Étude GPE 2022-2026 : Évaluation thématique et par pays

Version finale du rapport initial

Préparé par Triple Line, Learn More et Technopolis

Mai 2023

Contrôle des documents

Titre du document	Étude GPE 2022-2026 : Évaluation thématique et par pays : Version finale du rapport initial
Référence nº	WOR-2500J
Préparé par	RAA, JC, MK, AK, LN, AP, ES, GZ
Vérifié par	CMP
Date	25 mai 2023

© Triple Line 2023. 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 inexactes ou incomplètes fournies par le client ou des tiers dans le cadre de ce projet ou de son inclusion dans ce projet ou rapport.

Sommaire

1 Préface 1

1.1 Processus d'élaboration du rapport initial 1

1.2 Organisation du rapport 1

2 Le Partenariat mondial pour l'éducation 3

2.1 Contexte du GPE 3

2.2 La stratégie et le modèle opérationnel du GPE 2025 3

2.3 Déploiement du modèle opérationnel GPE 2025 7

3 L'évaluation au niveau du pays et thématique 11

3.1 Objectif et portée de l'évaluation 11

3.2 Approche globale de l'évaluation 11

3.3 Principes directeurs et éthique de la recherche 17

3.4 Limites de l'approche d'évaluation 18

4 Cadre d'évaluation 20

4.1 Conceptualisation de la transformation du système dans l'éducation 20

4.2 Théorie du changement 26

4.3 Matrice d'évaluation 31

5 Méthodologie 46

5.1 Synthèse de l'approche méthodologique 46

5.2 Adaptation de l'évaluation au contexte national 48

5.3 Recherche documentaire 51

5.4 Collecte de données primaires 53

5.5 Méthodes analytiques 57

5.6 Rapport 66

5.7 Limites liées à la méthodologie 69

6 Approche d'apprentissage et résultats 71

6.1 Approche d'apprentissage 71

6.2 Résultats de l'apprentissage 73

7 Plan de travail pour l'évaluation 76
7.1 Plan de travail 76
7.2 Résultats à atteindre 79
8 Gestion de l'évaluation 82
8.1 Gouvernance et établissement de rapports 82
8.2 Protocoles de communication 82
8.3 Gestion des risques 84
8.4 Conduite éthique, sauvegarde et protection des données 84
8.5 Assurance qualité 86
8.6 Structure et gestion de l'équipe 87

Liste des abréviations

AC	Agent de coordination
AP	Agent partenaire
EOL	L'Éducation à voix haute
FCS	Financement pour le renforcement des capacités des systèmes
FTS	Financement pour la transformation du système
GEA	Accélérateur de l'éducation des filles
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
GPE 2020	Plan stratégique du GPE pour 2016-2020
GPE 2025	Plan stratégique du GPE pour 2021-2025
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
KIX	Échange de connaissances et d'innovations
LEG	Groupe Local des partenaires de l'éducation
MdE	Ministère de l'Éducation
MLT	Financement à effet multiplicateur
ODD	Objectif de développement durable
PDG	Financement pour la préparation du programme
QA	Assurance qualité
RISE	Recherche sur l'amélioration des systèmes éducatifs
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SMART	Spécifique, mesurable, réalisable, pertinent et limité dans le temps
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

1 Préface

Ce rapport initial définit la démarche et la méthodologie pour évaluer le soutien mondial et national du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) aux pays partenaires dans le cadre du plan stratégique du GPE pour 2021-2025 (GPE 2025). Triple Line et ses partenaires, Learn More et Technopolis, ont fait appel à un consortium pour mener cette évaluation sur quatre ans (2022-2026).

L'objectif de ce rapport initial est de présenter notre démarche générale pour faire cette évaluation, notamment son cadre en matière de conception et d'évaluation et l'approche méthodologique détaillée. Nous effectuerons notre évaluation selon une approche progressive, afin de pouvoir nous adapter et faire évoluer notre méthodologie au cours des phases successives. Par conséquent, bien que ce rapport initial fournisse une vue d'ensemble de l'approche utilisée pour les trois phases de l'évaluation, la démarche et la méthodologie seront réexaminées à la fin de chaque phase.

1.1 Processus d'élaboration du rapport initial

Afin de perfectionner la démarche et la méthodologie décrites dans ce rapport initial, l'équipe d'experts a entrepris un certain nombre d'activités au cours de la phase initiale (de novembre 2022 à avril 2023). Ces activités étaient entre autres :

- Séances d'intégration animées par l'équipe résultats et performances du GPE, avec des séances supplémentaires regroupant un certain nombre d'autres équipes et personnes au sein du GPE, notamment l'équipe finances et opérations de financement, l'équipe engagement et stratégie pays et l'équipe de direction de l'apprentissage.
- Analyse documentaire complète, y compris des documents stratégiques et programmatiques du GPE (partagés par le GPE) et analyse documentaire sur la transformation des systèmes éducatifs.
- Séances de concertation au sein du GPE (notamment avec l'équipe de gestion de base et au sein de l'équipe engagement et stratégie pays) et avec des groupes constitutifs choisis du conseil d'administration du GPE.
- Organisation d'un atelier sur la conception conjointe et la théorie du changement par l'équipe Résultats et performance dans les bureaux du GPE à Washington en février 2023.

Vous trouverez un résumé de nos séances de concertation (et des commentaires reçus) et de l'atelier sur la conception conjointe et la théorie du changement à l'**annexe 1**. Ces activités ont permis à l'équipe d'experts de mieux comprendre comment le modèle opérationnel du GPE est conçu et déployé et d'adapter la conception de notre évaluation.

1.2 Organisation du rapport

Le rapport initial est divisé en plusieurs parties :

- La **deuxième partie** décrit le contexte de l'évaluation, notamment celui du GPE et notre compréhension du modèle opérationnel GPE 2025 et de sa mise en œuvre.
- La **troisième partie** expose l'objectif et la portée de l'évaluation et en présente la démarche globale, les principes directeurs et les limites. L'**annexe 3** fournit de plus amples informations sur l'échantillonnage pour les études de cas nationales et l'**annexe 8** présente les protocoles de recherche qui découlent de nos principes directeurs.
- La **quatrième partie** présente le cadre de notre évaluation, y compris une explication de notre conceptualisation de la transformation du système, les implications de la théorie du changement et les liens avec notre matrice pour cette évaluation. Cette partie s'accompagne d'annexes comprenant la description complète des hypothèses de notre théorie du changement.
- La **cinquième partie** présente la méthodologie que nous utiliserons tout au long des trois phases de cette évaluation. Elle comprend une vue d'ensemble de la démarche méthodologique et de la manière dont nous l'adapterons à nos études de cas de pays, puis décrit les étapes de la recherche documentaire, de la collecte de données primaires, de l'analyse et de l'établissement de rapports. Cette partie comprend également une discussion sur les limites identifiées de notre démarche méthodologique. Nos protocoles de recherche figurent à l'**annexe 8**. Notre proposition de plan pour

l'étude de cas de pays et pour les rapports de synthèse se trouve à l'**annexe 4**.**Error! Reference source not found.**

- La **sixième partie** explique notre approche de l'apprentissage et donne une indication de résultats d'apprentissage potentiels (sous réserve d'une discussion plus approfondie avec l'équipe Résultats et performance).
- La **septième partie** résume notre plan de travail pour l'évaluation et les principaux résultats à atteindre.
- La **huitième partie** présente notre stratégie de gestion de l'évaluation, notamment des informations concernant sa gouvernance et l'établissement de rapports, les communications et l'implication des parties prenantes, la gestion des risques, l'assurance qualité, la gestion des données et les normes, ainsi que l'organisation de l'équipe. Nous avons également mis en annexe des informations supplémentaires sur nos protocoles de communication concernant l'évaluation (**annexe 5**), notre approche de la gestion des risques (**annexe 6**), la matrice des risques (**annexe 7**), le cadre d'assurance qualité (**annexe 9**) et l'organigramme et les rôles de l'équipe (**annexe 10**).

2 Le Partenariat mondial pour l'éducation

2.1 Contexte du GPE

Le GPE est un partenariat multipartite et le plus grand fonds mondial consacré à la transformation de l'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. En collaboration avec plus de 85 pays partenaires, le GPE mobilise des partenariats et des investissements pour accélérer l'accès à l'apprentissage, améliorer leurs résultats et promouvoir l'égalité des genres grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, adaptés au XXIe siècle.

Le GPE a été créé en 2002 sous le nom d'Initiative Fast Track. Il rassemble des partenaires de pays à faible revenu, de bailleurs de fonds, d'organisations internationales, de la société civile (y compris des organisations de jeunes et d'enseignants), du secteur privé et des fondations afin de transformer les systèmes éducatifs pour soutenir les enfants les plus vulnérables du monde, dont beaucoup sont déplacés, y compris les filles, les enfants handicapés et ceux qui vivent dans des États touchés par la fragilité ou les conflits.[1]

Le GPE cible le changement au niveau des systèmes éducatifs, en mettant l'accent sur leur consolidation et en tirant parti des financements nationaux et internationaux pour accélérer et maintenir les progrès pour que chaque fille et chaque garçon bénéficient d'au moins une année d'enseignement préscolaire et de douze années d'enseignement de qualité.[2]

Les gouvernements et les partenaires de développement sont au cœur du partenariat. Au niveau mondial, un conseil d'administration est à la tête du GPE qui comprend des représentants de chaque groupe constitutif de partenaires, notamment des pays partenaires, des bailleurs de fonds et des représentants de la société civile, du secteur privé, des fondations privées et des organisations multilatérales. Le conseil d'administration définit la stratégie du partenariat, débat des politiques à mener et alloue les fonds. Les opérations et l'administration du GPE sont soutenues par son Secrétariat, qui facilite la coordination, la convocation de réunions et la collaboration au sein du partenariat. Au niveau national, le partenariat comprend des groupes locaux des partenaires de l'éducation[3], qui soutiennent la coordination menée par le gouvernement pour mettre en œuvre les transformations planifiées en vue d'améliorer le système éducatif. De plus, au niveau national, les mécanismes du GPE sont étayés par une agence de coordination sélectionnée par le groupe local des partenaires de l'éducation. Son rôle est de faciliter le travail du groupe éducatif local qui, à son tour, apporte son concours dans la sélection d'un agent partenaire qui viendra en soutien des pays partenaires dans la préparation et la mise en œuvre des financements du GPE.

2.2 La stratégie et le modèle opérationnel du GPE 2025

Le plan stratégique pour 2021-2025 du GPE (GPE 2025) vise à accélérer les résultats en matière d'accès, d'apprentissage et d'égalité des genres dans le secteur de l'éducation grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, conçus pour le XXIe siècle, dans le droit fil du quatrième objectif de développement durable (ODD).

Cette stratégie conjugue la mission du GPE qui consiste à mobiliser des partenariats et des investissements pour transformer les systèmes éducatifs dans les pays en développement, en ne laissant personne de côté. En réponse à la demande des pays partenaires du GPE, le GPE 2025 cherche à provoquer les changements, en s'appuyant sur les succès précédents, mais en trouvant de

[1] Site web du GPE, « Qui nous sommes ».
[2] Fiche d'information du GPE, « Le Partenariat mondial pour l'éducation » (2023).
[3] Les groupes locaux des partenaires de l'éducation comprennent généralement des représentants du ministère de l'Éducation, du gouvernement local, des ministères de tutelle et du ministère des Finances, ainsi que des partenaires de développement, notamment des organisations de la société civile, des groupes et des représentants d'enseignants, des organisations internationales et du secteur privé. Les groupes locaux des partenaires de l'éducation comprennent également l'agent partenaire et l'agence de coordination. Pour de plus amples informations sur le rôle des groupes locaux des partenaires de l'éducation, voir https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-10-GPE-principles-effective-local-education-groups.pdf.

nouveaux moyens d'accélérer les progrès vers des systèmes éducatifs qui sont à la fois plus résilients et fondés sur l'équité, l'inclusion, la qualité et l'efficacité.

Le GPE 2025 cherche à avoir un impact transformateur dans huit domaines prioritaires : l'accès ; les apprentissages ; l'égalité des genres ; l'inclusion ; l'apprentissage précoce ; la qualité de l'enseignement ; le volume ; l'équité et l'efficacité du financement national ; et une capacité organisationnelle solide.

Pour atteindre ses objectifs, le GPE a élaboré un nouveau modèle opérationnel, en tirant les leçons des conclusions des évaluations du plan stratégique précédent[4] et des concertations avec les parties prenantes, y compris les représentants des pays partenaires. Ces conclusions et ces concertations ont mis en évidence la nécessité de trois évolutions stratégiques dans les méthodes de travail du GPE :

- Renforcer la responsabilité mutuelle pour la transformation des systèmes, y compris la coordination et l'harmonisation des financements externes et regrouper les ressources et les capacités des acteurs au niveau national autour des priorités de transformation des systèmes propres à chaque pays.
- Intensifier le financement de transformation des systèmes du GPE, en incluant l'expansion et la systématisation des fonds en soutien du développement des capacités nationales, le financement pour le déblocage de la transformation des systèmes en catalysant les progrès à l'égard de facteurs de transformation des systèmes et en intégrant le suivi, l'évaluation et l'apprentissage dans tous ces processus.
- Mobiliser les capacités stratégiques pour renforcer l'aptitude des pays à transformer les systèmes, en redoublant leurs efforts de plaidoyer et de collaboration.[5]

D'autre part, les principes de partenariat efficace du GPE guident également le nouveau modèle opérationnel, qui s'appuie sur la Charte du GPE et reconnaît la nécessité d'accroître la responsabilité mutuelle de manière décentralisée, de favoriser l'adhésion pleine et entière des gouvernements nationaux, de renforcer leurs capacités, de rééquilibrer le modèle national pour se concentrer sur la mise en œuvre et le dialogue sur les politiques sectorielles, et de réduire les processus et les coûts de transaction du GPE. Le modèle opérationnel du GPE 2025 répond à ces priorités et formule une approche de la transformation du système (figure 1). Nous développons davantage notre compréhension de la transformation du système dans le contexte du GPE au paragraphe 4.1.

[4] Il s'agit notamment de l'l'Évaluation indépendante récapitulative du GPE 2020 (réalisée en 2019-2020) et d'une série de 28 évaluations sommatives et prospectives nationales qui se sont achevées en 2020.

[5] Document BOD/2020/11/12 DOC 05 « Cadre du modèle opérationnel du GPE 2025 » de la réunion du conseil d'administration du GPE.

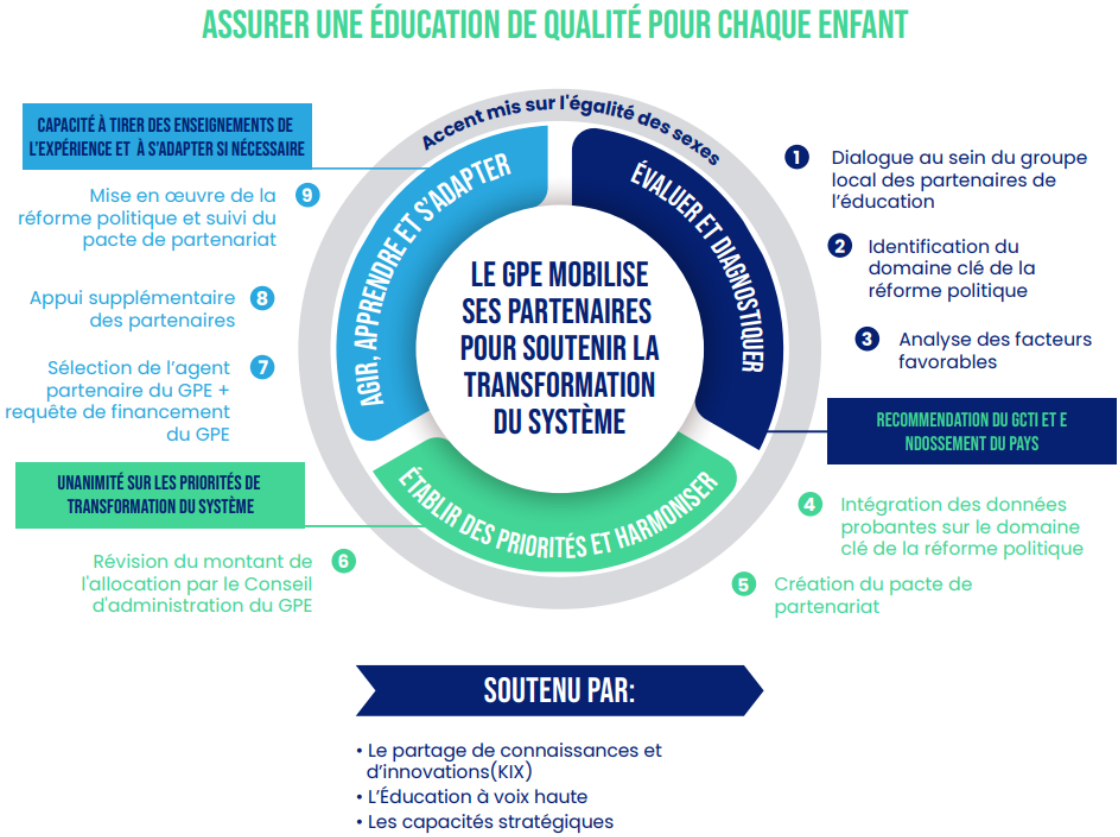


Figure 1. Résumé de l'approche du GPE en matière de transformation du système dans le cadre de GPE 2025[6]

La base du modèle opérationnel du GPE 2025 est l'élaboration d'un **pacte de partenariat** propre au pays par des groupes locaux des partenaires de l'éducation[7] en soutien de la responsabilité mutuelle et de l'adhésion pleine et entière du gouvernement. Le processus d'élaboration d'un pacte de partenariat encourage[8] les pays partenaires à **évaluer et à diagnostiquer** un domaine clé de réforme politique par le biais d'un dialogue politique commun et par le recours à l'analyse de quatre facteurs favorables clés : données et éléments probants ; planification, politique et suivi sectoriels tenant compte de l'égalité des genres ; coordination sectorielle ; et volume, équité et efficacité des dépenses publiques nationales en matière d'éducation. Le GPE contribue à ce processus par l'intermédiaire du Secrétariat. Un groupe consultatif technique indépendant convoqué par le GPE examine l'analyse des facteurs favorables et fournit un retour d'information indépendant sur les plus importants défis liés à ces facteurs aux parties prenantes du pays et au conseil d'administration du GPE. Les pactes de partenariat sont approuvés au niveau national. Le conseil d'administration du GPE n'a aucun rôle dans l'approbation des pactes de partenariat, mais appuie ses décisions de financement sur les évaluations du groupe consultatif technique indépendant.

La réforme prioritaire est formulée dans le pacte de partenariat même. Elle comprend les rôles et responsabilités des différentes parties prenantes du pays, ainsi que les lacunes restantes, ce qui permet aux partenaires nationaux d'**établir des priorités et de coordonner** leurs efforts autour d'un objectif de transformation commun.

La qualité des apprentissages est imbriquée dans les pactes de partenariat afin de garantir que les pays partenaires sont en mesure d'**agir, d'apprendre et de s'adapter** grâce à l'utilisation de données et d'éléments probants pour informer des politiques et programmes sectoriels efficaces. Le GPE appuie

[6] Fiche d'information du GPE, « GPE 2025 : Opérationnalisation d'une approche de transformation du système.
[7] Au moment de la rédaction de ce rapport initial (avril/mai 2023), le GPE procède à l'évaluation des modifications et ajustements à apporter au modèle opérationnel dans le cadre de l'apprentissage continu (décrit plus en détail au paragraphe 2.3).
[8] Il s'agit d'un prérequis pour tous les pays éligibles à un financement pour la transformation du système et d'une option pour les pays non éligibles au financement.

également la qualité des apprentissages par un soutien technique supplémentaire, par des cadres de suivi et d'achèvement avec des normes minimales pour les financements du GPE dont la politique d'évaluation guide tout le soutien qu'il apporte en ce domaine.[9]

Pour aider les pays partenaires à faire progresser leurs systèmes éducatifs grâce au modèle opérationnel, le GPE apporte un **soutien financier** (sous forme de financements) et un **soutien non financier** (par le biais d'efforts incitant à des réformes politiques, à promouvoir des partenariats, à étayer les connaissances et données probantes, et à mener des actions de plaidoyer).

Mécanismes de soutien financier utilisés dans le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025 :

- **Financement pour le renforcement des capacités du système :** de 1 à 5 millions de dollars sur une période de cinq ans. Les financements pour le renforcement des capacités du système apportent un financement flexible aux besoins des pays partenaires catégorisés hautement prioritaires pendant la phase initiale d'évaluation et de diagnostic du modèle GPE 2025. Le financement vise le renforcement des capacités pour que les partenaires nationaux puissent mener des analyses, planifier en tenant compte de la dimension de genre et de la collecte de données pour appuyer le processus d'élaboration du pacte, mais également la planification du système éducatif à plus long terme, la coordination, le financement, en tirant les enseignements de données probantes et en adaptant la mise en œuvre.
- **Financement pour la transformation du système :** financement variable de 5 à 162,5 millions de dollars, déterminé par une formule d'allocation (comprenant une part d'allocation minimale et une part complémentaire) visant à soutenir les pays à faible revenu, les pays vulnérables à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et les petits États insulaires en développement sans littoral. Ce financement permet aux pays partenaires de mettre en œuvre des programmes qui contribuent à la transformation du système.
- Financement à effet multiplicateur : mécanisme de fonds de contrepartie de 5 à 50 millions de dollars, disponible pour tous les pays que le GPE considère comme éligibles. Parallèlement aux fonds du GPE, il aide les partenaires nationaux à mobiliser des ressources supplémentaires en tirant parti de financements externes de partenaires tels que les banques multilatérales de développement, les bailleurs de fonds bilatéraux ou non traditionnels, le secteur privé et les fondations.
- Accélérateur de l'éducation des filles (GEA) : jusqu'à 25 millions de dollars de financement supplémentaire pour soutenir 30 pays partenaires éligibles dont les besoins sont les plus importants en matière d'éducation des filles. L'accélérateur de l'éducation des filles n'est pas une subvention autonome, mais liée au financement à effet multiplicateur ou au financement pour la transformation du système (ou les deux).

Le GPE emploie les moyens suivants pour apporter un soutien autre que financier à la transformation du système au niveau national :

- **Accès à des capacités stratégiques :** le GPE contribue à ce processus en collaborant avec des partenaires mondiaux et régionaux qui fournissent des capacités supplémentaires en soutien de réformes prioritaires.
- **Mécanisme KIX de partage de connaissances et d'innovations** : le GPE permet aux pays partenaires d'accéder aux innovations et à des spécialistes en finançant des mécanismes basés dans l'hémisphère sud de recherche et d'échange de connaissances entre les pays partenaires afin de combler les lacunes en matière de politique éducative. Le mécanisme KIX de partage de connaissances et d'innovations vise à fournir aux décideurs nationaux des solutions fondées sur des données probantes qui favorisent le dialogue politique et la planification. Le Centre de recherches pour le développement international en assure la gestion.
- **L'Éducation à voix haute :** L'Éducation à voix haute est le fonds du GPE pour le plaidoyer et la responsabilité sociale. Il vise à renforcer le plaidoyer de la société civile et la responsabilité du gouvernement. Il aide la société civile à être active et influente dans l'élaboration de politiques

[9] Fiche d'information du GPE, « GPE 2025 : Opérationnalisation d'une approche de transformation du système. et informations disponibles sur le site web du GPE « Préparer une requête de financement ».

éducatives qui répondent aux besoins des communautés et des populations vulnérables et marginalisées. La gestion de l'Éducation à voix haute revient à Oxfam IBIS.[10]

Le genre est intégré dans le processus de transformation des systèmes mené par les pays. L'encadré 1 fournit de plus amples informations sur la manière dont le GPE intègre la dimension de genre dans le cadre du GPE 2025.

Encadré 1. GPE 2025 : l'égalité des genres au cœur de la transformation du système éducatif[11]

Essentielle pour permettre la transformation du système éducatif, l'égalité des genres est centrale au nouveau modèle opérationnel. Dans le cadre du GPE 2025, le GPE a adopté une nouvelle approche ambitieuse pour promouvoir l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais.

Afin d'intégrer pleinement la dimension de genre dans l'ensemble du modèle opérationnel, le GPE prend les mesures suivantes :

- Dans le processus d'élaboration des pactes, il soutient un dialogue national solide sur l'égalité des genres en exigeant des pays que, lors de la planification et du suivi, ils en tiennent compte comme l'un des facteurs favorables à l'analyse. Il leur incombe de veiller à ce qu'au niveau national, le dialogue inclusif comprenne une expertise organisationnelle ou individuelle de l'égalité des genres et à ce que les considérations relatives soient incluses dans les réformes prioritaires définies dans les pactes de partenariat.
- Il démontre son propre engagement financier en faveur de l'égalité des genres en la plaçant au cœur de ses mécanismes de financement. Les programmes appuyés par le financement pour le renforcement des capacités du système, le Financement pour la transformation du système et le Financement à effet multiplicateur doivent inclure des activités visant à lever les obstacles liés au genre qui empêchent les filles et les garçons de bénéficier d'une éducation de qualité. L'accélérateur de l'éducation des filles constitue une incitation supplémentaire pour que les pays s'attaquent aux obstacles à l'éducation des filles.
- Il intègre l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais, et place l'éducation des filles sur la scène mondiale, au moyen d'efforts de plaidoyer et par l'Éducation à voix haute et le mécanisme KIX de partage de connaissances et d'innovations sur le genre. En 2023, l'égalité des genres a également été définie comme l'une des principales priorités en matière de connaissances dans le cadre de l'extension du mécanisme KIX de partage de connaissances et d'innovations.

2.3 Déploiement du modèle opérationnel GPE 2025

En décembre 2020, le conseil d'administration du GPE a approuvé le cadre du modèle opérationnel du GPE 2025 et son déploiement progressif par le processus pilote (à savoir, la première cohorte) à partir de janvier 2021.[12] Tableau 1 présente les cohortes de pays partenaires et la date prévue de début de ces cohortes.

Tableau 1. Déploiement progressif du modèle opérationnel du GPE 2025, par cohorte (à compter d'avril 2023)

Cohorte	Pays	Date de début de la cohorte
Cohorte 1 (processus pilote) (6)	République démocratique du Congo, El Salvador, Kenya, Ouganda, Népal, Tadjikistan	Janvier 2021
Cohorte 2 (14)	Bhoutan, Burkina Faso, Cambodge, Comores, Fidji, Gambie, Sénégal, Sierra Leone, Somalie – Somaliland, Somalie – Puntland,	Octobre 2021

[10] Plan stratégique du GPE 2025.
[11] De plus amples informations sur l'approche du GPE en matière d'égalité des genres sont disponibles sur le site web du GPE (Notre action – Égalité des genres), dans la fiche d'information du GPE « L'éducation des filles – le chemin vers le progrès » (2022) et dans l'article de blog du GPE intitulé « Intégrer l'égalité des genres dans le GPE 2025 ».
[12] Document de la réunion du conseil d'administration du GPE BOD/2020/11/12 DOC 05 « Cadre du modèle opérationnel du GPE 2025 ».

	Somalie – gouv. fédéral, Tanzanie – continentale, Tanzanie – Zanzibar, Zimbabwe	
Cohorte 3 (16)	Bénin, Côte d'Ivoire, Guyana, Kiribati, Maldives, îles Marshall, États fédérés de Micronésie, Nicaragua, Niger, Rwanda, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Îles Salomon, Tchad, Tonga, Tuvalu, Vanuatu.	Janvier 2022
Cohorte 4 (10)	Cabo Verde, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Guinée, Lesotho, Liberia, Madagascar, Nicaragua, Sud-Soudan	Juillet 2022
Cohorte 5 (31)	Afghanistan, Bangladesh, Burundi, Cameroun, Dominique, Ghana, Grenade, Guinée-Bissau, Haïti, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Myanmar, Nigeria, Pakistan – Balochistan, Pakistan – Khyber Paktoonkhwa, Pakistan – Punjab, Pakistan – Sindh, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République arabe syrienne, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao, République du Yémen, St Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Soudan, Timor-Leste, Togo, Zambie	Janvier 2023

À compter d'avril 2023, les cinq cohortes auront commencé à être déployées.

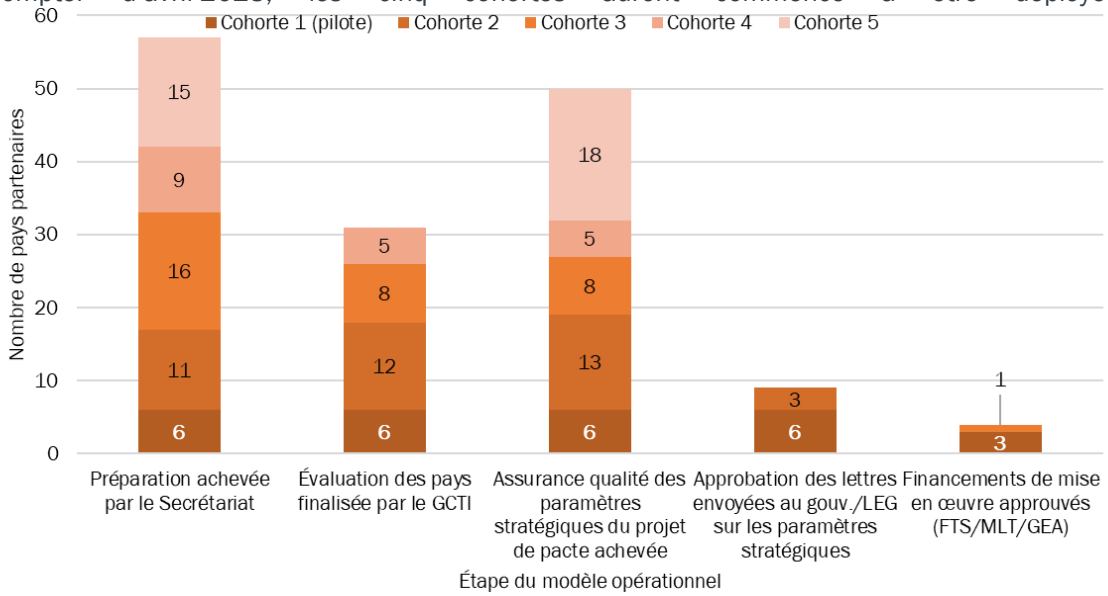


Figure 2 montre les progrès que chaque cohorte a réalisés jusqu'à présent par rapport aux étapes clés du modèle opérationnel.

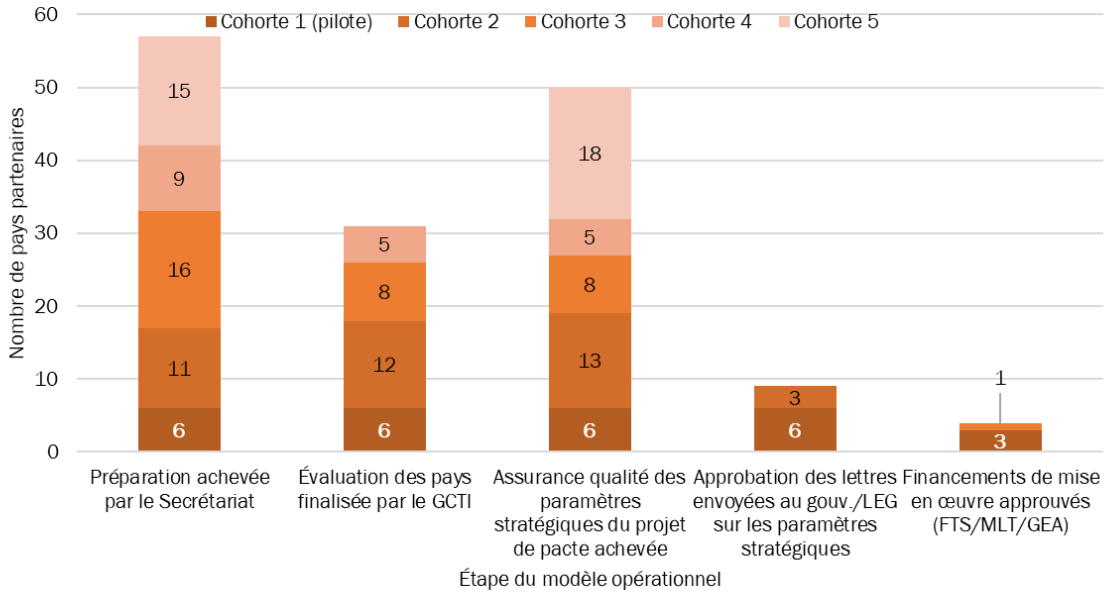


Figure 2. Progression du déploiement du modèle opérationnel du GPE 2025, par cohorte, en avril 2023[13]

Parallèlement au déploiement de ce modèle, le GPE a élaboré des lignes directrices techniques pour soutenir les pays partenaires. Il a organisé une série de webinaires sur l'implication des partenaires afin de comprendre leurs besoins en matière d'information et de leur fournir une formation et une communication sur mesure. Par ailleurs, il a mis en place une fonction d'apprentissage pour recueillir les expériences du projet pilote et enregistrer les enseignements tirés afin d'identifier les ajustements potentiels à apporter au modèle opérationnel.[14]

Afin de tirer les enseignements du processus pilote, le GPE a procédé à la collecte de données et a organisé un webinaire de deux jours en juin 2022 pour recueillir les réflexions des parties prenantes des pays partenaires qui y ont participé. Ces réflexions[15] ont révélé à la fois des changements prometteurs initiés grâce au modèle opérationnel et des domaines en cours d'amélioration :

- **Dialogue avec les pays :** le modèle opérationnel a soutenu un processus de dialogue plus consultatif avec les pays, en conséquence des facteurs favorables et du processus d'élaboration du pacte. Toutefois, des améliorations sont nécessaires pour garantir que les groupes de travail techniques chargés de diriger le processus intègrent la société civile, que les aspects politiques de la réforme ne soient pas négligés et que l'établissement de priorités politiques ne dépende pas uniquement de la disponibilité de fonds et de la volonté politique d'œuvrer en faveur de la réforme prioritaire.
- **Genre :** le processus pilote a également démontré que l'utilisation d'une planification et d'un suivi sensibles au genre comme facteur favorable signifiait que ce sujet était inclus dans le processus de planification et dans l'élaboration du pacte de partenariat. Il reste nécessaire d'utiliser des données et des éléments probants sur le genre, y compris une analyse de genre pour informer la hiérarchisation, renforcer l'analyse contextuelle et l'attention à l'intersectionnalité d'obstacles liés au genre avec d'autres formes de désavantages. Il faut par ailleurs qu'il y ait une démarche de suivi des progrès en matière d'égalité des genres.
- **Coûts de transaction : les** pays pilotes ont mis plus de temps à achever le processus d'élaboration du pacte, ont connu des retards dans les étapes d'auto-évaluation des facteurs favorables et d'examen par le groupe consultatif technique indépendant.

[13] Données provenant de la série de données du GPE, « New OM Pipeline As of April 19 2023. » [Nouveau projet de modèle opérationnel à compter du 19 avril 2023.]
[14] Document de la réunion du conseil d'administration du GPE BOD/2021/12 DOC 04 « Déploiement du modèle opérationnel » en annexe A.
[15] Les leçons tirées et les réflexions ont été partagées dans le cadre du Rapport sur les résultats 2022 du GPE (paragraphe 2.5) et de l'article de blog du GPE « Apprendre des pays partenaires qui pilotent l'approche GPE 2025 (2022).

L’apprentissage continu devait faciliter l’ajustement du modèle opérationnel sans que le conseil d’administration ait à prendre de décisions. De tels enseignements ont déjà informé d’importantes adaptations du processus de modèle opérationnel ; grâce au cadre d’apprentissage et à cette expertise, le GPE cherche à s’assurer que le retour d’information et les éléments probants peuvent continuer à informer ses adaptations futures ainsi que son orientation stratégique future.

3 L'évaluation au niveau du pays et thématique

3.1 Objectif et portée de l'évaluation

Cette évaluation est une étude pluriannuelle et progressive qui évalue et génère un apprentissage continu sur le soutien mondial et national du GPE aux pays partenaires, tel qu'il est fourni par le biais du nouveau modèle opérationnel du GPE et décrit dans la stratégie GPE 2025. Elle couvrira le soutien du GPE depuis le début du déploiement du modèle opérationnel du GPE (à partir de janvier 2021) jusqu'à la mi-2026.

Ses objectifs sont les suivants :

- Comprendre la pertinence, la cohérence, l'efficience et l'efficacité continues du soutien du GPE au niveau mondial et national (y compris le modèle opérationnel et la stratégie), par rapport aux efforts de transformation du système des pays et à l'égard des domaines thématiques clés du GPE.
- Identifier les pratiques prometteuses et expliquer les facteurs de réussite sous-jacents dans leur contexte.
- Formuler des recommandations sur la manière dont le modèle opérationnel et la stratégie du GPE pourraient être renforcés pour appuyer les processus de réforme transformatrice des pays partenaires au niveau national ou mondial.

En vue d'atteindre ces objectifs, nous mènerons une étude pluriannuelle qui sera collaborative, évolutive et sensible à la complexité afin de soutenir les principaux acteurs de l'évaluation dans leurs efforts d'apprentissage continu. Elle portera sur des études de cas nationales qui seront synthétisées en une évaluation du soutien général du GPE par le biais du modèle opérationnel et de la stratégie globale.

Le principal destinataire de cette évaluation est le conseil d'administration du GPE et son comité de performance, d'impact et d'apprentissage, le GPE, les pays partenaires et les autres partenaires ou parties prenantes du GPE. Au niveau du GPE, notre évaluation peut contribuer à améliorer les pratiques, les cadres, les lignes directrices, les approches de financement et les outils de soutien aux pays. Elle peut aider le conseil d'administration à examiner la stratégie du GPE, les mécanismes de gouvernance et les processus d'allocation et d'utilisation des financements. Enfin, l'évaluation cherchera également à soutenir les partenaires du pays avec des éléments probants et des enseignements favorisant un engagement plus efficace dans les processus du GPE et dans une réforme transformatrice, inclusive et efficace du système éducatif, fondée sur des preuves.

3.2 Approche globale de l'évaluation

Cette évaluation se concentre sur la stratégie et le modèle opérationnel du GPE 2025 (notamment les efforts d'implication technique et de plaidoyer au niveau mondial, qui visent à renforcer le modèle opérationnel) ; sur la manière dont le modèle opérationnel fonctionne pour aider les partenaires nationaux du GPE à identifier les réformes prioritaires ; sur l'adéquation du modèle opérationnel pour faciliter la conception et la mise en œuvre de réformes prioritaires et les progrès vers la transformation du système ; et sur la manière dont le modèle opérationnel s'aligne sur les systèmes et les programmes de politique éducative existants des pays, ainsi que sur le paysage plus large des systèmes d'éducation. Elle scrutera le soutien financier et non financier du GPE aux efforts de réforme.

