

# ➤ RAPPORT DU GROUPE CONSULTATIF TECHNIQUE INDEPENDENT (GCTI)

## ÉVALUATION DES FACTEURS FAVORABLES<sup>1</sup>

### CHAD | 7 MARS 2023

#### Contexte général

Conformément au modèle opérationnel du GPE 2025, le gouvernement et les partenaires locaux ont analysé les progrès réalisés par le pays dans les quatre domaines d'application des facteurs favorables au titre de la transformation du système. L'*Analyse contextualisée des facteurs favorables* réalisée par le groupe local des partenaires de l'éducation et la documentation connexe ont été communiquées au GCTI, chargé par le Conseil d'administration de fournir une évaluation de la situation du pays au regard de ces facteurs.

L'évaluation du GCTI vise à faire avancer le dialogue national sur les politiques éducatives concernant le pacte de partenariat. Le GCTI examine dans quelle mesure les problèmes rencontrés dans les domaines d'application des facteurs favorables entravent la réalisation des objectifs de transformation du système éducatif national. Sur la base de cette évaluation, il classe chaque domaine selon un ordre de priorité d'action : faible, moyen ou élevé. Un degré de priorité « élevé » indique que les problèmes identifiés peuvent considérablement entraver la réalisation des objectifs en matière de transformation.

Le rapport du GCTI est communiqué aux pouvoirs publics et aux pays partenaires afin que tous l'examinent pour y déceler toute erreur factuelle importante qui pourrait avoir influencé l'évaluation du GCTI. Le rapport du GCTI est finalement communiqué au Conseil qui en tient compte pour décider des allocations de financement pour la transformation du système éducatif national, une attention particulière étant portée sur la manière dont les problèmes liés aux facteurs favorables hautement prioritaires sont résolus dans le pacte de partenariat avec le pays.

---

<sup>1</sup> Le GCTI fonctionne comme un organe consultatif indépendant auprès du Conseil d'administration du GPE. Les opinions exprimées dans ce rapport sont uniquement celles du panel du GCTI ayant travaillé sur le dossier du Chad. Membres du panel du GCTI ayant travaillé sur ce rapport : Susy Ndaruhutse (Présidente), Sonia Languille, Richard Sack, Michel Welmond.

## Partie A : Principales conclusions du Groupe consultatif

### Données et éléments probants

Les statistiques sur l'éducation générées par le système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) sont produites chaque année et les Annuaire statistiques sont disponibles. Une étude de cas réalisée par l'UNESCO en 2021 sur le SIGE au Tchad fournit des recommandations utiles concernant la qualité, l'accessibilité et la facilité d'utilisation du SIGE et des annuaires statistiques. L'évaluation des acquis scolaires effectuée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est également disponible, la dernière en date étant celle de 2019, et la précédente celle de 2014. La version de 2019 portait sur une évaluation de 14 pays conçue pour assurer une comparabilité transnationale et temporelle. Ainsi, les normes d'évaluation des acquis scolaires étaient les mêmes pour tous les pays, et non spécifiques aux programmes d'enseignement du Tchad. Bien que l'analyse sectorielle de l'éducation complète la plus récente, appelée Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN), date de 2016, un Rapport de diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation a été produit en 2021. Ces deux analyses s'appuient sur les données du SIGE, du PASEC, et sur celles de l'Enquête par grappes à indicateurs multiples. Le Bilan de la mise en œuvre du PTAB du PIET 2018-2020 a révélé que près de 55 pour cent des activités prévues en matière d'éducation de base n'ont pas été exécutées. Le groupe consultatif technique indépendant (GCTI) note l'absence d'études analytiques approfondies sur les questions signalées par les analyses sectorielles, notamment : i) l'accès et la rétention des filles ; ii) les facteurs associés aux acquis scolaires ; iii) le financement et l'allocation des ressources ; et iv) les questions relatives aux enseignants telles que la motivation, la sélection et le recrutement, ainsi que les affectations. Pour ces raisons, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays et attribue à ce facteur favorable une **priorité MOYENNE**.

### Planification, politiques et suivi sectoriels intégrant la notion de genre

La Loi portant orientation du système éducatif tchadien de 2006 consacre l'éducation comme un droit fondamental de tous les Tchadiens et indique que l'éducation est une priorité nationale « absolue ». Le Tchad a également pris de nombreux engagements pour répondre aux besoins éducatifs de certaines couches de la population, notamment les réfugiés. Le pays a mis en place un Plan national de contingence de l'éducation (2020-2024) qui définit les mesures à prendre pour garantir l'accès des enfants vulnérables à l'éducation, notamment dans les zones touchées par la sécheresse, les inondations ou les épidémies, et pour gérer des crises des réfugiés. Le Tchad considère clairement l'éducation comme un droit humain.

Si les questions de genre sont couramment mentionnées dans de nombreux documents, le pays ne dispose cependant pas d'une politique et d'un plan global spécifiquement axés sur le genre et l'éducation, avec des objectifs, des mécanismes de suivi et des

programmes clairs et bien financés. Toutefois, l'actuel Plan triennal d'actions budgétisées (PTAB) prévoit l'élaboration d'un plan sectoriel spécifique.

La planification de l'éducation a été fortement perturbée par la situation particulière du Tchad : instabilité des prix du pétrole, défis sécuritaires, phénomènes climatiques extrêmes, afflux massif de réfugiés en provenance des pays voisins. Le PTAB associé au Plan intérimaire pour l'éducation au Tchad (PIET) 2018-2020, n'a pas été fonctionnel. En effet, la plupart des activités financées au niveau national n'ont pas été mises en œuvre et le PIET ne s'est pas révélé être un instrument efficace pour le suivi des activités financées par des sources extérieures. Le PIET 2 (2022-2024) et son PTAB tiennent compte des leçons apprises et, nous l'espérons, aideront le gouvernement et les autres parties prenantes concernées à mieux suivre le programme sectoriel. Pour ces raisons, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays sur ce facteur favorable et lui attribue une **priorité MOYENNE**.

### **Coordination sectorielle**

*Dialogue sectoriel inclusif et action coordonnée :*

Le Tchad dispose d'un cadre partenarial principal pour la coordination et de trois structures de base chargées de promouvoir le dialogue inclusif dans le secteur de l'éducation et une action coordonnée dans les trois domaines interreliés de l'action humanitaire, des actions de développement et de la paix. Il s'agit du groupe local des partenaires de l'éducation, du cluster éducation et du groupe de travail sur l'éducation des réfugiés. Toutes ces structures sont opérationnelles et se réunissent régulièrement, notamment à l'occasion des rencontres annuelles de la Revue sectorielle conjointe de l'éducation. Cependant, le GCTI note qu'il est possible d'améliorer la coordination et le partage d'informations, d'une part entre ces trois groupes, et d'autre part entre le niveau central et le niveau local. Il est également nécessaire de renforcer la capacité de coordination au niveau central et surtout au niveau local. Étant donné que les structures et les processus existent et sont fonctionnels, mais qu'il est nécessaire de développer davantage les capacités pour renforcer la coordination, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays sur ce facteur favorable et lui assigne une **FAIBLE priorité**.

