

Sommaire exécutif

Objectif et méthodologie de l'évaluation

Le présent rapport de synthèse s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), laquelle comporte 28 évaluations au niveau des pays. Elle cherche à évaluer i) les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au renforcement des systèmes éducatifs et, finalement, ses contributions aux résultats éducatifs dans le domaine des apprentissages, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacé de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays. Les évaluations au niveau des pays reposent sur une méthodologie de recherche mixte en sciences sociales fondée sur la théorie, connue sous le nom d'analyse des contributions.

Le premier rapport de synthèse récapitule les principales constatations et tire des conclusions des huit évaluations prospectives amorcées et des sept évaluations sommatives réalisées au cours de l'exercice 2018. Il s'adresse d'abord au Conseil d'administration et au Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, puis aux gouvernements des pays en développement partenaires et aux membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) des pays étudiés.

La matrice d'évaluation, convenue dans le rapport initial, et la théorie du changement générique au niveau des pays ont servi de cadre directeur à la préparation du rapport de synthèse. Celui-ci se sert d'éléments d'analyse comparative qualitative pour cerner les combinaisons de facteurs susceptibles d'avoir joué un rôle décisif sur un résultat donné dans un contexte donné. En raison de la nature complexe des enjeux examinés dans les évaluations au niveau des pays et de la forte variation de la qualité et de la disponibilité des données, le rapport ne peut déterminer avec certitude lesquels des facteurs testés sont nécessaires ou suffisants pour obtenir les résultats envisagés. Il met donc plutôt l'accent sur des (combinaisons de) facteurs susceptibles d'avoir favorisé ou entravé l'obtention de résultats.

Au moment de la préparation de ce premier rapport de synthèse, les huit évaluations prospectives en sont encore aux premières étapes. Par conséquent, elles n'ont pas encore pu suivre les changements opérés dans le temps ni évaluer systématiquement les contributions du Partenariat mondial qui y sont associées. La plupart des sections du présent rapport s'appuient donc principalement sur les constatations des sept évaluations sommatives au niveau des pays réalisées au cours de l'exercice 2018, tout en signalant les points sur lesquels de nouveaux éléments, émergeant des évaluations prospectives, appuient, nuancent ou réfutent ces constatations. Le rapport de synthèse final (qui sera préparé au cours de l'exercice 2020) accordera la même attention aux constatations des évaluations prospectives qu'à celles des évaluations sommatives au niveau des pays.

Contexte

Le modèle opérationnel et la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation. Le modèle opérationnel du Partenariat mondial au niveau des pays repose sur trois axes principaux : (i) les cycles nationaux de planification sectorielle, (ii) les mécanismes de coordination du secteur de l'éducation et (iii) un soutien financier, lesquels doivent s'articuler de manière appropriée et adaptée au contexte de chacun des pays. Le Partenariat mondial cherche à exercer une influence sur les

processus nationaux dans ces trois domaines, au moyen de leviers qui influencent la coopération au développement et le financement, de même que par son soutien financier. Cela se reflète dans la théorie du changement au niveau des pays que le Partenariat a élaborée pour les évaluations au niveau des pays. La théorie du changement souligne également le rôle de premier plan que la mise en œuvre des plans sectoriels joue dans la réalisation des objectifs généraux du Partenariat, soit des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables

Diversité des contextes nationaux : Les 15 pays étudiés dans les évaluations au niveau des pays sommatives (bleu) et prospectives (vert) au cours de l'exercice financier 2018 apparaissent ci-dessous. Au Pakistan, l'évaluation s'est concentrée sur les deux provinces du Sindh et du Balouchistan, alors qu'au Nigeria, elle a porté sur les cinq états du Jigawa, Kaduna, Kano, Katsina et Sokoto.



Les 15 pays représentent un échantillon très diversifié, caractérisé par des différences macroéconomiques (par exemple, les niveaux de pauvreté et de revenu; des différences entre États fédéraux et États unitaires; l'existence ou l'absence de conflits récents – huit des 15 pays étant actuellement considérés comme fragiles et touchés par des conflits), ainsi que par des différences propres au secteur de l'éducation (telles que la taille de la population d'âge scolaire, la structure du système éducatif, les capacités des ministères responsables de l'éducation). En outre, la mesure dans laquelle il était possible d'obtenir des données, plus particulièrement sur les tendances au niveau de l'impact (p. ex., les résultats d'apprentissage avant et pendant les périodes couvertes par chacune des évaluations), variait d'un pays à l'autre. Le modèle opérationnel et la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, et donc les évaluations au niveau des pays, s'inscrivent sur la toile de fond délicate de ces contextes nationaux. Pour l'illustrer, le tableau ci-dessous reprend certaines des caractéristiques des sept pays qui, évalués dans le cadre des évaluations au niveau des pays, font l'objet de ce premier rapport de synthèse.

PAYS	PÉRIODE D'EXAMEN DES ÉVALUATIONS AU NIVEAU DES PAYS	FRAGILE/ TOUCHÉ PAR UN CONFLIT?	NIVEAU DE REVENU (BANQUE MONDIALE, EXERCICE 2018)	DISPONIBILITÉ DES DONNÉES	CHANGEMENTS CONTEXTUELS PERTINENTS
Burkina Faso	2012-2017	Non	Faible	Aucun SIGE opérationnel en place. Données sur les résultats d'apprentissage disponibles jusqu'en 2014 seulement.	Coup d'État militaire en 2014
Côte d'Ivoire	2012-2017	Oui	Intermédiaire	Aucun SIGE opérationnel en place. Quelques données sur les résultats d'apprentissage disponibles pour une partie de la période couverte.	Guerre civile 2002-2007; troubles en 2011
Guyana	2014-début 2018	Non	Intermédiaire-élevé	Un SIGE existe, mais souffre de limitations. Aucune donnée sur les tendances liées aux résultats d'apprentissage	/
Libéria	2010-2017	Oui	Faible	SIGE en place. Aucune donnée sur les tendances liées aux résultats d'apprentissage	Épidémie d'Ebola (2014-2015)
Pakistan (Sindh et Balouchistan)	2014-début 2018	Oui	Intermédiaire	Un SIGE existe, mais souffre encore de limitations. Données sur les tendances des résultats d'apprentissage pour une partie de la période couverte disponibles pour le Sindh.	/
Sierra Leone	2014-début 2018	Oui	Faible	Un SIGE existe, mais souffre de limitations. Données sur les tendances des résultats d'apprentissage disponibles pour une partie de la période d'évaluation.	Épidémie d'Ebola (2014-2015)
La Gambie	2014-début 2018	Oui	Faible	SIGE en place. Données sur les tendances des résultats d'apprentissage disponibles pour une partie de la période couverte.	Instabilité politique (2016)

