

**Août 2019**

Examen des rapports d'achèvement  
des Financements pour la mise en  
œuvre de programmes sectoriels de  
l'éducation du Partenariat mondial  
pour l'éducation  
*2016-2018*

*Préparé par Judith Hahn Gaubatz*

Ce rapport a été commandé par le Partenariat mondial pour l'éducation et réalisé sous la direction générale de Nidhi Khattri, cheffe d'équipe pour l'équipe Résultats et performance, et sous la supervision générale de Maurya West Meiers. Nidhi Khattri a fourni des commentaires à tous les stades de l'élaboration du présent rapport. Rudraksh Mitra, Anne Guison-Dowdy, Judyth Twigg et Priyanka Pandey ont également fourni des commentaires sur l'approche de codage et sur les ébauches initiales. Anne Guison-Dowdy a codé les rapports d'achèvement rédigés en français. Morgan Elizabeth Kret et Eleni Papakosta ont fourni des commentaires sur les aspects liés au genre. Jean-Marc Bernard a commenté le rapport final. Ireen Mtekateka a aidé à localiser les rapports d'évaluation et d'achèvement pour les différents projets.

## RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Le présent rapport examine les principaux résultats atteints par, ainsi que les enseignements tirés, des Financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG) du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) clôturés sur une période de trois ans. Cette étude se base sur les données issues des rapports d'achèvement et des revues indépendantes conduites sur lesdits rapports d'achèvement.

Dans le contexte de cette étude, le terme de « projets » (qui est utilisé de manière interchangeable avec « projets du PME ») fait référence aux projets et programmes qui ont été entièrement ou partiellement (par exemple, par le biais d'un appui budgétaire) financés par le biais des ESPIG du PME. La discussion porte donc sur les résultats et les scores obtenus par les projets ou programmes qui ont été appuyés partiellement ou entièrement par les financements du PME.

Trente-six projets du PME ont été clôturés au cours de la période couvrant les exercices 2016-2018 (pour des projets mis en œuvre entre 2010 et 2018). Parmi ceux-ci, 21 avaient été gérés par la Banque mondiale (ci-après appelés « projets de la Banque ») et 15 par d'autres institutions, telles que l'UNICEF ou le DFID (ci-après appelés « projets non-Banque »). Sur les 21 projets de la Banque, 19 ont donné lieu à des rapports d'achèvement (appelés Rapports d'achèvement de la mise en œuvre, ou Implementation Completion Reports (ICR)) et 10 ont donné lieu à des examens desdits rapports d'achèvement (Examens du rapport d'achèvement de la mise en œuvre - Implementation Completion Report Reviews ou ICRR, effectués par le Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale). Ces rapports fournissent des informations systématiques et comparables sur la réalisation des indicateurs de performance clés du projet (Key Performance Indicators, ou KPI) fournis dans le cadre de résultats du projet.

Des rapports d'achèvement sont disponibles pour 13 des 15 projets non-Banque. Ces rapports fournissent des comptes rendus détaillés de l'expérience de mise en œuvre et des enseignements tirés. Cependant, quatre projets n'ont pas d'énoncé formel des leurs objectifs (et n'ont donc aucun indicateur de performance clé) et seulement six projets ont un cadre de résultats.

Il est important de noter qu'en tant que partenariat, le PME fonctionne à travers un certain nombre d'agents partenaires, guidés par les décisions prises au niveau des pays. Le PME exige qu'un rapport d'achèvement lui soit remis sur la mise en œuvre et les résultats de ses financements, mais s'appuie sur les propres procédures et les formats des agents partenaires pour documenter l'achèvement des financements et fournir une évaluation de l'efficacité et des résultats de ces financements.<sup>1</sup> Le présent rapport n'a donc pas pu établir un résumé systématique de tous les financements gérés par les différents agents partenaires.

Il est également important de noter d'emblée que les projets examinés dans cette revue ont été clôturés durant la période du Plan stratégique 2016-2020 (le PME 2020), mais qu'ils ont été préparés et approuvés avant ladite stratégie. Ainsi, bien que cet examen repose sur une discussion autour des buts et objectifs stratégiques du PME 2020, la préparation de ces projets n'a pas été guidée par ces buts et objectifs ou les prérequis de financement qui ont ensuite été déployés dans le cadre de la stratégie. En tant que tel, ce rapport sert de point de référence pour expliquer comment les buts et objectifs du Partenariat ont ensuite

---

<sup>1</sup> <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-11-gpe-implementation-grant-reporting-guidance-note.pdf>

guidé la préparation et la mise en œuvre des différents projets pendant la période du PME 2020. En outre, il offre un aperçu complet de la performance des financements du PME.

### **Conception du projet**

Les domaines thématiques du PME et les objectifs stratégiques du PME 2020 sont définis de manière large et permettent donc de tenir compte des énoncés d'objectifs spécifiques des projets du PME.<sup>2</sup> « Améliorer la qualité de l'éducation » est l'objectif le plus souvent cité (22 projets – 15 projets Banque et 7 projets non-Banque), suivi par « Un accès accru » (17 projets - 12 Banque et 5 non-Banque) et l'« Amélioration de l'équité » (14 projets - 12 Banque et 2 non-Banque). Onze projets incluent un accent explicite sur les groupes « défavorisés » dans leur énoncé d'objectif.

En ce qui concerne les interventions prévues dans le cadre du projet, le sous-secteur le plus fréquemment soutenu est l'enseignement primaire (26 projets - 16 Banque et 10 non-Banque), suivi du préscolaire (13 projets - 10 Banque et 3 non-Banque) et du secondaire (12 projets - 9 Banque et 3 non-Banque). Les interventions les plus fréquemment planifiées sont celles du côté de l'offre éducative (formation des enseignants, fourniture de matériels d'enseignement / d'apprentissage et construction de salles de classe). Les interventions dans le domaine thématique de l'« apprentissage » visent le plus souvent à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage (formation des enseignants, fourniture de matériel, construction de salles de classe), moins pour aider les ministères et les écoles à évaluer les résultats d'apprentissage. Il se peut que la formation des enseignants incluse dans certains projets mette l'accent ou non sur les évaluations de l'apprentissage - cette information n'était pas aisément disponible dans les documents de préparation de projet.

En ce qui concerne la mesure des réalisations des projets, presque tous les projets de la Banque fournissent un cadre de résultats formel qui identifie des indicateurs de résultats de haut niveau, ou « indicateurs clés de projet » (KPI).<sup>3</sup> Pour les projets non-Banque, les KPI sont identifiés de manière similaire dans les cas où les projets comprennent un cadre de résultats. La « qualité améliorée » est mesurée de multiples façons, selon que l'objectif est d'améliorer l'apprentissage, l'environnement scolaire ou la qualité de l'enseignement. En outre, certains indicateurs de performance clés ont tendance à être axés sur les « extrants » produits (c'est-à-dire le nombre d'enseignants formés, le nombre d'élèves inscrits dans des écoles où les conditions d'apprentissage sont améliorées) plutôt que sur les « résultats » réalisés (c'est-à-dire le nombre d'enseignants qui reçoivent une note satisfaisante suivant l'observation des classes, l'amélioration des scores d'évaluation de la lecture précoce).

### **Résultats obtenus avec les indicateurs clés du projet**

Dix-neuf projets (16 Banque et 3 non-Banque) ont obtenu des résultats en termes d'« amélioration de la qualité » - c'est-à-dire qu'au moins un indicateur de performance a été entièrement ou majoritairement atteint. Cependant, ce qui est entendu par « qualité améliorée » ainsi que la validité de l'indicateur sélectionné varient considérablement. Treize projets (12 Banque et 1 non-banque) ont obtenu des

---

<sup>2</sup> Pour les projets de la Banque, ceux-ci s'intitulent Objectifs de Développement du Projet (Project Development Objectives, ou PDO).

<sup>3</sup> Cette revue n'a codé les KPI qu'en raison du volume d'indicateurs totaux (résultat intermédiaire, extrant) disponibles dans les cadres de résultats. Par exemple, un projet de la Banque avait 4 KPI et 16 indicateurs de résultats intermédiaires, et un projet non-Banque avait 6 KPI, 6 indicateurs de résultats intermédiaires et 6 indicateurs de résultats.

résultats en termes d'accès accru. Quatre projets (4 Banque et 0 non-Banque) ont fait état de résultats en termes d' « augmentation de l'équité » parmi les groupes marginalisés, bien que ceux-ci se soient rapportés presque entièrement aux filles, et non à d'autres populations défavorisées. (Remarque : Trois projets de la Banque ont été mis en œuvre exclusivement dans des zones défavorisées ; par conséquent, les résultats ne sont pas rapportés séparément pour les « groupes marginalisés »). Quatorze projets (8 Banque et 6 non-Banque) ont signalé des résultats en termes de « renforcement des capacités institutionnelles », le plus souvent au niveau central, puis au niveau des écoles, puis au niveau décentralisé (c'est-à-dire les bureaux du ministère de l'éducation aux niveaux local / du district). La plupart des projets ayant des KPI et des données de qualité ont achevé leurs résultats conformément aux attentes. Cependant, ces projets ont été conçus avant la mise en œuvre de la stratégie du PME 2020, qui exprime des attentes supplémentaires dans le cadre du nouveau modèle de financement, y compris en matière de financement des Systèmes d'information et la gestion de l'éducation (SIGE).

### **Score obtenus en matière de résultats des projets**

Les rapports d'achèvement de projet (ICR) de la Banque fournissent des scores globaux sur les résultats. Ces derniers se composent des trois sous-éléments suivants : la pertinence, l'efficacité et l'efficience. Dix-huit des 19 ICR de la Banque ont évalué le résultat global du projet comme étant satisfaisant. De même, les 10 ICRR (examen des ICR par le Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale) ont évalué les résultats globaux comment étant satisfaisants. En ce qui concerne les divers sous-éléments, les scores sur l'efficacité, bien que toujours situés dans une fourchette satisfaisante, sont légèrement moins favorables par rapport à ceux concernant la pertinence ou l'efficacité. Les rapports de projets non-Banque n'attribuent généralement pas de tels scores (un seul rapport d'achèvement examiné dans cette revue a attribué ce type de score, pour la pertinence et l'efficacité, mais pas pour le résultat global) ; par conséquent, les réalisations des projets non-Banque sont discutées en termes d'accomplissement des KPI plutôt que de notation des projets.

### **Autres observations**

Les deux tiers des rapports d'achèvement reconnaissent les liens entre le projet du PME et le Plan du secteur de l'éducation (PSE) du pays, car un élément important du travail du PME est de soutenir la mise en œuvre du PSE d'un pays en général (par exemple, le renforcement de la capacité du pays à suivre le PSE). Cependant, très peu de rapports discutent explicitement de la contribution du projet à la réalisation des résultats du PSE. De plus, la moitié des rapports font référence au rôle joué par les Groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) et les Revues sectorielles conjointes (RSC) dans la mise en œuvre, mais il existe une analyse limitée des aspects fonctionnels des GLPE ou RSC les plus efficaces. Les rapports d'achèvement ne traitent pas non plus de la question de savoir si ou comment le PME influence les dépenses publiques nationales d'éducation, mis à part la communication de chiffres généraux sur les dépenses publiques dans le secteur. Ainsi, les documents d'achèvement de projets rendent compte des aspects des travaux du PME financés par le biais des ESPIG (tel qu'effectivement requis) mais ne reflètent généralement pas les processus et objectifs plus larges du PME. Il est important de noter que les agents partenaires ne sont pas tenus de mentionner dans leurs rapports ces aspects du modèle national du PME dans le cadre du PME 2020.