*Financement coordonné :*

Le Tchad n'a jamais eu de mécanisme de financement conjoint pour l'éducation et 13 partenaires de développement et de l'aide humanitaire fournissaient des fonds externes pour le PIET 2018-2020, bien que tous ces financements aient été hors budget. Ces fonds n'ont pas été clairement répartis en fonction des besoins et des lacunes identifiés dans le PIET avec le risque d'une distribution déséquilibrée des ressources dans certaines zones géographiques en raison d'une mauvaise coordination. Des retards ont été enregistrés dans le décaissement de ces fonds externes et aucune donnée n'a été

fournie sur les taux d'exécution. Pour le GCTI, cela traduit un manquement aux principes d'alignement, de responsabilité et d'efficacité de l'aide. La combinaison de ces facteurs compromet la capacité des financements extérieurs à soutenir une transformation significative du système éducatif du Tchad. Pour ces raisons, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays et attribue à ce facteur favorable une **priorité ÉLEVÉE**.

### **Volume, efficacité et équité du financement national**

Au cours de la période 2022-2025, les apports financiers de l'État en faveur de l'éducation devraient rester faibles, en deçà du seuil de référence du GPE, à savoir 20 pour cent des dépenses publiques totales ou 4 pour cent du PIB. Ces chiffres ne suffisent donc pas pour réaliser l'objectif de l'éducation primaire universelle et accompagner la transformation systémique de l'éducation. Le pays reste fortement dépendant de l'aide extérieure pour financer ses investissements dans l'éducation et une partie de la masse salariale des enseignants. Les ménages assument également une part élevée des coûts de fonctionnement des écoles. Alors que le gouvernement s'est engagé à consacrer 20,8 pour cent des dépenses publiques (hors service de la dette) à l'éducation d'ici 2026, la vulnérabilité macroéconomique, politique et écologique du pays appelle à une certaine prudence quant à cette perspective plutôt optimiste. Par ailleurs, le Tchad ne dispose pas de fonds suffisants pour concrétiser ses engagements stratégiques en faveur des besoins éducatifs des filles et des autres groupes vulnérables et pour financer des interventions axées sur un apprentissage de qualité. Malgré ses récentes mesures visant à rationaliser l'allocation des ressources financières, matérielles et humaines en fonction des normes et des besoins, le pays continue de présenter d'importantes lacunes et inégalités dans la répartition des dépenses publiques. Pour ces raisons, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays et attribue à ce facteur favorable une **priorité ÉLEVÉE**.

## Partie B : Évaluation des facteurs favorables

### 1. Données et éléments probants

#### **Systeme d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)**

Un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) est en place depuis 2014 et des annuaires statistiques sont produits régulièrement (sauf pour les années 2017/2018 et 2018/2019 où aucune enquête scolaire n'a été menée). Les annuaires statistiques couvrent les données de tous les niveaux d'enseignement, y compris l'enseignement technique et professionnel, mais sans inclure l'enseignement supérieur. Dans une étude faisant figure d'audit réalisée en 2021 sur le SIGE du Tchad, l'UNESCO présente le SIGE comme un système « complet en ce qui concerne la démarche adoptée », qui ne manque pas de données, mais qui est confronté à des problèmes de « couverture, de coordination et d'exploitation des données collectées ». Les données sont, lorsque cela s'avère nécessaire, ventilées par sexe et par type d'école (publique, privée, communautaire), ainsi que par zone (rurale/urbaine), province et langue d'enseignement. Les données concernant les élèves souffrant de handicaps et d'autres vulnérabilités se limitent au nombre d'élèves par type d'école et par province. Les données du SIGE rapportées dans les annuaires statistiques sont suffisamment complètes, ventilées et accessibles pour alimenter les excellents tableaux, graphiques et figures présentés dans les deux documents d'analyse du secteur de l'éducation – le Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN) de 2016 et le Rapport de diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation de 2021. Ces données ont également été introduites dans le modèle de simulation financière (MSF).

Le SIGE est certes approprié et utile. Toutefois, selon l'audit, il est possible de l'améliorer sur les aspects suivants : i) une codification unique pour les écoles afin de relier et de communiquer les informations à travers diverses plateformes (ressources humaines et gestion des enseignants, examens et acquis scolaires, initiatives communautaires), ce qui améliorerait le potentiel analytique des données disponibles ; ii) la production d'un document synthétique et plus orienté vers l'analyse qui montrerait l'évolution des principaux indicateurs, ce qui serait utile aux décideurs à tous les niveaux ; iii) une meilleure intégration des données sur les acquis scolaires et d'autres indicateurs concernant la qualité ; iv) l'amélioration de la coordination et du partage des informations disponibles, tant au sein du ministère de l'Éducation nationale et de la promotion civique (MENPC) qu'avec les partenaires ; v) une utilisation efficace des données par les ministères concernés, ces dernières étant « principalement exploitées par certaines agences des Nations Unies pour suivre des projets ou des zones géographiques spécifiques » ; et vi) l'amélioration des capacités techniques du MENPC pour l'analyse et l'exploitation des données. L'audit formule des recommandations pour répondre à ces préoccupations. Le GCTI note que le Plan triennal d'actions budgétisées (PTAB) 2022-2024 comprend une section détaillée et chiffrée sur l'exploitation, l'entretien et le

perfectionnement du SIGE, qui inclut le renforcement des capacités en matière de carte scolaire.

Les enquêtes par grappes à indicateurs multiples<sup>2</sup>, qui sont régulièrement menées par l'UNICEF, complètent efficacement les données du SIGE. Les données de ces études ont été exploitées dans le cadre des analyses du secteur de l'éducation pour compléter les données SIGE et PASEC disponibles.

### **Systemes d'évaluation des acquis scolaires**

Les évaluations des acquis scolaires réalisées dans le cadre du Programme d'analyse des systemes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) ont eu lieu en 2010, 2014 et 2019. Ces évaluations comprennent une quantité importante de données et d'indicateurs comparatifs pour les 14 pays PASEC (francophones) qui y participent. Onze experts tchadiens ont contribué à l'étude PASEC 2019. Du fait de la dépendance à l'égard de la CONFEMEN pour l'évaluation des acquis scolaires, les normes utilisées pour cette évaluation relèvent principalement des exigences du PASEC en matière de comparabilité statistique internationale et temporelle, et sont déterminées par elles, au lieu d'être fondées sur les critères d'apprentissage établis spécifiquement pour le Tchad par son programme national. Par ailleurs, la participation au PASEC entraîne des économies d'échelle. Le PTAB 2022-2024 prévoit la mise en place d'un système national d'évaluation (dans le cadre du financement du GPE). Selon un rapport d'étape de juillet 2022 sur le financement du GPE pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation, la Direction nationale de l'évaluation des acquis scolaires, un service du MENPC, concentrera ses activités sur la réalisation des évaluations du PASEC, et sur la mise en place d'un système d'évaluation national.