Observations générales

Les preuves les plus manifestes de la contribution du Partenariat mondial pour l'éducation à un changement positif au niveau des pays sont liées au renforcement des processus de préparation des plans sectoriels de l'éducation. D'autres preuves, plus variées et généralement moins tangibles, touchent d'autres éléments de la théorie du changement au niveau des pays. Les contributions du Partenariat mondial à un financement plus important et de meilleure qualité du secteur de l'éducation sont celles pour lesquelles le moins de données ont pu être recueillies. (Cela signifie que, par rapport à d'autres dimensions, l'on disposait de moins de données pour évaluer les contributions du Partenariat mondial dans ce domaine, et que la plupart des données existantes n'étaient pas fortement l'hypothèse de telles contributions). Toutefois, les futures évaluations au niveau des pays, qui seront menées au cours des exercices 2019 et 2020, pourraient donner plus d'information à cet égard, car elles seront mieux à même de relever les effets du nouveau modèle de financement du Partenariat, en particulier ceux touchant la tranche variable et le mécanisme multiplicateur. Il existe des preuves solides de contributions du Partenariat à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation (PSE), bien qu'elles restent essentiellement circonscrites aux éléments des plans directement soutenus par des financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG).

La validation de la théorie du changement au niveau des pays « en amont » de la chaîne de résultats – pour ce qui est de liens probables entre la mise en œuvre d'un PSE et des changements au niveau du système et de liens entre les changements au niveau du système et les tendances au niveau de l'impact – a été difficile en raison (i) du manque fréquent de données précises sur la mise en œuvre globale des PSE; (ii) des périodes relativement courtes couvertes par les évaluations sommatives et prospectives au niveau des pays; (iii) de la faiblesse ou du manque de données au niveau de l'impact sur les résultats d'apprentissage, la scolarisation, l'égalité des sexes et l'équité, etc.

Dans l'ensemble, les constatations des évaluations au niveau des pays montrent que l'influence que le Partenariat cherche à exercer simultanément sur tous les principaux éléments du cycle politique au niveau national est difficile à concrétiser. Les insuffisances de la planification sectorielle de l'éducation, du dialogue, du suivi et du financement sectoriels expliquent probablement les lacunes observées dans la mise en œuvre des PSE. Parallèlement à cela, il n'est pas toujours aisé d'établir si et dans quelle mesure les améliorations et les points forts de la planification, du dialogue, du suivi ou du financement sectoriels de l'éducation sont à l'origine des progrès réalisés dans la mise en œuvre des PSE et/ou des changements systémiques qui découlent de celle-ci.

Constatations sur la planification sectorielle

Dans la plupart des pays étudiés, la planification sectorielle s'était améliorée pendant ou avant leur période d'évaluation. Les constatations des évaluations sommatives au niveau des pays et les premiers éléments d'information issus des évaluations prospectives au niveau des pays montrent systématiquement que le Partenariat mondial, tant par son soutien financier que non financier (notamment les processus d'examen de la qualité et les directives), a largement aidé les pays à préparer des plans sectoriels systématiques, complets et fondés sur des données probantes, et ce, de manière (souvent) inclusive et participative.

Malgré des améliorations et bien qu'ils aient été jugés crédibles, d'après les normes de qualité du Partenariat mondial et de l'IPE, **la majorité des plans sectoriels de l'éducation analysés montrent des faiblesses en ce qui concerne leur faisabilité, la faible priorisation des objectifs et l'attention inégale prêtée aux questions d'équité, en particulier pour les élèves ayant des besoins particuliers.** Qui plus est, un plan qui, répondant aux normes de qualité du Partenariat mondial et de l'IPE, est jugé crédible aussi bien par des évaluateurs externes que par les groupes locaux de partenaires de l'éducation, ne veut pas dire qu'il est pertinent aux yeux des parties prenantes nationales et que celles-ci s'en servent comme d'un document de référence commun et évolutif. La mise en œuvre souvent fragmentaire et incomplète des PSE en témoigne.

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure et comment le Partenariat mondial a contribué au renforcement durable des capacités nationales en matière de planification sectorielle de l'éducation. Le Partenariat n'ayant ni suffisamment défini ni systématiquement considéré la notion de renforcement des capacités nationales (en matière de planification et/ou de mise en œuvre), cela peut, en partie, expliquer cette situation.

Questions stratégiques pour le Partenariat mondial pour l'éducation :

Un plan sectoriel peut-il être véritablement considéré comme « crédible », s'il ne répond pas pleinement au critère de qualité « réalisable » ?

La pondération de tous les critères de qualité des PSE devrait-elle toujours rester la même ?

Le processus d'examen de l'assurance qualité pour les PSE du Partenariat mondial veille-t-il suffisamment à ce que les plans sectoriels soient adéquats et réalistes par rapport à la capacité de mise en œuvre actuelle du pays ?

Constatations sur le dialogue et le suivi sectoriels

Le dialogue sectoriel, dans la plupart des pays étudiés dans le cadre des évaluations sommatives, s'est amélioré et il semble reposer sur des bases prometteuses dans la majorité des pays faisant l'objet d'une évaluation prospective. Toutefois, le maintien d'un dialogue inclusif au-delà de la phase de planification sectorielle (en ce qui a trait à la fréquence et à la participation des parties prenantes) et l'utilisation de ce dialogue pour assurer l'harmonisation des partenaires et éclairer la mise en œuvre des PSE restent, dans tous les cas, à améliorer.

