



**Association pour le développement de l'éducation en Afrique**

**Biennale de l'ADEA 2003  
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

---

**Solutions locales à des défis mondiaux :  
vers un partenariat efficace en éducation de base**

---

*par Ted Freeman et Sheila Dohoo Faure*

**Document de travail  
en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

**Doc 9.A**

Ce document a été préparé pour la biennale de l'ADEA (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003) et commandité par la Direction de l'évaluation de la politique et des opérations du Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas, au nom du comité directeur pour l'Évaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement. Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

Les renseignements compris dans ce travail proviennent de l'Évaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement : *Solutions locales à des défis mondiaux : Vers un partenariat efficace en éducation de base – Rapport final* et des divers rapports d'appui : *Étude des documents ; Études de cas : Bolivie – Étude Burkina Faso – Ouganda – Zambie*

L'équipe de l'Évaluation conjointe comprenait les membres suivants :

Vindu Balani	<i>Étude des documents</i>
Titus Balesma	<i>Étude de cas de l'Ouganda</i>
John Berry	<i>Étude des documents, Chef évaluateur des Études de cas de l'Ouganda et de la Zambie</i>
N'gra-zan Coulibaly	<i>Étude de cas du Burkina Faso</i>
Kadiatou Ann Dao Sow	<i>Étude de cas du Burkina Faso</i>
Sheila Dohoo Faure	<i>Rapport final, Étude des documents, Chef évaluatrice de l'Étude de cas du Burkina Faso</i>
José Subirats Ferreres	<i>Étude de cas de la Bolivie</i>
Ted Freeman	<i>Rapport final, Étude des documents, Chef évaluateur de l'Étude de cas de la Bolivie</i>
Annette Isaac	<i>Étude des documents</i>
Joe Kanyika	<i>Étude de cas de la Zambie</i>
Margery Leach	<i>Étude des documents</i>
Richard Maclure	<i>Étude des documents, Étude de cas du Burkina Faso</i>
Lilian Goytia Marín	<i>Étude de cas de la Bolivie</i>
Enrique Ipiña Melgar	<i>Étude de cas de la Bolivie</i>
Kupuliano Odaet	<i>Étude de cas de l'Ouganda</i>
Ernesto Schiefelbein	<i>Étude de cas de la Bolivie</i>
Anne L. Sikwibele	<i>Étude de cas de la Zambie</i>
Stephen St. Michael	<i>Étude des documents</i>
Geoffrey Tambulukani	<i>Étude de cas de la Zambie</i>
John Wood	<i>Chef évaluateur des Études de cas de la Zambie et de l'Ouganda</i>

© **Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas**

L'évaluation est disponible sur le site Web du ministère des affaires étrangères des Pays-Bas : [www.euforic.org/iob](http://www.euforic.org/iob)

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

[adea@iiep.unesco.org](mailto:adea@iiep.unesco.org)

Site web : [www.ADEAnet.org](http://www.ADEAnet.org)

## Table des matières

<b>1. RESUME.....</b>	<b>5</b>
<b>2. INTRODUCTION.....</b>	<b>8</b>
<b>3. RESULTATS DE L'EVALUATION .....</b>	<b>10</b>
3.1. SOUTIEN EXTERNE A L'EDUCATION DE BASE .....	10
3.1.1. <i>Volume du soutien externe</i> .....	10
3.1.2. <i>Nature du soutien externe</i> .....	11
3.1.3. <i>Modalités du soutien externe</i> .....	12
3.2. ÉDUCATION DE BASE RECEVANT UN SOUTIEN EXTERNE .....	14
3.2.1. <i>Accent sur l'éducation primaire et questions de parité des sexes,</i> <i>de qualité et de pertinence</i> .....	14
3.2.2. <i>Enjeux de gouvernance</i> .....	15
3.3. PARTENARIAT ET FACTEURS D'APPUI AU PARTENARIAT .....	16
3.3.1. <i>Continuité</i> .....	17
3.3.2. <i>Enjeux de capacité</i> .....	18
3.3.3. <i>Rôles et participation</i> .....	18
3.3.4. <i>Pertinence au contexte local</i> .....	19
3.3.5. <i>Incidences des modalités du soutien externe sur le partenariat</i> .....	19
<b>4. CONCLUSIONS ET CONSEQUENCES .....</b>	<b>21</b>
4.1. DEPENDANCE ENVERS LES SOLUTIONS PRESCRITES.....	21
4.2. TRANSITION EN FAVEUR DU SOUTIEN DE PROGRAMME .....	22
4.3. ROLE CONTINU DU SOUTIEN DE PROJET .....	23
4.4. FARDEAU ADMINISTRATIF CONTINU.....	23
4.5. PERTINENCE DE L'OBJECTIF DE L'EDUCATION PRIMAIRE FORMELLE.....	24
4.6. LACUNE AU NIVEAU DU FINANCEMENT .....	26
<b>5. LE DEFI DE L'EVALUATION.....</b>	<b>27</b>

## Acronymes et abréviations

<b>ADEA</b>	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
<b>MLA</b>	Monitoring Learning Achievement
<b>NESIS</b>	National Education Statistical Information Systems
<b>PASEC</b>	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN
<b>PRSP</b>	Poverty Reduction Strategy Papers
<b>SACMEQ</b>	Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
<b>SAP</b>	Programmes d'ajustements structurels
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## 1. RESUME

1. En 1990, à Jomtien, en Thaïlande, et en 2000, à Dakar, au Sénégal, la communauté internationale a établi et réaffirmé les buts de l'Éducation pour tous (EPT). Ces buts n'ont pas encore été atteints. Alors qu'on a obtenu certains résultats positifs depuis 1990, la communauté internationale n'a pas réussi à atteindre les buts de l'EPT, du moins en partie, en raison des défis liés à la réalisation d'un partenariat concret qui permettrait d'assurer la prestation et l'utilisation efficaces du soutien externe à l'éducation de base, et donc d'améliorer l'éducation de base dans les pays partenaires. Bien que l'engagement envers l'éducation de base et le partenariat – les intentions – soit évident, ce qui manque le plus, c'est la pratique du partenariat tel que reflétée dans la volonté et la détermination d'améliorer l'éducation de base au moyen de solutions locales. Malgré la rhétorique sur le partenariat et les solutions locales, les organismes externes et les pays partenaires ont réellement porté plus attention aux défis mondiaux qu'aux solutions locales.

2. Ce sont là les principales conclusions d'une évaluation unique effectuée il y a deux ans à la demande d'un consortium de 13 organismes externes et de quatre pays partenaires. L'évaluation a porté sur l'examen du processus du soutien externe à l'éducation de base fourni par des organismes internationaux et nationaux de financement et d'assistance technique aux pays partenaires entre 1990 et 2002. L'évaluation a porté notamment sur la relation entre les intentions, les pratiques et les résultats du soutien externe dans le but de tirer des leçons en vue d'améliorer les politiques et des programmes. On a effectué l'évaluation à la fois à l'échelle mondiale et locale. Elle a compris une étude à l'échelle mondiale des documents sur le soutien externe à l'éducation de base et des études de cas à titre indicatif sur le soutien externe à l'éducation de base dans quatre pays partenaires – le Burkina Faso, l'Ouganda, la Zambie et la Bolivie.

3. L'éducation de base bénéficiant d'un soutien externe à l'échelle mondiale et dans les quatre pays participants a contribué à la réalisation d'importants progrès envers l'atteinte des buts de l'EPT, notamment au niveau d'une augmentation des inscriptions en éducation primaire. Toutefois, l'atteinte de la parité des sexes et la réduction des disparités régionales se sont avérées des buts plus difficiles à atteindre. En outre, l'amélioration de la qualité de l'éducation de base bénéficiant du soutien externe représente un problème persistant dans les pays partenaires. Cependant, on lui a accordé une plus faible priorité ayant plutôt mis l'accent sur l'éducation primaire universelle.

4. Durant la décennie post-Jomtien, on a fait d'importants progrès au niveau de la prestation du soutien externe, grâce aux approches de programme ou aux approches sectorielles (AS), en maintenant toutefois les initiatives de soutien de projet en cours. Il existe de nombreuses preuves à l'effet que les formes de soutien de projet peuvent jouer un rôle positif, surtout en appui d'innovations et de prestation de soutien ciblant les groupes marginalisés.

5. La transition en faveur du soutien de programme est une indication de l'engagement des organismes externes en faveur du renforcement du partenariat. Cet engagement jumelé au développement de programmes nationaux en éducation de base a contribué, du moins en partie, à renforcer la prise en charge locale et à améliorer le partenariat. Toutefois, cette forme de soutien n'améliore pas nécessairement les partenariats si elle est mise en oeuvre comme plan plutôt que comme processus. Même si elle a mené à un certain nombre d'améliorations au niveau de la prise en charge locale et à une meilleure coordination de l'aide extérieure, elle a également contribué, dans certains cas, à créer plus de tension et de division au niveau de certains groupes d'organismes externes distincts.

6. L'évaluation a permis de relever un certain nombre de facteurs qui ont eu une incidence sur le partenariat ou qui sont influencés par de faibles partenariats – soit les facteurs de continuité, de capacité, de participation et de pertinence.