### **Constatations et recommandations**

- Les objectifs et les interventions des projets sont largement conformes aux grands majeurs thèmes du PME, à savoir l'apprentissage, l'équité et les systèmes. Cependant, les aspects plus

spécifiques de ces thèmes sont moins fréquemment énoncés dans les objectifs et ne sont pas non plus inclus dans les interventions du projet. Par exemple, comme énoncé dans le PME 2020, ces aspects plus spécifiques incluent des résultats d'apprentissage plus équitables, une égalité accrue entre les sexes, une inclusion accrue et des systèmes éducatifs plus efficaces. **Les projets préparés dans le cadre du PME 2020 devraient être plus étroitement alignés et axés sur des aspects plus spécifiques des objectifs du PME. Remarque : Seul un petit nombre de projets préparés dans le cadre du PME 2020 ont été clôturés à ce jour, et une évaluation similaire de l'alignement des financements sur les objectifs du PME sera possible une fois qu'un nombre suffisant de rapports d'achèvement seront disponibles.**

- Les interventions des projets traitent plus fréquemment de l'offre que de la demande - par exemple, la construction d'installations scolaires et la formation des enseignants. **En plus de rendre compte des extrants, les indicateurs devraient également être soigneusement sélectionnés pour fournir des informations sur leur « effet réel » ou l'efficacité de l'augmentation de l'offre.**
- Les objectifs d'amélioration de la qualité et d'augmentation de l'équité peuvent être multiples. Par exemple, une meilleure qualité pourrait signifier un meilleur apprentissage des élèves - un objectif stratégique spécifique du PME 2020 - mais elle est souvent définie comme un objectif moins ambitieux d'amélioration des environnements d'apprentissage. (Le niveau d'ambition pourrait potentiellement être lié à la durée et à la taille du projet, un facteur que cette revue n'a pas analysé par rapport aux objectifs du projet.) Une équité accrue aborde parfois un, mais pas tous les aspects de l'équité - par exemple, le genre, la pauvreté ou les besoins éducatifs spéciaux - et tous les projets n'identifient pas forcément la population défavorisée spécifique qu'ils ciblent dans leur libellé d'objectif. **Les objectifs et les cadres de résultats des projets (en particulier les KPI) doivent davantage préciser quels aspects de ces objectifs sont précisément abordés et aussi s'assurer que les KPI sont axés sur les résultats.**
- Certains projets ne disposent pas d'un cadre de résultats solide - par exemple, aucun objectif de développement, aucun indicateur de résultat (avec des indicateurs portant uniquement sur les extrants), pas de référence de base ou de cibles chiffrées. De plus, certains projets ne rendent pas non plus compte des accomplissements conformément à leurs cadres de résultats. **Les projets du PME devraient avoir une chaîne de résultats et des indicateurs clairs indiquant les résultats attribuables, et ceux-ci devraient être utilisés pour déterminer si le financement du PME a été utilisé efficacement dans les cas où l'ESPIG utilise une modalité de projet autonome. Dans le cas contraire, la chaîne de résultats devrait être clarifiée pour le programme / la politique bénéficiant d'un financement du PME afin de permettre une évaluation des contributions du PME.**
- Les données sur le secteur de l'éducation - effectifs, ratio élèves / enseignant, résultats d'apprentissage, etc. - sont un élément clé de la prise de décision. Par conséquent, l'actualité et la fiabilité des données sont essentielles, en partant du niveau des écoles. **L'appui au suivi et à l'évaluation (S&E) pourrait inclure la communication et la démonstration du rôle important que revêtent les données (afin d'engager plus efficacement les parties prenantes) et le renforcement des capacités des entités décentralisées.**
- Les rapports d'achèvement sont largement axés sur les accomplissements des projets financés (entièrement ou partiellement) par le PME et sur les expériences pendant la mise en œuvre. Ces rapports ont généré des enseignements précieux. Il y a cependant moins d'analyses sur d'autres

aspects des processus liés au PME, tels que l'efficacité du modèle opérationnel du PME (GLPE, RSC) ou les changements dans le financement national. Cela n'est pas surprenant, étant donné que les projets examinés ont été conçus avant le PME 2020 et qu'il n'est pas prévu de faire rapport sur ces éléments du PME. **Les futures exigences sur les rapports d'achèvement pourraient inclure une réflexion plus explicite sur ces aspects importants du Partenariat afin de mieux comprendre comment ils fonctionnent et le rôle qu'ils ont joué dans les résultats obtenus.**

## CONTEXTE DU PME

Ce rapport examine les principaux résultats atteints par, ainsi que les enseignements tirés, des Financements pour la mise en œuvre de programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG) du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) clôturés sur une période de trois ans. Le rapport se base sur les données issues des rapports d'achèvement et des revues indépendantes conduites sur ces dits rapports d'achèvement. L'objectif de cette étude est l'apprentissage et le partage d'informations sur ce sujet, en particulier pour informer le PME sur l'amélioration de la planification / conception des projets futurs, la mise en œuvre et les stratégies globales du PME.

Cette revue se concentre sur deux questions principales :

1. Dans quelle mesure les projets et les interventions similaires d'un projet à l'autre ont-ils été couronnés de succès en termes de conception, de mise en œuvre et d'efficacité ?
2. Quelles leçons tirées des projets et des interventions peuvent être prises en compte pour les projets en cours et à venir ?

Le travail du PME, selon le Plan stratégique 2016-2020 (le PME 2020), s'organise principalement autour de trois objectifs stratégiques :

- Résultats d'apprentissage des élèves améliorés et plus équitables
- Équité, égalité des sexes et inclusion accrues
- Systèmes éducatifs efficaces et efficaces

Ces objectifs sont plus précisément exprimés dans différentes activités thématiques ; et les composantes du projet sont largement alignées sur ces objectifs.

## PORTÉE DE CET EXAMEN

Trente-six projets du PME ont été clôturés au cours des exercices 2016 à 2018. Mis en œuvre entre 2010 et 2018, ils ont duré 4,4 ans en moyenne. Vingt et un de ces projets étaient administrés par la Banque mondiale (ci-après appelés « projets de la Banque » ou « projets Banque ») et 15 étaient administrés par d'autres institutions, telles que l'UNICEF ou le DFID (ci-après appelés « projets non-Banque »). (Voir l'annexe A pour la liste des projets.) Ces projets ont été conçus avant le lancement du PME 2020.

Sur les 21 projets de la Banque, 19 disposaient de rapports d'achèvement (appelés Rapports d'achèvement de la mise en œuvre - Implementation Completion Report, ou ICR) au moment de la

préparation de cette revue.<sup>4</sup> Ces rapports d'auto-évaluation sont élaborés à la clôture d'une opération de la Banque, dans le but de rendre compte de sa performance et ses résultats. Les ICR fournissent des informations systématiques sur l'achèvement des indicateurs de performance clés (KPI) dans le cadre de résultats du projet. Le Groupe indépendant d'évaluation (IEG) de la Banque mondiale procède ensuite à un examen sur dossier (dénommé Examen du rapport d'achèvement de la mise en œuvre - Implementation Completion Report Review, ou ICRR) des données fournies dans l'ICR afin d'en valider les conclusions. Sur les 19 projets ayant des ICR disponibles, 10 disposaient également d'un ICRR.

Sur les 15 projets non-Banque, 13 avaient des rapports d'achèvement disponibles. Les rapports d'achèvement pour les projets non-Banque fournissent des comptes-rendus détaillés sur les expériences de mise en œuvre et des enseignements à en tirer. Cependant, quatre de ces projets n'ont pas d'énoncé formel de leurs objectifs (donc aucun indicateur de performance clé) et seulement six projets disposent de cadres de résultats formels.<sup>5</sup> Par conséquent, les informations permettant de valider dans quelle mesure les objectifs ont été atteints par les projets non-Banque sont limitées.

## CONCEPTION DU PROJET

En termes de conception des projets, les 19 projets Banque et 11 projets non-Banque présentent les caractéristiques suivantes :<sup>6</sup>

- Plus de la moitié des projets (18 projets) ont été mis en œuvre dans la région Afrique, tandis qu'entre 1 et 4 projets chacun ont été mis en œuvre en Asie de l'Est, Asie du Sud, Europe de l'Est et Asie centrale, Amérique latine et Caraïbes, et Moyen-Orient et Afrique du Nord.
- Les projets ont été approuvés entre 2010 et 2016, donc avant le début du PME 2020. Les dates de clôture prévues en début de projet étaient 2013-2018. Cependant, les dates de clôture réelles étaient 2016-2019, avec 20 des 30 projets ayant nécessité une prolongation de la date de clôture pour l'année suivante(s).
- Les deux tiers des projets (20 projets) ont été mis en œuvre dans des pays à faible revenu, le reste dans des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et un dans un pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.
- Plus de la moitié des projets (17 projets) ont été mis en œuvre dans des pays désignés comme étant touchés par la fragilité, selon la classification du PME pour l'exercice 2018.
- Il est important de souligner que les projets inclus dans la revue ont été conçus avant le PME 2020 et il n'y avait donc pas d'attente qu'ils reflètent les buts, objectifs et prérequis de financement de la stratégie.

---

<sup>4</sup> Deux projets, pour Djibouti (« Accès à une éducation de qualité ») et le Guyana (« Enseignement de la petite enfance »), ont chacun reçu des financements inférieurs à 5,0 millions de dollars ; par conséquent, seuls des ICR abrégés ont été préparés pour ces projets.

<sup>5</sup> Les quatre projets sans libellé des objectifs du projet : Burkina Faso, Burundi, Comores et Rwanda ; les six projets avec des cadres de résultats officiels : Tchad, Somalie (Puntland), Somalie (Somaliland), Somalie (Centre sud), Tanzanie (Zanzibar) et Zimbabwe.

<sup>6</sup> Bien que 36 projets au total aient été clôturés au cours de la période couverte par ce rapport, seuls 32 ont fait l'objet d'un examen complet du projet (avec le rapport disponible) au moment de la rédaction du présent rapport. De plus, les documents de conception de projet pour deux projets non-Banque (Guinée-Bissau et Rwanda) n'ont pas pu être localisés. Par conséquent, cette section sur la conception des projets ne couvre que 30 projets.



### Objectifs des projets

L'énoncé d'objectif d'un projet<sup>7</sup> définit ce que le projet a l'intention de réaliser. Il est normalement exprimé en termes de résultat de développement intermédiaire ou final (voir encadré 1 pour des exemples). Cette objectif de projet est souvent une déclaration composite, encapsulant plusieurs objectifs pour un même projet. Conformément aux objectifs stratégiques du PME 2020 (tout en reconnaissant que les ESPIG de cette revue ont été préparés avant le PME 2020), quatre objectifs ont été inclus dans les projets (tableau 1).<sup>8</sup> (Remarque : Quatre projets non-Banque n'avaient pas d'énoncés objectifs officiels. Ces projets faisaient référence au plan sectoriel de l'éducation au sens large comme stratégie directrice, mais n'avaient pas d'objectif spécifique pour le projet du PME.)

Tableau 1 : Objectifs des projets

Objectif / résultat	Nombre de projets	dont Banque	dont non-Banque
<i>Objectif du PME 2020 : Résultats d'apprentissage améliorés et plus équitables</i>			
Augmenter la qualité de l'éducation	22	15	7
<i>Objectif du PME 2020 : Augmentation de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion</i>			
Améliorer l'accès à l'éducation	17	12	5
Accroître l'équité dans l'éducation	14	12	2
<i>Objectif du PME 2020 : Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces</i>			
Améliorer la gestion du secteur de l'éducation	14	8	6

### Encadré 1 : Exemples d'énoncés d'objectifs

**Tchad** : Renforcer l'offre d'éducation de base équitable, inclusive et de qualité pour les enfants touchés par la crise dans la région du Lac.

**République démocratique du Congo**: Accroître l'accès et l'équité dans l'enseignement primaire, améliorer les conditions d'apprentissage dans l'enseignement primaire, et renforcer la gestion du secteur et promouvoir une plus grande responsabilisation en introduisant de nouvelles pratiques de gestion au niveau local.

**Madagascar**: Préserver l'accès à l'enseignement primaire et améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les zones ciblées.

**Vietnam**: Introduire et utiliser de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe, en ciblant les groupes d'élèves du primaire les plus défavorisés.

**Zimbabwe**: Améliorer les résultats d'apprentissage dans l'éducation de base grâce au perfectionnement professionnel continu des enseignants, à une meilleure supervision et gestion des enseignants et à un renforcement des politiques et de la planification stratégique fondées sur des preuves.

