelle	34.6m								
BAD	1.7m	Enseignement supérieur	13.7m (2006-2013)								
UNICEF	3m	EPD			21.2 m						
PAM	3.6m	Alimentation scolaire	10.8m (2011-2013								
PNUD	5.9m	Alimentation scolaire		5.3m							

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?

Constat 8. Si les contributions du Partenariat mondial au GLPE ont permis de renforcer la coordination des bailleurs de fonds, la qualité globale du financement de l'éducation pèche par un manque d'harmonisation des initiatives des bailleurs de fonds et d'alignement sur les systèmes nationaux.

82. Comme la section 3.2 l'indique, la majeure partie de l'aide extérieure au secteur de l'éducation est fournie sous forme de projets (à l'exception d'une subvention très récente de l'AFD pour un appui budgétaire destiné au secteur de l'éducation). En ce qui concerne l'harmonisation, il existe très peu d'éléments indiquant que le Partenariat mondial ou le GLPE en Côte d'Ivoire ont examiné des modèles de

[140] Une prolongation du projet DEFI injectera 237,3 millions $ US de financement sectoriel à partir de 2015-2020 (dont 91,8 millions $ US pour l'éducation de base).

[141] Source : Millennium Challenge Corporation 7 novembre 2017. U.S. and Côte d'Ivoire Sign $525 Million Compact. Consulté en avril 2018 : https://www.mcc.gov/news-and-events/release/release-110717-cote-divoire-signing-event

[142] Cette vue d'ensemble ne se veut pas exhaustive; elle présente les plus importants projets financés par les bailleurs de fonds (d'après les données 2017 de la Task Force).

© UNIVERSALIA

financement harmonisés[143]. Le nouveau financement ESPIG comportera également un modèle de financement des projets et il n'est pas certain que le GLPE, lors de la sélection, ait considéré des modèles plus harmonisés[144].

83. Bien que presque tous les bailleurs de fonds financent des projets d'éducation autonomes, les interventions de leurs projets s'alignent sur les objectifs généraux et les priorités du PAMT ou du PDEF. Cela dit, les projets financés par des bailleurs de fonds ont des unités de mise en œuvre, des structures d'exécution, des systèmes de gestion financière et de suivi, des procédures et des processus d'établissement de rapports distincts. L'alignement entre les investissements sectoriels et les règles, les procédures et les institutions gouvernementales demeure approximatif. Le suivi interne des résultats du Partenariat pour 2016 et 2017 a révélé que le PUAEB ne s'alignait sur les systèmes nationaux que pour trois indicateurs sur 10 : l'alignement sur le PSE (PAMT), le recours aux règles de passation des marchés publics, et les informations de l'ESPIG étaient inclus dans les rapports d'avancement annuels du gouvernement[145].

Constat 9. L'évaluation n'a relevé aucune influence tangible du Partenariat mondial sur la quantité du financement intérieur ou international du secteur de l'éducation entre 2011 et 2016.

84. Rien n'indique que le Partenariat ait mobilisé des financements nationaux ou internationaux supplémentaires pour le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire au cours de la période considérée. Le financement intérieur a augmenté, mais en grande partie en réaction au niveau de dépenses publiques, inférieur à la moyenne lors la crise de 2010-2011. En outre, le financement intérieur est constamment resté supérieur à 20 % des dépenses publiques totales depuis 2005 et les consultations des parties prenantes n'ont fourni aucune indication selon laquelle le Partenariat mondial aurait influencé le volume global du financement intérieur au cours de la période de référence. Comme la section 3.2 l'indique, les critères de financement du Partenariat mondial ont influencé l'allocation des fonds du budget du PDEF 2016-2025 en faveur de l'enseignement primaire (45 %), mais pas le financement national global du secteur.

85. En termes directs, le financement ESPIG de 41,4 millions $ US du Partenariat mondial représentait 16,8 % des coûts prévus pour le PAMT (soit 125,6 milliards FCFA) et 17,1 % du financement international effectif de l'éducation (soit 128,9 milliards FCFA, voir le tableau 3.7) pour la période 2012-2016[146]. Bien que les fonds octroyés par le Partenariat mondial n'aient représenté que 0,5 % des dépenses totales du secteur de l'éducation pour la même période (tableau 3.8)[147], ils étaient importants en termes de réinvestissement

[143] Les indemnités journalières de subsistance et les autres coûts de mise en œuvre font exception à la règle, puisque le GLPE prévoit les harmoniser, mais ils sont tous liés à l'exécution de projets. Examen des procès-verbaux des réunions du GLPE de 2016 et 2017.

[144] Examen des procès-verbaux des réunions du GLPE de 2016 et 2017.

[145] Indicateur 29 du cadre de résultats du Partenariat mondial.

[146] D'après une analyse des dépenses intérieures et du financement international effectués à partir de données nationales : Compte national de l'éducation (2016), données de la Task Force et du PDEF 2016-2025 (pour le budget de l'éducation 2016).

[147] Il existe un certain décalage entre les données nationales (fournies par la Task Force) et les données du SNPC de l'OCDE concernant le volume des décaissements des bailleurs de fonds. Les données nationales indiquent que 128,9 milliards de FCFA d'APD internationale (hors prêts) ont été versés au secteur de l'éducation entre 2012 et 2016, tandis que les données de l'OCDE indiquent, elles, un montant de 208,9 milliards $ US (soit 111,1 milliards de FCFA avec un taux de change de 550) pour la même période. Comme les données du CRS de l'OCDE n'incluent pas le financement du Partenariat mondial, cela peut expliquer cet écart en partie. Les données sur le financement public de l'éducation n'étaient pas disponibles pour 2017.

dans le secteur, celui-ci ayant été longtemps négligé en raison de la guerre civile et de la crise politique de 2010-2011 (voir la section 3.2).

Tableau 3.6 Dépenses globales du secteur 2012-2016

Dépenses totales de l'éducation 2012-2016	Million CFA	Million USD	%
Gouvernement	4,140,567	7,887	97.1%
Bailleurs de fonds internationaux	128,948	238	2.9%
dont le GPE	*22,021*	*41*	*0.5%*
Total	**4,291,536**	**8,167**	

Source : Estimation reposant sur des données des CNE (2016), du PDEF, du GPE et de l'OCDE

86. En ce qui concerne le financement extérieur du secteur de l'éducation au cours de la période de référence, le Partenariat mondial, d'après les partenaires de développement, aurait contribué à substituer la notion de remplacement à celle de complémentarité. La Banque mondiale, en qualité d'agent partenaire pour le PUAEB, a été un partenaire majeur du secteur de l'éducation, mais elle a interrompu son financement de 2013 à 2018[148]. Elle a récemment annoncé qu'elle reprendrait ses investissements dans le secteur de l'éducation à compter de 2018 avec le financement d'un projet de trois ans au MESRS. Un membre du GLPE a mentionné que le mérite de ce nouvel investissement revient aux « encouragements » prodigués par le GLPE. Les représentants des partenaires de développement siégeant au GLPE ont estimé que le Partenariat mondial devrait veiller à ce que son financement soit un financement complémentaire et non pas un financement de remplacement, et que les agents partenaires du Partenariat devraient être tenus d'investir leurs propres ressources dans le secteur éducatif.

Validité des hypothèses

87. L'évaluation a révélé que l'hypothèse sous-jacente, selon laquelle le Partenariat mondial disposait 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 vérifiait qu'en partie. Rien n'indique que le Partenariat ait mobilisé des financements nationaux ou internationaux supplémentaires pour le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire au cours de la période de référence. Le financement de l'ESPIG, directement assuré par le Partenariat mondial, a été important en termes de réinvestissement dans le secteur après une longue période de négligence (bien qu'il ne représente que 0,5 % du budget total du secteur de l'éducation pour la période). Bien que le Partenariat ait contribué à renforcer la coordination des bailleurs de fonds, la qualité générale de l'harmonisation ou de l'alignement du financement international du secteur n'a pas évolué. Qui plus est, les données recueillies sont insuffisantes pour étayer 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.

[148] Avec le PASEF, la Banque mondiale a été le plus grand bailleur de fonds du secteur de l'éducation de la période de 2007 à 2013, sans nouvel investissement jusqu'en 2018.

Facteurs additionnels et effets imprévus

88. Au-delà de l'appui du Partenariat mondial, les facteurs positifs qui ont influencé les caractéristiques observées du financement sectoriel sont l'amélioration de la situation macro-économique du gouvernement ivoirien[149] et la décision d'autres bailleurs de fonds d'investir substantiellement dans le secteur éducatif en Côte d'Ivoire, en particulier l'AFD et la MCC. Un facteur négatif est l'absence de discussions au sein du GLPE sur l'harmonisation de l'APD consacrée à l'éducation en Côte d'Ivoire.

89. En ce qui concerne les effets imprévus négatifs de l'appui financier et non financier du Partenariat mondial au financement sectoriel, les partenaires de développement estiment que le Partenariat, en ce qui a trait à l'APD consacrée à l'éducation, a contribué à substituer la notion de remplacement à celle de complémentarité. La promotion de la complémentarité financière dans le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire est particulièrement importante, compte tenu des priorités du PAMT liées à l'élaboration d'un plan de développement sectoriel plus équitable, à la relance de l'enseignement supérieur au chapitre de la pertinence et de la qualité, et à une meilleure régulation du flux des étudiants du secondaire à l'enseignement supérieur, en fonction des ressources disponibles et des besoins économiques. Comme le précise la section 3.2, les investissements extérieurs pour le PAMT se concentraient presque exclusivement sur l'éducation de base. C'est la raison pour laquelle, aux yeux de nombreux acteurs nationaux de l'éducation, le PAMT se rapprochait davantage d'un plan d'investissement externe pour l'éducation de base que d'un plan sectoriel. Dans le cadre du PAMT, l'attention que les bailleurs de fonds ont accordée à l'éducation de base, au détriment d'autres sous-secteurs, a contribué à fausser la vision du PAMT et à créer des tensions dans le dialogue sectoriel entre les ministères nationaux de l'éducation (un exemple en est l'élaboration récente d'une politique nationale et d'un plan sectoriel distinct par le MESRS après l'endossement du PDEF). Les membres du GLPE consultés estiment que si l'intention est de soutenir la préparation, la mise en œuvre et la revue d'un plan sectoriel, le Partenariat mondial devrait investir lui-même dans toutes les phases du plan et/ou trouver des fonds supplémentaires pour les phases que l'aide extérieure pourrait avoir délaissées[150].

[149] De 2012 à 2015, la croissance annuelle moyenne du PIB a été de 9,3 % (données de la Banque mondiale).

[150] Consultation avec trois partenaires de développement siégeant au GLPE.

3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel[151]

Encadré 3.11 : Analyse de la contribution revendiquée D

Contribution revendiquée : Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à une mise en œuvre effective et efficace des plans sectoriels.

Analyse : Les données probantes tirées des différentes enquêtes de l'évaluation appuient la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative à la mise en œuvre du plan sectoriel.

L'analyse repose sur les éléments suivants : (a) Malgré des retards dans sa mise en œuvre, des progrès modérés ont été accomplis vers l'exécution des activités prévues du PAMT, et le projet PUAEB du PAMT, financé par le Partenariat mondial, a été, pour l'essentiel, mis en œuvre; (b) Les données recueillies indiquent que la probabilité que les six hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée se vérifient dans le contexte ivoirien est forte pour trois d'entre elles et modérée pour les trois autres ; (c) Le financement et l'assistance technique que l'AFD a offerts au projet DEFI sont un important facteur supplémentaire (externe) important qui a eu un impact positif sur la réalisation du PSEE. Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation présentées dans cette section.

90. Le PSE 2012-2014 de la Côte d'Ivoire était axé sur quatre orientations stratégiques (section 2.2) touchant à tous les niveaux d'enseignement. Les interventions liées à l'amélioration de l'accès à l'éducation ont représenté 78,3 % (soit 98,4 milliards de FCFA) des dépenses prévues du PAMT, tandis que les interventions liées à l'amélioration de la qualité de l'éducation et au renforcement du système éducatif ont représenté respectivement 18,4 % (23,1 milliards FCFA) et 3,3 % (4,2 milliards FCFA) de ces dépenses[153].

Encadré 3.12 Programme présidentiel d'urgence (PPU)

Le Programme présidentiel d'urgence est une initiative lancée par le président Alassane Ouattara en 2011 pour investir dans cinq secteurs clés touchés par la crise : l'eau potable, la santé, l'électricité, les déchets urbains et l'éducation. Ce programme a joué un rôle crucial dans la restructuration du secteur de l'éducation au cours de la période considérée : il a financé 40 % (soit 3 284) des nouvelles classes du primaire et 7 % (soit 11) des nouvelles écoles secondaires, ce qui représente 6 % (48,6 milliards de FCFA) de l'ensemble du financement de l'éducation nationale en 2014[152].

91. Il est difficile d'évaluer l'efficacité et l'efficience du PAMT dans le cadre d'un plan sectoriel cohérent (voir la section 3.3) en l'absence d'un cadre de mesure des résultats, de rapports d'étape réguliers et de responsabilités et de mécanismes de suivi clairs. Aussi, plutôt que d'évaluer la mise

[151] 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 (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?).

[152] Compte national de l'éducation (2016), p. 24.

[153] PAMT 2012-2014.

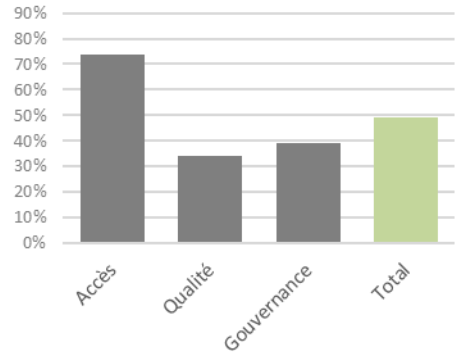
en œuvre globale du PAMT, cette section évalue la mise en œuvre et les principaux résultats de sept projets financés par des bailleurs de fonds qui, au cours de la période 2012-2017, ont représenté plus de 92 % de toute l'APD consacrée à l'éducation. Ils serviront d'indicateurs indirects de la mise en œuvre et des résultats du PAMT[154]. Dans la mesure où les données sont disponibles, elle rend également compte des principaux résultats du Programme présidentiel d'urgence (encadré 3.12)[155] et des initiatives gouvernementales visant à améliorer l'accès à l'éducation par le biais de travaux de construction, interventions entreprises grâce au SIMCDI (qui ne figuraient pas officiellement dans le PAMT, mais qui, à l'époque, représentaient des investissements importants pour le secteur éducatif)[156].

92. On trouvera plus de détails sur les réalisations clés et les lacunes de la mise en œuvre des trois objectifs généraux du PAMT, dans les sections 4 et 5 du présent rapport.

Points forts et points faibles de la mise en œuvre du PSE 2012-2017

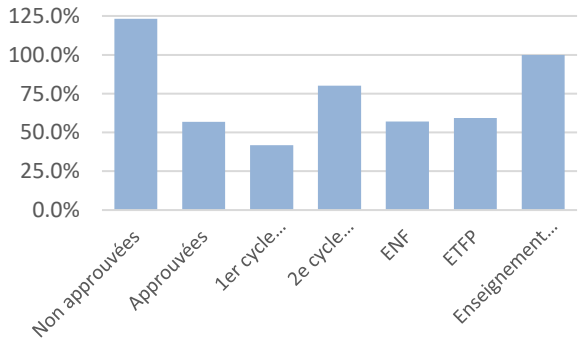
Constat 10. Malgré des retards dans sa mise en œuvre, le PAMT a réalisé des progrès modérés vers l'exécution des activités prévues.

Figure 3.7 Mise en œuvre des activités prévues du PAMT, 2012-2016



Source : Bakary et Simon (2016).

Figure 3.8 Mise en œuvre par niveau d'enseignement pour les activités liées à l'accès (2012-2016)



[154] Ces sept projets et programmes financés par des bailleurs de fonds sont : DEFI (France), PUAEB (GPE), PROFORME (Union européenne) et PAES (Banque africaine de développement), ainsi que des programmes soutenus par le Programme alimentaire mondial, le PNUD et l'UNICEF. Ces initiatives représentent 103,6 milliards de FCFA sur les 112,1 milliards de FCFA décaissés au titre de l'APD consacrée à l'éducation de 2012 à 2017 (soit 92,4 %), à l'exclusion du projet PASEF de la Banque mondiale, qui a décaissé des fonds jusqu'en 2013.

[155] Programme présidentiel d'urgence.

[156] Société pour la modernisation et le développement des infrastructures en Côte d'Ivoire.

93. Les activités prévues dans le cadre du PAMT ont enregistré des progrès mitigés, bien que la mise en œuvre du plan ait été mal coordonnée, partielle et souffert d'importants retards. D'une part, à la fin de 2016 (l'année dernière, avec les données disponibles), 49 % des 178 interventions prévues dans le cadre de trois objectifs généraux avaient été achevées ou étaient en cours de mise en œuvre (figure 3.6), les interventions liées à la qualité (34 % du taux d'exécution) et à la gouvernance (37 %) ayant le moins progressé[157]. D'autre part, 74 % des activités prévues pour améliorer l'accès à l'éducation ont été mises en œuvre, leurs taux d'exécution variant entre 123 % au niveau préscolaire, 57 % au primaire et 42 % au premier cycle du secondaire (figure 3.7).

94. Les retards importants accusés dans la mise en œuvre du PAMT et les progrès mitigés accomplis vers l'atteinte de résultats sont dus aux facteurs suivants :

- Les faiblesses de la planification et du dialogue sectoriels ont pesé sur sa mise en œuvre, car le peu de consultations menées auprès des parties prenantes au cours du processus de préparation a nui à l'appropriation nationale du PAMT. Pour la plupart des parties prenantes consultées, cette situation a gêné à la fois la coordination politique (entre les trois ministères concernés) et la mobilisation des ressources nationales affectées aux interventions du PAMT.

> **Encadré 3.13** Le [manque de ressources et de capacités décisionnelles qui caractérise la Task Force du PAMT de 2012 à 2015] a fait de l'insuffisance de la coordination le défi majeur dans la mise en oeuvre des activités. Elle est à l'origine de dysfonctionnements et de déperditions de temps et de ressources qui ont affecté l'atteinte des résultats. (Bakary et Simon [2016], p. 24)

- De sérieuses carences en ressources humaines et le manque de moyens de la Task Force (en termes de personnel et de capacités de gestion), associés à un manque de coordination politique, ont considérablement limité l'efficacité et l'efficience de la mise en œuvre (encadré 3.13)[158].
- Peu d'éléments permettent de penser que les résultats de la revue sectorielle conjointe de 2017 se sont traduits par des plans de suivi réalisables, destinés à améliorer les performances du PAMT.

[157] Les données sur les progrès de la mise en œuvre des interventions spécifiques du PAMT 2012-2014 sont rares et incomplètes en raison de l'absence d'un cadre de résultats global et d'un mécanisme de suivi pour la mise en œuvre du PAMT. La revue sectorielle conjointe de 2017 (qui a procédé à une évaluation finale du PAMT) n'a pas fourni de résumé complet de l'état des initiatives et des activités spécifiques mises en œuvre.

[158] La Task Force a été créée par décret gouvernemental, mais le gouvernement ne l'a jamais opérationnalisée. Elle ne disposait pas non plus de personnel affecté au suivi et à l'évaluation jusqu'à ce que l'AFD finance un poste d'agent en suivi et évaluation, en 2017, et fournisse l'équipement nécessaire à l'exécution de ses tâches.

© UNIVERSALIA

95. Bien que l'absence d'un cadre de résultats harmonisé au niveau des extrants complique l'évaluation des résultats généraux des différents projets du PAMT, les données recueillies suggèrent que celui-ci a contribué à une augmentation substantielle des infrastructures d'enseignement pour le primaire et le premier cycle du secondaire. De 2012 à 2015, un total de 8 201 salles de classe du primaire et 158 collèges ont été construits grâce aux interventions du PAMT (voir le tableau 3.8)[159], soit une augmentation de 14 % des salles de classe du primaire et une augmentation considérable du nombre de collèges[160]. Les partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux[161], par le biais de projets qui représentaient moins de 3 % de l'ensemble du financement du secteur, étaient responsables de 23,4 % des classes supplémentaires dans les écoles primaires et de 31 % des collèges, respectivement. Parmi les autres principales réalisations du PAMT, on peut citer le recrutement de 29 000 enseignants supplémentaires, le financement de la formation continue de 27 000 enseignants et de 15 000 directeurs d'école. En outre, les capacités de la formation initiale des enseignants ont été considérablement renforcées grâce à la construction de cinq CAFOP et à la réhabilitation de sept autres, ouvrant ainsi 5 886 places supplémentaires aux étudiants enseignants[162].

Tableau 3.7 Nouvelles infrastructures PAMT (2012-2015)

Financement	Primaire (salles de classe)	% du total	Collège	% du total
Côte d'Ivoire (PPU, MENET)	6,285	76.6%	109	69.0%
Partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux	1,916	23.4%	49	31.0%
Total 2012-2015	**8,201**		**158**	
Prévu	**10,988**			

Source : RSC de 2017

96. Comme l'indique la section 3.4, il n'existe pas de données indiquant dans quelle mesure le PAMT a été financé comme prévu. L'évaluation finale réalisée par la revue sectorielle conjointe n'a pu retracer que 19 % des dépenses prévues du PAMT (soit 26,7 milliards sur 125,7 milliards de FCFA) décaissées, dont la plupart au titre des projets PUAEB et DEFI[163]. Les données financières fournies par la direction financière (DAF) du MENETFP se sont révélées insuffisantes pour dresser un sommaire des allocations et des décaissements budgétaires du gouvernement relatifs aux interventions du PAMT. Au total, à la fin de 2016, l'APD consacrée aux projets avait déboursé des montants totalisant 112 % du financement international prévu du PAMT (figure 3.3).

[159] Bakary et Simon (2016), pp. 29-34.

[160] Les données recueillies ne font pas de distinction entre les collèges et les lycées. La Côte d'Ivoire comptait 320 établissements d'enseignement secondaire en 2013, et 58 522 classes d'écoles primaires publiques (en plus des 10 035 classes des écoles primaires privées) en 2012. Gouvernement de la Côte d'Ivoire et coll. (2016), pp. 36-38.

[161] Y compris le PUAEB (GPE), le DEFI (AFD), le PASEF (Banque mondiale), le Projet de développement de l'éducation de base (PDEB) et des projets de moindre envergure soutenus par l'Allemagne et les États-Unis.

[162] Bakary et Simon (2016); Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionelle. Octobre 2017. Rapport d'achèvement de la mise en œuvre et des résultats sur un don d'un montant de 41,4 millions $ US à la République de Côte d'Ivoire pour le Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base.

[163] Bakary et Simon (2016), p. 49.

Comment le Partenariat mondial a-t-il contribué à la mise en œuvre du PSE 2012-2017?

Constat 11. L'appui financier et technique du Partenariat mondial a largement contribué à améliorer l'accès à l'éducation de base et, plus modestement, à améliorer la qualité de l'enseignement et les capacités institutionnelles.

Contributions par le biais de financement du Partenariat mondial

97. Au cours de la période de référence, le Partenariat mondial a apporté un soutien financier à la Côte d'Ivoire, par le biais d'un ESPIG de 41,4 millions $ US, lequel a financé les interventions du Projet d'appui d'urgence à l'éducation de base (PUAEB) géré par la Banque mondiale. De 2012 à 2016, l'ESPIG a représenté 17 % de l'APD consacrée à l'éducation, bien qu'il n'ait représenté que 0,5 % de tous les décaissements liés au secteur au cours de la même période (voir le tableau 3.4)[164].

Encadré 3.14 Le PAMT et le PUAEB sont arrivés au bon moment après la crise [2010-2011] ... *Il était urgent de réparer les écoles et d'améliorer la qualité de l'enseignement et la gouvernance des écoles.* (Représentant du gouvernement)

98. Le projet PUAEB a mené à bien la plupart des activités prévues[165] et a largement contribué à plusieurs des domaines du PAMT. Toutes les cibles de résultats révisées[166] pour les trois volets du projet ont été atteintes, à l'exception de la cible relative au nombre d'élèves par enseignant dans les écoles publiques (dans le volet qualité). Voir le tableau 3.9 pour les points saillants de la mise en œuvre du PUAEB et l'annexe IX pour un aperçu complet des objectifs et des résultats atteints[167].