Nous avons conçu une évaluation **basée sur la théorie**, qui utilise des **approches d'évaluation réalistes et évolutives** et qui **progresse par étapes**, où **la dimension de genre est pleinement intégrée dans sa méthodologie et ses processus. Elle** comprendra un ensemble d'**études de cas thématiques et au niveau des pays**, menées au cours des trois phases de l'évaluation. Cette partie présente les différentes approches qui guident notre évaluation. De plus amples informations sur les questions qui seront étudiées dans le cadre de ces approches figurent dans notre matrice d'évaluation (paragraphe 4.3) et des détails sur la manière dont nous rendrons ces approches opérationnelles par la collecte de données, l'analyse et l'établissement de rapports sont présentés dans la 5 partie.

3.2.1 Approche de l'évaluation réaliste, évolutive et fondée sur la théorie

Évaluer la transformation des systèmes est un défi. Il faut beaucoup de temps pour que les résultats apparaissent ou que les systèmes changent de manière substantielle. Les trajectoires sont rarement linéaires et le chemin peut changer à mesure que de nouvelles données probantes voient le jour (en raison du continuum d'apprentissage et d'adaptation). C'est pourquoi il est essentiel pour cette évaluation d'adopter une approche théorique intégrant les principes de réalisme et d'évolutivité.

Ces trois approches complémentaires guident par conséquent notre évaluation.

Premièrement, nous basons notre évaluation **sur la théorie** ; nous l'étayons par une théorie globale du changement, un outil qui définit la logique de l'approche du GPE et la manière dont il entend atteindre ses objectifs, depuis l'engagement du pays dans l'élaboration d'un pacte et l'utilisation du modèle opérationnel GPE 2025 en soutien du processus, jusqu'aux résultats de la réforme prioritaire et la manière dont le modèle opérationnel favorise la transformation du système d'éducation. En basant l'évaluation sur une théorie du changement claire, nous pouvons formuler les liens (et les hypothèses intégrées) entre les intrants et les activités de l'intervention, puis les produits et les résultats. L'évaluation cherche ensuite à tester ces liens et ces hypothèses à l'aide d'éléments probants recueillis dans son cadre pour déterminer si la théorie impliquée dans la stratégie GPE 2025 conduit aux changements escomptés.

Lors d'un atelier de création conjointe qui s'est tenu à Washington en février 2023 et avec le soutien du GPE, nous avons élaboré une théorie du changement et un ensemble d'hypothèses pour l'évaluation. Nous présentons cette théorie du changement et les hypothèses au paragraphe 4.2 (les hypothèses sont détaillées à l'**annexe 2**). Ensemble, la théorie du changement et les hypothèses cherchent à exprimer la manière dont les activités du GPE, à travers ses mécanismes de soutien financier et non financier et des processus du modèle opérationnel GPE 2025, sont censées conduire à l'alignement des parties prenantes concernées en matière d'identification, de conception et de mise en œuvre d'une réforme transformatrice de l'éducation au niveau national. Nous utilisons également notre théorie du changement pour décrire comment la mise en œuvre de la réforme transformatrice sélectionnée, associée à d'autres efforts du pays et au soutien du GPE et d'autres partenaires, peut conduire à un changement ultérieur du système éducatif.

Nous emploierons une **approche réaliste** pour tester et perfectionner la théorie du changement de cette évaluation. Cette approche réaliste repose sur l'hypothèse que les résultats sont déterminés par le contexte dans lequel ils se produisent. Par conséquent, une approche d'évaluation réaliste cherche à poser la question « qu'est-ce qui fonctionne bien, pour qui, dans quelles circonstances et comment ? »[16] Dans le cadre de cette évaluation, nous utiliserons une approche réaliste pour refléter les divers contextes des pays partenaires du GPE qui interagissent avec son modèle, en déterminant, le cas échéant, comment le contexte affecte l'obtention des résultats escomptés, tels qu'ils sont définis dans notre théorie du changement.

Pour que l'approche soit réaliste, notre évaluation comprendra une enquête sur l'économie politique des systèmes éducatifs dans le cadre de nos études de cas au niveau des pays.[17] Outre l'économie politique, l'approche réaliste de l'évaluation reconnaît également l'importance de l'effet d'autres entités non observables, telle que la dynamique de pouvoir des partenariats. Dans les hypothèses que nous avons développées pour la théorie du changement, nous tenons compte de ces entités et du contexte plus large.

L'évaluation est **évolutive** en ce sens qu'elle générera un apprentissage continu et participatif pour que le GPE comprenne dans quelle mesure la théorie du changement se confirme comme prévu et soutient la transformation du système. Pendant toute la durée de l'évaluation, on mettra l'accent sur le soutien à la réflexion, au dialogue, à l'apprentissage et à la prise de décision, plutôt que sur la fourniture d'un jugement ponctuel assorti de recommandations. Dans la pratique, il faut assurer la liaison avec les principales parties prenantes par l'intermédiaire du GPE, rendre compte des résultats émergents et intégrer l'apprentissage dans l'initiative.

---

[16] Le terme « évaluation réaliste » a été utilisé pour la première fois par Pawson et Tilley dans leur livre « Realistic Evaluation », Sage Publication Ltd, 1997.

[17] Suivre l'évolution de l'économie politique au fil du temps est également un élément important de notre approche d'évaluation progressive.

Les principes de l'évaluation évolutive viennent en complément de ces deux approches, avec une attention particulière sur l'apprentissage tout au long de l'évaluation. Cette approche évolutive a pour but de fournir un retour d'information régulier qui améliore la mise en œuvre en temps réel.[18] Elle convient aux programmes qui opèrent dans des environnements multiples, complexes ou incertains, où l'on utilise des approches innovatrices et où l'on peut apporter des adaptations à l'intervention, puis cartographier ces développements. Nous pensons que ces caractéristiques s'appliquent tout à fait à la stratégie et au modèle opérationnel du GPE 2025. Dans sa conception, l'évaluation évolutive doit également incorporer une réflexion systémique, ce qui convient donc particulièrement bien pour évaluer une intervention visant à transformer le système.

Tout au long de l'évaluation, nous communiquerons les résultats au Secrétariat et au conseil d'administration du GPE (en particulier au comité des performances, de l'impact et des apprentissages) par le biais de points d'apprentissage prédéfinis et à la demande, de sorte que le GPE puisse mettre en œuvre le modèle opérationnel. L'équipe d'évaluation travaillera en étroite collaboration avec le GPE pour déterminer les moyens les plus appropriés et les plus pertinents de mener des activités d'apprentissage avec les parties prenantes au niveau national et mondial, en fonction des résultats de l'évaluation. Nous décrivons plus en détail notre approche de l'apprentissage et des produits de l'apprentissage dans la 5 partie.

3.2.2 Approche d'évaluation par étapes

L'évaluation se déroulera sur quatre ans (2023-2026) et suivra le déploiement du modèle opérationnel du GPE pour 2021-2025. Nous utilisons une **approche par étapes** de sorte que notre évaluation suive longitudinalement le déploiement du modèle opérationnel du GPE. Un déroulement par étapes a été choisi pour les éléments suivants :

- Orientation progressive de l'évaluation : en d'autres termes, nous examinerons les étapes successives de l'implication d'un pays partenaire dans le déploiement du modèle opérationnel ainsi que la mise en œuvre de la réforme prioritaire associée. À chaque étape, l'évaluation aura un objectif différent assorti d'une série de questions spécifiques.
- Mise en œuvre de notre évaluation : par exemple, nous échelonnerons le déploiement de nos études de cas nationales, afin de saisir les différentes étapes et itérations du modèle opérationnel au fur et à mesure de son déploiement dans les pays partenaires, lui-même échelonné entre les cohortes.

Tableau 2 donne un aperçu de l'orientation progressive de l'évaluation et de la manière dont elle se concentrera sur différentes questions pour refléter les étapes distinctes de l'implication d'un pays partenaire dans le modèle opérationnel. Nous utilisons les termes « point de référence », « mi-parcours » et « fin d'évaluation » pour désigner ces différentes étapes.

Tableau 2. Vue d'ensemble de l'orientation progressive de l'évaluation

	Point de référence	Mi-parcours	Fin d'évaluation
Situation de l'implication des pays dans le modèle opérationnel du GPE	Concevoir et coordonner les ressources pour la réforme transformatrice	Mettre en œuvre la réforme transformatrice	Progrès vers une réforme transformatrice et vers l'impact associé
Orientation progressive de notre évaluation	Étudier la manière dont les pays conçoivent des réformes éducatives transformatrices et	Examiner les progrès réalisés par les pays dans la mise en œuvre	Évaluer les premiers signes de progrès et les résultats de la

[18] Michael Quinn Patton a introduit le concept d'évaluation évolutive dans son texte de 2010 intitulé « Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use » (Guildford Press, 2010) comme un choix qui est également sensible au contexte et adapté pour évaluer, par exemple, l'innovation, des questions complexes et des crises.

	leur capacité à les mettre en œuvre. Évaluer la pertinence et l'efficacité du soutien apporté par le GPE pour déterminer et concevoir des réformes susceptibles de transformer le système.	de la réforme transformatrice Évaluer l'efficacité du modèle opérationnel du GPE en soutien de la mise en œuvre rapide de réformes transformatrices.	réforme transformatrice Évaluer l'efficacité du modèle opérationnel du GPE pour soutenir les progrès et la réalisation de la transformation du système.

En revisitant un pays par la suite, notre évaluation peut progressivement évaluer la cohérence, l'efficience, l'efficacité et (potentiellement) l'impact et la durabilité du modèle opérationnel quant à l'identification, la conception et la mise en œuvre de la réforme transformatrice choisie par le pays. Nous examinerons l'état de préparation du pays au changement et les progrès réalisés dans ce sens, l'efficacité des réformes passées et présentes (et les différences potentielles entre les deux) ainsi que le rythme auquel le changement se produit. Sont inclus des aspects de l'approche, tant au niveau du **processus** que de l'évaluation **sommative.** Ainsi, tel que notre théorie du changement le visualise, notre matrice comprendra des questions d'évaluation progressive pour suivre le soutien du GPE, la façon dont le changement se déroule sur une série d'activités, et le temps que cela prend. Des informations complémentaires sur la matrice d'évaluation se trouvent au paragraphe 4.3.

Nous échelonnerons également le déploiement de l'évaluation par le biais des études de cas nationales, qui seront réalisées en deux séries. Nous pourrons ainsi tenir compte du déploiement progressif du modèle opérationnel sur une série de cohortes, en examinant les pays partenaires qui ont fait partie des premiers déploiements du modèle opérationnel (cohortes 1 et 2) puis ceux qui ont fait l'objet de déploiements ultérieurs (cohortes 3, 4 et 5). Selon le moment et la manière dont on apporte les changements au modèle opérationnel, nous sommes également en mesure de les examiner en échantillonnant des pays qui ont connu différentes itérations.

Enfin, notre approche progressive nous permet également d'apprendre et d'adapter notre conception et nos méthodes d'évaluation, afin de garantir qu'elles correspondent à la manière dont le modèle opérationnel se déploie. Nous avons divisé notre évaluation en trois étapes annuelles limitées dans le temps (Figure 3). Cela nous permet, à la fin de chaque étape, de résumer nos conclusions, de partager les enseignements, de réfléchir aux résultats de l'évaluation et si nécessaire, d'apporter des modifications à notre méthodologie. Nous pouvons alors concevoir ou peaufiner les questions au fur et à mesure que nous progressons dans l'évaluation.

À la fin de chaque étape, nous produirons des rapports succincts sur les études de cas nationales, ainsi qu'un rapport de synthèse qui rassemblera les résultats de l'ensemble des études de cas nationales et sur des thèmes prioritaires spécifiques. Pour plus de détails sur les rapports, voir le paragraphe 5.6. À la fin des étapes 1 et 2, nous produirons également une courte note conceptuelle qui présentera un plan plus détaillé pour la prochaine étape de l'évaluation, ainsi que toute proposition de modification de sa conception ou de ses méthodes par rapport à l'étape précédente.

3.2.3 Approche suivie pour les études de cas nationales

Afin d'examiner de près la stratégie et le modèle opérationnel du GPE 2025 et la manière dont on les met en œuvre dans différents contextes, l'étude de cas est l'approche que nous utilisons comme unité d'analyse avec un pays. Nos études de cas seront des études longitudinales dans lesquelles, au fil du temps, nous examinerons la manière dont les pays définissent et entreprennent des réformes transformationnelles de l'éducation et nous évaluerons progressivement la contribution du GPE par son soutien et ses processus pour les aider à identifier et à mettre en œuvre ces réformes.

Au total, nous examinerons **15 pays**, qui refléteront divers contextes et géographies de partenaires du GPE. Comme décrit dans la partie précédente, le début de nos études de cas nationales sera échelonné, ce qui nous permettra d'inclure des pays partenaires de différentes cohortes du déploiement du modèle opérationnel.

Dans la première phase de l'évaluation, nous commencerons par huit études de cas nationales, en déterminant le point de référence pour cette première série, ensuite la situation à mi-parcours au cours de la phase 2, puis en fin d'étude lors de la phase 3. Au début de la deuxième phase, nous lancerons sept autres études de cas de pays dans notre deuxième série, en déterminant leur point de référence à la phase 2, puis leur situation à mi-parcours à la phase 3. La figure 3 illustre cette approche progressive des études de cas nationales.

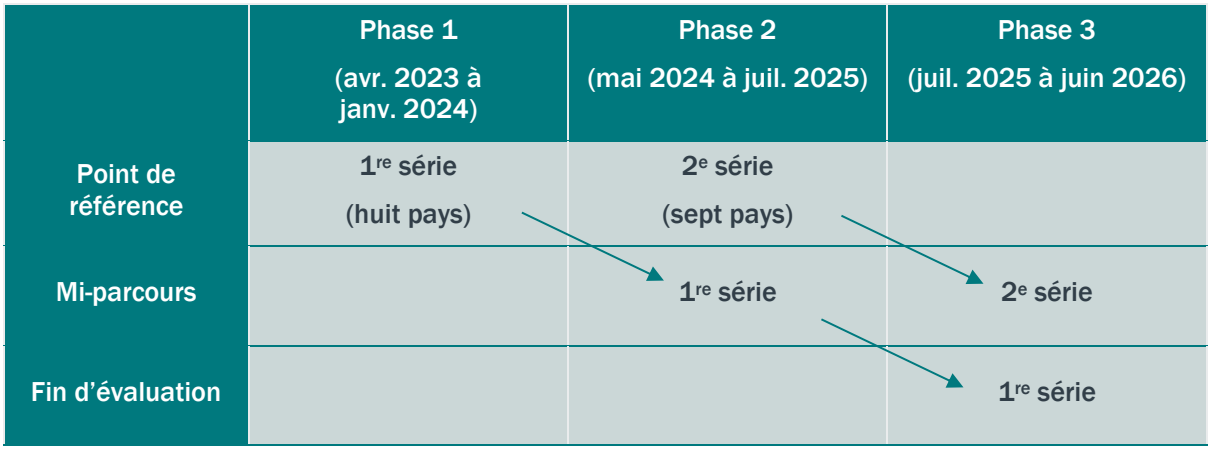


Figure 3. Démonstration des séries d'études de cas par pays à travers les phases

Pour les études de cas des pays de la première série, nous en avons sélectionné huit parmi ceux qui avaient fini d'établir leur pacte de partenariat avant le début de la phase 1 de l'évaluation : **Cambodge, El Salvador, Népal, Ouganda, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Tadjikistan et Tanzanie continentale**. De la même manière, pour la deuxième série, nous ne pourrons sélectionner que des pays qui ont achevé le processus d'élaboration de leur pacte avant le début de la phase 2. De plus amples détails sur la manière dont nous avons sélectionné ces huit pays et sur la façon dont nous sélectionnerons les pays de la deuxième série figurent dans notre approche d'échantillonnage en **annexe 3**.

3.2.4 Approche suivie pour les études de cas thématiques

Dans le cadre du GPE 2025, le travail du GPE porte sur huit domaines prioritaires, ou thématiques : l'accès ; l'apprentissage précoce ; l'équité, l'efficacité et le volume du financement national ; l'égalité des genres ; l'inclusion ; la qualité des apprentissages ; la qualité de l'enseignement ; et une capacité organisationnelle solide. Nous établirons des **études de cas thématiques** afin d'examiner comment on identifie, incarne et adapte les domaines prioritaires du GPE 2025 au niveau national et dans quelle mesure le modèle opérationnel du GPE permet aux pays partenaires de faire ce travail par le biais du processus d'élaboration de pactes. L'évaluation portera sur les thèmes de l'**égalité des genres** et du **financement national**, car ces deux thèmes sont les mieux intégrés dans le modèle opérationnel.[19]

- **Étude de cas sur le financement national :** nous évaluerons comment les pays partenaires identifient et traitent les goulets d'étranglement dans ce domaine et comment le soutien financier et non financier du GPE (par exemple, les mécanismes transnationaux) contribue à ce processus et à défendre la hiérarchisation des réformes de financement national.

  Nous examinerons également la manière dont les politiques et les réformes prioritaires choisies par les pays partenaires abordent le financement national et si les réformes choisies augmentent la probabilité de créer les conditions favorables nécessaires à des réformes transformatrices. Au niveau des résultats, nous examinerons dans quelle mesure le modèle opérationnel a incité à combler les lacunes et conduit à un meilleur alignement des parties prenantes en matière de financement national. Au niveau du processus, nous étudierons comment le pacte a renforcé la capacité des pays partenaires à identifier, diagnostiquer et traiter les goulets d'étranglement liés

[19] La mesure selon laquelle les pays partenaires identifient les réformes prioritaires pour chaque domaine thématique limite la capacité de l'évaluation à examiner tous les domaines prioritaires.

au financement national, et comment les efforts de plaidoyer ont conduit à une plus grande visibilité autour des réformes politiques liées au financement national.

- **Étude de cas sur l'égalité des genres :** étant donné l'importance que le GPE accorde à l'égalité des genres, qui est au cœur du modèle opérationnel et constitue l'un des principaux domaines prioritaires, cette dimension est à la fois un thème central de notre évaluation et un principe faisant partie intégrante de notre approche de l'évaluation. À l'instar de l'étude de cas sur le financement national, celle sur l'égalité des genres examine de plus près la manière dont les pays partenaires la comprennent et la conceptualisent, et quelle est leur capacité d'identifier et d'éliminer du système les goulets d'étranglement dans ce domaine. Nous évaluerons également les actions politiques et réformes prioritaires des pays partenaires à l'appui de la question transformatrice de l'égalité des genres et la contribution du soutien financier et non financier du GPE pour y parvenir.

Pour ces deux études de cas, nous avons formulé des questions spécifiques, qui figurent dans notre matrice d'évaluation. Les études de cas thématiques utilisent les données collectées lors des quinze études de cas de pays. Pour rendre compte des progrès réalisés de manière transversale et longitudinale dans les deux domaines thématiques, nous collecterons et examinerons les données relatives à l'égalité des genres et au financement national au point de référence, à mi-parcours et à la fin de chaque étude de cas nationale.[20]

Nous mènerons également une analyse transnationale sur les six autres domaines prioritaires du GPE (accès, qualité des apprentissages, inclusion, apprentissage précoce, qualité de l'enseignement et capacité organisationnelle solide), qui figurera dans des rapports de synthèse annuels. Cette analyse se fondera une fois de plus sur les données recueillies dans le cadre de nos études de cas nationales. Elle explorera à la fois les résultats voulus et non voulus dans chacun des domaines prioritaires et s'interrogera pour savoir si et comment les réformes du secteur de l'éducation des pays partenaires ciblent ces six domaines prioritaires du GPE. Toutefois, la mesure selon laquelle les pays partenaires de notre échantillon ciblent des réformes et des résultats transformationnels dans ces domaines prioritaires restants limitera les données étayant l'analyse.

3.2.5 Approche de l'intégration de la dimension de genre dans l'évaluation

Comme indiqué au paragraphe 2.2, l'égalité des genres est au cœur du nouveau modèle opérationnel et est essentielle pour transformer le système éducatif. Elle est intégrée au premier objectif stratégique du GPE 2025 et en constitue l'un des domaines prioritaires. Conformément à la politique du GPE, l'évaluation portera sur la manière dont le genre a été intégré dans son nouveau modèle opérationnel et sur les résultats en matière d'égalité des genres que les pays ont atteints grâce à l'approche du GPE en la matière (ou sur les résultats au niveau de la qualité de l'éducation en fonction du genre auxquels le soutien du GPE a contribué).

Nous adopterons par ailleurs une approche sensible au genre dans toutes les activités d'évaluation, en analysant des données ventilées, en veillant à ce que la voix des femmes et des minorités soit entendue et en promouvant l'équilibre entre les genres et la non-discrimination au sein de l'équipe d'évaluation. Tout au long de la collecte des données, le point de vue des différentes parties prenantes, notamment à l'égard de l'accès à l'éducation, sera intégré à notre échantillon et recueilli par une équipe soigneusement équilibrée, composée de femmes et d'hommes de cultures et d'ethnies différentes.

Au **niveau des résultats**, nous examinerons l'efficacité du modèle opérationnel pour promouvoir des changements en matière d'égalité des genres, en explorant les résultats voulus et non voulus dans ce domaine, dans le cadre de l'éducation et par son biais. Les résultats seront systématisés et analysés dans l'étude de cas thématique correspondante. Au niveau **du processus**, nous examinerons la manière dont le genre a été intégré dans l'ensemble du travail du GPE, depuis le Secrétariat et la plateforme dédiée au genre (Gender Hub) jusqu'aux groupes locaux des partenaires de l'éducation et au niveau des pays.

Cette approche se reflète dans la matrice d'évaluation, où l'on intègre les considérations de genre à tous les niveaux et critères. Nous décrivons plus en détail les principes de l'analyse de genre sur lesquels nous nous appuierons au paragraphe 5.5.1

[20] Lors de la planification de la phase 2, nous nous interrogerons avec le GPE pour savoir si les études de cas à mi-parcours devraient informer une analyse thématique portant uniquement sur le genre.

3.3 Principes directeurs et éthique de la recherche

Nous réaliserons cette évaluation en nous conformant à la politique d'évaluation du GPE, qui met l'accent sur l'indépendance et l'impartialité, la crédibilité, la transparence, son utilisation pour tirer des enseignements, les principes éthiques et la participation.[21] Nous représentons ces principes comme suit :

- **Indépendance et impartialité :** notre équipe d'évaluation est totalement indépendante du GPE. Nous n'avons aucun intérêt direct dans un domaine particulier de l'évaluation ou dans les résultats. Chaque membre de notre équipe actuel ou futur fait l'objet d'un contrôle pour éviter tout conflit d'intérêts. Bien que la responsabilité ultime de l'évaluation incombe à notre directeur de projet, c'est une équipe principale qui dirige l'évaluation. Elle se compose d'éléments des trois membres du consortium et d'un membre extérieur aux trois organisations, afin d'éviter toute partialité. Nous travaillons en étroite collaboration avec l'équipe Résultats et performance du GPE afin de faciliter l'accès à l'ensemble des informations du GPE et afin de nous assurer une totale autonomie dans la collecte, l'analyse et la communication des données.
- **Crédibilité :** pour garantir la crédibilité de notre évaluation, nous avons constitué une équipe qui réunit des compétences dans un certain nombre d'aspects essentiels pour l'évaluation, notamment à l'égard de méthodologies d'évaluation complexes et de transformation du système éducatif. Notre phase de démarrage a comporté des consultations approfondies au sein du GPE afin d'éclairer notre approche et nos méthodologies d'évaluation grâce à une bonne compréhension de la stratégie et du modèle opérationnel du GPE 2025. La crédibilité de l'évaluation sera testée plus avant par un examen de sa conception par les principales parties prenantes, telles que l'équipe Résultats et performance du GPE et les conseillers du groupe d'examen technique indépendant affectés à cette évaluation, ainsi que par les révisions et mises à jour ultérieures effectuées par l'équipe d'évaluation.
- **Transparence :** nous respecterons le principe de transparence en collaborant avec l'équipe Résultats et performance pour que certains aspects de notre conception et de notre processus d'évaluation soient accessibles au public, y compris ce rapport initial, et pour qu'une description détaillée de ce processus soit réalisée dans le cadre des rapports d'évaluation.
- **Utilisation à des fins d'enseignement :** grâce à notre approche évolutive, notre évaluation est participative et axée sur l'utilisation. Nous travaillerons en étroite collaboration avec le GPE pour concevoir chaque étape de cette évaluation, en veillant à ce qu'elle soit à la fois pertinente et opportune pour soutenir les moments clés de prise de décision au sein du Secrétariat et du conseil d'administration du GPE. Nous veillerons également à ce que les activités d'évaluation soient socialement intégrées au niveau national, dans les pays où elles se dérouleront pour que les parties prenantes, telles que les membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation et notamment les ministères de l'Éducation, participent aux conclusions de notre évaluation. Les groupes régionaux et les équipes nationales du Secrétariat seront impliqués dans ce processus d'utilisation au niveau national.
- **Principes éthiques :** notre évaluation adhère aux principes éthiques les plus stricts en matière d'évaluation. Les partenaires du consortium sont des organisations guidées par des valeurs et ils s'engagent à respecter des protocoles stricts en matière d'éthique dans leur travail. Tout au long du processus d'évaluation, ils veillent notamment à instaurer la **confiance et le respect** dans toutes leurs communications avec les principales parties prenantes de l'évaluation et ses participants. Nous appliquons également les **principes des droits humains** tout au long de la collecte des données afin de bien prendre en compte divers aspects de l'inclusivité, sans causer de préjudice aux participants à l'évaluation. En matière de protection des personnes, nous adoptons des **normes élevées**, en exigeant de tous les membres de notre équipe qu'ils respectent le code de conduite et les politiques de protection de Triple Line, et en contrôlant la conformité et le respect de ces politiques. Enfin, tout au long de la collecte des données, nous appliquons des règles de **confidentialité et de respect de la vie privée**, ainsi qu'une politique de **participation volontaire et**

[21] La politique d'évaluation du GPE comprend également des principes relatifs à l'égalité des genres et à l'inclusion, qui sont décrits ci-dessus au paragraphe 3.2, et sur le développement des capacités et l'évaluation conjointe. Nous considérons ces deux derniers principes comme davantage destinés au GPE et nous ne les avons donc pas inclus ici.

de consentement éclairé et nous veillons à ce que les participants à l'évaluation le comprennent. De plus amples informations à ce sujet se trouvent en **annexe 8**.

- **Participation :** nous veillerons à ce que des points de vue divers et distincts soient pris en compte dans le cadre de notre évaluation. Le recours à la cartographie des parties prenantes du pays, à une approche d'économie politique, à une démarche sensible au genre et à un travail de terrain en personne garantit que notre évaluation tienne compte des dynamiques de pouvoir comprises dans les systèmes éducatifs et qu'elle permette à la fois une réflexion détaillée et une certaine flexibilité assurant l'inclusion de points de vue divers dans l'évaluation. Pour les études nationales, nous travaillerons avec et par l'intermédiaire de structures de partenariats locaux, telles que les groupes locaux de partenaires de l'éducation, de sorte à les consulter pour concevoir des études de cas nationales et en diffuser les résultats.

3.4 Limites de l'approche d'évaluation

Dans cette section, nous relevons certaines limites inhérentes à l'approche globale choisie pour cette évaluation, ainsi que les remèdes disponibles. Nous abordons les limites méthodologiques au paragraphe 5.7.

- Cette évaluation utilise une approche d'étude de cas (à la fois au niveau du pays et thématique) pour examiner progressivement la stratégie et le modèle opérationnel du GPE 2025 et ses applications dans différents contextes. Notre échantillon comprend 15 études nationales, un nombre qui nous permettra d'explorer en profondeur des contextes divers et d'obtenir des résultats exhaustifs et variés d'études de cas. Cependant, comme nous ne pouvons examiner que quinze pays sur les 77 dans lesquels le modèle sera mis en œuvre – et qu'il y aura sans aucun doute des variations considérables autant dans le contexte national que dans l'exécution du modèle opérationnel – il n'est pas possible de généraliser complètement nos conclusions à travers la population des pays éligibles.
- On déploie le modèle opérationnel du GPE en utilisant une approche par cohortes. Cela permet au GPE d'avoir plusieurs itérations de son modèle opérationnel et d'y apporter des améliorations dans les différentes cohortes. Bien que notre approche progressive nous permette d'échelonner le déploiement des études de cas nationales afin d'examiner différentes itérations du modèle, il convient de noter que cela pourrait limiter la capacité de comparaison entre les études de cas nationales des séries 1 et 2 si des adaptations importantes devaient être apportées au modèle. Cependant, ces différences nous permettront d'examiner si les nouvelles adaptations sont plus adaptées à l'objectif global du GPE de transformation du système et comment elles se situent par rapport aux résultats des cohortes précédentes.
- L'achèvement du processus d'élaboration du pacte est un critère important pour la sélection des études de cas nationales. Notre démarche d'échantillonnage repose sur l'hypothèse que la plupart des pays éligibles (sinon tous) auront achevé le processus d'élaboration de leur pacte avant le début de la phase 2, ce qui signifie que la plupart pourront participer à notre échantillon sur la base du calendrier prévu. Cependant, les premières observations tirées du déploiement des cohortes 1 et 2 suggèrent que le rythme auquel les pays partenaires ont pu progresser au fil du processus du modèle opérationnel a été très variable. Si cela reste vrai pour les cohortes suivantes, nous pourrions constater que notre échantillon est involontairement faussé, car il inclut un plus grand nombre de pays qui présentent des facteurs favorisant une progression rapide dans le processus du modèle opérationnel, et de la même manière moins de pays (voire aucun) dont les progrès sont plus lents que prévu. Lors de la sélection des pays pour la deuxième série, nous suivrons une approche stratifiée pour que l'échantillon global de quinze études de cas nationales couvre des contextes et régions divers et contrebalance toute possibilité d'un biais provenant des premiers participants au modèle opérationnel. Nous vérifions aussi si l'on peut observer des tendances parmi les pays exclus de notre échantillon en raison de retards dans l'élaboration du pacte et si nous devons revoir nos critères de sélection en conséquence.
- Pour la cohorte 5, le calendrier actuellement prévu pour l'élaboration des pactes est tel qu'il existe un risque que les pays de cette cohorte ne soient pas admissibles à la deuxième série s'ils subissent des retards dans l'achèvement de leurs pactes de partenariat. Si certains aspects ou caractéristiques du modèle opérationnel ne sont mis en œuvre que pour les pays de la cohorte 5, leur étude pourrait être plus limitée si notre échantillon n'inclut pas intentionnellement des pays

partenaires de la cohorte 5. Par conséquent, dans le cadre des critères de sélection des pays de la deuxième série, nous accorderons une attention particulière à la mise en œuvre et à la disponibilité des pays de la cohorte 5 pour les inclure dans notre échantillon.

- Compte tenu du calendrier de cette évaluation, même les pays de la première cohorte du modèle opérationnel (y compris les études de cas nationales de la première série) auront disposé d'un temps limité (deux ans) pour mettre en œuvre leur réforme prioritaire et progresser vers les résultats avant la collecte des données de fin d'évaluation. De plus, les questions de fin d'évaluation de la phase 3 ne s'appliqueront probablement qu'aux huit pays de la première série, en fonction du rythme de déploiement du modèle. Par conséquent, alors que l'évaluation cherchera à identifier les premiers signes de progrès et les résultats de la réforme transformatrice, nous reconnaissons que les délais nécessaires pour obtenir des preuves observables et mesurables d'un changement transformateur au niveau des apprenants, et en particulier un changement et des résultats ou impacts qui peuvent être attribués au modèle opérationnel du GPE, dépasseront probablement la portée de cette évaluation. Nous considérerons la réforme prioritaire dans le contexte historique de ce domaine sectoriel particulier (qui sera constaté dans le cadre de chaque point de référence) afin d'aider à placer la réforme dans un continuum plus large d'élaboration des politiques. Par ailleurs, une ligne d'enquête orientée vers l'avenir vise à atténuer cette limitation : nous utiliserons des questions prospectives pour examiner d'une part si les bonnes conditions sont en place et d'autre part, si les risques qui, s'ils sont considérés dans leur ensemble, peuvent suggérer la probabilité de succès de la réforme.
- On s'appuie souvent sur une évaluation théorique pour soutenir l'analyse causale, en établissant et en testant le lien de causalité entre les changements observés (ou que l'on s'attend à observer). Cependant, alors qu'on utilise souvent une théorie du changement pour déterminer l'attribution ou la contribution, nous remarquons que la complexité et la portée de la théorie du changement développée pour cette évaluation rendent ce processus plus compliqué. Sachant que l'évaluation examinera la manière dont le modèle opérationnel du GPE a ou n'a pas réuni les principales parties prenantes au niveau national pour identifier une réforme prioritaire spécifique, nous pensons qu'il est possible d'attribuer au GPE la pertinence et l'efficacité de la réforme prioritaire comme étant transformatrice. Cependant, il n'est pas possible d'attribuer uniquement au modèle opérationnel du GPE l'efficacité de la mise en œuvre de la réforme prioritaire pour provoquer des changements sur le plan des systèmes et des résultats transformateurs au niveau des apprenants. Dans ce cas, il est plus approprié d'examiner la contribution de l'appui financier et non financier du GPE, parallèlement aux facteurs extérieurs à l'influence du GPE, en travaillant à rebours pour retracer et relier les résultats observables aux affirmations de contribution. Toutefois, comme indiqué ci-dessus, nous ne nous attendons pas à ce que de tels résultats soient évidents dans le cadre de cette évaluation.
- Comme le montrent les questions de l'évaluation, celle-ci reste très ambitieuse dans sa portée et son champ d'application. D'autre part, l'approche évolutive et l'accent mis sur sa facilité d'utilisation signifient que l'évaluation doit produire des résultats à court terme, ciblés et opportuns, ce qui, dans une certaine mesure, en limitera le champ d'application. Après la première phase, il sera essentiel que l'équipe apprécie l'efficacité avec laquelle l'évaluation peut collecter des données (en particulier des données de suivi sur la mise en œuvre de la réforme prioritaire et sur les résultats ou impacts obtenus dans le domaine de l'éducation) et qu'elle puisse répondre aux questions dans les délais spécifiés d'une phase afin de contribuer à la qualité des apprentissages. Il sera peut-être nécessaire de réviser la conception et l'approche pour perfectionner ou cibler l'évaluation et la collecte de données, ainsi que pour améliorer l'efficacité de sa méthodologie.

4 Cadre d'évaluation

4.1 Conceptualisation de la transformation du système dans l'éducation

4.1.1 Contexte

Le monde s'est depuis longtemps engagé à fournir une éducation de qualité à chaque enfant. Depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948, cet engagement a été réaffirmé dans la Déclaration de Jomtien en 1990, dans les Objectifs de développement pour le millénaire en 2000 et à nouveau dans les Objectifs de développement durable en 2015. Au cours de cette période, les taux de scolarisation ont augmenté de façon spectaculaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire, passant de moins de la moitié des enfants scolarisés à la quasi-totalité qui suivent aujourd'hui au moins une partie de leur scolarité.[22] Cependant, la qualité des apprentissages n'a pas suivi et de nombreux enfants scolarisés n'atteignent même pas les résultats d'apprentissage de base.[23]

Il a toujours été démontré que les approches basées sur les intrants, telles que la fourniture de manuels scolaires ou l'augmentation des salaires des enseignants, ne donnent souvent pas les résultats escomptés en matière d'amélioration des résultats de l'éducation.[24] De plus, les interventions réussies à petite échelle ou mises en œuvre par des organisations non gouvernementales n'ont souvent pas le même impact lorsqu'on les déploie à grande échelle au sein du système gouvernemental.[25]

Bien que les intrants soient un élément clé de la fonction de production d'un système éducatif, il est de plus en plus évident que le système doit être transformé pour que chaque enfant reçoive une éducation de qualité.[26] Cet accent sur la transformation du système s'appuie sur un nombre croissant de travaux sur l'amélioration de la prestation de services dans le secteur public ;[27] sur l'importance de l'identification des problèmes, de l'itération et de l'adaptation pour déterminer des approches

[22] Barro, R. J., et Lee, J. W. « A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. » [Une nouvelle série de données sur le niveau de scolarité dans le monde, 1950-2010.] *Journal of Development Economics* 104 (2013) : 184-198.
[23] Pritchett, L. (2013). *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. [La renaissance de l'éducation : la scolarité n'est pas un apprentissage.] CGD Books.
[24] Voir par exemple : P. Glewwe, M. Kremer et S. Moulin « Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya. » [De nombreux enfants laissés pour compte ? Manuels scolaires et résultats d'évaluations au Kenya.] *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (2009) : 112–135 ; de J. Ree, K. Muralidharan, M. Pradhan et H. Rogers « Double for nothing? Experimental evidence on an unconditional teacher salary increase in Indonesia. » [Le double pour rien ? Preuve expérimentale d'une augmentation inconditionnelle du salaire des enseignants en Indonésie.] *The Quarterly Journal of Economics* 133 (2018) : 993–1039 ; Banque mondiale. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. [Rapport 2018 sur le développement dans le monde : apprendre à réaliser la promesse de l'éducation.] Banque mondiale, 2018.
[25] T. Bold, M. Kimenyi, G. Mwabu, A Ng'ang'a et J. Sandefur « Experimental evidence on scaling up education reforms in Kenya. » [Données expérimentales sur la mise à l'échelle des réformes de l'éducation.] *Journal of Public Economics* 168 (2018) : 1-20.
[26] M. Faul et L. Savage (éd.). *Systems Thinking in International Education and Development: Unlocking Learning for All?* [*La pensée systémique dans l'éducation internationale et le développement : débloquer l'apprentissage pour tous ?*] Cheltenham, Royaume-Uni : Edward Elgar Publishing ; NORRAG Series on International Education and Development, 2023. https://www.elgaronline.com/edcollbook-oa/book/9781802205930/9781802205930.xml.
[27] Banque mondiale. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. [Rapport 2004 sur le développement dans le monde : mettre les services au profit des pauvres.] Washington : Banque mondiale, 2004. https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/c7755269-fa9d-5a07-9471-4ea35492b1d9.

politiques efficaces ;[28] sur de nouvelles approches de la responsabilité bureaucratique ;[29] et sur l'importance d'un système cohérent et aligné autour d'un objectif commun.[30]

De plus en plus de parties prenantes reconnaissent également le besoin de transformer le système pour améliorer les résultats de l'éducation et adoptent ce concept. [31]En témoignent le Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation (2022), les déclarations communes de la Banque mondiale, de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), le Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO) et l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID)[32], ainsi que l'Engagement à agir sur l'apprentissage fondamental, cautionné par le GPE, parmi beaucoup d'autres.[33] En 2020, le groupe consultatif ministériel du GPE, composé de ministres de l'Éducation, a demandé au GPE de « rompre avec les approches habituelles » et de viser plutôt un changement transformateur.[34]

Dans ce contexte, la stratégie 2025 du GPE adopte un paradigme de transformation du système comme moyen d'assurer une éducation de qualité à chaque enfant. Le modèle opérationnel du GPE vise donc à aider les pays à réaliser la transformation du système dans leur contexte.

La figure 4, à l'instar de la figure 1 de la deuxième partie, présente les principales caractéristiques selon lesquelles le GPE aborde la transformation du système, qui implique de donner aux acteurs nationaux les moyens d'analyser les systèmes, de définir les priorités, de coordonner les acteurs et de mettre en œuvre les changements par le biais d'approches itératives et adaptatives basées sur un diagnostic partagé. Il s'agit d'un changement radical par rapport à l'approche reposant sur les principes hiérarchiques qui est courante en matière de planification, de mise en œuvre et de suivi dans la coordination sectorielle. Ce processus est au cœur du modèle opérationnel du GPE (et constitue donc l'objet principal de cette évaluation).