<sup>7</sup> Dans les projets de la Banque, il s'agit de l'Objectif de développement du projet (PDO).

<sup>8</sup> Cela comprend uniquement les objectifs révisés pour les deux projets de la Banque qui ont été restructurés.

Onze projets faisaient explicitement référence à des populations « défavorisées » ou marginalisées dans leur énoncé d'objectif. Ces groupes marginalisés ont été identifiés / définis comme suit :

- Trois projets ciblaient les « populations défavorisées ». Haïti : enfants pauvres ; Népal : Dalits, filles, minorités ethniques et linguistiques, autochtones, pauvres, enfants handicapés, enfants qui travaillent, enfants des rues, enfants touchés par des conflits, enfants touchés par des calamités, enfants dans les régions éloignées, enfants dont les parents sont en prison, enfants sauvés de la traite, enfants de parents migrants ; Vietnam : écoles classées selon le pourcentage d'élèves issus de familles pauvres, le pourcentage d'enfants appartenant à des groupes ethniques minoritaires, la distance entre l'école et le centre du district, le pourcentage d'élèves dont les résultats d'apprentissage sont moyens ou médiocres.
- Six projets ciblaient les « zones défavorisées ». Afghanistan : les indicateurs d'éducation les plus bas ; Bénin : taux brut de scolarisation, taux d'achèvement, taux brut de scolarisation des filles ; Cambodge : districts à faible taux brut de scolarisation dans le préscolaire et le primaire ; Ghana : districts en fonction de l'indice de pauvreté, les taux de rétention dans le primaire, la part des filles inscrites, les taux de réussite, la part des enseignants formés ; Libéria : zones rurales ; Nicaragua : niveau de pauvreté, indicateurs d'éducation faibles.
- Deux projets ciblaient les « élèves affectés ». Tchad : enfants affectés par la crise dans la région du Lac ; Mali : déplacés internes et communautés d'accueil affectées par l'afflux de personnes déplacées en interne.

### Interventions des projets (telles que prévues)

Les 30 projets prévoyaient des interventions dans cinq sous-secteurs (tableau 2).<sup>9</sup>

**Tableau 2 : Sous-secteurs appuyés par les projets**

Sous-secteur	Nombre de projets	dont Banque	dont non-Banque
Petite enfance / préscolaire	13	10	3
Primaire	26	16	10
Secondaire	12	9	3
Supérieur	2	0	2
Éducation des adultes	4	1	3

En s'appuyant sur la stratégie du PME 2020, les interventions prévues peuvent être classées en différents thèmes (tableau 3).

**Tableau 3 : Activités par domaine thématique**

Thème	Nombre de projets	dont Banque	dont non-Banque
<i>Domaine thématique du PME 2020 : Apprentissage</i>			
Formation des enseignants	28	17	11
Normes / curriculum / matériel d'apprentissage		18	8

<sup>9</sup> Les interventions qui renforcent la capacité des ministères de l'Éducation (et au-delà) peuvent avoir un impact sur plusieurs sous-secteurs, mais ces interventions indirectes ne sont pas comptabilisées dans ce tableau.

Thème	Nombre de projets	dont Banque	dont non-Banque
Systèmes d'évaluation des apprentissages	15	11	4
Gestion des enseignants	19	9	10
Utilisation des TIC dans l'apprentissage	4	3	1
<i>Domaine thématique du PME 2020 : Équité</i>			
Égalité des sexes	15	7	8
Installations éducatives	21	14	7
Accès pour les enfants non scolarisés	11	6	5
Soutien aux enfants handicapés / ayant des besoins spéciaux	13	9	4
Programmes de bien-être	18	13	5
Transferts en espèces / incitations ciblées	8	7	1
Apprentissage des adultes	5	1	4
<i>Domaine thématique du PME 2020 : Systèmes</i>			
Renforcement des systèmes : niveau central	28	19	9
Renforcement des systèmes : niveau décentralisé/école	20	14	6
Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)	12	10	2

Dans le domaine thématique de l'apprentissage, les interventions les plus courantes sont la « formation des enseignants » et la mise à niveau des « normes / programmes / matériels d'apprentissage » : La « formation des enseignants » (à la fois initiale et continue, dans des centres et en milieu scolaire) recouvrait le plus souvent une formation à des méthodologies d'enseignement mises à jour, et l'augmentation de la capacité des programmes de formation à former davantage d'enseignants. Par contre, les mesures de certification / licence étaient moins courantes. Les « normes / programmes / matériels d'apprentissage » ont été améliorés par la définition de programmes ou de normes au niveau scolaire ; des révisions des programmes scolaires pour les axer davantage sur les compétences ou pour mettre en œuvre de nouvelles approches de lecture en début de cycle ; et la fourniture de matériels d'apprentissage tels que manuels, kits scolaires ou autres matériels d'apprentissage pour les salles de classe. La « gestion des enseignants » comprenait le plus souvent le financement des salaires des enseignants ; tandis qu'un projet a mis au point un système d'information sur la gestion des ressources humaines, et d'autres ont mentionné le suivi de l'absentéisme des enseignants au moyen des bulletins scolaires. La moitié des projets soutenaient des systèmes d'évaluation et la gestion des enseignants : les « systèmes d'évaluation » incluaient le plus souvent le développement et / ou la mise en œuvre d'un outil pour évaluer les résultats d'apprentissage des élèves (note : la formation des enseignants dans certains projets peut ou non comprendre l'évaluation des apprentissages, mais cette information n'était pas aisément disponible dans les documents de préparation de projet).

#### **Encadré 2 : Innovations dans la formation des enseignants**

Presque tous les projets ont financé la formation des enseignants dans divers sous-secteurs, portant à la fois sur les matières d'enseignement et les méthodes pédagogiques. Certains projets ont également inclus des éléments plus innovants dans leurs activités.

Au **Vietnam**, le projet visait une amélioration systématique du processus d'enseignement-apprentissage en classe, notamment en plaçant les élèves au centre du processus d'apprentissage, en promouvant l'apprentissage actif et la collaboration. Pour atteindre cet objectif, le projet a financé la formation des enseignants et, dans une forme modifiée de formation en cascade, a utilisé les services d'enseignants hautement performants comme « maîtres formateurs » - ce qui a permis des gains d'efficacité et donc un plus grand nombre d'enseignants ayant reçu une formation, ainsi qu'un soutien professionnel continu pour les groupes une fois la formation terminée.

Au **Ghana**, le projet visait à améliorer la qualité de l'enseignement dans les districts défavorisés en finançant un programme de formation des enseignants non formés dans l'enseignement de base, qui a amélioré les compétences des enseignants non qualifiés dans les communautés rurales grâce à des options d'apprentissage local et / ou à distance pendant qu'ils continuent d'enseigner dans leur écoles. Les enseignants qui participent à ce programme sont plus susceptibles d'être issus des communautés scolaires locales, de parler la langue locale et d'être plus intégrés dans la communauté, et ont donc plus de chances de rester dans cette zone défavorisée pour continuer à enseigner.

Dans le domaine thématique de l'équité, l'intervention la plus courante est la construction d' « équipements scolaires » : les « équipements scolaires » impliquaient la construction et / ou la réhabilitation d'écoles et / ou de salles de classe dans tous les sous-secteurs, ainsi que des équipements auxiliaires tels que latrines, points d'eau et bureaux administratifs. Plus de la moitié des projets ont également soutenu des « programmes de bien-être », l'alimentation scolaire étant le plus fréquemment citée (l'encadré 3 fournit un exemple), suivie par des programmes de soutien au développement de la petite enfance. La moitié des projets comprenait un soutien pour accroître l'accès des filles (voir la section Genre ci-dessous) ; moins de la moitié offrait un soutien aux enfants handicapés ou ayant des besoins spéciaux, soit sous la forme d'un accès physique aux salles de classe ou de l'élaboration de matériels pédagogiques inclusifs.

### **Encadré 3 : Alimentation scolaire**

Au **Mali**, le projet a délégué la gestion des cantines scolaires au comité local de gestion des écoles. La nourriture a été achetée à la communauté locale et les mères des élèves ont été formées aux activités de santé scolaire pour soutenir le fonctionnement des cantines. L'achat local de nourriture était rentable et a permis d'éviter des fuites de fonds. Dans certains cas, les communautés ont complété les cantines avec des contributions des familles en nourriture et une compensation pour les cuisiniers.

Dans le domaine thématique des systèmes, presque tous les projets soutiennent le « renforcement institutionnel au niveau central » et les deux tiers fournissent un soutien au « niveau décentralisé / des écoles ». Au niveau central, cela se manifestait le plus souvent sous la forme d'un renforcement des capacités en gestion de projet, fonctions fiduciaires, flux de financement (y compris certains projets utilisant un financement par habitant), S&E et communications. Au niveau décentralisé / des écoles, le soutien a le plus souvent pris la forme de formation des comités de gestion des écoles (y compris pour l'élaboration de plans d'amélioration des écoles et l'utilisation des bulletins scolaires) et de formation pour les directeurs d'école. Moins de la moitié des projets ont soutenu le développement ou l'amélioration des Systèmes d'information de gestion de l'éducation (SIGE) (l'encadré 4 fournit un exemple). Comme indiqué précédemment, ces projets ont été conçus avant le PME 2020 ; par conséquent, ils ne reflètent pas les prérequis de financement qui ont été déployés dans le cadre du plan stratégique, y compris celui sur le SIGE.

#### Encadré 4 : Soutien au SIGE

Le projet au **Pakistan** visait à renforcer la gouvernance et la responsabilité dans le secteur de l'éducation afin d'améliorer la prestation de services et les résultats en éducation. Le manque de données précises et disponibles en temps opportun sur les indicateurs clés au niveau de l'école a été considéré comme un facteur majeur de la sous-performance des écoles. Le projet a financé la mise en place d'un système de suivi scolaire et d'un système d'information sur la gestion des ressources humaines, ainsi que des interventions pour assurer la diffusion et l'utilisation des informations générées par les nouveaux systèmes.

#### Cadre de résultats des projets (tels que prévus)

Vingt-cinq des 30 projets disposent d'un cadre de résultats officiel qui identifie des indicateurs de résultats de niveau supérieur, ou « indicateurs clés de projet » (KPI).<sup>10</sup>

Pour les 22 projets qui avaient « l'amélioration de la qualité » comme objectif, tous les 22 (15 Banque et 7 non-Banque) incluaient un KPI pour mesurer la qualité. Voici les KPI les plus fréquemment utilisés pour mesurer la qualité : % d'élèves qui obtiennent de bons résultats / bonnes notes aux évaluations (10) ; nombre d'enseignants formés (3) ; rapport élèves / manuel scolaire (4) ; rapport élèves / enseignant (3) ; taux d'achèvement du primaire (5) ; taux d'achèvement du secondaire (1) ; amélioration des performances des enseignants (6) ; nombre d'enfants inscrits / participant à des écoles où les conditions d'apprentissage sont améliorées (4) ; et % d'enseignants certifiés (3).

#### Encadré 5 : Mesurer l'amélioration de la qualité

En **République démocratique du Congo**, l'amélioration de la qualité a été mesurée par la disponibilité de matériels d'apprentissage, c'est-à-dire de manuels scolaires. En plus de suivre le nombre de manuels distribués, un indicateur KPI a mesuré le ratio manuels-élèves. Par conséquent, ces KPI visaient à saisir l'adéquation de la distribution des matériels d'apprentissage.

Au **Cambodge**, l'amélioration de la qualité a été mesurée par l'amélioration des pratiques pédagogiques. En plus de suivre le nombre d'enseignants recevant une formation, un indicateur KPI a mesuré le pourcentage d'enseignants du primaire appliquant des techniques d'enseignement de la lecture efficaces, selon les observations en classe. Par conséquent, cet indicateur de performance clé visait à saisir les améliorations réelles de la qualité de l'enseignement.

Au **Bangladesh**, l'amélioration de la qualité a été mesurée par le taux d'achèvement du primaire. Cependant, il n'est pas clair, étant donné le calendrier du projet, si les activités du projet pourraient avoir un impact direct sur ce résultat.