7. On peut relever des enjeux de continuité à tous les niveaux – au niveau des défis mondiaux en éducation de base ; au niveau de l'engagement financier des organismes externes ; et au niveau de la gestion des gouvernements partenaires et des organismes externes. Bien qu'on soit d'accord au sujet d'un vaste éventail de volets de l'éducation de base, la majorité des activités des organismes externes et des partenaires nationaux ont réellement porté sur l'éducation primaire formelle aux dépens de l'éducation non formelle (extra-scolaire), y compris l'alphabétisation des adultes. On a renforcé cette réduction d'objectif avec le lancement de l'Initiative accélérée (IA) de l'EPT et des Objectifs de développement du Millénaire (ODM), créant ainsi une perception de discontinuité dans les priorités de la communauté internationale. En outre, en dépit de certains efforts tels que l'IA et l'engagement implicite à long terme lié aux approches sectorielles (AS), on est très inquiet quant à la continuité des niveaux actuels du financement, surtout étant donné que le volume du soutien externe à l'éducation de base n'a pas augmenté au rythme que la nature même des engagements de Jomtien le laissait prévoir.

8. En plus des déséquilibres de ressources financières évidents entre les organismes externes et les partenaires nationaux, il y a également des déséquilibres au niveau des capacités administratives et techniques qui menacent de miner les efforts de développement de partenariats efficaces. Cette situation peut être exacerbée par la constatation, dans certains pays du moins, que la transition en faveur des approches de programme n'a pas mené, du moins à court terme, à une réduction du fardeau administratif des gouvernements partenaires. En fait, le très lourd fardeau de planification, de coordination et de suivi a été alourdi encore davantage en raison des progrès inégaux au niveau de l'élaboration de procédures administratives communes entre les organismes externes et d'une hésitation à accepter les processus locaux comme étant adéquats.

9. La transition en faveur du soutien de programme ou des AS n'a pas assuré la pleine participation de tous les intervenants et, dans certains cas, lui a nui. Il y a preuve de l'émergence de deux catégories distinctes d'organismes externes – un groupe interne fournissant une aide budgétaire au programme commun et un groupe externe fournissant un soutien de projet, bien que dans certains cas, ce soit dans le cadre du programme national, phénomène pouvant détourner l'attention du partenariat. Dans le même ordre d'idées, on dispose de preuves indiquant que certains programmes nationaux en éducation de base auraient été élaborés sans véritable participation des organisations de la société civile et des principaux groupes d'intervenants, comme les enseignants et les parents, dont la participation est essentielle dans le cas d'un partenariat très large.

10. Enfin, le partenariat a eu une incidence sur la pertinence du soutien externe et du contenu de l'éducation de base et il en a subi l'influence. Dans certains cas, la nature du soutien externe n'était pas pertinente au contexte administratif et organisationnel des pays partenaires. Dans le même ordre d'idées, les organismes externes appuyant l'éducation de base n'ont pas été en mesure de coordonner ou de rationaliser leurs procédures administratives complexes, afin de les rendre pertinentes aux structures administratives et de gestion de nombreux pays partenaires. Mais, ce qui est plus important peut-être, ce sont les préoccupations au sujet de la pertinence de l'accent du soutien externe sur l'éducation primaire classique formelle en salle de classe. Si l'expansion du système scolaire secondaire ne suit pas le rythme de celle du système primaire, peu d'élèves sortant de l'école primaire entreront au niveau secondaire. Par ailleurs, on se demande si l'éducation primaire prépare adéquatement les jeunes au monde

du travail. On a peu réussi dans le cadre de l'EPU à réformer le contenu de l'éducation primaire afin de mieux établir le lien avec la vie après l'école.

11. Bien que tout au long de la décennie depuis la rencontre de Jomtien, le concept de partenariat ait tenu une place importante dans le discours des organismes externes et des gouvernements partenaires, une bonne partie du soutien externe n'est toujours réellement pas liée à des partenariats efficaces. S'ils continuent de restreindre le développement de partenariats efficaces – entre les organismes externes et les pays partenaires et au sein des pays partenaires – il y a risque qu'on n'atteigne pas les objectifs de l'EPT et les ODM d'ici 2015. Le défi qui confronte maintenant la communauté internationale, c'est celui d'éliminer ces restrictions.

## 2. INTRODUCTION

12. En 1990, à Jomtien, en Thaïlande, la communauté internationale s'est engagée à atteindre les buts de l'Éducation pour tous (EPT) d'ici la fin de l'année 2000. Ces buts n'ont pas été atteints. En 2000, à Dakar, au Sénégal, la communauté internationale s'est de nouveau réunie pour prendre un nouvel engagement envers les buts de l'EPT adoptés à Jomtien.

13. Même si on n'a pas encore atteint ces buts ambitieux, on a réalisé un certain nombre d'objectifs positifs depuis 1990. La communauté internationale, y compris les organismes externes et les partenaires nationaux, ont démontré qu'ils pouvaient appuyer de façon soutenue la priorité de l'éducation de base et de ses volets. Les organismes externes ont offert un important soutien financier et technique aux pays partenaires au niveau du développement de l'éducation de base. Les organismes externes tout comme les partenaires nationaux ont exprimé leur engagement renouvelé envers le partenariat et l'élaboration de solutions locales aux défis de l'éducation de base. Alors, pourquoi n'a-t-on pas atteint les buts ?

14. En dépit d'efforts considérables, la communauté internationale n'a pas réussi à atteindre les buts de l'EPT, du moins en partie en raison des défis liés à la réalisation d'un partenariat concret. Un partenariat actif contribuerait à assurer une prestation et une utilisation efficaces du soutien externe à l'éducation de base et ainsi, à améliorer l'éducation de base dans les pays partenaires. Bien que l'engagement en faveur de l'éducation de base et du partenariat (les intentions) soit évident, la pratique du partenariat, telle que reflétée par la volonté et la détermination d'améliorer l'éducation de base au moyen de solutions locales, est ce qui manque le plus. Les solutions locales sont les solutions les plus pertinentes, adaptées aux contextes particuliers des pays partenaires, élaborées en partant de la base et allant vers le haut plutôt que celles appliquées à partir de plans et de gabarits élaborés à l'échelle mondiale. Malgré la rhétorique qui tourne autour du partenariat et des solutions locales, les organismes externes et les pays partenaires ont réellement porté plus d'attention aux défis mondiaux qu'aux solutions locales.

15. Voilà les principales conclusions d'une évaluation unique réalisée il y a deux ans à la demande d'un consortium de 13 organismes externes et quatre pays partenaires.<sup>1</sup> L'évaluation a porté sur le processus du soutien externe en financement et en assistance technique à l'éducation de base, tel que fourni aux pays partenaires entre 1990 et 2002. Elle a ciblé, de façon explicite, la relation entre les intentions, les pratiques et les résultats du soutien externe, en vue d'en tirer des leçons au niveau de l'amélioration des politiques et des programmes.<sup>2</sup> Ce travail porte sur les résultats de cette évaluation.

---

<sup>1</sup> Le Comité directeur de l'évaluation comprenait des représentants de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le Ministère du développement international (DFID) du Royaume-Uni, le Ministère des affaires étrangères de l'Irlande, la Commission européenne, le Ministère allemand de la coopération économique et du développement (BMZ), l'Agence de coopération internationale du Japon (JICA), le Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso, le Ministère des affaires étrangères du Danemark – Danida, le Ministère des affaires étrangères de la Norvège, le Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, le Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (Présidence), l'Agence suédoise de développement international (ASDI), l'UNESCO ; l'UNICEF, le Sous-ministère de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire de la Bolivie et la Banque mondiale. Le consortium d'entreprises privées ayant de l'expérience en évaluation et en éducation responsable de l'évaluation comprenait l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), Canada ; Goss Gilroy Inc., Canada ; et Education for Change Ltd., Royaume-Uni.

<sup>2</sup> *Solutions locales à des défis mondiaux : Vers un partenariat efficace en éducation de base : Rapport final*, octobre 2003.

16. La portée de l'évaluation a été à la fois mondiale et locale. Elle a compris une étude à l'échelle mondiale des documents portant sur le soutien externe à l'éducation de base et des études de cas du soutien externe à l'éducation de base dans quatre pays partenaires – le Burkina Faso, l'Ouganda, la Zambie et la Bolivie. L'étude des documents a compris des travaux portant sur les politiques nationales et internationales de soutien externe à l'éducation de base ainsi que sur l'éducation de base ; sur les flux financiers et les évaluations quantitatives à l'échelle mondiale des résultats en éducation de base ; sur les modalités de soutien à l'éducation de base ; sur les modèles de partenariat en éducation de base ; ainsi que sur d'autres questions spécifiques comme la parité des sexes, le VIH/sida et la réduction de la pauvreté. Les études de cas, qui ont nécessité plusieurs missions effectuées par des consultants internationaux et nationaux, ont été incorporées à titre indicatif seulement et ne visaient pas à représenter tous les pays bénéficiant du soutien externe à l'éducation de base.<sup>3</sup> Elles ne se voulaient pas des évaluations de l'éducation de base dans les quatre pays. Elles ont porté sur des questions liées à l'éducation de base recevant un soutien externe afin d'évaluer la nature et l'évolution du soutien externe.

---

<sup>3</sup> Lors des études de cas, on a relevé une riche mosaïque de cas et de problèmes reliés aux efforts visant à appuyer l'éducation de base et à atteindre l'Éducation pour tous (EPT). Il y a eu un bon mélange d'expérience de pays à plus faible population de l'Afrique subsaharienne et de la région des Andes de l'Amérique du Sud sans toutefois comprendre les pays à très faible population. On ne retrouve pas non plus de pays très peuplés (Inde, Pakistan, Bangladesh, Chine et Indonésie) qui comprennent la majorité des enfants d'âge scolaire primaire ne fréquentant pas l'école.

