



Guide pour la

Préparation d'un plan de transition de l'éducation

Juin 2016

Les appellations employées dans cette publication et la présentation du contenu ne signifient pas l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO, l'IIPE ou le GPE quant au statut juridique des pays, territoires, ville ou région ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Publié par :

Partenariat mondial pour l'éducation
1850 K Street, NW, Suite 625, Washington, DC 20006 USA
information@globalpartnership.org
www.globalpartnership.org

Et par :

L'Institut international de planification de l'éducation
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France
info@iiep.unesco.org
www.iiep.unesco.org

Droits et permissions



Cette publication est disponible sous la licence Creative Commons Attribution 3.0 licence IGO (CC BY 3.0 IGO) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. Selon les termes de cette licence, vous êtes libre de copier, distribuer, transmettre et adapter ce travail, y compris à des fins commerciales.

Couverture et mise en page : La Femme à Barbe, Agence de Communication.

Crédits photos couverture : DRC, GPE/F. Scoppa; Laos, GPE/S. Bachenheimer; Honduras, GPE/P. Martinez

Table des matières

02	Remerciements
03	Sigles et acronymes
04	Introduction
05	I. Qu'est-ce qu'un PTE ?
06	Quels sont les bénéfices au développement d'un plan de transition de l'éducation ?
07	Quelles sont les caractéristiques essentielles d'un plan de transition de l'éducation de qualité ?
08	Quelles sont les caractéristiques essentielles du processus de préparation d'un plan ?
12	II. Préparation d'un PTE
14	Analyse de la situation de l'éducation
20	Formulation des politiques : établir des priorités et des stratégies clés
22	Conception des programmes et des activités
26	Coûts et financement du plan
28	Modalités et capacités de mise en œuvre
29	Dispositifs de suivi et évaluation
31	Annexe 1 Principaux éléments d'une analyse contextuelle en situation difficile
33	Annexe 2 Liste de contrôle des principales composantes d'une analyse de la performance du système éducatif et des indicateurs de l'éducation correspondants

Remerciements

Le *Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation* est le fruit d'un vaste processus de consultation enrichi de contributions et conseils précieux de partenaires clés, acteurs du domaine de l'éducation en situation d'urgence et de crise prolongée.

L'équipe en charge de l'écriture de ce guide tient à remercier les personnes suivantes pour leurs inestimables et constructives contributions au sein du Groupe d'examen par les pairs : Lisa Bender (UNICEF), Dean Brooks (Directeur, Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence [INEE]), Laura Davison (Secrétariat de l'INEE), Sonia Gomez (HCR), Randi Gramshaug (Norad), Jessica Hjarrand (Secrétariat de l'INEE), Caroline Keenan (Save the Children), Ellen van Kalmthout (Cluster éducation au niveau mondial, UNICEF), Taro Komatsu (Université de Sophia), Kjersti J. Mowé (Campagne mondiale pour l'éducation), Athisia Muir (GIZ), Andrea Naletto (Conseil norvégien pour les réfugiés), Essa Ali Al Mannai, Zarmina Nasir et Jonathan Miller (Reach Out To Asia), Nina Papadopoulos (USAID), Joel Reyes (Banque mondiale), Mark Richmond (PEIC) et James Sparkes (Cluster éducation au niveau mondial, Save the Children). Parmi ces contributeurs, plusieurs ont été recrutés par l'intermédiaire de divers groupes de travail de l'INEE : le groupe chargé des politiques en matière d'éducation, le groupe travaillant sur les activités de sensibilisation et celui s'occupant des normes et des pratiques. Ce guide s'appuie sur des informations collectées au niveau pays sur la diversité des contextes, des expériences et des besoins par l'intermédiaire de professionnels et d'utilisateurs potentiels du guide. Il a bénéficié de précieux commentaires de la part de Portia Comenetia Allen (Yei Teacher Training College, Partners for Education Group – PEG, Soudan du Sud), Richard Arden (DFID, Soudan du Sud), Olivier Cador (AFD, Tchad), Laurent Dihoulné (ministère de l'Éducation, Tchad), Valère Munsya (ministère de l'Éducation, RDC), Mohamed Sabul (Union européenne, Somalie), Nicolas Servas (Cluster Éducation de la République centrafricaine et du Soudan du Sud, UNICEF), Norbert Stimphil (ministère de l'Éducation, Haïti) et Hana Yoshimoto (UNICEF, Somalie).

Le guide a été préparé conjointement par le Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIPE).

Raphaëlle Martinez Lattanzio, spécialiste senior en éducation, chargée de la planification, du renforcement du système et des finances au Secrétariat du GPE, a dirigé l'équipe d'auteurs, ainsi que l'ensemble du processus d'élaboration de ce guide. Cette équipe comprenait Lynne Bethke (consultante), auteure principale du guide ; Anna Haas (consultante), qui a contribué à l'élaboration de ce guide et a travaillé plus précisément sur le Guide d'évaluation des PTE ; et Janne Kjaersgaard Perrier (consultante), chargée du répertoire thématique et de la coordination du groupe d'examen par les pairs.

Anton De Grauwe, directeur de la coopération technique, a dirigé la contribution de l'IIPE, soutenu tout au long du processus, par Morten Sigsgaard, également chargé de coordonner les remarques et revues des contributeurs de l'INEE ; ainsi que de Lyndsay Bird, Diane Coury, Dorian Gay, Leonora MacEwen et Anna Seeger.

Au sein du Secrétariat du GPE, de nombreux collègues ont également contribué au processus d'élaboration du guide en partageant leurs commentaires, leurs perspectives pays, et leurs réactions. Au sein l'équipe de Stratégie, Politiques et Performance : Jesper Andersen, Louise Banham, Talia de Chaisemartin, Hugues Moussy, Ian Macpherson, Michaela Reich et Arianne Wessal. Au sein de l'équipe de Soutien aux pays, sous la direction de la chef d'équipe, Margarita Focas Licht : Sven Baeten, Naoko Hosaka, Daisuke Kanazawa, Aya Kibesaki, Edouard Lamot, Douglas Chester Lehman, Aminata Maiga, Lucinda Ramos et Tahinaharinoro Razafindramary.

Karen Mundy, directrice technique (GPE), Jean-Marc Bernard, directeur technique adjoint (GPE), Suzanne Grant Lewis, directrice (IIPE) et Paul Coustère, directeur adjoint (IIPE) ont conseillé l'ensemble du processus et mené la revue finale. Nous remercions tout particulièrement les collègues du Secrétariat du GPE, essentiels dans la finalisation de ce guide : Alexandra Humme, Marc-Antoine Percier, Chantal Rigaud et Krystyna Sonnenberg.

Sigles et acronymes

AFD	Agence Française de Développement
BCAH	Bureau de coordination des affaires humanitaires
CPI	Comité permanent inter-organisations
DFID	Département du développement international (Royaume-Uni)
EDS	Enquête démographique et de santé
GIZ	Société fédérale de coopération internationale (Allemagne)
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
ICP	Indicateurs clés de performance
IPE	Institut international de planification de l'éducation
INEE	Réseau international pour l'éducation en situation d'urgence
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MICS	Enquête par grappes à indicateurs multiples
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PIB	Produit intérieur brut
PRH	Plan de réponse humanitaire
PRR	Plan de réponse pour les réfugiés
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PTE	Plan de transition de l'éducation
S&E	Suivi et évaluation
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VSLG	Violence sexuelle et liée au genre

Introduction

Le nouvel agenda mondial Éducation 2030¹ met l'accent sur les pays en situation défavorable et exhorte les gouvernements à mettre en place des politiques, stratégies et systèmes solides et réactifs afin d'assurer une éducation de qualité dans des contextes difficiles. De même, il appelle la communauté internationale à « mieux reconstruire » en offrant un appui coordonné et en investissant là où les besoins en matière d'éducation sont les plus pressants. Cet agenda reconnaît expressément que les déficits les plus importants en matière d'éducation se trouvent dans les situations de crise, et précise qu'il est « indispensable de concevoir des systèmes éducatifs plus résilients et plus réactifs aux conflits, aux troubles sociaux et aux catastrophes naturelles – et de faire en sorte que l'éducation continue à fonctionner dans les situations d'urgence, pendant les conflits et dans les périodes qui leur succèdent. ».

En réponse à l'appel lancé prônant davantage d'efforts et d'investissements dans les contextes de crise et les situations difficiles, ce guide est conçu pour aider les pays à préparer un Plan de transition de l'éducation (PTE). Un PTE se justifie lorsque la nature instable de la situation rend théoriquement impossible ou inopportune l'élaboration d'un Plan sectoriel de l'éducation (PSE) à plus long terme. Comme son nom l'indique, un PTE est de nature transitoire ; son but est d'orienter et de mobiliser les ressources nécessaires pour maintenir les services éducatifs en temps de crise. Dans le même temps, un PTE permet au secteur éducatif de progresser, car il comprend des réformes qui visent à ce que les systèmes éducatifs soient plus responsables, inclusifs et efficaces dans le temps.

Ce guide n'est pas exhaustif et doit être adapté au contexte et aux besoins de chaque pays. Il donne d'abord un aperçu des principales caractéristiques d'un PTE de qualité, puis il présente les principales étapes du processus de préparation d'un plan. Une sélection de ressources utiles,² répertoriées en fonction des différentes étapes de préparation du plan, les accompagne.³ Pour les pays du Partenariat mondial (GPE, de l'anglais *Global Partnership for Education*) souhaitant recevoir un financement, un document complémentaire, le *Guide pour l'évaluation d'un plan de transition de l'éducation*, doit être utilisé⁴ dans le cadre du processus de requête de financement auprès du GPE. Il permet ainsi d'évaluer la mesure dans laquelle le PTE répond aux prérequis prévus avant l'endossement par les partenaires au développement, dont la société civile.

Ce guide pour la préparation d'un PTE s'inspire largement du *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation* développé par l'IIEP et le GPE :⁵ les processus de planification formulés sont essentiellement les mêmes, bien que la portée et l'accent puissent varier en fonction du contexte. Toutefois, le but de ce guide n'est pas d'orienter les pays vers l'élaboration d'un PTE plutôt qu'un PSE. Il doit être utilisé une fois qu'un pays a pris la décision d'élaborer un PTE. Le guide constitue une première approche technique permettant d'élaborer des plans de transition ; il sera mis à jour régulièrement en fonction des expériences et des remarques des pays.

Enfin, ce guide n'aborde pas le contenu thématique des stratégies à mettre en œuvre en situation de crise. Il présente uniquement les processus clés et les éléments méthodologiques pour l'élaboration d'un PTE de qualité.

1 La Déclaration d'Incheon, adoptée lors du Forum mondial de l'éducation tenu à Incheon, République de Corée, en mai 2015, constitue l'engagement de la communauté éducative envers le programme Éducation 2030 et celui de développement durable à l'horizon 2030. Le Cadre d'action Éducation 2030 présente les orientations pour la mise en œuvre du programme Éducation 2030 aux niveaux mondial, régional et national : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/DRAFT-FFA-FR.pdf.

2 <http://www.globalpartnership.org/content/tools-and-resources-planning-fragile-and-conflict-affected-contexts>

3 Tout particulièrement les directives de l'INEE, répertoriées dans la boîte à outils, reprennent de nombreux processus et principes similaires. Les directives d'un PTE et de l'INEE sont ainsi considérées comme complémentaires.

4 <http://www.globalpartnership.org/content/guidelines-transitional-education-plan-appraisal>

5 <http://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-la-preparation-dun-plan-sectoriel-deducation>

I. Qu'est-ce qu'un PTE ?

Un PTE est un instrument de politique nationale, élaboré sous la direction et la responsabilité des autorités publiques (nationales ou régionales).⁶ Dans les situations où des incertitudes contextuelles compromettent la planification à plus long terme ou bien la mise en œuvre d'un PSE existant, un PTE permet aux autorités publiques et à leurs partenaires (agences de développement, organisations humanitaires et de la société civile) d'élaborer un plan structuré afin de poursuivre les avancées en vue de préserver le droit à l'éducation et les objectifs éducatifs à plus long terme.

⁶ Un plan de transition de l'éducation est souvent élaboré au niveau national. Dans un contexte décentralisé, il peut être élaboré par une autorité infranationale.

Les principales différences entre le PTE et le PSE sont les suivantes :

- généralement, le PTE est un plan sur trois ans ;
- le PTE cherche à répondre aux besoins immédiats et à réduire les risques associés aux crises futures ;
- le PTE prête une attention primordiale au renforcement des capacités du système, dans le but de développer celles qui permettront la préparation d'un PSE d'ici la fin de la période de mise en œuvre du PTE ;
- le PTE ne couvre pas nécessairement l'ensemble du secteur de l'éducation ;
- le PTE cible un nombre plus restreint de priorités.
- le PTE comprend généralement une série de priorités définies soutenant la transition des interventions d'urgence vers un développement à plus long terme ;
- la préparation d'un PTE nécessite moins de temps (généralement moins de 12 mois).

Bien que la période de préparation d'un PTE soit plus courte que celle d'un PSE, il importe d'avoir une réflexion et une planification stratégiques à plus long terme pour le renforcement et la réforme du système. Dans les situations de crise, il peut s'agir par exemple d'anticiper les futurs besoins associés au retour des réfugiés dans leurs pays d'origine ou dans leur région pour les personnes déplacées internes ou bien de considérer les effets relatifs sur le système d'un déplacement prolongé. Ce type de réflexion prospective est essentiel pour une progression constante vers les objectifs à long terme, tels que l'Éducation pour tous, énoncé dans l'Objectif de développement durable (ODD) numéro 4.⁷ Dans les situations de crise en cours, le PTE peut être utile à la définition de priorités qui permettent de préserver les progrès réalisés avant la crise.

Les plans de transition doivent donc être inspirés par une vision à long terme du développement du système éducatif et s'y intégrer, tout en tenant compte des problèmes qui représentent une menace immédiate pour la réalisation de cette vision à long terme.

Quels sont les bénéfices au développement d'un plan de transition de l'éducation ?

