

Étude GPE 2022-2026 : Évaluation thématique et au niveau des pays

Rapport de synthèse - Phase 1
(Version finale)

Préparé par Technopolis, Learn More et Triple Line

5 Avril 2024

Contrôle des documents

Titre du document	Étude GPE 2022-2026 Évaluation thématique et au niveau des pays : Rapport de synthèse - Phase 1
Numéro de référence	WOR-2500J
Préparé par	RAA, AK, HC, MK, LN, AB, ER, AP
Vérifié par	JC, JP, CMP
Date	5 Avril 2024

© Triple Line 2024. Tous droits réservés.

Ce rapport est la propriété du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). Il a été préparé par Triple Line Consulting sous contrat avec la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation. Le contenu de ce rapport ne peut être reproduit en totalité ou en partie ni transmis à une autre organisation ou personne sans l'autorisation écrite préalable expresse du Partenariat mondial pour l'éducation. Les opinions exprimées dans le rapport sont entièrement celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement les opinions ou les politiques du Partenariat mondial pour l'éducation. Les commentaires et les discussions sur des questions liées au contenu et aux points de vue exprimés doivent être adressés à l'auteur, via 3L@tripleline.com. Triple Line a fait preuve d'une compétence et d'un soin raisonnables pour vérifier l'exactitude et l'exhaustivité des informations fournies par le client ou des tiers dans le cadre du projet pour lequel le rapport a été produit. Triple Line n'est cependant pas en mesure de garantir l'exactitude ou l'exhaustivité des informations fournies par le client ou des tiers, ni leur adéquation à un quelconque objectif. Triple Line n'accepte aucune responsabilité pour les conséquences juridiques, commerciales ou autres qui pourraient résulter directement ou indirectement de l'utilisation par Triple Line d'informations inexacts ou incomplètes fournies par le client ou des tiers dans le cadre de ce projet ou de son inclusion dans ce projet ou rapport.

Table des Matières

Liste des abréviations	iii
Sommaire	iv
Introduction	1
Résultats	2
1. Le modèle opérationnel améliore le dialogue inclusif sur l'identification et la priorisation des conditions qui entravent de meilleurs résultats de l'éducation dans les pays partenaires.	2
2. Les réformes prioritaires choisies par les pays n'ont pas toutes le même potentiel de transformation, et il existe des lacunes dans la conception des réformes	6
3. Il existe peu d'éléments attestant d'une préparation adéquate à l'exécution des réformes au-delà des nouveaux arrangements de mise œuvre des financements du GPE, et peu d'éléments attestant d'une meilleure harmonisation des ressources à l'appui les réformes prioritaires.	13
4. L'accent supplémentaire mis par le GPE sur l'équité et l'efficacité du financement national, ainsi que son volume, ont conduit à des engagements politiques pertinents au contexte en matière de financement national, mais son influence sur les décisions liées à celui-ci est limitée.	21
5. L'égalité des genres est prise en compte dans les réformes de tous les pays et dans l'ensemble des financements du GPE, mais les capacités des pays à traiter cette question (par exemple par le biais de la planification et du suivi) ont besoin d'être renforcées.	27

Liste des abréviations

CBE	Éducation axée sur les compétences
EPA	Éducation de la petite enfance
FCS	Financement pour le renforcement des capacités des systèmes
FTS	Financement pour la transformation du système
GEA	Accélérateur pour l'éducation des filles
GCTI	Groupe Consultatif Technique Indépendant
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
GLE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPE 2020	Plan stratégique du GPE 2016-2020
GPE 2025	Plan stratégique du GPE 2021-2025
KIX	Échange de connaissances et d'innovations
MdE	Ministère de l'Éducation
MES	Ministère de l'Éducation et des Sciences
OSC	Organisation de la société civile
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
SEA	Suivi, évaluation et apprentissage
SEM	Fond à effet multiplicateur du GPE
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
TCLE	Évaluation thématique et au niveau des pays

Sommaire

Conclusion 1 : Le modèle opérationnel améliore le dialogue inclusif sur l'identification et la priorisation des conditions qui entravent de meilleurs résultats de l'éducation dans les pays partenaires.

Il existe des preuves solides de l'existence d'un dialogue inclusif mené par le gouvernement dans le cadre des processus d'élaboration des pactes de partenariat. Le modèle opérationnel a amélioré le dialogue inclusif dans le processus d'élaboration des pactes de partenariat, en effet, les rapports font état d'une participation accrue d'une série de parties prenantes dans le dialogue politique et la priorisation des réformes. Les ministères de l'éducation ont fait preuve d'un leadership fort, et les organisations de la société civile (OSC) ainsi que les associations d'enseignants ont été davantage impliquées et présentes dans le dialogue que par le passé, même si les niveaux de participation varient d'un pays à l'autre. Cependant, les ministères des finances ont été peu ou pas impliqués, alors qu'ils sont des parties prenantes cruciales puisqu'ils prennent les décisions sur l'allocation des ressources. Certains pays s'inquiètent d'un engagement faible ou non durable et d'une faible responsabilisation de certaines parties prenantes. Si les niveaux d'engagement sont faibles au cours de la mise en œuvre, cela pourrait nuire à la réussite de la réforme prioritaire.

Les pays ont utilisé des données probantes pour identifier les défis liés aux facteurs favorables de manière plus systématique que par le passé grâce au modèle opérationnel. L'analyse des facteurs favorables et d'identification des problèmes dans les pays ayant fait l'objet d'une étude de cas ont été réalisées de manière plus probante que précédemment, par une utilisation systématique des bases factuelles existantes et un meilleur accès à une variété de données et de documents au niveau des pays. Les pays apprécient l'analyse des facteurs favorables comme un outil permettant d'identifier les goulets d'étranglement potentiels, ce qui impacte la conception et la mise en œuvre des réformes prioritaires, et permet d'explorer les défis mis en évidence par les analyses du secteur de l'éducation. Les plans visant à remédier aux goulets d'étranglement identifiés varient d'un pays à l'autre et, à ce stade, sont inadéquats pour faciliter la mise en œuvre réussie de la réforme prioritaire. Il y a peu d'éléments indiquant l'existence d'un plan à long terme ou d'un enchaînement systématique d'activités visant à combler ces lacunes. Les incertitudes concernant les sources de financement et l'intégration des différents flux financiers ont mis en évidence les lacunes en matière de planification.

Le groupe consultatif technique indépendant (GCTI) a aidé les pays à identifier les défis liés au genre et à établir des priorités parmi les actions potentielles d'aborder les facteurs favorables. Le GCTI a été largement reconnu comme un acteur qui améliorerait le processus d'analyse des facteurs favorables, en validant les résultats et en ajustant les classements de priorité dans quatre pays. Le processus du GCTI a aidé les pays à approfondir leurs analyses et à établir des priorités parmi les défis spécifiques, en faisant progresser la réflexion sur leur auto-évaluation. Le GCTI a été particulièrement utile dans l'identification des goulets d'étranglement liés au genre (dans le renforcement des capacités, les données, l'intégration du genre et l'application d'une perspective de genre dans la planification des effectifs d'enseignants) qui ont été largement adoptés. Les rapports du GCTI ont généralement été bien accueillis par les pays, et ont beaucoup contribué à la précision des activités de financement proposées. Grâce au renforcement du financement pour la capacité du système (FCS), les pays ont donné la priorité aux interconnexions et aux dépendances entre les différents facteurs en mettant en œuvre les recommandations du GCTI dans leurs stratégies de planification des financements.

Conclusion 1 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Pour maintenir l'engagement et le dialogue inclusifs observés au cours de la conception et du début de mise en œuvre de la réforme prioritaire, il convient d'encourager et d'investir dans l'engagement collaboratif de l'ensemble des parties prenantes.
- Les pays devraient être mieux soutenus pour hiérarchiser et ordonner les actions visant à combler les lacunes dans les facteurs favorables, en se concentrant sur ceux qui sont les plus urgents pour la réussite de la réforme.

Conclusion 2 : Les réformes prioritaires choisies par les pays n'ont pas toutes le même potentiel de transformation et il existe des lacunes dans la conception des réformes.

Bien que la phase de diagnostic des problèmes ait été bien conçue, les solutions proposées pour aborder les réformes prioritaires ont été moins bien étayées. Dans tous les pays de l'échantillon, sauf un, le processus d'identification des problèmes a été fortement étayé par des données et des éléments probants recueillis au niveau national. Les éléments probants ont inclus l'évaluation au niveau national des réformes passées ou en cours, les données du système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) et les recensements scolaires annuels. Le processus de sélection des solutions appropriées était nettement moins fondé sur des données probantes que sur l'identification des problèmes eux-mêmes. Les pays ne semblent pas avoir fait un usage intensif de la base factuelle existante (mondiale) lors de la conception de leurs réformes prioritaires. L'intégration des enseignements tirés des succès et des échecs des réformes antérieures lors de l'élaboration de leur réforme prioritaire est relativement limitée.

Bien qu'il y ait un consensus général sur la nécessité d'un changement profond, on trouve peu d'exemples de pays ayant pris en compte les critères de transformation systémique dans la conception et mise en œuvre des réformes. Les parties prenantes gouvernementales et les partenaires de développement ont apprécié l'accent mis par le modèle opérationnel sur la transformation des systèmes, ce qui suggère un fort intérêt pour ceci. En examinant les pays faisant l'objet de l'étude de cas au regard des critères nécessaires à la transformation des systèmes, on voit que les pays ont clairement exprimé leur intention d'améliorer un apprentissage plus inclusif au sein de leur réforme prioritaire, plutôt que par rapidité ou à grande échelle. Les pays ayant fait l'objet d'une étude de cas n'ont pas fait grand usage de données probantes existantes (mondiales) lors de la conception de leurs réformes prioritaires ou de leur mise en œuvre (solutions). En ce qui concerne les autres critères, à savoir la prise en compte des contraintes des systèmes multiples, l'alignement des sous-systèmes et des incitations pour les acteurs, seule la moitié des pays ayant fait l'objet d'une étude de cas ont fait état d'activités ou d'intentions répondant à ces critères.

Bien que les réformes prioritaires aient été plus ciblées dans les pactes de partenariat que dans les plans sectoriels de l'éducation, le niveau de priorisation reste généralement insuffisant (compte tenu des ressources et des capacités des pays) pour garantir une mise en œuvre efficace. Les parties prenantes des pays ont apprécié l'accent mis sur l'établissement de priorités au sein de la transformation des systèmes. On constate des difficultés parmi la sélection de réformes bien définies, l'obtention d'un consensus parmi les parties prenantes, et l'alignement sur les principes de transformation. Dans l'ensemble, les réformes prioritaires dans les huit pays sont bien alignées avec les plans sectoriels pour l'éducation et ne s'éloignent pas de manière significative de leurs objectifs stratégiques.

Les théories du changement des réformes prioritaires contiennent des lacunes et de manquent de crédibilité, de solidité et de cohérence interne. Tous les pays de l'échantillon ont inclus des théories du changement dans leurs pactes. Leur conceptualisation et utilité sont cependant variables pour le suivi, l'évaluation et l'apprentissage (SEA). Les théories du changement dans six pays sur huit sont limitées dans leur conception des voies à suivre afin d'atteindre les objectifs.

Ces voies ne sont pas suffisamment claires ou fondées sur des données probantes, et n'illustrent pas comment les interventions s'attaquent aux multiples contraintes du système, un aspect essentiel de leur transformation. Dans l'ensemble, les théories du changement manquent de certains éléments essentiels. Ceci limite leur cohérence interne et leur crédibilité, et diminue finalement leur robustesse. Les liens entre les différentes composantes ne sont pas souvent clairs. Presque tous les pays de l'échantillon ne disposent pas de mesures et d'indicateurs associés, y compris des valeurs de référence initiale ou des cibles. Les théories du changement ne remplissent pas actuellement leur potentiel en tant qu'outils de mise en œuvre de la réforme prioritaire.

Conclusion 2 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Renforcer l'utilisation systématique de données probantes dans l'identification de solutions et la conception de réformes, en s'appuyant sur des données nationales (SIGE, enquêtes, etc.), les données mondiales et les données issues d'efforts de réforme antérieurs.

-
- Soutenir une hiérarchisation plus efficace des réformes prioritaires. L'établissement des priorités devrait se fonder sur des objectifs clairement identifiés et articulés, qui sont ensuite examinés en même temps que les possibilités et les contraintes liées au financement et aux capacités, afin de déterminer l'étendue finale de la réforme.
 - Expliquer clairement aux pays l'importance et la valeur de l'utilisation des théories du changement en tant qu'outil fondamental pour concevoir et mettre en œuvre la réforme prioritaire, comprendre les voies du changement, et encourager les pays à prendre en compte les théories du changement comme outils dynamiques qui permettent l'adaptation et l'itération fondées sur un retour d'information en temps réel dans des contextes en évolution.

Conclusion 3 : Il existe peu d'éléments attestant d'une préparation adéquate à la mise en œuvre des réformes au-delà des nouveaux arrangements de mise en œuvre des financements du GPE et peu d'éléments attestant d'une plus grande harmonisation des ressources à l'appui des réformes prioritaires.

Si tous les pays ont progressé dans la planification de la mise en œuvre des financements du GPE contribuant aux pactes, peu d'éléments indiquent que des progrès ont été réalisés dans la mise en œuvre des aspects des réformes prioritaires qui ne sont pas financés par des financements du GPE ou qui sont déjà mis en œuvre dans le cadre de plans/politiques antérieurs. La plupart des pays ont commencé à progresser dans la planification de la mise en œuvre des réformes prioritaires, mais peu d'entre eux ont mis en place des plans complets et, lorsqu'ils l'ont fait, ceux-ci manquaient parfois de mécanismes organisationnels et de coordination clairs. Lorsque la planification de la mise en œuvre n'était pas formalisée, les demandes de financements pour la transformation des systèmes et les efforts d'identification des risques ont néanmoins progressé. On trouve moins de preuves de planifications d'incitations pour les acteurs concernés (par exemple les enseignants ou inspecteurs scolaires), et de l'alignement de ces mesures avec les différents aspects et niveaux du système scolaire.

La documentation et les informations sur le coût et le financement des réformes manquent de cohérence, et les pays n'ont pas entièrement chiffré ou budgétisé leurs réformes prioritaires. Les informations sur le coût et le financement des réformes prioritaires de la phase 1 sont incohérentes, et peu d'éléments indiquent que les pays ont systématiquement identifié et tirent parti du GPE ou de ressources supplémentaires qui pourraient soutenir pleinement toutes les facettes de leurs réformes prioritaires. Toutefois, des signes positifs indiquent que des progrès ont été réalisés par rapport au calcul des coûts, de la cartographie du financement, et de l'alignement des ressources avec les réformes.¹

Diverses dispositions relatives à la SEA sont en place ou en cours, mais des travaux supplémentaires sont nécessaires pour s'assurer que celles-ci sont adéquates et couvrent tous les aspects clés de la réforme prioritaire. Les pays sont censés avoir mis en place des cadres de SEA afin de suivre les progrès réalisés au fur et à mesure de la mise en œuvre. Presque tous les pays se sont engagés à prendre des mesures pour développer des cadres de SEA. Cependant, les progrès inégaux dans l'élaboration des plans de SEA signifient qu'il existe actuellement un manque de clarté sur les mécanismes et les conditions de la SEA dans les pays de l'échantillon. Les défis liés à la SEA comprennent l'identification et le développement d'indicateurs appropriés pour la réforme prioritaire, ce qui est lié à des défis plus larges concernant la priorisation et l'orientation des réformes, ainsi que des défis liés à la mise en place de systèmes de collecte de données et d'indicateurs. Étant donné que les plans de mise en œuvre et les cadres de la SEA étaient encore en cours d'élaboration lors de la tenue de

¹ Les pays n'étaient pas tenus d'établir le coût de la mise en œuvre de leurs réformes prioritaires au cours du processus d'élaboration du pacte, reconnaissant ainsi l'importance de se concentrer sur le processus politique au cours de la phase de conception.

cette évaluation, il est difficile d'évaluer pleinement l'approche employée pour l'évaluation et l'analyse des données et des rapports.

Peu d'éléments indiquent que le modèle opérationnel contribue à l'alignement des ressources des différentes parties prenantes (non gouvernementales) avec les réformes prioritaires. Peu d'éléments indiquent que le modèle opérationnel du GPE favorise l'alignement des ressources pendant et au-delà de la phase initiale du processus d'élaboration du pacte. Parmi les exemples de progrès, on peut citer l'alignement des instruments politiques et de l'administration sur la réforme prioritaire, qui devrait à son tour soutenir l'alignement des ressources financières grâce à une combinaison de financements nationaux, de financements du GPE et de sources de financement externes. L'appropriation du processus de mise en œuvre et la responsabilité de la coordination et de la mise en œuvre sont des conditions essentielles pour soutenir l'alignement des ressources. Dans de nombreux pays partenaires, ce sont les ministères de l'éducation qui ont pris en charge les réformes. Cependant, ce leadership ne conduit pas nécessairement à la mise en place de mécanismes de responsabilité qui unissent les membres du groupe local des partenaires de l'éducation, et soutient l'alignement des ressources sur la réforme prioritaire.

L'insuffisance des capacités gouvernementales entrave la planification, la coordination et la mise en œuvre des réformes prioritaires dans plusieurs pays. Les capacités de planification, de coordination et de mise en œuvre des réformes prioritaires sont des conditions essentielles au soutien de leur mise en œuvre. Dans plusieurs pays, les capacités des gouvernements à différents niveaux (national, régional et local) ont constitué un obstacle important à la planification et à la mise en œuvre réussies des réformes. Ces problèmes de capacité comprennent la compréhension des rôles et des responsabilités, les limites en matière de personnel (manque de personnes ou de compétences), des mécanismes de coordination inadéquats entre les différents niveaux de gouvernement, et une insuffisance générale des ressources (budget, infrastructure, etc.).