Pour les 17 projets qui comprenaient un « accès accru » comme objectif, 14 (12 Banque et 2 non-Banque) comprenaient un indicateur KPI pour mesurer l'accès. Les KPI les plus fréquemment utilisés incluent : le nombre d'étudiants inscrits / participant aux interventions du projet (11) ; le taux d'inscription / taux d'admission en première année (8) ; et le nombre de salles de classe construites / réhabilitées (4).

---

<sup>10</sup> Bien que les cadres de résultats identifient également des indicateurs pour les résultats et extrants intermédiaires, ceux-ci ne sont pas inclus dans cette analyse en raison du nombre considérable d'entre eux.

### Encadré 6 : Mesurer l'accès accru

En **Côte d'Ivoire**, la réhabilitation ou la construction de salles de classe supplémentaires a été une activité clé, compte tenu de la grave dégradation des installations pendant le conflit civil prolongé. Un KPI a mesuré le nombre de salles de classe supplémentaires résultant du projet, tandis qu'un autre KPI a mesuré le nombre d'élèves inscrits dans les écoles disposant de nouvelles salles de classe, ce qui a fourni une mesure du nombre de bénéficiaires du projet.

Au **Cambodge**, la mise en place d'un programme d'éducation de la petite enfance a été une activité clé, compte tenu de la faible préparation à l'école des enfants du primaire, ce qui contribue à de faibles résultats scolaires au cours des dernières années. Un KPI a mesuré le taux de scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans dans les districts où les nouvelles classes pour l'éducation de la petite enfance ont été établies, ce qui a fourni une mesure de la couverture de l'activité, en plus du nombre absolu de bénéficiaires.

Pour les 14 projets qui incluaient « l'augmentation de l'équité » comme objectif, 7 (6 Banque et 1 non-Banque) incluaient un KPI pour mesurer l'équité. Voici les KPI les plus fréquemment utilisés pour mesurer l'équité : taux de scolarisation / d'admission des filles (4) ; nombre d'enfants participant aux interventions (1) ; et indice de parité (2). Les KPI mesuraient principalement les résultats en matière d'équité pour les filles, un seul KPI mesurant l'équité en fonction du niveau de revenu et aucun ne mesurant l'équité vis-à-vis d'autres populations défavorisées (bien que certains projets soient exclusivement mis en œuvre dans des zones pauvres ou éloignées, ou parmi des populations mal desservies, les résultats reflètent donc ces populations mais ne sont pas présentés comme un résultat en termes d' « équité » à proprement parler).

Messages principaux :

- C'est l'amélioration de la qualité de l'éducation qui a été incluse le plus souvent dans les objectifs de développement, suivie d'un accès accru et d'une meilleure équité.
- Près de la moitié des projets incluaient explicitement un focus sur les groupes défavorisés dans l'objectif de développement. Dans la plupart des cas, ces groupes ont été définis et la stratégie de mise en œuvre pour les atteindre portait sur un ciblage géographique.
- Le sous-secteur le plus fréquemment soutenu était l'enseignement primaire, suivi par le préscolaire et le secondaire.
- Les interventions les plus fréquemment planifiées étaient celles du côté de l'offre (formation des enseignants, fourniture de matériels d'enseignement / d'apprentissage améliorés et construction de salles de classe).
- Les interventions dans le domaine thématique de l'apprentissage visaient le plus souvent à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage (formation des enseignants, fourniture de matériel, construction de salles de classe), moins pour équiper les ministères et les écoles afin d'évaluer les résultats d'apprentissage.
- L' « amélioration de la qualité » a été mesurée de multiples façons, selon que l'objectif était d'améliorer l'apprentissage, les environnements scolaires ou la qualité de l'enseignement. En outre, certains indicateurs de performance clés étaient axés sur les « extrants » immédiats (c'est-à-dire le nombre d'enseignants formés, le nombre d'élèves inscrits dans des écoles offrant de meilleures conditions d'apprentissage) plutôt que sur les « résultats » actuels (c'est-à-dire le nombre d'enseignants bénéficiant d'une note satisfaisante à l'issue d'observations en classe, amélioration des scores à l'évaluation de la lecture en début de cycle).

## ACCOMPLISSEMENT DES KPI

Cette section discute les accomplissements des indicateurs de performance clés (les KPI), en fonction de la mesure dans laquelle ils ont atteint les objectifs fixés dans les cadres de résultats : ils peuvent être soit entièrement / majoritairement atteints, partiellement atteints ou non atteints.<sup>11</sup> Vingt-cinq projets disposaient d'un cadre de résultats officiel avec des indicateurs de performance clés (19 Banque et 6 non-Banque). La plupart de ces projets avaient plusieurs indicateurs de performance clés, qui sont tous inclus dans cette revue (par conséquent, le nombre d'indicateurs de performance atteints peut dépasser le nombre de projets). L'examen ne tabule pas les indicateurs intermédiaires de résultats ou d'extrants en raison de leur nombre.

### *Résultats en termes d'amélioration de la qualité*

Dix-neuf projets (16 Banque et 3 non-Banque) ont obtenu des résultats en termes d'amélioration de la qualité (c'est-à-dire, au moins un indicateur de performance clé a été entièrement ou principalement atteint). Ceux-ci ont été mesurés selon plusieurs dimensions différentes, notamment les résultats d'apprentissage des élèves, l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe et l'amélioration de la qualité de l'enseignement :

- *Amélioration de l'apprentissage des élèves* : augmentation des scores aux tests / en termes de compétences (primaire) (4) ; augmentation du taux d'achèvement (primaire, premier cycle du secondaire) (3) ; augmentation du taux de transition (du préscolaire au primaire) (1)
- *Amélioration des conditions d'enseignement et de l'apprentissage en classe* : amélioration du ratio manuels / élèves (5) ; disponibilité accrue d'écoles offrant de meilleures conditions d'apprentissage (4) ; augmentation du nombre d'élèves participant à des programmes de bien-être (3)
- *Amélioration de la qualité de l'enseignement* : amélioration des performances des enseignants (6) ; augmentation du nombre d'enseignants formés (4)

Un projet de la Banque a signalé n'avoir que partiellement atteint ses résultats en termes de qualité améliorée :

- *Amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe* : ratio manuels / élèves (2)

Trois projets (2 de la Banque et 1 non-Banque) ont signalé n'avoir pas atteint leurs résultats en termes de qualité améliorée :

- *Amélioration de l'apprentissage des élèves* : taux d'achèvement (primaire) (1) ; résultats aux tests (1) ; taux d'abandon (1)
- *Amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage en classe* : ratio manuels / élèves (1) ; ratio élèves / enseignant (1)
- *Amélioration de la qualité de l'enseignement* : nombre d'enseignants formés (1)

---

<sup>11</sup> Entièrement / majoritairement atteint : l'objectif est atteint à hauteur de 90-100% ; partiellement atteint : objectif atteint à hauteur de 50-89% ; non atteint: l'objectif a été atteint à moins de 50%.



Cinq projets (1 Banque et 4 non-Banque) avaient des KPI pour lesquels les données finales n'étaient pas disponibles ; par conséquent, les résultats de l'amélioration de la qualité n'ont pas pu être vérifiés pour ceux-ci.

#### **Encadré 7 : Mesurer l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves au niveau des projets**

Le **Cambodge** a rapporté les résultats suivants : L'intervention EGRA (Évaluation en lecture pour les enfants des premiers grades) a été conçue sur la base d'une évaluation rigoureuse menée avant le projet (dans le cadre du précédent projet EFA-FTI) et comprenait un soutien pour l'administration du test et l'analyse des résultats. Une évaluation a été réalisée pour examiner la vitesse de lecture des élèves, dans environ 350 écoles du projet sélectionnées au hasard pendant la première année et la dernière année de la période couverte par le projet. L'un des résultats en fut le suivant : le pourcentage d'élèves de 3e année atteignant 45 à 60 mots par minute sur l'EGRA est passé de 51,5% à 68%.

#### **Résultats en termes d'accès accru**

Treize projets (12 Banque et 1 non-banque) ont obtenu des résultats en matière d'accès accru (au moins un indicateur de performance clé pour l'accès a été entièrement ou majoritairement atteint) :

- *Augmentation des inscriptions* : augmentation du nombre d'élèves inscrits (préscolaire , primaire, premier cycle du secondaire) (7) ; augmentation du taux net d'inscription / d'admission en première année pour les élèves (préscolaire, primaire, premier cycle du secondaire) (6) ; amélioration du taux brut de scolarisation (préscolaire , primaire, premier cycle du secondaire) (2)
- *Offre scolaire accrue* : nombre accru d'écoles / salles de classe disponibles (4)
- *Autre* : augmentation (ou maintien) du taux de fréquentation (primaire) (1) ; augmentation du nombre d'exemptions de frais de scolarité fournies (1)

Un projet de la Banque a mentionné n'avoir que partiellement atteint son résultat en matière d'accès accru.

- *Augmentation des inscriptions* : augmentation du taux net d'inscription des élèves (primaire) (1)

Quatre projets (2 Banque et 2 non-Banque) ont utilisé des indicateurs de performance clés pour lesquels aucun résultat en termes d'accès accru n'a été atteint :

- *Augmentation des inscriptions* : taux net d'inscription / d'admission en première année pour les élèves (primaire) (3) ; taux brut de scolarisation des élèves (préscolaire, primaire, premier cycle du secondaire) (2)

Un projet non-Banque comprenait des KPI pour lesquels les données finales n'étaient pas disponibles ; par conséquent, les résultats d'un accès accru n'ont pas pu être vérifiés pour celui-ci.

#### **Encadré 8 : Succès marqués en termes d'accès accru**

En **République kirghize**, l'un des objectifs du projet était d'élargir l'accès aux écoles maternelles, afin de permettre à tous les enfants d'achever une année complète de préparation à l'école avant d'entrer en grade 1. Les activités du projet comprenaient la mise à disposition de classes préscolaires par rotation d'équipes et dans la communauté, la formation des enseignants, la fourniture de matériel et des campagnes dans la communauté pour accroître la sensibilisation aux avantages de l'éducation de la petite enfance. Les résultats du projet ont atteint et / ou dépassé les objectifs, et le programme par rotation d'équipes a recruté trois cohortes d'enfants sur trois ans : la 1ère année, 114 451 enfants



(objectif : 70 000); la deuxième année, 137 886 (objectif : 75 000); la troisième année, 116 985 (objectif : 80 000). En outre, le programme communautaire a inscrit 10 000 enfants. Le nombre total d'enfants de 6 ans à l'échelle nationale au cours de cette période était de 395 842 ; par conséquent, le projet a atteint un taux d'inscription de 93%.

### **Résultats en termes d'augmentation de l'équité**

Quatre projets (4 Banque et 0 non-Banque) ont fait état de résultats en matière d'augmentation de l'équité parmi les groupes marginalisés (au moins un indicateur de performance clé a été entièrement ou majoritairement atteint).

- *Filles* : augmentation du taux net de scolarisation / d'admission en première année pour les filles (préscolaire , primaire, premier cycle du secondaire) (3) ; amélioration de l'indice de parité entre les sexes (primaire, secondaire inférieur) (3) ; amélioration du taux d'achèvement du primaire pour les filles (1)
- *Pauvres* : diminution de la disparité dans l'accès à l'école, mesurée par le ratio du taux net de scolarisation des 20% les plus pauvres par rapport au quintile des 20% les plus riches (1)

Quatre projets (3 Banque et 1 non-Banque) ont partiellement atteint leurs résultats en matière d'augmentation de l'équité.

- *Filles* : nombre d'enseignantes embauchées / formées (2) ; indice de parité entre les sexes (primaire) (2)

Trois projets (2 de la Banque et 1 non-Banque) ont signalé n'avoir pas atteint leurs résultats en termes d'augmentation de l'équité :

- *Filles* : taux brut d'admission en première année pour les filles (primaire, premier cycle du secondaire) (3) ; taux d'achèvement du primaire (1) ; % d'enseignantes formées (1)

Deux projets non-Banque avaient des KPI pour lesquels les données finales n'étaient pas disponibles ; par conséquent, les résultats en termes d'augmentation de l'équité n'ont pas pu être vérifiés pour ces derniers.

