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

Rapport de Synthèse Final

RÉSUMÉ EXÉCUTIF (VERSION PROVISOIRE) | AVRIL 2020

Résumé Exécutif

But et approche de l'évaluation

Contexte : Le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) a commandé la conduite de 28 évaluations au niveau des pays (CLE) entre 2018-2019, dont 20 études de cas sommatives et huit études de cas prospectives.[1] Ces évaluations visaient à répondre aux questions suivantes: (i) Le soutien du PME a-t-il contribué à la réalisation des objectifs au niveau des pays liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan sectoriel, au dialogue et au suivi sectoriels, et à un financement accru / de meilleure qualité pour l'éducation? Si oui, alors comment ? ; (ii) La mise en œuvre du plan a-t-elle contribué à rendre le système éducatif du ou des pays examiné(s) plus efficace et efficient? ; (iii) Les changements au niveau du système éducatif ont-ils contribué à des progrès en matière d'impact ?[2] ; et (iv) Quelles sont les implications des conclusions de l'évaluation pour le PME ? Pour répondre à ces questions, la présente évaluation CLE a également examiné la pertinence, l'efficience et l'efficacité de la théorie du changement et du modèle opérationnel du PME au niveau des pays. Les études de cas conduites dans le cadre de l'évaluation CLE ont utilisé une approche appelée « analyse des contributions », qui est basée sur la théorie. Ces évaluations ont examiné le fonctionnement du partenariat au niveau des pays dans son ensemble, et pas seulement le rôle du Secrétariat ou l'utilisation des financements fournis par le PME. Les périodes de revue des études de cas CLE ont varié selon les pays en fonction des années couvertes par le dernier Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) - c'est-à-dire que ce dernier ait été soit entièrement ou largement mis en œuvre - et se situant grosso modo entre 2010 et 2019.

Le modèle opérationnel du PME au niveau des pays se compose (i) des cycles nationaux de planification sectorielle, (ii) de la coordination du secteur de l'éducation et (iii) du financement sectoriel, qui doivent tous fonctionner collectivement de manière appropriée et adaptée au contexte respectif. Le PME ambitionne de soutenir ces trois domaines grâce à des leviers qui influencent la coopération et le financement au développement, et à travers son soutien financier. Cela se reflète dans la théorie du changement au niveau des pays du PME, qui a été développée pour les évaluations CLE. Cette théorie du changement met en évidence le rôle central joué par la mise en œuvre des plans sectoriels pour progresser vers les objectifs d'amélioration des résultats scolaires et de l'équité en matière d'éducation.

Caractéristiques de l'échantillon de l'évaluation CLE: Les 28 pays examinés constituent un échantillon diversifié de pays partenaires du PME. Comme le montre le tableau ci-dessous, ils diffèrent selon la catégorie de revenu, et la moitié étaient classés comme pays touchés par la fragilité et les conflits (PFC)

[1] Les évaluations sommatives ont été menées au moment de l'achèvement du Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) dans le pays ou aux alentours de cette date, tandis que des évaluations prospectives ont suivi les activités et les programmes du PME de 2017 à 2019 dans le but de fournir un examen continu de l'efficacité des programmes du PME et de son modèle opérationnel dans les pays respectifs.

[2] Dans le contexte de ce projet, le terme « impact » est aligné sur la terminologie utilisée par le PME pour faire référence aux changements dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion (reflétés dans les objectifs stratégiques 1 et 2 du PME décrits dans le Plan stratégique du PME pour 2016-2020). Bien que les évaluations CLE aient examiné les progrès vers l'impact dans ce sens-là, elles ne constituaient pas des évaluations d'impact formelles, qui impliquent généralement une analyse contrefactuelle basée sur des essais de contrôle randomisés et visant à faire des allégations causales entre les interventions et l'impact.

PROJET

pendant la période d'examen de la CLE. Les pays couverts par les 8 CLE prospectives sont indiqués en italique.

PFC ou non	**Pays à faible revenu**	**Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure / supérieure** [3]
Classé comme PFC	*République Démocratique du Congo*, Gambie, Liberia, *Mali*, Rwanda, Sierra Leone, Soudan du Sud, Togo, Ouganda, *Zimbabwe*	Côte d'Ivoire, *Éthiopie*, *Nigéria*, Pakistan[4]
Non classé comme PFC	Burkina Faso, Guinée, *Malawi*, Mozambique, *Népal*, Sénégal	Bangladesh, Cambodge, Guyana, Kenya, République du Kirghizstan, Mauritanie, Tadjikistan, Zambie

Les pays de l'échantillon diffèrent également sur un certain nombre d'autres aspects. Ceux-ci incluent : les structures fédérales par rapport aux structures centralisées; la taille de la population ; le degré et type de diversité ethnique et / ou religieuse ; l'organisation du secteur de l'éducation sous l'égide d'un ou plusieurs ministères ; la taille de la population d'âge scolaire ; la structure du système éducatif en termes de grades et de niveaux ; l'expérience et les capacités internes du(des) ministères de l'éducation respectif(s) ; et le nombre et les types de partenaires au développement (PDD) soutenant le secteur de l'éducation.

À propos de ce rapport de synthèse final: La présente synthèse s'appuie sur les rapports d'évaluation sommatifs et prospectifs rédigés pour les 28 pays de l'échantillon CLE ainsi que sur une étude documentaire (publiée en 2019) sur l'appui du PME au développement des plans sectoriels. Cette dernière a porté sur un échantillon de 16 pays partenaires, dont 11 étaient également dans l'échantillon CLE. Le rapport de synthèse utilise une approche d'analyse thématique pour identifier les tendances-pays ainsi que les facteurs susceptibles d'avoir facilité ou entravé la réalisation des résultats dans un contexte donné. Dans l'analyse et la formulation des constatations et des conclusions générales, toutes les études de cas CLE ont reçu un poids égal.

Observations générales

Les contributions directes du PME aux changements au niveau des pays sont : (i) fortement évidentes en ce qui concerne l'élaboration des plans sectoriels ; (ii) généralement modestes en ce qui concerne le dialogue sectoriel, le suivi et la mise en œuvre des plans sectoriels ; et (iii) généralement faibles par rapport à l'amélioration du financement national et international pour le secteur de l'éducation. Bien que le soutien du PME soit souvent adapté aux besoins spécifiques des pays, ses exigences de financement ne sont pas toujours appliquées avec la souplesse que requièrent les divers contextes dans lesquels le PME opère. L'évaluation n'a pas pu juger de manière fiable dans quelle mesure la mise en œuvre des plans sectoriels a entraîné des améliorations au niveau des systèmes éducatifs. L'évaluation n'a pas non plus pu valider le lien entre les changements au niveau du système éducatif qui se sont