Conclusion 3 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Planifier la mise en œuvre de l'ensemble de la réforme prioritaire. Cette planification peut inclure une combinaison de plans de mise en œuvre de programmes individuels, dans le cadre du plan sectoriel de l'éducation, ou une combinaison de ces approches.
- S'assurer qu'une évaluation adéquate des coûts a été réalisée pour la réforme prioritaire, en coopération avec les responsables budgétaires, et répertorier les instruments politiques et les ressources financières (nationales et étrangères) qui couvrent tous les aspects de la réforme prioritaire. Comme pour la planification de la mise en œuvre, l'évaluation des coûts et la budgétisation peuvent être abordées par le biais de processus budgétaires sectoriels globaux, de programmes et de financements spécifiques, ou des deux.
- Établir des cadres de SEA qui abordent de manière exhaustive tous les aspects de la réforme prioritaire et qui sont intégrés aux mécanismes sectoriels de SEA existants. Les cadres doivent comprendre tous les indicateurs pertinents et incorporer des méthodologies adaptables pour suivre et évaluer efficacement la progression de la réforme.
- Les pays doivent s'approprier clairement le processus de mise en œuvre, les dispositions correspondantes de SEA, les rôles et les responsabilités pour la mise en œuvre de la réforme, et l'obligation de rendre compte celle-ci.
- Les capacités locales et régionales doivent être prises en compte dans la planification de la mise en œuvre. Les faiblesses doivent être traitées dans le cadre de la mise en œuvre.

Conclusion 4 : L'accent mis par le GPE sur l'équité et l'efficacité du financement national, ainsi que son volume, conduit à des engagements politiques pertinents à ce contexte. Cependant son influence sur les décisions de financement national est limitée.

Les analyses des facteurs favorables ont été utiles pour identifier les goulets d'étranglement, veiller à ce que les pays passent par des processus d'identification des problèmes et favoriser les discussions sur le financement intérieur. Le financement national était une question hautement prioritaire dans la plupart des pays de l'échantillon. L'analyse des facteurs favorables a globalement permis d'identifier les

goulets d'étranglement et de s'assurer que les goulets d'étranglement et les actions politiques correspondantes sont davantage adaptés au contexte et fondés sur des données probantes. L'analyse des facteurs favorables a permis de faciliter les discussions sur les questions de financement national et de les mettre en avant tout au long du processus d'élaboration du pacte. En outre, l'analyse des facteurs favorables a contribué à affiner les actions politiques en matière de financement national. En effet, la moitié des pays de l'échantillon propose des activités pour remédier aux goulets d'étranglement identifiés dans les programmes de financements. La participation insuffisante des ministères des finances ainsi que leurs capacités restreintes pourraient compromettre la prise en compte des résultats de l'analyse des facteurs favorables, et la mise en œuvre des politiques financières nationales.

Compte tenu des difficultés à augmenter le volume des financements nationaux en raison de la marge de manœuvre budgétaire limitée, tous les pays ont opté pour des stratégies visant à rendre les dépenses d'éducation plus efficaces, établissant par là une ligne de conduite plus viable. Les pays ont identifié un ensemble de goulets d'étranglement en termes de volume, d'équité et d'efficacité, et ont planifié des activités pour résoudre plusieurs de ces problèmes. Tous les pays prévoient de s'attaquer aux goulets d'étranglement liés à l'efficacité, une solution plus viable compte tenu de l'espace budgétaire limité et de l'effet de levier restreint du GPE sur le volume des financements nationaux. Il s'avère plus difficile de relever les défis liés au volume et à l'équité, et tous les pays n'ont pas choisi de planifier des actions politiques pour remédier à ces problèmes.

Les financements pour le renforcement des capacités du système (FCS) ont été relativement utiles pour traiter les questions de finances nationales en se concentrant sur le renforcement des capacités financières des ministères de l'éducation. La moitié des pays bénéficiaires des financements pour le renforcement des capacités du système utilisent leur financement pour planifier des activités qui relèvent les défis posés par les finances nationales identifiés au cours du processus d'analyse des facteurs favorables et dans le rapport du GCTI. De nombreuses activités se concentrent sur le renforcement des capacités en matière de planification et de budgétisation, sur l'assistance technique pour les simulations financières et sur l'analyse de sensibilité.

Le financement complémentaire (« top up ») du financement pour la transformation des systèmes contribue à l'obtention d'engagements de la part des pays visant à s'attaquer aux goulets d'étranglement du financement national. Cependant, on ne sait pas encore si les montants complémentaires restreints combinés à l'engagement limité des ministères des finances inciteront suffisamment les pays afin qu'ils transforment les domaines connexes du financement national. La stratégie GPE 2025 a introduit une approche plus ciblée du financement fondé sur les résultats, permettant l'utilisation de déclencheurs directement liés aux finances nationales. Quatre pays sur cinq disposant de déclencheurs complémentaires les ont utilisés pour encourager les activités de financement national. Chacun des quatre pays avait plusieurs déclencheurs liés aux finances nationales et, au total, deux pays ont conçu des déclencheurs liés au volume, trois à l'efficacité et trois à l'équité. Les déclencheurs liés à l'efficacité, plus faciles à mettre en œuvre, peuvent apporter une contribution quasi-immédiate au financement national, alors que la mise en place de déclencheurs liés à l'équité semble produire des résultats à plus long terme. D'autre part, la réalisation des déclencheurs de la portion complémentaire, en particulier ceux liés au volume, pourrait ne pas inciter suffisamment les pays à apporter des changements aux finances nationales, étant donné leur faible montant par rapport aux budgets de l'éducation.

Conclusion 4 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Inciter les ministères des finances et les services financiers compétents des ministères de l'éducation à s'engager dans le processus d'identification et d'élaboration de solutions aux défis liés aux finances nationales.
- Inciter à mettre davantage l'accent sur les questions d'équité dans le financement national et l'intégrer dans le modèle du GPE, de la même manière par exemple que l'égalité des genres, qui est encouragée dans tous les financements du GPE.
- Encourager la collecte et l'utilisation de données dans la planification des finances nationales afin de mieux appuyer l'amélioration de l'utilisation des ressources publiques.

-
- Concevoir les déclencheurs liés au financement intérieur de manière à fournir des incitations pertinentes et suffisantes au niveau national et veiller à ce qu'ils soient fondés sur des discussions (et une vision commune) entre les diverses parties prenantes sur ce qui est réalisable et réaliste - ainsi que sur ce qui est nécessaire pour atteindre ces déclencheurs.

Conclusion 5 : L'égalité des genres est prise en compte dans les réformes de tous les pays et dans l'ensemble des financements du GPE, mais les différentes capacités des pays à traiter la question de l'égalité des genres (par exemple par le biais de la planification et du suivi) doivent être renforcées.

Le genre n'a pas été systématiquement pris en compte dans l'évaluation de tous les facteurs favorables dans les pays de l'échantillon, mais tous les pays ont identifié des défis liés au genre dans le cadre du facteur favorable "planification, de la politique et du suivi sectoriel sensible au genre".

L'égalité des genres a été intégrée dans la catégorie de facteur favorable "planification, politique et suivi sectoriels tenant compte de la dimension de genre", abordé dans tous les pays de l'échantillon. Ce facteur favorable a été mis en priorité dans trois pays et en priorité moyenne dans les cinq autres, ce qui a conduit la plupart des pays à planifier des actions politiques pour s'attaquer aux goulets d'étranglement identifiés. Toutefois, la prise en compte de l'égalité des genres dans les autres facteurs favorables n'est pas uniforme, les pays n'ayant que partiellement pris en compte l'égalité des genres dans l'évaluation des données et des éléments probants, ainsi que dans le financement national. Les pactes de la plupart des pays comprennent des analyses du secteur de l'éducation axées sur l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par le biais de l'éducation.²

Tous les pays de l'échantillon intègrent des considérations de genre dans leurs réformes prioritaires, et la moitié d'entre eux font l'égalité des genres un domaine thématique prioritaire.

Les réformes prioritaires et les activités liées à l'égalité des genres ont été façonnées par l'analyse des questions d'égalité entre les genres dans les pactes et les lacunes identifiées. La moitié des pays de l'échantillon ont fait de l'égalité des genres un domaine thématique prioritaire avec des axes de travail spécifiques dans le cadre d'une théorie du changement, tandis que l'autre moitié a intégré des considérations de genre dans ses réformes à différents niveaux. Les efforts visant à promouvoir l'égalité des genres vont de l'amélioration de l'éducation pré-primaire et des infrastructures, à des interventions spécifiques contre la violence sexiste à l'école et à des activités de soutien aux enseignants.

Alors que les financements pour renforcer la capacité des systèmes aident les pays à combler les lacunes de capacité, à diagnostiquer les disparités et à améliorer la collecte de données en mettant l'accent sur le genre, les financements de transformation du système leur permettent de se concentrer sur la mise en œuvre d'activités alignées sur les goulets d'étranglement plus larges en matière d'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par le biais de celle-ci.

Six pays sur huit prévoient de tirer parti du financement pour le renforcement des capacités du système (FCS) pour aborder les questions de genre avec des activités telles que le diagnostic des disparités, l'amélioration de la collecte de données et le renforcement de la planification des politiques. Quant au financement pour la transformation du système (FTS), les pays de l'échantillon l'ont utilisée pour soutenir l'égalité des genres dans l'éducation, avec des stratégies allant du renforcement des systèmes sensibles au genre et de la révision des programmes à l'amélioration des infrastructures sensibles au genre et à l'augmentation du recrutement et de la rétention des enseignantes. Deux pays de l'échantillon bénéficiant de l'Accélérateur pour l'éducation des filles l'ont utilisé pour améliorer les conditions de scolarisation des filles et éradiquer les stéréotypes de genre dans l'éducation de la petite enfance.

Il existe des interprétations incohérentes de l'intégration de la dimension de genre dans les différents pays en raison des différences de compréhension du concept. Le concept de « gender hardwiring » (l'intégration systématique des questions de genre) a été interprété différemment d'un pays à l'autre, certains pays l'interprétant à tort comme une focalisation spécifique sur l'éducation des filles, et d'autres ont du mal à saisir le concept dans son ensemble. Cette mauvaise interprétation est préoccupante, en

² Le GPE applique un modèle qui prend en compte l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par le biais de l'éducation. Ce modèle est décrit plus en détail dans la section 5.

particulier dans les pays où des analyses intersectionnelles ont été réalisées, mais où des conseils clairs sur l'utilisation des analyses existantes ont fait défaut pendant la période pilote (bien qu'il soit noté que ces conseils ont été développés depuis).

Le potentiel de réussite de la mise en œuvre des interventions liées à l'égalité des genres varie d'un pays à l'autre, les contraintes étant imposées par le manque de capacités et de ressources. Parmi les défis susceptibles d'entraver une mise en œuvre réussie, citons les problèmes de durabilité (dépendance à l'égard des financements extérieurs, allocation inadéquate des fonds), les capacités locales limitées et l'absence de mécanismes permettant de réaliser des analyses intersectorielles.

Conclusion 5 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Soutenir les pays pour qu'ils intègrent de manière plus efficace et plus cohérente les considérations de genre dans les analyses de toutes les catégories de facteurs favorables (données et preuves, volume, équité et efficacité du financement national, et coordination sectorielle).
- Conseiller aux pays d'exploiter les données mondiales issues des programmes et des interventions sur les mécanismes de soutien à l'égalité et à l'équité des genres et de s'engager avec les laboratoires d'innovation en matière de genre lorsqu'ils planifient la prise en compte des questions liées à l'intersection des genres.
- Promouvoir la cohérence et l'exhaustivité de l'évaluation des facteurs d'égalité et d'équité entre les genres au fur et à mesure que les pays élaborent leurs réformes prioritaires, et rationaliser l'analyse de genre conformément à l'approche du GPE.
- Clarifier l'importance de l'intégration de la dimension de genre dans l'approche du GPE afin de garantir que tous les pays adoptent ou renforcent leurs approches pour éliminer les obstacles à l'accès à l'éducation et à la qualité de l'enseignement.

Introduction

Le GPE a mandaté une évaluation thématique et au niveau des pays (TCLE) sur quatre ans (2022-2026), afin de soutenir le déploiement de son modèle opérationnel stratégique 2025 (GPE 2025). L'évaluation est menée par un consortium composé de Triple Line, Learn More et Technopolis. L'évaluation analysera progressivement la manière dont le modèle opérationnel du GPE et stratégie 2025 soutiennent les pays partenaires dans la sélection et mise en œuvre d'une réforme transformatrice choisie, et évaluera la probabilité d'atteindre le but visé, ainsi que son potentiel de durabilité.

Ce rapport est le **rapport de synthèse de la phase 1**.³ La phase 1 de l'évaluation porte sur le déploiement initial de la stratégie et du modèle opérationnel du GPE 2025. Elle vise à évaluer la manière dont la stratégie soutient des pays partenaires du GPE à identifier les réformes prioritaires, la pertinence du modèle opérationnel dans la conception et la mise en œuvre des réformes prioritaires ainsi que les progrès vers la transformation des systèmes, et la manière dont le modèle opérationnel s'aligne sur les politiques éducatives existantes des pays, ainsi que sur le contexte général des systèmes scolaires. L'évaluation examine le soutien financier et non financier du GPE aux efforts de réforme.

Ce rapport de synthèse rassemble les résultats de huit études de cas ainsi que des études thématiques sur le financement national et l'égalité des genres. Les huit études de cas portent sur les pays suivants : le **Cambodge, la République démocratique du Congo, El Salvador, le Népal, la Sierra Leone, le Tadjikistan, la Tanzanie et l'Ouganda**. Nous avons basé notre échantillon sur la liste des pays partenaires du GPE éligibles au soutien du GPE 2025 qui avaient achevé le processus d'élaboration de leurs pactes.⁴ Notre échantillon comprend un ensemble varié de contextes de pays partenaires du GPE dans lesquels le modèle opérationnel du GPE (et plus largement le soutien financier et non financier) est mis en œuvre,⁵ afin de comprendre et de tirer des enseignements sur les conditions dans lesquelles le modèle opérationnel et la stratégie du GPE ont réussi ou non à soutenir les pays partenaires.⁶

La collecte de données primaires au niveau des pays par entretiens avec des parties prenantes clés du processus d'élaboration des pactes a eu lieu entre juillet et septembre 2023. Les études de cas et la synthèse s'appuient sur un examen approfondi de la documentation du GPE au niveau des programmes, des documents spécifiques aux pays liés au modèle opérationnel du GPE et à la planification du secteur de l'éducation, ainsi que sur des entretiens au niveau global avec les parties

³ Des rapports de synthèse seront produits à la fin de chaque phase de l'évaluation. Au total, trois phases sont prévues.

⁴ Pour définir les pays partenaires pouvant faire l'objet d'une étude de cas dans le cadre de cette évaluation, nous avons utilisé la liste des pays éligibles à un financement de transformation du système du GPE comme indicateur des pays qui seront engagés dans le modèle opérationnel du GPE 2025. Au total, 77 pays (ou territoires) partenaires étaient éligibles à un financement. Nous avons également pris en compte les pays qui n'étaient pas éligibles au financement pour la transformation du système mais qui étaient éligibles au financement de l'Accélérateur pour l'éducation des filles (GEA) et qui ont donc entrepris l'élaboration d'un pacte de partenariat dans le cadre des conditions d'accès (ce qui inclut 22 pays ou territoires partenaires supplémentaires). De plus amples informations sur le processus et les critères d'échantillonnage sont disponibles dans les annexes du rapport initial du TCLE.

⁵ Dans le cadre de nos critères d'échantillonnage, nous avons pris en compte des facteurs contextuels tels que la diversité géographique, la situation en matière de fragilité et de conflit, le contexte politique et économique, ainsi que la structure et les performances du système éducatif.

⁶ Ce rapport de synthèse de la phase 1 s'appuie sur des données provenant de pays engagés dans le déploiement initial du modèle. Les conclusions ne tiennent pas compte des adaptations ultérieures du modèle et des autres réponses apportées aux problèmes identifiés.

prenantes clés impliquées dans le modèle opérationnel du GPE (y compris le Secrétariat du GPE). Nos études de cas thématiques s'appuient également sur les données collectées dans le cadre des études de cas et sur des analyses documentaires supplémentaires et personnalisées.

Résultats

1. Le modèle opérationnel améliore le dialogue inclusif sur l'identification et la priorisation des conditions qui entravent de meilleurs résultats de l'éducation dans les pays partenaires.

1.1 Il existe des preuves solides de l'existence d'un dialogue inclusif mené par le gouvernement dans le cadre des processus d'élaboration des pactes de partenariat.

Le modèle opérationnel a permis d'améliorer le dialogue inclusif dans le processus d'élaboration du pacte. Les entretiens avec les informateurs clés ont fait état d'un engagement accru d'une série de parties prenantes dans le dialogue politique et le processus de hiérarchisation des réformes dans les pays partenaires. D'après les études de cas, les ministères de l'éducation jouent un rôle prépondérant, notamment en tant que dirigeants, coprésidents ou coordinateurs des groupes locaux d'éducation. Les organisations de la société civile (OSC) se sont engagées et ont été plus participées aux dialogues que par le passé, même si leur niveau de participation varie d'un pays à l'autre.

La composition des groupes éducatifs locaux est très variée, avec des niveaux d'engagement différents selon le type de partie prenante. Les associations d'enseignants et les syndicats sont très engagés dans certains pays (**Cambodge, République démocratique du Congo, Tadjikistan**), mais moins dans d'autres (**Sierra Leone, Tanzanie et Ouganda**). Au **Salvador**, on trouve un engagement limité avec les parties prenantes de l'éducation de la petite enfance (au-delà des entités gouvernementales) ainsi qu'avec les groupes de femmes, d'étudiants et d'éducateurs en général. En outre, dans certains cas, les niveaux d'engagement ont diminué après le diagnostic et l'analyse des facteurs favorables, et moins de parties prenantes ont été impliquées dans la sélection de la réforme prioritaire. Cela constitue un risque pour l'adhésion continue et la mise en œuvre de la réforme prioritaire.