## 3. RESULTATS DE L'EVALUATION

17. Les résultats de l'évaluation s'articulent autour des trois thèmes de l'évaluation : le soutien externe à l'éducation de base ; l'éducation de base bénéficiant du soutien externe ; et le partenariat. À l'intérieur de chacun des thèmes, les évaluateurs ont examiné les intentions, les pratiques et les résultats et ils ont tenté de comparer les pratiques et les résultats aux intentions, tel qu'indiqué dans la documentation et noté dans les études de cas.

### 3.1. Soutien externe à l'éducation de base

18. La Conférence mondiale de Jomtien sur l'Éducation pour tous en 1990 a représenté un tournant pour la communauté internationale, parce que la déclaration de la conférence établissait des buts convenus partagés par les organismes externes et les partenaires nationaux. Ils étaient accompagnés d'engagements visant à appuyer l'atteinte des buts et la réalisation d'un processus convenu de planification, de suivi et de reddition de comptes au niveau national et international.

19. Cette section porte sur le volume, la nature et les modalités du soutien externe à l'éducation de base à compter de la conférence de Jomtien jusqu'à 2002.

#### 3.1.1. Volume du soutien externe

20. Au niveau mondial, au cours de la période entre Jomtien et Dakar, le volume du soutien externe à l'éducation de base n'a pas augmenté au taux prévu, compte tenu de la nature des engagements pris à Jomtien. En 2002, il y avait toujours un très grand écart entre le montant prévu et fourni de soutien externe requis pour accélérer la progression vers les buts de l'EPT d'ici 2015. Bien que d'importants efforts depuis Dakar aient été faits en vue d'augmenter le flux des fonds d'appui à l'éducation de base, y compris l'Initiative accélérée (IA) de l'EPT, ils ne se sont pas encore traduits en augmentation de décaissements et ils ont dû faire face à des problèmes d'engagements à long terme suffisants de la part des organismes externes.

21. Les quatre pays des études de cas ont reflété les engagements envers les buts mondiaux. Toutefois, le profil des engagements de ressources en faveur des quatre pays diffère de celui de l'étude à l'échelle mondiale. Les quatre pays participant à l'évaluation ont connu un modèle de soutien financier très différent de celui à l'échelle mondiale mentionné dans le Rapport de suivi sur l'éducation pour tous, 2002 (UNESCO, 2002). Alors que l'étude des documents indique que le volume de soutien financier externe à l'éducation de base a été stable ou a baissé légèrement de 1990 à 2000, les études de cas ont fait mention de ressources accrues ou, du moins, d'engagements de ressources, suite à l'élaboration de programmes nationaux en éducation de base. Alors que les évaluateurs ont eu certaines difficultés à relever les détails du volume et du format du soutien financier externe à l'éducation de base,<sup>4</sup> l'information financière disponible, jumelée à l'information qualitative des intervenants, indique que ces pays ont connu, pour la plupart, des augmentations importantes et soutenues au cours de la deuxième moitié des années 90 et jusqu'en 2001. On a associé ce modèle à l'élaboration de politiques, de stratégies et de

<sup>4</sup> Ces difficultés sont dues en partie au fait que les organismes externes ne codent pas leur soutien au secteur de l'éducation de base de façon constante malgré certaines demandes répétées d'améliorer les rapports sur les flux externes en éducation de base. Les responsables du suivi des progrès doivent toujours devoir tenir compte de flux importants qui sont essentiellement non reliés à des buts spécifiques du secteur de l'éducation. Cela est dû en partie à l'absence d'information dans les pays partenaires sur le volume du soutien externe à l'éducation de base qui demeure un défi tant au niveau mondial que national.

programmes nationaux en éducation de base. En Ouganda et en Zambie, où on a établi des programmes nationaux de développement de l'éducation de base au cours de la dernière moitié des années 90, il y a eu augmentation du volume du soutien externe. En Ouganda, entre le lancement du programme national en 1998 et 2002, environ 60 % du financement de l'éducation primaire provenaient de source externe. Au Burkina Faso, avec le lancement de son programme national, les organismes externes ont indiqué leur volonté d'engager des ressources considérables en éducation de base. L'information la plus complète sur le volume du soutien externe est venue de la Bolivie où, suite à la mise au point d'une réforme systématique nationale de l'éducation en matière de politique, de stratégie et de programme, le soutien externe à l'éducation de base a augmenté à partir des niveaux très bas de la période avant 1995. En 2001, il avait augmenté d'un peu moins de 30 M\$US par année qu'il était en 1995 et 1996 à un peu plus de 50 M\$US en 2001.

22. Toutefois, à l'échelle mondiale, il existe toujours un écart entre les fonds requis pour atteindre les buts de l'EPT et les fonds engagés par les organismes externes. On peut l'expliquer en partie par les perceptions des organismes externes quant au manque de capacité d'absorption des pays partenaires, ainsi que par la complexité des processus de planification et d'élaboration de programmes au niveau mondial et national. Selon les études de cas, les organismes externes se sont montrés réticents à augmenter leur niveau de financement jusqu'à ce qu'on mette en place des politiques et programmes nationaux reflétant les buts mondiaux.

### **3.1.2. Nature du soutien externe**

23. On fournit du soutien externe non seulement sous forme d'aide financière, tel que mentionné plus haut, mais également sous forme de soutien au dialogue sur la politique et sous forme d'assistance technique (AT). Une vaste gamme d'organismes externes a participé de façon continue au dialogue sur la politique et l'AT. L'intensité et l'éventail de la participation des organismes externes en AT ont varié au fil du temps, tout comme le rôle de l'organisme principal dans chaque domaine d'activité. En particulier, la Banque mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF et certains organismes bilatéraux choisis ont fourni une importante AT à différents moments dans chacun des quatre pays étudiés. La transition en faveur de différentes modalités de soutien (approches de programme par opposition aux approches de projet) est souvent accompagnée d'un volume et d'une intensité accrus d'AT au cours des étapes de planification. Dans les quatre pays, on a délaissé l'objectif de l'expertise de l'AT axée sur l'éducation, tel que la formation des maîtres et l'élaboration des programmes d'études, au profit de l'élaboration de programmes et de l'amélioration de la gestion.

24. Au cours de la période visée par l'évaluation, un certain nombre de facteurs mondiaux et nationaux ont contribué à diminuer l'importance du soutien externe et des ressources nationales accordés à l'éducation non formelle (extra-scolaire), y compris l'alphabétisation des adultes, au profit presque exclusif de l'éducation primaire universelle (EPU). C'est ce qui s'est produit notamment en Ouganda, en Zambie et en Bolivie où les programmes nationaux de développement de l'éducation de base ciblent presque exclusivement l'enseignement primaire formel. En Ouganda, par exemple, la décision prise par le gouvernement en 1996 visant à abolir les frais scolaires primaires pour un maximum de quatre enfants par famille afin d'encourager l'EPU a fait en sorte que le soutien externe a clairement favorisé l'augmentation des inscriptions à l'école primaire. En Zambie, on a perçu l'objectif adopté par les organismes externes et le gouvernement comme un abandon de l'attention et du soutien préalablement accordés aux autres buts de l'EPT, plus particulièrement les initiatives en éducation de la petite enfance et en alphabétisation des adultes. D'un autre côté, au Burkina Faso, le programme national récemment élaboré en vue du développement de l'éducation de base comprend des volets

d'éducation de base autres que l'éducation primaire. Nonobstant l'inclusion de l'éducation non formelle dans les plans récents du Burkina Faso, le soutien financier des organismes externes et l'attention du gouvernement ont été en grande partie accordés à l'éducation primaire au cours de la dernière décennie. Bien qu'on ait accordé beaucoup de soutien externe aux initiatives d'alphabétisation des adultes, on en a accordé davantage à l'éducation formelle. Comme dans d'autres pays, la plupart de cette aide a été acheminée par l'entremise d'organisations nationales et internationales non gouvernementales (ONG).

25. Le fait qu'on ait eu tendance à traiter de la question de l'éducation non formelle (extrascolaire) au moyen de structures administratives autres que celles de l'éducation primaire et secondaire a contribué à son isolement, tout comme le fait que les ONG ont eu tendance à fournir des fonds externes à l'éducation non formelle. Toutefois, il importe de noter qu'au niveau de la planification des programmes de nouvelle génération, les organismes externes tout comme les gouvernements ont privilégié l'éducation non formelle et les buts de l'EPT en dehors du cadre de l'EPU.

### 3.1.3. Modalités du soutien externe

26. Le changement le plus important dans la nature du soutien externe, tel que reflété dans l'étude des documents et les études de cas, a peut-être été le progrès important au niveau de la prestation du soutien externe au moyen d'approches de programme ou d'approches sectorielles (AS).<sup>5</sup> Dans les quatre pays des études de cas, l'élaboration de stratégies et de programmes nationaux de développement de l'éducation de base et la transition en faveur des approches de programme ou AS ont été accompagnées d'une aide budgétaire ou d'un financement commun provenant d'un petit nombre d'organismes externes. Dans tous les cas, les gouvernements ont encouragé d'autres organismes externes à prendre le même engagement et au fil du temps, le nombre de tels organismes a augmenté.