[164] Le cadre de résultats du Partenariat mondial consigne la part des manuels distribués (indicateur 21 du CR), des enseignants formés (indicateur 22 du CR) et des salles de classe construites (indicateur 23 du CR) dans le cadre du PSE, financé par l'ESPIG. Il s'agit de 0 % des manuels (prévus/réels) (données 2016, aucune donnée pour 2017), 104 % des enseignants (prévus/réels) formés, 100 % des salles de classe prévues et construites. Voir l'annexe X. Cela dit, ces chiffres ne reflètent pas les contributions du projet PUAEB liées à la production et à la distribution du matériel éducatif (voir l'annexe IX).

[165] Le financement de 41,4 millions $ US pour le PUAEB comprenait une série d'interventions sur trois objectifs (ou volets) alignés sur le PAMT. **Objectif 1 (18,1 millions $ US) :** Rétablir et améliorer l'accès aux services d'éducation de base dans les zones prioritaires (zones directement ou indirectement touchées par la guerre civile et le conflit de 2010-2011); Objectif 2 (10,2 millions $ US) : Réhabiliter et améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages en soutenant la formation initiale et continue des enseignants, en relançant les programmes d'alimentation et de nutrition scolaires, en acquérant des micronutriments et des comprimés vermifuges en collaboration avec d'autres organismes des Nations Unies, et en fournissant du matériel pédagogique, tel que des manuels scolaires; Objectif 3 (8,6 millions $ US) : Rétablir et renforcer les capacités institutionnelles aux niveaux central, régional et des écoles pour dispenser une éducation de base de qualité. Initiative de mise en œuvre accélérée septembre 2011. Côte d'Ivoire : Country Presentation Document. Washington, D.C.

[166] Les interventions prévues relatives à l'alimentation scolaire et au soutien à un système de gestion intégrée, de même que les objectifs qui s'y rapportent, ont été supprimés à la suite de la restructuration du projet en septembre 2016 et mars 2017.

[167] Le dernier Rapport sur l'état d'avancement et les résultats de l'agent partenaire mentionne que « les cotes [des projets] pour l'avancement de la mise en œuvre et les progrès vers l'atteinte de l'objectif de développement du projet ont toutes deux été relevées de **moyennement insatisfaisant** à **moyennement satisfaisant**, étant donné les

Tableau 3.8 Contributions du PUAEB à la mise en œuvre du PAMT

OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PAMT[168]	OBJECTIFS DU PUAEB	PRINCIPALES RÉALISATIONS DU PUAEB
(1) Restaurer le système éducatif • (3a) l'expansion de la couverture du premier cycle secondaire dans la perspective de progresser vers un système offrant au plus grand nombre de jeunes, particulièrement en milieu rural, dix années de scolarisation de qualité;	Objectif stratégique 1 : Renforcement des infrastructures du primaire et du premier cycle du secondaire	Sept collèges et 1 002 salles de classe de primaire ont été construits (et 270 salles de classe rénovées). Cela représente 12,2 % de toutes les nouvelles salles de classe de primaire et 4,4 % des nouveaux collèges construits entre 2012 et 2015. De nouvelles infrastructures ont permis l'accès à l'éducation de 50 880 élèves au primaire et de 2 400 élèves au premier cycle du secondaire.
(1) Restaurer le système éducatif (2) Assurer un progrès substantiel vers l'universalisation d'un enseignement primaire de qualité.	Objectif stratégique 2 : Qualité de l'enseignement	Renforcement de la formation initiale des enseignants par la construction de deux écoles normales et la rénovation de sept écoles normales d'enseignement (CAFOP)[169], représentant 24 % de l'augmentation globale des capacités[170]. 17 000 enseignants du primaire ont reçu une formation en cours d'emploi et 24 000 nouveaux enseignants du primaire ont été recrutés en raison de l'augmentation du nombre d'infrastructures. Fourniture d'un financement et d'un appui technique au MENETFP pour la réalisation de trois évaluations des apprentissages[171], la distribution de 1 000 270 manuels scolaires dans 3 816 écoles primaires et de 50 000 livres de bibliothèque dans les nouvelles écoles primaires construites. Renforcement des capacités pédagogiques au niveau secondaire.

indicateurs de résultats atteints, les améliorations significatives apportées à la gestion du projet et les activités réalisées depuis la prolongation du projet. » Banque mondiale (2017), p.1.

[168] Les objectifs stratégiques recoupent les domaines de l'accès, de la qualité et de la gouvernance (reflétant ainsi la façon dont le PAMT organise ses interventions).

[169] Centres d'animation et de formation pédagogique.

[170] 1 467 sur 5 886 nouveaux étudiants enseignants. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017), p. 24.

[171] Sur le temps d'enseignement effectif; sur les compétences en lecture pour le CP1; et sur les compétences en lecture et en mathématiques pour le CE1.

OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PAMT[168]	OBJECTIFS DU PUAEB	PRINCIPALES RÉALISATIONS DU PUAEB
(1) Restaurer le système éducatif (2) Assurer un progrès substantiel vers l'universalisation d'un enseignement primaire de qualité.	Objectif stratégique 3 : Renforcement des capacités	Renforcement des capacités locales et régionales en matière de gestion, par la formation de 8 670 directeurs d'école et responsables régionaux et de 5 232 membres de COGES[172]. Renforcement des capacités nationales en matière de planification de l'éducation, de collecte et de gestion des données et de production de statistiques au MENETFP et au MESRS[173], et financement de l'élaboration de statistiques annuelles de l'éducation pour 2016-2017. Élaboration et lancement d'une plateforme pilote de prise de décisions pour l'Inspecteur général du MENETFP; élaboration et mise en place d'un système national d'évaluation assistée par ordinateur des examens (DAO)[174] et numérisation des archives des examens pour la Direction des examens et concours (DECO). Fourniture de divers matériels informatiques aux services du MENETFP[175].
Objectifs transversaux : Introduction d'innovations		Le PUAEB a testé plusieurs innovations, telles que l'approche communautaire pour la construction d'écoles et le modèle des collèges de proximité (voir la section 4).

[172] C'est-à-dire des compétences liées aux achats, à la gestion financière, au suivi et à l'évaluation, à l'entretien de l'infrastructure scolaire, etc.

[173] Les données recueillies n'indiquent pas le nombre exact de personnes formées au sein de chaque ministère. Des formations ont été dispensées au Bureau de l'Inspecteur général (IGEN), au Département des finances (DAF), au Département de la planification et de la formation continue (DPFC), au Département du suivi des programmes (DVSP), au Département de la planification, de l'évaluation et des statistiques (DPES) et à d'autres départements du MENETFP, de même qu'à des membres du MESRS. Ibid., pp. 27-29.

[174] Délibération assistée par ordinateur.

[175] L'équipement suivant a été fourni à quatre départements du MENETFP : 106 ordinateurs fixes, 271 ordinateurs portables, 79 imprimantes, 21 photocopieuses, 23 projecteurs, 14 serveurs et autres équipements divers.

99. La durée de vie du PUAEB, prévue de 2012 à 2014, a été prolongée jusqu'en août 2017 en raison des facteurs suivants[176] :

- Plusieurs parties prenantes du gouvernement et des partenaires de développement ont indiqué que l'ampleur et le calendrier du PUAEB n'étaient pas réalistes. La mise en œuvre des activités de construction a nécessité des préparatifs intensifs pour choisir les sites (dans les zones reculées), obtenir les permis de construire, mettre à jour les plans de construction des écoles, embaucher et former les ingénieurs et préparer les communautés à participer à la construction des écoles (le cas échéant), ce qui a décalé de trois ans le calendrier prévu. En outre, étant donné que les interventions du PUAEB visaient à traiter un large éventail de questions très diverses (en plus des objectifs importants liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation[177]), leur pérennisation soulève des inquiétudes.

Encadré 3.15. Annulation des activités d'alimentation scolaire dans le PUAEB

L'agent partenaire a pris unilatéralement la décision d'interrompre les plans destinés à revitaliser l'alimentation scolaire[179], plans qui avaient été prévus dans le PAMT afin d'encourager la scolarisation, et a redirigé les fonds du projet vers d'autres projets prioritaires. Les autorités gouvernementales et le Secrétariat n'ont été consultés ou informés qu'une fois la décision prise et mise en œuvre.

- Au cours de la période de référence, tant la cellule de mise en œuvre du projet (Task Force du PUAEB) que l'agent partenaire (Banque mondiale) ont dû composer avec une importante pénurie de ressources humaines.[178]

[176] Seuls 9,2 % des fonds prévus avaient été décaissés à la fin de 2013 et la mise en œuvre du projet n'a pleinement commencé qu'en 2014. En septembre 2017, 99,9 % des 41,4 millions de dollars américains avaient été versés. Ibid., p. 41

[177] Le PUAEB prévoyait la construction de sept collèges, 1 000 salles de classe de primaire, 2 écoles normales, ainsi que la rénovation de 270 salles de classe de primaire et de sept écoles normales.

Ibid.

[178] De 2012 à juillet 2015, le coordonnateur du PUAEB coordonnait également la Task Force du PAMT. Au cours de la même période, le bureau de la Banque mondiale en Côte d'Ivoire ne disposait que d'un ou deux employés affectés à des projets éducatifs.

[179] Le programme d'alimentation scolaire, géré par le Programme alimentaire mondial (PAM), a été annulé pendant la crise postélectorale. Dans l'accord de financement de l'ESPIG 2012-2017, le gouvernement de Côte d'Ivoire s'est engagé à relancer ce programme (géré par le PAM avec l'appui des fonds du PUAEB) et à le rendre gratuit pour les ménages à travers le pays. Cependant, en 2015, le gouvernement a annoncé des frais de 25 FCFA (0,05 $ US) par élève et par jour. La Banque mondiale, à titre d'agent partenaire, a entamé des négociations avec le gouvernement en vue d'élaborer une autre politique durable, conforme aux conditions de l'ESPIG, mais la Banque mondiale n'a pas jugé le projet de politique satisfaisant. Par conséquent, les interventions en alimentation scolaire du PUAEB ont finalement été annulées en 2016 et le financement prévu a été affecté au financement de latrines. Sources : Rapport de la Banque mondiale sur l'état d'avancement et les résultats de l'ESPIG (Banque mondiale) de 2015 et 2016; Drake, Lesley, Alice Woolnough, Carmen Burbano et Donald Bundy, éd. (en anglais seulement). 2016. *Global School Feeding Sourcebook:* Lessons from 14 Countries. New Jersey : Imperial College Press. p. 166; Initiative de mise en œuvre accélérée (septembre 2011); Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017).

- La gestion des achats était difficile[180]. 20 pour cent (soit 201 sur 1002) des salles de classe du primaire du PUAEB ont été construites selon les méthodes traditionnelles d'approvisionnement (appel d'offres) et 80 pour cent d'entre elles selon l'approche communautaire (voir la section 4). Les deux méthodes d'achat se sont révélées longues et intensives pour différentes raisons, bien que l'approche communautaire ait permis de renforcer les capacités et l'appropriation, mais il a fallu du temps pour préparer et former les communautés.
- Bon nombre des 717 marchés passés pendant la mise en œuvre du projet exigeaient que la Banque mondiale délivre une lettre de non-objection (LNO). Les parties prenantes participant à la mise en œuvre ont souligné la lenteur de ce processus et indiqué que la justification des décisions prises par la Banque mondiale à travers les LNO n'était pas toujours claire pour les acteurs gouvernementaux.
- Enfin, les parties prenantes du gouvernement national ont évoqué le rôle de l'agent partenaire dans les modalités de financement du GPE, rôle qui compromet l'appropriation locale et la responsabilité du gouvernement envers les résultats du secteur éducatif en Côte d'Ivoire. Les hauts fonctionnaires du MENETFP se sont dits frustrés par le modèle de financement du Partenariat mondial pour la mise en œuvre du PAMT, car il ne prévoit aucun mécanisme pour tenir l'agent partenaire responsable de la gestion de l'ESPIG en Côte d'Ivoire[181]. Celui-ci a pris des décisions unilatérales sur l'utilisation des fonds du projet, sans consultation ni prise de décision commune avec le gouvernement[182]. Les rapports de suivi du PUAEB, préparés pour le Partenariat mondial, ont été rédigés en anglais uniquement et n'ont pas été transmis au gouvernement. D'aucuns estimaient que le rôle de l'agent partenaire, tel que le définit le Partenariat mondial[183], limitait l'appropriation locale des résultats du plan sectoriel et portait atteinte au principe de responsabilité mutuelle. Les responsables consultés ont exprimé le vif désir que cette situation soit réexaminée en prévision de la mise en route du nouveau projet ESPIG (PAPSE) en 2018.

100. Les autres financements sectoriels du Partenariat mondial en Côte d'Ivoire (ESPDG, PDG) ont concouru à la mise en œuvre du PAMT par le biais de leur contribution à la planification sectorielle (voir la section 3.2) et à la préparation de l'ESPIG. La subvention du FSCE a aidé le RIP-EPT à évaluer la mise en œuvre du PSE et à mener des activités de plaidoyer et de sensibilisation, mais il n'existe pas de données indiquant si et comment les activités qui leur sont associées ont contribué à la mise en œuvre du PAMT.

[180] Ibid., p. 31.

[181] Cette question, soulevée par des représentants gouvernementaux, les directeurs de la Task Force et le personnel de la cellule de mise en œuvre du PUAEB, a également été soulignée lors d'un entretien avec l'actuel responsable national du Secrétariat. Elle est également abordée dans le rapport de mission du responsable-pays de septembre 2015 (p.3).

[182] Le Comité directeur n'a pas fonctionné en tant qu'organe décisionnel et pourtant, il s'agissait du seul mécanisme de surveillance dont le gouvernement disposait pour ce financement. Il n'existe aucun mécanisme de règlement des différends et le gouvernement n'a aucun moyen d'exprimer ses propres objections aux décisions prises par l'agent partenaire.

[183] En particulier, lorsque les organismes partenaires utilisent leurs propres procédures internes pour guider la gestion de l'ESPIG; en Côte d'Ivoire, de l'avis général, la procédure des lettres de non-objection de la Banque mondiale mine l'appropriation et la supervision locales.

Contributions liées au soutien non financier du Partenariat mondial

101. Pour l'ESPIG 2013-2017, les données recueillies issues des consultations des parties prenantes indiquent que la Banque mondiale n'a pas rempli efficacement son rôle d'agent partenaire. Comme indiqué plus haut, les processus de passation de marchés et d'approbation de la Banque mondiale ont entraîné des retards dans la mise en œuvre du PUAEB[184], bien que la plupart des marchés aient finalement été approuvés par la Banque[185]. Étant donné que le personnel de la Banque mondiale était seul responsable de l'approbation des achats et d'autres grandes décisions concernant la mise en œuvre du projet, sans aucune contribution des parties prenantes gouvernementales, cela a été jugé comme un frein à une appropriation effective de l'ESPIG par le pays. Les mauvaises relations personnelles entretenues entre le personnel de la Banque mondiale et celui du PUAEB/PAMT de 2012 à 2015 ont encore aggravé la situation.

102. Depuis 2015, l'agence de coordination, l'AFD, joue un rôle clé dans la mise en œuvre du PAMT en raison de ses contributions déjà remarquées au dialogue sectoriel en cours et à la conduite des revues sectorielles conjointes. Entre 2013 et 2015, le Secrétariat n'a été que peu présent en Côte d'Ivoire et n'a pas eu beaucoup de contacts avec le pays, ce qui coïncide également avec la période durant laquelle la mise en œuvre du PUAEB a été retardée. La plupart des parties prenantes gouvernementales et des partenaires au développement ont noté la contribution du Secrétariat à la mise en œuvre du PAMT après juin 2015. Les parties prenantes ont souligné l'importance des missions du responsable-pays pour la Côte d'Ivoire pour ce qui est i) de fournir une assistance technique et un examen de la qualité de l'application de l'ESPIG et d'autres documents relatifs au PAMT, ii) de réunir les parties prenantes nationales et de résoudre les problèmes liés au manque de progrès et iii) de rappeler au GLPE les engagements, responsabilités et délais concernant les processus du Partenariat mondial[186].

103. Les parties prenantes du gouvernement et des partenaires de développement ont également souligné certaines lacunes perçues en ce qui concerne la tranche variable (basée sur la performance) du nouvel ESPIG (2018-2021). Il est important de noter que les indicateurs de performance de l'ESPIG sont liés au cadre de résultats du PSE, mais l'atteinte de ces résultats est souvent tributaire de facteurs indépendants du projet ou il n'est pas possible d'atteindre les résultats dans les délais impartis.

104. Les rôles 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 pays.

105. En ce qui concerne les processus du Partenariat mondial, les membres du Groupe local des partenaires pour l'éducation consultés trouvent les processus de requête d'ESPIG et de préparation de programme rigoureux, mais raisonnables dans l'ensemble (voir le tableau 3.10)[187].

---

[184] Cependant, les parties prenantes ont attribué (à juste titre) ces problèmes aux règles régissant les agents partenaires, et non au Partenariat mondial lui-même.

[185] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017), p. 31.

[186]Comme les rapports de mission l'indiquent, le responsable-pays a fréquemment soulevé des questions liées à l'absence de progrès dans la mise en œuvre du PAMT, lors de réunions avec des représentants du MENETFP et de la Task Force.

[187] Les intervenants n'ont pas indiqué si la perception du processus de l'ESPIG avait changé pour le PUAEB et l'ESPIG 2018-20201.

Tableau 3.9 Perceptions des parties prenantes à l'égard de l'application et de la mise en œuvre de l'ESPIG[188]

POINT	ASPECT POSITIF	ASPECT À AMÉLIORER
• Processus de requête d'un financement ESPIG et de préparation d'un programme	• Nature collaborative du processus de requête d'un ESPIG • Leadership crucial assuré par l'agent partenaire ou l'agence de coordination (AFD) • Fort degré de satisfaction exprimé par les parties prenantes nationales concernant l'assistance technique offerte par le Secrétariat durant les processus de requête de l'ESPIG 2018-2021 et de mise en œuvre du plan	• Processus de requête de financement complexe et chronophage pour une enveloppe qui va s'amenuisant • La tranche ESPIG basée sur le rendement (variable) dépend d'indicateurs de résultats qui dépassent souvent la portée ou le calendrier du projet
• 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	• Satisfaction générale de l'agence de coordination de l'agent partenaire concernant leurs relations avec le Secrétariat après 2015	• Lourdeur des procédures de gestion des subventions de la Banque mondiale, en particulier l'utilisation des lettres de non-objection. • Les procédures internes de l'agent partenaire régissent les modalités de financement du Secrétariat et les lignes directrices de l'ESPIG et ne prévoient pas de mécanisme de surveillance ou de règlement des différends en cas de désaccord entre le gouvernement et l'agent partenaire.

Validité des hypothèses

106. Les données recueillies indiquent que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat mondial a partiellement contribué à la mise en œuvre effective et efficace du plan sectoriel. Les partenaires de développement ont la motivation nécessaire 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. L'évaluation a également révélé que les acteurs gouvernementaux ont la motivation (volonté politique, mesures incitatives) pour mettre en œuvre le plan sectoriel. En outre, le plan sectoriel comprenait des dispositions visant à renforcer le système d'information sur la gestion de l'éducation et le système d'évaluation des apprentissages. Cela représente trois des six hypothèses sous-jacentes liées à la planification sectorielle, exposées dans la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial (voir l'annexe VII).

[188] Si certaines parties prenantes ont été en mesure d'émettre des observations sur le processus de préparation de la requête pour l'ESPIG 2013-2017, la plupart d'entre elles insistaient davantage sur le plus récent processus, celui du prochain financement ESPIG.

107. L'évaluation a révélé que les trois autres hypothèses sous-jacentes ne se vérifiaient que partiellement dans le contexte de la Côte d'Ivoire. Un manque de financement national et un manque de capacités d'absorption des financements disponibles ont affecté la mise en œuvre complète et en temps voulu du PAMT et l'insuffisance de capacités en suivi et évaluation et en gestion de données a limité la capacité d'effectuer un suivi efficace de l'exécution des activités et des progrès accomplis vers l'atteinte de résultats. Bien que le financement intérieur du secteur se soit considérablement amélioré au cours de la période de référence, l'équipe d'évaluation n'a pas trouvé de données indiquant dans quelle mesure le PAMT a été financé, comme prévu, par le gouvernement de la Côte d'Ivoire.

Facteurs additionnels et effets imprévus

108. Outre le soutien du Partenariat mondial, un autre facteur a eu une incidence positive sur la mise en œuvre du PSE : le financement et l'assistance technique fournis par l'AFD, par le biais du projet DEFI, en dehors de son rôle d'agence de coordination du Partenariat mondial pour l'éducation. La mauvaise coordination entre les ministères de l'éducation concernés, en partie due à un manque d'appropriation nationale du PAMT, est le principal facteur ayant négativement affecté la mise en œuvre du PSE.

109. 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.

4 Progrès réalisés vers un système éducatif plus fort[190]

Encadré 4.1 : Analyse de la contribution revendiquée E.

Contribution revendiquée : « La mise en œuvre de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribue 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) Des progrès ont été accomplis vers la réalisation des objectifs du PAMT, notamment en ce qui concerne l'accès à l'éducation. En ce qui concerne la réalisation des objectifs relatifs à la qualité de l'éducation (apprentissage) et à la gouvernance du système éducatif (efficacité), les progrès se sont révélés partiels et plus fragmentés. Dans le contexte d'un plan de transition pour un pays sortant d'une guerre civile, le PAMT a servi à amorcer des réformes éducatives de fond et a servi de base à l'élaboration et à la mise en œuvre du PSE 2016-2025; (b) La probabilité que les quatre hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée se vérifient dans le cas de la Côte d'Ivoire a été jugée « forte » pour l'une d'entre elles, « modérée » pour deux et « faible » pour la quatrième.[189]

Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

110. Cette section résume les constatations liées à la Question clé II de la matrice d'évaluation : « La réalisation d'objectifs à l'échelon national[191] a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif de la Côte d'Ivoire plus efficace et plus efficient? »

111. Les progrès à cet égard sont mesurés en s'appuyant sur les résultats obtenus pour chacun des trois objectifs principaux définis dans le PAMT[192]. L'analyse s'intéresse aux changements qui vont au-delà d'activités ou de résultats spécifiques, et modifient plutôt l'existence et le fonctionnement des institutions concernées (p. ex., MENETFP, CAFOP et COGES). Elle s'intéresse également aux changements apportés aux règles, normes et cadres (réformes clés, politiques, normes, programmes d'études, matériels d'enseignement et d'apprentissage) qui influencent les relations que les acteurs du secteur de l'éducation entretiennent les uns avec les autres.

[189] Voir la sous-section sur la validité des hypothèses pour une présentation de celles-ci.

[190] Cette section aborde les questions d'évaluation 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, c) domaines de renforcement du système propres à chaque pays?).

[191] En particulier, la mise en œuvre du PSE.

[192] Amélioration de l'accès à l'éducation; amélioration de la qualité de l'éducation et de l'enseignement; renforcement de la gouvernance du système éducatif.

Au cours de la période considérée, en quoi le système éducatif a-t-il changé?

Constat 12. La Côte d'Ivoire a restructuré avec succès le système éducatif après la crise de 2010-2011 (et la guerre civile) et a introduit d'importantes innovations et réformes susceptibles d'entraîner des changements systémiques, bien que leur mise en œuvre ait été, jusqu'ici, fragmentaire et partielle.