---

[28] M. Andrews, L. Pritchett et M. Woolcock, *Building State Capability: Evidence, Analysis, Action*. [Renforcement des capacités de l'État : preuves, analyse, action.] Oxford : Oxford University Press, 2017. https://bsc.cid.harvard.edu/publications/building-state-capability-evidence-analysis-action/ ; P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch et B. O'Hanlon, *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. [Le changement : principes de formation de problèmes et résolution de problèmes.] New York : W. W. Norton & Company, 2011. https://www.amazon.com/Change-Principles-Problem-Formation-Resolution-dp-0393707067/dp/0393707067/ref=dp_ob_title_bk; L. Crouch et J. DeStefano "Doing Reform Differently: Combining Rigor and Practicality in Implementation and Evaluation of System Reforms." [Faire la réforme différemment : conjuguer rigueur et praticité dans la mise en œuvre et l'évaluation des réformes du système.] Document de travail de développement de RTI International nº 2017-01. Caroline du Nord : RTI International, 2017. https://www.rti.org/publication/doing-reform-differently/fulltext.pdf.

[29] D. Honig "Managing for Motivation as Public Performance Improvement Strategy in Education & Far Beyond." [Gestion de la motivation en tant que stratégie d'amélioration des performances publiques dans l'éducation et bien au-delà.] Document de travail de la faculté du CID nº 409. Cambridge Massachusetts : Center for International Development, Harvard University, 2022. https://www.hks.harvard.edu/centers/cid/publications/faculty-working-papers/managing-motivation-public-performance.

[30] L. Pritchett "Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes." [Créer des systèmes éducatifs cohérents pour obtenir des résultats d'apprentissage.] Série 15/005 de documents de travail de RISE. Oxford : RISE, 2015. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005 ; M. Kaffenberger et M. Spivack "Chapter 7: System coherence for learning: applications of the RISE education systems framework." [Chapitre 7 – Cohérence du système pour l'apprentissage : applications du cadre de RISE pour les systèmes éducatifs.] Dans *Systems Thinking in International Education and Development*, édité par M. Faul et L. Savage. Cheltenham, Royaume-Uni : Edward Elgar Publishing, 2023. https://www.elgaronline.com/edcollchap-oa/book/9781802205930/book-part-9781802205930-18.xml ; R. Winthrop et D. Sengeh "Transforming education systems: Why, what, and how." [Transformer les systèmes éducatifs : pourquoi, quoi et comment.] Note d'orientation de Brookings. Washington : Brookings, 2022. https://www.brookings.edu/research/transforming-education-systems-why-what-and-how/.

[31] https://www.un.org/transforming-education-summit.

[32] voir, par exemple, J. Saavedra et coll. "A new opportunity to help ensure all children learn and fulfill their potential." [Une nouvelle opportunité de contribuer à ce que tous les enfants apprennent et réalisent leur potentiel.] Banque mondiale (blog), 26 septembre 2022. https://blogs.worldbank.org/education/new-opportunity-help-ensure-all-children-learn-and-fulfill-their-potential.

[33] https://www.unicef.org/learning-crisis/commitment-action-foundational-learning.

[34] https://www.globalpartnership.org/content/ministerial-aide-memoire-march-2020



Figure 4. Vue d'ensemble de l'approche de la transformation du système[35]

Cependant, l'adoption de nouveaux paradigmes au sein d'une organisation peut s'avérer difficile. Dans le contexte des réformes de l'éducation, pour la mise en œuvre de la transformation du système, il faut de nouveaux modèles conceptuels, car dans la plupart des contextes, il s'agit d'une approche du changement nettement différente des approches habituelles.[36] Les consultations préliminaires avec le GPE et d'autres experts clés sur la réflexion à l'égard des systèmes éducatifs suggèrent qu'il existe différents degrés de compréhension et d'alignement de ce que signifie la transformation du système. La réflexion systémique donne lieu à des interprétations variées qui pourraient indiquer que d'autres partenaires du développement n'acceptent pas de manière universelle la définition et l'approche proposées par le GPE, ou qu'on ne les communique pas efficacement, ce qui peut constituer un défi pour le déploiement du nouveau modèle opérationnel.

4.1.2 Concepts clés de la transformation du système dans le contexte du GPE

L'absence d'accord sur la définition et la conceptualisation de la transformation du système pose également un problème pour notre évaluation, qui cherche essentiellement à comprendre la pertinence, la cohérence, l'efficience et l'efficacité du soutien du GPE aux efforts de transformation du système des pays. Dans cette partie, nous présentons un ensemble de définitions et de concepts tels qu'ils ont été interprétés par l'équipe d'évaluation et qui éclaire notre compréhension de la stratégie et du modèle opérationnel du GPE pour 2025.

Nous avons basé les définitions présentées ci-dessous sur notre examen de la littérature principale, puis nous les avons peaufinées afin de les rendre pertinentes à la stratégie et au modèle opérationnel du GPE. Nous avons également adapté les définitions pour la mise en œuvre de notre évaluation, par exemple en veillant à la cohérence entre les concepts clés. Ces définitions sous-tendent le cadre de notre évaluation, qui comprend la théorie du changement (et les hypothèses de la théorie du

[35] https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/docs/pages/GPE-transformation-systemes.pdf

[36] Par exemple : (1) Le modèle de l'iceberg : Ecochallenge Dot Org. https://ecochallenge.org/iceberg-model/. ; (2) Le cadre Cynefin : Harvard Business Review, 2007. https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making ; (3) Le mode socioécologique : E. Iacovidou, J. N. Hahladakis et P. Purnell "A systems thinking approach to understanding the challenges of achieving the circular economy." [Une approche de réflexion systémique pour comprendre les défis de l'économie circulaire.] *Environmental Science and Pollution Research* 28 (2021) : 24785–24806. https://doi.org/10.1007/s11356-020-11725-9. Ces approches sont généralement non linéaires pour le diagnostic de processus. Leur adoption prend du temps et implique la remise en question de modèles linéaires plus familiers comme le cadre logique.

changement) pour le modèle opérationnel du GPE, élaborée en consultation avec le GPE, et la matrice d'évaluation.

Nous proposons tout d'abord une définition de la transformation du système avant de définir d'autres concepts pertinents pour un paradigme de transformation du système. Nous définissons la **transformation du système** comme un processus par lequel les acteurs du système éducatif évaluent, diagnostiquent et hiérarchisent une réforme clé en vue de catalyser l'amélioration des apprentissages, coordonnent les acteurs et les éléments du système (y compris les sous-systèmes correspondants) autour de la réforme prioritaire et la mettent en œuvre de manière itérative par l'apprentissage et l'adaptation.[37] La transformation du système est un moyen d'améliorer l'apprentissage et d'offrir une éducation de qualité à chaque enfant.

- **La réflexion systémique :** elle consiste à interpréter un phénomène comme un système d'acteurs et d'éléments dynamiques et interconnectés. Plutôt que de se concentrer sur les causes immédiates des résultats, la pensée systémique exige une compréhension des moteurs sous-jacents des résultats observés. Pour employer une réflexion systémique à l'égard des réformes de l'éducation, il faut diagnostiquer et aborder les facteurs et les contraintes sous-jacents aux résultats escomptés (tels que l'amélioration des apprentissages).[38]
- **Harmonisation du système** : il s'agit d'une caractéristique essentielle du processus de transformation du système. Elle se produit lorsque les acteurs, les relations et les éléments du système (y compris les sous-systèmes correspondants) sont d'accord et orientés dans la même direction pour atteindre un objectif commun, tel que l'amélioration des apprentissages. L'accord sur un objectif n'est que la première étape vers l'harmonisation du système. Une fois l'objectif commun établi, les acteurs, les relations, les finances, les systèmes d'information et de soutien et autres sous-systèmes doivent également être orientés vers le même objectif. Dans les systèmes complexes, les chaînes de causalité menant aux objectifs sont incertaines. Ainsi, pour parvenir à l'harmonisation, il doit y avoir itération expérimentale. Le modèle opérationnel du GPE cherche à promouvoir l'harmonisation des systèmes en créant des processus et des incitations pour que les acteurs du système s'accordent sur les objectifs, développent des plans de réforme basés sur ces objectifs convenus et mettent en œuvre les réformes par le biais d'une approche qui vise à « tester-tirer des enseignements-adapter ».[39]
- **Complexité :** dans les systèmes complexes, les relations et les éléments du système sont modifiés par leurs interactions avec d'autres éléments du système, de manière souvent imprévisible et involontaire. Cela signifie que les interventions ne peuvent pas être planifiées de manière fiable au premier abord. La planification doit plutôt être testée en permanence et comprendre des suppositions qui commencent souvent sous forme d'hypothèses. Les systèmes éducatifs étant (pour la plupart) complexes, les théories linéaires du changement ne permettent pas d'en saisir l'incertitude. Afin d'informer de façon continue la mise en œuvre et l'adaptation d'une réforme, il faut que le suivi, l'évaluation et l'apprentissage reposent sur des boucles de rétroaction hautement itératives.[40]
- **Facteurs favorables :** des conditions du système qui renforcent la capacité des acteurs du système à réaliser la transformation. Les facteurs favorables prennent de nombreuses formes : intrants du système (données utilisées pour informer la structure d'une réforme) ; extrants (données produites par des systèmes de suivi efficaces) ; les processus du système (coordination sectorielle efficace) et d'autres infrastructures sectorielles.[41]
- **Itération expérimentale :** avec la transformation du système, et afin d'harmoniser le système, le processus de mise en œuvre d'une réforme nécessite un apprentissage et une adaptation

[37] Adapté du plan stratégique GPE 2025 et du programme de RISE : https://riseprogramme.org/publications/system-coherence-learning-applications-rise-education-systems-framework
[38] Adapté du plan stratégique 2025 du GPE et d'Oxfam : https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/579896/ml-systems-thinking-151020-en.pdf;jsessionid=D4DD54E01ECA407C1680778D60303E97?sequence=1)
[39] Adapté du plan stratégique du GPE 2025 et de l'Institut Brookings : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3956220
[40] Adapté de l'Institut Brookings : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3956220
[41] Adapté du plan stratégique GPE 2025 et de l'Institut Brookings : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3956220.

continus. Dans les systèmes complexes, il est impossible d'identifier des chaînes de causalité claires avant la mise en œuvre, ce qui signifie que l'expérimentation et l'itération permanentes sont nécessaires pour obtenir les résultats escomptés à grande échelle.[42]

Les concepts décrits ci-dessus nous fournissent un vocabulaire défini pour évaluer le déploiement du modèle opérationnel. Pour comprendre l'efficacité des efforts déployés par le GPE à l'appui de la transformation des systèmes, l'évaluation cherchera à déterminer dans quelle mesure les parties prenantes des pays ont adopté une approche systémique pour la réaliser, ainsi que les résultats réels ou potentiels et l'impact potentiel. Nous chercherons à savoir si une évaluation et un diagnostic des moteurs du système et des contraintes au changement ont eu lieu, si les acteurs se sont alignés avec succès sur un objectif commun et priorisé la réforme, si on a pleinement intégré la dimension de genre et si on a réalisé une analyse intersectionnelle dans la phase de conception de la réforme, si on a déployé celle-ci de manière itérative pour permettre l'apprentissage, l'adaptation et la correction de la trajectoire, et quel rôle a joué le soutien du GPE dans la mise en œuvre de ce processus. Étant donné le calendrier de l'évaluation, nous ne serons pas en mesure d'apprécier les résultats et les impacts des réformes elles-mêmes (comme l'amélioration de l'accès à l'école ou des apprentissages), mais nous chercherons à déterminer la probabilité que les réformes prioritaires soient sur la bonne voie pour produire les résultats escomptés, sur la base d'indicateurs de réussite spécifiques à la réforme.

4.1.3 Critères pour la transformation du système dans le contexte du GPE et aux fins de cette évaluation

Comme l'indique la troisième partie, l'évaluation de la transformation des systèmes est un défi. La transformation du système est une entreprise complexe et ses résultats peuvent prendre beaucoup de temps à se manifester. Outre l'utilisation de différentes approches (comme l'évaluation évolutive), cette évaluation nécessite également la prise en compte de différents critères.

L'utilisation de critères est une caractéristique essentielle qui définit une norme ou des normes transparentes. Les évaluations sont principalement guidées par les critères définis par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (pertinence, cohérence, efficacité, efficience, impact et durabilité). Toutefois, comme l'affirme Michael Patton,[43] les critères d'évaluation traditionnels ne suffisent pas à eux seuls à examiner le changement transformateur, car ils sont axés sur l'évaluation du concept d'une « intervention » traditionnelle et n'ont donc pas été conçus pour saisir la complexité des efforts requis pour soutenir la transformation de systèmes ou les caractéristiques des systèmes transformés. D'autre part, les chercheurs et les évaluateurs qui étudient et jaugent la transformation des systèmes ont reconnu que l'évaluation de la transformation des systèmes nécessite l'utilisation de critères nouveaux ou différents, adaptés à son contexte.

Par conséquent, nous avons développé une série de critères à l'appui de notre évaluation de la transformation du système dans le contexte du modèle opérationnel et de la stratégie du GPE. Ces critères s'appuient sur les définitions et les interprétations que nous avons fournies ci-dessus, qui nous permettront de déterminer si l'on applique les bons principes de transformation du système (dans chaque contexte) dans la conception et la mise en œuvre de la réforme prioritaire.

Comme chaque pays partenaire peut adapter son implication dans le modèle opérationnel du GPE 2025 en fonction de ses propres objectifs, il est également important que nos critères puissent être adaptés pour aider l'évaluateur à comprendre à quoi correspond la transformation du système dans chaque contexte. Par conséquent, les critères énoncés ci-dessous sont des principes d'orientation ; dans l'esprit de notre approche d'évaluation évolutive. D'autres critères peuvent émerger et être ajoutés au cours de l'évaluation.

La transformation du système étant un processus qui inclut la mise en œuvre d'une réforme prioritaire, nous avons élaboré deux séries de critères : la première relative au processus qu'un pays entreprend

---

[42] Adapté de l'Education Commission (https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/01/DeliverEd_Policy-Brief_1-1.pdf)

[43] Voir par exemple M. Patton "Evaluation Criteria for Evaluating Transformation: Implications for the Coronavirus Pandemic and the Global Climate Emergency" [Critères d'évaluation de la transformation : implications pour la pandémie de coronavirus et l'urgence climatique mondiale] *American Journal of Evaluation* 42 (2021) : 53-89. https://doi.org/10.1177/1098214020933689

pour transformer son système éducatif, et la seconde relative à la réforme prioritaire en soi.[44] Bien qu'il n'entre pas dans le cadre de cette évaluation de déterminer si les résultats escomptés de la réforme ont été atteints (par exemple, l'amélioration des résultats d'apprentissage), les critères permettront d'évaluer la probabilité que les réformes soient sur la bonne voie pour atteindre les résultats escomptés.

Les critères du processus de transformation du système consistent notamment à déterminer si la mise en œuvre des éléments suivants est efficace et de qualité :

- Un processus d'**identification des problèmes** fondé sur des données probantes a été entrepris, afin d'identifier les contraintes systémiques qui pèsent sur les résultats voulus en matière d'éducation, ainsi que leurs causes profondes.
- Un processus d'**examen des données probantes** a été entrepris afin de déterminer les approches fondées sur des preuves pour gérer les contraintes.
- Un processus de **hiérarchisation** a été entrepris pour établir la réforme prioritaire sur la base des processus d'identification des problèmes et d'examen des preuves, et en tenant compte des contraintes en matière de ressources et de capacités.
- Un processus de **partenariat et de coordination des parties prenantes** (y compris les principales parties prenantes de l'éducation) a été entrepris pour s'aligner sur une réforme prioritaire et l'on s'efforce de maintenir l'alignement des parties prenantes pendant sa mise en œuvre.
- Un processus d'**itération et d'adaptation** a été intégré dans le déploiement et la mise en œuvre de la réforme. Cela nécessite des systèmes de données et des processus adéquats pour le suivi, l'évaluation et l'apprentissage des résultats (et pas seulement des intrants) afin de comprendre l'efficacité de la réforme et d'informer à intervalles réguliers les adaptations nécessaires. Dès la phase 2, des signes indiquent qu'il y a eu itération et adaptation.

Ces critères se reflètent dans le processus de pacte du modèle opérationnel.

Les **critères de la réforme de transformation du système** sont les suivants :

- La réforme s'efforce d'**améliorer les apprentissages avec plus de rapidité, d'ampleur et d'inclusion** que les réformes antérieures ou habituelles.
- La réforme s'efforce d'améliorer les apprentissages par le biais d'approches **fondées sur des données probantes.**
- La réforme **s'attaque aux multiples contraintes du système** par le biais d'une approche multidimensionnelle du changement.[45]
- La réforme **coordonne les sous-systèmes, politiques et pratiques pertinents**, notamment le développement professionnel des enseignants, les programmes d'études, les systèmes d'évaluation, les systèmes d'information et de gestion de l'éducation, afin d'atteindre les résultats escomptés.
- La réforme aligne les incitations des acteurs de **l'ensemble des niveaux et aspects pertinents du système éducatif** (par exemple, nationaux, régionaux ou de district).
- La réforme comprend des mécanismes visant à garantir (et à améliorer, si besoin) les **capacités de mise en œuvre et celles de l'État**.
- Le coût de la réforme **a été évalué de manière adéquate et un financement suffisant** a été alloué.

---

[44] Les critères ont été élaborés sur la base de la littérature citée plus haut, en particulier sur les sources suivantes : Description de la transformation par le GPE (https://www.globalpartnership.org/what-we-do/transforming-education) ; M. Andrews, L. Pritchett et M. Woolcock *Building State Capability* [Renforcement des capacités de l'État]. Royaume-Uni : Oxford University Press, 2017 ; et M. Kaffenberger et M. Spivack "Chapter 7: System coherence for learning: applications of the RISE education systems framework" [Chapitre 7 – Cohérence du système pour l'apprentissage : applications du cadre de RISE pour les systèmes éducatifs.] dans *Systems Thinking in International Education and Development*, éd. M. Faul and L. Savage. Royaume-Uni : Edward Elgar Publishing, 2023.

[45] Par exemple, le programme Tusome au Kenya s'est attaqué à de multiples obstacles systémiques à l'apprentissage en offrant aux enseignants, entre autres, une formation et un accompagnement continus, de nouveaux supports pédagogiques, des manuels scolaires pour chaque enfant et de nouveaux mécanismes de suivi et de responsabilisation.

- La réforme comprend des **mécanismes adéquats et efficaces pour utiliser les systèmes de gestion des données et d'éléments probants**. On peut ainsi suivre et évaluer les résultats (pas seulement les intrants) et tirer des enseignements. Ces mécanismes permettent d'autre part l'itération et l'adaptation (par exemple, des intervalles prédéfinis pour examiner les données relatives aux résultats, identifier les contraintes liées à la mise en œuvre et procéder à des adaptations en conséquence).

Ces critères fournissent un cadre pour évaluer les caractéristiques d'une réforme transformatrice. Dans notre évaluation, nous examinerons comment ces critères s'appliquent dans le contexte de chaque pays. Ce travail entre dans le cadre de notre étude de la théorie du changement du modèle GPE élaboré pour notre évaluation (voir le paragraphe 4.2). Plus précisément, il est question de voir comment les critères s'appliquent aux événements décrits dans la phase 2 de la théorie du changement, telle qu'elle a été adaptée à chaque pays étudié et intégrée dans notre matrice d'évaluation.

4.2 Théorie du changement

Pour étayer l'approche théorique de l'évaluation (décrite au paragraphe 3.2), nous avons élaboré une théorie du changement qui définit la manière dont nous interprétons le fonctionnement du modèle opérationnel du GPE à l'appui de la transformation du système au niveau national.[46]

La théorie du changement que nous avons élaborée diffère de celle de programmes plus traditionnels. Elle est particulièrement complexe et met fortement l'accent sur le modèle opérationnel du GPE 2025 lui-même (y compris l'adéquation du modèle en tant que vecteur de facilitation du changement), ainsi que sur l'ambition du GPE en matière de transformation du système au niveau national (Figure 4), qui comprend l'évaluation et le diagnostic des contraintes du système, la hiérarchisation et l'alignement autour d'une réforme choisie, et l'action sur la base de preuves, l'apprentissage et l'adaptation. Comme le GPE 2025 est un modèle qui vise à rendre opérationnelle une approche de transformation du système, notre théorie du changement permet d'en saisir le déroulement dans la pratique.[47]

Notre théorie du changement vise à cartographier les trajectoires plausibles vers l'objectif ultime du modèle opérationnel et de la stratégie du GPE. Dans notre théorie du changement, nous avons organisé la trajectoire envisagée par le GPE vers un changement transformationnel en quatre processus clés et leurs résultats associés : **(1) Élaborer une réforme prioritaire avec un potentiel de transformation ; (2) Opérationnaliser la réforme prioritaire ; (3) Atteindre des résultats pour la transformation plus large du système éducatif à travers la réforme ;** et finalement **(4) Réaliser une éducation de qualité pour chaque enfant (ODD 4)**.

La figure 5 présente la relation et la progression de ces quatre processus et applique également le cadre de la « sphère d'influence », qui aide à définir les limites du contrôle et de l'influence que le modèle opérationnel et la stratégie du GPE exercent sur chaque processus.

[46] Afin d'élaborer notre théorie du changement, notre approche a comporté les étapes suivantes : les contributions des séances d'intégration relatives au modèle GPE 2025 ; les séances de concertation plus larges au cours de la période de démarrage ; un examen des pactes existants et des projets de pactes élaborés par les pays partenaires et mis à la disposition de l'équipe d'évaluation ; l'atelier du 22 au 24 février 2023, organisé à Washington avec le personnel du GPE et les membres du groupe consultatif indépendant, au cours duquel ont été présentées et discutées une version préliminaire de la théorie du changement et ses hypothèses. Après l'atelier, nous avons poursuivi la révision de la théorie du changement avec l'aide de l'équipe Résultats et performance pour arriver à la version présentée dans ce rapport initial.

[47] Le modèle opérationnel du GPE 2025 fait encore l'objet d'adaptations qui peuvent affecter les trajectoires suivies au sein de la théorie du changement pour les pays qui adopteront ultérieurement le modèle du GPE.

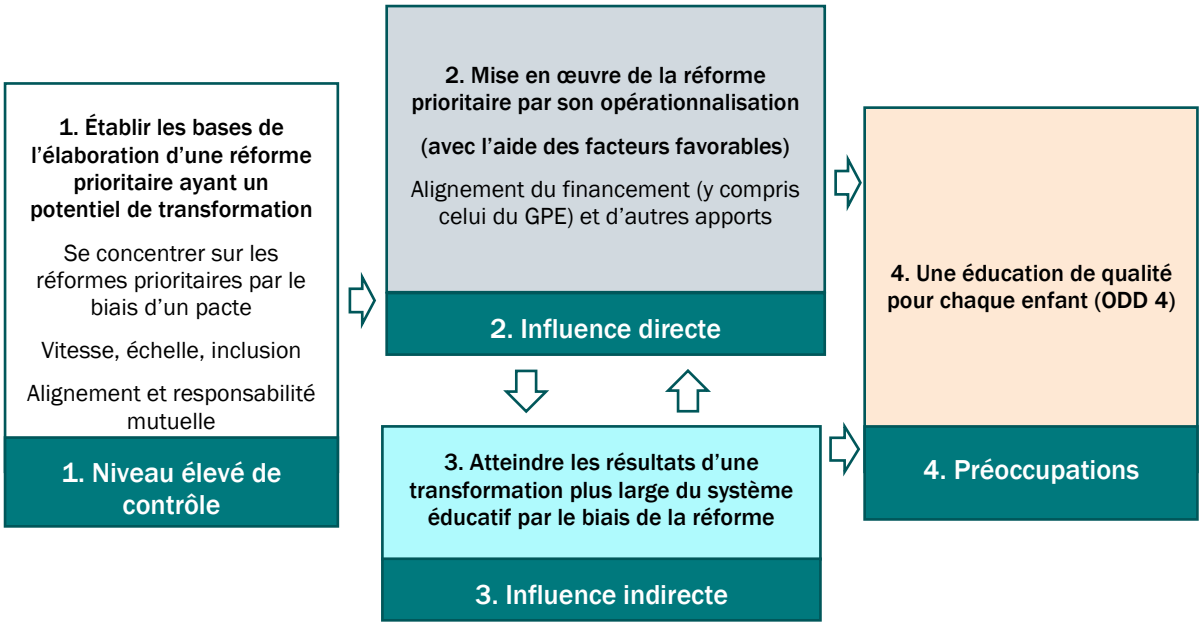


Figure 5. Représentation des niveaux de contrôle et d'influence que le modèle opérationnel et la stratégie du GPE exercent sur les différents niveaux de cheminement vers le changement transformationnel

1. Dans le premier processus, le modèle opérationnel et la stratégie du GPE 2025 ont un **niveau de contrôle relativement élevé** et le degré de certitude (pour cet élément) est plus élevé que l'**élaboration d'une réforme prioritaire ayant un potentiel de transformation** sera réalisé si la fidélité aux principes et processus du modèle opérationnel est maintenue. Il s'agit là d'un point central de la première phase de nos études de cas nationales, étant donné que les pays partenaires que nous étudions commencent à peine à mettre en œuvre leurs réformes prioritaires.
2. Le modèle opérationnel du GPE a un niveau élevé d'**influence directe** sur la **mise en œuvre de la réforme prioritaire** par un soutien financier et non financier aux parties prenantes du pays. Au niveau national, des changements se produisent par le biais de boucles de rétroaction itératives (itération expérimentale : tester, tirer des enseignements, adapter).
3. Les résultats obtenus dans le cadre de la réforme prioritaire devraient conduire à une **transformation plus large du système éducatif** grâce au renforcement des capacités et des conditions de base pour la poursuite de la réforme. Le modèle opérationnel et la stratégie du GPE n'ont **influencé qu'indirectement** la réalisation des résultats à long terme. Il existe des boucles de rétroaction entre la mise en œuvre de la réforme prioritaire et la transformation plus large du système éducatif.
4. Dans la sphère des « préoccupations », le GPE est **fermement déterminé** à ce que son modèle opérationnel et sa stratégie contribuent à la réalisation d'**une éducation de qualité pour tous (ODD 4)** par le biais des efforts déployés au niveau national, et entend que le soutien apporté aux étapes 1, 2 et 3 ci-dessus contribue à ce résultat final. Cela indique que si le GPE travaille à la réalisation de ce résultat final, il n'en a pas le contrôle, car un certain nombre d'autres facteurs externes influent également sur ce résultat.

Expliquées ci-dessous, ces grandes attentes en matière de transformation sont résumées schématiquement à la figure 5 et présentées plus en détail dans notre théorie du changement (Figure 6) qui traduit notre compréhension de la manière dont le modèle opérationnel du GPE vise à obtenir un impact, y compris le soutien financier et non financier du GPE à la réforme en général.

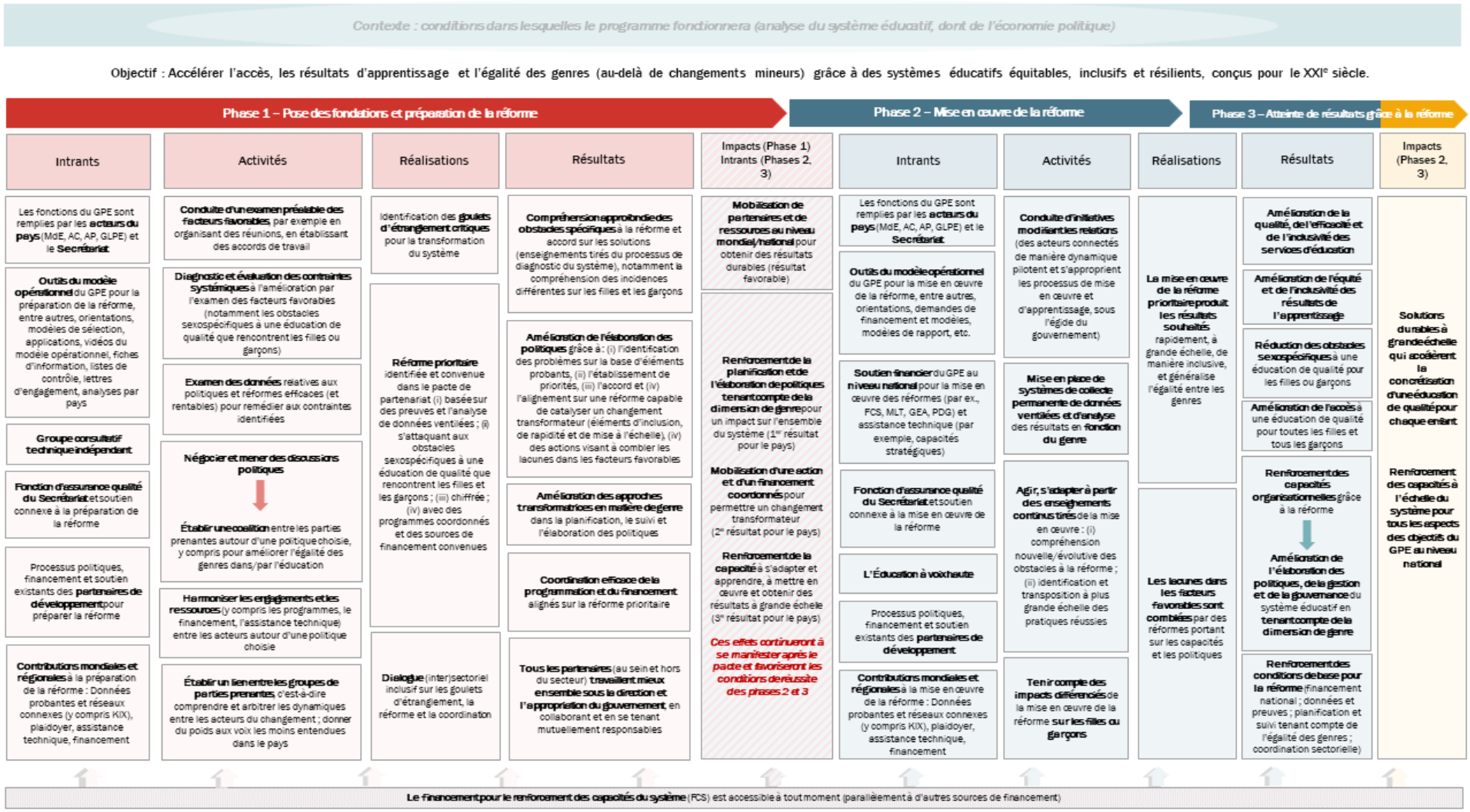


Figure 6. Théorie du changement pour l'évaluation nationale et l'évaluation thématique

Le contexte est inhérent à notre théorie du changement. La théorie du changement reconnaît que l'influence directe du modèle opérationnel et de la stratégie du GPE se diffuse au fur et à mesure que nous nous rapprochons de l'impact. De nombreux facteurs contextuels, mais aussi des hypothèses (voir ci-dessous) influenceront sa réussite. Par conséquent, tout au long de la théorie du changement et, surtout, au fur et à mesure que l'on se rapproche de l'impact, il sera important de saisir les conditions du vaste paysage social, politique, économique et environnemental qui soutiennent ou entravent les efforts de réforme. Il s'agit notamment de l'économie politique, des visions de développement national et des problèmes urgents auxquels sont confrontés les pays. Ce domaine est essentiel et notre évaluation devra l'explorer, en utilisant notre approche réaliste de l'évaluation.

L'**objectif** mentionné dans la théorie du changement est celui défini dans le plan stratégique du GPE 2025.

La phase 1 de la théorie du changement, « **Établir les bases d'une réforme prioritaire** », décrit les attentes du processus d'identification et de conception d'une réforme prioritaire et de l'élaboration d'un pacte pour un pays. Celui-ci conduit aux impacts attendus tels que définis dans le plan stratégique et le cadre de résultats du GPE 2025 : Mobilisation des partenaires mondiaux et nationaux et des ressources pour des résultats durables ; renforcement de la planification sensible au genre, élaboration de politiques pour un impact à grande échelle du système ; mobilisation d'une action coordonnée et d'un financement pour permettre le changement ; et renforcement de la capacité à s'adapter et à apprendre, à mettre en œuvre et à engendrer des résultats à grande échelle. Ces impacts devraient se poursuivre au cours des phases 2 et 3.[48]

La phase 2 de la théorie du changement, « **Mise en œuvre de la réforme** », représente les activités et les résultats de la réforme prioritaire elle-même, en reconnaissant les leviers au niveau du système que sont les initiatives qui modifient les relations, les systèmes de collecte de données, les actions et adaptations pour un apprentissage continu et la gestion d'impacts différenciés sur les filles et les garçons. Cette phase conduit à un changement qui respecte les principes de rapidité, d'échelle et d'inclusion, ainsi que le besoin continu de gérer les facteurs favorables. La phase 2 sera différente d'un pays à l'autre, en fonction du choix de la réforme prioritaire et de la manière dont les parties prenantes appréhendent la transformation du système.

La phase 3 de la théorie du changement, « **Atteindre des résultats grâce à la réforme** », relie les résultats (produits et effets) de la réforme prioritaire à une transformation plus large du système. Ainsi, des solutions durables à l'échelle du pays accélèrent une éducation de qualité pour chaque enfant et le renforcement général des capacités du système pour tous les aspects des objectifs du GPE.

La théorie du changement tient également compte de l'objectif stratégique du GPE qui consiste à promouvoir l'**égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais**. Dans la phase 1, l'évaluation des facteurs favorables est essentielle pour déterminer les défis et contraintes liés au genre qui entravent l'accès à une éducation de qualité pour les filles et les garçons. Cela permet de coordonner les parties prenantes et la coalition élargie autour des réformes choisies qui s'attaquent (directement ou indirectement) aux obstacles liés au genre en faveur d'une éducation de qualité. Les résultats et impacts attendus d'une planification renforcée tenant compte de la dimension de genre sont les fondements des phases 2 et 3, où la collecte et l'analyse de données ventilées permettront d'adapter les activités au cours de la mise en œuvre de la réforme et de l'apprentissage continu. Cela est nécessaire pour combler les lacunes dans l'accès à une éducation de qualité et, en fin de compte, pour atteindre l'objectif de politiques et de pratiques transformatrices en matière de genre dans les systèmes éducatifs.

Dans notre évaluation, nous contrôlons mieux les deux premières phases où le GPE a le plus de contrôle ou d'influence directe, où nous sommes en mesure d'évaluer à la fois le processus et les résultats du déploiement du modèle opérationnel et de la mise en œuvre de la réforme prioritaire. Ceci constitue le point central de l'évaluation tout au long des phases de base et de mi-parcours de nos études de cas nationales, tandis que dans les phases ultérieures (mi-parcours et fin d'évaluation), nous commencerons à étudier la réalisation ou le potentiel de résultats dans les deux derniers processus.

[48] L'évaluation intègre également une perspective thématique axée sur l'égalité des genres et sur le financement national. Pour plus d'informations sur l'aspect thématique de l'évaluation et ses phases, voir le paragraphe 3.2.

Il est important de noter que cette version de la théorie du changement est un outil général qui nous permet de comprendre et d'interpréter les changements au niveau national. Cependant, il est peu probable qu'elle s'applique intégralement à un pays donné. Pour chacune des études de cas nationales, nous utiliserons cette version de la théorie du changement comme point de départ pour élaborer une théorie du changement spécifique à chaque pays. Nous tracerons la trajectoire d'impact prévue sur cette théorie générale du changement et nous formulerons les apports, les réalisations et les résultats attendus qui sont spécifiques à chaque pays.

4.2.1 Hypothèses intégrées dans la théorie du changement

Les hypothèses sont des affirmations concernant des aspects clés d'une théorie du changement qui sous-tendent le plan et qui, si elles ne se vérifient pas, ont une incidence négative sur le processus de changement et, par conséquent, sur la réalisation des activités, des produits, des résultats et des impacts escomptés.[49]

Nous présentons ci-dessous les hypothèses qui sont intégrées dans notre théorie du changement, mais qui n'y sont pas nécessairement formulées. Nous n'abordons pas systématiquement ces hypothèses dans la conception du programme, mais elles devraient néanmoins influencer la mise en œuvre de la réforme prioritaire. Il est important de tester ces hypothèses dans le cadre d'une évaluation théorique et réaliste, car elles représentent les contextes potentiels, les circonstances, les conditions sous-jacentes ou les ressources qui doivent exister pour que le changement prévu se produise.

Il existe un ensemble de sept hypothèses qui recoupent la théorie du changement et restent valables pour toutes les parties du programme. Nous avons formulé quatre autres hypothèses qui sont spécifiques à des phases particulières de la théorie du changement. Enfin, l'hypothèse selon laquelle l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation, en son sein et par son biais est un changement souhaitable, non seulement pour le GPE, mais aussi pour toutes les parties prenantes impliquées dans le processus de transformation du système, est transversale à toutes les hypothèses.

Hypothèses qui recoupent la théorie du changement
1. La composition du **groupe local des partenaires de l'éducation** intègre différentes voix, y compris celles de la société civile et des groupes d'enseignants, ainsi que des représentants internes des intérêts des femmes.
2. Une masse critique de **partenaires nationaux** (y compris les agents partenaires et les agences de coordination) est active, reste pleinement **impliquée**, Ces partenaires **démontrent** (a) qu'ils collaborent entre eux, sous la direction du gouvernement, au cours du processus d'élaboration du pacte et de la mise en œuvre de la réforme prioritaire (notamment en évitant la fragmentation de l'aide), (b) qu'ils apprennent ensemble et s'adaptent continuellement et (c) qu'ils sont tenus responsables (notamment en ce qui concerne la généralisation de la dimension de genre).
3. Au niveau national, il existe des incitations appropriées, des **mécanismes opérationnels et des capacités suffisantes** (ou des plans pour combler les écarts en matière de capacités) (y compris les acteurs du GPE comme les agents partenaires et les agences de coordination) pour (a) élaborer en commun et rendre opérationnelle la réforme prioritaire, (b) éviter la fragmentation de l'aide, (c) apprendre ensemble et s'adapter en permanence et (d) rendre des comptes (notamment en ce qui concerne la généralisation de la dimension de genre). Un soutien supplémentaire est disponible dans les **pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits**.
4. Le **GPE** reste **attaché** au modèle opérationnel du GPE 2025 et à la généralisation de la dimension de genre dans ce modèle, ainsi qu'à l'apprentissage et à l'adaptation continus comme moyen de soutenir la transformation plus large du système éducatif. Il a par ailleurs la **capacité** d'appuyer son déploiement et sa mise en œuvre.
5. Après avoir pris en compte les financements du GPE et d'autres bailleurs, le **financement national** reste suffisant pour mettre en œuvre les réformes prioritaires, y compris le budget consacré aux réformes en matière d'égalité des genres.

[49] Les hypothèses constituent une part importante des évaluations évolutives et fondées sur la théorie.

