




Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

POLITIQUES
ET
STRATÉGIES
D'ÉDUCATION

A large, light blue circular graphic containing a dark blue silhouette of a world map, centered on the Atlantic Ocean.

Plan national sectoriel de l'éducation : *Un guide d'approche pour une planification axée sur les résultats*

Politiques et stratégies d'éducation 13

Politiques et stratégies d'éducation 13

**Plan national sectoriel
de l'éducation:**

**Un guide d'approche pour
une planification axée
sur les résultats**

**Section des stratégies d'appui à l'éducation
Division des stratégies éducatives et de renforcement des capacités**

UNESCO

Auteur :

Gwang-Chol Chang, Spécialiste du Programme à la Division des stratégies éducatives et du renforcement des capacités de l'UNESCO

Le présent document peut être reproduit ou cité librement, en partie ou en totalité, en faisant mention de la source.

L'auteur est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cet ouvrage ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

Publié en 2006
par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP (France)

© UNESCO
(ED-2008/WS/37)

Préface

La collection *Politiques et stratégies d'éducation* lancée en 2001 par l'ancienne Division des politiques et stratégies éducatives de l'UNESCO publie son treizième numéro. S'écartant volontairement de la théorisation excessive, elle se veut avant tout le recueil de bonnes pratiques. Par le choix des thèmes abordés, elle ambitionne de faire partager l'expérience acquise sur le terrain, non seulement aux praticiens de la planification de l'éducation, mais plus largement à tous ceux qui s'intéressent à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques et stratégies éducatives.

Consacré à la *Planification de l'éducation axée sur les résultats*, ce numéro s'adresse tant aux managers de l'éducation qu'aux décideurs politiques et aux hauts responsables des ministères de l'éducation soucieux de mieux connaître les méthodes et les outils de planification et de management de l'éducation.

Ce document explique la façon dont la planification de l'éducation peut être améliorée par le biais de l'approche du cadre logique (*Logical Framework*). Il décrit les différentes étapes de planification stratégique en éducation (telles que l'analyse du système, la formulation de politique, la programmation des actions, le suivi et l'évaluation), ainsi que comment des liens logiques peuvent être établis à travers ces étapes dans l'optique d'assurer une planification et un management de l'éducation axés sur les résultats. Certaines méthodes et techniques de planification, notamment la simulation des politiques, l'évaluation des ressources pluriannuelles, etc., sont aussi expliquées.

Ce guide est une première tentative visant l'application de l'approche du cadre logique dans le contexte de la planification sectorielle de l'éducation. Nous espérons qu'il contribuera au renforcement des capacités des Etats membres en matière de planification de l'éducation axée sur les résultats, tout en utilisant leurs ressources plus efficacement et affirmant leurs priorités stratégiques en faveur du développement de l'éducation. Nous espérons également que les spécialistes aux différentes entités de l'UNESCO et d'autres agences partenaires y trouveront une aide utile pour l'amélioration de leurs compétences et techniques de planification au service de la planification et du management de l'éducation dans les Etats membres.

Mohamed Radi

Directeur, p.i.
Division des stratégies éducatives
et de développement des capacités

Sommaire

PRÉFACE	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. LE CYCLE DE MANAGEMENT STRATEGIQUE	5
1.1. Un aperçu	5
1.2. La structure de base d'un document de plan.....	8
CHAPITRE II. ANALYSE SECTORIELLE	11
2.1. Aspects diagnostiques à analyser.....	11
2.2. Analyse sectorielle au moyen de l'ACL.....	18
2.2.1. Approche du cadre logique: un aperçu.....	18
2.2.2. Analyse de la situation.....	21
2.2.3. Analyse des parties prenantes.....	27
CHAPITRE III. OBJECTIFS DE POLITIQUE	31
3.1. Aspects de la politique éducative.....	31
3.1.1. Dialogue de politique.....	31
3.1.2. Aspects de politique à examiner.....	32
3.2. Formulation des objectifs de politique à travers l'ACL.....	33
3.2.1. Définitions et principes sous-jacents du Logframe.....	33
3.2.2. Analyse des objectifs.....	36
3.2.3. Analyse des stratégies alternatives.....	38
CHAPITRE IV. PROGRAMME D'ACTION	41
4.1. Programmation des actions à travers l'ACL.....	41
4.1.1. Remarques préliminaires.....	41
4.1.2. Formulation des actions et de leurs attributs avec la matrice du Logframe.....	43
4.1.3. Développement d'un plan d'action à travers la déclinaison des Logframes.....	48
4.2. Planifier le suivi, la revue et l'évaluation.....	52
4.2.1. Indicateurs de performance.....	54
4.2.2. Trois classifications d'évaluation.....	57
4.2.3. Objets du suivi et de l'évaluation.....	61
CHAPITRE V. ESTIMATION DES COÛTS	63
5.1. Coûts/ressources comme indicateurs au niveau d'activités.....	63
5.2. Budgétisation grâce aux techniques de simulation.....	66
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	69
ANNEXES	70
Annexe 1. Principaux aspects à analyser pour un diagnostic du secteur de l'éducation..	70
Annexe 2. Parties prenantes: différentes perspectives.....	99
Annexe 3. Simulation pour la formulation de politique et la planification des actions.	105
Annexe 4. La méthode de la cohorte reconstituée.....	111

Introduction

La planification peut être définie comme un processus à travers lequel on trace d'abord les orientations futures et ensuite on précise les moyens et les méthodes pour les suivre. Il existe plusieurs formes de planification, ainsi que différents types d'activités impliqués dans ce processus.

Un plan est le produit du processus de planification. Il peut être défini comme un ensemble ordonné de décisions concernant ce qui doit être fait, pourquoi et comment le faire. Un plan d'action est un cadre de référence commun et vivant pour l'action. Cela signifie que :

- ▶ Comme un **cadre d'action commun**, le plan est le résultat du processus de construction du consensus, qui doit recueillir l'accord de tous les acteurs œuvrant dans les domaines couverts, ainsi que des autres parties prenantes contribuant à sa mise en œuvre ;
- ▶ En tant que **cadre vivant** et indicatif, il est conçu de manière à ce qu'il soit ajusté à la lumière des changements intervenus lors de sa mise en œuvre ;
- ▶ Etant un **outil de travail**, il inclut non seulement les cadrages de politique et de dépenses, mais aussi une hiérarchisation des objectifs, des axes d'action et des dispositions institutionnelles pour la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation.

De plus en plus, les managers de l'éducation sont contraints de penser et de planifier de façon stratégique, pour les raisons suivantes :

- ▶ D'abord, on peut vouloir planifier et mettre en œuvre toutes les activités jugées nécessaires, sans pour autant réaliser les objectifs finaux.
- ▶ En plus, disposer de davantage de ressources ne signifie pas nécessairement obtenir les meilleurs résultats. La manière dont on utilise ces ressources peut conduire à un niveau différent de bénéfices.
- ▶ Troisièmement, il est devenu de plus en plus difficile de planifier tout ce qu'on souhaite faire. Il faut faire des choix, parfois difficiles, à travers des processus de prise de décision raisonnés, d'arbitrages à l'intérieur du système et de construction de consensus.

Cela nous amène à adopter la planification stratégique. Un plan stratégique est le produit physique du processus de planification stratégique dans le secteur de l'éducation et comporte les orientations ordonnées sur la manière de gérer un système éducatif dans un cadre de développement national plus large, dont la perspective s'avère évolutive par nature et implique souvent des contraintes.

Le terme stratégie¹ a été d'abord utilisé dans un contexte militaire. Les généraux devaient avoir une vision d'ensemble de tous les facteurs dans le but d'assurer à terme la sécurité de leur territoire. Au début des années 60, ce terme a été utilisé davantage en dehors du contexte militaire, d'abord dans le domaine économique et ensuite dans les secteurs sociaux, y compris l'éducation.

Comme tout autre système, l'éducation comporte **des intrants (inputs), des processus, des produits et des bénéfices** :

- ▶ Les intrants pour le système éducatif sont les moyens et ressources nécessaires pour son fonctionnement, tels que les enseignants, les bâtiments, les équipements, les manuels, etc.
- ▶ Ces intrants ou inputs passent par un processus à travers lequel ils sont "traités", combinés et utilisés pour produire des résultats.
- ▶ Les produits éducatifs sont des résultats concrets, générés par des processus du système, tels que les effectifs scolaires, les diplômés et les acquisitions scolaires.
- ▶ Il existe une autre forme de résultats, que l'on peut appeler bénéfiques, c'est-à-dire les profits que peuvent tirer dans l'avenir les élèves et étudiants, leurs familles et/ou la société en général grâce à l'éducation.

A travers le **management stratégique**, les systèmes éducatifs doivent être analysés et pensés en termes de pertinence, d'efficacité, d'impact et de durabilité : par exemple, on peut se demander si les intrants pour le système éducatif sont pertinents pour subvenir aux besoins, dans quelle mesure les processus (utilisation des ressources) se déroulent de manière efficiente et à quel degré les résultats escomptés sont effectivement réalisés. Les bénéfices peuvent être pondérés en termes de leur impact et durabilité.

Planification à long terme, vs. opérationnelle vs. stratégique

Par le passé, les planificateurs utilisaient souvent le terme de "planification à long terme". Ces derniers jours, ils préfèrent le terme "planification stratégique". Bien que ces termes soient encore utilisés de façon interchangeable, la planification stratégique et la planification à long terme diffèrent. La planification à long terme signifie en général le développement d'un plan visant la réalisation d'une politique ou un ensemble de politiques sur plusieurs années, dans l'hypothèse où la projection (ou l'extrapolation) de la situation passée et présente suffit pour procéder à la programmation et à la mise en œuvre des activités futures.

¹ Vient du mot grec strategia "commandement d'une armée," lui-même composé de strategos "général," de stratos "armée" + agein "commander." Selon une définition, la stratégie signifie "l'Art d'organiser et de conduire un ensemble d'opérations militaires prévisionnelles et de coordonner l'action des forces armées sur le théâtre des opérations jusqu'au moment où elles sont en contact avec l'ennemi." (<http://www.atilf.fr/>)

En d’autres termes, la planification à long terme suppose que l’environnement est stable, alors que la planification stratégique présume que le système en question s’inscrit dans un environnement dynamique et évolutif. Le terme “planification stratégique” renferme des notions de prise de décision équilibrée, holistique, réfléchie ou fondamentale.

Quant à la différence entre la planification opérationnelle et stratégique, une définition étroite serait que la planification stratégique concerne les responsables de haut niveau, alors que la planification opérationnelle est menée par des échelons inférieurs d’exécution. Cependant, ce document propose de lui assigner une définition plus large, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

	<i>Planification opérationnelle</i>	<i>Planification stratégique</i>
Centre d’intérêt	Activités de routine	Réaliser les objectifs
But	Aboutir à une meilleure utilisation des ressources disponibles	Planifier le meilleur cours des actions
Récompense	Efficiency, stabilité	Efficacité, impact
Information	Situation actuelle	Gains futurs
Organisation	Bureaucratique, stable	Entreprenant, flexible
Recherche de solution	S’appuie sur l’expérience du passé	Recherche des innovations et alternatives
Risque	Peu élevé	Elevé

Ce document explique la façon dont l’**approche du cadre logique** (*Logical Framework*) peut être utilisée à des fins de planification stratégique dans l’éducation ou d’élaboration des documents de projet spécifiques pour la mise en œuvre des plans de développement sectoriel de l’éducation. Il se veut un document pratique sur la planification stratégique orientée vers les résultats mais également sur la programmation des actions, avec deux restrictions. En premier lieu, il traite des aspects de planification des systèmes éducatifs au niveau macro (national ou provincial notamment, dans le cas des systèmes fédéraux), plutôt qu’au niveau micro (par exemple, institutions). En second lieu, il porte sur des questions de planification et de management en “amont”, plutôt que sur celles de la phase de réalisation. Le terme “en amont” désigne la phase de formulation de politiques, de programmes et/ou de projets de développement de l’éducation, car elle se situe avant la mise en œuvre des programmes, ou phase “en aval”. Bien des

aspects de management ne sont pas l'objet de ce guide car ils concernent l'étape de management "en aval".

Ce guide présente en premier lieu une vue synoptique des différentes étapes du cycle de management stratégique dans le secteur de l'éducation (Chapitre I). Les chapitres suivants décrivent les différentes étapes de planification stratégique et de programmation d'action par le biais de l'approche du cadre logique (ACL), dont l'analyse du système (Chapitre II), la formulation de politique (Chapitre III) et la programmation des actions (Chapitre IV). Certaines techniques d'évaluation des ressources pluriannuelles, notamment par le biais de la simulation informatique, sont aussi expliquées (Chapitre V).

En définitive, il est rappelé aux lecteurs de ce guide que :

- ▶ Ce document ne prétend pas être exhaustif et exclusif. Il explique les aspects principaux des techniques d'analyse et de planification tels que proposés par l'approche du cadre logique, mais ne relate pas tous les détails de cette méthode.
- ▶ Il se concentre sur la séquence logique dans l'élaboration d'un plan sectoriel ou d'un projet de développement de l'éducation, mais ne décrit pas en détail tous les aspects d'analyse de données et de politiques, dont la méthodologie peut être consultée à partir des documents cités dans la partie de références bibliographiques de ce guide ;
- ▶ En fonction du niveau et de l'intérêt, les lecteurs peuvent se diriger directement vers les chapitres ou sections de leur choix.

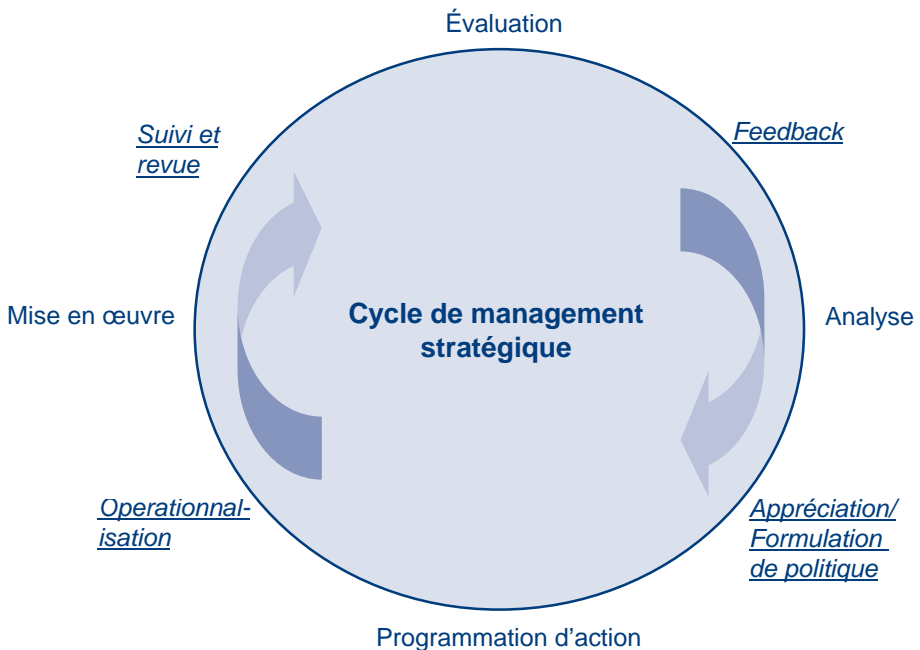
Chapitre I.

Le cycle de management stratégique

1.1. Un aperçu

Il existe une variété de terminologies utilisées en matière de management stratégique et une variété d'approches à effectuer. On ne peut pas dire qu'il existe une "méthode unique parfaite" pour conduire une planification stratégique. Chaque institution a sa propre interprétation particulière des approches et des activités en ce qui concerne le management stratégique. Cependant, ce qui est commun au management stratégique, ce sont certaines étapes type impliquant des activités similaires entreprises selon une séquence similaire. Tout management implique quatre étapes de base : analyse, planification, mise en œuvre et évaluation.

Diagramme 1 : Le cycle de management stratégique



En développant ces quatre étapes, on peut dire que le management stratégique est un continuum d'étapes successives telles que : l'analyse critique d'un système, la formulation de politique ou l'appréciation, la programmation des actions, la gestion et le suivi-revue-évaluation. Les expériences et les enseignements tirés au cours de la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation fournissent un feedback pour ajuster le programme en cours ou pour

le cycle suivant de formulation de politique et de programmation d'action.

Le diagramme 1 présente l'aspect cyclique du management stratégique :

- ▶ Tout cycle de management commence par l'analyse par laquelle la situation présente d'un système et les aspects critiques se rapportant à son statut et à son fonctionnement est d'abord **analysée**.
- ▶ Les conclusions sont "appréciées" et des options de remédiation **formulées**, ce qui par là même constitue une base pour des orientations politiques.
- ▶ Une fois le système analysé et les orientations futures tracées, on peut procéder à la **planification** des actions requises pour corriger ou améliorer la situation. Un plan peut être à long terme (6 à 10 ans), à moyen terme (3 à 5 ans) ou de courte durée (1 à 2 ans).
- ▶ **L'opérationnalisation** consiste à mettre en place les mesures institutionnelles et les réformes nécessaires pour établir les conditions favorables à la mise en œuvre de plans ou de programmes avant son démarrage effectif, à savoir :
- ▶ L'élaboration de projets ou de programmes spécifiques et/ou la mobilisation des ressources nécessaires pour la **mise en œuvre** des actions et des activités planifiées.
- ▶ La planification et le management qui font l'objet des opérations de **feedback**, tels que **le suivi, la revue et l'évaluation**.

Dans le secteur de l'éducation, les opérations de management portant sur les phases "en amont" ou de planification consistent en : (i) l'analyse du système ; (ii) la formulation de politique ; et (iii) la programmation des actions.

L'analyse sectorielle : L'étape diagnostique consiste à conduire la collecte de données et une analyse critique des aspects portant (et influant) sur le secteur d'éducation. Les planificateurs évaluent attentivement comment le système fonctionne (les dynamiques internes) et examinent les différents facteurs contextuels et déterminants (l'environnement dont fait partie l'éducation), par exemple les situations et les perspectives de développement macro-économiques et sociodémographiques. Ils analysent ces aspects en fonction de leurs forces, de leurs faiblesses, des opportunités et des menaces pour le système (plus connus sous l'acronyme SWOT, qui signifie en anglais *strengths, weaknesses, opportunities, threats*) par rapport au développement de l'éducation. Cela permettra d'identifier les aspects saillants, à dégager les défis et à construire des actions de remédiation. Certains appellent cette phase d'**analyse sectorielle en éducation** (ASE) le travail diagnostique. D'autres termes tels que la revue sectorielle, l'analyse du système, etc. sont aussi utilisés.

Note : Le dialogue de politique avec les parties prenantes (*stakeholders* en anglais)

contribue à l'établissement d'une compréhension commune des problèmes et des défis. Le manque d'informations fiables et d'analyses pertinentes conduit souvent à une méprise et à une confusion parmi les parties prenantes. Un outil/mécanisme devrait être mis en place en vue de fournir des données et informations pertinentes pour consultation, ce qui permettra aux acteurs "de chanter sur la même note de musique". L'adaptation nécessaire des données et informations conformément aux besoins des différents acteurs est souvent ignorée, aux dépens des consultations averties and fructueuses.

La formulation de politiques et stratégies: L'analyse attentive (et critique) du système éducatif, entreprise au cours de l'analyse sectorielle, conduit à des questions sur ce que le secteur d'éducation devrait faire pour répondre aux problèmes, aux défis et aux opportunités. Ces questions comprennent les résultats globaux (ou objectifs stratégiques) que le système doit réaliser et la façon générale (ou stratégies) dont ces politiques doivent être mises en place pour réaliser ces objectifs. Cette phase de planification stratégique est appelée **formulation de politique**.

Note: L'élaboration participative de politique nécessite non seulement la participation des parties prenantes dans la formulation de politiques et de stratégies mais aussi la mise à disposition d'une quantité d'informations et d'un certain nombre d'options ou alternatives qui permettrait un dialogue de politique averti et la construction d'un consensus.

Note: Les objectifs et les résultats escomptés peuvent être formulés, par exemple, de manière spécifique, mesurable, consensuelle, réaliste, temporelle (connu sous l'acronyme SMART qui signifie en anglais specific, measurable, agreed upon, realistic, timely). L'utilisation de l'outil SMART peut également aider à l'ajustement des politiques et stratégies éducatives existantes ou les mettre à jour à la lumière de nouveaux développements.

La programmation d'action: La programmation d'action est un processus par lequel on traduit les déclarations politiques (options ou stratégies) en termes d'actions exécutables, mesurables et responsables. En termes plus généraux, la programmation d'action comprend la formulation séquentielle des objectifs, des résultats, des stratégies, des responsabilités et du calendrier de réalisation (quoi, pourquoi, comment, qui et quand). Le produit de ce processus est un **plan d'action**. En guise de planification orientée vers les résultats, l'approche du cadre logique est aussi largement adoptée au moment de la préparation des projets, des programmes et des plans de développement, contribuant ainsi à une programmation, un management et une évaluation basés sur les résultats dans le secteur de l'éducation.

Note: Le plan d'action est une sorte de plan de "travail"² (parfois appelé plan opérationnel, plan de mise en œuvre ou plan d'opérations), qui décrit les actions, les moyens et les ressources requis sur les années à venir. Il inclut également les méthodes et les indicateurs de **suivi et évaluation** des activités planifiées. En général, il comprend : (i) l'analyse sectorielle ; (2) les orientations politiques ; et (iii)

les programmes d'action (voir aussi l'encadré 1). *L'analyse sectorielle* résume les résultats du diagnostic structurel, fonctionnel et pédagogique d'un système éducatif aussi bien que les options politiques et les pistes d'amélioration. La partie relative aux *politiques et stratégies* présente le cadre politique concernant la mission, les objectifs/orientations politiques, ainsi que les stratégies de réforme institutionnelle et de mise en œuvre effective de la politique éducative. *Les programmes d'action*, de moyen terme en général, décrivent les actions et les activités à entreprendre, les ressources (humaines, techniques, physiques, et financières) à déployer, les responsabilités et le calendrier de mise en application. Souvent, les ministères devront élaborer des plans à court terme (1 à 2 ans) pour chaque sous-secteur, département, etc., qui sont parfois appelés **plans de travail**.

Les **projections des ressources requises** sont d'habitude contenues dans les plans stratégiques, d'action ou de travail. Les ressources requises peuvent être humaines, techniques, physiques et financières. Les informations sur les ressources financières concernent : les estimations de coûts pluriannuels requis pour la réalisation du plan, les enveloppes budgétaires susceptibles d'être disponibles dans l'avenir et les écarts de financement (financement additionnel) à compléter pour chacune des années couvertes par le plan, en accordant une attention particulière aux premières années du plan. Le processus de CDMT (Cadre de dépenses à moyen terme) en place dans certains pays devra contribuer à des négociations fructueuses et à des arbitrages nécessaires entre le plafonnement budgétaire d'en « haut » (*top-down* en anglais) et les initiatives d'en « bas » (*bottom-up* en anglais) sur les enveloppes de ressources pour le secteur.³ Les plans sont établis sur la base des CDMT et détaillent ensuite davantage la manière dont les fonds seront dépensés (en termes de dépenses ordinaires, en capital, de projets, etc.)

Note: Dans le contexte de planification stratégique, **la modélisation pour la simulation de la politique** est largement utilisée lors de l'élaboration des plans ou des programmes de développement sectoriel de l'éducation, comme un outil de la planification par scénario et des projections de ressources. Dès lors qu'il y a un grand nombre d'acteurs, de variables et d'interrelations entre les uns et les autres, il faut disposer non seulement d'un système d'information crédible, mais aussi d'un outil objectif de prévision facilitant la consultation politique en ce qui concerne les contraintes financières et leurs conséquences sur l'éducation et le développement national.

1.2. La structure de base d'un document de plan

Un document de plan ou de programme suit la structure logique suivante avec une variété de formes dans la réalité :

² En plus de plan stratégique ou parfois comme faisant partie de celui-ci, il faut élaborer un plan d'action de moyenne portée. Ce plan de moyen terme (en général, 3-5 ans selon les pratiques de planification des pays) permettra des mises à jour à mi-parcours et des ajustements nécessaires dans les politiques et stratégies à long terme déjà en place.

³ Voir *Public Expenditure Management Handbook*. 1998. Banque mondiale, pour un aperçu conceptuel et pratique sur les procédures de CDMT.

Encadré 1. La structure de base d'un document de plan ou de programme

I. ANALYSE SECTORIELLE

- I.1. Contexte général
- I.2. Description du secteur
- I.3. Analyse de la situation (réalisations, leçons, issues, défis et perspectives)
- I.5. Analyse du partenariat

II. POLITIQUE ET STRATEGIE

- II.1. Objectif global de développement
- II.2. Objectifs spécifiques et stratégies de réalisation de l'objectif global
- II.3. Bénéficiaires
- II.4. Dispositions institutionnelles
- II.5. Programmes principaux (ou Sous-secteurs)

III. PROGRAMMES D'ACTION

- III.1. Programme 1
 - III.1.1. Objectif du Programme (Intitulé et sa description)
 - III.1.2. Composantes du Programme (Résultats-> Actions-> Inputs/Ressources)
- III.2. Programme 2
- III.X. Programme X

IV. MANAGEMENT, SUIVI ET EVALUATION

- IV.1. Gouvernance et management
- IV.2. Coordination du développement (gouvernement, donateurs, ONG, secteur privé, etc.)
- IV.2. Risques et conditions
- IV.3 Suivi et évaluation

V. COUTS

VI. ANNEXES

Les chapitres suivants présentent quelques aspects qui font l'objet d'analyse dans le processus de planification sectorielle, à savoir le diagnostic, la formulation de politique et la programmation des actions. Plus loin, ils décrivent comment l'approche du cadre logique peut être employée dans le contexte de développement de plans, de programmes ou de projets de l'éducation.

Chapitre II.

Analyse sectorielle

L'analyse sectorielle est la première étape de la planification sectorielle. La revue sectorielle, l'analyse de la situation, le diagnostic, etc. sont parfois utilisés pour désigner cette phase. L'analyse sectorielle consiste à conduire la collecte de données et une analyse critique sur les aspects relatifs au secteur de l'éducation (ou le concernant). Les planificateurs et les managers examinent de façon approfondie les aspects internes et externes du système éducatif. En d'autres termes, ils :

- ▶ analysent comment le système fonctionne (dynamiques internes) pour répondre aux besoins de la population et du développement économique ;
- ▶ examinent les différentes forces motrices influant sur le système éducatif et les conditions externes (l'environnement dont fait partie l'éducation), comme par exemple, les situations et les perspectives macro-économiques et sociodémographiques.

Les planificateurs et les managers analyseront les aspects susmentionnés quant aux forces et/ou aux faiblesses du système, aux enseignements qui se dégagent, et aux opportunités dont on peut tirer parti pour le développement de l'éducation. Ils examineront également la pertinence, l'efficacité et l'efficacités des intrants, des processus et des extrants du système dans sa situation actuelle. Ceci permettra d'identifier les points critiques, les défis, les pistes de développement et les actions à explorer pour améliorer la situation.

2.1. Aspects diagnostiques à analyser

Les catégories principales d'aspects à prendre en considération lors de la conduite de **l'analyse sectorielle en éducation (ASE)** et/ou au moment de l'élaboration de la partie diagnostique d'un plan et d'un projet de développement de l'éducation sont : (i) les cadrages macro-économique et sociodémographique ; (ii) l'accès et la participation à l'éducation ; (iii) la qualité de l'éducation ; (iv) l'efficacité externe ; (v) les coûts et le financement de l'éducation ; et (vi) les aspects managériaux et institutionnels. Les aspects (ii), (iii), (iv), (v) et (vi) peuvent être présentés par sous-secteur (préscolaire, enseignement primaire et secondaire, enseignement technique et formation professionnelle, enseignement supérieur, éducation non formelle, etc.)

Les paragraphes suivants décrivent, par catégorie, les aspects principaux à analyser en termes de **réalisations, leçons, issues, défis et/ou opportunités**. L'Annexe 1 présente

⁴ Pour ceux qui souhaitent avoir plus de détails sur ces aspects de diagnostic, veuillez vous référer à l'Annexe 1.

plus en détail les différents aspects qui pourraient être examinés pour un diagnostic du secteur d'éducation, y compris les données et les indicateurs dont il faut disposer. ⁴

Cadrages macro-économique et sociodémographique : Il s'agit d'analyser les aspects pertinents du contexte socio-économique du pays dans la mesure où ils peuvent influencer sur le développement éducatif. Les caractéristiques générales d'un pays donné peuvent être examinées – et cela n'est pas exhaustif – notamment à travers l'analyse des données démographiques (pour toute la population et celle scolarisable en particulier), du contexte macro-économique et budgétaire, de l'environnement socioculturel, ainsi que des cadres et structures politiques et institutionnels.

a) Démographie et main d'œuvre

Il s'agit d'analyser les aspects démographiques de deux dernières années au moins (de préférence 5 à 10 années) et les changements possibles dans les années à venir (notamment pour la période de programmation du plan), non seulement pour toute la population du pays donné, mais plus particulièrement de la population scolarisable.

b) Cadrage macro-économique et budgétaire

Il s'agit d'analyser les tendances passées et les évolutions possibles de la productivité nationale, des revenus intérieurs, et la proportion probable de l'éducation dans les dépenses publiques totales. Sur la base des données et informations macro-économiques fournies par les institutions en charge de la planification économique et des finances, les ministères de l'éducation analyseront certains des indicateurs macro-économiques et budgétaires suivants :

- ▶ Dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage du produit national brut (PNB) ;
- ▶ Dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage des dépenses gouvernementales totales ;
- ▶ Distribution en pourcentage des dépenses publiques courantes pour l'éducation par degré d'enseignement ;
- ▶ Dépenses publiques courantes par élève (étudiant) en % du PNB par habitant ;
- ▶ Dépenses publiques courantes pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales pour l'éducation ;
- ▶ Financement privé (ou des communautés), s'il existe ;
- ▶ Financement extérieur, s'il existe.

c) Analyse socioculturelle

Cette section concerne en particulier : la composition démographique, la structure socioculturelle et quelquefois religieuse, les traditions culturel-

les du pays, c'est-à-dire les aspects socioculturels qui peuvent avoir une influence sur la demande sociale pour l'éducation, la scolarisation et la performance scolaire des minorités, et des garçons/filles, etc.

d) Analyse politico-institutionnelle

Les aspects d'organisation institutionnelle, politique et territoriale sont susceptibles d'influer sur les services éducatifs d'un pays. On procédera donc à l'analyse du mode de fonctionnement de l'Etat et des autorités locales/publiques (systèmes centralisés ou décentralisés, etc.), mais aussi des réformes en vue et de leurs conséquences probables pour le système éducatif. Le rôle et les responsabilités des différentes autorités de planification et de gestion devront être analysés afin d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses et d'identifier les moyens pour remédier aux problèmes de management possibles dans le secteur d'éducation.