### **Production et utilisation d'éléments factuels**

Les seules informations disponibles concernant la mise en œuvre se trouvent dans le Bilan de la mise en œuvre du PTAB du PIET 2018-2020, qui indique que près de 55 pour cent des 211 activités relatives à l'éducation de base n'ont pas exécutées, surtout à cause de la COVID-19 et de l'absence de financements.

Par ailleurs, il existe très peu d'études consacrées aux problematiques principales du secteur. Bien que les statistiques du SIGE et les résultats du PASEC mettent en évidence les problèmes majeurs dans le secteur, ils ne fournissent que des indices (au mieux) sur les causes profondes de ces problèmes. En s'appuyant sur le SIGE, le PASEC et les MICS, les analyses sectorielles de l'éducation ont clairement recensé les principaux problèmes concernant : i) la qualité de l'éducation et les acquis scolaires ; ii) l'accès et la rétention

---

<sup>2</sup> Ces enquêtes auprès des ménages, réalisées en 2019, 2010 et 2000, ne visent pas particulièrement l'éducation ; elles portent sur une variété de questions sociales, notamment l'éducation, la santé, la nutrition, l'hygiène, la sécurité, l'accès aux ressources, etc.

des filles ; iii) le financement et l'allocation équitable des ressources ; iv) l'efficacité interne et externe ; et v) la centralisation excessive et d'autres problèmes de gouvernance. Par exemple, étant donné les mauvais résultats d'apprentissage et le faible niveau de connaissances des enseignants du primaire (comme le montre le PASEC), ainsi que le nombre important d'enseignants communautaires, l'absence d'une étude approfondie sur ces questions (y compris la motivation, le recrutement, la formation et l'affectation des enseignants) ne manque pas de surprendre ; il convient également de noter l'absence de toute étude consacrée à l'éducation des filles. Il est difficile de dire si l'une quelconque des neuf études et évaluations demandées dans la Revue sectorielle conjointe de l'éducation (JRES) de 2018 a été réalisée<sup>3</sup>.

Bien que le Plan intérimaire pour l'éducation au Tchad (PIET 2) 2022-2024 indique que des études ont été réalisées sur les bonnes pratiques en matière d'acquis scolaires, aucune étude de ce type n'est mentionnée dans le Plan triennal d'actions budgétisées (PTAB) qui l'accompagne. Cependant, le PTAB comprend un état des lieux sur la question enseignante. Par ailleurs, le nouveau projet de la Banque mondiale « Improving Learning Outcomes » prévoit six évaluations<sup>4</sup>.

Les deux documents d'analyse sectorielle sont fondés sur les données et les résultats des SIGE, MICS et PASEC. Le PIET 2 (2022-2024) s'appuie sur ces éléments pour présenter la situation actuelle. Comme indiqué ci-dessus, l'audit du SIGE révèle que ces données sont principalement exploitées par les institutions des Nations Unies et qu'il est nécessaire d'améliorer la capacité du MENPC à les utiliser. Le modèle de simulation financière (MSF), qui est utilisé pour l'allocation budgétaire, repose sur les données du SIGE. Cependant, la faible compréhension des problèmes (tels que l'éducation des filles, la qualité des résultats d'apprentissage et les goulots d'étranglement en matière de financement) pèse sur les stratégies adoptées, qui ressemblent à des solutions génériques pour des problèmes identifiés, mais dont les mécanismes internes sont mal expliqués.

**Conclusion :** Les statistiques sur l'éducation de base sont régulièrement collectées et publiées, ventilées par sexe, type d'école, lieu, province et langue d'enseignement, ainsi que quelques données sur les enfants handicapés. Les données du PASEC sont la principale source de données sur l'apprentissage au Tchad et les données les plus récentes datent de 2019. Toutes ces données sont exploitées dans le cadre des analyses sectorielles disponibles. Des questions ont été soulevées sur la fiabilité, la convivialité, la facilité d'accès, la coordination de la collecte et de la production de données, et leur partage. La seule information sur la mise en œuvre provient du rapport de suivi de la mise

---

<sup>3</sup> Voir l'annexe du *Rapport sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation au Tchad (PIET) au cours de l'année 2018*.

<sup>4</sup> Évaluation de base des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, des acquis scolaires et de l'efficacité du programme de formation continue, de l'efficacité des espaces couverts, de l'efficacité de l'enseignement en langue maternelle, de l'efficacité du programme d'enseignement correctif et d'une évaluation globale du projet.

en œuvre du PIET 2018-2020, qui indique que 55 pour cent environ des activités n'ont pas été exécutées. Il manque particulièrement des études plus approfondies abordant les principaux problèmes tels que les mauvais résultats d'apprentissage, l'accès et la rétention des filles, la qualité des enseignants et le financement. Pour ces raisons, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays et attribue à ce facteur favorable une **priorité MOYENNE**.



## 2. Planification, politiques et suivi sectoriels intégrant la notion de genre

### Cadres et pratiques de planification stratégique

La Loi de 2006 portant orientation du système éducatif tchadien dispose que l'éducation est un droit pour tout citoyen tchadien et que l'État garantit l'éducation aux enfants de 6 à 16 ans, sans distinction de sexe, d'origine sociale, raciale, ethnique ou religieuse. Elle indique que l'éducation est une priorité nationale « absolue ». Elle précise également que l'éducation est gratuite, bien qu'elle prévoie la contribution des bénéficiaires et des communautés. En outre, la loi de 2006 « [promeut] la scolarisation des filles par la levée des stéréotypes et autres pesanteurs socio-économiques et culturelles entravant le plein épanouissement de la fille et de la femme dans le processus de l'apprentissage » (article 15). Le Tchad a ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant en 1990 et s'est engagé à respecter plusieurs accords internationaux pertinents, tels que les Objectifs de développement durable et l'Éducation pour tous. Le Plan national de développement (PND) 2017-2021 présente une vision pour 2030 qui définit des résultats ciblés pour l'éducation de base, l'enseignement technique et l'enseignement supérieur, ainsi que l'alphabétisation. Ces instruments nationaux et internationaux reflètent la garantie par le Tchad de l'accès à l'éducation en tant que droit humain. On craint cependant que des abus aient été commis dans les zones de conflit, qui pourraient avoir un impact direct sur le droit des enfants à l'éducation.

