Partenariat mondial pour l'éducation

Groupe consultatif technique indépendant provisoire (GCTI)

Enseignements tirés du projet pilote

Desmond Bermingham

Amit Kaushik

Janvier 2022

Remerciements

Le présent rapport a été établi par le GGTI provisoire au terme de la première phase de ses travaux. Il s'appuie sur six études-pays réalisées entre les mois d'août et décembre 2021.[1]

Pour ce rapport, nous avons utilisé les données factuelles présentées dans les rapports du GCTI et consulté les autres membres du GCTI ainsi que le Secrétariat du GPE.

Nous tenons à remercier nos collègues du GCTI pour le professionnalisme et la perspicacité dont ils ont fait preuve tout au long de ce projet. Nous sommes honorés d'avoir travaillé avec des collaborateurs aussi expérimentés.

Nous remercions en particulier David Balwanz et Johanna Van Dyke du Secrétariat du GPE pour leurs conseils, leur réceptivité et leur soutien indéfectible.

Les vues exprimées dans ce rapport sont les nôtres et nous assumons l'entière responsabilité des erreurs qui auraient pu s'y glisser.

[1] Au moment de la rédaction du présent rapport, les rapports finaux de cinq pays étaient terminés et un (l'Ouganda) était au format de projet final.

Résumé analytique

Dans l'ensemble, le processus d'examen du GCTI provisionnel est bien conçu et bien administré. Les évaluations ont enrichi le processus du GPE au niveau des pays en offrant une évaluation indépendante de la mise en œuvre du modèle opérationnel du GPE 2025 dans les pays. Le GCTI a été chargé de donner son avis sur l'évaluation par les pays concernés des progrès réalisés par rapport aux facteurs favorables et de recenser/confirmer les facteurs à privilégier pour atteindre l'objectif de transformation du système éducatif. Les conclusions du rapport doivent être considérées comme préliminaires car elles reposent sur l'achèvement - total ou partiel - d'un nombre limité d'études-pays (6). En outre, il convient de rappeler que le rapport a été rédigé du point de vue du GCTI et doit être lu en parallèle avec les observations des groupes locaux de partenaires de l'éducation (GLPE) pour apprécier les évaluations à leur juste valeur.

Tous les pays qui ont participé au processus du Groupe consultatif provisoire ont présenté un dossier complet comprenant leur plan sectoriel de l'éducation et un large éventail de données et éléments factuels assortis de plans chiffrés pour la prochaine période stratégique. Plusieurs membres du GCTI déjà familiarisés avec les pays ont fait état d'une amélioration de la qualité de ces plans au fil du temps, ce qui pourrait tenir, en partie du moins, à la participation des pays au GPE et à l'initiative FTI.

Dans l'ensemble, nous estimons que la méthodologie, le Note d'orientation du GCTI et les modèles utilisés par le GCTI sont bien conçus et adaptés à l'objectif visé. Le GCTI et les GLPE trouveront des indications à la fois détaillées et complètes dans le *Projet de guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système (mis à jour en novembre 2021)* et la *Note d'orientation du GCTI.* Il nous a toutefois semblé que les deux guides gagneraient à être plus clairs et plus simples, d'autant plus que certains membres des GLPE travaillent dans leur deuxième ou troisième langue. Nous estimons également que les données factuelles présentées au GCTI sur la mise en œuvre étaient moins probantes que celles concernant l'élaboration de la politique, de la stratégie et des plans. La méthode d'évaluation pourrait être renforcée en attachant plus d'importance, autant que de possible, au suivi, aux rapports d'exécution et à l'inclusion de rapports d'évaluation indépendante. Il semblerait que certains pays n'ont pas pleinement tiré parti des données disponibles pour évaluer l'impact des interventions et déterminer les modifications à apporter aux stratégies. Nous estimons essentiel de recentrer l'attention sur la mise en œuvre pour assurer la transformation du système.

Le modèle opérationnel du GPE définit quatre « facteurs favorables » à la transformation du système : i) utilisation de données et éléments probants ; ii)

planification, politique et suivi sectoriels intégrant la notion de genre ; iii) coordination sectorielle ; iv) volume, équité et efficacité des dépenses nationales d'éducation[2]. Le modèle pose l'hypothèse que des difficultés dans l'un quelconque de ces domaines pourraient entraver les progrès des pays dans la transformation du système. Nous avons observé une certaine confusion dans l'utilisation des termes « prérequis » et « facteurs favorables ». Cela pourrait tenir en partie aux modifications apportées aux notes d'orientation et aux modèles au début du projet pilote. Certaines évaluations des pays tendent également à traiter chaque facteur favorable séparément plutôt que comme élément d'un « dialogue contextualisé et productif autour des défis critiques des facteurs favorables », comme mentionné dans le *Projet de guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système*. Nous recommandons une analyse plus approfondie guide et des modèles nationaux pour les simplifier, les clarifier et les rendre plus accessibles.

Tous les pays pilotes ont utilisé le processus GCTI pour passer en revue les prérequis / facteurs favorables et définir les priorités pour la prochaine période stratégique. Cependant, il s'est parfois avéré difficile de discerner les mesures concrètes prévues par les pays. Dans certains cas, les pays ont indiqué que tous les prérequis / facteurs favorables étaient hautement prioritaires et le GCTI a noté que cela risquait d'être un problème pour les pays ayant des ressources limitées. Nous avons également constaté d'importants recoupements entre les facteurs favorables, auquel cas il serait difficile ou artificiel de privilégier un domaine. Nous recommandons d'encourager les pays à prendre en compte l'interdépendance des facteurs favorables dans leur évaluation et à recenser les principaux goulets d'étranglement qui les empêchent d'avancer. Cela permettra au GCTI d'évaluer plus objectivement la situation des pays et de définir une base solide pour convenir des mesures à prendre lors des discussions relatives au Pacte.

Nous avons constaté dans tous les pays pilotes que les plans sectoriels de l'éducation et les documents connexes mettaient l'accent sur la notion de genre. La plupart des pays prévoyaient des mesures particulières pour élargir l'accès des filles et des jeunes femmes à l'éducation et à l'apprentissage. Plusieurs pays ont présenté des données attestant des progrès accomplis et fixé des objectifs sexospécifiques pour améliorer encore la situation dans le cadre des projets de transformation du système. Nous estimons cependant qu'une plus grande attention aurait pu être accordée à la convergence des facteurs autres que le genre (pauvreté, moyens de subsistance en milieu rural, origine ethnique, etc.) qui ont un impact sur la réussite scolaire des filles et des jeunes femmes. On pourrait améliorer la méthode d'évaluation en

[2] *Projet de guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système (mis à jour en novembre 2021).*

encourageant les GLPE à inclure une analyse des facteurs plus généraux qui entravent l'éducation des filles et à indiquer comment ils se proposent de surmonter ces obstacles.

Le GCTI a constaté que tous les pays pilotes utilisaient des mécanismes de coordination sectorielle, et que les organismes gouvernementaux, les partenaires de développement et les organisations non gouvernementales participaient activement aux délibérations des groupes locaux de partenaires de l'éducation. La méthode utilisée par le GCTI lui a permis d'évaluer dans une certaine mesure le niveau d'engagement des GLPE, certes dans le cadre d'une étude documentaire dont la portée était à l'évidence limitée. Un pays a utilisé l'autoévaluation des GLPE pour apprécier leur performance. Le GCTI estime que c'est une preuve supplémentaire de l'engagement des membres des GLPE et de leur attachement au principe de responsabilité mutuelle. Les principales zones d'ombre sur les mécanismes de coordination sectorielle tenaient au fait que plusieurs pays n'ont pas réalisé de revue sectorielle conjointe depuis deux ans en raison de la pandémie et d'autres facteurs. Le GCTI n'a donc pas pu déterminer dans quelle mesure les membres des GLPE participent au suivi et assurent le respect du principe de responsabilité. Il y avait également des lacunes importantes dans la composition des GLPE dans plusieurs pays, notamment l'absence de représentants des collectivités locales, des parents et des enseignants. En ce qui concerne la coordination du financement, le GCTI a trouvé peu d'éléments montrant que les partenaires de développement (à l'exception de la Banque mondiale) utilisent les systèmes financiers nationaux pour l'acheminement de l'aide. On pourrait améliorer la méthode d'évaluation en recommandant aux GLPE d'inclure des indicateurs particuliers dans ce domaine, tels que la proportion de financements extérieurs inscrits au budget. Il serait également bon d'ajouter dans les notes d'orientation une question sur les faiblesses de la gestion financière susceptibles de décourager les partenaires de développement de recourir aux systèmes nationaux.