Accès et participation à l'éducation : Cette partie porte essentiellement sur l'analyse de l'accès et de la participation à chaque niveau d'éducation, du rendement interne, et des disparités dans l'éducation.

a) Accès et participation

Cette section du diagnostic du secteur de l'éducation analyse la couverture éducative par niveau et type d'éducation selon la structure du système éducatif (à tous les degrés et types d'enseignement), y compris les services éducatifs par type de prestataire (public, semi-public, privé ou communautaire, etc.) L'analyse est effectuée sur les tendances lourdes du passé. Certains indicateurs principaux utilisés pour mesurer l'accès et la participation dans l'éducation sont les suivants :

L'accès à l'éducation peut être défini comme étant la question de savoir dans quelle mesure la population scolarisable accède à un degré ou type d'éducation particulier. Les indicateurs les plus communément utilisés pour mesurer cet aspect du système éducatif sont :

- ▶ Le taux brut d'admission ;
- ▶ Le taux net d'admission ;
- ▶ Le taux de transition ; et
- ▶ Le taux d'enregistrement.

La participation à l'éducation concerne le degré de participation de la population scolarisable aux études d'un cycle ou type d'éducation donné. Les indicateurs les plus communément utilisés pour mesurer cet aspect du système éducatif sont :

- ▶ Le taux brut de scolarisation ;
- ▶ Le taux net de scolarisation ;
- ▶ Le taux de scolarisation par âge spécifique.

b) Rendement interne

Le rendement interne d'un système éducatif porte sur les aspects liés au nombre d'années requis pour un enfant pour compléter un cycle ou degré d'éducation particulier (primaire, secondaire, etc.) Les indicateurs nécessaires pour mesurer le rendement interne sont calculés à partir des taux de flux :

- ▶ Le taux de promotion ;
- ▶ Le taux de redoublement ; et
- ▶ Le taux d'abandon.

Les indicateurs de taux de survie, de rétention et d'achèvement peuvent être calculés à partir de ces taux de flux. L'analyse de la cohorte utilisant le diagramme de flux est nécessaire pour calculer ces indicateurs de rendement interne. Une cohorte scolaire est un groupe d'élèves qui entre dans la première année d'études d'un cycle ou degré d'enseignement donné et qui par la suite passeront par la promotion, le redoublement ou l'abandon. L'analyse de la cohorte retrace les mouvements des flux de ce groupe d'élèves qui entrent, la même année, à la première année d'études et progressent à travers tout le cycle ou le degré d'enseignement. L'analyse de la cohorte permet en particulier de calculer les taux de gaspillages dus aux abandons ou aux redoublements, les taux de survie et le coefficient d'efficacité. Pour plus de détails, veuillez vous référer à l'Annexe 4. Certains exemples de ces indicateurs sont :

- ▶ Années-intrant par diplômé
- ▶ Durée moyenne d'études par diplômé
- ▶ Durée moyenne d'études par abandon
- ▶ Durée moyenne d'études pour la cohorte
- ▶ Proportion des gaspillages dus aux abandons
- ▶ Proportion des gaspillages dus aux redoublements
- ▶ Taux de survie par année d'études
- ▶ Coefficient d'efficacité

c) Disparités. Il s'agit d'analyser la couverture et les services éducatifs par genre (garçons/filles), par région administrative (provinces, districts, etc.), par densité de population (urbaine/rurale) ou par groupement socio-culturel (couches sociales, groupes et minorités ethniques ou linguistiques, etc.).

Qualité de l'éducation : En principe, la qualité devrait être mesurée non seulement en termes de moyens employés, mais aussi de produits, de résultats éducatifs (par exemple, acquisitions scolaires, apprentissages des compétences de base, citoyenneté, etc.), et de processus. Cependant, étant donné les difficul-

tés de mesurer les résultats d'apprentissages, les planificateurs et les gestionnaires tendent à s'appuyer sur la quantité et la qualité des moyens éducatifs (ressources) – et dans une certaine mesure, les processus, – en vue d'évaluer la qualité de l'éducation. Les indicateurs de rendement interne (par exemple, taux de promotion, de redoublement et d'abandon) sont souvent utilisés comme substituts pour mesurer la qualité de l'éducation. Les trois grandes catégories de moyens éducatifs sont: (i) personnel d'éducation; (ii) méthodes et matériels pédagogiques; et (iii) bâtiments scolaires.

a) Personnel de l'éducation

Les enseignants constituent le facteur principal des services éducatifs. D'autre part, les salaires représentent la part la plus importante des dépenses éducatives courantes. Cela implique qu'il faut analyser de façon attentive les aspects relatifs aux enseignants. On peut examiner, par exemple, le nombre d'enseignants disponibles dans le système, le besoin en enseignants tenant compte des normes et standards nationaux ou internationaux, les rapports élèves/enseignant, le niveau de qualification des enseignants et leur besoin en formation, ainsi que l'état de supervision pédagogique et administrative. Les salaires des enseignants par catégorie ou niveau de qualification devraient être analysés en consultation avec d'autres ministères ou institutions concernés. Quelques indicateurs relatifs aux enseignants, qui peuvent être analysés, comprennent:

- ▶ Le nombre d'enseignants disponibles dans le système et de nouveaux enseignants à recruter
- ▶ Le rapport élèves/enseignant
- ▶ Les émoluments des enseignants en pourcentage des dépenses publiques courantes pour l'éducation

b) Bâtiments éducatifs

Il s'agit des espaces scolaires et des équipements. Dans les pays qui ont déjà atteint un niveau d'éducation élevé, les constructions physiques peuvent représenter des investissements marginaux. Toutefois, dans les pays qui enregistrent de très bas taux de scolarisation, elles constituent une des catégories budgétaires les plus importantes. Cela nécessite une analyse attentive et approfondie des coûts et des normes de construction, des coûts de maintenance, des conditions des bâtiments éducatifs (tableaux noirs, pupitres, latrines, eau, etc.), ainsi que de l'utilisation spatio-temporelle des salles de classe selon les degrés et types d'enseignement. Certains indicateurs qui permettent de mesurer l'utilisation spatio-temporelle des bâtiments éducatifs sont:

- ▶ Le rapport élèves/salle de classe
- ▶ Le taux d'utilisation spatiale de salles de classe
- ▶ Le taux d'utilisation temporelle de salles de classe

- ▶ Le taux d'utilisation des salles de classe
- ▶ Les besoins en salles de classe

c) Méthodes d'enseignement, processus et apprentissages

Il s'agit d'évaluer l'état (ou la disponibilité) et la pertinence des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement (comme par exemple, les types de groupements d'élèves en classes multi-niveaux, la double vacation, etc., et aussi la taille de classe), et des matériels d'enseignement (manuels scolaires, guides pour enseignant et équipements). Dépendant des ressources disponibles à cet effet, des études de recherche spécifiques devraient être conduites en vue de :

- ▶ Evaluer les acquisitions scolaires effectives des élèves, en tenant compte des caractéristiques individuelles et des moyens éducatifs mis à disposition (environnement d'apprentissage, bâtiments éducatifs, qualifications des enseignants, supervision pédagogique, etc.), ainsi que des facteurs non-scolaires (zone géographique des écoles, origines sociales et économiques des parents, distance de l'école, etc.);
- ▶ Identifier les options de politique pour améliorer la performance des élèves en tenant compte de la nature et du poids de différents facteurs influant sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Bénéfices éducatifs et efficacité externe : Il s'agit de la performance des diplômés d'un degré d'enseignement dans la vie active sociale et économique, à savoir les bénéfices sociaux et économiques que les individus et/ou la société peuvent tirer des investissements faits dans l'éducation. Dépendant des contextes et des pays, l'analyse des caractéristiques des sortants d'école (diplômés d'un cycle d'enseignement), de leur intégration professionnelle dans le marché de l'emploi (étude d'insertion professionnelle des diplômés) peut s'avérer essentielle pour la définition des réformes éducatives.

Coûts et financement de l'éducation : Cette partie traite des questions sur les coûts, le financement et les dépenses de l'éducation, à savoir : quels sont les coûts des services éducatifs au niveau national ou intra-national, qui paie pour l'éducation, comment les ressources sont allouées et si elles sont utilisées de façon efficiente et effective.

a) Coûts de l'éducation

Il s'agit des dépenses par type, fonction et degré d'enseignement, ainsi que des coûts unitaires. Les dépenses sont en général analysées en termes de coûts récurrents (courants) ou en capital. Les dépenses courantes sont subdivisées en salaires (personnels enseignants et non enseignants) et d'autres coûts récurrents (manuels scolaires, guides pour enseignant, et autres matériels didactiques). Quelquefois, les dépenses peuvent être effectuées en espèces ou en nature. L'analyse des coûts unitaires, notamment sur les salaires et les bâtiments scolaires, est importante et nécessaire. Sur la base des dépenses totales et des effectifs scolaires, on peut

calculer les coûts unitaires (coûts par élève) par degré d'enseignement, par type (enseignement général ou technique) ou par statut (public, semi-public ou privé).

Note: De plus en plus, les organisations analysent les coûts par élève ou les salaires par enseignant en termes de multiples du PIB par habitant, ce qui permet des comparaisons non seulement entre les degrés et types d'enseignement à l'intérieur du pays, mais aussi des comparaisons régionales et internationales. Compte tenu de l'importance des dépenses salariales, celles-ci sont analysées de manière détaillée par rapport aux salaires d'autres professions de qualification similaire dans le pays, et des salaires d'enseignants des pays de niveau de développement comparable. Ces coûts unitaires sont comparés sur la base de la masse salariale à la lumière des tailles de classe et des rapports élèves/enseignant (ou le nombre d'heures d'enseignement par semaine pour les enseignants et le nombre d'heures d'apprentissages par semaine pour les élèves, notamment aux niveaux post-primaires). Cette analyse peut permettre à chaque pays d'envisager des options de politique appropriées quant à l'augmentation ou au maintien des niveaux de salaire tout en prenant des mesures d'amélioration de la qualité de l'éducation et du statut des enseignants. L'analyse du coût des constructions scolaires est un autre domaine important, en particulier dans les pays où les taux de scolarisation sont bas.

b) Financement de l'éducation

Il concerne l'analyse du financement de l'éducation par l'Etat et par les collectivités (budget central d'éducation et d'autres budgets publics), des contributions des ménages (en nature ou en espèces) dans le public comme dans le privé, du financement par d'autres agents nationaux (industries, organisations religieuses, associations de parents d'élèves, etc.) ou par des agences extérieures (qui peuvent être des dons ou des prêts au niveau multilatéral, bilatéral, ou des ONG), et pour les coûts récurrents ou en capital.

Au niveau national, il peut exister plusieurs départements ministériels en charge de l'éducation et de la formation. Il arrive que les services décentralisés ou déconcentrés reçoivent des crédits non-alloués par objet de dépenses de la part de l'Etat. Il est aussi nécessaire de définir les budgets votés et les dépenses réelles.

Note: Il est important d'analyser les dépenses non-gouvernementales, qu'elles soient nationales (groupes locaux, associations de parents d'élèves, entreprises, etc.) ou étrangères (dons et/ou prêts multilatéraux, bilatéraux ou non-gouvernementaux). Les données sur les dépenses budgétaires non-gouvernementales peuvent être obtenues au cours des enquêtes des ménages ou directement à partir des prestataires de l'éducation et de la formation. L'expérience montre aussi qu'il est souvent difficile d'obtenir des données de dépenses des agences « non-étatiques », étant donné (i) la multiplicité des partenaires concernés; (ii) l'absence de comptabilités et la diversité de catégories budgétaires; (iii) les différents cycles de programmation et de décaissement des agences.

c) Utilisation des ressources

Il s'agit d'analyser comment les ressources sont réparties et utilisées à l'intérieur et entre les différents sous secteurs ou degrés d'enseignement, ainsi qu'au niveau institutionnel. Certaines questions qui peuvent être soulevées sont, entre autres :

- ▶ La répartition des ressources financières aux différents niveaux est-elle appropriée (a-t-elle augmenté ou diminué) ?
- ▶ Les ressources sont-elles dépensées et utilisées de manière efficiente, effective et transparente ?
- ▶ Y a-t-il la possibilité des arbitrages pour accroître les rapports coût-efficacité et coût-efficacité à l'intérieur et entre les différents degrés et types d'enseignement ?
- ▶ La gestion financière est-elle placée au bon endroit compte tenu des capacités institutionnelles mises en place (centrales, décentralisées, scolaires, etc.) ?

Aspects managériaux et institutionnels : Il s'agit de la question de relier les aspects normatifs du système aux pratiques de management institutionnel et organisationnel du secteur en vue d'identifier les points forts et les faiblesses éventuelles dans l'optique d'apporter des améliorations. Les aspects de management peuvent être examinés selon la dualité traditionnelle des aspects organisationnels de l'éducation :

- ▶ Fonctions de planification et d'administration qui consistent en programmation et répartition des ressources (budgets, personnel, bâtiments, matériels didactiques, etc.) entre les degrés d'enseignement, les régions et/ou les établissements,
- ▶ Fonctions pédagogiques qui contribuent à la gestion effective et à la transformation de ces ressources en produits finaux (diplômés, apprentissages et acquisitions scolaires, bénéfices individuels et sociaux).

2.2. Analyse sectorielle au moyen de l'ACL

2.2.1. Approche du cadre logique : un aperçu

L'approche du cadre logique (ACL) est une technique analytique qui peut permettre aux planificateurs et managers de l'éducation de :

- ▶ structurer l'analyse de la situation actuelle ;
- ▶ établir une hiérarchie logique des objectifs et des actions ;
- ▶ structurer les voies et les moyens par lesquels ces objectifs seront atteints ;

- ▶ identifier les risques potentiels dont il faut tenir compte pour atteindre les objectifs et les résultats attendus ; et
- ▶ décrire comment les produits et les résultats peuvent être suivis, revus et évalués.

Note: Il faudrait distinguer ici la différence entre l'approche du cadre logique (ACL) et la matrice du cadre logique (MCL). Dans un sens large, l'ACL signifie l'ensemble du processus d'analyse des problèmes, d'analyse des parties prenantes, de formulation d'une hiérarchie d'objectifs et de stratégies de réalisation. Le produit final de cette approche analytique et sous forme résumée est la matrice (ou Logframe), qui récapitule ce que le programme ou le projet veut faire et comment le faire, quels sont les facteurs externes, et comment les produits et les résultats seront suivis, revus et évalués. En bref, l'ACL est le processus par lequel on construit un MCL.

Une fois développé, le produit de l'ACL peut être utilisé comme un outil de suivi-évaluation pour piloter et revoir la mise en place d'un plan, d'un programme ou d'un projet de développement.

La structure de la matrice est présentée au Schéma 1, y compris la liste des questions à instruire pour la matrice.

La matrice montre entre autres comment commencer à placer la hiérarchie des objectifs sur la première colonne de la matrice Logframe. Les objectifs placés en haut de la colonne représentent des déclarations de finalité (objectif global) et de but (objectif spécifique), alors que vers le bas de la colonne, les produits (résultats immédiats) et les activités nécessaires pour atteindre les objectifs global et spécifique sont formulés. Cet exercice de remplissage de la première colonne (résumé narratif ou hiérarchie d'objectifs) du Logframe peut être facilité par un processus itératif de construction d'un arbre de problèmes et transformé ensuite en un arbre d'objectifs comme nous pouvons le voir dans les Schémas 3 et 7. En d'autres termes, cette étape d'instruction de la matrice consiste à établir et à vérifier les relations et les logiques de causes à effets et de moyens à fins sous forme d'arbres et ensuite à les transposer sur la première colonne du Logframe

Schéma 1. Structure de la matrice du Logframe : questions principales

Résumé narratif	Indicateurs objectivement vérifiables (IOV)	Moyens de vérification (MDV)	Risques et suppositions
Finalité (objectif global): Indiquer l'objectif global auquel le plan ou le projet doit contribuer	Quels sont les éléments quantitatifs ou qualitatifs qui indiquent que la finalité est en train d'être réalisée?	Quelles sources d'information existent pour vérifier la contribution du plan ou du projet?	Quels sont les facteurs externes nécessaires pour réaliser l'objectif global ?
But (objectif spécifique): Indiquer la situation de fin du programme ou du projet	Quels sont les éléments quantitatifs ou qualitatifs permettant de mesurer l'atteinte du but ? (et l'estimation du délai)	Quelles sources d'information peuvent permettre de vérifier l'atteinte du but?	(du but à la vision): Quelles sont les conditions externes au plan ou projet qui sont nécessaires pour que le but, une fois achevé, puisse contribuer à la réalisation de la vision?
Produits (résultat intermédiaire): Indiquer chacun des résultats tangibles à produire pour atteindre le but	Quels sont les types et quantités de résultats à réaliser, et à quelle échéance? (quantité, qualité, temps)	Quelles sources d'information existent pour vérifier la réalisation des résultats?	(du produit au but): Quelles sont les conditions externes au plan ou projet qui, si elles ne sont pas réunies, risquent de restreindre la contribution des produits à la réalisation du but?
Actions/ Activités Indiquer chacune des actions/ activités à entreprendre pour produire chacun des résultats.	Les indicateurs vérifiables à ce niveau sont des ressources requises pour conduire les activités (institutions, personnes, calendrier, etc.)	MDV à ce niveau sont en général des coûts requis pour mettre en œuvre les activités	(de l'activité au produit): 1) Quels sont les facteurs externes pour obtenir à temps les produits attendus? 2) Quelle sorte de conditions externes est nécessaire pour le démarrage du plan ou projet (conditions préalables)?

Dépendant des besoins spécifiques et des pratiques d'une organisation, ce Logframe peut être développé davantage pour inclure des niveaux additionnels d'analyse et de programmation (par exemple, bénéfiques).

Dans ce guide, les différentes étapes de construction du Logframe sont examinées en les groupant autour des trois phases types de planification, à savoir l'analyse de la situation, la formulation de la politique et la programmation des actions comme on peut le voir dans le Schéma 2.

Schéma 2. Les étapes du Logframe groupées en trois phases types de planification

Analyse de la situation	Formulation des politiques et stratégies	Programmes d'action
<ul style="list-style-type: none">• Analyse des problèmes• Analyse des parties prenantes	<ul style="list-style-type: none">• Analyse des objectifs• Analyse des stratégies	<ul style="list-style-type: none">• Matrice du Logframe• Déclinaison des Logframes• Indicateurs de performance• Moyens de vérification• Evaluation des risques et des suppositions• Intrants/ressources

Avant d'établir une matrice du Logframe, il est nécessaire d'effectuer au préalable une analyse structurée de la situation actuelle (Sections 2.2.2 et 2.2.3). Les phases analytiques précitées doivent être abordées dans un processus itératif, et non pas comme un processus linéaire selon les phases présentées. Par exemple, alors que l'analyse des parties prenantes est présentée comme venant après l'analyse des problèmes, dans la pratique, elle peut se révéler nécessaire avant l'analyse de problèmes en vue de clarifier qui doit être impliqué dans l'identification des problèmes. Les autres aspects de l'ACL relatifs à la formulation de politiques et à la programmation des actions sont présentés dans les Chapitres 3 et 4.

Les paragraphes suivants expliquent comment on peut structurer les résultats du diagnostic sectoriel sous forme d'analyse de la situation (analyse des problèmes et analyse des parties prenantes) au moyen de l'approche du cadre logique. L'analyse SWOT, une autre technique, qui peut aider à la structuration de l'analyse diagnostique d'un problème ou d'un système, est brièvement présentée plus loin.

2.2.2. Analyse de la situation

Les deux techniques, retenues pour ce guide, peuvent être utilisées alternativement ou de manière combinée pour décrire la présente situation: (i) analyse de problèmes par le biais de l'approche du cadre logique; (ii) analyse SWOT.

Analyse de problèmes

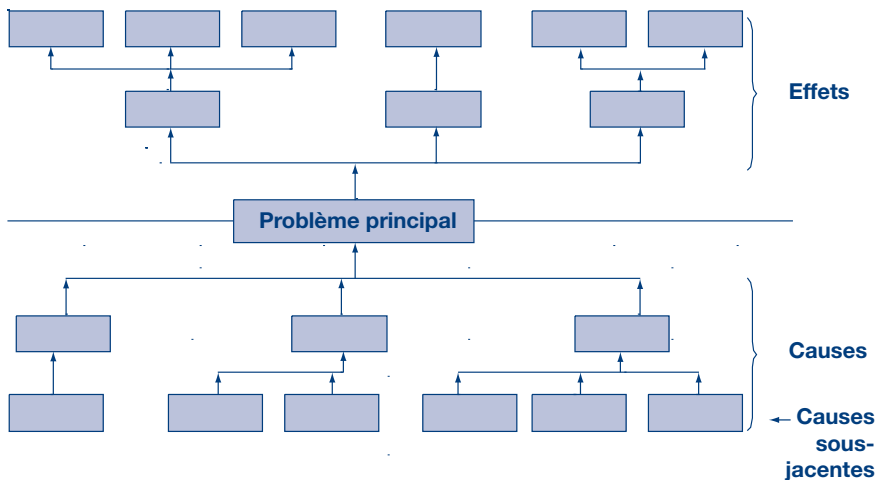
On peut appliquer le cadre logique, notamment ses techniques d'analyse de problèmes, pour identifier et structurer la hiérarchie des problèmes que connaît le système éducatif. Les différents aspects à prendre en considération pour un diagnostic du secteur de l'éducation sont déjà brièvement expliqués dans la Section 2.1.

En général, les plans, programmes et projets de développement sont élaborés pour surmonter les problèmes et les difficultés actuels et améliorer la situation insatisfaisante existante. Comme mentionné plus haut dans ce guide, l'analyse diagnostique de l'éducation consiste à décrire les aspects éducatifs principaux en termes de **réalisations, problèmes, leçons, issues, défis et opportunités**.

L'analyse des problèmes peut renforcer l'analyse de la situation en structurant les problèmes identifiés et en établissant les relations de cause à effet entre ces problèmes. Le but principal de cette analyse est d'identifier les "causes sous-jacentes", plutôt que les effets et les symptômes du ou des problème(s).

"Une analogie médicale peut être utilement citée pour expliquer ce point: Si vous avez des maux de votre problème. A moins de trouver d'abord ce qui cause les maux de tête, il est fort probable que la douleur persistera dès que la médication s'affaiblira. Les projets qui s'adressent seulement aux effets des problèmes, et non pas aux causes sous-jacentes, risquent fort de ne pas apporter de bénéfices durables." ⁵

Schéma 3a: Structure de l'arbre des problèmes



⁵ Traduit de "AusGUIDELines : 1. The Logical Framework Approach", Mise à jour en 2003, AusAID, Gouvernement australien.

En principe, l'analyse des problèmes doit être réalisée après un travail d'investigation technique approfondie (collecte et analyse de données): les données diagnostiques, présentées dans la Section 2.1, devront être collectées et analysées au préalable. Ces données, une fois rassemblées et analysées, seront mises à la disposition, sous forme synthétique, pour examen par les parties prenantes avant d'effectuer l'analyse des problèmes de l'ACL (veuillez vous référer aussi à la Section 2.2.3 sur l'analyse des parties prenantes).

Un outil principal utilisé pour l'analyse des problèmes est ce qu'on appelle "l'arbre des problèmes", qui est à construire par un groupe de personnes concernées par les problèmes de développement de l'éducation. Il s'agit d'identifier tous les problèmes et de les ordonner en fonction de leur niveau - causes ou effets - autour d'un problème principal (voir Schéma 3a).

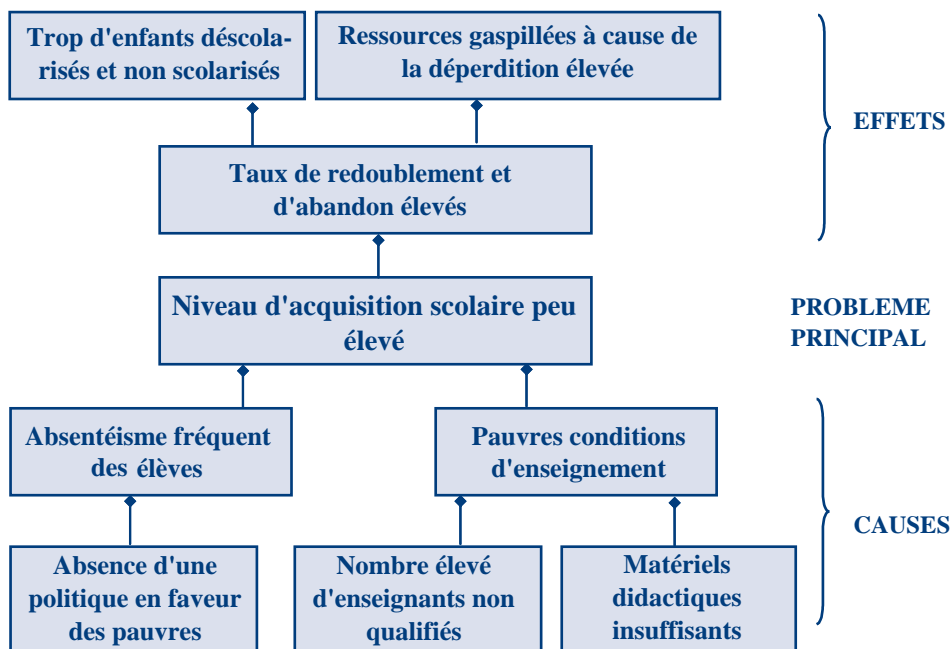
Note: L'arbre de problèmes peut être construit techniquement individuellement. Cependant, il est fortement recommandé d'établir de façon collégiale l'arbre des problèmes et l'analyse des problèmes au sein d'un groupe de parties prenantes, c'est-à-dire celles qui partagent un intérêt commun pour le développement mais aussi celles qui sont affectées par le changement. La Section 2.2.3 et l'Annexe 2 décrivent les groupes d'intérêt et les professionnels qui peuvent constituer les parties prenantes dans le système éducatif.

Quelques astuces pour construire un arbre des problèmes :

1. Réunir toutes les parties prenantes principales pour construire un arbre de problèmes sur la base des données et des informations qui sont préalablement réunies.
2. Lister, sur un papier ou un panneau, tous les problèmes qui vous viennent à l'esprit. Les problèmes doivent être identifiés de façon attentive; ils doivent être des problèmes réels existants, et non pas des problèmes possibles, hypothétiques, imaginaires ou futurs.
3. Identifier parmi ces problèmes un problème principal (ceci demande de longs tâtonnements avant de se décider sur un).
4. Déterminer quels problèmes sont les "Causes" et/ou les "Effets" du problème principal.
5. Placer par ordre hiérarchique les Causes et les Effets, et identifier notamment comment les causes sont liées entre elles en vue de relever les vrais causes, celles sous-jacentes au problème.

Un exemple simplifié de l'arbre des problèmes est présenté au Schéma 3b. Autour d'un problème principal concernant le « niveau d'acquisition scolaire peu élevé », on peut voir différentes couches de causes et d'effets qui sont disposées par le biais des techniques de structuration. Les problèmes identifiés comme causes sont placés en dessous du problème principal alors que ceux identifiés comme effets sont disposés au dessus. Les causes sous-jacentes sont celles placées tout en bas de cet arbre, sur lesquelles porteront les actions pour les améliorer et donc qui feront l'objet des activités à mener comme on le verra plus loin lors de l'analyse des objectifs.

Schéma 3b : Un exemple de l'arbre de problèmes



Analyse SWOT

L'analyse appelée SWOT peut être employée de façon utile et flexible en vue d'ajouter un plus à cette phase d'analyse de la situation. L'analyse SWOT est un outil qui peut permettre d'analyser un système et son fonctionnement en les plaçant dans un environnement. Dans la phase d'identification de problèmes, elle peut aider les planificateurs et les managers à se focaliser sur les problèmes clé. **SWOT** signifie **forces, faiblesses, opportunités et menaces** (en anglais : *strengths, weaknesses, opportunities, threats*). Les forces et les faiblesses sont des facteurs **internes** du système, alors que les opportunités et les menaces sont des facteurs **externes**.

L'analyse SWOT fournit des informations utiles pour aligner les ressources et les capacités du système par rapport à un environnement compétitif (interconnecté) et

dynamique (évolutif) dans lequel le système opère. Elle peut ainsi contribuer à l'identification des problèmes et à la formulation des stratégies.

Note: SWOT est un outil analytique mais qui ne fournit pas de données sur lesquelles travailler. Il faut donc au préalable collecter et traiter les données à analyser et aussi utiliser les résultats des recherches et des études sur le secteur de l'éducation (celles existantes ou additionnelles, à entreprendre) si l'on veut bien appliquer l'analyse SWOT. Il faut également tenir compte du fait que l'analyse SWOT peut être très subjective; deux personnes produiront rarement la même version finale de SWOT, d'où la nécessité d'aborder cette analyse de façon collégiale.

Le schéma 4 présente un exemple de l'analyse SWOT utilisée pour évaluer les conditions et les facteurs internes et externes d'un système éducatif à la lumière des données et des études examinées lors d'une analyse sectorielle en éducation. Dans cette analyse :

- ▶ On peut entrevoir une vue globale de la situation actuelle ainsi que les pistes d'amélioration qui se basent sur les forces du système en minimisant (ou éliminant) les faiblesses;
- ▶ On peut également concevoir les opportunités dont on peut tirer profit et identifier les menaces qu'il y a lieu d'éviter (ou d'apaiser), en utilisant les informations obtenues pour construire les stratégies;
- ▶ En poussant plus loin les étapes, une matrice des facteurs (matrice SWOT, ou connue aussi comme matrice TOWS⁶) peut être construite comme indiqué dans le schéma 5.

La matrice SWOT permet de structurer les options politiques et les stratégies sur la base des données analysées lors de l'analyse SWOT (Schéma 4) tel que présenté ci-dessous :

- ▶ Les stratégies S-O poursuivent les opportunités qui sont compatibles avec les forces du système.
- ▶ Les stratégies W-O surmontent les faiblesses pour poursuivre les opportunités.
- ▶ Les stratégies S-T identifient la manière dont les managers du système peuvent employer les forces pour réduire leur vulnérabilité aux menaces extérieures.
- ▶ Les stratégies W-T établissent un plan défensif pour faire en sorte que les faiblesses du système ne soient pas trop exposées aux menaces extérieures.⁷

⁶ La matrice TOWS est similaire à celle de SWOT, mais s'adresse d'abord aux facteurs négatifs en vue de les rendre positifs.

⁷ Voir *Simplified Strategic Planning : A No-Nonsense Guide for Busy People Who Want Results Fast!* 1999 par Robert W. Bradford et al., pour un aperçu des techniques et des étapes de l'ACL.

Schéma 4 : Un exemple de l'analyse SWOT d'un système éducatif

I N T E R N E S	Forces	Faiblesses
	<p>Aspects internes positifs qui sont sous votre contrôle et sur lesquels vous vous basez pour la planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiques et législation sur la scolarisation universelle • Structure de planification et de gestion décentralisée • Formes et types d'enseignement diversifiés existants • Un réseau d'établissements scolaires relativement bon • Une bonne part des personnels de l'éducation motivés 	<p>Aspects internes négatifs qui sont sous votre contrôle et que vous souhaitez améliorer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faible capacité de management, notamment au niveau décentralisé • Manque de données et d'informations fiables pour alimenter la prise de décision politique • Faible moral et professionnalisme de nombreux personnels éducatifs • Nombre insuffisant d'établissements scolaires dans certaines provinces • Faibles rendements internes et taux de flux (par exemple, faible taux de promotion, taux de déperditions élevés, faibles acquisitions scolaires, etc.)
E X T E R N E S	Opportunités	Menaces
	<p>Conditions externes positives que vous ne contrôlez pas mais sur lesquelles il faudrait s'appuyer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus de ressources financières susceptibles d'être disponibles dans l'avenir • Perspectives positives pour plus d'emplois (par exemple, croissance, globalisation, avancées technologiques) • Réformes institutionnelles d'envergure nationale pour délégation de plus de pouvoir aux provinces • Demande sociale élevée pour une éducation de qualité • Appui accru des donateurs pour l'éducation 	<p>Conditions externes négatives que vous ne contrôlez pas mais sur lesquelles vous pourriez agir pour en apaiser l'effet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salaires bas des fonctionnaires, y compris des enseignants • Faible gouvernance : corruption généralisée, manque de transparence dans la planification et le management • Climat défavorable pour des services éducatifs adéquats (dans certaines provinces) • Fuite de cerveaux des personnels qualifiés, y compris des enseignants

Schéma 5 : Matrice SWOT

	Forces (Strengths)	Faiblesses (Weaknesses)
Opportunités (Opportunities)	Stratégies S-O	Stratégies W-O
Menaces (Threats)	Stratégies S-T	Stratégies W-T

2.2.3. Analyse des parties prenantes

Le terme « parties prenantes » peut être défini comme des individus, des groupes et/ou des institutions ayant un intérêt dans un projet ou un plan. Elles peuvent :

- ▶ Être affectées positivement ou négativement par l'impact du plan ou du projet ; et/ou
- ▶ Influencer le succès ou l'échec du projet ou du plan.