### **Encadré 9 : Succès marqués en termes l'équité en matière d'accès**

Au **Cambodge**, l'un des objectifs du projet était d'améliorer l'accès à l'éducation de base, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés. Une intervention clé du projet a été l'octroi de bourses aux élèves pauvres du cycle du primaire supérieur et du premier cycle du secondaire. Le nombre d'étudiants boursiers a été de 142 655 (objectif : 133 000). L'objectif de résultat du projet a été dépassé, le taux de scolarisation dans le premier cycle du secondaire étant passé de 35,1% à 41,9% (objectif : 37,1%), corroboré par un taux d'abandon plus faible chez les boursiers (2,0%) par rapport au taux d'abandon national (9,4%).

### **Résultats en termes de renforcement des capacités institutionnelles**

Quatorze projets (8 Banque et 6 non-Banque) ont fait état de résultats dans le renforcement des capacités institutionnelles (au moins un indicateur de performance clé a été entièrement ou majoritairement atteint) :

- *Au niveau central* : développement d'un système d'évaluation des apprentissages des élèves (3) ; réalisation d'évaluations des apprentissages des élèves (2) ; achèvement du plan du secteur de l'éducation (1)
- *Au niveau décentralisé / des écoles* : nombre d'écoles possédant leurs propres comptes bancaires (1) ; % de bureaux d'éducation de district recevant un appui-projet (1) ; % de districts décaissant au moins 75% des subventions scolaires (1) ; % d'écoles avec des bulletins scolaires mis à jour (1) ; nombre de districts pour lesquels des données SIGE sont collectées et analysées (1) ; % écoles préparant des plans d'école (1) ; % de directeurs d'école mettant en œuvre trois pratiques de gestion apprises en formation (2)

Deux projets de la Banque ont fait état de résultats sur le renforcement des capacités institutionnelles qui n'ont été que partiellement atteints :

- *Au niveau central* : indice de parité développé mais pas encore mis en œuvre (1) ; outil d'assurance qualité développé mais pas encore mis en œuvre (1)

Un projet de la Banque a signalé qu'un résultat sur le renforcement des capacités institutionnelles n'a pas été atteint :

- *Au niveau central* : les versions améliorées des tests d'évaluation des élèves ne sont pas administrées (1)

Trois projets non-Banque avaient des KPI pour lesquels les données finales n'étaient pas disponibles ; par conséquent, les résultats du renforcement des capacités institutionnelles n'ont pas pu être vérifiés pour ces derniers.

#### **Encadré 10 : Succès marqués en matière de renforcement institutionnel au niveau central**

En *Côte d'Ivoire*, l'un des objectifs du projet était de restaurer et de renforcer les capacités institutionnelles pour dispenser une éducation de base de qualité. Les activités du projet comprenaient un appui technique et une formation à la production annuelle de statistiques scolaires et la mise en place d'un système national d'évaluation des apprentissages. Les résultats désirés ont été atteints, car des évaluations nationales de l'apprentissage ont été menées pour les grades 1-3 en lecture et en mathématiques, et des données nationales sur l'éducation sont désormais collectées, analysées et communiquées régulièrement. Le système d'évaluation des apprentissages a été jugé efficace pour mesurer les progrès des élèves vers les objectifs convenus, identifier un échantillon d'élèves représentatif des grades ciblés, communiquer les résultats aux décideurs et désagréger les résultats par sous-groupes.

#### **Encadré 11: Succès marqués en matière de renforcement institutionnel au niveau décentralisé**

Au *Ghana*, les objectifs du projet comprenaient l'amélioration de la planification et du suivi des services d'éducation de base dans les districts défavorisés. Les activités du projet comprenaient un soutien technique aux bureaux d'éducation de district et aux écoles pour la préparation des programmes de travail annuels et des plans d'amélioration des écoles, la préparation des bulletins scolaires et la réalisation de visites scolaires annuelles. Les résultats sont les suivants : 100% des districts participants ont décaissé au moins 75% de leurs financements conformément à leurs programmes de travail annuels préparés ; et 98% des écoles participantes avaient des bulletins scolaires mis à jour, avec 93% des écoles postant leurs bulletins sur des tableaux d'affichage.

## Messages principaux:

- Les trois quarts des projets (dotés de cadres de résultats formels et d'indicateurs de performance clés) ont enregistré une amélioration de la qualité, bien que ce qui s'entend par « qualité de l'éducation » améliorés et la validité de l'indicateur sélectionné varient considérablement.
- La moitié des projets ont permis d'améliorer l'accès dans divers sous-secteurs (du préscolaire au supérieur). Cela a été mesuré le plus souvent par l'augmentation du nombre (absolu) d'étudiants inscrits et par l'augmentation du taux d'inscription (net et brut).
- Un quart des projets ont permis d'améliorer l'équité (bien que certains projets aient été exclusivement mis en œuvre dans des zones défavorisées et par conséquent tous les résultats atteints par ces projets peuvent être considérés comme traitant des questions d'équité). Ceux-ci ont presque entièrement ciblé les filles, et non d'autres populations défavorisées telles que les pauvres, les minorités ethniques / autochtones, les enfants ayant des besoins spéciaux ou les enfants non scolarisés.
- Plus de la moitié des projets ont permis de renforcer les capacités institutionnelles, le plus souvent au niveau central, puis au niveau de l'école, puis au niveau décentralisé (c'est-à-dire les bureaux du ministère de l'Éducation dans les districts ou au niveau local). Au niveau central, ceci comprend surtout la capacité de suivre les résultats d'apprentissage des élèves (c'est-à-dire grâce aux évaluations de l'apprentissage) et de produire des données SIGE régulières sur le secteur de l'éducation. Au niveau décentralisé du ministère de l'Éducation, cette capacité a été mesurée par la capacité à déboursier des fonds et à rendre compte des activités. Cependant, au niveau de l'école, cela a été mesuré par l'existence de fonctions (établissement d'un compte bancaire, préparation du plan d'école, existence d'un comité de gestion de l'école) plutôt que par des affirmations de la capacité effective à remplir efficacement les fonctions.

## ÉVALUATION DES RÉSULTATS DES PROJETS DU PME

Les rapports d'achèvement de la Banque mondiale - ICR - fournissent des scores sur les aspects suivants de la performance du projet, en utilisant une échelle de six points pour le résultat global et une échelle de quatre points pour les trois sous-éléments qui le composent :<sup>12</sup>

- *Pertinence des objectifs* : Mesure dans laquelle les objectifs d'un projet sont conformes aux priorités de développement actuelles du pays et aux stratégies nationales, sectorielles et institutionnelles de la Banque.
- *Efficacité* : Mesure dans laquelle les objectifs d'un projet ont été atteints ou devraient l'être, en fonction de chacun des principaux résultats indiqués dans l'énoncé des objectifs de développement du projet.
- *Efficiences* : Mesure dans laquelle les coûts liés à la réalisation des objectifs du projet étaient raisonnables par rapport aux avantages et aux normes reconnues.

---

<sup>12</sup> Échelle sur six points pour le résultat global : Très insatisfaisant, Insatisfaisant, Modérément insatisfaisant, Modérément satisfaisant, Satisfaisant, Très satisfaisant ; échelle à quatre points pour les trois sous-éléments : négligeable, modeste, substantiel, élevé.

- *Résultat global* : Mesure de la performance globale du projet, dérivée des trois sous-éléments ci-dessus.

Une fois l'ICR rédigé, l'IEG fournit un examen indépendant pour valider l'ICR - l'ICRR - en utilisant les mêmes aspects et échelles de notation.

Dix-neuf projets de la Banque avaient un ICR achevé au moment de la présente revue, et 10 d'entre eux avaient également un ICRR.<sup>13</sup>

### **Résultat global**

Dix-huit des 19 rapports d'achèvement de la Banque (ICR) ont attribué un score « satisfaisant » aux résultats globaux (1 est jugé très satisfaisant ; 10 satisfaisant ; 7 modérément satisfaisant et 1 modérément insatisfaisant). De même, les 10 ICRR ont attribué un score « satisfaisant » aux résultats globaux (7 sont jugés satisfaisants ; 3 modérément satisfaisants).

**Tableau 4: Résultat global obtenu par les projets du PME gérés par la Banque, selon les ICR et les ICRR**

Numéro de projet	Pays	Score ICR	Score ICRR
P113435	Bangladesh	Satisfaisant	Satisfaisant
P129600	Bénin	Modérément insatisfaisant	-
P144715	Cambodge	Modérément satisfaisant	Satisfaisant
P119328	Côte d'Ivoire	Modérément satisfaisant	-
P145323	Djibouti	Modérément satisfaisant	-
P133079	Gambie	Satisfaisant	-
P129381	Ghana	Satisfaisant	Satisfaisant
P129555	Guyana	Satisfaisant	-
P124134	Haïti	Modérément satisfaisant	-
P117662	Libéria	Modérément satisfaisant	Modérément satisfaisant
P132616	Madagascar	Satisfaisant	Satisfaisant
P123503	Mali	Modérément satisfaisant	Modérément satisfaisant
P113441	Népal	Satisfaisant	Satisfaisant
P133557	Nicaragua	Satisfaisant	-
P146451	Pakistan	Satisfaisant	-
P131120	République Démocratique du Congo	Modérément satisfaisant	Modérément satisfaisant
P132490	République kirghize	Très satisfaisant	-
P131441	Tadjikistan	Satisfaisant	Satisfaisant
P120867	Vietnam	Satisfaisant	Satisfaisant

<sup>13</sup> Un seul des projet non-Banque couverts par cette revue a reçu un score dans son rapport d'achèvement - le projet d'appui stratégique au secteur de l'éducation au Rwanda (2015-2018), administré par le DFID. Cependant, les scores ont été attribués pour la pertinence (élevée) et l'efficacité (modeste), mais pas pour le résultat global ou l'efficacité ; par conséquent, il n'a pu être inclus dans cette section.

### **Pertinence des objectifs**

Dix-sept des 19 ICR ont attribué des scores satisfaisants en matière de pertinence (13 projets sont notés comme ayant une pertinence « élevée » ; 4 « substantielle »). (Remarque : Djibouti et le Guyana n'ont pas de score sur la pertinence). De même, les 10 ICRR ont tous attribué un score satisfaisant sur la question de la pertinence (7 projets sont notés comme ayant une pertinence « élevée » ; 3 « substantielle »). Le score sur la pertinence est basé sur la cohérence du projet vis-à-vis des conditions du pays, des stratégies de partenariat de la Banque avec les pays et ses stratégies en tant qu'organisation, et des stratégies du gouvernement en matière d'éducation. Le score tient également compte de la capacité du projet à répondre à l'évolution des besoins et de son importance pour la réalisation des objectifs de développement de la Banque et du pays tout au long de la période couverte par le projet.

### **Efficacité**

Les projets de la Banque mondiale font parfois l'objet d'une restructuration approuvée par le Conseil de la Banque, qui peut ou non comprendre une révision formelle des objectifs du projet pendant la période de mise en œuvre.<sup>14</sup> Deux des 19 projets de la Banque examinés dans le cadre de cette revue ont fait l'objet de restructurations officielles (Libéria : objectifs révisés en raison de la faiblesse des capacités ; Haïti : objectifs révisés en raison de chocs externes). Pour les 17 projets de la Banque qui n'ont pas subi de restructuration, 16 des 17 ICR ont attribué des notes globales satisfaisantes sur la question de l'efficacité (2 projets sont notés comme ayant une efficacité « élevée » ; 14 « substantielle » ; 1 « modeste » [Bénin]). L'efficacité des deux projets officiellement restructurés a été jugée comme « modeste » au titre des objectifs initiaux, mais « substantielle » pour ce qui est des objectifs révisés.