Tous les pays pilotes ont présenté des budgétaires prévisionnels détaillés et la plupart des pays prévoyaient l'accroissement des financements intérieurs en faveur de l'éducation au cours de la période stratégique. Il n'a cependant pas toujours été possible de déterminer dans quelle mesure les précédents objectifs de dépenses avaient été atteints, tous les pays n'ayant pas présenté un examen des dépenses publiques ou document équivalent. La participation des ministères des Finances (ou organisme équivalent) aux processus du GPE reste également à démontrer. Nous estimons que c'est une lacune importante qui pourrait mettre en doute la fiabilité des plans financiers. Dans la plupart des pays, le processus d'allocation des crédits budgétaires et des dépenses relève généralement du ministère des Finances et de

l'économie. Il pourrait être utile d'inclure des extraits pertinents de ces documents dans les dossiers de pays et d'inviter les groupes locaux de partenaires de l'éducation à donner leur avis sur l'exécution du budget les années précédentes. Cela permettrait au GCTI de faire une évaluation plus rigoureuse des facteurs favorables au financement intérieur en l'absence d'un examen des dépenses publiques. Le Secrétariat pourrait également aider le GCTI en fournissant des données supplémentaires sur l'évolution du financement intérieur dans chaque pays.

Au cours des dernières années, plusieurs pays pilotes ont eu des difficultés à assurer la transparence des finances publiques et le respect du principe de responsabilité dans ce domaine. Dans les plans qu'il a examinés, le GCTI n'a cependant trouvé pratiquement aucune mention explicite du risque de corruption ni preuve de mesures visant à réduire le risque d'utilisation abusive de fonds. C'est à l'évidence un sujet délicat mais nous estimons que le processus GCTI pourrait offrir des incitations supplémentaires pour s'attaquer au problème en demandant des preuves et en procédant à un contrôle externe dans ce domaine. Il nous semble possible de progresser dans ce domaine essentiel en améliorant la transparence et le contrôle de l'utilisation des financements intérieurs et de l'aide extérieure en faveur de l'éducation.

Du point de vue des systèmes et processus GCTI, la composition du GCTI était diversifiée, avec un juste équilibre entre les genres et une forte représentation de l'hémisphère Sud. Pris ensemble, les membres représentaient des années d'expérience des systèmes éducatifs et politico-économiques à travers le monde et étaient donc bien placés pour fournir des évaluations pragmatiques des plans nationaux. Les présidents avaient l'autonomie et la marge de manœuvre nécessaires pour sélectionner les membres des groupes respectifs, avec le soutien sans réserve du Secrétariat. Certains domaines techniques et langues auraient cependant pu être mieux représentés et nous avons donc recommandé de combler ces lacunes lors de la nomination du GCTI permanent. Nous avons également recommandé d'envisager comme il se doit l'ajout de membres provenant des milieux scientifiques et/ou universitaires tout en conservant le pragmatisme du processus en place.

Globalement, nous estimons que le GCTI provisoire a été en mesure d'accomplir sa mission avec un haut degré d'indépendance, avec l'appui efficace du Secrétariat qui s'est attaché à appliquer les directives et à assurer l'absence de toute tentative d'influencer ou orienter les délibérations des groupes pays dans une direction particulière. Le Groupe de la Banque mondiale a mis en place de solides systèmes de gestion des conflits d'intérêts qui permettent également de préserver l'indépendance du GCTI. Nous recommandons de prendre en compte ces principes dans les documents appropriés pour aider les futurs membres du Secrétariat à collaborer avec le GCTI permanent.

Les informations fournies au Groupe consultatif étaient généralement de haute qualité et détaillées, et le Secrétariat a promptement donné suite aux demandes de complément d'information. Les exposés détaillés des responsables-pays du GPE ont également été fort utiles dans la phase de lancement en offrant des idées et des points de vue plus larges que les informations présentées dans les rapports. Pour renforcer encore l'évaluation des groupes pays, on pourrait donner la parole à un ou deux experts nationaux supplémentaires, par exemple des autres partenaires au développement ou des ONG locales, lors des réunions de lancement pour recevoir d'autres contributions indépendantes.

Vu la nature du processus, une certaine incertitude quant au calendrier des groupes pays est inévitable, mais il devrait être possible de réduire les délais. Par exemple, une fois que le rapport préliminaire du GCTI a été envoyé au GLPE pour observations, on pourrait fixer un délai de réponse au-delà duquel le rapport sera considéré comme final. Il serait également utile à notre avis de déterminer la date de démarrage du processus GCTI afin de l'intégrer le plus efficacement possible dans le processus de planification nationale.

Dans l'ensemble, nous estimons que le processus du GCTI provisoire a été bénéfique pour les pays partenaires du GPE en offrant une évaluation indépendante de la situation des pays dans les domaines liés aux quatre facteurs favorables. Notre expérience du programme pilote nous donne à penser qu'en plus de soutenir les pays partenaires, ce processus d'évaluation a également renforcé le contrôle interne du Secrétariat et devrait apporter des éclairages utiles aux délibérations du Conseil. Les observations des GLPE sur la contribution du GCTI offriront une autre perspective riche d'enseignements.

Annexe : Analyse détalléee et commentaire

Point 1 : Examen par le GCTI de la méthode d'analyse des facteurs favorables au titre du GPE 2025

Méthodologie et évaluation des facteurs favorables

Données et éléments probants

Le *Projet de guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système (mis à jour en novembre 2021)* et la *Note d'orientation du GCTI* fournissent des définitions complètes et détaillées des données et éléments probants requis. La méthode d'évaluation de cette question est rigoureuse, fondée sur l'examen des plans et des pièces justificatives joints aux dossiers de pays. La plupart des pays ont fourni un grand volume de données et éléments probants à l'appui de leurs plans sectoriels de l'éducation et propositions. Les données provenaient essentiellement des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, d'une qualité inégale. La plupart des pays considèrent le renforcement des systèmes de collecte de données et éléments probants comme une priorité fondamentale. Le GCTI a trouvé moins d'éléments probants sur l'*utilisation* des données pour surveiller la mise en œuvre et aider à modifier la stratégie. Le GCTI a également constaté des lacunes dans les données disponibles au niveau régional, provincial et des districts dans la plupart des pays pilotes, ainsi qu'un manque de preuves de remontée de l'information vers les écoles et les populations dans presque tous les cas. Le GCTI a recommandé de privilégier l'utilisation plus efficace des données et éléments probants dans la plupart des pays pilotes car c'est un facteur essentiel pour la transformation du système.

Les notes d'orientation fournissent des définitions détaillées des éléments clés des systèmes de données. Il nous a semblé que le manque de ressources humaines et financières risquait d'empêcher certains gouvernements d'inclure toutes ces composantes. Les pays pourraient se sentir obligés d'investir dans des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation nécessitant un accès à des technologies qui ne sont pas toujours très répandues, surtout dans les régions reculées. Le GCTI a jugé préférable d'encourager l'utilisation de systèmes simples et accessibles qui permettent de recueillir régulièrement des données de base (inscriptions scolaires, assiduité des enseignants, niveau de connaissances, etc.) au moyen des technologies disponibles.