Les constatations des évaluations au niveau des pays révèlent en outre que les processus de préparation des plans sectoriels (et les processus de requête pour un ESPIG qui s'y rapportent) constituent de fortes mesures incitatives pour l'instauration d'un dialogue sectoriel inclusif et participatif. Toutefois, le dialogue sectoriel s'affaiblit souvent une fois le PSE (et/ou l'ESPIG lui correspondant) approuvé.

Dans l'ensemble des pays, le suivi systématique de la mise en œuvre des plans sectoriels a connu des difficultés en raison de faiblesses dans les outils et les mécanismes de suivi et/ou dans leur application.

Les revues sectorielles conjointes, si et lorsqu'elles ont lieu, tendent à se concentrer sur des objectifs de haut niveau (sans établir de lien explicite entre les tendances observées et les progrès spécifiques réalisés dans la mise en œuvre du plan actuel), et la mesure dans laquelle elles formulent des suggestions concrètes sur la manière d'améliorer la mise en œuvre actuelle des PSE, y compris sur la façon de garantir que tous les principaux acteurs du secteur de l'éducation y adhèrent et la soutiennent par leurs apports financiers et

non financiers, varie. Les rapports d'étape sur les initiatives (cofinancées) de l'ESPIG ont tendance à ne s'en tenir qu'aux projets eux-mêmes, sans chercher à déterminer si et comment les réalisations qui en émanent contribuent à atteindre les objectifs généraux du plan sectoriel auquel ils sont associés.

Dans l'ensemble, les évaluations sommatives et (dans la mesure où les données sont disponibles) les évaluations prospectives ont trouvé des preuves concordantes des contributions du Partenariat mondial au dialogue et au suivi sectoriel, notamment en encourageant le caractère participatif et inclusif des mécanismes. Pour ce qui est de veiller à ce que les groupes locaux des partenaires de l'éducation et les revues sectorielles conjointes aient une influence sur l'harmonisation des bailleurs de fonds, le financement sectoriel et le suivi systématique de la mise en œuvre générale des plans sectoriels de l'éducation, l'influence du soutien du Partenariat mondial a été plus inégale. Toutefois, les premières informations tirées des évaluations prospectives montrent que le nouveau modèle financier du Partenariat mondial, en particulier la tranche variable (puisque'elle offre une mesure d'encouragement supplémentaire à suivre la mise en œuvre du plan sectoriel), pourrait avoir des effets positifs sur le dialogue et le suivi sectoriels.

Les évaluations au niveau des pays de la Côte d'Ivoire, de la RDC et du Kenya ont soulevé des questions à propos du degré auquel le modèle opérationnel du Partenariat mondial reflète les principes de responsabilité mutuelle, étant donné qu'il n'offre que peu de moyens aux gouvernements des pays en développement pour obliger les agents partenaires à rendre compte de leurs actions.

Questions stratégiques pour le Partenariat mondial :

Le soutien du Partenariat mondial peut-il encourager davantage le recours au dialogue sectoriel pour faciliter la mise en œuvre des plans sectoriels, notamment en ce qui concerne l'harmonisation des bailleurs de fonds?

Le Partenariat mondial devrait-il en faire plus pour promouvoir les revues sectorielles conjointes comme des outils de responsabilisation mutuelle dans le cadre de la mise en œuvre des plans sectoriels?

Le Partenariat mondial donne-t-il l'exemple de la responsabilité mutuelle? Autrement dit, les comptes que le Secrétariat et les agents partenaires rendent aux gouvernements des pays en développement partenaires et aux autres parties prenantes nationales, sur la gestion des fonds des ESPIG, sont-ils suffisants?

Constatations sur le financement sectoriel

Dans l'ensemble, les constatations des évaluations au niveau des pays indiquent que les tendances observées dans le financement sectoriel semblent avoir été essentiellement influencées par des facteurs échappant au contrôle immédiat des principaux acteurs du secteur de l'éducation, dont les ministères de l'Éducation. Cela peut expliquer pourquoi, dans l'ensemble, les évaluations au niveau des pays n'ont trouvé que peu de preuves de l'influence du Partenariat mondial sur les montants et la qualité du financement national et international du secteur éducatif.

Au cours des périodes examinées, le financement *intérieur* de l'éducation a augmenté en termes absolus dans six des sept pays qui ont fait l'objet d'une évaluation sommative, généralement en raison de la croissance économique générale et/ou de l'augmentation en termes absolus de l'ensemble des budgets

publics. Dans trois pays, la part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses intérieures a augmenté, pour atteindre (Burkina Faso et Libéria) ou dépasser (Côte d'Ivoire) l'objectif de 20 % fixé par le Partenariat mondial, et trois pays ont atteint ou dépassé l'objectif du Partenariat, selon lequel 20 % des dépenses totales devraient être affectées à l'éducation (Côte d'Ivoire, Guyana et Sindh). La part du financement intérieur allouée à l'enseignement primaire a augmenté dans deux pays (Burkina Faso, Sindh), diminué dans deux autres (Sierra Leone et Côte d'Ivoire) et est demeurée stable dans les autres. Dans tous les pays, les coûts récurrents, en particulier les salaires, ont continué de représenter la grande majorité (entre 70 % et 95 %) des dépenses publiques intérieures consacrées à l'éducation. Malgré ces hausses, le financement sectoriel intérieur disponible reste faible et ne suffit pas à couvrir les besoins du secteur de l'éducation (répertoriés dans les plans sectoriels), les écarts de financement de mise en œuvre s'échelonnant de 19 % (Burkina Faso) à 77 % (Balouchistan).

Les tendances du financement *international* du secteur de l'éducation au cours de la période 2010-2016 sont globalement positives, les montants relatifs et absolus de l'aide publique au développement (APD) consacrée à l'éducation ayant augmenté dans six des pays étudiés dans le cadre des évaluations sommatives, et n'ayant diminué que dans un seul autre. Cependant, ces tendances positives dissimulent de fortes fluctuations de l'APD consacrée à l'éducation dans trois pays (Libéria, Sierra Leone, Gambie) et le fait que, malgré des augmentations récentes, le financement de l'éducation en Côte d'Ivoire n'a pas encore atteint les niveaux d'avant 2010.