La préparation d'un PTE offre différents bénéfices notamment :

- un cadre commun pour aligner les activités des partenaires en faveur de l'éducation sur celles des autorités publiques. Cet aspect est particulièrement important dans les situations où les partenaires au développement et les organisations humanitaires sont présents ;
- un mécanisme pour harmoniser les activités éducatives entreprises en cas d'urgence ou de redressement rapide qui peuvent être mentionnées dans un plan de réponse humanitaire (PRH) ou dans un plan de réponse pour les réfugiés (PRR) et les priorités pour le développement à long terme du secteur de l'éducation. Cela devrait aider les pays à gérer efficacement l'évolution rapide des contextes ;

⁷ Plus précisément, le programme Éducation 2030 stipule que « Les capacités des gouvernements et de la société civile pour la réduction des risques de catastrophes, l'éducation à la paix, l'adaptation aux changements climatiques et la préparation aux situations d'urgence devront être renforcées à tous les niveaux pour assurer l'atténuation des risques et le maintien de l'éducation pendant toutes les phases, de la réponse d'urgence au redressement» [p. 13]

- un plan pour faciliter l'accès aux financements externes pour l'éducation, y compris ceux du Partenariat mondial pour l'éducation, afin d'assurer un enseignement continu ;
- l'appropriation du TEP par les personnes impliquées dans le processus de planification, ce qui facilitera en retour la mise en œuvre du plan ;
- une « feuille de route » pour les programmes éducatifs prioritaires clés sur trois ans pouvant faciliter la coordination avec d'autres secteurs (comme celui de la santé) et enrichir l'ensemble du PSE lors de son élaboration ;
- un cadre de responsabilité mutuelle qui favorisera la transparence et l'articulation des rôles et responsabilités entre les parties prenantes, optimisant ainsi l'utilisation efficace des ressources disponibles dans les contextes où le nombre et le type de parties prenantes sont généralement plus importants.

Quelles sont les caractéristiques essentielles d'un plan de transition de l'éducation de qualité ?

Le processus de préparation d'un PTE doit inclure une analyse sérieuse de la situation actuelle et des spécificités contextuelles, en utilisant les meilleures données disponibles. En fonction de l'analyse, le PTE doit alors présenter un ensemble cohérent de stratégies ciblées pour répondre aux priorités immédiates et pour surmonter les difficultés de mise en œuvre ou de planification qui découlent de la crise. Le PTE prend également en compte le renforcement des capacités du système, notamment en matière de gestion financière et des ressources humaines, de planification et du SIGE (Système d'information pour la gestion de l'éducation). Il comprend en outre des activités liées à la planification à long terme – plus précisément, l'élaboration d'un PSE. Des cadres de mise en œuvre et de suivi et évaluation doivent également être inclus dans le PTE pour estimer si les résultats escomptés sont en passe d'être atteints.

Les caractéristiques essentielles d'un PTE sont les suivantes :

- Un PTE est partagé.** Le plan est conduit par les autorités publiques et développé au moyen d'un processus participatif assurant l'engagement des ministères clés et des principaux acteurs du secteur éducatif, y compris les partenaires de l'éducation et la société civile, pour soutenir sa mise en œuvre. Il fournit un cadre de responsabilité mutuelle au ministère de l'Éducation et aux partenaires au développement, ainsi qu'aux organisations humanitaires et de la société civile.
- Un PTE repose sur des données empiriques.** Il traite les principaux problèmes identifiés dans une analyse du système éducatif fondée sur des données empiriques. Dans les situations où une analyse exhaustive sectorielle de l'éducation est impossible en raison de limitations en termes de données, de temps ou des capacités nécessaires pour une analyse approfondie, les meilleures données et renseignements disponibles seront utilisés pour déterminer les besoins immédiats et à plus long terme et pour examiner les causes des problèmes identifiés. Par la suite, des stratégies correctives adaptées et viables à plus court terme ou à moyen terme seront élaborées.
- Un PTE est adapté au contexte et tient compte des disparités.** Le plan comprend une analyse des vulnérabilités propres au pays. Celles-ci peuvent inclure

la prise en compte des effets négatifs immédiats et à long terme des conflits, catastrophes ou crises politiques ou économiques sur l'éducation. Elles peuvent également considérer la possibilité que le système éducatif exacerbe les tensions et les conflits par exemple par le biais des politiques, des programmes et du contenu des manuels scolaires existants ou par l'exclusion de groupes marginalisés. Pour réduire le risque que l'éducation puisse contribuer aux griefs sociétaux, un PTE identifie et répond aux disparités existantes fondées sur le sexe, l'âge, la race, la couleur de peau, l'ethnicité, la langue, la religion, l'opinion politique ou autre, l'origine nationale ou sociale, la propriété ou la naissance, ainsi que celles qui sont relatives aux personnes en situation de handicap, aux migrants, aux peuples autochtones, aux enfants et aux jeunes, etc.⁸ Un PTE traite des questions de prévention, de préparation et de réduction des risques de crise ou de catastrophe, ainsi que des mesures d'atténuation afin :

- d'assurer la sécurité et le bien-être des enfants, des enseignants et des administrateurs ;
- de renforcer la résilience du système éducatif ;
- de contribuer aux efforts de renforcement de la cohésion sociale et de construction de la paix, conformément aux principes d'innocuité (ne pas nuire) et d'inclusivité (ne laisser personne de côté).

d. Un PTE est stratégique. Il identifie des stratégies qui non seulement aident à répondre aux besoins immédiats du système éducatif, mais jettent également les bases de la réalisation de sa vision à long terme. Le PTE présente les arguments du choix de ces stratégies ; l'orientation qu'il propose guide les autorités nationales et leurs partenaires. Le PTE

contribue donc à éviter les actions ad hoc ou non coordonnées susceptibles de prévaloir dans les situations où une grande partie de l'aide apportée dans le cadre de projets est déconnectée du plan de l'éducation des autorités publiques.

e. Un PTE est ciblé. Le plan met l'accent sur les besoins éducatifs essentiels à court et moyen termes et sur le renforcement des capacités du système, notamment la préparation du prochain PSE. Il se concentre sur un nombre limité de priorités politiques davantage susceptibles de générer des résultats efficaces sur la période prévue, en tenant compte de la rareté des ressources disponibles et des capacités ou contraintes contextuelles. En tant que tel, le PTE ne couvre pas nécessairement l'ensemble du secteur de l'éducation. Il s'agit d'un document et d'un outil intermédiaire dans le cadre d'une approche progressive du développement du secteur éducatif.

f. Un PTE est opérationnel. Le PTE est un plan réalisable et pluriannuel qui comprend des hypothèses bien argumentées de une mise en œuvre et financières visant non seulement à satisfaire aux priorités fixées, mais aussi à ce que le développement et les stratégies du système surmontent les contraintes financières, techniques, politiques. Il fournit un cadre détaillé pour la mise en œuvre des programmes, en vérifiant régulièrement les progrès réalisés et les dépenses correspondantes, et en évaluant l'efficacité des stratégies utilisées. C'est un instrument de politique vivant qui est contrôlé régulièrement et qui s'adapte à l'évolution de l'environnement au cours de sa mise en œuvre. Au minimum, un PTE doit être soigneusement chiffré, clairement identifier les rôles et les responsabilités de mise en œuvre et comprendre un cadre de résultats réalisable.

⁸ La liste des « groupes marginalisés et vulnérables », telle que décrite dans le programme Éducation 2030 n'est pas exhaustive, et les pays et régions peuvent identifier et traiter d'autres vulnérabilités, marginalisations, discriminations et exclusions dans l'éducation liées au statut.

Quelles sont les caractéristiques essentielles du processus de préparation d'un plan ?

Dans la mesure du possible, il est important que le processus soit participatif et comprenne un ample éventail d'acteurs afin de favoriser une large appropriation du PTE. Plus précisément, les personnes qui mettront en œuvre le PTE doivent être impliquées dans le processus d'élaboration du plan. Les parties prenantes sont ainsi davantage susceptibles de s'engager dans un processus réussi de mise en œuvre du plan. Les principales caractéristiques du processus de préparation d'un plan sont les suivantes :

a. Un processus encadré par les autorités publiques

En tant qu'instrument clé de politique nationale, le PTE relève avant tout de la responsabilité des autorités publiques : celles-ci prendront la décision définitive quant aux priorités du plan et la responsabilité d'investir les ressources nécessaires, ainsi que celle de le mettre en œuvre. Dans les situations où il ne couvre pas l'ensemble du pays, le PTE doit définir clairement les responsabilités et la couverture géographique.

Lorsque les capacités nationales sont réduites en raison, par exemple, du mouvement ou de la migration du personnel ou de réductions dans le budget de l'éducation, une augmentation de l'appui technique peut s'avérer nécessaire pendant le processus de préparation du plan. Il est cependant impératif que cet appui soit fourni de façon à renforcer les capacités et favoriser l'appropriation du plan final par les autorités. Les PTE sont davantage susceptibles de mener à une mise en œuvre réussie lorsqu'ils sont le fruit d'un processus encadré par les autorités publiques et lorsqu'ils sont bien assimilés par les parties prenantes nationales.

b. Un processus participatif. Idéalement, le processus de planification facilite le dialogue politique qui rassemble les parties prenantes afin de créer un consensus sur les priorités du système éducatif. Il doit impliquer différents échelons administratifs et parties prenantes au sein même du secteur éducatif, mais au sein également de la société civile locale, nationale et internationale, des syndicats d'enseignants et des partenaires internationaux (tant au développement que des organisations humanitaires). Autant que possible, le ministère des Finances doit faire partie du processus afin que le PTE s'appuie sur des hypothèses financières réalistes. La coopération interministérielle peut accroître l'efficacité des interventions dans le secteur éducatif. Au besoin, d'autres autorités publiques compétentes sont fortement encouragées à participer au processus, notamment les ministères des Droits des femmes, de la Santé, de la Jeunesse, des Réfugiés et toute autorité de gestion des catastrophes nationales.

Faciliter la mise en place d'un processus participatif peut toutefois s'avérer plus compliqué si certaines régions du pays sont inaccessibles en raison de la crise. Des moyens inventifs pourraient être nécessaires pour rendre possible une large participation essentielle à la création de consensus et à l'appropriation du plan. S'il est par exemple impossible de réunir les responsables de l'éducation et les partenaires clés de toutes les régions du pays, des méthodes alternatives (via, par exemple la radio, les téléphones portables, ou, si possible, internet) peuvent être utilisées pour recueillir leurs informations. Si certaines régions sont inaccessibles, cette participation peut être obtenue avec l'aide de partenaires clés, notamment via les ONG et les agences de l'ONU qui y sont implantées.

c. Un processus coordonné. Le groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE),⁹ présidé par un représentant du ministère de l'Éducation, constitue un précieux espace de dialogue et de coordination entre les autorités publiques et leurs partenaires au développement. Le GLPE peut prendre différentes formes, mais doit généralement comprendre des représentants des autorités publiques, des bailleurs de fonds et des agences de développement, ainsi que d'autres partenaires au développement de l'éducation, tels que les organisations de la société civile et les opérateurs de l'enseignement privé. En cas d'urgence et en situation de crise prolongée, les principaux partenaires humanitaires tels que le Cluster éducation et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) doivent également faire partie du GLPE. Ces deux derniers intervenants sont également responsables de la coordination des interventions internationales humanitaires, telles que décrites dans l'encadré 1.

La coordination est d'autant plus nécessaire en situation de crise, car les partenaires de l'aide humanitaire et du développement peuvent soutenir l'éducation à travers différents programmes et projets. En tant que plan principal des autorités publiques, le PTE est un mécanisme important permettant d'aligner les actions et de veiller à ce que les efforts extérieurs respectent les caractéristiques suivantes :

- ils sont complémentaires ;
- ils ne sont pas redondants et ne se basent pas sur de normes ou des approches différentes ;
- ils s'ajoutent à un ensemble cohérent qui tient compte des priorités clés.

L'analyse, la planification et le suivi sont donc nécessaires pour que les acteurs de l'aide humanitaire et du développement harmonisent leurs efforts.

Au cours du processus d'élaboration et de mise en œuvre du PTE, des efforts sont également nécessaires pour renforcer (ou établir) le GLPE, afin de favoriser le principe de responsabilité mutuelle entre les autorités publiques et ses partenaires. Cela facilite en outre les processus d'évaluation et d'endossement du PTE, ainsi que l'engagement financier des partenaires pour soutenir la mise en œuvre du PTE endossé.

En cas de crises humanitaires où un plan de réponse humanitaire (PRH) ou un plan de réponse pour les réfugiés (PRR) a été élaboré pour encadrer l'action internationale, les activités du PTE, ainsi que du PRH ou du PRR, doivent être autant que possible articulées et alignées. De plus, le PTE indique où et comment les interventions internationales contribuent aux besoins immédiats et au renforcement des capacités sectorielles.

⁹ Selon les pays, les noms des GLPE peuvent varier : par exemple, Comité pour le développement du secteur éducatif, Groupe de travail mixte du secteur éducatif, Groupe de travail technique sur l'éducation et Consortium du PSE. Pour plus d'informations sur la composition et les fonctions d'un GLPE, consultez le Guide du processus GPE au niveau des pays : <http://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-du-processus-au-niveau-des-pays>.

ENCADRÉ 1 : INSTANCES INTERNATIONALES DE COORDINATION

LE CLUSTER ÉDUCATION DU COMITÉ PERMANENT INTER-ORGANISATIONS (CPI)

Le Cluster éducation tient son mandat principal du système humanitaire du CPI, et plus particulièrement de l'approche groupée. L'objectif officiel de l'approche groupée est de renforcer la préparation et la coordination des capacités techniques à l'échelle du système pour faire face de façon prévisible aux situations d'urgence humanitaire et offrir un leadership clair et une responsabilisation dans les principaux domaines d'intervention humanitaire. La principale responsabilité du Cluster éducation, là où il est opérationnel, est d'offrir aux organismes et aux organisations du secteur de l'éducation intervenant en urgence, la possibilité d'adopter une approche coordonnée, en collaboration avec les structures éducatives existantes au niveau national pour répondre aux besoins en matière d'éducation de la population touchée. Cette approche vise à garantir l'adéquation, la fiabilité et l'efficacité de l'intervention internationale.

Source : <http://educationcluster.net/what-we-do/>

LE HCR ET LE MODÈLE DE COORDINATION DES RÉFUGIÉS

Le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) a un mandat mondial pour la protection des réfugiés, quelle que soit leur localisation et la situation d'urgence, de non-urgence et de mouvements mixtes impliquant des demandeurs d'asile et des réfugiés. Le modèle de coordination des réfugiés du HCR offre un cadre pour diriger, coordonner et mettre en place des interventions en faveur des réfugiés de manière prévisible, inclusive et collaborative. Il articule et consolide les pratiques de coordination afin de parvenir à la meilleure protection et à la meilleure aide possible pour les réfugiés, et traite les situations où les interventions à grande échelle nécessitent l'appui du HCR et d'autres acteurs humanitaires internationaux.

Dans le modèle de coordination des réfugiés, les interventions sectorielles pour les réfugiés sont destinées à se rattacher autant que possible aux mécanismes publics d'aide humanitaire et de développement dans la région. Dans le secteur de l'éducation, si le ministère n'est pas le coordonnateur, le HCR et ses partenaires coordonnent ou co-coordonnent le secteur selon les critères établis.