Le niveau d'engagement avec les ministères des finances est faible alors que ce sont des parties prenantes cruciales impliquées dans les décisions d'allocations. Les causes de cette situation ne sont pas claires. Leur engagement est quasiment inexistant au **Salvador** et en **Sierra Leone**. Au **Tadjikistan**, bien que des informations soient partagées avec le ministère des finances, il n'y a pas d'engagement avec le groupe local des partenaires de l'éducation, et dans le cas de la **République démocratique du Congo**, bien que le pacte de partenariat ait été signé par le ministère des finances, il n'y a pas eu d'engagement formel avec le groupe local des partenaires de l'éducation. Bien que le ministère des finances soit présent au sein du groupe local des partenaires de l'éducation au **Cambodge**, l'engagement est incohérent, ce qui a soulevé des inquiétudes quant à l'allocation des fonds nationaux. En **Ouganda**, le ministère des finances fait preuve d'un engagement plus cohérent, mais qui n'est pas toujours fait par l'intermédiaire du groupe local des partenaires de l'éducation. En **Tanzanie**, bien que le ministère des finances participe au groupe local sur l'éducation et est engagé à augmenter la part du budget du secteur de l'éducation à 20 % d'ici 2025, il était notablement absent du comité de développement du secteur de l'éducation qui est chargé d'aborder les questions de financement national liées aux efforts de réforme.

Les modes de fonctionnement des groupes locaux des partenaires de l'éducation vont de la collaboration active avec une coopération entre les personnes impliquées (**Tadjikistan, Cambodge**) à un modèle consultatif par lequel les parties prenantes sont invitées à donner leurs avis avant que les décisions ne soient prises (**El Salvador, Sierra Leone, Tanzanie**), montrant ainsi divers degrés d'inclusion dans le processus. Le **Tadjikistan**, par exemple, a explicitement reconnu que les efforts de

réforme précédents avaient souffert d'un manque de vision commune entre les partenaires, qu'une plus grande collaboration est impérative et que des accords conjoints sur les cadres de compétences doivent être mis en œuvre.

Le mode de fonctionnement du groupe local des partenaires de l'éducation influence la mesure dans laquelle les organisations de la société civile en particulier ont le sentiment d'être entendues et prises en compte dans les processus du modèle de fonctionnement. De nombreuses raisons ont été invoquées pour expliquer les niveaux variables d'engagement des différents types de parties prenantes. L'une des caractéristiques communes est l'absence de consensus sur les définitions et la mise en œuvre pratique de la transformation des systèmes, ce qui a des répercussions sur la manière dont les partenaires comprennent, adhèrent et s'engagent dans le processus, ainsi que sur leur allocation de ressources.

Dans certaines études de cas, les entretiens font explicitement part d'un engagement et d'une responsabilisation faibles ou non soutenus des parties prenantes, alors que ceci est nécessaires à la réussite de la réforme prioritaire (**République démocratique du Congo, El Salvador, Cambodge, Tadjikistan**). Si les niveaux d'engagement sont plus faibles au cours de la mise en œuvre, cela peut nuire à la réussite de la réforme prioritaire. Les autres pays n'ont pas soulevé cette question lors des entretiens.

Dans l'ensemble, les niveaux d'engagement et de dialogue ont augmenté. Néanmoins, les niveaux d'engagement ne sont pas uniformes entre les principaux types de parties prenantes, et les preuves d'un engagement durable ne sont pas suffisantes.

1.2 Les pays ont utilisé des données probantes pour identifier les défis liés aux facteurs favorables de manière plus systématique que par le passé en raison du modèle opérationnel.

L'analyse des facteurs favorables semble avoir été menée dans les pays faisant l'objet d'une étude de cas de manière plus probante que lors des exercices antérieurs d'identification des problèmes. Les bases de données existantes au niveau national ont été utilisées de manière plus systématique, et un large éventail de données et de documents au niveau national a été consulté pour réaliser les évaluations.

Les pays apprécient l'**analyse des facteurs favorables** en tant que mécanisme d'identification des goulets d'étranglement potentiels qui peuvent impacter la conception et la mise en œuvre de la réforme prioritaire. Le processus d'analyse des facteurs favorables a permis aux pays d'approfondir les questions soulevées par les analyses du secteur de l'éducation.

La plupart des pays ayant fait l'objet d'une étude de cas ont identifié des goulets d'étranglement liés au **volume, à l'équité et à l'efficacité du financement national**, et le facteur favorable a été jugé hautement prioritaire dans six des huit pays concernés. L'amélioration de la gestion et des données financières a été soulignée comme un défi. Les collectes de **données et de preuves** ont été placées en haute priorité dans cinq pays ayant fait l'objet d'une étude de cas, nombre d'entre eux citant l'absence de systèmes de données, ainsi que la mauvaise qualité, actualisation, et accessibilité aux données. Bien que la **planification, la politique et le suivi sectoriels tenant compte de l'égalité des genres** ne soient considérés comme hautement prioritaires que dans trois pays, l'absence de planification tenant compte de l'égalité des genres semble directement liée aux inégalités persistantes dans les résultats du système éducatif. Il est donc important d'y remédier. La **coordination sectorielle** a été signalée comme facteur favorable nécessitant moins d'attention, du moment qu'un engagement continu avec les parties prenantes de la communauté en aval est maintenu.

Les politiques les plus fréquemment proposées dans les pays étudiés en réponse aux conclusions de l'analyse cherchent à améliorer les données aux niveaux nationaux. L'amélioration de l'efficacité des dépenses publiques nationales a été fréquemment évoquée, et des actions politiques correspondantes ont été élaborées. Les pays semblent avoir du mal à aborder la question du

volume et de l'équité des dépenses publiques intérieures dans leurs pactes. Les goulets d'étranglement liés à l'efficacité sont plus faciles à éliminer et relèvent généralement de la compétence des ministères de l'éducation. À l'inverse, l'augmentation du volume des finances nationales nécessite l'engagement du ministère des finances, tandis que les questions liées à l'équité sont complexes et requièrent un degré élevé de volonté politique et des données solides, parmi d'autres.

Les mécanismes prévus par les pays pour combler les lacunes dans les facteurs favorables sont variés et, à ce stade, inadéquats pour faciliter la mise en œuvre des réformes prioritaires. Les pays incluent des plans qui combleraient les lacunes dans les facteurs favorables grâce aux financements du GPE, ainsi que d'autres financements et plans plus larges pour le secteur de l'éducation, mais ils n'ont pas d'approche holistique qui établit des priorités.

Le financement pour le renforcement des capacités du système est particulièrement reconnu pour son rôle dans le traitement des lacunes de capacité identifiées par l'évaluation des facteurs favorables.⁷ Les activités prévues dans le cadre du financement pour le renforcement des capacités du système sont généralement alignées sur les objectifs des financements pour le renforcement des capacités du système énoncés dans les pactes de partenariat, dont la quasi-totalité vise à soutenir directement l'élimination des lacunes de facteurs favorables. Toutefois, certaines des lacunes identifiées posent un défi important en ce qui concerne l'importance du financement alloué par le biais du financement pour le renforcement des capacités du système pour pouvoir y remédier efficacement. L'évaluation du Groupe consultatif technique indépendant (GCTI) joue un rôle important dans l'orientation des financements pour le renforcement des capacités du système (voir section suivante).

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'analyse documentaire n'a pas permis de mettre en évidence l'existence d'un plan à plus long terme, d'un ordre systématique ou d'une hiérarchisation des activités visant à combler ces lacunes dans les facteurs favorables, qui ont tendance à découler de problèmes systémiques persistants. Il est difficile de déterminer si le financement pour le renforcement des capacités du système se concentre sur les éléments les plus critiques sans avoir une vue d'ensemble de toutes les actions en place.

Dans un certain nombre de cas, il y a un manque de clarté sur la provenance des autres financements visant à combler les lacunes de facteurs favorables, ou sur la manière dont les différents flux de financement fonctionneront ensemble (au **Népal**, au **Tadjikistan**, en **Tanzanie** et en **Ouganda**, par exemple). Dans une certaine mesure, ce problème a été résolu grâce aux déclencheurs du financement complémentaire fournis par les financements complémentaires « top-up » et à l'alignement des autres ressources dont il est question dans la **section 3** ci-dessous.

Dans l'ensemble, les lacunes parmi les facteurs favorables identifiés grâce aux éléments probants de l'évaluation sont considérables.

1.3 Le groupe consultatif technique indépendant (GCTI) a aidé les pays participants à identifier les défis liés au genre et à établir des priorités parmi les actions potentielles pour traiter les facteurs favorables.

Le soutien du GCTI et, dans certains cas, sa validation du processus d'analyse des facteurs favorables et de ses résultats, ont été perçus positivement. Le GCTI a modifié le classement des

⁷ Le financement pour la transformation du système est également utilisée pour combler les lacunes identifiées lors de l'analyse des facteurs favorables.

priorités dans quatre des pays de l'échantillon.⁸ Le GCTI a aidé certains pays à identifier les priorités parmi les nombreuses actions politiques dans chaque catégorie de facteurs favorables, et les pays ont incorporé les recommandations du GCTI dans leur pacte ou dans les activités associées à la réforme prioritaire.⁹ Le processus du GCTI a encouragé les pays à approfondir leur analyse des facteurs favorables et à identifier des défis plus spécifiques.

Les parties prenantes des pays décrivent que le GCTI les a aidés à faire avancer leur réflexion sur leurs auto-évaluations. Tous les pays ayant fait l'objet d'une étude de cas ont pris note des évaluations du GCTI et les ont approuvées. Seul le **Tadjikistan** a fait part de ses préoccupations quant au calendrier et à la rigidité excessive du processus.¹⁰ Les recommandations découlant des évaluations du GCTI ont été jugées utiles pour les pays.

L'un des effets du GCTI est de permettre une plus grande hiérarchisation des priorités grâce à ses recommandations. C'est notamment le cas au **Népal**, au **Tadjikistan**, au **Cambodge** et au **Salvador**. Au **Népal**, l'analyse fournie par le GCTI a permis d'aligner la priorité des réformes sur le plan sectoriel et le pacte ; en raison du chevauchement des calendriers entre le plan sectoriel et le pacte au **Népal** qui a permis aux discussions sur les deux processus de s'appuyer l'une sur l'autre. Le GCTI a validé les questions que le **Népal** avait déjà abordées dans le cadre du plan sectoriel, ce qui lui a conféré un poids supplémentaire.¹¹

Le GCTI a été particulièrement utile pour **identifier les lacunes liées au genre et à l'égalité dans les évaluations des facteurs favorables**. C'est le cas dans plusieurs pays où des conseils et des orientations spécifiques sur ces questions fournis par l'examen du GCTI ont été pris en compte par les pays. Les parties prenantes nationales ont indiqué que les recommandations du GCTI les ont encouragées à aller plus loin dans la planification de données et d'indicateurs sensibles au genre afin de ne pas seulement faire la distinction entre les garçons et les filles, mais aussi d'inclure les caractéristiques spécifiques des populations vulnérables (**El Salvador, Tadjikistan**). D'autres exemples incluent des plans visant à intégrer le renforcement des capacités sur les principes de l'égalité des genres et de l'inclusion, pour une analyse plus opportune et différenciée des données, l'utilisation efficace des données pour débloquer d'autres goulets d'étranglement de la réforme (**Tadjikistan, Ouganda, Cambodge**), l'assurance que des données ventilées sont disponibles au niveau régional et local (par exemple au **Népal**), et l'inclusion d'une perspective de genre dans la planification et la gestion des effectifs d'enseignants (**Tanzanie**). Dans le cas de la **Tanzanie**, l'intégration de la dimension de genre a également été revue, et un accent supplémentaire a été mis sur le handicap.

Les rapports du GCTI ont généralement été bien accueillis par les pays, contribuant de manière significative à l'affinement de leurs propositions d'activités financées. Le GCTI démontre qu'une plus grande coordination sectorielle est nécessaire, même s'il ne s'agit pas d'une priorité élevée ou

⁸ Les notes attribuées à la planification du secteur de l'éducation sensible au genre et à la coordination sectorielle au Népal ont été relevées (de faible à moyenne pour les deux), tandis que les notes attribuées à la coordination sectorielle en Tanzanie et en Ouganda ont été revues à la baisse (de moyenne/faible à faible et d'élevée à moyenne respectivement). Les notes relatives au financement national ont augmenté au Cambodge (de moyenne à élevée) et diminué pour les données et les preuves en Tanzanie (de élevée à moyenne).

⁹ Les premiers rapports du GCTI contenaient des recommandations. Toutefois, sur la base du rapport sur les enseignements tirés, il a été demandé à le GCTI de ne pas formuler de recommandations et de se contenter de signaler les lacunes afin que les pays prennent davantage en charge la résolution de ces lacunes.

¹⁰ Le Tadjikistan a été le premier pays à passer par le et, à ce titre, le processus était encore en cours d'évolution.

¹¹ Le Népal dispose également de solides mécanismes de coordination qui ont largement contribué à éviter des coûts supplémentaires (par exemple, des comités thématiques ont déjà été mis en place pour le plan sectoriel et une analyse récente du secteur de l'éducation a été réalisée et a pu être utilisée pour informer l'analyse des facteurs favorables).

moyenne. Les rapports mettent en lumière l'importance d'inclure de nombreuses parties prenantes (en particulier les organisations de la société civile) tout au long du processus de conception et de mise en œuvre des réformes prioritaires, en se référant aux facteurs favorables, ainsi que la façon dont un processus inclusif continu peut aider à découvrir les goulets d'étranglement en cours de route.

Souvent, les pays définissent les différents groupes d'activités pour soutenir les facteurs favorables et la réforme prioritaire. En particulier, par l'intermédiaire du financement pour le renforcement des capacités du système, les pays ont pu donner la priorité aux liens horizontaux et aux interdépendances entre les différents facteurs en reprenant les recommandations du GCTI et en les incorporant dans les plans pour les financements du GPE.

Conclusion 1 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Pour maintenir l'engagement et le dialogue inclusifs observés au cours de la conception et du début de mise en œuvre de la réforme prioritaire, il convient d'encourager et d'investir dans l'engagement collaboratif de l'ensemble des parties prenantes.
- Les pays devraient être mieux soutenus pour hiérarchiser et ordonner les actions visant à combler les lacunes dans les facteurs favorables, en se concentrant sur ceux qui sont les plus urgents pour la réussite de la réforme.

2. Les réformes prioritaires choisies par les pays n'ont pas toutes le même potentiel de transformation, et il existe des lacunes dans la conception des réformes

2.1 Bien que la phase de diagnostic des problèmes ait été bien conçue, les solutions proposées pour traiter les réformes prioritaires ont été moins bien étayées

Les données et les éléments probants au niveau national ont fortement étayé le processus d'identification des problèmes dans sept des huit pays de l'échantillon. Tous les pays ont utilisé des données probantes pour identifier leurs priorités. Les types de données utilisées varient d'un pays à l'autre. Au **Cambodge**, au **Salvador**, au **Népal**, en **Sierra Leone** et en **Ouganda**, l'identification des problèmes s'appuie principalement sur des données nationales. Au **Salvador**, la priorité a également été définie par le ministère de l'éducation et le bureau de la première dame, qui ont écouté les conseils de l'UNICEF. La **Sierra Leone** s'est appuyée sur des données mondiales pour définir sa priorité en matière d'amélioration de l'alphabétisation, de la numératie, des programmes scolaires et des matériels d'apprentissage.

Dans les pactes de partenariat du **Tadjikistan** et de la **Tanzanie**, on trouve des références spécifiques à l'utilisation d'études ou d'évaluations des réformes passées ou en cours qui aident à identifier les problèmes et les priorités correspondantes. Il s'agit notamment de références à des études nationales menées par des partenaires de développement ainsi qu'à des sources de données nationales (y compris les données du système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) et les recensements scolaires annuels). Au **Tadjikistan** en particulier, un exercice d'inventaire, couvrant environ 150 documents (au niveau national et régional), a été mené avant le processus d'élaboration du pacte et de l'identification de la réforme prioritaire. En **République démocratique du Congo**, un processus d'identification et de hiérarchisation des problèmes a eu lieu au cours de l'élaboration du pacte. Cependant, il n'a pas été fondé sur des données probantes et n'a pas été aussi approfondi que prévu par le modèle opérationnel du GPE : la majorité des points d'action identifiés par le GCTI pour traiter les facteurs favorables n'ont pas été pris en compte dans le pacte, et on ne trouve pas d'examen approfondi des réformes précédentes et des raisons pour lesquelles elles n'ont pas réussi,

ni d'examen approfondi des questions qui entravent l'égalité des genres dans le secteur de l'éducation. Cet examen a été reporté à la prochaine phase de mise en œuvre.

Le processus de sélection des solutions appropriées était nettement moins fondé sur des données probantes que l'identification des problèmes eux-mêmes (les raisons de cette situation ne sont pas évidentes). L'adoption d'approches fondées sur des données probantes pour concevoir la réforme prioritaire est l'un des critères utilisés par l'évaluation afin d'apprécier la transformation du système dans le contexte du modèle opérationnel du GPE (voir [section 2.2](#)). Dans l'ensemble, les pays ne semblent pas avoir fait un usage intensif des données factuelles existantes (y compris mondiales) lors de la conception de leurs réformes prioritaires. Soit les solutions sélectionnées ne font pas référence aux données probantes sous-jacentes, soit l'utilisation des données probantes n'était pas totalement claire. Par exemple, au **Salvador**, des éléments probants ont été recueillis pour justifier et valider le choix de la réforme (amélioration du programme scolaire, développement de meilleurs profils d'enseignants pour les soins à la petite enfance et renforcement des capacités d'enseignement) mais il n'est pas clair que les éléments probants furent utilisés pour la sélection de solutions spécifiques (telles que la manière dont le programme scolaire serait amélioré, ou les nouveaux profils d'enseignants). De plus, celles-ci ne sont pas exposées dans le pacte de partenariat, au-delà de quelques références aux membres du groupe local des partenaires de l'éducation qui ont examiné la littérature académique et les meilleures pratiques des pays voisins. Dans d'autres pays, l'intention d'utiliser des données probantes pour éclairer les plans de mise en œuvre a été reportée à l'avenir (**Tadjikistan** et **Tanzanie**).

Le **Cambodge** fait figure d'exception, car il s'est appuyé sur une base factuelle plus solide pour identifier sa réforme prioritaire. Son pacte de partenariat présente très clairement une réforme prioritaire (amélioration des résultats de l'apprentissage des élèves) avec des références explicites à des données probantes au niveau mondial et national pour étayer sa sélection de domaines de programme. La conception de la réforme prioritaire du Cambodge comprend trois solutions fondées sur des données probantes pour répondre à la perte d'apprentissage : la pédagogie structurée, l'enseignement au bon niveau et la remédiation. Ces trois approches sont solidement étayées par des processus d'identification des problèmes et d'établissement des priorités fondés sur des données probantes. Le pacte de partenariat s'appuie également sur les données d'évaluation des élèves en début de scolarité au niveau national afin d'éclairer la conception de la réforme prioritaire.