La plupart des pays pilotes ont indiqué que la collecte de données et éléments probants était un domaine hautement prioritaire et un facteur essentiel. Dans un pays, le groupe local de partenaires de l'éducation n'a initialement pas inscrit cette activité

au rang de priorité mais il a souscrit à la recommandation du GCTI de le faire. Les données et éléments probants peuvent être porteurs de transformation, mais ils doivent être à jour, fiables et accessibles aux parties prenantes soucieuses d'améliorer le système éducatif, notamment les parents et les collectivités locales. Il faut également tenir compte du fait que les autorités nationales ou autres parties prenantes pourraient avoir des raisons politiques de ne pas publier les données, notamment lorsque les progrès n'ont pas été aussi rapides que prévu. Le GPE pourrait faire une précieuse contribution en promouvant une culture d'ouverture et de transparence, et en encourageant à publier les données même lorsqu'une intervention n'a pas produit les résultats attendus. Cela permettra au gouvernement et au GLPE de tirer parti des erreurs commises et de modifier les plans en conséquence.

En raison de la pandémie et d'autres facteurs, plusieurs pays n'ont pas été en mesure de procéder à des revues sectorielles conjointes ou examens des dépenses publiques au cours des deux dernières années. Le GCTI estime que cela constitue une lacune grave dans la base de données factuelles qui l'a empêché d'évaluer rigoureusement la situation des pays concernés dans les domaines de facteurs favorables. Nous sommes conscient que la complexité et le coût de ces examens peuvent décourager les pays de les réaliser régulièrement. Nous recommandons de modifier la méthode pour encourager les GLPE à procéder à des revues indépendantes plus succinctes pour recueillir les données nécessaires pour évaluer les progrès réalisés sans encourir le coût d'une revue sectorielle conjointe ou d'un examen des dépenses publiques complets. Idéalement, ces examens succincts seraient effectués au moins une fois par an pour faciliter l'évaluation du GCTI.

Nous avons constaté que tous les pays pilotes n'avaient pas communiqué au GCTI des données fiables sur les acquis scolaires. Un certain nombre de pays ont fourni des données tirées des études EGRA/EGMA ou basées sur les examens de fin d'année scolaire pour évaluer l'amélioration des acquis scolaires. Cela ne dit cependant rien sur les enfants qui abandonnent l'école et ces examens sont faussés par leur rôle d'examen de passage en classe supérieure. L'absence de données fiables sur les acquis scolaires est une lacune importante dans le domaine « Utilisation de données et éléments probants », l'un des facteurs favorables définis, et nous avons recommandé/confirmé la priorisation des mesures à prendre pour combler cette lacune dans la plupart des pays pilotes.

Plusieurs pays pilotes ont participé à la récente évaluation de l'appui du GPE au niveau des pays. Un certain nombre d'entre eux avaient également réalisé des études diagnostiques sur les domaines thématiques prioritaires. Ces évaluations indépendantes ont fourni de précieuses données factuelles supplémentaires au GCTI.

Tout en reconnaissant qu'il n'est pas possible de procéder à des évaluations approfondies de manière régulière, nous encourageons le GPE à appuyer des évaluations et études plus restreintes mais régulières dans les domaines requis afin de recueillir des données factuelles indépendantes sur les progrès accomplis. Cela ajouterait une valeur considérable en apportant de précieux éléments d'information aux processus du GCTI.

Le GCTI estime que la collecte de données longitudinales plus contextuelles, et montrant les progrès réalisés par rapport aux indicateurs clés, aurait amélioré l'examen des domaines d'application des facteurs favorables. Plusieurs pays pilotes reçoivent une assistance du GPE depuis plus de dix ans et devraient pouvoir fournir des données montrant les progrès accomplis pendant cette période par rapport aux indicateurs clés. Cela contribuerait à stimuler le débat au sein des GLPE et fournirait des informations contextuelles importantes pour le GCTI.

Planification sectorielle intégrant la notion de genre

Tous les pays pilotes ont fourni des données attestant l'existence d'un processus détaillé de planification sectorielle dirigé par le gouvernement et appuyé par les partenaires de développement et autres parties prenantes. En raison de la pandémie, de nombreux pays ont eu des difficultés à élaborer ou actualiser leurs plans sectoriels et plusieurs pays n'ont pas réalisé d'analyse sectorielle ou étude équivalente récente. Tous les pays ont démontré leur engagement à intégrer systématiquement la notion de genre dans leurs plans sectoriels de l'éducation, mais il nous semble qu'ils auraient pu accorder une plus grande attention aux nombreux facteurs interdépendants autres que le genre (pauvreté, moyens de subsistance en milieu rural, culture, etc.) qui entravent l'éducation des filles. Il subsiste des lacunes importantes dans les données sur la mise en œuvre, et le suivi des progrès et l'exécution du budget laissent beaucoup à désirer en général.

Tous les pays pilotes se sont activement employés à intégrer la notion de genre dans les plans sectoriels de l'éducation. Dans tous les cas, l'écart entre les taux de scolarisation primaire et secondaire des filles et des garçons a sensiblement diminué. Mais de nombreux pays affichaient encore un taux d'abandon élevé chez les filles. Il est également difficile d'apprécier l'amélioration des acquis scolaires des filles, faute de données d'évaluation fiables sur les acquis scolaires dans la plupart des pays. En général, les filles pauvres vivant en milieu rural sont plus susceptibles d'abandonner l'école ou de n'être même jamais scolarisées.

La parité entre les genres est certes au cœur des politiques prônées par le GPE, mais nous estimons que de nombreux autres facteurs (outre le genre) empêchent les enfants de recevoir une éducation de qualité. Le titre anglais de ce facteur favorable

(Gender responsive sector planning, policy, and monitoring), qui fait passer la notion de genre avant la planification sectorielle, a suscité une certaine confusion au sein du GCTI. Le GCTI estime que le titre français reflète mieux l'intention de considérer la notion de genre dans le contexte général du processus de planification[3].

Tous les pays pilotes ont joint un plan sectoriel de l'éducation détaillé à leur requête de financement du GPE. Nous avons constaté un fort sentiment d'appropriation nationale de ces plans, et les partenaires de développement – notamment la Banque mondiale et l'UNICEF – ont joué un rôle important en fournissant dans presque tous les cas une assistance technique pour l'élaboration de ces plans. Nous avons également constaté une amélioration de la qualité des plans dans plusieurs pays, ce qui pourrait tenir en partie à la longue collaboration des pays avec le GPE[4].

Le principal problème semble être l'absence de plans de mise en œuvre efficaces ainsi que, dans certains cas, des objectifs de planification peu réalistes. Dans plusieurs pays, le plan triennal pour l'éducation en était déjà à sa deuxième ou troisième année, ce qui signifie qu'il ne présenterait plus guère d'intérêt au moment où la requête de financement serait soumise au GPE. Plusieurs autres pays n'avaient pas soumis de plan d'action annuel détaillé et n'avaient aucun mécanisme de suivi qui permette de suivre les progrès réalisés. Les plans n'étaient également pas assez détaillés au niveau infranational (district, province). C'est une lacune grave car dans de nombreux pays les administrations locales sont chargées du financement et des services fournis dans l'enseignement primaire et l'éducation de base. Nous croyons savoir que les directives de planification du GPE s'appliquent à tous les échelons du gouvernement, mais nous avons trouvé peu d'exemples de planification infranationale. Il se pourrait que ces plans existent mais qu'ils n'aient pas été communiqués au GCTI. Nous recommandons de demander aux GLPE de présenter au moins les grands objectifs au niveau infranational et des preuves de la participation des administrations locales pour permettre au GCTI de faire une évaluation complète dans ce domaine.