Source : « Refugee Response Coordination : Frequently Asked Questions », s.d., www.unhcr.org/54f6cb129.html

d. Un processus bien organisé. La préparation d'un PTE nécessite de bien organiser la manière de procéder. En conséquence, il est important de définir une structure organisationnelle pour le processus de préparation du plan comprenant une brève description des responsabilités de chaque composante de la structure. Que ce soit pour un PTE ou un PSE, les structures suivantes peuvent se révéler utiles :

- Un **comité directeur** composé de représentants de haut niveau pour encadrer le processus. Le ministre

de l'Éducation doit présider le comité directeur, le PTE étant un plan national. Le comité doit être composé d'un petit groupe de hauts fonctionnaires du ministère et, selon le contexte, peut également inclure les partenaires clés au développement et de l'aide humanitaire, tel que le coprésident du GLPE, le coordinateur du Cluster éducation ou, le cas échéant, le coordonnateur du service aux réfugiés. Cependant, les autorités publiques restent systématiquement responsables en dernier ressort de l'ensemble du processus de planification.

- Un **comité de planification** au sein du ministère, responsable des tâches techniques et de la rédaction du plan. Présidé par le directeur de la planification, ce comité est également responsable de la coordination avec le ministère des Finances, les directions et services concernés du ministère de l'Éducation et les autres parties prenantes du secteur de l'éducation. Si des consultants ou d'autres conseillers techniques aident à la préparation du PTE, ils doivent faire partie du comité de planification ou en être des conseillers.
- **Groupe(s) de travail technique(sc)** responsable(s) de certaines priorités du plan. Au minimum, deux à trois membres du personnel technique issu des ministères en charge de l'éducation doivent être désignés pour travailler sur chacun des domaines prioritaires du PTE, en collaboration avec les partenaires au développement et de l'aide humanitaire, ainsi que les acteurs de la société civile. Lorsque le PTE est élaboré dans une situation de crise, il faut envisager la création d'un groupe de travail technique axé sur « l'éducation en situation d'urgence ». Ce groupe doit comprendre un ou plusieurs représentants du ministère, du Cluster éducation ou du HCR.

La création d'un grand nombre de nouvelles structures doit être évitée, surtout si dans le cas où des comités ou des groupes déjà existants peuvent remplir les fonctions mentionnées ci-dessus. De nouvelles structures doivent être mises en place uniquement lorsqu'aucune des structures existantes ne peut être utilisée.

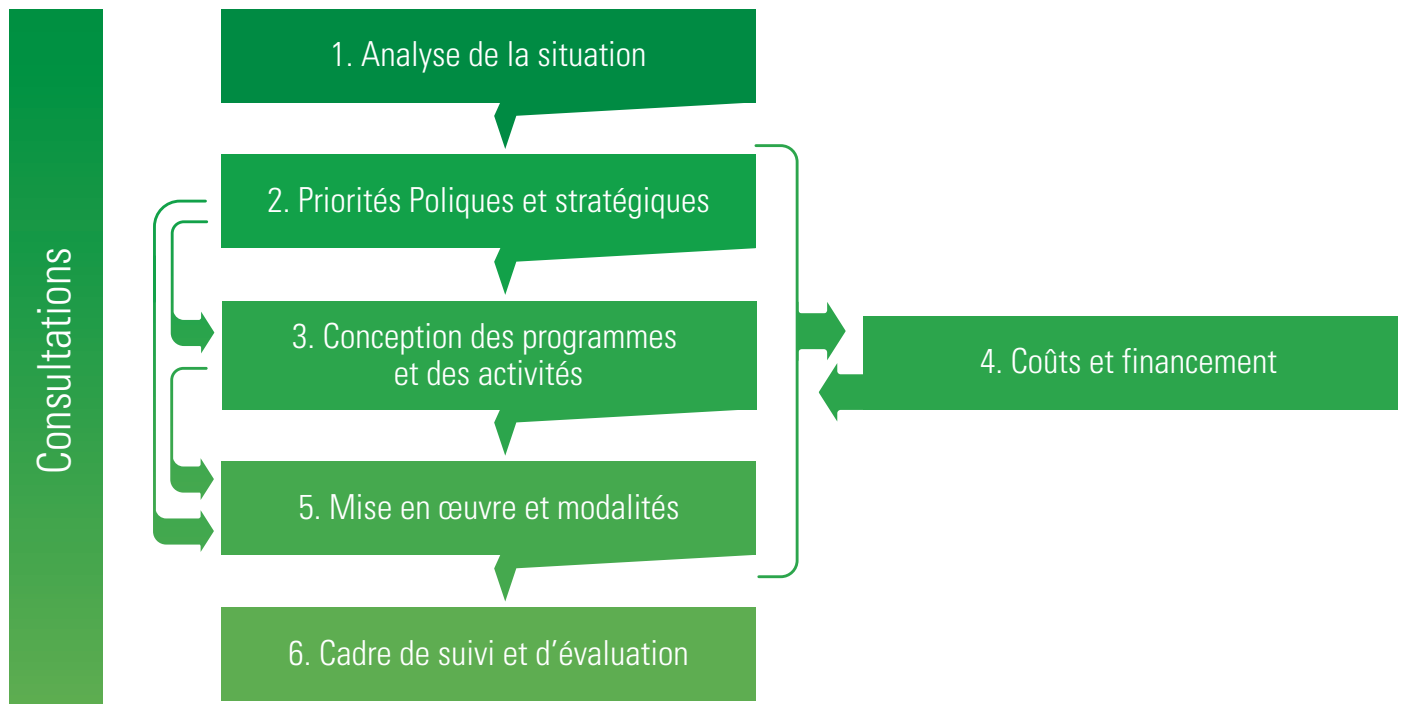
e. Un processus de renforcement des capacités.

Une caractéristique clé du PTE est qu'il privilégie le renforcement des capacités du système au cours de la période de mise en œuvre du plan. Il s'agit plus précisément de renforcer les capacités de la planification, du SIGE, des finances et de gestion des ressources humaines du ministère. La préparation du PTE est en soi un exercice de développement des capacités du système. Lorsque les partenaires au développement ou de l'aide humanitaire soutiennent la préparation d'un PTE, le processus doit être structuré de manière à encourager la participation maximale des fonctionnaires à la planification, notamment ceux du service de planification. En participant à toutes les tâches requises dans l'élaboration du PTE, les fonctionnaires acquerront des connaissances et des compétences dont ils pourront tirer parti au moment de lancer le processus de préparation d'un PSE.

II. Préparation d'un PTE

La préparation d'un PTE est similaire à un processus régulier de planification de l'éducation illustré dans la figure 1, même si le champ de la plupart des composantes peut varier. Le PTE étant ciblé, il comportera par exemple moins de programmes. La phase de conception des programmes d'un PTE comprend également la répartition des stratégies en activités opérationnelles. Il se peut que le cadre de suivi soit limité uniquement aux indicateurs clés compatibles avec les capacités de suivi du système. Cela permet un certain suivi des résultats au moment où le SIGE et des capacités de suivi du système sont en cours de développement.

FIGURE 1. LES PRINCIPALES COMPOSANTES DU PROCESSUS D'ÉLABORATION D'UN PTE



Comme l'illustre la figure 1, la planification n'est pas un processus linéaire. Bien qu'il existe des étapes logiques à la préparation d'un plan, celles-ci sont également interdépendantes. Par exemple, au début du processus, les personnes chargées de la préparation du PTE identifient les priorités et des objectifs précis (l'expansion de l'enseignement secondaire ou le recrutement d'enseignants) qui, à un stade ultérieur, se révèlent trop ambitieux, soit parce qu'ils sont trop coûteux, soit parce que les capacités institutionnelles sont insuffisantes (par exemple, les établissements de formation de professeurs). Il se peut que les planificateurs aient alors à revoir les objectifs généraux, repenser les priorités ou concevoir une mise en œuvre progressive du programme afin d'améliorer la faisabilité du PTE. Le processus de planification est donc itératif. Un modèle de projection /simulation est particulièrement utile pour concevoir divers scénarios de développement du système, avec différents objectifs qui se traduisent par différents plans et coûts de mise en œuvre. Ceci facilite le choix du scénario le plus pertinent et réalisable.

Les différentes parties prenantes sont consultées à intervalles réguliers durant la préparation du PTE. Idéalement, une fois l'analyse de la situation préparée et les difficultés majeures identifiées, on procède à une consultation préliminaire. Ainsi les parties prenantes du ministère et les partenaires, peuvent :

- contribuer à l'analyse ;
- parvenir à un consensus préliminaire sur les principaux problèmes à régler dans le cadre du PTE ;
- commencer à concevoir une éventuelle théorie du changement qui étaiera le PTE, mettant en évidence une chaîne de causalité potentielle.

Au minimum, une fois le plan élaboré, les commentaires des partenaires clés sont recueillis et une réunion de validation et de consultation a lieu avant la version quasi définitive du PTE.

Analyse de la situation de l'éducation

L'analyse de la situation de l'éducation constitue la première étape du processus de préparation d'un PTE. Son but est de former (ou répertorier) un ensemble de données empiriques décrivant la performance du système éducatif à un moment précis, ainsi que les facteurs externes qui peuvent l'affecter. L'analyse se concentre sur les problèmes clés et les difficultés auxquels est confronté le système et cherche à identifier leurs causes sous-jacentes.

L'analyse de la situation utilise des données en matière de macro-économie, démographie, finances, éducation et ressources humaines pour faciliter l'identification des difficultés et leurs causes possibles dans l'idée de pouvoir les résoudre durant la période de mise en œuvre du plan. Son exhaustivité et son champ peuvent varier en fonction de divers facteurs, notamment la disponibilité des données, le manque de connaissances du secteur, et la nécessité éventuelle d'une enquête plus approfondie pour identifier les priorités immédiates à traiter afin de comprendre pleinement leurs causes.

Par exemple, dans une situation de crise, l'analyse inclut logiquement une évaluation des effets immédiats et potentiellement à plus long terme de la crise sur le système éducatif et les élèves, les enseignants et le reste du personnel éducatif. L'analyse des effets immédiats est cruciale pour identifier les besoins urgents, surtout en matière de sûreté et de sécurité dans les écoles et aux alentours, notamment les problèmes psychosociaux, de violence sexuelle et liée au genre (VSLG) qui touchent les enfants et le personnel éducatif. En outre, l'évaluation doit identifier les besoins en lieux d'apprentissage inclusifs et en matériels pédagogiques pour remplacer ceux endommagés ou détruits à cause de la crise.

Une telle évaluation tient compte également des changements dans les schémas de scolarisation du fait du déplacement et de la migration des populations – notamment les personnes déplacées internes, les réfugiés et les rapatriés – et comment ces changements

affectent les besoins et la distribution en termes d'écoles, d'enseignants et d'autre personnel éducatif dans les différentes zones géographiques du pays. Le cas échéant, elle doit en outre comprendre une analyse de la contribution de l'éducation au conflit, ainsi que les besoins à plus long terme de réformer le système en vue de réduire les risques futurs.

Des analyses sectorielles de l'éducation classiques exigent davantage de temps, de ressources, de capacités et de données quantitatives fiables. Ces éléments peuvent être affectés négativement ou manquer dans les contextes où un PTE est pertinent. En cas d'insuffisance de données de bonne qualité nécessaires à une analyse sectorielle complète ou bien si le temps est limité ou que le PTE privilégie des sous-secteurs précis, le PTE peut inclure une analyse moins complète de la situation de l'éducation (bien que toujours fondée sur des données empiriques). En outre, les principales activités et ressources nécessaires pour effectuer une analyse sectorielle complète, comprenant l'amélioration des processus de collecte et d'analyse des données, sont ensuite définies dans le PTE pour être mises en œuvre durant la période du plan. Dans la mesure du possible, il est utile d'inclure une analyse véritablement sectorielle afin de mettre en évidence les principaux liens entre les sous-secteurs et de garder une trace des objectifs de développement sectoriels à plus long terme ; ceux-ci peuvent par exemple comprendre les besoins en prévision d'une expansion future de l'enseignement secondaire.

Dans le cas des PTE, il importe particulièrement de se concentrer sur l'analyse du contexte et des disparités quant à l'offre éducative et l'accès à l'éducation (notamment selon le sexe, le handicap, la situation géographique ou le groupe socioéconomique). Ces analyses sont essentielles pour l'élaboration de plans d'éducation tenant compte des crises, qui garantissent que les activités éducatives à tous les niveaux prennent en compte les conflits et catastrophes et favorisent la sécurité, la résilience, l'inclusion et la cohésion sociale.

Suite à une crise majeure, les groupes de coordination peuvent apporter de précieuses ressources et leur expertise technique pour consolider les informations et l'analyse. En sus, ils contribuent à la compréhension des contraintes liées à la mise en œuvre dans des régions touchées par la crise et celles difficiles d'accès. Le Cluster éducation et le Bureau de coordination des affaires humanitaires (BCAH) des Nations Unies détiennent généralement des informations sur les zones contenant des personnes déplacées internes ou touchées par des catastrophes. En ce qui concerne les réfugiés et les rapatriés, le HCR constitue une source d'informations cruciale. Les évaluations des besoins après une catastrophe menées par la Banque mondiale comprennent également des informations concernant l'impact de la catastrophe sur l'éducation. Des données peuvent également être recueillies auprès d'autres acteurs qui travaillent dans / sur le pays (par exemple, les ONG internationales et nationales, ainsi que des coalitions nationales pour l'éducation qui rassemblent des données empiriques grâce au suivi mené par les citoyens et aux programmes de collecte de données dans tout le pays, y compris sur le terrain et au niveau des écoles).

D'autres sources possibles sont les enquêtes portant sur des données essentielles de l'éducation, telles que :

- MICS (Enquête par grappes à indicateurs multiples) ;
- Enquête démographique et de santé (EDS) ;
- Enquête budget-consommation ;
- Enquête sur la population active.

Les travaux de recherche peuvent également être utiles, tels que ceux menés par l'UNICEF, l'UNESCO, le HCR, l'initiative *Government Spending Watch*¹⁰ ou ceux des ONG nationales et internationales qui soutiennent l'éducation dans le pays.

Même si la portée en sera plus limitée et ne s'appliquera possiblement qu'à des sous-secteurs précis, l'analyse de la situation de l'éducation répond à toutes les catégories principales requises pour un PSE, à savoir :

- le contexte ;
- les politiques passées et en cours ;
- la performance du système éducatif ;
- les capacités du système ;
- les coûts et le financement.