Les premières données financières, issues des évaluations prospectives au niveau des pays, indiquent que les montants absolus des dépenses intérieures consacrées à l'éducation augmentent partout et que les montants absolus du financement international du secteur sont stables ou augmentent dans tous les pays sauf un (Éthiopie). Au cours des exercices 2019 et 2020, les évaluations prospectives recueilleront et analyseront d'autres données financières afin de cerner les tendances et d'évaluer si et comment les conditions et les activités de plaidoyer du Partenariat mondial sont des facteurs de changements.

Dans la plupart des 15 pays examinés, le financement international du secteur de l'éducation était canalisé vers des projets autonomes ou cofinancés, sauf au Burkina Faso, en Éthiopie et au Népal où un fonds commun avait été établi. Cette situation a probablement contribué à la fragmentation de la mise en œuvre des PSE et à miner la responsabilité mutuelle envers les résultats sectoriels. Et cela, bien que les partenaires de développement, en endossant leur PSE respectif, s'engagent formellement à soutenir la mise en œuvre du plan.

Bien que souvent modestes en termes de besoins sectoriels généraux, les ESPIG du Partenariat mondial représentaient une part importante du financement de la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation, destinée en particulier aux coûts non renouvelables. Ils n'ont généralement pas supplanté d'autres financements internationaux dans le secteur de l'éducation. Cependant, pour les petits montants de financement, comme en Gambie et au Guyana, les processus de requête d'un ESPIG étaient d'une complexité et d'une ampleur disproportionnées. Pour les pays ayant fait l'objet d'une évaluation sommative, seules deux des huit initiatives financées par un ESPIG se sont révélées entièrement alignées sur les systèmes gouvernementaux, l'alignement des six autres demeurant partiel. Pour les huit pays étudiés dans le cadre des évaluations prospectives au niveau des pays, lesquelles s'intéressent aux financements les plus récents, le tableau est légèrement plus équilibré, puisque quatre des ESPIG sont alignés alors que les quatre autres le sont partiellement.

Certains éléments, quoique limités, indiquent que les activités de plaidoyer et les conditions de financement du Partenariat mondial auraient une influence sur les futures décisions de financement. Les évaluations sommatives au niveau des pays n'ont relevé aucun lien manifeste entre un dialogue et un suivi sectoriels soutenus (financés par le Partenariat) et le financement intérieur (ou international) du secteur. Elles ont plutôt tendance à montrer que les décisions liées au financement sont motivées par d'autres facteurs, tels que des priorités (sous) sectorielles concurrentes, l'environnement macroéconomique du pays, des chocs politiques ou des troubles intérieurs, et des considérations politiques. Cela dit, deux évaluations prospectives au niveau des pays laissent entrevoir des retombées prometteuses (futures) du Fonds à effet multiplicateur du GPE sur la mobilisation des ressources. Par ailleurs, certaines évaluations au niveau des pays suggèrent qu'une bonne planification sectorielle (soutenue par le Partenariat) peut exercer une influence positive sur le financement international, en renforçant la confiance des partenaires de développement envers le gouvernement de leur pays en développement partenaire. Ces questions seront examinées plus avant dans les évaluations au niveau des pays réalisées au cours des exercices financiers de 2019 et 2020.

Questions stratégiques pour le Partenariat mondial pour l'éducation :

Le Partenariat mondial devrait-il envisager d'autres mesures incitatives pour accroître le financement intérieur du secteur de l'éducation, au-delà de celles déjà introduites dans le cadre du nouveau modèle de financement?

Comment le Partenariat mondial peut-il renforcer son influence en ce qui a trait à l'alignement et à l'harmonisation du financement de l'éducation des partenaires au développement?

Le Partenariat mondial peut-il en faire plus pour veiller à ce que les GLPE (ou leurs équivalents) et les revues sectorielles conjointes examinent régulièrement et de manière critique la qualité du financement du secteur intérieur et international, et contribuent à l'améliorer?

Constatations sur la mise en œuvre des plans sectoriels

Les données sur la mise en œuvre globale des plans sectoriels sont souvent incomplètes, traduisant ainsi la fragmentation de la mise en œuvre des PSE (c'est-à-dire des PSE mis en œuvre par le biais de diverses initiatives [principalement financées par des bailleurs de fonds] qui, sur le plan du suivi sectoriel, présentent divers degrés de coordination et des lacunes plus ou moins importantes). Dans la plupart des pays, personne, y compris les gouvernements nationaux, ne semble assumer la responsabilité générale du suivi systématique des progrès de la mise en œuvre des PSE. En raison de l'absence de données qui en résulte au niveau des activités et des réalisations, il était souvent difficile d'évaluer avec précision la mesure dans laquelle l'ensemble des plans sectoriels avaient été mis en œuvre et avec quels résultats.

Lorsque certaines données étaient disponibles, elles brossaient un tableau de la mise en œuvre des PSE souvent fragmentaire. Une planification irréaliste, un financement insuffisant et des changements dans le contexte des pays, tels sont les principaux facteurs qui ont probablement affecté leur mise en œuvre. En outre, dans tous les pays, la capacité des ministères de l'Éducation à mettre en œuvre les plans sectoriels suscite des inquiétudes. Ces facteurs renvoient à l'observation selon laquelle les plans sectoriels de 14 des 15 pays examinés n'avaient pas satisfait au critère de qualité « réalisable ». Il s'agit notamment des PSE préparés après 2015 dans le cadre du nouveau modèle de financement du Partenariat mondial (par exemple, l'Éthiopie et le Népal). Pour ce qui est de la RDC, seul pays dont le Secrétariat a estimé que le PSE

répondait au critère « réalisable », son évaluation a soulevé des inquiétudes, relatives à sa capacité actuelle de mise en œuvre et à la clarté des objectifs du plan.

Dans la plupart des pays étudiés dans le cadre des évaluations sommatives, les projets (co)financés par un ESPIG n'ont que modestement contribué à couvrir le coût total de la mise en œuvre globale des PSE, mais ils ont fortement contribué à certains sous-secteurs particuliers et/ou introduit des approches et des mécanismes innovants. Le nombre des questions thématiques couvertes par les projets financés par un ESPIG n'est ni proportionnel à la taille de l'ESPIG, ni ne semble déterminer la pertinence perçue des projets aux yeux des acteurs nationaux. Les questions thématiques les plus fréquemment traitées touchent, dans l'ordre, les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), le soutien pour améliorer la fourniture du matériel éducatif, l'éducation de la petite enfance, la gestion et la formation continue des enseignants.