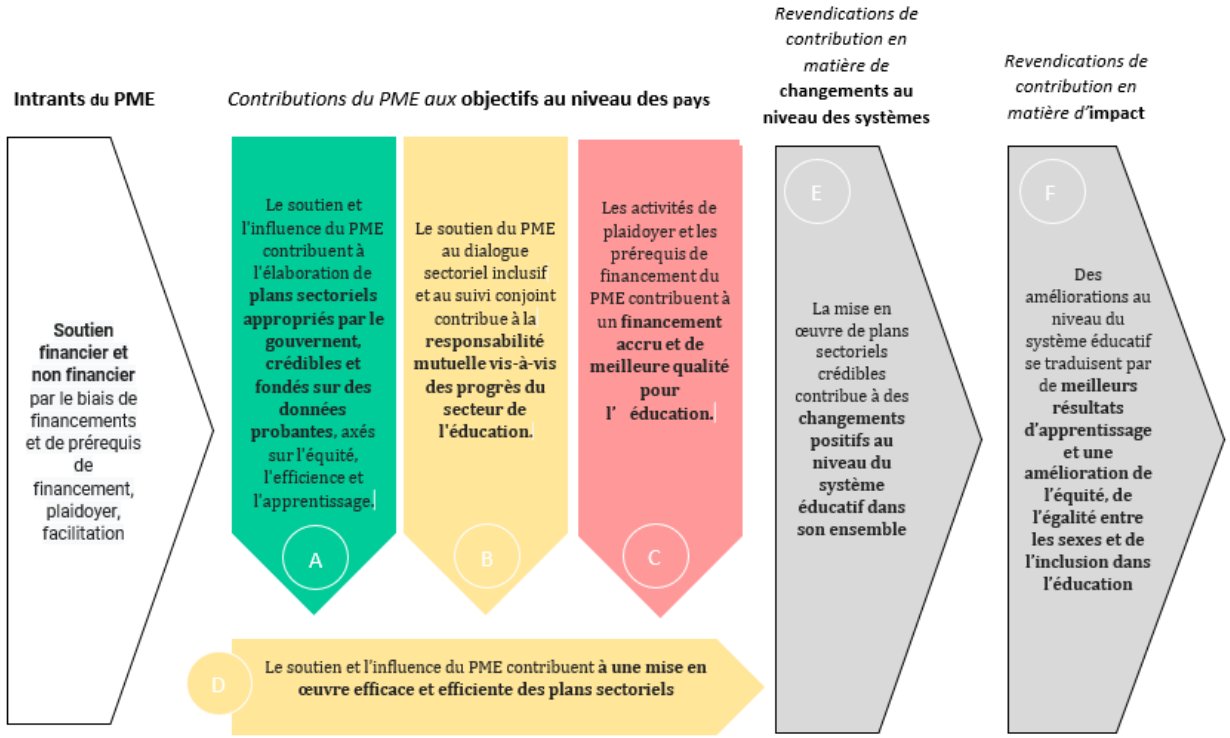
[3] Le Guyana est le seul pays de l'échantillon examiné classé comme pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

[4] Au Pakistan, l'évaluation s'est concentrée sur les deux provinces du Baloutchistan et du Sindh, qui ont reçu des financements distincts pour la mise en œuvre de leurs plans respectifs (ESPIG). Par conséquent, l'évaluation a traité les deux provinces comme deux entités distinctes, ce qui est reflété dans tout le rapport en faisant référence à un total de «29 pays et provinces». Au Nigéria, alors que la CLE s'est concentrée sur les cinq États de Jigawa, Kaduna, Kano, Katsina et Sokoto, les résultats de l'évaluation ont été rapportés de manière agrégée, reflétant que le Nigéria avait reçu un ESPIG unique plutôt que distinct pour chacun des États.

BROUILLON

produits pendant les périodes en revue et les tendances au niveau de l'impact liées à l'équité ou aux acquis d'apprentissage. Les raisons en sont les suivantes : (a) des données insuffisantes et (b) le temps requis pour que les changements au niveau du système aient des effets au niveau de l'impact.

Ces observations globales sont reflétées dans le schéma ci-dessous. Celui-ci illustre quels éléments de la théorie du changement du PME au niveau des pays sont : significativement confirmés par les données (vert) ; modestement confirmés (ambre) ; pas / faiblement confirmés (rouge). Les éléments pour lesquels les données sont insuffisantes pour évaluer la validité des liens présomptifs dans la théorie du changement sont représentés en gris.



La plupart des conditions présumées nécessaires pour que le soutien du PME soit efficace ainsi que les changements envisagés ne se sont produits que partiellement. Les hypothèses pour chaque élément de la théorie du changement étaient fondées sur des conditions (telles que l'existence de capacités pertinentes parmi les acteurs du pays pour réaliser les changements envisagés, l'existence de contextes généralement favorables et l'absence de perturbations ou d'entraves externes influences, etc.). La mesure dans laquelle ces hypothèses sous-jacentes ont été validées varient selon les pays. Aucun facteur unique (ou combinaison de facteurs) n'a permis d'expliquer les différences entre les pays en ce qui concerne les contributions au PME ou les changements au niveau du système.

L'influence du PME au niveau des pays provient principalement des incitations et des ressources financières procurées par l'ESPIG et, dans une moindre mesure, par le Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG). Le soutien non financier et l'assistance technique, en particulier par le biais du plaidoyer du Secrétariat, de l'agence de coordination et des agents partenaires, complètent ces incitations financières, mais avec des effets généralement plus limités.

Le PME s'est montré flexible dans son approche et ses exigences dans certains pays mais pas dans d'autres où le contexte aurait exigé davantage de souplesse. Des exemples de la flexibilité du PME comprennent la réaffectation rapide des fonds du PME au Zimbabwe pour soutenir les écoles touchées

par le cyclone Idai et l'endossement des plans sectoriels dans plusieurs États au Nigéria, bien qu'ils n'aient pas respecté pas le nombre idéal de normes de qualité du PME, ce qui a probablement contribué à l'adhésion du gouvernement aux efforts de planification qui se sont ensuivis. Dans d'autres pays (Népal, Nigéria et Pakistan, etc.), le modèle opérationnel du PME n'a pas été suffisamment adapté au contexte des États fédéraux et des secteurs de l'éducation décentralisés. Ce manque d'adaptation a inclus par exemple le fait d'avoir une seule agence de coordination (AC) et un seul point focal du PME situés au niveau central, ce qui n'a pas facilité l'engagement continu de l'agence de coordination au niveau provincial / local.

Conclusions sur l'élaboration des plans sectoriels

Il existe des preuves solides que le soutien financier et non financier du PME a contribué aux processus d'élaboration des plans sectoriels et à l'amélioration de la qualité des plans sectoriels qui en résultent. Dans presque tous les pays où les données sur les plans sectoriels couvraient plus d'un cycle, la qualité des plans s'est améliorée, lorsque mesurée par les normes du PME. Le mécanisme ESPDG et les critères de financement ESPIG (appelant à un plan crédible endossé par le groupe local des partenaires de l'éducation [GLPE]) constituent les types de soutien du PME les plus influents à cet égard. Ceux-ci ont été complétés par des mécanismes d'examen de la qualité et de l'assurance (QAR) du PME, y compris une évaluation externe du plan, et le plaidoyer et les conseils fournis par les agences de coordination et le Secrétariat.