ENCADRÉ 2 : LE DÉFI POSÉ PAR LES DONNÉES DANS LES SITUATIONS DÉFAVORABLES

Pour un PTE, il est impératif de faire une analyse solide de la disponibilité des données et des faits probants déjà existants (au travers d'études, par exemple) ou des données qui peuvent être mises à disposition rapidement. Les données sont nécessaires pour effectuer une analyse de la situation, élaborer des scénarios chiffrés et fixer des cibles politiques de résultats et de performances sectoriels.

FAIRE USAGE DES MEILLEURES DONNÉES DISPONIBLES (QUANTITATIVES ET QUALITATIVES)

- La première étape consiste à déterminer si des données quantitatives et qualitatives existantes au sein du ministère de l'Éducation et parmi ses partenaires peuvent être utilisées pour analyser des domaines clés tels que l'accès, l'équité, la qualité et la gestion.
- Particulièrement, mais pas exclusivement dans les contextes où les données quantitatives sont peu disponibles, il importe de considérer également des données qualitatives solides pour compléter l'analyse des

¹⁰ Government Spending Watch est une initiative conjointe d'Oxfam et de Development Finance International, dont l'objectif est de suivre les dépenses publiques liées aux objectifs du Millénaire pour le développement et, à partir de 2016, aux objectifs de développement durable. Pour plus d'informations, veuillez consulter <http://www.governmentspendingwatch.org/>.

données quantitatives. Celles-ci fournissent les éléments contextuels, culturels, politiques et sociaux pour construire une analyse causale des problèmes et des phénomènes identifiés.

- Si les données du ministère sont incomplètes, obsolètes ou peu fiables, la production de nouvelles données pour l'élaboration d'un PTE peut s'avérer coûteuse et prendre du temps. Par conséquent, il sera nécessaire de compléter les données du ministère avec des données provenant d'autres sources.
- Lorsque de multiples sources de données sont utilisées, il est nécessaire de recouper ou comparer les données provenant de ces différentes sources. Ce traitement peut prendre du temps, il faut donc se concentrer principalement sur ce qui paraît essentiel pour dresser un tableau raisonnable de la situation. Les sources de données utilisées et les hypothèses retenues sont ensuite énoncées explicitement dans l'analyse.

LA COLLECTE DE DONNÉES SUPPLÉMENTAIRES

- Certaines situations nécessitent une collecte de données supplémentaires. Dans les situations impliquant de grands déplacements de population ou un nombre important de décès (parmi les élèves ou le personnel éducatif), les données du ministère avant la crise devront être complétées par une estimation de la situation actuelle, qui peut être basée sur un échantillon d'écoles accessibles et touchées.
- Des évaluations rapides peuvent fournir d'importantes données et informations ventilées concernant le nombre d'enfants déplacés dans des zones particulières et permettre de rendre compte avec précision de la situation actuelle. D'autres informations peuvent inclure :
 - le nombre d'écoles et de salles de classe détruites ou endommagées ;
 - le nombre d'enseignants déplacés ;
 - le nombre d'écoles fermées (et la raison de leur fermeture, par exemple, les enseignants ont quitté l'école, les enseignants n'ont pas été payés, la population a été déplacée, l'école a été attaquée ou est occupée, etc.).
- Lorsqu'une évaluation rapide est nécessaire, le Cluster éducation et le HCR sont en mesure d'offrir un soutien. Toutefois, puisqu'une évaluation rapide peut être un processus long et coûteux, il faut bien peser la nécessité de collecter des données primaires et mises à jour, ainsi que leur portée et le niveau de détail par rapport au coût et à l'urgence d'élaborer un PTE fournissant un cadre coordonné sur la façon de restaurer ou conserver un système.

CONSIDÉRATIONS PARTICULIÈRES RELATIVES AUX DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Problèmes potentiels des données démographiques :

- Aucun recensement complet de la population depuis plus d'une décennie ;
- Impossibilité de recueillir des données en raison de capacités affaiblies ou de l'inaccessibilité de certaines régions ;
- Capacités limitées ou affaiblies du bureau national de la statistique, ce qui affecte l'analyse des données et la capacité de faire des projections démographiques rationnelles ;
- Mouvements de population de grande ampleur à cause d'une catastrophe ou d'un conflit ; ces mouvements peuvent être liés aux personnes déplacées internes ou aux réfugiés d'un autre pays.

Solutions possibles ou autres sources d'informations :

- Consultation du bureau national de la statistique : Quelles sont ses estimations actuelles ? Quels sont les problèmes potentiels que le bureau constate concernant les estimations ?

- Vérification des estimations de la Division de la population de l'ONU, du PNUD ou de la Banque mondiale : Ces estimations s'alignent-elles sur celles du bureau national de la statistique ? Quelles sont les raisons données expliquant ces écarts ?
- Une enquête nationale auprès des ménages, une enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS), une enquête démographique et de santé (EDS) ou toute autre enquête a-t-elle été menée ? Le cas échéant, que donne la comparaison des estimations démographiques provenant de ces sources avec les autres ? Quelles sont les raisons données expliquant ces écarts ?
- Vérification des estimations du BCAH, du Cluster éducation ou de le HCR en termes de nombre et de composition des populations déplacées et des réfugiés. Ces estimations doivent être utilisées lors de l'analyse des besoins éducatifs régionaux.
- Partenariat avec les réseaux locaux de la société civile qui peuvent avoir de précieuses données empiriques et informations.

ANALYSE CONTEXTUELLE

Les PTE sont souvent élaborés dans des situations de grand changement ou d'incertitude. L'analyse contextuelle doit donc examiner l'impact de la crise sur l'éducation, en étudiant non seulement ses effets immédiats, mais aussi la façon dont la crise (et son évolution) peut perturber le système éducatif à plus long terme. En outre, l'analyse doit évaluer si, et, le cas échéant dans quelle mesure, le système éducatif a pu jouer un rôle dans la crise (par exemple, par la négligence historique de certaines zones géographiques ou d'une partie de la population, ou des messages discriminatoires inclus dans les programmes scolaires).

L'analyse contextuelle traite des mêmes thèmes clés qu'un PSE, avec un accent particulier sur les changements dus au contexte difficile ou de crise. Quelques exemples sont illustrés dans l'annexe 1.

ANALYSE DES POLITIQUES

Quand bien même une analyse approfondie des politiques serait impossible, le PTE doit au moins identifier et analyser les éléments suivants :

- le statut et la mise en œuvre des politiques éducatives existantes, en particulier celles qui portent sur la mise en place d'une éducation gratuite et obligatoire comme bien public (et à quels niveaux) ;

- les engagements éducatifs contenus dans l'ensemble des politiques ou des plans de développement nationaux ou régionaux – y compris dans les plans nationaux de développement et les documents de stratégie de réduction de la pauvreté (ou les DSRP provisoires) – et si ces engagements et ces priorités sont toujours pertinents dans la situation actuelle ;
- les engagements et les obligations en matière d'éducation dans les accords internationaux, tels que :
 - Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 ;
 - La Déclaration d'Incheon ;
 - La Convention relative aux droits de l'enfant ;
 - La Convention relative aux droits des personnes handicapées ;
 - La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés.

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes sont également d'importants cadres régissant les droits à l'éducation et les principes associés.

Dans les situations de conflit, l'analyse des politiques doit inclure un examen des politiques éducatives afin de déterminer si celles-ci ont contribué à la crise. Toute révision nécessaire des politiques peut ensuite être intégrée dans les priorités du PTE.

ANALYSE DE LA PERFORMANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'analyse de la performance du système éducatif est basée sur des données empiriques. Elle documente l'ampleur et la portée des effets immédiats et prévisibles de la crise sur le système éducatif, et identifie les principales difficultés en termes d'accès, d'équité et de qualité des sous-secteurs ciblés. Elle sera probablement moins exhaustive que dans un PSE complet, en raison des contraintes de temps et de données, ainsi que du champ plus limitée du PTE. Dans les situations de crise, les données éducatives auront évolué, parfois de manière significative. Les enfants et les enseignants peuvent par exemple avoir été déplacés, tant à l'intérieur du pays qu'au-delà des frontières ; il est possible que les matériels pédagogiques, les équipements, les écoles et autres infrastructures, y compris les systèmes sanitaires et d'approvisionnement en eau, aient été détruits ou gravement endommagés, ou soient insuffisants pour satisfaire les besoins des populations déplacées. Il est nécessaire de compléter les données SIGE collectées avant la crise (concernant par exemple les effectifs scolaires et les infrastructures) par des données issues d'évaluation rapide lors de l'analyse des effets de la crise sur le système éducatif.

Pour guider l'identification des principales priorités, il est nécessaire de disposer au moins d'informations de base sur les écoles, les élèves et les enseignants (les fonctionnaires comme les enseignants communautaires). Il est également essentiel de recueillir des informations sur les enfants qui n'ont pas accès au cycle d'enseignement de base ou ne l'achèvent pas, ou ne sont pas en capacité d'apprendre. L'analyse doit comprendre les raisons pour lesquelles les enfants n'ont pas accès à l'école, ainsi que les effets associés à l'interruption des services scolaires. Par exemple :

- La pauvreté empêche-t-elle certains enfants d'aller à l'école ?

- Les enfants déplacés par le conflit n'ont-ils pas la possibilité de s'inscrire dans les écoles de la communauté d'accueil ?
- L'inaccessibilité, certaines attitudes ou le manque d'installations dissuadent-ils les enfants handicapés de fréquenter l'école ?
- Les enfants ont-ils manqué de longues périodes de scolarité ? Maîtrisent-ils la langue d'instruction ?
- Ont-ils été victimes de stress et souffert de traumatismes ? Quelles sont les diversités culturelles et religieuses à prendre en compte ?

L'annexe 2 est constituée d'une liste des principales composantes d'une analyse de la performance du système éducatif, avec une liste de données et d'indicateurs d'éducation utilisés pour analyser la performance du système éducatif. Au cours du processus de préparation du PTE, le comité de planification doit identifier les indicateurs pertinents pour les sous-secteurs prioritaires et déterminer ensuite les indicateurs pour lesquels des informations (ou les meilleures estimations) sont disponibles. Les informations relatives aux indicateurs sélectionnés sont alors incluses dans l'analyse. En cas de déficit de données pour compiler des indicateurs prioritaires, des stratégies de collecte des données nécessaires et de renforcement du SIGE sont à inclure dans le PTE.

ANALYSE DES CAPACITÉS DU SYSTÈME

Il sera très probablement impossible de procéder à une analyse complète des capacités du système lors de la préparation d'un PTE. Le PTE étant l'occasion d'élaborer des programmes prioritaires pour résoudre les problèmes de capacité du système, une brève analyse des fonctions de gestion de base du ministère devrait toutefois être incluse.¹¹ Cela peut consister en une description des principaux points forts et faiblesses dans quatre principaux domaines :

11 Pour plus d'informations, consulter *Assessing the education planning capacity of a ministry of education: analytical framework* de l'UNESCO-IIEP . Paris, UNESCO, 2013. <http://doc.iiep.unesco.org/wwwisis/repdoc/E034640.pdf>.

- **La planification.** Cette analyse se penche sur les capacités actuelles du personnel dans le service de planification tant au niveau central que décentralisé. Celui-ci a-t-il les capacités de mener à bien toutes les étapes du processus de planification — allant de l'élaboration de plans à moyen terme aux plans d'action annuels en passant par le suivi, l'évaluation et le rapport sur la mise en œuvre ? Quel est le degré de capacité de planification aux niveaux infranationaux ? Quels sont les processus de planification actuellement en place ? Les plans opérationnels ou les plans annuels sont-ils élaborés au niveau central ou infranational ? Existe-t-il des plans d'urgence ou de préparation aux situations d'urgence ? Quels sont les besoins en termes de capacités pour la planification au niveau individuel et organisationnel ?
- **Le Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE).** S'il existe un SIGE, l'analyse décrit le système d'information actuel, y compris ses points forts et ses faiblesses. Elle met l'accent sur les capacités du personnel du ministère aux niveaux central et décentralisé pour collecter, analyser et transmettre les statistiques de l'éducation, et détermine si celui-ci partage les informations avec les partenaires au développement et de l'aide humanitaire. En outre, l'analyse peut établir si le système d'information existant comprend (ou doit comprendre) des données relatives au statut des élèves dans les écoles ayant fait l'objet d'une enquête (réfugiés) et à la sécurité des élèves et des installations en termes de réduction des risques de catastrophe et de conflit. Avec ou sans SIGE, l'analyse identifie les principales contraintes liées à la production de données actualisées et fiables. Elle comprend également une description des difficultés liées à la collecte de statistiques de l'éducation provenant de toutes les régions du pays, en particulier des régions touchées par un conflit ou une catastrophe.
- **La gestion financière.** Cette analyse comprend une brève description des systèmes de gestion des finances

publiques et le calendrier des processus clés ; elle fait également état du département financier du ministère de l'Éducation et de sa relation avec le ministère des Finances. Elle décrit également les capacités de gestion financière au niveau national et infranational, y compris les capacités d'élaboration des budgets, de décaissement des fonds et de transmission des données relatives à ces décaissements.

- **La gestion des ressources humaines.** L'analyse peut fournir une vue d'ensemble du système de gestion des ressources humaines au sein du ministère de l'Éducation. Les pratiques actuelles de recrutement et de déploiement des enseignants et des administrateurs du secteur éducatif sont à prendre en compte particulièrement. Existe-t-il une description des postes clés ? Les pratiques de recrutement et d'embauche sont-elles transparentes ? Quels sont les systèmes, le cas échéant, d'examen de la situation professionnelle des enseignants ? Les systèmes de paiement des salaires sont-ils fonctionnels ? Existe-t-il un système d'information de gestion des ressources humaines (SIGRH) contenant des renseignements sur tous les employés du ministère, notamment le sexe, le niveau d'éducation, la formation suivie et le lieu de l'affectation actuelle ? Dans quelle mesure la profession d'enseignant est-elle attrayante ?

ANALYSE DES COÛTS ET DU FINANCEMENT

Une brève partie portant sur le budget de l'éducation nationale et les autres sources de revenus doit être incluse dans l'analyse de la situation. Si possible, elle doit comprendre une estimation de l'impact de la crise sur les ressources financières du pays et plus particulièrement le budget de l'éducation.¹² Le PTE doit identifier les ressources externes mobilisées dans le secteur éducatif (à la fois comme appui budgétaire affecté ou via les projets des partenaires au développement et de l'aide humanitaire sur budget ou non) et mettre en évidence, autant que possible, le niveau de contribution des ménages.