L'Annexe 2 présente *plus en détail* les professionnels et d'autres groupes d'intérêt qui peuvent constituer des parties prenantes dans le secteur de l'éducation.

Une fois que les problèmes principaux et les rapports de causalité entre eux (causes et effets) ont été identifiés au cours de l'analyse des problèmes par le biais de l'arbre des problèmes, l'étape suivante est de procéder à l'**analyse des parties prenantes**. C'est pour identifier "qui" est affecté le plus par ces problèmes, et quels pourraient être les rôles et les intérêts des différentes parties prenantes vis-à-vis des problèmes et des solutions. En d'autres termes, l'analyse des parties prenantes consiste à poser les questions suivantes : "Pour qui est le problème ?" et, si une stratégie est proposée : "Qui en bénéficiera ?"

Note : Il peut être nécessaire d'entreprendre l'analyse des parties prenantes avant l'analyse des problèmes (une analyse préliminaire des parties prenantes) en vue d'identifier qui doit participer à l'analyse des problèmes.

Concrètement, une analyse des parties prenantes vise :

- ▶ A identifier les effets probables des politiques, des plans/programmes, et des projets ;
- ▶ À évaluer les conflits d'intérêt existants ou potentiels ; et
- ▶ À tenir compte des effets et des intérêts variés au moment de la formulation des options politiques, des stratégies de mise en œuvre et des actions de développement.

Les étapes principales de l'analyse des parties prenantes consistent à identifier :

- ▶ Les parties prenantes principales (aux niveaux local, régional et/ou national) ;
- ▶ Les gagnants et les perdants, ceux qui ont les intérêts, les droits, les ressources et les capacités de participer ou influencer le cours d'un programme ;
- ▶ Le degré de coopération ou de conflit dans les relations entre les parties prenantes.

Un outil principal utilisé pour l'analyse des parties prenantes est la "matrice d'analyse des parties prenantes" (Schéma 6a), qui est à construire et remplir par un groupe. La première étape est d'identifier tous les individus, groupes, et institutions qui vont affecter ou seront affectés par un changement, de les lister à la colonne "Parties prenantes" et de spécifier leurs intérêts et leurs rôles ainsi que les stratégies appropriées.

Schéma 6a : Matrice d'analyse de parties prenantes

1. Parties prenantes	2. Intérêt(s) des parties prenantes	3. Evaluation d'impact	4. Stratégies pour gagner le soutien ou réduire les obstacles

Étapes pour compléter la matrice d'analyse des parties prenantes :

1. Une fois que toutes les parties prenantes potentielles ont été listées sur la colonne "Parties prenantes", revoir la liste.
2. Identifier les intérêts spécifiques que chacune des parties prenantes a par rapport au changement. On peut considérer les aspects comme : le(s) bénéfice(s) d'un changement pour une partie prenante ; l'effet que le changement peut avoir sur la partie prenante (dommage ou conflit). Les expliquer brièvement sous la colonne « Intérêt(s) des parties prenantes ».
3. Revoir encore une fois chacune des parties prenantes listées à la colonne 1. Poser les questions comme : Quelle est l'importance des intérêts des parties prenantes pour le succès du projet proposé ? Quel est le rôle qu'une partie prenante peut jouer pour que ce changement soit un succès, et comment la partie prenante est susceptible de jouer ce rôle ? Quel est l'effet possible d'une réaction négative d'une partie prenante par rapport au changement ?
4. Assigner, sur la colonne "Évaluation d'impact", « A » si extrêmement important, « B » si assez important, et « C » si pas très important.
5. Enfin, réfléchir aux mesures que vous pourriez prendre pour gagner le soutien des parties prenantes ou réduire leur opposition. Poser les questions comme : De quel genre d'information ont-elles besoin ? Est-il important d'impliquer telle ou telle partie prenante dans le processus de planification et/ou de mise en œuvre ? Y a-t-il d'autres groupes ou individus qui peuvent influencer les parties prenantes pour qu'elles soutiennent votre initiative ? Décrire vos stratégies pour obtenir le soutien ou réduire les obstacles dans la dernière colonne de la matrice.

Ensuite, on peut aussi établir une matrice de participation pour assigner le(s) type(s) de participation attendu(s) de la part des parties prenantes (par exemple, une partie prenante fera-t-elle l'objet d'action d'information, de consultation, de partenariat et/ou de contrôle?) selon leurs rôles, leurs intérêts et leurs impacts et à chaque étape de planification et/ou d'exécution (Schéma 6b). Cette matrice, combinée avec celle d'analyse des parties prenantes, peut aider à la formulation des stratégies de participation ou d'implication des parties prenantes pour un projet ou un plan.

Schéma 6b : Matrice de participation

Étapes	Types de participation			
	Informer	Consulter	Partenariat	Contrôler
Analyse/ Identification				
Planification/Programmation				
Mise en œuvre				
Suivi et évaluation				

Chapitre III.

Objectifs de politique

Les politiques du secteur éducatif représentent l'engagement public du gouvernement pour l'orientation future du secteur. Une politique clairement formulée peut jouer un rôle "opérationnel" important de référence pour l'action. Elle peut aider à guider de façon cohérente les décisions et les actions futures pour le développement de l'éducation, y compris les interventions des agences de coopération internationale et bilatérale. Il est important que cette politique oriente la coordination et le succès des programmes et des projets. La formulation d'une "bonne politique d'éducation" est donc une étape nécessaire pour promouvoir l'émergence et la mise en place effective des plans d'action, des programmes et des projets.

3.1. Aspects de la politique éducative

3.1.1. Dialogue de politique

Le dialogue de politique se réfère aux consultations entre les parties prenantes affectées par et/ou concernées par la formulation et la mise en œuvre de la politique du secteur : le partage d'information, les consultations, les négociations avec les autres ministères et les partenaires pour le développement. Il peut prendre des formes différentes formelles et informelles : conférences nationales, Etats généraux, forums consultatifs, consultations ad hoc, réunions des groupes de travail, séminaires, tables rondes des bailleurs de fonds pour des consultations techniques ou la mobilisation des ressources, etc.

Le dialogue de politique doit être organisé techniquement pour permettre aux participants de "chanter sur la même note de musique" et de faciliter la construction du consensus ou du compromis sur la base des mêmes informations. Il nécessite la participation réelle de toutes les parties prenantes non seulement pour la mise en œuvre des politiques, mais aussi à toutes les phases de management : l'identification des problèmes, la formulation des politiques, la programmation des actions, le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des programmes.

Les intérêts et les perceptions de ceux qui participent au processus de la formulation des politiques et de la mise en œuvre des plans sont différents. Il faut donc analyser les perspectives professionnelles et techniques des acteurs principaux, des groupes d'intérêt et le processus de prise de décision. Cela peut être réalisé par le biais de l'**analyse des parties prenantes**. Les parties prenantes sont des individus et/ou des groupes : (i) affectés par l'impact d'une activité; et (ii) qui peuvent influencer cet impact.

L'Annexe 2 présente l'analyse des différentes perspectives des professionnels et d'autres groupes d'intérêt sur le développement de l'éducation.

3.1.2. Aspects de politique à examiner

Tout d'abord, il y a lieu de clarifier les différences entre les divers niveaux d'objectifs et de déclarations politiques.

L'**objectif global** (parfois appelé "Finalité" selon l'approche du cadre logique) est la direction vers laquelle un plan ou un projet s'oriente. Généralement, la finalité n'est pas un objectif qui peut être atteint par un seul plan ou un seul projet, mais une situation meilleure dont une variété de plans (éducation, santé, réduction de la pauvreté, etc.), ainsi que les activités non planifiées peuvent ensemble contribuer à la réalisation.

L'**objectif spécifique** (autrement appelé le "But" selon l'approche du cadre logique) est l'objectif que le plan ou le projet est appelé à atteindre. L'atteinte de ce but doit contribuer à la réalisation de l'objectif global - finalité.

Une **politique** est un ensemble de finalité et de buts (objectifs spécifiques). Le plus souvent, la politique éducative peut être définie selon les trois dimensions suivantes :

- ▶ accès (accès, participation, y compris les aspects genre et équité)
- ▶ qualité (qualité, rendement interne, pertinence et efficacité externe)
- ▶ management (gouvernance, décentralisation, management des ressources).

Ces dimensions peuvent être abordées (i) pour l'ensemble du secteur, par composante de programme ou par sous-secteur, (ii) avec des indications de performance et de temps (moyen ou long termes) ou avec quelques indicateurs quantitatifs. On ne peut pas dire qu'il existe une méthode parfaite de formulation de politiques ou de listing des aspects de politique variés. Une check-list indicative est présentée ci-dessous en guise d'indication et de spécification de certains des domaines nécessitant des définitions en vue de la formation des politiques et des stratégies éducatives. Cette liste qui n'est pas exhaustive comprend :

- ▶ l'accès et la participation à l'éducation ;
- ▶ l'équité et la réduction des disparités entre garçons et filles, disparités régionales, rurale/urbaine et/ou sociales ;
- ▶ la qualité et la pertinence de l'éducation à tous les degrés d'enseignement (éducation de base, enseignement secondaire général, enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur, éducation des adultes, etc.) ;
- ▶ la place qu'occupent le secteur privé et les autres groupes locaux dans l'organisation de l'éducation ;

- ▶ la régulation des flux d'élèves entre (i) l'éducation formelle et non-formelle; (ii) l'enseignement public et privé; (iii) les enseignements secondaires, général, technique, et professionnel; (iv) l'enseignement supérieur de courte et plus longue durée; (v) l'enseignement élémentaire et secondaire, secondaire et supérieur, etc.;
- ▶ les aspects institutionnels tels que la gouvernance, le management et la planification, y compris l'équilibre entre la décentralisation, la déconcentration et la centralisation;
- ▶ le partenariat et la communication entre les acteurs et les partenaires, le niveau et la forme de participation et de communication;
- ▶ le contrôle du coût des dépenses récurrentes et en capital; et
- ▶ les politiques et stratégies de mobilisation des ressources en liaison avec la décentralisation, le développement du secteur privé et le développement du partenariat.

Une attention particulière devrait être accordée à la formulation des objectifs quantifiés tels que les taux de scolarisation, d'admission, et de flux, les rapports élèves/enseignant, le taux d'encadrement, le taux d'utilisation des bâtiments, et la proportion de l'éducation dans le budget national. A cet effet, les techniques et les modèles de simulation sont utilisés dans l'optique de mieux définir les politiques quantifiées pour des consultations et des négociations d'arbitrages entre les parties prenantes et les partenaires pour le développement, ainsi que les aspects relatifs aux objectifs de scolarisation, à l'organisation des services éducatifs des différents niveaux, aux contributions du public, du privé et de l'extérieur.

3.2. Formulation des objectifs de politique à travers l'ACL

Cette section décrit comment on peut utiliser les techniques de l'approche du cadre logique (ACL) pour analyser et formuler les objectifs de politique éducative et les stratégies alternatives.

3.2.1. Définitions et principes sous-jacents du Logframe

Le Tableau 1 reprend la matrice du cadre logique. Les objectifs en haut de la première colonne représentent les descriptions de la finalité (ou objectif global) et du but (ou objectif spécifique) et peuvent être définis grosso modo comme les déclarations de politique, alors que les produits et les actions indiquent la façon dont on souhaite réaliser cette politique (stratégie de mise en œuvre et activités). Dans ce tableau, la **hiérarchie d'objectifs** est présentée selon les définitions suivantes :

- la **Finalité** (souvent appelée objectif général ou global) est un objectif à long terme. Il s'agit d'un objectif qu'un plan ou un projet contribue à réaliser. En général, plusieurs plans ou projets contribuent à l'atteinte de l'objectif global. En d'autres termes, ce dernier est rarement atteint par un seul plan ou projet. Le rôle d'un seul plan ou d'un seul projet pour la réalisation d'une "finalité" est difficilement concevable – et aussi difficile à mesurer.
- Le **But** (souvent appelé objectif spécifique) est l'objectif que le plan ou le projet en question doit atteindre. Il s'agit des bénéfices (ou changements), que le plan ou le projet essaie de réaliser grâce aux résultats des produits. L'achèvement du but est directement lié à la réalisation de la finalité.
- Les **Produits** sont des résultats tangibles servant à la réalisation du but. Ils sont des produits 'concrets' dont les institutions spécifiques sont responsables; les produits doivent être mesurables en termes de quantité et de temps. S'il existe plus d'une institution, il est préférable de séparer les produits pour chaque institution.
- Les **Activités** (souvent appelées actions dépendant du niveau d'affinement de la programmation) sont des actions nécessaires pour la réalisation d'un produit. Il peut y avoir une ou plusieurs activités pour réaliser chaque produit.

Tableau 1. Matrice du cadre logique

Colonne 1 Hiérarchie d'objectifs	Colonne 2 Indicateurs objectivement vérifiables	Colonne 3 Moyens de vérification	Colonne 4 Suppositions, hypothèses et risques
FINALITE (ou objectif global)	Impact à long terme		Supposition de durabilité: Liant les objectifs de développement (ODM, CLSP, etc.) aux objectifs sectoriels
BUT (ou objectif spécifique)	Situation à la fin du plan ou du projet		Hypothèse de développement: Liant les objectifs sectoriels aux objectifs spécifiques
PRODUITS (ou résultats immédiats)	Indicateurs de performance		Conditions de mise en œuvre: Liant les objectifs spécifiques aux produits
ACTIONS (ou activités)	MOYENS ou RESSOURCES	COUTS ou BUDGET	Conditions de gestion: Liant les produits aux activités

Les **Hypothèses** dans le Tableau 1 sont les facteurs externes qui lient les relations entre les différents niveaux de la chaîne des causes et des effets. Les hypothèses ne sont pas des commentaires ou des faits d'intérêts. Une évaluation sérieuse de chacune des hypothèses et de leur probabilité (risques) est nécessaire. Plus une hypothèse est importante et risquée, plus il est nécessaire d'examiner : (i) la reformulation du projet ; (ii) la recherche de la possibilité de réduire le risque en internalisant le problème lié ; et (iii) la préparation d'un plan d'urgence au cas où le pire arriverait.

Les **indicateurs** doivent être *mesurables*. 'Mesurable' signifie qu'ils doivent être définis de façon claire et non ambiguë (qualité) avec des informations sur la quantité et le temps. En d'autres termes, ils doivent contenir des aspects de Quantité, de Qualité et de Temps (QQT). Le classement ou l'ordre de priorité peut aussi être une forme d'indication.

- ▶ **Indicateurs au niveau d'activité :** Les indicateurs à ce niveau (et les moyens de vérification) sont en général des moyens et des ressources à déployer pour mettre en œuvre les activités. Les activités sont généralement subdivisées selon le responsable pour la mise en œuvre. Les progrès seront mesurés et suivis par rapport aux budgets et au calendrier qui s'y rapportent.
- ▶ **Indicateurs au niveau de produits :** Les produits sont des résultats tangibles réalisés. Dans le long terme, les produits indiquent l'engagement et le niveau d'achèvement de l'objectif spécifique auquel ils se rapportent. Dans le court terme, les produits sont des cibles bien spécifiées (en termes de quantité, de qualité et de temps).
- ▶ **Indicateurs au niveau de but :** Ils indiquent les changements/bénéfices au niveau de la population bénéficiaire. Parfois, on peut utiliser des indicateurs approximatifs car il est difficile ou même impossible de mesurer directement le changement. Par exemple, les taux de promotion peuvent être un indicateur approximatif pour mesurer l'amélioration de la qualité de l'éducation.
- ▶ **Indicateurs au niveau de finalité :** Ils sont rarement définis ou collectés au niveau d'un plan ou d'un projet individuel. Cependant, au moment de l'élaboration des plans sectoriel et/ou multisectoriel, il s'avère important et utile de spécifier des indicateurs d'impact pour indiquer si le projet ou le plan contribuera à la réalisation de l'objectif global de développement.

Les moyens de vérification sont les sources d'information, à savoir les statistiques, les rapports, les comptabilités, etc. qui permettent de vérifier l'achèvement de chaque niveau d'objectif, excepté ceux du niveau d'activités qui concernent les ressources financières requises.

3.2.2. Analyse des objectifs

Dans l'approche du cadre logique, l'analyse des objectifs peut être réalisée au moyen de l'arbre des objectifs. L'arbre d'objectifs est préparé après que celui des problèmes aura été complété et l'analyse des parties prenantes réalisée. Il utilise la même structure que celui des problèmes (cf. Section 2.2.2), mais les descriptions de problème (négatives) sont tournées et formulées sous forme de déclarations d'objectifs (positives).

Schéma 7a. Arbre des objectifs

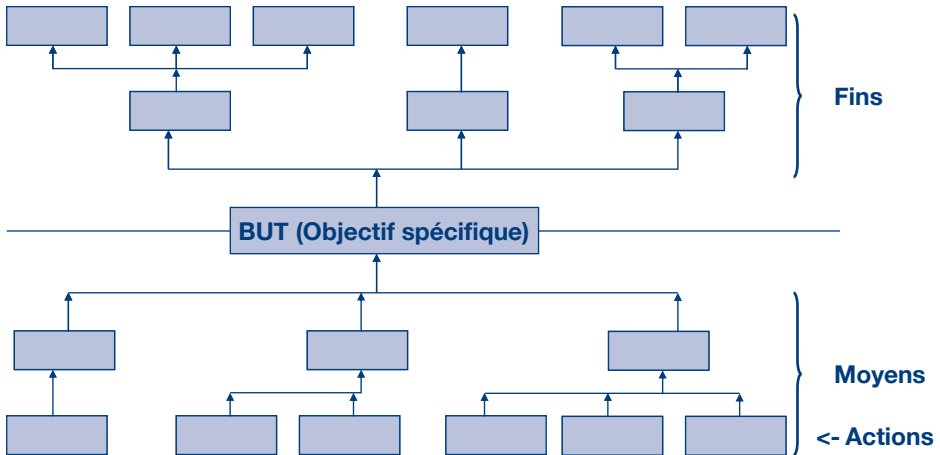
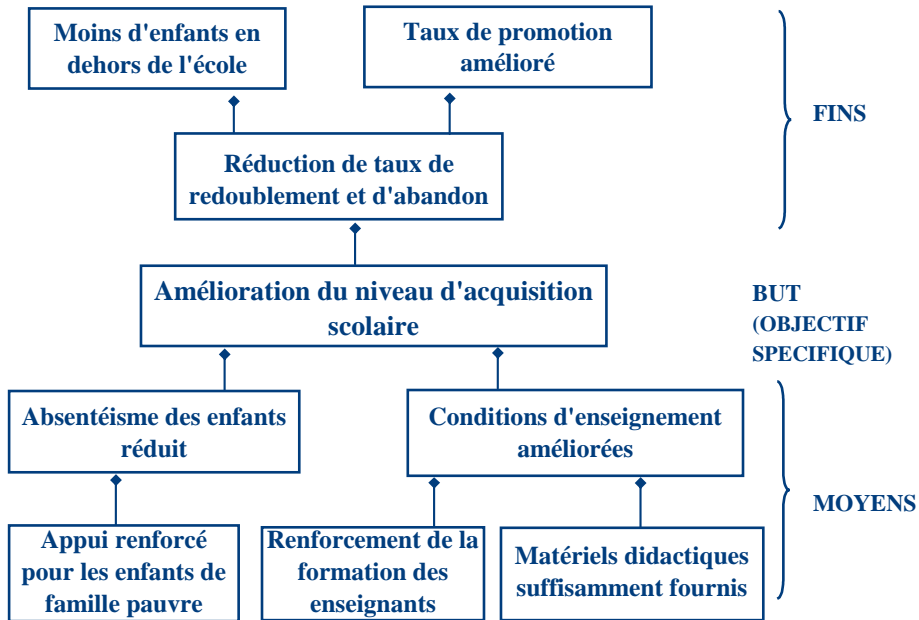


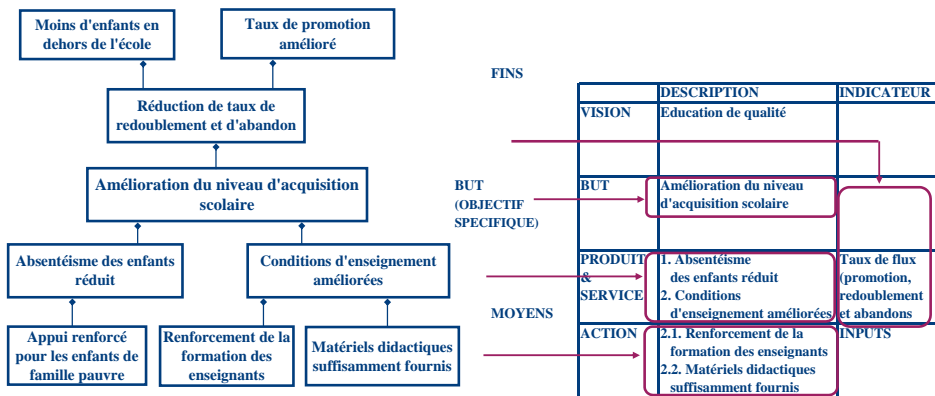
Schéma 7b. Un exemple de l'arbre des objectifs



Tandis que l'arbre des problèmes montre les relations de cause à effet entre les problèmes, l'arbre des objectifs établit les relations de « moyens à fins » entre les objectifs pour décrire une situation satisfaisante. Un exemple de l'arbre des objectifs est montré dans le schéma 7b.

Cela nous amène directement à la formulation des descriptions narratives (première colonne) de la matrice du cadre logique (MCL). Un exemple est donné dans le schéma 7c qui présente les déclarations d'objectifs et leur niveau respectif dans la MCL. En d'autres termes, les problèmes identifiés comme causes dans l'arbre des problèmes et tournés en déclarations positives deviennent des moyens dans l'arbre des objectifs. La première couche de problèmes qu'étaient les causes sous-jacentes devient la première couche de moyens dans l'arbre des objectifs. Ces moyens sont des activités à conduire pour réaliser la seconde couche de moyens (produits).

Schéma 7c. Exemple des liens entre l'arbre des objectifs et le Logframe



Note: Selon l'approche du cadre logique, la définition des objectifs est intrinsèquement imbriquée dans l'analyse des problèmes. Les résultats de l'analyse des parties prenantes peuvent aussi permettre d'identifier les problèmes prioritaires et par conséquent, tous les problèmes initiaux ne sont pas nécessairement à reprendre sous forme de déclarations d'objectifs.

Une activité à un certain niveau de prise de décision peut être une finalité ou un but à un autre niveau de management. Cela peut être illustré grâce à la technique de déclinaison de logframes, qu'on verra plus loin dans le Chapitre 4, Section 4.3. Dans la hiérarchie des objectifs du schéma ci-dessous, on peut trouver la finalité et le but à atteindre par le plan ou le projet. L'“éducation de qualité” y est la finalité ou l'objectif global à long terme qu'un plan ou un projet est appelé à contribuer à atteindre, alors que “Amélioration du niveau d'acquisition scolaire” est l'objectif spécifique (but) de ce plan ou projet.

La Section 3.1.2 présente un certain nombre d'aspects indicatifs relatifs à la politique qui pourraient être examinés et abordés lors de la formulation des objectifs et des options de politique.

3.2.3. Analyse des stratégies alternatives

Au cours du processus d'identification des problèmes et des parties prenantes, des discussions ont lieu sur les actions requises, les conséquences qui en découlent et les risques. Dans le même temps, un ensemble d'activités sont formulées de sorte à ce qu'elles réalisent les **produits**, qui, à leur tour, sont appelés à atteindre les objectifs (but et finalité).

Les questions qui vont se poser en fin de compte sont entre autres :

- ▶ Les problèmes identifiés ont-ils été tous abordés ?
- ▶ Quelle pourrait être la combinaison des actions qui sont le plus susceptibles de réaliser les produits voulus ?
- ▶ Quelles sont les implications de coûts de différentes activités possibles, et qu'est-ce qui est le plus réaliste ?
- ▶ Quelle stratégie est la plus appropriée pour soutenir le renforcement des capacités institutionnelles ? et
- ▶ Comment les risques peuvent-ils être mitigés ?

En vue d'évaluer des moyens alternatifs, il est utile d'identifier un certain nombre de critères avec lesquels on peut classer les actions alternatives. Les critères qui peuvent être utilisés pour évaluer les différentes options et alternatives comprennent entre autres :

- ▶ Les bénéfices pour les groupes cible
 - ▶ Les implications de coût
 - ▶ La faisabilité technique, financière et économique
 - ▶ La faisabilité politique
 - ▶ La contribution au renforcement des capacités institutionnelles
 - ▶ La durabilité, et
 - ▶ La compatibilité du plan avec les priorités de développement national ou d'autres secteurs.

Dans la pratique de planification sectorielle de l'éducation, les modèles de simulation peuvent contribuer à la formulation des options politiques et des scénarios de développement alternatifs, et aussi fournir des informations utiles pour un dialogue de politique averti entre les parties prenantes concernées.⁸

⁸ Voir aussi « Planification de l'éducation par la simulation informatique », CHANG, G. C.; RADJ, M. 2001.

Chapitre IV.

Programme d'action

Une politique nationale doit établir un cadre pour sa mise en œuvre en spécifiant les finalités et les priorités, ainsi que les stratégies pour les mettre en application. Elle doit être crédible : les ressources humaines et financières nécessaires pour réaliser cette politique doivent être disponibles. La planification (ou la programmation) des actions est la préparation pour la mise en œuvre. Un programme d'action (qu'on peut également appeler un plan d'action) vise à traduire en termes opérationnels les orientations politiques que les autorités éducatives entendent mettre en œuvre à un horizon donné. C'est aussi un outil qui "clarifie" dans une certaine mesure les objectifs et les stratégies en regard de la politique éducative, qui programme les activités requises, qui établit le calendrier, et qui spécifie les ressources nécessaires, la distribution des responsabilités institutionnelles et administratives, l'enveloppe budgétaire, etc. Il est important de consulter et de négocier avec les différents partenaires pour le développement tout au long de l'étape de programmation si le pays ou l'institution en question doit mobiliser leur soutien pour la mise en œuvre.

Note: Il faut faire la différence entre un plan/programme d'action et un programme d'investissement qui concerne souvent les infrastructures et les équipements nécessaires pour réaliser un plan d'action, ainsi que les dépenses récurrentes encourues par de tels investissements. La durée d'un plan d'action est, en général, de 5 ans. Un des critères d'un plan d'action – pour qu'un plan puisse être appelé un plan d'action – est qu'il va au-delà des déclarations politiques et des listes d'activités pour préciser et hiérarchiser les actions, les activités et les ressources requises de manière cohérente. Ces actions et les projections de ressources doivent être définies en conformité avec le cadrage macro-économique donné en utilisant des outils techniques appropriés comme les modèles de simulation.

4.1. Programmation des actions à travers l'ACL

4.1.1. Remarques préliminaires

En général, le document-cadre de la politique éducative concerne l'ensemble du secteur de l'éducation. Le plan d'action, lié à ce cadre politique, doit être aussi sectoriel. Parfois, des orientations politiques peuvent concerner un sous-secteur particulier (enseignement secondaire technique et professionnel, par exemple) ou un thème transversal (amélioration de la qualité de l'éducation, par exemple), et cela dans un cadre de développement sectoriel. Etant donné que les sous-secteurs éducatifs représentent des groupements assez homogènes, un programme d'action peut être développé d'abord pour chaque sous-secteur, ensuite ces programmes peuvent être rassemblés en un plan d'action sectoriel, tout en assurant un ensemble cohérent qui reflète le cadre politique sectoriel.

Une tâche initiale pour les personnes chargées d'élaborer un plan d'action est d'établir une typologie de concepts à utiliser : objectifs, résultats, actions, activités, indicateurs, ressources, etc. pour aboutir à un consensus sur les notions et leur agencement logique. A ce stade, toutefois, on peut relever deux sources de variation.

- ▶ De nombreux concepts existants : les termes varient selon les pays. L'équipe en charge d'élaboration du plan d'action doit choisir ses concepts et définitions.
- ▶ Le degré de détail avec lequel on transcrit le cadre politique dans le plan d'action : l'expérience montre que les concepts peuvent être structurés de façon logique et optimale en cinq niveaux.

Une typologie indicative peut donner les niveaux suivants : finalité ou objectif global (niveau 1), but ou objectif spécifique (niveau 2), composante (niveau 3); action (niveau 4) et activité (niveau 5). Pour chaque niveau, on peut décrire quels sont les résultats attendus, comment ils seront mesurés (indicateurs vérifiables), qui prend la responsabilité et quelles sont les ressources requises (humaines, physiques, et financières), comme illustré dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2. Une matrice de plan d'action type

Niveau	Résultat attendu	Indicateur	Responsabilité	Ressources
1. Finalité ou objectif global				
2. Objectif spécifique				
3. Composante				
4. Action				
5. Activité				

La base d'un plan d'action réside dans les activités, groupées en actions. Ces dernières, en interaction entre elles, visent à atteindre un objectif spécifique. Par conséquent, le travail consiste en majeure partie en *détermination des actions et activités* pour réaliser les objectifs de politique.

Différentes méthodologies et techniques de programmation des actions sont conçues et utilisées par les différents pays et agences. Parmi elles, ce matériel fait le choix de deux instruments qui émergent comme outils de référence dans la pratique d'élaboration de plans d'action dans le secteur de l'éducation : l'approche du cadre logique et la modélisation de la simulation. Dans la pratique, ces deux techniques et d'autres approches sont utilisées, non pas de façon isolée mais de façon complémentaire, résultant dans l'élaboration d'un plan d'action crédible et cohérent pour le développement de l'éducation.

4.1.2. Formulation des actions et de leurs attributs avec la matrice du Logframe

Cette section explique comment l'approche du cadre logique (ACL) peut être utilisée dans l'élaboration d'un programme d'action ou d'un projet de mise en œuvre du plan. Pour ce faire, nous présumons que nous avons complété les étapes analytiques et de formulation de politique, telles que l'analyse des problèmes, l'analyse des parties prenantes, l'analyse des objectifs, l'analyse institutionnelle, etc.⁹ Dans le Tableau 3 de la matrice logframe, les objectifs de la politique éducative, jusqu'ici identifiés et analysés, sont formulés et instruits dans les cases correspondantes de la finalité et du but de la première colonne. En développant cet exercice, on peut compléter les autres sections et cases de la matrice : par exemple, produits, actions, indicateurs de performance, etc.