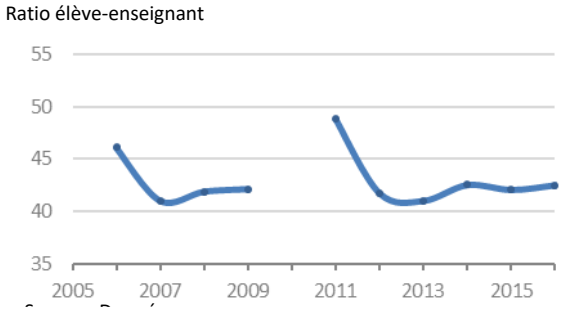
112. Entre 2012 et 2017, des progrès significatifs ont été accomplis dans le renforcement du système éducatif en Côte d'Ivoire, relançant efficacement un secteur qui avait été gravement touché par une décennie de crises et de conflits quasi permanents[193]. Voici un résumé des principales réalisations et des défis et des lacunes qui subsistent dans les trois principaux objectifs[194] du PAMT 2012-2017.

Accès à l'éducation[195]

113. L'un des principaux objectifs du PAMT 2012-2014 était d'assurer l'accès à l'école primaire à 90 % de tous les enfants de Côte d'Ivoire d'ici à 2020 grâce à plusieurs interventions du côté de l'offre, telles que (i) l'accélération du rythme de construction et de réhabilitation des classes et (ii) le quasi-doublement du nombre d'enseignants de primaire (de 50 000 à 94 000) tout en conservant la taille moyenne des classes à 40 élèves[196].

- De 2012 à 2015[197], le nombre de classes du préscolaire a augmenté de 3,5 %, celui des classes du primaire de 7,7 % et celui des classes du collège de 1,3 %[198]. Au total, 8 201 salles de classe du primaire (74,6 % des 10 998 cibles prévues) ont été construites ou réhabilitées, ce qui représente 696 000 enfants de plus à l'école primaire en 2015 par rapport à 2012 (soit une augmentation de 23 %)[199].

Figure 4.1 Forte amélioration du nombre d'élèves par enseignant après la crise de 2011-2012



Sources donnees: UNESCCO UIS

[193] Bakary et Simon (2016), p. 51.

[194] Amélioration de l'accès à l'éducation; amélioration de la qualité de l'éducation et de l'enseignement; renforcement de la gouvernance du système éducatif.

[195] Cette sous-section précise également les interventions associées à la stratégie globale de réduction des disparités dans l'accès à l'éducation.

[196] Pour atteindre cet objectif, il faut porter le nombre d'enfants scolarisés au niveau du primaire de 2,6 millions en 2010 à 3,7 millions en 2020. Bien que les taux de scolarisation se soient considérablement améliorés au cours de la dernière décennie, ils demeurent inférieurs à la moyenne régionale (voir la section 5 pour plus de détails). Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (septembre 2011).

[197] Dernières données disponibles.

[198] Bakary et Simon (2016)..

[199] Voir la section 3.5.

- De 2011 à 2016, le nombre d'enseignants dans les écoles primaires a augmenté de 50,7 %, passant de 56 455 à 85 109[200]. L'embauche de nouveaux enseignants a dépassé la croissance du nombre d'élèves (le nombre d'élèves par enseignant s'est amélioré, passant de 48,8 : 1 en 2011 à 41,7 : 1 en 2012), mais ce ratio reste supérieur à celui de 2007, ce qui indique que les progrès réalisés dans le cadre du PAMT représentent un retour à la stabilité après la crise électorale 2010-2011 et non une amélioration globale (voir figure 4.1). Dans le même temps, le nombre d'enseignants formés (c'est-à-dire qualifiés) a fortement augmenté, le nombre d'élèves par enseignant formé passant de 50:1 en 2013 à 42,05 : 1 en 2017[201].

114. Les collèges de proximité, plus petits et plus proches, destinés à améliorer l'accès à l'enseignement en réduisant la distance qui sépare les établissements d'enseignement, représentent l'une des principales innovations introduites au cours de la période considérée. Lancé par le gouvernement ivoirien en 2013[202], il s'agit d'un modèle d'écoles secondaires situées dans les villes et les grands villages permettant à un plus grand nombre d'élèves de rester chez leurs parents pendant leur scolarité[203]. En plus de réduire la charge financière des ménages (en n'ayant pas à payer de logement supplémentaire), les parties prenantes gouvernementales estiment que le modèle encourage les parents à envoyer leurs filles à l'école secondaire, réduisant ainsi (indirectement) le risque de grossesse chez les adolescentes, puisque le modèle la construction de logements indépendants pour les élèves. En 2015, les interventions du PAMT[204] avaient permis la construction de 162 collèges de proximité (tableau 3.10 à la section 3.5)[205]. Plusieurs des parties prenantes du gouvernement, des organisations de la société civile et des partenaires de développement ont souligné l'importance innovatrice de cette réforme du système d'éducation au cours de la période examinée.

[200] Données UNESCO ISU, indicateur « Enseignants de l'enseignement primaire, tous sexes confondus (chiffres) ». Le RESEN le plus récent ne disposait de données que jusqu'en 2013.

[201] Indicateur 12 du cadre de résultats du Partenariat mondial L'UNESCO définit un enseignant formé comme un enseignant ayant satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant (préalable à l'exercice ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique dans un pays donné.

[202] Par le Conseil des ministres le 26 novembre 2013.

[203] Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (2015). La réforme des collèges : Les collèges de proximité.

[204] Comme l'indique la section 3.3, il existe peu de données complètes indiquant dans quelle mesure le PAMT (comme plan d'investissement) a été mis en œuvre. Lorsqu'elle évoque les interventions du PAMT, cette évaluation se rapporte aux activités et aux résultats des principaux projets financés par les bailleurs de fonds (voir le tableau 3.7 dans la section 3.5) ainsi qu'aux principaux résultats du Programme présidentiel d'urgence et aux initiatives gouvernementales visant à améliorer l'accès à l'éducation par le biais de travaux de construction, interventions entreprises grâce au SIMCDI (qui ne figuraient pas auparavant dans le PAMT, mais qui, à l'époque, représentaient des investissements importants pour le secteur éducatif).

[205] Bien que le PAMT ne précise pas les objectifs pour les nouveaux petits collèges de proximité, il prévoyait la construction de 1 500 salles de classe, donnant ainsi accès à 92 700 élèves. Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (septembre 2011), p. 42.

115. Au cours de la période considérée, plusieurs mesures ont été soutenues, visant à encourager la demande afin d'empêcher les enfants d'abandonner l'école et de réintégrer les enfants non scolarisés.

- Des classes passerelles, qui enseignent un programme accéléré pour aider les enfants qui ont abandonné l'école primaire à réintégrer l'école formelle, ont (à ce jour) été introduites dans une modeste mesure dans trois régions[206].
- L'intégration des élèves des écoles islamiques non reconnues par le système éducatif formel a connu quelques progrès. La revue sectorielle conjointe de 2017 note que « plusieurs milliers [de ces] élèves ont été exposés à des programmes d'éducation officiels en 2015 »[207], bien que les informations disponibles n'indiquent pas si l'objectif du PAMT qui cherchait à rejoindre les élèves des 116 écoles islamiques non reconnues a été atteint. En outre, aucune politique nationale globale n'a été formulée et aucun cadre juridique ne guide encore ces initiatives[208]. Les parties prenantes des écoles privées consultées ont indiqué que le gouvernement a commencé à évaluer les écoles islamiques privées en 2012 pour déterminer si elles se conforment à une certaine norme (qui leur permet de recevoir un financement gouvernemental); ce processus, toutefois, a été interrompu en 2014. À ce jour, plus de 4 000 de ces écoles attendent toujours une évaluation.
- Le PAMT comportait cinq interventions principales liées à l'alimentation scolaire, lesquelles cherchaient à remédier aux disparités socioéconomiques et à celles liées au genre associées à l'accès à l'éducation[209]. Jusqu'à présent, seules des interventions en faveur des cantines scolaires existantes (voir également la section 3.5) ont été mises en œuvre, le nombre d'enfants recevant des repas dans les écoles étant passé de 742 697 à 1 million entre 2012 et 2015[210].
- De 2012 à 2016, environ 8,2 millions d'enfants du primaire ont reçu des kits scolaires et 6,1 millions de manuels scolaires ont été distribués aux écoles primaires.
- Le gouvernement ivoirien accorde des subventions sous forme d'appui budgétaire à environ 3 000 COGES (sur 8 000) au niveau primaire, soit 391 FCFA en moyenne par élève et par an[211]. Une évaluation de l'efficacité de ce programme qui avait été prévue n'a pas été effectuée au cours de la période à l'étude.

[206] En Côte d'Ivoire, deux ONG ont instauré des classes passerelles pour la première fois en 2006. En 2015, le PUAEB avait financé l'ouverture de 46 classes (dirigées par des ONG) qui dispensaient un enseignement à 1 512 élèves. Par comparaison, les ONG Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) et Éducation Pour Tous (EPT) ont offert des classes passerelles à 5 796 élèves depuis 2008-2009. Ibid., p. 118.

[207] Bakary et Simon (2016), p. 13.

[208] Ibid.

[209] (i) Augmenter le nombre de provisions dans les zones à faible taux de scolarisation (de 40 à 100 jours de nourriture par an et par élève); (ii) réintroduire le programme national de cantines scolaires; (iii) distribuer des rations de nourriture sèche aux jeunes filles dans les zones rurales à faible taux de scolarisation; (iv) évaluer l'impact des subventions accordées à 300 cantines; (v) introduire une politique permettant aux bailleurs de fonds extérieurs de financer directement les cantines scolaires.

[210] Ibid., p. 32.

[211] Compte national de l'éducation (2016), p. 46.

116. Le PAMT n'avait planifié que quelques interventions directement destinées à réduire les disparités entre les sexes dans l'éducation[212], et il n'existe que peu de données indiquant dans quelle mesure celles-ci ont été mises en œuvre[213]. Il ne comportait pas non plus de stratégie globale pour lutter contre les disparités entre les sexes. Les activités mises en œuvre comprennent l'élaboration d'une stratégie de communication sur l'importance de l'éducation des filles et la construction de latrines fonctionnelles pour les écoles primaires. Cependant, entre 2012 et 2016, on observe une nette détérioration de l'équité entre les sexes dans les taux de non-scolarisation du primaire et une légère détérioration dans les taux de non-scolarisation du premier cycle du secondaire en Côte d'Ivoire (voir la section 5).

Améliorer la qualité de l'éducation et de l'enseignement[214]

117. La qualité de l'enseignement est médiocre en Côte d'Ivoire, en partie à cause de la détérioration des capacités de formation initiale des enseignants au cours de la dernière décennie et du nombre d'enseignants diplômés des instituts de formation des enseignants du primaire (CAFOP) qui ont eu du mal à satisfaire la demande[215]. Pour remédier à ce problème, le PAMT avait prévu des interventions visant à améliorer la qualité de l'enseignement, notamment (i) en construisant, réhabilitant et réformant les CAFOP dans le but de restaurer et améliorer la capacité permettant d'offrir une formation initiale des enseignants efficace; (ii) en améliorant la qualité et l'offre de formation continue pour tous les enseignants; (iii) en explorant l'utilisation des enseignants multidisciplinaires dans les collèges et en modifiant le recrutement et la rémunération des enseignants; (iv) en renforçant le programme de l'enseignement secondaire pour mieux préparer les jeunes au travail du secteur informel.

- De 2012 à 2017, les capacités de la formation initiale des enseignants se sont considérablement améliorées, grâce à la construction de cinq CAFOP et la réhabilitation de sept autres, ouvrant ainsi 5 886 places supplémentaires aux étudiants enseignants. D'importants progrès dans la réforme de la qualité de la formation dispensée ont été accomplis. Les principaux résultats obtenus à ce jour comprennent l'élaboration d'un recueil des compétences des enseignants[216] qui propose un cadre pédagogique général, la réalisation d'une revue organisationnelle des CAFOP[217] et l'élaboration d'un manuel sur la gouvernance des CAFOP[218]. Des modules d'enseignement et du matériel didactique pour le préscolaire, à l'intention des étudiants enseignants, étaient en cours d'élaboration en 2016. De nombreux représentants du gouvernement et des syndicats d'enseignants ont noté que la formation initiale des enseignants s'était considérablement améliorée grâce à ces interventions, bien

[212] Par exemple, la distribution de rations alimentaires sèches pour les jeunes filles dans les zones rurales à faible taux de scolarisation.

[213] La revue sectorielle conjointe de 2017 n'évalue pas la mesure dans laquelle les interventions liées à l'égalité des sexes ont été mises en œuvre.

[214] Cette sous-section précise également les interventions associées à l'amélioration des apprentissages.

[215] Initiative de mise en œuvre accélérée (septembre 2011), p. 5.

[216] *Référentiel de compétences de l'instituteur,* lequel a été rédigé en collaboration avec le Centre international d'étude pédagogique (CIEP) en France et nationalement validé en 2016.

[217] Il s'agissait notamment monter un organigramme, de créer les descriptions de poste et les profils nécessaires, d'élaborer la mission et le fonctionnement de l'organisation et d'établir des liens plus solides avec les gouvernements nationaux et régionaux. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017), p. 24.

[218] Groupe de travail international sur les enseignants pour l'éducation 2030 (juin 2016), *La Réforme de la formation initiale des instituteurs en Côte d'Ivoire*. Consulté en avril 2018. http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/newss/item/460-partners-news-la-reforme-de-la-formation-initiale-des-instituteurs-en-c%C3%B4te-divoire

qu'il soit trop tôt pour évaluer dans quelle mesure elles se traduiront par de meilleures pratiques pédagogiques dans les salles de classe.

- Plusieurs mesures positives ont été prises pour renforcer la formation continue des enseignants. La formation continue est désormais inscrite au budget de l'éducation nationale et a reçu 405 millions de FCFA de 2012 à 2014 (750 000 $ US), bien que les partenaires de développement aient émis des réserves sur la pérennité des initiatives financées par le pays. Le projet PUAEB a financé la formation continue d'environ 17 000 enseignants[219], et la formation de 15 000 directeurs d'école et de 10 000 enseignants supplémentaires, financée par le projet DEFI, devait s'achever à la fin de 2017[220].

118. L'intégration d'enseignants polyvalents n'a guère progressé au cours de la période considérée. En 2015-2016, 65 de ces enseignants ont été recrutés dans les écoles normales supérieures[221], mais les parties prenantes consultées ont noté que les enseignants pluridisciplinaires ne sont souvent formés que dans une seule des deux matières qu'ils enseignent, ce qui limite l'efficacité de l'amélioration des résultats d'apprentissage. Le PAMT a également proposé d'accroître le nombre d'instituteurs adjoints de manière à équilibrer les dépenses de rémunération des enseignants avec les financements publics disponibles tout en améliorant l'accès à l'éducation[222]; les données recueillies indiquent que cette stratégie n'a pas encore été appliquée[223].

119. Le renforcement de la formation des enseignants s'est traduit par une révision complète des programmes du primaire et du secondaire en Côte d'Ivoire. Toutes les parties prenantes consultées ont affirmé que les résultats obtenus jusqu'à présent étaient prometteurs. Un cadre national d'élaboration des programmes (COC[224]) a été mis en place en 2013 et de nouveaux programmes, centrés sur cinq matières principales et fondés sur une approche pédagogique par compétences[225], ont été élaborés et intégrés à la formation dispensée dans les CAFOP et les ENS. Au cours de la période examinée, la disponibilité des matériels didactiques a considérablement augmenté[226] et les manuels d'enseignement, revus, sont devenus plus petits et faciles d'utilisation[227].

120. Malgré l'introduction en 2015-2016 de l'éducation de base obligatoire (mais non gratuite) pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans (voir la section 2.2), l'éducation en Côte d'Ivoire n'est pas encore universelle[228]. Le taux élevé de redoublement et d'abandon dans l'enseignement primaire et secondaire

[219] La Banque mondiale. Avril 2017. Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project - GPEF Grant (P119328). Rapport sur l'état d'avancement et les résultats, p.10.

[220] Par une formation à distance offerte par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM).

[221] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017), p. 23.

[222] Le salaire d'un instituteur adjoint représente 63 pour cent de celui de celui d'un instituteur ordinaire. Ministère de l'Éducation nationale. (Septembre 2011), p. 9.

[223] Bakary et Simon (2016), p. 31.

[224] Cadre d'orientation curriculaire.

[225] *L'approche par compétences*, rédigée avec la participation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

[226] Les manuels scolaires distribués (les chiffres totaux du PAMT ne sont pas disponibles; Le PUAEB a distribué 1 0002 70 livres dans 3 816 écoles primaires) ont augmenté le nombre de manuels scolaires par élève, celui passant à 1:3 pour le CP1 et le CP2, 2:5 pour le CE1 et le CE2 et 1:2 pour le CM1 et le CM2. En outre, des kits scolaires ont été fournis à 95,7 % de tous les élèves du primaire. Bakary et Simon (2016), p. 17.

[227] Le PUAEB a financé la distribution de 65 600 dans les collèges et les lycées. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017), p. 25

[228] Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 6.

demeure un problème majeur qui limite les taux de transition et donc l'accès et l'apprentissage en général. Plusieurs réformes destinées à résoudre ce problème ont été lancées au cours de la période de référence, avec des résultats mitigés.

- Un des objectifs du PAMT visait la réduction du taux de redoublement des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, notamment par la baisse des seuils de réussite aux examens, en introduisant trois sous-cycles dans l'enseignement primaire pour que les enfants maîtrisent le contenu avant de passer au cycle suivant[229], l'élaboration d'une stratégie nationale globale et l'amélioration des compétences des enseignants. Bien que le seuil de réussite pour l'entrée au premier cycle du secondaire ait été abaissé en 2012-2013[230], il n'existe que peu d'informations indiquant dans quelle mesure d'autres interventions ont été mises en œuvre, comme prévu. L'objectif du PAMT de réduire les taux de redoublement à 10 % d'ici à 2014 n'a pas été atteint, bien que les données recueillies situent le taux de scolarisation au primaire entre 13 et 18 % au cours de la période considérée[231]. Le RESEN 2016 a fait ressortir les « insuffisances » des stratégies du PAMT ne permettant pas d'opérer de substantielles améliorations[232].
- En 2014, le brevet d'études du premier cycle (BEPC), passé les élèves qui terminent le premier cycle du secondaire (voir la section 2.2), a été réformé. La liste des matières dans lesquelles les élèves sont mesurés est passée de quatre à dix et les examens ont été harmonisés et normalisés à l'échelle nationale[233]. Les parties prenantes gouvernementales ont indiqué qu'il s'agit là d'une amélioration importante, bien qu'il soit trop tôt pour en évaluer les effets au niveau du système.

121. Le RESEN 2009 a mis en lumière les mauvais résultats de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (ETFP) en Côte d'Ivoire en raison de plusieurs facteurs, notamment un cadre institutionnel rigide, un mauvais alignement entre les cours offerts et les besoins en matière d'emploi, des capacités scolaires insuffisantes pour répondre aux besoins et des infrastructures et des équipements désuets[234]. Pour remédier à ce problème, les interventions du PAMT visaient à réformer le sous-secteur autour de six axes stratégiques, notamment en élargissant l'accès à l'ETFP, en renforçant les partenariats public-privé, l'insertion professionnelle des formés, la certification des compétences et en améliorant la

[229] C'est-à-dire du CP1 au CP2, du CE1 au CE2 et du CM1 au CM2.

[230] Communiqué du Conseil des ministres en date du 19 octobre 2011.

[231] La Revue sectorielle conjointe de 2017 et le RESEN 2016 présentent des données différentes sur le taux de redoublement pour 2014. D'après la revue sectorielle conjointe de 2017, les taux globaux de redoublement au primaire et au secondaire ont diminué de 8,3 % à 13 % depuis 2012 (mais n'ont pas atteint l'objectif de10 % fixé par le PAMT pour 2014), alors que le RESEN de 2016 indique que les taux de redoublement étaient en moyenne de 19 % au primaire et de 18 % au premier cycle du secondaire. Toutefois, le RESEN souligne que le système de données gouvernementales inscrit probablement de nombreux redoublants comme de nouveaux élèves. Bien que l'accès général à l'éducation se soit amélioré, les taux de rétention (pourcentage d'élèves qui continuent à fréquenter la même école l'année suivante) se sont dégradés au cours de la période de référence. Par exemple, au primaire, les taux de rétention sont passés de 80 % à 75 % entre 2007 et 2014, ce qui indique qu'en 2014, un enfant sur quatre a abandonné l'école primaire contre un sur cinq en 2007. Gouvernement de la Côte d'Ivoire et coll. (2016), p. 61.

[232] Ibid., p. 6.

[233] Bakary et Simon (2016), p. 18.

[234] Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2009).

gouvernance du système[235]. Jusqu'à présent, cinq études financées par des partenaires de développement ont été réalisées de 2011 à 2013 et une stratégie nationale d'ETFP était en cours d'élaboration en 2015[236].

Renforcement de la gouvernance du système éducatif[237]

122. Troisième objectif principal du PAMT, le renforcement de la gouvernance du système éducatif englobait trois grandes stratégies (dont certaines chevauchent des stratégies/ou des interventions relevant d'autres objectifs) : (i) le renforcement des fonctions administratives stratégiques; (ii) l'amélioration de la gestion des élèves, des enseignants, des examens et des dépenses courantes; et (iii) la mise au point de systèmes de gestion de l'information (c.-à-d., SIGE) et de suivi et évaluation. Le financement de cet objectif a été relativement faible par rapport au financement des deux autres[238], ce que reflète le faible taux d'exécution des activités prévues (voir la section 3.5). Dans l'ensemble, les résultats obtenus pour cet objectif, au cours de la période examinée, sont mitigés[239], bien que des progrès marqués et tangibles aient été accomplis dans le renforcement des capacités nationales (aux niveaux central, régional et local) et dans l'amélioration de la gestion des enseignants et des examens. Les représentants des gouvernements et des partenaires de développement ont identifié quatre principaux domaines de réalisation :

- Malgré quelques améliorations notées entre 2007 et 2014, le déploiement des enseignants en Côte d'Ivoire est souvent déconnecté des besoins réels au niveau local et régional[240]. Pour pallier ce problème, le CODIPOST[241] a mis en place un système informatisé de suivi du déploiement des enseignants, relié aux directions régionales de l'éducation (DREN[242]). En 2015, plus de 115 000 enseignants et autres membres du personnel scolaire étaient inscrits au CODIPOST et 448 fonctionnaires formés à l'utilisation du système, dans le but de décentraliser, à terme, le recrutement des enseignants de manière à répondre plus étroitement aux besoins locaux.

[235] Ministère d'État, ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle (mai 2014), pp. 35-36.

[236] Bakary et Simon (2016).

[237] Les objectifs connexes du PAMT 2012-2014 concernent principalement la gestion sectorielle et les capacités internes de prestation de services éducatifs, tels que : l'appui à la création d'une cellule de mise en œuvre de projet pour le PAMT; le développement d'un système informatisé pour suivre le déploiement des enseignants et le relier aux DREN; le renforcement des capacités au niveau central (MENETFP), régional (DREN) et des écoles (COGES). La présente section examine les principales réalisations et les lacunes qui subsistent.

[238] La revue sectorielle conjointe de 2017 ne fournit pas de chiffres précis, et l'absence d'un cadre général de suivi et d'évaluation complique l'analyse du financement de cet objectif pour toute la mise en œuvre du PAMT.

[239] Les interventions prévues du PAMT ne cadrant pas clairement avec les trois stratégies mentionnées, il est difficile d'évaluer dans quelle mesure les résultats ont été atteints.

[240] Basé sur un indicateur ($1-R^2$) mesurant le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants alloués. Gouvernement de la Côte d'Ivoire et coll. (2016), p. 129.

[241] Projet de codification des postes de travail.

[242] Direction régionale de l'éducation nationale et de l'enseignement technique.