12 Le Programme d'action d'Addis-Abeba encourage les pays à fixer des objectifs de dépenses appropriés au niveau national en matière d'éducation. Les contextes nationaux varient, mais les étalons internationaux et régionaux suivants sont des points de référence essentiels : une allocation d'au moins 4 % à 6 % du produit intérieur brut (PIB) ou d'au moins 15 % à 20 % des dépenses publiques à l'éducation.

Dans la mesure du possible, elle fournit également des informations sur les éléments suivants :

- les dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage du PIB ;
- les dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques ;
- les dépenses courantes publiques pour l'éducation en pourcentage du total des dépenses courantes publiques ;
- le financement extérieur en pourcentage du financement total de l'éducation ;
- les fonds extérieurs répertoriés sur budget en tant que pourcentage du total des fonds extérieurs ;
- les dépenses en matière d'éducation par sous-secteur ou niveau d'éducation en pourcentage du total des dépenses pour l'éducation (courantes et en capital) ;
- la paie /les salaires en pourcentage du budget de fonctionnement de l'éducation nationale, par sous-secteur ;
- les coûts d'exploitation en pourcentage du budget de fonctionnement de l'éducation nationale, par sous-secteur ;
- les dépenses sociales en pourcentage du budget de fonctionnement de l'éducation nationale, par sous-secteur ;
- les contributions communautaires ou des ménages à l'éducation. (Remarque : Il se peut que ces renseignements soient plus difficiles à obtenir, mais que certaines données existent cependant déjà grâce aux enquêtes récentes sur les ménages ; de même, des ONG ou des agences de l'ONU peuvent détenir des données anecdotiques.)

Il peut également s'avérer nécessaire de procéder à une analyse rapide des coûts, tant pour estimer la hausse potentielle des coûts unitaires des intrants clés du système comme conséquence de la crise que pour se préparer à une évaluation plus rigoureuse des coûts de l'ensemble du PTE. Les coûts unitaires peuvent être gravement influencés par la situation politique (en cas d'embargo international par exemple, etc.), la situation économique (forte inflation, volatilité des devises, etc.), ou les spécificités géographiques (zones enclavées, zones difficiles à atteindre pour des raisons géographiques ou sécuritaires, etc.).

Formulation des politiques : établir des priorités et des stratégies clés

Le but de cette étape est de définir, sur la base des données disponibles identifiées au stade de l'analyse, un ensemble limité de priorités et de buts qui seront ensuite présentés dans les principales stratégies et les cibles correspondantes permettant d'atteindre ces objectifs. Les situations de crise engendrent des besoins nombreux et urgents, ce qui complique la hiérarchisation des priorités. Afin de rendre la mise

en œuvre plus efficace, le PTE doit être ciblé. Il est donc essentiel que le plan ne devienne pas une « liste de souhaits » de tout ce qui doit être fait pour améliorer et renforcer le système éducatif. Le PTE est un plan provisoire ; les priorités doivent donc être fondées sur les besoins les plus urgents et critiques révélés par l'analyse de la situation.

CRÉER LES CONDITIONS PROPICES EN VUE D'OBJECTIFS À PLUS LONG TERME

Le PTE est un instrument de politique nationale influencé par les priorités de développement social et les engagements internationaux du pays. Ces priorités peuvent être énoncées dans les politiques nationales de développement, y compris les plans de développement transitoires ou intermédiaires, ou dans les engagements internationaux. La Déclaration d'Incheon pour l'Éducation 2030 et le Cadre d'action pour la réalisation de l'Objectif 4 de développement durable, « Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage continu pour tous », prévoient sept objectifs à long terme. Ils expliquent en détail le niveau d'ambition mondial censé encourager les pays à œuvrer en vue d'un progrès accéléré. Ils sont applicables à tous les pays, en tenant compte de la différence des réalités nationales, des capacités de chacun et des niveaux de développement. Les autorités doivent traduire les objectifs mondiaux en objectifs nationaux réalisables selon les points suivants :

- leurs priorités en matière d'éducation ;
- les stratégies et les plans nationaux de développement ;
- l'organisation de leur système éducatif ;
- leurs capacités institutionnelles ;
- la disponibilité des ressources.

Les PTE proposent une approche fondée sur les besoins, qui sert de tremplin vers la réalisation de ces objectifs à long terme : une approche qui sera formulée dans un PSE exhaustif. Au minimum, le PTE doit refléter la responsabilité des autorités publiques en matière d'éducation de base pour tout enfant, liée au droit à l'éducation et aux dispositions juridiques organisant l'enseignement obligatoire. En situation de crise, il est primordial que le PTE reflète également les priorités liées à la sécurité, au bien-être et aux besoins particuliers des apprenants, et au renforcement de la résilience du système de façon à atténuer les risques identifiés lors de l'analyse contextuelle.

HIÉRARCHISER LES QUESTIONS ET LES DIFFICULTÉS DU SYSTÈME

Même si le processus de dialogue semble compliqué, il ne faut pas le négliger, car, à ce stade, le dialogue basé sur des données empiriques constitue le principal instrument de formulation des politiques. Il importe que les parties prenantes impliquées dans le processus de planification parviennent à un consensus solide sur l'analyse de la situation, ainsi qu'à une compréhension commune des causes profondes probables des principaux problèmes du système. Ceci est essentiel pour que les planificateurs identifient les priorités politiques correspondantes et comprennent les limites, financières et techniques, auxquelles le système éducatif est confronté.

Le dialogue sur la formulation des politiques repose sur l'utilisation réelle des données empiriques recueillies pour relier une série d'étapes permettant de mettre sur pied une théorie sur les potentielles relations de cause à effet. Cela permet de concevoir des priorités politiques pour répondre aux besoins immédiats et aux objectifs de développement à moyen terme. Le PTE doit servir de passerelle entre les interventions éducatives en situation d'urgence et les réponses en vue d'un développement à long terme visant à renforcer le secteur. En fonction du contexte, cela se traduira par une combinaison appropriée de priorités politiques à court terme en vue du maintien des services éducatifs — la réparation des infrastructures endommagées, par exemple — et de priorités politiques à moyen terme pour réformer le système, telles que des stratégies fournissant des modes d'apprentissage alternatifs et flexibles aux enfants dont la scolarité a été perturbée par la crise.

Après une crise, il est essentiel de veiller à ce que les enfants aient non seulement accès à l'éducation, mais qu'ils puissent également apprendre en toute sécurité. Si l'analyse de la situation a révélé l'existence de menaces à la sécurité et au bien-être des enfants, que ce soit à l'école ou sur le chemin de l'école, des stratégies

pour contrer ces menaces doivent alors être incluses dans le plan. Ceci est conforme non seulement à la garantie du droit à l'éducation des enfants, mais aussi de leurs droits en matière de sécurité et de bien-être. De même, si l'analyse contextuelle révèle que l'éducation contribue d'une manière ou une autre au conflit (par exemple, à cause d'un programme scolaire partisan ou d'un accès inéquitable à l'éducation), il faut alors envisager des stratégies en vue de surmonter ces facteurs.

ETABLIR DES PRIORITÉS EN RAPPORT AUX CAPACITÉS DE MISE EN ŒUVRE

Les planificateurs examinent les difficultés identifiées lors de l'analyse de la situation, et surtout leurs causes sous-jacentes. Ils s'accordent ensuite sur un ensemble limité de problèmes clés pouvant *raisonnablement* être traités au cours de la période de mise en œuvre du PTE, compte tenu des capacités disponibles, soit pour progresser, soit (dans certains cas) pour ne pas régresser. L'étape suivante consiste à établir des priorités politiques qui aideront à déterminer les stratégies correctives.

Pour structurer ce processus, les planificateurs identifient les résultats qu'ils souhaitent obtenir sur la période complète du plan et réfléchissent à la voie susceptible de favoriser leurs atteintes. Cette réflexion prend également en considération l'évolution probable de la crise, la contribution des autres acteurs (à travers le plan de réponse humanitaire ou en faveur des réfugiés, par exemple) et l'escalade éventuelle en cas de conflit.

À titre d'exemple, lorsque les planificateurs prévoient les besoins en infrastructure dans un scénario test, ils peuvent se rendre compte que des contraintes de mise en œuvre peuvent empêcher la construction ou la remise en état d'un nombre considérable de salles de classe, même si le plan est financièrement viable. Il est possible que l'option ne soit simplement pas réaliste vu le délai imparti et les capacités disponibles.

ETABLIR DES PRIORITÉS EN RAPPORT AUX RESSOURCES FINANCIÈRES DISPONIBLES

Les modèles de projection sont un outil puissant permettant d'alimenter le processus d'élaboration de politiques et soutenir la définition de priorités et stratégies politiques réalistes. Un modèle de projection/simulation présente plusieurs scénarios dans le but d'estimer les besoins en ressources et les besoins financiers correspondant. Dans les différents scénarios, les projections doivent être analysées sous l'angle de différentes contraintes ; cela peut entraîner des modifications du modèle (par exemple, un nouvel ensemble de paramètres politiques) pour simuler d'autres scénarios et contribuer à l'émergence d'un consensus parmi les parties prenantes en faveur du scénario optimal.

Plus précisément, le modèle de projection/simulation aide à déterminer l'ampleur du déficit de financement en comparant les coûts associés aux priorités et programmes du PTE aux estimations projetées des ressources financières disponibles au cours de la période du plan. L'évaluation des ressources disponibles est particulièrement utile dans des environnements où les ressources sont largement dépendantes de la disponibilité de l'aide extérieure, comme c'est le cas dans la plupart des contextes de crise.

Le niveau de déficit de financement doit être examiné de deux façons :

1. en déterminant la nécessité d'un financement supplémentaire et en élaborant un argumentaire afin de réunir des fonds additionnels ;
2. en reconsidérant les priorités du PTE si le déficit de financement est considéré comme étant trop important et risque de compromettre la crédibilité et la faisabilité du plan.

La section 4 précise l'utilisation, dans des contextes difficiles, des modèles de projection pour chiffrer et financer le PTE.

Conception des programmes et des activités

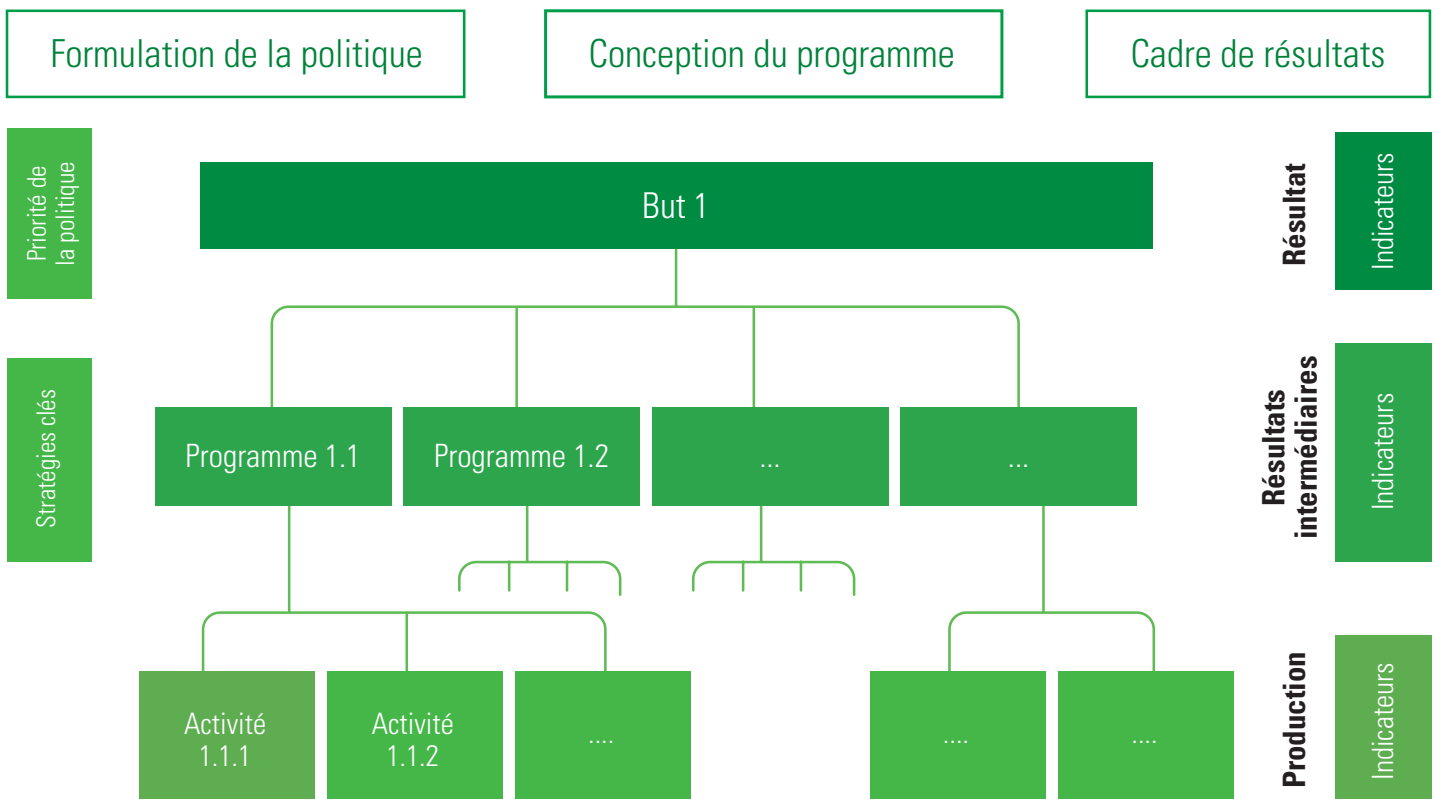
Une fois le tableau d'ensemble identifié en fixant des priorités et des stratégies clés de politiques bien définies à court et moyen termes prenant en compte l'environnement évolutif (étape 2), la phase de conception des programmes (étape 3) détaille la manière dont les programmes sélectionnés aboutiront aux résultats escomptés. La conception des programmes du PTE explique clairement la logique d'action :

- Elle transforme les défis et leurs principales causes telles qu'identifiées dans l'analyse de la situation (voir page 15) en priorités et stratégies politiques au stade de la formulation des politiques (voir page 21).

- Des arguments clairs et logiques sont intégrés dans la conception des programmes dans laquelle les programmes et actions correctives sont reliés aux effets escomptés (résultats/réalisations).
- Les résultats escomptés sont résumés dans le cadre de résultats (ou de suivi et évaluation) (voir page 31).

La figure 2 illustre les différentes composantes nécessaires pour présenter un argumentaire logique et bien formulé de la façon dont les programmes et les activités choisies se reflètent systématiquement dans le cadre de résultats.