27. La Bolivie a été le premier des quatre pays à élaborer un tel programme. Le programme de réforme de l'éducation (PRE), qui a débuté en 1994, a constitué le cadre légal et institutionnel d'une bonne partie du soutien externe à l'éducation de base après cette date. Subséquemment, quatre organismes externes ont engagé des fonds d'emprunt et des subventions pour établir le fondement d'une approche de programme avec un financement commun. Le gouvernement a constamment exercé des pressions sur les organismes externes pour qu'ils fournissent autant de soutien que possible par l'entremise du PRE qui, selon lui, correspond plus étroitement aux priorités de l'État et favorise davantage la prise en charge locale que le soutien de projet.

28. L'Ouganda et la Zambie ont élaboré leurs plans nationaux un peu plus tard durant la décennie. Le plan d'investissement stratégique en éducation (ESIP) de l'Ouganda portant sur tout le secteur de l'éducation a été élaboré après l'annonce en 1996 de l'abolition des frais de scolarité. Il a servi de cadre à l'aide budgétaire. Bien qu'ayant d'abord été appuyé uniquement par un groupe de six organismes seulement, le gouvernement de l'Ouganda a préféré que tout le soutien externe soit acheminé par les

---

<sup>5</sup> Dans la documentation et dans les quatre pays étudiés, il y a un manque de cohérence dans l'utilisation de certains termes. C'est le cas notamment des termes utilisés pour décrire différentes modalités de soutien. Dans certains cas, les termes « approche sectorielle (AS) » et « approche de programme » sont perçus comme des synonymes. Dans d'autres cas, l'« approche de programme » est perçue comme étant différente de l'AS et de fait, un précurseur de l'AS – une étape intermédiaire entre l'« approche de projet » et une AS. Dans le même ordre d'idées, on utilise le terme « secteur » de façon incohérente. Dans certains pays, le terme « secteur » désigne le secteur de l'éducation. Dans d'autres, il désigne ce que certains pourraient appeler le « sous-secteur » de l'éducation de base. Les évaluateurs n'ont pas adopté de terminologie commune afin de respecter la façon d'utiliser ces termes dans le pays partenaire. Les études de cas reflètent l'utilisation particulière de ces termes par chaque pays.

mécanismes de l'aide budgétaire. Au fur et à mesure que les organismes ont davantage fait confiance à la capacité du gouvernement de gérer les fonds communs, d'autres organismes ont commencé à fournir du financement commun.

29. Dans le même ordre d'idées, le gouvernement de la Zambie a élaboré un document de politique en 1996 qui établissait la priorité de l'éducation de base et qui a mené à l'élaboration d'un programme sous-sectoriel en éducation de base – le programme d'investissement dans le sous-secteur de l'éducation de base (BESSIP). Bien qu'il y ait eu certains délais dans sa mise en oeuvre, depuis 1998, le BESSIP a servi de cadre au soutien externe à l'éducation de base en Zambie. Tout comme en Ouganda, un petit nombre d'organismes seulement s'est engagé au départ à fournir un financement commun. Bien que les organismes n'aient pas tous été en mesure de fournir du financement commun, le BESSIP est devenu le programme cadre sous lequel tous les organismes ont travaillé en fonction des priorités et objectifs convenus.

30. Le Burkina Faso a été le dernier des quatre pays à adopter un cadre national pour le développement de l'éducation de base qui servirait de cadre pour tout le soutien externe. Vers la fin des années 90, le gouvernement a élaboré un plan décennal et les organismes externes ont, de façon évidente, changé leur discours en faveur du soutien de programme. Au départ, trois organismes externes se sont engagés à fournir un financement commun mais au fur et à mesure de la mise en oeuvre du programme national, d'autres organismes se sont graduellement engagés à fournir ce type de soutien.

31. Les documents à l'échelle mondiale et les études de cas mentionnent tous la persistance du soutien de projet, même en plein cœur de l'élaboration de l'approche de programme. Certains organismes externes ne sont pas en mesure ou ne veulent pas s'engager à fournir du soutien budgétaire ou du financement commun pour un programme. En outre, la documentation et les études de cas reflètent la valeur perçue et continue du soutien de projet, notamment en ce qui a trait à l'assistance technique et à la mise en oeuvre de projets innovateurs ou expérimentaux. Dans les quatre pays, un certain nombre d'organismes externes continueront de financer des projets, bien ce soit dans le cadre d'un programme national.

32. Il est difficile de comparer le niveau de prise en charge du processus d'élaboration des programmes nationaux par les gouvernements partenaires et autres intervenants nationaux. Toutefois, les évaluateurs responsables de deux des quatre études de pays indiquent que les gouvernements des pays partenaires ont un sentiment ancré que le programme qui résulte leur appartient (Bolivie, Zambie). Dans une certaine mesure, le niveau de prise en charge est lié à l'imposition de conditionnalités par les organismes externes. Les conditionnalités continuent d'être une caractéristique du soutien externe à l'éducation de base dans les quatre pays. Dans deux pays (Bolivie, Zambie), elles ont reflété les priorités et buts nationaux alors que dans les deux autres (Burkina Faso, Ouganda), elles semblent avoir joué un rôle dans l'affaiblissement du sentiment national de prise en charge des programmes sectoriels en éducation de base.

## **3.2. Éducation de base recevant un soutien externe**

### **3.2.1. Accent sur l'éducation primaire et questions de parité des sexes, de qualité et de pertinence**

33. L'éducation de base bénéficiant d'un soutien externe au niveau mondial et dans les quatre pays participants a contribué à d'importants progrès vers l'atteinte des buts de l'EPT, surtout au niveau d'augmentations des inscriptions au niveau primaire. On a relevé des améliorations au niveau de l'accès à l'éducation de base dans les quatre études de cas. En Ouganda, il y a eu des augmentations spectaculaires dans les inscriptions au niveau primaire. En Zambie, suite à une légère baisse des inscriptions et autres indicateurs en éducation de base, au cours de la première moitié de la décennie, les inscriptions ont commencé à augmenter lentement. Au Burkina Faso, le soutien externe a été un facteur déterminant en facilitant une croissance importante du système d'éducation de base et les taux d'inscription bruts ont augmenté d'environ 30 % de ce qu'ils étaient en 1990 à 43 % en 2001. Au début des années 90, la Bolivie avait déjà presque atteint l'accès universel au niveau des premières années du primaire mais, au cours de la décennie, il y a eu une importante amélioration au niveau de la rétention des élèves du primaire tel que mesurée par les taux nationaux de promotion, de rétention et d'abandon.

34. Le but de l'atteinte de la parité des sexes au niveau des inscriptions au primaire s'avère plus difficile que celui d'augmenter les niveaux globaux d'inscription. Il y a eu tendance à accorder une attention moins explicite au niveau de la planification et de la mise en oeuvre des programmes. Traiter la question de la parité des sexes est particulièrement difficile là où, entre autres, la structure même du système scolaire primaire décourage la participation des filles. Cela est reflété dans les quatre pays visés par les études de cas ainsi que dans la documentation. En Ouganda, la rétention demeure un problème, notamment pour les filles au niveau des années avancées. En Zambie, bien que dans les régions urbaines, le rapport filles garçons se rapproche de la parité, les différences entre les régions rurales et les régions urbaines sont le défi le plus important à l'équité d'accès et à la réalisation. Au Burkina Faso, les disparités régionales et des sexes continuent d'être évidentes. Bien que la Bolivie ait déjà presque atteint l'accès universel au niveau scolaire primaire, les filles des régions rurales continuent d'accuser un certain retard sur les garçons au niveau du taux de participation.

35. Même s'il y a eu des améliorations au niveau de l'accès à l'éducation primaire, on a encore de grandes préoccupations au sujet de la qualité de l'éducation. L'amélioration de la qualité de l'éducation de base bénéficiant d'un soutien externe représente un problème durable pour les pays partenaires, un problème qui réduit l'efficacité du soutien externe. En Ouganda par exemple, on croit que la qualité de l'éducation primaire a souffert en raison de l'expansion du système visant à améliorer l'accès, surtout à cause du surplus d'élèves dans les écoles et de l'embauche d'enseignants ayant un minimum d'éducation. En Ouganda, l'expansion et la décentralisation du système d'éducation ont eu l'effet d'encourager l'ajout de salles de classe aux écoles existantes plutôt que la création de nouvelles écoles. Certaines écoles primaires deviennent donc plus grandes, ce qui ne mène pas à une amélioration de la qualité. Cette tendance a également contribué à hausser le nombre d'écoles privées en Ouganda.

36. Même si les expansions du système peuvent avoir contribué à réduire la qualité, il semble également assez probable que les questions de qualité subsistent, en raison d'une incapacité d'utiliser la recherche disponible et les outils de suivi et de la résistance des cultures organisationnelles à l'innovation et au changement. À son tour, cette situation contribue à des problèmes de perception de la pertinence de l'éducation de

base bénéficiant d'un soutien externe, surtout pour les élèves qui sortent de l'école primaire. En Ouganda, on a tenté d'améliorer le perfectionnement professionnel des enseignants, de réformer le programme scolaire et d'assurer la disponibilité de manuels scolaires. Bien qu'on ne puisse pas toujours mesurer l'incidence de ces changements, on espère que l'établissement récent de l'Education Standard Agency (ESA) améliorera le suivi de la qualité de l'éducation, de même que le renforcement du partenariat en matière d'inspection, de suivi et d'évaluation entre le centre, les districts et les niveaux locaux.