Parmi les approches innovantes introduites grâce au soutien d'un financement ESPIG, figurent : l'introduction d'écoles « sans discrimination fondée sur le sexe » ou « sans distinction de genre » au Sindh et au Baloutchistan; la prorogation des paiements conditionnels aux écoles coraniques pour offrir aux populations non scolarisées de la Gambie d'autres moyens d'accéder à l'éducation; et une approche communautaire à la construction des écoles en Côte d'Ivoire. En Sierra Leone et au Guyana, les projets (co)financés par un ESPIG ont largement contribué à promouvoir d'ambitieuses réformes de l'éducation de la petite enfance, et dans presque tous les pays étudiés, les ESPIG ont servi à améliorer des SIGE existants ou émergents, quoiqu'avec des résultats plus ou moins tangibles. Les constatations des évaluations sommatives au niveau des pays sur la durabilité probable de ces innovations ont été positives en Gambie, au Baloutchistan et au Sindh, où certaines interventions précédemment (co)financées par l'ESPIG ont été incluses dans les budgets gouvernementaux, établissant ainsi les bases de leur pérennisation. En raison de l'absence d'un financement permanent pour les innovations jusque-là soutenues par un ESPIG et de leur petite taille géographique, la durabilité des innovations au Liberia et en Sierra Leone soulevait des inquiétudes.

Le soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels n'a pas aidé à évaluer ou à combler les lacunes de la capacité de mise en œuvre des pays. Les évaluations au niveau des pays, à l'exception de celle de la Gambie, n'ont également disposé que de peu d'information pour leur permettre de déterminer si et comment les financements du Fonds de la société civile pour l'éducation du Partenariat mondial accordés aux organisations de la société civile avaient contribué à la mise en œuvre des PSE.

Questions stratégiques pour le Partenariat mondial pour l'éducation :

À quel point la théorie générale du changement au niveau des pays du Partenariat mondial est-elle solide, si la mise en œuvre du plan sectoriel reste largement tributaire des résultats des projets financés par les bailleurs de fonds?

Qu'est-ce que le Partenariat mondial peut faire de plus ou différemment pour mieux aider les pays à analyser et combler les lacunes de leur capacité à mettre en œuvre des plans sectoriels?

Quelle est la valeur ajoutée des investissements du Partenariat mondial dans la planification sectorielle, le dialogue sectoriel et les processus de suivi s'ils ne se traduisent pas systématiquement par une mise en œuvre intégrale des plans?

Fonctionnement du modèle opérationnel du Partenariat mondial pour l'éducation

Les constatations des évaluations sommatives et prospectives au niveau des pays sur les contributions des principaux acteurs du Partenariat mondial pour l'éducation sont, pour l'essentiel, positives, mais il reste des points à améliorer sur la façon dont ces rôles sont actuellement définis et remplis. Ceux-ci touchent les acteurs suivants :

- **Responsable-pays :** Le rôle et la valeur ajoutée attendus du responsable-pays du Secrétariat pendant la mise en œuvre et le suivi du plan sectoriel de l'éducation ne sont pas bien définis.
- **Agence de coordination :** D'aucuns estiment parfois que l'absence d'allocations ou d'autres formes de rémunération pour les organisations remplissant le rôle d'agence de coordination pourrait vraisemblablement entraver la mesure dans laquelle l'agence de coordination peut (ou est disposée à) exercer ses fonctions, étant donné qu'elle assume également la charge de ses propres programmes.
- **Agents partenaires :** Conformément à son mandat, le rôle de l'agent partenaire est actuellement axé sur la mise en œuvre efficace et efficiente du financement. L'agent partenaire n'est pas explicitement tenu de s'assurer si et comment la mise en œuvre du financement (ESPIG) soutient la mise en œuvre globale des plans sectoriels, ni d'opérer un suivi à ce sujet ou d'en faire rapport. Cela contribue probablement à une mise en œuvre des plans par projets, donc fragmentaire.

Il ressort des évaluations au niveau des pays que les perceptions et les expériences des parties prenantes nationales diffèrent du fonctionnement théorique de ce modèle. Plus précisément :

- Les parties prenantes gouvernementales, non gouvernementales et les bailleurs de fonds tendent à considérer le Secrétariat comme le seul représentant « réel » du Partenariat mondial. En revanche, les agences de coordination et les agents partenaires sont plutôt perçus comme des partenaires de développement qui exécutent certaines tâches *pour* le Partenariat.
- Les bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux, dans la plupart des pays, tendent à n'aligner que très vaguement leurs activités sur les plans sectoriels de l'éducation et semblent n'assumer qu'une responsabilité toute relative (en qualité de membres du Partenariat mondial) pour le suivi et le compte rendu de leurs réalisations dans le cadre de la mise en œuvre de ces plans. Bien que les représentants nationaux des bailleurs de fonds soient au courant de l'adhésion de leur organisation au Partenariat mondial pour l'éducation, les priorités et le *modus operandi* des bailleurs de fonds dans les pays semblent essentiellement s'articuler ou se réarticuler autour de leur réponse aux pressions politiques exigeant des gouvernements qu'ils justifient leurs investissements en aide publique au développement auprès de leurs électeurs.

Dans six des 15 pays, les évaluations au niveau des pays ont relevé des éléments indiquant que l'application du modèle opérationnel du Partenariat mondial pour l'éducation et des processus qui s'y rattachent manquent de souplesse et n'étaient pas adaptée au contexte de chacun de ces pays. Dans certains cas, l'appropriation nationale des plans sectoriels de l'éducation en a été affectée, alors que dans d'autres, le fonctionnement efficace du modèle opérationnel du Partenariat mondial pourrait, à l'avenir, en être gêné.