Le Tchad s'est par ailleurs engagé à plusieurs titres à répondre aux besoins éducatifs de certaines couches de la population. Par exemple, une loi de 2020 stipule que les réfugiés ont droit à l'éducation, en tant que droit humain fondamental. En outre, la loi sur l'éducation de 2006 indique que l'État crée des structures éducatives adaptées aux enfants souffrant d'un handicap grave, ainsi qu'aux populations nomades. Bien que des propositions aient été élaborées avec le soutien de partenaires, aucune stratégie spécifique et concrète n'a été mise en place pour le moment. Le gouvernement envisage, dans un avenir proche, d'entreprendre une série d'études sur l'éducation inclusive.

Le pays a mis en place le Plan national de contingence de l'éducation du Tchad (2020-2024) qui définit les mesures à prendre pour garantir l'accès des enfants vulnérables à l'éducation, notamment dans les zones touchées par la sécheresse, les inondations ou les épidémies, et répondre aux crises des réfugiés. Le PNCET vise à harmoniser les interventions des différents acteurs et à mettre au point un mécanisme de réponse rapide. Il fournit une analyse chiffrée des interventions possibles, sans toutefois indiquer les sources de financement.

La traduction de ces engagements en stratégies réalisables a été difficile. Le processus de planification de l'éducation a été fortement perturbé par le contexte particulier du Tchad. L'instabilité des prix du pétrole, les défis sécuritaires, les conditions météorologiques extrêmes et les flux massifs de réfugiés ont compliqué l'atteinte des objectifs définis dans

les plans, quels que soient les soins apportés à leur élaboration. Par exemple, il ressort du Bilan de la mise en œuvre du PTAB du PIET 2018–2020 que seuls quelque 45 pour cent de l'ensemble des 211 activités liées à l'éducation de base ont été partiellement ou totalement mis en œuvre à cause du manque de financement et des conséquences de la COVID-19. En outre, de nombreux maîtres communautaires étaient payés soit par les partenaires de développement, soit par les parents, plutôt que par le budget national. Ces enseignants communautaires représentent une composante très importante du système éducatif au Tchad, aussi leur gestion et leur financement ont-ils toujours constitué un défi majeur dans ce secteur. L'une des conséquences générales des difficultés de mise en œuvre du PIET 2018–2020 est la détérioration des conditions d'enseignement durant cette période, malgré l'augmentation des effectifs dans le cycle primaire.

### **Instruments et pratiques de planification opérationnelle**

Le Tchad avait initialement prévu d'élaborer un plan décennal à la clôture du PIET 2018–2020, mais compte tenu des difficultés évoquées ci-dessus, les autorités du pays ont décidé de prolonger le PIET jusqu'en 2024 et de préparer un plan à plus long terme en 2023. Une analyse sectorielle de l'éducation est en cours de préparation à cette fin. Le PIET 2 (2022–2024) constitue un excellent document qui intègre les principaux enseignements du PIET précédent. Il a notamment pour objectif d'améliorer la gestion des ressources externes, d'augmenter et de garantir la disponibilité des budgets nationaux. Il vise également à réduire le recours aux ressources externes (partenaires et collectivités) pour payer les salaires des maîtres communautaires.

### **Programmation et suivi du budget**

Le PTAB présente de manière détaillée et chiffrée les activités incluses dans le PIET 2 (2022–2024) et sert de principal outil de suivi du programme sectoriel des pouvoirs publics. Associé au PIET 2018–2020, le PTAB n'a cependant pas fonctionné, étant donné que la plupart de ses activités n'ont pas été mises en œuvre et qu'il ne s'est pas avéré être un instrument efficace pour le suivi des activités financées par les partenaires extérieurs. Le nouveau PTAB intègre certaines des leçons apprises et il est à espérer qu'il permettra au gouvernement et aux autres parties prenantes intéressées de mieux suivre le programme sectoriel. Il s'agit toutefois d'un plan ambitieux. Le programme de construction pour tous les niveaux d'enseignement est considérable (par exemple, plus de 3 000 salles de classe du primaire sur les trois ans) et les informations actuellement disponibles ne suffisent pas à déterminer les progrès accomplis vers les objectifs fixés dans le PIET 2 (2022–2024).

Le Tchad a élaboré un modèle de simulation financière (MSF) classique. Celui-ci a été mis à jour pour le PIET 2 (2022–2024), en tenant compte des dernières données disponibles et du cadre macroéconomique le plus récent. Il intègre les actions du PTAB 2022–2024. Le MSF sera encore mis à jour dans le cadre de la préparation de la nouvelle analyse sectorielle de l'éducation et du plan décennal.

## **Mécanismes et pratiques de suivi sectoriel**

Le PTAB 2022-2024 a été élaboré avec la participation importante de différentes parties prenantes. Il a été soumis à un processus d'approbation complet et a bénéficié d'une large diffusion. À l'avenir, le mécanisme de suivi bénéficiera de l'aide d'entités de gestion/mise en œuvre financées par des sources extérieures. En effet, si le PTAB 2022-2024 prévoit un nombre considérable d'activités de renforcement des capacités institutionnelles, la plupart d'entre elles sont considérées comme des activités nécessitant un soutien financier à rechercher.

Le suivi sectoriel au niveau national se fait par le biais des réunions annuelles des Revues sectorielles conjointes de l'éducation, dont la dernière s'est tenue en juin 2022. Ces revues ont été une excellente occasion de faire le point sur les progrès réalisés et de formuler des recommandations. L'aide-mémoire de la Revue conjointe du secteur de l'éducation de 2022 a fait état des progrès réalisés pour garantir l'accès à l'éducation de certains des enfants les plus marginalisés et vulnérables dans le cadre du Plan national de contingence de l'éducation du Tchad (PNCET) 2020-2024 et du Programme pluriannuel d'appui à la résilience de l'éducation en situation d'urgence (PPRESU) 2020-2022. Toutefois, le suivi des interventions financées par des sources extérieures reste un défi. Par exemple, le nouveau projet d'éducation de 150 millions de dollars de la Banque mondiale contient plusieurs éléments importants, notamment le paiement des enseignants communautaires, la formation intensive des enseignants et la construction. Or, ce projet n'est mentionné ni dans le PTAB 2022-2024 ni dans la Revue conjointe du secteur de l'éducation de 2022, alors que le PTAB est censé être mis à jour chaque année.

## **Internalisation de la notion de genre dans le continuum des politiques**

La plupart des documents fournis montrent clairement que les inégalités entre les genres constituent un problème grave dans le secteur de l'éducation au Tchad. Il existe par exemple un écart de 20 points de pourcentage dans la scolarisation primaire globale entre les garçons et les filles, l'un des plus importants de la région, et les filles sont beaucoup plus susceptibles d'abandonner l'école que les garçons. Plusieurs documents de politique générale indiquent que le Tchad accorde la priorité à l'égalité des genres. La Politique nationale de genre (PNG) de 2011 est un engagement à lutter contre les inégalités entre les genres au sens large. L'objectif 3.2 de la PNG est de promouvoir les initiatives visant à satisfaire les besoins spécifiques de filles et des garçons, des hommes et des femmes dans le secteur de l'éducation, de la formation et de l'alphabétisation. Le plan d'action quinquennal 2019-2023 de la PNG définit certains objectifs en matière d'éducation, tels que l'amélioration de l'accès et de la rétention, sans toutefois fixer de cibles précises.