FIGURE 2. CONCEPTION DES PROGRAMMES ET CADRE DE RÉSULTATS



L'architecture globale du PTE est basée sur la logique selon laquelle si certaines activités sont menées, les résultats escomptés seront atteints. La structure comporte trois niveaux, avec les éléments suivants :

- Un **but**, qui traite un problème particulier (ou un ensemble de problèmes), et est lié à une cible, qui est le résultat attendu ;
- Des **programmes avec des objectifs spécifiques**, qui traitent les causes sous-jacentes des problèmes et sont également liés à des cibles, qui sont les résultats intermédiaires attendus durant la période du plan ;
- Des **activités** et leurs cibles ou résultats correspondants.

Si le PTE traite plus d'un sous-secteur, il peut être utile de structurer le plan en fonction des sous-secteurs concernés, puis de classer les difficultés en termes d'accès, d'équité, de qualité et de gestion. Ceci constitue une base pour élaborer une straté-

gie corrective axée sur les résultats.

La figure 3 illustre en partie la manière selon laquelle les activités liées aux programmes permettent d'atteindre un but. L'exemple décrit l'hypothèse d'un pays où des efforts considérables sont nécessaires pour améliorer l'efficacité de la gestion du système éducatif. La figure montre comment divers programmes sont requis pour atteindre ce but. Ces programmes sont liés respectivement aux compétences de chaque agent, à l'organisation de l'administration et aux ressources mises à leur disposition. La conception d'un tel programme présente une difficulté particulière en ce que les objectifs sont difficiles à déterminer. D'une part, parce que les questions telles que les « compétences » ou les « mandats clairs » sont difficilement mesurables, et d'autre part, parce que les informations sur ce type de questions sont recueillies de façon irrégulière. Cela implique qu'il faudra parfois recueillir de nouvelles données au cours de la mise en œuvre du plan afin de se concentrer sur de nouvelles priorités.

FIGURE 3. PROGRAMME SUR L'EFFICACITÉ DE L'ADMINISTRATION



Étant donné que le PTE est un instrument de planification à relativement court terme, généralement sur trois ans, le plan doit être réalisable, comprendre des éléments concrets pour sa mise en œuvre et fournir suffisamment de détails pour le suivi des résultats. Ainsi, la probabilité de réussir la mise en œuvre augmente, et les fonds sont canalisés vers les activités prioritaires. Cette approche diffère quelque peu de la planification sectorielle classique dans laquelle la phase de planification stratégique à plus long terme est détaillée en plusieurs phases de planification opérationnelle échelonnées. Par souci d'efficacité, il est souhaitable qu'un PTE soit directement présenté dans un plan de mise en œuvre pluriannuel détaillant les programmes en activités précises sur chaque année.

L'aspect fondamental du PTE est que les activités prévues chaque année y soient détaillées, y compris les informations nécessaires à une mise en œuvre efficace. Cependant, le niveau de détail et de précision varie en fonction de l'année planifiée et du type d'informations requis. La première année de mise en œuvre du plan doit être détaillée de façon précise et exhaustive ; quant aux années suivantes, on attendra parfois des estimations plus précises pour certaines informations, à savoir la quantité d'intrants, le coût global des activités et la source annuelle de financement (identifiées par un astérisque [*] dans l'encadré 3). Les estimations sont mises à jour chaque année afin d'adapter la logique d'action à un environnement évolutif ; elles serviront également à la programmation budgétaire (voir page 31 pour plus d'informations).

ENCADRÉ 3 : ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR DÉTAILLER LES PROGRAMMES DANS UN CADRE OPÉRATIONNEL

Pour chaque programme, il s'agit d'inclure des informations sur les activités proposées, le calendrier, les rôles, les responsabilités, les coûts et les sources de financement prévues pour la période couverte par le PTE, le tout détaillé par année. Ces informations comprennent les éléments suivants :

- une **liste des activités** à entreprendre au cours de la période du plan et un calendrier pour la mise en œuvre de chaque activité (par exemple, par année) ;
- la **quantité d'intrants*** nécessaires pour mettre en œuvre chaque activité et leurs coûts unitaires (les intrants étant définis comme les ressources financières, humaines et matérielles indispensables à la mise en œuvre) ;
- les **cibles annuelles** à atteindre pour chaque activité, montrant les activités prévues par année avec les cibles correspondantes, pour mener à bien le suivi de la mise en œuvre au cours de la période du plan ;
- le **coût global de chaque activité*** – soit la quantité d'intrants multipliée par leur coût unitaire – étant donné qu'idéalement, le coût de l'ensemble des activités prévues pour chaque année ne doit pas dépasser l'enveloppe globale des ressources potentiellement identifiées pour la période du plan (en utilisant, lorsque c'est possible, les prévisions budgétaires du ministère des Finances et les données confirmées par les partenaires au développement) ;
- les **sources annuelles de financement*** – elles incluent uniquement des sources effectivement disponibles ou susceptibles de l'être selon les prévisions actuelles – en effet, certaines sources de financement peuvent être gérées en dehors du processus budgétaire national ordinaire ou par les gouvernements locaux, les ONG ou d'autres entités, en fonction du type de soutien apporté par les partenaires au développement et de l'aide humanitaire (si les activités financées par ces entités font partie du PTE, elles apparaissent dans le plan d'action) ;
- l'**entité responsable** de la mise en œuvre de chaque activité ;
- les **risques liés à la mise en œuvre**, y compris les risques relatifs aux exigences en matière de capacités et à une éventuelle dégradation de la situation de crise.

Le plan précise clairement qui est responsable de la mise en œuvre globale du plan, et qui doit mettre en œuvre les programmes spécifiques. Ainsi, la nécessité de rendre compte du ministère et des partenaires qui se sont engagés à soutenir le plan est renforcée. Autant que possible, les responsabilités de mise en œuvre doivent correspondre aux services ministériels habituels, y compris aux niveaux infranationaux. Au cours du processus de conception des programmes, des groupes de travail attribuent les responsabilités de mise en œuvre pour chacune des activités prévues. Si un comité directeur mixte encadre le processus de préparation du plan, il peut être chargé de superviser la mise en œuvre globale des politiques.

Pour l'identification des responsabilités d'exécution, il est important de répondre à ces questions :

- Qui prendra part à la mise en œuvre du plan ?
- Ce personnel a-t-il les capacités nécessaires pour mettre en œuvre les activités prévues ?
- Dans le cas contraire, existe-t-il des partenaires ayant les capacités de les mettre en œuvre ou de les soutenir pendant la période du plan ? Ces derniers peuvent être la société civile, les ONG et les agences des Nations Unies.
- Quels types d'activités sont nécessaires pour renforcer les capacités du personnel du ministère afin qu'il puisse mettre en œuvre ces activités ? (Remarque : ce soutien au renforcement des capacités doit être considéré comme l'une des activités comprises dans le PTE.)

Une fois les buts, programmes et activités clés présentés, les cibles bien définies, et les coûts estimés, il peut s'avérer utile de réaliser un contrôle de faisabilité pour apporter des réponses aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure les objectifs, programmes et activités s'attachent-ils à traiter les problèmes clés recensés dans l'analyse de la situation de l'éducation ?
- Dans quelle mesure ces programmes ont-ils été expérimentés auparavant ? Quels en ont été les résultats ?
- Dans quelle mesure les objectifs, programmes et activités sont-ils cohérents et compatibles entre eux ?
- Dans quelle mesure existe-t-il les capacités suffisantes pour mettre en œuvre les programmes et activités ?

Le contrôle de faisabilité peut déboucher sur une réévaluation des priorités et des stratégies, ainsi que sur l'élaboration de stratégies alternatives ou complémentaires. Il peut également s'avérer nécessaire de repenser les objectifs du PTE. Si le contrôle de faisabilité identifie des contraintes essentielles en termes de capacités dans le système, celles-ci devront figurer parmi les priorités en matière de renforcement des capacités.

Coûts et financement du plan

UTILISATION DE MODÈLES POUR LE CALCUL DES COÛTS ET DES BESOINS EN FINANCEMENT

Pour qu'un PTE soit mis en œuvre efficacement, il doit d'abord être chiffré aussi précisément que possible afin de déterminer les besoins de financement (voir la section 1, analyse des coûts et du financement). Lorsque les données sur l'éducation sont disponibles pour informer un modèle simple de projection démographique¹³ (voir l'encadré 2 sur les données), il est alors possible d'estimer les ressources humaines et matérielles nécessaires pour atteindre les cibles politiques attendus (par exemple les ratios élèves/enseignants, les ratios élèves/manuels et la taille des classes) des priorités politiques retenues. Lorsque la situation le permet, c'est-à-dire quand l'environnement macro-économique est relativement stable et que les informations sont disponibles, il vaut mieux élaborer un modèle de simulation qui dispose d'hypothèses macro-économiques permettant de tester la viabilité financière des priorités politiques.

Dans les deux cas (simulation ou projection), le modèle prend en compte les coûts unitaires associés aux enseignants, aux infrastructures, aux matériels pédagogiques et aux équipements. Les coûts unitaires et les besoins projetés pour chaque élément permettent de prévoir le coût du plan et les besoins de financement, ce qui constitue la base des discussions sur la viabilité des priorités politiques.

L'élaboration du modèle commence dès l'étape d'analyse de la situation. Le système éducatif est modélisé, avec les données recueillies lors de l'analyse de la situation et introduites pour former une base de référence sur laquelle différents paramètres politiques seront testés. Le modèle est ensuite utilisé à chaque étape du processus — de la formulation des politiques à l'étape de conception des programmes et activités — pour parvenir à une évaluation précise des coûts du

PTE et un cadre de résultats avec des cibles et des jalons concrets. Envisager différents scénarios permettra de cibler des interventions au niveau du système pendant la période du PTE. Cela peut inciter les planificateurs à reconsidérer les programmes et les activités envisagés plus tôt durant le processus de planification afin de satisfaire aux exigences financières et de mise en œuvre (voir page 21).

Il est généralement recommandé de tester différents ensembles de paramètres de projection. Par exemple, il peut être utile de tester divers objectifs de scolarisation en se basant sur :

- la résolution d'une situation de conflit et le retour anticipé des réfugiés ou des personnes déplacées internes dans certaines régions du pays ;
- une escalade du conflit, entraînant de nouveaux déplacements des familles en quête de refuges dans des zones plus sûres, voire une fuite hors du pays.

En période post-conflit, il peut s'avérer nécessaire d'envisager des solutions alternatives pour répondre aux besoins d'une population scolaire changeante.

ESTIMATION DES COÛTS

En principe, les estimations de coût couvrent toutes les dépenses nécessaires (tant en capital que courantes) pour atteindre les résultats prévus dans le plan. Les salaires constituent la composante la plus importante du budget de l'éducation ; de ce fait, il est essentiel que les objectifs de scolarisation et de ratio élèves/enseignants soient équilibrés par rapport au coût du recrutement d'enseignants supplémentaires en vue d'atteindre ces objectifs. Même si le PTE répond à des besoins urgents à court terme, le réalisme financier doit être

¹³ Les modèles de projection sont différents des modèles de simulation généralement utilisés pour l'élaboration d'un PSE, qui, outre les projections de ressources, disposent d'hypothèses macro-économiques pour tester la viabilité financière et la durabilité des priorités des politiques.

pris en compte. La question des coûts récurrents comme les salaires doit être traitée, étant donné que de bons enseignants sont essentiels au système éducatif ; en conséquence, les autorités publiques doivent avoir un plan de paiement des enseignants calculé à moyen et long termes.

Autre problème en termes de chiffrage du PTE : l'évolution des coûts unitaires estimés. Dans certains cas, en particulier lorsque les systèmes de budgétisation et financiers sont faibles, il se peut que les coûts unitaires ne soient pas aisément disponibles pour toutes les activités dans toutes les régions du pays. Si le PTE contient par exemple un vaste programme de rénovation ou construction d'écoles, il se peut qu'il faille réévaluer les coûts unitaires en se basant sur des conceptions améliorées résistantes aux catastrophes. Les coûts peuvent également s'avérer bien plus élevés dans des régions éloignées ou touchées par la crise, dans lesquelles les travailleurs qualifiés et les matériaux ne sont pas disponibles et doivent provenir d'un grand centre urbain. Le PTE comprend les meilleures estimations disponibles, généralement identifiées au stade de l'analyse de la situation ; il peut prendre en compte une hausse du pourcentage des coûts pour certaines régions, ou l'inflation si de grands projets d'infrastructure sont prévus. Toutes les hypothèses sont mentionnées explicitement afin que les partenaires soient conscients des limites de l'estimation des coûts. Lors de l'élaboration des plans d'action annuels, les estimations de coût sont ajustées chaque année en fonction des estimations alors en vigueur.

FINANCEMENT

L'estimation des ressources financières couvre toutes les ressources (internes et externes) qui sont escomptées comme étant disponibles au cours de la période du plan. Dans la mesure du possible, le PTE intègre le financement extérieur extrabudgétaire et le soutien apporté par les partenaires, représentant ainsi la

totalité du soutien financier consacré à l'éducation. L'un des défis est d'identifier « qui finance quoi », ce qui nécessite un accès aux informations financières et aux estimations des ressources financières pour la période du plan. En situation de crise, ceci peut s'avérer plus compliqué en raison des incertitudes relatives aux budgets nationaux pour l'éducation et à l'étendue du soutien attendu des partenaires au cours de la période du plan. S'il n'existe aucun fonds commun, du type fonds fiduciaire à bailleurs multiples, et que plusieurs partenaires apportent un soutien extrabudgétaire sous forme de projet, obtenir une idée précise du rôle de chacun prendra alors davantage de temps. Le groupe local des partenaires de l'éducation et le Cluster éducation (le cas échéant) peuvent être appelés à contribuer au recensement des projets et du financement extérieur qu'il conviendra d'ajouter au PTE.

Si un Cluster éducation ou le modèle de coordination des réfugiés du HCR a été activé après une crise humanitaire majeure, il est alors possible que des fonds d'aide humanitaire distincts¹⁴ aient également été obtenus par les membres du Cluster (généralement des agences de l'ONU et des ONG) ou par le HCR et ses organismes partenaires. Ces fonds, qui sont utilisés pour la restauration immédiate de la scolarisation dans les régions touchées par la crise, peuvent soutenir les éléments suivants :

- lieux d'apprentissage provisoires ;
- matériels pédagogiques ;
- projets de formation spécialisée des enseignants, tels que la formation psychosociale pour aider les enfants à surmonter les conséquences d'une crise ;
- la construction ou la rénovation d'établissements scolaires endommagés ou détruits.