Les plans du secteur de l'éducation ne sont souvent pas utilisés par les acteurs du pays pour guider la mise en œuvre, le suivi et les rapports périodiques, ce qui soulève des questions sur la pertinence des plans. Les raisons probables de cette situation incluent : des plans trop ambitieux et insuffisamment hiérarchisés ; une adaptation insuffisante des plans aux besoins et aux capacités des acteurs au niveau infranational ; et la perception que les plans sectoriels sont liés au financement de l'éducation de base seulement, ce qui a parfois limité la pertinence du plan aux yeux des ministères responsables des autres sous-secteurs de l'éducation. En outre, en particulier dans certains pays fragiles, des changements contextuels ont parfois influencé négativement la pertinence perçue et réelle du plan sectoriel. Les exemples comprennent le conflit au Soudan du Sud et l'épidémie d'Ébola en Gambie et au Libéria.

La tranche variable a le potentiel de renforcer l'accent que la planification sectorielle met sur les résultats en obligeant les pays à traduire les objectifs globaux du plan sectoriel en stratégies concrètes appuyées par des théories du changement explicites, donc en aidant à « décortiquer » comment les objectifs sectoriels de plus haut niveau seront atteints. Ce potentiel a été confirmé dans les huit pays examinés qui avaient une tranche variable active pendant la période considérée.[5] Dans le même temps, dans tous ces pays, le fait de convenir de stratégies et d'indicateurs appropriés pour la tranche variable est apparu comme un exercice largement déconnecté de l'élaboration du plan sectoriel lui-même. De plus, dans certains pays, par exemple en RDC et en Éthiopie, les parties prenantes consultées ont noté que les indicateurs choisis pour la tranche variable étaient trop ambitieux, se demandant si les objectifs envisagés seraient éventuellement atteints. Cela reflète probablement : (i) que l'attente que les indicateurs de la tranche variable démontrent un « étirement [stretch] réaliste » peut être intrinsèquement contradictoire, c'est-à-dire qu'un objectif stretch peut courir le risque de ne pas être réaliste ; et (ii) que la tranche variable était encore relativement nouvelle au moment des évaluations CLE,

[5] Le Cambodge, la République démocratique du Congo (RDC), l'Éthiopie, le Malawi, le Mozambique, le Népal, le Rwanda, le Zimbabwe

BROUILLON

et donc les acteurs du PME dans le pays, y compris les agences partenaires pour la tranche variable, devaient se familiariser avec les prérequis du PME en la matière.

Les mécanismes de soutien du PME, tels que les critères de qualité des plans et les processus d'assurance qualité, ne tiennent pas suffisamment compte des capacités (de mise en œuvre) des pays. À l'heure actuelle, il n'y a pas de définition ni d'approche partagées entre les acteurs du PME aux niveaux mondial et national sur la manière d'évaluer la capacité des pays pour la mise en œuvre et le suivi des plans sectoriels, ni sur la manière de combler les lacunes de capacités, une fois celles-ci identifiées. Cela signifie que l'application de la norme de qualité du PME portant sur un plan sectoriel « réalisable » ne prend pas suffisamment en compte les éléments existants ou manquants sur la capacité des pays.

Les facteurs clés qui ont probablement influencé le degré de progrès réalisé dans l'élaboration des plans sectoriels comprennent les capacités techniques, l'expérience et la fréquence du roulement du personnel au sein du ministère de l'Éducation, qui variaient tous d'un pays à l'autre. En outre, dans au moins quatre pays où la responsabilité du secteur de l'éducation est répartie entre différents ministères (Guinée, Malawi, Sénégal et Togo), la participation à l'élaboration du plan sectoriel des ministères responsables des sous-secteurs autres que l'éducation de base a été affectée négativement par le perception que le plan était principalement un moyen d'accéder au financement du PME et que ce financement ne pouvait bénéficier qu'à l'éducation de base.

Implications pour le PME: **Le soutien du PME a eu une influence positive sur les processus de planification sectorielle. Cependant, il est nécessaire que le PME veille à ce que les processus de planification sectorielle et les plans sectoriels qui en résultent soient plus étroitement liés aux activités de mise en œuvre qui s'ensuivent et aux activités de suivi sectoriel par les acteurs nationaux, et que le PME soutienne ces dites activités plus diligemment que ce n'est le cas actuellement.** Cela inclut la nécessité pour le PME d'accorder plus d'attention à la notion de capacité nationale (de mise en œuvre).

Conclusions sur le dialogue et le suivi sectoriels

Le PME a apporté une contribution globalement modeste au renforcement du dialogue et du suivi sectoriels, qui s'est effectuée en particulier par le biais du financement de l'ESPIG et de l'ESPDG ainsi que par le biais de l'agence de coordination et du plaidoyer du Secrétariat. Le PME a contribué à établir ou à renforcer l'inclusion des groupes locaux des partenaires de l'éducation, ainsi que des mécanismes de suivi du secteur, en particulier les revues sectorielles conjointes (RSC). Les agences de coordination ont aidé à faciliter le dialogue entre les gouvernements, les partenaires au développement et les organisations de la société civile (OSC). Cependant, la plupart de ces contributions n'ont pas eu d'effets durables au-delà du développement du plan sectoriel et des phases de requête pour un financement ESPIG. Le rôle joué par les agences de coordination et leur influence sur la responsabilité mutuelle[6] a varié selon les pays en raison de différences à caractère individuel (par exemple, l'expérience du représentant de l'agence de coordination et les relations interpersonnelles entre les différentes parties prenantes) et à caractère institutionnel (par exemple, la réputation des différentes agences au niveau mondiale et dans les pays). Dans tous les pays, l'absence de financement du PME spécifiquement pour le rôle d'agent de coordination

[6] La notion de « responsabilité mutuelle » pour les résultats du secteur de l'éducation repose sur la compréhension que, si la responsabilité principale de l'amélioration des résultats de l'éducation incombe au gouvernement, les partenaires au développement (et les partenaires du secteur privé) sont responsables de la fourniture d'un soutien financier et technique, et les OSC et autres parties prenantes non gouvernementales principalement de la fourniture d'une fonction stimulante, constructive et contribuant à la réalisation du plan sectoriel. Ces parties prenantes doivent se tenir mutuellement responsables - par le biais d'un dialogue sectoriel continu et d'un suivi systématique du secteur - pour remplir correctement leurs rôles respectifs.

© UNIVERSALIA

a probablement limité la capacité et la volonté des dites agences de faciliter le dialogue sectoriel et le suivi au-delà de leurs responsabilités directement liées aux processus spécifiques au PME.

Dans tous les pays, lorsque que le gouvernement, les bailleurs et les parties prenantes de la société civile faisaient référence au PME, ils mentionnaient en fait le Secrétariat. L'Ouganda est la seule exception dans la mesure où les principales parties prenantes Ougandaises se sont décrites de manière proactive comme « étant » le PME, reflétant l'idée qu'un partenariat actif au niveau national avec une responsabilité partagée pour le progrès existe au-delà de l'élaboration des plans sectoriels. Dans tous les autres pays, les parties prenantes, en particulier les partenaires de développement, avaient tendance à se concentrer sur leurs propres priorités une fois le plan endossé.