6. Des signes indiquent que les croyances et les perceptions concernant le **but le plus important de l'école** (et de l'éducation en général, en particulier en ce qui concerne l'égalité des genres dans l'éducation) convergent parmi les parties prenantes concernées et s'alignent sur les objectifs de la réforme prioritaire.

7. Des mécanismes opérationnels sont en place pour faire face à la **résistance habituelle aux réformes,** y compris la résistance aux transformations qui remettent en question les rôles, les normes et les stéréotypes liés au genre au sein de la société.

Hypothèses applicables à la phase 1 – Établir les bases et préparer la réforme

8. Les **facteurs favorables, les processus du groupe consultatif technique indépendant, les processus de l'élaboration du pacte** (notamment la ventilation des données ainsi que la planification, la politique et le suivi sectoriels tenant compte de la dimension de genre) et le **financement pour le renforcement des capacités du système** sont bien **compris**. On les considère comme **pertinents** et **suffisants** pour résoudre les goulets d'étranglement, consolider les capacités, et **en permettre le développement ainsi qu'un bon dialogue politique** à l'égard des lacunes du système en la matière.

Hypothèses applicables à la phase 2 – Mise en œuvre de la réforme et, à la phase 3, atteinte des résultats

9. Le **soutien du GPE et les mécanismes connexes** mobilisés pour faciliter la mise en œuvre de la réforme et poursuivre le renforcement des capacités (notamment le Financement pour la transformation du système, l'Accélérateur de l'éducation des filles, le Financement à effet multiplicateur et le Financement pour le renforcement des capacités du système), ainsi que le soutien d'autres partenaires du pacte, sont bien **compris** et on les considère comme **pertinents, suffisants et rentables** en tant que moyens de mise en œuvre de la réforme prioritaire.

10. **Des données ou preuves adéquates et opportunes** au niveau du pays sont **disponibles** et bien **utilisées** pour permettre le suivi et l'adaptation pendant la mise en route du pacte et de la réforme prioritaire, y compris concernant la mise en œuvre des facteurs favorables et de la réforme prioritaire (à l'aide notamment de données ventilées par sexe, d'une analyse de genre et d'une analyse des facteurs intersectionnels).

11. Le soutien du GPE est adapté en fonction de **nouvelles situations d'urgence** (telles que les catastrophes naturelles, les urgences sanitaires et les conflits).

Nous explorerons ces hypothèses au cours d'entretiens dans le cadre de nos études de cas nationales. Un aperçu complet des hypothèses, des indicateurs, des sources de données et des outils analytiques figure à l'**annexe 2**.

4.3 Matrice d'évaluation

Une matrice sert de guide lors de l'élaboration et de la mise en route de l'évaluation. Pour celle-ci, nous avons établi notre matrice en collaboration étroite avec l'équipe Résultats et performance.

Dans notre matrice, nous formulons les objectifs de **l'évaluation** sous forme de **questions clés**, qui encadrent l'enquête. Les questions d'évaluation ont été conçues pour déterminer comment nous allons étudier et remettre en question la théorie du changement exposée ci-dessus. Elles vont également plus loin et constatent d'autres besoins d'apprentissage, tels qu'encadrés par les objectifs de l'évaluation. Nous subdivisons ensuite ces questions en **questions secondaires**, qui fournissent une interprétation plus poussée de la principale question et facilitent la réalisation de l'évaluation. Nous employons d'autre part des questions principales et secondaires d'évaluation qui sont **prospectives** et nous permettent de nous projeter dans l'avenir et d'anticiper la probabilité d'un changement, dans les cas où les calendriers d'évaluation ne nous permettent pas d'accorder suffisamment de temps pour que les résultats se concrétisent.

Nous avons également inclus des **indicateurs** qui expliquent comment nous prévoyons d'utiliser les preuves collectées pour porter un jugement à l'égard des questions secondaires. Enfin, dans notre matrice d'évaluation, nous décrivons les **sources de données et les méthodes** en indiquant les données que nous recueillerons et la manière dont nous les analyserons. Afin de réduire autant que possible les

biais, chaque question d'évaluation devrait être traitée à l'aide d'éléments probants provenant de plusieurs sources de données qui se corroborent afin de garantir la solidité des jugements évaluatifs.

Actuellement, notre matrice reflète l'objectif de l'évaluation pour nos études de référence (de nos études de cas nationales et de nos études de cas thématiques sur le financement national et l'égalité des genres). Ces études s'appliqueront à la phase 1 pour nos huit études de cas de la première série et à la phase 2 pour nos sept études de cas de la deuxième série. Nous continuerons à développer notre matrice pour guider les études à mi-parcours et en fin d'évaluation. Elles seront élaborées au début des phases 2 et 3, respectivement (et décrites dans les notes conceptuelles de nos phases).

Nous présentons ci-dessous la matrice d'évaluation.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
		Point de référence (études de cas nationales)	
1. Les réformes dont les pays partenaires ont fait une priorité dans leur pacte de partenariat, et les trajectoires de changement qui leur sont associés, ont-ils le potentiel de transformer leurs systèmes éducatifs ? Comment ces réformes sont-elles transformatrices ?	<u>Validité de la structure</u> 1.1 Dans quelle mesure et comment comprend-on et conceptualise-t-on la transformation des systèmes dans les différents contextes nationaux ? 1.2 Les réformes dont les pays partenaires ont fait une priorité dans leur pacte de partenariat répondent-elles aux critères du processus de transformation du système et de la réforme de la transformation ? 1.3 Dans quelle mesure a-t-on intégré l'égalité des genres dans ces réformes ?	1.1 Les principales parties prenantes du pays (a) comprennent et acceptent la nécessité d'une transformation du système (nécessité d'améliorer les apprentissages et l'équité de façon générale, d'accélérer les progrès en matière de résultats, d'inclure les personnes les plus marginalisées, etc.) (données qualitatives) ; (b) comprennent concrètement leur contexte (pas une définition théorique, mais, par exemple, quels sont les obstacles à la réforme, quels types de réformes peuvent être transformateurs, etc., dans leur propre pays) et s'alignent sur ce qu'il signifie ; (c) comprennent et acceptent la nécessité d'une intégration de la dimension de genre et ce que cela signifie concrètement dans leur contexte ; et (d) comprennent le processus de réforme des systèmes et s'y engagent. 1.2 Les réformes prioritaires des pactes de partenariat répondent aux critères du processus de transformation des systèmes et à ceux des réformes transformatrices (par exemple, s'attaquer aux causes profondes de la sous-performance du système ou des obstacles à la réforme ; établir des priorités ; potentiel d'impact à grande échelle ou rapidement et de manière inclusive ; et coordination des parties prenantes nécessaires). 1.3 Les considérations d'égalité des genres liées aux réformes prioritaires ont été analysées, à partir de l'approche du GPE et les réformes prioritaires comprennent des actions appropriées pour y répondre.	1.1 Identification d'un ensemble d'attributs de la réforme transformatrice sur la base d'un examen de la littérature sur le changement des systèmes dans l'éducation et de la documentation du GPE sur la nouvelle stratégie et le nouveau modèle opérationnel, y compris l'approche ou la définition de la transformation. 1.2 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes du pays et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu. 1.3 Examen documentaire des réformes prioritaires dans les pactes de partenariat par rapport aux attributs de la réforme transformatrice (avec un examen approprié de la documentation et des données d'appui telles que les analyses des facteurs favorables et du secteur de l'éducation, les données du SIGE et les plans du secteur de l'éducation pour contextualiser cet examen) et par rapport aux particularités de l'égalité des genres également définis à partir de l'approche du GPE et de la littérature correspondante dans le cadre de l'éducation et par son biais.
	<u>Validité opérationnelle</u> 1.4 Comment les réformes auxquelles les pays partenaires ont donné la priorité dans leur pacte de partenariat se comparent-elles aux précédentes	1.4 Les réformes prioritaires prennent en compte les contraintes qui ont pesé sur les réformes passées et incluent des politiques et programmes pour y remédier. 1.5 Par rapport aux réformes précédentes liées aux réformes prioritaires (visant, par exemple, à atteindre	1.4 Examen comparatif des réformes prioritaires dans les pactes de partenariat par rapport aux réformes connexes précédentes, sur la base des critères de réforme transformatrice, de changement au niveau du

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
	dans ce domaine (y compris en ce qui concerne les caractéristiques d'une réforme transformatrice) ? Dans quelle mesure s'intègrent-elles dans les plans et politiques d'éducation plus larges des pays ? 1.5 Les théories du changement qui sous-tendent les réformes prioritaires (qu'elles soient explicitement définies ou non), ainsi que les hypothèses qui s'y rapportent, sont-elles crédibles et suffisamment étayées par des éléments probants concernant les goulets d'étranglement, la nécessité de la réforme et les politiques et interventions visant à y remédier ? 1.6 Les théories du changement (qu'elles soient explicitement définies ou non) identifient-elles des trajectoires permettant d'éliminer les obstacles à l'éducation liés au genre que rencontrent les filles et les garçons dans le cadre des réformes ? Ces trajectoires sont-elles crédibles et suffisamment étayées par des données probantes ? 1.7 Dans quelle mesure les facteurs favorables à la transformation du système (planification et suivi sensibles au genre, données et éléments probants, coordination sectorielle et financement national) sont-ils présents ? En cas de lacunes dans les facteurs favorables, les actions politiques proposées pour les combler sont-elles suffisantes pour permettre	des objectifs identiques ou similaires), ces dernières possèdent plus nettement les caractéristiques de réformes transformatrices (ou améliorent la conception, les dispositions de mise en œuvre, le degré d'alignement des parties prenantes par rapport aux réformes transformatrices précédentes). 1.6 Les théories du changement (et les hypothèses associées) des réformes prioritaires, telles qu'elles sont implicitement ou explicitement décrites dans les pactes de partenariat, sont valables ; on fonde les interventions visant à lever les obstacles à l'éducation liés au genre que rencontrent les filles et les garçons sur des données probantes et on les inscrit dans la théorie du changement. 1.7 La mesure selon laquelle l'identification ou l'élaboration de la réforme prioritaire a pris en compte les facteurs contextuels qui affecteront la crédibilité de la réforme (calendrier du cycle politique, déficit de financement, enseignements tirés précédemment, gouvernance du système, incitations des parties prenantes, etc.). 1.8 Degré d'adéquation entre les lacunes identifiées dans les facteurs favorables et les actions politiques proposées pour y remédier ; on cite des preuves appropriées pour démontrer que les actions politiques proposées combleront les lacunes identifiées.	système et de renforcement de l'égalité des genres (avec un examen approprié de la documentation et des données d'appui telles que les analyses des facteurs favorables et du secteur de l'éducation, les données du SIGE et les plans du secteur de l'éducation afin de contextualiser cet examen). 1.5 Évaluation documentaire des pactes de partenariat afin d'évaluer (a) le degré d'alignement entre les réformes prioritaires dans les pactes de partenariat et les plans et politiques sectoriels ; (b) dans quelle mesure a-t-on fondé les théories du changement sur des données probantes et intégré des trajectoires appropriées pour éliminer les obstacles liés au genre ; (c) dans quelle mesure les lacunes identifiées par l'analyse des facteurs favorables font-elles l'objet d'actions politiques pour les combler et sont dûment fondées sur des données probantes ; et (d) l'intégration de la dimension de genre. 1.6 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes du pays, le groupe consultatif technique indépendant et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
	une réforme transformatrice ? Les actions sont-elles crédibles et suffisamment étayées par des données probantes ?		
	Alignement 1.8 Dans quelle mesure les principales parties prenantes de l'éducation s'alignent-elles sur les réformes jugées prioritaires par les pays partenaires et sur les actions politiques visant à gérer les facteurs favorables à une réforme transformatrice ? Le processus de partenariat ayant conduit au choix de ces réformes et actions a-t-il été efficace ? Les partenariats ou processus de partenariat au niveau national ont-ils évolué au fil du temps (en particulier concernant l'égalité des genres) ?	1.9 Degré d'alignement des principaux acteurs de l'éducation (définis comme ceux qui sont nécessaires à la réussite de la réforme) et de leurs programmes ou ressources sur les réformes et actions prioritaires pour gérer les facteurs favorables. Degré d'alignement entre les mécanismes institutionnels et les objectifs du pays, entre les politiques et pratiques éducatives. 1.10 Mesure selon laquelle les principales parties prenantes de l'éducation reconnaissent que le dialogue menant aux réformes et actions politiques prioritaires a été conduit par le gouvernement national, qu'il a inclus les principaux acteurs de l'éducation, s'est appuyé sur des preuves et a favorisé la responsabilité mutuelle pour la mise en œuvre et l'exécution des réformes prioritaires.	1.7 Examen documentaire des pactes de partenariat afin d'identifier les engagements des partenaires et les ressources ou programmes mobilisés pour s'aligner sur les réformes prioritaires ou les actions politiques relatives aux facteurs favorables. 1.8 Enquête auprès des parties prenantes du pays et analyse quantitative de ses résultats. 1.9 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes du pays et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu. 1.10 Analyse de l'économie politique.
	Qualité des apprentissages 1.9 A-t-on identifié les trajectoires de la théorie du changement avec suffisamment de clarté pour guider la mise en œuvre des réformes prioritaires et pour assurer le suivi, l'évaluation et l'apprentissage à l'égard de la mise en œuvre ? Existe-t-il des dispositions adéquates (cadres de suivi, évaluation et apprentissage ; mécanismes d'examen et d'apprentissage conjoints par les partenaires, etc.) et des conditions appropriées (par exemple, politiques, capacités et intérêt des partenaires) pour le suivi, l'évaluation et	1.11 Les objectifs des trajectoires de la théorie du changement sont « SMART » (c'est-à-dire spécifiques, mesurables, réalisables, pertinents et limités dans le temps). 1.12 Des cadres et des plans de suivi, évaluation et apprentissage adéquats ont été élaborés (ou doivent l'être) pour les réformes prioritaires (qu'elles soient décrites dans le pacte de partenariat ou dans d'autres documents décrivant les politiques et les programmes qui sous-tendent les réformes prioritaires). 1.13 Des mécanismes et des conditions adéquats pour le suivi et l'évaluation conjoints de la mise en œuvre de la réforme prioritaire sont en place ou en cours de mise en place (avec la participation des parties prenantes nécessaires).	1.11 Analyse documentaire des accords de partenariat (et des documents relatifs aux politiques et aux programmes qui sous-tendent la réforme prioritaire du pacte de partenariat). 1.12 Examen de la documentation relative aux exercices ou mécanismes de suivi et d'évaluation conjoints, passés et prévus, mis en place pour les politiques et les programmes. 1.13 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes du pays et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
	l'apprentissage conjoints de la mise en œuvre des réformes prioritaires ? Les approches des pays en matière de données et de qualité des apprentissages ont-elles évolué au fil du temps (en particulier en ce qui concerne les données ou apprentissages relatifs à l'égalité des genres) ?	1.14 Des mécanismes et des conditions appropriés pour tirer des enseignements de la mise en œuvre et de l'adaptation sont en place ou en cours de mise en place (par exemple, des données actualisées, un intérêt soutenu de la part du gouvernement et des partenaires et des capacités d'apprentissage).	
2. Dans quelle mesure le soutien du GPE est-il pertinent, efficient, efficace et cohérent pour aider les pays à identifier les réformes transformatrices et à aligner les partenaires et les ressources sur celles-ci ?	Facilitation de la transformation du système 2.1 Dans quelle mesure le GPE a-t-il aidé les pays à mener des réformes politiques et à mettre en œuvre des programmes sectoriels dans le cadre du GPE 2020[50] (en particulier l'aide reçue sous forme de financements) ? 2.2 Tel qu'il est mis en œuvre, le modèle opérationnel du GPE aide-t-il efficacement les pays, dans différents contextes, à (a) identifier les goulets d'étranglement empêchant la transformation des systèmes, (b) s'assurer que les facteurs favorables (et les capacités correspondantes) à la transformation des systèmes sont en place, (c) identifier et hiérarchiser les réformes susceptibles de transformer les systèmes et (d) aligner les partenaires et les ressources sur les réformes prioritaires des pays ?	2.1 Mesure selon laquelle les auto-évaluations des facteurs favorables identifient les principaux goulets d'étranglement de la transformation des systèmes dans les domaines couverts par les facteurs favorables ; sont fondées sur des données probantes, de qualité et utiles pour éclairer le dialogue politique ; sont réalisables compte tenu des capacités du pays ; et les parties prenantes du pays estiment que la valeur ajoutée de ces auto-évaluations justifie le coût de leur préparation. 2.2 Mesure selon laquelle les évaluations du groupe consultatif technique indépendant sont solides et fondées sur des preuves ; remplissent leur rôle en fournissant des évaluations techniques indépendantes de la situation des pays en ce qui concerne les facteurs favorables ; sont cohérentes d'un pays à l'autre ; et informent le dialogue politique au niveau national. 2.3 La partie complémentaire du financement pour la transformation du système a servi d'incitation pour combler les lacunes au niveau des facteurs favorables. 2.4 Les auto-évaluations des facteurs favorables et les processus de pacte renforcent la capacité des parties prenantes du pays à diagnostiquer les goulets	2.1 En se fondant sur les critères, examens documentaires des analyses des facteurs favorables, des évaluations du groupe consultatif technique indépendant, des pactes de partenariat et des documents du programme de financement pour le renforcement des capacités du système ; examen des documents de décision du conseil d'administration (avec un examen approprié de la documentation et des données d'appui telles que les analyses des facteurs favorables et du secteur de l'éducation, les données du SIGE et les plans du secteur de l'éducation afin de contextualiser cet examen). 2.2 Évaluation de l'alignement des adaptations documentées du modèle opérationnel effectuées par le Secrétariat sur les défis identifiés par les parties prenantes et leurs causes profondes. 2.3 Enquête auprès des parties prenantes du pays et analyse quantitative de ses résultats.

[50] Plan stratégique du GPE 2016-2020 : GPE 2020 Améliorer l'apprentissage et l'équité grâce à des systèmes éducatifs plus solides. https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2018-05-gpe-2020-plan-strategique.pdf.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
	2.3 Le soutien du GPE (a) s'aligne-t-il sur les processus et le cycle politique des pays et (b) s'adapte-t-il et est-il adaptable aux contextes et aux besoins des pays (par exemple, ceux où les priorités de réforme existantes et leurs objectifs sont bien définis, où il existe un large ensemble de plans et de politiques, mais où l'on n'a pas bien défini les priorités, et ceux où les plans et les cadres politiques sont faibles) ? Comment le contexte national et les variations explicites ou implicites (y compris les adaptations aux processus modèles effectuées par le Secrétariat) du soutien du GPE ont-ils affecté sa pertinence, efficience, efficacité et cohérence ? 2.4 Le modèle opérationnel soutient-il et incite-t-il efficacement les pays partenaires à intégrer pleinement l'égalité des genres à leurs réformes prioritaires ? 2.5 Le modèle du GPE a-t-il évolué ou été adapté depuis le lancement du GPE 2025 et, dans l'affirmative, sur quelle base et avec quel succès ? 2.6 Quelles sont les conséquences positives ou négatives imprévues du modèle de fonctionnement ?	d'étranglement du système, à identifier les réformes transformatrices et à aligner les parties prenantes sur ces réformes. 2.5 Le financement pour le renforcement des capacités du système correspond aux besoins des pays et est susceptible de renforcer les capacités nationales. 2.6 Les processus du pacte de partenariat soutiennent ou conduisent à un plus grand alignement des parties prenantes sur les réformes prioritaires. 2.7 Mesure selon laquelle (a) les processus liés aux pactes de partenariat ont été alignés sur les cycles et processus nationaux, (b) sont adaptés au contexte, réalisables compte tenu des capacités du pays et (c) les parties prenantes estiment que la valeur ajoutée des accords justifie le coût de leur préparation. 2.8 Les processus et le soutien du modèle opérationnel du GPE (y compris les auto-évaluations des facteurs favorables, les processus de pacte, la partie complémentaire du financement pour la transformation du système, de l'accélérateur de l'éducation des filles et du financement à effet multiplicateur) ont incité ou aidé les pays à prendre en compte et à traiter la question de l'égalité des genres dans les réformes et les actions politiques prioritaires relatives aux facteurs favorables. 2.9 Les ajustements apportés au modèle du GPE depuis son lancement ont été fondés sur des éléments probants adéquats, ils étaient appropriés au vu des causes des lacunes identifiées et y ont finalement remédié ; mesure selon laquelle les adaptations du modèle opérationnel mises en œuvre lors de son déploiement correspondent aux défis rencontrés par les parties prenantes (tels qu'elles les ont identifiés).	2.4 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes nationales, le personnel des partenaires dans les bureaux régionaux ou mondiaux et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu. 2.5 Les comparaisons avec le soutien du GPE 2020 se fonderont principalement sur l'examen des documents, en particulier ceux de financement.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
	Soutien du partenariat au niveau national 2.7 Le modèle opérationnel favorise-t-il un dialogue politique inclusif, le leadership du gouvernement et la responsabilité mutuelle à l'égard des engagements pris par les partenaires en soutien de la réforme prioritaire ? Les différents acteurs du GPE remplissent-ils les rôles qu'on leur a assignés pour soutenir le pays (c'est-à-dire le Secrétariat, l'agence de coordination et l'agent partenaire) ? Comment cela a-t-il évolué au fil du temps (en particulier concernant l'égalité des genres) ?	2.10 Voir 1.10 ci-dessus. 2.11 Mesure selon laquelle les parties prenantes estiment que les acteurs du GPE remplissent les rôles qui leur incombent pour soutenir le pays. 2.12 Degré de satisfaction des parties prenantes du pays quant au soutien du Secrétariat ; clarté et cohérence des lignes directrices et des modèles opérationnels. 2.13 Les processus et le soutien du modèle opérationnel du GPE ont renforcé le partenariat au niveau national concernant le dialogue politique inclusif, le leadership du gouvernement, l'alignement des partenaires et la responsabilité mutuelle (en particulier en matière d'égalité des genres) (par exemple, les organisations de la société civile concernées et d'autres groupes ont été consultés et la participation a été plus forte).	2.6 Enquête auprès des parties prenantes du pays et analyse quantitative de ses résultats. 2.7 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes du pays, le groupe consultatif technique indépendant, le personnel des partenaires dans les bureaux régionaux ou mondiaux et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu. 2.8 Examen documentaire des engagements des partenaires dans les pactes de partenariat. 2.9 Analyse de l'économie politique.
	Soutien aux apprentissages et adaptation 2.8 Dans quelle mesure le modèle opérationnel aide-t-il les pays à mettre en place des dispositions adéquates (par exemple, cadres de suivi, évaluation et apprentissage et mécanismes d'examen et d'apprentissage conjoints par les partenaires) et des conditions appropriées (par exemple, politiques, capacités et intérêt des partenaires) pour un cadre commun de suivi, évaluation et apprentissage à partir de la mise en œuvre des réformes prioritaires (en particulier en matière d'égalité des genres) ? Y a-t-il eu une évolution au fil du temps ?	2.14 Mesure selon laquelle les processus et le soutien du GPE contribuent à établir les dispositions et les mécanismes communs de suivi, évaluation et apprentissage par les partenaires (en particulier en matière d'égalité des genres).	2.10 Enquête auprès des parties prenantes nationales et analyse quantitative de ses résultats. 2.11 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes nationales et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu. 2.12 Examen documentaire des pactes de partenariat et des documents du programme de financement pour le renforcement des capacités du système.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
3. Les pays partenaires sont-ils bien positionnés pour mettre en œuvre leurs réformes transformatrices ? Comment le GPE soutient-il ou contribue-t-il à positionner les pays de manière à ce qu'ils mettent bien en œuvre leurs réformes transformatrices ?	3.1 A-t-on (a) identifié et (b) mis en place ou prévus les capacités, ressources et mécanismes nécessaires pour garantir la mise en œuvre des réformes prioritaires ? 3.2 Quels sont les facteurs qui favorisent la mise en œuvre de la réforme transformatrice dans le pays ? Quels sont les risques susceptibles de menacer la mise en œuvre et les gère-t-on de manière adéquate ? Le soutien du GPE garantit-il le recours aux facteurs de soutien, l'anticipation et la gestion des risques pour mettre en œuvre les réformes choisies ? 3.3 Compte tenu de leurs caractéristiques, quel est le potentiel de réussite des pactes de partenariat dans la réalisation des réformes prioritaires ? Que faudrait-il modifier immédiatement pour améliorer les chances de succès des réformes prioritaires à l'avenir ? 3.4 Quel autre soutien le GPE apporte-t-il pour assurer la continuité à long terme de la réforme ?	3.1 Mesure selon laquelle les réformes prioritaires sont calculées et financées, avec des plans de mise en œuvre appropriés en place ou des éléments probants indiquent que ce calcul, ce financement et cette planification de la mise en œuvre seront effectués (soit dans le pacte de partenariat, soit dans des documents liés aux programmes et aux politiques qui sous-tendent la réforme prioritaire). 3.2 Niveau de clarté des rôles et responsabilités des parties prenantes dans la mise en œuvre des réformes prioritaires ; les parties prenantes respectives sont en phase avec les rôles et responsabilités attendus d'elles et sont en mesure de les assumer. 3.3 Des mesures d'atténuation appropriées ont été prises pour faire face aux risques qui pèsent sur la mise en œuvre des réformes et actions politiques prioritaires concernant les facteurs favorables. 3.4 Mesure selon laquelle les processus et le soutien du GPE sont adéquats et suffisants pour la mise en œuvre (en plus des ressources et des capacités nationales) de la réforme prioritaire ou qu'ils aident les pays à identifier et à mobiliser des ressources supplémentaires si besoin.	3.1 Enquête auprès des parties prenantes du pays et analyse quantitative de ses résultats. 3.2 Entretiens avec des informateurs clés ou discussions de groupe avec des parties prenantes nationales et le personnel du Secrétariat, ainsi qu'analyse qualitative du contenu. 3.3 Examen documentaire des accords de partenariat.
Point de référence (étude de cas thématique sur le financement intérieur)			
4. Quelle est la situation des pays partenaires en matière de financement intérieur ?	4.1 Quelle est la situation des pays partenaires en matière de financement intérieur ? 4.2 Quel est le niveau de capacité du gouvernement et des partenaires à identifier et à traiter les goulets	4.1 Indicateurs du cadre de résultats du GPE sur le financement intérieur ; facteurs favorables « considérations d'orientation » en matière de financement intérieur ; autres indicateurs internationaux standard.	4.1 Examen documentaire des diagnostics relatifs au financement intérieur (y compris les auto-évaluations des facteurs favorables, les évaluations du groupe consultatif technique indépendant et les réponses que les pays y apportent) et des actions politiques liées au financement intérieur dans les pactes de

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
	d'étranglement du système en matière de financement intérieur ?	4.2 Mesure selon laquelle les parties prenantes nationales ont ou rapportent avoir une capacité suffisante et un accès aux données pour effectuer des diagnostics sur le financement intérieur (y compris l'auto-évaluation des facteurs favorables) et développer des solutions pour combler les lacunes identifiées.	partenariat ; collecte et analyse des données relatives au financement intérieur provenant d'autres sources habituelles (Institut de statistique de l'UNESCO - ISU ; analyses du secteur de l'éducation, etc.) 4.2 Analyse des données relatives au financement intérieur recueillies dans le cadre des études de cas nationales. 4.3 Entretiens avec des spécialistes du financement intérieur au Secrétariat et analyse qualitative du contenu.
5. Quelles sont, le cas échéant, les actions politiques que les pays partenaires choisissent d'entreprendre en matière de finances nationales ? Ces actions politiques sont-elles susceptibles d'aboutir à la mise en place des conditions favorables nécessaires de financement intérieur pour les réformes transformatrices ?	5.1 Quelles sont les mesures prises par les pays partenaires en matière de financement intérieur ? 5.2 A-t-on aligné les actions politiques choisies sur les défis de financement intérieur que rencontrent les pays ? 5.3 Dans quelle mesure la mise en œuvre réussie des actions politiques peut-elle permettre de relever les défis ?	5.1 Mesure selon laquelle les actions politiques proposées dans les pactes de partenariat sont fondées sur des données probantes (y compris l'alignement sur les lacunes identifiées par les auto-évaluations des facteurs favorables), conçues de manière appropriée et suffisamment ambitieuses pour relever les défis identifiés.	5.1 Examen documentaire des diagnostics (y compris les auto-évaluations des facteurs favorables, les évaluations du groupe consultatif technique indépendant et les réponses que les pays y apportent) et des actions politiques relatifs au financement intérieur dans les pactes de partenariat ; collecte et analyse des données liées au financement intérieur et des documents politiques provenant d'autres sources habituelles (ISU, analyses du secteur de l'éducation, etc., documents de politique gouvernementale). 5.2 Analyse des données relatives au financement intérieur recueillies dans le cadre des études de cas nationales. 5.3 Entretiens avec des spécialistes du financement intérieur au Secrétariat et analyse qualitative du contenu. 5.4 Entretiens avec les ministères des Finances

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
6. Quel soutien le GPE apporte-t-il aux pays partenaires en matière de financement intérieur pour concevoir et aligner les ressources sur les actions politiques qu'ils ont choisies ? Dans quelle mesure le soutien financier et non financier du GPE est-il pertinent, efficient, efficace et cohérent lorsqu'il s'agit d'aider les pays à identifier et à éliminer les goulets d'étranglement du système relatifs au financement intérieur ?	6.1 Dans quelle mesure les auto-évaluations des facteurs favorables et le dialogue lié au pacte (y compris l'auto-évaluation du pays et l'évaluation du groupe consultatif technique indépendant) ont-ils soutenu l'identification efficace des goulets d'étranglement du système de financement intérieur ? Quels aspects ou caractéristiques (par exemple, étapes, méthodologie et orientations) du processus ont-ils été les plus efficaces ? Quelle a été l'efficacité du processus ? 6.2 Dans quelle mesure le mécanisme d'allocation du GPE (allocation minimale + financement complémentaire) a-t-il servi d'incitation pour remédier aux goulets d'étranglement du système de financement intérieur ? 6.3 Dans quelle mesure le processus d'accord de partenariat a-t-il permis d'aligner les partenaires sur les actions politiques choisies en ce qui concerne le financement intérieur ? 6.4 Dans quelle mesure le financement pour le renforcement des capacités du système a-t-il aidé les pays partenaires à s'attaquer aux goulets d'étranglement des systèmes de financement intérieur ? Le renforcement des capacités a-t-il été aligné sur les besoins du pays ?	6.1 Mesure selon laquelle les auto-évaluations des facteurs favorables identifient les principaux goulets d'étranglement du financement intérieur, sont fondées sur des données probantes, de qualité et éclairent le dialogue politique et sont réalisables compte tenu des capacités du pays, et selon laquelle les parties prenantes nationales estiment que la valeur ajoutée des auto-évaluations du financement intérieur justifie le coût de leur préparation. 6.2 Mesure selon laquelle les évaluations des finances nationales réalisées dans le cadre du groupe consultatif technique indépendant sont solides et fondées sur des données probantes ; remplissent leur rôle en fournissant des évaluations techniques indépendantes de la situation des pays quant aux facteurs favorables ; sont cohérentes d'un pays à l'autre ; et alimentent le dialogue politique national. 6.3 Mesure selon laquelle le financement complémentaire apporté par le financement pour la transformation du système a servi d'incitation pour combler les lacunes du financement intérieur. 6.4 Mesure selon laquelle les processus du pacte de partenariat ont soutenu ou conduit à un plus grand alignement des parties prenantes sur les actions politiques visant à combler les déficits de financement intérieur. 6.5 L'auto-évaluation des facteurs favorables et les processus d'accord ont renforcé la capacité des parties prenantes nationales à diagnostiquer les blocages du système de financement intérieur, à identifier les actions politiques correspondantes et à aligner les parties prenantes sur les actions politiques identifiées. 6.6 Mesure selon laquelle les activités liées au financement intérieur soutenues par le biais du	6.1 Examen documentaire des documents d'évaluation des facteurs favorables au financement intérieur sur la base des critères correspondant aux indicateurs ou critères de réussite (y compris les évaluations du groupe consultatif technique indépendant et les réponses que les pays y apportent) et des actions politiques liées au financement intérieur dans les pactes de partenariat ; collecte et analyse des données liées au financement intérieur et des documents politiques provenant d'autres sources habituelles (ISU, analyses du secteur de l'éducation, etc., documents de politique gouvernementale). 6.2 Analyse des données relatives au financement intérieur recueillies dans le cadre des études de cas nationales. 6.3 Entretiens avec des spécialistes du financement intérieur au Secrétariat et analyse qualitative du contenu. 6.4 Entretiens avec des spécialistes du financement intérieur du groupe consultatif technique indépendant et analyse qualitative du contenu.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
		financement pour le renforcement des capacités du système sont alignées sur les besoins des pays et sont susceptibles de renforcer les capacités nationales.	
7. Dans quelle mesure le GPE conçoit-il et mobilise-t-il des actifs au-delà des frontières nationales pour soutenir l'amélioration du financement intérieur dans les pays partenaires ?	7.1 Comment les mécanismes transnationaux du GPE (en particulier l'Éducation à voix haute) ont-ils été utilisés pour identifier les goulets d'étranglement du système et pour préconiser et formuler des réformes en matière de financement intérieur dans les pays partenaires ? 7.2 Dans quelle mesure la participation du GPE à des forums ou plateformes mondiaux, tels que le Sommet sur la transformation de l'éducation, a-t-elle contribué à faire progresser le volume, l'équité et l'efficacité du financement intérieur (par exemple, en alignant les acteurs sur la stratégie du GPE, en plaidant pour une plus grande attention aux questions de financement intérieur et en établissant une compréhension commune des questions s'y rapportant) ?	7.1 Les activités de plaidoyer financées par l'Éducation à voix haute ont permis d'accroître la visibilité des questions de financement intérieur au niveau national, ont conduit à des réformes politiques liées à ces questions ou les ont soutenues. 7.2 La participation du GPE à des forums ou plateformes mondiaux ou régionaux a permis d'accroître la visibilité des questions de financement intérieur, d'aligner d'autres acteurs sur l'approche du GPE en la matière, etc.	7.1 Analyse documentaire du financement de l'Éducation à voix haute dans les pays de l'échantillon de l'étude de cas : Évaluation de l'Éducation à voix haute 7.2 Entretiens avec l'agent partenaire et le responsable de l'Éducation à voix haute au Secrétariat et analyse qualitative du contenu. 7.3 Examen documentaire des rapports de résultats issus des forums ou plateformes mondiaux auxquels le GPE a participé. 7.4. 6.3 Entretiens avec des spécialistes du financement intérieur et responsable de la politique d'éducation et des apprentissages au Secrétariat, et analyse qualitative du contenu.
Point de référence (étude de cas thématique sur l'égalité des genres)			
8. Quelle est la situation des pays partenaires en ce qui concerne l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais ? (Se référer aux orientations du GPE	8.1 Quelle est la situation des pays partenaires en ce qui concerne l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais ? 8.2 Dans quelle mesure et comment comprend-on et conceptualise-t-on le rôle de l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais dans les différents contextes	8.1 Indicateurs sur l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais dans les analyses de genre menées par les pays ; considérations d'orientation liées au genre issues des auto-évaluations des facteurs favorables (non limitées à celles sur la planification et le suivi sensibles au genre) ; autres indicateurs standard de l'égalité des genres. 8.2 Mesure selon laquelle l'égalité des genres dans le contexte éducatif et par son biais, et les concepts clés	8.1 Examen documentaire des diagnostics sur le genre (y compris les dimensions de genre des auto-évaluations des facteurs favorables, des évaluations du groupe consultatif technique indépendant et des réponses que les pays y apportent) ; collecte et analyse des données relatives à l'égalité des genres provenant d'autres sources habituelles (ISU, analyses du secteur de l'éducation, etc.).