- Le PUAB a financé le développement et le développement d'une plateforme de prise de décision pour le Bureau de l'Inspecteur général (IGEN) du MENETPF, de même que le développement et la mise en œuvre à l'échelon national d'un système d'évaluation des examens assistée par ordinateur (DAO[243]) pour le Département des examens (DECO) du MENETFP
- Le PAMT comportait d'importantes interventions axées sur le renforcement régional et local des capacités de prestation de services éducatifs. Il est important de noter que 8 670 directeurs d'école et responsables régionaux (DREN) et 5 232 membres de comités scolaires locaux (COGES) ont été formés aux modules de gestion (achats, gestion financière, suivi et évaluation, entretien des infrastructures scolaires, etc.) et que la formation de 15 000 directeurs scolaires devait être terminée à la fin de 2017[244]. Bien que plusieurs parties prenantes gouvernementales aient souligné l'utilité de ces formations, les données permettant de mesurer jusqu'à quel point ces interventions ont permis de renforcer les capacités locales ou régionales font défaut[245].
- La capacité du MENETFP à collecter et à gérer les données sectorielles actualisées s'est améliorée, ce qui a permis, à partir de 2016-2017, de produire des statistiques annuelles sur l'éducation. Par ailleurs, en 2016 et 2017, le pays a fourni des données sur huit des 10 indicateurs de l'éducation de l'ISU de l'UNESCO[246] et le PUAEB a fourni des fonds et un appui technique au MENETFP pour mener deux évaluations des apprentissages au niveau primaire[247].

123. Le PAMT a également renforcé l'IGEN[248] du MENETFP, laquelle est chargée de l'évaluation et du contrôle du fonctionnement de l'éducation de base (y compris la performance des enseignants) en Côte d'Ivoire. Le projet PUAEB a financé la préparation d'un plan de décentralisation de l'IGEN et a organisé des activités de renforcement des capacités aux inspecteurs scolaires dans sept bureaux régionaux de l'IGEN[249], bien que les parties prenantes gouvernementales aient noté que les inspecteurs manquent souvent de fonds pour effectuer des visites dans les écoles du pays.

124. Plusieurs innovations visant à réduire les coûts de construction et à accroître ainsi l'efficacité générale du système ont été introduites avec succès au cours de la période examinée. Comme alternative au processus d'achat traditionnel (long et coûteux) favorisé par le gouvernement, le projet DEFI a engagé des ONG pour construire des écoles primaires et des collèges, et le PUAEB a privilégié l'approche communautaire, qui mobilise les communautés locales, pour la construction de 80 % de ses écoles primaires. Outre la réduction des retards

Tableau 4.1 Coûts de construction moyens par unité en millions de FCFA

Niveau d'enseignement	Gouvernement (SIMDCI et PPU)	PUAEB (communauté)	C2D (ONG)
Préscolaire	13		9.6
Primaire	13-17	7.5	9.6
Collège	350	155	

Source : RSC de 2017

[243] Délibération assistée par ordinateur.

[244] Par une formation à distance offerte par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM).

[245] Par exemple, le RESEN de 2016 avait noté l'absence de suivi et d'évaluation du fonctionnement du COGES. Ibid., p. 139.

[246] Indicateur 14 du Cadre de résultats du Partenariat mondial.

[247] Sur les compétences en lecture pour le CP1; et sur les compétences en lecture et en mathématiques pour le CE1.

[248] Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN).

[249] Le PUAEB a également financé trois véhicules destinés à trois bureaux régionaux de l'IGEN. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017), p. 10.

et des coûts de construction par unité nettement inférieurs à ceux de la méthode traditionnelle (voir le tableau 4.1), la plupart des parties prenantes gouvernementales, des bailleurs de fonds et des OSC consultées ont également salué cette approche qui développe les capacités locales et renforce l'appropriation locale de l'éducation.

125. Malgré les progrès constatés, d'importants points restent à améliorer. Toutes les parties prenantes consultées ont noté que la Task Force ne disposait pas de capacités suffisantes pour suivre et gérer efficacement la mise en œuvre du PSE (voir les sections 3.2 et 3.4), bien que des mesures positives aient été prises, depuis 2017, pour améliorer les capacités (par exemple en renforçant les capacités de suivi et d'évaluation). En outre, la pérennisation des innovations mises en place (par exemple la délibération assistée par ordinateur et l'outil d'aide à la décision pour l'IGEN) et des initiatives de formation initiale et continue des enseignants n'était pas claire au moment de l'évaluation, puisque les unes et les autres ayant été en grande partie financées par des bailleurs de fonds, il était difficile de savoir dans quelle mesure elles recevraient un financement intérieur. Troisièmement, la Côte d'Ivoire n'a pas encore mis au point et lancé un système intégré de gestion de l'éducation (SIGE), prévu dans le PAMT, bien que la revue sectorielle conjointe de 2017 indique que les interventions liées à cet objectif sont en cours[250]. Le plus récent des RESEN (2016) relève également que le système de gestion de l'information actuel « performe relativement bien », bien que les données nécessaires à la prise de décision ne soient pas encore suffisamment utilisées[251].

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

Constat 13. Conformément à l'objectif et au calendrier prévus, la mise en œuvre du PAMT a aidé la Côte d'Ivoire à opérer une transition vers une gestion plus stable, plus coordonnée et plus stratégique de son secteur éducatif.

126. Le PAMT a été approuvé alors que la Côte d'Ivoire émergeait d'une longue période de conflit et de guerre civile. À l'époque (2010), peu de partenaires de développement étaient actifs dans le secteur de l'éducation, une grande partie des infrastructures éducatives s'étaient détériorées ou avaient été détruites, les réformes avaient longtemps été négligées et les indicateurs clés de l'éducation avaient considérablement diminué. Le pays accusait un retard par rapport à bon nombre de ses voisins les plus pauvres en ce qui concerne les indicateurs de performance de l'éducation, bien que le secteur ait régulièrement reçu plus de 20 % des dépenses publiques totales au cours de la dernière décennie. Il existe un large consensus parmi les partenaires de l'éducation sur la nécessité cruciale de réformes fondamentales en matière d'accès à l'éducation, de qualité et d'efficacité[252].

[250] Bakary et Simon (2016), p. 45 L'indicateur 20 du cadre de résultats du Partenariat mondial montre qu'en 2017, le SIGE était soutenu par l'ESPIG.

[251] Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 145.

[252] 2009 RESEN; rapport de mission du responsable-pays Secrétariat du GPE en mai 2013; entretiens avec le personnel de la Task Force, le personnel du MENETFP, ainsi que des représentants de l'UNICEF, du PAM et de l'UNESCO en Côte d'Ivoire.

127. Le nouveau gouvernement avait besoin d'un soutien immédiat pour assumer ses responsabilités, tandis que le système éducatif avait besoin d'investissements pour fonctionner de manière stable dans l'immédiat. Le PAMT, d'une durée de trois ans, a été conçu comme un plan de transition pour relancer le système éducatif, par la revitalisation des infrastructures et le recrutement d'enseignants; pour piloter des interventions innovatrices précises liées à des réformes sectorielles nécessaires et à long terme; et surtout, pour jeter les bases d'une vision sectorielle globale et à long terme et du plan sectoriel qui lui correspond[253]. Le PAMT a consacré 78,3 % de son budget à son objectif d'accès à l'éducation, 18,4 % à son objectif de qualité de l'éducation et 3,3 % à son objectif de gouvernance et d'efficacité.

128. Les efforts déployés pour éliminer les obstacles à l'accès à l'éducation (son premier objectif) marquent le plus grand succès du plan sectoriel : des centaines d'écoles et de salles de classe ont été rénovées et construites, et des dizaines de milliers de nouveaux enseignants formés et mobilisés[254]. Étant donné que cet objectif a absorbé la plupart des ressources financières du PAMT, il n'est pas étonnant que ce soit là que les effets se soient le plus fait sentir. Néanmoins, malgré la croissance générale des infrastructures, le PAMT ne semble pas être à l'origine de l'augmentation du taux de construction des écoles; plus d'écoles et de classes primaires ont été construites de 2010à 2012 que de 2012 à 2014[255]. Les domaines prioritaires, définis en fonction des besoins existants, devaient décider du nombre d'infrastructures scolaires[256], bien que l'on manque de données pour évaluer sur quelle base ces domaines prioritaires ont été définis et dans quelle mesure les travaux de construction ont répondu aux besoins réels.

129. Les progrès de mise en œuvre d'interventions offrant des mesures incitatives du côté de la demande pour accroître l'accès à l'éducation ont été mitigés, et les données recueillies suggèrent que les stratégies choisies ne s'attaquent pas adéquatement à la cause principale de la non-scolarisation (frais de scolarité au secondaire)[257].

Encadré 4.3 Le PAMT a permis à la Côte d'Ivoire et au PTF de remettre le système éducatif sur les rails après dix ans de crise. (Bakary et Simon [2016], p. 51)

[253] Partenariat mondial pour l'éducation. Mai 2013. Mission du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire. Rapport de mission; Ministère de l'Éducation nationale (septembre 2011).

[254] Bakary et Simon (2016).

[255] Selon les données du RESEN, entre 2010 et 2012, le nombre de classes dans les écoles primaires (publiques et privées) a augmenté de 20,8 %, passant de 56 724 à 68 557. Par comparaison, de 2012 à 2014, les écoles primaires ont augmenté de 8,9 %, passant de 68 557 à 74 671 salles de classe. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 236.

[256] Ces zones prioritaires incluraient les régions directement et indirectement touchées par les conflits (c'est-à-dire les zones de conflit armé et les zones à forte migration). Initiative de mise en œuvre accélérée (septembre 2011).

[257] Cet objectif du PAMT s'appuie sur des données (datant de 2002) du RESEN 2009, lesquelles indiquaient que le taux de scolarisation moyen était de 60 % lorsqu'il y avait une école de quartier, mais tombait à 43 % lorsque l'école la plus proche était de deux à trois kilomètres du domicile, et à 21 % lorsque la distance dépassait les cinq kilomètres (Gouvernement de la Côte d'Ivoire et coll. [2016], 39). Cependant, selon des données récentes, de toutes les raisons à l'origine de la non-scolarisation des enfants du primaire et du premier cycle du secondaire, la distance de l'école par rapport au domicile ou l'absence d'école ne représentent affichent un score de 2 % et 1,4 %, respectivement. En fait, le coût de l'éducation (frais de scolarité) est la principale cause de non-scolarisation, justifiant la non-scolarisation de 47,2 % des enfants dans les zones urbaines et de 40,1 % d'entre eux dans les zones rurales. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 170.

130. Pour ce qui est de l'amélioration de la qualité de l'éducation, la contribution du PAMT au renforcement du système éducatif est plus nuancée. La révision de programmes, le développement de contenu pour la formation initiale et continue des enseignants, la formation des formateurs, la rénovation des CAFOP et le renforcement des fonctions de l'inspection scolaire ont fait l'objet de réformes en profondeur. L'efficacité et la viabilité de nombre de ces initiatives ont toutefois été freinées par l'absence d'une stratégie nationale et de lignes budgétaires nécessaire pour la formation continue des enseignants en cours d'emploi et le soutien pédagogique aux enseignants[258]. Ces investissements ont également été relativement modestes (14 % du budget d'investissement du secteur de l'éducation).

131. En ce qui concerne l'objectif de gouvernance et d'efficience, les principales mesures d'efficience adoptées sont demeurées modestes et n'ont été que partiellement mises en œuvre, compte tenu de la petite enveloppe budgétaire qui leur était consacrée et des délais impartis. Le recrutement d'instituteurs adjoints n'a pas eu lieu, mais un projet pilote destiné à promouvoir la construction d'écoles a, lui, rencontré un certain succès et sera élargi dans le cadre du PDEF. Des efforts ont été déployés en parallèle pour améliorer le SIGE, mais n'ont pas toujours été menés à bien[259]. La MCC, dans le cadre du PDEF, continuera à soutenir son développement. D'autres initiatives du PAMT, telles que le système pour les évaluations d'examens (DAO), sont opérationnelles.

132. Bien que trois évaluations des apprentissages aient été réalisées avec le soutien du PUAEB et que les systèmes de données du secteur de l'éducation semblent s'être globalement améliorés depuis 2012, la disponibilité et la fréquence des données de suivi générées par le gouvernement pour le PDEF 2016-2025 demeurent préoccupantes.

133. En raison de la faible capacité de suivi et d'évaluation du gouvernement, la pertinence et les effets sur la demande, la qualité et la gouvernance de l'éducation de nombreuses initiatives pilotes (telles que les collèges et les classes passerelles) n'ont jamais été analysés[260]. Sur les sept stratégies systémiques proposées dans le cadre du PAMT pour atteindre ses trois objectifs, trois ont été mises en œuvre comme prévu, trois ne l'ont été que partiellement et une ne l'a pas été du tout (voir le tableau 4.2).

[258] Sources : Bakary et Simon (2016); entretiens avec les directeurs de la Task Force et le personnel du MENETFP.

[259] La revue sectorielle conjointe de 2017 indique que les interventions connexes, prévues dans le PAMT, sont en cours d'exécution (Bakary et Simon (2016), 45.). L'indicateur 20 du cadre de résultats du Partenariat mondial montre qu'en 2017, l'ESPIG soutenait les interventions associées au SIGE, bien que celles-ci, qui avaient été prévues dans le PUAEB, aient été annulées à la suite de la restructuration du projet en août 2017.

[260] Voir la constatation 12 plus haut dans le présent rapport.

Tableau 4.2 Réalisation des stratégies transversales du PAMT au niveau du système

Stratégies transversales du PAMT	Statut
Établir les bases d'un développement sectoriel sain, équitable et soucieux d'employer les ressources humaines, financières et matérielles avec efficience.	Partiellement mis en œuvre
Restaurer les capacités de formation initiale et continue des enseignants.	Partiellement mis en œuvre
Restaurer la fonctionnalité des écoles existantes et accroître les capacités d'accueil de l'éducation par la construction de nouvelles écoles.	Mis en œuvre
Mettre en place des procédés de construction d'écoles et de classes innovants et moins coûteux.	Mis en œuvre
Mettre en œuvre une approche de recrutement d'enseignants compatibles avec les finances publiques.	N'a pas été mis en œuvre
Lancer les réformes indispensables et prioritaires dont le système a besoin, particulièrement au niveau des collèges, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, et de l'enseignement supérieur pour en améliorer la qualité et répondre à la demande économique.	Partiellement mis en œuvre
Préparer le programme décennal du secteur de l'éducation 2015-2025.	Mis en œuvre

Sources : 2012-2014 PAMT; Bakary et Odile (2016); Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (octobre 2017).

134. Le PAMT a joué un rôle très important, en permettant au gouvernement et aux partenaires de développement de se rallier à un plan qui ouvrait la voie à une transition réussie de la Côte d'Ivoire, un pays qui avait connu une crise humanitaire en 2010-2011, vers la stabilité, obtenant, en 2017, de meilleurs résultats dans le secteur de l'éducation, basés sur un plan cohérent. La préparation, la mise en œuvre et la revue du PAMT ont, sans aucun doute, permis d'accroître la capacité et l'engagement des parties prenantes en matière d'analyse, de planification et de revues sectorielles participatives et crédibles.

135. Il est important de noter, toutefois, que le PAMT était un plan triennal, conçu pour démarrer la reconstruction et les réformes. Dans le contexte d'un système éducatif sérieusement sous-financé d'un pays se remettant tout juste d'une crise politique, économique et sociale, trois ans est un délai nettement trop court pour pleinement mettre en œuvre et assurer la viabilité des réformes sectorielles ambitieuses envisagées dans ce plan. Par conséquent, les enseignements tirés du PAMT, tout comme le renforcement de la capacité des parties prenantes à mener, une analyse, une planification, lune mise en œuvre et de meilleure qualité et plus participative, dans le cadre du PDEF, pourraient bien représenter ses plus importantes contributions au renforcement du système éducatif.

© UNIVERSALIA

Validité des hypothèses

136. 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, 2) l'apprentissage, 3) l'équité, et 4) une capacité nationale suffisante ou une assistance technique pertinente pour analyser, rapporter et utiliser les données recueillies et maintenir le système d'information sur la gestion de l'éducation et le système d'évaluation des apprentissages. En se fondant sur les données recueillies, l'évaluation a révélé que la probabilité que ces hypothèses se vérifient en Côte d'Ivoire pour la période de 2012 à 2017 était « modérée » pour les hypothèses 1, 2 et 4 et « forte » pour l'hypothèse 3 sur l'équité. Les principaux facteurs susceptibles d'avoir influé sur l'applicabilité limitée de ces hypothèses sont, notamment, la faiblesse des capacités de suivi du financement et de la mise en œuvre du PSE au niveau national, l'absence d'une stratégie nationale pour appuyer les interventions destinées à renforcer la formation continue des enseignants et un faible degré d'appropriation nationale du PAMT, comme cadre sectoriel.

Facteurs additionnels et effets imprévus

137. L'évaluation n'a pas permis de trouver d'autres facteurs particuliers, outre la mise en œuvre du PAMT, susceptibles d'avoir contribué aux changements remarqués au niveau du système. Bien que d'autres projets, qui ne cherchaient pas à soutenir directement le PAMT, aient été réalisés, il n'existe aucune donnée sur leur possible contribution au secteur de l'éducation.

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

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 disponibles n'étaient pas suffisantes pour analyser la validité de la contribution revendiquée relative aux progrès vers l'atteinte de l'impact. Cela ne signifie pas que le lien présumé entre la contribution revendiquée et les progrès réalisés est remis en question. Cela signifie plutôt clairement que l'évaluation portait sur une période relativement restreinte et que les données obtenues n'étaient pas suffisantes pour évaluer la contribution revendiquée en fonction des données probantes[261].

Cela est examiné dans les paragraphes suivants.

138. Cette section résume les constatations liées à la Question clé 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? »

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

Constat 14. De 2012 à 2016[262], l'accès à l'éducation de base en Côte d'Ivoire s'est fortement amélioré, mais les progrès semblent avoir profité de manière disproportionnée aux garçons, par rapport aux filles.

[261] 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 acquis scolaires et l'équité (données insuffisantes); et 2. les données relatives à l'équité, à l'efficience et aux apprentissages que produit le pays permettent de mesurer/de suivre ces changements (faible).

[262] Bien que la période de référence couvre les années 2012-2017, les données de l'ISU de l'UNESCO pour les indicateurs clés ne sont disponibles que jusqu'en 2016.

Équité, égalité entre les sexes et inclusion

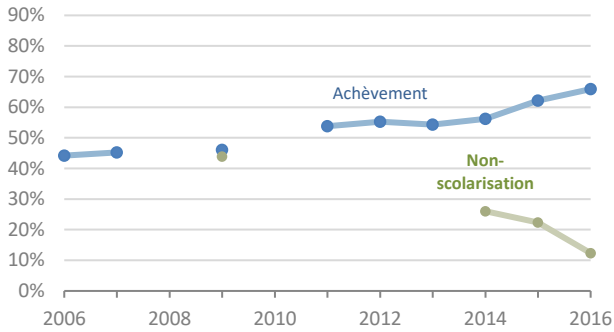
139. Après la crise de 2010-2011, la Côte d'Ivoire a fait de grands progrès pour améliorer l'accès à l'éducation de base et elle est bien partie pour atteindre son objectif de scolariser 90 % des enfants au primaire d'ici 2020. Les données recueillies montrent des améliorations dans les domaines suivants[263].

140. Au cours de la période considérée, les enfants ont été, de plus en plus, en mesure d'accéder à l'école et d'achever leurs études primaires. Le taux d'achèvement du cycle primaire s'est fortement amélioré, passant de 53,8 % en 2011 à 65,9 % en 2016 (soit une augmentation de 12 %, de 536 128 à 584 439 enfants), les plus fortes améliorations ayant été enregistrées après 2014. Les taux de non-scolarisation dans le primaire se sont également considérablement améliorés : bien que les données manquent pour la plupart des années, le taux est tombé de 44 % en 2009 à 12,3 % en 2016 (figure 5.1)[264].

141. De 2014 à 2016, les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire se sont améliorés, passant de 32,1 % à 39,5 %, redressant encore plus le déclin enregistré entre 2008 et 2011 (figure 5.2). La proportion d'enfants scolarisés au premier cycle du secondaire est passée de 49,5 % à 44,2 % au cours de la même période[265].

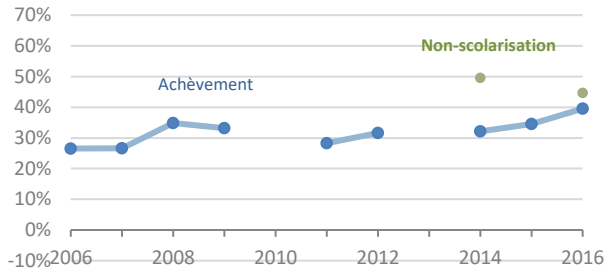
142. De 2011 à 2016, les taux de scolarisation au niveau préscolaire sont passés de 3,9 à 7,6 %[266], et la part du budget de l'éducation allouée à ce niveau est passée de 2 % à 3,2 % entre 2011 et 2015[267].

Figure 5.1 Taux de réussite au primaire et taux d'enfants non scolarisés



Source : Données UNESCO ISU

Figure 5.2 Taux de réussite au premier cycle du secondaire et taux d'enfants non scolarisés



Source : Données UNESCO ISU

[263] Les données de la plupart des indicateurs de l'ISU de l'UNESCO, manquent pour certaines années.

[264] En chiffres absolus, cela représente une réduction de 1,45 à 0,46 million d'enfants. Données UNESCO ISU.

[265] En chiffres absolus, cela représente une réduction de 1,1 à 0,99 million d'enfants. Données UNESCO ISU.

[266] En chiffres absolus, le nombre d'enfants inscrits au niveau préscolaire est passé de 75 453 à 161 696. Données UNESCO ISU.

[267] Compte national de l'éducation (2016). Il n'existe pas de données pour la Côte d'Ivoire sur le pourcentage d'enfants de moins de cinq ans qui se développent bien sur les plans de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial.

143. La Côte d'Ivoire a fait de grands progrès vers l'élargissement de l'accès général à l'éducation de base, mais l'inégalité entre les sexes demeure un problème important, car les filles sont encore beaucoup plus susceptibles de ne pas fréquenter l'école aussi bien au niveau primaire qu'au niveau du premier cycle du secondaire et beaucoup moins susceptibles de terminer leur scolarité et de passer au niveau secondaire et postsecondaire[268]. En outre, alors que la parité globale entre les sexes s'est légèrement améliorée ou est demeurée similaire au niveau du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire entre 2006 et 2012[269], la parité entre les sexes dans les taux de non-scolarisation au niveau du primaire s'est considérablement dégradée entre 2013-2016 (figure 5.3)[270]. Toutefois, si pour les taux de scolarisation du niveau du primaire et du premier cycle du secondaire, la parité entre les sexes s'est considérablement améliorée entre 2013 et 2016 (figure 5.4), elle ne l'a été que légèrement pour les taux d'achèvement du niveau du primaire et du premier cycle du secondaire[271]. Cela indique que, si, dans l'ensemble, les possibilités d'éducation des filles se sont améliorées (et ont largement suivi ou légèrement dépassé celles des garçons), les progrès récents dans la réduction du nombre d'enfants non scolarisés[272] ont profité de manière disproportionnée aux garçons, par rapport aux filles[273].

[268]En 2012, les garçons avaient 1,6 fois plus de chances de s'inscrire au deuxième cycle du secondaire que les filles. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016).

[269] Mesuré par des indicateurs de taux d'inscription, d'achèvement, de rétention et de transition. La parité entre les sexes s'est modérément améliorée pour les taux de transition entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire et pour les taux de rétention du premier cycle du secondaire; elle s'est sensiblement améliorée pour les taux de scolarisation et d'achèvement du second cycle du secondaire. Le seul indicateur qui s'est détérioré (c.-à-d. un accroissement de la disparité entre les sexes) est le taux de rétention dans le secondaire supérieur. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 164.

[270] En fonction de l'indice de parité entre les sexes ajusté de l'UNESCO (IPSA). En général, une valeur inférieure à 1 indique une disparité en faveur des garçons et une valeur supérieure à 1 indique une disparité en faveur des filles. Cependant, l'interprétation est différente pour les indicateurs qui devraient idéalement se rapprocher de 0 % (p. ex., taux de redoublement, taux de décrochage, taux de non-scolarisation, etc.). Dans ces cas, un indice de parité entre les sexes ajusté inférieur à 1 indique une disparité en faveur des filles et une valeur supérieure à 1 indique une disparité en faveur des garçons.

[271] Entre 2013 et 2016, l'IPSA pour les taux d'achèvement s'est amélioré, passant de 0,79 à 0,83 pour les écoles primaires et est demeuré stable (à 0,70) pour collèges. Données UNESCO ISU.