37. Cependant, même en Bolivie qui a presque atteint un niveau complet d'inscriptions au niveau des premières années de l'école primaire, il y a de fortes indications à l'effet que la qualité de l'éducation de base fournie par le système primaire formel continue à résister aux efforts d'amélioration. Les résultats des tests du système d'évaluation de la qualité de l'éducation indiquent qu'il est difficile de détecter des différences statistiquement importantes au niveau du rendement en lecture et en mathématique, lorsqu'on compare les écoles avec et sans accès aux réformes nationales en éducation.

38. En dépit de ce progrès au niveau des inscriptions et, dans certains cas, au niveau de la rétention et de la parité des sexes, le rythme de l'expansion indique que l'atteinte de buts de l'EPT et des ODM d'ici 2015 demeurera à risque.

### **3.2.2. Enjeux de gouvernance**

39. Afin d'utiliser efficacement le soutien externe (et les ressources nationales), les pays partenaires doivent souvent entreprendre des réformes de base de leurs systèmes de planification, de gestion et de prestation des services d'éducation de base. Le processus de réforme doit souvent confronter d'importants obstacles et entraves, y compris ceux de la tradition et des cultures organisationnelles qui sont très résistantes au changement. Celles-ci se reflètent dans trois domaines spécifiques, soit les défis de la participation des enseignants et des parents, la décentralisation et le développement de systèmes de suivi et d'évaluation.

40. Les plus importants facteurs qui nuisent à la réforme pourraient être l'exclusion des principaux intervenants aux efforts de planification de la réforme et l'absence d'un sentiment ancré de prise en charge des réformes par les gouvernements partenaires et intervenants nationaux. Ces deux facteurs sont reliés à l'évolution des concepts du partenariat. Le fait de tenir les enseignants à l'écart de la conception et du processus d'élaboration de programme contribue à diminuer la légitimité politique de plusieurs programmes de réforme en éducation de base et a l'effet de créer des programmes qui manquent de pertinence et d'application pratique dans des domaines comme la formation des maîtres, l'élaboration du matériel scolaire et la réforme des programmes d'étude. Les efforts d'utilisation du soutien externe en vue d'augmenter l'efficacité des systèmes d'éducation de base, surtout de l'enseignement formel, n'ont souvent pas tenu suffisamment compte des intérêts, des besoins et des points de vue des enseignants ou de leur perfectionnement professionnel continu. En fait, certains programmes visant à élargir la couverture et à améliorer l'efficacité comprennent des mesures qui sont perçues comme une attaque contre le statut professionnel et la fierté des enseignants, tel que des modifications au statut des enseignants, des réductions de salaire ou de la durée de la formation des maîtres et trop peu d'attention accordée au principe de faire des enseignants des partenaires et des propriétaires du développement de l'éducation primaire.

41. Les efforts de développement des mécanismes de participation locale au niveau de l'administration, de la gestion et de la gouvernance des systèmes scolaires locaux ont été à l'origine d'une participation accrue des parents et des communautés

comme par exemple, au moyen des associations de parents et des conseils scolaires. La création de ces entités a été une caractéristique du développement de programmes d'éducation de base dans chacun des quatre pays des études de cas. Cependant, il faut les développer et les utiliser mieux qu'à l'heure actuelle comme entités de soutien administratif afin qu'elles puissent servir de lien entre les écoles et les communautés.

42. La décentralisation a été un thème constant et un défi continu au niveau de l'utilisation du soutien externe à l'éducation de base. On ne suggère aucunement que la décentralisation doive ou puisse être abandonnée ou renversée, étant donné qu'elle joue un rôle important à assurer une plus grande pertinence du système d'éducation de base face aux communautés locales. Cependant, ce qui semble très important, c'est de permettre que les efforts de décentralisation progressent à un rythme judicieux, afin de tenir compte des capacités et des besoins locaux et de les renforcer. Là où cela ne s'est pas produit, la mise en œuvre des réformes nationales n'a pas progressé. Par exemple en Zambie, les organismes externes ont encouragé la réforme de l'administration civile et les initiatives de décentralisation : la première, comme moyen d'augmenter l'efficacité et l'efficience de la gestion ; la dernière, en raison de la perception de ses avantages de réceptivité, de souplesse et de reddition de comptes au niveau local. Le processus de décentralisation est maintenant amorcé, mais il soulève certains défis pour le ministère central au niveau du renforcement de la responsabilisation, de la gestion et de la prise en charge des districts qui est nécessaire pour le programme national d'éducation de base.

43. On a fait des efforts importants en vue d'utiliser le soutien externe pour améliorer les systèmes de suivi et d'évaluation. Ceux-ci ont contribué à créer une meilleure base d'information et ont renforcé la capacité des gouvernements partenaires de participer aux missions d'évaluation conjointes portant sur les AS ou le soutien de programme. Par ailleurs, il y a des problèmes à lier les résultats recueillis au moyen du suivi et de l'évaluation aux modifications de programmes et de systèmes de prestation de l'éducation de base. Mais ce qui est peut-être plus important, ce sont les problèmes d'évaluation des projets pilotes et des initiatives spéciales afin de les « mettre à l'échelle ». Le Burkina Faso est un exemple intéressant de ces défis. Avant la conception du nouveau programme national de développement de l'éducation de base, on poursuivait plusieurs projets pilotes autonomes dans plusieurs régions du pays. Au fil des années, ni le gouvernement, ni les organismes externes ne semblent avoir été disposés à accepter la responsabilité de porter ces innovations au-delà du niveau expérimental et de les mettre en œuvre au niveau national. En conséquence, alors que dans le pays, l'enseignement primaire constitue une base importante d'écoles classiques conventionnelles, il y a également un ensemble disparate d'autres modalités d'enseignement parrainées par divers organismes externes qui vraisemblablement ne modifieront pas en profondeur la structure du système global. Les expériences appuyées par différents organismes externes demeurent une caractéristique du nouveau programme national.

### **3.3. Partenariat et facteurs d'appui au partenariat**

44. Selon l'évaluation, on n'a pas réussi à créer des partenariats vraiment efficaces en éducation de base dans plusieurs pays. Cependant, on indique également que ce n'est pas une raison pour mettre fin à la recherche. Cela ne signifie pas également qu'on ait gaspillé les efforts de presque 13 ans d'expérience depuis la rencontre de Jomtien. L'évaluation relève plusieurs facteurs qui ont contribué aux partenariats efficaces en éducation de base – continuité, capacité, participation et pertinence. Cette section se termine sur une discussion des incidences des modalités de soutien du partenariat.

### 3.3.1. Continuité

45. On peut relever des enjeux de continuité à tous les niveaux – au niveau des défis mondiaux en éducation de base ; au niveau de l'engagement financier des organismes externes ; et au niveau de la gestion au sein des gouvernements partenaires et des organismes externes.

46. Le défi de l'EPT relevé à l'échelle mondiale en 1990 a donné lieu à une réorientation lors de l'établissement des objectifs de développement du Millénaire (ODM) en éducation. Ces buts et le fait que l'Initiative accélérée (IA) ait ciblé ces objectifs ont eu comme effet de renforcer la tendance à privilégier l'EPU au niveau du soutien externe. Cette situation a fait en sorte qu'on a délaissé l'objectif de favoriser tous les volets de l'éducation de base. Cependant, la continuité de la politique de base portant sur tous les buts de l'EPT dans les pays partenaires a été un facteur de contribution positive à la promotion de niveaux importants de financement et autres formes de soutien externe. On pourrait miner le partenariat en modifiant les objectifs au niveau des défis mondiaux, alors que les pays en sont encore à répondre à des objectifs établis antérieurement.

47. On s'inquiète encore beaucoup de la durabilité du présent niveau de financement. L'expérience d'augmenter le soutien externe et d'élargir les systèmes scolaires publics dans les pays partenaires sans engagement de financement continu crée d'importants risques de non durabilité. Les organismes externes doivent reconnaître qu'ils doivent prendre des engagements implicites à long terme au niveau de l'appui aux expansions majeures des systèmes des écoles primaires. En dépit d'efforts comme ceux de l'IA et de l'engagement implicite à long terme en faveur des approches sectorielles (AS), la plus grande part du financement de soutien externe à l'éducation de base est fournie à relativement court terme. Il faut, du moins dans certains pays, que les organismes externes reconnaissent le besoin de niveaux élevés, soutenus et prévisibles de financement à long terme, à la fois pour les coûts d'investissement et récurrents de l'éducation de base. Pour chaque pays partenaire, le risque d'importants désengagements de la part des organismes externes est très élevé et les conséquences en seraient dévastatrices et pourraient détruire le partenariat. Cela peut équivaloir à programmer les pays à l'échec. Par exemple, en Ouganda, on s'est dit préoccupé du fait que le pays avait été incité à élargir son système de telle sorte qu'il est devenu trop dépendant du financement externe. En même temps, il est important de reconnaître que plusieurs pays partenaires (par exemple, la Bolivie et la Zambie) ont contribué à la durabilité en augmentant leurs dépenses et budgets nationaux au même rythme que les augmentations de ressources externes.

48. Le manque de continuité et de capacité dans la gestion du système d'éducation de base est un important défi à un partenariat efficace. Dans certains pays (y compris le Burkina Faso et la Zambie), les problèmes de rotation de personnel et de discontinuité au niveau de la gestion du secteur public ont des effets adverses très importants sur le partenariat, étant donné qu'ils nuisent à la capacité du pays partenaire de tenir ses propres discussions et négociations sur les politiques et les programmes. Ils nuisent également aux efforts de renforcement des capacités bénéficiant d'un soutien externe. En revanche, la Bolivie a réussi à maintenir un niveau de stabilité assez élevé au niveau de son personnel ministériel de gestion et technique et a bénéficié davantage des efforts de renforcement des capacités.