En voici des exemples précis :

- L'insistance du Partenariat mondial pour qu'un pays alloue 45 % de son budget total de l'éducation à l'éducation de base, alors que le gouvernement et le GLPE considéraient qu'une part de 40 % de ce budget était plus pertinente et réaliste.
- Lors de la sélection d'un consultant pour une évaluation externe de la version préliminaire d'un plan sectoriel de l'éducation, l'insistance du Partenariat mondial pour que le pays choisisse un consultant formé à sa méthodologie d'évaluation, alors que le GLPE lui préférait un candidat qui avait, d'après lui, une meilleure connaissance du pays et du contexte, mais qui n'était pas disposé à suivre la formation obligatoire du Partenariat.
- Le peu de temps alloué aux consultations pour la préparation des plans sectoriels de l'éducation et à l'établissement des indicateurs de la tranche variable, et ce, afin de respecter les dates de dépôt des requêtes au Partenariat (bien que les pays choisissent la fenêtre de temps dont ils disposent pour présenter leur requête).

Les difficultés rencontrées lorsque le modèle opérationnel du Partenariat mondial n'a pas été adapté pour répondre aux besoins particuliers de deux pays à structure fédérale, par exemple celles associées à la présence d'un chargé de liaison du Partenariat mondial au niveau national seulement, et non au niveau des provinces ou des États.

Questions stratégiques pour le Partenariat mondial pour l'éducation :

Quel modèle opérationnel, ou quels ajustements à son modèle existant, permettraient au Partenariat mondial de devenir une force de mobilisation plus forte et plus durable sur le terrain? Dans quelle mesure le nouveau modèle de financement aidera-t-il à relever les défis actuels?

Qu'est-ce qui pourrait aider les partenaires au niveau national (en particulier les bailleurs de fonds) à refléter plus fortement la notion de « partenariat » dans la manière dont ils soutiennent la mise en œuvre et le suivi des PSE?

Quels processus et critères de qualité du Partenariat pourraient être appliqués avec plus de souplesse pour les adapter à des contextes spécifiques? Lesquels doivent demeurer les mêmes pour tous les pays?

Comment le Partenariat peut-il renforcer la complémentarité (ou faire ressortir les complémentarités existantes) entre les AMR/FSCE et d'autres types de soutien du Partenariat mondial aux pays?

Progrès vers le renforcement des systèmes éducatifs et liens avec la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation

Étant donné que les évaluations prospectives au niveau des pays n'en sont qu'à leurs débuts, les observations sur les changements au niveau du système (cette section) et les changements au niveau de l'impact (section suivante) proviennent en grande partie des constatations des évaluations sommatives au niveau des pays.

Malgré diverses difficultés, les sept pays étudiés dans le cadre des évaluations sommatives ont tous apporté des améliorations qui ont renforcé (ou ont le potentiel de renforcer) leurs systèmes éducatifs en éliminant les obstacles à l'accès à l'éducation, à la qualité de l'éducation et à une gestion sectorielle efficace et efficiente. L'ampleur des améliorations constatées va de « peu nombreuses et isolées » pour certains pays à « en profondeur » pour d'autres où les améliorations individuelles se renforcent ou commencent à se renforcer les unes les autres.

En ce qui concerne l'élimination des obstacles à l'accès à l'éducation, les progrès les plus constants accomplis dans les pays concernaient les infrastructures scolaires. D'ailleurs la plupart d'entre eux ont introduit de nouvelles mesures ou élargi celles qu'ils avaient adoptées pour intégrer les enfants non scolarisés au système éducatif. Peu de progrès ont été réalisés vers l'élimination des obstacles pour les élèves ayant des besoins particuliers. Le degré selon lequel les pays ont instauré de nouveaux mécanismes ou amélioré ceux dont ils disposaient pour la promotion de l'égalité entre les sexes en éducation variait d'un pays à l'autre. D'autres mesures comprenaient la baisse des coûts de l'éducation pour les familles et l'amélioration de l'accès à l'éducation de la petite enfance.

Sur le plan de l'élimination des obstacles à la qualité de l'éducation, les pays ont accompli plus de progrès pour se doter d'un nombre adéquat d'enseignants qualifiés que pour améliorer la fourniture de matériel éducatif ou enseigner des programmes mis à jour et pertinents. Dans la plupart des pays, le nombre d'élèves par enseignant (formé) s'est amélioré. La majorité d'entre eux a mis en place de nouveaux programmes pour la formation initiale et continue des enseignants ou amélioré ceux qu'ils avaient déjà, mais dans la plupart des cas, il est trop tôt pour en évaluer les effets sur la qualité de l'enseignement. Les programmes de formation en cours d'emploi tendent encore à être fragmentés, et les diplômés des établissements de formation des enseignants ont parfois du mal à trouver un emploi ou ont été affectés à des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés. Pour tous les pays, assurer un accès adéquat, équitable et régulier au matériel éducatif demeure un problème. Bien que les sept pays étudiés aient pris des mesures pour améliorer leurs programmes d'éducation de base, les progrès sont modestes. Deux pays (la Côte d'Ivoire et la Gambie) ont déployé des efforts ciblés pour assurer une meilleure répartition des enseignants.

Toutes les évaluations sommatives au niveau des pays ont relevé ne serait-ce que quelques améliorations en gestion sectorielle de l'éducation, y compris en ce qui concerne le système d'information pour la gestion de l'éducation. Dans les sept pays évalués, la capacité des ministères de l'Éducation à collecter et/ou analyser les données sectorielles s'est quelque peu améliorée, grâce, par exemple, à une formation donnée au personnel concerné. Cela dit, deux des sept pays ne disposaient pas encore d'un SIGE opérationnel, bien que leur intention de renforcer leurs systèmes d'information ait été notée dans l'accord de financement ESPIG ou dans le plan sectoriel de la période analysée. Parmi les principaux facteurs ayant probablement contribué à cette situation, on peut citer les difficultés matérielles liées à la collecte régulière de données fiables, en particulier dans les régions reculées, les difficultés rencontrées pour disposer d'effectifs suffisants possédant les capacités techniques pour la collecte et la saisie des données, et les difficultés à obtenir des fonds suffisants pour les activités de suivi sectoriel.