La tranche variable a le potentiel d'influencer positivement le suivi systématique de la mise en œuvre du plan sectoriel, bien que celui-ci soit limité aux stratégies et aux indicateurs directement traités dans le cadre de la tranche variable. Dans six des huit pays qui disposaient d'une tranche variable au moment de la CLE, la tranche variable a incité le gouvernement et les autres parties prenantes du secteur à intensifier leurs efforts pour suivre les progrès dans les domaines couverts par cette tranche et à garantir la disponibilité de données fiables pour en vérifier les progrès.

Des mécanismes de dialogue sectoriel participatif et inclusif, impliquant le gouvernement, les bailleurs, la société civile et d'autres parties prenantes, sont en place dans tous les pays et provinces sauf un (Guyana) sur 29. Ces mécanismes fonctionnent généralement bien comme forums d'échange d'informations, en particulier lors de l'élaboration du plan sectoriel. Les groupes locaux des partenaires de l'éducation ont tendance à jouer un rôle plus limité pour assurer la mise en œuvre et le suivi systématiques des plans sectoriels.

Tous les pays sauf deux[7] avaient un cadre de suivi du secteur de l'éducation qui était lié à leur plan sectoriel. Cependant, la qualité, l'utilisabilité et l'utilisation réelle de ces cadres de suivi se sont avérés variables. Les difficultés incluent par exemple des cadres de résultats trop complexes (en RDC, au Togo et en Ouganda) ou qui sont déséquilibrés vis-à-vis de l'identification d'indicateurs de niveau inférieur (pour les processus/extrants) et de niveau supérieur (pour les résultats et l'impact). Dans ces cas-là, les données collectées n'ont pas pu relier des tendances plus générales à des activités spécifiques et à des réalisations à court terme, empêchant ainsi d'évaluer l'efficacité de la mise en œuvre du plan sectoriel. Tous les pays sauf huit[8] ont également élaboré des plans opérationels de mise en œuvre pour décomposer leurs plans sectoriels pluriannuels en des plans d'action plus faciles à gérer. Cependant, tous ces plans d'action, à l'exception de celui du Bangladesh, ont montré des faiblesses importantes telles que : le désalignement entre le plan d'action et le plan sectoriel (par exemple au Cambodge) ; le plan d'action s'adressant uniquement au sous-secteur de l'éducation de base (par exemple en Mauritanie) ; le manque de rôles et de responsabilités pour la mise en œuvre et le suivi du plan (par exemple, la Côte d'Ivoire, le Baloutchistan, le Libéria, le Sindh et la Sierra Leone).

Dans tous les pays, les activités de suivi du secteur ont inclus des revues sectorielles conjointes (RSC). **Dans au moins la moitié des pays, cependant, les informations générées dans les RSC n'ont pas été systématiquement utilisées pour éclairer la mise en œuvre des plans sectoriels ou d'autres processus décisionnels**. Les raisons probables à cela incluent : les informations générées par les RSC se concentraient sur les tendances sectorielles de haut niveau sans les relier aux questions opérationnelles concernant la mise en œuvre du plan sectoriel ; l'absence de processus clairs et de responsabilisation pour la mise en

[7] La République du Kirghizstan et le Nigéria

[8] La RDC, le Kenya, le Zimbabwe, la Guinée, la République du Kirghizstan, le Népal, le Tadjikistan et la Zambie

PROJET

œuvre des recommandations dérivées des RSC ; et des lacunes dans les capacités techniques du personnel gouvernemental en ce qui concerne l'analyse et la synthèse des données.

Les données disponibles ne permettent pas d'isoler des facteurs spécifiques (ou des combinaisons de facteurs) qui expliqueraient les différences observées dans le degré d'évolution du dialogue et du suivi sectoriels pendant les périodes de revue, ou la mesure dans laquelle le soutien du PME a influencé des changements en la matière. Une culture préexistante en matière de dialogue sectoriel, de coordination et de collaboration entre les partenaires (généralement plus fortes dans les pays avec une expérience de mécanismes de fonds commun), est l'un des facteurs qui a probablement influencé les processus de dialogue dans certains pays. Les facteurs négatifs incluent une coordination limitée voire une certaine concurrence entre les ministères en charge de l'éducation, et des partenaires au développement se concentrant principalement sur la réalisation et la documentation de leurs propres résultats plutôt que par rapport au plan sectoriel endossé conjointement.

Implications pour le PME: **Le PME doit développer et rendre plus systématique son approche du renforcement de la responsabilité mutuelle au niveau des pays**. Les prérequis de financement ESPIG offrent une incitation financière indirecte pour renforcer le dialogue et le suivi sectoriels dans le contexte de l'élaboration du plan sectoriel (en exigeant que le plan sectoriel soit endossé par un groupe local des partenaires de l'éducation légitime et qu'il soit basé sur des données sectorielles solides). Cependant, le PME pourrait envisager d'introduire des incitations financières similaires qui se rapporteraient au dialogue et au suivi sectoriels dans le contexte de la mise en œuvre du plan. En outre, il est nécessaire que le PME clarifie et renforce les responsabilités de l'agence de coordination et de l'agent partenaire ESPIG pour soutenir le dialogue et le suivi sectoriels en cours, spécifiquement pour appuyer la mise en œuvre globale du plan sectoriel.

Conclusions sur le financement du secteur

Le PME n'a que peu contribué à influencer les montants ou la qualité (par exemple, les priorités de financement sous-sectorielles) du financement national pour le secteur de l'éducation. Cependant, si le soutien du PME n'a pas eu d'influence directe sur les décisions de financement, les critères de financement ESPIG ont parfois stimulé des discussions sur le financement national entre les parties prenantes en fournissant des repères (« benchmarks ») par rapport auxquels mesurer les progrès des pays. Les décisions en matière de financement national ont été largement motivées par les facteurs économiques et politiques globaux des pays. Le fonds à effet multiplicateur joue probablement un rôle positif dans le calendrier du financement international.

Le financement national de l'éducation a augmenté en termes absolus dans 21 des 29 pays et provinces examinés, tandis que la part que les pays en développement partenaires octroient à l'éducation par rapport au financement total n'a augmenté que dans 12 pays. Les montants globaux du **financement international de l'éducation ont augmenté ou sont restés stables dans tous les pays sauf quatre**. Cependant, la proportion de l'aide publique au développement (APD) globale dédiée à l'éducation a diminué ou fluctué dans les deux tiers des pays examinés, indiquant une tendance générale négative.

Le montant et la fiabilité des financements ESPIG ont constitué une source précieuse de financement international et ont souvent fourni une part considérable du financement international et des investissements en capital pour l'éducation de base (par exemple, 39 pour cent de l'APD pour l'éducation

© UNIVERSALIA

de base au Sénégal et 79 pour cent au Togo). Dans certains cas, le financement du PME a également rassuré d'autres PDD à réinvestir dans un pays. Le mécanisme de financement accéléré du PME a permis aux pays bénéficiaires d'accéder rapidement, et de manière flexible, à des financements relais indispensables pour compenser des besoins et des circonstances exceptionnels.