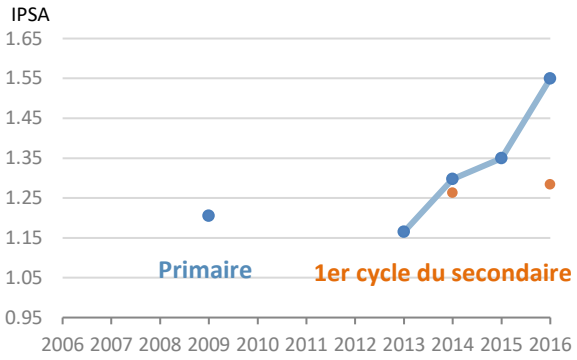
[272] En chiffres absolus, le nombre de filles non scolarisées en âge de fréquenter l'école primaire est passé de 589 122 à 495 275 entre 2013 et 2016, soit une réduction plus faible que celle des garçons, dont le nombre est passé de 495 729 à 143 696. Le nombre de filles non scolarisées en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire est passé de 606 506 à 575 352 entre 2014 et 2016, tandis que le nombre de garçons est tombé de 451 999 à 414 9070 (données ISU de l'UNESCO).

[273] Le RESEN 2016 a également noté que les possibilités d'éducation de base pour les filles en Côte d'Ivoire sont, dans l'ensemble, pires que dans d'autres pays comparables d'Afrique occidentale. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 161.

© UNIVERSALIA

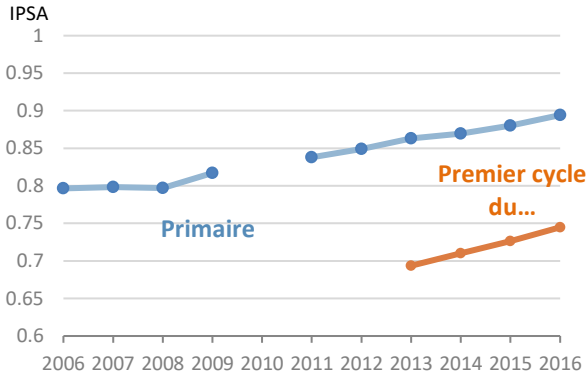
144. Les disparités régionales liées à l'accès à l'éducation demeurent importantes avec des taux de scolarisation nettement inférieurs à la moyenne à tous les niveaux d'enseignement dans les régions du nord et du nord-ouest, mais certaines améliorations se sont opérées au cours de la période considérée. Par exemple, les taux de scolarisation du niveau primaire sont passés de 35 % à 62,9 % dans la région Nord, et de 41 % à 75 % dans la région Nord-Ouest entre 2012 et 2015[274]. En 2012, 72 % de tous les enfants non scolarisés âgés de 6 à 11 ans vivaient en milieu rural[275].

Figure 5.4 Parité entre les sexes pour les taux de non-scolarisation du primaire et du premier cycle du secondaire



Source : Données UNESCO ISU

Figure 5.3 Parité entre les sexes pour les taux de scolarisation du primaire et du premier cycle du secondaire



Source : Données UNESCO ISU

[274] Par exemple, les taux de scolarisation du niveau primaire sont passés de 35 % à 62,9 % dans la région Nord, et de 41 % à 75 % dans la région Nord-Ouest. Données du Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2009) et gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016).

[275] Correspondant à un taux de non-scolarisation de 36,6 % dans les zones rurales et de 22,4 % dans les zones urbaines. Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 7.

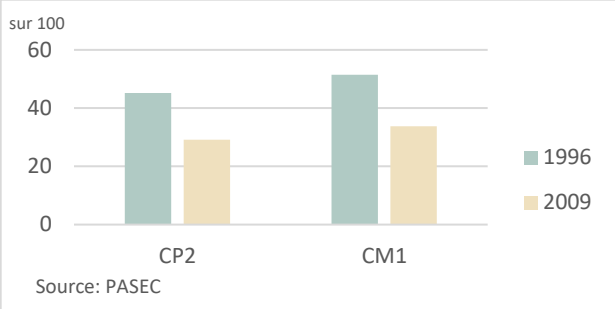
Constat 15. Au cours de la période de référence, aucun progrès tangible n'a été réalisé vers l'amélioration de l'apprentissage.

Résultats d'apprentissage

145. Les résultats d'apprentissage de l'éducation de base en Côte d'Ivoire se sont passablement dégradés au cours des deux décennies précédant 2009. Les évaluations du PASEC[276] réalisées en 1996 et 2009 montrent que les scores globaux en français et en mathématiques ont baissé, de 51,4 à 33,8 points, pour la deuxième année (CP2), et sont passées de 45,3 à 29,2 points pour la cinquième année (CM1) (figure 5.5). Lors de l'évaluation PASEC en 2014[277], la Côte d'Ivoire s'est classée bien en deçà de la moyenne des pays du PASEC[278], sauf en ce qui concerne les compétences en français en sixième année (figure 5.6). Les données des évaluations nationales des apprentissages n'étaient pas disponibles au moment de l'évaluation, bien que les taux de réussite à l'examen du BEPC se soient considérablement améliorés au cours de la période considérée[279].

146. Les évaluations du PASEC ont relevé d'importantes disparités dans les apprentissages, liées à la géographie (régionale et rurale/urbaine)[280]. Par ailleurs, une évaluation nationale des apprentissages en français et en mathématiques en troisième année, réalisée en 2012, a également montré d'importants écarts entre les écoles

Figure 5.1 Scores aux évaluations PASEC de 1996 et 2009



Source: PASEC

Tableau 5.5 Pourcentage d'élèves ayant des compétences suffisantes (2014)

La deuxième année (CP2	Côte d'Ivoire	Moyenne PASEC
Français	17.3%	28.6%
Mathématiques	33.8%	52.9%
La sixième année (CM)	**Côte d'Ivoire**	**Moyenne PASEC**
Français	48.0%	42.6%
Mathématiques	26.9%	41.0%

Source: 2014 PASEC

[276] Le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) est un système d'évaluation de l'apprentissage administré dans 13 pays d'Afrique de l'Ouest francophone. La même méthodologie a été utilisée pour les évaluations PASEC, effectuées en 1996 et 2009; elles sont donc comparables. L'évaluation de 2014 a toutefois fait appel à une méthodologie légèrement différente, en ce qu'elle a mesuré la proportion des élèves qui possédaient les compétences et les connaissances nécessaires en français et en mathématiques pour réussir leur apprentissage. PASEC (2016). *PASEC 2014 – Performances du système éducatif ivoirien :* Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

[277] L'évaluation du PASEC de 2014 portait sur un échantillon de sixième année (plutôt que sur un échantillon de cinquième année, comme cela avait été le cas pour les évaluations précédentes du PASEC) et a été explicitement structurée pour permettre des comparaisons transnationales.

[278] Burundi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, République du Congo, Comores, Gabon, République démocratique du Congo, Sénégal, Chad et Togo

[279] De 2011 à 2014, à l'échelle nationale, le taux de réussite au BEPC est passé de 16,8 % à 57,4 % dans toutes les écoles (publiques et privées).

[280] Les élèves de sixième année des régions Nord et Ouest ont obtenu des résultats nettement inférieurs à la moyenne lors de l'évaluation du PASEC de 2014.

© UNIVERSALIA

publiques et privées[281]. Bien que les garçons aient obtenu de meilleurs résultats que les filles en mathématiques, ils avaient, lors de la récente évaluation du PASEC, des niveaux de compétence similaires en français[282].

147. L'emplacement des écoles (urbaines/rurales) est le facteur le plus important affectant les résultats d'apprentissage[283], et les représentants des syndicats d'enseignants consultés ont souligné que, entre autres problèmes, les écoles rurales éprouvent souvent de grandes difficultés à recruter et à conserver un nombre suffisant d'enseignants (qualifiés) par rapport aux écoles des zones urbaines.

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)?

Constat 16. L'amélioration de l'infrastructure au niveau des systèmes a probablement permis d'améliorer l'accès à l'éducation, bien que l'absence d'une stratégie globale en matière d'égalité des sexes dans le PAMT ait limité les progrès vers une plus grande équité entre les sexes. Le renforcement des systèmes, en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, est trop récent et/ou insuffisamment avancé pour avoir influencé les résultats d'apprentissage.

148. Bon nombre des réalisations au niveau des systèmes, décrites en détail à la section 4, posent des jalons qui permettraient d'améliorer, à l'avenir, résultats d'apprentissage, mais elles sont encore trop récentes ou n'ont pas encore été intégralement mises en œuvre pour induire des changements au niveau de l'impact. Cela est particulièrement le cas en ce qui concerne les efforts consentis pour renforcer et réformer la formation initiale et continue des enseignants, réviser les programmes du primaire et du premier cycle du secondaire et augmenter les taux de transition par une réforme du cycle de l'éducation de base. Une fois ces mesures pleinement mises en œuvre, il faudra probablement plusieurs années avant que les changements qui en découlent n'aient des effets mesurables sur les résultats d'apprentissage. Néanmoins, il s'agit de mesures positives susceptibles d'être renforcées et poursuivies avec l'établissement d'un plan sectoriel beaucoup plus complet et à plus long terme, le PDEF 2016-2025.

[281] Les enfants des écoles publiques ont obtenu en moyenne 16,7 et 20,2 points de moins (sur 100) en mathématiques et en français, respectivement. Ibid., p. 114.

[282] C'est-à-dire 26,3 points de plus pour la deuxième année (CP2). Les échelles de performance en lecture et en mathématiques du PASEC ont été conçues de manière à établir la moyenne internationale à 500 points et l'écart-type à 100 points, avec une pondération égale pour tous les pays. Sur cette base, les scores d'environ deux élèves sur trois se situent dans une fourchette de 400 points à 600 points. La grande majorité des scores varie de 250 à 750 points.

[283] PASEC (2016), p. 84.

149. Le tableau 5.2 résume les réflexions issues de l'évaluation sur la mesure dans laquelle les changements systémiques intervenus de 2012 à 2017 (voir la section 4) sont susceptibles d'avoir eu une incidence sur les améliorations signalées au niveau de l'impact, décrites dans le présent chapitre. L'absence de liens démontrés reflète en grande partie le fait que l'évaluation s'est concentrée sur la période relativement courte 2012-2017 et 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.

Tableau 5.6 Lien (absence de lien) entre les changements au niveau du système et les tendances au niveau de l'impact

CHANGEMENT AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIEN PROBABLE AVEC TOUTE AMÉLIORATION AU NIVEAU DES SYSTÈMES
Forte amélioration des taux de scolarisation au primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire et des taux d'abandon scolaire	**Lien plausible avec des améliorations au niveau du système.** Outre la stabilité générale du pays après une décennie de combats et de conflits politiques, la nette amélioration des taux de non-scolarisation au primaire et au premier cycle du secondaire (et l'augmentation correspondante des taux de scolarisation) au cours de la période considérée est probablement due aux efforts déployés pour la rénovation des infrastructures existantes et la construction de nouvelles écoles. Le PAMT était en grande partie un plan de développement des infrastructures destiné à la construction d'écoles et à la rénovation de classes pour les différents niveaux d'enseignement.
Détérioration de l'équité entre les sexes pour le taux de non-scolarisation du primaire	**Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques apportées au cours de la période 2012-2017.** • Le RESEN 2016 n'a relevé aucun facteur en particulier qui limite les perspectives éducatives des filles en Côte d'Ivoire, mails il note que celles-ci abandonnent l'éducation de base dans un nombre disproportionné, en raison d'échecs scolaires (et, au premier cycle du secondaire, de grossesses chez les adolescentes). Les filles sont encore nettement moins susceptibles que les garçons de s'inscrire à l'enseignement primaire[284], ce qui indique que pour améliorer les possibilités éducatives des filles dans l'ensemble du système d'éducation, un cadre clair est nécessaire pour traiter les inégalités entre les sexes au niveau de l'enseignement primaire. • Le PAMT ne comportait pas de stratégie globale pour aborder la question des inégalités entre les sexes dans les domaines de l'accès à l'éducation, de la qualité de l'éducation et des résultats d'apprentissage. La seule intervention du PAMT traitant directement de l'inégalité entre les sexes concerne la distribution de rations alimentaires sèches aux jeunes filles dans les zones rurales comme stimulant de la demande éducative. Tous les autres stimulants de la demande éducative touchaient aussi bien les garçons que les filles et aucune initiative particulière du PAMT ne concernait les inégalités entre les sexes dans les domaines de l'enseignement, de la sécurité, de la gestion des écoles, des infrastructures scolaires, des apprentissages et de l'évaluation, etc.

[284] Un IPSA de 0,89 en 2016. Données UNESCO ISU.

CHANGEMENT AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIEN PROBABLE AVEC TOUTE AMÉLIORATION AU NIVEAU DES SYSTÈMES
Aucune amélioration tangible des résultats d'apprentissage	• **Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques apportées au cours de la période 2012-2017.** L'absence d'amélioration dans les résultats d'apprentissage peut (partiellement) s'expliquer ainsi : • Les efforts déployés pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'instruction sont trop récents (ni assez avancés) pour qu'une amélioration au niveau de l'impact puisse être observée. • Au cours de la période de référence, les efforts pour réformer le recrutement des enseignants et mieux équilibrer les salaires des enseignants en fonction des finances publiques disponibles ont été déployés sans succès. • L'élargissement du système préscolaire au cours de la période examinée, bien que positif, est probablement trop modeste pour avoir eu un effet tangible sur les résultats d'apprentissage au primaire. Qui plus est, le RESEN 2016 n'a relevé aucun lien entre la scolarisation au préscolaire et les résultats d'apprentissage au primaire en Côte d'Ivoire[285].
Amélioration des taux d'achèvement au primaire et au premier cycle du secondaire	• **Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques apportées au cours de la période 2012-2017.** Il n'existe pas (encore) de lien plausible entre les améliorations au niveau du système et celles des taux d'achèvement au primaire et au premier cycle du secondaire. Les taux de redoublement se sont légèrement améliorés au cours de la période de référence[286], bien qu'aucune preuve rigoureuse (pour l'instant) ne permette de les lier aux améliorations observées dans les taux d'achèvement.

[285] Gouvernement de la Côte d'Ivoire, et coll. (2016), p. 209.

[286] Malgré les « insuffisances » des stratégies du PAMT ne permettant pas d'opérer de substantielles améliorations. Bakary et Simon (2016), p. 6.

6 Conclusions

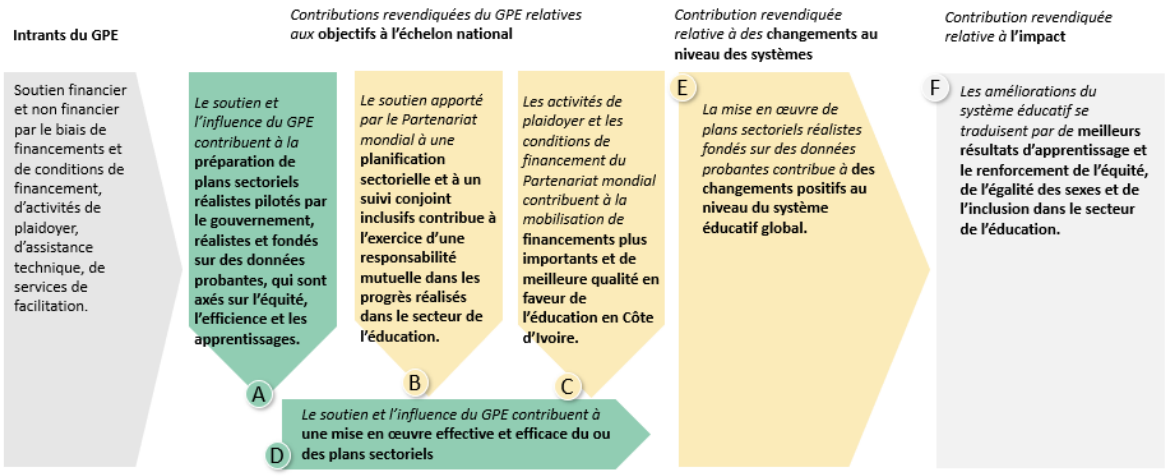
150. Cette dernière section du rapport dégage des conclusions générales à partir des constatations de l'évaluation.

151. 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'efficience 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

152. La figure 6.1 présente une version adaptée de la théorie du changement au niveau des pays, offrant une vue d'ensemble des principales constations de l'évaluation par rapport aux contributions du Partenariat et à la validité de la théorie du changement au niveau des pays en Côte d'Ivoire. Dans le graphique, les éléments A-F indiquent se rapportent aux 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 blanc 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 de la théorie du changement sont expliqués dans les paragraphes suivants.

Figure 6.1 Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour la Côte d'Ivoire



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

153. 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 sectorielle[287], et appuient la contribution revendiquée B liée à la responsabilité mutuelle[288]. Dans le cas des deux contributions revendiquées, le Partenariat mondial semble avoir positivement influencé les capacités nationales[289] en matière de planification et de suivi sectoriels dans les dimensions de la motivation (essentiellement par une mesure incitative sous la forme des conditions de financement d'un ESPIG et, dans une moindre mesure, des activités de plaidoyer et de dialogue politique), de l'opportunité (en finançant la planification et le suivi sectoriels au moyen d'un ESPDG et d'un ESPIG)[290] et des capacités (par la diffusion de directives et l'offre d'une assistance technique).

154. Les contributions du Partenariat mondial à la contribution revendiquée C, sur le financement du secteur de l'éducation, sont limitées. Il n'a pas apporté de contribution notable à la quantité de financement intérieur. La Côte d'Ivoire a toujours maintenu le financement du secteur de l'éducation à plus de 20 % des dépenses nationales, mais rien ne prouve que cela soit lié à l'influence du GPE. Bien que le GPE n'ait apporté que peu de contributions notables à l'amélioration de la qualité du financement international au cours de la période considérée, les interventions soutenues par le Partenariat sont néanmoins alignées sur les objectifs généraux du PSE. Le Partenariat a fortement contribué à la quantité du financement international de l'éducation : l'ESPIG 2013-2017 représentait 17 % de l'APD consacré à l'éducation et a apporté une contribution non négligeable sur le plan des réinvestissements dans le secteur, après une longue période de négligence due à la guerre civile et à la récente crise politique de 2010-2011[291].

155. 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 PAMT[292]. Le soutien financier du Partenariat mondial (le projet PUAEB) a fortement contribué à élargir l'accès à l'éducation de base, à améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation et à renforcer les capacités institutionnelles, dans des domaines clés de la mise en œuvre du PSE.

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

[288] 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.

[289] Comme le précise la section 3.2, dans le présent rapport, nous entendons par « capacité » la combinaison de trois dimensions, soient la motivation (y compris les mesures incitatives), les opportunités (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.

[290] D'autres facteurs, tels que le financement provenant d'autres sources, ont également contribué au renforcement de la capacité nationale.

[291] Sur les deux hypothèses sous-jacentes, la probabilité qu'elles s'appliquent au contexte ivoirien a été jugée « modérée » pour l'une et laissée en blanc (données insuffisantes) pour la seconde.

[292] Sur les six hypothèses sous-jacentes, la possibilité qu'elles s'appliquent au contexte de la Côte d'Ivoire était « forte » pour trois d'entre elles et « modérée » pour les trois autres.

Observations transversales[293]

Rôle des partenaires au niveau du pays et le Secrétariat

156. Les enseignements tirés de l'évaluation du modèle opérationnel du Partenariat mondial au niveau des pays, en particulier les rôles joués par le Secrétariat, l'agent partenaire et l'agence de coordination et la division de leur travail, brossent un portrait mitigé de leur performance opérationnelle. Les renseignements recueillis au cours de l'évaluation montrent des contributions positives et des points à améliorer.

157. Le MEN, le MFTP (actuellement le MENEFTP) et le MESRS ont participé à la conduite des revues sectorielles de l'éducation en 2009 et 2015, et à la préparation du PAMT 2012-2014 et du PDEF 2016-2025. La Task Force interministérielle en Côte d'Ivoire a joué un rôle crucial en représentant les trois ministères de l'éducation au sein du GLPE, en agissant à titre d'intermédiaire entre le gouvernement et les partenaires de développement dans le domaine de l'éducation et en supervisant la mise en œuvre et le suivi du PAMT, bien qu'avec des pouvoirs et des ressources limités. La Task Force et les départements ministériels concernés ont également collaboré de près avec l'agent partenaire lors de la plus récente préparation d'un programme ESPIG.

158. L'AFD, en qualité d'agence de coordination depuis 2015, a joué un rôle de premier plan dans le dialogue et la communication sectoriels entre les partenaires de développement, renforçant ainsi nettement la structure du groupe, favorisant une meilleure inclusion au sein du GLPE et améliorant la fréquence des rencontres. La Fondation Jacobs a récemment prêté son concours à l'agence de coordination pour assurer le fonctionnement du GLPE, car cette charge est considérée comme lourde à assumer pour un seul partenaire.

159. La Banque mondiale a agi à titre d'agence de coordination de 2012 à 2015 et d'agent partenaire de l'ESPIG de 2012 à 2017 (PUAEB). Les parties prenantes consultées estiment que la Banque mondiale ne s'est pas acquittée avec succès de ses responsabilités l'un ou l'autre de ces rôles, au cours de cette période. De 2012 à 2015, le dialogue sectoriel est demeuré ténu et peu fréquent, les partenaires de l'éducation ne prêtant qu'une attention distraite au suivi du PAMT. La communication entre l'agent partenaire et le gouvernement national relative à la mise en œuvre du PUAEB a été difficile, les uns et les autres ayant le sentiment que l'agent partenaire avait pris des décisions unilatérales sur l'allocation des ressources du projet sans consultation appropriée avec ses homologues gouvernementaux. Bien que le PUAEB ait été achevé avec succès en 2017, il a accusé d'importants retards en raison de plusieurs facteurs, dont les procédures internes de l'agent partenaire. Le fait que la même organisation joue simultanément le rôle d'agence de coordination et d'agent partenaire a également été perçu comme un frein à l'efficacité du fonctionnement du GLPE.

160. Les acteurs nationaux et internationaux en Côte d'Ivoire considèrent le Partenariat mondial comme un bailleur de fonds. Lorsque les parties prenantes évoquent le Partenariat mondial pour l'éducation, elles désignent généralement le Secrétariat, dans son rôle d'organisme subventionnaire et de contributeur régulier au dialogue sur la politique sectorielle de l'éducation du pays. Le rôle du responsable-pays, intervenant extérieur, est jugé très utile pour aider les partenaires de l'éducation à garder le cap sur leurs objectifs communs et leurs responsabilités collectives; améliorer l'efficacité de l'aide; accroître l'inclusion dans la planification et le dialogue sectoriels; et guider le GLPE tout au long des processus des PSE et des ESPIG. Son rôle est jugé d'autant plus utile, qu'il porte aussi à l'attention des acteurs nationaux les

[293] C'est-à-dire des observations liées à la planification, au dialogue, au suivi et au financement sectoriels, et à la mise en œuvre du PSE.

enseignements tirés de l'expérience internationale. Le dialogue, la planification et le suivi sectoriels semblent s'être améliorés considérablement depuis 2015; cela correspond à une période au cours de laquelle le Secrétariat a été plus présent dans le pays, soulignant l'importance du rôle qu'un responsable-pays peut jouer dans la promotion des principes d'efficacité de l'aide.

Autres observations sur la pertinence et la qualité (perçues) du soutien de Partenariat mondial en Côte d'Ivoire

161. Pour ce qui est de l'appui du Partenariat mondial au niveau du pays et de son modèle opérationnel, les parties prenantes nationales et internationales ont indiqué certains points à améliorer. Même si les deux groupes avaient des préoccupations différentes, au sein de chacun d'eux, un consensus fort avait été établi autour de leurs préoccupations respectives.