La mesure dans laquelle les pays ont intégré les enseignements tirés des succès et des échecs des réformes antérieures lors de l'élaboration de leur réforme prioritaire est relativement limitée. À l'exception de l'**Ouganda**, de la **Tanzanie** et de la **Sierra Leone**, qui se sont appuyés sur des réformes antérieures (bien qu'avec un degré de clarté variable) dans leurs pactes de partenariat, les études de cas ont fourni peu de preuves que les enseignements tirés ont éclairé la conception des réformes prioritaires, dans le cadre du processus d'élaboration des pactes. En outre, la plupart des plans actuels du secteur de l'éducation n'offrent pas de leçons adéquates tirées de la mise en œuvre de leurs prédécesseurs.

2.2 On trouve un large consensus sur la nécessité d'un changement transformateur, mais peu d'exemples de pays ont abordé les critères de transformation des systèmes dans la conception ou la mise en œuvre de la réforme.

La transformation du système éducatif est au cœur de la stratégie 2025 du GPE, qui consiste à aider les pays partenaires à réaliser le changement en tirant parti des relations et des financements mondiaux et nationaux à l'appui de leurs réformes et activités prioritaires.¹² **Les pays ayant fait l'objet d'une étude de cas ont apprécié l'accent mis par le modèle opérationnel sur la**

¹² Plan stratégique du GPE 2025 (2021), <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>.

transformation des systèmes, désignée dans les lignes directrices du pacte de partenariat du GPE comme « un changement susceptible d’avoir un impact positif sur des parties plus larges du système éducatif et d’améliorer la prestation de services aux bonnes échelles » et « un changement qui contribue à accélérer les progrès de l’éducation, notamment en s’attaquant aux inégalités du système et à l’inégalité entre les genres ». ¹³ Les parties prenantes gouvernementales (décideurs politiques et représentants des ministères) et les partenaires de développement (tels que les bailleurs de fonds) insistent sur ce point lors des entretiens. Cela suggère que **l’appétit pour la transformation des systèmes est généralement fort** dans les pays ayant fait l’objet d’une étude de cas.

L’évaluation a examiné la transformation du système sous l’angle de critères prédéterminés, élaborés spécifiquement pour l’évaluation. ¹⁴ Dans cette section, nous résumons les résultats en fonction des trois critères suivants :

- La réforme s’efforce d’améliorer l’apprentissage avec **plus de rapidité, d’ampleur et d’inclusion** que les réformes antérieures et/ou habituelles.
- La réforme s’attaque aux **multiples contraintes du système** par le biais d’une approche multidimensionnelle du changement.
- La réforme **aligne les sous-systèmes, les politiques et les pratiques pertinents**, tels que le développement professionnel des enseignants, les programmes d’études, les systèmes d’évaluation, les systèmes d’information pour la gestion de l’éducation (SIGE) et autres, afin d’atteindre les résultats escomptés.

Ces critères ont été étudiés afin de mesurer leur présence dans les réformes prioritaires, par exemple pour savoir s’ils sont simplement mentionnés dans les pactes de partenariat ou s’ils sont intégrés dans les approches de la conception ou de la mise en œuvre de la réforme prioritaire.

Les pays n’ont pas intégré l’accélération des progrès de l’éducation (vitesse) et un seul pays a intégré l’amélioration de la prestation de services à échelle (échelle) dans la conception de leurs réformes prioritaires. Alors que tous les pays visent à remédier aux inégalités du système et aux inégalités entre les genres (inclusion), seuls deux pays ont pris en compte l’inclusion dans la conception et la mise en œuvre de leurs réformes. ¹⁵

Le Salvador est le seul pays à explicitement mentionner l’accélération des progrès vers de meilleurs résultats d’apprentissage (rapidité) comme objectif de sa réforme prioritaire. Cependant, ni les documents ni les entretiens ne prouvent que la rapidité est effectivement intégrée comme objectif dans la conception ou la planification de la mise en œuvre par le biais d’approches ou d’interventions qui impliquent ou visent à soutenir une plus grande rapidité de changement. En outre, il y a une absence notable de références à des qualificatifs spécifiques de rapidité (par exemple, l’amélioration des résultats d’apprentissage pour tous d’ici 2050) ou de données sur les tendances antérieures en tant que points de référence. D’autres pays ne font pas référence à l’accélération des progrès des résultats de la réforme dans la phase de conception (y compris dans leurs théories du changement) ou dans la planification de la mise en œuvre. Les parties prenantes font également preuve d’un certain scepticisme à l’égard de la rapidité comme critère de transformation du système, reconnaissant l’importance d’accorder du temps aux processus de réforme (**Népal, Tanzanie**). On

¹³ Lignes directrices du Pacte de partenariat du GPE (2024). <https://www.globalpartnership.org/content/partnership-compact-guidelines>

¹⁴ Pour une explication de l’ensemble des critères utilisés pour définir une approche de transformation du système, voir : <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2022-2026-study-country-level-and-thematic-evaluation-final-inception-report>.

¹⁵ L’égalité des genres est abordée plus en détail dans la section 5.

note que dans la quasi-totalité des huit pays, les théories du changement ne sont pas associées à des mesures et à des indicateurs (avec des valeurs de référence et des valeurs cibles souhaitées), ce qui rend difficile une évaluation indépendante de l'intention de la réforme en ce qui concerne sa vitesse et son échelle.

L'objectif de mise en œuvre à grande échelle est présent dans les pactes de partenariat et reconnu dans les entretiens comme but des réformes prioritaires au **Salvador, au Népal, en Sierra Leone** et au **Tadjikistan**.¹⁶ Toutefois, seuls les plans de conception et de mise en œuvre de la réforme du **Tadjikistan** contiennent des preuves de l'intention de mise en œuvre à grande échelle. La réforme prioritaire prévoit d'étendre le programme d'enseignement basé sur les compétences (EBC) dès le primaire, avec des plans documentés pour des activités visant à développer un programme national jusqu'à l'enseignement secondaire.

L'amélioration de l'inclusion est un objectif important dans toutes les réformes prioritaires et est mentionnée tant dans les documents que durant les entretiens. Pour la **République démocratique du Congo**, le **Salvador** et la **Tanzanie**, le soutien à l'égalité des genres et à l'inclusion a été reconnu comme **fondamental pour la réalisation de la transformation du système** (par exemple, l'équité entre les genres est l'un des trois résultats escomptés de la réforme prioritaire en **Tanzanie**). Notamment, les pactes de la **République démocratique du Congo** et de la **Sierra Leone** mettent davantage l'accent sur l'inclusion que les réformes précédentes. Toutefois, seuls deux pays démontrent que l'inclusion est prise en compte dans la conception et la mise en œuvre des réformes prioritaires. Le **Salvador** a clairement intégré la dimension du genre dans les nouveaux programmes et matériels d'enseignement, ainsi que dans les pratiques de collecte de données et les évaluations. En **République démocratique du Congo**, l'inclusion est intégrée dans la conception des réformes prioritaires par l'accent mis sur l'éducation en situation d'urgence et la sécurisation de places pour filles dans les écoles. Les plans visant à améliorer l'inclusion au **Tadjikistan** sont plus faibles, bien que toujours présents dans une certaine mesure. Le pacte du **Tadjikistan** décrit le handicap, le genre et certains groupes minoritaires comme une priorité de la réforme et s'engage à créer de meilleures preuves dans ce domaine. Des efforts ont été signalés pour intégrer l'égalité des genres et l'inclusion dans les activités, mais peu de détails ont été fournis sur la manière d'y parvenir.

Si certains pays ont commencé à intégrer les critères de contraintes systémiques multiples et d'alignement des sous-systèmes, des politiques et des pratiques, il reste des progrès considérables à accomplir en la matière. On trouve la **prise en compte de contraintes systémiques multiples** par le biais d'une approche multidimensionnelle du changement dans la conception des réformes dans quatre pays (**Tanzanie, El Salvador, Tadjikistan** et **République démocratique du Congo**). Par exemple, en **République démocratique du Congo**, la réforme prioritaire sélectionnée aborde de multiples dimensions du système éducatif affectant la qualité de l'enseignement, de la gestion du personnel enseignant aux salaires, à la formation et aux conditions d'enseignement. Dans les quatre autres pays (**Cambodge, Ouganda, Népal, Sierra Leone**), les réformes prioritaires n'abordent pas la transformation en traitant les contraintes multiples du système, ou abordent ce critère dans une faible mesure. En **Ouganda**, la réforme prioritaire vise à résoudre les contraintes liées à l'amélioration de la qualité des résultats de l'éducation en comprenant la nécessité d'interventions cohérentes en matière d'alphabétisation et de numératie (y compris la pré-alphabétisation et la pré-numératie), du niveau pré-primaire au niveau secondaire. Toutefois, elle ne s'est pas entièrement attaquée aux obstacles qui entravent l'ambition d'améliorer et d'étendre l'accès à l'enseignement préscolaire, tels que l'absence de cadre pour la budgétisation et l'investissement publics, et les frais prohibitifs de l'enseignement privé,

¹⁶ Tous les pays interrogés, lorsqu'on leur demande, considèrent que l'échelle est importante, mais cela ne se traduit pas toujours dans la conception et la planification.

Dans quatre pays (**Ouganda, Tadjikistan, Sierra Leone, Népal**), certains éléments indiquent que les réformes prioritaires **ont aligné les sous-systèmes, les politiques et les pratiques pertinents**. Au **Tadjikistan**, par exemple, le programme d'enseignement basé sur les compétences et les normes actualisées est aligné sur le système de formation professionnelle continue des enseignants. En **Sierra Leone**, la réforme prioritaire vise à aligner le développement professionnel des enseignants sur les changements apportés au programme scolaire. Toutefois, cet alignement se heurte à des difficultés, en particulier au niveau infranational, où l'absence d'infrastructures (transports, bâtiments, connectivité, par exemple) entrave l'alignement.

2.3 Bien que les réformes prioritaires aient été mieux ciblées dans les pactes de partenariat que dans les plans sectoriels de l'éducation, le niveau de priorité reste généralement insuffisant (compte tenu des ressources et des capacités du pays) pour garantir une mise en œuvre efficace.

L'accent mis sur l'établissement de priorités dans le cadre de la transformation du système a été apprécié par les pays. Quatre pays sur les huit ont priorisé l'enseignement en école maternelle (**El Salvador, Népal, Sierra Leone et Ouganda**) et six ont donné la priorité à l'enseignement primaire dans le cadre de leurs réformes prioritaires.¹⁷ Toutes les réformes prioritaires des pays étudiés couvrent le domaine thématique de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ou de l'éducation des jeunes enfants, tandis que cinq des réformes prioritaires ciblent explicitement l'égalité des genres (**Cambodge, El Salvador, Népal, Sierra Leone, Tanzanie**).

Des tensions sont apparues entre la sélection de réformes prioritaires bien définies, l'obtention d'un consensus entre les parties prenantes et l'alignement sur les principes de transformation. Les responsables des équipes nationales du secrétariat du GPE ont indiqué que, dans certains pays, les partenaires de développement ont du mal à s'aligner sur une ou deux priorités, en particulier si la priorité sélectionnée ne correspond pas à leurs priorités politiques. Cette tension n'a pas encore été résolue. Les parties prenantes gouvernementales ne sont pas toujours d'accord sur la manière ou l'étendue des priorités. Par exemple, en **République démocratique du Congo**, les réformes proposées ne semblent pas encore suffisamment prioritaires. En outre, dans certains pays (par exemple en **Ouganda**), l'établissement de priorités a été interprété de manière négative comme une réduction des options politiques. Au fur et à mesure que les pays avancent dans la mise en œuvre, il sera intéressant d'analyser, lors de la prochaine phase de l'évaluation, si les perceptions concernant la hiérarchisation des priorités évoluent en raison des gains positifs qui en découlent.

Dans l'ensemble, les réformes prioritaires dans les huit pays sont alignées sur les plans du secteur de l'éducation des pays.¹⁸ Les réformes prioritaires ne s'écartent pas de manière significative des orientations stratégiques convenues dans les plans sectoriels de l'éducation des pays. Cela vaut aussi bien pour les plans sectoriels passés que pour les plans sectoriels actuels. Les pactes de partenariat s'accordent généralement bien avec les plans sectoriels de l'éducation, qui couvrent un éventail plus large de politiques et définissent des objectifs, des buts et des priorités en termes généraux, ainsi que les interventions planifiées correspondantes.

En **République démocratique du Congo** la réforme prioritaire actuelle se focalise sur la qualité de l'enseignement et des enseignants. Elle demeure alignée avec la stratégie générale de l'éducation et l'accent mis sur la qualité de l'enseignement reste le même que par le passé. Cependant, bien qu'elle bénéficie d'un plus grand degré de priorisation et d'inclusion que les réformes précédentes, elle reste trop vaste. Par exemple voici une partie de la priorité : « Améliorer les conditions

¹⁷ Seuls le Salvador et le Népal ne ciblent pas l'enseignement primaire, mais uniquement le pré-primaire.

¹⁸ Les plans sectoriels actuels pour l'éducation ont été préparés pour des périodes différentes dans différents pays, et n'ont pas la même année de début dans les huit pays. Par conséquent, les plans sectoriels précédents sont également inclus dans l'analyse, en plus des plans sectoriels actuels.

d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'école et de la classe et préparer les enfants, en particulier les filles, à une scolarité réussie » ; celle-ci qui englobe la révision des cadres juridiques et réglementaires, des investissements substantiels dans les infrastructures et les installations, l'introduction d'un nouveau système de paiement des salaires, la promotion de programmes de préscolarisation et bien plus encore. Au **Népal** et au **Tadjikistan**, les réformes prioritaires s'inscrivent dans la continuité des efforts précédents, mais elles mettent davantage l'accent sur la formation des enseignants. Au **Népal**, la réforme vise à assurer une prestation plus efficace dans le cadre existant, plutôt qu'une expansion, et au **Tadjikistan**, la réforme comprend des objectifs plus spécifiques. Ceci devrait lui permettre de mieux s'institutionnaliser et devenir fermement fondée sur des documents de politique de développement national, ce qui n'était pas le cas auparavant.

2.4 Les théories du changement de la réforme prioritaire comprennent des faiblesses en termes de crédibilité, de robustesse et de cohérence interne.

L'évaluation a examiné le potentiel des théories du changement des pays pour guider la mise en œuvre des réformes prioritaires et pour suivre, évaluer et tirer des enseignements de la mise en œuvre.¹⁹

Des théories du changement ont été élaborées et intégrées dans les huit pactes de partenariat. Il existe des similitudes et de nombreuses différences dans la manière dont ces théories du changement ont été conceptualisées et, par conséquent, dans leur utilité pour le suivi, l'évaluation, l'apprentissage et la mise en œuvre des réformes prioritaires. En **République démocratique du Congo** et au **Cambodge**, par exemple, les théories du changement ont été conçues par des consultants et des organisations internationales, et il n'est pas clair dans quelle mesure les autres théories du changement ont été conçues en collaboration.

Dans de nombreux pactes de partenariat, les théories du changement, telles qu'elles ont été conçues, manquent de certains éléments de base, tels que les objectifs, les intrants (c'est-à-dire les ressources, monétaires et non monétaires, qui devraient être investies dans la réforme prioritaire), les activités, et les résultats.²⁰ Dans la plupart des cas, il manque les intrants, les activités et les résultats, ou ceux-ci sont formulés de manière peu claire. Toutes les théories du changement comprennent des résultats articulés, et les résultats souhaités des réformes prioritaires dans les huit pays sont clairs. Sept théories du changement sur huit comportent une déclaration d'impact soulignant les effets transformateurs attendus des réformes proposées.

Les huit théories du changement au niveau national s'appuient sur des problèmes identifiés qui sont exposés dans les récits qui les accompagnent. Toutefois, le degré d'articulation varie d'un pays à l'autre, certains ne proposant que des déclarations générales concernant les principaux problèmes sous-jacents. Bien que les pactes de partenariat comportent des chapitres consacrés aux facteurs favorables et aux contraintes, ces éléments n'ont été intégrés dans la théorie du changement au niveau national que dans un seul pacte de partenariat (en **Ouganda**, où ils ont été formulés en tant que facteurs favorables). Des **hypothèses** ont été formulées et explicitement mentionnées dans les théories du changement de la **République démocratique du Congo**, de l'**Ouganda**, du **Tadjikistan** et de la **Tanzanie**. Les théories du changement des autres pays n'ont pas mentionné explicitement leurs hypothèses sous-jacentes. Dans la théorie du changement de la **République démocratique du Congo**, les hypothèses ont été présentées comme risques, et comme des barrières dans la théorie du changement de l'**Ouganda**, ce qui est acceptable dans les deux cas car les conditions qui doivent être et rester en place pour que la théorie du changement fonctionne sont claires.

L'examen effectué par l'équipe d'évaluation montre que les théories du changement de six pays sur huit sont limitées dans leurs illustrations des voies à suivre pour atteindre les objectifs (Cambodge,

¹⁹ L'une des questions d'évaluation de cette étude.

²⁰ La section 3 examine plus en détail si les ressources sont disponibles pour la préparation de la réforme.

République démocratique du Congo, El Salvador, Népal, Tadjikistan, Tanzanie). Les voies ne sont pas suffisamment fondées sur des données probantes ou claires et ne démontrent pas comment les interventions sous-jacentes s'attaquent aux contraintes multiples du système, ce qui est un aspect essentiel de la transformation du système.