Tous les pays ont fait état de progrès en ce qui concerne la part de l'éducation dans le PIB ou dans les dépenses publiques totales. Dans certains cas, les pays ont fourni des données probantes au GCTI sur le lien entre les objectifs des plans sectoriels de l'éducation et les financements nécessaires pour atteindre ces objectifs. Dans plusieurs pays, le GCTI a cependant mis en question le réalisme des objectifs éducatifs et des cibles concernant l'accroissement des ressources allouées à l'éducation, surtout dans les pays économiquement affaiblis par la pandémie de COVID-19.

[3] « Planification, politique sectorielle et suivi sectoriels intégrant la notion de genre ».

[4] Par exemple, le Kenya présente des plans sectoriels au GPE (ou à son prédécesseur, l'initiative FTI) depuis 2005.

Coordination sectorielle

Chaque pays pilote a mis en place un mécanisme de coordination sectorielle avec un groupe local de partenaires de l'éducation (ou une entité équivalente) comprenant des représentants du gouvernement, des partenaires de développement et des ONG. Tous les groupes semblent bénéficier d'un solide leadership national – comme en témoignent les signatures ministérielles et la participation de hauts fonctionnaires aux processus de planification et de requête de financements. Nous sommes conscients que ce n'est pas toujours un indicateur entièrement fiable de l'appropriation nationale et qu'il serait peut-être bon d'étudier d'autres moyens de confirmer ce facteur. Les organisations internationales – notamment la Banque mondiale et l'UNICEF – ont fourni un appui à titre de co-présidents et/ou conseillers techniques. Dans un pays, le GLPE a réalisé une autoévaluation de la structure et des activités du groupe sur la base de critères communiqués par le GPE. Cette autoévaluation a conduit à une diversification du groupe et au renforcement de ses activités de suivi. Cet exemple de bonne pratique aidera à renforcer le GLPE et à démontrer l'attachement au principe de responsabilité mutuelle.

Les organisations gouvernementales et non gouvernementales étaient généralement bien représentées au sein des GLPE, mais les acteurs locaux (enseignants, parents et collectivités locales) l'étaient moins. Nous avons également constaté une faible participation du secteur privé et des organisations confessionnelles qui, dans bien des cas, jouent un rôle important dans l'éducation de base. Un certain nombre de pays ont créé des sous-groupes thématiques et/ou des sous-comités exécutifs pour accélérer la prise de décisions tout en veillant à informer et/ou consulter tous ceux concernés.

La plupart des pays n'ayant pas réalisé de revue sectorielle conjointe depuis plusieurs années, le GCTI n'a pas pu apprécier pleinement l'efficacité de la coordination sectorielle et l'application du principe de responsabilité mutuelle. La pandémie a rendu les réunions en face à face difficiles voire impossibles depuis 2020, mais il y a peu d'indications que les pays aient tenté de les remplacer par des revues conjointes virtuelles. L'absence de données et éléments probants récents, fiables et accessibles a également eu un impact sur les revues sectorielles et autres mécanismes de coordination sectorielle.

Il y a peu d'exemples d'amélioration de l'harmonisation, de l'alignement et de l'utilisation des systèmes nationaux dans les pays pilotes. Certains pays ont indiqué qu'il existait des unités conjointes d'exécution de projet et des mécanismes de suivi conjoint, mais on trouve peu d'exemples d'utilisation des systèmes nationaux par les bailleurs bilatéraux qui, dans certains cas, continuent d'utiliser leurs propres modalités

pour les projets, ce qui entraîne un chevauchement et un manque d'alignement avec les plans nationaux. Les directives pourraient être renforcées dans ce domaine en ajoutant un indicateur clé pour suivre les progrès accomplis dans le respect du principe consistant à « utiliser les institutions, les ressources humaines, les procédures et les outils d'un pays partenaire comme socle pour la mise en œuvre de l'aide »[5].

Dans certains cas, il est probable que les partenaires de développement n'utilisent pas les systèmes nationaux en partie à cause de leurs craintes concernant la corruption, le manque de transparence et les problèmes de responsabilisation. Si tel est le cas, le GPE pourrait améliorer la situation en mentionnant expressément ces inquiétudes et en utilisant ses financements et son appui technique pour inciter les pays à prendre des mesures politiquement difficiles pour améliorer la transparence et réduire l'utilisation abusive des financements dans le secteur éducatif. Cela contribuerait pour beaucoup à la mission transformationnelle du GPE 2025 en utilisant les systèmes nationaux pour les renforcer – notamment les systèmes financiers – au lieu de les contourner. Nous recommandons de modifier les directives pour encourager les GLPE à s'attaquer à cette question et/ou à fournir des données factuelles tirées d'enquêtes de Transparency International ou études équivalentes pour permettre au GCTI d'évaluer la situation des pays en ce qui concerne ce facteur essentiel.

Financement intérieur

Nous avons constaté un accroissement des crédits budgétaires alloués à l'éducation dans la plupart des pays pilotes, comme en témoigne la part de l'éducation dans le PIB et dans les dépenses publiques totales. Bien que la plupart des documents fournis par les pays contiennent des données sur l'exécution du budget, le manque de données tirées des examens des dépenses publiques (ou études équivalentes) et vérifiées par des tiers indépendants permettent difficilement d'évaluer en toute confiance la situation de tous les pays par rapport à ce facteur favorable. Comme mentionné plus haut, nous avons également constaté un manque de données sur les budgets infranationaux et sur les dépenses privées des ménages. Dans la plupart des cas, le gouvernement prévoyait un accroissement des investissements dans l'éducation – hausse considérable dans certains cas. Le GCTI se demande si les hausses prévues sont réalistes, compte tenu de l'impact de la pandémie sur les finances publiques.

En l'absence d'examen récent des dépenses publiques (ou document équivalent), il a été difficile sinon impossible de se prononcer sur la question de la répartition équitable et de l'utilisation efficace des financements. À défaut de données sur les dépenses

[5] Directives du GPE.

effectives, il a fallu poser des hypothèses concernant les plans pour tirer des conclusions. Nous avons également constaté dans certains pays un manque d'informations et/ou des objectifs contradictoires concernant les facteurs macroéconomiques tels que le taux de pression fiscale et le coût du service de la dette. Ces facteurs sont importants car ils déterminent l'espace budgétaire disponible pour accroître les investissements dans l'éducation. Les pays devraient être obligés de fournir des documents de référence du ministère des Finances (ou organisme équivalent), assortis de données macroéconomiques telles que des prévisions récentes si elles existent.

Le *Guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système* n'indique pas si l'indicateur principal devrait être les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, en pourcentage des dépenses publiques totales ou les deux à la fois. Certains pays répondaient au premier critère mais pas au second. Il est difficile de dire si cela devrait être une question importante ou secondaire. La Note d'orientation du GCTI et le Guide d'analyse des facteurs favorables semblent diverger sur ce point.

Le manque de données fiables sur les dépenses d'éducation au niveau national, infranational et des ménages ne permet pas de déterminer si les dépenses d'éducation ont été allouées équitablement ou si les plans budgétaires ont été exécutés de manière à bénéficier aux communautés et aux familles les plus pauvres. Dans de nombreux pays, le gouvernement compte encore sur les ménages pour financer les matériels de base, les uniformes et, dans certains cas, les compléments de salaire des enseignants. Il existe également un écart persistant (considérable dans certains cas) entre les dépenses par habitant au niveau de l'éducation de base et celles au niveau de l'enseignement supérieur.

Une autre lacune relevée par le GCTI est l'absence d'analyse de l'*efficacité* du financement intérieur de l'éducation. Selon l'analyse préliminaire du GCTI, il reste beaucoup à faire pour gagner en efficacité, par exemple en améliorant le ratio acquis scolaires/années de scolarité et en réduisant ou éliminant les redoublements. C'est un domaine dans lequel le GPE pourrait inciter à transformer les systèmes éducatifs en renforçant la méthode d'analyse des facteurs favorables au moyen d'outils simples mis à la disposition des GLPE pour évaluer les progrès accomplis par rapport à un petit nombre d'indicateurs qui permettraient au GCTI de mieux évaluer l'efficacité des financements.