Le Tchad ne dispose pas d'une politique et d'un plan complets axés spécifiquement sur le genre et l'éducation, assortis de cibles, de mécanismes de suivi et de programmes bien financés. Le modèle de simulation financière comporte des objectifs liés au genre et le

PTAB 2022-2024 consacre un de ses chapitres au genre en tant que question transversale. Les interventions ont toutefois une portée limitée et sont abordées en termes très généraux. Le PTAB 2022-2024 prévoit une consultation pour l'élaboration d'un plan de genre spécifique à l'éducation avec des stratégies et des programmes, mais rien ne permet actuellement de savoir si cette activité a déjà été lancée.

**Conclusion :** Le Tchad dispose d'un cadre juridique qui reflète un engagement en faveur de l'éducation de base gratuite pour tous et prépare le terrain pour des stratégies inclusives. Cependant, le contexte politique et économique n'a pas permis de traduire ce cadre en plans réalisables. Les lacunes observées dans la mise en œuvre (sur les plans technique et financier) ont constitué et devraient continuer à constituer un frein important à la capacité du Tchad à honorer ces engagements. Le PIET 2 (2022-2024) et le PTAB qui l'accompagne ont intégré de nombreux enseignements tirés des insuffisances des plans précédents (même si celui-ci reste peut-être trop ambitieux). L'élaboration d'un nouveau plan décennal ouvre la voie à une approche plus pragmatique de la planification à l'avenir. L'une des principales lacunes relevées dans la planification globale est l'absence d'une approche plus complète de la question des inégalités entre les genres dans le secteur de l'éducation. La préparation d'un plan et d'une stratégie spécifiques dans ce domaine permettrait d'indiquer que la planification est devenue plus sensible au genre. Pour ces raisons, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays et attribue à ce facteur favorable une **priorité MOYENNE.**

### 3. Coordination sectorielle : dialogue sectoriel inclusif et coordination des actions, mobilisation et allocation coordonnées de financements

#### 3.1 Dialogue inclusif et actions coordonnées

##### Fonctions et pratiques de coordination

Le gouvernement et les principaux partenaires de développement ont signé un Cadre partenarial en 2012. Celui-ci offre une plateforme pour le renforcement de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Il comprend un cadre de concertation qui définit le rôle des partenaires du développement dans l'appui à la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation du gouvernement. Le Tchad dispose d'un groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE), codirigé par le MENPC et l'Agence française de développement (AFD), qui assure la coordination sectorielle. Dans une enquête qu'il a menée en 2016 sur le fonctionnement du GLPE, le GPE a révélé que le Tchad était le seul pays touché par la fragilité et le conflit où le GLPE fonctionnait bien, même si certains domaines devaient être améliorés. Le pays organise des réunions annuelles de la Revue conjointe du secteur de l'éducation. Celles-ci ont été interrompues par la COVID-19, mais ont repris en 2022.

Dans le cadre du PIET 2018-2020, trois comités de coordination ont été créés, mais on ignore si ceux-ci ont fonctionné et, le cas échéant, s'ils continueront à fonctionner dans le cadre du PIET 2 (2022-2024). Selon le Rapport 2022 de la revue conjointe du secteur de l'éducation, le Comité de pilotage ne s'est réuni qu'une seule fois (en 2019). Le PIET dispose également d'un Secrétariat technique permanent (STP) qui assiste le GLPE dans ses activités.

Le rapport de diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation pour 2021 indique que le partage d'informations et la coordination entre les structures centrales et les niveaux déconcentrés sont inefficaces, en ce qui concerne par exemple l'incidence des décisions politiques sur les entités déconcentrées.

Compte tenu des crises prolongées au Tchad, deux structures de coordination ont été mises en place pour l'éducation en situation d'urgence : i) le cluster éducation formé en 2007, codirigé par le MENPC et l'UNICEF ; et ii) le groupe de travail sur l'éducation des réfugiés (REWG) codirigé par le MENPC et le Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR). En 2016, le cluster a créé un comité d'orientation stratégique distinct, dont la mission est de renforcer la coordination dans la prise de décisions stratégiques et techniques. Il existe également un cluster éducation régional pour la province du Lac et un groupe de travail pour le sud du Tchad. Les groupes de travail sur l'éducation de réfugiés sur le plan national et régional sont tous représentés dans le cluster éducation. Le GCTI souligne deux recommandations formulées dans l'étude de cas 2020 de l'ODI<sup>5</sup> : i) renforcer

<sup>5</sup> Il s'agit d'un document supplémentaire dont s'est inspiré le panel et qui ne faisait pas partie du dossier soumis par le pays. Il est disponible à l'adresse suivante : [https://cdn.odi.org/media/documents/200605\\_chad.pdf](https://cdn.odi.org/media/documents/200605_chad.pdf).

la coordination et la collaboration entre le cluster et le groupe de travail sur l'éducation des réfugiés ; et ii) faire un meilleur usage des financements externes pour promouvoir et encourager la coordination entre les différents mécanismes et les trois domaines interreliés de l'action humanitaire, les actions de développement et la paix, d'autant plus que l'on considère que dix-huit provinces sur les vingt-trois que compte le pays sont touchées par la crise.

### **Capacités de coordination**

La coordination interministérielle est difficile, quatre ministères se partagent en effet les responsabilités du secteur de l'éducation et de la formation. Le MENPC joue un rôle de coordination de facto en tant que coprésident du GLPE. Le GLPE rassemble des représentants du gouvernement (MENPC), des partenaires du développement, du cluster éducation, du groupe de travail sur l'éducation des réfugiés, des associations de parents et de la société civile, mais ne comprend pas le secteur privé. Comme l'indique l'étude de cas de l'ODI, les trois autres ministères qui ont une certaine responsabilité en matière d'éducation et de formation sont notablement absents des réunions, de sorte que le GLPE se concentre davantage sur l'enseignement primaire et secondaire, reflétant le mandat du MENPC, plutôt que sur l'ensemble du secteur. En conséquence, des maillons importants comme l'enseignement préscolaire et des démembrements comme l'enseignement supérieur (formation des enseignants pour le primaire et le secondaire) ne sont pas nécessairement examinés lors des réunions du GLPE.