162. Les partenaires de développement internationaux siégeant au GLPE ont régulièrement exprimé leurs réserves à l'égard des conditions de financement de l'ESPIG et la rigidité avec lesquelles elles sont appliquées. Le refus du Partenariat mondial d'accorder à la Côte d'Ivoire une exemption à propos de la part du budget du secteur de l'éducation allouée à l'enseignement primaire dans son plan sectoriel, et ce, bien que le GLPE ait endossé le PSE, a été l'un des exemples cités pour illustrer la faible connaissance que le Partenariat mondial a du contexte national ou du peu d'intérêt qu'il y prête. D'aucuns estiment que la décision a freiné l'appropriation locale et la responsabilité mutuelle du plan sectoriel de l'éducation et, à terme, les résultats de celui-ci.

163. Les parties prenantes nationales du MENETFP ont fait part de leurs inquiétudes à propos des directives du Partenariat, lesquelles régissent le rôle de l'agent partenaire et les procédures internes de celui-ci utilisées pour la gestion de l'ESPIG. Dans le cas de l'agent partenaire du PUAEB, les parties prenantes ont indiqué que le Comité directeur du projet n'a aucun contrôle sur les lettres de non-objection (LNO) de l'agent partenaire et sur les décisions qui en découlaient, concernant les activités du projet et l'allocation des ressources; que les rapports des agents subventionnaires sont rédigés en anglais et soumis uniquement au Secrétariat; et qu'il n'existe aucun mécanisme de règlement des différends, lorsque le gouvernement et l'agent partenaire sont en désaccord sur l'exécution de projets. Pour ces raisons, les parties prenantes du MENETFP estiment que le modèle de financement de projets du Partenariat mondial peut restreindre l'appropriation locale et la responsabilité mutuelle des résultats de projets, lorsqu'il n'est pas géré efficacement.

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

Changements au niveau du système d'éducation

165. Au cours de la période de référence, la Côte d'Ivoire a restructuré avec succès le système éducatif, après la crise de 2010-2011 (et la guerre civile), et a accompli des progrès substantiels en élargissant l'accès aux services d'éducation de base et en augmentant les capacités pour la formation initiale des enseignants. Des initiatives cruciales ont été lancées pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'instruction en ce qui a trait à la révision des programmes, l'élaboration des contenus de la formation initiale et continue des enseignants et le renforcement des fonctions d'inspection scolaire, mais la mise en œuvre demeure partielle (c'est-à-dire absence de stratégie nationale de formation continue et de soutien pédagogique pour les enseignants) ou pas encore suffisamment avancée pour affecter la qualité de l'enseignement. En ce qui

concerne le renforcement de la gouvernance et de l'efficacité de l'éducation, les mesures ont été modestes et n'ont été que partiellement mises en œuvre en raison de la faiblesse des crédits budgétaires et de courts délais, bien que les capacités nationales essentielles en matière de collecte de données et de création de statistiques, de gestion des enseignants (CODIPOST) et de gestion scolaire aient été renforcées.

166. Le PAMT a été conçu comme un plan d'investissement transitoire de trois ans dans le but de mettre en route la reconstruction et les réformes, mais il faudra plus de temps pour mettre en œuvre et soutenir ces ambitieuses réformes sectorielles. Compte tenu de l'objectif que le PAMT s'était fixé et du moment de son adoption, sa mise en œuvre a soutenu la Côte d'Ivoire lors de sa transition vers une gestion plus stable, coordonnée et stratégique du secteur de l'éducation, et a permis de jeter les bases d'une vision sectorielle globale et à long terme et du plan sectoriel qui lui correspond, le PDEF 2016-2025.

167. 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 éducatif[294].

Changement au niveau de l'impact

168. Les données 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 et de l'inclusion. Cela est dû en grande partie à la période relativement courte 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[295].

[294] Deux hypothèses sous-jacentes ont été jugées « fortes », l'une « modérée » et l'autre « faible ».

[295] La validité d'une des hypothèses concernant cette contribution revendiquée (disponibilité des données) a été qualifiée de « faible », 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 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 la Côte d'Ivoire 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/meilleur[296]? 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 Côte d'Ivoire pendant la période de référence? [297] 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?	• Mesure dans laquelle le dernier plan sectoriel du pays satisfait aux critères d'évaluation du GPE/IIEP UNESCO[298]. – 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 – Les modalités de financement, de mise en œuvre et de suivi sont favorables à la réalisation du plan	• Plan sectoriel en cours et anciens plans (y compris ceux précédant l'adhésion du pays concerné au GPE, s'ils sont disponibles) • Documents d'assurance de la qualité des PSE/PTE du GPE • Rapports des revues sectorielles conjointes • Autres rapports ou examens comprenant des commentaires sur la qualité des plans sectoriels antérieurs • Entretiens	• 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

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

[297] 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'adhésion du pays au GPE, de manière à réaliser une analyse de tendance pour les données pertinentes.

[298] 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 : File :///C :/Utilisateurs/anet/AppData/Local/paquets/MicrosoftEdge_Microsoft.8_bbwewekyb3d8/TempState/Downloads/2015-06-gpe/IIPE-Lignes directrices du secteur de l'éducation à plan--évaluation.pdf

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	• 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 : – Leadership et inclusivité de la préparation du plan sectoriel – Pertinence et cohérence du plan sectoriel – Prise en compte adéquate des questions d'équité, d'efficience 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 pendant la période de référence?	• 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'efficience de la mise en œuvre du plan sectoriel et sur les changements observés par rapport aux cycles de politique antérieurs dans les domaines suivants : – Degré de cohérence et de faisabilité des plans – Capacité et gestion de mise en œuvre – Financement – Autres (propres au pays concerné)	• 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 pays en développement partenaire, 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 période de référence • Rapports des revues sectorielles conjointes • Rapports ou études sur les PSE/PTE commandés par d'autres partenaires du développement ou par le	• 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
		gouvernement du pays en développement partenaire • Rapports des OSC • Entretiens	
QEP 1.3 Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon? a) Par le biais d'un financement pour la préparation d'un plan sectoriel (ESPDG) (financement lui-même, conditions de financement) b) Par le biais d'un autre soutien (assistance technique, 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 et de bonnes pratiques[299])	a) Contributions liées à l'ESPDG du GPE et aux conditions de financement qui y sont associées : • 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 pays en développement partenaire ou le GLPE b) Contributions liées à un autre type de soutien (hors ESPDG) : • Soutien relatif à des besoins/lacunes identifiés par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE • Soutien adapté pour mieux correspondre à des besoins techniques ou culturels propres au contexte de la Côte d'Ivoire • 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 approprié du soutien du GPE en ce qui a trait à l'assistance technique, le plaidoyer, les normes, assurance de la qualité, les lignes directrices, le renforcement des capacités, les activités de facilitation, le financement du FSCE et de l'ASA et l'échange de connaissances dans les domaines suivants : – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national	• 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 • Entretiens • Analyses sectorielles de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays	• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens • Dans la mesure du possible : Comparaison entre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)

[299] Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du GPE, les agents partenaires et les agences de coordination. Le Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, des GLPE, et du GPE au niveau mondial participent aux activités de plaidoyer (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.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	– Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisé par le Secrétariat)		
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? a) Par l'intermédiaire des conditions de financement associées aux EPDG et ESPIG et par la tranche variable[300] 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 données probantes et de bonnes pratiques[301])	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) • 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 pays en développement partenaire ou le GLPE • Éléments attestant de l'utilité des financements du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE • 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 enseignants formés dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financé par les fonds du GPE • Proportion de salles de classe construites dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financé par les fonds du GPE • Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du GPE comme déclencheurs de la	• Données des mises 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 • Entretiens • Analyses sectorielles de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays	• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens • Dans la mesure du possible : Comparaison entre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)

[300] Le cas échéant.

[301] Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du GPE, les agents partenaires et les agences de coordination. Les activités de plaidoyer, dont les apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, du 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.

© UNIVERSALIA

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	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		
	b) Contributions liées au soutien non financier • 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 approprié du soutien non financier du GPE dans les domaines suivants : – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national c) Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisé par le Secrétariat)		
QEP 1.5 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? a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires? b) Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par le biais des mécanismes de financement à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant)? • Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par d'autres moyens que les mécanismes de	a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires • Évolution des dépenses publiques d'éducation du pays au cours de la période de référence (par sous-secteurs si possible) b) Mobilisation de fonds supplémentaires par le biais du fonds à effet multiplicateur • Mesure dans laquelle les pays a réalisé, 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) c) Mobilisation de fonds supplémentaires par d'autres moyens • Montants et sources des fonds intérieurs mobilisés grâce aux efforts de plaidoyer du GPE (b et c) : • Évolution de la taille relative de la contribution financière du GPE par rapport à celle des autres bailleurs de fonds	• 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 Partenariat mondial (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	• Analyse des tendances pour 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

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
financement à effet multiplicateur? c) Amélioration de la qualité du financement de l'éducation (prévisibilité à court, moyen et long termes, alignement sur les systèmes publics)?	• 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 ou au gouvernement du pays • 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 d) Qualité du financement de l'éducation • Alignement des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation mesuré par les critères d'alignement sur les systèmes nationaux (dont 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)	• Données nationales (systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, • Recensements et enquêtes scolaires, comptabilité de l'éducation nationale, revues sectorielles conjointes, 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?	• Composition du GLPE du pays (notamment représentation de la société civile et des associations d'enseignants) et évolution de cette composition au cours de la période de référence • Fréquence des réunions du GLPE et évolution de cette fréquence au cours de la période de référence • Avis des parties prenantes sur l'évolution du dialogue sectoriel s'agissant des points suivants : – 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, transparence)	• 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 • PSE/PTE et documents illustrant leur processus d'élaboration • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens	• 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
QEP 2.2 Le suivi sectoriel a-t-il évolué?	• Fréquence des revues sectorielles conjointes et évolution de cette fréquence au cours de 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 pays en développement partenaire des données probantes mises en lumière par les revues sectorielles conjointes (ajustement de la mise en œuvre du plan sectoriel, p. ex.) et la planification sectorielle • 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 : – 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; mise en place de procédures de réalisation des recommandations formulées[302]) • Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les pratiques actuelles en matière de dialogue et de suivi sectoriels	• 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	• Comparaison avant/après • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

[302] 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/fr/blog/aider-les-partenaires-tirer-le-meilleur-parti-des-revues-sectorielles-conjointes

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	débouchent sur une « responsabilité mutuelle » du secteur de l'éducation.		
QEP 2.3 Le GPE a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels : De quelle façon? a) Par les financements et les conditions de financement du GPE b) Par un autre soutien[303]	a) Financements et conditions de financement du GPE • Proportion des améliorations associées au SIGE prévues dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE b) Soutien non lié à un financement • Le soutien cible des questions que le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE ont jugé prioritaires • Le soutien a été adapté pour tenir compte des besoins techniques et culturels propres au contexte de la Côte d'Ivoire • 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 a) et b) • 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 : – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national – Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. pour les revues sectorielles conjointes)	• 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 • Évolution des priorités poursuivies par les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels) et les répercussions connexes pour [pays]	• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens • Résultats de l'examen des documents et des entretiens
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?			
QEP 3.1 Outre le soutien du Partenariat mondial, quels facteurs ont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la préparation du plan sectoriel, le	• Changements relevant de la nature et de la portée du soutien financier et non financier apporté au secteur de l'éducation par les partenaires de développement et les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels, y compris les fondations)	• Documents illustrant l'évolution des priorités défendues par les bailleurs de fonds (traditionnels/non traditionnels) en ce qui concerne [pays]	• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

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

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?	• 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 – Contexte politique (changement de gouvernement, de leaders...) – Contexte économique – Contexte social/environnemental (catastrophes naturelles, conflit, crise sanitaire...) – Autres (propres au pays concerné)	• 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 exemple) sur l'évolution du contexte national et les conséquences pour le secteur de l'éducation • Entretiens	
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?	• 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 un autre soutien du GPE.	• Toutes les sources de données indiquées plus haut pour les questions 1 et 2 • Entretiens	• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens
Question clé II : « La réalisation d'objectifs à l'échelon national[304] a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif du Burkina Faso plus efficace et efficient? »			
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	a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction • 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) b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes • Évolution du nombre des indicateurs relatifs à l'éducation transmis par le pays à l'ISU pendant la période de référence	• 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	• 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

[304]Objectifs du GPE au niveau national liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, à la responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes[305] 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	• 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 c) Indicateurs portant sur des domaines particuliers du renforcement des systèmes éducatifs, conformément au plan sectoriel en cours, notamment : • Gestion sectorielle (changements apportés aux structures de gestion au niveau du ministère, du district et des établissements, lignes directrices, personnels, financements, méthodes visant un emploi efficace et efficient des ressources) • Apprentissages (moyens éducatifs appropriés et disponibles, efforts supplémentaires propres au pays pour renforcer la qualité de l'enseignement/de 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) (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	• 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 • 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	documentation sur les « bonnes pratiques » dans des domaines spécifiques du renforcement des systèmes
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?	• 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)	• 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	

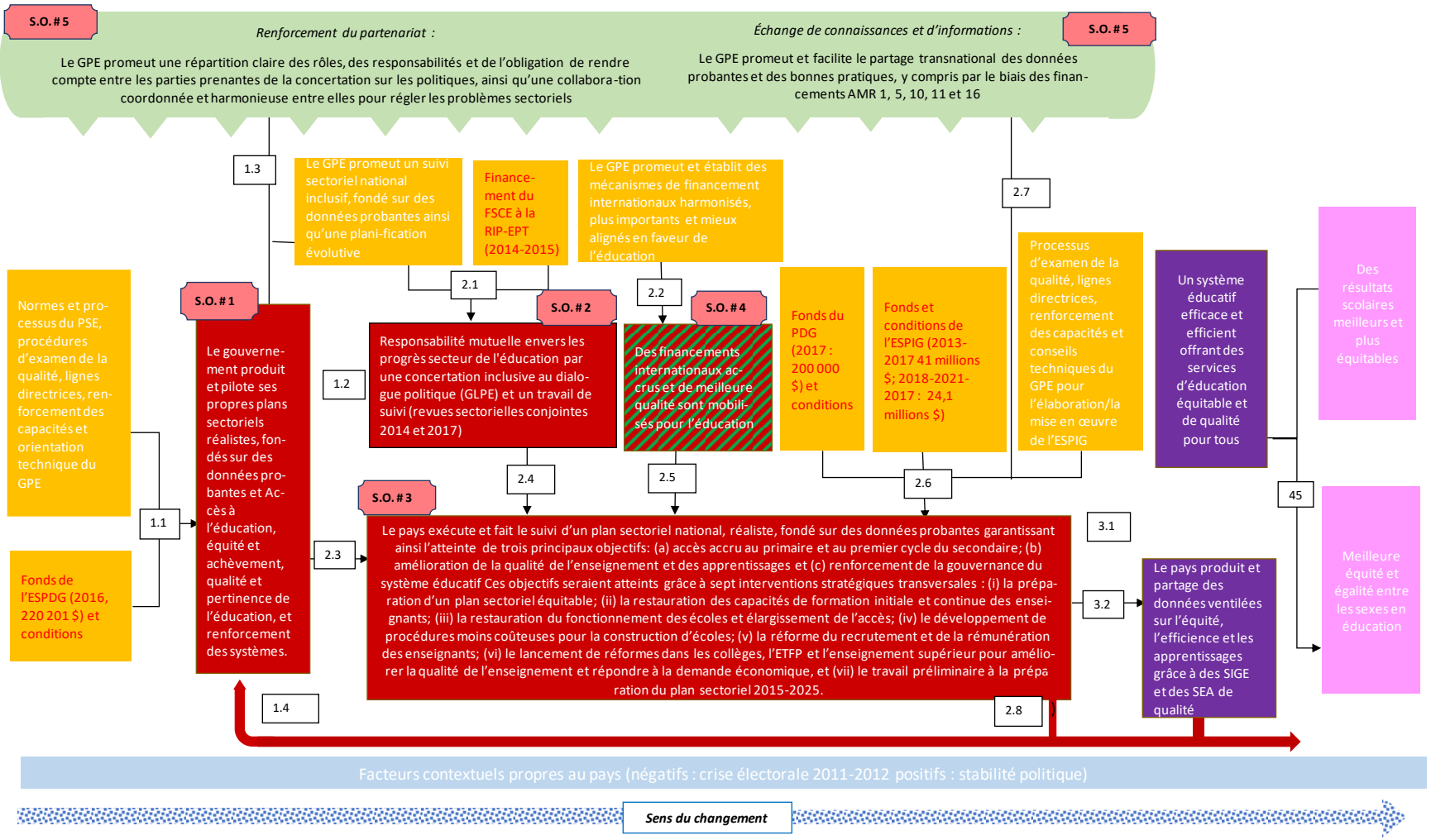
[305] Les sous-questions a) et b) renvoient aux indicateurs relevant du but stratégique n° 3 repris dans le cadre de résultats du GPE. La sous-question c) porte sur des indicateurs supplémentaires spécifiques aux pays signalant les changements systémiques.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	• Points de vue des parties prenantes sur les raisons des changements observés	• Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays	
Question clé III : Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?			
QEP 6 : Durant la période de référence, quels sont les changements observés dans les domaines suivants : a) Acquis scolaires (éducation de base)? b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion dans l'éducation?	a) Acquis scolaires • Évolution des acquis scolaires (éducation de base) pendant la période de référence. • Évolution du pourcentage des enfants de moins de cinq (5) ans de la Côte d'Ivoire dont le développement est satisfaisant du point de vue de la santé, de l'apprentissage et du 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 b) Équité, égalité des sexes et inclusion : • 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 (a et b) : Indicateurs supplémentaires propres au pays, inclus dans le plan sectoriel ou liés au cadre de suivi	• Données sur la performance sectorielle fournies par le Partenariat mondial, l'ISU, les gouvernements des pays en développement partenaires et d'autres sources fiables • Système d'information sur les besoins de perfectionnement des enseignants • 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	• Comparaison avant/après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence • Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
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 des sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés à la QEP 4? Quels autres facteurs pourraient expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, etc.?	• 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 période de référence et les raisons de ces changements	• Études/rapports d'évaluation sur les sous-secteurs et secteurs de l'éducation commandés par le gouvernement du pays en développement partenaire ou d'autres partenaires de développement (selon disponibilité) • Documentation relative aux principaux facteurs influant les acquis scolaires, l'équité, l'égalité et l'inclusion dans des conditions comparables • Entretiens	• Comparaison avant/après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence • Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens • Point sur les éléments confirmant et infirmant les contributions du GPE aux résultats sectoriels pendant la période de référence

© UNIVERSALIA

Annexe II. Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour la Côte d'Ivoire



LÉGENDE

Intrants/soutien non financier du Partenariat mondial (assistance technique, facilitation, plaidoyer)

Intrants/soutien financier du Partenariat mondial (financements) et conditions connexes

Objectifs au niveau des pays que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement Les points surlignés sont des enjeux appuyés, du moins en partie, par le biais du plan sous-sectoriel du PDSEB, financé par l'ESPIG.

Objectifs de 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 de 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/ou des pays.

Résultats intermédiaires : Changements au niveau du système éducatif

Impact : Changements en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité et d'inclusion

Facteurs contextuels

S.O. no 3

Objectif stratégique correspondant du Plan stratégique 2020 du GPE

1

Les nombres représentent les domaines clés dans lesquels les liens logiques (mécanismes explicatifs) relient différents éléments de la théorie du changement (« parce que x,y se produit »). 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).

© UNIVERSALIA

Tableau II.6.1 Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour la Côte d'Ivoire

NO	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES[306]	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
1 – Contributions du GPE à la planification sectorielle,			
1.1, 1.2, 1.3 et 1.4	PARCE QUE (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, (2) le GPE promeut (au niveau mondial et au niveau des pays) une planification évolutive fondée sur des données probantes, 3) Le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et de bonnes pratiques. 4) les données relatives aux systèmes, à l'équité et aux apprentissages générées par un SIGE et un SEA de bonne qualité sont récupérées et utilisées pour éclairer la planification sectorielle, – Le gouvernement de la Côte d'Ivoire produit et pilote ses propres plans sectoriels réalistes et fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficience et les apprentissages.	Les parties prenantes au niveau du pays (MEST, membres du GLPE) ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources, environnement extérieur propice) et la motivation (volonté politique, mesures incitatives) nécessaires pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles[307]. 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. Le SIGE, le système d'évaluation des acquis (SEA) et d'établissement de rapports produisent des données pertinentes et fiables.	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, axés sur l'équité, l'efficience et les apprentissages.

[306]Les hypothèses sous-jacentes critiques correspondent à des événements et à des conditions nécessaires pour que le lien logique (mécanisme) soit vérifié.

[307] Mayne (2017) suggère d'analyser les changements intervenus au niveau de la « capacité » individuelle ou organisationnelle, comme fondement du changement de comportement et de pratique, en explorant les trois dimensions interdépendantes des capacités, de la motivation et de l'opportunité. Voir : Mayne, John. The COM-B Theory of Change Model. Document de travail. Février 2017.

NO	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES[306]	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
2 – Contributions du GPE à la mise en œuvre du plan sectoriel, au suivi et au dialogue sectoriels			
2.1	PARCE QUE 1) le Partenariat mondial fournit des financements AMR, 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, (3) le GPE encourage et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques, – les progrès sectoriels font l'objet d'une responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un suivi inclusifs.	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 (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.	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 responsabilité mutuelle dans les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation.
2.2	PARCE QUE (1) le GPE promeut et met en place des mécanismes de financements internationaux harmonisés, plus importants et mieux alignés en faveur de l'éducation, (2) Les conditions de financement du GPE intègrent la promotion de meilleurs financements nationaux pour l'éducation, On constate la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité pour l'éducation du 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 extérieurs (propres au contexte) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter le financement du secteur éducatif et d'en améliorer la qualité.	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.

NO	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES[306]	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7 et 2.8	PARCE QUE (1) le GPE octroie des financements pour la préparation des programmes (PDG) et des financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG), (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,	Les acteurs concernés au niveau national disposent des capacités techniques, de la motivation (volonté politique, mesures d'incitation) et des opportunités (financement, environnement propice) nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel. 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.	Contribution revendiquée D : Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la mise en œuvre efficace et efficiente de ces plans sectoriels.
	(3) les progrès du secteur de l'éducation font l'objet d'une responsabilité mutuelle, (4) le pays a élaboré un plan sectoriel réaliste, fondé sur des données probantes, (5) l'éducation dispose de financements plus importants et de meilleure qualité, 6) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques (y compris par le biais de projets financés par le programme AMR) (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, – la Côte d'Ivoire 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.	Les partenaires de développement au niveau national disposent de la motivation et des opportunités (p. ex. directives des gouvernements donateurs) nécessaires pour aligner leurs propres activités sur les priorités du plan sectoriel et œuvrer, dans le cadre du GLPE, comme un forum de consultation et de conseil. Les parties prenantes au niveau national (MENETFP, 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. 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.	

NO	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES[306]	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
3. Des objectifs nationaux aux changements systémiques (résultat intermédiaire)			
3.1	PARCE QUE la Côte d'Ivoire 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 l'apprentissage, le système éducatif gagne en efficacité et en efficience pour fournir à tous des services éducatifs équitables et de qualité.	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 : La gestion du secteur L'emploi efficace et efficient des ressources disponibles Une gestion sectorielle efficace au niveau national, infranational et local (établissements) Un 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 pour en faciliter l'usage.	Contribution revendiquée E : L'élaboration, 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.

© UNIVERSALIA

NO	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES[306]	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
		Apprentissage : Moyens éducatifs appropriés et disponibles – p. ex. programmes d'enseignement, manuels et autres matériels d'apprentissage, infrastructures scolaires, plans de leçons/outils de formation professionnelle des enseignants, nombre et répartition adaptés d'enseignants formés, enseignants formés à l'utilisation des programmes et des matériels correspondants, 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 L'équité : Suppression des obstacles à la scolarisation de tous; création d'environnements d'apprentissage inclusifs	
3.2	PARCE QUE (1) le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA, (2) le GPE promeut et facilite le partage des données probantes et la responsabilité mutuelle des progrès du secteur de l'éducation, – le pays produit et communique des données ventilées relatives à l'équité, à l'efficience et aux apprentissages	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. Les rôles et les responsabilités sont clairement définis en ce qui concerne la production de données, l'établissement de rapports à l'aide de données et l'utilisation de données pour surveiller la mise en œuvre.	