Au moment des évaluations sommatives au niveau des pays, seuls trois d'entre eux (le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et la Gambie) de même que la province du Sindh étaient dotés de systèmes d'évaluation des apprentissages de qualité. Deux autres pays avaient pris des mesures pour instituer des systèmes d'évaluation des apprentissages nationaux au cours de la période considérée, mais ceux-ci n'avaient pas encore produit de données (Baloutchistan) ou ne disposaient d'aucune donnée comparable dans le temps (Sierra Leone). Lors des diverses périodes d'évaluation, la capacité institutionnelle des ministères de l'Éducation a connu d'autres changements, mais ceux-ci, sporadiques, ne semblaient pas dériver de stratégies globales de renforcement organisationnel. Dans plusieurs pays, l'appropriation des réformes de l'éducation de même que les capacités des parties prenantes, aux niveaux régional, local et communautaire (par exemple, Sindh et Baloutchistan, Libéria, Gambie et Burkina Faso) qui s'y rattachent, se sont renforcées.

Dans de nombreux cas, la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation peut avoir contribué aux améliorations observées au niveau du système ou à certaines d'entre elles. Toutefois, ce lien n'est clair qu'en ce qui concerne les éléments du PSE mis en œuvre avec le soutien du Partenariat mondial. Dans d'autres cas, les données recueillies laissent entrevoir que des innovations, introduites au cours de la période de référence de chacun des pays, auraient pu aussi être mises en place sans un plan sectoriel de l'éducation détaillé, par exemple si elles émanaient de projets financés par des bailleurs de fonds agissant à l'extérieur du PSE ou des efforts ou des moteurs locaux.

Questions stratégiques pour le Partenariat mondial :

Le Partenariat mondial dispose-t-il de mécanismes de rétroaction et de capacités suffisamment solides pour suivre non seulement les tendances au niveau du système, mais aussi pour se servir de l'information recueillie de manière à revoir son modèle opérationnel et sa théorie du changement?

Étant donné les difficultés considérables auxquelles se heurtent encore de nombreux pays pour assurer, en général, une éducation de base de qualité, dans quelle mesure est-il réaliste d'attendre de leurs systèmes éducatifs qu'ils répondent à court terme à des besoins éducatifs spécifiques tels que ceux des enfants souffrant de handicaps cognitifs et/ou physiques?

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

Il est difficile de repérer et de comparer les progrès réalisés sur le plan des résultats d'apprentissage et en matière d'équité, tant au sein des pays étudiés qu'entre eux, en raison de données manquantes, incomplètes ou parfois peu fiables. Lorsqu'elles sont disponibles, les données peignent un portrait disparate des progrès réalisés avant et pendant (certaines parties de) la période de référence de chacun des sept pays évalués dans le cadre des évaluations sommatives au niveau des pays.

- Le peu de données disponibles sur les tendances des résultats d'apprentissage de l'éducation de base, avant et jusqu'à (certaines parties de) la période de référence de chacun des pays évalués, suggèrent de modestes améliorations en Gambie et au Sindh, telles que mesurées par les évaluations nationales des apprentissages aux niveaux préscolaire et primaire. Pour d'autres pays, on ne disposait d'aucune donnée échelonnée dans le temps sur les résultats d'apprentissage, couvrant ne serait-ce que des parties de leur période de référence.
- Au cours des périodes examinées, les taux d'achèvement de l'éducation de base se sont améliorés dans cinq pays, États ou provinces et ont diminué dans un autre. Aucune donnée (récente) n'était disponible pour le Libéria et la Guyane.
- Les taux de non-scolarisation ont diminué dans trois pays, mais ont augmenté dans trois autres pays, États ou provinces. Aucune donnée n'était disponible pour la Guyane et le Balouchistan.
- La parité entre les sexes parmi les enfants non scolarisés s'est améliorée (dans deux cas, marginalement ou partiellement) dans trois pays (Burkina Faso, Libéria et Gambie), mais s'est aggravée dans deux autres (Sierra Leone et Côte d'Ivoire), et le Baloutchistan, le Sindh et le Guyana ne disposaient d'aucune donnée à ce sujet.
- Le taux brut de scolarisation s'est amélioré dans quatre pays et détérioré dans un autre. Aucune donnée n'était disponible pour la Guyane, le Sindh et le Balouchistan.

Malgré plusieurs améliorations, il existe encore d'importantes inégalités dans les pays, fondées sur le niveau de revenu des élèves, la situation géographique (rurale ou urbaine) et, sans être systématiques, le sexe.

Les données recueillies dans les pays évalués sont insuffisantes pour affirmer, sur la base de données probantes, qu'il existe des liens entre les changements systémiques intervenus au cours de la période considérée et les tendances au niveau de l'impact.

Essentiellement, trois raisons expliquent cela :

- Le décalage probable entre les changements au niveau du système et l'amélioration des résultats d'apprentissage et/ou de l'équité, jumelé à la disponibilité, avec deux ou trois ans de retard, des données au niveau de l'impact. Ainsi, les données recueillies sur les résultats d'apprentissage et l'équité ne couvraient que certaines parties de la période de référence de chacun des pays et reflétaient probablement les retombées de changements amorcés avant ou tout au début de ces périodes de référence.

- La portée circonscrite des améliorations apportées au niveau du système au cours de la période de référence (p. ex. les initiatives pilotes qui ne concernaient que quelques écoles ou régions)
- Les limites de la qualité des données, en particulier des données sectorielles historiques, ce qui signifie que l'information recueillie peut ne pas pleinement refléter les tendances réelles.

Conclusions et suggestions soumises à l'examen du Partenariat mondial pour l'éducation

Les évaluations au niveau des pays menées au cours de l'exercice 2018 relèvent les points forts et les effets positifs du soutien du Partenariat mondial, tout en soulevant plusieurs questions relatives à la mesure dans laquelle le modèle opérationnel et la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat fonctionnent dans la pratique. Celles-ci sont reprises dans les conclusions et les suggestions qui suivent, soumises à l'examen des principaux utilisateurs du présent rapport, soit le Conseil du Partenariat mondial pour l'éducation et le Secrétariat.

Conclusion 1 : Le Partenariat mondial pour l'éducation a bien mieux réussi à améliorer les processus de planification sectorielle de l'éducation qu'à influencer la mise en œuvre et le suivi des plans sectoriels.