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
pour une définition de l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais).	nationaux ? Dans quelle mesure comprend-on l'intégration de la dimension de genre dans les politiques et les programmes ? 8.3 Quel est le niveau de capacité du gouvernement et des partenaires à identifier et à traiter les blocages du système en ce qui concerne l'égalité des genres et à intégrer pleinement les considérations relatives dans toutes les politiques et tous les programmes ?	sous-jacents, sont compris et considérés comme importants par les principaux acteurs de l'éducation. 8.3 Mesure selon laquelle les parties prenantes nationales ont ou rapportent avoir une capacité suffisante et un accès aux données pour effectuer des diagnostics sur l'égalité des genres (y compris l'auto-évaluation des facteurs favorables) et élaborer des solutions pour combler les lacunes identifiées.	8.2 Analyse des données relatives à l'égalité des genres recueillies dans le cadre des études de cas nationales. 8.3 Entretiens avec des spécialistes de la dimension de genre au Secrétariat et analyse qualitative du contenu.
9. Quelles sont, le cas échéant, les actions politiques et les réformes prioritaires que les pays partenaires choisissent d'entreprendre en matière d'égalité des genres ? Les réformes et actions politiques prioritaires sont-elles susceptibles d'être transformatrices et les pays partenaires sont-ils bien placés pour les mettre en œuvre avec succès ?	9.1 Quelles sont les actions politiques liées à l'égalité des genres ou les réformes prioritaires entreprises par les pays partenaires ? Dans quelle mesure les a-t-on alignées sur les lacunes identifiées par les analyses de genre ? 9.2 Dans quelle mesure la mise en œuvre réussie des actions politiques ou réformes prioritaires peut-elle permettre de combler les lacunes en matière d'égalité des genres ? 9.3 A-t-on bien intégré les dimensions de l'égalité des genres dans les réformes prioritaires qui ne sont pas spécifiquement axées sur cette question ?	9.1 On a fondé les actions politiques liées à l'égalité des genres et les réformes prioritaires prévues dans les pactes de partenariat sur des données probantes (y compris l'alignement sur les lacunes identifiées par les diagnostics), conçues de manière appropriée et suffisamment ambitieuses pour relever les défis identifiés. 9.2 Les réformes prioritaires des pactes de partenariat qui ne sont pas spécifiquement axées sur l'égalité des genres identifient et abordent les obstacles de genre liés à la réforme que rencontrent les filles et les garçons.	9.1 Examen documentaire des diagnostics sur le genre (y compris les auto-évaluations des facteurs favorables, les évaluations du groupe consultatif technique indépendant et les réponses que les pays y apportent), des actions politiques liées au genre et des réformes prioritaires dans les accords de partenariat ; collecte et analyse des données et des documents politiques liés au genre provenant d'autres sources habituelles (ISU, analyses du secteur de l'éducation, etc., et documents de politique gouvernementale). 9.2 Analyse des données relatives au genre recueillies dans le cadre de la collecte de données des études de cas nationales. 9.3 Entretiens avec des spécialistes de la dimension de genre au Secrétariat et analyse qualitative du contenu.
10. Quel soutien, en matière d'égalité des genres, le GPE apporte-t-il aux pays partenaires pour	10.1 Dans quelle mesure les auto-évaluations des facteurs favorables et le dialogue sur le pacte (y compris l'auto-évaluation du pays et l'évaluation du groupe consultatif technique	10.1 Mesure selon laquelle les auto-évaluations des facteurs favorables identifient les principaux goulets d'étranglement systémiques liés à l'égalité des genres ; sont fondées sur des données probantes, de qualité et éclairent le dialogue politique ; sont réalisables compte	10.1 Examen documentaire des dimensions liées à l'égalité des genres à partir des documents d'auto-évaluation des facteurs favorables sur la base des critères correspondant aux indicateurs ou critères de

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
concevoir et aligner les ressources sur les réformes prioritaires qu'ils ont choisies ? Dans quelle mesure le soutien du GPE est-il pertinent, efficient, efficace et cohérent pour aider les pays à identifier les réformes transformatrices en matière d'égalité des genres et à aligner les ressources sur ces réformes ?	indépendant) ont-ils soutenu l'identification efficace des défis en matière d'égalité des genres (sans se limiter aux facteurs favorables de la planification et du suivi sensibles au genre, car on a inclus les dimensions de l'égalité des genres dans tous les facteurs favorables) ? Quels aspects ou caractéristiques (étapes, méthodologie, conseils, etc.) du processus ont été les plus efficaces ? Quelle a été l'efficacité du processus ? 10.2 Dans quelle mesure le mécanisme d'allocation du GPE (allocation minimale + financement complémentaire) a-t-il servi d'incitation pour remédier aux blocages du système dans les dimensions d'égalité des genres des facteurs favorables ? 10.3 Dans quelle mesure le processus du pacte de partenariat a-t-il fait évoluer le dialogue entre les partenaires de l'éducation vers l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais ? Dans quelle mesure le processus a-t-il permis d'aligner les partenaires sur les actions politiques choisies et les réformes prioritaires en matière d'égalité des genres ? 10.4 Dans quelle mesure le financement pour le renforcement des capacités du système a-t-il aidé les pays partenaires à traiter la question de l'égalité des genres ? Le renforcement	tenu des capacités du pays ; les parties prenantes du pays estiment que la valeur ajoutée des auto-évaluations du financement intérieur justifie le coût de leur préparation. 10.2 Mesure selon laquelle les évaluations du groupe consultatif technique indépendant sur les dimensions d'égalité des genres des facteurs favorables sont solides et fondées sur des preuves ; remplissent leur rôle de fournir des évaluations techniques indépendantes de la situation du pays en ce qui concerne les domaines des facteurs favorables ; sont cohérentes entre les pays ; informent le dialogue politique au niveau du pays. 10.3 Mesure selon laquelle le financement complémentaire apporté par le financement pour la transformation du système a servi d'incitation pour combler les lacunes liées à l'égalité des genres dans les facteurs favorables. 10.4 Mesure selon laquelle les processus des pactes de partenariat ont soutenu ou entraîné un plus grand alignement des parties prenantes sur les actions politiques et les réformes prioritaires axées sur l'égalité des genres et sur les interventions visant à lever les obstacles à l'éducation liés au genre auxquels sont confrontés les garçons et les filles et qui sont intégrés dans d'autres réformes. 10.5 L'auto-évaluation des facteurs favorables et les processus de pacte ont renforcé la capacité des parties prenantes du pays à diagnostiquer les blocages des systèmes liés à l'égalité des genres, à identifier les réformes et les actions politiques correspondantes et à aligner les parties prenantes sur les réformes et les actions politiques identifiées. 10.6 On a aligné les activités liées à l'égalité des genres financées par le biais du financement pour le renforcement des capacités du système sur les besoins	réussite (y compris les évaluations du groupe consultatif technique indépendant et les réponses que les pays y apportent), des réformes et actions politiques prioritaires liées à l'égalité des genres dans les pactes de partenariat ; collecte et analyse des données et documents politiques liés à l'égalité des genres provenant d'autres sources habituelles (ISU, analyses du secteur de l'éducation, etc., et documents politiques du gouvernement). 10.2 Analyse des données relatives à l'égalité des genres recueillies dans le cadre des études de cas nationales. 10.3 Entretiens avec des spécialistes de la dimension de genre au Secrétariat et analyse qualitative du contenu. 10.4 Entretiens avec des spécialistes de la dimension de genre du groupe consultatif technique indépendant et analyse qualitative du contenu.

Question principale	Question secondaire	Indicateurs	Sources et analyse des données
	des capacités a-t-il été aligné sur les besoins du pays ? 10.5 Dans quelle mesure l'Accélérateur de l'éducation des filles a-t-il servi d'incitation supplémentaire pour intégrer les dimensions d'égalité des genres dans les réformes prioritaires des pays (dans les pays éligibles) ?	des pays et sont susceptibles de renforcer les capacités nationales. 10.7 L'Accélérateur de l'éducation des filles a servi d'incitation supplémentaire pour intégrer pleinement les dimensions d'égalité des genres dans les réformes et les actions politiques prioritaires des pays.	
11. Dans quelle mesure le GPE conçoit-il et mobilise-t-il des ressources au-delà des frontières nationales pour soutenir les améliorations en matière d'égalité des genres dans les pays partenaires ?	11.1 Comment les mécanismes transnationaux du GPE (en particulier le mécanisme KIX de partage de connaissances et d'innovations et l'Éducation à voix haute) ont-ils été utilisés pour identifier les problèmes, préconiser et formuler des réformes en matière d'égalité des genres dans les pays partenaires ? 11.2 Dans quelle mesure la participation du GPE à des forums ou plateformes mondiaux, tels que le Sommet sur la transformation de l'éducation, a-t-elle contribué à faire progresser l'égalité des genres (par exemple, en alignant les acteurs sur la stratégie du GPE, en plaidant pour une plus grande attention aux questions d'égalité des genres et en établissant une compréhension commune de ces questions) ?	11.1 Les activités de plaidoyer financées par l'Éducation à voix haute ont permis d'accroître la visibilité des questions d'égalité des genres au niveau national ou ont conduit à des réformes politiques liées à ces questions ou les ont soutenues. 11.2 La production et l'échange de connaissances financés par le mécanisme KIX ont permis d'améliorer les politiques ou la capacité des pays à traiter les questions liées à l'égalité des genres. 11.3 La participation du GPE à des forums ou plateformes mondiaux a conduit à une plus grande visibilité des questions d'égalité des genres ou à l'alignement d'autres acteurs sur l'approche du GPE en la matière, etc.	11.1 Examen documentaire des financements de l'Éducation à voix haute (EOL) et du mécanisme KIX (partage de connaissances et d'innovations) dans les pays de l'échantillon ; évaluation EOL et KIX. 11.2 Entretiens avec les agents partenaires et les responsables au Secrétariat d'EOL et de KIX et analyse qualitative du contenu. 11.3 Examen documentaire des rapports de résultats issus des forums ou plateformes mondiaux auxquels le GPE a participé. 11.4 Entretiens avec des spécialistes de la dimension de genre au Secrétariat et analyse qualitative du contenu.

5 Méthodologie

5.1 Synthèse de l'approche méthodologique

Une **approche mixte** a été choisie pour cette évaluation. La recherche par méthodes mixtes fait appel à un mélange délibéré de méthodes qualitatives et quantitatives pour la collecte et l'analyse des données et l'interprétation des éléments probants, ce qui garantit la robustesse et minimise la partialité. En combinant à dessein les techniques de collecte, d'analyse et d'interprétation des données, nous pouvons sélectionner la meilleure méthode pour répondre à chaque question d'évaluation et laisser la possibilité d'adapter nos approches au fur et à mesure que l'évaluation évolue dans le temps.

La figure 7 illustre le processus méthodologique global et itératif, et décrit dans le reste de cette partie, que nous entreprendrons pour rendre cette évaluation opérationnelle. Ce processus peut s'envisager en deux temps : d'une part, les étapes générales 1 à 12 pour les études de cas longitudinales (qui couvrent les activités itératives pour chacune des phases de référence, de mi-parcours et de fin d'évaluation) qui s'appuient les unes sur les autres à chaque phase et d'autre part, les étapes 13 à 16 qui se répètent à chaque phase de notre évaluation (par exemple, les phases 1, 2 et 3) afin de passer des études de cas nationales à notre rapport de synthèse plus large. Il est important de noter que le diagramme ci-dessous implique une séquence linéaire des événements, ce qui n'est pas nécessairement le cas, car certaines étapes ne dépendent pas d'une séquence et peuvent donc être simultanées (comme les étapes d'adaptation de l'étude et l'étape 13 des entretiens avec les parties prenantes clés au niveau mondial, qui peuvent se dérouler en même temps que la collecte et l'analyse des données des études de cas nationales).

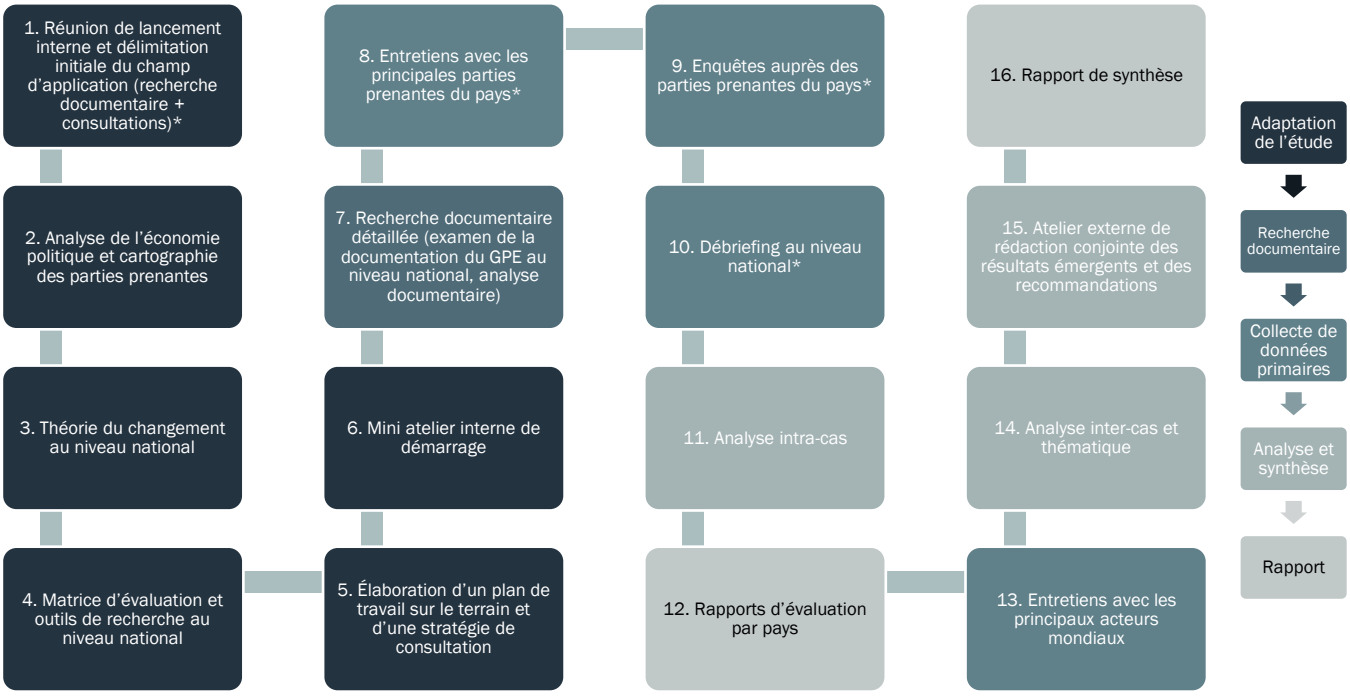


Figure 7. Vue d'ensemble du processus itératif d'adaptation de l'étude, de la collecte des données et de l'analyse. Les étapes 1 à 12 s'appliquent à nos études de cas nationales et doivent être considérées comme un processus itératif s'appliquant au point de référence, à mi-parcours et en fin d'évaluation. On répète les étapes 3 à 16 à chaque phase pour étayer le processus de synthèse qui donne lieu à notre rapport de synthèse.

* Indique les points de contact avec les parties prenantes du pays.

Pour les études de cas nationales, le point de référence commence par une longue période d'adaptation de la conception de l'étude (étapes 1 à 6), avant de passer à la recherche documentaire détaillée et à la collecte de données primaires (étapes 7 à 10), puis à l'analyse intra-cas (étape 11), afin de produire chaque rapport d'étude de cas nationale (étape 12). Le même processus se reproduit

à mi-parcours et en fin d'évaluation, où nous répétons chaque étape, bien que certaines d'entre elles (étapes 2, 3 et 5) ne nécessiteront probablement qu'une petite mise à jour des résultats du point de référence.

Dans le cadre du processus de synthèse, nous mènerons à chaque étape au niveau mondial une série d'entretiens de haut niveau (étape 13) afin d'étayer à la fois les études de cas thématiques et notre analyse inter-cas. Ces entretiens ne suivront pas nécessairement le processus d'étude de cas nationale, mais pourront avoir lieu simultanément ou en réponse aux résultats de celle-ci. Dans le cadre de notre analyse inter-cas et thématique, nous organiserons des ateliers de rédaction conjointe des résultats émergents et des recommandations avec les parties prenantes du GPE (étape 15) avant de finaliser notre rapport de synthèse (étape 16). On répète ces étapes aux phases 1, 2 et 3, et elles s'appliquent que l'on examine les études de cas au niveau des pays au point de référence, à mi-parcours ou en fin d'évaluation.

Dans cette partie du rapport, nous décrivons chaque étape de ce processus. On a agencé cette partie en fonction de types d'activités (sous-entendus dans les couleurs de la figure 7), plutôt que par ordre numérique. Chaque sous-paragraphe décrit les méthodes et les approches qui s'appliquent à la fois aux études de cas nationales et à notre processus de synthèse, selon le cas.

Nous expliquerons également comment ces processus peuvent différer d'une phase à l'autre de l'évaluation. Compte tenu de la mise en œuvre par phases et de la conception progressive de notre évaluation, ce processus devra être adapté en fonction de la phase. Il s'agit notamment de savoir si les activités se dérouleront dans le pays, ce qui peut différer d'une phase à l'autre. Dans la mesure du possible, nous avons décrit comment ce processus est susceptible de varier d'une phase à l'autre. Avant le début des phases 2 et 3, nous réviserons et mettrons à jour ce processus, que nous décrirons dans une note conceptuelle. Enfin, cette partie présente également certaines des limites de notre méthodologie.

Encadré 2. Adaptation de l'évaluation et de la méthodologie aux différentes phases

Le processus décrit au paragraphe 5.2 concerne principalement le premier exemple de chaque étude de cas nationale (par exemple, le point de référence), qui sera menée au cours de la phase 1 pour les huit pays de la première série et de la phase 2 pour les sept pays de la deuxième série.

Dans les phases ultérieures des deux séries d'étude, nous entreprendrons une version abrégée de ce processus d'adaptation (par exemple, à mi-parcours ou à la fin). Ainsi, l'étude de cas nationale est bien conçue pour progresser vers la série suivante de questions, elle reste toujours pertinente au contexte du pays et intègre les résultats de la phase précédente pour développer les théories du changement au niveau du pays. Les résultats de la série précédente guideront la mise à jour de notre analyse de l'économie politique et de notre théorie du changement pour ce pays, mais nous n'organiserons pas de nouvel atelier sur la théorie du changement de celui-ci. Notre matrice d'évaluation et nos outils de recherche seront actualisés pour chaque pays afin de refléter les nouvelles questions qui s'appliquent à cette nouvelle phase, et en conséquence, nous mettrons à jour notre plan de travail sur le terrain et notre stratégie de consultation des parties prenantes.

Enfin, l'échelonnement de la mise en œuvre de l'évaluation nous permet de répartir la mise en œuvre des études de cas nationales au sein des phases et entre les phases. À la phase 1, nous étalerons sur un mois le déploiement de nos études de cas nationales de la première série, en mettant d'abord en œuvre quatre études de cas, puis quatre autres. Cela facilitera l'apprentissage et l'itération au fur et à mesure, en adaptant les protocoles, les processus ou les outils de collecte de données selon les besoins.

À la fin de la phase 1, nous pourrons réfléchir à notre méthodologie et à nos processus et traduire les enseignements tirés à la phase suivante, lors du déploiement des études de cas nationales de la deuxième série. Nous profiterons de la fin des phases 1 et 2, d'une part, pour déterminer la nécessité d'apporter des changements à l'évaluation et à la conception des études de cas, ce que nous résumerons dans une note conceptuelle, et d'autre part, pour déterminer comment l'évaluation devrait progresser dans le cadre de l'étape suivante.

5.2 Adaptation de l'évaluation au contexte national

Il est essentiel qu'au début de chaque étude de cas nationale, l'approche globale soit adaptée et corresponde pleinement aux besoins particuliers de chaque contexte national. L'adaptation au sein du cadre général garantira la cohérence des études ainsi que le lien entre chacune d'entre elles et la matrice d'évaluation globale. Par conséquent, au début de la phase de référence de chaque étude, nous adaptons notre approche d'évaluation globale en fonction de chaque étude de cas nationale. Avant d'être à mi-parcours ou en fin d'évaluation, nous établirons une version abrégée de l'approche d'adaptation décrite ici, afin que la conception de l'étude de cas reste pertinente et qu'elle soit encore ajustée si besoin.

Ce processus d'adaptation sera mené par les équipes chargées des études de cas nationales – des équipes d'évaluateurs disposant de l'expertise nécessaire et réunies pour mener ces études de cas nationales du début jusqu'à la fin des trois phases d'évaluation – sous la direction et l'orientation générales de l'équipe principale d'évaluation. Pour plus d'informations sur la structure de notre équipe, voir le paragraphe 8.6.

5.2.1 Réunion de lancement interne et cadrage initial (recherches documentaires et consultations initiales)

Pour s'assurer qu'à chaque point de référence, l'approche globale de l'évaluation est bien adaptée, chaque équipe chargée de l'étude de cas nationale commencera par une **réunion de lancement** interne avec l'équipe principale d'évaluation pour garantir l'alignement et la compréhension du cadre stratégique et du modèle opérationnel du GPE, de la théorie du changement de l'évaluation, de la matrice d'évaluation générique et des outils génériques de collecte de données, mais également pour discuter des plans généraux pour la réalisation des études de cas nationales.

Après la réunion de lancement, les équipes chargées des études de cas nationales procéderont à un **premier examen de** la documentation spécifique au pays. Celle-ci concernera le processus d'élaboration du pacte national et la réforme prioritaire sélectionnée. Elles mèneront également une séance de concertation avec les parties prenantes concernées du GPE, à savoir le chef d'équipe du pays partenaire en question. Chaque équipe d'étude de cas nationale peut ainsi développer une compréhension initiale du contexte des parties prenantes. Les équipes d'étude de cas nationale peuvent également discuter avec le chef d'équipe du pays de la manière d'adapter l'approche requise pour ce pays, y compris toute exigence spécifique en matière de communication avec les parties prenantes ou de protocoles de collecte de données. S'il manque des documents ou des informations clés, les équipes nationales profiteront de cette occasion pour combler les lacunes et demander des documents supplémentaires au chef d'équipe du pays. Enfin, le chef d'équipe du pays se verra présenter le calendrier des trois phases et les différents rôles et responsabilités, dont les siens, pour l'étude de cas nationale.

Dans certains cas, l'assistance du chef d'équipe du pays peut être requise pour organiser des consultations préliminaires avec les principales parties prenantes du pays si des clarifications sont nécessaires sur la théorie du changement au niveau national. Le cadre de la recherche documentaire initiale le déterminera. Pour plus d'informations, voir ci-dessous l'élaboration des théories du changement au niveau national.

Les phases suivantes ne comporteront qu'une brève réunion de lancement pour présenter aux équipes chargées des études de cas nationales les questions d'évaluation révisées qui s'appliquent à la phase suivante et pour fournir au chef d'équipe du pays la conception actualisée si nécessaire, ainsi que de brèves mises à jour sur les activités et les calendriers pertinents.

5.2.2 Analyse de l'économie politique et cartographie des parties prenantes

Les pays partenaires du GPE ont chacun leurs propres conditions politiques et économiques, qui affecteront de manière significative le processus d'élaboration du pacte, sa mise en œuvre et la transformation plus large de l'éducation. Le succès du processus de développement et l'effet de levier des réformes prioritaires pour la transformation du système dépendent par ailleurs de l'alignement des acteurs. Par conséquent, les études de cas nationales doivent tenir soigneusement compte de la compréhension contextualisée des dynamiques différentes et éventuellement divergentes entre les acteurs clés des systèmes et les institutions qu'ils représentent, ainsi que leurs intérêts.

Les équipes chargées des études de cas nationales utiliseront des études documentaires pour constituer notre **analyse initiale de l'économie politique**. Pour cette analyse, les sources comprennent les informations compilées par les pays partenaires dans le cadre de leur processus d'élaboration du pacte ainsi que les analyses sectorielles menées par la Banque mondiale et d'autres institutions. L'analyse de l'économie politique constitue un point de départ essentiel pour comprendre l'état d'avancement du système et de la politique d'éducation dans le pays, l'environnement sociodémographique plus large et le contexte politique général. Notre approche de l'analyse de l'économie politique est conforme à la pratique explorée et étudiée récemment par l'équipe RISE (Research in Improving Systems of Education).[51]

Les principaux domaines d'intervention de l'analyse de l'économie politique sont les suivants :

- Structure de gouvernance du système éducatif, y compris le niveau de centralisation/décentralisation ; rôles des autorités nationales, régionales et locales ; cartographie des ministères, agences et autres institutions pertinentes (y compris les institutions non gouvernementales) ; et cartographie (dans la mesure du possible et de la pertinence) des relations entre ces institutions et les ressources/capacités et dynamiques de pouvoir relatives aux acteurs de l'égalité des genres. Il s'agira en particulier d'étudier les dynamiques susceptibles de faciliter ou d'entraver la mise en œuvre d'une réforme du système.
- Les objectifs du système éducatif, tels qu'on les a énoncés dans les principaux documents d'orientation et autres documents officiels du gouvernement.
- Principales réformes, stratégies et analyses récentes des besoins ; compréhension du cycle de réforme et de son calendrier actuel ; compréhension du cycle politique et de son calendrier actuel, et degré de chevauchement avec les domaines prioritaires du GPE (en particulier l'égalité des genres et le financement intérieur).
- Les leçons tirées de la mise en œuvre de réformes passées (notamment les obstacles à leur réussite, l'échec au niveau de la conception technique, de la capacité et l'insuffisance des ressources) afin d'évaluer si les réformes prioritaires du pacte sont susceptibles de répondre à ces obstacles.
- Les principaux programmes des bailleurs de fonds dans le pays et leur dynamique par rapport aux réformes gouvernementales ; leur coordination et les mécanismes d'alignement.
- Situation sociopolitique actuelle du pays partenaire (par exemple, existence de conflits, de crises et d'instabilité politique).
- État actuel du financement de l'éducation, tendances dans le temps et compréhension du financement de l'éducation par rapport à d'autres pays ou à des pays similaires.

Les résultats de l'analyse de l'économie politique seront résumés et annexés à nos rapports d'études de cas au niveau des pays. À des fins de comparaison, chaque analyse de l'économie politique en annexe sera préparée selon un modèle standard.

L'élaboration d'une **cartographie des parties prenantes du pays** est un élément essentiel de notre analyse de l'économie politique et de nos études de cas nationales. Cette cartographie permet d'identifier les parties prenantes qui participeront à notre enquête et à nos entretiens, et d'étayer notre analyse de l'économie politique par l'examen et l'analyse de la dynamique entre ces acteurs. En s'appuyant sur le processus initial de cadrage et de consultation, chaque équipe d'étude de cas nationale examinera plus avant la documentation (dont les mandats des groupes locaux des partenaires de l'éducation) pour identifier la liste des acteurs impliqués dans la conception et la mise en œuvre du pacte de partenariat (y compris, mais sans toujours s'y limiter, les membres du groupe local des partenaires de l'éducation), ainsi que le système éducatif de manière plus générale.[52]

---

[51] Voir par exemple : Levy, B. *How Political Contexts Influence Education Systems: Patterns, Constraints, Entry Points* [Comment les contextes politiques influencent-ils les systèmes éducatifs : modèles, contraintes, points d'entrée], document de travail 22/122 de 2022 de RISE, disponible en ligne sur : https://portals.iucn.org/library/node/49250: https://riseprogramme.org/sites/default/files/2022-12/How_Political_Contexts_Influence_Education_Systems.pdf

[52] Il s'agit des parties prenantes impliquées dans le groupe local des partenaires de l'éducation, telles que les représentants du ministère de l'Éducation, les agences de coordination, les agents partenaires, les organisations

Il sera particulièrement important de comparer le paysage plus large des acteurs du système éducatif avec ceux impliqués dans l'élaboration du pacte afin d'examiner l'inclusivité des processus qu'elle comprend et la mise en œuvre de la réforme prioritaire dans les phases ultérieures. Nous donnerons une indication du degré d'implication des parties prenantes dans le pacte et de leur niveau général d'intérêt et d'influence. Nous nous intéresserons également aux voix qui n'ont pas été représentées dans le processus d'élaboration du pacte, y compris celles qui ne sont pas directement impliquées avec le GPE, mais qui travaillent dans des environnements politiques directement associés à l'éducation, afin d'introduire une approche systémique et d'apporter une perspective supplémentaire et une « voix critique » dans le discours.

Nous avons financé nos études de cas nationales pour que l'essentiel de ce travail soit réalisé dans le cadre du point de référence de chaque étude. Ce processus ne sera pas complètement répété au cours des phases suivantes, mais l'analyse de l'économie politique et la cartographie des parties prenantes seront mises à jour à chaque phase, à partir des résultats de la collecte de données primaires et de tout nouvel élément d'information secondaire.

5.2.3 Élaboration et perfectionnement d'une théorie du changement au niveau national

Parallèlement à l'analyse documentaire initiale et à l'analyse de l'économie politique, les équipes chargées des études de cas nationales élaboreront une théorie du changement propre au pays. Le point de départ sera la théorie du changement élaborée dans le cadre du pacte de partenariat du pays et celle pour l'évaluation globale, afin de formuler et de décrire les trajectoires de transformation prévues au niveau du pays. Nous prévoyons que la première phase décrite dans la théorie du changement (par exemple, sur l'élaboration du pacte) sera probablement similaire pour chaque pays, tandis que les éléments de cette théorie relatifs à la mise en œuvre du pacte, à la réforme transformatrice et aux objectifs seront plus variés, car chaque pays aura sa propre réforme transformatrice et, par conséquent, une trajectoire unique de changement.

Si la théorie du changement formulée dans le pacte de partenariat n'est pas suffisamment détaillée pour que nous puissions l'adapter et l'aligner sur celle plus large de l'évaluation, il pourra s'avérer nécessaire de procéder à une nouvelle consultation à son sujet. Dans ce cas, nous devrons peut-être valider notre compréhension et rechercher d'autres informations pour poursuivre la conception de l'étude de cas nationale, y compris le perfectionnement de la matrice et des outils d'évaluation. Les équipes chargées des études de cas nationales s'efforceront d'identifier ce défi avant la séance de concertation initiale avec le chef d'équipe du pays, afin que ce dernier puisse constituer une autre source d'information potentielle. Si cela ne fournit pas d'informations supplémentaires, la phase de collecte des données primaires servira à consulter les parties prenantes afin d'informer la théorie du changement au niveau national.

Ce processus ne sera pas complètement répété au cours des phases suivantes, car cette théorie du changement servira de guide dans toutes les phases de l'étude de cas nationale et pourra être perfectionnée pour refléter une compréhension actualisée ou l'évolution des trajectoires.

5.2.4 Développement et perfectionnement d'une matrice d'évaluation et d'outils de recherche au niveau national

Après l'élaboration de la théorie du changement au niveau national, chaque équipe chargée de l'étude de cas élaborera une matrice pour le pays qui s'appuiera sur la matrice globale (et sur les questions d'évaluation pertinentes pour la phase) et reflétera la théorie propre au pays. Nous tiendrons également compte de la manière dont chaque étude de cas doit être adaptée pour aborder les thèmes transversaux de l'égalité des genres et du financement intérieur, selon les cas. La matrice d'évaluation fournira par ailleurs les informations nécessaires pour adapter les outils de recherche en fonction du

internationales, y compris les bailleurs de fonds, les organisations multilatérales, et des représentants de la société civile et d'organisations d'enseignants. Chose importante, il s'agira également des acteurs impliqués dans la prestation de services éducatifs, axés plus particulièrement sur la réforme prioritaire, à différents niveaux du gouvernement (district, gouvernement local, etc.), de différents départements du ministère de l'Éducation, de représentants d'établissements de formation d'enseignants, de commissions du service des enseignants et, le cas échéant, de chefs d'établissement et d'enseignants.

pays et des différents types de parties prenantes. Les outils de recherche feront l'objet d'une assurance qualité interne à la suite du Mini atelier de démarrage (voir ci-dessous) avant le début de la collecte des données.

Ce processus sera répété pour chaque phase, à mesure que de nouvelles questions seront introduites en fonction de la nature progressive de l'évaluation et, par conséquent, des études de cas nationales (comme indiqué aux paragraphes 3.2 et 4.3). Ces questions devront être mises à jour dans chacun des outils de collecte de données.

5.2.5 Élaboration d'un plan de travail sur le terrain et d'une stratégie de consultation

Chaque équipe chargée de l'étude de cas nationale élaborera un plan de travail sur le terrain et une stratégie de consultation des parties prenantes. Ces plans définiront les activités prévues pour la phase en question et permettront à l'équipe principale et au responsable de l'évaluation d'apprécier les risques supplémentaires posés par le processus de collecte des données, de le suivre et de l'appuyer, puis de veiller à ce que les principes directeurs de l'évaluation et l'éthique de la recherche soient respectés tout au long du processus de collecte des données.

Tout au long de l'étude de cas nationale, la cartographie des parties prenantes (élaborée au stade de l'analyse de l'économie politique) sera mise en œuvre par le biais d'un plan de consultation, qui indiquera lesquelles d'entre elles doivent être consultées et selon quelle modalité (notamment lors de la collecte de données et par d'autres formes de participation).

Ces processus de planification permettront également de s'assurer que l'on mène efficacement la collecte des données, afin de réduire la probabilité de lassitude à l'égard de la recherche.

5.2.6 Mini atelier interne de démarrage au niveau du pays

Le processus d'adaptation se terminera par un mini atelier interne de démarrage au niveau national, au cours duquel les équipes chargées des études de cas présenteront aux équipes principales de gestion et d'évaluation les résultats de leurs recherches documentaires et leur théorie adaptée du changement, leur matrice d'évaluation et leurs outils.

Il s'agit d'une étape importante de l'assurance qualité qui garantit que les équipes chargées des études de cas nationales les ont adaptées de manière adéquate et appropriée, et qui fournit à la direction centrale et aux équipes d'évaluation des retours sur l'efficacité avec laquelle l'approche globale de l'évaluation peut être adaptée au niveau national.

Sachant qu'on échelonne les études au cours de chaque phase, l'atelier offre également l'occasion de confirmer les processus qui pourraient devoir être adaptés avant le déploiement de l'ensemble des études de la série. Après l'atelier, les outils de recherche feront l'objet d'une assurance qualité supplémentaire menée par les membres de l'équipe interne de gestion, puis seront partagés avec l'équipe résultats et performances du GPE pour un examen plus approfondi (si nécessaire) avant le début de la collecte des données.

5.3 Recherche documentaire

Pour notre évaluation, nous voulons utiliser une étude documentaire complète pour étayer nos études de cas nationales. Cette étape s'appuie sur le cadrage initial et l'élaboration de l'analyse de l'économie politique (indiqués au paragraphe 5.2). L'étape précédente avait pour but d'informer la conception des études de cas nationales en identifiant les facteurs d'économie politique et en se concentrant sur la compréhension du processus d'élaboration des pactes, ainsi que sur les informations et données qui peuvent aider à perfectionner et à cibler les outils de collecte de données.

À chaque phase, nous prévoyons que nous aurons besoin d'autres recherches pour recueillir plus de documentation et données secondaires liées aux questions clés de l'évaluation. Dans le cadre de ce processus de recherche documentaire plus complet, nous utiliserons les documents, données et preuves compilés par les pays partenaires dans le cadre du processus d'élaboration du pacte (y compris, mais sans s'y limiter, ceux partagés avec le GPE), qui comprennent non seulement des informations sur le processus d'élaboration du pacte, mais aussi sur le contexte plus large de la réforme de l'éducation. Au cours de la phase de collecte des données, nous compléterons ces informations par un examen plus approfondi de la littérature académique et grise du pays, y compris sur d'autres

programmes et initiatives, dont les activités sont similaires ou dont les modèles de prestation sont autres. Enfin, au fur et à mesure de l'évaluation, nous rassemblerons les données collectées par le GPE et les parties prenantes du pays concernant la mise en œuvre de réformes prioritaires et de financements du GPE.

Le Tableau 3 présente les principaux objectifs de notre grande étude documentaire et les sources d'information associées, que nous avons déterminés grâce à notre processus initial de cartographie des documents réalisé au cours de cette phase de démarrage. Nous utiliserons des modèles de saisie de données et un cadre commun pour le codage des documents (voir paragraphe 5.5.1 pour plus d'informations), ce qui facilitera le regroupement des données et garantira que nos analyses documentaires restent structurées et comparables, à l'appui de nos efforts plus larges de synthèse des données.

Tableau 3. Objectifs de l'analyse documentaire et documents correspondants

Objectif	Types de documents
Comprendre les besoins et le paysage politique du pays, ainsi que les efforts antérieurs de réforme de l'éducation, afin d'éclairer notre analyse de l'économie politique (point de référence).	Documents relatifs aux précédents plans sectoriels nationaux pour l'éducation et documents politiques d'appui Document d'analyse du pays Documents compilés dans le cadre de l'analyse des facteurs favorables (y compris pour les facteurs favorables de « données et éléments probants ») Analyse de la littérature (littérature académique et grise du pays) pertinente quant au modèle du GPE, aux trajectoires et au domaine prioritaire choisi Documentation sur d'autres programmes et initiatives similaires
Compréhension générale de l'implication antérieure du pays avec le GPE pour informer notre analyse de l'économie politique (point de référence)	Précédentes évaluations prospectives ou sommatives au niveau du pays (le cas échéant) Lettre d'engagement et analyse par pays Documents de programmes de financements antérieurs du GPE et rapports d'achèvement
Identifier les principaux acteurs et les principales parties prenantes pour leur participation à l'évaluation (cartographie des parties prenantes et stratégie de consultation) (point de référence)	Liste des membres du groupe local des partenaires de l'éducation et leur mandat Documents relatifs au facteur de coordination dans le cadre de l'analyse des facteurs favorables Analyse de la littérature (littérature académique et grise du pays) pertinente quant au modèle du GPE, aux trajectoires et au domaine prioritaire choisi
Fournir des informations sur le processus d'élaboration du pacte du pays (y compris la pertinence et l'efficacité du processus) (point de référence)	Documents d'analyse du pays, lettres d'engagement et analyse des facteurs favorables Rapport du groupe consultatif technique indépendant et commentaires du groupe local des partenaires de l'éducation Pactes des pays et documents connexes Documentation sur les décisions du conseil d'administration et les paramètres stratégiques

Examiner l'efficacité de la mise en œuvre des réformes prioritaires (à mi-parcours, à la fin)	Documentation du GPE sur le financement (notamment les données de suivi collectées dans son cadre) et données collectées à l'appui du cadre de résultats du GPE Documentation et données générées au niveau national (par le gouvernement, la société civile, les acteurs internationaux, etc.), relatives au pacte et à la mise en œuvre de la réforme prioritaire qui permettent de suivre les résultats escomptés de cette réforme

5.4 Collecte de données primaires

La collecte de données primaires constitue un élément clé de nos études de cas au niveau des pays, à toutes les phases. Nous utiliserons deux méthodes principales de collecte de données : des entretiens avec les principales parties prenantes (au niveau national et mondial) et des enquêtes auprès des parties prenantes du pays. La collecte de données aura lieu en personne et à distance.

Pour les études de cas nationales, la collecte de données en personne (entretiens avec les principales parties prenantes du pays et enquête auprès d'elles) s'articulera autour de visites de terrain de cinq jours auxquelles participeront nos équipes nationales, et qui seront utilisées au point de référence pour les séries 1 et 2, puis en fin d'évaluation (série 1) et à mi-parcours (série 2).[53] Comme nos études de cas nationales sont longitudinales, la possibilité de points de contact itératifs, mais efficaces avec les principales parties prenantes permettra à nos équipes d'études de cas nationales d'établir de bonnes relations et la confiance des participants à la recherche, et de faciliter la planification de la collecte de données à distance et lors de la deuxième visite. Notre collecte de données primaires dans le pays se terminera par des débriefings avec les participants afin de valider et de fournir un retour d'information sur les données recueillies.

Nous compléterons notre collecte de données dans les pays par des entretiens à distance avec des acteurs clés au niveau mondial, qui soutiendront nos études de cas thématiques et notre processus de synthèse. Le Tableau 4 résume cette collecte de données que les parties suivantes développeront.

Tableau 4. Résumé de la collecte de données primaires à toutes les phases

Méthode de collecte des données	Raisonnement	Échantillon suggéré
Entretiens avec les principales parties prenantes du pays	Explorer le processus de déploiement du modèle opérationnel de la perspective du pays (point de référence) et les points de vue sur le contexte et la mise en œuvre des réformes prioritaires, notamment sur le potentiel transformateur de la réforme et sur les domaines thématiques (à toutes les phases, le cas échéant).	~24 entretiens par pays et par phase Ministère de l'Éducation, chargé de liaison, agent partenaire, représentants de l'agence de coordination Autres membres du groupe local des partenaires de l'éducation, y compris des organisations de la société civile, des organisations d'enseignants, des organisations internationales et des groupes de bailleurs de fonds Acteurs extérieurs aux groupes locaux des partenaires de l'éducation ou aux ministères de l'Éducation qui jouent un rôle dans la politique de l'éducation et la prestation de services éducatifs Principaux experts nationaux en matière d'éducation

[53] Il y aura deux visites dans chaque pays : au début de l'étude de cas nationale (par exemple, à la phase 1 pour huit études de cas et à la phase 2 pour les sept autres études de cas) et à la phase 3 (pour l'ensemble des 15 études de cas).

Enquêtes auprès des parties prenantes du pays	Examiner de près le degré d'alignement et d'inclusion des parties prenantes de l'éducation et les évolutions.	~24 répondants par pays et par phase (comme pour les entretiens avec les parties prenantes clés du pays)
Entretiens avec les acteurs mondiaux	Comprendre les aspects du processus de déploiement du modèle opérationnel (point de référence) et du soutien continu du GPE (au niveau national et thématique) (toutes phases confondues).	~15 entretiens par phase Le chef d'équipe du pays pour le GPE (et, le cas échéant, d'autres membres de l'équipe qui soutiennent les opérations au niveau national, y compris les spécialistes de l'éducation et les responsables des opérations d'octroi de financements) Chargés de liaison d'agents partenaires mondiaux ou régionaux Membres du conseil d'administration du GPE Personnel du GPE (y compris les équipes Engagement et stratégie pays, finances et opérations de financement et résultats et performances) Membres du groupe consultatif technique indépendant Experts clés en matière d'éducation

Il convient de noter que pour toutes les collectes de données primaires, nous suivons les lignes directrices du GPE pour que les évaluations soient menées dans le respect des principes éthiques les plus élevés, notamment par la minimisation des données, la protection de la vie privée et de la confidentialité, le consentement éclairé et volontaire, ainsi que le respect des sensibilités culturelles et des droits humains. Nous décrivons ces principes au paragraphe 3.3 et donnons de plus amples informations sur les protocoles de recherche à l'**annexe 8**.