Tableau 3. Matrice du cadre logique

Sommaire narratif	Indicateurs objectivement vérifiables	Moyens de vérification	Suppositions
Finalité			
But			
Produits			
Actions/Activités			

Ci-dessous, on trouvera les cinq étapes de base qui peuvent nous permettre d'établir et de compléter la matrice de logframe (cf. Table 3) :

Étape 1 (Colonne 1) : Une fois que la finalité (communément appelée objectif global ou général) à laquelle le plan contribue et le but (également appelé objectif spécifique) à atteindre par le plan ou le projet sont spécifiés, on peut continuer la formulation des **descriptions** de la première colonne aux niveaux du produit et de l'activité en définissant :

- ▶ Les produits (communément formulés comme résultats escomptés ou immédiats) pour atteindre un but ;
- ▶ Les actions ou activités pour réaliser chaque produit :

Note : La section 4.2.3 explique, entre autres, les différences entre divers niveaux de résultats, comme par exemple le produit, le bénéfice, etc.

Étape 2 (Colonne 1) : Puisque les déclarations de l'étape précédente sont sensées être logiquement liées, il y a lieu de vérifier si cette logique tient, en examinant la logique verticale par le test "**si/alors**", en gardant à l'esprit les aspects suivant :

⁹ Pour plus d'informations sur l'ACL, voir : DFID. 2002. *Tools for Development : A handbook for those engaged in development activity*. Londres, Department for International Development.

- ▶ La structure du cadre logique est basée sur le concept de cause à effet;
- ▶ Dans un cadre logique bien planifié, on doit s'assurer que si certaines activités sont entreprises, on peut s'attendre à certains produits. Les mêmes relations doivent s'ensuivre entre les produits et le but, comme entre le but et la finalité.

Schéma 8a: Le test si/alors entre les colonnes d'objectifs et de suppositions

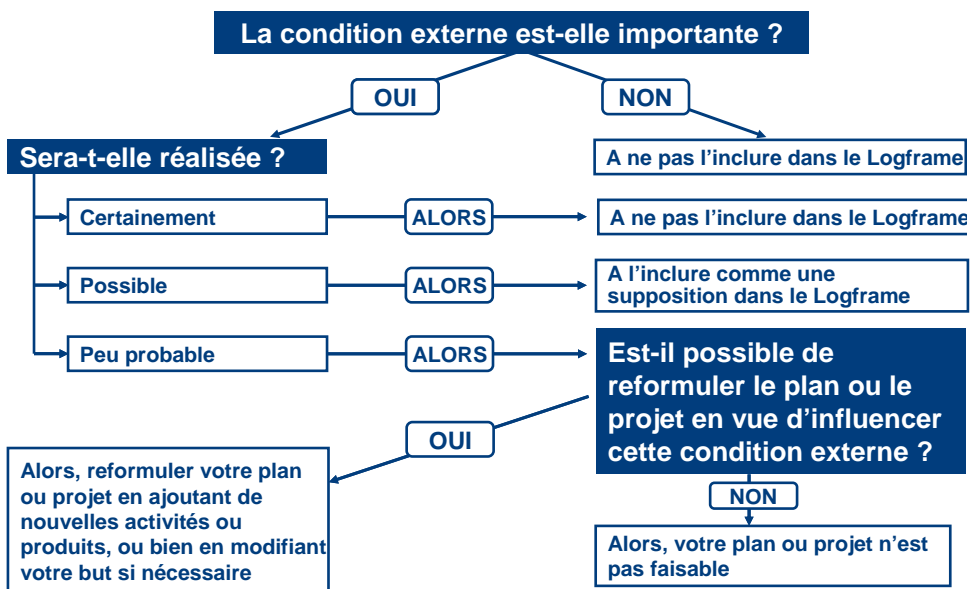
Objectifs	Suppositions	Indicateurs
VISION (Objectif global) Alors	Risques et conditions	
BUT (Objectif spécifique) Alors Si et	Risques et conditions	
PRODUIT ET SERVICE (Résultats intermédiaires) Alors Si et	Risques et conditions	
ACTION (Activités à mettre en œuvre) Si et	Risques et conditions	

Etape 3 (Colonne 4): Etant donné qu'on ne peut pas contrôler tous les facteurs relatifs à un plan, on doit faire des **hypothèses**, en les définissant par rapport à chaque niveau (activité, produit, but et finalité), en gardant à l'esprit les aspects suivants:

- ▶ Les hypothèses ou suppositions sont des conditions externes sur lesquelles le plan ou le projet n'exerce pas de contrôle, mais dont la réalisation des objectifs dépend;
- En dépit du fait que les managers ne sont pas responsables pour les facteurs externes, ils consacrent beaucoup de temps pour essayer d'influencer la probabilité des conditions favorables;
- Le schéma 8a représente le test "si/alors" qui concerne la première colonne et celle des suppositions.
- ▶ Le schéma 8b présente un certain nombre de questions qu'il y a lieu de poser par étape en vue d'évaluer si une supposition – factor externe – doit être incluse ou non dans le logframe.

- L'importance de chaque risque et supposition dépend de (a) la probabilité qu'il n'arrive pas, et (b) l'impact sur le projet s'il n'arrive pas. Si l'on est plus ou moins sûr qu'une supposition aura lieu et/ou qu'elle n'est pas vraiment importante pour le succès du projet, alors les managers n'auront pas à s'inquiéter. Si par contre, les chances pour une supposition d'avoir lieu sont faibles et qu'elle est très importante pour le succès du projet, cette supposition est un facteur 'destructeur'. Si les risques ou les suppositions sont trop grands, alors on aura besoin de reformuler les actions et les stratégies.

Schéma 8b : Evaluation des suppositions



Etape 4 (Colonne 2) : La prochaine étape consiste à définir les **indicateurs objectivement vérifiables** (IOV) au niveau de la finalité, ensuite du but, du produit, et de l'activité, en gardant à l'esprit les aspects suivants :

- En principe, les indicateurs doivent être formulés en termes de quantité, de qualité et de temps (QQT) et quelquefois de lieu. La spécification des nombres et des dates peut être appelée « ciblage » ;
- Un exemple à quatre étapes pour la formulation d'un indicateur (autrement dit, « QQTer » un indicateur) serait : premièrement, définir un indicateur de base (par exemple, augmentation du taux d'alphabétisation) ; deuxièmement, ajouter la quantité (augmentation du taux d'alphabétisation de 50%) ; troisièmement, ajouter la qualité (augmentation

du taux d'alphabétisation fonctionnelle de 50%); quatrième, ajouter le temps (augmentation du taux d'alphabétisation fonctionnelle de 50% jusqu'en 2015);

- Les indicateurs au niveau des activités contiennent des informations sur les moyens et les ressources nécessaires pour mener ces activités.

Etape 5 (Colonne 3): Une fois que les indicateurs sont définis, la tâche finale est de définir les **moyens de vérification** (MDV) aux niveaux de la finalité, ensuite du but, du produit et de l'activité, en gardant à l'esprit les aspects suivants:

- Les MDV sont les sources d'information qui serviront à vérifier si les objectifs et les activités sont réalisés;
- La règle est que les indicateurs pour mesurer les objectifs doivent être vérifiables par différents moyens.
- Les moyens au niveau de l'activité doivent inclure des informations sur les coûts.

En appliquant les étapes précitées, on peut obtenir l'exemple suivant :

Tableau 4: Exemple du logframe

Sommaire narratif	Indicateurs objectivement vérifiables	Moyens de vérification	Suppositions
Finalité : Développement de la personnalité, de l'indépendance intellectuelle, de l'intégration des individus dans leur vie professionnelle.			
But : Les objectifs d'Education pour tous seront atteints grâce à une éducation gratuite, obligatoire et de haute qualité.	D'ici à 2015	Statistiques Recensement scolaire Enquêtes	Stabilité politique et économique
Produits : 1. <u>L'accès universel à l'éducation de base gratuite et de qualité</u> 2. L'amélioration de la couverture des programmes de la petite enfance 3. ...	1. <u>Education de base de qualité jusqu'en 2007 et éducation gratuite jusqu'en 2015</u> 2. 75% du groupe d'âge 3-5, 100% du groupe d'âge 6-7 d'ici à 2007 3. ...	Statistiques Recensement scolaire	Engagement politique soutenu
Actions/activités : 1. <u>L'accès à l'éducation de base de qualité, en s'assurant de l'acquisition des apprentissages reconnus et mesurables par tous;</u> 2. Les enfants en situation difficile ont accès à l'éducation gratuite et l'achèvent d'ici à 2015	1. <u>Enseignants, et personnels non enseignants formés</u> 2. <u>Matériel didactique suffisant</u> 3. <u>Equipement fourni</u> 4. <u>Infrastructure restaurée</u> 5. <u>etc.</u>	Dépenses budgétaires pour l'éducation Etc.	Budget pour l'éducation soutenu Promesse des donateurs tenue

Les **risques** sont des événements potentiels non voulus. Toute activité de développement comporte des risques. Les risques qui se réalisent peuvent provoquer des échecs. Les risques et les suppositions doivent être évalués et, si nécessaire, des ajustements nécessaires doivent être apportés pour réduire le risque de l'échec. On peut trouver plus de détails sur les indicateurs au niveau du but et des produits à la Section 4.2. Les indicateurs au niveau de l'activité qui sont les ressources sont expliquées dans le Chapitre V.

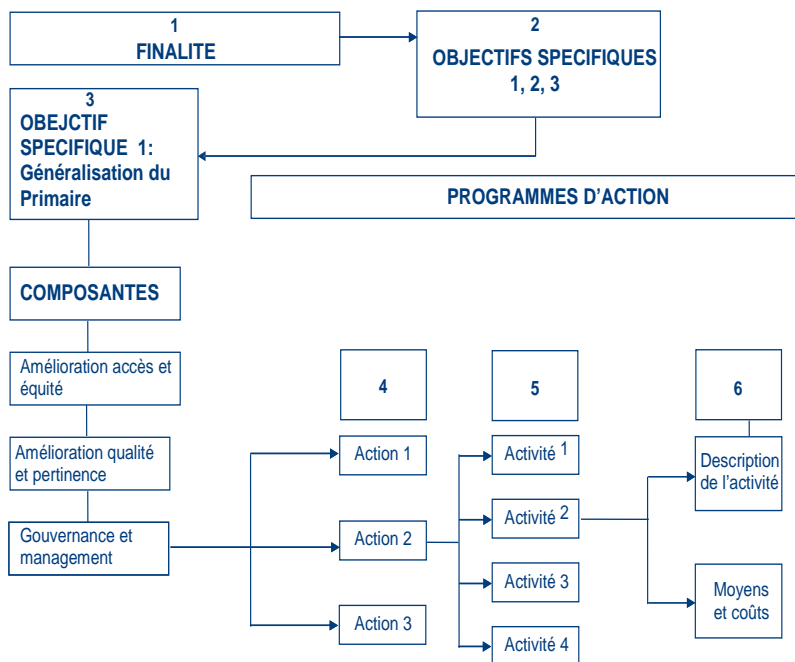
4.1.3. Développement d'un plan d'action à travers la déclinaison des Logframes

Une fois que la matrice du cadre logique est élaborée par l'approche du cadre logique, la question est comment on peut l'utiliser dans la pratique pour formuler et structurer un plan ou un programme. Le Schéma 9a retrace le cheminement d'élaboration de la structure d'un plan à partir du niveau macro (finalité ou objectif global) vers le niveau d'activité en passant par les objectifs spécifiques et les actions.

Si l'on explique cette structure de planification par le biais de l'approche du cadre logique et sa hiérarchie d'objectifs (Finalité → But → Produit → Activité), la déclaration du premier niveau (Finalité) est réalisée par une combinaison de plusieurs objectifs spécifique (buts). L'objectif spécifique est ce que le programme ou le projet est appelé à atteindre grâce à la réalisation des produits (ou des actions). Les actions qui peuvent être formulées en termes de résultats/produits visent à la réalisation du but (niveau supérieur). Les activités sont des unités de programmation les plus petites et peuvent être groupées pour constituer une action.

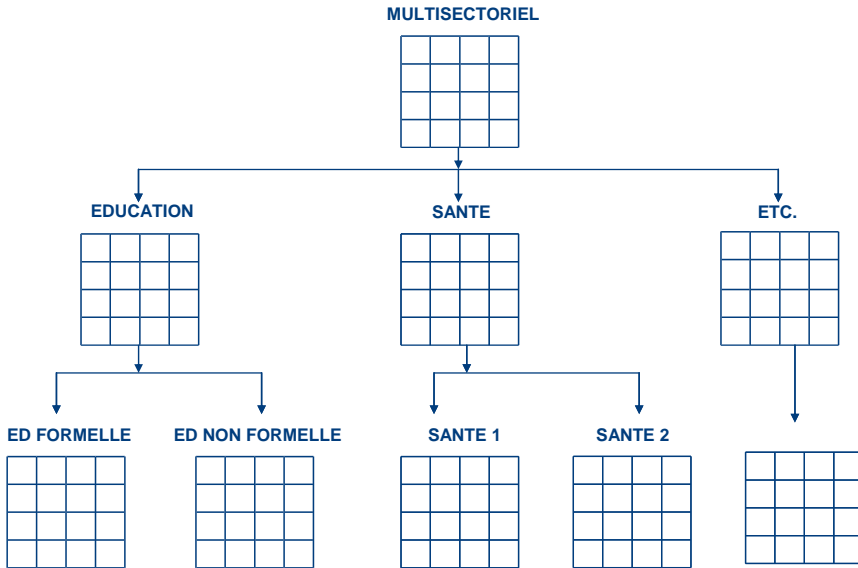
The processus classique de planification des actions peut être facilité et aussi amélioré en appliquant l'ACL et ses techniques de déclinaison. Les plans formulés de cette façon gagnent en plus de cohérence et de logique.

Schéma 9a : Etapes classiques de programmation des actions



Le Schéma 9b montre les différents niveaux de planification pour le développement dans un pays.

Schéma 9b : Déclinaison des Logframes 1



Supposons qu'il y ait d'abord un macro-plan dans ce pays, par exemple un plan de développement multisectoriel que l'on peut appeler le « programme de réduction de la pauvreté et de croissance économique », préparé par le ministère des finances. Sur la base de ce plan de développement multisectoriel, le ministère de l'éducation sera appelé à élaborer un plan de développement du secteur de l'éducation. Ce dernier peut être décliné plus tard en deux plans d'action, l'un sur l'éducation formelle et l'autre sur le non formel, comportant davantage de détails sur les stratégies de mise en œuvre. Ce processus consistant à décliner les objectifs globaux en objectifs plus spécifiques est appelé la déclinaison des logframes.

Chacun des logframes utilisés dans la déclinaison est le résultat des logframes individuels du cadre logique aux différents niveaux de planification et de management. En d'autres termes, avec cette technique de déclinaison, les décideurs aux différents niveaux (de décentralisation par exemple) peuvent programmer des actions et des activités concrètes et pertinentes pour leurs contextes locaux, mais celles-ci sont toutes liées à la réalisation de la finalité et des buts communs des échelons supérieurs.

Comme on peut voir sur le Schéma 9c, la finalité du niveau de programme (quatrième colonne) était une action au niveau multisectoriel, un produit au niveau sectoriel et un but au niveau sous-sectoriel. Le produit de ce programme sera le but du projet que l'institution en charge est susceptible de préparer au stade de mise en œuvre de ce programme.

Schéma 9c : Déclinaison des Logframes 2

MULTI-SECTORIEL				
Vision	SECTORIEL			
But	Vision	SOUS-SECTORIEL		
Produit	But	Vision	PROGRAMME	
Action	Produit	But	Vision	PROJET
	Action	Produit	But	Vision
		Action	Produit	But
			Action	Produit
				Action

Dans le Tableau 5, qui est un autre exemple de déclinaison des logframes, les textes soulignés des cases du Produit du niveau sectoriel sont déclinés à un niveau inférieur de Produit (niveau du programme) et plus tard à un niveau plus bas de Produit (niveau de composante). Dans la pratique, cet exercice de déclinaison doit être réalisé aussi pour les autres actions, qui ne sont pas soulignées dans cet exemple.

Dans cet exemple,

- la Finalité “Education de qualité pour tous les enfants du groupe d’âge de l’éducation de base” du niveau Composante était le “Produit” au niveau Secteur et le “But” au niveau Programme/sous-secteur ;
- le But “Education de qualité pour tous les enfants menant à l’acquisition du niveau reconnu d’apprentissages mesurables” au niveau Composante était l’“Action 1” au niveau Secteur, “Produit” au niveau Programme/sous-secteur, mais la “Finalité” au niveau Action ;
- le Produit “Programmes scolaires harmonisés, modernes et flexibles développés et mis en œuvre” était l’“Action” au niveau Programme/sous-secteur, sera le But au niveau Action, etc.

Le Tableau 5 transcrit en texte donnera l’encadré 2, qui constitue une structure indicative d’une partie du programme d’action d’un plan de développement du secteur de l’éducation. Cet encadré ne présente que les intitulés des objectifs tels que définis par l’ACL. On devra définir pour chaque niveau d’objectifs, les indicateurs vérifiables, les besoins en ressources, les responsabilités et le calendrier.

Tableau 5. Déclinaison des cadres logiques : un extrait du plan d'action pour l'EPT

Niveau Secteur

Finalité : Développement humain	<i>Niveau Programme (sous-secteur)</i>		
But : Les Objectifs d'Education pour tous (EPT) réalisés grâce à l'éducation gratuite, obligatoire et de haute qualité.	Finalité : L'EPT réalisé en termes quantitatifs et aussi d'acquisition du savoir, des attitudes et des compétences.	<i>Niveau Composante</i>	
Produits : 1. <u>Accès à l'éducation de base de qualité jusqu'en 2007 et l'éducation gratuite jusqu'en 2015</u> 2. Programmes de la petite enfance de 75% d du groupe 6-7 jusqu'en 2007	But : Accès universel et participation effective à l'éducation de base de qualité.	Finalité : Education de qualité p our tous les enfants du groupe d'âge de l'éducation de base	<i>Niveau Action</i>
<i>Niveau Actions 1 :</i> 1. <u>Accès à l'éducation de base de qualité, et acquisition des apprentissages reconnus et mesurables par tous ;</u> 2. <u>Enfants en situation difficile complètent l'éducation gratuite et de qualité jusqu'en 2015 ;</u>	Produits : 1. <u>Accès à l'éducation de base de qualité, et acquisition des apprentissages reconnus et mesurables par tous</u> 2. Enfants en situation difficile complètent l'éducation gratuite et de qualité jusqu'en 2015 3. ...	But : Education de qualité pour tous les enfants menant à l'acquisition des apprentissages reconnus et mesurables	Finalité : Education de qualité pour tous les enfants menant à l'acquisition des apprentissages reconnus et mesurables
<i>Niveau Action 0 :</i> 1. <u>Programmes scolaires harmonisés, modernes et flexibles élaborés et mis en œuvre</u> 2. <u>Statut des enseignants amélioré</u> ...		Produits : 1. <u>Programmes modernes et flexibles élaborés et mis en œuvre</u> 2. <u>Statut des enseignants amélioré</u> 3. ...	But : Programmes unifiés, modernes et flexibles conçus, expérimentés et mis en œuvre
<i>Niveau Actions -1 :</i> 1. <u>Nouveaux programmes conçus et testés pour le primaire</u> 2. <u>Nouveaux manuels imprimés et distribués</u>			Produits : 1. <u>Nouveaux programmes élaborés et testés pour le primaire</u> 2. ...

Encadré 2. Exemple d'une structure indicative d'un plan d'EPT

...

Finalité (à laquelle le plan contribue): Contribuer au développement de la personnalité, de l'indépendance intellectuelle, de l'intégration des individus dans la vie professionnelle et démocratique.

Objectif spécifique (à atteindre par le plan): Les objectifs d'Education pour tous réalisés grâce à l'éducation gratuite, obligatoire et de haute qualité ...

Six programmes (sous-secteur/thématique) (composantes du plan): (a) Petite enfance; (b) Primaire; (c) Secondaire; (d) Supérieur; (e) Non-formelle; (f) Transversal

Programmes d'action

A. Programme Petite enfance

B. Programme Enseignement primaire

A.1. Objectif du Programme (Description du programme)

A.2. Axes d'actions

Composante 1. Accès universel à l'éducation de base de qualité d'ici à 2007 et complétion de l'éducation gratuite d'ici à 2015

Action 1: Programmes scolaires harmonisés, modernes et flexibles sont développés et mis en œuvre

Produit 1. Nouveaux programmes conçus et testés pour l'enseignement primaire

- *Activité 1.* La Direction des programmes renforcés (si possible, *résultats, indicateurs, responsabilités, ressources, calendriers* pour chaque activité)

- *Activité 2.* Programmes pour les années d'étude 1 & 2 améliorés

- *Activité 3.* Formation en cours d'emploi des enseignants sur les nouveaux programmes

- *Activité 4.* ...

Produit 2. Nouveaux manuels imprimés et distribués

Produit 3. ...

Action 2. Le statut du personnel enseignant amélioré

Action 3. ...

Composante 2. Les enfants en situation difficile auront accès et complèteront l'éducation gratuite et de qualité d'ici à 2015

Composante 3. ...

C. Programme Enseignement secondaire

D. Programme Enseignement supérieur

E. Programme Education non formelle

F. Thèmes transversaux

...

4.2. Planifier le suivi, la revue et l'évaluation

Cette section décrit seulement les aspects essentiels du suivi-évaluation qui doivent être clarifiés au moment de l'élaboration des politiques éducatives et des plans ou des

projets de développement. Elle ne traite donc pas des dispositions détaillées qui doivent être prises lors de la conduite effective du suivi et évaluation au cours de la mise en œuvre des politiques, des programmes ou des projets.

Nous devons tous répondre du travail que nous faisons. Nous devons répondre de l'usage fait des ressources qui nous sont confiées. Nous devons répondre également à une variété d'interlocuteurs, à commencer par les populations et les communautés que nous servons, et aussi à ceux qui nous ont confié les ressources.

Nous avons besoin également de tirer des leçons. Il y a lieu d'établir un système qui soit réflexif et analytique, qui examine notre performance :

- ▶ Sur une base continue, quotidienne, mensuelle de sorte que nous pouvons changer le cours pris par le plan ou le projet et ainsi améliorer ce que nous faisons ; et
- ▶ Sur une base occasionnelle, peut-être annuellement ou tous les trois ans, quand on veut examiner notre efficacité et les changements qui ont eu lieu pour qu'on puisse tirer des enseignements à partir de l'expérience et enrichir les futurs plans.

Compte tenu des ces besoins en obligation redditionnelle et en feedback, trois questions principales peuvent être abordées lors de la préparation des plans ou des projets de développement de l'éducation :

- ▶ Qu'est-ce qui nous permet de juger et de mesurer si un objectif ou un résultat attendu est réalisé et qu'une activité a été mise en œuvre ?
- ▶ Comment peut-on évaluer l'achèvement d'une activité, d'un produit ou d'un objectif ?
- ▶ Quel niveau de résultat veut-on évaluer ?

En terme général, le suivi et évaluation consiste à mesurer l'état d'un objectif ou d'une activité par rapport à un "repère escompté" pour en faire un jugement ou une comparaison. Ce repère est un **indicateur**. Cela veut dire qu'on doit définir au stade de planification quelques indicateurs qui peuvent permettre de mesurer si et comment un produit ou une activité est réalisé par rapport aux repères initiaux.

La seconde question concerne la manière d'évaluer l'état de chaque niveau du programme. Votre chef peut vous demander de produire des résultats, peu importe les moyens que vous mettez en place pour les réaliser. Cependant, vous devez vous préoccuper de l'utilisation des moyens qui vous sont confiés pour produire les résultats escomptés par votre chef. Cela peut être fait par un **suivi** régulier de la réalisation de vos activités. D'autre part, vous pouvez avoir besoin d'un point de vue externe et objectif pour évaluer l'impact de vos activités, ce qui peut être réalisé par le biais d'un examen plus formel comme une **évaluation**.

Il est très important de planifier le suivi et l'évaluation dès le début, c'est-à-dire quand vous élaborez un plan stratégique, un programme ou un projet. On doit asseoir un système qui permet de répondre aux questions relatives à :

- ▶ **La pertinence**: l'organisation (ou le projet) s'adresse-t-elle aux besoins identifiés?
- ▶ **L'efficacité**: utilisons-nous bien et sagement les ressources disponibles ?
- ▶ **L'efficacité**: les produits escomptés sont-ils en train d'être réalisés? L'organisation (ou le projet) produit-elle les résultats qu'elle est censée produire?
- ▶ **L'impact**: les finalités globales sont-elles en train de se produire? Quels changements ont-ils lieu pour les individus et/ou les communautés bénéficiaires?
- ▶ **La durabilité**: l'impact sera-t-il durable? Les structures ou les processus mis en place sont-ils durables?

Les sections suivantes décrivent plus en détail les aspects abordés ci-dessus et qui ont besoin d'être réfléchis, discutés et formalisés au moment de l'élaboration d'un plan, d'un programme ou d'un projet. Cependant, il faut savoir dès le début que des indicateurs crédibles ne peuvent pas être construits sans disposer d'un système d'information fiable. Sans statistiques fiables, la qualité du suivi et de l'évaluation sera discutable lors de la mise en œuvre du plan ou du projet. En d'autres termes, si l'on veut s'assurer de la qualité du suivi et de l'évaluation, on doit commencer par l'établissement d'un système d'information fiable.¹⁰

4.2.1. Indicateurs de performance

Un indicateur est un nombre ou un ratio (une valeur sur l'échelle de mesure) obtenu à partir d'une série de faits observés ou calculés et qui peut révéler des changements relatifs dans le temps. Les indicateurs sont utilisés pour mesurer la performance; ils jouent un rôle crucial dans le suivi et de l'évaluation :

- ▶ Ils spécifient des **repères réalistes** pour mesurer ou juger si les objectifs ont été réalisés
- ▶ Ils constituent **une base de suivi, de revue et d'évaluation** en fournissant un feedback pour le management d'une organisation ou d'un projet ainsi que des leçons utiles pour la planification des activités futures
- ▶ Le processus d'établissement des indicateurs **contribue à la transparence, au consensus et à l'appropriation** des objectifs globaux et du plan.

¹⁰ Carrizo et al. 2003. Outils d'information pour la préparation et le suivi des plans d'éducation.

Les indicateurs sont appelés **indicateurs objectivement vérifiables (IOV)** selon l'ACL pour souligner qu'ils ne sont pas des jugements subjectifs ; ils doivent plutôt être construits de telle sorte que, quand différents observateurs mesurent la performance, ils arrivent à la même conclusion. Les indicateurs peuvent être plus objectifs s'ils contiennent des éléments **de quantité, de qualité et de temps (QQT)**.

Les paragraphes suivants présentent brièvement des types d'indicateurs de performance qu'on peut utiliser pour évaluer le progrès vers la réalisation de différents types de résultats escomptés et pour répondre à la question : Comment savons-nous si nous réalisons/avons réalisé le résultat escompté ?

Indicateurs directs ou indirects

Indicateurs directs (souvent statistiques). Ces indicateurs sont utilisés pour des objectifs liés aux changements directement observables comme résultats des activités ou des produits. Un indicateur direct peut être défini comme une indication précise, complète et opérationnelle de l'objectif concerné. Si le résultat attendu est d'accroître le nombre de professionnels formés dans un domaine sur une période de temps, on doit s'assurer que les données quantitatives sont collectées sur une base régulière et disponibles pour le suivi, la revue et l'évaluation. Par exemple, si le résultat attendu est de : "former sur deux années 250 inspecteurs en matière de planification et de management de l'éducation", alors l'indicateur statistique direct sera simplement le comptage par semestre ou par an du nombre de ceux effectivement formés dans ce domaine.

Indicateurs indirects ou approximatifs. Ils peuvent être employés à la place ou en plus des indicateurs directs. Ils sont utilisés si la réalisation des objectifs : (i) n'est pas directement observable comme la qualité de la vie, le développement organisationnel ou la capacité institutionnelle ; (ii) est directement mesurable seulement à un prix qui n'est pas justifiable ; (iii) est mesurable seulement après une longue période de temps au-delà de la durée du projet. Toutefois, il doit y avoir une relation justifiée entre les résultats attendus et les indicateurs approximatifs. L'exemple suivant illustre comment un indicateur approximatif peut être employé pour évaluer le progrès d'une situation qui paraît intangible. Si le résultat attendu est : "plus grande sensibilisation du public et des décideurs politiques sur les défis sérieux de la pandémie de VIH/Sida dans l'éducation", un indicateur approximatif serait de collecter les données sur le nombre de fois où les personnalités publiques ou les médias ont parlé de ces défis. Dans ce cas, la collection des données tous les six mois serait satisfaisante. Dans le long terme, l'évaluation du programme devra offrir des données statistiques pour mesurer de façon plus exacte l'ensemble des facteurs et des variables en jeu.

Indicateurs qualitatifs ou quantitatifs

Généralement, l'axiome QQT (quantité, qualité et temps) pour construire un indicateur marche bien. Mais son application rigide peut résulter en une performance et un changement, qui est difficile à quantifier ou pour assigner une valeur appropriée.

Toutefois, ce n'est pas parce qu'un changement est difficile à quantifier ou l'analyse des données qualitatives n'est pas facile qu'on doit négliger cet axiome QQT. Un effort spécial doit être consenti pour formuler des indicateurs qualitatifs. Un équilibre est nécessaire dans la définition des indicateurs en assignant plus d'attention aux aspects quantitatifs pour les uns, et aux aspects qualitatifs pour les autres.

Les indicateurs quantitatifs peuvent être liés :

- ▶ À la fréquence des réunions,
- ▶ Au nombre de personnes impliquées
- ▶ Aux taux de croissance
- ▶ À l'utilisation des moyens comme par exemple des ressources, des bâtiments ou des enseignants
- ▶ À l'adoption et à la réalisation des produits, etc.

Au cas où les résultats attendus sont d'ordre qualitatif (changement d'attitudes, renforcement des capacités, etc.), une approche non-statistique peut être la seule voie possible de développer une indication du "progrès". Les **indicateurs qualitatifs** concernent principalement le "processus du changement" – demandant aux parties prenantes ce qu'elles ont fait en conséquence de leur participation dans les activités. Cette technique marche notamment au cas où les produits attendus sont des séminaires ou des ateliers de formation. Cependant, quand il s'agit des parties prenantes, on ne peut pas s'attarder à l'évaluation de leur "satisfaction". Il faut plutôt savoir ce qu'elles ont fait en application de leur participation. Il faut aussi noter que les indicateurs narratifs peuvent être rarement et facilement quantifiés à court terme. Les indicateurs qualitatifs sont liés :

- ▶ Au niveau de participation d'un groupe d'acteurs
- ▶ Aux opinions des parties prenantes et leur satisfaction
- ▶ Aux jugements esthétiques comme par exemple le goût, la texture, la couleur, la taille, la forme, etc.
- ▶ À la capacité de prise de décision
- ▶ Aux changements d'attitude et de comportement
- ▶ À l'émergence du leadership
- ▶ À la capacité d'auto-prise en charge
- ▶ Au développement des groupes
- ▶ À l'évidence du consensus.