Les parties prenantes en Côte d'Ivoire, au Rwanda et au Sénégal ont estimé que l'application rigide des prérequis de financement ESPIG en matière de financement national n'était ni pertinente ni justifiée dans leurs pays. Au Rwanda, par exemple, les parties prenantes ont considéré que la référence requérant que l'éducation représente 20% des dépenses totales du gouvernement était moins significative pour démontrer l'engagement du gouvernement vis-à-vis de l'éducation que, par exemple, l'examen des progrès réels réalisés dans le secteur ou l'efficacité de l'utilisation des financements internationaux.

Dans les trois pays qui avaient déjà reçu un fonds multiplicateur du PME au moment de la CLE (Népal, Sénégal et Zimbabwe), le mécanisme a probablement influencé le calendrier du financement fourni par d'autres partenaires au développement dans le secteur. Dans les trois pays, les fonds extérieurs avaient déjà été approuvés pour une utilisation dans le secteur de l'éducation avant que la requête pour un fonds multiplicateur ne soit émise. Néanmoins, le PME considère tout financement externe comme « supplémentaire » s'il est mobilisé ou mobilisé plus rapidement en raison du fonds à effet multiplicateur du PME. Dans les trois pays, les parties prenantes consultées ont indiqué que les fonds extérieurs mobilisés n'auraient peut-être pas été mis à disposition aussi rapidement sans le fonds multiplicateur. En tant que tel, le financement externe répond donc au critère d'additionnalité du fonds multiplicateur.

Il n'y a eu aucun changement significatif dans l'harmonisation et l'alignement des PDD pendant les périodes de revue de l'évaluation CLE. Des mécanismes de fonds communs n'étaient en place que dans six des 28 pays (Bangladesh, Burkina Faso, Cambodge, Éthiopie, Mozambique et Népal). Dans d'autres pays, le financement international, en particulier des partenaires bilatéraux, a été canalisé en mode projet.

La grande majorité des ESPIG dans les pays de l'échantillon ont été mis en œuvre en utilisant les modalités de projet. Cela comprenait des pays (par exemple, le Cambodge, le Kenya, la République du Kirghizstan, la Mauritanie et le Tadjikistan) où il n'y avait pas de raisons évidentes, telles qu'un conflit ou des institutions gouvernementales faibles, qui expliqueraient pourquoi des mécanismes de mise en commun et / ou d'appui budgétaire direct pourraient ne pas être appropriés. Dans ces contextes, les évaluations CLE n'ont observé aucun effort ciblé du PME [9] ni au moment de l'approbation de l'ESPIG ni ultérieurement (dans la perspective d'un prochain financement ESPIG) pour aider les pays à évoluer vers des modalités plus alignées. Dans 6 des 29 pays et provinces où les ESPIG ont été acheminés par le biais de mécanismes de fonds mis en commun, le PME a contribué à maintenir le statu quo atteint en matière d'harmonisation et d'alignement des donateurs.

Les facteurs clés qui ont probablement influencé les décisions de financement international pour le secteur de l'éducation sont : la confiance des partenaires de développement dans les gouvernements des pays pour gérer les fonds de manière transparente et efficace, ce qui a influencé les décisions de canaliser ou non les ressources par le biais de mécanismes communs et alignés sur leurs budgets ; les tendances mondiales et régionales et, en relation, les changements dans les priorités des partenaires de développement ; les préférences des différents ministères de l'Éducation (certains préfèreraient des modalités de projet car celles-ci donnent un contrôle maximal sur les ressources). Les tendances du financement national semblent être largement influencées par le contexte politique et macroéconomique général des pays, qui échappe à l'influence directe des parties prenantes du secteur de l'éducation.

[9] Le Secrétariat, l'agence de coordination ou l'agent partenaire

PROJET

Implications pour le PME: **Le PME doit renforcer sa théorie du changement au niveau des pays afin de clarifier les voies (présumées) d'influence sur les décisions de financement internationales et nationales.** La « boîte à outils » du PME pour influencer les décisions de financement est limitée par rapport aux nombreux autres facteurs qui façonnent probablement les choix des gouvernements et des partenaires au développement. Néanmoins, le PME utilise parfois les approches prometteuses suivantes: (i) catalyser le dialogue entre les acteurs de l'éducation sur ce qui constitue un financement « suffisant » et « de bonne qualité » pour le financement du secteur de l'éducation (aux niveau national et international) et (ii) jouer un rôle modèle en termes d'harmonisation et d'alignement. Ces approches pourraient être appliquées de manière plus cohérente et formulées sous forme de stratégies avec des résultats attendus.

Conclusions sur la mise en œuvre du plan sectoriel

Le financement ESPIG a constitué la principale contribution du PME à la mise en œuvre des plans sectoriels. En outre la tranche variable, en fournissant une incitation, possède un certain potentiel pour renforcer la mise en œuvre des plans. Dans l'ensemble, cependant, le PME accorde peu d'attention au soutien à la mise en œuvre des plans sectoriels.

Malgré un montant de financement généralement modeste comprise entre 1 et 4,3 pour cent des coûts de mise en œuvre réels, les ESPIG ont fourni des ressources importantes pour les investissements en capital dans des contextes où la plupart des financements nationaux au secteur ont été utilisés pour couvrir les coûts récurrents. En outre, dans six des huit pays ayant une tranche variable (Éthiopie, Malawi, Mozambique, Népal, Rwanda et Zimbabwe), cette dernière a fait une différence positive dans la planification de la mise en œuvre en incitant les parties prenantes à faire des efforts pour atteindre des objectifs convenus et suivre les progrès de façon continue.

La mise en œuvre des plans sectoriels a tendance à être partielle et fragmentée. Une des raisons pour cela, entre autres, est la nature ambitieuse des plans associée à un manque de planification opérationnelle solide, des insuffisances dans le financement disponible, des lacunes dans la capacité de mise en œuvre des pays et un soutien des partenaires de développement axé sur des projets plutôt que sur le secteur. Cependant, le montant et la qualité des données sur la mise en œuvre du plan du secteur de l'éducation varient considérablement selon les pays, et la plupart des CLE n'ont pas en mesure d'évaluer pleinement dans quelle mesure un plan avait été mis en œuvre comme prévu.

Les niveaux de revenu des pays ne suffisent pas à expliquer les différences dans les progrès de la mise en œuvre, étant donné que les CLE ont noté des progrès tant forts que faibles dans les pays à revenu faible et intermédiaire. De même, le fait qu'un pays soit touché par la fragilité et les conflits (PFC) à lui seul ne permet pas d'expliquer les différences notées. Par exemple, la mise en œuvre du plan s'est révélée relativement plus faible dans trois pays PFC (la RDC, le Nigéria et le Soudan du Sud) tandis que le Rwanda, également un pays classifié comme PFC, a relativement bien performé dans la mise en œuvre du plan. Parmi les autres facteurs qui ont probablement affecté la mise en œuvre, citons l'efficacité globale du gouvernement et la stabilité politique,[10] l'économie politique plus large du pays, l'appropriation et le leadership du gouvernement pour la mise en œuvre du plan, et la culture institutionnelle au sein du(des) ministère(s) de l'éducation aux niveaux central et décentralisé.

[10] Mesuré en termes d'indicateurs de gouvernance mondiale de la Banque mondiale (WGI).