Il a été demandé au GCTI d'examiner le volume, l'équité et l'efficacité des dépenses publiques mais, faute de données, le Groupe consultatif n'a pas été en mesure d'évaluer rigoureusement l'*efficacité* des dépenses publiques. On commence à

recueillir à travers le monde des données sur le coût-efficacité, mais il faut des données de comparaison (qui ne sont probablement pas disponibles dans la plupart des pays) pour effectuer une évaluation en bonne et due forme. Il serait donc peut-être utile de considérer l'efficacité comme une catégorie supplémentaire afin d'ajouter une analyse de l'efficacité et de l'efficience lorsqu'un système éducatif accroît ses dépenses mais que les résultats ne s'améliorent pas dans le temps.

Faisabilité et limites de l'examen du GCTI

Le *Projet de guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système* (mis à jour en novembre 2021*)* et la *Note d'orientation du GCTI* contiennent des orientations complètes et détaillées à l'intention du GCTI et des GLPE. Nous estimons qu'elles sont utiles dans l'ensemble et nous avons pu répondre aux questions dans les délais impartis. Nous n'avons cependant pas été en mesure d'évaluer en détail les progrès réalisés par les pays dans les domaines couverts par les facteurs favorables, vu le peu de temps imparti pour cette étude documentaire. En outre, le manque de données mentionné plus haut ne nous a pas permis de procéder à une évaluation complète, notamment dans le domaine du financement.

Le GCTI a généralement utilisé la Note d'orientation comme point de départ mais il a suivi une approche globale pour son examen, en mettant à profit la grande familiarité de ses membres avec les complexités des systèmes éducatifs pour étudier la situation de chaque pays. Nous estimons que l'autoévaluation des pays dans chaque domaine d'application des facteurs favorables a été très utile car elle a permis au GCTI de donner suite à l'évaluation initiale effectuée par les GLPE, qui sont mieux familiarisés avec le contexte local. Cette approche a permis au groupe consultatif de tenir compte du contexte local dans ses évaluations et de publier son rapport dans de brefs délais, ce qui a accéléré l'élaboration du pacte de pays.

Il n'a pas été possible d'effectuer une évaluation détaillée pour chaque considération directrice retenu dans le *Guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système*, et cela n'aurait pas nécessairement été souhaitable car cela aurait réduit la marge de manœuvre du GCTI pour peser les points forts et les points faibles de la situation de chaque pays par rapport aux facteurs favorables.

Le guide manque de clarté à certains endroits et utilise des termes techniques qui pourraient être difficiles à comprendre pour certains acteurs nationaux travaillant dans leur deuxième ou troisième langue. Une version plus claire et plus simple du guide aiderait à régler ce problème en rendant les documents plus accessibles à un plus grand nombre de parties prenantes. Cela encouragerait également les

partenaires du GPE à étudier plus avant la définition de termes clés tels que « transformation du système », « facteurs favorables », etc.

Lien entre les facteurs favorables et la transformation du système

Le modèle opérationnel du GPE 2025 encourage les pays à « évaluer de manière contextualisée et multidimensionnelle » leur situation actuelle dans les principaux domaines d'application des « facteurs favorables ». Cette approche présente l'avantage de permettre aux partenaires du GPE d'évaluer la situation du pays de manière plus souple et plus nuancée au lieu de fixer des normes externes ou des critères mondiaux qui pourraient être impossibles à appliquer par le pays ou inadaptés au contexte local. À notre sens, la théorie du changement postule qu'un pays pourrait atteindre plus rapidement les objectifs de transformation du système si les problèmes ou « goulets d'étranglement » essentiels qui existent dans un ou plusieurs domaines de facteurs favorables étaient éliminés ou atténués.

Nous ne remettons pas en cause cette théorie, mais dans la pratique les pays pilotes ont eu des difficultés à recenser les problèmes/goulets d'étranglement les plus importants et à les hiérarchiser. Le classement par ordre de priorité des facteurs favorables/prérequis est général. Plusieurs pays ont également fourni une liste d'activités pour relever les défis dans chaque domaine, mais celles-ci n'ont pas été classées par ordre de priorité. Le GCTI estime que, dans plusieurs cas, le pays ne sera pas en mesure de mener à bien toutes les activités prévues pour une période stratégique et qu'il serait bon de définir un petit nombre d'activités essentielles pour produire un changement positif. Cette hiérarchisation des activités pourrait s'effectuer lors des discussions sur le pacte de pays. Le GCTI estime également que la séparation des facteurs favorables a eu pour effet imprévu dans certains pays de donner l'impression que ces facteurs sont distincts alors qu'ils sont en fait interdépendants et se recoupent dans une large mesure, comme indiqué plus haut. Il pourrait être utile de revoir l'approche suivie dans l'analyse pour encourager les pays à définir un plus petit nombre d'activités ou interventions prioritaires couvrant plusieurs domaines de facteurs favorables afin d'atteindre l'objectif de transformation du système[6].

Le Projet de guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système (mis à jour en novembre 2021) encourage le GLPE à hiérarchiser les facteurs favorables comme étant faibles, moyens ou élevés. L'avantage de cette approche est qu'elle encourage le GLPE à classer les priorités et à

[6] Par exemple, pour améliorer l'éducation des filles dans les régions arides et isolées du Kenya, il faudrait un ensemble d'interventions telles que notamment la mobilisation de ressources internes plus importantes, la coordination des interventions des partenaires de développement et la collecte de données et éléments probants de meilleure qualité pour évaluer régulièrement l'impact des interventions.

centrer l'attention accrue et/ou les ressources sur un nombre limité de facteurs. Son inconvénient est qu'elle risque de masquer le fait que les facteurs favorables sont interdépendants et que la focalisation sur un domaine nécessitera inévitablement des interventions dans les autres domaines. Il existe également le risque – comme on a vu dans un pays pilote – que le GLPE considère tous les facteurs comme importants et donc prioritaires. Malgré ces limites, nous estimons que l'approche est un bon moyen de stimuler le débat au niveau des pays, surtout si cela permet de définir d'un commun accord des indicateurs mesurables des progrès réalisés dans les domaines prioritaires.

Le guide met l'accent sur les facteurs favorables mais ne demande pas aux pays de préciser les « facteurs défavorables » qui entravent les progrès. On pourrait envisager d'utiliser d'autres outils d'analyse du système pour identifier les facteurs d'inaction et de résistance au changement qui pourraient empêcher de progresser, comme par exemple des outils qui examinent l'économie politique du changement au niveau national, régional et local. À notre avis, le fait de demander au pays partenaire de proposer des mesures spécifiques pour surmonter ces obstacles permettrait d'engager un débat productif au niveau du pays, notamment sur des questions politiquement délicates et souvent passées sous silence. Une transformation durable du système éducatif ne sera pas possible sans intervention ciblée dans ces domaines.

Évaluation contextualisée et multidimensionnelle

Selon le nouveau modèle opérationnel, le GLPE doit évaluer les progrès accomplis et les défis à relever en tenant compte du contexte local et des facteurs multidimensionnels qui pèsent sur l'évolution du secteur éducatif. Cette approche encourage le GLPE à prendre en compte les complexités du système éducatif pour élaborer ses plans et à présenter des propositions nuancées. Les pays pilotes ont plus ou moins atteint cet objectif, ce qui était peut-être inévitable compte tenu de la nouveauté de cette approche pour tous les pays. Le GCTI a basé son évaluation sur les documents communiqués mais cela a également demandé un grand discernement professionnel. Globalement, nous estimons que cette approche est valable. Elle présente toutefois un risque d'incohérence et de manque d'objectivité qui pourrait être atténué par un rigoureux examen de la qualité du processus une fois le GCTI permanent en place, le cas échéant.