En revanche, dans les théories du changement de la **Sierra Leone** et de l'**Ouganda**, les voies du changement sont évidentes et bien définies. Il est possible de suivre la progression prévue le long de la chaîne d'interventions, c'est-à-dire des intrants aux impacts, et de comprendre ce que l'intervention vise à travers ses mesures et approches. Par exemple, en **Sierra Leone**, l'un des objectifs de la réforme, à savoir améliorer la préparation des enfants à l'apprentissage grâce à un enseignement pré- préscolaire ciblé, est clairement abordé par une série d'activités pertinentes telles que la définition et la promotion de normes de qualité et d'approches autour du jeu. Il en résulte un accès accru à un enseignement pré- préscolaire de qualité, qui permet aux enfants d'entrer à l'école primaire en étant prêts à apprendre, ce qui contribue à l'impact global (« tous les élèves acquièrent des compétences fondamentales et les écarts d'apprentissage des filles et autres groupes marginalisés sont comblés »). En **Ouganda**, en prenant l'exemple de l'amélioration de l'alphabétisation et d'autres compétences de base au niveau primaire pour la préparation à l'école secondaire, la théorie du changement décrit un certain nombre d'activités importantes allant de la formation des enseignants à l'alimentation scolaire, et relie également ce résultat à d'autres aboutissements au niveau pré- préscolaire sur le développement des compétences socio-émotionnelles.

Dans l'ensemble, les théories du changement montrent des faiblesses en termes de robustesse. Nombre d'entre elles manquent de certains éléments essentiels, comme indiqué ci-dessus, ce qui limite leur cohérence interne et leur crédibilité. Les liens entre les différentes composantes ne sont souvent pas très clairs et, parfois, la théorie du changement suppose qu'un « saut » considérable se produirait le long de la chaîne d'interventions, ce qui n'est pas correctement expliqué. Cela est mis en évidence au **Cambodge** et en **République démocratique du Congo**. Même si le **Cambodge** dispose d'une bonne base factuelle, la théorie du changement manque d'une voie clairement identifiée vers le changement dans les trois domaines prioritaires (qualité de l'apprentissage, qualité de l'enseignement et égalité des genres) et d'une explication solide de la manière dont les activités sélectionnées dans les financements conduiront à la réforme. Les lacunes des théories du changement au niveau national pourraient compliquer, voire réduire, leur utilisation future en tant qu'outil susceptible d'être réexaminé et révisé pour soutenir la mise en œuvre de la réforme prioritaire.

Comme le souligne la **section 2.2** les théories du changement ne sont pas associées à des mesures et à des indicateurs (avec des valeurs de référence et des valeurs cibles souhaitées).²¹

Une bonne théorie du changement est un outil très utile qui peut être utilisé lorsque les pays passent de la conception et de la planification à la mise en œuvre de la réforme. Disposer d'une théorie du changement qui reflète correctement la réforme prioritaire et sa mise en œuvre est important pour le suivi des progrès et la mise en place. Néanmoins, en raison des lacunes identifiées, les théories du changement au niveau national ne remplissent pas actuellement leur potentiel en tant qu'outils utiles à la mise en œuvre de la réforme prioritaire.

²¹ La section 3 fournit plus d'informations sur les systèmes de suivi, d'évaluation et d'apprentissage (SEA) en général.

Conclusion 2 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Renforcer l'utilisation systématique de données probantes dans l'identification de solutions et la conception de réformes, en s'appuyant sur des données nationales (SIGE, enquêtes, etc.), les données mondiales et les données issues d'efforts de réforme antérieurs.
- Soutenir une hiérarchisation plus efficace des réformes prioritaires. L'établissement des priorités devrait se fonder sur des objectifs clairement identifiés et articulés, qui sont ensuite examinés en même temps que les possibilités et les contraintes liées au financement et aux capacités, afin de déterminer l'étendue finale de la réforme.
- Expliquer clairement aux pays l'importance et la valeur de l'utilisation des théories du changement en tant qu'outil fondamental pour concevoir et mettre en œuvre la réforme prioritaire, comprendre les voies du changement, et encourager les pays à prendre en compte les théories du changement comme outils dynamiques qui permettent l'adaptation et l'itération fondées sur un retour d'information en temps réel dans des contextes en évolution.

3. Il existe peu d'éléments attestant d'une préparation adéquate à l'exécution des réformes au-delà des nouveaux arrangements de mise œuvre des financements du GPE, et peu d'éléments attestant d'une meilleure harmonisation des ressources à l'appui les réformes prioritaires.

3.1 Si tous les pays ont progressé dans la planification de la mise en œuvre des financements du GPE contribuant au pacte, il y a peu de preuves de progrès dans les aspects des réformes prioritaires qui ne sont pas financés par des financements du GPE ou qui sont déjà mis en œuvre dans le cadre de plans et politiques antérieurs.

La plupart des pays ont commencé à progresser dans la planification de la mise en œuvre des réformes prioritaires, mais peu d'entre eux ont mis en place des plans complets.²² **Le Népal** et le **Tadjikistan** sont les deux pays qui ont élaboré une planification plus spécifique de la mise en œuvre de la réforme au cours de l'évaluation. Ces deux pays font partie de la cohorte 1 (pilote). Au **Népal**, le Centre pour l'éducation et le développement des ressources humaines a rédigé un manuel de mise en œuvre du programme soumis à l'approbation du ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie. Ce manuel guide les autorités aux niveaux central, provincial et local sur l'utilisation des financements et sur la manière d'utiliser les fonds supplémentaires provenant d'autres financements et de recettes locales. Au **Tadjikistan**, des plans de mise en œuvre sont en place grâce à la feuille de route nationale pour la mise en œuvre de l'Éducation axée sur les compétences, avec des rôles et des responsabilités, un budget et des plans de travail qui s'appuient sur les structures existantes clairement définies au niveau national.

Cinq pays (**Cambodge, Ouganda, El Salvador, Sierra Leone, Tanzanie**) ont progressé sur les éléments de la planification de la mise en œuvre spécifiquement pour les financements du GPE. Toutefois, **le**

²² En ce qui concerne la planification de la mise en œuvre, celle-ci peut prendre plusieurs formes, soit séparément pour la réforme prioritaire, soit par l'amélioration des plans existants pour y incorporer des aspects de la réforme prioritaire (le cas échéant).

Cambodge et l'**Ouganda** doivent encore clarifier leurs mécanismes d'organisation et de coordination (y compris les rôles et les responsabilités) pour la mise en œuvre de la réforme prioritaire.

Alors que **le Salvador** doit encore produire un plan de mise en œuvre qui comprend la réforme prioritaire, le ministère de l'éducation a fait quelques progrès, avec le soutien de Summa Lab (par le biais du programme de partage de connaissances et d'innovations, KIX Amérique latine et Caraïbes), sur les plans de mise en œuvre des objectifs liés à l'inégalité entre les genres, un problème souligné par le travail d'identification fait par la réforme prioritaire, l'évaluation des facteurs favorables et le GCTI. En **Sierra Leone**, le ministère de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire supérieur, et le ministère de l'enseignement technique et supérieur ont organisé un événement visant à clarifier les rôles et les responsabilités des parties prenantes, mais une planification plus détaillée de la mise en œuvre reste nécessaire. La **Tanzanie** a élaboré des plans pour les projets et programmes soutenus par les partenaires de développement mais pas pour d'autres, comme le programme de soutien aux enseignants financé par le financement pour la transformation du système du GPE.

Le seul pays pour lequel il n'existe aucune preuve de planification de l'élaboration de la réforme ou de progrès est la **République démocratique du Congo**. Des aspects limités de la mise en œuvre ont été abordés dans la requête de financement pour la transformation du système, mais beaucoup plus de détails et de clarté sont nécessaires, en particulier en ce qui concerne les rôles et les responsabilités.

Bien que tous les partenaires doivent encore progresser dans leur planification de la mise en œuvre, il est néanmoins évident que les pays ont pris certaines mesures pour identifier et atténuer les risques liés à la mise en œuvre des réformes prioritaires. Dans une certaine mesure, les progrès réalisés jusqu'à présent dans ce domaine sont liés au modèle opérationnel du GPE, qui a incité les partenaires à discuter et à réfléchir à ces questions au cours du processus d'élaboration du pacte. Les travaux entrepris par les pays dans le cadre de l'analyse des facteurs favorables fournissent les éléments les plus riches pour identifier les problèmes, et donc les risques, susceptibles d'affecter la mise en œuvre de la réforme prioritaire.

Dans tous les pays ayant fait l'objet d'une étude de cas, les preuves de progrès dans la **planification des incitations pour les acteurs concernés (par exemple, les enseignants, les inspecteurs scolaires) et dans l'alignement de ces incitations sur les différents niveaux et aspects du système éducatif** sont plus limitées. Ce manque de progrès est lié à des questions plus générales concernant la planification, ainsi que la budgétisation et l'alignement des ressources (examinées plus en détail ci-dessous).

Bien que le **Cambodge** ait tenté d'équilibrer les incitations concurrentes des parties prenantes, au cours des différentes étapes du modèle opérationnel du GPE, cela a entraîné des difficultés en matière d'établissement des priorités. Le **Népal** et la **Sierra Leone** ont tous deux reconnu la nécessité d'engager un dialogue avec le secteur et une action coordonnée afin d'aligner les incitations des acteurs concernés, mais n'ont pas précisé comment cela serait réalisé. En raison des difficultés liées à la collecte de données, il n'est pas possible de déterminer si le **Tadjikistan** a aligné les incitations de tous les acteurs à tous les niveaux. Toutefois, les parties prenantes nationales ont noté que la mise en place d'incitations adéquates pour les enseignants serait cruciale pour la réussite de la réforme prioritaire. De même, les parties prenantes en **Tanzanie** ont souligné que « le partenariat et l'alignement » étaient des critères clés pour évaluer la transformation du système.

Bien que la **République démocratique du Congo** ait fait des progrès limités dans la planification de la mise en œuvre, la réforme prioritaire a l'intention d'aborder les éléments du système éducatif qui affectent les enseignants, tels que la formation, les salaires, les pensions et les conditions de travail. De même, le pacte de l'**Ouganda** identifie des incitations spécifiques, y compris l'amélioration des salaires et de la motivation des enseignants, comme fondamentales pour la réalisation de la réforme prioritaire, mais il y a peu de preuves de planification dans ce domaine.

Étant donné que l'alignement des incitations est l'un des moteurs de la transformation du système (comme indiqué à la [section 2.2](#)), les pays devront se pencher sur cette question lors de la mise en œuvre de leurs réformes.

3.2 La documentation et les informations sur le coût et le financement des réformes ne sont pas cohérentes, et les pays n'ont pas entièrement chiffré ou budgétisé leurs réformes prioritaires.

Les informations relatives à l'évaluation des coûts et au financement des réformes prioritaires pour la phase 1 ne sont pas cohérentes, et peu d'éléments indiquent que les pays ont systématiquement identifié et s'efforcent d'exploiter les ressources du GPE ou des ressources supplémentaires pour appuyer pleinement toutes les facettes de leurs réformes prioritaires. Toutefois, des signes positifs indiquent que des progrès sont réalisés en matière de calcul des coûts, de cartographie des financements et de l'alignement des ressources avec les réformes.²³

Cinq pays ont progressé sur certains aspects de l'évaluation des coûts et/ou des budgets des réformes, bien que la création de budgets réalistes reste un défi ([Népal](#), [El Salvador](#), [Tadjikistan](#), [Cambodge](#), [Ouganda](#)). Le plan sectoriel de l'éducation du [Népal](#) (2021-2030) comprend un plan quinquennal chiffré pour la réforme, qui est pris en compte dans le budget national. L'analyse documentaire et les entretiens ne permettent pas de confirmer que les exercices de budgétisation de la réforme prioritaire ont été réalisés et il n'est donc pas possible d'évaluer si les ressources allouées sont suffisantes. Le ministère de l'éducation du [Salvador](#) a engagé Summa Lab (par l'intermédiaire de KIX) pour mener des études sur les coûts estimés de la réforme, bien qu'un budget pour la réforme n'ait pas encore été produit. Le [Tadjikistan](#) n'a pas chiffré le coût de la réforme prioritaire, mais les coûts de la stratégie nationale (NSED-2030) alignée sur le pacte ont été mis à jour. Le [Cambodge](#) n'a pas inclus de coûts ou de budget détaillé pour la réforme dans le pacte, mais a inclus des budgets détaillés dans les demandes de financement pour le renforcement des capacités du système et financement pour la transformation du système et, par conséquent, dans la partie à financer par le GPE. Le [Cambodge](#) utilise son financement pour le renforcement des capacités du système pour améliorer les processus budgétaires généraux. Le pacte de l'[Ouganda](#) ne contenait pas de détails budgétaires et le financement d'éléments clés de la réforme prioritaire ne semble pas être entièrement chiffré. Il n'a pas été possible d'accéder à d'autres documents nationaux contenant les coûts liés aux éléments de la réforme prioritaire. Le projet de financement pour la transformation du système de l'[Ouganda](#) était quant à lui entièrement chiffré et détaillé.

Au moment de l'évaluation, trois pays n'avaient réalisé que des progrès minimes dans l'établissement des coûts et des budgets de leurs réformes prioritaires, principalement en raison de la faiblesse des capacités et des problèmes de flux de travail au sein des services gouvernementaux concernés et entre eux. La documentation et les entretiens montrent clairement que ni la [République démocratique du Congo](#) ni la [Sierra Leone](#) n'ont établi de coûts ou de budget pour la réforme prioritaire. La [Sierra Leone](#) prévoit toutefois d'utiliser son financement pour le renforcement des capacités du système pour employer du personnel responsable des budgets et de la liaison avec le ministère des finances. Il ne semble pas y avoir de budget pour la réforme prioritaire en [Tanzanie](#). Toutefois, il est difficile de l'évaluer de manière fiable en raison des lacunes dans les données relatives à la planification financière dans le pays et du manque d'accès des évaluateurs aux documents nationaux.

²³ Les pays n'étaient pas tenus d'établir le coût de la mise en œuvre de leurs réformes prioritaires au cours du processus d'élaboration du pacte, reconnaissant ainsi l'importance de se concentrer sur le processus politique au cours de la phase de conception.

3.3 Diverses dispositions relatives au SEA sont en place ou en cours, mais des travaux supplémentaires sont nécessaires pour s'assurer qu'elles sont adéquates et qu'elles couvrent tous les aspects essentiels de la réforme prioritaire.

Les pays sont censés disposer de cadres de **suivi, d'évaluation et d'apprentissage** (SEA) pour suivre les progrès réalisés dans le domaine de la réforme dès le début de la mise en œuvre. Sept des huit pays se sont engagés à prendre des mesures pour développer des cadres de SEA. La **République démocratique du Congo** est le seul pays qui n'a pas défini son approche de SEA, au-delà des dix indicateurs clés définis dans son pacte, et qui n'a pas encore pris de décision quant à la personne qui sera en charge du processus de SEA.

Le SEA des pactes s'appuie sur divers processus nationaux de SEA existants, mais les pays doivent continuer à s'assurer que ceux-ci sont adéquats et qu'ils recouvrent tous les aspects clés de la réforme prioritaire. Le **Cambodge**, le **Népal**, la **Sierra Leone**, le **Tadjikistan** et la **Tanzanie** utilisent les plans de SEA de leurs plans sectoriels de l'éducation comme point de départ pour leur développement. L'utilisation des cadres de SEA existants, des systèmes de suivi et des indicateurs qui leur sont associés peut permettre de gagner en efficacité, d'assurer la cohérence et d'éviter la duplication des instruments de planification, de suivi et de gestion, par rapport à l'élaboration d'un cadre de SEA entièrement nouveau uniquement pour la réforme prioritaire. Toutefois, les pays ont soulevé des difficultés potentielles liées à cette approche, telles que l'adéquation et l'adaptation des indicateurs, la clarté des rôles et des responsabilités en matière de collecte et d'analyse, et la mobilisation des données au niveau de la réforme prioritaire. Dans de nombreux pays, les parties prenantes ont indiqué que les partenaires doivent veiller à ce que les problèmes identifiés dans les mécanismes existants de SEA soient traités parallèlement aux efforts visant à intégrer le travail de SEA dans les réformes prioritaires. Diverses parties prenantes ont exprimé des inquiétudes quant à la capacité des gouvernements à soutenir les systèmes de SEA en général.

Des travaux plus spécifiques visant à affiner la planification de SEA dans la réforme prioritaire sont déjà en cours au **Salvador**, au **Népal** et au **Tadjikistan**. Le **Salvador** a défini des indicateurs de performance, mais le ministère de l'éducation n'a pas encore défini d'objectifs de référence ou d'objectifs finaux, ni de personnes chargées de leur suivi. Le **Népal** a activement intégré le SEA dans la réforme prioritaire dans ses processus de suivi et d'évaluation existants, et ses processus de suivi et de communication des données sont déjà bien établis et généralement solides. Son SIGE a été amélioré parallèlement à la réforme prioritaire, avec des plans visant à promouvoir un suivi encore plus efficace des résultats de l'éducation. Le **Tadjikistan** dispose d'une approche globale documentée du suivi et de l'évaluation de la réforme prioritaire qui s'appuie également sur les structures existantes, dont les rôles et les responsabilités sont clairement définis. De tous les pays, c'est le **Népal** qui occupe la position la plus solide en matière de collecte de données et de suivi.

Le **Tadjikistan**, l'**Ouganda** et le **Cambodge** ont également défini des cadres de SEA, mais uniquement pour des financements spécifiques au GPE (au **Tadjikistan**, cela fait partie de leur approche globale). L'**Ouganda** dispose d'un modèle de financement axé sur les résultats pour le financement pour la transformation du système et les fonds à effet multiplicateur, dont l'ambition est d'encourager davantage les améliorations du suivi et de l'évaluation dans l'ensemble de la réforme prioritaire. Le financement pour le renforcement des capacités du système en Ouganda est utilisé comme investissement dans le système de données et soutient son suivi. La **Sierra Leone** a choisi de finaliser son plan de SEA pour le financement du GPE plus près de la mise en œuvre, en raison d'un investissement dans le renforcement et l'unification des systèmes de données.

Les progrès inégaux réalisés dans l'élaboration des plans de SEA signifient que les mécanismes et les conditions du SEA manquent actuellement de clarté dans les pays étudiés. Dans tous les cas, les dispositifs de SEA doivent être développés davantage pour garantir leur adéquation et leur capacité à recouvrir tous les aspects clés de la réforme prioritaire. Les discussions n'ont pas mis l'accent sur des leçons à apprendre, tous les pays considérant actuellement le SEA seulement sous l'angle de suivi et d'évaluation.