Le PME n'accorde qu'une attention limitée à la mise en œuvre globale du plan sectoriel. La mise en œuvre du plan sectoriel est au cœur de la théorie du changement au niveau des pays du PME, étant donné que les contributions du PME à l'élaboration du plan sectoriel, au financement du secteur et à la responsabilité mutuelle visent tous trois à faciliter une mise en œuvre efficace du plan, et que la mise en œuvre du plan est essentielle pour atteindre les objectifs ultimes en termes de changements au niveau du système et de l'impact. Cependant, dans la pratique, le PME ne consacre pas, et est perçu par les parties prenantes comme ne consacrant pas, beaucoup d'attention à appuyer la mise en œuvre globale du plan. Voici quelques exemples : (i) le cadre de résultats du PME assure le suivi de la qualité des plans sectoriels, mais pas le progrès de la mise en œuvre ni la capacité nationale de planification et de mise en œuvre ; (ii) il n'existe aucune incitation financière spécifique du PME pour le suivi de la mise en œuvre des plans sectoriels ; (iii) conformément à leur mandat, les agents partenaires ESPIG devraient assister le gouvernement à partager régulièrement avec le groupe local des partenaires de l'éducation les questions liées à la mise en œuvre de l'ESPIG relatives à la mise en œuvre du plan sectoriel. Dans la pratique, les agents partenaires fournissent des données sur la mise en œuvre de l'ESPIG, mais pas spécifiquement sous l'angle de ce que signifie ce progrès par rapport aux objectifs et cibles spécifiques du plan sectoriel. **Ensemble, ces facteurs envoient le message involontaire que le PME, d'ailleurs comme la plupart des autres donateurs, se concentre sur la garantie que le financement du PME atteint ses résultats escomptés et plus étroits, mais que ces résultats ne sont pas placés dans le contexte plus large de la mise en œuvre globale du plan sectoriel.**

Implications pour le PME: **Les processus du PME et les actions des acteurs du PME doivent mieux refléter le rôle central que joue la mise en œuvre des plans sectoriels dans la théorie du changement au niveau national du PME**. Les domaines que le PME doit examiner et potentiellement renforcer comprennent (i) l'exploration de la manière dont le PME peut renforcer davantage les capacités des pays et fournir des incitations non seulement pour la mise en œuvre du plan sectoriel, mais aussi pour le suivi et la communication de données sur la mise en œuvre et (ii) la mesure dans laquelle les agents partenaires et les agences de coordination sont censés jouer un rôle actif dans le soutien de la mise en œuvre globale du plan sectoriel, par exemple pour l'agent partenaire, en suivant et en rendant compte de la mise en œuvre de l'ESPIG à travers le prisme de la manière dont les réalisations ont contribué à l'avancement de la mise en œuvre du plan sectoriel.

Progrès vers des systèmes éducatifs plus solides et liens avec la mise en œuvre du plan

La mise en œuvre du plan sectoriel a probablement contribué à certaines améliorations au niveau du système dans plusieurs pays, principalement par des améliorations des infrastructures scolaires et des mesures visant à réduire le coût de l'éducation pour les familles. Cependant dans la plupart des cas, l'absence de suivi systématique, de rapports ou d'évaluations spécifiques au plan sectoriel ne permettent pas de vérifier ces liens. Cela est dû aux faiblesses dans la façon dont les gouvernements des pays contrôlent et rendent compte de la mise en œuvre du plan, mais aussi parce que les partenaires au développement ne suivent généralement pas ou ne rendent pas compte des résultats de leurs investissements sectoriels à travers le prisme du plan sectoriel de l'éducation. De plus, pendant les périodes d'évaluation, bon nombre des nouvelles mesures observées n'en étaient encore qu'à leurs débuts ou étaient de portée limitée.

Tous les pays examinés ont progressé dans l'élimination de certains obstacles à l'accès équitable à l'éducation, en particulier dans l'amélioration des infrastructures scolaires et le renforcement de l'accès

à l'éducation de la petite enfance. La moitié des pays ont mis en place des mesures nouvelles, mais souvent isolées, pour répondre aux besoins d'accès des apprenants ayant des besoins spéciaux, et moins de la moitié ont introduit des nouvelles mesures pour améliorer l'égalité entre les sexes dans l'accès à l'éducation. Dans certains cas, cependant, ces dernières ont reflété que la parité entre les sexes dans l'accès avait déjà été atteinte.

Dans l'ensemble des pays, des mesures nouvelles ou amplifiées ont été mises en place pour éliminer les obstacles à une éducation de qualité. Celles-ci comprennent des efforts pour renforcer la formation initiale des enseignants (dans 19/29 pays et provinces) et la formation continue des enseignants (16/29), et des mesures pour améliorer les programmes dans l'enseignement de base (23/29). Cependant, nombre de ces mesures n'en sont encore qu'aux premiers stades de leur mise en œuvre ou ont une portée limitée. En tant que telles, il n'est donc pas encore possible d'identifier leurs effets sur les acquis scolaires.

Tous les pays examinés ont mis en place au moins certaines mesures pour renforcer les éléments de gestion du secteur de l'éducation, y compris en ce qui concerne la collecte, l'analyse et la synthèse des données. Toutefois, ces efforts ont été généralement fragmentés et des faiblesses importantes des capacités et des systèmes de gestion sectorielle persistent dans la plupart des pays, en particulier aux niveaux décentralisés. Des systèmes d'évaluation de l'apprentissage qui comprenaient des évaluations des acquis scolaires à grande échelle ont été mis en place dans 18 des 28 pays examinés.[11] Cependant, les systèmes d'évaluation dans trois de ces pays n'avaient pas encore produit de données pour plus d'un seul point dans le temps ; par conséquent il n'est pas encore possible de mesurer les changements dans les résultats scolaires. Alors que les Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) existent dans tous les pays, les évaluations ont fréquemment noté des limites dans la qualité des données et / ou dans l'utilisation des données issues du SIGE pour la prise de décision.

Implications pour le PME: **Les CLE posent des questions sur la façon dont le PME peut renforcer la capacité nationale de suivre et de superviser la mise en œuvre du plan sectoriel, y compris les contributions des partenaires de développement à la mise en œuvre du plan**. Dans la théorie du changement au niveau des pays du PME, l'hypothèse sous-jacente clé liant logiquement la mise en œuvre du plan sectoriel aux changements au niveau du système est que les initiatives qui entraînent des améliorations au niveau du système étaient motivées, ou du moins guidées, par le plan sectoriel. Le fait que la plupart des gouvernements et des partenaires au développement ne rendent généralement pas compte explicitement des objectifs du plan sectoriel indique que le lien supposé est, au mieux, faible.

Progrès vers des acquis scolaires plus solides et l'équité

L'accès à l'éducation de base s'est amélioré dans tous les pays sauf un, mais les résultats scolaires ont varié selon les pays pour lesquels des données étaient disponibles. Dans tous les pays, les inégalités persistent dans l'accès et l'apprentissage liés à des facteurs tels que le sexe, le niveau de revenu et la situation géographique.