49. Les programmes de réforme du secteur public visant à améliorer la gestion des ressources humaines et à régulariser et à rendre plus professionnels les processus de dotation, de formation, de promotion et de rétention ont été reliés au niveau des politiques et des plans des organismes externes à l'engagement soutenu de ces derniers à fournir du soutien aux principaux ministères oeuvrant en éducation de base. La portée réelle de

l'impact de ces réformes déterminantes sur l'éducation de base n'est cependant pas évidente.

50. On s'inquiète également de la continuité et de la capacité au sein des organismes externes. La transition en faveur des AS a entraîné un changement au niveau de la demande de travail au sein du personnel des organismes externes. Celui-ci doit participer davantage à l'analyse sectorielle, à l'élaboration de la politique et à la planification, aux négociations et requiert une meilleure compréhension des « aspects politiques » de la coordination des organismes externes. Cependant, ces éléments ne font pas partie des habiletés traditionnelles des spécialistes en éducation des organismes externes au niveau du pays. En Ouganda par exemple, au sein des organismes préconisant les modalités des AS, le personnel de l'organisme doit posséder des habiletés en analyse sectorielle, en élaboration de politique, en planification et dans une certaine mesure, en négociation et au niveau des « aspects politiques » de l'harmonisation des organismes externes. Ce ne sont pas les habiletés traditionnelles du personnel de l'éducation, et les organismes doivent recruter et former le personnel en conséquence.

### **3.3.2. Enjeux de capacité**

51. Les déséquilibres entre les organismes externes et les pays partenaires ne sont pas que de nature financière. Le problème des déséquilibres de capacité administrative et technique entre les organismes externes et leurs partenaires nationaux continuent à nuire sérieusement aux efforts de création de partenariats efficaces en éducation de base. Certains pays ont réussi à maintenir un personnel de gestionnaires et de techniciens et ont bénéficié du soutien externe en renforcement de capacités. Comme dans le cas de la Bolivie, certains ont également réussi à accéder à des compétences et expériences régionales (avec l'aide du soutien externe).

52. On relève des preuves à l'effet que dans certains pays du moins, la transition en faveur des approches de programme n'a pas résulté en une baisse du fardeau administratif du pays partenaire ou a même entraîné une augmentation, du moins à court terme. Là où cela s'est produit, on l'a attribuée au lourd fardeau de planification, de coordination, de suivi et de reddition de comptes que le gouvernement partenaire devait supporter en faisant la transition à l'approche sectorielle. On l'a également parfois attribuée à un échec des organismes externes à adopter des procédures coordonnées et simplifiées de programmation, de budgétisation, de suivi et d'évaluation. Par exemple, en Zambie, on a conçu le programme national comme un cadre permettant de chapeauter les différents organismes externes. Les différentes modalités adoptées par plusieurs organismes ont créé un fardeau pour le gouvernement et ont augmenté l'administration. Cependant, dans trois des quatre pays des études de cas (Burkina Faso, Ouganda et Zambie), les évaluateurs signalent le fait que le groupe central d'organismes externes qui fournit du soutien de programme a tenté d'harmoniser ses procédures administratives. Chaque étude de cas indique certaines améliorations au niveau de la coordination du soutien externe.

### **3.3.3. Rôles et participation**

53. La transition en faveur du soutien de programme à l'éducation de base a souvent été accompagnée par l'émergence de deux catégories distinctes d'organismes externes : un groupe interne qui fournit une aide budgétaire au programme commun et un groupe externe qui fournit du soutien de projet, bien que dans certains cas, ce soit dans le cadre du programme national. Il est essentiel de ne pas exclure de l'élaboration des principales politiques et structures d'évaluation de programme le grand nombre d'organismes qui ne peuvent y participer en raison de leur mandat et structure (y compris

les organismes des Nations Unies et d'AT). Leur participation active renforcera la variété et la qualité du soutien disponible aux gouvernements partenaires nationaux, au fur et à mesure qu'ils traiteront des demandes de soutien de programme.

54. De la même manière, l'engagement des intervenants nationaux est critique à un partenariat réussi. Il y a tendance qu'on aborde de façon étroite le dialogue portant sur l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation de vastes programmes de soutien à l'éducation de base, sans participation efficace des organisations de la société civile et des groupes des principaux intervenants comme par exemple, les enseignants et les parents. Cette situation a l'effet d'aliéner les principaux groupes qui sont essentiels au succès des programmes et peut nuire au niveau du soutien politique et de l'engagement communautaire disponible au soutien du programme subséquent.

### **3.3.4. Pertinence au contexte local**

55. Il y a d'importants enjeux de pertinence au niveau de certains aspects tant du soutien externe que du contenu de l'éducation de base. Dans certains cas, la nature de l'aide extérieure n'a pas été appropriée aux contextes administratifs et organisationnels des pays partenaires. Comme exemple, le soutien de certains types de formation des maîtres n'est parfois pas approprié au système de formation et d'avancement des enseignants dans le pays en question. De la même manière, les organismes externes qui appuient l'éducation de base n'ont pas réussi à coordonner ou à rationaliser leurs normes et standards administratifs et opérationnels complexes en matière de budgétisation, d'acquisition, de mise en oeuvre, de suivi et d'évaluation. Ces systèmes ne sont évidemment pas appropriés aux structures administratives et de gestion de plusieurs pays partenaires.

56. Mais ce qui est peut-être plus important, c'est qu'il existe de sérieux enjeux de pertinence au niveau de l'objectif de soutien externe à la prestation de l'enseignement primaire formelle en salle de classe. Au fur et à mesure que les systèmes scolaires primaires s'élargissent et que le nombre d'élèves sortant de l'école primaire augmente, la question du sort de ceux qui en sortent devient de plus en plus aiguë. Très peu de sortants de l'école primaire réussissent à entrer au secondaire en partie, en raison du fait que les systèmes scolaires secondaires n'ont pas été assez élargis pour suivre le rythme de l'augmentation des inscriptions au niveau primaire. Pour ceux qui n'entrent pas à l'école secondaire, on peut alors se poser la question à savoir si l'éducation primaire les a suffisamment préparés pour le monde du travail. Dans le contexte de l'objectif de l'EPU, on a peu réussi à réformer le contenu de l'éducation primaire pour mieux relier l'école à la vie ultérieure. L'avenir des élèves après l'école primaire est un enjeu majeur de la pertinence de l'éducation de base pour les élèves et leurs parents.

### **3.3.5. Incidences des modalités du soutien externe sur le partenariat**

57. L'analyse de la transition des modalités de projet à celles de programme dans les pays des études de cas indique que l'incidence n'en a pas nécessairement été une, par définition, de renforcement du partenariat. Même si la transition a contribué à un renforcement du partenariat dans certains pays (Bolivie, Zambie), il n'y a pas encore d'effets visibles de renforcement ou d'affaiblissement du partenariat au Burkina Faso ou en Ouganda. Selon les évaluateurs, la transition de l'approche de projet à celle de programme n'est pas implicitement positive ou négative du point de vue du partenariat.

58. Il est clair que le soutien de projet en éducation de base a joué un rôle important au niveau de l'appui des innovations et du développement de nouvelles

pratiques. Même si on s'inquiète de perdre cette innovation lors de la transition au soutien de programme, il est également fort probable qu'on pourra améliorer l'efficacité du soutien de projet au fur et à mesure qu'on mettra à l'échelle les innovations et les projets pilotes dans les programmes nationaux. Le problème majeur est de s'assurer d'intégrer le soutien de projet et le soutien de programme.

59. La transition d'un soutien d'abord et avant tout de projet à l'éducation de base en faveur d'un programme cadre ou d'une AS (avec persistance de certains projets, comme c'est habituellement le cas) aura plus probablement une influence positive sur le partenariat lorsqu'il comprendra :

- Un engagement des gouvernements partenaires, des organismes de financement de programme et des organismes de soutien de projet (y compris ceux qui oeuvrent au niveau de la défense des droits, du dialogue sur la politique, et de l'AT) de permettre la pleine participation des organismes de soutien de projet aux processus de programme, de planification, de suivi et d'évaluation ;
- Des mécanismes de consultation plus vastes avec les principaux intervenants en dehors du gouvernement et des organismes externes ;
- Une approche de soutien de programme qui tient compte du rôle des projets au niveau de l'essai d'innovations régionales, locales et nationales ;
- Une planification explicite de création de liens entre les projets et les programmes afin que les innovations et les projets pilotes ne se fassent pas isolément du niveau de financement et de soutien national ;

60. Une importante aide financière et technique en renforcement de capacité administrative et technique des principales unités des ministères partenaires du gouvernement, afin qu'elles soient en mesure de concevoir, de commander et d'effectuer des tâches de planification, de suivi, d'examen et d'évaluation des programmes et des projets et d'assumer la responsabilité entière de ces fonctions.

## 4. CONCLUSIONS ET CONSEQUENCES

61. La principale conclusion de l'évaluation porte sur la recherche en cours menant à un partenariat concret comme moyen de fournir et d'utiliser efficacement le soutien externe à l'éducation de base et ainsi d'améliorer l'éducation de base dans les pays partenaires. L'engagement en faveur du partenariat ressort de façon évidente dans les efforts des organismes externes et des partenaires nationaux et locaux entre 1990 à 2002. Ce qui manque le plus, cependant, c'est la bonne volonté et la détermination d'améliorer l'éducation de base au moyen de solutions locales – des solutions élaborées en partenariat avec certains intervenants nationaux.