En 2020, le GLPE a entrepris une auto-évaluation de son efficacité, dans l'intention d'intégrer les conclusions de cette étude dans une révision du cadre de partenariat. Ce projet a toutefois été mis en veilleuse à cause de la COVID-19. Les conclusions de l'atelier initial faisaient état de l'inefficacité du partenariat actuel, de la fréquence plus élevée des réunions des partenaires de développement par rapport au GLPE, de la faible appropriation par les trois autres ministères qui travaillent dans le secteur de l'éducation et de la formation, et du fait que le PIET 2018-2020 et le PTAB servent rarement de cadres de référence.

Le GCTI relève que lors de la réunion du GLPE de décembre 2022, la Coalition des organisations de la société civile pour le développement de l'éducation au Tchad (COSOCIDE), a vivement critiqué le gouvernement et les partenaires de développement pour leur absence au niveau local. Ils ont également déploré le non-décaissement (depuis 2020) des 25 millions de FCFA prévus pour la société civile dans le cadre du Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT). Pour le GCTI, cela montre bien l'insuffisance des fonds externes qui parviennent au niveau local. De nombreux autres documents soulignent les faibles capacités de coordination en matière de ressources humaines, de finances et de logistique au niveau national et surtout régional (province). Alors que le PTAB 2022-2024 prévoit des activités de renforcement des

capacités de gestion et de gouvernance dans le secteur, les budgets de nombre de ces activités sont à rechercher.

**Conclusion sur le point 3.1:** Le Tchad dispose d'un certain nombre de structures et de processus pour le dialogue inclusif dans le secteur de l'éducation. Il dispose également d'un cadre de partenariat global pour la coordination au niveau national, bien que celui-ci nécessite une mise à jour. Les mécanismes de coordination au niveau national sont bien établis, mais le GCTI remarque qu'il est nécessaire d'améliorer la coordination et le partage d'informations entre le GLPE, le cluster éducation et le groupe de travail sur l'éducation des réfugiés, ainsi qu'entre les niveaux national et local. Il est également nécessaire de renforcer les capacités à ces deux niveaux pour une meilleure coordination. Étant donné que la majorité des structures et des processus sont en place, mais qu'il est tout simplement question de renforcer leurs capacités, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays sur ce facteur favorable et lui assigne une **FAIBLE priorité**.

### 3.2 Financements coordonnés

#### **Existence de mécanismes d'alignement de l'aide et de financement conjoint**

Le Tchad reçoit des financements extérieurs pour l'éducation sous forme de financements de projets (subventions et prêts). Le nouveau projet de la Banque mondiale comprend également une composante de paiement basé sur les résultats, afin d'aider à la mise en place d'un mode de paiement plus durable des maîtres communautaires par le gouvernement par leur intégration dans la fonction publique. Le financement externe représente environ 15 pour cent des dépenses annuelles totales du secteur de l'éducation dans le pays. Dans une étude de cas réalisée en 2021 sur le SIGE au Tchad, l'UNESCO a relevé comme lacune l'absence d'une cartographie commune de tous les projets éducatifs existants au sein du cluster éducation, du groupe de travail sur l'éducation des réfugiés et des partenaires du GLPE. Treize partenaires externes<sup>6</sup> ont financé la mise en œuvre du PIET 2018-2020. L'absence d'un fonds commun, certains partenaires intervenant directement au niveau local, ne permet pas d'appréhender tous les financements et de favoriser la coordination. Seul un tiers environ des financements externes a été inclus dans la loi de finances de 2020. Du fait des crises prolongées dans le pays, les partenaires extérieurs se sont concentrés sur des zones géographiques/thématiques et des populations cibles particulières, ce qui crée un risque de déséquilibre pour les autres parties du pays. En outre, chaque partenaire a ses propres systèmes et procédures de gestion financière et de projet, ce qui entraîne des retards dans les décaissements et une

---

<sup>6</sup> Banque Afrique de développement, Banque arabe pour le développement économique en Afrique, Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC), GPE, Banque islamique de développement), Arabie saoudite, Direction du développement et de la coopération suisse, UNESCO, UNICEF (L'éducation ne peut attendre), Banque mondiale, Programme alimentaire mondial, World Vision.

augmentation des coûts de transaction par rapport à un fonds commun. Le GCTI estime que la coordination et l'harmonisation de ces projets peuvent être améliorées.

En ce qui concerne le financement humanitaire, l'étude de cas de l'ODI<sup>7</sup> a révélé un manque chronique de financements des activités du cluster éducation pour soutenir l'éducation en situation d'urgence. L'éducation représente entre 1 et 4 pour cent des ressources totales du Plan de réponse humanitaire annuel depuis 2016. C'est l'un des secteurs les moins financés et les rapports indiquent la nécessité d'un financement systématique pour l'éducation en situation d'urgence dans le cadre du Programme pluriannuel de résilience du Tchad.

### **Responsabilité et dialogue sur l'efficacité de l'aide**

Malgré les différentes structures de coordination décrites dans la section 3.1, plusieurs documents indiquent que le MENPC souffre d'une pénurie de ressources humaines, matérielles et financières pour pouvoir suivre efficacement toutes les interventions menées par ses partenaires et s'assurer qu'elles sont utilisées efficacement. Le GCTI prend note des recommandations formulées dans plusieurs études sur la nécessité de renforcer le dialogue entre les partenaires afin d'accroître les ressources externes destinées à l'éducation et d'en assurer une meilleure gestion. Le groupe consultatif n'a pas trouvé de données sur les taux d'exécution des financements externes, mais note que plusieurs rapports font état de retards dans le décaissement des fonds du fait des procédures et réglementations financières propres à chaque partenaire.

### **Volonté de suivre des pratiques favorisant une meilleure efficacité de l'aide**

Le Tchad ne dispose d'aucun mécanisme de financement conjoint et ne présente aucun signe de planification active pour en introduire un, le GCTI en conclut qu'il n'existe pas actuellement d'engagement en faveur de pratiques plus efficaces en matière d'aide. Cette situation est d'autant plus difficile que les mécanismes de coordination des fonds humanitaires et de développement sont séparés et que les nombreux partenaires de développement gèrent chacun ses propres projets sans une surveillance étroite de l'administration tchadienne de l'éducation.

**Conclusion sur le point 3.2 :** L'absence d'une cartographie claire des projets et des fonds des partenaires de développement et de leur lien stratégique avec les besoins et les lacunes identifiés dans le PIET 2 (2022-2024), le risque d'une répartition déséquilibrée des ressources dans certaines zones géographiques, les retards de décaissement des fonds externes, l'absence d'un mécanisme de financement conjoint et le fait que la majorité des fonds sont hors budget, sont autant d'éléments qui indiquent que l'on s'éloigne des principes d'un plus grand alignement, de responsabilité et d'efficacité de l'aide. En outre, les données sur les taux d'exécution des financements extérieurs sont inexistantes. Tous ces facteurs compromettent le potentiel du financement extérieur à soutenir une

---

<sup>7</sup>Disponible à l'adresse : [https://cdn.odi.org/media/documents/200605\\_chad.pdf](https://cdn.odi.org/media/documents/200605_chad.pdf).



transformation majeure au Tchad. Pour ces raisons, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays et attribue à ce facteur favorable une **priorité ÉLEVÉE**.