Les indicateurs qualitatifs sont parfois appelés **indicateurs narratifs**. L'exemple suivant illustre comment les indicateurs narratifs peuvent être utilisés. Si le résultat attendu est de : "renforcer les capacités provinciales pour l'organisation et le management de l'éducation non formelle", un indicateur narratif valable serait de le réaliser à travers

un questionnaire de suivi. Celui-ci serait envoyé aux individus qui ont participé aux activités de formation pour demander ce qu'ils ont fait dans leurs provinces après les actions de formation organisées par le ministère de l'éducation. Un tel questionnaire ne devrait pas être une simple enquête de satisfaction des clients. Il devrait demander : «Qu'avez-vous fait en conséquence de votre participation à l'atelier de formation ?» Il pourrait être envoyé aux parties prenantes à plusieurs reprises – au moins une fois par an - en vue de situer l'état de départ et par la suite évaluer le continuum du changement. Les interviews pourraient être utilisées à la place des réponses formelles écrites. Les indicateurs narratifs permettraient à l'organisation d'évaluer l'interconnexion des facteurs sans recourir à une recherche statistique extrêmement coûteuse. De cette façon, on pourrait démontrer un "succès partiel" alors même que d'autres facteurs peuvent avoir empêché une "amélioration globale des capacités nationales". Cet exemple illustre aussi comment un indicateur approximatif peut être combiné avec un indicateur narratif. Dans ce cas, un indicateur approximatif fiable serait le nombre de nouveaux centres d'éducation non formelle. Cet indicateur approximatif n'a pas mesuré la "capacité améliorée", mais a montré plutôt son impact.

4.2.2. Trois classifications d'évaluation

Dépendant de la nature d'un programme et du but d'une évaluation, on peut distinguer différentes classifications d'évaluation.

La première classification peut être faite en fonction de qui conduit l'évaluation. Elle peut être :

- ▶ **interne** (quand l'évaluation concerne un programme qui est mis en œuvre entièrement à l'intérieur de l'institution, et qu'elle est conduite par des personnes appartenant à la même institution que celle exécutant le programme, parfois avec la coopération et l'assistance des évaluateurs externes);
- ▶ **auto-évaluative** (c'est une forme d'évaluation interne faite par ceux qui exécutent le programme); ou
- ▶ **externe** (quand l'évaluation concerne le programme dont la mise en œuvre implique les personnes en dehors de l'institution, et qu'elle est conduite par des évaluateurs extérieurs de l'institution).

La deuxième classification est faite en fonction de l'usage fait de l'évaluation. Une évaluation peut être :

- ▶ **formative** (puisque sa principale finalité est en général de corriger le cours pris par un programme et que ses résultats sont en principe destinés à ceux qui l'exécutent. Quelquefois, elle est appelée évaluation à mi-parcours car elle est conduite alors que le programme est toujours en cours d'exécution);

- ▶ **sommative** (puisqu'elle conduit à des conclusions sur la valeur du programme pour tirer des leçons pour l'avenir. Elle est aussi appelée évaluation finale du programme); ou
- ▶ **ex-post** (puisqu'elle est conduite quelque temps après l'achèvement du programme pour tirer des conclusions sur l'impact et la durabilité du programme. On peut dire que c'est une forme d'évaluation sommative.)

Les trois types d'évaluation suivants forment la troisième classification qui est largement employée aujourd'hui dans l'évaluation du programme. Cependant, il est recommandé d'appliquer une certaine flexibilité quand on conduit les types d'évaluation mentionnés ci-dessous en combinaison avec ceux précités. Ces trois types sont : le suivi, la revue et l'évaluation.

Le suivi : Ce n'est pas une évaluation proprement dite, mais un processus par lequel le progrès des activités est observé et analysé de façon régulière et continue pour s'assurer que le résultat attendu se réalise. Le suivi se fait par la collecte régulière et l'analyse des informations pour vérifier la performance des activités de programme.

F				
B				
P				
A				

Le suivi est en principe réalisé à l'interne par ceux qui sont responsables pour l'exécution des activités (gestionnaires du programme) en vue d'évaluer :

- si et comment les moyens (ressources) sont utilisés;
- si et comment les activités planifiées sont mises en œuvre ou achevées; et
- si les produits sont en train être réalisés comme prévu.

Le suivi se concentre sur l'**efficience**, c'est-à-dire l'utilisation des ressources, surtout au niveau de l'activité (et parfois au niveau du produit).

Les sources principales de données et informations pour le suivi sont : les comptabilités, mais aussi des documents internes tels que les rapports de mission, rapports mensuels/trimestriels, rapports de formation, comptes-rendus des réunions, etc.

La revue, comme pour le suivi, est une tâche conduite généralement par ceux qui sont responsables des activités, mais il s'agit d'une forme de suivi plus substantive, réalisée moins fréquemment, par exemple annuellement ou à l'achèvement d'une étape.

F				
B				
P				
A				

Souvent appelé revue à mi-parcours, ses résultats sont destinés à ceux qui exécutent les activités ainsi qu'à ceux qui pourvoient des fonds. Les revues peuvent être utilisées pour ajuster, améliorer ou corriger le cours des activités du programme.

La revue se concentre en particulier sur l'**efficacité** et la **pertinence**. Elle évalue si les activités ont généré les produits prévus et si ceux-ci sont en train de générer les bénéfices escomptés, en d'autres termes s'il existe des indications comme quoi les produits sont en train de contribuer au but du projet ou du programme.

Les sources de données et d'informations principales pour les revues sont : des documents internes et externes, tels que les rapports d'étape annuels, les rapports d'enquête, les statistiques nationales (par exemple, annuaires statistiques), rapports des consultants, etc.

L'évaluation pour beaucoup d'organisations est un terme général qui comprend la revue. D'autres organisations emploient ce terme dans un sens plus restrictif pour désigner l'examen global des produits d'un programme, et comment ils contribuent aux buts et à la finalité du programme.

F				
B				
P				
A				

Les évaluations sont en général conduites à la fois par les internes (ceux appartenant à la même institution que les gestionnaires du programme) et les externes (évaluateurs externes) en vue d'aider les décideurs et les autres parties prenantes à tirer des enseignements et à les appliquer dans les programmes futurs. Les évaluations se concentrent en particulier sur l'**impact** et la **durabilité**.

Les évaluations peuvent avoir lieu :

- à la fin d'une phase du projet ou à l'achèvement du projet (évaluations terminales ou sommatives) pour évaluer l'impact immédiat ; et/ou
- un certain temps après la fin du projet (évaluations ex-post) pour évaluer l'impact à long terme du projet et sa durabilité.

Les sources de données et d'informations principales pour l'évaluation sont à la fois internes et externes. Elles peuvent comprendre les rapports d'étape annuels, les

rapports de revue annuelle, les rapports de consultants, les statistiques nationales et internationales, rapports d'évaluation d'impact, etc.

Le tableau suivant reprend de manière comparative les différences entre ces trois types d'évaluation.

Tableau 6: Comparaison entre le suivi, la revue et l'évaluation

	<i>Suivi</i>	<i>Revue</i>	<i>Evaluation</i>
Quand est-il fait ?	Continu pendant toute la durée du programme ou du projet	Occasionnel à mi-chemin ou à la fin d'une phase du programme ou du projet	Occasionnel à la fin ou au delà de la fin du programme
Qu'est-ce qui est mesuré ?	Vérifie essentiellement l' efficience – les moyens et les processus, concourant aux produits	Vérifie l' efficacité et la pertinence d'un objectif ou d'un programme	Vérifie l' impact à long terme et la durabilité des objectifs et des finalités
Qui participe ?	En général, seulement les gestionnaires eux-mêmes	Y participant ceux de l'intérieur, avec ceux de l'extérieur	Y participant ceux de l'extérieur, avec ceux de l'intérieur
Quelles sources d'information ?	Typiquement les documents internes.	Documents internes et externes, comme les rapports annuels, les rapports d'enquête, les statistiques nationales, rapports de consultants, etc.	Documents internes et externes comme les rapports annuels, les rapports de consultants, les statistiques nationales et internationales, rapports d'évaluation d'impact, etc.
Qui utilise les résultats ?	Les managers et les gestionnaires sont des utilisateurs principaux	Plusieurs comme les managers, le staff, les donateurs, les bénéficiaires	Plusieurs comme les managers, le staff, les donateurs, les bénéficiaires et d'autres organisations
Comment les résultats sont-ils utilisés ?	La prise de décision porte sur des changements mineurs	La prise de décision peut porter sur des changements de stratégies et de modalités	La prise de décision peut porter sur les changements majeurs de politiques, de stratégies et du programme futur

Source : Adapté du Centre for International Development and Training (CIDT), University of Wolverhampton

4.2.3. Objets du suivi et de l'évaluation

Tel que décrit ci-dessus, et en fonction du but et des types d'évaluation, les objets et les centres d'intérêt de l'évaluation peuvent être différents. Cette section explique les objets et les centres d'intérêt du suivi et de l'évaluation qu'il faudrait élucider lors de la préparation d'un plan ou d'un programme.

Comme tout autre système, le secteur de l'éducation comporte des intrants (inputs), des processus, des extrants (*outputs*) et des bénéfiques (*outcomes*), comme on peut le voir dans le schéma suivant. Il s'agit des objets de l'évaluation.

Schéma 10 : Le système éducatif et son environnement



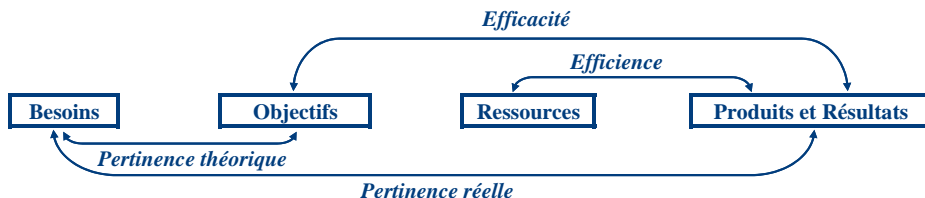
Les intrants (Inputs) sont des ressources humaines, financières, etc. nécessaires pour produire des extrants (outputs) et réaliser des résultats. Dans le système éducatif, il s'agit des enseignants, des équipements, des bâtiments, des matériels didactiques, etc. Ces inputs se combinent entre eux et se transforment dans un **processus** (process) pour produire des résultats.

Les extrants (Outputs) sont des produits et services qui sont générés de façon tangible (parfois intangible) en conséquence des activités conduites. Dans un système éducatif, ils peuvent être, par exemple, des diplômés et le savoir qu'ils ont acquis pendant leurs études. Produire un extrant peut être d'une signification moindre, car un tel produit est peut-être recherché en raison du bénéfice que l'on veut en tirer.

Les bénéfiques (Outcomes) sont les effets de l'utilisation des extrants ou des produits. Il s'agit en éducation des changements de situation et des bénéfiques pour les étudiants, leurs familles et/ou aussi la société. Ils peuvent être qualitatifs et/ou quantitatif. Par exemple, pour l'éducation, ce sont des gains que les diplômés d'un niveau éducatif peuvent obtenir grâce au savoir qu'ils ont acquis à l'école.

Les systèmes sont souvent analysés en termes de pertinence, d'efficacité, d'impact et de durabilité : par exemple, on peut se demander si les moyens mis pour le système éducatif sont pertinents pour s'adresser aux besoins identifiés, dans quelle mesure les processus – utilisation des ressources – sont efficaces, et si les résultats prévus sont effectivement produits. Les bénéfiques et les résultats sont analysés en termes d'impact et de durabilité. Il s'agit des centres d'intérêt de l'évaluation.

Schéma 11 : Les rapports entre la pertinence, l'efficacité, et l'efficacé



La pertinence peut être hypothétique ou réelle :

- ▶ la pertinence **hypothétique** est définie par rapport aux besoins, par exemple si la finalité, un objectif ou un résultat escompté d'un programme ou d'un projet reflète les besoins réels des bénéficiaires ou non. C'est le centre d'intérêt de l'évaluation au moment de l'appréciation du programme avant qu'il soit approuvé, et quelquefois au cours de la revue du programme.
- ▶ La pertinence **réelle** indique dans quelle mesure les résultats produits et/ou les bénéfices réalisés ont répondu aux besoins de la population. C'est le centre d'intérêt de l'évaluation au moment de la conduite de la revue du programme, et aussi souvent de l'évaluation du programme.

L'efficience décrit le rapport entre la quantité des produits (produits et services) et la quantité des ressources employées pour les produire. Le coût moyen ou unitaire est souvent utilisé pour exprimer l'efficience. C'est le centre d'intérêt de l'évaluation au moment du suivi et de la revue du programme, et quelquefois de l'évaluation du programme.

L'efficacité décrit dans quelle mesure un objectif a été atteint. En d'autres termes, elle mesure le degré d'achèvement d'un objectif (ou d'un résultat attendu) d'un programme ou d'un projet ainsi que de ses conséquences (bénéfices). C'est le centre d'intérêt de l'évaluation lors de la revue du programme, et aussi souvent lors de l'évaluation du programme.

L'impact est l'effet de la poursuite et de l'achèvement d'un objectif sur la population et l'environnement. L'action menée pour la réalisation d'un objectif peut changer une situation à la fois de façon prévisible et non prévisible. Quant à la **durabilité**, il s'agit de savoir dans quelle mesure les bénéfices et les changements apportés par un programme ou un projet continuent après son achèvement. L'évaluation du programme, et la revue du projet dans une moindre mesure, se concentrent sur l'impact et la durabilité.

Chapitre V. Estimation des coûts

5.1. Coûts/ressources comme indicateurs au niveau d'activités

Selon l'approche du cadre logique, les indicateurs et les moyens de vérification au niveau des activités sont des moyens et des ressources que vous employez pour conduire ces activités. Comme on peut le voir dans le Schéma 12, les indicateurs au niveau des actions ou des activités sont des intrants pour entreprendre ces activités tels que le nombre de personnes à former, le nombre de bâtiments à construire, le nombre de matériels à produire et à distribuer, alors que les moyens de vérification sont des coûts à encourir pour mobiliser ces intrants et ressources.

Les activités sont en général distinctes selon l'unité responsable pour la mise en œuvre. Il doit donc en principe y avoir autant d'activités qu'il y a d'unités responsables pour mieux les impliquer dans l'exécution de leur activité. Différentes catégories d'intrants ou de ressources nécessaires pour chaque activité devront être précisées. Les progrès dans les activités peuvent être suivis par rapport aux ressources, aux budgets et au calendrier qui s'y rapportent.

Schéma 12. Les indicateurs et les moyens de vérification au niveau des activités du Logframe

Objectifs	Indicateurs objectivement vérifiables	Moyens de vérification
FINALITE	Qu'est-ce qui indiquera objectivement si: <ul style="list-style-type: none"> • l'objectif global • l'objectif spécifique • le résultat est réalisé? 	Comment vérifier la réalisation de: <ul style="list-style-type: none"> • l'objectif global • l'objectif spécifique • le résultat?
BUT		
PRODUIT		
ACTION	Il s'agit des intrants (MOYENS), par exemple: <ul style="list-style-type: none"> • nombre de personnes formées • nombre d'experts recrutés • nombre de bâtiments • Etc. 	Il s'agit des ressources financières (COUTS)

Généralement, la classification des ressources financières doit suivre les régulations de comptabilité et les pratiques en place dans les pays ou les institutions concernés. Par exemple, pour le système des nations Unies, il existe une typologie de lignes budgétaires standardisées et classifiées par nature de dépenses. Un tel format, présenté

ci-dessus, est aussi utilisé par l'UNESCO lors de la préparation et de l'exécution d'un projet de développement. Il existe également des normes et standards concernant les coûts unitaires qui servent de base de calcul pour évaluer les besoins en ressources budgétaires.

Tableau 7. Le format de tableau budgétaire utilisé par l'UNESCO

LB	DESCRIPTION	Total		2003		2004	
		h/m	\$	h/m	\$	h/m	\$
10	PERSONNEL						
11	Consultants internationaux						
13	Personnel d'appui administratif						
15	Voyage local						
16	Coûts des missions						
17	Professionnels nationaux						
20	SOUS-CONTRATS						
21.01	Sous-contrat 1						
21.02	Sous-contrat 2						
21.0X	Sous-contrat X						
30	FORMATION						
31	Bourses						
32	Visites d'études						
33	Ateliers et séminaires locaux						
40	EQUIPEMENT						
45.01	Consommables						
45.02	Non-consommables						
50	FRAIS DIVERS						
51	Frais de gestion courants						
52	Coûts de rapports						
53	Divers						
90	TOTAL						
99	Total du projet						
	Frais d'agence (13%)						
999	TOTAL y compris les frais d'agence						

Les catégories budgétaires utilisées par les ministères de l'éducation doivent être en général plus complexes. Elles sont souvent la combinaison des différentes classifications par nature, par niveau d'enseignement et par fonction. Un exemple indicatif de tableau

budgetaire des grandes catégories de dépenses qui sont utilisées dans certains cas par des administrations nationales de l'éducation est présenté ci-dessous:

Tableau 8. Le format de tableau budgétaire indicatif pour le secteur éducatif

1. Enseignement primaire	2. Enseignement secondaire	3. Enseignement supérieur	X. Transversal
Dépenses ordinaires	Dépenses ordinaires	Dépenses ordinaires	Administration
Enseignants (salaires, etc.)	Enseignants (salaires, etc.)	Enseignants (salaires, etc.)	
Catégorie 1	Catégorie 1	Catégorie 1	
Catégorie 2	Catégorie 2	Catégorie 2	
Catégorie 3	Catégorie 3	Catégorie 3	
Catégorie X	Catégorie X	Catégorie X	
Autres coûts de staff	Autres coûts de staff	Autres coûts de staff	
Formation	Formation	Formation	
Supervision	Supervision	Supervision	
Ouvriers	Ouvriers	Ouvriers	
Matériels didactiques	Matériels didactiques	Matériels didactiques	
Manuels	Manuels	Manuels	
Guides enseignant	Guides enseignant	Guides enseignant	
Autres coûts récurrents	Autres coûts récurrents	Autres coûts récurrents	
Maintenance	Maintenance	Maintenance	
Electricité, eau et chauffage	Electricité, eau et chauffage	Electricité, eau et chauffage	
Divers	Divers	Divers	
S/Total	S/Total	S/Total	
Coûts d'investissement	Coûts d'investissement	Coûts d'investissement	
Constructions	Constructions	Constructions	
Equipement	Equipement	Equipement	
Autres frais	Autres frais	Autres frais	
Total Primaire	Total Secondaire	Total Supérieur	

Alors que l'évaluation de coûts des activités d'un programme ou d'un projet spécifique peut être relativement facile si l'on dispose déjà des éléments et des critères de calcul

budgétaires, l'estimation des ressources financières en ce qui concerne un plan d'action d'éducation est plus complexe, notamment lorsqu'elle implique la production de projections de dépenses pluriannuelles. Différentes techniques, spécifiques aux contextes de chaque pays, existent. Certaines techniques, telles que le cadre de dépenses à moyen terme (CDMT), émergent également dans certains pays.

Dans tous les cas, des projections crédibles de ressources pluriannuelles sont difficilement concevables sans recourir à un modèle de simulation informatique. La Section 5.2 et notamment l'Annexe 3 expliquent le but et l'utilisation des techniques de simulation dans le cadre de la conception des options de politique, l'élaboration des plans sectoriels de l'éducation et l'évaluation des dépenses pluriannuelles requises pour le développement de l'éducation.

5.2. Budgétisation grâce aux techniques de simulation

Dès la phase de l'élaboration du plan, la simulation par la modélisation permet d'établir des prévisions de dépenses courantes et d'investissements pour le secteur de l'éducation conformément aux orientations de la politique éducative. Ainsi le gouvernement peut disposer à l'avance des informations sur les coûts requis annuellement pour mettre en œuvre son plan de réforme et de développement. Il peut aussi prévoir l'écart budgétaire par rapport aux possibilités de financement de l'État à une échéance donnée et identifier les domaines dans lesquels il aura besoin d'investissements supplémentaires à rechercher auprès du secteur privé national et/ou de partenaires extérieurs.

La modélisation de la simulation peut contribuer au processus de cadres de dépenses à moyen terme (CDMT). Le CDMT vise à assurer la conformité des allocations budgétaires avec les objectifs fiscaux et les ressources intérieures globales et à améliorer le réalisme des budgets sectoriels. Son utilité est particulièrement importante dans beaucoup de pays en développement où les écarts énormes entre les politiques annoncées et les ressources intérieures effectivement disponibles conduisent souvent à des coupes budgétaires *ad hoc* au cours de la mise en œuvre des plans. Sur la base du plafond budgétaire défini pour le secteur, le modèle de simulation effectue le calcul des prévisions des ressources intérieures qui sont susceptibles d'être disponibles pour le secteur de l'éducation, anticipe leur usage par catégorie budgétaire et par ordre de priorité, et à son tour contribue à affiner le CDMT dans son volet éducatif en conformité avec les perspectives macro-économiques et fiscales globales du pays.

Dès lors que les enveloppes budgétaires à moyen terme sont définies, la simulation informatique peut faciliter l'établissement des estimations budgétaires annuelles ou pluriannuelles, c'est-à-dire la programmation technique et financière des actions administratives et financières. La détermination des objectifs à atteindre à court terme – un à deux ans – s'effectue sur la base des réalisations concrètes et des prévisions du plan d'action. La simulation permet de préciser le volume des réalisations nouvelles et leur coût, ce qui facilite la programmation des dépenses d'investissements et de

fonctionnement.

Les dépenses prévisionnelles annuelles peuvent être fournies à l'échelle nationale par niveau d'enseignement et par catégorie de dépenses. Selon le niveau de déconcentration et de décentralisation, elles peuvent être disponibles, sous forme désagrégée par région, par niveau et type d'enseignement et par catégorie de dépenses. Les autorités nationales, compte tenu des objectifs et du potentiel de développement de chaque région, pourront prendre les mesures correctives nécessaires pour équilibrer la programmation budgétaire.

Dans la prise en compte de ces prévisions lors de la budgétisation à court terme, il ne faut pas oublier de faire en sorte que le modèle de simulation tienne compte des paramètres importants qui ont une incidence sur les coûts de l'éducation, tels que l'inflation, la hausse des salaires et le coût des biens et services éducatifs. Une application de simulation est un outil qui permet de prévoir l'évolution probable d'un système éducatif dans un avenir plus ou moins lointain au moyen d'un nombre plus ou moins limité de données de base et d'hypothèses de développement. Les résultats simulés seront probables, mais *non sûrs*, car le devenir d'un système dépend aussi d'aléas imprévisibles qui ont un impact sur son évolution. D'où la nécessité d'actualiser les données de base et les paramètres au fur et à mesure de la mise en œuvre du programme de développement. Les données de base et les hypothèses retenues pour l'élaboration du modèle de simulation sont forcément en nombre limité et ne peuvent par conséquent tenir compte de tous les paramètres, identifiés et non identifiés, qui régulent le devenir du système éducatif.

References bibliographiques

- AusAID. 2001. *AusGUIDELines : 1. The Logical Framework Approach*. Canberra. Dernière mise à jour 2003 par AusAID, Government australien.
- BRADFORD, R. W., DUNCAN, J. P., TARCY, B. 1999. *Simplified Strategic Planning : A No-Nonsense Guide for Busy People Who Want Results Fast!*. Chandler House Press (ISBN : 1886284466).
- Banque mondiale. 1998. *Public Expenditure Management Handbook*. Washington, D.C. The World Bank.
- BRYSON, J. M. 1995. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations : A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement, Revised Edition*. Minneapolis, Etats Unis.
- CARRIZO, L., SAUVAGEOT, C. BELLA, N. 2003. *Outils d'information pour la préparation et le suivi des plans d'éducation*. Paris, UNESCO. (Politiques et stratégies d'éducation 5, ED-2003/WS/42).
- CHANG, G. C. ; RADI, M. 2001. *Planification de l'éducation par la simulation informatique*. Paris, UNESCO. (Politiques et stratégies d'éducation 3, ED-2001/WS/36).
- CIDT. *Project Cycle Management : Indicators and Means of Verification*. Centre for International Development and Training (CIDT), University of Wolverhampton
- Commission Européenne. 2001. *Manual Project Cycle Management*. Brussels, Commission Européenne. (Evaluation Unit of the EuropeAid Co-operation Office).
- DFID. 2002. *Tools for Development : A handbook for those engaged in development activity*. London, Department for International Development.
- JALLADE, L. ; RADI, M. ; CUENIN, S. 2001. *Politiques et programmes nationaux face à la coopération internationale : Quel rôle pour l'UNESCO ?* Paris, UNESCO. (Politiques et stratégies d'éducation 1, ED-2001/WS/5.).
- LAVERGNE, R. ; ALBA, A. 2003. *CIDA Primer on Program-Based Approaches*, Préparé par la Division de l'analyse et de la recherche, Policy Branch, avec les contributions d'autre staff de l'ACDI (Mise à jour le 27 septembre 2003), ACDI.
- UNESCO. 1997. *Guide méthodologique pour l'élaboration des plans d'action au PRODEC Mali*. Paris, UNESCO. (Matériel de formation).
- UNESCO ED/EPS/NED. 2005. *EPSSim 2.1 : Guide de l'utilisateur*. Paris, UNESCO. (Politiques et stratégies d'éducation 3a, ED-2005/WS/17).

ANNEXES

Annexe 1. Principaux aspects à analyser pour un diagnostic du secteur de l'éducation

Lors de la conduite de l'analyse sectorielle en éducation (ASE), le système éducatif est analysé sous différents angles ou aspects, parmi lesquels :

- les cadrages macro-économique et sociodémographique
- l'accès et la participation à l'éducation
- la qualité de l'éducation
- l'efficacité externe
- les coûts et le financement de l'éducation, et
- les aspects managériaux et institutionnels.

Les paragraphes suivants décrivent certains aspects et indicateurs principaux qui sont fréquemment utilisés pour analyser et "caractériser" le secteur de l'éducation.

A. Cadrages macro-économique et sociodémographique

Les caractéristiques générales d'un pays donné peuvent être examinées – (liste non exhaustive) à travers l'analyse des données démographiques (pour toute la population et celle scolarisable en particulier), du contexte macro-économique et budgétaire, de l'environnement socioculturel, ainsi que des cadres et structures politiques et institutionnels.

Démographie

Il s'agit d'analyser les aspects démographiques des deux dernières années au moins et les évolutions possibles dans les années à venir (notamment pour la période de programmation du plan), non seulement pour toute la population du pays donné, mais plus particulièrement pour la population scolarisable. Il est nécessaire de disposer des données démographiques par âge spécifique et par genre, en particulier pour la population scolarisable aux niveaux préscolaire, primaire, et secondaire. Il est aussi nécessaire d'analyser les aspects qui peuvent affecter l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, comme par exemple, le marché de l'emploi et des ressources humaines, l'exode rural, la migration, le VIH/Sida, etc.

Cadrages macro-économique et budgétaire

Il s'agit d'analyser les tendances passées et les évolutions probables de la productivité nationale (PIB, PNB), des ressources fiscales intérieures et de la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales. Les pays dépendant de l'aide extérieure doivent examiner la situation actuelle et l'évolution probable des ressources extérieures, telles que la dette et le service de la dette, les dons et les prêts pour le secteur de l'éducation,

ainsi que l'assistance technique directe. Dans la pratique, certains pays réalisent cette analyse avec l'aide des agences de développement dans le contexte des processus de cadre de dépenses à moyen terme (CDMT), des programmes d'investissement sectoriel (PIS), des SWAps (approches sectorielles), ou plus récemment de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous.

Il est important d'effectuer une analyse attentive et détaillée des interventions des agences extérieures bilatérales et multilatérales qui se réalisent sous forme de projets, d'appui financier direct dans le budget national ou dans le cadre des programmes de l'Initiative pays pauvres très endettés (PPTE), du Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP), etc. Sur la base des données et informations macro-économiques fournies par les institutions en charge de la planification économique et des finances, les ministères de l'éducation analyseront certains des indicateurs macro-économiques et budgétaires suivants :

- Dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage (%) du PNB : Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques totales (ordinaires et en capital) consacrées à l'éducation dans un pays donné (pouvoirs centraux, régionaux et locaux) et le PNB, exprimé en pourcentage. Il est calculé en divisant les dépenses publiques totales sur l'éducation à une année fiscale donnée, par le PNB du pays pour l'année correspondante. (Interprétation : En général, un pourcentage élevé du PNB consacré aux dépenses publiques pour l'éducation exprime un degré élevé d'attention accordée à l'investissement pour l'éducation par le gouvernement; et vice versa.)

Formule :

$$\% PNB_t = \frac{PXE_t}{PNB_t}$$

Où :

$\% PNB_t$ = Pourcentage des dépenses publiques pour l'éducation à une année financière t .

PXE_t = Dépenses publiques totales pour l'éducation à une année financière t

PNB_t = Produit national brut à une année financière t .

- Dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage (%) des dépenses totales des administrations publiques : Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques totales (ordinaires et en capital) consacrées à l'éducation dans un pays donné (pouvoirs centraux, régionaux et locaux, incluant les municipalités et excluant les contributions des ménages), et l'ensemble de leurs dépenses totales dans tous les secteurs confondus (dont la santé, l'éducation, les services sociaux, etc.), exprimé en pourcentage.

Formule :

$$\% DPE_t = \frac{DPE_t}{DPT_t}$$

Où :

$\% DPE_t$ = Dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales à une année financière t

DPE_t = Dépenses publiques totales pour l'éducation à une année financière t

DPT_t = Dépenses publiques totales pour tous les secteurs confondus à une année financière t .

● Répartition en pourcentage des dépenses publiques ordinaires par degré d'enseignement : Dépenses publiques ordinaires de chaque degré d'enseignement exprimées en pourcentage du total des dépenses publiques ordinaires afférentes à l'enseignement. Cet indicateur est calculé en divisant les dépenses publiques ordinaires consacrées à chaque degré d'enseignement par le total des dépenses publiques ordinaires afférentes à l'enseignement. (Interprétation: Le pourcentage relativement élevé des dépenses ordinaires accordées à un degré d'enseignement spécifique signifie la priorité relative accordée à ce degré dans la politique nationale de l'éducation et l'allocation des ressources. En interprétant cet indicateur, on doit également tenir compte des distributions correspondantes des effectifs par niveau et ensuite évaluer les dépenses ordinaires relatives par élève.)

● Dépenses publiques ordinaires par élève, en pourcentage (%) du PNB par habitant : Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques par élève à un degré d'enseignement et le PNB par habitant, exprimé en pourcentage. Il est calculé en divisant les dépenses ordinaires publiques par élève à chaque degré d'enseignement à une année donnée par le PNB par habitant pour la même année. (Interprétation: Un pourcentage élevé de cet indicateur signifie qu'une proportion élevée du revenu par habitant est consacrée à chaque élève/étudiant à un niveau d'enseignement spécifique. Il représente une mesure du coût financier par élève/étudiant par rapport au revenu moyen par habitant.)

Formule :

$$\%DPDE_h^t = \frac{DPDE_h^t}{\sum_{h=1}^n DPDE_h^t}$$

Où :

$\% DPDE_h^t$ = Pourcentage des dépenses publiques ordinaires pour un degré d'enseignement h à une année financière t .

$DPDE_h^t$ = Dépenses publiques ordinaires totales pour un degré d'enseignement h à une année financière t .