62. Dans cette section, on décrit les six principales conclusions de l'évaluation et leurs conséquences. Ces conséquences constituent le cadre des discussions entre les organismes externes et les partenaires nationaux.

### 4.1. Dépendance envers les solutions prescrites

Les organismes externes ont eu fortement tendance à mettre plus d'accent sur l'utilisation du soutien externe afin de faire avancer l'éducation de base, surtout en rapport avec les objectifs de développement du Millénaire (ODM) et des buts de l'Éducation pour tous (EPT). À certains moments, cette tendance a été accompagnée d'une dépendance sur les plans, les gabarits et les solutions prescrites qui a nui à un engagement en faveur du partenariat, qui a été incompatible avec les capacités des partenaires et qui a parfois limité la pertinence des programmes et des projets. Il faut mettre plus d'accent sur la pertinence du soutien externe face aux capacités et aux besoins locaux – pour des solutions locales plus adaptées dans le cadre d'un consensus mondial sur les buts.

63. Les conséquences les plus importantes de cette conclusion portent évidemment toutes sur les façons pour les organismes externes et les partenaires nationaux et locaux de trouver des moyens de repérer, d'élaborer, de concevoir, de financer, d'exécuter, de suivre et d'évaluer des programmes d'éducation de base qui refléteront vraiment les capacités et les besoins locaux et nationaux tout en demeurant fidèles à l'engagement mondial de donner accès à toutes les facettes d'une éducation de base de qualité. Un examen des constatations de l'évaluation indique que certaines stratégies clés pour l'élaboration de programmes plus efficaces et plus pertinents aux contextes nationaux comprendraient les suivantes :

- Assurer une participation plus importante et plus tangible à un groupe d'intervenants plus varié dans l'élaboration de programmes nationaux (y compris des ententes sur les AS) ;
- Réserver une place plus centrale tout particulièrement aux élèves, parents et enseignants dans le processus de conception et d'élaboration des programmes, et plus spécifiquement en évitant les mesures qui diminuent le statut professionnel des enseignants ;
- Permettre une véritable souplesse dans le calendrier des réformes et de l'expansion du système d'éducation de base, de manière à développer les capacités locales (au sein et en dehors du système scolaire formel) pour suivre le rythme des changements et permettre aux communautés d'en bénéficier pleinement ;

- Poursuivre activement l'expérimentation et l'innovation dans des domaines en dehors de l'enseignement primaire formel comprenant un engagement simultané, afin de suivre les innovations réussies au moyen d'investissements nationaux pour rendre l'éducation de base plus pertinente aux besoins des apprenants ;
- Reconnaître que, même si les organismes externes peuvent être dans une position de négociation essentiellement plus forte, en raison de leur accès à des ressources financières et techniques, l'orientation politique et la conception opérationnelle des programmes majeurs en éducation de base doivent provenir de priorités et de besoins nationaux et locaux.

## 4.2. Transition en faveur du soutien de programme

Le changement de cap en faveur du soutien de programme et des approches sectorielles (AS) est une des plus importantes tendances dans la prestation et l'utilisation du soutien externe à l'éducation de base. Il visait, du moins en partie, à contribuer à renforcer la prise en charge nationale et à améliorer le partenariat (et ainsi améliorer l'efficacité de la prestation et de l'utilisation du soutien externe). Réellement, le changement de cap en faveur du soutien est une indication de l'engagement des organismes externes à renforcer le partenariat. Cependant, cette forme de soutien n'améliore pas nécessairement le partenariat, s'il est mis en œuvre comme plan plutôt que comme processus. Elle a, dans certains cas, contribué à accroître les tensions et à diviser les groupes distincts d'organismes externes. Du côté positif, elle a apporté certaines améliorations au niveau du sentiment de prise en charge nationale et de la coordination de l'aide extérieure.

64. Pour que les AS contribuent mieux à la fois au partenariat et à une éducation de base plus efficace, il faut qu'on s'engage à les voir comme un processus de coopération continue plutôt que comme un plan en vue d'une action programmatique. Il faudra donc un changement de cap stratégique important au niveau de leur élaboration. L'application de cette approche aux AS davantage axée sur le processus en éducation de base comprendrait des stratégies secondaires tant pour les organismes externes que pour les pays partenaires, y compris :

- S'assurer que les intervenants nationaux en dehors des ministères centraux responsables du gouvernement jouent un rôle dans l'élaboration des AS en éducation de base ;
- Prendre des mesures actives afin d'inclure toute une gamme d'organismes externes avec des compétences techniques et de l'expérience politique en dialogue sur l'élaboration de programmes, la gestion, le suivi et l'évaluation de l'éducation de base ;
- S'assurer que les politiques sur le soutien budgétaire, le soutien de programme et les AS reconnaissent les liens et les compatibilités entre les projets et les programmes ;
- Fournir à la fois de l'aide de projet ou de programme à l'appui de l'innovation intégrée dans le plan et le programme national de l'éducation de base ;
- Collaborer avec les gouvernements et les organismes externes en vue d'harmoniser les normes et les standards administratifs et opérationnels et en réduire le fardeau administratif sur les organismes partenaires ;
- Permettre une pleine participation de tous les organismes externes à l'appui de l'éducation de base dans les mécanismes de coordination et les processus d'examen conjoints ;

- Reconnaître l'importance de la planification sectorielle, y compris l'enseignement secondaire et la formation des maîtres ;
- S'assurer que le ministère de l'éducation et autres ministères participant à l'éducation de base jouent un rôle dans les programmes de réforme du secteur public.

### 4.3. Rôle continu du soutien de projet

Le changement en faveur de l'appui à l'éducation de base au moyen des AS et d'autres formes de soutien de programme doit être accompagné par une compréhension du rôle positif de l'aide de projet, surtout en matière d'appui aux innovations et à la prestation du soutien destiné aux groupes marginalisés. Il y a des preuves abondantes à l'effet que les formes de soutien de projet peuvent être intégrées plus efficacement aux approches de programme résultant ainsi en un renforcement des aspects positifs des deux modalités.

65. Les rapports mutuels positifs possibles entre le soutien de projet et de programme en éducation de base ont été un thème commun dans les quatre pays participant à l'évaluation et ont été renforcés encore plus par les résultats de l'Étude des documents. Étonnamment, il y a une tendance persistante pour certains gouvernements hôtes et organismes de soutien externe à plus ou moins percevoir automatiquement le soutien de projet comme facteur négatif dans la transition en faveur de programmes efficaces. Il y a également parfois une certaine approche arbitraire à l'évaluation, à savoir quelles situations favorisent le mieux soit le soutien de programme soit le soutien de projet, de la part de certains organismes externes. Ce qui est clairement requis est une approche plus pragmatique qui reconnaît le rôle positif du soutien de projet dans l'élaboration de stratégies et d'approches innovatrices et l'atteinte des groupes marginalisés.

66. D'autre part, les partisans des projets doivent également reconnaître les contraintes de la forme projet en éducation de base sur une échelle nationale ou régionale et les dangers signalés dans l'étude de cas du Burkina Faso, d'une culture de projets pilotes continus qui ne vont jamais à l'échelle. Dans un certain sens, l'élaboration des approches de programme à l'appui de l'éducation de base peut être perçue comme une avance importante vers l'efficacité des projets eux-mêmes, étant donné qu'elle peut maintenant être mieux reliée aux efforts nationaux. L'exigence principale est que les organismes externes et les gouvernements adoptent une approche pragmatique à l'agencement du soutien de projet et de programme et insistent moins sur les plans et les dogmes.

### 4.4. Fardeau administratif continu

Le changement en faveur des approches de programme à l'appui de l'éducation de base n'a pas toujours été accompagné, du moins à court terme, par une réduction du fardeau administratif pour les gouvernements hôtes. On a alourdi encore plus les très importantes responsabilités organisationnelles de planification, de coordination et de suivi en raison de progrès inégaux au plan de l'élaboration de procédures administratives communes pour les organismes externes et d'une réticence d'accepter les processus locaux comme étant adéquats.

67. Au premier abord, il semble difficile d'accepter que la transition en faveur d'une réduction ou élimination du soutien de projet, avec ses exigences de surveillance pour le gouvernement hôte et les systèmes disparates d'élaboration, d'approbation, de mise en oeuvre et de suivi des projets par les organismes externes, ne soit pas accompagnée de réductions substantielles au niveau du fardeau administratif subi par les pays partenaires.

68. En pratique cependant, les procédures et les systèmes requis pour planifier, négocier, mettre en oeuvre, suivre et évaluer les programmes appuyés par de multiples organismes externes représentent un autre type de charge administrative pour les pays partenaires. Au moins pendant les premières étapes des AS à l'appui de l'éducation de base, ce fardeau est réellement très substantiel. Il devient même plus important lorsque la transition en faveur du soutien de programme n'est pas accompagnée d'un solide engagement de la part des organismes externes de simplifier et d'harmoniser leurs exigences et procédures administratives, y compris celles sur le suivi et l'évaluation.

69. Il est important que les organismes externes engagés en faveur du soutien de programme comme principale stratégie de soutien externe plus efficace à l'éducation de base prennent un engagement semblable en vue de simplifier et d'harmoniser leurs exigences et procédures administratives avec les autres organismes externes et avec les gouvernements partenaires.