## 4. Volume, équité et efficacité des dépenses publiques consacrées à l'éducation

### Volume

Malgré un contexte difficile, le Gouvernement du Tchad s'est engagé à augmenter régulièrement la contribution financière nationale en faveur de l'éducation. Sur la base des projections macroéconomiques du gouvernement dans le Cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) 2023-2025 et du modèle de simulation financière du secteur de l'éducation, 20,8 pour cent des dépenses publiques (hors intérêts de la dette) devraient être alloués à l'éducation d'ici 2026, soit 3,8 pour cent du PIB. Si cet objectif est louable, les projections macroéconomiques optimistes doivent néanmoins être interprétées avec prudence, compte tenu de la forte dépendance du Tchad vis-à-vis des recettes pétrolières et de la volatilité des cours internationaux du baril. En 2016, les recettes du pays ont chuté de 50 pour cent à la suite d'une baisse spectaculaire des prix du pétrole, entraînant des coupes budgétaires drastiques, notamment dans le secteur de l'éducation, et une augmentation importante de la dette publique. Cette détérioration des finances publiques a été aggravée par les effets de la pandémie de COVID-19. Bien que le pays ait rétabli le niveau de ses recettes et que les perspectives de croissance économique soient positives, la dette publique du pays continue de peser sur ses finances publiques. Les intérêts de la dette vont augmenter de 81 pour cent entre 2022 et 2023 et les récents accords internationaux visant à gérer et à restructurer la dette publique internationale du Tchad sont conditionnés à des engagements sur la limitation des dépenses publiques.

**Tableau 1 : Proportions du PIB et des dépenses publiques totales représentées par les dépenses au titre de l'éducation (%)**

	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
	Réel	Réel	Réel	Est.	Est.	Cible	Cible
Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB	2,2%	1,7%	2,2%	2,2%	2,6%	2,5%	3,8%
Part des dépenses d'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques (hors service de la dette)	19,0%	14,8%	17,6%	18,1%	19,0%	18,2%	20,8%
Dépenses d'éducation courantes en pourcentage des dépenses publiques courantes (non compris le service de la dette)	28,7%	19,6%	20,8%	21,6%	23,1%	22,6%	23,9%

Source : Calculé à partir de la « matrice de financement national » établie par le pays

Dans ce contexte, la contribution financière nationale à l'éducation pour la période 2023-2025 reste faible, inférieure aux critères de référence du GPE (20 pour cent des dépenses

publiques ou 4 pour cent du PIB). Compte tenu d'une croissance démographique rapide, la marge de manœuvre budgétaire en matière d'éducation reste étroite et les contributions financières bien insuffisantes pour soutenir l'expansion du système et atteindre l'objectif d'éducation primaire universelle. Le pays reste très dépendant des partenaires extérieurs pour le financement de ses investissements dans le secteur éducatif (les ressources nationales ne couvrent qu'environ 25 pour cent des investissements dans ce secteur), une forte proportion des salaires des enseignants communautaires et contractuels et le développement de sous-secteurs spécifiques (éducation de la petite enfance, éducation non formelle et alphabétisation des adultes). La contribution des ménages est également très élevée, équivalant à près de la moitié des dépenses publiques consacrées à l'éducation.

## **Équité**

En l'absence de données qui illustreraient directement une allocation équitable des ressources financières nationales, le GCTI s'appuie sur la triangulation d'autres données disponibles sur l'équité.

L'allocation budgétaire intrasectorielle actuelle favorise l'éducation de base, en particulier l'enseignement primaire, qui représentait 46 pour cent des dépenses courantes en éducation en 2021. Néanmoins, le budget initial pour 2023 traduit la priorité accordée aux investissements dans l'enseignement supérieur, l'enseignement et la formation professionnels. Entre 2022 et 2023, les ministères en charge de ces deux sous-secteurs verront leur enveloppe de dépenses d'investissement financées sur ressources nationales augmenter respectivement de 121 et de 674 pour cent contre une baisse de 21 pour cent pour le ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (éducation de base).

Les faibles performances générales du Tchad en matière d'éducation s'accompagnent d'importantes disparités. Si le pays a connu une réduction des écarts entre les genres en matière de fréquentation scolaire à tous les niveaux, les inégalités entre les filles et les garçons restent particulièrement prononcées. À l'âge de 7 ans, tous les garçons sont scolarisés contre 83 pour cent des filles et, presque à chaque âge, le taux de scolarisation des filles est inférieur à celui des garçons de 20 points de pourcentage. Des disparités existent également entre les zones rurales et les zones urbaines, ainsi qu'entre les provinces. Dans quatre provinces, le taux d'achèvement du cycle primaire est inférieur à 13 pour cent, alors qu'il atteint 96 pour cent à N'Djamena et 84,5 pour cent dans le Mayo-Kebbi Ouest. Les récentes catastrophes naturelles ont accentué les inégalités existantes. Le niveau de revenu des ménages influe aussi fortement sur l'accès à l'éducation : 16 pour cent des enfants des ménages du quintile de revenu supérieur passent le baccalauréat, contre seulement 1 à 3 pour cent des enfants issus des autres quintiles de revenu.

Les conditions d'apprentissage généralement médiocres, qui caractérisent l'ensemble du système éducatif tchadien, touchent de manière disproportionnée les filles et les enfants

handicapés. Malgré ses engagements à promouvoir l'éducation des filles, le gouvernement manque de ressources pour étendre les interventions qui ont démontré leur potentiel transformateur dans certains projets. De même, alors que le gouvernement joue un rôle de pionnier en Afrique subsaharienne en reconnaissant les droits des réfugiés à l'éducation et en plaidant pour leur pleine intégration dans le système éducatif national, la matérialisation de cet engagement stratégique dépend presque entièrement du financement du HCR.

Il existe également d'importantes disparités entre les territoires en ce qui concerne la disponibilité des ressources éducatives (salles de classe et enseignants), les zones urbaines en bénéficiant de manière disproportionnée. Dans une large mesure, le déploiement des enseignants ne correspond pas aux besoins réels. Les enseignants fonctionnaires, mieux formés et plus expérimentés, sont principalement affectés dans des zones urbaines, à des classes de fin de cycle et à des postes administratifs, tandis que la majorité des enseignants en situation de classe sont des maîtres communautaires recrutés par les associations de parents d'élèves, souvent sans formation initiale.