5.4.1 Entretiens avec les principales parties prenantes du pays

Les entretiens poussés avec les principales parties prenantes sont le principal moyen de recueillir de riches données qualitatives pour répondre de manière solide aux questions de l'évaluation, d'établir des appréciations sur les critères de transformation du système (comme indiqué au paragraphe 4.1) et d'appuyer notre enquête sur la théorie du changement et les hypothèses, y compris les questions de l'approche réaliste « pourquoi, pourquoi pas » et « comment ».

Comme le mentionne le paragraphe 5.2 sur l'élaboration d'une matrice d'évaluation nationale, les entretiens avec les principaux acteurs se concentreront à chaque phase sur différentes questions qui refléteront le déploiement progressif du pacte et de la réforme prioritaire, ainsi que les domaines thématiques pertinents.

La période de travail sur le terrain sera axée sur les entretiens avec les parties prenantes du pays. Au point de référence de chaque étude de cas nationale, il s'agira principalement d'entretiens en face à face, menés dans la langue locale qui convient. La collecte de données en personne sera répétée au cours de la phase 3 (par exemple, en fin d'évaluation pour les pays de la première série et à mi-parcours pour les pays de la deuxième série). Pour l'évaluation à mi-parcours des études de la première série, il s'agira uniquement d'entretiens à distance. Nous prévoyons qu'au total, pour chaque étude de cas nationale, nous interrogerons environ 24 parties prenantes par phase.[54]

[54] On base ce chiffre sur la durée de cinq jours allouée pour le travail sur le terrain. On prévoit également que jusqu'à trois membres de l'équipe chargée de l'étude de cas nationale puissent mener les entretiens simultanément, mais il est également possible que les entretiens nécessitent un nombre multiple de membres de l'équipe.

Dans chaque étude de cas, nos entretiens seront guidés par la stratégie de consultation des parties prenantes élaborée lors de la phase de planification (voir paragraphe 5.2), bien qu'une fois que les entretiens sont en cours, nous puissions utiliser une approche en boule de neige pour nous faire présenter à d'autres parties prenantes. Nous avons déjà souligné l'importance de dialoguer avec des voix diverses dans le pays. Nous inclurons également des décideurs politiques indépendants des ministères de l'Éducation sans lien direct avec le pacte de partenariat, mais qui ont affaire à l'éducation au niveau des systèmes (par exemple, s'ils ont un portefeuille pour les finances et la planification, le genre, etc.)

Afin d'élargir l'éventail des personnes interrogées, les équipes chargées des études de cas nationales peuvent, le cas échéant, opter pour des entretiens de groupe comptant six à huit personnes chacun. Ces discussions de groupe rassembleront des parties prenantes du même type (comme des membres de la société civile) et nous permettront de recueillir un plus grand nombre de points de vue.

Afin de ne pas surcharger les répondants, tous les entretiens seront limités à 45-60 minutes, tandis que les entretiens de groupe pourront être prolongés jusqu'à 90 minutes avec l'accord préalable des participants. Les entretiens seront menés dans la langue de travail du pays, avec l'aide d'interprètes si nécessaire.

5.4.2 Enquêtes auprès des parties prenantes du pays

Nous mènerons une courte enquête dans le cadre de chaque étude de cas afin de recueillir des informations spécifiques sur la dynamique des relations entre les parties prenantes du pays. L'enquête privilégiera la collecte de données auprès des membres du groupe local des partenaires de l'éducation (mais si nous le pouvons, nous collecterons également des données pour explorer les relations entre les acteurs au sein et hors de ce groupe). Les questions de l'enquête seront conçues pour évaluer la solidité des relations entre les parties prenantes, y compris les niveaux de confiance, de collaboration, d'influence et d'engagement, et elles serviront de base à notre analyse des réseaux sociaux (voir le paragraphe 5.5.1). L'enquête sera répétée à toutes les phases pour chaque étude de cas nationale afin de suivre toute évolution de la dynamique du partenariat.

Nous comprenons, d'après les consultations initiales avec le GPE, que lors d'enquêtes précédentes, il a été difficile d'obtenir des taux de réponse élevés de la part des membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation. Nous avons conçu notre instrument et nos protocoles d'enquête en gardant à l'esprit ce défi et nous décrivons ci-dessous les stratégies et les caractéristiques que nous inclurons pour maximiser les taux de réponse. Nous évaluerons également l'efficacité de la méthode de collecte de données après la phase 1 afin de nous assurer que nous utilisons la meilleure.

Notre enquête sera courte (environ 15 minutes), et contiendra des questions fermées. Pour simplifier le processus d'enquête, nous proposons d'administrer initialement l'enquête auprès des répondants des principales parties prenantes du pays qui ont déjà participé aux entretiens, soit dans le cadre de l'entretien lui-même, soit en guise de suivi. Ces personnes auront été sélectionnées sur la base de notre cartographie des parties prenantes et comprendront divers représentants du groupe local des partenaires de l'éducation ainsi que des personnes extérieures.

L'enquête sera conçue à l'aide d'une plateforme d'enquête en ligne (telle qu'Alchemer[55]), puis effectuée en face à face (l'enquêteur jouant le rôle de recenseur) ainsi que par le biais d'un questionnaire autoadministré en ligne. Nous aurons ainsi la possibilité d'ouvrir l'enquête à un plus grand nombre de répondants (au-delà des personnes interrogées, par exemple). Une fois l'efficacité de l'enquête (en termes de réponses) confirmée, ce sera possible en utilisant une approche boule de neige basée sur la cartographie des parties prenantes.

Si nous choisissons d'ouvrir l'enquête à un plus grand nombre de répondants, le questionnaire sera conçu pour inclure un routage (afin d'adapter les questions au type de répondant) et nous modifierons notre stratégie de consultation des parties prenantes pour inclure des protocoles d'enquête spécifiques à chaque pays afin d'encourager la participation à l'enquête. Ces protocoles définiront les paramètres de base pour mener l'enquête et garantir une communication claire sur son objectif et le processus suivi, et pour gérer soigneusement la communication sur l'enquête au-delà des personnes interrogées.

[55] https://www.alchemer.com/

5.4.3 Débriefing sur la collecte de données au niveau national

Nous organiserons des débriefings au niveau national à la fin de la phase de collecte des données de chaque étude de cas nationale et avant de poursuivre l'analyse. Ces ateliers se tiendront dans le pays lorsque le travail sur le terrain a été effectué. Les ateliers servent à présenter aux personnes interrogées les principaux résultats du travail sur le terrain à l'appui de leur validation, et à leur donner l'occasion d'apporter des éclaircissements ou d'effectuer un suivi. Le principal public de ces séances de débriefing sera constitué des parties prenantes interrogées lors du travail sur le terrain, mais d'autres participants pourront être identifiés dans le cadre du processus de cartographie des parties prenantes et en consultation avec les chefs d'équipe des pays ou les agences de coordination (et d'autres parties prenantes impliquées dans les consultations initiales au niveau du pays).

Les débriefings sur la collecte de données peuvent également jouer un rôle important en impliquant les parties prenantes du pays dans le cadre du processus d'apprentissage et en soutien de notre approche d'évaluation évolutive. On aborde ce point plus en détail à la 6e partie.

5.4.4 Entretiens avec les principaux acteurs mondiaux

Les entretiens avec les acteurs mondiaux seront menés virtuellement avec le personnel du GPE (y compris l'équipe engagement et stratégie pays et en particulier les responsables des domaines prioritaires du GPE et les spécialistes du financement intérieur ou de la dimension de genre), les membres du groupe consultatif technique indépendant, les membres du conseil d'administration du GPE et des experts clés. Ces entretiens seront menés par l'équipe principale d'évaluation et serviront à compléter et à suivre les efforts de collecte de données au niveau national.

Les entretiens avec les acteurs mondiaux se concentreront d'abord sur les aspects de la conception du modèle opérationnel et de son déploiement centralisé, ainsi que sur le soutien continu du GPE après le pacte et l'évolution du modèle dans les phases ultérieures. Ces entretiens porteront également sur des domaines thématiques, tels que la manière dont on a conceptualisé et promus ceux qui sont prioritaires à travers le déploiement du modèle opérationnel. Le nombre de ces entretiens sera souple, mais nous en prévoyons jusqu'à quinze par phase sur la base du nombre initial de parties prenantes pertinentes pour la collecte de données au point de référence/phase 1.

5.4.5 Collecte, stockage et systématisation des données

Les données primaires et secondaires seront stockées sur le site SharePoint personnalisé et sécurisé de Triple Line. Vous trouverez de plus amples informations sur nos processus de sécurité des données au paragraphe 8.4 et à l'**annexe 8**.

Les réponses à l'enquête seront collectées à l'aide d'une plateforme en ligne (telle qu'Alchemer[56]) qui évite une saisie manuelle des données et les risques d'erreur. Dans le cadre du processus, l'enquêteur ou l'enquêtrice remplira le questionnaire en ligne lorsqu'on mène les enquêtes en face à face.

On archivera et sauvegardera numériquement les données en toute sécurité dans un second lieu, de manière à pouvoir les récupérer si nécessaire à des fins d'assurance qualité. On anonymisera les données (les informations d'identification étant stockées à l'aide d'une clé distincte protégée par un mot de passe) et on les nettoiera (pour que les valeurs des données se situent à l'intérieur d'une fourchette attendue) avant de les analyser.

On enregistrera tous les entretiens et groupes de discussion (avec le consentement des répondants) sur le site[57], puis ont les transcrira à l'aide de modèles structurés afin de conserver les réponses avec les questions du guide thématique. On stockera les enregistrements séparément des comptes rendus que l'on anonymisera afin de protéger la confidentialité des personnes interrogées. Leur examen permettra de détecter toute information manquante (par exemple, si la qualité audio est médiocre dans le cas d'entretiens en ligne ou s'il n'est pas possible de poser toutes les questions dans le temps imparti) ou lorsque le sens d'une réponse donnée n'est pas clair. En l'absence d'informations

[56] https://www.alchemer.com/

[57] En tant qu'enquêteurs et évaluateurs professionnels, nous accordons une attention particulière au traitement des données et à la conformité avec le règlement général sur la protection des données, comme le souligne notre politique de confidentialité. Le processus de consentement sera décrit dans le cadre des outils de recherche. Nous fournissons de plus amples informations à ce sujet à l'**annexe 12** relative aux protocoles de recherche.

importantes dans les comptes rendus d'entretien ou si certaines réponses manquent de clarté, les équipes chargées des études de cas nationales assureront un suivi auprès des personnes interrogées pour leur demander des éclaircissements.

5.5 Méthodes analytiques

Une série de techniques analytiques seront utilisées pour l'étude documentaire et les données primaires collectées au cours des études de cas nationales. Dans cette partie, nous présentons les différentes techniques utilisées à la fois pour l'**analyse intra-cas** (par exemple, l'analyse dans le cadre de nos études de cas nationales) et dans le cadre de notre **analyse inter-cas** (qui porte sur nos études de cas nationales et thématiques, et qui alimente notre rapport de synthèse).

L'équipe qui en est chargée au niveau national effectuera l'analyse de chaque cas. C'est par contre l'équipe centrale d'évaluation qui réalisera la synthèse de l'ensemble des cas.

Différentes méthodes d'analyse peuvent s'appliquer au fur et à mesure que l'évaluation progresse au fil des phases et explore les différents aspects de la transformation du système (par exemple, le potentiel de transformation du système, la mise en œuvre rapide de la réforme prioritaire transformatrice, les progrès ou réalisations de la transformation du système et l'impact associé). Par conséquent, cette partie décrit les méthodes analytiques utilisées tout au long de chacune des phases, en précisant, le cas échéant, le moment où une méthode analytique particulière sera appliquée.

5.5.1 Analyse intra-cas

Analyse qualitative du contenu

L'analyse qualitative est une méthode d'interprétation du sens de données textuelles, d'identification des thèmes et sujets et d'appréciation de l'importance qu'ils revêtent en fonction de plusieurs éléments de preuve. Cela implique l'utilisation de codes ou d'étiquettes prédéfinis basés sur les questions de recherche/d'évaluation, puis l'analyse de l'importance de ces éléments dans les preuves recueillies.

Nous effectuerons une analyse de contenu à partir d'une série de données qualitatives :

- **Données primaires :** entretiens avec les parties prenantes du pays ou en groupe
- **Données qualitatives secondaires :** documentation et cadre de résultats du GPE, documents et données au niveau des pays.

Une analyse qualitative du contenu sera effectuée pour chaque source distincte de données mentionnée, sur la base des indicateurs définis dans notre matrice d'évaluation, dans nos hypothèses de théorie du changement et sur la base des critères de transformation du système définis au paragraphe 4.1.

Notre évaluation produira probablement un volume important de données qualitatives qu'il faudra organiser minutieusement et gérer centralement afin de structurer les processus d'analyse. Nous utiliserons ATLAS.ti[58], le logiciel spécialisé d'analyse de données qualitatives assistée par ordinateur pour stocker et organiser les données de manière systématique afin de les retrouver rapidement et de les analyser de manière structurée.

Toutes les données pertinentes pour l'évaluation (y compris les données primaires et secondaires) seront stockées dans ATLAS.ti. Des « codes » serviront à organiser les données. Ils seront principalement prédéterminés (par exemple, codage déductif) et couvriront une variété de catégories (types de documents et de répondants), de concepts (liés à la matrice d'évaluation) ou de thèmes. Nous utiliserons un cadre de codage unifié pour garantir que l'on organise toutes les données par codes de manière cohérente, à la fois dans les études nationales et dans le temps, ce qui nous permettra de maximiser les données analysées et de les retrouver rapidement. Notre cadre de codage sera régulièrement révisé, de sorte à intégrer de nouvelles idées ou des réponses inattendues (par exemple, en créant de nouveaux codes « inductifs ») dans le cadre de notre analyse. Nous développerons notre cadre de codage selon une pratique standard basée sur les principes suivants : équilibre entre la

[58] https://atlasti.com/

capacité à couvrir autant de réponses que possible et l'utilité pour l'analyse, absence d'ambiguïté du code et capacité à capturer à la fois les commentaires et les idées, positifs et négatifs.

Une fois qu'on a assigné des codes aux données correspondantes, nous pouvons les récupérer rapidement en lançant des « requêtes de données ». Nous pouvons ainsi produire des aperçus quasi quantitatifs de la distribution quant à la fréquence des paramètres d'intérêt (par exemple, l'implication des dirigeants, celle de la société civile ou le levier politique en place) puis utiliser des techniques de visualisation, telles que des graphiques et des diagrammes. Nous serons également en mesure de regrouper ou de comparer les données entre les études et dans le temps dans le cadre du processus de synthèse inter-pays. Cela permet à la fois une analyse « descendante » des résultats et le suivi de l'émergence « ascendante » de nouvelles théories à partir des données (une approche plus inductive).

Analyse quantitative

L'analyse quantitative portera sur les données suivantes :

- l'enquête auprès des parties prenantes du pays (questions fermées)
- le cadre de résultats du GPE 2025 (lorsque les données sont de nature quantitative)
- des données statistiques au niveau national et international (par exemple, bases de données de la Banque mondiale, statistiques de l'ISU de l'UNESCO ou des ministères de l'Éducation des pays partenaires).

Une analyse quantitative distincte sera effectuée pour chaque pays, pour chacune des sources de données susmentionnées.

Notre principal moyen d'analyse sera basé sur des **statistiques descriptives**. Elles pourront être complétées par des analyses statistiques avancées afin de mieux comprendre les différences et les similitudes entre les catégories (par exemple, les groupes de parties prenantes participant à l'enquête) et de vérifier si les différences observées sont statistiquement significatives.

Analyse des réseaux sociaux

L'analyse des réseaux sociaux est une technique analytique permettant d'étudier les **relations sociales au sein d'un réseau**. Elle permet de savoir quels membres du réseau ont tendance à avoir plus d'influence et à créer plus de relations que d'autres, de dresser un tableau des liens entre les membres du réseau et d'identifier ceux qui jouent un rôle central.

Dans le contexte de cette évaluation, l'analyse des réseaux sociaux s'appuiera sur les données collectées lors de l'enquête auprès des parties prenantes du pays et fournira des informations précieuses sur le degré et la nature de leur alignement en vue de la réforme transformatrice, l'un des principes du modèle opérationnel du GPE 2025. La figure 8 fournit un exemple visuel d'une analyse des réseaux sociaux menée dans un contexte d'évaluation, qui aide à visualiser la force quantifiée des relations. La visualisation s'accompagnera d'une explication narrative et d'une exploration des relations analysées et, au fur et à mesure de l'évaluation, nous examinerons également les changements observés au fil du temps dans le réseau.

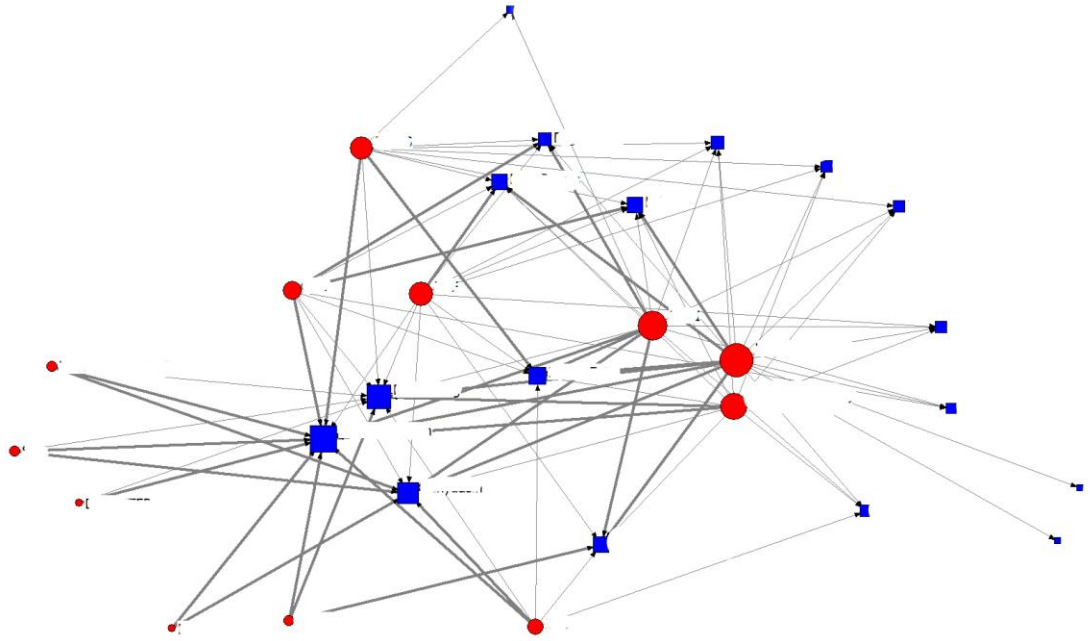


Figure 8. Exemple d'analyse de réseau social (représentation visuelle des résultats) dans un contexte d'évaluation. Le réseau décrit les relations de travail entre les partenaires au sein d'un lieu donné, les nœuds rouges représentant les partenaires et les nœuds bleus, les lieux. La taille des nœuds représente soit le nombre de lieux dans lesquels un partenaire opère (en rouge), soit le nombre de partenaires dans un lieu (en bleu), tandis que l'épaisseur des lignes représente le « temps consacré » à une relation de travail définie. N. B. les noms des nœuds ont été supprimés pour des raisons de confidentialité.

Source : Triple Line. 2019. Une étude du réseau de relations de travail entre les partenaires du FLAG et d'autres partenaires dans le sud de Sumatra : mise à jour de 2019. Document inédit.

Les données pour notre analyse des réseaux sociaux proviennent de l'enquête menée auprès des parties prenantes du pays, étant donné que l'enquête servira à identifier et à quantifier les aspects de la perception des relations par les personnes interrogées, que nous utiliserons pour analyser les réseaux du pays plutôt que les caractéristiques des parties prenantes individuelles. Par conséquent, l'unité d'analyse est un réseau national. Pour chaque étude de cas nationale, l'analyse des réseaux sociaux nous aidera à explorer les questions suivantes :

- Quelle est la solidité des relations entre les parties prenantes du pays (par exemple au sein du groupe local des partenaires de l'éducation) ?
- Quels sont les groupes de parties prenantes qui entretiennent des relations mutuelles fortes ou moins fortes ?
- Quelle est l'efficacité de ces relations dans le processus d'élaboration du pacte et de sa mise en œuvre ?
- Qui joue un rôle central et qui se trouve à la périphérie des relations ?
- Quelles sont les parties prenantes par l'intermédiaire desquelles il est possible d'en atteindre d'autres ?

Nous répéterons l'analyse des réseaux sociaux à chaque phase en utilisant des données d'enquête actualisées pour suivre ainsi l'évolution des relations au fil du temps.

Analyse de genre

Pour soutenir notre stratégie de renforcement de l'égalité des genres, notre évaluation en fournit une analyse à deux niveaux : processus et résultats.

Au **niveau du processus**, nous rassemblerons et systématiserons les données probantes sur la façon dont on intègre le genre dans le modèle opérationnel à chaque étape de l'élaboration du pacte. Nous examinerons comment le GPE, y compris à travers le travail de sa plateforme dédiée au genre (Gender Hub), autonomise les parties prenantes et les aide à comprendre l'importance de l'égalité des genres

dans le cadre de l'éducation et par son biais, à encourager un dialogue politique inclusif, à collecter des données ventilées, à effectuer une analyse d'intersectionnalité, à analyser les facteurs favorables, à identifier les réformes transformatrices en matière de genre et à mettre en œuvre des plans pour concevoir des indicateurs du genre et les suivre. Nous examinerons également comment les contributions du GPE peuvent promouvoir l'action pour parvenir à l'égalité des genres dans les pays partenaires.

Pour évaluer l'intégration de la dimension de genre dans le modèle opérationnel, nous nous appuierons sur les éléments du cadre du continuum du genre (Figure 9) pour comprendre dans quelle mesure le processus d'identification, de conception et de mise en œuvre facilité par le GPE a été aveugle, conscient ou transformateur vis-à-vis du genre.

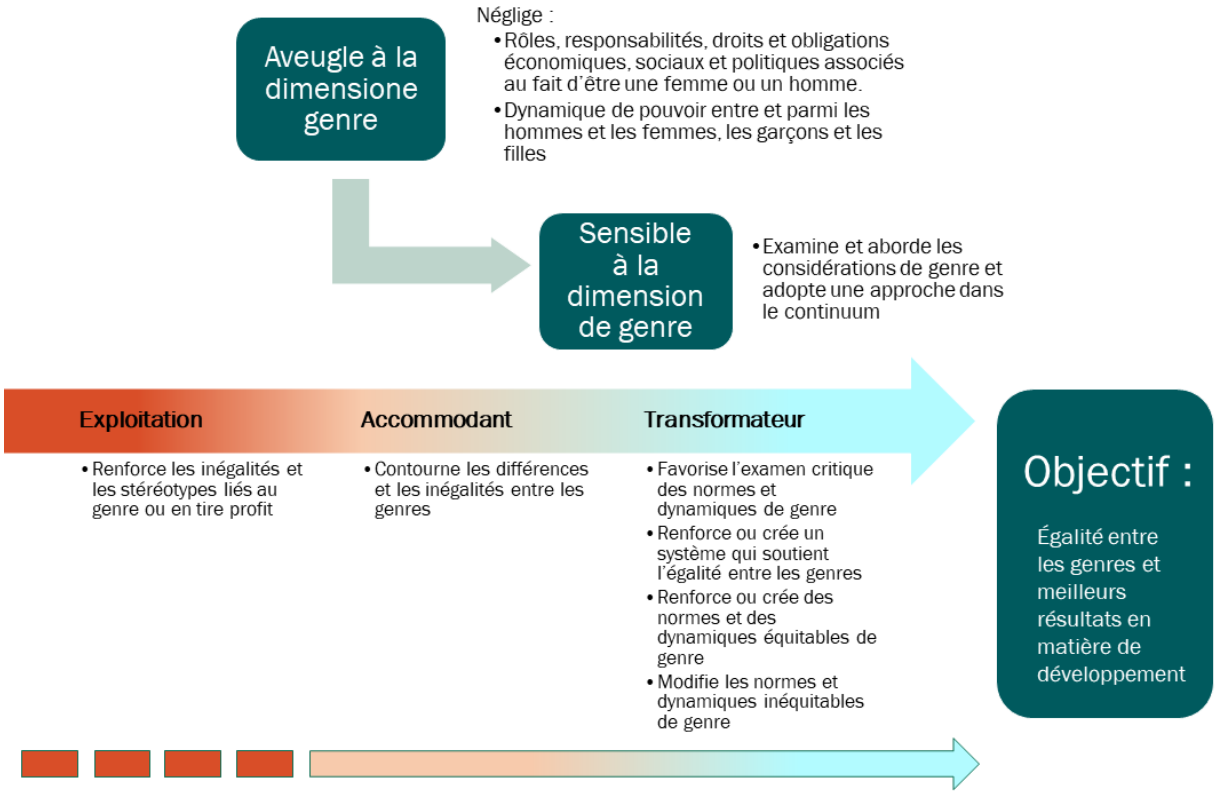


Figure 9. Cadre du continuum du genre. Source : Groupe de travail interagences sur le genre

À mesure que les phases progressent, nous introduirons, parallèlement à l'évaluation du processus, un cadre et des questions spécifiques pour l'analyse au **niveau des résultats**. Nous évaluerons ce que chaque pays a réalisé grâce aux pactes et dans quelle mesure les réformes prioritaires ont produit des progrès pertinents en matière d'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais. Nous effectuerons cette analyse même si la réforme proposée n'est pas sensible au genre ou ses objectifs ne ciblent pas explicitement l'égalité des genres, car cela peut avoir des conséquences sur l'accès à un apprentissage de qualité pour différents groupes d'apprenants, notamment les filles.

Nous irons au-delà de la notion d'accès (taux d'inscription, de transition et d'achèvement ventilés par sexe) pour identifier tout progrès en matière d'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais, en termes de qualité de l'enseignement et des apprentissages, de résultats d'apprentissage, de sécurité scolaire et d'autonomisation des filles et des garçons (leur capacité à devenir des agents du changement) au sein de la société en ce qui concerne les rôles, les normes et les stéréotypes liés au genre (égalité des genres *par le biais* de l'éducation) et évaluer la contribution de l'appui du GPE en faveur de ces résultats. L'évaluation s'appuiera sur la documentation fournie par les pays partenaires et sur la manière dont ils ont formulé et décrit leurs résultats souhaités dans les différentes composantes de l'égalité des genres par rapport à ce qui a été réalisé.

Dans le cadre de chaque étude de cas nationale, nous effectuerons une analyse de l'égalité des genres et de l'inclusion sociale sur les données générées. Cette analyse part du principe que pour qu'un changement significatif et durable se produise, des transformations institutionnelles et systémiques liées au genre et au pouvoir doivent avoir lieu. Une approche transformative de la dimension de genre et de l'inclusion sociale dans le cadre de l'éducation et par son biais se concentre non seulement sur les *conséquences* de l'inégalité (différences d'accès et de résultats d'apprentissage), mais aussi sur les structures globales, non limitées à l'éducation, qui renforcent l'exclusion.

Nous nous appuierons également sur des éléments du continuum du genre et de l'inclusion sociale (figure 10). Nous pourrons ainsi évaluer si les réformes choisies ont produit des résultats au niveau des besoins pratiques des filles ou si elles ont pu répondre aux besoins stratégiques des filles et des garçons, en aboutissant finalement à un changement où les relations de genre et les structures de pouvoir plus larges sont abordées.

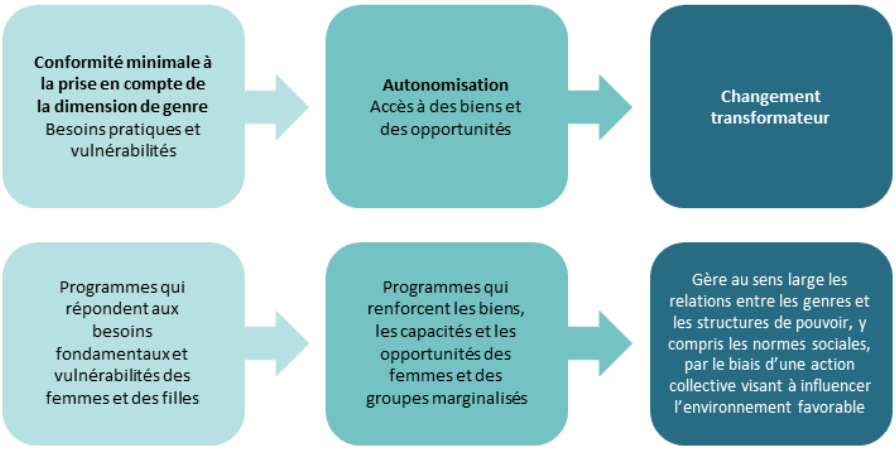


Figure 10. Cadre du continuum du genre et de l'inclusion sociale développé par Caroline Moser pour l'*Infrastructure and Cities for Economic Development Facility* du FCDO.[59]

Pour chaque domaine de soutien du GPE, nous avons élaboré des questions de recherche spécifiques axées sur le genre afin de guider notre évaluation (Tableau 5). Comme pour d'autres aspects de l'évaluation, on réexaminera ces questions et, si nécessaire, on les révisera entre chaque phase de l'évaluation.

[59] Source : CIWA/WB 2020

Tableau 5. Questions de recherche axées sur le genre pour l'évaluation

Domaine	Questions relatives au processus	Questions relatives aux résultats
Comprendre l'importance de l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais	Les parties prenantes ont-elles une vision commune de l'égalité des genres et des raisons pour lesquelles il est essentiel de veiller à ce que les systèmes éducatifs ne laissent personne de côté ? Le GPE apporte-t-il son soutien pour atteindre cet objectif commun et comment ?	La compréhension de l'égalité des genres a-t-elle évolué grâce aux processus du modèle opérationnel ?
Favoriser un dialogue politique inclusif	Les groupes locaux des partenaires de l'éducation et ceux de parties prenantes représentent-ils les intérêts des filles, des groupes marginalisés et d'autres minorités ? Le GPE met-il en place des processus pour s'assurer que l'on tient compte de leur avis ? Le GPE promeut-il le dialogue politique auprès des parties prenantes nationales concernées sur l'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais ?	A-t-on amélioré l'inclusivité dans le dialogue politique grâce au soutien du GPE ? La mise en œuvre de la réforme prioritaire tient-elle compte des voix et des intérêts des filles, des groupes marginalisés et autres minorités ?
Analyse des données, analyse de l'intersectionnalité , facteurs favorables	Le GPE soutient-il les groupes locaux des partenaires de l'éducation, les agents partenaires et les pays dans la collecte et l'utilisation de données ventilées provenant de différents secteurs pertinents afin d'identifier et de mettre en œuvre des réformes transformatrices fondées sur des données probantes ? Le GPE soutient-il la capacité des agents partenaires et des parties prenantes à entreprendre une programmation équitable du point de vue du genre ? Les parties prenantes utilisent-elles les financements et les processus du GPE pour améliorer leur sensibilité au genre ?	Les réformes prioritaires s'attaquent-elles clairement aux lacunes et aux blocages en matière d'égalité des genres identifiés par l'analyse des données, l'analyse de l'intersectionnalité et l'auto-évaluation des facteurs favorables ?
Identification et mise en œuvre de réformes visant à promouvoir	A-t-on conçu et doté de ressources le modèle opérationnel et la stratégie du GPE pour s'attaquer aux causes intersectorielles des inégalités des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais ? Les groupes locaux des partenaires de l'éducation et les acteurs de ce secteur peuvent-ils identifier et s'attaquer aux causes	Dans quelle mesure les facteurs intersectionnels d'exclusion et les autres facteurs contextuels qui affectent l'égalité des genres ont-ils été pris en compte dans la mise en œuvre de la réforme ? Qui est impliqué dans la mise en œuvre ?

l'égalité des genres	intersectionnelles des inégalités de genre dans le cadre de l'éducation et par son biais, grâce à la mise en œuvre de la réforme prioritaire ? Le GPE est-il en mesure d'influencer leurs politiques en matière de genre ? Le GPE soutient-il l'identification de ces facteurs intersectionnels ? Comment ?	Quels sont les résultats spécifiques prévus en matière d'égalité des genres et d'inclusion sociale et dans quelle mesure ont-ils été atteints ? Quels résultats positifs ou négatifs inattendus ont été obtenus et dans quelle mesure cela est-il imputable à l'existence ou à l'absence d'une analyse préalable des besoins en matière d'égalité des genres et d'inclusion sociale ? La réforme s'attaque-t-elle aux facteurs intersectionnels d'exclusion au-delà du secteur de l'éducation, obligeant d'autres acteurs à mettre en œuvre des réformes dans d'autres secteurs ? La mise en œuvre de la réforme prioritaire se traduit-elle par des progrès en matière d'égalité des genres dans le cadre de l'éducation et par son biais ? Dans quelle mesure la réforme mise en œuvre peut-elle avoir un impact transformateur sur l'accès à des apprentissages de qualité pour les filles et les garçons (égalité dans l'accès à l'éducation) ? Dans quelle mesure la réforme mise en œuvre peut-elle avoir un impact transformateur sur les dynamiques de genre et les structures de pouvoir dans le secteur de l'éducation (égalité dans le cadre de l'éducation) ? Dans quelle mesure la réforme mise en œuvre peut-elle avoir un impact transformateur sur la capacité des filles et des garçons à être des agents du changement dans leur environnement (égalité par le biais de l'éducation) ?
Suivi et évaluation du genre	Le GPE examine-t-il les pactes dans une optique de genre ? Le GPE dispose-t-il d'un ensemble fiable d'indicateurs pour évaluer l'impact des réformes sélectionnées sur l'égalité des genres ? Le GPE a-t-il alloué un budget et des ressources suffisants pour le suivi et l'évaluation des pactes dans une optique d'égalité des genres ? Le GPE soutient-il le développement d'un système de suivi de la dimension de genre pour l'avancement de la réforme proposée ? Les pays partenaires intègrent-ils un système de suivi et d'évaluation de la dimension de genre dans leurs réformes ?	Quels sont les indicateurs mesurés ?

Changement le plus significatif

Le changement le plus significatif est une technique permettant de **synthétiser l'impact des interventions** dans des environnements très complexes où l'impact et le « changement » peuvent avoir des significations différentes en fonction des acteurs et où il est difficile de parvenir à un consensus sur les effets les plus importants observés.

Développée par Rick Davies dans les années 1990,[60] la technique du changement le plus significatif est itérative et participative, elle implique les parties prenantes et offre des possibilités de parvenir à une série des récits de changement les plus significatifs faisant l'objet d'un consensus parmi les parties prenantes. Dans le contexte de l'évaluation, le changement le plus significatif nous permettra de mieux naviguer à travers les complexités des paysages nationaux des parties prenantes. Il est important d'ajouter que le changement le plus significatif ne viendra qu'en complément – et non en remplacement – des approches et techniques d'évaluation standard existantes que nous proposons.

Nous utiliserons principalement le changement le plus significatif à mi-parcours et à la fin de chaque étude de cas nationale, car il sera trop tôt pour explorer et observer les changements significatifs dans les pays partenaires découlant de la mise en œuvre du modèle opérationnel du GPE 2025. Dans les phases 2 et 3, nous utiliserons le changement le plus significatif pendant toute la durée de chaque étude de cas nationale, de la phase de conception à la phase finale d'analyse et de rapport. Son utilisation sera intégrée dans les outils de collecte de données existants et dans l'approche de l'analyse finale. On posera des questions spécifiques lors des entretiens avec les principales parties prenantes du pays, afin de mettre en évidence et d'explorer les différents points de vue sur les résultats et les impacts. En comparant et en opposant ces réponses subjectives, nous serons en mesure non seulement de trianguler toute preuve de résultats, mais aussi d'explorer plus avant les questions liées à la dynamique des relations entre les groupes de parties prenantes et à leur alignement. Une section distincte de chaque rapport d'étude de cas nationale rendra compte des résultats du changement le plus significatif.

Triangulation

On résumera les résultats de chaque pays en fonction des questions primaires et secondaires applicables, où nous évaluons la solidité des preuves en examinant le degré de concordance entre les sources de données. Il est possible de contrôler les réponses faussées et d'ajouter de la validité aux résultats formulés quand plusieurs sources ont des éléments qui correspondent. Lorsqu'on peut trianguler les résultats de nos études de cas, cela permet également d'approfondir et d'améliorer notre compréhension des phénomènes évalués.

5.5.2 Analyse transversale

Conformément à la matrice d'évaluation, nous examinerons les résultats de nos études de cas nationales ainsi que thématiques afin d'effectuer une analyse transversale plus poussée pour répondre à nos questions d'évaluation et étayer notre rapport de synthèse.

Nous utiliserons notamment l'**analyse comparative des études de cas**,[61] une technique analytique qui permet d'aller au-delà d'exemples uniques et approfondis dans le pays et d'examiner les similitudes et les différences entre les cas. Nous pouvons ainsi aller au-delà d'un simple résumé des résultats de nos études de cas dans le cadre de notre rapport de synthèse, afin de tirer des connaissances plus généralisables sur ce qui fonctionne, comment, pourquoi et de quelle manière, ce qui soutient notre approche réaliste de l'évaluation.

Afin d'utiliser l'analyse comparative des études de cas, après l'analyse menée au niveau de l'étude de cas nationale, nous examinerons, coderons et extrairons systématiquement les résultats de chaque rapport. Nous organiserons les données en utilisant une liste prédéterminée de variables pour l'analyse comparative et en développant des typologies inductives si nécessaire. Il peut s'agir de comparaisons

---

[60] Davies, R. et Dart, J. (2005) *The "Most Significant Change" (MSC) Technique: A guide to Its use.* [La technique du changement le plus significatif (TCS) : mode d'emploi]. Disponible sur : https://www.mande.co.uk/wp-content/uploads/2005/MSCGuide.pdf

[61] Goodrick, D. « Comparative Case Studies. » [Études de cas comparatives] *Fiches méthodologiques pour l'évaluation d'impact d'UNICEF-Innocenti nº 9*, 2014. Disponible à l'adresse : https://www.unicef-irc.org/KM/IE/impact_9.php

entre les contextes (types de contextes nationaux, y compris entre les pays partenaires touchés par la fragilité et les conflits), les mécanismes (typologies de la manière dont les pays partenaires ont élaboré leurs pactes de partenariat ou se sont impliqués dans le modèle opérationnel, typologies de la manière dont les acteurs nationaux se sont impliqués ou ont travaillé ensemble, typologies de la manière dont les pays partenaires s'attaquent aux obstacles à l'égalité des genres ou types de réformes prioritaires) et, au fur et à mesure que l'évaluation progresse, les résultats (types de résultats, typologies de la mesure dans laquelle les résultats attendus ont été atteints ou types de résultats inattendus).

Après les comparaisons, nous pouvons examiner la nature des similitudes et des différences entre les cas. Pour ce faire, nous pourrions poser des questions comme : quelles principales tendances se manifestent au fil du temps ? Qu'est-ce qui peut être à l'origine de ces tendances ? Qu'est-ce qui est surprenant dans ces tendances ? Comment peut-on en expliquer les similitudes ou les différences ?