### **Encadré 12: Succès marqués en matière d'efficacité**

Au *Tadjikistan*, l'objectif du projet était de contribuer à l'amélioration des conditions d'apprentissage dans l'enseignement préscolaire et général, les conditions d'apprentissage étant définies comme les normes et le contenu de l'éducation, les matériels et pratiques d'enseignement et d'apprentissage et l'environnement physique. Les activités dans le préscolaire comprenaient l'introduction d'un nouveau programme d'enseignement, l'aménagement de salles de classe, la fourniture de matériel d'apprentissage et la formation des enseignants. Les activités dans l'enseignement général comprenaient le passage d'un programme d'études basé sur les connaissances à un programme basé sur les compétences, la fourniture de matériel d'apprentissage, la formation des enseignants, des salles de classe améliorées et une gestion sectorielle renforcée.

Presque tous les extrants ont été délivrés, et les conditions d'apprentissage se sont améliorées grâce à la mise à jour du curriculum et du matériel, à la formation des enseignants et à l'amélioration des installations. Une évaluation d'impact a montré que 52% des enseignants certifiés appliquaient de meilleures pratiques d'enseignement en classe. Les cibles ont été atteintes et / ou surpassées en termes du nombre d'élèves inscrits dans les écoles avec ces conditions d'apprentissage améliorées : 18 000 enfants supplémentaires inscrits dans le préscolaire (objectif : 18 000) ; 160 000 enfants supplémentaires inscrits à l'école primaire (objectif : 100 000) ; et 19 000 élèves supplémentaires ayant bénéficié d'améliorations en termes d'installations dans leurs écoles existantes (cible : 7 900).

<sup>14</sup> Le PME approuve des « révisions majeures », qui sont des révisions qui entraînent une prolongation de plus de 12 mois ; ou une réaffectation des fonds du PME qui dépasse 10,0 millions de dollars EU ou 25% du financement total, la valeur la plus basse étant retenue ; ou des modifications des indicateurs et / ou des moyens de vérification pour le décaissement.

### Encadré 13: Succès modestes en matière d'efficacité

Au **Bénin**, l'un des objectifs du projet était d'améliorer l'accès au niveau de l'éducation de base. Les activités comprenaient la fourniture de kits scolaires pour les filles des grades 1 et 2, la construction de salles de classe et la fourniture de repas scolaires.

La plupart des extrants ont été délivrés au-delà des cibles, y compris la construction et l'équipement de 318 salles de classe primaires et 212 salles de classe dans le premier cycle du secondaire (cible : 255 salles de classe dans le primaire et 192 salles de classe dans le premier cycle du secondaire), la fourniture d'au moins un repas par jour à 318 245 élèves du primaire (cible : 270 000 élèves) et la fourniture de 323 455 kits scolaires (objectif : 265 000). Les audits techniques ont indiqué que la qualité de la construction était bonne, bien qu'elle aurait pu être améliorée ; des directives sur le portionnement des repas scolaires n'ont pas été établies, bien que la qualité des repas scolaires ait été contrôlée par les comités scolaires, avec 95% des parents échantillonnés satisfaits des cantines scolaires ; la qualité initiale des kits scolaires était insuffisante, bien que mise à niveau par la suite, avec 89% des parents échantillonnés satisfaits des kits scolaires.

Bien que les extrants aient été principalement délivrés, le taux brut d'admission (TBA) dans le primaire est passé de 107% à 104,3% (objectif : 117%) et le taux brut de scolarisation dans le secondaire est également passé de 45% à 35,6% (objectif : 48,5%). Pour ce dernier, une application plus rigoureuse des normes d'admission au secondaire par le gouvernement a été considérée comme un facteur de ce déclin. Pour le TBA dans le primaire, aucun facteur déterminant du déclin n'a pu être identifié par l'équipe du projet.

### Efficiences

Douze des 19 ICR ont attribué un score « substantiel » à l'efficacité, tandis que 5 ICR ont attribué un score « modeste ». (Remarque : Djibouti et le Guyana n'ont pas évalué l'efficacité). De même, sur les 10 projets avec ICRR, 7 ont obtenu un score d'efficacité « substantiel » et 3 « modeste ».

Les scores étaient basés sur des comparaisons de coûts unitaires, des analyses coûts-avantages et d'autres indications d'efficacité de la mise en œuvre. (Remarque : Une étude complémentaire de l'efficacité est en cours dans un rapport distinct pour examiner les résultats sur l'efficacité et identifier les lacunes dans les résultats et / ou la méthodologie).

Principaux messages sur les scores obtenus par les projets :

- Les scores attribués aux résultats ont presque tous été favorables pour l'ensemble des projets du PME gérés par la Banque, tels que notés par les ICR et les ICRR. Pour ce qui est des 10 projets qui ont un ICRR, les scores ICR et les scores ICRR concourent.
- Les scores en termes d'efficacité, bien que se situant pour la plupart dans une fourchette satisfaisante, étaient légèrement moins favorables que ceux liés à la pertinence et l'efficacité.

## SUIVI ET ÉVALUATION

*Cadres de résultats* : Voir la section précédente sur la « conception des projets » pour une analyse de la qualité des cadres de résultats / indicateurs clés du projet.

*Évaluations nationales* : Neuf projets ont fourni un soutien direct à la réalisation d'une évaluation nationale de l'apprentissage pendant la durée du projet, dans le but d'aider à mesurer les résultats

d'apprentissage. Cinq autres projets se sont appuyés sur des évaluations nationales de l'apprentissage existantes / en cours pour suivre les changements dans les résultats d'apprentissage résultant de l'appui fourni par le projet.

Les éléments suivants ont été notés comme des points forts dans la conception, la mise en œuvre et / ou l'utilisation du S&E :

- *Soutien au S&E du projet* : Le recrutement d'un spécialiste en S&E ou un soutien de projet explicite pour la mise en œuvre du S&E est essentiel pour garantir la qualité du S&E, y compris le renforcement de l'intégrité des données du SIGE. Des exemples de soutien efficace incluent : l'élaboration de modèles de rapports détaillés avec des instructions claires, l'organisation de séances de travail avec le ministère de l'Éducation au début de la mise en œuvre pour clarifier la compréhension des définitions des indicateurs et des méthodes de calcul, en fournissant des protocoles de collecte de données et de rapports bien définis, en assurant la mise à jour du recensement scolaire / des données du SIGE pour établir la base de référence et les objectifs, et en fournissant des moyens de transport pour faire les visites de suivi. Le S&E peut être effectué efficacement dans des situations fragiles si les facteurs de fragilité sont pris en compte dans la conception du S&E.
- *Utilisation des données de S&E* : Des données valides et fiables, fournies en temps opportun, sont essentielles à la boucle de rétroaction permettant d'éclairer les activités de l'année scolaire suivante. Les données sur les réalisations / lacunes peuvent être utilisées pour engager les parties prenantes. La vérification par une tierce partie, les observations en classe basées sur des échantillons, les vérifications ponctuelles ou les études qualitatives peuvent compléter la validité des données sur l'éducation. L'utilisation du SIGE en ligne ou via des téléphones mobiles peut aider à capturer des données en temps réel et à faciliter la saisie de données en temps opportun et avec moins d'erreurs.
- *Culture de S&E* : La mise en œuvre intégrale du SIGE contribue à cimenter une culture de S&E au sein du ministère de l'Éducation. L'intégration des dispositions de S&E dans les mesures institutionnelles existantes du ministère contribue à sa durabilité. L'utilisation régulière et la démonstration de la solidité méthodologique des données de S&E contribuent à institutionnaliser le S&E.
- *Construction d'écoles* : Un suivi rigoureux des travaux de génie civil est essentiel à la réalisation des activités et contribue à l'amélioration de la qualité. Les données sur la construction des écoles ont été utilisées pour suivre les progrès et modifier / annuler les contrats lors des étapes suivantes. Le suivi par des tiers peut être efficace pour les travaux de génie civil dans les régions éloignées ou touchées par un conflit. Les constructions communautaires peuvent réduire les coûts et contribuer à la durabilité.

Les éléments suivants ont été notés comme des défis dans la conception, la mise en œuvre et / ou l'utilisation du S&E :

- *Qualité des données* : Des données SIGE inexactes ou retardées ont conduit à fixer des cibles inexactes. Toutes les parties prenantes doivent comprendre comment les indicateurs sont définis, comment déclarer les données et l'importance de collecter les données en temps opportun. Les données du SIGE sont saisies et utilisées de manière inégale à différents niveaux dans le système éducatif. Les données autodéclarées par les écoles peuvent parfois être moins fiables.



- *Utilisation des données de S&E* : Le personnel du ministère de l'Éducation doit aller au-delà de la collecte mécanique des données pour mieux comprendre le rôle de ces dernières dans l'entendement des problèmes d'accès et de qualité. Les boucles de rétroaction du SIGE vers l'élaboration des politiques et la prise de décisions ne sont pas encore systématiques. Le manque de données opportunes signifie que, dans certains cas, les ajustements dans la conception du projet n'ont pu être effectués à temps pour l'année scolaire suivante, ou que les résultats du projet n'ont pu être vérifiés.
- *Suivi* : Les défis géographiques ont limité le suivi de certains projets, ce qui a finalement affecté la qualité de la mise en œuvre. Certains chantiers de construction d'écoles n'ont pas pu être atteints pour s'assurer de la qualité de la construction. Le suivi du soutien aux enseignants a été difficile en raison des demandes concurrentes du personnel du ministère de l'Éducation et du manque de fonds fournis par des projets pour les frais de voyage. Le matériel pour maintenir les bases de données manquait dans certains bureaux régionaux / locaux.
- *Faible capacité* : Le ministère de l'Éducation n'avait pas la capacité suffisante pour gérer les aspects techniques des évaluations d'impact, assurer la qualité des questions sur les évaluations des apprentissages ou se procurer de l'équipement technique pour le SIGE afin de lancer les activités du projet en temps opportun. La faiblesse des capacités au sein du ministère signifiait que l'unité de mise en œuvre du projet s'est occupé du suivi et de l'évaluation, et donc le ministère ne s'en est pas approprié.
- *Indicateurs* : Il y avait un décalage entre des objectifs de projet et les indicateurs sélectionnés. Mesurer l'amélioration de la capacité de gestion et de la responsabilisation reste un défi.

#### Encadré 14: S&E de haute qualité

Au *Tadjikistan*, la conception du S&E comportait des données de base et des cibles précises, des indicateurs mesurables clairement liés aux activités du projet (bien que certains étaient moins axés sur les résultats), un soutien du projet à la mise en œuvre du S&E et des évaluations planifiées. Le suivi du projet a été effectué en temps opportun, les modules SIGE concernés fonctionnaient correctement et des études évaluant la formation des enseignants et la construction des écoles ont été menées. Les informations de S&E ont ainsi été utilisées pour suivre les performances des enseignants (et le remplacement de certains formateurs d'enseignants en conséquence), les décisions concernant un soutien financier supplémentaire par d'autres bailleurs, l'impact de la construction des écoles sur les résultats scolaires et l'amélioration de la qualité des travaux de génie civil.

## OBSERVATIONS SUPPLÉMENTAIRES

### *Modèle opérationnel du PME*

Le modèle opérationnel du PME comprend trois éléments spécifiques qui reflètent l'approche collaborative et coordonnée que tous les partenaires doivent adopter pour le développement de l'éducation nationale : l'élaboration d'un plan du secteur de l'éducation, l'engagement du groupe local des partenaires de l'éducation et les revues sectorielles conjointes. Cette étude note dans quelle mesure ces éléments sont discutés dans les rapports d'achèvement, étant donné leur centralité dans le modèle du PME 2020. (Remarque : il y a probablement davantage d'information dans les documents de conception de projet, mais cet examen n'inclut pas ce contexte. En outre, comme indiqué précédemment, les projets examinés dans cette revue ont été conçus avant le PME 2020.)



Cependant, étant donné que ces thèmes n'ont pas à être traités dans les rapports sur la mise en œuvre et les résultats des ESPIG, tel que convenu dans les documents de projet, les informations présentées dans cette section ne sont pas ventilées par les deux principaux groupes d'agents partenaires (Banque et non-Banque).