Le PTE répertorie les fonds d'aide humanitaire et les activités connexes pour une meilleure coordination

¹⁴ Pour plus d'informations sur les modalités de financement d'aide humanitaire, veuillez consulter le *Guide de Référence de l'INEE sur le financement extérieur de l'éducation* disponible sur www.ineesite.org.

des activités extérieures, éviter les doubles emplois et veiller, dans la mesure du possible, à ce que les activités s'alignent sur les objectifs du ministère de l'Éducation et soient soutenues par les partenaires.

Les discussions sur les estimations de financement sont au centre du dialogue et du partenariat dans le secteur éducatif. Il est essentiel que le ministère de l'Éducation et le ministère des Finances collaborent étroitement afin de concevoir les estimations nationales pour la période du PTE et les budgets annuels de l'éducation. Les autorités publiques et ses partenaires doivent s'engager à financer des activités concrètes.

Lorsque des données disponibles sur le financement indiquent un déficit, selon son ampleur, il se peut qu'il faille revoir certaines activités du PTE afin de réduire le coût global. Si un financement additionnel est prévu par la suite, le PTE peut alors inclure un scénario avec un déficit de financement modéré de même qu'un scénario dont le coût est révisé à la baisse, au cas où le financement supplémentaire ne se concrétiserait pas. Cela permet aux planificateurs de hiérarchiser les activités, ainsi que leurs phases, en fonction du financement prévu. Le PTE contient les meilleures estimations financières envisageables et, afin de faciliter le dialogue, indique clairement les exigences et les hypothèses en termes de coûts et de financement.

Modalités et capacités de mise en œuvre

Compte tenu de la nature imprévisible des situations de crise, il est important que les planificateurs identifient les risques potentiels affectant la mise en œuvre du PTE et proposent des mesures visant à renforcer la résilience afin de réduire les effets de ces risques sur le système. Il est utile de considérer les catégories de risque suivantes :

- Le **risque contextuel** comprend des changements majeurs en raison de l'insécurité, d'une catastrophe ou d'une crise politique ou économique. Selon le contexte, le plan devra peut-être inclure des imprévus ou un certain degré de flexibilité. Les planificateurs doivent envisager les actions prioritaires pour le maintien en activité du système éducatif et assurer la sécurité des enfants et des éducateurs en cas de bouleversement majeur de l'environnement. Des calendriers scolaires flexibles ou des programmes d'apprentissage à domicile sont des exemples de mesures pouvant être prises pour atténuer les effets du conflit si le niveau de sécurité est radicalement perturbé, ou pour amoindrir les effets des catastrophes en cas d'inondations annuelles récurrentes ou dans certaines régions aux températures extrêmement basses.

- Les **capacités de mise en œuvre**, c'est-à-dire les capacités du ministère à mettre en œuvre son plan, dépendent de plusieurs facteurs, qui ne dépendent pas tous du ministère ; certains sont le résultat de politiques générales des autorités publiques. Lorsque d'importantes contraintes en matière de capacités sont identifiées, le plan comprend des mesures pour y remédier. Par exemple, il se peut que le ministère de l'Éducation ne dispose pas d'un personnel possédant les compétences adéquates pour gérer les finances et superviser les procédures d'appel d'offres et de passation de marchés de grande envergure pour la construction des écoles. Lorsque ces procédures sont inefficaces ou que le suivi est mal fait, la construction risque de prendre du retard et les objectifs du plan de ne pas être atteints. Par conséquent, si des ressources sont disponibles, le plan peut compter initialement sur un appui technique permettant de respecter le rythme nécessaire de mise en œuvre.

Dans d'autres situations, il est possible d'adopter une approche progressive par laquelle les partenaires peuvent fournir à court terme un soutien à la mise en œuvre. Cela doit toutefois être fait de façon à contribuer au renforcement des capacités nationales, notamment par

des mesures de développement du personnel telles que les activités d'encadrement et de formation. En outre, un plan de renforcement de certaines capacités peut remédier aux faiblesses identifiées lors de l'analyse de la situation (voir page 15). Avec le développement de

nouvelles capacités, et si davantage de ressources deviennent disponibles, de nouvelles stratégies ou des stratégies révisées peuvent être incorporées au PTE en vue de consolider le plan de mise en œuvre pour les années à venir (voir ci-dessous).

Dispositifs de suivi et évaluation

Le suivi et évaluation (S&E) de la mise en œuvre d'un PTE se définit en trois fonctions :

1. évaluer les progrès et les réalisations par rapport aux objectifs fixés ;
2. adapter les activités en fonction des progrès réalisés ou des changements contextuels qui peuvent donner lieu à des besoins nouveaux ou modifiés en matière d'éducation ;
3. tirer des enseignements pour les prochaines politiques et planifications.

En effectuant un S&E axé sur les résultats dans des contextes de crise, le ministère de l'Éducation doit considérer ce qui suit :

- **Avant la mise en œuvre**, et dans le cadre de la préparation d'un PTE, le ministère de l'Éducation doit concevoir un cadre et des indicateurs de résultats pour mesurer les progrès et la réalisation des objectifs du plan. Le choix des outils de S&E doit refléter les changements souhaités au sein et au-delà du cadre du PTE. Par exemple, il se peut qu'un programme scolaire visant une plus grande tolérance et cohésion sociale aujourd'hui produise des changements de comportement chez les élèves et les enseignants qui ne seront observés que plusieurs années après la fin du PTE. Dans ce cas, il est impératif de mettre au point et de convenir d'indicateurs de progrès avec des jalons intermédiaires.
- **Au cours de la mise en œuvre**, le contexte politique, économique ou sécuritaire peut évoluer considérablement. Afin de rester adapté à ces évolutions, il est essentiel de suivre leur impact sur la mise en œuvre du PTE. Les données recueillies avant (et mises à jour pendant) l'exécution du plan peuvent aider à faire face aux besoins changeants ou émergents en matière d'éducation. En conséquence, il peut être nécessaire de réviser les objectifs à la baisse ou à la hausse, ou de revoir, reporter, voire annuler des activités en fonction du contexte évolutif. Les spécialistes en S&E doivent prêter une attention particulière au contexte et à son impact sur la capacité de l'État et de ses partenaires à mettre en œuvre des politiques et à atteindre des résultats. Observer non seulement ce qui est mis en œuvre (types d'intervention, activités et réalisations), mais aussi la façon dont la mise en œuvre est effectuée (conception des programmes, expertise nécessaire, sensibilisation des parties prenantes et renforcement des capacités), consolide l'apprentissage en situation de crise.
- **À la fin de la mise en œuvre ou après**, les résultats du PTE doivent être évalués. Lorsque les résultats escomptés n'ont pas été atteints, l'évaluation permet d'en examiner les raisons, avec une attention particulière portée sur le contexte et les contraintes en termes de capacités à tous les niveaux. Ceci fournit des données utiles en vue de la planification des priorités et des stratégies pour le PSE ultérieur. L'évaluation peut être réalisée soit de façon indépendante soit conjointement par le ministère de l'Éducation et l'un

ou plusieurs de ses principaux partenaires. Elle examine le plan dans son ensemble — de la conception à la mise en œuvre — et les résultats attendus à la fin de la période intérimaire ou transitoire. Ses objectifs sont les suivants :

- > évaluer si les objectifs et les cibles du plan ont été atteints ;
- > analyser les raisons pour lesquelles certains résultats ont été obtenus et pas d'autres ;
- > tirer des leçons pour l'avenir.

Les résultats de l'évaluation alimentent ensuite le diagnostic sectoriel de l'éducation et la conception des programmes prioritaires du PSE.

Les mécanismes de suivi les plus importants sont les suivants :

- **Le suivi régulier** est effectué par les chefs d'unités responsables aux niveaux national et décentralisé, tel qu'il est précisé dans la section sur les modalités de mise en œuvre et dans les plans d'action annuels. Il s'appuie sur les indicateurs et les objectifs fixés pour chaque plan annuel et inclut le suivi des dépenses réelles en matière d'éducation par rapport aux budgets. Dans les situations de crise, les systèmes de suivi doivent également inclure des indicateurs adaptés aux besoins propres au contexte :

- > la ponctualité du versement des salaires des enseignants ;
- > le nombre de personnes déplacées internes ou de réfugiés accédant à l'éducation ;
- > le nombre et le type d'attaques contre les écoles, etc.

L'évaluation doit être réaliste quant aux données quantitatives pouvant être mises à disposition chaque année (ou plus fréquemment), en fonction de la capacité du SIGE du ministère et de son système d'inspection et de surveillance. En outre, un dialogue régulier avec les bénéficiaires et les parties prenantes locales constitue un complément essentiel des systèmes de S&E, car il facilite la collecte d'informations qualitatives dans des contextes imprévisibles et

mouvants. Le cadre de suivi est alors basé sur des données quantitatives et qualitatives pouvant être raisonnablement collectées et analysées au cours de la période de mise en œuvre. Lorsque des faiblesses sont identifiées, le PTE comprend des plans d'amélioration du système de suivi au fil du temps.

- **Des réunions de revue annuelle conjointes** avec le ministère de l'Éducation et ses partenaires au développement, d'aide humanitaire et de la société civile, forment un élément important de tout cadre de S&E. Elles sont l'occasion de transmettre et discuter des résultats obtenus au cours de l'année en les comparant à ce qui était prévu. Les organisations de la société civile, en particulier, ont un rôle essentiel à jouer pour assurer la responsabilité mutuelle. Par exemple, elles sont idéalement placées pour éclairer les partenaires sur les points suivants :

- > la mise en œuvre se passe-t-elle selon le plan ?
- > les fonds sont-ils dépensés conformément aux budgets ?
- > les écoles reçoivent-elles les livres et les matériels ?
- > les enseignants sont-ils payés ?

Lorsque les résultats sont en-deçà des objectifs, ces réunions offrent une occasion de comprendre les raisons d'un progrès limité qui ne répond pas aux attentes et de discuter des modifications qui peuvent améliorer la mise en œuvre au cours de la période du plan suivant. Lorsque les objectifs ont été atteints, elles peuvent aider à identifier les bonnes pratiques et à motiver davantage les autorités publiques et ses partenaires.

Les revues annuelles doivent être pensées comme faisant partie intégrante d'un cycle de politique. Elles sont non seulement un mécanisme de suivi, mais également un instrument de planification pouvant influencer sur les révisions du PTE, y compris son budget. En fonction des recommandations de la revue annuelle, le ministère de l'Éducation et ses partenaires doivent convenir de la façon dont un plan d'activité peut être plus précisément peaufiné pour la période restante du PTE. Selon l'étendue des révisions à effectuer, la matrice des activités et le cadre de résultats peuvent être réorganisés, redéfinis et chiffrés à nouveau. De temps en temps, il peut être nécessaire de réviser le PTE en profondeur, de revoir ses priorités politiques ou ses activités.

- Comme de nombreuses réunions et un grand nombre de rapports peuvent entraîner une surabondance d'informations, il est utile d'identifier un ensemble limité d'**indicateurs clés de performance (ICP)**, sur lesquels des données peuvent être régulièrement recueillies, et qui offrent collectivement un aperçu des progrès réalisés dans la mise en œuvre du PTE. Ceci garantit que le S&E se concentre sur les éléments les plus essentiels d'un plan. L'ensemble d'ICP doit se caractériser par les propriétés ci-dessous :
 - > il doit composer un ensemble relativement restreint d'indicateurs ;
 - > les ICP doivent dresser un tableau complet de la performance du système éducatif, tout en se concentrant sur les principaux objectifs du plan ;
 - > les indicateurs clés doivent principalement avoir trait aux buts et aux objectifs du plan, et non à des activités spécifiques ;
 - > les ICP doivent fournir des informations non seulement à propos des moyennes nationales, mais aussi des disparités importantes, par exemple, entre les garçons et les filles ou sur le plan géographique ;
 - > dans un contexte de crise, certains ICP doivent porter soit sur les causes éducatives de la crise (par exemple, les disparités) soit sur les effets de la crise sur l'éducation (par exemple, les écoles exposées aux attaques ou au risque d'être endommagées).

Annexe 1: Principaux éléments d'une analyse contextuelle en situation difficile¹⁵

THÈME	QUESTIONS CLÉS POUR UN PTE
<ul style="list-style-type: none"> • Contexte macro-économique et financier : données économiques générales, ressources publiques et leur répartition par secteur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lorsque les données et les prévisions sont disponibles : le cadre macro-économique est-il favorable à l'éducation ? (considérez la croissance du PIB, la pression fiscale, l'inflation et la volatilité des taux de change) ➤ Quelle était (ou est probablement) la situation du financement national pour l'éducation avant et après la crise ? ➤ Comment le financement du développement pour l'éducation a-t-il (ou est-il probablement) affecté par la crise ? ➤ Des mécanismes de financement d'aide humanitaire ont-ils été mis en place ? Si oui, le pays dispose-t-il désormais d'un important financement d'aide humanitaire pour l'éducation ? ➤ Quel est le niveau de contribution des ménages aux dépenses liées à l'éducation ? ➤ Quel est le coût des principaux intrants utiles au système ? Quelle évolution les coûts unitaires sont-ils susceptibles de connaître compte tenu de la situation économique du pays ?
<ul style="list-style-type: none"> • Contexte démographique : taux de croissance démographique, données démographiques ventilées par sexe, groupe de population de moins de 15 ans, exode rural 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La croissance démographique pèse-t-elle lourdement sur le système éducatif (incluant les enfants et les jeunes) ? ➤ Des populations ont-elles été déplacées à l'intérieur du pays à cause de la crise ? Ces populations se sont-elles installées dans des régions particulières ? ➤ Le pays a-t-il connu un afflux de réfugiés provenant d'un pays voisin ? Dans quelles régions se sont-ils installés ? ➤ La crise a-t-elle entraîné la fuite du pays par des réfugiés ? ➤ Les réfugiés actuellement hors du pays sont-ils susceptibles de revenir en grand nombre au cours de la période du plan ? ➤ Quel est l'impact démographique de la situation de déplacement prolongé (personnes déplacées internes ou réfugiés) ?
<ul style="list-style-type: none"> • Contextes socioculturels : niveaux de pauvreté et d'alphabétisation, situation sanitaire (par exemple, mortalité avant l'âge de cinq ans, malnutrition, VIH, paludisme), homogénéité et hétérogénéité de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le contexte social en général est-il favorable à la demande en matière d'éducation ? ➤ Comment la crise a-t-elle affecté les différents groupes ? Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> • Les groupes auparavant marginalisés sont-ils encore moins susceptibles d'avoir accès à l'éducation ?

¹⁵ Consultez le répertoire thématique qui identifie les ressources (méthodologies, outils, etc.) permettant d'effectuer des analyses de la situation et des thématiques : <http://www.globalpartnership.org/content/tools-and-resources-planning-fragile-and-conflict-affected-context>.