Nous utiliserons également une analyse comparative de nos études de cas nationales pour explorer les résultats par rapport aux priorités thématiques clés du GPE. Comme indiqué au paragraphe 3.2, cette analyse se concentrera sur l'égalité des genres (au point de référence, à mi-parcours et à la fin de l'évaluation) et sur le financement national (au point de référence et à la fin de l'évaluation) et, au fur et à mesure de l'avancement de l'évaluation, sur un résumé des résultats par rapport aux domaines thématiques clés tels qu'on les a ciblés dans les réformes prioritaires.[62] L'analyse nous aidera à dresser un tableau de la manière dont on a conceptualisé, abordé et avancé les thèmes au niveau national. Nous identifierons les similitudes et les différences entre les pays et, une fois encore, les tendances et les modèles émergents concernant les thèmes.

À l'appui du processus d'analyse inter-cas, nous organiserons des **ateliers internes sur les études de cas comparatives**.[63] Ces ateliers suivront les étapes d'analyse des études de cas nationales et seront organisés avant l'étape d'analyse inter-cas pour le rapport de synthèse. Lors de ces ateliers, des équipes chargées des études de cas nationales présenteront leurs nouveaux résultats aux autres équipes et à l'équipe principale d'évaluation. Ces ateliers servent à soutenir les membres de l'équipe centrale d'évaluation dans le processus de synthèse en lui donnant l'occasion de s'informer et de comparer les résultats émergents des pays. La discussion autour des résultats permettra également d'explorer dans quelle mesure les résultats spécifiques sont basés sur un consensus (entre les cas).

Les ateliers serviront également à l'assurance qualité, car les membres de l'équipe principale d'évaluation pourront examiner et passer au crible les données générées et les résultats des études de cas nationales avant que les rapports d'évaluation ne soient achevés. Les équipes chargées des études de cas nationales auront ainsi la possibilité de demander des éclaircissements ou un suivi, si nécessaire, et de promouvoir la cohérence de la qualité de ces études.

Le cas échéant, nous illustrerons les résultats de l'analyse comparative par des exemples spécifiques à chaque pays. Nous les mentionnerons dans le texte, ou nous les insérerons dans le corps du texte sous forme d'encadrés illustratifs rédigés avec concision (et dûment référencés). Nous pouvons également présenter les résultats sous forme de tableaux ou de matrices dans une annexe technique, afin que les comparaisons soient évidentes.

Triangulation

Comme pour les études de cas nationales, nous évaluerons dûment la solidité et les limites des résultats et nous les présenterons clairement, afin d'assurer une transparence totale et d'appuyer une analyse de la solidité des preuves pour chaque question d'évaluation, qui sera présentée dans les rapports de synthèse. Les résultats obtenus par le biais des questions d'évaluation constituent le point de départ de l'identification des questions les plus pertinentes et de la formulation des conclusions et recommandations correspondantes.

---

[62] Nous avons expliqué la raison de ce choix plus haut, au paragraphe 3.2 de ce rapport initial.

[63] Étant donné que le déploiement des études de cas nationales sera échelonné au cours d'une phase, il se peut que nous organisions plus d'un atelier afin de permettre la présentation et la discussion d'un ensemble plus restreint de résultats.

5.6 Rapport

Cette partie décrit le processus d'établissement de rapports et tous les aboutissements associés à nos principaux résultats à atteindre : **rapports d'étude de cas nationales** (pour chacune à chaque phase) et **rapports de synthèse** (pour chaque phase), qui comprendront les analyses transversales et thématiques de toutes les études de cas nationales.

Outre la rédaction des rapports, le processus de leur établissement comprendra une série d'ateliers et de présentations qui permettront de valider les résultats émergents – et de composer des recommandations communes au stade de la synthèse – ainsi que de renforcer l'assurance qualité et la cohérence tout au long de ce processus. Tableau 6 présente les principaux résultats. Nous donnons de plus amples informations sur le calendrier de chaque résultat au paragraphe 0. Nous fournissons ici quelques informations sur les processus d'assurance qualité qui seront appliqués pour chacun d'entre eux, y compris le rôle des membres du groupe d'examen technique indépendant, James Habyarimana et Beth King. Nous précisons nos processus internes d'assurance qualité au paragraphe 8.5 et à l'**annexe 9**.

Tableau 6. Principaux résultats obtenus dans le cadre de l'établissement des rapports de chaque phase

Résultat	Description et objectif	Processus d'assurance qualité
Diaporama pour l'atelier de démarrage de chaque pays	Diaporama résumant les résultats de l'étude documentaire initiale sur le pays (y compris l'étude technique préliminaire) et la conception adaptée de chaque étude de cas nationale, notamment la théorie du changement, ainsi que la matrice et les outils d'évaluation adaptés pour le pays. Document d'information clé pour les équipes nationales.	Retour d'information interne aux équipes chargées des études de cas nationales de la part de l'équipe principale d'évaluation. Il est possible de partager les outils avec l'équipe résultats et performances et les parties prenantes du pays (mais pas pour un retour d'information).
Diaporama pour les séances de débriefing de chaque pays	Diaporama résumant les principaux résultats de la collecte de données, à présenter lors des séances de débriefing du pays. Ce diaporama servira de validation externe des résultats préliminaires ou émergents par les parties prenantes du pays.	Retour d'information interne aux équipes chargées des études de cas nationales de la part de l'équipe principale d'évaluation. On partagera les diaporamas avec l'équipe résultats et performances (mais pas pour un retour d'information).
Rapports d'études de cas de chaque pays	Rapport rassemblant les résultats et l'analyse de chaque étude de cas nationale, y compris l'étude technique préliminaire en annexe. Principaux résultats des études de cas nationales, sur lesquels le rapport de synthèse sera basé, afin de fournir des informations aux parties prenantes du pays. Nous fournirons également des résumés de deux à trois pages de chaque rapport à des fins de diffusion.	Examen interne par l'équipe principale d'évaluation. Examen externe par l'équipe résultats et performances (et certaines parties prenantes du GPE), le groupe d'examen technique indépendant et certaines parties prenantes du pays.
Diaporama pour l'atelier sur les	Diaporama des résultats émergents de l'exercice de synthèse, pour validation lors	Retour d'information externe à l'équipe principale d'évaluation par l'équipe

Résultat	Description et objectif	Processus d'assurance qualité
résultats émergents	de l'atelier sur les résultats avant la rédaction du rapport. Pour la validation des résultats émergents.	résultats et performances et le groupe d'examen technique indépendant (et certaines parties prenantes du GPE).
Diaporama de l'atelier de rédaction conjointe de recommandations	Diaporama des recommandations proposées pour discussion avec l'équipe résultats et performances ainsi qu'avec un certain nombre de spécialistes/gestionnaires de programmes du Secrétariat ou de parties prenantes externes, déterminés avec l'équipe résultats et performances. Pour inclusion dans le rapport de synthèse de recommandations convenues, pratiques, réalisables et exploitables.	Retour d'information externe à l'équipe principale d'évaluation par l'équipe résultats et performances et le groupe d'examen technique indépendant (et certaines parties prenantes du GPE).
Rapport de synthèse	Rapport qui fournit une synthèse transversale des études de cas nationales par rapport aux questions clés de l'évaluation, et présente les résultats par rapport à ses questions thématiques et les recommandations. Résumé du rapport de synthèse associé. Fourniture d'une analyse succincte de l'ensemble des pays par rapport à toutes les questions d'évaluation des phases, ainsi que des recommandations claires à l'intention du conseil d'administration et du comité des performances, de l'impact et des apprentissages.	Examen interne par l'équipe principale d'évaluation. Examen externe par l'équipe résultats et performances (et certaines parties prenantes externes ou du Secrétariat) et par le groupe d'examen technique indépendant.
Diaporama de la synthèse des résultats et des recommandations	Diaporama des conclusions et recommandations de la synthèse complète aux équipes de gestion du Secrétariat et d'engagement et stratégie pays, au comité des performances, de l'impact et des apprentissages et au conseil d'administration. Cette présentation s'appuiera sur les diaporamas élaborés pour les résultats émergents et les ateliers de rédaction conjointe de recommandations. Présentation claire des informations afin d'engendrer une discussion fructueuse et ciblée.	Examen externe par l'équipe résultats et performances (et certaines parties prenantes externes ou du Secrétariat).

Nous produirons de brefs **rapports nationaux** pour résumer les résultats de chaque étude de cas nationale. Nous produirons huit rapports de référence au cours de la phase 1 (couvrant les huit premiers pays échantillonnés de la première série), quinze rapports au cours de la phase 2 (rapports à mi-parcours pour la première série et rapports de référence pour les sept études de cas nationales de la deuxième série) et quinze rapports à nouveau au cours de la phase 3 (couvrant la fin de la première série et le mi-parcours de la deuxième série).

Les rapports seront concis et présenteront les résultats par rapport aux questions d'évaluation pertinentes. On inclura des informations complémentaires en annexe, telles que les résultats de l'étude technique préliminaire et de l'analyse des réseaux sociaux. Les rapports d'étude de cas nationales utiliseront un modèle et un plan standard pour garantir la cohérence du contenu et soutenir la comparabilité entre les études de cas. On prendra également ces mesures d'assurance qualité pour garantir que les rapports d'étude de cas nationales appliquent la méthodologie d'évaluation globale et présentent les résultats de manière cohérente.

Nous organiserons plusieurs types d'ateliers à l'appui de ce processus d'établissement des rapports, qui nous permettront de tester et de perfectionner nos résultats :

- Pour valider les résultats émergents des études de cas nationales, nous organiserons d'abord des **ateliers de débriefing dans chaque pays** après la collecte des données, afin de confirmer les résultats initiaux (aucune analyse n'ayant encore été présentée) auprès des personnes interrogées et de permettre des éclaircissements.
- Après l'analyse initiale, nous organiserons **des ateliers sur les études de cas comparatives**. Ceux-ci seront destinés à l'équipe d'évaluation (y compris les équipes chargées des études de cas nationales et l'équipe principale d'évaluation) afin d'explorer les résultats émergents des études de cas et d'introduire une perspective comparative sur les résultats à l'appui du processus de synthèse.
- Nous organiserons un **atelier sur les résultats émergents** afin de les valider pour les rapports de synthèse. Il comprendra notre analyse inter-cas des études de cas nationales et thématiques.
- Afin de rédiger des recommandations dans le cadre de notre rapport de synthèse, nous organiserons un **atelier de rédaction conjointe de recommandations** avec l'équipe résultats et performances (avec la possibilité d'inclure d'autres participants). Avant cet atelier, nous partagerons le diaporama des conclusions initiales du rapport de synthèse et des recommandations émergentes. Lors de l'atelier même, l'équipe d'évaluation présentera les conclusions initiales et animera une discussion afin d'établir des recommandations communes détaillées.

Nous élaborerons un **rapport de synthèse** pour chacune des trois phases. Le rapport de synthèse rassemblera les résultats de tous les rapports d'études de cas nationales, en présentant les principaux résultats d'une manière claire. La structure de chaque rapport de synthèse restera similaire, mais les rapports de chaque phase exploreront différents aspects du déploiement et de l'impact du modèle opérationnel GPE 2025 et seront guidés par les questions d'évaluation spécifiques à chaque phase. Comme indiqué au paragraphe 3.2, les rapports de synthèse contiendront également des chapitres ou des annexes distincts axés sur la sélection des thèmes prioritaires clés du GPE. Vous trouverez une description du contenu de chaque rapport au Tableau 7.

Tableau 7. Description des rapports de synthèse par phase

Phase	Description
Phase 1	Synthèse des résultats des rapports d'études de cas nationales de la phase 1 par rapport aux questions d'évaluation de cette même phase, centrée sur l'examen du potentiel de transformation du système. Nous avons inclus une synthèse des résultats sur les thèmes de l'égalité des genres et du financement intérieur sous forme de chapitre séparé ou d'annexe.
Phase 2	Synthèse des résultats des rapports d'études de cas nationales de la phase 2 par rapport aux questions d'évaluation de cette même phase, centrée sur l'évaluation du début de mise en œuvre de la réforme prioritaire transformatrice, et synthèse des études de référence pour les autres pays étudiés au cours de cette phase. Inclut une synthèse des résultats sur le thème de l'égalité des genres sous forme de chapitre séparé ou d'annexe.
Phase 3	Synthèse des résultats de l'ensemble de l'évaluation. Elle comprendra les résultats des rapports d'études de cas nationales de la première série par rapport aux questions d'évaluation de la phase 3 (axées sur l'appréciation des progrès/réalisations en matière

de transformation du système et de l'impact associé), ainsi que les résultats à mi-parcours pour les pays de la deuxième série.

Le rapport de synthèse final résumera également la viabilité de la chaîne de résultats de la théorie du changement de l'évaluation complète et de l'ensemble des hypothèses à la fin de l'évaluation. Il résumera les principaux résultats des trois phases et examinera de manière globale les points forts des liens dans la théorie du changement et proposera des facteurs explicatifs.

Le rapport de synthèse final comprendra également un résumé des résultats sur les thèmes de l'égalité des genres et du financement intérieur, d'un point de vue récapitulatif, évaluant les progrès réalisés tout au long du déploiement du modèle opérationnel et du rapport sur les autres domaines prioritaires du GPE, avec un certain degré de flexibilité pour approfondir tout thème innovant émergent qui n'aurait pas été explicitement conçu dans le cadre de la conceptualisation d'origine.

Tous les rapports (études de cas nationales et rapports de synthèse) comprendront un résumé, une introduction, une analyse documentaire, une méthodologie et ses limites, une analyse, des résultats (et une évaluation de la solidité des preuves) organisés par question d'évaluation, des conclusions, des avis sur les analyses complémentaires nécessaires et, dans le cas du rapport de synthèse, des recommandations (organisées, entre autres, par niveau de priorité).

Nous ferons appel à des **services professionnels pour la révision, la production graphique et la relecture de** tous les rapports publiés. Ces services seront fournis par Scriptoria, une équipe primée de spécialistes de la communication et du partage des connaissances en matière de développement international qui soutient les principales agences de développement et les principaux bailleurs de fonds. Les résultats à atteindre seront **traduits en français**, en utilisant le service de traduction professionnel de Scriptoria et le glossaire français/anglais du GPE. Pour s'assurer qu'on lise les traductions finales comme si elles avaient été rédigées en français, un membre de notre équipe dont la langue maternelle est le français procédera à une révision finale pour s'assurer qu'on a correctement saisi les nuances.

5.7 Limites liées à la méthodologie

Dans cette partie, nous décrivons plusieurs limitations pratiques anticipées de notre méthodologie, en mettant l'accent sur la collecte de données. Le cas échéant, nous décrivons également les stratégies d'atténuation que nous avons élaborées pour réduire l'impact de ces limitations.

5.7.1 Collecte des données primaires

- **Progrès dans l'élaboration du pacte à la phase 1 :** il est essentiel qu'avant la collecte des données, le pays partenaire ait achevé son processus d'élaboration du pacte. Nous avons pris en compte l'avancement de l'élaboration du pacte comme critère de sélection clé pour les pays partenaires échantillonnés pour nos études de cas nationales. Toutefois, les données utilisées pour ce critère de sélection sont les dates prévues d'achèvement de l'élaboration du pacte fournies par le GPE. Dans certains cas, les données relatives aux dates d'achèvement de l'élaboration du pacte peuvent ne pas être mises à jour pour refléter des retards imprévus. Par exemple, le Cambodge a été sélectionné pour participer aux études de cas nationales de la phase 1 en prévision de l'achèvement du processus d'élaboration du pacte en février 2023. Cependant, ce processus doit maintenant s'achever en avril 2023. Bien que ce retard potentiel ait été pris en compte lors de la sélection et que selon les plans actuels, le pacte soit en place avant le début de la collecte des données, tout retard supplémentaire aura un impact direct sur le début de la collecte des données primaires. Nous échelonnerons le déploiement de la collecte de données primaires dans les pays afin de créer une marge de manœuvre en cas de retard.
- **Lassitude à l'égard de la recherche au niveau national :** pour éviter que les parties prenantes des pays ne se lassent de la recherche, les pays que nous avons sélectionnés pour notre échantillon participent à d'autres évaluations récentes du GPE ou ont largement participé à des évaluations ou à des études du GPE dans un passé récent. Quoi qu'il en soit, nous reconnaissons que les parties prenantes nationales sont très sollicitées et qu'il incombe à l'équipe d'évaluation d'assurer

des communications efficaces et opportunes et de minimiser le temps que nous leur demandons de nous consacrer. Cette approche permettra de maximiser la confiance et d'établir des relations entre les répondants et l'équipe d'évaluation, qui seront précieuses pour la phase 1 et les suivantes.

- **Faible taux de réponse des parties prenantes :** la consultation de l'équipe résultats et performances a révélé que les efforts précédents d'administration des enquêtes en ligne auprès des parties prenantes du pays (telles que les membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation) ont produit de faibles taux de réponse. Par conséquent, nous avons l'intention de mener l'enquête en face à face et nous élaborerons des protocoles d'enquête spécifiques au pays au cours de la phase de démarrage et de conception de chaque étude de cas nationale afin d'adapter notre approche de l'administration de l'enquête. Lors des séances de consultation, par exemple avec le chef d'équipe du pays ou l'agence de coordination, nous pourrons choisir de nous renseigner davantage sur les taux passés de réussite de l'administration de l'enquête avec les membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation, car l'élargissement de l'échantillon de l'enquête présenterait un intérêt méthodologique. Il peut être question de déterminer la modalité la plus efficace pour l'administration de l'enquête (par exemple, en ligne, en groupe ou en face à face) et d'identifier les acteurs clés qui peuvent aider à promouvoir la participation (tels que les chefs d'équipe des pays, les représentants du ministère de l'Éducation ou le personnel de l'agence de coordination) et d'élaborer un processus rationalisé pour les communications relatives à l'enquête.

5.7.2 Disponibilité des données secondaires

- **Cohérence des données disponibles dans chaque pays :** compte tenu du fait que le processus d'élaboration du pacte, et les efforts associés pour compiler les données peuvent varier d'un pays à l'autre et que les capacités des pays à collecter ou à rassembler des données peuvent différer, nous pouvons constater des variations dans la quantité de données disponibles au niveau national. Nous nous efforcerons d'utiliser des séances de consultation au début du processus d'étude de cas nationale, ainsi que des modèles et un cadre de codage unifié, afin d'identifier le plus tôt possible les lacunes en matière de données pour notre étude technique préliminaire et nos études de cas nationales. En l'absence de données, l'identification précoce des lacunes signifiera que nous serons en mesure de consulter les parties prenantes du pays pour trouver des solutions au cours de l'intervention sur le terrain.

6 Approche d'apprentissage et résultats

6.1 Approche d'apprentissage

Concernant notre évaluation, l'interaction permanente joue un rôle central dans l'approche d'apprentissage. Nous voulons générer des données probantes et des apprentissages, puis impliquer les principales parties prenantes (telles que le GPE, son conseil d'administration et les acteurs du pays) dans un retour d'information itératif à la fin de chaque phase, afin d'apporter des améliorations au modèle opérationnel en temps réel et d'aider le GPE à atteindre ses objectifs stratégiques. Cette approche formative de l'apprentissage est cohérente avec le paradigme de transformation des systèmes du nouveau modèle opérationnel,[64] qui postule qu'on ne peut comprendre et améliorer les systèmes complexes que par des cycles continus de diagnostic et d'adaptation.

Alors que nous planifierons certains de nos résultats de l'évaluation, tels que les résumés de ses conclusions, nous en concevrons également d'autres en fonction des besoins émergents d'éléments probants des principaux destinataires de l'évaluation. Ainsi, notre approche de l'apprentissage s'adaptera également au fil de celle-ci.

Afin d'informer la conception de notre approche d'apprentissage, nous avons consulté l'équipe de direction de l'apprentissage du GPE lors de la phase de démarrage et nous continuerons à travailler en étroite collaboration avec elle afin d'identifier les opportunités d'apprentissage. Nous travaillerons également avec l'équipe de direction de l'apprentissage pour différencier nos résultats en matière d'apprentissage d'autres recherches qui pourraient être perçues comme similaires par les parties prenantes du GPE, comme les conclusions du groupe consultatif technique indépendant, mais en veillant à ce qu'elles soient complémentaires.

6.1.1 Publics

Dans le cadre de notre phase de démarrage, les séances de consultation que nous avons organisées ont révélé un thème commun à tous les groupes de parties prenantes : celui des besoins d'apprentissage.[65] Nous avons résumé dans le Tableau 8 les besoins, les opportunités et les défis identifiés en matière d'apprentissage pour chacun de nos principaux publics d'évaluation.

Tableau 8. Besoins, opportunités et défis en matière d'apprentissage par public d'évaluation

Public	Besoins d'apprentissage	Possibilités d'apprentissage et défis
Conseil d'administration du GPE (y compris les groupes d'intérêt tels que les représentants des pays partenaires)	Public prioritaire à des fins de responsabilisation et d'apprentissage. Demande une vision globale du déploiement du nouveau modèle opérationnel, de sa pertinence, de son efficience et de son efficacité probable. Nécessite des preuves de la prise de décisions stratégiques présentées clairement avec ses compromis pour la stratégie actuelle et future.	Les résultats et les moments d'apprentissage doivent être planifiés avec des points essentiels de prise de décision et des réunions régulières du conseil d'administration et du comité des performances, de l'impact et des apprentissages. Les réunions du conseil d'administration et du comité des performances, de l'impact et des apprentissages étant courtes, les participants n'ont pas toujours le temps de réfléchir en profondeur aux éléments probants. Les éléments probants sont présentés séparément pour chaque évaluation, ce qui signifie

[64] Cependant, notre évaluation restera indépendante du modèle opérationnel et des processus d'apprentissage du GPE, par exemple en fournissant des enseignements sur la manière dont les apprentissages ont lieu au sein du modèle opérationnel.
[65] Pour plus de détails, voir notre rapport sur les séances de consultation à l'**annexe 1.**

Public	Besoins d'apprentissage	Possibilités d'apprentissage et défis
		qu'il y a moins d'occasions d'évaluer les progrès de manière globale. Une rotation périodique s'effectue entre les membres du conseil d'administration et du comité des performances, de l'impact et des apprentissages, ce qui peut nécessiter de sensibiliser les nouveaux membres concernant l'étude d'évaluation. Certains membres du conseil d'administration, y compris les représentants des pays partenaires, peuvent moins bien connaître le modèle opérationnel.
Comité des performances, de l'impact et des apprentissages	Public prioritaire à des fins de responsabilisation et d'apprentissage. Demande une vision globale du déploiement du nouveau modèle opérationnel, de sa pertinence, de son efficience et de son efficacité probable, pour que le conseil d'administration puisse identifier les domaines importants d'apprentissage stratégique. Demande des données pour prendre des décisions sur les mesures à mettre en place à partir des conclusions/résultats de l'évaluation.	Les résultats et les moments d'apprentissage doivent être planifiés avec des points essentiels de prise de décision et des réunions régulières du conseil d'administration et du comité des performances, de l'impact et des apprentissages. Le comité des performances, de l'impact et des apprentissages aura besoin d'un délai supplémentaire pour réfléchir aux conclusions, étant donné son rôle de conseiller du conseil d'administration sur les décisions clés.
Secrétariat du GPE	L'apprentissage sert à améliorer la mise en œuvre du modèle opérationnel du GPE. Demande des indications sur la définition et la mise en œuvre efficaces du concept de transformation du système, sur la manière d'adapter le déploiement du modèle opérationnel en temps réel et d'évaluer les progrès des réformes prioritaires, d'identifier les conditions d'une mise en œuvre réussie des réformes et d'adapter le suivi, l'évaluation et l'apprentissage en fonction de l'évolution du contexte national. Nécessite une perspective comparative sur les progrès des pays partenaires par rapport aux thèmes, y compris la mesure dans laquelle le soutien du GPE répond à ses besoins et se montre efficace dans chaque domaine thématique.	Les moyens d'apprentissage pourraient inclure un retour d'information périodique aux réunions des cohortes des équipes de direction de l'apprentissage et d'engagement et stratégie pays, ou des ateliers ou webinaires thématiques sur les pratiques prometteuses et les expériences du pays, etc. Le Secrétariat comprend plusieurs équipes, qui peuvent avoir des niveaux d'intérêt et des possibilités d'implication variables dans les différents éléments de l'évaluation. Le Secrétariat est encore en train de s'adapter au modèle de fonctionnement du GPE 2025, ce qui signifie que la sensibilisation à certains concepts n'est peut-être pas encore cohérente dans toutes les équipes.
Parties prenantes du	Les pays partenaires qui ont achevé l'élaboration de leur accord de partenariat bénéficieront d'un	Les moments d'apprentissage dans ce sens doivent être planifiés de manière souple pour tenir compte des besoins

Public	Besoins d'apprentissage	Possibilités d'apprentissage et défis
pays (y compris les membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation)	apprentissage leur permettant de comprendre si les conditions de mise en œuvre de la réforme sont réunies, de maintenir l'alignement des partenaires internes et externes tout au long de la mise en œuvre, d'en faire le suivi et d'en tirer des leçons. Demande des indications sur la manière de gérer les différentes caractéristiques du modèle d'exploitation, en fonction des réussites d'autres pays. Demande des réflexions sur leurs propres progrès en fonction des visites récentes d'études de cas nationales, des résultats et des stratégies pour maximiser la probabilité d'une mise en œuvre efficace de la réforme. Demande des informations sur les enseignements et les pratiques prometteuses dans des domaines thématiques spécifiques dans le cadre des réformes prioritaires.	émergents. Les réunions avec les groupes locaux des partenaires de l'éducation à la fin des visites dans les pays, les réunions de groupes d'intérêt des pays partenaires du GPE et l'accès à la plateforme régionale de partage de connaissances et d'innovations sont autant d'occasions disponibles d'apprentissage. Les parties prenantes du pays peuvent avoir une compréhension de base plus faible du nouveau modèle opérationnel. Ces parties prenantes peuvent avoir du mal à se réunir. Elles ont probablement besoin de s'impliquer tout au long de l'année. Les groupes locaux des partenaires de l'éducation peuvent interpréter à tort les études de cas nationales comme des exercices de responsabilisation, plutôt que comme des opportunités d'apprentissage.[66]
Publics externes	Il s'agit notamment des agences multilatérales et bilatérales, des chercheurs et des praticiens, qui peuvent bénéficier de la diffusion des résultats des évaluations pour leur propre recherche et développement. Il peut s'agir de domaines thématiques ou de recherches sur la transformation des systèmes éducatifs. Demande des indications sur le déploiement du modèle opérationnel qu'ils peuvent appliquer à leur propre travail, en particulier sur la transformation des systèmes éducatifs ou sur les progrès accomplis dans les domaines prioritaires clés.	Les enseignements tirés devraient être diffusés en tirant parti des canaux de diffusion existants. Les intérêts ne sont pas nécessairement liés au GPE. Comprend des publics variés, très spécifiques et potentiellement difficiles à atteindre.

6.2 Résultats de l'apprentissage

Dans le cadre de cette évaluation, nous proposons de créer deux types de résultats d'apprentissage : **prédéfinis et proactifs** (rapports de synthèse, présentations, etc.) mais aussi **réactifs, flexibles et à la demande**, définis en collaboration avec l'équipe résultats et performances.[67] Étant donné que l'évaluation comporte des éléments formatifs et vise à informer le changement et l'adaptation en fonction des conclusions obtenues, nous chercherons à tirer parti des moments clés où des décisions sont prises ou des mesures élaborées afin de fournir des résultats opportuns et pertinents.

[66] Certaines parties prenantes du pays peuvent bénéficier des enseignements tirés de la réforme nationale ; cependant, cela risque d'être perçu comme une intervention lourde. Il serait peut-être plus approprié de mettre l'accent sur les enseignements tirés du soutien du GPE, même si, à court terme, cela pourrait être moins bénéfique aux améliorations.
[67] Le budget actuel couvre jusqu'à neuf événements ou ateliers par phase.

Des produits prédéfinis, tels que des présentations à l'équipe de gestion du GPE, au comité des performances, de l'impact et des apprentissages et au conseil d'administration, répondent à des besoins identifiés à l'avance. Des résultats de l'apprentissage prédéfinis ont été planifiés à différents moments de l'évaluation. Ceux à la demande sont définis sur la base d'une discussion des résultats avec l'équipe résultats et performances afin d'évaluer quel contenu peut être partagé avec qui (à la fois au sein du GPE et à l'extérieur). Par exemple, l'équipe de direction de l'apprentissage peut proposer que l'équipe d'évaluation produise du contenu pour le bulletin d'information de l'équipe de partenariat.

Nous fournirons les éléments suivants au **conseil d'administration du GPE et au comité des performances, de l'impact et des apprentissages** :

- **Résumés des rapports de synthèse** : l'équipe d'évaluation rédigera des résumés (cinq à dix pages) du rapport de synthèse de chaque phase. On communiquera ces résumés au conseil d'administration et au comité des performances, de l'impact et des apprentissages, en préparation aux débats avant les réunions concernées. Ces résumés mettront en évidence les résultats de la mise en œuvre du modèle opérationnel avec un accent sur les recommandations pratiques et les critères potentiels de prise de décision.
- **Présentations des résultats :** l'équipe d'évaluation produira de brèves présentations qui seront partagées à la fin de chaque phase d'évaluation, lors des réunions du conseil d'administration et du comité des performances, de l'impact et des apprentissages. Ces présentations résumeront les derniers résultats de l'évaluation à ce jour et, dans la mesure du possible, reprendront la structure des résumés des rapports de synthèse. Dans les semaines précédant ces réunions, on partagera un plan et une version préliminaire avec les équipes résultats et performances et de direction de l'apprentissage afin d'assurer l'alignement sur les messages clés.[68] Ces exposés présenteront les résultats en termes de besoins de prise de décisions sur le modèle opérationnel tant au niveau du pays qu'à celui du Secrétariat.

Pour les **parties prenantes des pays**, nous avons identifié les résultats suivants :

- **Débriefing de fin de visite** : au cours des différentes phases, les équipes chargées des études de cas nationales visiteront tous les pays à deux reprises.[69] À la fin de chaque visite, l'équipe chargée de l'étude de cas nationale rencontrera les parties prenantes concernées du pays afin de partager les résultats préliminaires.[70] Les ateliers servent à présenter aux personnes interrogées, les principaux résultats du travail sur le terrain à des fins de validation et à leur donner l'occasion d'apporter des éclaircissements ou d'effectuer un suivi. Les parties prenantes interrogées lors du travail sur le terrain constitueront le principal public de ces séances de débriefing, mais on pourra identifier d'autres participants dans le cadre du processus de cartographie des parties prenantes et en consultation avec les chefs d'équipe pays ou les agences de coordination (et d'autres acteurs impliqués dans les consultations initiales dans le pays). Cela peut également être une occasion de partager les premiers résultats émergents concernant le déploiement du modèle opérationnel (au cours des phases précédentes) ou les réalisations (phase 3). Il ne s'agit pas de simples présentations, mais de dialogues actifs et d'opportunités d'exploration. Les équipes chargées des études de cas nationales prépareront un diaporama récapitulatif pour présenter les résultats lors du débriefing. À la fin de chaque phase, nous compléterons le diaporama avec les résultats de l'analyse et les partagerons avec les parties prenantes concernées du pays. Les diaporamas serviront de moyen de réflexion et d'apprentissage continu, mais aussi, en quelque sorte, de rapports d'avancement pour permettre une comparaison entre les phases.

Certains résultats d'apprentissage sont probables, mais nécessitent une discussion plus approfondie. On appréciera ces opportunités ponctuelles en fonction des ressources de l'équipe d'évaluation, de la

[68] On tiendra compte à la fois du temps requis pour l'examen et la coordination des équipes résultats et performances et de direction de l'apprentissage et des délais nécessaires à la diffusion au conseil d'administration et au comité des performances, de l'impact et des apprentissages avant les réunions (deux semaines à l'avance).

[69] Pour les huit premières études de cas nationales, les visites auront lieu au cours des phases 1 et 3, tandis que pour les sept autres études de cas, les visites auront lieu au cours des phases 2 et 3.

[70] Ceux-ci peuvent varier d'une étude de cas nationale à l'autre, mais comprennent généralement des membres du groupe local des partenaires de l'éducation. On définira le public réel dans le cadre du processus de cartographie des parties prenantes du pays lors de la phase 1.

disponibilité et du niveau d'effort requis. Afin de concrétiser les différentes possibilités d'apprentissage, on emploiera une approche de recours aux ressources au fur et à mesure.

- **Résultats ponctuels :** nous prévoyons que, tout au long de l'évaluation, les équipes résultats et performances et de direction de l'apprentissage pourront demander des résultats résumant des conclusions particulières ou des éléments probants de l'évaluation à partager en interne. Vers la fin de l'évaluation, on pourra produire des résultats ponctuels pour un domaine thématique spécifique, tel que la dimension de genre.
- **Réunions/ateliers ponctuels :** on pourra également organiser de brefs événements en ligne pour des réunions régionales, des groupes de partenaires nationaux centrés sur les mêmes thèmes et d'autres groupes de parties prenantes. Ces événements peuvent résumer les résultats des études de cas nationales pertinentes, ainsi que ceux de la synthèse globale, et viseront principalement à fournir des points de vue comparatifs sur les adaptations du modèle opérationnel et les meilleures pratiques entre les pays présentant des caractéristiques similaires.

On a discuté d'autres idées de résultats d'apprentissage à la demande, mais elles dépendent des discussions en cours au sein de l'équipe résultats et performances :

- **Les réunions du conseil d'administration ont tendance à avoir des ordres du jour très chargés**, c'est pourquoi des **moments supplémentaires** en dehors des réunions formelles sont probablement nécessaires pour **améliorer l'apprentissage du conseil d'administration**. Par exemple, les **réunions des pays partenaires** avant chaque assemblée du conseil d'administration pourraient être mises à profit pour s'assurer que les représentants des pays y assistent et partagent les dernières réflexions sur la manière dont on a mis en œuvre le modèle opérationnel. On pourra également organiser une **journée d'apprentissage préalable à l'assemblée du conseil d'administration** avec l'ensemble du conseil d'administration afin d'explorer les implications des conclusions du rapport de synthèse sur la prise de décision.
- On pourra organiser un **atelier séparé avec le comité des performances, de l'impact et des apprentissages** et l'équipe résultats et performances à la fin de chaque phase pour explorer le rapport de synthèse en profondeur d'un point de vue méthodologique et pour réfléchir aux résultats. Cela permettra aux participants de s'approprier davantage les résultats de l'évaluation et de mener la conversation sur l'apprentissage sans les évaluateurs.
- **Des supports de diffusion** peuvent être produits s'il s'agit simplement d'adapter le style des résultats d'apprentissage existants et d'adopter une approche flexible pour répondre aux besoins de diffusion. L'approche stylistique peut varier en fonction du sujet principal, du niveau de technicité et de l'approche de diffusion de contenu. On conviendra des supports de diffusion à différents stades, par le biais de discussions avec le GPE, en fonction des besoins des parties prenantes et des ressources disponibles de l'équipe d'évaluation. Par exemple, nous nous efforcerons d'adapter le style de nos produits aux besoins exprimés par le mécanisme KIX, la plateforme Gender Hub et d'autres partenaires du GPE.

Les résultats d'apprentissage évolueront donc au fil des discussions sur les besoins du GPE avec les équipes résultats et performances et de direction de l'apprentissage. Ils seront clairement définis et programmés, et les ressources seront allouées à partir du budget d'apprentissage prévu à cet effet.

7 Plan de travail pour l'évaluation

7.1 Plan de travail

Nous présentons un plan de travail détaillé et indicatif pour la phase 1 de l'évaluation (Figure 11) ainsi que des plans de travail de haut niveau pour les phases 2 et 3 (Figure 12). Les plans de travail des phases 2 et 3 seront élaborés plus en détail dans le cadre de la note conceptuelle qui sera communiquée avant le début de chacune de ces phases.

Nous notons qu'il faudra régulièrement mettre à jour les calendriers et le plan de travail de la phase 1. En effet, la démarche progressive du déploiement de l'évaluation, au cours de laquelle on teste et met à l'essai les approches et les méthodes, signifie donc en partie que les calendriers des activités ultérieures peuvent nécessiter une révision. Cela tient également à la nature flexible de la démarche d'apprentissage, au cours de laquelle il est possible de développer et de modifier les calendriers des activités afin de tirer parti d'opportunités d'apprentissage ponctuelles et émergentes avec les principales parties prenantes de l'évaluation.

Le plan de travail de la phase 1 ci-dessous fera l'objet d'autres discussions et on l'adaptera à chaque étude de cas nationale lors de la phase de conception, afin que les équipes chargées des études de cas soient conscientes des dépendances et puissent indiquer rapidement si des retards sont à prévoir en raison de facteurs contextuels spécifiques à chaque pays.

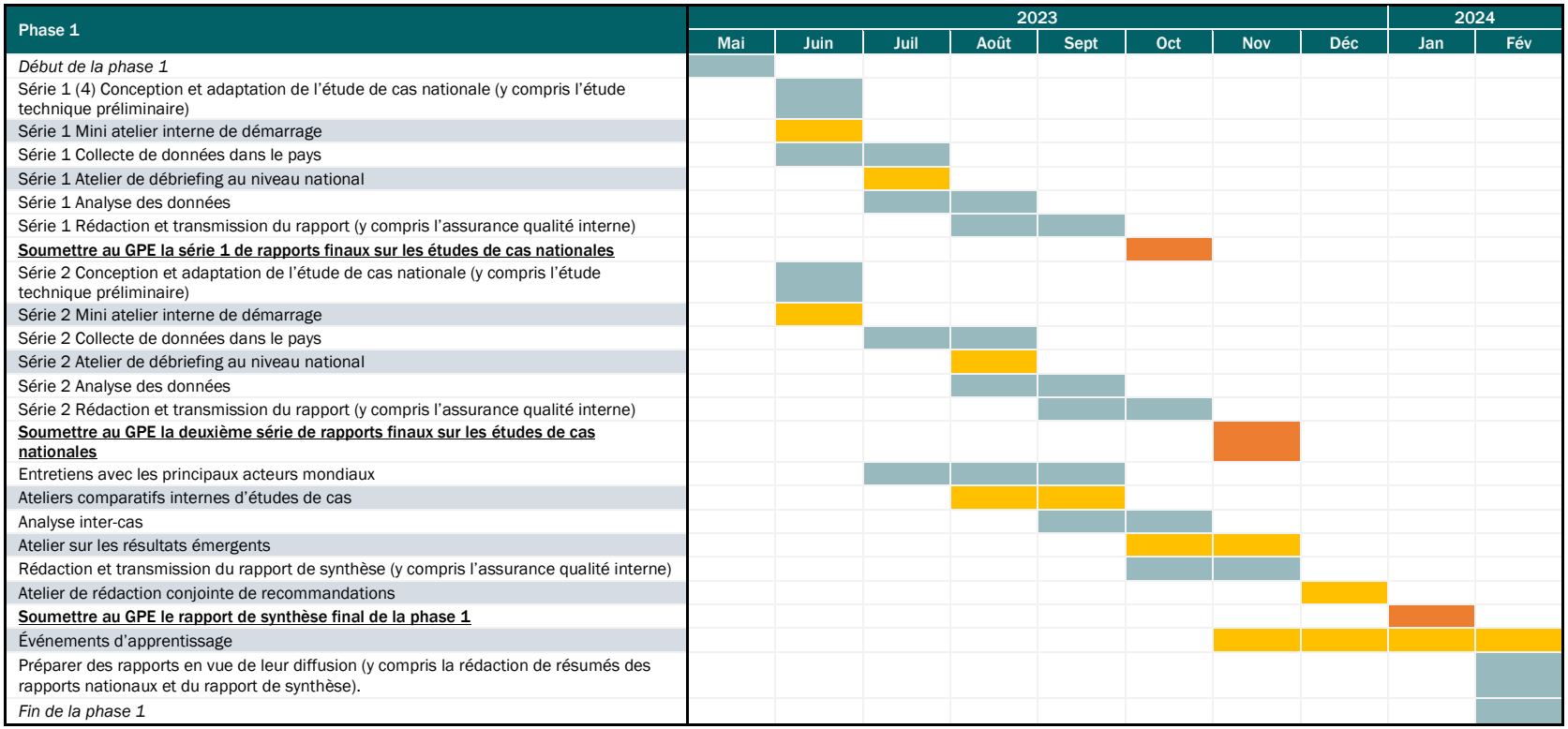


Figure 11. Plan de travail indicatif de la phase 1

Note : nous avons mis en évidence les ateliers internes et externes et les avons indiqués en orange dans le calendrier. Nous avons surligné les soumissions de rapports en rouge.