Les données concernant les changements en matière de résultats scolaires n'étaient disponibles que pour 14 des 29 pays et juridictions. Dans ces pays, les résultats se sont légèrement améliorés pour 7 d'entre eux, sont restés les mêmes pour 5 et se sont détériorés pour 2. Pour les 15 pays restants, les données disponibles étaient insuffisantes pour identifier des tendances. Les niveaux absolus d'apprentissage étaient faibles dans les 14 pays pour lesquels des données étaient disponibles. Les

[11] Le Bangladesh, le Burkina Faso, le Cambodge, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Kenya, le Malawi, le Mozambique, le Népal, le Pakistan (Baloutchistan et Sindh), le Rwanda, le Sénégal, la Gambie, le Togo, l'Ouganda, la Zambie et le Zimbabwe

données sur l'équité des acquis scolaires étaient très limitées. Lorsqu'elles étaient disponibles, celles-ci indiquent des différences relativement faibles et, dans l'ensemble, en diminution selon le sexe des apprenants, parfois en faveur des garçons et parfois en faveur des filles. Dans le même temps, il y a des écarts importants dans les résultats scolaires en fonction d'autres facteurs. Les apprenants des zones urbaines ont eu par exemple tendance à avoir de meilleurs résultats que ceux des zones rurales (par exemple, au Bangladesh, au Cambodge, en Éthiopie, au Kenya, au Mozambique, en Ouganda et au Tadjikistan), ceux des familles du quintile le plus riche ont eu des performances meilleures que les apprenants des familles du quintile le plus pauvre (par exemple, au Cambodge, au Mozambique , Sénégal), et ceux qui fréquentent les écoles privées ont fait mieux que ceux dans les écoles publiques (par exemple, en Guinée et au Sénégal). [12]

Les améliorations de l'accès à l'éducation de base les plus fréquemment notées sont liées à la scolarisation dans le préscolaire (dans 19 pays et provinces sur 29), à la scolarisation dans le secondaire inférieur (16/29) et aux indices de parité entre les sexes (IPS) de la scolarisation primaire (9/29).[13] Les pays avec le plus grand nombre d'indicateurs liés à l'accès qui se sont améliorés au cours des périodes examinées comprenaient à la fois les pays à revenu intermédiaire (Bangladesh, Kenya, Côte d'Ivoire et Tadjikistan) et les pays à faible revenu (Népal, Soudan du Sud et Togo). Trois de ces pays, la Côte d'Ivoire, le Soudan du Sud et le Togo, sont actuellement classés comme étant touchés par la fragilité ou les conflits. Comparativement, moins de progrès ont été enregistrés au Sénégal (reflétant probablement que le secteur de l'éducation du pays est déjà relativement performant), au Nigéria et au Zimbabwe (reflétant probablement, en particulier pour le Nigéria, un contexte politique et économique difficile).

Plus de la moitié des pays ont amélioré leur accès à une éducation plus équitable pour les garçons et les filles, et pour les apprenants en situation de handicap. Néanmoins, dans la majorité des pays, il existe des preuves d'inégalités persistantes en matière d'accès et d'apprentissage en fonction, entre autres, du sexe des apprenants, du niveau de revenu et de la situation géographique.

Une évaluation des liens entre les changements au niveau du système et l'impact n'a pas été possible en raison : a) des lacunes dans les données ; b) du fait que les changements au niveau de l'impact prennent du temps à se réaliser par rapport aux changements au niveau du système. Par conséquent, les effets des changements au niveau du système capturés dans les CLE ne se refléteront qu'à l'avenir.

Implications pour le PME: **Les données disponibles pour joindre les tendances au niveau de l'impact aux changements au niveau du système et à la mise en œuvre du plan sectoriel sont limitées. Ceci indique la nécessité pour le PME de mieux aider les pays à renforcer la chaîne de résultats reliant les activités de mise en œuvre du plan sectoriel aux changements ultérieurs en matière d'équité et de résultats scolaires**. Une deuxième implication est que le PME devrait assurer un soutien continu aux évaluations des acquis scolaires à grande échelle qui peuvent fournir aux pays et à leurs partenaires des données sur les tendances de l'apprentissage.

Conclusions et recommandations

Les 28 études de cas CLE menées en 2018 et 2019 ont illustré des contributions positives du soutien du PME aux pays, en particulier en ce qui concerne l'élaboration de plans sectoriels, mais ont également

[12] Les exemples s'appuient sur des informations disponibles à partir d'évaluations des acquis scolaires à grande échelle ainsi que d'examens nationaux et d'évaluations à plus petite échelle basées sur des échantillons ou menées par des groupes citoyens.

[13] Dans six autres pays, l'IPS de la scolarisation primaire était déjà élevé avant, et est resté élevé pendant, la période couverte par la CLE.

© UNIVERSALIA

soulevé des questions fondamentales sur la théorie du changement et le modèle opérationnel du PME au niveau des pays. Celles-ci sont reflétées dans les conclusions et suggestions suivantes pour examen par le Conseil d'administration et le Secrétariat du PME en tant que principaux utilisateurs de ce rapport.

Conclusion 1: Le rôle central de la mise en œuvre des plans sectoriels dans la théorie du changement du PME au niveau des pays n'est pas suffisamment reflété dans le modèle opérationnel du PME, dans son cadre de résultats ou les actions des principaux acteurs du PME sur le terrain. Il est nécessaire que le PME renforce la manière dont il aide les pays à évaluer et à renforcer leurs capacités pour mettre en œuvre et suivre efficacement les plans sectoriels.

Recommandations associées:

Recommandation 1.1: Le Secrétariat, en consultation avec le Conseil, voudra peut-être étudier comment le critère de qualité pour un plan sectoriel d' être « réalisable » pourrait refléter la capacité administrative (vérifiée et crédible) d'un pays à mettre en œuvre le plan sectoriel. Cela exigera des efforts pour renforcer encore l'évaluation de ces capacités aux niveaux central et sous-national dans les analyses du secteur de l'éducation, idéalement par le biais d'un processus d'évaluation clair sous la supervision du gouvernement. Il faudra en outre réfléchir à la question de savoir si tous les pays peuvent et doivent élaborer des plans considérés comme étant à la fois complets et réalisables, ou si la priorité doit être accordée - au moins dans les contextes où les capacités gouvernementales sont faibles - aux plans jugés « réalisables ».[14]

Recommandation 1.2: Les critères du PME pour évaluer la qualité des plans sectoriels et pour examiner les requêtes de financement ESPIG devraient tenir compte de la mesure dans laquelle le pays a réussi à mettre en œuvre le plan sectoriel précédent ou son équivalent. Ceci aidera à décider si des ajustements sont nécessaires pour aligner la complexité et l'ambition d'un nouveau plan sur les capacités existantes et / ou pour combler les lacunes principales en matière de capacités.

Recommandation 1.3: Le Secrétariat, en collaboration avec les gouvernements des pays en développement partenaires, devrait étudier comment le PME peut aider davantage les pays à créer des outils et des approches utiles pour une bonne gestion du secteur en relation avec la mise en œuvre du plan. Cela pourrait inclure une assistance technique et / ou un soutien financier dédié, par le biais des mécanismes ESPDG ou ESPIG, pour l'élaboration de plans de mise en œuvre et de cadres de suivi faciles à utiliser, y compris des cadres de responsabilité clairs pour l'utilisation de ces outils et des rapports publiés à intervalles réguliers sur l'utilisation de ces outils.