*Plan du secteur de l'éducation* : Le PSE est référencé dans 22 des 30 rapports d'achèvement de projet. Dans la section portant sur le contexte des projets ESPIG, les rapports d'achèvement décrivent les principales priorités du PSE et, dans la plupart des cas, établissent un lien clair entre le projet du PME et le PSE - par exemple, que le projet sert de « véhicule » pour la mise en œuvre du plan sectoriel. Un nombre plus limité de projets décrivent un chevauchement explicite entre le projet et le plan - par exemple, le PSE est explicitement inclus dans l'énoncé de l'objectif de développement, les indicateurs clés du projet sont directement tirés du PSE ou les dispositions de supervision sont partagées avec le PSE. En ce qui concerne les résultats, un seul projet fait état d'une contribution directe et attribuable à la réalisation des objectifs du PSE : le projet « a favorisé une meilleure utilisation de l'information... pour soutenir les réformes clés du PSE. »

#### **Encadré 15: Soutien complémentaire au PSE**

Au *Pakistan*, le plan du secteur de l'éducation du Sindh pour 2014-2018 comprend quatre piliers qui sont étroitement alignés sur la législation et les directives nationales sur l'éducation. Une opération en cours de la Banque soutient divers aspects opérationnels du PSE, tandis que le projet du PME est conçu pour être complémentaire en soutenant spécifiquement le pilier du PSE concernant le renforcement de la gouvernance et de la responsabilité pour améliorer la prestation de services. Le projet du PME devait renforcer les principales réformes soutenues dans le cadre du PSE, notamment en générant, diffusant et utilisant des informations sur le système éducatif pour améliorer la conception des activités relevant des trois autres piliers du PSE (2-4).

*Groupe local des partenaires de l'éducation* : Le GLPE est référencé dans 19 des 30 rapports d'achèvement de projet. Les rapports discutent principalement du GLPE dans sa fonction de plate-forme pour faciliter l'alignement et l'harmonisation des activités des bailleurs pendant la phase de conception du projet, ainsi que pour fournir des contributions techniques. Par exemple, le GLPE est mentionné comme le « principal mécanisme de coordination entre les donateurs pour éviter le chevauchement des activités » ou « le GLPE a joué un rôle particulièrement critique pour assurer la cohérence des objectifs avec le PSE et les autres programmes des donateurs ». Pendant la mise en œuvre, le GLPE est mentionné dans son rôle de coordination des revues conjointes de suivi. Un projet note que le GLPE a assuré la stabilité lors des fréquentes transitions de leadership du ministère de l'Éducation. En ce qui concerne les résultats, il existe une analyse limitée des aspects les plus efficaces ou des arrangements fonctionnels du GLPE qui contribuent aux réalisations du projet ; deux projets indiquent que le GLPE a facilité une coordination étroite entre les partenaires ce qui « a amélioré la probabilité de maintenir les résultats », bien qu'aucun détail spécifique ne soit fourni.

*Revue sectorielles conjointes* : Les RSC sont référencés dans 15 des 30 rapports d'achèvement de projet. Les RSC sont présentées comme un mécanisme de suivi clé pendant la phase de mise en œuvre, avec des réunions régulières et des visites de supervision pour examiner l'avancement du projet et fournir des contributions techniques. Par exemple, les RSC comprenaient « une quantité impressionnante d'orientations et d'analyses transmises par les PDD lors de la réception de rapports de données consolidés et d'autres documents soumis pour chaque revue conjointe », et les RSC « réunissaient un large éventail

d'acteurs du secteur de l'éducation pour évaluer les progrès. » En ce qui concerne les résultats, les rapports d'achèvement suggèrent que les RSC ont contribué à signaler les problèmes de mise en œuvre ; faciliter le partage d'informations ; renforcer l'appropriation, la confiance et une cohésion renforcée ; ajuster la conception du projet ; et fournir une approche commune axée sur les résultats pour suivre efficacement les progrès de la mise en œuvre et maintenir l'accent sur les activités clés.

### **Financement public intérieur**

La moitié des projets mentionnent brièvement le financement / les dépenses publiques intérieures (c'est-à-dire la communication des chiffres sur les dépenses publiques pour le secteur), principalement dans le cadre de la discussion sur le contexte du projet. Un projet note que la construction d'écoles à base communautaire « a favorisé des gains d'efficacité dans les dépenses publiques d'investissement en capital », mais aucune preuve spécifique de cela n'est citée.

### **Genre**

Le genre n'est explicitement inclus dans aucun des libellés d'objectif de développement, bien que certains objectifs ciblent des « groupes marginalisés », qui peuvent ou non inclure des filles. De plus, certains projets indiquent que la parité entre les sexes ayant été largement atteinte dans le pays, aucune activité sexospécifique n'est prévue. Néanmoins, 11 projets disposant d'un cadre de résultats comprenaient des indicateurs de performance clés ventilés pour examiner les résultats chez les filles :<sup>15</sup> taux net de scolarisation / d'admission en première année chez les filles (5) ; nombre de filles inscrites / participantes (3) ; nombre d'enseignantes formées (3) ; taux de survie / rétention primaire pour les filles (1) ; taux d'achèvement du primaire pour les filles (1) ; et indice de parité entre les sexes (1).

Quinze projets prévoyaient des interventions ciblant les filles qui semblent s'attaquer aux principaux obstacles en matière de demande vis-à-vis de la scolarisation des filles. Les plus fréquentes sont la construction de latrines séparées pour les filles, mais aussi des interventions qui ciblent les incitations à l'inscription des filles, le recrutement d'enseignantes, des campagnes de communication pour encourager la participation des filles et soutenir l'élaboration d'une stratégie nationale d'éducation des filles. D'autres aspects de la conception du projet qui ont été notés en raison de l'aspect genre incluent l'élément 'genre' dans les critères de sélection du site du projet et l'audit du programme scolaire par le biais du genre.

En ce qui concerne les résultats, quatre projets font état d'indicateurs clés pleinement / majoritairement atteints en matière de genre. Les résultats incluent l'augmentation du taux de scolarisation des filles (3) ; l'amélioration de l'indice de parité entre les sexes (2) ; et un taux d'achèvement accru (1).

Dans les rapports d'achèvement, les sections sur les « leçons apprises » ne contiennent pas de leçons sur le genre.

### **Risque pour les résultats de développement**

Les projets de la Banque examinent également tout risque potentiel pour les résultats de développement atteints par le projet. Certains attribuent un score chiffré à cet élément ;<sup>16</sup> d'autres incluent simplement une discussion dans le texte de l'ICR.<sup>17</sup> Les risques comprennent généralement les catégories suivantes :

---

<sup>15</sup> Certains projets de la Banque incluent « % de femmes bénéficiaires du projet » en tant qu'indicateur de performance clé, mais ceux-ci ne sont pas présentés dans cette section.

<sup>16</sup> Négligeable, faible, significatif, élevé.

<sup>17</sup> À la suite de la réforme de l'ICR, l'évaluation des risques pour les résultats de développement n'est plus nécessaire.

risque fiscal / financier, ressources humaines, macroéconomie et politique. Sur les 12 projets ayant obtenu un score dans l'ICR,<sup>18</sup> deux ont été notés comme ayant un risque « significatif / élevé » et les 10 autres « faible / négligeable ». Le tableau 5 illustre les risques afférant aux résultats de développement cités dans les rapports d'achèvement (y compris ceux sans score).

**Tableau 5: Risques pour le développement**

Risques pour les résultats de développement	Nombre de projets
Capacité fiscale / financière	13
Chocs externes	7
Capacité en ressources humaines	9
Environnement politique	7

Les risques les plus souvent cités appartiennent à la catégorie de la capacité fiscale / financière du gouvernement central, par exemple le fait que les programmes / écoles ne peuvent pas être correctement entretenus une fois le financement des bailleurs épuisé. De même, il existe un risque que le financement public ne puisse être étendu pour atteindre une couverture adéquate étant donné l'augmentation de la population d'âge scolaire dans de nombreux pays.

D'autres projets font état de risques liés aux capacités en ressources humaines, tels que la disponibilité continue d'enseignants qualifiés pour pourvoir les postes d'enseignants, le taux de roulement élevé parmi les enseignants qui ont reçu une formation dans le cadre du projet ou qui travaillent dans des régions éloignées, le transfert limité de la formation des enseignants dans les pratiques réelles de la classe et les faiblesses persistantes des capacités au niveau décentralisé.

D'autres projets citent des risques liés aux changements dans le soutien politique, tels que le maintien de l'engagement à l'égard des réformes clés du secteur ou les obstacles juridiques aux réformes politiques ou institutionnelles. Un autre risque est également lié aux chocs externes ou à un environnement macroéconomique imprévisible, en raison à la fois de leur impact négatif direct sur les activités du projet ainsi que leur impact indirect par la réduction des financements publics.

Messages principaux :

- Les deux tiers des rapports d'achèvement reconnaissent les liens entre le projet du PME et le PSE du pays, car un élément important du travail du PME est de soutenir la mise en œuvre du PSE d'un pays en général (par exemple, le renforcement de la capacité du pays à bien suivre le PSE). Cependant, très peu discutent explicitement de la contribution du projet à la réalisation des résultats actuels du PSE. De plus, la moitié des projets font référence au rôle joué par les GLPE et les RSC dans la mise en œuvre, mais il existe une analyse limitée des aspects fonctionnels des GLPE ou RSC les plus efficaces. Bien qu'il n'y ait aucune obligation de faire rapport sur ces éléments spécifiques du processus du PME, car ils ne font pas partie du projet en tant que tel, ce type d'information serait très utile.
- Les rapports d'achèvement n'expliquent pas si, ni comment, l'engagement du PME a affecté / influencé les dépenses publiques nationales d'éducation, à part la communication de chiffres généraux sur les dépenses publiques dans le secteur de l'éducation.

<sup>18</sup> Les scores concordaient avec les scores des ICRR.

- Moins de la moitié des projets incluent des indicateurs clés ventilés par sexe, bien que la moitié des projets prévoient des interventions ciblant les filles – ces interventions s'attaquent toutes aux obstacles empêchant les filles d'accéder à l'école qui sont liés à la demande. Pour ces projets, aucune leçon n'est tirée sur les expériences de mise en œuvre.
- Bien que les risques pesant sur les résultats de développement soient, dans l'ensemble, jugés faibles, il subsiste des inquiétudes, principalement dans le domaine de la capacité financière / fiscale du gouvernement central à maintenir, et encore moins à étendre, les activités qui ont été lancées dans le cadre des projets.

## LEÇONS APPRISSES

Cette revue présente les points saillants issus de la section « leçons apprises » des ICR / ICRR, avec une attention particulière aux conditions spécifiques nationales / locales dans lesquelles les projets ont été mis en œuvre.

### Au niveau technique

- *Curriculum* : La révision du curriculum est une activité de base qui est liée horizontalement à d'autres activités (révision des manuels, formation des enseignants) qui doivent être mises en œuvre simultanément. Ces interventions axées sur la qualité peuvent créer des synergies qui peuvent conduire à des résultats optimisés, mais elles nécessitent une planification minutieuse et un soutien gouvernemental cohérent.
- *Formation des enseignants* : Un modèle décentralisé pour la formation des enseignants (hors internat) et un programme de diplôme de base pour les enseignants les moins qualifiés peuvent réduire les coûts, permettre à un plus grand nombre d'enseignants d'être formés et permettre le déploiement d'enseignants dans les zones reculées. Cependant, les données sur la qualité des résultats obtenus sont limitées. La gestion des enseignants par le biais d'incitations (formation, déploiement) peut produire de bons résultats. De plus, en l'absence de visites de supervision fréquentes du personnel du ministère de l'Éducation, les clusters d'enseignants peuvent fournir un soutien critique entre pairs.
- *SIGE* : Le développement de SIGE peut renforcer la responsabilisation et améliorer les résultats. Le soutien au SIGE devrait inclure des campagnes de communication pour démontrer l'utilité d'avoir des données (et également inciter les parties prenantes à fournir des données précises et en temps opportun), une formation sur l'utilisation des données et une vérification indépendante régulière des données basée sur un échantillonnage pour en assurer la fiabilité. La création de boucles de rétroaction immédiates pour connecter les données aux décisions de mise en œuvre augmente également la valeur de l'information pour les acteurs sur le terrain.
- *Industrie locale de la construction* : Une connaissance préalable du contexte local et des capacités locales est essentielle pour concevoir des mesures de renforcement des capacités et des mesures d'atténuation efficaces.
- *Campagnes de sensibilisation et d'information* : La communication, y compris par le biais des comités de gestion des écoles, est essentielle pour garantir la compréhension des parties prenantes et l'adhésion aux activités du projet qui visent à améliorer la qualité (et pas seulement l'augmentation de l'accès). De même, une bonne communication avant les visites de supervision d'école permet de s'assurer que le but / la valeur de ces visites est bien compris et accepté.