Formule :

$$\%DPDE_{h,GNPc}^t = \frac{DPDE_h^t}{E_h^t} / \frac{PNB^t}{P^t}$$

Où :

$\% DPDE_{h,GNPc}^t$ = Dépenses publiques ordinaires par élève d'un degré d'enseignement h en pourcentage du PNB par habitant à une année financière t

$DPDE_h^t$ = Dépenses publiques ordinaires pour un degré d'enseignement h à une année financière t

PNB^t = Produit national brut à une année financière t

E_h^t = Effectifs scolaires totaux à un degré d'enseignement h à une année scolaire t

P^t = Population totale d'un pays à une année t .

● Dépenses publiques ordinaires pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales pour l'éducation : Rapport entre les dépenses publiques ordinaires pour l'éducation et l'ensemble des dépenses publiques totales (ordinaires et en capital) consacrées à l'éducation dans un pays donné à une année financière donnée. Il est calculé en divisant les dépenses publiques ordinaires pour l'éducation à une année financière donnée par les dépenses publiques totales pour l'éducation pour la même année financière. (Interprétation: Un pourcentage élevé des dépenses publiques ordinaires pour l'éducation signifie une large proportion des financements publics pour le fonctionnement courant de l'éducation. La différence entre ce pourcentage et 100 reflète la part des dépenses consacrées aux dépenses en capital.)

Formule :

$$\% DPDE_t = \frac{DPDE_t}{DPTE_t}$$

Où :

$\% DPDE_t$ = Pourcentage des dépenses publiques ordinaires pour l'éducation à une année financière t .

$DPDE_t$ = Dépenses publiques ordinaires pour l'éducation à une année financière t .

$DPTE_t$ = Dépenses publiques totales à une année financière t .

Analyse socioculturelle

C'est une section qui est souvent oubliée ou parfois négligée dans une analyse sectorielle. Elle concerne en particulier : la composition démographique, la structure socioculturelle et quelquefois religieuse, les traditions culturelles du pays qui peuvent avoir un impact sur la demande sociale pour l'éducation, la scolarisation et la performance scolaire des minorités, et des garçons/filles, etc.

L'encadré 2 à droite présente un exemple des aspects socioculturels qui sont examinés pour l'analyse sectorielle de l'éducation dans un pays. L'analyse socioculturelle met en lumière les contextes historique, social et politique du système éducatif qui ont affecté le système éducatif national par le passé et qui doivent être pris en compte lors de la formulation des politiques et stratégies pour l'avenir du développement de l'éducation.

Encadré 2: Exemple des aspects abordés pour une analyse socioculturelle

Partie A: Contexte sociopolitique de l'éducation

1. Evolution de la République fédérale (Pré-Colonisation; Colonisation; La question nationale et ses racines; Début du fédéralisme; Conflits et crises; Coups militaires, Règne militaire et la guerre civile)
2. Les trois traditions fondamentales de l'éducation (Education indigène; Education islamique; Education occidentale)

[...]

Analyse politico-institutionnelle

Les aspects d'organisation institutionnelle, politique et territoriale sont susceptibles d'avoir un impact sur les services éducatifs d'un pays. On procédera donc à l'analyse du mode de fonctionnement d'un Etat et des autorités locales/publiques (systèmes centralisés ou décentralisés, etc.), mais aussi des réformes en vue et de leurs conséquences probables sur le système éducatif. Le rôle et les responsabilités des différentes autorités de planification et de gestion devront être analysés afin d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses et d'identifier les moyens pour remédier aux problèmes de management possibles dans le secteur de l'éducation.

En ce qui concerne l'analyse institutionnelle du secteur de l'éducation, la Section F de cette annexe décrit les aspects managériaux et institutionnels qui pourront être examinés dans une analyse sectorielle.

B. Profils de scolarisation des élèves

- L'accès et la participation à chaque degré d'enseignement
- Le rendement interne
- Les disparités dans l'éducation

Accès et participation

Cette section du diagnostic du secteur de l'éducation analyse la couverture éducative par niveau et type d'éducation selon la structure du système éducatif (à tous les degrés et types d'enseignement), y compris les services éducatifs par statut (public, semi-public, privé ou communautaire, etc.) L'analyse est effectuée sur les tendances lourdes du passé.

On présentera l'évolution des effectifs d'élèves et d'étudiants, des taux d'admission, des taux bruts et nets de scolarisation par degré, et analysera la répartition et l'évolution des effectifs scolaires des différents types d'établissements. L'analyse de la transition aux différents niveaux d'enseignement (aux degrés d'enseignement général, technique et professionnel au niveau secondaire et supérieur, par exemple) peut être réalisée dans une perspective de la rationalisation du système éducatif conformément aux besoins du marché de l'emploi et des tendances du développement économique.

L'analyse de l'accès et de la participation à l'éducation peut aussi être réalisée en termes d'offre et de demande. Il s'agit de connaître si l'accès et la participation sont plus limités en raison de l'offre incomplète ou d'une demande insuffisante, ou bien par ces deux facteurs à la fois. Par exemple, les enfants pourraient ne pas accéder à l'éducation car il n'y a pas d'écoles dans leur village ou les places sont limitées dans les écoles. Il se peut par contre que les enfants ne souhaitent pas aller à l'école pour différentes raisons. Cette investigation permettra d'identifier à terme des stratégies appropriées pour accroître la scolarisation, en élargissant l'offre de l'éducation, en incitant la demande sociale pour l'éducation, ou alors en améliorant l'environnement

scolaire et la pertinence de l'éducation pour certains groupes de la population. Pour ce faire, il est souvent nécessaire d'organiser des enquêtes de ménages et d'utiliser leurs résultats, en vue d'identifier les vraies causes et les mesures correctives qui conviennent.

Certains indicateurs principaux utilisés pour mesurer l'accès et la participation dans l'éducation sont les suivants :

L'accès à l'éducation peut être défini comme étant la question de savoir dans quelle mesure la population scolarisable accède à la première année d'un degré ou type d'enseignement particulier. Les indicateurs les plus communément utilisés pour mesurer cet aspect du système éducatif sont : (i) le taux brut d'admission ; (ii) le taux net d'admission ; (iii) le taux de transition ; et (iv) le taux d'enregistrement.

● **Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire (TBA) :** Rapport entre le nombre d'élèves inscrits pour la première fois en première année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, et la population ayant l'âge officiel d'entrée dans le primaire, exprimé en pourcentage. Il est calculé en divisant le nombre des nouveaux entrants en première année, quel que soit leur âge, par la population de l'âge officiel d'admission.

$$\text{Formule : } TBA^t = \frac{N^t}{P_a^t}$$

Où :

TBA^t = Taux brut d'admission à une année scolaire t

N^t = Nombre de nouveaux entrants en première année de l'enseignement primaire, à une année scolaire t

P_a^t = Population ayant l'âge officiel d'admission en première année du primaire a , à une année scolaire t

● **Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA) :** Rapport entre le nombre d'enfants ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité et qui sont admis comme nouveaux inscrits en première année de l'enseignement primaire et la population du même âge, exprimé en pourcentage. Il est calculé en divisant le nombre des enfants d'âge officiel d'admission au primaire et qui entrent en première année du primaire par la population du même âge.

$$\text{Formule : } TNA^t = \frac{N_a^t}{P_a^t}$$

Où :

TNA^t = Taux net d'admission à une année scolaire t

N_a^t = Nombre d'enfants ayant l'âge officiel requis pour commencer la scolarité a qui sont admis en première année du primaire, à une année scolaire t

P_a^t = Population ayant l'âge officiel d'admission en première année du primaire a , à une année scolaire t

- Taux de transition (TT) : Le nombre d'élèves (ou étudiants) admis en première année d'un degré supérieur à une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves de la dernière année du degré inférieur l'année précédente. Le taux est calculé en divisant le nombre de nouveaux entrants en première année d'un cycle ou d'un degré d'enseignement donné, par le nombre des effectifs de la dernière année du cycle ou du degré précédent de l'année scolaire précédente.

$$\text{Formule : } TT_{h,h+1}^t = \frac{E_{h+1,1}^{t+1} - R_{h+1,1}^{t+1}}{E_{h,n}^t}$$

Où :
 $TT_{h,h+1}^t$ = Taux de transition (d'un cycle ou degré d'enseignement h à l'autre h+1 à une année scolaire t)

$E_{h+1,1}^{t+1}$ = nombre d'élèves inscrits (scolarisés) à la première année d'études du degré d'enseignement h+1 à une année scolaire t+1

$R_{h+1,1}^{t+1}$ = nombre d'élèves redoublant la première année d'études du degré d'enseignement h+1 à une année scolaire t+1

$E_{h,n}^t$ = nombre d'élèves scolarisés à la dernière année d'études n du degré d'enseignement h à l'année scolaire t.

- Taux d'enregistrement (TE): Le nombre d'élèves (ou d'étudiants) admis en première année d'un cycle ou degré d'études à une scolaire année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves diplômés de la dernière année du degré précédent à l'année scolaire précédente. Méthode de calcul: Diviser le nombre des nouveaux entrants en première année d'un cycle ou d'un degré d'enseignement donné, par le nombre des diplômés de la dernière année du cycle ou degré d'études précédent à l'année scolaire précédente. (N.B. Ce taux est différent du taux de transition ou de passage. Il peut être considéré comme un taux d'admission, mais pour des niveaux autres que l'enseignement primaire, en ce sens qu'il calcule le nombre de nouveaux entrants en première année d'un degré d'enseignement non primaire en pourcentage de la population éligible théorique, à savoir ceux qui quittent avec succès la dernière année du degré d'études précédent.)

$$\text{Formule : } TI_{h,h+1}^t = \frac{I_{h+1,1}^t}{D_{h,n}^{t-1}}$$

Où :
 $TI_{h,h+1}^t$ = Taux d'enregistrement (d'un cycle ou degré d'études h à un autre h+1 à une année scolaire t)

$I_{h+1,1}^t$ = Nombre de nouveaux entrants en première année 1 du cycle ou degré d'études h+1 à une année scolaire t

$D_{h,n}^{t-1}$ = Nombre de diplômés de la dernière année n du cycle ou degré d'études h à une année scolaire t-1

La participation à l'éducation concerne le degré de participation de la population scolarisable aux études d'un cycle ou type d'éducation donné. Les indicateurs les plus communément utilisés pour mesurer cet aspect du système éducatif sont : (i) Le taux brut de scolarisation ; (ii) Le taux net de scolarisation ; (iii) Le taux de scolarisation par âge spécifique.

● **Taux brut de scolarisation (TBS) :** Nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population observée regroupe les cinq premières années suivant l'âge de sortie du niveau secondaire. Il est calculé en divisant le nombre d'élèves (ou d'étudiants) scolarisés à un degré d'enseignement donné, quel que soit leur âge, par la population du groupe d'âge correspondant à ce degré d'enseignement. (Interprétation: Un TBS élevé indique en général un degré de participation élevé. Une valeur de TBS de 100 pour cent indique que le pays en question est capable, en principe, d'accueillir tous les enfants d'âge scolaire, mais elle n'indique pas la proportion des enfants d'âge scolaire effectivement scolarisés. La réalisation d'un taux de 100 pour cent est par conséquent nécessaire mais n'est pas une condition suffisante pour accueillir tous les enfants éligibles. On peut dire que si le TBS dépasse 90 pour cent pour un degré d'enseignement particulier, le nombre de places agrégées pour les élèves approche le nombre requis pour l'accès universel du groupe d'âge officiel. Cependant, cette interprétation ne sera significative que si les effectifs "sous-âgés" et "sur-âgés" diminuent à l'avenir pour laisser des places libres aux enfants du groupe d'âge officiel.)

$$\text{Formule : } TBS_h^t = \frac{E_h^t}{P_{h,a}^t}$$

Où :

TBS_h^t = Taux brut de scolarisation au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

E_h^t = Effectifs scolaires au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

$P_{h,a}^t$ = Population du groupe d'âge officiel a , qui correspond au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

● Taux net de scolarisation (TNS) : Rapport entre le nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage. Il est calculé en divisant le nombre d'élèves scolarisés et qui appartiennent au groupe d'âge officiel pour un degré d'enseignement donné, par la population du même groupe d'âge. (Interprétation: Un TNS élevé signifie un degré élevé de participation de la population du groupe d'âge officiel. La valeur théorique maximale est de 100%. Accroître ces taux peut être considéré comme reflétant l'amélioration de la participation au degré d'enseignement spécifié. Quand le TNS est comparé avec le TBS, la différence entre ces deux taux met en relief l'incidence des effectifs sous-âgés et sur-âgés. Si le TNS est de moins de 100%, cela indique une mesure de la proportion des enfants non scolarisés au degré d'enseignement spécifié. Cependant, il se peut que certains de ces enfants sont déjà scolarisés dans d'autres degrés d'enseignement, cette différence ne doit pas être considérée comme indiquant le pourcentage des élèves non scolarisés. Un indicateur complémentaire plus précis est le taux de scolarisation par âge spécifique (TSAS) qui montre la participation de la population d'un âge particulier dans l'éducation.)

$$\text{Formule : } TNS_h^t = \frac{E_{h,a}^t}{P_{h,a}^t}$$

Où :
 TNS_h^t = Taux net de scolarisation au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

$E_{h,a}^t$ = Effectifs scolaires du groupe d'âge a au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

$P_{h,a}^t$ = Population du groupe d'âge officiel a , qui correspond au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

● Taux de scolarisation par âge spécifique (TSAS) : Nombre d'élèves scolarisés d'un âge spécifique, quel que soit le niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage de la population de cet âge. Il est calculé en divisant le nombre d'enfants d'un âge spécifique scolarisés dans les établissements d'enseignement de tous les niveaux par la population de cet âge. (Interprétation: le TSAS élevé indique un degré élevé de participation de la population de l'âge particulier à l'éducation. La valeur maximum théorique est de 100%. Accroître ces taux peut être considéré comme reflétant l'amélioration de la participation de l'âge particulier. Si le TSAS est de moins de 100%, la différence indique la proportion de la population de l'âge particulier qui n'est pas scolarisée.)

Formule :

$$TSAS_a^t = \frac{E_a^t}{P_a^t}$$

Où :

$TSAS_a^t$ = Taux de scolarisation par âge spécifique de la population d'âge a à une année scolaire t

E_a^t = Effectifs scolaires de la population d'âge a à une année scolaire t

P_a^t = Population d'âge a à une année scolaire t

Rendement interne

Le rendement interne d'un système éducatif évalue dans une certaine mesure le nombre d'années pris par un enfant pour compléter un cycle ou degré d'enseignement particulier (primaire, secondaire, etc.)

Les indicateurs de base qui mesurent le rendement interne d'un système éducatif sont calculés à partir des taux de flux : le taux de promotion, le taux de redoublement et le taux d'abandon. Pour obtenir ces indicateurs, on a besoin des statistiques sur la scolarisation d'au moins deux années consécutives (les plus récentes) ou, au mieux, des dix dernières années. Les taux de redoublement et d'abandon permettront de mesurer le rendement du système, ainsi que les gains d'efficacité potentiels en termes de ressources. Les indicateurs des taux de survie, de rétention et d'achèvement¹¹ sont calculés sur la base des taux de flux.

Il est important d'analyser les raisons qui sous-tendent ces indicateurs. Il arrive parfois que par exemple, le taux d'abandon élevé à une année d'études donnée résulte du simple fait que beaucoup d'écoles, étant incomplètes, ne dispensent pas d'enseignement pour cette année d'étude spécifique. Le taux d'achèvement, qui peut être un indicateur de participation, permet de mesurer le rendement interne dans les pays où les taux de déperditions sont élevés (à cause des taux de redoublement et d'abandon élevés).

¹¹ Le taux d'achèvement évalue le pourcentage d'élèves ayant accompli un cycle d'étude par rapport à la population du même âge correspondante..

Les **indicateurs de flux** sont: (i) le taux de promotion; (ii) le taux de redoublement; et (iii) le taux d'abandon.

● **Taux de promotion** : La proportion des élèves inscrits à une année d'études qui, au début de l'année suivante, seront inscrits à l'année d'études supérieure. Il existe deux méthodes possibles pour calculer cet indicateur, dépendant de la disponibilité des données sur le nombre des promus par année d'études. Si de telles données sont disponibles, la "formule 1" peut être utilisée, auquel cas le nombre des promus par année d'études à l'année $t+1$ est divisé par le nombre d'élèves scolarisés à l'année d'études correspondante de l'année t . Autrement, la "formule 2" est utilisée quand les données sur le nombre de promus par année d'études ne sont pas disponibles; le nombre de redoublants par année d'études à l'année $t+1$ sont soustraits du nombre d'élèves scolarisés à l'année correspondante et la différence est alors divisée par le nombre d'élèves scolarisés à l'année d'études t .

● **Taux de redoublement** : Proportion d'élèves qui s'inscrivent dans la même année (ou niveau) d'études que l'année précédente, exprimée en pourcentage de l'ensemble des effectifs scolarisés dans l'année d'études considérée. Il est calculé en divisant le nombre des redoublants à une année d'études donnée $t+1$ par le nombre d'élèves de la même cohorte scolarisés à la même année d'études de l'année précédente t .

Formules :

$$P_i^t = \frac{P_{i+1}^t}{E_i^t}$$

ou

$$P_i^t = \frac{E_{i+1}^{t+1} - R_{i+1}^{t+1}}{E_i^t}$$

Où :

P_i^t = Taux de promotion à une année d'études i à une année scolaire t

P_{i+1}^{t+1} = nombre d'élèves promus à l'année d'études $i+1$ à une année scolaire $t+1$

E_{i+1}^{t+1} = nombre d'élèves inscrits à l'année d'études $i+1$ à une année scolaire $t+1$

R_{i+1}^{t+1} = nombre d'élèves redoublant l'année d'études $i+1$ à une année scolaire $t+1$

E_i^t = nombre d'élèves inscrits à l'année d'études i à une année scolaire t .

Formule :

$$r_i^t = \frac{R_i^{t+1}}{E_i^t}$$

Où :

r_i^t = Taux de redoublement à une année d'études i à une année scolaire t

R_i^{t+1} = nombre d'élèves redoublant l'année d'études i , à une année scolaire $t+1$

E_i^t = nombre d'élèves scolarisés à l'année d'études i , à une année scolaire t .

Taux d'abandon : Il s'agit de la proportion des élèves qui quittent l'école sans terminer une année d'étude donnée, exprimée en pourcentage de ceux qui étaient inscrits à la même année d'étude au début de cette année scolaire. Il existe deux méthodes possibles pour calculer cet indicateur, dépendant de la disponibilité des données sur le nombre des abandons par année d'études. Si de telles données existent, la "formule 1" peut être utilisée, auquel cas le nombre des abandons par année d'études à l'année t est divisé par le nombre d'élèves scolarisés pour l'année d'études correspondante à l'année t. Autrement, la "formule 2" est utilisée quand les données sur le nombre des abandons ne sont pas disponibles; les nombres de redoublants et de promus par année d'études à une année scolaire t+1 sont déduits du nombre d'élèves scolarisés à une année scolaire correspondante et la différence est alors divisée par le nombre d'élèves scolarisés à l'année d'études correspondante à une année scolaire t.

Formule 1 :
$$a_i^t = \frac{A_i^t}{E_i^t} \text{ ou}$$

$$a_i^t = \frac{E_i^t - (R_i^{t+1} + P_{i+1}^{t+1})}{E_i^t}$$

Où :

a_i^t = Taux d'abandon à l'année d'études i à une année scolaire t

$E_i^t - (R_i^{t+1} + P_{i+1}^{t+1})$ = nombre d'élèves abandonnant l'année d'études i à une année scolaire t

L'**analyse de la cohorte** utilisant le diagramme de flux est utile pour calculer d'autres indicateurs de rendement interne. Une cohorte scolaire est un groupe d'élèves qui entre en première année d'études d'un cycle ou degré d'enseignement donné et qui par la suite passera par la promotion, le redoublement ou l'abandon. L'analyse de la cohorte retrace les flux d'un groupe d'élèves qui entre, la même année, en première année et progresse à travers tout le cycle ou le degré d'enseignement. Elle peut aider, en particulier, au calcul des gaspillages dus aux abandons ou aux redoublements, des taux de survie et du coefficient d'efficacité.

● Les années-intrant par diplômé (AID): Le nombre d'années-élèves moyen estimé, dépensé par les élèves (ou étudiants) d'une cohorte donnée qui sort d'un cycle ou degré d'enseignement donné, compte tenu des années-élèves gaspillées à cause des abandons ou des redoublements (N.B. Une année scolaire dépensée à une année d'étude par un élève est égale à une année-élève.) Il est calculé en divisant le nombre total des années-élèves dépensées par une cohorte scolaire (diplômés plus abandons) dans un degré d'enseignement spécifié par la somme des groupes de diplômés successifs appartenant à la même cohorte.

● Nombre moyen d'années d'études par diplômé : Le nombre moyen estimé d'années d'études que les diplômés d'une cohorte scolaire ont prises pour quitter un degré ou cycle d'enseignement particulier. Ce nombre moyen est obtenu en divisant la somme des produits du nombre de diplômés par le nombre d'années passées dans une cohorte scolaire donnée dans un cycle ou degré d'enseignement, par le nombre de diplômés de la cohorte et d'un cycle ou degré d'enseignement. Le résultat est exprimé en nombre d'années (N.B. Un élève qui passe un an dans une année d'études utilise une année-élève).

● Nombre moyen d'années d'études par abandon: Le nombre moyen d'années d'études estimé que les élèves quittant le système éducatif à un niveau d'enseignement particulier ont prises à l'école avant de l'abandonner. Ce nombre moyen est calculé en divisant le nombre total d'années-élève pendant lesquelles ceux qui abandonnent le système à un niveau ou cycle donné sont restés à l'école avant de la quitter, par la somme des abandons de la cohorte à un niveau ou cycle d'études.

Formule:

$$AID_g = \frac{\left\{ \sum_{j=n}^{n+k} D_{g,j} * j \right\} + \left\{ \sum_{j=1}^{n+k} A_{g,j} * j \right\}}{\sum_{j=n}^{n+k} D_{g,j}}$$

où

AID_g = Années-intrants par diplômé (pour les diplômés appartenant à la cohorte g)

$D_{g,j}$ = Diplômés de la cohorte g après j années d'études g,j

$A_{g,j}$ = Abandons de la cohorte g après j années d'études

k signifie le nombre de redoublements autorisés; n la durée d'études normale pour un cycle ou degré d'enseignement donné; g la cohorte d'élèves; et j le nombre d'années d'études.

Formule :

$$AED = \frac{\sum_{i=n}^{n+k} D_i * i}{\sum_{i=n}^{n+k} D_i}$$

Où :

D_n = Diplômés après n années d'études

D_{n+1} = Diplômés après n+1 années d'études

D_{n+k} = Diplômés après n+k années d'études

$D = \sum_{i=n}^{n+k} D_i$ = Nombre total de diplômés

Formule :

$$AEA = \frac{\sum_{i=n}^{n+k} A_i * i}{\sum_{i=n}^{n+k} A_i}$$

Où :

A_i = Abandons après i années d'études

A_{n+k} = Abandons après n+k années d'études

$A = \sum_{i=n}^{n+k} A_i$ = Nombre total d'abandons

● Nombre moyen d'années d'études de la cohorte : Le nombre moyen d'années-élève estimé pris par des élèves (ou étudiants) d'une cohorte donnée terminant un niveau ou cycle donné d'études, en prenant en considération la déperdition d'années-élève à cause d'abandon et de redoublement (N.B. Un an passé à une année d'études par un élève est égal à une année-élève). Méthode de calcul : Diviser le nombre total d'années-élève acquises par une cohorte (diplômés plus abandons) dans un cycle d'études donné par la somme de fournées successives de diplômés appartenant à la même cohorte.

Formule :
$$AEC = \frac{AED * D + AEA * A}{1000}$$

Où :

AED= Durée moyenne d'études par diplômé

AEA= Durée moyenne d'études par abandon

Voir ci-dessus.

● Proportion des déperditions totales dues à l'abandon : La proportion du nombre total d'années-élève «gaspillées» à cause des abandons scolaires à un cycle ou niveau d'éducation. Cet indicateur est calculé en divisant le nombre total d'années-élève perdues ou gaspillées par les élèves qui abandonnent l'école à un cycle ou niveau d'enseignement donné par la somme des années-élève gaspillées à cause des abandons et des redoublements.

Formule :

$$PDTA = \frac{\sum_{i=1}^n A_i * i}{PAEG} * 100\%$$

Où :

PAEG= Somme des années-élève gaspillées, à cause des abandons et des redoublements

Voir ci-dessus.

□ Proportion des déperditions totales dues au redoublement : La proportion du nombre total des années-élève «gaspillées» à cause des redoublements au sein d'une cohorte à un niveau d'enseignement donné. Cet indicateur est calculé en divisant le nombre total d'années-élève perdues ou gaspillées à cause des redoublements à un cycle ou niveau d'enseignement donné par la somme des années-élève gaspillées à cause des abandons et des redoublements. La formule présentée ci-dessous calcule cette proportion en soustrayant le PDTA de 100%.

Formule :

$$PDTR = (100 - PDTA)\%$$

Où :

$$PDTR = \frac{\sum_{i=1}^n R_i * i}{PAEG} * 100\%$$

Voir ci-dessus.

► Taux de survie par année d'études : Le pourcentage d'une cohorte d'élèves (ou étudiants) inscrits en première année d'un cycle ou degré donné d'études dans une année scolaire donnée qui sont attendus à atteindre les années successives d'études. Le taux est calculé en divisant le nombre total d'élèves appartenant à une cohorte qui ont atteint chaque année d'études successive dans un degré d'études donné par le nombre d'élèves de la cohorte, par exemple ceux qui étaient inscrits à l'origine en première année d'enseignement primaire.

Formule :

$$SR_{g,i}^k = \frac{\sum_{t=1}^m P_{g,i}^t}{E_g^k}$$

Où :

$$P_{g,i}^t = E_{g,i+1}^{t+1} - R_{g,i+1}^{t+1}$$

$SR_{g,i}^k$ = Taux de survie de la cohorte d'élèves g à l'année d'études i à une année scolaire de référence k

E_g^k = Nombre total d'élèves appartenant à la cohorte g à une année scolaire de référence k

$P_{g,i}^t$ = Promus de E_g^k qui pourraient accéder aux années d'études successives i dans les années scolaires successives t

R_i^t = Nombre d'élèves redoublant l'année d'études i à une année scolaire t

i = année d'études (1, 2, 3, ..., n), t = année (1, 2, 3, ..., m), g = cohorte d'élèves

● Coefficient d'efficacité : Le nombre idéal (optimal) d'années-élève nécessaires (dans l'absence de redoublement et d'abandon) pour produire un nombre de diplômés d'une cohorte donnée dans un cycle ou degré d'études exprimé comme un pourcentage du nombre d'années-élève effectivement utilisées pour produire le même nombre de diplômés. Le taux d'inputs et d'outputs qui est la réciproque du coefficient d'efficacité est souvent employé comme une alternative (N.B. Un élève qui passe un an dans une année d'études utilise une année-élève). Cet indicateur est calculé en divisant le nombre idéal d'années-élève nécessaires pour produire un nombre de diplômés d'une cohorte donnée dans un degré d'études donné, par le nombre d'années-élève effectivement utilisées pour produire le même nombre de diplômés.

Formule :

$$CE_g = \frac{\sum_{j=n}^{n+k} D_{g,j}^t * n}{\left\{ \sum_{j=n}^{n+k} D_{g,j}^t * j \right\} + \left\{ \sum_{j=1}^{n+k} A_{g,j}^t * j \right\}}$$

Où :

CE_g = Coefficient d'efficacité pour la cohorte d'élèves g

$D_{g,n}$ = nombre d'élèves de la cohorte g qui terminent la dernière année d'études n après n années d'études (sans redoublement)

$D_{g,j}$ = nombre d'élèves de la cohorte g terminant la dernière année d'études n après j années d'études

$A_{g,j}$ = nombre d'élèves (de la cohorte g) abandonnant après j années d'études

k signifie le nombre de redoublements autorisés;

n signifie la durée d'études normale prescrite pour un cycle ou degré d'enseignement;

g signifie la cohorte d'élèves; et

j signifie le nombre d'années d'études.

● Taux brut d'achèvement : Rapport entre l'ensemble des diplômés des programmes d'un degré ou cycle d'enseignement (enseignement primaire, secondaire, etc.) et la population ayant l'âge auquel le type de programmes concerné serait théoriquement achevé, exprimé en pourcentage.

Formule :

$$TBC_h^t = \frac{C_h^t}{P_{h,a}^t}$$

Où :

TBC_h^t = Taux brut d'achèvement au degré d'enseignement h à une année scolaire t

C_h^t = nombre d'élèves achevant (ou sortant de) la dernière année d'études de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire h à l'année scolaire t

$P_{h,a}^t$ = Population ayant l'âge officiel de sortie a du degré d'enseignement h à une année scolaire t

En fait, en l'absence d'information sur les diplômés, le taux d'achèvement est souvent mesuré de façon approximative en appliquant la formule suivante (enseignement primaire dans notre exemple) :

TBC (primaire) =

Nbre d'élèves de la dernière année du primaire – redoublants

Population ayant l'âge officiel de la dernière année du primaire

Disparités

Il s'agit d'analyser la couverture des services éducatifs par genre (garçons/filles), par région administrative (provinces, districts, etc.), par densité de population (urbaine/rurale) ou par groupement socioculturel (couches sociales, groupes et minorités ethniques ou linguistiques, etc.). En éducation comme dans d'autres secteurs, l'arbre peut cacher la forêt: un taux de scolarisation de 70 pour cent dans les zones rurales peut en réalité comporter un taux de moins de 30 pour cent dans une région de désert; un rapport moyen d'élèves/enseignant de 40 au niveau national peut varier, en réalité, entre 10 et 150 selon les régions. Cette analyse des disparités est nécessaire non seulement pour des raisons éthiques, mais aussi pour assurer des services adaptés et efficaces pour la scolarisation effective de différents groupes de la population. Par exemple, elle permet d'agir sur l'offre et/ou la demande selon les contextes. Elle permet également d'évaluer les ressources requises différenciées selon les différents groupes de la population (par exemple, en prévoyant des coûts d'opportunités différents pour les populations rurales, la formation des enseignants en techniques spécifiques, etc.). Les statistiques scolaires et les enquêtes des ménages sont à utiliser pour réaliser de telles analyses.

On peut utiliser les indicateurs décrits ci-dessus en les désagrégeant par genre et d'autres groupements en vue d'évaluer la mesure des disparités.

C. Qualité de l'éducation

La qualité de l'éducation n'est pas moins difficile à mesurer en raison de la variété des définitions et des compréhensions de ce qu'est la qualité de l'éducation par différentes parties prenantes. En principe, la qualité devrait être mesurée non seulement en termes de moyens déployés, mais également de produits ou résultats éducatifs (par exemple, acquisitions scolaires, apprentissages des compétences de base, citoyenneté, etc.), et de processus. Cependant, étant donné les difficultés de mesurer les résultats d'apprentissage, les planificateurs et les gestionnaires tendent à s'appuyer sur la quantité et la qualité des moyens éducatifs (ressources) et dans une mesure plus limitée, les processus, en vue d'évaluer la qualité de l'éducation. Les indicateurs de rendement interne (par exemple, taux de promotion, de redoublement et d'abandon) sont souvent utilisés comme substituts pour mesurer la qualité de l'éducation. Les trois grandes catégories de moyens éducatifs sont : (i) personnel d'éducation ; (ii) méthodes et matériels d'enseignement ; et (iii) bâtiments scolaires.