Nous avons décomposé le plan de travail de la phase 1 en « séries » d'études de cas nationales, afin de refléter le déploiement échelonné des points de référence pour les études de cas de la première série. Comme indiqué précédemment, chaque série comprendra quatre études de cas nationales. La durée moyenne de réalisation de chaque étude de cas nationale est d'environ cinq à six mois, y compris la finalisation du rapport la concernant. Bien que les événements d'apprentissage restent à déterminer, nous avons inclus des lignes pour indiquer les réunions du comité des performances, de l'impact et des apprentissages d'octobre 2023, à titre de référence.

Phase 2	2024								2025				
	Mai	Juin	Juil	Août	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr	Mai
Soumission de la note conceptuelle finale pour la phase 2													
Début de la phase 2													
Conception et adaptation de l'étude de cas nationale (y compris l'étude technique préliminaire)													
Collecte de données dans le pays													
Analyse des données													
Rédaction et transmission du rapport (y compris l'assurance qualité interne)													
Soumettre au GPE les rapports finaux sur les études de cas nationales													
Entretiens avec les principaux acteurs mondiaux													
Analyse inter-cas													
Rédaction et transmission du rapport de synthèse (y compris l'assurance qualité interne)													
Soumettre au GPE le rapport de synthèse final de la phase 2													
Événements d'apprentissage													
Préparer des rapports en vue de leur diffusion (y compris la rédaction de résumés des rapports nationaux et du rapport de synthèse).													
Fin de la phase 2													

Phase 3	2025									2026			
	Avr	Mai	Juin	Juil	Août	Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr
Soumission de la note conceptuelle finale pour la phase 3													
Début de la phase 3													
Conception et adaptation d'études de cas nationales (y compris l'étude technique préliminaire)													
Collecte de données dans le pays													
Analyse des données													
Rédaction et transmission du rapport (y compris l'assurance qualité interne)													
Soumettre au GPE les rapports finaux sur les études de cas nationales													
Entretiens avec les principaux acteurs mondiaux													
Analyse inter-cas													
Rédaction et transmission du rapport de synthèse (y compris l'assurance qualité interne)													
Soumettre au GPE le rapport de synthèse final de la phase 3													
Événements d'apprentissage													
Préparer des rapports en vue de leur diffusion (y compris la rédaction de résumés des rapports nationaux et du rapport de synthèse).													
Fin de la phase 3													

Figure 12. Plans de travail de haut niveau pour les phases 2 et 3

Pour les plans de travail des phases 2 et 3, on a regroupé les études de cas nationales : elles comprennent les activités des études des séries 1 et 2 et présentent des calendriers généraux pour tenir compte de tout échelonnement ultérieur des études. Nous discuterons de l'ajustement de ces calendriers avec l'équipe résultats et performances, notamment en envisageant des calendriers différents ou des moyens d'échelonner les études pour répondre aux besoins d'apprentissage au fur et à mesure qu'ils apparaissent ou pour faciliter le déroulement des études. Comme pour la phase 1, nous prévoyons que la durée réelle de réalisation de chaque étude de cas nationale sera d'environ six mois, y compris la finalisation du rapport de l'étude de cas nationale.

7.2 Résultats à atteindre

Les tableaux ci-dessous présentent nos attentes en matière de résultats à atteindre : le calendrier général (Tableau 9) et le calendrier spécifique aux résultats par phase (Tableaux 10 et 11). Les dates quant aux résultats à atteindre sont celles prévues pour la soumission des versions finales. Les résultats et les dates pour les phases 2 et 3 sont indicatifs et on les confirmera au début de chaque phase.

Tableau 9. Calendrier général des résultats de l'évaluation à atteindre

	Phase 1 Avril 2023 à janvier 2024	Phase 2 Juin 2024 à avril 2025	Phase 3 Mai 2025 à avril 2026
Rapport initial/Notes conceptuelles	1	1	1
Études de cas nationales	8	15	15
Rapport de synthèse annuel	1	1	1
Événements de diffusion et d'apprentissage (y compris les comptes rendus sur chaque pays et les présentations prévues à l'équipe de direction du GPE, au personnel du Secrétariat, au comité des performances, de l'impact et des apprentissages et au conseil d'administration)	12	11	19

Tableau 10. Résultats de l'évaluation pour la phase 1

Phase	Résultats à atteindre	Date
Phase 1 Mai 2023 à février 2024	**Outils de recherche** pour la collecte de données dans chaque pays de la première série	Juillet 2023
	Diaporama pour les réunions nationales de débriefing afin d'obtenir un retour d'information sur les résultats initiaux à la fin de la collecte des données primaires dans chacune des huit études de cas nationales de la première série.	Août 2023
	Rapports d'études de cas nationales : huit brefs rapports d'études de cas pour les pays de la première série	Novembre 2023
	Diaporama et atelier sur les résultats émergents au niveau de la synthèse à utiliser lors de l'atelier de validation des résultats avec l'équipe résultats et performances et d'autres invités sélectionnés.	Octobre 2023
	Diaporama et atelier sur les recommandations à utiliser lors de l'atelier de rédaction conjointe de recommandations avec l'équipe résultats et performances et d'autres invités sélectionnés	Décembre 2023
	Rapport de synthèse de la phase 1 : Synthèse des résultats des études de cas nationales, avec des chapitres sur les études de cas thématiques	Janvier 2024
	Présentation finale du diaporama et des exposés pour le rapport de synthèse de la phase 1 sur les conclusions et les recommandations pour cette phase à l'intention du comité des performances, de l'impact et des apprentissages, du conseil d'administration et de l'équipe de direction.	Janvier 2024

	Versions de diffusion des rapports de la phase 1 (**y compris un résumé de synthèse de** cinq à dix pages et des résumés de deux à trois pages des rapports d'études de cas nationales pour chacune des huit études de la phase 1)	Février 2024

Tableau 11. Résultats de l'évaluation pour les phases 2 et 3 (provisoire)

Phase	Résultats à atteindre	Date
Phase 2 Mai 2024 à mai 2025	**Note conceptuelle** pour la phase 2, présentant la matrice d'évaluation et les considérations et ajustements méthodologiques	Mai 2024
	Outils de recherche pour la collecte de données de chaque pays de la première série (huit études intermédiaires) et de la deuxième série (sept études de référence)	Juillet 2024
	Diaporama pour les réunions nationales de débriefing afin d'obtenir un retour d'information sur les résultats initiaux à la fin des données primaires de la deuxième série (sept études de référence).	Septembre 2024
	Rapports d'études de cas par pays : Quinze brèves études de cas de huit pays sélectionnés après l'élaboration du pacte au point de référence et de sept pays après l'élaboration du pacte à mi-parcours	Janvier 2025
	Diaporama et atelier sur les résultats émergents au niveau de la synthèse à utiliser lors de l'atelier de validation des résultats avec l'équipe résultats et performances et d'autres invités sélectionnés.	Février 2025
	Diaporama et atelier sur les recommandations à utiliser lors de l'atelier de rédaction conjointe de recommandations avec l'équipe résultats et performances et d'autres invités sélectionnés	Mars 2025
	Rapport de synthèse : synthèse des résultats des études de cas nationales, avec des chapitres sur les études de cas thématiques	Mars 2025
	Présentation finale du diaporama et des exposés pour le rapport de synthèse de la phase 2 sur les conclusions et les recommandations pour cette phase à l'intention du comité des performances, de l'impact et des apprentissages, du conseil d'administration et de l'équipe de direction.	Mars 2025
	Versions de diffusion des rapports de la phase 2 : y compris une synthèse de cinq à dix pages et des résumés de deux à trois pages des rapports d'études de cas nationales pour toutes les études réalisées au cours de la phase 2 (huit études de la première série et sept études de la deuxième série).	Avril 2025
Phase 3 Avril 2025 à avril 2026	**Note conceptuelle** pour la phase 3, présentant la matrice d'évaluation et les considérations et ajustements méthodologiques	Avril 2025
	Outils de recherche pour la collecte de données dans les pays lors de la première série (huit études finales) et de la deuxième série (sept études intermédiaires)	Juin 2025
	Diaporama pour les réunions nationales de débriefing afin d'obtenir un retour d'information sur les résultats initiaux à la fin de la collecte des données primaires pour toutes les études de la première série (huit études finales) et de la deuxième série (sept études intermédiaires).	Août 2025
	Rapports sur les études de cas nationales : Quinze brèves études de cas provenant de sept études de cas nationales de la deuxième série à mi-parcours et de huit études de cas nationales de la troisième série à leur issue.	Décembre 2025
	Diaporama et atelier sur les résultats émergents au niveau de la synthèse à utiliser lors de l'atelier de validation des résultats avec l'équipe résultats et performances et d'autres invités sélectionnés.	Janvier 2026
	Diaporama et atelier sur les recommandations à utiliser lors de l'atelier de rédaction conjointe de recommandations avec l'équipe résultats et performances et d'autres invités sélectionnés	Février 2026

	Rapport de synthèse : synthèse des résultats des études de cas nationales, avec des chapitres sur les études de cas thématiques, les résultats sommatifs des phases précédentes, et examen global de la solidité des liens dans la théorie du changement.	Février 2026
	Présentation finale du diaporama et des exposés pour le rapport de synthèse de la phase 1 : sur les conclusions et les recommandations pour la phase 3 et les résultats sommatifs à l'intention du comité des performances, de l'impact et des apprentissages, du conseil d'administration et de l'équipe de direction.	Février 2026
	Versions de diffusion des rapports de la phase 3 : y compris une synthèse de cinq à dix pages et des résumés de deux à trois pages des rapports d'études de cas nationales pour toutes les études réalisées au cours de la phase 3 (huit études de la première série et sept études de la deuxième série).	Mars 2026

8 Gestion de l'évaluation

8.1 Gouvernance et établissement de rapports

C'est le chef de file du consortium, Triple Line, qui gère l'évaluation en collaboration avec Technopolis et Learn More, sous la direction de la gestionnaire de l'évaluation (Jessica Chu) et sous la supervision de la directrice du projet (Clarissa Poulson). La directrice du projet est la principale responsable de la réussite de l'évaluation et de toutes les exigences contractuelles.

L'équipe principale de gestion assurera la direction et l'orientation de l'évaluation. Elle se composera de Michelle Kaffenberger, responsable technique principale, de Rebecca Allinson, responsable principale de l'évaluation, et de Lorenzo Newman, responsable principal des thèmes et de l'apprentissage, en plus de la responsable de l'évaluation et de la directrice du projet.

Outre l'équipe principale de gestion, notre équipe se compose de notre **équipe principale d'évaluation**, qui comprend des évaluateurs et des spécialistes des trois organisations au sein de notre consortium, et des **équipes chargées des études de cas nationales**. Pour plus d'informations sur la structure de l'équipe et les rôles et responsabilités spécifiques, voir le paragraphe 8.5. Tous les membres de l'équipe d'évaluation adhèrent aux politiques et processus de l'entreprise Triple Line, et la responsable de l'évaluation se charge d'assurer la conformité de l'entreprise.

Le consortium, dont Triple Line est le principal interlocuteur, rend compte à Nidhi Khattri et Anne Guison-Dowdy de l'équipe résultats et performances du GPE, qui sont les principaux points de contact. L'équipe d'évaluation dialoguera également avec les principaux acteurs externes de l'évaluation, tels que les conseillers du groupe d'examen technique indépendant du GPE, Elizabeth King et James Habyarimana, selon les besoins, et avec l'aide de l'équipe résultats et performances.

Il est important de noter que l'équipe d'évaluation reste indépendante du GPE, le rôle de ce dernier étant de donner accès aux documents et aux données du GPE, de faciliter la communication avec les parties prenantes, de fournir des informations pour guider la conception et l'adaptation de l'évaluation afin d'en garantir la pertinence par rapport aux besoins du GPE, la qualité, l'adéquation et la rigueur, et de veiller au respect de la conception et de la vérification des faits.

8.2 Protocoles de communication

Il est essentiel de disposer de protocoles et de processus solides pour garantir une communication claire et rationalisée avec le GPE et d'autres parties prenantes de celui-ci ou du pays, afin de bien gérer l'évaluation et de fournir des résultats de haute qualité. Cette partie présente une vue d'ensemble de nos protocoles pour les réunions, les canaux de communication et les méthodes de travail avec le GPE et les parties prenantes externes tout au long de l'évaluation. Nous fournissons un résumé de ces éléments à l'**annexe 5**.

Le courrier électronique sera le principal moyen de communication. La responsable de l'évaluation, qui se charge de tous les principaux aspects opérationnels et de gestion, est le principal point de contact

pour la gestion quotidienne et les communications au sein de notre équipe et avec le GPE. L'équipe principale de gestion doit être incluse dans toutes les communications sur les aspects de la réalisation technique de l'évaluation, tandis que la responsable de l'évaluation et la directrice du projet sont les principaux points de contact pour toutes les questions contractuelles et financières.

Nous décrivons ci-dessous les processus à l'appui de notre approche de la communication avec les principales parties prenantes de l'évaluation.

8.2.1 Équipe résultats et performances du GPE

Nous tiendrons des réunions régulières avec les membres de l'équipe résultats et performances pour communiquer les progrès et discuter de questions opérationnelles et techniques. Pendant la durée de la mise en œuvre de l'évaluation, nous suggérons de tenir deux types de réunions avec l'équipe de recherche et de développement :

- **Des réunions hebdomadaires de rattrapage** entre la responsable de l'évaluation et les principaux points de contact au sein de l'équipe résultats et performances du GPE pour fournir des mises à jour régulières sur l'état d'avancement (ainsi que d'autres membres de l'équipe résultats et performances et de l'équipe principale d'évaluation, le cas échéant). Ces réunions auront comme point permanent à l'ordre du jour des discussions sur l'avancement des activités clés de l'évaluation et un examen des calendriers pour les activités à venir et les résultats à atteindre.
- **Réunions mensuelles** avec l'équipe principale de gestion de l'évaluation pour discuter des questions opérationnelles et techniques et des points de décision lors de réunions structurées avec l'équipe résultats et performances. Ces réunions seront formelles, avec un ordre du jour convenu et distribué à l'avance, et présidées par la responsable de l'évaluation, qui sera chargée de la prise de notes et de la diffusion du procès-verbal à l'issue de la réunion.
- La directrice du projet ou la responsable de l'évaluation soulèvera les questions ayant des répercussions sur le budget ou la conformité (ou obtiendra une réponse les concernant), directement auprès de l'équipe résultats et performances.

Le GPE ou les parties prenantes au sein du conseil d'administration

L'équipe d'évaluation devra communiquer avec les parties prenantes au sein du GPE, au-delà de nos contacts clés dans l'équipe résultats et performances. Par exemple, il pourra s'agir du personnel du GPE faisant partie de l'équipe engagement et stratégie pays, comme les chefs d'équipe pays. On limitera les communications aux membres de l'équipe principale d'évaluation.

- Lorsque la communication avec le personnel du Secrétariat extérieur à l'équipe résultats et performances est nécessaire, on facilitera toute introduction en premier lieu par l'équipe résultats et performances. Lorsque le contact a déjà été établi (par exemple lors du lancement), mais qu'une reprise de contact est nécessaire, on inclura la responsable de l'évaluation et Anne Guison-Dowdy dans la copie du premier courrier électronique.
- On facilitera tout contact avec les parties prenantes du GPE au-delà du personnel du Secrétariat (par exemple, avec les membres du conseil d'administration du GPE) par l'équipe résultats et performances uniquement ou, en cas de contact direct avec l'équipe d'évaluation, on informera l'équipe résultats et performances des communications et on l'inclura dans la discussion, le cas échéant.

8.2.2 Parties prenantes du pays

Nous reconnaissons l'importance de minimiser la lassitude à l'égard de la recherche et de préserver les relations et les réseaux nationaux du GPE. Il est donc nécessaire de s'assurer qu'on rationalise les communications avec les parties prenantes du pays et qu'on les initie par les canaux appropriés. Pour les études de cas nationales, on désignera un membre de l'équipe qui en est chargé comme la principale personne à contacter. Cette personne fera partie du personnel du consortium d'évaluation, dans le cas où les responsables de l'étude de cas nationale seraient des associés externes. Cela permet d'assurer la traçabilité et de maintenir la responsabilité au sein du consortium.

- Nous travaillerons par l'intermédiaire de l'équipe résultats et performances pour engager les chefs d'équipe pays comme première étape du protocole pour les études de cas nationales. Le chef

d'équipe pays devrait ensuite soutenir l'implication de l'équipe chargée de l'étude de cas nationale auprès des agents partenaires ou des agences de coordination et d'autres membres du groupe local des partenaires de l'éducation, le cas échéant.

- Nous prévoyons que les agents partenaires ou les agences de coordination seront probablement des intermédiaires d'autres parties prenantes du pays, notamment des ministères de tutelle hors du secteur de l'éducation (tels que les ministères des Femmes et des Enfants et les ministères des Finances), la société civile, les parties prenantes de l'éducation (telles que les organisations d'enseignants) et les décideurs politiques (y compris ceux qui travaillent en dehors des ministères de l'Éducation). Nous présentons de plus amples informations sur la manière dont les parties prenantes seront impliquées dans la collecte des données (par exemple, en tant que participants) aux paragraphes 5.4 et 5.6.

8.3 Gestion des risques

Nous sous-tendons tous les aspects de notre évaluation par une gestion efficace des risques. Une gestion solide des risques permettra de garantir que le travail est effectué dans les délais impartis, tout en respectant les normes de probité et de sécurité les plus élevées pour toutes les personnes impliquées, quel que soit le lieu où il est entrepris. Nous appliquerons l'**approche de gestion des risques** établie par Triple Line (voir l'**annexe 6**), que nous avons adaptée à cette évaluation.

Nous avons également décrit les risques anticipés pour cette mission dans notre **matrice des risques** (voir l'**annexe 7**), qui comprend des risques liés à l'environnement opérationnel (risque contextuel), aux résultats (risque de réalisation), à la manière dont on réalise les études de cas nationales (risque de sauvegarde et opérationnel) et à la manière dont on gère l'évaluation (risque fiduciaire et d'atteinte à la réputation). La matrice des risques présente tous les risques clés identifiés par l'équipe d'évaluation, en fournissant une description de chaque type, de sa probabilité d'occurrence et de son impact ultérieur. Notre matrice des risques comprend également une brève description du plan d'atténuation que l'équipe a mis en place ou qu'elle s'efforcera de mettre en place si de tels risques devaient survenir. Un membre de l'équipe se charge des mesures d'atténuation afin d'en garantir l'appropriation.

Tous les membres de l'équipe d'évaluation ont contribué et contribueront à l'identification et à l'analyse des risques, en mettant à profit leurs différents domaines d'expertise et d'expérience ainsi que leur connaissance du contexte pour s'assurer que tous les types et aspects de risques sont pris en compte. Une évaluation plus poussée des risques contextuels aura lieu au début de chaque étude de cas nationale. Elle comprendra une évaluation des risques en matière de sécurité, que nous entreprendrons en collaboration avec le réseau d'entreprises de sécurité de Triple Line, telles qu'International SOS.

La responsable de l'évaluation et les membres sélectionnés de l'équipe principale d'évaluation examineront la matrice des risques toutes les deux semaines. On tolérera certains risques, on en traitera d'autres (en réduisant leur probabilité ou leur impact), on en éliminera (en les évitant grâce à un changement d'approche, par exemple en ce qui concerne la géographie) ou on les portera à l'attention de l'échelon supérieur pour une discussion plus approfondie. On communiquera les résultats de cet examen à l'équipe résultats et performances lors des contrôles hebdomadaires conjoints. Lorsque l'équipe principale de gestion le jugera utile, elle communiquera les risques à remonter et les réponses suggérées à l'équipe résultats et performances.

Lorsqu'on identifie des risques nouveaux ou croissants (par exemple, des risques, dont la probabilité ou l'impact augmentent), on les portera à l'attention de l'équipe principale de gestion par courrier électronique ou lors de réunions régulières, puis on les communiquera aux équipes chargées des études de cas nationales, le cas échéant.

8.4 Conduite éthique, sauvegarde et protection des données

Concernant l'évaluation, les politiques d'éthique de la recherche, de sauvegarde et de protection des données sont ancrées dans notre responsabilité de traiter toutes les personnes avec qui nous travaillons avec dignité et respect. Nous reconnaissons que nous agissons depuis une position privilégiée et que des dynamiques de pouvoir inégales limitent l'influence et l'action de nombreuses personnes. Nous utiliserons un certain nombre d'outils et de politiques pour nous assurer que notre

équipe respecte les normes les plus élevées en matière d'éthique et de sécurité. Nous résumons ici certains des principes clés et fournissons plus de détails sur chaque sujet dans nos **protocoles de recherche** (voir l'**annexe 8**). Nous basons nos protocoles pour cette évaluation sur les politiques et procédures de Triple Line en matière d'éthique de la recherche, de code de conduite, de politique de protection de l'enfance, de politique de sauvegarde, de politique de protection des données et de cybersécurité, et d'orientations sur le signalement de préoccupations (lancement d'alerte). Nous joignons des copies de ces documents à nos protocoles de recherche. Ces politiques s'appliquent à tous les membres du personnel et à tous les sous-traitants de Triple Line, soit directement (par exemple, les membres du consortium et les associés), soit indirectement (par exemple, les associés des membres du consortium).

8.4.1 Conduite éthique et sauvegarde

Notre équipe d'évaluation reconnaît l'importance de normes éthiques et de la protection dans la recherche et vise à maintenir les normes professionnelles les plus élevées dans ces domaines. À ce titre, nos protocoles de recherche présentent un ensemble commun de principes et de procédures à l'appui d'une conduite éthique et de la prévention de préjudices, qui guident les actions de toutes les personnes impliquées dans notre équipe d'évaluation. Nos protocoles de recherche contiennent également nos politiques et procédures de prévention de l'exploitation sexuelle, de maltraitances et du harcèlement, qui visent à protéger les adultes et les enfants (hommes, femmes, filles et garçons) de tout préjudice susceptible d'être causé lors de leurs interactions avec Triple Line ou toute autre personne participant à notre évaluation.

Dans le cadre du processus d'intégration des équipes chargées des études de cas nationales, nous fournirons une formation sur nos protocoles de recherche et exigerons de toutes les équipes qu'elles se familiarisent avec toutes les politiques de Triple Line et qu'elles acceptent d'y adhérer. Nous avons également identifié les risques d'exploitation sexuelle, de maltraitances, de harcèlement et de sauvegarde associés dans notre matrice des risques et nous en assurerons un suivi régulier dans le cadre de notre approche de la gestion des risques.

8.4.2 Le devoir de diligence

En tant que chef de file du consortium, Triple Line est responsable des dispositions relatives au devoir de diligence pour soutenir l'équipe d'évaluation, et notamment pour les visites dans le pays. C'est la politique de Triple Line en matière de devoir de diligence qui régit le travail et les déplacements de l'équipe d'évaluation. Notre devoir de diligence comprend fondamentalement la conduite d'évaluations des risques spécifiques à chaque pays avant toute visite, menées par l'équipe opérationnelle de Triple Line avec le soutien de notre consultant en sécurité à partir des dernières informations provenant de sources telles que le FCDO du Royaume-Uni.

Nous pourrons ainsi élaborer des plans de gestion adaptés à l'environnement de risque de chaque pays visité. Ces plans comprendront une planification de la sécurité couvrant les risques généraux et spécifiques liés aux déplacements du personnel, à l'environnement de travail, à l'hébergement et aux besoins de formation. Nous organiserons également des réunions préalables au déploiement afin d'informer les personnes impliquées dans la collecte des données par les études de cas nationales sur le contexte de risque et sur leur rôle de soutien à la surveillance continue à cet égard. Notre partenaire externe chargé de la sécurité assurera le suivi continu des risques en temps réel et les équipes nationales seront tenues de faire des rapports réguliers (quotidiens, par exemple). Dans les cas où la collecte de données sur place présente des risques considérables, par exemple s'il est impossible d'accéder aux sites en raison de problèmes de sécurité importants pour les chercheurs, les visites n'auront pas lieu et nous élaborerons des plans d'urgence pour faire cette collecte à distance. Dans ce cas, il sera peut-être nécessaire de réorganiser les plans de travail pour éviter les risques ingérables.

8.4.3 Protection et gestion des données

Nos protocoles de recherche comprennent également des informations sur la manière dont nous protégeons et gérons les données. Tous les membres de l'équipe d'évaluation respecteront la politique générale de Triple Line en matière de protection des données et de cybersécurité. Cette politique détaille la manière dont nous gérons et protégeons toutes les données partagées par le GPE et collectées au cours de cette évaluation. D'autre part, les personnes auprès desquelles nous collectons

des données avec leur consentement écrit (via un **formulaire** également mentionné dans nos protocoles de recherche) auront un droit de regard sur les informations recueillies.

Nos protocoles de recherche définissent par ailleurs nos principes et nos processus de gestion des données pour garantir qu'elles sont traitées avec le plus grand soin et la plus grande responsabilité afin d'éviter toute perte, tout dommage ou tout accès inapproprié, et dans le respect des obligations légales, réglementaires et internationales en vigueur. Nous incluons également des informations sur la manière dont les données seront dépersonnalisées, sécurisées et éliminées.

8.5 Assurance qualité

Nous avons mis en place des normes et des processus solides pour garantir la haute qualité de ce que nous livrons à nos clients. Nous avons préparé un cadre complet d'assurance qualité (voir l'**annexe 9**), nos processus et protocoles internes sont définis pour assurer la qualité des méthodes et des outils (y compris la fidélité de la conception de l'évaluation), la qualité des données et des éléments probants, et celle des résultats et des résultats à atteindre tout au long de notre évaluation. Ainsi, cette évaluation répondra aux normes du GPE (telles qu'énoncées dans sa politique d'évaluation) et elle remplira les conditions et les attentes spécifiées dans le contrat, les termes de référence de l'évaluation et le présent rapport initial.

Notre cadre d'assurance qualité est appuyé par l'intégration des responsabilités liées au sein de l'équipe d'évaluation. Ainsi, nous déléguons les responsabilités d'assurance qualité de manière gérable aux niveaux appropriés, en répartissant les efforts au sein de l'équipe, en soutenant les personnes/membres de l'équipe correspondants pour effectuer les contrôles et veiller à ce qu'ils soient faits de la même manière afin de promouvoir à la fois la qualité et la cohérence. Dans le Tableau 12, nous donnons un aperçu des rôles d'assurance qualité, que nous décrivons plus en détail à l'**annexe 9**.

Tableau 12. Rôles et responsabilités en matière d'assurance qualité en interne

Rôles	Responsabilités en matière d'assurance qualité
Équipes chargées des études de cas nationales	On réalisera les études de cas nationales conformément à l'approche globale d'évaluation et en tenant compte du contexte. Les études de cas nationales tiendront compte de l'économie politique locale et du respect de la culture et des normes locales.
Équipe principale d'évaluation	On réalisera les études de cas nationales avec fidélité et rigueur méthodologiques, et elles seront cohérentes d'une étude à l'autre. On devra réaliser toutes les études de cas nationales dans le respect des normes éthiques en matière de recherche et de protection. On devra réaliser l'analyse thématique et le rapport de synthèse conformément à l'approche globale d'évaluation et elles devront dûment refléter les résultats des études de cas nationales.
Équipe principale de gestion	Fournir un retour d'information de haut niveau tout au long du processus d'étude de cas nationale, en participant au Mini atelier de démarrage et aux débriefings dans le pays (virtuellement) et à l'atelier de synthèse en interne. Examen de tous les résultats à atteindre
Soutien interne de Triple Line	Relecture et révision des documents informels (ceux qui ne seront pas publiés)
Scriptoria	Relecture et révision de tous les documents formels qui seront publiés

La responsable de l'évaluation veille à ce que les processus d'assurance qualité soient diffusés au sein de l'équipe principale d'évaluation et de toutes les équipes chargées des études de cas nationales, et elle contrôle et soutient le respect de ces processus. La responsable de l'évaluation veille également à ce que le processus d'assurance qualité soit régulièrement mis à jour, en s'appuyant sur les

discussions avec les responsables de la recherche et du développement et l'équipe d'évaluation au sens large, au fur et à mesure de l'avancement de la mission. On intégrera les enseignements tirés des premiers contrôles sur la manière dont on a mené les études de cas nationales dans les études ultérieures, et cette boucle de rétroaction permettra de mieux garantir la qualité.

8.6 Structure et gestion de l'équipe

Compte tenu de l'étendue de la couverture et de la nature longitudinale de l'évaluation, il est important que nous disposions de processus solides pour guider la gestion de notre équipe d'évaluation au cours des trois phases, jusqu'en 2026. Nous veillerons ainsi à recourir à l'expertise voulue au bon moment et à assurer une continuité et un apprentissage harmonieux tout au long de l'évaluation.

Notre approche de la dotation en personnel consiste à créer une **équipe d'équipes** clairement désignées et définies avec des responsabilités pour les différents aspects de l'évaluation. Cette approche flexible évite les pièges d'une structure hiérarchique plus traditionnelle et plus lourde, qui implique généralement des silos et finit par reposer trop lourdement sur des membres individuels de l'équipe, ce qui crée des risques en cas de remplacement au sein de l'équipe. À la place, le groupe partage les responsabilités et on encourage la collaboration entre des personnes capables d'apporter leurs connaissances et leur expérience spécialisées.

- Une **équipe principale de gestion** centralisée est chargée de diriger notre travail. Elle met en commun l'expertise de nos responsables d'évaluation et les principales fonctions de gestion, puis partage la responsabilité de la conception de l'évaluation en veillant à ce que l'évaluation soit mise en œuvre avec fidélité.
- Notre **équipe principale d'évaluation** rassemble par ailleurs des experts en méthodologie, des experts thématiques et des gestionnaires pour mener à bien les principales fonctions de l'évaluation. Cette équipe principale apporte cohérence et constance à l'évaluation en s'impliquant dans les domaines des études de cas nationales, des études de cas thématiques, de la synthèse et des apprentissages. Notre équipe principale d'évaluation comprend également notre responsable de la dimension de genre, qui, en plus de diriger la conception et la conduite de nos activités d'évaluation liées, aidera l'équipe à s'assurer que les questions d'égalité des genres sont prises en compte dans toutes les activités d'évaluation. Les principaux membres de l'équipe principale d'évaluation seront des membres du personnel interne de notre consortium, ce qui garantira une plus grande cohérence et réduira la probabilité de changement de personnel. Ces membres de l'équipe rempliront également plus d'un rôle fonctionnel dans l'évaluation (par exemple, en assumant des rôles dans les études de cas nationales et en travaillant sur les études de cas thématiques et les activités de synthèse et d'apprentissage), renforçant ainsi la cohérence de l'approche, améliorant l'échange de connaissances et réduisant les risques.
- Enfin, de petites **équipes d'étude de cas nationales** clairement définies réaliseront chaque évaluation individuelle, ce qui permettra une exécution allégée et agile et un apprentissage continu. Un équilibre s'établira entre les membres ayant une connaissance et une expérience du contexte spécifique au pays et ceux ancrés dans la conception de l'évaluation. L'implication des membres de notre équipe principale d'évaluation (en tant qu'évaluateurs qualitatifs et analystes de recherche) permet d'assurer la cohérence entre les études de cas nationales et la continuité de l'équipe.

Nous décrivons la composition des équipes au Tableau 13 et l'organigramme de nos équipes ainsi que leurs rôles et responsabilités spécifiques figurent à l'**annexe 10**.

Tableau 13. Description des équipes d'évaluation

Équipe	Objectif	Membres
Équipe principale de gestion	Gestion et supervision Conception technique et direction de l'évaluation	Responsable principale de l'évaluation (Rebecca Allinson) Responsable technique principale (Michelle Kaffenberger) Responsable thématique et d'apprentissage (Lorenzo Newman) Directrice de projet (Clarissa Poulson)

	Assurance qualité	Gestionnaire de l'évaluation (Jessica Chu)
Équipe principale d'évaluation	Au jour le jour, la réalisation technique, y compris la supervision des études de cas nationales et la réalisation d'analyses thématiques, de rapports de synthèse et d'activités d'apprentissage.	Gestionnaire de l'évaluation (Jessica Chu) Responsable de l'étude de cas nationale (Adam Krcal) Gestionnaire de l'étude de cas nationale (Ekaterina Shaleva) Responsable de la dimension de genre (Alice Pelosi) Responsable du financement national (à confirmer) Gestionnaire des apprentissages (Giovanni Zino) Responsable de l'évaluation quantitative (Giorgio Monti) Gestionnaire de données (James Handley) Évaluateurs qualitatifs Analystes de recherche
Équipes chargées des études de cas nationales	Réalisation d'études de cas nationales	Responsables des études de cas Évaluateurs qualitatifs Chercheurs dans le pays Analystes de recherche

Notre recours à une équipe d'équipes où celles-ci sont bien intégrées et se chevauchent, nous permet de soutenir la continuité de notre travail en cas de rotation du personnel. En cas de rotation du personnel, nous chercherons tout d'abord (et dès que possible) à pourvoir le poste au sein de notre équipe existante (par exemple en comblant une lacune dans une équipe d'étude de cas nationale par une personne impliquée dans l'équipe principale d'évaluation ou dans une autre équipe d'étude de cas nationale). Lorsque ce n'est pas possible, ou lorsqu'une solution à plus long terme est nécessaire, nous remplirons les rôles en faisant appel au personnel en interne et aux experts du consortium ou à des associés de confiance lorsqu'une expertise particulière est requise et n'est pas disponible en interne.

Des protocoles de communication interne solides nous aideront à établir une cohésion entre les équipes et à garantir que les évaluations sont à la fois cohérentes en adhérant aux cadres et approches globaux, et suffisamment adaptées au sujet traité. Les communications internes et les outils de gestion d'équipe comprennent les éléments suivants :

- **Microsoft Planner, canaux dédiés SharePoint et Teams :** comme les trois membres du consortium utilisent la suite Microsoft 365, nous sommes en mesure d'utiliser des solutions Microsoft dédiées pour soutenir la gestion de l'évaluation. Il s'agit notamment de ce qui suit :
    - **Site SharePoint dédié : nous** disposons d'un site SharePoint dédié à l'évaluation qui nous permet de stocker en toute sécurité toutes les données d'évaluation et de créer un espace de travail collaboratif sur les documents et les résultats. Comme le prévoient nos protocoles de recherche, l'accès à notre site SharePoint sera accordé en fonction des besoins, ce qui signifie que les membres de l'équipe n'auront accès aux dossiers qu'en fonction de leurs besoins.
    - **Canaux dédiés aux équipes : nous mettrons** également en place des canaux dédiés à chacune de nos équipes d'études de cas nationales, afin de faciliter la communication au-delà des réunions hebdomadaires et des courriels. Cela permettra également à l'équipe principale d'évaluation de diffuser rapidement et facilement des informations à chacune des équipes chargées des études de cas nationales.
    - **Microsoft Planner :** cet outil permet à l'équipe principale d'évaluation et à l'équipe principale de gestion de suivre et de contrôler rapidement les progrès accomplis par rapport aux résultats obtenus dans les pays. Chaque résultat requis pour les études de cas nationales est défini comme une « tâche », où l'équipe principale d'évaluation peut

s'assurer qu'elle assigne les tâches aux membres de l'équipe concernés. Les équipes chargées des études de cas nationales utiliseront cet outil pour fournir de brèves mises à jour sur l'avancement de la tâche et soulever des questions. Le gestionnaire de l'étude de cas nationale veille à la mise à jour régulière de Planner par les équipes.

- **Réunions hebdomadaires (équipes chargées des études de cas nationales) :** chaque équipe d'étude de cas nationale tiendra des réunions hebdomadaires, présidées par son responsable. Ces équipes devront discuter des activités techniques en cours et de la planification, et refléter les progrès réalisés sur les résultats de l'évaluation dans Planner. Ces réunions se tiendront pendant toute la durée des études de cas nationales.
- **Réunions hebdomadaires :** l'équipe principale d'évaluation se réunira chaque semaine pour examiner les progrès accomplis dans les études de cas nationales et partager les questions qui se posent et les enseignements qui peuvent être utilement appliqués ou diffusés à toutes les équipes. Elle discutera également des activités techniques et des progrès liés aux études de cas thématiques et aux phases de synthèse et d'apprentissage. L'équipe examinera les progrès tels que rapportés dans Planner et identifiera toute question qui devrait être remontée à l'équipe principale de gestion, concernant, par exemple, des changements dans le plan de travail, dans l'état des risques ou au niveau des ressources et du personnel de l'équipe. Le cas échéant, les responsables des études de cas participeront également à ces appels, qui serviront à fournir des rapports rapides vers les échelons supérieurs et offriront une opportunité d'apprentissage inter-études.
- **Réunions hebdomadaires :** ces réunions de l'équipe principale de gestion lui permettent de s'informer régulièrement des progrès de l'évaluation et de discuter des questions soulevées par l'équipe principale d'évaluation au fur et à mesure qu'elles apparaissent. Toute question soulevée ayant des répercussions sur le budget ou la conformité sera ensuite remontée par le directeur du projet ou le gestionnaire de l'évaluation à l'équipe résultats et performances.
- **Examen régulier des plans de travail et des ressources/disponibilités de l'équipe (gestionnaire d'évaluation) :** examen régulier et actualisation des plans de travail des études de cas nationales et du plan de travail global de l'évaluation au fur et à mesure des progrès réalisés, afin de garantir la disponibilité des experts pour les tâches envisagées. Illuminis, la plateforme de planification des ressources de Triple Line, permet de visualiser d'un coup d'œil les engagements et la disponibilité de l'équipe. Garantir la disponibilité du personnel est un aspect essentiel de la planification de la continuité de nos projets.

Nous décrivons également le détail des réunions hebdomadaires et des communications internes de l'équipe dans nos protocoles de communication (**annexe 5**).