La suppression des critères mondiaux – sauf l'obligation de parvenir à consacrer 20 % du total des dépenses publiques à l'éducation – permet aux pays d'évaluer eux-mêmes leurs progrès dans leur propre contexte et non par rapport à des critères imposés de l'extérieur qui n'appliquent pas forcément à leur situation. La plupart des pays ont continué d'appliquer des critères mondiaux – en particulier les objectifs de

financement et de parité entre les genres – mais sans les juger contraignants, et ils ont pu expliquer les facteurs contextuels tels que la pandémie de COVID-19 qui les ont empêchés d'atteindre les objectifs à ce stade. Quelques pays ont utilisé le tableau optionnel présenté dans la grille d'évaluation nationale aux fins de comparaison. C'est un précieux outil supplémentaire pour l'examen par les pairs et nous encourageons l'utilisation de ce mécanisme dans un plus grand nombre de pays.

Priorisation

La plupart des pays pilotes ont attribué un niveau de priorité élevé à deux ou trois facteurs favorables. Le GCTI a généralement approuvé le choix des facteurs jugés prioritaires par le groupe local de partenaires de l'éducation bien qu'il ait suggéré des modifications dans certains cas. La hiérarchisation des facteurs semble avoir stimulé le débat au niveau national sur les domaines à examiner en premier et/ou nécessitant davantage de ressources. L'avantage pratique de cette approche dépendra de la mesure dans laquelle le choix des domaines prioritaires est pris en compte dans les pactes, les plans d'action et les budgets nationaux.

L'inconvénient de cette approche est que les domaines sont nécessairement très généraux et qu'il est difficile de prédire l'impact de leur hiérarchisation pendant la mise en œuvre. On pourrait arguer que tous les domaines sont prioritaires et qu'un pays s'intéressera moins à un domaine, ou devrait s'y intéresser moins, si son niveau de priorité est jugé faible ou moyen.

Comme suggéré plus haut, on pourrait envisager une approche légèrement différente dans la phase suivante du processus GCTI en demandant aux pays de recenser un petit nombre de « facteurs défavorables » qui entravent l'accès à l'éducation et d'indiquer lesquels de ces facteurs sont hautement prioritaires, quelles mesures ils proposent de prendre et comment ils évalueront les progrès réalisés.

Guide et outils du GPE

Le GCTI estime que l'outil d'évaluation et le modèle d'analyse des prérequis ont grandement facilité l'évaluation des progrès réalisés par les pays dans les domaines de base. Les outils ont assuré une certaine cohérence entre pays et permis au GCTI d'avoir une idée précise du contexte national et d'obtenir une autoévaluation des progrès en cours. Sans ces outils, il aurait été très difficile sinon impossible de mener à bien l'évaluation dans les brefs délais impartis.

Le format de présentation des rapports du GCTI sur les pays nous semble relativement satisfaisant et c'est une bonne idée d'ajouter un résumé analytique ainsi que des évaluations plus détaillées dans chaque domaine. Cela aidera probablement les membres du Conseil qui ne lisent pas le rapport intégral. C'est également une bonne

idée d'avoir ajouté un tableau récapitulatif à la fin du rapport sur les domaines prioritaires et les mesures proposées. Ce tableau pourrait être étoffé en y incluant les mesures prévues pour s'attaquer aux « facteurs défavorables », comme recommandé plus haut.

Plusieurs membres du GCTI ont estimé qu'il serait bon d'inclure une courte introduction sur le pays (histoire, économie politique, conflit, contexte, etc.) pour les membres du Conseil qui ne sont pas familiarisés avec le pays.

Les pays pilotes n'ont pas tous rempli les formulaires de la même manière. Un pays n'a pas utilisé les modèles mais il a présenté les informations demandées dans un document Word. On pourrait éviter ces divergences dans la phase suivante du processus GCTI en simplifiant le guide, comme suggéré plus haut, et en donnant si possible des exemples de formulaires remplis par d'autres pays.

Similitudes et différences entre les dossiers soumis par les pays au GCTI

Les dossiers de pays étaient très similaires et répondaient généralement aux prérequis du *Projet de guide d'analyse des facteurs favorables au titre des financements pour la transformation du système* et de la *Note d'orientation du GCTI*. En revanche, les documents de référence communiqués étaient plus ou moins détaillés et de qualité très variable. La plupart des pays ont fourni les informations demandées dans l'outil d'évaluation et le modèle d'analyse des prérequis. Certains pays ont toutefois utilisé un document Word au lieu du modèle, ce qui pourrait être imputable à des problèmes de formatage surtout si une traduction était nécessaire. Le niveau de détail des réponses fournies dans le modèle d'analyse des prérequis était très variable : un pays (RDC) a fourni une réponse de plus de mille mots à chaque question du modèle d'analyse, alors que le Kenya a répondu à plusieurs questions en une seule phrase. On note une certaine confusion / absence de clarté dans les réponses à certaines questions, notamment sur la coordination de la mobilisation et de l'allocation des financements[7]. Les deux groupes de priorités dans l'analyse des politiques et des prérequis semblent également avoir prêté à confusion. Malgré ces incohérences, le GCTI estime que les modèles sont très utiles pour résumer l'évaluation du GLPE sur la situation d'un pays par rapport aux prérequis du GPE. Nous recommandons de revoir les outils pour l'étape suivante du processus GCTI afin de simplifier la terminologie, de gagner en clarté et de réduire le risque de confusion.

[7] Questions 13a, b et c du Questionnaire initial sur les prérequis.

Point 2: Premiers enseignements tirés du projet pilote

Indépendance

L'atout du GCTI est sa composition, avec des membres sélectionnés dans le monde entier sur la base de leur expérience, leurs compétences spécialisées et leur familiarité avec des systèmes éducatifs complexes. La procédure de sélection est mûrement réfléchie et mise en œuvre par le Secrétariat du GPE, mais on pourrait envisager d'accélérer le choix final des membres. En conséquence, et du fait que les membres sélectionnés pour siéger au sein de ces groupes signalent leurs éventuels conflits d'intérêts, le GCTI peut exercer ses fonctions en toute indépendance et impartialité. En cas de conflit d'intérêts apparent, les membres se sont abstenus de participer aux délibérations, garantissant ainsi l'impartialité des recommandations du groupe consultatif. A noter qu'il y a un double contrôle pour garantir l'application des directives concernant les conflits d'intérêts à ce sujet – un contrôle volontaire des membres eux-mêmes, et un contrôle au niveau du président qui examine les déclarations pour s'assurer de l'indépendance et de l'impartialité du groupe consultatif. En outre, le responsable des questions d'éthique du GPE examine la composition du groupe consultatif et les déclarations de ses membres pour s'assurer de l'absence de conflits et consulter au besoin le président. Il se tient également à la disposition du président et des membres du groupe au cas où ils souhaiteraient des éclaircissements ou des renseignements complémentaires.

Dans l'ensemble, le GCTI a été en mesure de procéder à ses évaluations en toute indépendance. Les membres du Secrétariat chargés de gérer le projet pilote se sont attachés à ne pas influencer le groupe consultatif et ont rapidement donné suite à nos questions an fournissant les données et éléments probants ou clarifications demandées. Le dialogue initial avec les responsables-pays du GPE, qui ont également veillé à ne pas influencer le groupe consultatif dans un sens ou dans l'autre, a permis de bien comprendre le contexte du processus examiné. L'impartialité du groupe consultatif a été garantie par une évaluation approfondie des conflits d'intérêts potentiels pour les membres du groupe consultatif qui avaient déjà travaillé avec le pays en question, dont certains se sont donc récusés et n'ont pas pris part aux évaluations.