© UNIVERSALIA

NO	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES[306]	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
4. Du changement systémique (résultats intermédiaires) à l'impact			
4	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 au sein du secteur de l'éducation.	Les changements enregistrés dans le système d'éducation ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité Les données relatives à l'équité, à l'efficience et aux apprentissages que le pays produit permettent de mesurer/de suivre ces changements.	Contribution revendiquée F : 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.

© UNIVERSALIA

Annexe III. Méthodologie

L'évaluation s'attache à évaluer la pertinence, l'efficience et l'efficacité 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 observés[308]. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe I) et la théorie du changement au niveau des pays pour la Côte d'Ivoire (annexe II)[309].

L'approche globale de cette évaluation se fonde 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 externes[310].

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 de pays (voir l'annexe IV); ii) la collecte de données dans le pays au cours d'une mission de huit jours en Côte d'Ivoire, du 26 février au 7 mars 2018; iii) l'assemblage et l'analyse des contributions du Partenariat mondial; iv) la rédaction du rapport d'évaluation.

La collecte de données et l'analyse ont été effectuées par une équipe composée de deux consultants internationaux et d'un consultant national. Méthodes de collecte de données utilisées :

[308] Dans le cadre de la présente mission, l'emploi du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au GPE en référence aux changements sectoriels dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 2020 du GPE). 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.

[309] Cette théorie du changement, propre au pays, a été adaptée à partir de la théorie générique du changement au niveau des pays, élaborée dans le rapport initial de cette mission.

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

- Examen de documents (voir l'annexe VI pour la bibliographie)
- Consultations auprès des parties prenantes au moyen de rencontres individuelles et de groupes de discussion en Côte d'Ivoire. De plus, des entretiens téléphoniques ont été menés avec le chargé de liaison du Secrétariat 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 VII. Au total, l'équipe d'évaluation a mené des entretiens auprès de 62 personnes (voir encadré iii.1), dont 9 femmes.

Encadré iii.1 : Parties prenantes consultées

Ministère de l'Éducation (MENETFP) : 20
Autres ministères : 10
Agent partenaire (Banque mondiale) : 1
Agence de coordination (AFD) : 1
Organisations de la société civile/d'enseignants : 14
Partenaires de développement/bailleurs de fonds : 15
Secrétariat : 1

- 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'éducation[311].

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.

[311] 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 de et sources de données au niveau des pays.

© UNIVERSALIA

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 Côte d'Ivoire.

Tableau 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	Intérêt : Élevé. Influence : Élevée. Le Secrétariat met en pratique les recommandations relatives aux orientations et à la stratégie formulées par le Conseil. Importance : Élevée.	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)	Intérêt : Élevé. 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, varie. Importance : Élevée.	La Côte d'Ivoire est représentée au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2. Les membres actuels du conseil sont originaires du Tchad (membre du conseil) et de Madagascar (suppléant). Ces membres du conseil n'ont pas été consultés au cours de cette évaluation 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
Niveau national		
Gouvernement de la Côte d'Ivoire		
Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement technique et formation professionnelle (MENETFP)	Intérêt : Élevé. Influence : Élevée. Responsable de la conception et de l'exécution de la politique sectorielle de l'éducation et de la gestion des fonds correspondants. Importance : Élevée. Partenaire principal pour la conception et la mise en œuvre des financements du GPE.	Informateurs clés au niveau national. Des cadres dirigeants du MENETFP ont été interviewés en personne lors de la visite.
Ministère de l'Économie et des Finances (MEF)	Intérêt : Moyen-élevé. L'éducation est l'une des diverses priorités concurrentes en Côte d'Ivoire. Influence : Moyenne-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. Importance : Élevée.	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.
Autres ministères ayant des responsabilités dans le secteur de l'éducation : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESRS)	Intérêt : Moyen. Influence : Moyenne. Le ministère n'est pas un membre permanent du GLPE, mais il joue rôle influent dans le secteur de l'éducation. Importance : Moyenne.	Informateurs clés à l'échelon national. Des cadres dirigeants du MESRS ont été interviewés en personne lors de la visite.
Informateurs clés du secteur de l'éducation (à l'échelon du pays).		
Agent partenaire (Banque mondiale)	Intérêt : Élevé. Influence : Élevée. Chargé de la gestion des deux plus récents ESPIG de la Côte d'Ivoire. Importance : Élevée.	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.

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
Agence de coordination (AFD) :	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne à élevée. De par son rôle de facilitateur, l'agence de coordination a joué un rôle important dans le fonctionnement du GLPE. Importance : Élevée.	L'AFD 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)	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne-élevée, à la fois en raison de leur participation au GLPE, au dialogue et suivi sectoriels et aux contributions qu'ils y ont apportées et aux autres activités des partenaires de développement dans le secteur de l'éducation. Importance : Élevée.	Informateurs clés à l'échelon national, interrogés en personne au cours de la visite de pays.
Organisations non gouvernementales :	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne-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 :	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne-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. Importance : Moyenne-élevée.	Informateurs clés à l'échelon national. Ont été consultés au cours de la visite de pays.
Représentants du secteur privé	Intérêt : Incertain, probablement moyen-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. Ils sont cependant responsables, mais sans coordination, pour une grande partie des écoles de la Côte d'Ivoire. Importance : Moyenne.	Informateurs clés à l'échelon national. Ont été consultés 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
Fondations philanthropiques	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne-élevée, à la fois en raison de leur participation et de leur contribution au Groupe local des partenaires de l'éducation, au dialogue et au suivi sectoriels, ainsi qu'à d'autres activités dans le secteur de l'éducation. Importance : Élevée.	Informateurs clés à l'échelon national. Ont été consultés au cours de la visite de pays.

Sur la base des consultations menées auprès du responsable-pays du GPE, l'équipe d'évaluation n'a effectué aucune consultation au niveau local et/ou scolaire.

Annexe V. Liste des parties prenantes consultées

62 personnes ont été consultées au cours de la présente évaluation (dont 8 femmes).

Tableau v.1 Parties prenantes consultées

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
MENETFP	BEUGRE, Gnamiem Yao	Direction des Écoles, Lycées et Collèges (DELC)	M
	KOFFI, Gnamke	DELC	M
	ZEBO, Pokou Ernest	DELC	M
	SATTOURE, Kouassi	DELC	M
	KOUAME, Aka Teamette	DELC	M
	N'DENI, Koty Gerard	DELC	M
	KABORÉ, Ibrahima	Coordonnateur général, IGEN	M
	KOUUKOUSSI,	Coordonnateur de l'ESG, IGEN	M
	KOFFI, Faustin	Coordonnateur de l'AVS, IGEN	M
	COULIBALY, Adama	Coordonnateur PEPP, IGEN	M
	KONE, Youssouf	Chef CEEP, IGEN	M
	ZIMSOU, Raphael	IGEN	M
	BOUAH, Kabuan	Chef CRASRE, IGEN	M
	DOSSO, Minaga Mariam	Directrice, Direction des examens et des concours (DECO)	F
	SANOGO, Alpha	Directeur, Département des affaires financières (DAF)	M
	BAMBA, Oga	DAF	M
	SILHUE, Nathan	Directeur, Direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC)	M
	COULIBALY	DPFC	M
	KOURE, Gully	DPFC	M
	KOFFI, Christophe	Agent de liaison du GPE	M
Secrétariat du GPE	Douglas Chester Lehman	Responsable-pays pour la Côte d'Ivoire	M
Équipe spéciale	BAZÉMO, Abraham	Coordonnateur PUAEB	M

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
	BINATE, Mamadou	Coordonnateur de la Task Force	M
	MAIGA, Saydou	Conseiller de suivi et évaluation	M
	BINEY, Francis	Ancien coordonnateur de la Task Force	M
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESRS)	SISSAO, Moussa	Directeur, Direction centrale de la Planification, DCRP	M
	GAE, Ablé	Directeur général adjoint, DCRP	M
	DAPRAH, Yaokra Basile	Directeur général adjoint, DCRP	M
	KOYE, Alexis	Chef de département, DCRP	M
	COULIBALY, Silamou	Chef de département, DCRP	M
	KABORÉ, Ibrahima	Directeur général adjoint, DCRP	M
UNESCO	DIABY, Malick	Administrateur recruté sur le plan national	M
	DONGO, Edit Koffi	Assistant	F
	TAPSOBA, Christine	Stagiaire	F
	KABLAN, Joakim	Stagiaire	M
Soleil levant	GNAGBO, Christophe	Président	H
	KRASSOU, Aka Richard		M
École Pour Tous	DOUAMIA, Amadou		M
RIP-EPT	KOUAME, Paulin Junior	Coordonnateur	M
	ROBALE, Kagotti		M
	DELI, Siaba		M
Banque mondiale.	RAMANANTOANINA, Patrick	Spécialiste de l'éducation	M
AFD	CORTESE, Laurent	Chef de file	M
UNICEF	MZE-BOINA, Aby	Chef de la section Éducation	M
Fondation Jacobs	VIGANI, Sabina	Directrice de pays	F
PAM	BADEJO SANOGO, Adeyinka	Directrice et représentante résidente	F
	AETU, Bema	Chef de programme	F
	BIDIO, Kouassi		M
Millennium Challenge Corporation (MCC)	NDIAYE, Aida Alassane	NDIAYE, Aida Alassane	F
	KOUSSI, Yao	KOUSSI, Yao	M
	DEDE, Florence	DEDE, Florence	F

© UNIVERSALIA

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
	KOFFI, Sofia	KOFFI, Sofia	M
	YODA,	YODA,	M
	KOFFI N'Guessan	KOFFI N'Guessan, chargé de liaison MCC MENETFP	M
L'Organisation des établissements d'enseignement confessionnel islamique de Côte d'Ivoire (OEECI)	KONATE Aboubakary	Président	H
Fédération nationale des établissements privés laïcs de Côte d'Ivoire (FENEPLACI)	TIÉMOKO, Gohidé	Président	H
Écoles méthodistes	GOUA, Agoh David		M
Syndicat national des formateurs de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de Côte d'Ivoire (SYNAFETP-CI)	ABONGA, Jean Yves Koutouan	Secrétaire national	M
Syndicat national de l'enseignement primaire public de Côte d'Ivoire (SNEPPCI)	GNELOU, Paul	Secrétaire national	M
Mouvement des instituteurs pour la défense de leurs droits (MIDD)	KOMOE, Mesmin	Secrétaire national	M
	KONATE, Samba	Chargé de communication	M
Coordination nationale des enseignants-chercheurs et chercheurs de Côte d'Ivoire (CNEC)	JOHNSON, Kouassi	Secrétaire national	M

Annexe VI. Liste des documents examinés

- Agence française de développement. Février 2016. *Côte d'Ivoire – Éducation, formation, emploi des jeunes*. Aide-mémoire.
- Albright, Alice P. 12 juin 2015. *Allocation maximum révisée pour la République de Côte d'Ivoire pour appuyer la mise en œuvre du Plan sectoriel de l'éducation*. Lettre d' Alice P. Albright à S.E. M^me^ Niale Kaba et S.E. M^me^ Kandia Kamissoko Camara, Washington, D.C.
- Albright, Alice P. 30 septembre 2016. *Approbation de la requête de la République de la Côte d'Ivoire pour la demande de prorogation de la mise en œuvre du programme*. Lettre d' Alice P. Albright à M. Frank Laporte, Washington, D.C.
- Albright, Alice P. 22 novembre 2016. *Non-objection à la demande de révision du financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation*. Lettre d' Alice P. Albright à M. Frank Laporte, Washington, D.C.
- Bakary, Diawara and Simon Odile. 2016. *Revue PAMT 2012-2014, Rapport d'analyse de la mise en œuvre*. Abidjan.
- Camara, Kandia. 20 avril 2017. *Réponses à vos commentaires relatifs au plan sectoriel Éducation/Formation (PSE)*. Lettre de Kandia Camara à M. Bruno Leclerc, Abidjan.
- Cellule Suivi-Formation, Project C2D – Éducation/Formation. Janvier 2018. *Statistiques scolaires de collèges de proximité/Project C2D-EF, 2016-2017*.
- Centre national de matériels scientifiques. Mai 2017. *Aide-mémoire de la revue sectorielle*. Abidjan.
- Drake, Lesley, Alice Woolnough, Carmen Burbano et Donald Bundy, éd. 2016. *Global School Feeding Sourcebook: Lessons from 14 Countries*. New Jersey: Imperial College Press.
- Fast Track Initiative. Septembre 2011. *Côte d'Ivoire : Country Presentation Document*. Washington, D.C.
- Focas Licht, Margarita. 26 février 2016. *Approbation de la demande de financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation*. Lettre de Margarita Focas Licht à M^me^ Adele Khudr, Washington, D.C.
- Focas Licht, Margarita. 30 septembre 2015. *Approbation de la requête de la République de la Côte d'Ivoire pour la demande d'extension de la mise en œuvre du programme*. Lettre de Margarita Focas Licht à M. Ousmane Diagana, Washington, D.C.
- Fonds de l'Éducation pour tous, Initiative Fast Track. Octobre 2011. *Évaluation externe de la qualité de la demande d'aide financière soumise par la Côte d'Ivoire*. Rapport de commission final.
- Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation. Février 2012. *Accord de don (Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base) entre la République de Côte d'Ivoire et l'Association internationale de développement*.
- France Diplomatie. *Les contrats de désendettement et de développement*. Consulté en avril 2018 : https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/aide-au-developpement/laide-publique-au-developpement-francaise-et-ses-principes/l-aide-publique-audeveloppement-francaise/article/les-contrats-de-desendettement-et-de-developpement

- Global Shelter Cluster. *Côte d'Ivoire – 2010–2011 – Post-Election Crisis*. Consulté en avril 2018 :http://shelterprojects.org/shelterprojects2011-2012/A04-A06-Cote-dIvoire-2010-2011.pdf
- Gakusi, Albert-Eneas. 2010. *Africa Education Challenges and Policy Responses: Evaluation of the Effectiveness of the African Development Bank's Assistance*. African Development Review 22 (1): 208-264.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Juillet 2016. *Commentaires du Secrétariat du GPE sur le Plan décennal éducation formation 2016-2025*.
- Partenariat mondial pour l'éducation. 2012. *Côte d'Ivoire Summary of Application*.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Comité des financements et performances. Septembre 2016. *Proposed Revision to the Cote d'Ivoire Education Sector Program Implementation Grant*. Décision par non-objection.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Juillet 2016. *Grant Agreement between Republic of Côte d'Ivoire and International Development Association*. Accord de financement.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Mai 2013. *Mission du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Novembre 2016. *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Septembre 2015. *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Décembre 2015. *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission final.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Juin 2015. *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Octobre 2016 *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Décembre 2016. *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission.
- Partenariat mondial pour l'éducation. Juillet 2016 *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation en Côte d'Ivoire*. Rapport de mission.
- Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE-UNESCO. 2016. Côte d'Ivoire – *Rapport d'état sur le système éducatif national : Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. Dakar : IIPE-Pôle de Dakar.
- Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNESCO, GPE, Pôle de Dakar de IIPE-UNESCO. 2016. *Le financement de l'éducation en Côte d'Ivoire : Sur le modèle des comptes nationaux de l'éducation. Volume I : Analyse et annexe 1*.
- Gouvernement de la Côte d'Ivoire, Banque Mondiale, Initiative Fast Track. 2009. *Le système éducatif de la Côte d'Ivoire : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*. Washington, D.C. : Banque Mondiale
- Groupe local des partenaires pour l'éducation (GLPE). 26 octobre 2017. Réunion du Groupe local des partenaires pour l'éducation. Procès-verbal, Abidjan.

- Groupe local des partenaires pour l'éducation (GLPE). 31 janvier 2018. Réunion du Groupe local des partenaires pour l'éducation. Procès-verbal, Abidjan.
- Groupe local des partenaires pour l'éducation (GLPE). 21 décembre 2017. Réunion du Groupe local des partenaires pour l'éducation. Procès-verbal, Abidjan.
- International Task Force on Teachers for Education 2030. Juin 2015. *La Réforme de la formation initiale des instituteurs en Côte d'Ivoire*. Consulté en Avril 2018 :http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/ newss/item/460-partners-news-la reforme-de-la-formation-initiale-des-instituteurs-en-c%C3%B4te-divoire
- Jonnaert, Philippe. Novembre 2014. *Proposition de formation des inspecteurs généraux dans le cadre du plan de modernisation de l'inspection générale en République de Côte d'Ivoire*. Deuxième budget amendé.
- Les partenaires techniques et financiers (PTF). 2017. *Lettre d'endossement du Plan sectoriel Éducation/Formation 2016/2025 (PSE)*. Lettre d'endossement, Abidjan.
- Les partenaires techniques et financiers (PTF) signataires. Juillet 2010. *Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (Fast Track Initiative)*. Lettre d'endossement.
- Millenium Challenge Corporation. 7 novembre 2017. *U.S. and Côte d'Ivoire Sign $525 Million Compact*. Consulté en avril 2018 : https://www.mcc.gov/news-and-events/release/release-110717-cote-divoire-signing-event
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (2015). *La réforme des collèges : Les collèges de proximité.*
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de base. s.d. *Plan national de développement du secteur éducation/formation (PNDEF) - 1998-2010 : Initiatives nationales concernant le rapport entre les objectifs économiques et sociaux de l'éducation et de la formation - Côte d'Ivoire.*
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle et ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique. Avril 2017. *Revue conjointe annuelle du secteur Éducation/Formation*. Termes de référence.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique, Inspection générale. Mai 2014. *Renforcement des capacités des inspecteurs : définition d'un programme pluriannuel*. Rapport de mission.
- Ministère de l'Éducation nationale. Septembre 2011. *Plan d'actions à moyen terme - PAMT, secteur Éducation/Formation.*
- Ministère de l'Éducation nationale. Juin 2010. *Plan d'actions à moyen terme du secteur de l'éducation 2010-2013.*
- Ministère de l'Éducation nationale. Septembre 2011. *Plan de mise en œuvre du PAMT pour l'année 2012.*
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Octobre 2017. *Rapport d'achèvement de la mise en œuvre et des résultats sur un don d'un montant de 41,4 millions $US à la République de Côte d'Ivoire pour le Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base.*
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Janvier 2017. *Lettre de politique du secteur Éducation/Formation 2016-2025*.

© UNIVERSALIA

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Avril 2017. *Plan sectoriel Éducation/Formation 2016-2025.*
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Janvier 2017. *Note de cadrage de la politique éducative 2016-2025.*
- Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle. Mai 2014. *Agenda de la revue sectorielle de l'Éducation/Formation.*
- Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle. Mai 2014. *Première revue conjointe du secteur Éducation/Formation*. Rapport de synthèse, Yamoussoukro.
- Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle. Mai 2014. *Première revue conjointe du secteur Éducation/Formation : Plan d'actions à moyen terme (PAMT) 2012-2014*. Aide-Mémoire.
- Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Formation professionnelle. Mars 2014. *Synthèse de l'état d'avancement du Plan d'actions à moyen terme (PAMT 2012-2014)*.
- May 2015. *Mission de supervision du projet d'urgence d'appui à l'éducation de base (PUAEB-P119328)*. Aide-mémoire.
- Odounfa, Alice. 2003. *Le Défi de l'éducation pour tous en Côte d'Ivoire*. UNESCO, Abidjan; UNESO.2003. *Gender and Education for All – The Leap to Equality*. UNESCO : Paris.
- PASEC (2016). PASEC 2014 – *Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PricewaterhouseCoopers. April 2015. *Projet d'urgence d'appui à l'éducation de base (PUAEB) Rapport de l'auditeur indépendant, 1er janvier au 31 décembre 2014*." Rapport du vérificateur indépendant, Abidjan.
- Prouty, Robert. 8 janvier 2013. *Allocations indicatives – Financement de mise en œuvre de programmes*. Lettre de Robert Prouty à S.E. Mme Niale Kaba et S.E. Mme Kandia Camara, Washington, D.C.
- Prouty, Robert. 26 juillet 2010. *Éducation pour tous - Initiative Fast Track, Mise en œuvre accélérée*. Lettre de Robert Prouty à S.E.M. Gilbert Bleu Laine, Washington, D.C.
- Razafindramary, Tahinaharinoro et Pierre de Galbert. Janvier 2010. *Évaluation de la requête au fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous de la Côte d'Ivoire.*
- République de Côte d'Ivoire. Septembre 2011. *Mise en œuvre du plan budgétaire du ministère de l'Éducation.*
- République de Côte d'Ivoire. 2011. *Réponses aux questions posées par la Commission d'évaluation externe.*
- République de Côte d'Ivoire, secteur Éducation/Formation. Mai 2009. *Lettre de politique éducative de la Côte d'Ivoire.*
- République de Côte d'Ivoire. Septembre 2017. *1er C2D - Éducation-Formation-Emploi Défi-Jeunes : Programme de développement de l'éducation, de la formation et de l'insertion (DEFI) des jeunes, Projet Éducation-Formation*. Dossier de projet.
- République de Côte d'Ivoire. 31 Mai 2017. *Communiqué du Conseil des ministres*. Abidjan.

- République de Côte d'Ivoire. Juillet 2010. *Requête au fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous 2010-2012*. Rapport préliminaire.
- Simone, Odile. Juillet 2018. *Évaluation externe du PDEF 2016-2025*. Rapport, Abidjan.
- Association internationale de développement et Fonds monétaire international. Mai 2012. *Côte d'Ivoire : Note consultative conjointe sur le rapport d'avancement du document de stratégie de réduction de la pauvreté.*
- Banque mondiale. Décembre 2013. *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- Banque mondiale. Décembre 2014. *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- Banque mondiale. Juin 2015. *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- Banque mondiale. Juin 2012 *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- Banque mondiale. Juin 2014. *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- Banque mondiale. Juin 2016. *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- Banque mondiale. Septembre 2016. *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- Banque mondiale. Avril 2012. *Emergency Project Paper on a Proposed Global Partnership for Education Fund Grant to the Republic of Cote d'Ivoire for an Emergency Basic Education Support Project*.
- Banque mondiale. 2011. *Le système éducatif de la Côte d'Ivoire : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*. Washington, D.C.
- Banque mondiale. avril 2012. *Restructuring Paper on a Proposed Project Restructuring of Emergency Basic Education Support Project - GPEF Grant*.
- Banque mondiale. avril 2017. *Côte d'Ivoire Emergency Basic Education Support Project – GPEF Grant (P119328)*. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats des projets.
- UNESCO 2003; Lanou. E. *Gender and Education for All – The Leap to Equality*, UNESCO 2003.
- Union nationale des formateurs de l'enseignement technique et professionnel de Côte d'Ivoire. 2016. *Les instances issues du cinquième Congrès ordinaire*. Solidarité. Abidjan.
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies, Côte d'Ivoire. Mai 2011. *Situation Report #5*.

Annexe VII. Évaluation des contributions revendiquées et des hypotheses

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[312].	**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, décrites dans la théorie du changement, s'appliquent (elles sont classées « solide ») *et/ou* 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	**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 ou plus des hypothèses, telles que décrites dans la théorie du changement, ne s'appliquent qu'en partie (elles sont classées « modéré ») *et/ou* 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	**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 ») *et/ou* D'autres explications sont plus susceptibles d'expliquer le changement observé que les éléments de la théorie du changement
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)

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

Tableau 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. *et* 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 *et/ou* 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 vii.3 applique ce code couleur au contexte de la Côte d'Ivoire et illustre la relation entre les six contributions revendiquées et les diverses hypothèses qui sous-tendent chacune d'entre elles[313].

Tableau vii.3 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 gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficience et les apprentissages.	Les parties prenantes au niveau du pays ont les capacités (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 opportunités (ressources, environnement extérieur propice) 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 la motivation (volonté politique, mesures incitatives) pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de 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.	

NNous 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).