### Modalités de mise en œuvre

- *Approches décentralisées* : Les modalités de mise en œuvre décentralisées peuvent être efficaces si des systèmes de responsabilisation sont en place. Les critères de conformité doivent être proportionnels à la capacité locale et suffisamment flexibles pour tenir en compte de la diversité des contextes locaux. Bien que la décentralisation puisse aider à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation, les taux d'exécution et la livraison en temps opportun dépendent du niveau de capacités et de la qualité de la gouvernance à l'échelle locale.
- *Interventions à base communautaire* : L'engagement des communautés peut bénéficier à la construction d'écoles en garantissant la durabilité et la responsabilité, et en augmentant la cohésion sociale. Cela peut être particulièrement évident dans les situations fragiles. Cependant, il existe des preuves mitigées que la construction communautaire est plus ou moins coûteuse par rapport à la construction procurée et gérée de manière centralisée.
- *Réunions pour la gestion de projet* : Des réunions hebdomadaires de l'équipe de mise en œuvre du projet peuvent garantir une réponse rapide aux problèmes et mieux définir les responsabilités. Elle peut également accroître les capacités et la cohésion entre les différentes entités de mise en œuvre, en particulier si elle utilise une approche d'apprentissage par la pratique.

### Harmonisation des bailleurs et efficacité de l'aide

- *Leadership du ministère de l'Éducation* : Un leadership fort et engagé du ministère au sein du GLPE peut contribuer à l'obtention de résultats en créant un environnement propice aux synergies et à la coopération entre les PTF, ce qui améliore l'échange d'idées et la résolution rapide des problèmes.
- *Approche basée sur les résultats* : Une approche commune basée sur les résultats parmi les PTF peut aider à maintenir l'accent sur les activités clés.

### Problèmes de fragilité et de conflit

- *Rôle du gouvernement* : Établir des objectifs de projet qui dépendent de l'engagement du gouvernement peut s'avérer risqué. L'intégration de mesures de contingence et de flexibilité dans la conception du projet peut atténuer ce risque.
- *Suivi* : Le suivi du projet peut être réalisé efficacement dans des situations fragiles. Le suivi par des tiers et la responsabilisation de la population (les parents et les communautés) peuvent être des alternatives à la supervision directe du projet, en particulier pour la construction d'écoles.

## CONSTATATIONS ET RECOMMANDATIONS

- Les objectifs et les interventions du projet sont largement conformes aux grands thèmes du PME, à savoir l'apprentissage, l'équité et les systèmes. Cependant, les aspects plus spécifiques de ces thèmes sont moins fréquemment énoncés dans les énoncés d'objectifs de développement ni inclus dans les interventions du projet. Par exemple, comme énoncé dans le PME 2020, ces aspects plus spécifiques incluent des résultats d'apprentissage plus équitables, une égalité accrue entre les sexes, une inclusion accrue, et des systèmes éducatifs plus efficaces. **Les projets préparés dans le cadre du plan stratégique devraient être étroitement alignés sur les aspects plus spécifiques des objectifs du PME et se concentrer sur ces aspects. Il faut noter que seul un petit nombre de projets préparés dans le cadre du PME 2020 ont été clôturés à ce jour, et une**

évaluation similaire de l'alignement sur les objectifs du PME sera possible une fois qu'un nombre suffisant de rapports d'achèvement seront disponibles.

- Les interventions menées par les projets portent plus fréquemment sur l'offre que sur la demande. Par exemple, la construction d'installations scolaires et la formation des enseignants. En plus de rendre compte des extrants, les indicateurs de projet devraient également être soigneusement sélectionnés pour indiquer s'il y a effectivement eu « adoption », ou efficacité de l'augmentation de l'offre.
- Les aspects d'amélioration de la *qualité* et d'augmentation de *l'équité* peuvent être multiples. Par exemple, une meilleure qualité pourrait signifier un meilleur apprentissage des élèves - un objectif stratégique spécifique du PME 2020 - mais elle est souvent définie comme un objectif moins ambitieux d'amélioration des environnements d'apprentissage. Les projets peuvent aborder un aspect spécifique de l'équité, mais pas tous - par exemple, le sexe, la pauvreté ou les besoins éducatifs spéciaux - et tous les projets n'identifient pas nécessairement la population défavorisée spécifique dans leur énoncé d'objectif de développement. Les objectifs et les cadres de résultats du projet (en particulier les indicateurs de performance clés KPI) devraient préciser les facettes de ces objectifs qui sont abordées et que les KPI sont bien axés sur les résultats.
- Certains projets ne disposent pas d'un cadre de résultats solide, par exemple, aucun énoncé d'objectif de développement, aucun indicateur de résultat (uniquement des indicateurs sur les extrants), pas de références ou de cibles. De plus, certains ne rendent pas compte des accomplissements conformément au cadre de résultats. Tous les projets du PME devraient avoir une chaîne de résultats et des indicateurs clairs indiquant les résultats attribuables, et ceux-ci devraient être utilisés pour déterminer si le financement du PME a été utilisé efficacement lorsque le projet fonctionne en un mécanisme autonome. Dans le cas contraire, la chaîne de résultats devrait être clarifiée pour le programme / la politique bénéficiant d'un financement du PME afin de permettre une évaluation des contributions du PME.
- Les données de S&E sur le secteur de l'éducation - effectifs, ratio élèves / enseignant, résultats d'apprentissage, etc. - sont un élément clé de la prise de décision et, par conséquent, la rapidité et la fiabilité des données sont essentielles, et ce dès les écoles. L'appui du PME au S&E pourrait inclure la communication et la démonstration du rôle important des données (afin d'inclure plus efficacement les parties prenantes) et le renforcement des capacités au niveau décentralisé.
- Les rapports d'achèvement sont largement axés sur la communication des résultats et la réflexion sur l'expérience de mise en œuvre de projets. Ceux-ci ont généré des leçons précieuses, bien qu'il y ait moins d'analyses sur d'autres aspects des processus liés aux financements du PME, tels que l'efficacité du modèle opérationnel du PME (GLPE, RSC) ou l'influence sur le financement national. Les exigences en termes de contenu du rapport d'achèvement pourraient inclure une réflexion plus explicite sur ces aspects afin de mieux comprendre leur rôle dans les résultats obtenus.

Enfin, les questions suivantes sont suggérées pour une exploration plus approfondie :

- Quelles leçons peut-on tirer de l'appui du PME aux pays touchés par la fragilité et les conflits, et comment cet appui peut-il être fourni plus efficacement ?
- Quelle est l'efficacité des approches communautaires (construction d'écoles, suivi des subventions scolaires, préscolaire, formation des enseignants) ?
- Le genre est-il convenablement pris en compte dans les projets du PME ?

- Comment mesure-t-on le plus efficacement l'amélioration de l'apprentissage des élèves - au moyen d'évaluations au niveau des projets ou d'évaluations nationales des élèves ?
- Bien que de nombreux projets du PME utilisent une modalité autonome, beaucoup de donateurs conduisent leurs propres activités dans le secteur de l'éducation parallèlement aux opérations du PME. Le soutien du PME contribue-t-il aux résultats attendus dans le secteur ?
- Quelle est l'efficacité du soutien du PME en matière de capacité institutionnelle aux niveaux décentralisés (unités locales du ministère de l'Éducation, comités de gestion des écoles) ?
- Quel est le rôle joué par le ministère de l'Éducation dans le GLPE, et les résultats sont-ils améliorés lorsque le ministère est élevé dans son rôle de leadership ?

## Annexe A : Projets inclus dans la revue

### Projets de la Banque mondiale

Numéro de projet	Pays	Nom	Modalité	Approbation (exercice)	Fermeture (exercice)
P113435	Bangladesh <sup>a</sup>	Troisième Enseignement Primaire	Fonds commun	2012	2018
P129600	Bénin	PME	Cofinancé	2014	2018
P144715	Cambodge	Soutien du PME à l'éducation	Autonome	2014	2018
P119328	Côte d'Ivoire	Soutien à l'éducation de base d'urgence	Autonome	2012	2018
P145323	Djibouti	Accès à une éducation de qualité	Autonome	2014	2018
P133079	Gambie	Résultats pour la réussite et le développement de l'éducation	Fonds commun de projet	2014	2019
P129381	Ghana	Partenariat pour l'éducation	Autonome	2013	2017
P129555	Guyana	L'éducation de la petite enfance	Autonome	2015	2019
P124134	Haïti	Education pour tous 2	Cofinancé	2012	2018
P117662	Libéria	Éducation PME	Autonome	2011	2017
P132616	Madagascar	Soutien d'urgence à l'éducation pour tous	Autonome	2014	2018
P123503	Mali	Education d'urgence pour tous	Autonome	2013	2018
P113441	Népal <sup>a</sup>	Réforme du secteur scolaire	Fonds commun	2010	2017
P133557	Nicaragua	Appui à la stratégie du secteur de l'éducation	Cofinancé	2013	2018
P146451	Pakistan	Sindh PME	Autonome	2015	2018
P131120	République démocratique du Congo	Soutien à l'éducation de base	Autonome	2013	2017
P132490	République kirghize	PME 3	Autonome	2014	2018
P131441	Tadjikistan	PME-4	Autonome	2014	2018
P120867	Vietnam	PME-VNEN	Autonome	2013	2016

Remarque: Deux projets ont été omis car les ICR n'étaient pas encore achevés au moment de cette revue : la Mauritanie (P126902) et le Soudan (P128644).

a. Le Népal et le Bangladesh ont utilisé une approche sectorielle (SWAp), la contribution du PME ne représentant que 2% du financement total du programme.



## Projets non-Banque

Projet ID	Pays	Modalité	Approbation (exercice)	Fermeture (exercice)
AFG2012	Afghanistan	Autonome	2013	2018
AFDBF2013	Burkina Faso <sup>b</sup>	Fonds commun	2013	2016
--	Burundi <sup>a,b</sup>	Autonome	2013	2016
SC130320	Comores	Autonome	2013	2018
SC130195	Guinée-Bissau <sup>a</sup>	Autonome	2013	2017
DFIDRWA2015	Rwanda <sup>a</sup>	Fonds commun	2015	2018
SC130321	Somalie (Somaliland)	Autonome	2013	2017
SC130322	Somalie (Puntland)	Autonome	2013	2016
SIDATZA2013	Tanzanie-Zanzibar	Autonome	2014	2016
SC130197	Tchad <sup>a</sup>	Cofinancé	2012	2016
SC160057	Tchad <sup>a</sup>	Cofinancé	2016	2017
SC130323	Zimbabwe	Autonome	2013	2016

*Note:* Deux projets ne disposaient pas de rapport d'achèvement : la République centrafricaine (SC150036) et le Soudan du Sud (SC130196). Ceux pour le Burkina Faso, le Burundi et le Tchad ont été préparés en français, et donc codés par un autre membre de l'équipe.

a. Seuls les rapports d'achèvement étaient disponibles, mais pas les documents de programme.

b. Les financements pour le Burkina Faso et le Burundi utilisaient une modalité de fonds commun. Ils sont inclus dans cette revue à des fins d'apprentissage ; cependant, il convient de noter que la contribution n'est pas claire et que l'influence de l'approche opérationnelle du PME sur la conception et la mise en œuvre du projet est probablement limitée.