#### **4.5. Pertinence de l'objectif de l'éducation primaire formelle**

Même s'il y a entente sur la vaste gamme de volets d'éducation de base, dans la réalité, la plupart des activités tant des organismes externes que des partenaires nationaux ont porté sur l'enseignement primaire formel avec des effets négatifs sur d'autres domaines de l'éducation de base. En outre, même si on a progressé au niveau de l'accès à l'enseignement primaire, il y a toujours de sérieux problèmes au plan de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base.

70. La réalisation de l'engagement international face à la portée générale de l'éducation de base exige le soutien des organismes externes et des partenaires nationaux. Ils doivent s'assurer que l'environnement de la politique au sein d'un organisme externe spécifique et au niveau du pays partenaire fera la promotion et favorisera tous les volets de l'éducation de base et les progrès vers les buts de l'EPT.

71. Pour le premier élément de ce problème, c'est-à-dire l'expansion au-delà de l'enseignement primaire formel, les stratégies peuvent comprendre les suivantes :

- Réitérer l'objectif sur l'ensemble complet des buts de l'EPT dans les énoncés et les lignes directrices sur la politique et les pratiques en éducation de base et en éducation ;
- Promouvoir la gamme complète des buts de l'EPT dans les conférences internationales et les réunions et dans les négociations inter-organismes sur les programmes. En particulier, même si les ODM doivent être appuyés, les organismes externes et les partenaires nationaux devraient travailler à s'assurer que les objectifs d'éducation des ODM ne seront pas utilisés pour décourager le soutien des autres buts de l'EPT ;
- Augmenter le soutien financier et technique aux domaines de l'EPT au-delà de l'enseignement primaire ;

- S'assurer que le financement de l'éducation extra-scolaire et de l'alphabétisation des adultes ne sera pas entièrement acheminé par l'entremise des ONG ;
- Réaffirmer l'importance de la parité hommes-femmes dans les politiques sur l'éducation de base ;
- Renforcer les capacités et autre AT des organismes responsables de l'éducation extra-scolaire et de l'alphabétisation des adultes.

72. Les gouvernements partenaires nationaux peuvent chercher des stratégies afin de s'assurer que le contexte national favorisera le développement de tous les volets de l'éducation de base. Celles-ci peuvent comprendre :

- Englober l'éducation de la petite enfance, l'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle pour les jeunes et les adultes, et les objectifs d'alphabétisation des adultes dans les politiques nationales et les stratégies d'éducation ;
- Appuyer et se militer en faveur de la gamme complète des buts de l'EPT dans les réunions et conférences internationales et les négociations avec les organismes externes ;
- S'assurer que les organismes nationaux responsables de l'éducation extra-scolaire et de l'alphabétisation des adultes seront inclus dans les ententes de programmes et d'AS.

73. Dans le cadre actuel de l'enseignement primaire formel, on exhorte les organismes externes et les partenaires nationaux à tenir compte non seulement de l'aspect de l'offre, mais également de l'aspect demande de l'éducation de base. Cela requiert une attention additionnelle aux questions de qualité et de pertinence. Les stratégies typiques peuvent comprendre :

- Poursuivre le financement de projets et de l'AT au sein de la structure de soutien de programme ou sectoriel qui permet l'essai d'idées innovatrices pour répondre aux questions de qualité et de pertinence ;
- Fournir un soutien financier et technique, afin de mieux utiliser le suivi et l'évaluation dans l'amélioration de la pertinence et de la qualité de l'éducation de base ;
- Appuyer les efforts de recherche et d'examen des initiatives prometteuses qui permettent des liens plus explicites entre l'éducation de base et la réduction de la pauvreté dans l'élaboration des politiques.

74. Les pays partenaires peuvent chercher à mettre en oeuvre des stratégies afin de mieux intégrer le soutien externe aux efforts nationaux pour traiter des questions de qualité et de pertinence de l'éducation de base, y compris, entre autres :

- S'assurer que les politiques nationales en éducation de base mettront l'accent sur la qualité et la pertinence en plus de l'accès ;
- Élaborer et mettre en oeuvre des politiques efficaces qui exigent l'utilisation du suivi et de l'évaluation pour l'examen des projets pilotes en éducation de base ;
- Rendre l'approbation des projets pilotes conditionnelle à leur pertinence pour la politique et les programmes nationaux ;
- Utiliser le suivi et l'évaluation pour examiner les initiatives prometteuses et relier les résultats des projets aux programmes nationaux et aux AS ;
- Promouvoir une culture d'innovation et de changement dans les ministères d'éducation qui appuient les efforts en vue d'améliorer la qualité axée sur les résultats des évaluations formatives et à moyen terme ;
- Renforcer les volets de programme visant le soutien de la participation dans la gestion scolaire et les structures de responsabilisation par les parents et les apprenants dans un effort visant à assurer la pertinence de l'éducation de base fournie dans les écoles.

## 4.6. Lacune au niveau du financement

Au sein de la collectivité internationale, y compris les organismes externes et les partenaires nationaux, il y a eu une entente durable sur la priorité de l'éducation de base, mais les niveaux de financement provenant des organismes externes n'ont pas maintenu le rythme prévu ou les engagements implicites. Cela reflète, du moins en partie, la complexité des processus de planification et d'allocation de ressources en matière de prestation du soutien externe et les problèmes de capacité d'absorption des gouvernements partenaires.

75. Pour combler l'apparent écart entre les ressources financières externes et nationales afin de fournir une éducation de base de qualité à tous et le volume des ressources actuellement disponible, les organismes externes et les partenaires devront ensemble trouver des stratégies pour résoudre le problème apparent de la durabilité à plus long terme des systèmes élargis d'éducation de base. Alors que ce défi continue de s'avérer extrêmement difficile, tel que démontré dans l'expérience à ce jour avec l'IA, il est possible de proposer certains éléments d'une approche stratégique en vue de se procurer les ressources requises. Ils peuvent comprendre :

- La reconnaissance par les organismes externes et les partenaires nationaux que les investissements dans le renforcement des capacités doivent être liés aux augmentations des ressources externes et nationales consacrées à l'éducation de base – fournissant ainsi une stratégie pour résoudre les limitations de capacité d'absorption qui, à son tour, empêche le flux des ressources externes ;
- Accentuer davantage la faisabilité et la stabilité des politiques nationales en éducation de base comme une incitation directe à un flux accru des ressources externes ;
- Une meilleure reconnaissance par les organismes externes et les partenaires nationaux du lien qui existe entre la gouvernance, la réforme de l'administration civile et le volume d'aide externe à l'éducation de base (et aux autres sous-secteurs de l'éducation) ;
- Une reconnaissance internationale du besoin de lier l'établissement des objectifs à un niveau mondial et national plus directement à la durée des engagements externes afin de ne pas soumettre les objectifs à plus long terme aux fluctuations dramatiques d'un soutien externe de courte durée ;
- Des efforts en vue de simplifier le processus de planification des stratégies et des programmes nationaux avec une réduction du fardeau de la planification de programme imposée par les organismes externes ;
- Des efforts en vue d'élargir la base des projets, des programmes et des activités en éducation de base pour utiliser les ressources à l'extérieur du système d'enseignement formel.

## 5. LE DEFI DE L'EVALUATION

76. Selon la préface des rapports d'évaluation :

*Les évaluations servent de miroir pour nous permettre de voir plus clairement les choix que nous avons faits ainsi que les pistes que nous avons décidé de suivre. Leurs constatations nous incitent à reconsidérer ces choix et à explorer d'autres pistes. C'est le défi auquel nous devons faire face aujourd'hui.*

77. Quelle sera la réponse de la communauté internationale à ce défi ?

78. Lors de l'évaluation, on a pris note de la contribution positive de la communauté internationale à s'engager en faveur de l'éducation de base dans les pays partenaires et à maintenir cet engagement ainsi qu'à adopter l'approche de programme aux dépens de celle de projet. Même si on s'est moins intéressé aux autres volets des buts de l'EPT, la plupart des pays partenaires ont amélioré l'accès à l'éducation primaire.

79. Cependant, tout au long de cette période, le concept de partenariat a occupé une place importante dans le discours des organismes externes et des gouvernements partenaires, mais en réalité, il y a encore une grande partie de la prestation du soutien externe qui ne repose pas sur des partenariats efficaces. On a encore tendance à dépendre de solutions mondiales à des défis locaux, de percevoir l'approche de programme comme le nouveau gabarit de la prestation du soutien externe, de ne pas tenir compte des contributions positives du soutien de projet et de sous-estimer le fardeau administratif de l'approche de programme sur les pays partenaires. Si ces éléments continuent à limiter le développement de partenariats efficaces – à la fois entre les organismes externes et les pays partenaires et au sein des pays partenaires – la réalisation des buts de l'EPT et des ODM d'ici 2015 demeurera à risque.

80. La communauté internationale peut-elle maintenant faire correspondre ses intentions et ses pratiques afin de mieux renforcer les résultats de l'éducation de base ? Repensera-t-elle le processus de transition aux approches de programme pour que celui-ci soit perçu comme un partenariat avec les pays partenaires ? Travaillera-t-elle plus étroitement avec tous les intervenants au processus de renforcement de l'éducation de base ? C'est le défi que cette évaluation lance à la communauté internationale. On continuera à présenter les résultats de l'évaluation aux réunions nationales et internationales qui regrouperont des organismes externes et des pays partenaires, afin d'élargir la portée de l'évaluation et de stimuler les discussions qui permettront à la communauté internationale de répondre au défi de renforcer le partenariat en éducation de base.