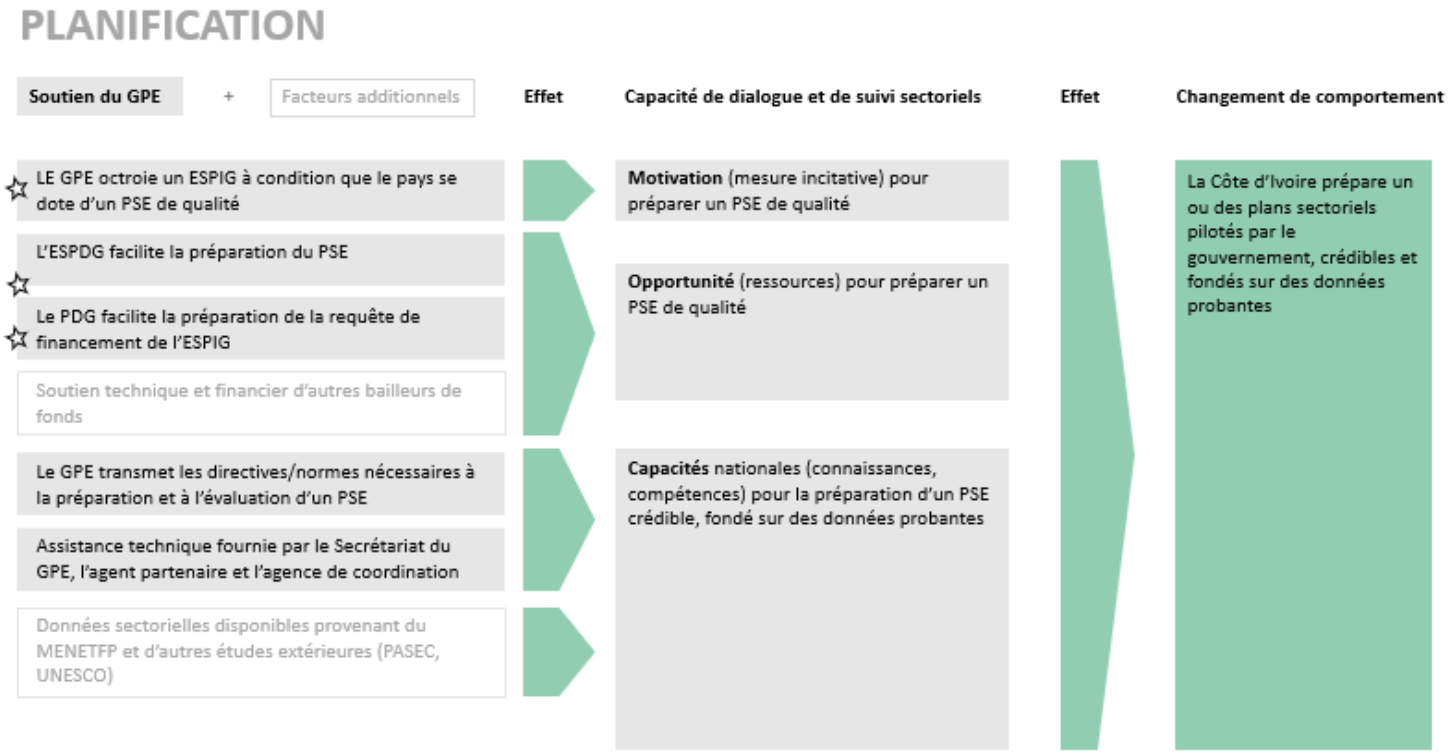
© UNIVERSALIA

Contribution revendiquée :	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
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 responsabilité mutuelle 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 financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influer sur 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 du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la mise en œuvre efficace et efficiente de ces 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.	
	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 : L'élaboration, la mise en œuvre	La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permet de remédier aux insuffisances précédemment constatées dans le système d'éducation, y compris en ce qui concerne :	

Contribution revendiquée :	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du système éducatif.	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 *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.	Les changements enregistrés dans le système éducatif ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité.	
	Les données relatives à l'équité, à l'efficience et aux apprentissages que le pays produit permettent de mesurer/de suivre ces changements.	

Annexe VIII. Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées

Figure viii.1 Contributions du GPE au renforcement de la planification sectorielle[314]



[314] 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

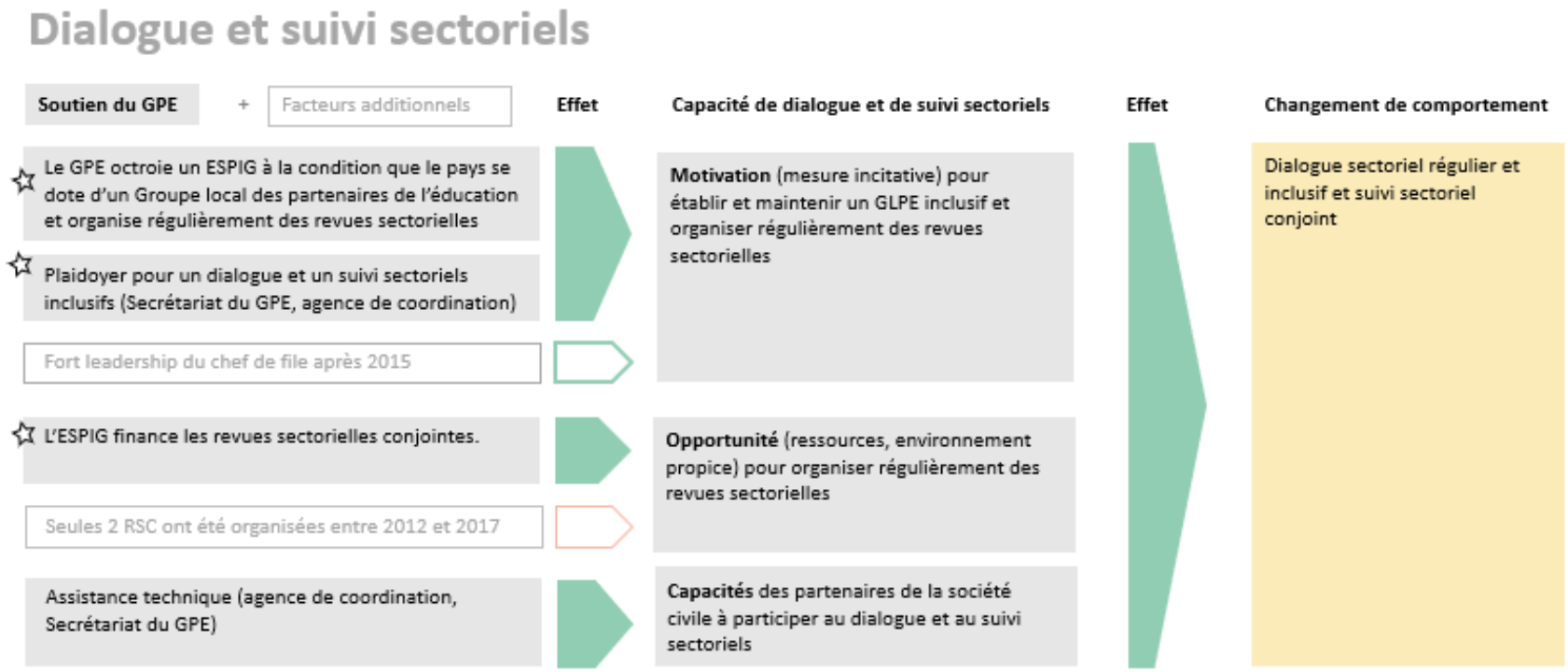


Figure viii.3 Contributions du GPE à un financement sectoriel plus important et meilleur

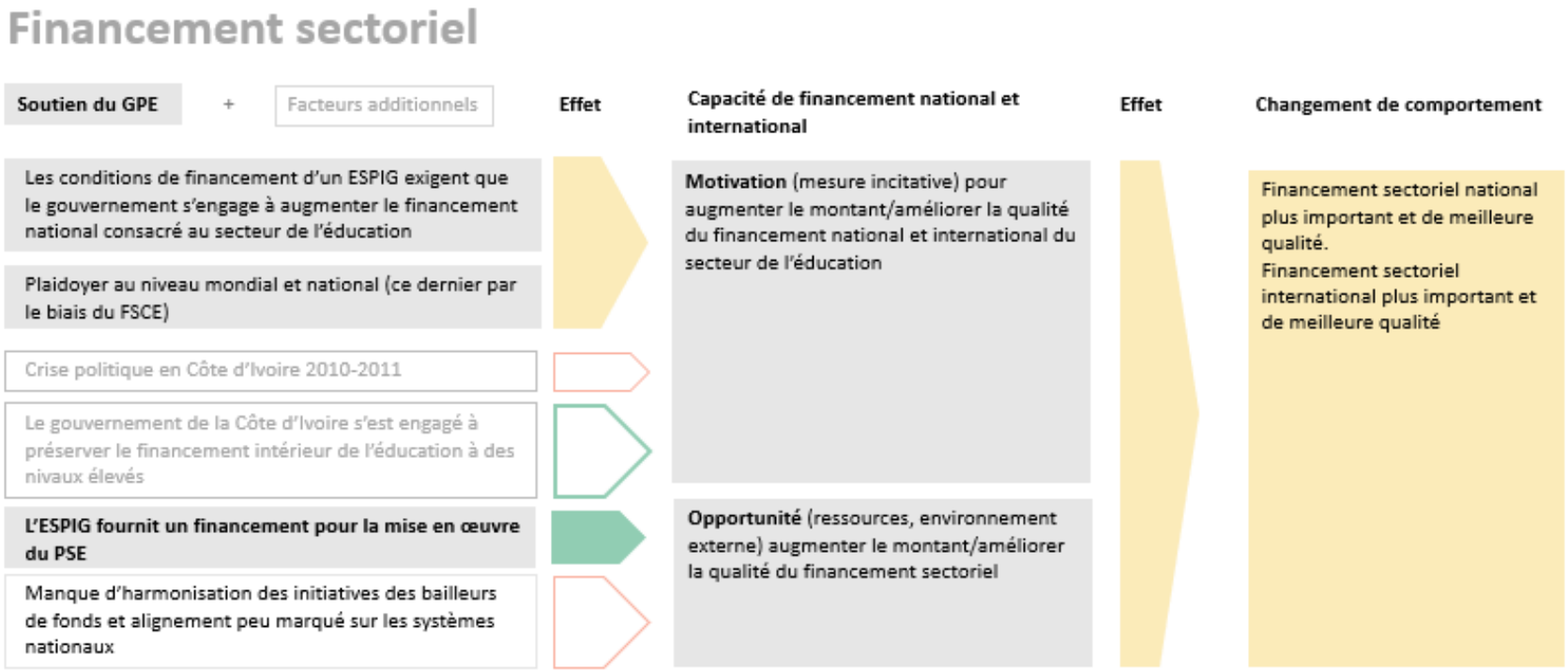


Figure viii.4 Contributions du GPE à la mise en œuvre du PSE



Tableau viii.1 Les progrès accomplis par rapport aux objectifs du PDSEB 2012-2017[315]

VOLET DU PUAEB	INDICATEURS	CIBLE	CIBLES ATTEINTES	ÉTAT 2017
Volet 1 : Rétablir et améliorer l'accès à l'éducation de base.	Nombre de classes supplémentaires d'enseignement primaire : Construites Réhabilitées	(i) 1 000 (ii) 267 Total : 1 267	(i) 1 002 (ii) 270 Total : 1 272	RÉALISÉ
	Équipement de 1 000 classes avec des tables-bancs ou acquisition de 4 020 tables-bancs.	4 020	4 020	RÉALISÉ
	Équipement des classes existantes avec des tables-bancs ou acquisition de 25 000 tables-bancs.	25 000	25 069	RÉALISÉ
	Construction de 141 blocs de latrines et de points d'eau	141	142	RÉALISÉ
	Nombre de bénéficiaires directs du projet Élèves scolarisés au primaire Élèves scolarisés dans les collèges construits Pourcentage de filles	(i) 50 680[316] (ii) 2 400 (iii) 45 %	(i) 50 880 (ii) 2 400 (iii) 47,5 %	RÉALISÉ
	Incitatifs financiers et motivations financières accordés aux filles, basés sur le mérite.	450	463	RÉALISÉ
Volet deux : Réhabiliter et améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage	Nombre d'enseignants du primaire qualifiés supplémentaires résultant de l'intervention du projet.	15 200	24 000	RÉALISÉ
	Construction de collèges locaux (écoles secondaires de premier cycle)	7	7	RÉALISÉ
	Systèmes d'évaluation des résultats des élèves à l'école primaire (échelle d'évaluation)	3	3	RÉALISÉ
	Nombre de manuels achetés et distribués Nombre de livres de bibliothèque achetés (coins de lecture)	(i) 1 000 000	(i) 1 000 270 (ii) 52 500	RÉALISÉ
	Nombre d'élèves par enseignant dans les écoles publiques (par région)	40,1	42,5	NON RÉALISÉ

[315]Source : Rapport d'avancement 2017 du PUAEB. Plusieurs activités réalisées dans le cadre du PUAEB ne figuraient pas dans le cadre de résultats : la réhabilitation de sept CAFOP (Centres de formation et d'animation pédagogique) meublés et équipés en matériel pédagogique; l'enseignement à des élèves dans des classes passerelles, extérieures au système d'éducation; la construction de deux CAFOP; l'agrandissement de l'école secondaire de premier cycle d'Abongua; le renforcement de la capacité des services et des départements centraux et des services associés au MENETFP en équipement informatique et de communication (105 ordinateurs, 271 ordinateurs portables, 79 imprimantes, 21 photocopieurs, 23 projecteurs vidéo, 14 serveurs, etc.).

[316] L'indicateur a été revu après le dernier projet de restructuration en mars 2017.

VOLET DU PUAEB	INDICATEURS	CIBLE	CIBLES ATTEINTES	ÉTAT 2017
Volet 3 : La restauration et le renforcement des capacités administratives, techniques, éducatives et de supervision du système d'éducation[317]	Nombre de responsables de la DREN (Direction régionale de l'Éducation nationale), de directeurs d'école, et d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques formés.	8 500	8 670	RÉALISÉ
	Nombre de membres des COGES formés	3 000	5 232	RÉALISÉ

[317] L'indicateur associé au système de gestion intégrée a été supprimé après l'avant-dernier projet de restructuration en septembre 2016.

Données du cadre de résultats du GPE

Tableau viii.2 Rendement de l'ESPIG

INDICATEUR DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE/INDICATEUR DE LA MATRICE D'ÉVALUATION	ÉTAT DE L'INDICATEUR
RF20 : L'ESPIG soutient le SIGE et le système d'évaluation des apprentissages	Sur le SIGE : D'après les données du cadre de résultats du GPE, le SIGE a été établi en 2017. Sur le système d'évaluation des apprentissages : D'après les données du cadre de résultats du GPE, les systèmes d'évaluation des apprentissages ont été mis en place en 2016 et non en 2017
CR21 : Proportion des manuels achetés dans le cadre du PSE, grâce à l'ESPIG	Cible non atteinte (2016) Cible de manuels scolaires : 200 000 Cible atteinte : 0
CR22 : Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation dans le cadre du PSE, financé par l'ESPIG	Augmentation du nombre d'enseignants formés D'après le cadre de résultats du GPE pour la Côte d'Ivoire, la cible du nombre d'enseignants formés a baissé entre 2016 et 2016, passant de 8 500 a 6 500. Toutefois, le nombre réel d'enseignants formés a augmenté. Alors qu'en 2016, 5 000 enseignants ont été formés (58,8 % de la cible),6 777 ont été formés en 2017, dépassant ainsi la cible fixée (104 %).
CR23 : Proportion des salles de classe construites dans le cadre du PSE, grâce à l'ESPIG	Augmentation du nombre de salles de classe construites ou réhabilitées dans le cadre de chaque ESPIG. Les données de 2016 montrent que l'objectif de l'ESPIG de construire ou de réhabiliter des salles de classe a été dépassé : 499 salles de classe ont été construites ou réhabilitées sur un objectif de 300. En 2017, l'objectif de 670 salles de classe a été atteint avec 673 salles de classe construites ou réhabilitées (100 %).
CR25 : Progrès réalisés vers les objectifs/cibles indiqués dans l'accord de financement ESPIG	Modérément satisfaisant D'après les données 2017 du cadre de résultats du GPE pour la Côte d'Ivoire, l'agent partenaire a jugé l'ESPIG modérément satisfaisant et l'a classé comme accusant un léger retard pour ce qui est de la mise en œuvre.

Tableau viii.3 Au niveau du système

INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE	VALEURS POUR LA CÔTE D'IVOIRE
CR10 : augmentation des dépenses publiques d'éducation	Augmentation des dépenses d'éducation et dépassement de la cible La part des dépenses publiques allouée à l'éducation est supérieure à 20 % et a connu une hausse entre 2014 (25 pour cent) et 2016 (31,1 pour cent), selon les données du cadre de résultats du GPE, collecte de 2017.
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)	Données insuffisantes
CR12 : amélioration du nombre d'élèves par enseignant formé pour le primaire (couvert sous la qualité de l'enseignement/de l'instruction)	Amélioration du nombre d'élèves par enseignant, mais le seuil minimal n'est pas atteint. D'après les données 2016 du cadre de résultats du GPE, en 2013 et 2014, le nombre d'élèves par enseignant au niveau primaire était de 50 pour 1. D'après les données 2016 du cadre de résultats du GPE, le ratio s'est amélioré, passant à 42,5 pour 1, il demeure cependant supérieur à la cible de 40 pour 1.
CR13 : réduction des taux d'abandon et de redoublement des élèves (couverts sous la gestion sectorielle)	Signes limités d'amélioration. D'après les données 2016 du cadre de résultats du GPE, le coefficient d'efficacité interne (CEI) au niveau primaire était stable à 70 en 2000 et 2010 avant de baisser à 63,9 en 2013 et d'augmenter à 69,8 en 2014. Le CEI au niveau du premier cycle du secondaire a baissé de 82,8 (2207) à 78,1 (2013), puis à 76,2 (2014).
CR14 : Proportion des principaux indicateurs de l'éducation que le pays communique à l'ISU (couvert sous le processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes).	Le pays répond aux critères des indicateurs clés (minimum 10/12) Les catégories 1 (indicateurs de résultats) et 3 (indicateurs de financement) ont toutes été atteintes. 50 % de la catégorie 2 (indicateurs d'exécution) ont été atteints. Les indicateurs relatifs au nombre d'élèves par enseignant (premier cycle du secondaire) et au pourcentage d'enseignants formés (premier cycle du secondaire) n'ont pas été atteints.
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)	Instauration d'un système d'évaluation Les données 2016 du GPE relatives à cet indicateur classent le système d'évaluation des apprentissages de la Côte d'Ivoire comme « instauré »; il répond donc aux normes de qualité.

INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE	VALEURS POUR LA CÔTE D'IVOIRE
CR16 : 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. Le PSE dispose-t-il d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité? Le PSE dispose-t-il d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés? Le PSE dispose-t-il d'une stratégie d'amélioration de l'efficience répondant à des normes de qualité? 4/5	En général, le PSE 2016-2025 (PDEF) a répondu aux critères de qualité 16a-16d : A satisfait aux exigences minimales du PSE A répondu à 6 des 7 critères, n'a pas satisfait au critère 5 (contrôlable). 5 critères du PSE satisfaits sur 5 5 critères du PSE satisfaits sur 5 5 critères du PSE satisfaits sur 5
CR17 : 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.	Les données 2016 et 2017 du cadre de résultats du GPE ne mentionnent pas cet indicateur. Aucune donnée disponible dans les documents recueillis.
CR18 : Nombre total des revues sectorielles conjointes répondant à des normes de qualité, remplissant au moins trois critères sur cinq	Les critères minimum n'ont pas été rencontrés Les données 2016 du cadre de résultats du GPE indiquent que la revue sectorielle conjointe répond à deux des cinq critères. Bien qu'elle ait rencontré deux critères en s'appuyant, puisqu'elle était complète et s'appuyait sur des données probantes, elle n'a été ni participative ni inclusive, n'a pas fonctionné comme un instrument de suivi et n'était pas ancrée dans un cycle de politiques efficace, ne respectant pas ainsi les trois autres critères.
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	Amélioration de la représentation En 2016, seules les organisations de la société civile étaient représentées. En 2017, les organisations de la société civile et les organisations d'enseignants étaient représentées.

Tableau viii.4 Niveau de l'impact

	DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AVANT 2014 ET APRÈS 2014
CR1 : Amélioration des résultats d'apprentissage au primaire	Aucune donnée n'est disponible pour la Côte d'Ivoire dans les données du cadre de résultats du GPE pour 2016 ou 2017.
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	Aucune donnée n'est disponible pour la Côte d'Ivoire dans les données du cadre de résultats du GPE pour 2016 ou 2017.
CR3 : Augmentation du nombre d'enfants scolarisés soutenus par le GPE	Nombre d'élèves soutenus en baisse Au niveau primaire, 66 726 enfants ont été soutenus au primaire en 2015 et 42 761 en 2016. Au niveau du premier cycle du secondaire, 6 541 enfants ont été soutenus en 2015 et 4 192 en 2016.
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)	Données limitées, aucune analyse effectuée Selon les données de 2016 du GPE pour la Côte d'Ivoire, le taux brut d'admission (TBA) à l'école primaire est de 62,13 pour les deux sexes, 55,99 pour les filles et 68,24 pour les garçons. Pour l'enseignement secondaire, le TBA est de 34,56 pour les deux sexes, 28,39 pour les filles et 40,66 pour les garçons. Selon les données de l'ISU, le TBA des deux sexes au primaire est passé de 54,31 en 2013 à 65,91 en 2016, tandis que celui des filles est passé de 47,93 à 60,02 et celui des garçons de 60,64 à 71,79. Au niveau du premier cycle du secondaire, les données de l'ISU montrent que le TBA global est passé de 31,58 en 2012 à 39,52 en 2016; le TBA des filles est passé de 25,92 à 32,63 et celui des garçons de 37,15 à 46,36.
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)	Légère amélioration de l'équité entre les sexes au primaire. Aucun changement au premier cycle du secondaire Les données du GPE pour 2017 montrent un indice de parité entre les sexes (IPS) de 0,82 pour les élèves du primaire et de 0,7 pour ceux du premier cycle du secondaire. Les données de l'ISU indiquent une légère amélioration de l'IPS pour les élèves du primaire, de 0,79 en 2013 à 0,83 en 2016. Les données de l'ISU n'indiquent aucun changement chez les élèves du premier cycle du secondaire (0,7 en 2013 et 2016).

© UNIVERSALIA

	DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AVANT 2014 ET APRÈS 2014
CR6 : Augmentation du taux brut de scolarisation préscolaire	Augmentation du taux brut de scolarisation (TBS) préscolaire Selon la collecte de données 2017 du GPE, le taux brut de scolarisation préscolaire est de 6,97 pour les deux sexes. Pour les filles, le TBS est de 6,99 et celui des garçons est de 6,95. Selon l'ISU, le taux de scolarisation au préscolaire a connu une hausse (pour les deux sexes) : 111 384 (2013), 129 371 (2014), 144 128 (2015), et 161 696 (2016) Le taux de scolarisation des filles au préscolaire a légèrement augmenté. 55 275 (2013), 64 373 (2014), 72 007 (2015), et 80 885 (2016) Le taux de scolarisation des garçons au préscolaire a également connu une légère augmentation. 56 109 (2013), 64 998 (2014), 72 121 (2015), et 80 811 (2016)
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	Les taux de non-scolarisation au primaire ont diminué. D'après les données de l'ISU, le tas de non-scolarisation au primaire, pour les filles comme pour les garçons, a baissé. 1 084 851 (2013), 938 595 (2014), 818 619 (2015), et 461 892 (2016) Le taux de non-scolarisation des filles au primaire a baissé. 589 122 (2013), 549 975 (2014), 495 275 (2015), et 318 196 (2016) D'après les données de l'ISU, le taux de non-scolarisation des garçons au primaire a baissé. 495 729 (2013), 388 620 (2014), 323 344 (2015), et 143 696 (2016) Le taux de non-scolarisation au premier cycle du secondaire pour les deux sexes a diminué : de 1 058 505 (2014) à 990 322 (2016) Le taux de non-scolarisation au premier cycle du secondaire pour les filles a diminué : de 606 506 (2014) à 575 352 (2016) Le taux de non-scolarisation au premier cycle du secondaire pour les garçons a diminué : de 451 999 (2014) à 414 970 (2016)