Un autre défi majeur en matière de SEA est l'identification et le développement d'indicateurs appropriés pour la réforme prioritaire, ce qui est lié à des défis plus larges concernant la priorisation et l'orientation des réformes. Comme indiqué précédemment, **le Salvador** a esquissé des indicateurs de performance, mais n'a pas défini de fondements ou d'objectifs finaux.

De nombreux pays ont indiqué leur intention d'utiliser des indicateurs existants développés pour des programmes établis ou des financements spécifiques. La mesure dans laquelle l'orientation, la pertinence et la précision de ces indicateurs existants ont été évaluées pour assurer un suivi efficace des interventions qui soutiennent la réforme prioritaire et d'en mesurer le succès est moins claire. Le **Cambodge** dispose d'indicateurs de résultats et de produits dans certains aspects des financements (financement pour la transformation du système, financement pour le renforcement des capacités du système), mais ceux-ci ne comprennent pas tous les aspects clés de la réforme prioritaire. Le **Tadjikistan** dispose d'indicateurs de performance au niveau des résultats, mais le nombre d'indicateurs a été jugé excessif par le GCTI et des recommandations ont été formulées pour rationaliser les indicateurs et les objectifs (en réduire le nombre) afin de se concentrer sur la mise en œuvre d'une éducation basée sur les compétences. L'unité de planification stratégique et de coordination du MES, qui a été mise en place grâce au FCS, s'occupera de cette question. **La Tanzanie** dispose d'indicateurs préexistants qui pourraient être utilisés, mais elle doit les compléter afin de suivre et de mesurer pleinement le succès de la réforme prioritaire. Les indicateurs que **l'Ouganda** a développés pour son cadre de résultats ne recouvrent pas tous les aspects de la réforme.

Les pays qui ont le moins progressé dans l'élaboration d'indicateurs sont la **République démocratique du Congo** et la **Sierra Leone**. Au moment de l'évaluation, la **République démocratique du Congo** avait proposé quelques indicateurs associés à la théorie du changement, mais n'avait pas précisé les détails essentiels de l'opérationnalisation de ces indicateurs (bases de référence, objectifs, rôles et responsabilités). La **Sierra Leone** n'a pas élaboré d'indicateurs ou de calendriers clairs pour mesurer les progrès accomplis. La théorie du changement identifie des résultats et des produits, mais ceux-ci doivent être transformés en indicateurs spécifiques, mesurables et limités dans le temps.

Comme le montre l'analyse des facteurs favorables, tous les pays ayant fait l'objet d'une étude de cas sont confrontés à des difficultés liées à la **collecte de données**, ce qui constitue un obstacle à la mise en œuvre des cadres de SEA de manière systématique et solide. Plusieurs pays prennent des mesures pour résoudre ces problèmes de données, avec le soutien du GPE. Le **Salvador**, la **Tanzanie** et **l'Ouganda** utilisent le financement du GPE pour améliorer leurs systèmes EMIS et l'intégration des données. De même, une partie du financement pour le renforcement des capacités du système de la **Sierra Leone** sera utilisé pour améliorer la collecte et la capacité des données.

Étant donné que les plans de mise en œuvre et les cadres de SEA demeurent en cours d'élaboration, il est difficile d'évaluer pleinement l'approche qui sera adoptée pour l'évaluation et l'analyse des données et des rapports. Les pays ayant les approches préexistantes les plus solides en matière d'analyse des données sont le **Népal** et **l'Ouganda**. Au **Népal**, le suivi des données est fréquent et complet et les rapports périodiques sont utilisés pour informer la planification et les réformes. En **Ouganda**, le suivi de certaines interventions est régulier et bien structuré, mais l'analyse des données reste difficile en raison de problèmes de capacité (elle est aussi soutenue par le financement pour le renforcement des capacités du système). À l'heure actuelle, la manière dont les données seront analysées et rapportées, afin de développer et de mobiliser des connaissances sur la mise en œuvre de la réforme prioritaire, manque de clarté au **Cambodge**, en **République démocratique du Congo**, au **Salvador**, en **Sierra Leone** et au **Tadjikistan**. Comme indiqué, la majorité de ces pays sont en train d'améliorer leur collecte de données et leurs capacités.

3.4 Peu d'éléments indiquent que le modèle opérationnel contribue à l'alignement des ressources des différentes parties prenantes (non gouvernementales) sur les réformes prioritaires.

L'alignement des ressources externes n'en est qu'à ses débuts. Les études de cas (entretiens et analyse documentaire) ont fourni peu d'éléments indiquant que le modèle opérationnel du GPE favorise l'alignement des ressources au-delà de la phase initiale du processus d'élaboration du pacte de partenariat (à l'exception du **Tadjikistan** et du **Salvador**).

Le Tadjikistan, le Népal et le Salvador exemplifient des progrès dans l'alignement des instruments politiques et de l'administration autour des réformes prioritaires, ce qui devrait à son tour soutenir l'alignement des ressources financières par une combinaison de financement national, de financements du GPE et de sources financières externes. Le **Tadjikistan** dispose de mécanismes d'alignement au sein de l'Académie de l'éducation, et les partenaires du développement sont organisés par le biais de son Comité de coordination des donateurs (CCD), un mécanisme de coordination intersectorielle des bailleurs visant à garantir que les partenaires de mise en œuvre travaillent avec le gouvernement de manière harmonieuse (dépassant le cadre de la réforme prioritaire).²⁴ Le **Népal** utilise une approche sectorielle pour coordonner le soutien des bailleurs. Cela comprend, entre autres, un mécanisme de coordination très fonctionnel pour impliquer le groupe local des partenaires de l'éducation dans la planification, la budgétisation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de l'ensemble du secteur. Toutefois, l'étude de cas montre qu'il subsiste un certain décalage entre les politiques nationales et infranationales, les organes de décision et les agences de mise en œuvre chargées de concrétiser la réforme prioritaire. Au **Salvador**, l'UNICEF, la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement ont apporté un soutien technique à l'élaboration des politiques grâce à l'espace créé par le modèle opérationnel et le groupe local des partenaires de l'éducation. Dans l'ensemble, les preuves restent limitées en ce qui concerne les efforts proactifs des pays d'identifier et de tirer parti du GPE ou de ressources supplémentaires dans le but de soutenir pleinement toutes les facettes de leurs réformes prioritaires.

Parmi les exemples d'alignement des instruments cités ci-dessus, le **Tadjikistan et le Salvador** commencent également à progresser dans l'alignement des ressources financières. Le **Tadjikistan** dispose d'une carte des fonds de tous les partenaires pour l'éducation, qui est antérieure au modèle opérationnel du GPE, mais au fur et à mesure que de nouveaux fonds ont été débloqués pour la réforme prioritaire, ils ont été ajoutés. Les fonds de l'UNESCO ont été alloués à la réforme prioritaire en raison de sa participation au groupe local des partenaires de l'éducation et aux réunions de discussion sur le pacte. Au **Salvador**, la Banque interaméricaine de développement a approuvé un projet axé sur l'éducation de la petite enfance et le prêt de la Banque mondiale a été restructuré pour s'aligner sur la réforme prioritaire.

Il n'y a pratiquement pas eu d'alignement des ressources en **Tanzanie, en Sierra Leone, en République démocratique du Congo** ou en **Ouganda**.

La **Tanzanie** a fortement plaidé en faveur de l'alignement des ressources sur la réforme prioritaire et s'est félicitée de l'approche du modèle opérationnel visant à identifier les réformes prioritaires et à se concentrer sur l'évolution de la manière dont les partenariats répondent collectivement aux défis posés par le financement de l'éducation. Le programme d'éducation axé sur les résultats (EPforR II) fournit le cadre politique pour l'alignement du soutien des partenaires de développement.²⁵ Toutefois,

²⁴ Il existe un groupe de travail DCC/LEG sur l'éducation au Tadjikistan qui se concentre sur la promotion de la synergie, le plaidoyer commun, la discussion des agendas politiques et des réformes prioritaires, la collaboration dans les examens sectoriels conjoints et la capacité des autorités de l'éducation.

²⁵ Programme d'éducation axé sur les résultats - un programme de financement axé sur les résultats qui encourage le renforcement des systèmes d'éducation scolaire, le renforcement des capacités des ministères et l'amélioration des résultats de l'éducation en Tanzanie.

des problèmes subsistent en ce qui concerne la cohérence de la mise en œuvre et de la supervision, et les structures et processus de responsabilisation ne sont pas encore totalement établis. En ce qui concerne la **Sierra Leone**, si les efforts de coordination entre les partenaires de développement dans leur approche de financement sont avérés, il n'est pas certain que ces intentions aboutissent à un alignement des ressources pour soutenir la mise en œuvre. Dans le pacte, le gouvernement a détaillé un plan qui vise à tirer des ressources des donateurs en fonction des projets contribuant à la réalisation des cinq piliers de la réforme prioritaire. Ces plans n'ont pas été confirmés.

Les parties prenantes de la **République démocratique du Congo** ont exprimé un certain degré de frustration quant aux efforts déployés pour susciter des engagements supplémentaires et un alignement par rapport à la réforme prioritaire. Quelques parties prenantes (internationales et nationales) ont souligné le fait qu'il n'y avait pas assez d'incitations intégrées dans le modèle et que l'argent international continue à financer certains nœuds/mécanismes essentiels du système, ce qui menace la viabilité du soutien. Il n'y a toujours pas de cartographie représentant qui finance quelles composantes de la réforme prioritaire. L'**Ouganda** a précédemment utilisé l'approche sectorielle qui a laissé un héritage de coordination qui soutient l'alignement des ressources. Il existe des preuves que les ressources des partenaires en **Ouganda** ont été alignées sur l'accélération du redéveloppement du SIGE, mais aucune autre information n'était disponible en dehors de la vue d'ensemble du domaine où les partenaires prévoyaient de concentrer leurs efforts sur les priorités de la réforme dans le pacte.

L'appropriation du processus de mise en œuvre et la responsabilité de sa coordination sont des conditions essentielles pour soutenir l'alignement des ressources. Comme nous l'avons souligné, le leadership de la réforme est assuré par le ministère de l'éducation dans la plupart des pays ayant fait l'objet d'une étude de cas. Cependant, cela n'a pas nécessairement conduit à la mise en place de mécanismes de responsabilité qui ont uni les membres du groupe local des partenaires de l'éducation et soutenu l'alignement des ressources avec la réforme prioritaire.

Il y a de nombreuses raisons à cela, notamment des problèmes systémiques souvent liés à des agendas politiques (**République démocratique du Congo, El Salvador, Tanzanie, Sierra Leone, Ouganda**) qui ont le potentiel de nuire à la responsabilisation. Jusqu'à présent, le modèle du GPE a eu un impact limité sur l'amélioration des mécanismes de responsabilité. Le **Salvador** et l'**Ouganda** ont été les seules exceptions. Au **Salvador**, les améliorations en matière de responsabilité et d'appropriation au sein des unités techniques du ministère ont été attribuées à l'implication du GPE. En **Ouganda**, l'adoption d'un modèle de paiement par les résultats est susceptible d'améliorer la responsabilité, ce qui se répercute sur les parties prenantes non gouvernementales qui fournissent un appui financier.

3.5 L'insuffisance des capacités gouvernementales entrave la planification, la coordination et la mise en œuvre des réformes prioritaires dans plusieurs pays.

La capacité de planification, de coordination et de mise en œuvre des réformes prioritaires est une condition essentielle pour soutenir l'élaboration des réformes. Dans plusieurs pays, les capacités des gouvernements à différents niveaux (national, régional et local) constituent un obstacle important à la réussite de la planification et de la mise en œuvre des réformes (**République démocratique du Congo, El Salvador, Népal, Sierra Leone, Tadjikistan, Tanzanie et Ouganda**). Ces problèmes de capacité comprennent : la compréhension des rôles et des responsabilités, les limites en matière de personnel (manque de personnes ou de compétences), des mécanismes de coordination inadéquats entre les différents niveaux de gouvernement, et une insuffisance générale des ressources (budget, infrastructure, etc.).

En **République démocratique du Congo**, les entretiens avec les parties prenantes ont montré que la faible hiérarchisation des priorités, associée à la capacité technique limitée à élaborer des plans de mise en œuvre au sein du gouvernement, sont des obstacles importants à la mise en œuvre du pacte. Le SPACE (Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Éducation) manque de capacité technique. Le degré de participation des parties prenantes dans les provinces est faible, bien que le système éducatif soit fortement décentralisé, et elles ne disposent pas des

ressources nécessaires pour s'engager de manière significative (telles qu'une connexion Internet et des moyens d'impression). Les parties prenantes ont indiqué qu'elles ne savent pas exactement quelles sont les prochaines étapes de la mise en œuvre.

À l'inverse, au **Salvador**, où le système éducatif est très centralisé, les documents et les entretiens ne mentionnent pas l'implication des acteurs locaux et régionaux au niveau opérationnel. L'implication de ces acteurs locaux et régionaux sera essentielle au succès de la réforme prioritaire et, par conséquent, un travail supplémentaire sera nécessaire afin de clarifier leurs rôles dans la phase de mise en œuvre.

Au **Népal**, les niveaux de capacité et d'alignement des rôles gouvernementaux (et non gouvernementaux) sont plus élevés, en partie parce que la mise en œuvre s'appuie sur les rôles et les processus existants. Cependant, depuis qu'il a adopté une approche fédéralisée de l'éducation, le **Népal** a été confronté à des problèmes de coordination entre les différents niveaux de gouvernement. Par exemple, le ministère des affaires fédérales et de l'administration générale (MAFAG) est le point de communication actuel pour les gouvernements locaux qui sont responsables de l'éducation, mais il y a peu d'interaction entre le MAFAG et le ministère de l'éducation, de la science et de la technologie (MEST). Alors que le gouvernement introduit une nouvelle loi sur l'éducation qui décrit les rôles et responsabilités généraux des gouvernements locaux, il sera crucial de s'assurer que les rôles des parties prenantes sont clairs en ce qui concerne la réforme prioritaire. Au **Népal**, des plans d'amélioration sont désormais en place pour renforcer les capacités de planification et de mise en œuvre de la réforme prioritaire au niveau local (le plan sectoriel de l'éducation scolaire fournit une feuille de route pour renforcer l'éducation scolaire à tous les niveaux du gouvernement), ce qui sera essentiel pour garantir le succès de la réforme prioritaire.²⁶ C'est le seul pays à avoir présenté un plan cohérent du renforcement des capacités au niveau local.

Au **Tadjikistan**, les rôles et les responsabilités étaient clairs et la coordination au niveau central était relativement élevée parce que la mise en œuvre a exploité les rôles et les mécanismes existants, mais les zones rurales ont été confrontées à d'importants problèmes de capacité, ce qui a également impacté l'engagement et l'alignement des parties prenantes.

En **Sierra Leone**, la faiblesse des capacités de mise en œuvre, tant au niveau central que local, a constitué un problème majeur et, sur la base des données actuelles, l'opérationnalisation du financement pour le renforcement des capacités du système et du financement pour la transformation du système pourrait ne pas être suffisante pour remédier aux insuffisances des capacités. Des ressources supplémentaires n'ont pas été identifiées.

La **Tanzanie** a également été confrontée à d'importants problèmes de capacité au niveau gouvernemental et au sein du secteur. Les efforts du ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie (MEST) et du bureau du président, de l'administration régionale et du gouvernement local pour renforcer les capacités de mise en œuvre de la réforme prioritaire à différents niveaux ont été mal coordonnés.

L'écart important entre les zones rurales et urbaines pose des problèmes en **Ouganda**, de même que les différences entre les écoles publiques et privées. Il n'est pas certain que le secteur privé, qui joue un rôle important dans l'éducation du pays (en particulier dans l'enseignement pré-scolaire), ait été suffisamment impliqué dans la consultation, la coordination et la mise en œuvre des efforts de réforme.

²⁶ Le plan couvre l'enseignement obligatoire et gratuit jusqu'au niveau de base et l'enseignement gratuit au niveau secondaire.

Conclusion 3 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Planifier la mise en œuvre de l'ensemble de la réforme prioritaire. Cette planification peut inclure une combinaison de plans de mise en œuvre de programmes individuels, dans le cadre du plan sectoriel de l'éducation, ou une combinaison de ces approches.
- S'assurer qu'une évaluation adéquate des coûts a été réalisée pour la réforme prioritaire, en coopération avec les responsables budgétaires, et répertorier les instruments politiques et les ressources financières (nationales et étrangères) qui couvrent tous les aspects de la réforme prioritaire. Comme pour la planification de la mise en œuvre, l'évaluation des coûts et la budgétisation peuvent être abordées par le biais de processus budgétaires sectoriels globaux, de programmes et de financements spécifiques, ou des deux.
- Établir des cadres de SEA qui abordent de manière exhaustive tous les aspects de la réforme prioritaire et qui sont intégrés aux mécanismes sectoriels de SEA existants. Les cadres doivent comprendre tous les indicateurs pertinents et incorporer des méthodologies adaptables pour suivre et évaluer efficacement la progression de la réforme.
- Les pays doivent s'approprier clairement le processus de mise en œuvre, les dispositions correspondantes de SEA, les rôles et les responsabilités pour la mise en œuvre de la réforme, et l'obligation de rendre compte celle-ci.
- Les capacités locales et régionales doivent être prises en compte dans la planification de la mise en œuvre. Les faiblesses doivent être traitées dans le cadre de la mise en œuvre.

4. L'accent supplémentaire mis par le GPE sur l'équité et l'efficacité du financement national, ainsi que son volume, ont conduit à des engagements politiques pertinents au contexte en matière de financement national, mais son influence sur les décisions liées à celui-ci est limitée.

4.1 Les analyses des facteurs favorables ont été utiles pour identifier les goulets d'étranglement, s'assurer que les pays passent par des processus d'identification des problèmes, et encourager les discussions sur le financement national.