Pour officialiser le principe d'autonomie du GCTI, nous recommandons d'inclure dans les documents d'orientation destinés au Secrétariat des instructions précises pour garantir l'indépendance du GCTI permanent, comme dans le cas des conflits d'intérêts potentiels. Cela garantirait que le processus ne dépend pas de la perception de certains individus.

Dans un cas, un membre des services de la Banque mondiale a contacté directement un membre du groupe consultatif pour clarifier un point du projet de rapport sur un programme-pays auquel il collaborait. La question ne portait pas sur un point substantiel, mais elle présentait le risque de mettre en cause l'indépendance du groupe consultatif si un membre des services de la Banque mondiale (ou de toute autre organisation) pouvait contacter des membres du groupe consultatif en dehors du processus du GCTI. C'est pourquoi nous recommandons d'inclure dans les directives du GCTI permanent l'instruction spécifique selon laquelle les membres des groupes-pays ne peuvent être contactés que par les membres concernés du Secrétariat.

Composition du groupe consulta0tif

Les directives concernant la composition du groupe consultatif sont claires et couvrent l'évaluation des prérequis en question ; comme mentionné plus haut, le GCTI est composé de spécialistes de domaines divers, qui apportent chacun une longue expérience et une grande familiarité avec les systèmes éducatifs et politiques mondiaux. Le président, qui est responsable de la sélection et du choix final des membres de chaque groupe, agit en toute indépendance et a le soutien sans réserve du Secrétariat durant ce processus, ce qui permet de mettre sur pied de solides groupes d'évaluation.

En termes de diversité, la composition du GCTI est bien équilibrée, avec plus de femmes que d'hommes, et une bonne représentation de l'hémisphère Sud bien qu'il soit toujours possible de faire mieux à cet égard pour élargir la participation. Cette question devrait être dûment prise en compte lors de la mise en place du GCTI permanent et nous recommandons de veiller à maintenir ce souci de diversité et de représentativité lors des examens périodiques de la composition du groupe consultatif.

On a constaté que la composition du GCTI variait d'un pays pilote à l'autre, avec quatre ou cinq membres - président compris - selon le cas. Lors des discussions avec le Secrétariat, il a été décidé de limiter à quatre - président compris - le nombre de membres de la plupart des groupes consultatifs, avec éventuellement un membre de plus pour les pays de plus grande taille ou lorsqu'une traduction est nécessaire.

Certains domaines techniques et certaines langues pourraient certainement être mieux représentés, avec davantage de spécialistes de questions telles que le financement et l'économie de l'éducation, et davantage de membres parlant le français ou l'espagnol, par exemple. En outre, si les membres sélectionnés pour le GCTI provisoire ont acquis leur expérience en travaillant au sein d'organismes publics, de partenaires de développement et d'ONG, on pourrait envisager d'ajouter des

membres ayant un parcours universitaire ou scientifique, tout en étant en mesure d'apprécier les problèmes concrets liés à la mise en œuvre des programmes et les enjeux qu'elle représente. Nous recommandons également d'inclure des représentants des pays partenaires, notamment des hauts fonctionnaires/ministres en poste ou retraités expérimentés en matière d'élaboration et de mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation et de réforme de l'éducation dans les pays en développement, tout en appliquant les directives concernant les conflits d'intérêts.

Nous recommandons par ailleurs un système de rotation de certains membres pour garantir la participation d'un plus grand nombre de membres aux délibérations du GCTI, sans toutefois priver le président ou le groupe concerné de l'expertise nécessaire.

En général, les coprésidents ont été en mesure de choisir librement dans une liste de membres potentiels représentant un large éventail de compétences et expériences. Tous les membres du GCTI ont apporté des contributions claires et concises au rapport, et en temps utile, démontrant leur aptitude à passer en revue un grand nombre de documents en peu de temps et à mettre l'accent sur les lacunes graves susceptibles d'entraver les efforts faits pour améliorer les acquis scolaires dans les pays concernés. La plupart des membres des groupes consultatifs ont appliqué les critères d'évaluation avec pragmatisme et bon sens, ce qui a permis aux groupes de parvenir rapidement à un consensus. Les évaluations ont également bénéficié du fait que la plupart des membres, sinon tous, avaient déjà participé à des titres divers à des évaluations du secteur éducatif et étaient donc conscients des enjeux pratiques de l'élaboration et de la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation dans des circonstances difficiles.

Contributions au groupe consultatif

Les documents d'information fournis au GCTI étaient de bonne qualité, détaillés et accessibles. Les dossiers de pays comprenaient divers documents qui ont permis au groupe consultatif de procéder à ses évaluations. Les descriptifs de projet de la Banque mondiale ont été fort utiles, de même que les rapports d'évaluation indépendante fournis en complément des plans nationaux et déclarations de politique générale. Certains pays ont également fourni des rapports d'ONG et d'organismes des Nations Unies sur des questions clés telles que la parité entre les genres et les mesures prises en cas de conflit, ce qui s'est avéré fort utile.

Dans l'ensemble, les contributions fournies aux groupes pays sont solides et utiles. Le Secrétariat a fourni les documents nécessaires ainsi que les compléments d'information demandés dans certains cas. L'exposé détaillé présenté par l'équipe de pays du GPE lors de la réunion de lancement décrit le contexte national et répond aux

questions initiales des membres. Un grand avantage de cet exposé est qu'il permet au groupe consultatif de faire le lien entre diverses questions, de sorte que son analyse de chaque prérequis tient compte des autres facteurs connexes, ce qui garantit le caractère global des évaluations du GCTI.

Les autoévaluations des pays ont été utiles mais pas toujours complètes. Lorsqu'elles l'étaient, elles ont permis au groupe consultatif de valider ou mettre en question l'autoévaluation des GLPE au lieu de simplement baser leur évaluation indépendante sur des documents d'appui qui pourraient être considérés par les experts extérieurs comme reflétant uniquement les vues des dirigeants. Nous avons relevé certaines divergences dans les procédures d'autoévaluation et croyons savoir qu'il y a eu des échanges entre le Secrétariat et le GLPE pour assurer la qualité et la cohérence de ces évaluations avant leur présentation au GCTI. Nous estimons que c'est une précieuse contribution du Secrétariat.

On pourrait renforcer encore les délibérations du groupe consultatif (mais cela risque de les allonger) en convoquant à la réunion initiale un ou deux experts nationaux, peut-être des autres partenaires de développement ou d'une ONG locale, susceptibles d'apporter des perspectives nouvelles – et peut-être divergentes. Nous recommandons d'envisager cette option comme moyen de vérification supplémentaire des informations fournies au GCTI.

Une recommandation formulée dans le cadre du projet pilote concernait la nécessité d'utiliser le même titre pour chaque document fourni au groupe consultatif, en suivant une convention d'appellation spécifique. Nous félicitons le Secrétariat d'avoir rapidement donné suite à cette suggestion, et d'avoir également fourni au groupe une liste numérotée de fichiers désignés de cette façon pour l'Ouganda (au moment de la rédaction du présent rapport).

Enfin, tous les membres du GCTI ont suivi une séance initiale d'orientation et d'information organisée par le Secrétariat, notamment sur l'importance de gérer les conflits d'intérêts. Cependant, dans certains cas, les membres n'ont participé aux travaux du groupe consultatif que pl**u**sieurs mois plus tard et il aurait été bon qu'ils suivent une nouvelle orientation. Par conséquent, s'il s'écoule plus de trois mois entre l'orientation initiale et la sélection d'un membre, nous suggérons de lui rappeler brièvement les principes de base.