Suggestions connexes :

- 1.1** Le Secrétariat du Partenariat mondial, en consultation avec le Conseil, pourrait songer à accorder une priorité plus élevée au critère de qualité « réalisable » des PSE; autrement dit, un plan sectoriel qui aurait peu de chances de se réaliser ne devrait pas être jugé « crédible ». Pour ce faire, un soutien supplémentaire accordé aux gouvernements nationaux, pour la préparation de plans d'action à court terme, dans le but de faciliter la mise en œuvre des PSE, pourrait être envisagé.
- 1.2** Les directives et les processus d'examen de la qualité du Partenariat mondial devraient s'attacher davantage aux types de capacités nécessaires à la mise en œuvre efficace des plans sectoriels de l'éducation (y compris le suivi de leur mise en œuvre) et aux moyens pour analyser et renforcer ces capacités.

Conclusion 2 : Dans le cadre de la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation, ni les actions des partenaires de développement, ni celles des agents partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation ne reflètent la notion de responsabilité mutuelle envers les progrès sectoriels.

Suggestions connexes :

- 2.1** Le Conseil pourrait réfléchir à la possibilité que le Partenariat mondial mette en place des mesures incitatives au niveau des pays (ou utilise celles qui existent déjà) de manière à utiliser les examens sectoriels conjoints comme des outils efficaces pour suivre et améliorer la mise en œuvre des plans sectoriels.

- 2.2 Le Conseil d'administration devrait discuter et faire des suggestions pratiques sur la manière dont le Partenariat peut tenir les membres individuels au niveau des pays (bailleurs de fonds) plus responsables de la qualité du financement qu'ils accordent au secteur de l'éducation et de l'alignement de la mise en œuvre et du suivi de leurs propres initiatives sur les cibles et les objectifs généraux des plans sectoriels de l'éducation. Les mesures liées à cette suggestion pourraient comprendre des rapports annuels individuels, préparés par les membres donateurs du Partenariat mondial et destinés au Conseil d'administration. Ces rapports rendraient compte de la manière dont les membres donateurs gèrent le soutien bilatéral qu'ils apportent aux pays, du point de vue de leur alignement sur les plans sectoriels de l'éducation des pays qu'ils soutiennent.
- 2.3 Le Conseil d'administration voudra peut-être examiner s'il y a lieu de suggérer que les plans sectoriels comprennent des propositions précises sur la façon dont les partenaires de développement doivent adapter leur soutien financier et technique pour appuyer au mieux la mise en œuvre des PSE/PTE. Dans ce contexte, le Conseil d'administration devrait également examiner si le Partenariat mondial peut en faire plus pour encourager ou appuyer la création et l'utilisation de mécanismes de financement commun dans les contextes où ils n'existent pas encore.
- 2.4 Au niveau des pays, le Secrétariat voudra peut-être conseiller aux GLPE (y compris les agences de coordination) d'établir des attentes claires sur ce que devrait signifier l'endossement d'un plan sectoriel de l'éducation en ce qui a trait à l'alignement de leur travail sur les objectifs du plan.
- 2.5 Le Secrétariat pourrait revoir le modèle opérationnel du Partenariat mondial, plus particulièrement les termes de référence des agents partenaires dans le but de déterminer si la responsabilité de ces derniers vis-à-vis des gouvernements des pays en développement partenaires peut-être renforcée et/ou clarifiée.

Conclusion 3 : Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre des plans sectoriels se manifestent principalement dans les domaines thématiques directement visés par un financement ESPIG. Cela a son importance, compte tenu de la théorie du changement au niveau des pays, laquelle avait supposé des liens plus étroits entre la mise en œuvre des plans sectoriels d'une part et les contributions du Partenariat à la planification, au dialogue, au suivi et au financement sectoriels d'autre part.

Suggestions connexes :

- 3.1 Le Secrétariat devrait réfléchir aux moyens de renforcer le modèle opérationnel du Partenariat de façon à ce que le dialogue et le suivi sectoriels (par le biais des revues sectorielles conjointes) guident la mise en œuvre générale des plans sectoriels de l'éducation.
- 3.2 Le Secrétariat devrait surveiller de près le suivi des indicateurs liés à la tranche variable afin de vérifier s'il se traduit par une plus forte mobilisation des acteurs concernés dans le suivi général des plans sectoriels de l'éducation ou si les activités qui se rattachent aux indicateurs sont limitées aux éléments financés par le Partenariat et, si tel est le cas, avec quels effets.

Conclusion 4 : Il est possible d'assouplir encore davantage les approches du Partenariat mondial pour l'éducation afin d'éviter les effets négatifs d'un modèle « taille unique ».

Suggestions connexes :

- 4.1** Le Secrétariat devrait poursuivre les efforts entrepris pour veiller à ce que le modèle opérationnel du Partenariat et l'application des processus d'examen de la qualité de celui-ci soient suffisamment souples pour s'adapter aux différents contextes nationaux. Bien que certaines conditions (tels les calendriers de requête pour un financement ESPIG) puissent devoir être les mêmes d'un pays à l'autre afin de garantir l'équité, l'objectivité et la transparence des processus, d'autres peuvent se prêter à une application plus libre, en particulier pour favoriser l'appropriation nationale. Lorsque l'application de normes et/ou de processus communs est jugée essentielle, le Secrétariat voudra peut-être voir s'il peut en faire plus pour en expliquer les raisons et les avantages aux acteurs nationaux.
- 4.2** Le Secrétariat devrait examiner si les normes de qualité liées aux plans sectoriels de l'éducation peuvent être adaptées de manière à permettre une plus grande flexibilité par rapport au *moment* auquel différents pays sont susceptibles de réaliser des progrès dans différents domaines. Cela touche à la question de savoir si l'on peut raisonnablement s'attendre à ce que tous les PSE soient à la fois complets et réalisables en même temps.

Ces conclusions et suggestions se fondent sur les informations et les observations colligées à ce stade du mandat des évaluations réalisées au niveau des pays. Au cours des exercices 2019 et 2020, les questions soulevées seront examinées plus en détail dans les évaluations prospectives au niveau des pays en cours de même que dans les prochaines évaluations sommatives au niveau des pays. Le rapport de synthèse final (qui devrait être achevé d'ici mars 2020) formulera des recommandations formelles au Partenariat mondial pour l'éducation.