Le volume, l'équité et l'efficacité des financements nationaux ont été désignés comme des facteurs favorables « hautement prioritaires » dans la plupart des pays de l'échantillon (six sur huit) et plus fréquemment que les trois autres facteurs favorables. Les processus d'analyse des facteurs favorables (y compris les auto-évaluations nationales et les rapports du GCTI) ont fourni une occasion précieuse d'identifier les goulets d'étranglement et de les classer par ordre de priorité. Grâce au processus d'analyse des facteurs favorables, chaque pays a identifié une combinaison de goulets d'étranglement liés au volume, à l'équité et à l'efficacité du financement national. Certains pays ont reconnu que ces analyses ont permis de mettre en évidence les lacunes financières et les inefficiences dans l'allocation des fonds, et d'orienter les ressources vers les goulets d'étranglement les plus pertinents.²⁷

Cependant, deux pays (le **Cambodge** et la **République démocratique du Congo**) ont fourni des informations mitigées ou limitées sur la question de si l'analyse des facteurs favorables a permis

²⁷ Ces hypothèses pourraient faire l'objet d'un examen plus approfondi au cours des phases 2 et 3 de l'évaluation.

d'améliorer l'identification des goulets d'étranglement pour le financement intérieur. Au lieu de cela, leurs pactes ont incorporé des goulets d'étranglement déjà connus et des activités provenant de programmes préexistants. Malgré le fait que le financement intérieur soit mieux noté par le GCTI (passant d'une note moyenne à élevée), le **Cambodge** n'a pas mis davantage l'accent sur l'importance d'atteindre les objectifs en matière de dépenses. À la suite de ce changement de notation, le Cambodge n'a pas ajouté d'activités supplémentaires liées aux finances intérieures dans les documents relatifs au pacte ou aux financements pour le renforcement des capacités du système (en dehors de celles qui étaient déjà prévues), et n'a pas non plus modifié l'ordre de priorité de ses ressources pour traiter ces questions.²⁸ Cela pourrait être dû au contrôle limité du ministère de l'éducation sur le budget et à l'engagement incohérent du ministère des finances (voir la **section 1.1.** pour plus de détails).

En procédant à l'analyse des facteurs favorables, les pays de l'échantillon ont été en mesure d'identifier les problèmes liés à leur financement national et de veiller à ce que les actions politiques visant à les résoudre soient davantage adaptées au contexte et fondées sur des données probantes. Dans le cadre du plan stratégique 2016-2020 du GPE, l'accent a été mis sur la résolution des problèmes de financement intérieur sans qu'il y ait de processus clair pour les identifier et les classer par ordre de priorité. Le plan stratégique du GPE 2025 a introduit des orientations sur l'analyse des facteurs favorables pour le volume, l'équité et l'efficacité du financement national (par le biais des analyses).⁹⁶ Ce processus a encouragé les pays à évaluer et à diagnostiquer l'état actuel du financement national et à identifier les questions les plus pertinentes. Le rapport du GCTI a ensuite amélioré ce processus en examinant les goulets d'étranglement et les cotes de priorité basées sur l'auto-analyse du pays, le contexte et les documents d'appui, pour guider davantage les décisions de financement du Conseil d'administration du GPE et façonner les pactes de partenariat.

Le processus d'analyse des facteurs favorables a également permis de stimuler le dialogue sur des questions complexes liées aux finances nationales et de faire évoluer le débat au-delà de la question du volume. L'accent mis sur l'efficacité et l'équité a varié d'un pays à l'autre, comme décrit dans la **section 4.2.** Les pays ont reconnu que, lorsqu'ils délibéraient comment financer leur pacte, les discussions sur les ressources financières se sont principalement concentrées sur les financements du GPE et les contributions externes plutôt que sur le financement national.

Le processus d'analyse des facteurs favorables a permis de soulever des questions relatives aux finances nationales à différents stades de l'élaboration du pacte de partenariat. Cependant, les contraintes de capacité des divisions financières des ministères de l'éducation, ainsi que l'absence ou l'implication limitée des ministères des finances dans l'élaboration du pacte et des processus d'analyse des facteurs favorables pourraient limiter l'utilisation des résultats de l'analyse et la mise en œuvre des politiques planifiées.

Dans plusieurs pays, le processus d'analyse des facteurs favorables a contribué à affiner les politiques financières nationales visant à éliminer les goulets d'étranglement identifiés et proposées dans les pactes ou les documents de programme des financements pour le renforcement des capacités du système / des financements pour la transformation du système. La plupart des pays de

²⁸ Le Cambodge a deux déclencheurs liés au financement intérieur, dont un lié au volume. Le déclencheur 1 vise à augmenter l'allocation du Fonds de fonctionnement des écoles (pour les financements accordés aux écoles) par rapport aux dépenses non salariales d'une année sur l'autre. Bien que cela modifie la proportion du financement alloué au sein du budget de l'éducation, ce déclencheur n'augmenterait pas le volume global du financement national en tant que tel. Un déclencheur lié au pourcentage du budget alloué à l'éducation avait été discuté au départ, mais n'a finalement pas été retenu.

l'échantillon ont proposé des activités (décrites ci-dessous dans la **section 4.2**) pour s'attaquer à au moins la moitié des goulets d'étranglement identifiés.²⁹

4.2 Compte tenu des difficultés à augmenter le volume des financements nationaux, en raison de la marge de manœuvre budgétaire limitée, tous les pays ont opté pour des stratégies visant à rendre les dépenses d'éducation plus efficaces, établissant par là une ligne de conduite plus viable

Tous les pays de l'échantillon ont identifié un ensemble de goulets d'étranglement en termes de **volume, d'équité** et d'**efficacité**, et prévoient des activités pour relever plusieurs de ces défis dans leur pacte et leurs documents de programme.³⁰ Tous les pays ont prévu certaines activités liées aux goulets d'étranglement identifiés en matière d'efficacité, tandis que les solutions pour relever les défis identifiés en matière de volume et d'équité sont moins souvent planifiées. En ce qui concerne le volume, trois pays ont prévu des activités pour remédier aux goulets d'étranglement identifiés, quatre pays n'ont pas prévu de politiques correspondant aux goulets d'étranglement identifiés, et un pays n'a pas identifié de défi lié au volume. De même, en ce qui concerne l'équité du financement national, trois pays ont planifié des activités pour remédier aux goulets d'étranglement identifiés en la matière, quatre pays n'ont pas planifié d'actions politiques correspondantes aux goulets d'étranglement, et un pays n'a pas identifié de défi lié à l'équité.

L'augmentation du **volume de financement** national est un défi compte tenu de l'espace budgétaire limité dans les pays de l'échantillon et de l'effet de levier limité du GPE dans ce domaine. Trois pays ont prévu des stratégies pour augmenter le volume en créant une structure de gouvernance et de suivi et d'évaluation au sein du ministère de l'éducation pour superviser les sources de financement et leur utilisation (**El Salvador**), en rééquilibrant le budget du secteur de l'éducation (par l'augmentation des dépenses récurrentes non salariales) grâce à l'utilisation et l'allocation des fonds solidement basées sur des données probantes (**Cambodge**), en actualisant les coûts de mise en œuvre dans le plan du secteur de l'éducation (NSD 2030) et en passant à une scolarité qui durerait douze ans (**Tadjikistan**).

Quatre pays (**République démocratique du Congo, Népal, Tanzanie et Ouganda**) ont choisi de ne pas planifier d'actions politiques ciblant les défis **liés au volume** identifiés dans l'analyse de leurs facteurs favorables.³¹ L'**Ouganda**, par exemple, prévoit d'utiliser des déclencheurs complémentaires pour encourager une augmentation de la part du budget de l'éducation, mais n'a pas fourni de plans détaillés sur la manière dont l'augmentation serait réalisée. Même dans les cas où le volume de financement national n'est pas directement abordé dans le pacte, les mécanismes transnationaux du GPE aident les pays à développer des solutions innovantes aux problèmes de financement. Par exemple, le GPE, par le biais de l'initiative Éducation à voix haute (« Education Out Loud »), encourage l'utilisation de mécanismes innovants pour stimuler l'augmentation du budget de l'éducation en promouvant des solutions basées sur des preuves et centrées sur la mise en œuvre de politiques fiscales progressives. L'alliance TaxEd, soutenue par Éducation à voix haute, facilite le dialogue entre la société civile, les acteurs du réseau Tax Justice Network et les parties prenantes de l'éducation

²⁹ Selon l'équipe d'évaluation, l'exercice de cartographie des défis identifiés dans les rapports du GCTI et des activités planifiées dans les pactes ou les documents du programme de financement du GPE (tableau 33 dans l'annexe des résultats).

³⁰ Selon l'activité de cartographie de l'équipe d'évaluation (voir le tableau 32 dans l'annexe des résultats)

³¹ Pour certains de ces pays (Ouganda et Sierra Leone), certains documents du programme de financement n'ont pas encore été finalisés.

dans plusieurs pays, dont le **Népal**, afin de donner aux membres les moyens d'établir de meilleures politiques fiscales en conduisant des travaux de recherches et en effectuant un suivi budgétaire.³²

Tous les pays de l'échantillon ont choisi de se concentrer sur **efficience**, ce qui semble être une approche plus facile et plus réalisable compte tenu des difficultés à augmenter le volume. Les principales actions politiques prévues pour améliorer l'efficacité de l'allocation des fonds en réponse aux goulets d'étranglement des analyses des facteurs favorables comprennent la simulation financière et l'analyse de sensibilité (**Tadjikistan**), l'actualisation des coûts de mise en œuvre des réformes et l'amélioration des taux d'exécution du budget (**Sierra Leone**), la rationalisation des bureaux de gestion et des plans de redéploiement des enseignants (**Népal**), ainsi que la collecte et la consolidation des données financières de divers acteurs du secteur de l'éducation (**République Démocratique du Congo**).

Des activités liées à l'**équité** ont été planifiées dans trois pays, l'accent étant mis sur la révision des formules de capitation (**Ouganda**) et des coûts unitaires des étudiants pour une plus grande inclusion (**Tadjikistan** et **Tanzanie**). Dans deux pays de l'échantillon, des activités planifiées ne sont pas directement axées sur l'équité mais ont le potentiel de l'influencer positivement si elles sont mises en œuvre de manière efficace. Par exemple, au **Népal**, le plan de rationalisation et de redéploiement des enseignants a déjà contribué et pourrait contribuer à l'avenir à une répartition plus équitable des enseignants dans le pays, tandis que le plan du **Cambodge** visant à augmenter l'allocation au Fonds de fonctionnement des écoles permettra une augmentation des dépenses non salariales et un financement davantage axé sur les besoins, en particulier dans les régions défavorisées. Néanmoins, quatre pays de l'échantillon n'ont pas choisi de planifier des actions politiques pour s'attaquer aux goulets d'étranglement liés à l'équité qui avaient été identifiés dans leur analyse des facteurs favorables. Ces goulets d'étranglement sont liés à différentes formes d'inégalité : Le **Salvador** et la **Sierra Leone** ne s'attaquent à aucun des goulets d'étranglement identifiés, la **République démocratique du Congo** ne s'attaque pas aux inégalités dans la distribution des fonds provinciaux, et la **Tanzanie** néglige les disparités en faveur des populations urbaines et plus riches dans l'allocation des ressources nationales pour les salaires et le déploiement des enseignants.

Outre l'accent mis directement sur le volume, l'équité et l'efficacité, plusieurs pays prévoient des activités liées à l'amélioration des données et des capacités. Plusieurs pays ont souligné la nécessité d'une collecte de données systématique et fréquente. Par exemple, au **Tadjikistan**, la disponibilité limitée de données sur des facteurs cruciaux tels que les résultats de l'apprentissage, ou les taux de redoublement et d'abandon, a entravé le calcul de l'efficacité de l'utilisation des ressources publiques. Certains pays ont proposé des activités visant à résoudre les problèmes de données et de capacités. En **Ouganda**, les améliorations prévues du SIGE et la fourniture de données pertinentes et agrégées, si elles sont utilisées pour compléter les plans du gouvernement visant à réviser la formule des subventions par capitation, pourraient favoriser les progrès en matière d'équité dans les finances nationales. En **Sierra Leone**, le groupe local des partenaires de l'éducation désire collaborer au suivi de l'exécution du budget pour améliorer la responsabilité financière, ce qui correspond à la priorité du gouvernement « d'améliorer le taux d'exécution du budget », comme indiqué par le déclencheur 1 du top-up financement pour la transformation du système.³³

³² Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), *Thinking outside the 'budget box' for better education financing*, (GPE, 2022), <https://www.globalpartnership.org/blog/thinking-outside-budget-box-better-education-financing>.

³³ Le taux d'exécution du budget était de 78 % en 2019, selon la revue des dépenses publiques (2021).

4.3 Les aides à la capacité du système ont été relativement utiles pour traiter les questions de finances nationales en se concentrant sur le renforcement des capacités financières des ministères de l'éducation

Tous les pays de l'étude ont reçu des financements pour le renforcement des capacités du système et la moitié d'entre eux ont planifié des activités ayant un impact sur les finances nationales, répondant généralement aux lacunes mises en évidence dans les analyses des facteurs favorables et dans le rapport du GCTI.³⁴ Cela illustre la connectivité entre les différentes étapes de l'élaboration du pacte et souligne la valeur de ces analyses.

Les activités au sein des financements pour le renforcement des capacités du système visent souvent à renforcer les capacités des ministères de l'éducation dans des domaines clés tels que la planification et la budgétisation. Les exemples incluent la formation d'un comité de consultation thématique sur le financement de l'éducation, la réactivation du comité interministériel pour la préparation et le suivi du budget, la formation à la planification et à la gestion du budget (**République démocratique du Congo**), ou les efforts pour renforcer le développement des systèmes et la capacité en matière de technologies de l'information et de la communication (**Cambodge**). D'autres initiatives visent à fournir une assistance technique pour les simulations financières (**Cambodge** et **Tanzanie**) et l'analyse de sensibilité basée sur les cadres macro-budgétaires (**Tadjikistan**). Ces initiatives pourraient potentiellement renforcer les capacités à long terme, améliorer la planification budgétaire et favoriser une allocation des ressources plus efficace et plus équitable (leur efficacité et leur contribution réelle sont des domaines qui seront examinés lors des phases 2 et 3 de l'évaluation).

4.4 Le financement complémentaire (« top up ») de l'aide à la transformation des systèmes a joué un rôle dans l'engagement des pays à s'attaquer aux goulets d'étranglement du financement national. Cependant on ne sait pas encore si les montants complémentaires relativement limités, ainsi que l'engagement restreint des ministères des finances, seront une incitation suffisante pour que les pays conduisent des changements dans les domaines de financement national connexes.

La stratégie GPE 2025 introduit une approche plus fine du financement basé sur les résultats, en se concentrant plus directement sur les questions de financement national, entre autres. La stratégie GPE 2025 permet des déclencheurs et des incitations complémentaires pour cibler précisément les goulets d'étranglement dans le volume, l'équité et l'efficacité du financement national. Ce changement suggère un ensemble plus large et plus nuancé d'incitations visant à relever les défis spécifiques au contexte, ce qui indique une évolution vers un financement plus ciblé axé sur des résultats.

Cinq pays de l'échantillon ont incorporé des déclencheurs de financement complémentaire dans leur financement pour la transformation du système, et quatre pays les ont utilisés pour encourager les activités liées aux goulets d'étranglement du financement national. Cependant, les déclencheurs peuvent avoir un effet limité sur les augmentations significatives dans le financement national, étant donné le faible montant réel du complément par rapport au budget total de l'éducation dans les pays.

Deux pays de l'échantillon (le **Cambodge** et l'**Ouganda**) ont conçu des déclencheurs de financement complémentaire liés **au volume**, mais ils pourraient ne pas constituer une incitation suffisante pour augmenter le volume étant donné que le montant du complément est faible par rapport aux budgets globaux de l'éducation et aux financements et cofinancements du GPE pour le fond à effet multiplicateur. En **Ouganda**, l'équipe d'évaluation note que si le dialogue sectoriel suscité par l'élaboration du pacte s'est peu concentré sur les politiques de financement nationales, il y a eu un

³⁴ Sur la base des demandes finalisées et des demandes en cours de finalisation au début du mois de février 2024.

signe de collaboration naissante avec certains partenaires de l'éducation pour réformer la formule de la subvention par capitation.

Les déclencheurs de financement complémentaire **liés à l'efficacité** (trois pays de l'échantillon), tels que l'amélioration des projections financières en **Tanzanie** et de l'exécution du budget en **Sierra Leone**, pourraient apporter une contribution plus immédiate aux finances nationales. D'autres déclencheurs de financement complémentaire pourraient apporter des changements positifs dans l'efficacité des finances nationales. En **Tanzanie**, un déclencheur lié à la révision du plan du secteur de l'éducation et à l'amélioration des projections financières pourrait contribuer à l'efficacité des finances nationales. Cette initiative est concentrée sur l'affinement des stratégies de financement, notamment autour des subventions de capitation, montrant comment la planification stratégique peut conduire à des améliorations plus efficaces et plus ciblées de la gestion financière du secteur de l'éducation. En **République démocratique du Congo**, l'élément déclencheur complémentaire concerne la mise en place d'un identifiant unique pour l'ensemble du personnel enseignant du MEPST (Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique), financé par le budget national d'ici 2025, ce qui pourrait améliorer la gestion administrative et professionnelle et permettre un meilleur contrôle de la masse salariale et de l'efficacité globale des dépenses publiques en matière d'éducation.

En revanche, les déclencheurs **liés à l'équité** (trois pays de l'échantillon) pourraient produire des bénéfices à long terme, car ils abordent souvent des questions plus larges qui ne sont pas directement liées aux finances nationales. Les exemples incluent l'incorporation des résultats d'apprentissage et des désavantages des apprenants dans les mécanismes d'allocation des enseignants en **Sierra Leone** afin de répartir plus équitablement les enseignants dans les districts défavorisés ; et la garantie d'une allocation accrue du Fonds de fonctionnement des écoles par rapport aux dépenses non salariales d'année en année au **Cambodge** pour permettre un financement basé sur les besoins.

Conclusion 4 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Inciter les ministères des finances et les services financiers compétents des ministères de l'éducation à s'engager dans le processus d'identification et d'élaboration de solutions aux défis liés aux finances nationales.
- Inciter à mettre davantage l'accent sur les questions d'équité dans le financement national et l'intégrer dans le modèle du GPE, de la même manière par exemple que l'égalité des genres, qui est encouragée dans tous les financements du GPE.
- Encourager la collecte et l'utilisation de données dans la planification des finances nationales afin de mieux appuyer l'amélioration de l'utilisation des ressources publiques.
- Concevoir les déclencheurs liés au financement intérieur de manière à fournir des incitations pertinentes et suffisantes au niveau national et veiller à ce qu'ils soient fondés sur des discussions (et une vision commune) entre les diverses parties prenantes sur ce qui est réalisable et réaliste - ainsi que sur ce qui est nécessaire pour atteindre ces déclencheurs.