Méthode d'élaboration des évaluations provisoires

L'approche suivie pour élaborer les évaluations provisoires nous a semblé bien fonctionner : chaque membre s'est vu attribuer la responsabilité de certains prérequis lors de la réunion de lancement et a demandé les clarifications nécessaires au président ou au Secrétariat, soit à la réunion soit plus tard. Le fait de rappeler les

directives du GCTI dès le début du processus d'évaluation a également garanti que les conclusions des groupes restaient cohérentes quelques soient leurs membres. L'échange de notes au sujet des versions préliminaires s'est également avéré utile car cela a permis de recenser les lacunes et d'y remédier, tout en améliorant la qualité générale du rapport. Par la même occasion, ce processus a permis aux membres de suivre une approche globale au lieu de se limiter à leurs domaines de compétence respectifs.

Le président de chaque groupe consultatif a ensuite présenté un projet de rapport complet aux membres du groupe pour qu'ils puissent formuler leurs observations, après quoi une version initiale du rapport a été adressée au Secrétariat, qui s'est contenté de faire des clarifications et /ou de corriger les erreurs factuelles. Alors que ces rapports étaient précédemment révisés pour répondre aux règles d'édition du GPE, la révision se limite aujourd'hui à la mise en page, à la correction des erreurs typographiques et au contrôle de la bonne utilisation de la terminologie du GPE.

Les observations des groupes locaux de partenaires de l'éducation sur les rapports préliminaires étaient plus ou moins détaillées, certains groupes fournissant des observations de plusieurs membres et d'autres aucune observation. Nous estimons donc qu'il serait bon de d'indiquer aux GLPE le niveau de réponse attendu d'eux. En particulier, nous recommandons de leur conseiller de simplement corriger les erreurs factuelles au lieu de remettre en question l'avis du GCTI, sauf s'il s'agissait clairement d'une erreur de jugement due à une mauvaise connaissance du contexte local. On devrait également rappeler aux GLPE que la responsabilité du rapport final présenté au Conseil d'administration du GPE incombe au GCTI, même s'il n'est pas toujours d'accord avec les vues qui y sont exprimées.

Appui fourni par le Secrétariat et le Groupe de la Banque mondiale

Nous avons mentionné plus haut l'appui sans réserve du Secrétariat au GCTI et le félicitons de sa diligence. Les groupes-pays ont reçu des réponses claires et ponctuelles respectant l'indépendance de chaque groupe, notamment pendant le processus d'élaboration des rapports provisoires, ce qui a permis aux groupes de mener à bien leur travail sans difficulté. Les demandes de complément d'information ont été satisfaites dans les meilleurs délais en fournissant rapidement les documents requis. Sur le plan opérationnel, le Groupe de la Banque mondiale a régulièrement fourni l'appui demandé, notamment pour les questions d'informatique et d'ouverture de comptes de paiement.

Nous recommandons de mettre en place une documentation appropriée sur le processus pour fournir un éclairage aux successeurs des représentants actuels du

Secrétariat, et de veiller à maintenir ce niveau d'appui tout en respectant l'autonomie du GCTI permanent.

Conflits d'intérêts

Le Groupe de la Banque mondiale a mis en place de solides systèmes de gestion des conflits d'intérêts réels ou potentiels, assortis de politiques claires pour aider les membres du groupe consultatif à faire leur travail dans chaque situation. Le responsable des questions d'éthique du GPE a présenté un exposé initial détaillé aux coprésidents, ainsi qu'aux membres du GCTI lors de la première orientation, ce qui a aidé à traiter les questions ultérieures. Le fait d'exiger que chaque membre du GCTI signe une déclaration confirmant l'absence de conflit d'intérêts au moment de sa sélection initiale et chaque fois qu'il siège dans un groupe pays garantit qu'il prend dûment en compte cette question pour éliminer tout risque de conflit, réel ou potentiel. En outre, le président de chaque groupe - avec l'appui du Secrétariat - et le responsable des questions d'éthique du GPE examinent ces formulaires pour détecter les conflits d'intérêts avant de se prononcer sur les candidats retenus pour siéger au sein du groupe consultatif.

Globalement, nous estimons que le Secrétariat et le Groupe de la Banque mondiale ont raisonnablement bien géré les questions de conflits d'intérêts. Il est important que le GCTI soit considéré comme un organe entièrement indépendant et que ses membres ne puissent pas être accusés de parti pris en raison de leurs travaux antérieurs.

Considérations pratiques : coûts de transaction et calendrier des groupes consultatifs

La recommandation initiale du Secrétariat de soutenir le processus au niveau des pays tout en exigeant des contreparties a été bien reçue. Vu la nature délicate des rapports externes publiés par le GCTI, celui-ci a veillé à ne pas donner l'impression que ses rapports conduiraient à l'imposition de conditions supplémentaires aux pays. Il sera cependant intéressant d'entendre les réactions du groupe local de partenaires de l'éducation et du Conseil du GPE aux premiers rapports afin de déterminer ce qu'ils apportent, le cas échéant, au processus.

Dans l'ensemble, nous estimons que le processus a été administré de manière très efficace. Le décision de limiter à quatre le nombre de membres des groupes-pays (sauf en cas de lacunes à combler en termes de compétences et de langues, comme mentionné plus haut) a permis de réduire les coûts de transaction. La simplification des dossiers de pays, leur organisation plus claire et plus logique, et l'adoption d'une convention d'appellation cohérente ont également permis de réaliser des économies.

L'incertitude qui entoure le calendrier des groupes pays du GCTI a posé des problèmes pour certains membres mais la plupart ont accepté l'invitation de se joindre à un groupe et étaient disposés à accorder la priorité aux travaux du GCTI. Cela pourrait être plus délicat pour les consultants indépendants obligés de refuser d'autres contrats pour participer aux évaluations du GCTI. Le GPE ayant insisté sur la nécessité de respecter les processus locaux, il n'existe peut-être aucun moyen d'éliminer cette incertitude liée à l'évolution de la situation dans les pays. Il n'en reste pas moins important d'accorder le temps nécessaire au niveau local pour une évaluation rigoureuse par le GLPE et le Secrétariat des documents communiqués sur les facteurs favorables, afin d'assurer l'adhésion des pays et la qualité, même si cela crée parfois des problèmes de composition des groupes.

Une fois que le groupe consultatif a présenté son rapport initial au groupe local de partenaires de l'éducation, il pourrait cependant être bon de demander à ce dernier d'y donner suite dans un certain délai au-delà duquel le rapport du GCTI sera considéré comme final, pour éviter que les membres du groupe attendent indéfiniment cette réponse et leur permettre d'adresser leur évaluation au Conseil du GPE en temps utile. L'objectif est de mener à bien le processus le plus rapidement possible, mais aussi de respecter l'emploi du temps des membres du CGTI, dont la plupart ont d'autres engagements ; il n'est probablement pas réaliste de penser qu'ils pourront se libérer au pied levé pour examiner les réponses des pays lorsqu'elles sont finalement reçues.

Il serait également utile de réfléchir au meilleur moment d'entamer le processus du GCTI pour l'intégrer le plus efficacement possible dans le processus de planification générale du pays concerné. Un des pays évalués venait de procéder à une évaluation indépendante à mi-parcours qui couvrait la plupart des questions auxquelles devait répondre le GCTI. La question de savoir si l'évaluation du GCTI apporterait quelque chose ne se posait donc pas.

Gestion d'une charge de travail accrue avec l'appui administratif nécessaire

La liste de membres potentiels du GCTI devra certainement être élargie, selon le nombre d'évaluations que chaque membre peut raisonnablement effectuer chaque année. Pour réaliser 20 à 25 évaluations par an, il faudra également recruter au moins deux coprésidents supplémentaires car une seule personne pourrait difficilement présider toutes les évaluations en plus de ses autres obligations professionnelles. La désignation de coprésidents réduirait également le risque de devoir compter sur une seule personne pour tous les groupes consultatifs. En supposant qu'il existe un certain chevauchement entre les groupes, la gestion des dossiers de pays, des projets de rapport et de la réponse des GLPE, etc. posera des problèmes logistiques et

nécessitera sans doute l'affectation d'au moins un membre du Secrétariat du GPE à temps complet plus un appui administratif.