Personnel de l'éducation

Les enseignants constituent le facteur principal des services éducatifs. D'autre part, les salaires représentent la part la plus importante des dépenses éducatives courantes. Cela implique qu'il faut effectuer une analyse minutieuse des aspects relatifs aux enseignants. On peut examiner, par exemple, le nombre d'enseignants disponibles dans le système, le besoin en enseignants compte tenu des normes et standards nationaux ou internationaux, les rapports élèves/enseignant, le niveau de qualification des enseignants et leur besoin en formation, ainsi que l'état de supervision pédagogique et administrative.

Les salaires des enseignants par catégorie ou niveau de qualification pourraient être analysés en consultation avec d'autres ministères ou institutions concernés. Quelquefois, l'analyse des différentes catégories de personnels non enseignants s'avère cruciale pour améliorer la qualité et l'efficacité des services éducatifs.

Certains indicateurs relatifs aux personnels qui peuvent être analysés à ce stage comprennent :

- **Rapport élèves/enseignant** : Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un degré d'enseignement donné à une année scolaire donnée. Dans l'examen du rapport d'élèves par enseignant, les enseignants peuvent être définis comme personnes dont l'activité professionnelle consiste à faciliter l'étude et l'acquisition des aptitudes et des attitudes (telles que stipulées dans un programme d'études formel) par les élèves ou étudiants inscrits dans un établissement éducatif formel. Ce rapport est calculé en divisant le nombre total d'élèves inscrits à un cycle ou degré d'enseignement donné par le nombre d'enseignants au même degré. Le rapport d'élèves par enseignant est en général moins élevé que la "taille de classe" moyenne. Car le calcul des "élèves par enseignant" inclut les enseignants qui donnent des programmes spéciaux, tels que la musique, les arts et l'éducation spéciale, pour laquelle ils enseignent aux groupes moins nombreux.

Formule :

$$REM_h^t = \frac{E_h^t}{M_h^t}$$

Où :

REM_h^t = Rapport élèves/enseignant au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

E_h^t = Nombre total d'élèves au degré d'enseignement h à l'année scolaire t

M_h^t = Nombre total d'enseignants au degré d'enseignement h à l'année scolaire t.

● Le nombre d'enseignants disponibles dans le système et de nouveaux enseignants à recruter : On doit entreprendre une analyse approfondie de la disponibilité et des besoins en personnel de l'éducation, de préférence par catégorie. Très souvent, on commence par le calcul (ou le comptage) du nombre d'enseignants actuellement disponibles (ou travaillant) dans le système et l'extrapolation du nombre d'élèves par enseignant (rapport élèves/enseignant) ou le nombre d'élèves par classe (tailles de classe). Ces indicateurs peuvent être comparés avec les normes nationales ou régionales en termes de rapport élèves/enseignant ou tailles de classe. Il existe deux méthodes de calcul des besoins en enseignants à temps plein : celle basée sur le rapport élèves/enseignant et l'autre sur le nombre d'heures d'apprentissage. La première est la 'méthode basée sur le rapport élèves/enseignant' et la seconde est la 'méthode basée sur le nombre d'élèves par classe et d'heures d'enseignement par les enseignants'. La première méthode est souvent utilisée pour calculer les besoins en enseignants au primaire et la seconde est appliquée pour calculer ces besoins aux degrés d'études où se pratique "l'enseignement par matière", comme l'enseignement secondaire, supérieur, etc.

Méthode basée sur le ratio élèves/enseignant (appliquée, notamment, pour l'enseignement primaire et aussi, dans une certaine mesure, pour l'éducation préscolaire et les programmes d'alphabétisation)

$$\text{Formule : } \frac{E^t}{BM^t} = \frac{R^t}{R^0}$$

$$R^t = R^0 + t * cr$$

$$NM^{t+1} = (BM^{t+1} - MD^{t+1}) * \delta_j$$

Où :

BM^t = nombre requis d'enseignants à temps plein

E^t = nombre total projeté des élèves

R^t = rapport élèves/enseignant

R^0 = rapport élèves/enseignant à l'année de base

cr = taux annuel constant de changement du rapport élèves/enseignant

NM^{t+1} = nombre de nouveaux enseignants requis à l'année $t+1$

MD^{t+1} = Enseignants disponibles par catégorie à l'année $t+1$

δ_j = proportion de nouveaux enseignants nommés à la catégorie j

Méthode basée sur le nombre d'élèves par classe et les heures d'enseignement par enseignant (appliquée notamment pour les degrés et types d'études autres que l'enseignement primaire)

$$\text{Formule : } \frac{E^t * H^t}{BM^t} = \frac{C^t * L^t}{C^0 * L^0}$$

$$C^t = C^0 + t * cc$$

où :

TR^t et E^t sont définis ci-dessus.

H^t = nombre moyen d'heures hebdomadaires d'apprentissage par élève

C^t = nombre moyen d'élèves par classe

L^t = nombre moyen d'heures hebdomadaires d'enseignement par enseignant à temps plein

cc = taux annuel constant de changement d'élèves par classe

● Emoluments des enseignants en pourcentage de dépenses publiques ordinaires pour l'éducation : Les dépenses publiques destinées aux émoluments d'enseignants exprimées en pourcentage de dépenses publiques totales pour l'éducation. Cet indicateur est calculé en divisant les dépenses publiques ordinaires destinées aux émoluments des enseignants à une année financière donnée par les dépenses publiques ordinaires totales pour l'éducation à la même année financière. (Interprétation: Un pourcentage élevé des dépenses publiques courantes consacrées aux émoluments des enseignants signifie la prépondérance des dépenses pour les enseignants au détriment des celles pour l'administration, les matériels didactiques, les bourses, etc.)

$$\text{Formule : } \%TX_t = \frac{TX_t}{PCXE_t}$$

Où :

$\%TX_t$ = Pourcentage des dépenses publiques ordinaires pour l'éducation consacrées aux émoluments des enseignants à l'année financière t .

TX_t = Dépenses publiques ordinaires totales pour les émoluments des enseignants à l'année financière t .

$PCXE_t$ = Dépenses publiques ordinaires totales pour l'éducation à l'année financière t .

N.B. Etant donné que dans de nombreux pays, l'année scolaire ne correspond pas à l'année financière, on peut procéder à la pondération du poids de la masse salariale selon la méthode suivante :

Emoluments à une année financière =
(nombre d'enseignants d'une année scolaire t x salaires moyens annuels x 1/3) + (nombre d'enseignants d'une année scolaire $t+1$ x salaires moyens annuels x 2/3)

Bâtiments et équipements éducatifs

Dans les pays qui ont déjà atteint un taux de scolarisation élevé, les constructions physiques peuvent représenter des investissements marginaux. Toutefois, dans les pays qui enregistrent de très bas taux de scolarisation, cela constitue une des catégories budgétaires les plus importantes. On a donc besoin d' faire une analyse attentive et approfondie des coûts et des normes de construction, des coûts de maintenance, des conditions des bâtiments éducatifs (tableaux noirs, pupitres, latrines, eau, etc.), ainsi que de l'utilisation spatio-temporelle des salles de classe selon les degrés et types d'enseignement. Certains indicateurs qui permettent de mesurer l'utilisation spatio-temporelle des bâtiments éducatifs sont :

● Rapport élèves/salle de classe : Le rapport du nombre d'élèves (étudiants) au nombre de salles de classe. Il est calculé en divisant le nombre d'élèves (étudiants) à un cycle ou degré d'enseignement par le nombre de salles de classe à un cycle ou degré correspondant. (Interprétation: Le rapport élèves/salle de classe peu élevé peut être une condition favorable pour l'enseignement mais plus cher pour le système. Le rapport élèves/salles de classe élevé peut indiquer un taux d'utilisation élevé de salles mais souvent au détriment des apprentissages. Tous les autres facteurs qui influent sur le processus d'apprentissage et enseignement doivent être pris en compte lors de l'interprétation de cet indicateur. Bien que les classes surchargées soient en général défavorables à l'acquisition scolaire, les avantages de petites classes ne sont pas nécessairement évidents. Des arbitrages attentifs sont par conséquent nécessaires pour trouver un équilibre compte tenu des capacités en ressources et de la nécessité d'assurer la qualité de l'éducation.)

● Taux d'utilisation spatiale de salles de classe : Pourcentage de la surface standard de l'espace scolaire bâtie utilisée par les élèves/étudiants dans une salle de classe. Il est calculé en divisant la surface bâtie d'une salle de classe effectivement utilisée par les élèves/étudiants à un niveau ou cycle d'études, par la superficie bâtie standard prévue pour être utilisée par les élèves/étudiants à un niveau ou cycle d'éducation. (Interprétation: Idéalement, cet indicateur devrait s'approcher de 100%. L'indication sur l'utilisation spatiale des salles de classe sans information sur le nombre d'heures pendant lesquelles les salles de classe doivent être occupées peut être inutile pour les besoins de rentabilité et de prise de décision.)

Formule :

$$REC_h^t = \frac{E_h^t}{C_h^t}$$

Où :

REC_h^t = Rapport élèves/salle de classe à un degré d'enseignement h à une année scolaire t

E_h^t = Nombre total d'élèves à un degré d'enseignement h à une année scolaire t

C_h^t = Nombre total de salles de classe à un degré d'enseignement h à une année scolaire t

Formule :

$$TUSC_h^t = \frac{A_h^t}{S_h^t}$$

Où :

$TUSC_h^t$ = Taux d'utilisation spatiale de salles de classe

A_h^t = Surface bâtie de salles de classe, effectivement utilisée à un degré ou cycle d'enseignement h

S_h^t = Surface bâtie standard de salles de classe, supposée être utilisée à un degré ou cycle d'enseignement h

Données requises : 1) Nombre de salles de classe 2) Surface bâtie, en termes normatif ou réel, sur laquelle les salles de classe sont utilisées ou supposées être utilisées.

● Taux d'utilisation temporelle de salles de classe : Rapport entre le nombre d'heures pendant lesquelles les salles de classe sont effectivement utilisées ou occupées dans un but d'apprentissage et le nombre standard des heures d'utilisation. Il est calculé en divisant le nombre d'heures pendant lesquelles les salles de classe sont effectivement utilisées pour l'enseignement / apprentissage à un degré ou cycle d'enseignement par le nombre optimal d'heures d'occupation de salles de classe, tel que défini comme norme pour un degré ou cycle d'enseignement. (Interprétation: Idéalement, cet indicateur devrait s'approcher de 100%. L'indication sur l'utilisation temporelle des salles de classe sans information sur le nombre d'élèves concernés peut être inutile pour les besoins de rentabilité et de prise de décision. En outre, l'utilisation temporelle optimale des salles de classe peut dépendre énormément de la manière dont les classes sont organisées et particulièrement à certains degrés d'études où le temps de relai entre les classes peut sérieusement affecter le taux d'utilisation temporelle des salles de classe.)

Formule :
$$TUTC_h^t = \frac{H_h^t}{S_h^t}$$

Où :

$TUTC_h^t$ = Taux d'utilisation temporelle de salles de classe

H_h^t = Nombre d'heures d'utilisation effective de salles de classe à un degré ou cycle d'enseignement h

S_h^t = Nombre d'heures standard pour l'utilisation de salles de classe à un degré ou cycle d'enseignement h

Données requises : 1) Nombre de salles de classe 2) nombres d'heures, en termes normatif et réel, pendant lesquelles les salles de classe sont utilisées ou supposées être utilisées

● Taux d'utilisation de salles de classe : Le produit des taux d'utilisation spatio-temporelle de salles de classe. Il est calculé en multipliant le taux d'utilisation spatiale de salles de classe et le taux d'utilisation temporelle de salles de classe. (Interprétation: Idéalement, cet indicateur devrait s'approcher de 100%. En analysant cet indicateur de planification éducative, une attention particulière devrait être accordée aux poids relatifs de l'influence respective des aspects de temps et de l'espace. Les pays en développement disposent en général de ressources limitées : l'usage à vide se produit parfois par manque d'information sur l'utilisation en temps et en espace des salles de classe. Par conséquent, l'usage de cet indicateur devrait être encouragé tout en améliorant le système de gestion rationalisé des salles de classe et dans l'optique d'augmenter les taux d'accès et de participation, particulièrement dans les pays en développement.)

Formule :
$$CUR_h^t = CSUR_h^t * CTUR_h^t$$

Où :

CUR_h^t = Taux d'utilisation de salles de classe

Données requises : 1) Nombre de salles de classe 2) nombres d'heures, en termes normatif et réel, pendant lesquelles les salles de classe sont utilisés ou prévus être utilisés. 3) Surface bâtie, en termes normatif ou réel, sur laquelle les salles de classe sont utilisées ou supposés être utilisés.

● Besoins en salles de classe : Sur la base de l'analyse des effectifs projetés et des normes d'utilisation de salles de classe, on peut calculer les besoins futurs en nouvelles constructions par niveau ou cycle d'éducation. Cet indicateur est indispensable au moment de l'élaboration des plans sectoriels ou des programmes/projets relatifs aux constructions scolaires. Il est calculé, notamment au niveau de l'enseignement primaire, en divisant le nombre total d'élèves par le nombre moyen d'élèves par salle de classe (formule 1). Pour ce qui concerne les niveaux d'enseignement secondaire et supérieur, les besoins en salles sont calculés en tenant compte du nombre d'heures (hebdomadaires ou mensuelles) d'apprentissage en salles de classe ou dans les laboratoires (formule 2).

Formule 1 :

$$BCC_d^t = \frac{E_d^t}{NEC_d^t}$$

$$NC_d^t = \frac{[E_d^t - (1-a) * E_d^{t-1}]}{NEC_d^t}$$

$$NEC_d^t = NEC_d^o + t * cc$$

Formule 2 :

$$BCC_d^t = \frac{GP_d^t * HG_d^t}{HGC_d^t}$$

où :

E_d^t = Nombre total d'élèves projetés, pour l'année scolaire t et au degré d'enseignement d

BCC_d^t = Salles de classe totales requises à l'année scolaire t et au degré enseignement d

NEC_d^t = nombre moyen d'élèves par salle de classe à l'année scolaire t , au degré d'enseignement d

NC_d^t = nouvelles salles de classe requises, à l'année scolaire t , et au degré d'enseignement d

GP_d^t = nombre de groupes pédagogiques (sections ou classes), à l'année scolaire t , et au degré ou cycle d'enseignement d

HG_d^t = nombre d'heures hebdomadaires qu'un groupe pédagogique (section ou classe) doit apprendre à l'année scolaire t , et au degré ou cycle d'enseignement d

HGC_d^t = nombre d'heures hebdomadaires qu'un type de salle (salle de classe, laboratoire, etc.) doit être occupé théoriquement à l'année scolaire t , et au degré ou cycle d'enseignement d

a = taux d'amortissement de bâtiments

cc = taux annuel constant de changement d'élèves par sale de classe

0 = année de base

Méthodes d'enseignement et résultats éducatifs

Il s'agit d'évaluer l'état (ou la disponibilité) et la pertinence des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement (comme par exemple, les types de groupements d'élèves en classes multi-niveaux, double flux, etc., et aussi la taille de classe), et des matériels d'enseignement (manuels scolaires, guides pour enseignant et des équipements). Dans certains pays, le changement ou la réforme des moyens et des méthodes pédagogiques est considéré comme une stratégie importante pour l'amélioration des taux de flux d'élèves (augmentation de l'accès et de la participation à l'éducation).

Plusieurs de ces aspects de la qualité peuvent être quantifiés, mais ne renseignent pas forcément sur les apprentissages et la connaissance effectifs des élèves. Par exemple, les programmes d'études peuvent être mal conçus et les manuels non pertinents dans leur contenu; les inspecteurs d'école peuvent seulement être chargés de la collecte de données administratives; les méthodes d'enseignement peuvent être inadéquates, etc. En outre, il y a également des facteurs non scolaires (tels que le milieu socio-économique des élèves et leur santé et le statut de nutrition) qui ont une importance certaine et affectent leur performance et les déperditions scolaires.

Dépendant des ressources disponibles à cet effet, des études de recherche spécifiques devraient être conduites en vue de :

- ▶ Évaluer les acquisitions scolaires effectives des élèves, tenant compte des caractéristiques individuelles et des moyens éducatifs variés (environnement d'apprentissage, bâtiments éducatifs, qualifications des enseignants, supervision pédagogique, etc.) ainsi que des facteurs non-scolaires (zone géographique des écoles, origines sociales et économiques des parents, distance de l'école, etc.) ;
- ▶ Identifier les options de politique visant l'amélioration de la performance des élèves en tenant compte de la nature et du poids de différents facteurs influant sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

D. Efficacité externe

Il s'agit de la performance des diplômés d'un certain degré d'enseignement dans la vie active sociale et économique, à savoir les bénéfices sociaux et économiques que les individus et/ou la société peuvent tirer des « investissements » faits dans l'éducation. Dépendant des contextes et des pays, l'analyse des caractéristiques des sortants d'école (diplômés d'un certain cycle d'enseignement), de leur intégration professionnelle dans le marché de l'emploi (étude d'insertion professionnelle des diplômés) s'avère importante pour la définition des réformes éducatives.

Cela implique d'analyser dans quelle mesure le secteur d'éducation est organisé pour assurer une éducation de base pour tous les citoyens du pays, aussi bien qu'une formation générale, technique et professionnelle aux niveaux d'enseignement secondaire et supérieur, en conformité avec les demandes changeantes de la société et de l'économie. Sur la base de l'évaluation de la

distribution et de la régulation des élèves, des options peuvent être identifiées pour améliorer l'efficacité et l'efficacité du système conformément aux demandes sociales et au marché du travail.

E. Coûts et financement de l'éducation

Coûts de l'éducation

Coûts totaux de l'éducation (courants et en capital) : Il s'agit des dépenses par type, par fonction et par degré d'enseignement. Les dépenses sont en général analysées en termes de coûts récurrents (dépenses courantes) ou en capital.

Formule :

$$C_d^t = CR_d^t + I_d^t$$

Où :

t = année

d = degré d'enseignement

C_d^t = Coûts totaux

CR_d^t = Coûts ordinaires totaux

I_d^t = Investissement

Les dépenses courantes : Elles sont subdivisées en salaires (personnels enseignants et non enseignants) et d'autres coûts récurrents (manuels scolaires, guides pour enseignant, et d'autres matériels didactiques). Quelquefois, les dépenses peuvent être effectuées en espèces ou en nature. L'analyse des coûts unitaires, notamment sur les salaires et les bâtiments scolaires, est importante et nécessaire. Sur la base des dépenses totales et des effectifs scolaires, on peut calculer les coûts unitaires (coûts par élève) par degré d'enseignement, par type (enseignement général ou technique) ou par statut (public, semi-public ou privé).

De plus en plus, on analyse les coûts par élève ou les salaires par enseignant en multiples du PIB par habitant, ce qui permet des comparaisons non seulement entre les degrés et types d'enseignement dans le pays, mais aussi des comparaisons régionales et internationales. Selon les cas, les dépenses salariales sont analysées de manière détaillée par rapport aux salaires d'autres professions de qualification similaire dans le pays, et des enseignants des pays de niveau de développement comparable. Ces coûts unitaires sont comparés sur la base de la masse salariale eu égard aux tailles des classes et aux rapports élèves/enseignant (ou au nombre d'heures d'enseignement par semaine pour les enseignants et au nombre d'heures d'apprentissages par semaine pour les élèves, notamment aux niveaux post-primaires). Cette analyse peut permettre à chaque pays d'envisager des options de politique appropriées quant à l'augmentation ou au maintien des niveaux de salaire tout en prenant des mesures d'amélioration de la qualité de l'éducation et du statut des enseignants.

Formule :

$$CR_d^t = CM_d^t + CMD_d^t + CA_d^t + CO_d^t$$

$$CM_d^t = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k T_{dij}^t W_{dij}$$

$$CMD_d^t = E_d^t * CMPS_d$$

$$CA_d^t = E_d^t * CAPS_d$$

$$CO_d^t = E_d^t * COPS_d$$

Où :

$$CM_d^t = \text{Coûts des enseignants}$$

$$CMD_d^t = \text{Coûts des matériels}$$

$$CA_d^t = \text{Coûts administratifs}$$

$$CO_d^t = \text{Autres coûts}$$

$$T_{dij}^t = \text{Enseignants par catégorie (i) et échelon (j)}$$

$$W_{dij}^t = \text{salaires par catégorie et échelon}$$

$$CMPS_d = \text{coût de matériel par élève}$$

$$CAPS_d = \text{coût administratif par élève}$$

$$COPS_d = \text{autres coûts par élève}$$

Coûts de construction : L'analyse du coût des constructions scolaires est un autre domaine important, en particulier dans les pays où les taux de scolarisation sont peu élevés. Étant donné qu'une part importante des dépenses d'investissement provient des financements extérieurs dans certains pays, il existe une certaine pression exercée par les agences techniques et financières en ce qui concerne les coûts de construction, qui varient énormément d'un pays à l'autre et même à l'intérieur du pays, selon les options retenues. Les pays bénéficiaires pourraient justifier les coûts unitaires élevés de construction des salles de classe par une analyse soigneuse des procédures, des dépenses et des méthodes de construction.

Formule :

$$I_d^t = CBPS * [E_d^t - (1 - a) * E_d^{t-1}]$$

Où :

$CBPS_d$ = coût de construction (ou de bâtiments) par élève

E_d^t = Effectifs scolaires

a = Taux d'amortissement des bâtiments

Financement de l'éducation

Il s'agit d'analyser le financement de l'éducation par l'Etat et les collectivités (Budget central d'éducation et d'autres budgets publics), les contributions des ménages (en nature ou en espèces) dans le public comme dans le privé, le financement par d'autres agents nationaux (industries, organisations religieuses, associations de parents d'élèves, etc.) ou par des agences extérieures (qui peuvent être des dons ou des prêts au niveau multilatéral, bilatéral, ou des ONG), et pour les coûts récurrents ou en capital.

Au niveau national, il existe plusieurs départements ministériels en charge de l'éducation et de la formation. Il arrive que les services décentralisés ou déconcentrés reçoivent des crédits non-alloués par objet de dépenses de la part de l'Etat. Il est aussi nécessaire d'analyser les budgets votés et les dépenses réelles.

Il est important d'identifier les dépenses non-gouvernementales, qu'elles soient nationales (groupes locaux, associations de parents d'élèves, entreprises, etc.) ou étrangères (dons et/ou prêts multilatéraux, bilatéraux ou non-gouvernementaux). Les données sur les dépenses budgétaires non-gouvernementales peuvent être obtenues au cours des enquêtes des ménages ou directement à partir des prestataires de l'éducation et de la formation. L'expérience montre aussi qu'il est souvent difficile d'obtenir des données sur les dépenses des agences « non-étatiques », étant donné (i) la multiplicité des partenaires concernés ; (ii) l'absence des comptabilités harmonisées et la diversité des catégories budgétaires ; (iii) les différents cycles de programmation et de décaissement des agences.

F. Aspects managériaux et institutionnels

Il s'agit de la question de relier les aspects normatifs du système aux pratiques en place pour le management institutionnel et organisationnel du secteur en vue d'identifier les

points forts et les faiblesses dans l'optique d'apporter des améliorations. Les aspects de management peuvent être examinés selon la dualité traditionnelle des aspects organisationnels de l'éducation : (i) Fonctions de planification et d'administration qui consistent en une programmation et une répartition des ressources (budgets, personnel, bâtiments, matériels didactiques, etc.) entre les degrés d'enseignement, les régions et/ou les établissements, (ii) Fonctions pédagogiques liées à la gestion effective et à la transformation de ces ressources en produits finaux (diplômés, apprentissages et acquisitions scolaires, bénéfices individuels et sociaux).

La *fonction de planification et d'administration* consiste à examiner comment les décisions sont prises et mises en application quant à la programmation et la distribution des ressources et quels critères sont employés dans l'exercice de distribution des ressources entre différents niveaux et établissements d'enseignement. L'examen des divers outils de gestion (systèmes d'information, outils de programmation, études de faisabilité, suivi-évaluation, etc.) permettra de disposer des informations sur l'efficacité et la cohérence de ces fonctions.

Dans *sa fonction pédagogique*, il s'agit de la question de savoir comment les moyens, une fois décidés et mis à disposition, sont effectivement utilisés pour produire des résultats (le nombre d'élèves formés et leurs apprentissages). Nous savons que les mêmes moyens ne produisent pas nécessairement les mêmes résultats dans l'éducation en raison d'autres facteurs qui interviennent comme l'origine familiale et les dispositions des élèves. Mais il est évident que les enseignants (et leur méthode d'enseignement), le matériel didactique et les bâtiments scolaires ont un impact certain sur les acquisitions scolaires. La question est donc d'examiner comment ces différentes ressources ont été mobilisées et employées d'une manière rationnelle et proactive dans un environnement donné. Différentes techniques et méthodes d'analyse sont employées à cette fin.

Ces aspects managériaux et institutionnels peuvent être analysés au cours de l'analyse sectorielle ou au moyen d'un audit spécifique ou d'une analyse institutionnelle.

Annexe 2. Parties prenantes : différentes perspectives

*Perspectives professionnelles*¹²

Les professionnels principaux concernés pour l'éducation sont: des éducateurs, des administrateurs, des chercheurs, etc. Mais chacun d'entre eux a une perception différente ou même divergente sur l'éducation. Chacun des acteurs tend à donner la priorité à certains aspects de l'éducation qui les concernent directement, plutôt que par rapport à l'ensemble des priorités articulées pour le secteur de l'éducation.

L'éducateur, par définition, concentre davantage son attention sur les dimensions proprement éducatives ou pédagogiques comme les programmes d'étude, les méthodes d'enseignement, les matériels scolaires et les résultats de l'apprentissage. Il privilégie souvent des priorités concernant certains types d'enseignement spécifiques qui les concernent en particulier, plutôt que des priorités bien articulées pour l'ensemble du secteur d'éducation. Il tend à sous-estimer les aspects de faisabilité financière et défend souvent des propositions trop ambitieuses.

L'économiste et le spécialiste des finances, très présents dans les institutions nationales et internationales depuis les années 80, concentrent davantage leur attention sur les dimensions relatives aux coûts et capacités de financement, à l'efficacité et à la rentabilité des investissements éducatifs, ainsi que sur les objectifs de l'éducation liés à l'économie et à l'emploi. Ils font souvent appel à des modèles économétriques pour réaliser des études sur ces thèmes et faire l'analyse systématique des options. Au cours des dernières décennies, les dimensions économiques et financières sont souvent devenues le centre des préoccupations aux dépens des considérations éducatives, culturelles ou sociopolitiques.

Les chercheurs, dans leur majorité, sans tenir compte de leur diversité selon la discipline (didactique, psychologie, sociologie ou économie de l'éducation, etc.), considèrent que la recherche peut et doit apporter une contribution importante à l'élaboration des politiques. L'utilisation, par les décideurs, des résultats de la recherche en éducation s'étant avérée très faible dans la pratique, certains chercheurs se sont préoccupés de ce problème. Ils considèrent que la contribution de la recherche doit être mieux intégrée aux processus politiques. Cependant, en raison de la

¹² Cette annexe s'inspire pour une grande partie d'un document de l'UNESCO, Jallade, L. et al. 2001

diversité des domaines de recherches, les chercheurs tendent souvent à se concentrer sur leur propre domaine de spécialisation sans adopter une position holistique. Souvent, il leur manque le «feeling» sur la réalité.

L'administrateur devrait, en principe, s'orienter en fonction d'une perspective globale du système éducatif et de la gestion de ses divers sous-secteurs et ressources, humaines et financières. L'administrateur partage donc certaines des préoccupations du planificateur et des financiers ou des économistes, tout en accordant une attention particulière aux aspects de procédures, d'exécution des fonctions et d'organisation des structures administratives. Cependant, dans la pratique, la capacité de gestion des systèmes éducatifs est assez faible, notamment dans les pays en développement. Souvent, les administrateurs sont issus de la profession enseignante et sont peu formés à leur tâche. En conséquence, ils n'assument pas pleinement leur rôle et adoptent une vision pragmatique souvent trop étroite et parcellaire face aux problèmes éducatifs.

Le planificateur est guidé, en général, par une vision systémique du secteur éducation dans son ensemble, placé dans son contexte national. Cette vision globale tient compte des diverses dimensions des politiques éducatives – conséquences financières et administratives autant que pédagogiques – ainsi que des interrelations entre les objectifs proposés pour les divers sous-ensembles du système éducatif. Il prête attention aux justifications des propositions par des études et données factuelles, et aux prévisions, à moyen et long termes, des objectifs et des ressources, etc. En conséquence, le planificateur intègre les diverses préoccupations des autres professionnels de l'éducation dans une perspective d'ensemble. Mais, par le passé, il a souvent accentué les aspects quantitatifs de l'enseignement au détriment des dimensions qualitatives, les perspectives technocratiques par rapport à la dimension politique et la vision centralisatrice ou bureaucratique par rapport aux approches participatives ou de décentralisation administrative.

En conclusion, les diverses perspectives professionnelles sont toutes nécessaires et importantes pour le fonctionnement d'un système aussi complexe que celui de l'éducation. De par sa complexité institutionnelle et politique, ainsi que de par sa nature même, le phénomène éducatif est multidimensionnel. L'acte d'apprentissage et d'enseignement se trouve au cœur des systèmes éducatifs, mais les aspects pédagogiques ne représentent que l'une des dimensions à considérer parmi d'autres, à savoir les coûts et les capacités de financement et de gestion, ou encore les implications pour la transition entre l'école et l'emploi. Malheureusement, on observe souvent que les diverses professions fonctionnent en compartiments étanches, chacune étant retranchée dans sa façon de voir. Par exemple, on constate souvent un « dialogue de sourds » entre les pédagogues et les économistes ou les financiers, chacun étant insensible aux arguments de l'autre. Il en va de même entre les éducateurs praticiens

et les chercheurs ou les professeurs en éducation : les premiers résistant à certains résultats de la recherche qui viendraient à l'encontre de leur expérience personnelle, les seconds, forts de leur statut d'intellectuels, affichant leur point de vue sans égard et parfois sans connaissance de la réalité de fonctionnement du terrain.

Il y a donc nécessité de promouvoir le **dialogue** entre les différents professionnels et de développer des approches et des perspectives interdisciplinaires.

Les acteurs et les groupes d'intérêt

Au-delà des professionnels de l'éducation, différents acteurs ou groupes d'acteurs ayant des intérêts communs à l'égard des politiques éducatives, participent aux débats et aux négociations. D'un point de vue fonctionnel, on peut distinguer cinq groupes principaux :

- Organes élus (décideurs et responsables politiques, parlement, etc.)
- Fonction publique (administrateurs au niveau central, régional, local, responsables financiers)
- Autres prestataires institutionnels de l'éducation (établissements privés, communautés, groupes religieux, ...)
- Enseignants
- Bénéficiaires (élèves, étudiants, parents, employeurs)
- D'autres parties prenantes (éditeurs de matériel didactique, ONG, professionnels d'autres secteurs comme la santé, la construction scolaire, le tourisme, etc.)
- Coopération internationale (agences de coopération internationale et bilatérale), en particulier pour le cas des pays dépendant de l'aide extérieure.