Aucun mécanisme de subvention des écoles n'est en place, même si une opération expérimentale par projet a été menée. Les contributions des ménages, qui sont autorisées par la loi sur l'éducation de 2006, couvrent la plupart des coûts de fonctionnement des écoles, y compris les deux tiers de la masse salariale des maîtres communautaires. L'insuffisance des moyens financiers constitue la principale raison de la prévalence des abandons scolaires précoces. Néanmoins, dans le cadre des priorités opérationnelles du PIET 2 (2022-2024), des outils de planification sont en cours d'élaboration pour rationaliser l'allocation des infrastructures et des enseignants sur la base de normes et de besoins standards. En outre, on assiste à la mise en place d'une politique nationale de gestion des enseignants (grâce à un financement du G5 Sahel) qui prendra en compte l'analyse des pratiques actuelles en matière de déploiement des enseignants.

## **Efficiences**

Le système éducatif tchadien est très peu efficace sur le plan interne. Alors que presque tous les enfants accèdent à l'enseignement primaire, seuls 40 pour cent achèvent le cycle, à cause des forts taux d'abandon, notamment dans les petites classes. Les taux de transition d'un cycle à l'autre sont également faibles : seuls 30, 15 et 4,7 pour cent de chaque cohorte accèdent respectivement au premier cycle du secondaire, au lycée et à l'enseignement supérieur. Malgré une tendance à la baisse, les taux de redoublement restent tout aussi élevés au niveau primaire (entre 15 et 20 pour cent) et au premier cycle du secondaire (entre 17 et 25 pour cent). Compte tenu du nombre élevé d'enfants non scolarisés (près de la moitié des 6 à 14 ans), la dépendance du Tchad vis-à-vis des financements extérieurs pour soutenir l'éducation non formelle et l'alphabétisation des

adultes est particulièrement problématique. Les ressources intérieures sont extrêmement limitées pour soutenir les dépenses axées sur un apprentissage de qualité.

Le faible taux d'exécution budgétaire est une importante source d'inefficacité du secteur. En 2021, le taux d'exécution budgétaire global du gouvernement était de 80 pour cent (65 pour cent pour les investissements, 53 pour cent pour les transferts et les subventions). En conséquence, la construction de la moitié des 1200 nouvelles écoles qui devait être financée par des ressources nationales n'a pas pu être initiée. Alors que les dépenses de personnel sont généralement exécutées à 100 pour cent, les subventions publiques pour le paiement des salaires des enseignants communautaires sont transférées de manière irrégulière, avec de longs retards et à travers un mécanisme inefficace. En décembre 2022, les enseignants communautaires anciennement payés dans le cadre d'un programme de la Banque mondiale avaient accumulé 11 mois d'arriérés de salaire. Des activités essentielles budgétisées pour remédier à l'inefficacité du système (par exemple, la formation à la gestion budgétaire et financière des administrateurs au niveau central) ne sont pas réalisées à cause de l'insuffisance des fonds débloqués. Enfin, les enveloppes budgétaires destinées aux services déconcentrés ainsi qu'aux lycées, aux centres d'alphabétisation des adultes et d'éducation non formelle, déjà très faibles, ne sont pratiquement jamais débloquées. La centralisation de la prise de décision en matière de gestion financière contribue à la faible exécution budgétaire. Le rythme de la déconcentration de l'administration de l'éducation, consacré par la loi sur l'éducation de 2006, reste lent.

Si la disponibilité des données budgétaires (selon la nomenclature budgétaire traditionnelle) est bonne, les informations sur l'exécution restent limitées et parcellaires. Il n'existe pas de données budgétaires basées sur les programmes, ce qui reflète la lenteur observée par le ministère des Finances dans la mise en application de la loi organique relative aux lois de finances de 2014 qui organise le passage d'une budgétisation basée sur les moyens à une budgétisation axée sur les résultats. En outre, les informations sur les finances au niveau des écoles sont rares. Le PIET 2 (2022-2024) prévoit la mise en œuvre d'une enquête de suivi des dépenses publiques. Celle-ci n'a pas encore eu lieu.

**Conclusion :** Au cours de la période 2022-2025, le volume des ressources nationales allouées à l'éducation devrait rester en deçà des critères de référence du GPE et est insuffisant pour soutenir la transformation du système. En outre, le Tchad reste confronté à d'importants problèmes d'inefficacité et d'iniquité dans l'exécution des dépenses publiques, malgré les efforts déployés récemment pour rationaliser l'allocation des rares ressources en fonction des normes et des besoins. Compte tenu de ces défis importants en matière de volume, d'équité et d'efficacité des ressources nationales, le GCTI souscrit à l'auto-analyse du pays et assigne à ce facteur favorable une **priorité ÉLEVÉE**.

## Partie C : Récapitulatif des facteurs favorables jugés hautement prioritaires

Facteur favorable	Problèmes et raisons expliquant le niveau de priorité élevé
<p><b>Financement coordonné</b></p>	<p><b>Problème :</b> Il n'existe aucun mécanisme de financement conjoint pour les fonds externes et aucune cartographie claire des projets et fonds des partenaires de développement et de leur lien stratégique avec les besoins et les lacunes identifiés dans le PIET 2 (2022-2024). Ces fonds sont donc en majorité des fonds hors budget. Il n'existe pas non plus de données sur les taux d'exécution des financements externes et certains rapports indiquent que les décaissements de fonds extérieurs sont souvent retardés.</p> <p><b>Raisons de la priorité élevée :</b> La mobilisation des financements extérieurs pour soutenir la transformation du secteur de l'éducation au Tchad exige que ces financements soient plus prévisibles, mieux coordonnés autour du plan sectoriel et conformes au budget. Cela favoriserait une meilleure harmonisation, une plus grande redevabilité et une plus grande efficacité de ce type de financements .</p>
<p><b>Volume, équité et efficience des dépenses publiques consacrées à l'éducation</b></p>	<p><b>Problème :</b> La marge de manœuvre budgétaire dans le secteur de l'éducation reste très étroite au Tchad. Des disparités existent dans l'allocation des ressources et leur utilisation est particulièrement inefficace.</p> <p><b>Raisons de la priorité élevée :</b> Au cours de la période 2022-2025, le soutien financier de l'État en faveur de l'éducation devrait rester faible, en deçà du seuil de référence du GPE. Ce soutien ne suffira pas à atteindre l'objectif de l'éducation primaire universelle et à soutenir la transformation systémique de ce secteur. Alors que le gouvernement s'est engagé à consacrer 20,8 pour cent des dépenses publiques (hors service de la dette) à l'éducation d'ici 2026, la vulnérabilité macroéconomique, politique et écologique du pays appelle à une certaine prudence quant à cette perspective plutôt optimiste. Par ailleurs, le pays ne dispose pas de fonds suffisants pour concrétiser ses engagements stratégiques en faveur des</p>

	<p>besoins éducatifs des filles et des autres groupes vulnérables. Malgré ses récentes mesures visant à rationaliser l'allocation des ressources financières, matérielles et humaines en fonction des normes et des besoins, le pays reste confronté à d'importantes lacunes et inégalités dans la répartition des dépenses publiques.</p>
--	--