5. L'égalité des genres est prise en compte dans les réformes de tous les pays et dans l'ensemble des financements du GPE, mais les capacités des pays à traiter cette question (par exemple par le biais de la planification et du suivi) ont besoin d'être renforcées.

5.1 Le genre n'a pas été systématiquement pris en compte dans l'évaluation de tous les facteurs favorables dans les pays de l'échantillon, mais tous les pays ont identifié des défis liés au genre dans le cadre du facteur favorable « planification, d'une politique et d'un suivi sectoriels tenant compte de la dimension de genre »

En ce qui concerne les considérations de genre dans les **analyses des facteurs favorables**, les lignes directrices du pacte de partenariat indiquent que « l'exercice des facteurs favorables devrait toujours tenir compte des questions de genre, en considérant les besoins différents des filles et des garçons et la manière dont chaque facteur favorable promeut ou entrave l'égalité des genres dans le système ». ³⁵

Le facteur favorable de la planification, de la politique et du suivi sectoriels tenant compte du genre a été jugé hautement prioritaire dans trois pays (**République démocratique du Congo**, le **Salvador** et la **Tanzanie**) et moyennement prioritaire dans les autres pays. Les notes de haute priorité résultent de preuves limitées sur les obstacles liés au genre, de la reconnaissance de défis significatifs dans l'atténuation des inégalités dans les pays, ou d'une priorisation inadéquate des questions de genre dans les plans nationaux d'éducation.

Les preuves sont mitigées en ce qui concerne la prise en compte de l'égalité des genres dans l'analyse de tous les facteurs favorables conformément aux lignes directrices du pacte. Certains éléments indiquent que l'égalité des genres a été prise en compte dans les quatre facteurs favorables. Par exemple, la plupart des pays reconnaissent l'importance de collecter et d'analyser régulièrement et méthodiquement des données ventilées par le genre. En ce qui concerne le financement national, deux pays ont souligné la nécessité d'une plus grande inclusion et d'une meilleure prise en compte de la dimension du genre lors de la révision de la formule des dépenses par habitant (le **Tadjikistan**, par exemple, essaie de tenir compte des minorités et des groupes vulnérables dans sa formule) ou de la formule de subvention par capitation (l'**Ouganda** prévoit de tenir compte des filles dans la formule de subvention).

La plupart des pays développent des actions politiques qui ciblent les lacunes identifiées dans la catégorie de facteur favorable liée à la planification, la politique et le suivi du secteur sensible au genre. Les exemples d'actions politiques dans ce domaine comprennent le renforcement des capacités de planification ou de suivi, l'harmonisation de la planification et l'intégration de la théorie du changement (**Cambodge**), la priorisation de l'équité dans la planification et les plans d'éducation de crise (**République démocratique du Congo**) ou la révision des cadres de suivi et d'évaluation pour prendre en compte les indicateurs inclusifs (**Tadjikistan**). Le **Salvador** et l'**Ouganda** se sont concentrés sur l'amélioration des politiques liées au genre. L'**Ouganda** utilise le financement pour le renforcement des capacités du système pour promouvoir une pédagogie sensible au genre, tandis que le **Salvador** met en place une unité de gestion du genre. D'autres pays se sont concentrés sur des plans de déploiement d'enseignants qui incluent une perspective de genre : le **Népal** prévoit d'améliorer les ratios enseignants/élèves par le biais d'un redéploiement, tandis que la **Tanzanie**

³⁵ Après que les pays de l'échantillon aient soumis leur pactes de partenariat, le GPE a révisé l'analyse des facteurs favorables et les lignes directrices du pacte pour y inclure une analyse transversale plus explicite de l'égalité des genres dans les quatre facteurs favorables. Cependant, l'analyse actuelle prend en compte les directives antérieures utilisées par les pays de l'échantillon. Pour la phase à mi-parcours de l'EFTLV, il pourrait être utile d'examiner les lignes directrices mises à jour pour l'évaluation et d'évaluer leur impact sur le processus d'élaboration du pacte, en particulier en termes d'analyse et de planification axées sur l'égalité des genres.

s'efforce d'améliorer le recrutement des enseignants (améliorer la participation des femmes dans le personnel enseignant et la direction des écoles).

La majorité des pactes comportent une analyse plus large du secteur de l'éducation basée sur le critère de l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par le biais de l'éducation, bien qu'avec des niveaux de profondeur et de qualité variables.³⁶ Ces analyses ont aidé les pays à identifier les obstacles à l'égalité des genres dans leur secteur de l'éducation et à formuler des actions dans les pactes qui s'alignent sur ces résultats. Notamment, le **Tadjikistan** et la **République démocratique du Congo** se sont distingués comme étant les seuls pays à ne pas avoir d'analyse significative de l'égalité des genres dans leurs pactes, bien qu'un examen plus détaillé ait été inclus dans leurs requêtes de financement.

Dans de nombreux pays, les réformes liées au genre s'appuient sur des données probantes concernant principalement l'égalité des genres *dans l'accès à l'éducation*, avec des analyses des taux d'inscription, de survie et d'achèvement, ainsi que des données d'évaluation des élèves ventilées, qui éclairent les stratégies de réforme (**Cambodge, Népal, Sierra Leone, Tanzanie** et **Ouganda**). En outre, certains pays comme le **Salvador**, ont identifié des préjugés sexistes *au sein des systèmes éducatifs*, en particulier dans les outils d'évaluation formative dépourvus de perspectives sexospécifiques, tandis que d'autres comme le **Cambodge** et la **Tanzanie**, ont mis en évidence des déséquilibres entre les sexes dans les postes d'enseignement et de direction au sein des écoles, ce qui démontre ainsi une compréhension de l'égalité des genres *par le biais de l'éducation*.

Les activités développées par les huit pays sont alignées sur leurs analyses liées au genre, avec des variations reflétant les priorités identifiées. Par exemple, le **Cambodge** cible l'égalité des genres *dans l'accès à l'éducation* et se concentre sur la qualité de l'enseignement et d'un soutien correctif, tandis que le **Népal** donne la priorité à la création d'environnements sûrs, exempts de violence sexiste, afin de favoriser l'égalité d'accès. Bien que seul le pacte du **Salvador** mentionne l'analyse de genre dans l'évaluation des élèves, de nombreux pays ont élaboré des politiques ciblant les inégalités de genre *dans l'éducation*, y compris la révision des programmes et la formation des enseignants. Le **Cambodge, la République démocratique du Congo, le Népal, la Sierra Leone** et l'**Ouganda** en sont des exemples. Conformément à leurs analyses de l'égalité des genres *par le biais de l'éducation*, le **Cambodge** et la **Tanzanie** ont conçu des activités visant à améliorer les environnements professionnels équitables du point de vue du genre.

5.2 Tous les pays de l'échantillon ont pris en compte les questions de genre dans les réformes prioritaires, et la moitié d'entre eux ont fait de l'égalité des genres un domaine thématique prioritaire

L'analyse et l'identification des lacunes dans les facteurs favorables ou les obstacles à l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par le biais de l'éducation ont façonné les réformes prioritaires et les initiatives liées à l'égalité des genres des pays partenaires. Dans la moitié des pays (**Cambodge, El Salvador, Népal** et **Tanzanie**), l'égalité des genres s'est un domaine thématique prioritaire, avec un axe de travail spécifique illustré dans le cadre de la théorie du changement et visant uniquement à renforcer l'égalité des genres. En revanche, dans d'autres pays

³⁶ Le GPE applique un modèle qui prend en compte l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par le biais de l'éducation. L'égalité des genres dans l'accès à l'éducation reconnaît les causes de l'exclusion fondée sur des caractéristiques individuelles telles que le sexe, ainsi que les défis liés au contexte et au système. L'égalité des genres au sein de l'éducation fait référence aux politiques et pratiques qui s'appliquent à l'environnement scolaire, promeuvent un enseignement et des programmes tenant compte du genre et créent des espaces sûrs pour tous. L'égalité des genres par le biais de l'éducation consiste à inciter les jeunes à participer au changement des normes néfastes, et les écoles à créer des environnements où les personnes ont la possibilité de s'épanouir, quel que soit leur genre.

(République démocratique du Congo, Sierra Leone, Tadjikistan et Ouganda), les considérations de genre ont été intégrées à des degrés divers dans les réformes prioritaires.³⁷

Les réformes prioritaires ciblent divers aspects de la promotion de l'égalité des genres dans l'éducation, tels que l'éducation de la petite enfance (El Salvador), l'amélioration des infrastructures pour un meilleur accès (Tanzanie) et le renforcement des capacités gouvernementales pour une planification sensible au genre et l'application des politiques dans les écoles (Népal). En outre, la lutte contre la violence sexiste à l'école est l'une des activités liées au genre proposées en Ouganda et en République démocratique du Congo, tandis que d'autres pays se concentrent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement, sur le soutien à la carrière des éducateurs (Cambodge, Tanzanie, République démocratique du Congo) et sur la formation des enseignants (Népal, Sierra Leone, Tadjikistan). Au Tadjikistan, au Népal et en Sierra Leone, les activités liées au genre dans les réformes prioritaires sont concentrées sur l'amélioration de la collecte et de l'analyse des données pour une planification fondée sur des données probantes, bien qu'en Sierra Leone, cela relève de la « politique d'inclusion radicale » plus large. Dans sa mesure sur le financement intérieur, l'Ouganda a intégré des considérations de genre dans l'allocation des fonds sans ce celle-ci soit explicitement mentionnée comme une mesure d'égalité des genres.

5.3 Alors que les financements pour la capacité du système aident les pays à combler les lacunes en matière de capacité, à diagnostiquer les disparités et à améliorer la collecte de données en mettant l'accent sur le genre, les financements pour la transformation du système leur permettent de se concentrer sur la mise en œuvre d'activités alignées sur des goulets d'étranglement plus larges en matière d'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, au sein de l'éducation et par l'éducation

Les demandes de financement s'alignent sur les analyses de genre et les actions politiques décrites dans les pactes, en enrichissant la portée de la réforme prioritaire ou en ciblant d'autres facteurs favorables pertinents liés à l'égalité des genres. Alors que le financement pour le renforcement des capacités du système a principalement soutenu les pays dans le renforcement des capacités et l'amélioration de l'analyse et de la planification des politiques (voir la section ci-dessous pour plus de détails), les demandes de financement pour la transformation du système ont été conçues pour mieux aider chaque pays à mettre en œuvre des programmes qui contribuent à la transformation de leur système spécifique.

Six pays sur huit (Cambodge, El Salvador, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Tanzanie et Tadjikistan) utilisent le financement pour le renforcement des capacités du système pour consolider leur aptitude à intégrer les perspectives de genre et d'inclusion dans les réformes prioritaires. Le Cambodge et le Salvador se concentrent sur le diagnostic de disparités spécifiques et l'amélioration de la collecte de données, tandis que la Tanzanie et le Tadjikistan mettent l'accent sur un renforcement plus large du système de données en insistant sur l'égalité des genres et l'inclusion. En outre, certains pays (Cambodge, Tanzanie, République démocratique du Congo et Tadjikistan) utilisent le financement pour le renforcement des capacités du système pour soutenir les aptitudes et améliorer la planification, par exemple en améliorant l'élaboration de politiques tenant compte du genre et en formant le personnel à la planification de politiques sensibles au genre. Ces efforts s'alignent avec les rapports du GCTI, qui classent les données et les preuves ainsi que les facteurs favorables à la planification sectorielle sensible au genre comme des priorités moyennes à élevées dans tous ces pays.

³⁷ Les domaines thématiques prioritaires sélectionnés par les huit pays ayant fait l'objet d'une étude de cas sont présentés dans le tableau 1, annexe 1 : rapport sur les résultats analytiques.

Quant au financement pour la transformation du système, certains pays l'utilisent pour améliorer les mesures et renforcer les capacités de promotion de l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation, en recourant à diverses stratégies. Le **Cambodge**, la **République démocratique du Congo**, la **Tanzanie** et le **Salvador** donnent la priorité au renforcement des systèmes d'analyse, de politique et de planification de l'éducation sensibles au genre, tandis que le **Tadjikistan** et l'**Ouganda** se concentrent sur des aspects pratiques tels que les infrastructures sensibles au genre. En outre, certains pays s'attaquent aux inégalités dans l'éducation en se concentrant sur la révision des programmes scolaires afin d'éliminer les stéréotypes et la discrimination (**Cambodge**, **République démocratique du Congo**, **El Salvador** et **Tadjikistan**), tandis que d'autres mettent en place une formation spécifique des enseignants (**République démocratique du Congo** et **Tadjikistan**) sur les questions de genre ou remettent en question les stéréotypes dans les salles de classe (**Népal**). En outre, certains pays cherchent à améliorer les perceptions sociétales de l'égalité des genres par le biais de l'éducation, en s'appuyant sur des activités telles que la prévention de la violence fondée sur le genre en **Ouganda** et la défense de conditions de travail équitables au **Cambodge**. Enfin, en **Sierra Leone**, des efforts ont été déployés pour recruter et retenir davantage d'enseignantes au niveau primaire, un sous-secteur qui est dominé par les hommes, contribuant ainsi à la réalisation d'objectifs plus larges en matière d'égalité des genres.

Parmi les pays de l'échantillon, seuls la **République démocratique du Congo** et le **Salvador** sont qualifiés pour recevoir l'Accélérateur pour l'éducation des filles. En **République démocratique du Congo**, il vise à soutenir l'efficacité des enseignants et les conditions de scolarisation des filles, tandis qu'au **Salvador**, il se concentre sur l'éradication des stéréotypes de genre dans l'éducation de la petite enfance et sur la fourniture d'une analyse de genre pour l'aide à la prise de décision.

5.4 Il existe des interprétations incohérentes du câblage de genre d'un pays à l'autre en raison des différences de compréhension du concept

Le concept de « gender hardwiring » (ou « intégration systématique des questions de genre ») manque de cohérence dans les pays en raison d'interprétations diverses. Dans certains cas, comme au **Cambodge** et en **Tanzanie**, on trouve une tendance à interpréter le mandat du GPE comme se concentrant uniquement sur l'éducation des filles. Cela suscite des inquiétudes, en particulier dans des pays comme le **Népal** et la **Tanzanie**, où des analyses intersectionnelles ont été réalisées, mais où il n'existe pas d'orientation claire sur l'utilisation des analyses existantes, ce qui pourrait empêcher l'inclusion de considérations intersectionnelles plus larges dans leurs réformes prioritaires. D'autres pays, comme le **Tadjikistan** et la **Sierra Leone**, ont du mal à appréhender le concept dans son ensemble.³⁸

L'exigence du GPE de donner la priorité au genre, associée à une compréhension insuffisante de l'approche du GPE en matière d'égalité des genres, donne lieu à des interprétations incohérentes entre les pays. Cela se traduit par un alignement limité avec la définition du renforcement de l'égalité des genres du GPE lorsque les pays élaborent leurs réformes prioritaires dans leurs pactes de partenariat.

5.5 Le potentiel de mise en œuvre réussie des interventions liées à l'égalité des genres varie d'un pays à l'autre, les contraintes étant liées à des lacunes en matière de capacités et de ressources

Le potentiel de réussite de la mise en œuvre des actions politiques liées à l'égalité des genres et des activités de réforme et de programme prévues varie considérablement d'un pays à l'autre. La plupart des pays de l'échantillon (cinq sur huit) ont planifié des activités qui s'alignent sur les lacunes identifiées au cours du processus d'analyse des facteurs favorables. Toutefois, de nombreux autres

³⁸ Le terme « *intersectionnalité* » fait référence à la manière dont les différentes formes de discrimination et de désavantage se combinent et se chevauchent.

défis pourraient entraver la réalisation de ces initiatives, principalement en ce qui concerne la durabilité et la nature holistique des réformes, les capacités locales et la disponibilité des ressources et des mécanismes. Il n'y a pas suffisamment d'éléments pour se prononcer sur le potentiel de réussite de la mise en œuvre des composantes de genre des réformes prioritaires, au-delà des conclusions plus générales sur le potentiel de mise en œuvre présentées dans la [section 3](#).

Des pays comme le [Népal](#) et le [Salvador](#) bénéficient de mécanismes établis et de la disponibilité de données ventilées par genre, qui sont essentielles pour planifier et évaluer les réformes liées au genre. Cependant, le [Tadjikistan](#), le [Cambodge](#) et la [Sierra Leone](#) sont confrontés à d'importantes lacunes en matière de capacité à mener des analyses intersectionnelles de l'égalité des genres dans l'éducation et manquent d'expertise, malgré les actions en cours pour traiter ces questions. Les difficultés de la [Tanzanie](#) à identifier les questions de genre et à analyser les causes profondes systématiques pourraient entraver des réformes transformatrices. Au [Cambodge](#), les risques potentiels pour la durabilité (de l'ensemble de la réforme en général) sont liés à des problèmes de coordination entre les agents partenaires et des mécanismes de responsabilité faibles, ce qui souligne la nécessité d'un financement durable pour assurer le succès des réformes liées au genre.

Conclusion 5 : Domaines nécessitant une attention particulière

- Soutenir les pays pour qu'ils intègrent de manière plus efficace et plus cohérente les considérations de genre dans les analyses de toutes les catégories de facteurs favorables (données et preuves, volume, équité et efficacité du financement national, et coordination sectorielle).
- Conseiller aux pays d'exploiter les données mondiales issues des programmes et des interventions sur les mécanismes de soutien à l'égalité et à l'équité des genres et de s'engager avec les laboratoires d'innovation en matière de genre lorsqu'ils planifient la prise en compte des questions liées à l'intersection des genres.
- Promouvoir la cohérence et l'exhaustivité de l'évaluation des facteurs d'égalité et d'équité entre les genres au fur et à mesure que les pays élaborent leurs réformes prioritaires, et rationaliser l'analyse de genre conformément à l'approche du GPE.
- Clarifier l'importance de l'intégration de la dimension de genre dans l'approche du GPE afin de garantir que tous les pays adoptent ou renforcent leurs approches pour éliminer les obstacles à l'accès à l'éducation et à la qualité de l'enseignement.