Ces parties prenantes partagent, plus ou moins, des préoccupations éducatives communes d'ordre général concernant l'expansion des opportunités de scolarisation et de formation, leur accessibilité géographique et financière et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ils ont aussi des préoccupations et des intérêts spécifiques que l'on peut décrire comme suit :

Les politiques et les administrateurs gouvernementaux sont intéressés par le fonctionnement efficace des services éducatifs et par la satisfaction des usagers. Selon le contexte politique et administratif du pays, l'administration sera plus ou moins à l'écoute de la population et la volonté de réforme pourra varier. Les responsables politiques donneront la prééminence à la gestion politique des groupes d'intérêts et des diverses pressions en faveur du changement ou du statu quo. Les administrateurs aux échelons régionaux ou locaux défendront davantage les perspectives de la décentralisation par rapport à ceux du niveau central. **Les responsables des finances**

publics au sein de l'administration ont comme préoccupation essentielle la maîtrise des coûts et le financement public selon certains paramètres financiers et économiques. Répondant directement aux chefs de gouvernement et aux autorités financières internationales telles que le FMI, leurs intérêts peuvent se trouver en conflit avec ceux des responsables du secteur éducation, particulièrement si ces derniers ne savent pas articuler les arguments nécessaires pour défendre la cause de l'éducation. C'est un cas fréquent dans beaucoup de pays.

Les autres fournisseurs institutionnels d'éducation, hors gouvernement, comprennent essentiellement des opérateurs de divers types d'établissements privés, propriétaires et gérants d'écoles privées, ainsi que des associations et congrégations religieuses. Ils réclameront des politiques favorisant la liberté d'enseignement, en même temps, bien souvent, que des subventions pour l'enseignement privé, etc.

Les enseignants, dont une grande partie sont employés par l'État, ont, outre leurs propositions spécifiquement éducatives, des revendications corporatistes bien connues concernant le niveau des rémunérations, la charge horaire et les effectifs d'élèves par section, le maintien de certaines disciplines dans les programmes d'étude, l'autonomie pédagogique dans la salle de classe, etc. Très nombreux et souvent fortement organisés en syndicats puissants, ils représentent des enjeux importants pour les responsables politiques. Les enseignants constituent la force la plus déterminante dans l'évolution et la réforme des systèmes éducatifs sur le terrain. Dans le contexte des nouvelles contraintes financières tendant à réduire la place de l'État dans le financement de l'éducation, leur participation à la formation des politiques et des stratégies éducatives est cruciale, elle est pourtant encore très insuffisamment développée.

Les utilisateurs (élèves et étudiants, parents et employeurs) sont concernés en tant que « bénéficiaires » des services éducatifs, mais aussi parce qu'ils contribuent à leur financement directement (en nature ou en espèces) ou indirectement par voie fiscale. Leurs préoccupations et leurs intérêts concernent, d'une part, les bénéfices à tirer des divers types d'enseignement – emploi, mobilité sociale ou géographique, prestige – et, d'autre part, la charge financière et le manque à gagner liés à la scolarité, ainsi que certains risques comme l'insécurité à l'école ou au cours du trajet, la distance à parcourir, le départ prématuré de l'enfant de la maison, etc. Les exigences des familles en matière d'enseignement – langues d'enseignement, programmes, maîtres, enseignement religieux, etc. – sont très variables selon leur appartenance communautaire ou ethnique, rurale ou urbaine. Cette diversité est difficile à gérer.

Les autres parties prenantes comprennent des cas tels que les éditeurs de livres scolaires, les entrepreneurs associés à des programmes d'apprentissage école-entreprise, les partenaires affectés par les décisions concernant la santé, les constructions scolaires ou les périodes de vacances scolaires, etc. Leurs intérêts sont essentiellement d'ordre économique.

Les agences ou organisations internationales partagent beaucoup de préoccupations avec les groupes d'acteurs nationaux ci-dessus, en particulier en ce qui concerne le développement de l'éducation. Cependant, leurs intérêts font partie d'une dynamique spécifique : les personnels de ces agences répondent de ces actes devant leurs institutions respectives (autorités hiérarchiques, conseils d'administration, etc.) qui sont extérieures au pays. On peut distinguer des différences selon le type d'agence ou d'organisation considéré :

- les agences d'aide bilatérale ont des intérêts spécifiques de pays donateur liés aux échanges globaux avec les pays receveurs ; elles doivent répondre de leurs actes devant les opinions publiques de leur pays respectif. Certaines agences peuvent négocier des arrangements pour une responsabilité commune, établis autour de leur engagement pour contribuer à l'obtention de résultats dans les pays bénéficiaires, par exemple engagements partagés vers la réalisation des Objectifs de développement millénaire (ODM);
- parmi les agences d'aide multilatérale, les banques de développement, fortes de leur influence financière et de leur liberté de manœuvre, peuvent appliquer de fortes conditionnalités, voire imposer des politiques exogènes aux pays receveurs;
- les organismes (multilatéraux) des Nations Unies – fonds de développement et agences techniques spécialisées – où les gouvernements des pays receveurs d'assistance sont fortement représentés, sont un peu plus soumis à la tutelle des pays membres que le reste des agences.

Annexe 3. Simulation pour la formulation de politique et la planification des actions

A. La simulation comme outil de formulation de politique et de dialogue

La simulation peut contribuer à l'élaboration de politiques éducatives, qui se révèle complexe. Elle permet d'identifier les implications des différentes politiques représentées par la diversité des intérêts des différents acteurs de la société.

Par rapport aux autres secteurs socioéconomiques, le développement de l'éducation pose des problèmes plus ardues à résoudre et davantage multidimensionnels : (i) face aux contraintes financières que connaissent la plupart des pays, les gouvernements ne peuvent se permettre de répondre plus largement à la demande sociale, sans prendre des mesures de restriction à l'intérieur du secteur de l'éducation en vue de rationaliser l'utilisation des ressources allouées ; (ii) Il existe aussi tellement d'acteurs, de variables et d'interrelations entre les uns et les autres, qu'il faut disposer non seulement d'un système d'information crédible, mais aussi d'un outil objectif de prévision facilitant la consultation politique en ce qui concerne les contraintes financières et leurs conséquences sur les options éducatives. (Voir Chang & Radi, 2001)

La simulation, dans sa première utilisation, se situe au démarrage du processus de formulation des grandes orientations de politique éducative. Le modèle de simulation est utilisé en tant qu'outil d'exploration de la faisabilité des options de réforme et/ou de développement du secteur. Il permet dans les travaux préliminaires de planification de connaître les implications pédagogiques, physiques et financières des objectifs éducatifs retenus pour des échéances à long terme. Dans cette phase, la simulation apporte une aide précieuse à la conception des politiques et des stratégies éducatives en mettant en relief les éléments d'appréciation.

La simulation contribue à la construction du consensus en fournissant des éclairages sur les évolutions possibles et les conséquences probables des options fondamentales de développement du secteur et grâce à la consultation et au dialogue entre partenaires nationaux et, en cas de financement extérieur, entre ces derniers et leurs partenaires internationaux. Les objectifs, volontaristes ou traduisant les ambitions de la demande sociale, sont exprimés en termes de paramètres et évalués dans leurs implications budgétaires. La simulation permet d'en démontrer la faisabilité ou l'impossibilité dans le contexte socio-économique du pays. Plusieurs scénarios de développement sont alors élaborés et exposés. Les parties prenantes peuvent débattre, arguments à l'appui, des objectifs, des options et des choix politiques, étudier d'autres scénarios alternatifs et évaluer les avantages et les inconvénients de chacun d'entre eux sur la base d'estimations relativement fiables.

B. Programmation des actions par la simulation informatique

La deuxième utilisation du modèle de simulation en fait le moyen par excellence d'élaboration des plans d'action à moyen terme. La simulation est utilisée comme un outil de prévision après adoption des options de réforme et/ou de développement du secteur. Elle permet de déterminer les implications pédagogiques, physiques et financières des objectifs éducatifs pour des échéances précises. Pour élaborer un plan d'action crédible aux yeux de tous les acteurs concernés, y compris les partenaires extérieurs, il est souhaitable que chaque pays développe un modèle de simulation qui soit spécifique à son système éducatif.

Le plan d'action a pour but premier de traduire en termes opérationnels les orientations nationales qui ont été définies lors de l'étape de formulation de la politique générale du secteur. Il doit contenir l'estimation des ressources financières requises en termes de fonctionnement et d'investissements pour atteindre les objectifs d'éducation et de formation. Il doit également préciser les actions et les activités que les autorités d'éducation entendent mettre en œuvre de manière coordonnée et cohérente au cours de la période planifiée.

Un modèle de simulation peut être d'un apport considérable pour l'élaboration d'un plan d'action sectoriel. En tant qu'outil de prévision systémique, il contribue à la prise en compte de la dynamique du système éducatif et à la détection, grâce au potentiel offert par l'outil informatique, des interrelations de nombreux paramètres qui influent sur le fonctionnement et l'amélioration du service éducatif. Il fournit en particulier les informations sur les besoins en intrants éducatifs et les indicateurs de suivi-évaluation des actions planifiées.

Note: En tant que système, l'éducation et son développement doivent être examinés dans leur ensemble, composé des sous-secteurs et des interrelations entre eux. L'approche sectorielle permet d'orienter un développement équilibré des sous-secteurs qui appartiennent à ce système. En d'autres termes, un sous-secteur éducatif, avec toutes les dimensions qu'il comporte, peut être traité de manière sous-sectorielle, mais sa planification doit être intégrée dans une approche systémique et interdisciplinaire.

Les besoins en intrants éducatifs sont estimés à partir des la traduction des objectifs quantitatifs et qualitatifs en termes opérationnels. Le modèle de simulation permet d'estimer la nature et l'ampleur des moyens par année pour la période considérée. Il donne des indications précises aussi bien sur les effectifs scolaires que sur les moyens humains, physiques et financiers à mettre en place. On trouvera ci-dessous présentées quelques-unes des catégories de besoins en ressources éducatives dont l'évaluation s'effectue grâce à la simulation informatique.

Tableau 3.1: Objectifs et indicateurs de quantité, de qualité et de temps générés par le modèle de simulation pour trois scénarios

	Scenario 1 Maintenir les tendances du passé, avec légère amélioration du taux d'encadrement				Scenario 2 Tendances du passé, plus: réduction de la taille de classe à tous les niveaux, et du rapport élèves/ enseignant réduit au primaire			Scenario 3 Réduction modérée de la taille de classe et du rapport élèves/ enseignant; développement du secteur privé au niveau post- primaire		
	2001	2006	2011	2016	2006	2011	2016	2006	2011	2016
Enseignement primaire										
<i>Taux brut de scolarisation</i>	67%	76%	85%	95%	76%	85%	95%	76%	85%	95%
<i>Taux de promotion</i>	83%	85%	88%	90%	85%	88%	90%	85%	88%	90%
<i>Double shift</i>	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%
<i>Rapport élèves/enseignant</i>	53 187	50	46	43	44	36	30	48	43	38
Effectifs scolaires	259	243 256	316 109	410 929	243 256	316 109	410 929	243 256	316 109	410 929
Nbre de postes enseignants	3 663	5 040	6 938	9 556	5 682	8 820	13 698	5 252	7 534	10 814
Nbre de salles de classe	2 520	3 747	3 747	8 302	4 198	4 198	11 674	3 897	3 897	9 339
Secondaire 1^{er} Cycle										
<i>Taux de transition</i>	92%	91%	93%	98%	91%	93%	98%	80%	78%	98%
<i>Taux de promotion</i>	80%	84%	88%	92%	84%	88%	92%	84%	88%	92%
<i>Rapport élèves/enseignant</i>	33	15	13	12	13	10	7	14	11	9
<i>Taux brut de scolarisation</i>	32%	31%	39%	50%	31%	39%	50%	27%	32%	47%
Effectifs scolaires	57 142	64 645	94 254	141 268	64 645	94 254	141 268	57 458	78 330	133 470
Nbre de postes enseignants	1 729	2 204	3 647	6 173	2 578	4 943	9 654	2 170	3 627	7 314
Nbre de salles de classe	801	994	1 595	2 627	1 175	2 211	4 247	981	1 600	3 207
Secondaire 2nd Cycle										
<i>Taux de transition</i>	62%	64%	67%	72%	64%	67%	72%	60%	60%	62%
<i>Taux de promotion</i>	76%	79%	82%	85%	79%	82%	85%	79%	82%	85%
<i>Rapport élèves/enseignant</i>	22	22	22	22	17	13	10	20	18	16
Effectifs scolaires	18 957	25 025	35 834	59 646	25 025	35 834	59 646	23 110	27 547	43 803
Nbre de postes enseignants	875	1 147	1 642	2 734	1 493	2 791	6 077	1 174	1 560	2 738

	Scenario 1 Maintenir les tendances du passé, avec légère amélioration du taux d'encadrement				Scenario 2 Tendances du passé, plus: réduction de la taille de classe à tous les niveaux, et du rapport élèves/ enseignant réduit au primaire			Scenario 3 Réduction modérée de la taille de classe et du rapport élèves/ enseignant; développement du secteur privé au niveau post- primaire		
	2001	2006	2011	2016	2006	2011	2016	2006	2011	2016
Nbre de salles de classe	535	709	1 025	1 726	922	1 735	3 812	723	958	1 688
Enseignement supérieur										
<i>Taux de transition</i>	88%	70%	75%	88%	70%	75%	88%	70%	75%	88%
<i>Taux de promotion</i>	77%	77%	77%	78%	77%	77%	78%	77%	77%	78%
<i>Rapport élèves/enseignant</i>	18	16	12	9	16	12	9	16	12	9
Effectifs scolaires	3 016	5 570	6 878	10 777	5 570	6 878	10 777	5 477	5 699	7 238
Nbre de postes enseignants	164	348	586	1 216	348	586	1 216	342	487	835
Nbre de salles de classe	75	153	258	535	153	258	535	150	214	366
Dépenses	3 624									
<u>Coûts récurrents</u>	645 1 265	5 300 839	8 711 760	14 271 283	5 984 112	11 123 888	20 939 640	5 264 213	8 422 803	13 450 187
Enseignement primaire	333	1 947 652	3 197 283	4 832 864	2 191 770	4 010 265	6 877 818	2 036 027	3 538 884	5 483 219
Secondaire 1 ^{er} Cycle	783 437	1 084 685	2 070 640	3 741 597	1 289 953	2 857 127	5 995 461	1 046 204	1 860 399	3 167 620
Secondaire 2 nd Cycle	297 982	464 654	829 072	1 632 123	606 243	1 396 517	3 611 403	419 207	596 084	1 043 997
Enseignement supérieur	131 107 4 299	318 314	465 594	814 983	318 314	465 594	814 983	313 106	388 294	554 600
<u>Coûts d'investissements</u>	293 2 338	5 659 114	8 699 491	11 427 836	8 144 763	14 706 409	18 158 336	5 456 770	8 267 431	10 118 046
Enseignement primaire	708	3 263 251	4 896 505	5 292 028	4 458 233	7 494 420	7 441 914	3 649 298	5 694 954	5 953 531
Secondaire 1 ^{er} Cycle	796 846	1 352 849	2 033 142	2 685 207	2 066 502	3 597 853	4 174 904	1 134 263	1 654 684	1 976 168
Secondaire 2 nd Cycle	394 207	555 022	1 375 288	2 348 103	1 132 036	3 219 578	5 439 020	249 420	741 265	1 542 589
Enseignement supérieur	769 532 6 500	487 992	394 557	1 102 498	487 992	394 557	1 102 498	423 789	176 527	645 758
<u>Ressources domestiques</u>	000 7 923	8 503 311	11 124 047	14 552 497	8 503 311	11 124 047	14 552 497	8 503 311	11 124 047	14 552 497
<u>Coûts de la simulation</u>	938 -1 423	10 959 952	17 411 252	25 699 119	14 128 875	25 830 296	39 097 976	10 720 983	16 690 234	23 568 233
<u>Ecarts Budget/Simulation</u>	938	-2 456 641	-6 287 205	-11 146 621	-5 625 564	-14 706 250	-24 545 479	-2 217 671	-5 566 187	-9 015 736

● **Personnel.** Le modèle permet d'estimer les effectifs nécessaires en personnel enseignant et non enseignant (personnel de direction et d'encadrement, personnel administratif et de service, agents techniques et d'entretien, etc.) et de prévoir les besoins de recrutement (par an, par région et par niveau d'enseignement) tout en tenant compte des déperditions. Il permet aussi d'évaluer le nombre des effectifs à former, aussi bien au niveau de la formation initiale que du perfectionnement en cours d'emploi. Les besoins nouveaux en enseignants pour une année donnée indiqueront aux autorités nationales d'éducation qu'il faut prendre des mesures adéquates plusieurs années auparavant (différentes selon les pays) pour tenir compte des délais de formation des différentes catégories d'enseignants.

● **Bâtiments scolaires.** Sur la base du nombre d'élèves et des paramètres d'organisation pédagogique, la simulation permet d'évaluer le nombre de bâtiments à construire à un horizon temporel donné. Elle fournit aussi des indications sur les dépenses requises pour l'achat des équipements nécessaires et les frais de maintenance de divers ordres. Ces indications sur le nombre de salles de classe et d'autres locaux nécessaires et les besoins en nouvelles constructions sont fournies par le modèle par année et par région pour tous les niveaux d'enseignement.

● **Matériels d'enseignement et d'apprentissages.** Un modèle de simulation peut fournir, compte tenu du stock de livres et d'autres matériels didactiques disponibles, des indications sur l'ampleur des besoins futurs et montrer aussi la nécessité de prendre des mesures pour la production et la distribution de ces matériels, conformément à la politique nationale dans ce domaine. Il peut aussi permettre de prévoir les actions à entreprendre pour acquérir et/ou renouveler le matériel de manière à répondre à la réforme des programmes scolaires et d'évaluer les coûts récurrents qui en découlent.

Indicateurs quantifiés. Face aux difficultés économiques et financières, les ministères de l'éducation de nombreux pays subissent des pressions de la part des services financiers (qu'ils soient nationaux ou internationaux) pour démontrer qu'ils utilisent efficacement les crédits alloués. Ces pressions ont contribué à l'apparition de nouvelles approches de programmation et de gestion axées sur la responsabilité. Dans les pays bénéficiaires, les agences bilatérales et multilatérales extérieures demandent de plus en plus que la programmation des actions de développement soit axée sur la responsabilité et le rendement exprimé en termes de résultats.

Cette nouvelle approche modifie la façon dont les agences collaborent avec les États bénéficiaires pour l'élaboration des plans et programmes de développement du secteur de l'éducation. Ces plans doivent désormais intégrer des repères de résultats permettant de mesurer à terme l'atteinte des objectifs de la politique éducative et de s'assurer de l'efficacité des investissements extérieurs. Les objectifs et les actions des plans de développement sont ainsi formulés en intégrant des indicateurs de suivi-évaluation.

Les modèles de simulation permettent de disposer facilement de ces éléments de mesure sous forme d'indicateurs chiffrés relatifs à l'organisation et au fonctionnement

du système éducatif. Ces indicateurs sont fournis par année pour une période plus ou moins longue selon le programme planifié, par région et pour tous les niveaux d'enseignement et de formation qui sont étudiés dans la simulation.¹³

¹³ Il y a lieu de noter que les ajustements apportés au niveau des paramètres de décision entraînent des changements au niveau des résultats. Ces paramètres et variables ajustés sont utilisés pour mettre à jour les indicateurs de suivi-évaluation au moment de la mise en œuvre des plans et des programmes de développement.

Annexe 4. La méthode de la cohorte reconstituée

Une cohorte scolaire est définie comme un groupe d'élèves qui entre en première année d'un cycle ou d'un degré d'enseignement donné à une année scolaire, et qui par la suite connaîtront les événements de la promotion, du redoublement, de l'abandon, ou de l'achèvement de la dernière année du cycle.

Selon le type de données collectées, il y a trois manières d'analyser l'efficacité interne (ou le rendement interne) d'un système éducatif au moyen de la méthode d'analyse de la cohorte: (i) méthode de la cohorte réelle, (ii) méthode de la cohorte apparente, (iii) méthode de la cohorte reconstituée. La manière idéale d'obtenir une idée plus précise de l'efficacité interne est la méthode de la cohorte réelle. À cet effet, on effectue une étude longitudinale traçant la progression d'une cohorte d'élèves à travers un degré d'enseignement, ou bien une étude rétrospective des registres d'école qui permettent de reconstituer les flux des élèves des dernières années. La méthode de la cohorte réelle a cependant l'inconvénient d'être chère et de prendre trop de temps; elle suppose par ailleurs qu'il existe des registres d'école et des informations fiables sur chaque élève. C'est la raison pour laquelle cette méthode n'est pas très employée.

En l'absence d'informations individualisées sur les élèves, on peut évaluer l'efficacité interne en utilisant les données de scolarisation de deux années consécutives au moyen de la méthode de la cohorte apparente ou de la méthode de la cohorte reconstituée. On peut appliquer la méthode de la cohorte apparente quand il n'y a pas de données sur les redoublants: on compare les élèves enregistrés en 1^{ère} année d'études à une année scolaire donnée avec les effectifs des années d'études successives au cours des années scolaires successives, en supposant que la réduction des effectifs d'une année à l'autre corresponde aux abandons. Cette méthode, cependant, donne des estimations trop approximatives sur les abandons et sa grande faiblesse est qu'elle suppose que les élèves passent à l'année d'étude supérieure ou bien abandonnent l'école. Le redoublement, qui est un facteur important, est simplement négligé. Cette méthode est appropriée néanmoins pour les pays qui pratiquent la promotion automatique.

La méthode de la cohorte reconstituée (ou reconstruite) est plus appropriée et généralement utilisée. Elle est peu exigeante sur la disponibilité des données détaillées sur le temps. Pour appliquer cette méthode, les données sur des effectifs par année d'études de deux années consécutives, ainsi que celles sur le redoublement par année d'études de la première année scolaire à l'année suivante sont suffisantes pour permettre l'estimation des trois taux principaux de flux : promotion, redoublement et abandon. Une fois obtenus, ces taux peuvent être analysés par année d'études afin d'examiner les mouvements de redoublement et d'abandon, et par ce qu'on appelle l'analyse de la cohorte reconstruite, de calculer d'autres indicateurs d'efficacité interne.

Tableau 4.1. Effectifs en 2000 et en 2001

Année		Année I	Année II	Année III	Année IV	Année V	Diplômés
2000	Effectifs	20 194	18 770	17 436	16 243	15 104	11 237
2001	Effectifs	19 052	17 671	16 357	15 226	14 129	
	Redoublants	1 357	1 331	1 327	1 324	1 315	

La façon dont ces indicateurs décrivent la manière dont une cohorte progresse réellement à travers un degré d'enseignement dépend de la validité des suppositions sur lesquelles ce modèle est basé et sur la fiabilité des données statistiques disponibles pour estimer les taux de flux.

La méthodologie du modèle de flux de la cohorte reconstruite est basée sur le concept fondamental selon lequel pour des élèves inscrits dans une année d'études donnée à une année scolaire donnée, il peut y avoir seulement trois éventualités: (1) promotion à l'année d'études suivante à l'année scolaire suivante, (2) abandon pendant l'année, et (3) redoublement de la même année d'études à l'année scolaire suivante.

Sur la base des taux de flux, une cohorte de 1.000 élèves peut être retracée, pendant un cycle d'enseignement, selon les suppositions suivantes:

- qu'il n'y aura aucune nouvelle admission additionnelle pendant les années suivantes tout au long de la vie de la cohorte par rapport à la cohorte initiale de 1.000 élèves;
- que pour toutes les années d'études données, les mêmes taux de promotion, de redoublement et d'abandon sont appliqués, peu importe si un élève a atteint une année d'études supérieure directement ou après un ou plusieurs redoublements (hypothèse du comportement homogène);
- que le nombre de fois où un élève serait autorisé à redoubler est bien défini; et
- que les taux de flux resteront inchangés pour toutes les années d'études aussi longtemps que les membres de la cohorte progressent jusqu'à la fin du cycle.

Sur la base de ces suppositions, les données du tableau ci-dessus permettent le calcul des trois taux de flux suivants. Par exemple, sur les 20.194 élèves admis en première année d'études en 2000:

- a) 1.357 ont redoublé la première année d'études en 2001, c.-à-d. 12,4%
- b) 16.340 ont progressé à l'année d'études suivante, soit 80,9% (17.671

se sont inscrits à la deuxième année d'études en 2001, moins 1 331 qui ont redoublé cette année d'études en 2001)

c) 2.494 ont abandonné l'école, c.-à-d. 6,7% (20.194, moins la somme de 16.340 et de 1.357).

Les taux de flux correspondants sont donc : $p=80.9\%$; $r=6.7\%$; $a=12.4\%$, dont le total est de 100%. En appliquant le même mode de calcul, on peut calculer les taux de flux des années d'études suivantes.

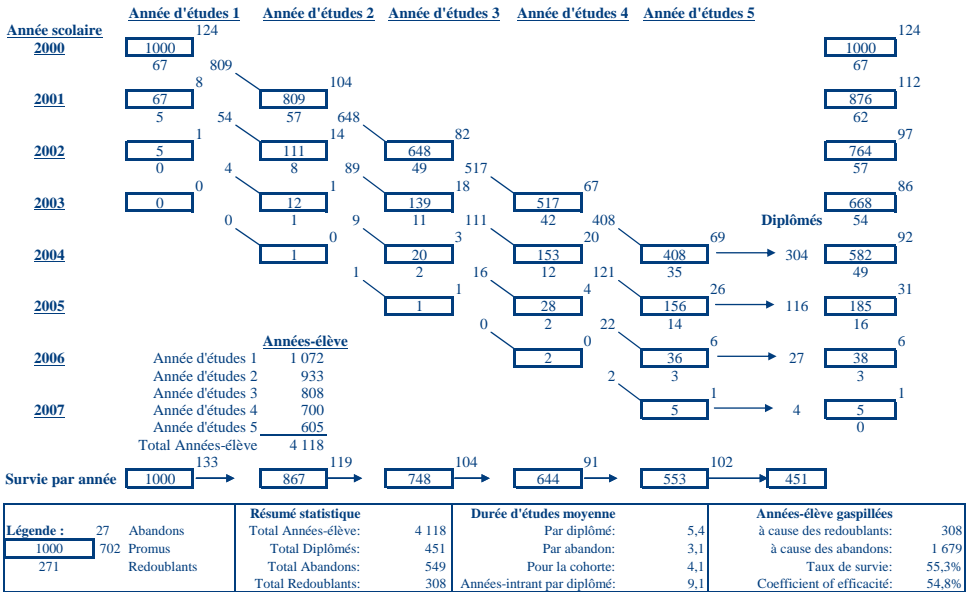
Tableau 4.2. Taux de flux en 2000

	Année I	Année II	Année III	Année IV	Année V
Promotion (p)	80.9%	80.1%	79.7%	78.9%	74.4%
Redoublement (r)	6.7%	7.1%	7.6%	8.2%	8.7%
Abandon (a)	12.4%	12.8%	12.7%	13.0%	16.9%

On peut employer ces taux de flux pour faire d'autres analyses au moyen du diagramme d'analyse de la cohorte comme représenté dans le Schéma 4.1. On peut tirer de ce diagramme un certain nombre d'observations intéressantes. Par exemple, sur le nombre initial de 1.000 enfants admis en première année, il y a 303 diplômés du cycle qui n'ont connu aucun redoublement; 116 diplômés avec un an de retard (ou de redoublement), 27 avec deux ans de retard, donc après deux redoublements, et 4 ayant redoublé trois fois.

Par ailleurs, ce diagramme permet de calculer quelques principaux indicateurs d'efficacité interne. Par exemple, il peut indiquer le nombre d'élèves atteignant une année d'études donnée, qui permet de calculer les taux de survie par année d'études. Dans le schéma 4.1, par exemple, 867 des 1000 élèves de la cohorte (86,7%) ont atteint la deuxième année. Les taux de survie sont calculés en déduisant des effectifs scolaires de chaque année d'études la somme des abandons de cette année d'études (et tous les ans). Par exemple, il y a $124+8+1+0=133$ abandons pour la première année, ce qui, une fois déduits de 1000, donne 867 survies. Pour finir, en faisant la somme des abandons de chaque année d'études ($133+119+104+91+102$), on obtient un total de 549 élèves qui ont abandonné le système scolaire sans achever l'enseignement primaire. Ainsi, sur la cohorte initiale de 1000 élèves, seuls 451 élèves, qui correspondent approximativement à 45%, achèvent le cycle primaire.

Schéma 4.1: Diagramme d'analyse du flux de la cohorte reconstruite



En multipliant ce nombre de diplômés par le nombre d'années d'études ($451 \times 5 = 2,255$), on obtient le nombre idéal d'années-élèves nécessaire pour produire les diplômés. Le rapport entre ce dernier et le nombre réel d'années-élèves qui ont été employées par la cohorte (4.118) donne le coefficient d'efficacité ($2,255/4,118 = 0,548$, c.-à-d. 54,8%).

Le nombre d'années-intrants par diplômé (9,1) est obtenu en divisant le nombre total d'années-élèves (4.118) par le nombre total de diplômés (451). On peut alors comparer le nombre réel d'années de scolarisation par diplômé au nombre idéal requis qui est simplement la durée du cycle, c.-à-d. 5 ans dans ce cas-ci. L'analyse du diagramme permet de conclure qu'en raison des redoublants et des abandons, on a dû utiliser presque deux fois le nombre idéal d'années-élèves pour produire 317 diplômés.

Parus dans cette collection :

1. *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale : quel rôle pour l'UNESCO ?* Lucila Jallade, Mohamed Radi et Serge Cuenin
2. *Le droit à l'éducation : Analyse des instruments normatifs de l'UNESCO.* Yves Daudet et Kishore Singh
3. *La planification de l'éducation par la simulation informatique.* Gwang-Chol Chang et Mohamed Radi
4. *Éducation et formation au Tchad : Recueil d'études thématiques.* Edité par Gwang-Chol Chang et Mohamed Radi (en français)
5. *Outils d'information pour la préparation et le suivi des plans de l'éducation.* Luis Carrizo, Claude Sauvageot et Nicole Bella
6. *Mettre en oeuvre et financer l'Éducation pour tous.* Section d'appui aux stratégies éducatives nationales de l'UNESCO (ED/EPN/NED)
7. *Décentralisation en éducation : politiques et pratiques nationales.* Section d'appui aux stratégies éducatives nationales de l'UNESCO (ED/EPN/NED)
8. *Implementing Education for All: Teacher and Resource Management in the Context of Decentralization* (en anglais seulement). Section d'appui aux stratégies éducatives nationales de l'UNESCO (ED/EPN/NED)
9. *Capacité de mise en oeuvre des plans de développement de l'éducation : Cas du Niger.* Section d'appui aux stratégies éducatives nationales de l'UNESCO (ED/EPN/NED)
10. *Projections des ressources dans le contexte de la planification du développement sectoriel de l'éducation.* Section d'appui aux stratégies éducatives nationales de l'UNESCO (ED/EPN/NED)
1. *Guide pour l'élaboration du document de stratégies d'appui de l'UNESCO à l'éducation nationale (UNESS) : 2008-2013 .* Section des stratégies d'appui à l'éducation de l'UNESCO (ED/SFS/ESS)
11. *Education Sector-Wide Approaches (SWAs): Background, Guide and Lessons .* Section des stratégies d'appui à l'éducation de l'UNESCO (ED/SFS/ESS)