Recommandation 1.4: Le PME devrait clarifier davantage sa position et renforcer sa communication avec les parties prenantes au niveau des pays en ce qui concerne les utilisations prévues et autorisées des fonds du PME pour différents sous-secteurs, et ce afin de répondre à la perception largement répandue que les fonds du PME sont exclusivement réservés à l'éducation de base.

Conclusion 2: L'approche actuelle du PME pour renforcer la responsabilité mutuelle est efficace en ce qui concerne l'élaboration des plans sectoriels, mais moins en ce qui concerne les

[14] En réfléchissant à ce que sont les plans sectoriels « réalisables », il peut être pertinent d'examiner également le contexte mondial plus large. En 2019, la communauté de l'éducation a reconnu que l'ODD 4 sur l'éducation ne sera probablement pas atteint d'ici 2030 et que les cibles décrites dans le cadre de cet ODD peuvent avoir été trop complexes et ambitieuses. En réponse, la Banque mondiale présente un objectif plus simple pour guider son propre travail qui se concentre sur la lutte contre la « pauvreté d'apprentissage », définie comme le nombre d'enfants de 10 ans incapables de lire une histoire simple. Voir: https://live.worldbank.org/learning-poverty-tackling-fundamentals

partenaires au développement, les agents partenaires et les agences de coordination se ralliant systématiquement et soutenant la mise en œuvre et le suivi des plans sectoriels.

Recommandations associées:

Recommandation 2.1: Le Conseil devrait revoir de manière critique son engagement collectif et individuel envers les principes d'efficacité de l'aide et discuter franchement dans quelle mesure ces principes reflètent toujours ce que le partenariat représente. Au niveau des pays, le Secrétariat pourrait souhaiter conseiller aux ministères de l'Éducation et aux groupes locaux des partenaires de l'éducation d'articuler, et de vérifier périodiquement, des attentes claires quant à ce que l'endossement d'un plan devrait exiger en termes d'alignement des partenaires au développement et de suivi de leur propre travail vis-à-vis du plan.

Recommandation 2.2: Le Conseil devrait mettre en place des incitations supplémentaires au niveau des pays pour un suivi sectoriel (du plan) efficace et significatif, par exemple en introduisant un troisième volet de financement dans le mécanisme ESPDG qui serait réservé pour appuyer ce suivi. Étant donné que les agences de coordination agissent souvent en tant qu'agents partenaires pour l'ESPDG, le nouveau volet pourrait également faciliter un rôle plus fort des agences de coordination dans le suivi continu et significatif du plan sectoriel.

Recommandation 2.3: Le Secrétariat devrait identifier des mesures pour mieux adapter le modèle opérationnel du PME aux systèmes éducatifs décentralisés. Cela peut inclure la garantie que les fonds ESPDG ou ESPIG sont utilisés pour renforcer la coordination des parties prenantes aux niveaux central et décentralisé, et la nomination d'agences de coordination et de points focaux du PME non seulement au niveau national mais aussi au niveau provincial / des États lorsque ce n'est pas déjà le cas.

Conclusion 3: La gestion de l'ESPIG et la tranche variable peuvent contribuer au suivi sectoriel de la mise en œuvre du plan. À ce jour, cependant, ce potentiel n'est pas toujours réalisé.

Recommandations associées:

Recommandation 3.1: Le Secrétariat, sur la base d'un examen du mandat actuel des agents partenaires et de leurs capacités organisationnelles actuelles, devrait fournir des suggestions au Conseil sur l'opportunité et la manière de modifier le rôle de l'agent partenaire, de manière à ce que celui-ci joue un rôle plus important dans l'appui au suivi et à la mise en œuvre du plan sectoriel, au-delà de la gestion de l'ESPIG. Au minimum, cela pourrait inclure l'intégration de réflexions sur la manière dont les réalisations financées par un financement ESPIG ont contribué aux progrès dans la mise en œuvre du plan sectoriel et de ses cibles.

Recommandation 3.2: En ce qui concerne la tranche variable, le Conseil devrait envisager de remplacer la notion d'indicateurs « stretch / extensibles » par l'exigence plus simple pour les pays de démontrer des améliorations dans des domaines choisis. Le Conseil pourrait également envisager de concentrer la tranche variable sur les indicateurs de résultats liés aux principaux goulets d'étranglement, qui pourraient être atteints dans le délai relativement limité de la tranche variable. Le Secrétariat et les agents partenaires de la tranche variable devraient encourager les pays, dans la mesure du possible, à sélectionner des stratégies et des indicateurs déjà inclus dans le plan sectoriel afin de renforcer le rôle potentiel de la tranche variable dans la mise en œuvre du plan sectoriel.

© UNIVERSALIA

Conclusion 4: Il y a un besoin de repères (« benchmarks ») fondés sur des données probantes et appropriés aux différents contextes, en ce qui concerne les prérequis ESPIG liés au financement national du secteur.

Recommandation associée:

Recommandation 4.1: Le Secrétariat devrait clarifier et communiquer clairement aux parties prenantes la base documentaire et les données utilisées pour développer les repères actuels [15] pour les prérequis de l'ESPIG en matière de financement national. Si nécessaire, ces repères devraient être modifiés pour refléter des données nouvelles / supplémentaires. Dans le même temps, le Conseil devrait (continuer à) explorer si et dans quels contextes ces repères pourraient être appliqués avec une plus grande flexibilité. Cela pourrait inclure la possibilité pour les pays de proposer des mesures alternatives pour démontrer l'engagement du gouvernement à l'éducation dans son ensemble et à des allocations adéquates pour l'enseignement primaire, s'ils peuvent démontrer que les critères de référence existants du PME sont problématiques dans leur contexte.

Conclusion 5 : Il n'y a pas assez de données pour valider les éléments de la théorie du changement actuelle du PME au niveau des pays qui relient la mise en œuvre du plan sectoriel aux améliorations du système et de l'impact.

Recommandations associées:

Recommandation 5.1: Le Conseil devrait élaborer un plan décrivant comment le PME peut aider les pays partenaires à mieux suivre les changements qui ont lieu au niveau des pays sur des périodes plus longues, afin de mieux comprendre les liens envisagés entre la mise en œuvre du plan sectoriel et les changements ultérieurs au niveau du système et de l'impact. Les preuves qui en résulteront seront pertinentes non seulement pour les pays eux-mêmes, mais permettront également au PME de tester et de vérifier les éléments de la partie supérieure de sa théorie du changement.

Recommandation 5.2: Le Conseil devrait élaborer un plan décrivant comment le PME peut apporter un soutien continu à la conduite régulière d'évaluations des acquis d'apprentissage à grande échelle, afin de fournir aux pays et à leurs partenaires des données sur les changements dans les résultats scolaires.

BROUILLON

[15] Allouer 20% des dépenses publiques à l'éducation et, pour les pays qui n'ont pas encore atteint l'enseignement primaire universel, allouer 45% de leur budget de l'éducation à l'enseignement primaire.