THÈME	QUESTIONS CLÉS POUR UN PTE
<p>la population, existence et situation de groupes marginalisés, multilinguisme, groupes de population à très faible demande d'éducation (bergers et nomades, par exemple), contextes culturels et religieux particuliers (comme les régions avec de forts taux de mariages précoces et de mineurs, mutilation génitale féminine)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le nombre d'enfants handicapés a-t-il augmenté ? • Quels groupes d'enfants ont été (ou seront) déscolarisés à la suite de la crise, et pendant combien de temps ?
<ul style="list-style-type: none"> • Contexte politique et institutionnel : (in)stabilité politique, efficacité de l'administration publique 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment la crise a-t-elle affecté (ou affecte-t-elle) le pays ? Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> • Certaines parties du pays échappent-elles au contrôle du gouvernement central ? • Le gouvernement central sera-t-il responsable d'assurer l'éducation dans toutes les régions du pays ? Sinon, quelles seront les régions délaissées ?
<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de vulnérabilité : présence ou probabilité de risques tels que des conflits, des catastrophes naturelles ou des crises économiques, ainsi que leur impact éventuel sur le secteur éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une analyse des risques de conflit ou de catastrophe a-t-elle été effectuée ou, si elle existait déjà, mise à jour ? ➤ Les risques ont-ils évolué ? L'analyse des risques doit préciser clairement les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> • les risques possibles (tels que séismes et inondations, conflits, afflux de réfugiés et de rapatriés ou autres crises) ; • les effets réels et potentiels de la crise sur le système éducatif ; • les capacités du système éducatif à résister aux impacts négatifs potentiels des dangers identifiés, y compris, par exemple, les actions visant à limiter les perturbations dans la continuité éducative et à protéger les apprenants, les éducateurs et les biens des catastrophes ou des attaques ; • la capacité du système éducatif à absorber un afflux d'apprenants (déplacés internes, réfugiés, rapatriés).

Annexe 2 : Liste de contrôle des principales composantes d'une analyse de la performance du système éducatif et des indicateurs de l'éducation correspondants

Remarque : le cas échéant, et dans la mesure du possible, les indicateurs doivent être ventilés par sexe et zone géographique ou selon le groupe identitaire pertinent.

ACCÈS ET ÉQUITÉ	
<p>Si les taux de scolarisation infranationaux ne sont pas disponibles, les estimations du nombre et de la proportion des enfants en âge de fréquenter l'école primaire et non scolarisés peuvent être obtenues auprès d'autres sources (par exemple, au moyen des partenaires ou des enquêtes auprès des ménages). Elles peuvent aussi être calculées approximativement à partir du nombre d'écoles fermées (et d'enfants auparavant inscrits) et / ou du nombre d'enfants déplacés. L'analyse cherche également à répondre aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les caractéristiques des enfants non scolarisés, par exemple, enfants handicapés, enfants déplacés par la crise, enfants issus de familles pauvres, ex-enfants-soldats, etc. ? • Existe-t-il des disparités en termes d'accès et d'achèvement du cycle primaire entre les différents groupes ? Si oui, quelles sont les causes de ces disparités ? • Les enfants déplacés internes ou réfugiés ont-ils le droit de s'inscrire dans les écoles locales, et exercent-ils ce droit ? Sinon, quels sont les obstacles à l'accès ? Quelles autres modalités ont été mises en place pour veiller à ce que leur droit à l'éducation soit respecté et soit conforme aux normes nationales ? • Dans quelles zones géographiques l'accès à l'éducation ou le taux de rétention scolaire sont-ils particulièrement faibles ? Quelles en sont les causes ? • Des options flexibles et pertinentes sont-elles disponibles pour tous les enfants et les adolescents, y compris les options accélérées, alternatives, informelles pour les enfants d'un âge avancé qui ont manqué de longues périodes de scolarité ou n'ont jamais été scolarisés ? 	
INDICATEURS	DONNÉES NÉCESSAIRES
<p>Taux brut de scolarisation (TBS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Préscolaire <input type="checkbox"/> Primaire (y compris les programmes d'éducation alternatifs) <input type="checkbox"/> Premier cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Deuxième cycle du secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Scolarisation selon les niveaux scolaires ➤ Données démographiques par âge
<p>Indice de parité entre les sexes (IPS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Premier cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Deuxième cycle du secondaire 	

INDICATEURS		DONNÉES NÉCESSAIRES	
Taux brut d'admission (TBA) en primaire]		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'enfants entrant en 1^{ère} année ➤ Scolarisation et nombre de redoublants en 1^{ère} année ➤ Population de l'âge officiel d'entrée en 1^{ère} année 	
Proportion des enfants en âge de fréquenter l'école primaire et non scolarisés		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire inscrits ➤ Population totale des enfants en âge de fréquenter l'école primaire 	
Proportion des adolescents non scolarisés		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'adolescents non scolarisés ➤ Population totale des adolescents 	
Taux d'achèvement du primaire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de nouveaux entrants en dernière année du cycle primaire ➤ Scolarisation et nombre de redoublants en dernière année du cycle primaire ➤ Population en âge d'entrer en dernière année du cycle primaire 	
Taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de nouveaux entrants en première année du premier cycle du secondaire durant l'année T ➤ Nombre d'élèves inscrits en dernière année du cycle primaire durant l'année T-1 	
Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de nouveaux entrants en dernière année du premier cycle du secondaire ➤ Population en âge d'entrer en dernière année du premier cycle du secondaire 	

EFFICACITÉ INTERNE

INDICATEURS		DONNÉES NÉCESSAIRES	
Taux de redoublement, par année		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Scolarisation par année d'études pour l'année scolaire T ➤ Nombre de redoublants du même groupe par année pour l'année T+1 	
Taux d'abandon, par année		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Scolarisation par année d'études pour l'année scolaire T ➤ Scolarisation et nombre de redoublants par année pour l'année T+1 	

QUALITÉ

Une variété d'intrants autant que de processus influent sur la qualité de l'apprentissage et, finalement, sur les acquis scolaires des élèves. Dans la mesure du possible, chacun des facteurs de qualité suivants est analysé :

• **Enseignants** : le nombre d'enseignants est ventilé par type (par exemple, enseignant fonctionnaire, contractuel ou communautaire) ou selon le niveau de qualification, et ensuite ventilé par sexe et zone géographique, le cas échéant. L'analyse cherche à répondre aux questions suivantes :

- Existe-t-il des disparités entre hommes et femmes dans le corps enseignant ? À quels niveaux ? Quelles sont les causes de ces disparités ?
- Le déploiement des enseignants est-il cohérent et équitable (notamment des enseignants qualifiés et fonctionnaires) dans tout le pays ?
- Existe-t-il des zones géographiques où le manque d'enseignants est particulièrement préoccupant ?
- Existe-t-il des régions du pays dans lesquels un grand pourcentage du personnel enseignant est non formé ou non qualifié ?
- Existe-t-il des régions où l'on ne trouve aucune ou peu d'enseignante(s) ? À quels niveaux ?
- Trouve-t-on des enseignants qualifiés parmi les réfugiés ou les personnes déplacées internes ?
- Existe-t-il des enseignants ayant les compétences linguistiques nécessaires pour enseigner aux enfants dans les régions éloignées, aux enfants réfugiés et aux enfants déplacés internes ?
- Les enseignants ont-ils les compétences nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs des enfants touchés par la crise (par exemple, les stratégies par années ou par niveaux multiples pour les enfants non scolarisés et à différents niveaux d'études, le soutien psychosocial, les stratégies d'acquisition d'une deuxième langue, etc.) ?
- Quel est le pourcentage des enseignants de l'ensemble du pays ayant la possibilité de suivre une formation (initiale et continue) ?
- Quel est le système de formation initiale et continue des enseignants ? Existe-t-il un système de formation et des centres de formation d'enseignants ? Sont-ils fonctionnels ? Quelle est la capacité d'accueil pour la formation de nouveaux enseignants ? Quel est le taux normal de réussite ?
- Quels sont les partenaires potentiels pouvant soutenir la formation des enseignants, en cas de défaut des capacités de l'État ?
- Existe-t-il des formations continues flexibles offrant un certificat ou une qualification aux enseignants non qualifiés et ne pouvant accéder aux centres traditionnels de formation initiale ?
- Quels sont les écarts en matière d'incitation et de rémunération pour les différentes catégories d'enseignants (fonctionnaires, contractuels, communautaires) ? Les enseignants sont-ils payés régulièrement et à temps ?

INDICATEURS	DONNÉES NÉCESSAIRES
<input type="checkbox"/> Ratio élèves/enseignants, par niveau (préscolaire, primaire, premier et deuxième cycles du secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'élèves, par niveau ➤ Nombre d'enseignants, par niveau
<input type="checkbox"/> Pourcentage d'enseignants formés (formation initiale ou continue), par niveau	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'enseignants formés, par niveau ➤ Nombre total d'enseignants, par niveau
<input type="checkbox"/> Pourcentage d'enseignants fonctionnaires, contractuels et communautaires, par niveau	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'enseignants fonctionnaires, contractuels et communautaires, par niveau

• **Écoles, salles de classe, mobilier et équipements** : l'analyse des écoles, des salles de classe, du mobilier et des équipements doit être ventilée par région. En cas d'écoles non mixtes, le nombre d'écoles pour garçons et pour filles en activité et nécessaires doit être rapporté séparément. Pour les zones géographiques historiquement mal desservies par le système éducatif, il est particulièrement important d'identifier le nombre d'établissements de premier et de deuxième cycle du secondaire afin d'élaborer des plans pour compenser les déséquilibres. L'analyse cherche à répondre aux questions suivantes :

- Existe-t-il des disparités géographiques en matière d'installations et de services scolaires ? À quels niveaux ? Quelles sont les causes des disparités ?
- Existe-t-il des environnements sûrs, sains, prenant en considération le sexe, inclusifs et dotés de ressources suffisantes qui favorisent l'apprentissage ?
- Des écoles ont-elles été endommagées ou détruites à cause de la crise ? Si oui, combien et où ?
- Quelles sont les capacités de construction d'écoles dans le pays ? Autrement dit, quel est le nombre de nouvelles salles de classe construites auparavant (par année) ? Quel est le nombre d'entreprises de construction qualifiées ? Quelle est la disponibilité des matériaux ? Des partenaires potentiels peuvent-ils gérer les activités de construction ?
- Comment les estimations de scolarisation (tant nationale qu'infranationale) ont-elles été ajustées pour tenir compte des enfants déplacés par la crise, y compris la possibilité d'accueillir des réfugiés ou des réfugiés rapatriés ? Des infrastructures scolaires supplémentaires seront-elles nécessaires pour accueillir les enfants de la région et déplacés pendant une longue période de temps ?
- Quelles sont les options à court terme de lieux d'apprentissage pour les enfants déplacés (intégration dans les écoles locales ou mise en place de lieux d'apprentissage provisoires) ?

INDICATEURS	DONNÉES NÉCESSAIRES
<input type="checkbox"/> Pourcentage de salles de classe en activité (et, le cas échéant, le type. Par exemple, salle permanente, à domicile, provisoire, en plein air)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de salles de classe en activité, par type ➤ Nombre total de salles de classe
<input type="checkbox"/> Pourcentage des écoles avec des installations sanitaires et d'approvisionnement en eau fonctionnelles	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'écoles avec des installations sanitaires et d'approvisionnement en eau ➤ Nombre total d'écoles
<input type="checkbox"/> Pourcentage des écoles ayant l'électricité	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'écoles ayant l'électricité ou l'énergie solaire ➤ Nombre total d'écoles
<input type="checkbox"/> Pourcentage d'écoles avec des murs d'enceinte (selon la pertinence dans le contexte)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'écoles avec des murs d'enceinte ➤ Nombre total d'écoles

INDICATEURS	DONNÉES NÉCESSAIRES
<input type="checkbox"/> Pourcentage des salles de classe à rénover	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de salles de classe à rénover ➤ Nombre total de salles de classe
<input type="checkbox"/> Pourcentage d'écoles ayant recours à un système de classes alternées (au besoin, ventilé par nombre de classes alternées)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre d'écoles fonctionnant par classes alternées ➤ Nombre total d'écoles
<p>• Matériels pédagogiques : La qualité et la pertinence des manuels scolaires constituent un élément important de l'analyse des environnements touchés par une crise. L'analyse vérifie si les matériels pédagogiques contiennent des consignes de sécurité pour les enfants les aidant à gérer les risques auxquels ils sont confrontés ; elle cherche également à déterminer si les manuels scolaires ou d'autres matériels pédagogiques comprennent des messages discriminatoires ou partisans. L'analyse de la disponibilité des manuels scolaires et autres matériels pédagogiques, y compris les guides à l'intention des enseignants, doit également être ventilée par région. Il est fort probable que les données quantitatives relatives à la distribution et l'utilisation réelles des manuels scolaires dans tout le pays soient faibles. Les informations qualitatives pour savoir si les manuels scolaires et les matériels pédagogiques atteignent réellement les écoles sont donc nécessaires. Ce type de données sera très probablement basé sur les rapports des partenaires. L'analyse cherche à répondre aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les manuels scolaires doivent-ils être rapidement revus et corrigés pour en retirer le contenu partisan ou y inclure des informations axées sur les questions prioritaires de sécurité, résilience et cohésion sociale ? - Est-il nécessaire d'imprimer des manuels scolaires supplémentaires pour remplacer ceux détruits par la crise ? Quelles sont les capacités nationales en matière de conception, d'impression et de distribution des manuels scolaires ? - Les manuels scolaires et autres matériels pédagogiques sont-ils accessibles dans la langue maternelle des élèves ? D'autres exigences linguistiques se font-elles sentir, par exemple, pour répondre aux besoins des enfants réfugiés ou déplacés ? - Quels sont les partenaires potentiels pouvant s'occuper des problèmes de programmes et de manuels scolaires en cas de défaut des capacités de l'État ? - Selon la portée du PTE, il se peut qu'une analyse supplémentaire soit nécessaire concernant d'autres ressources d'apprentissage telles que les bibliothèques et les laboratoires scientifiques. 	
INDICATEURS	DONNÉES NÉCESSAIRES
<input type="checkbox"/> Ratio élèves/manuels	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de manuels, par année ou niveau ➤ Nombre d'élèves pour la même année ou le même niveau
<input type="checkbox"/> Proportion d'enseignants disposant de guides de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de guides, par année ou niveau ➤ Nombre d'enseignants pour la même année ou le même niveau

- **Acquis scolaires** : si les données sont disponibles, et dans la mesure du possible, les résultats des élèves aux examens et aux tests de performance sont également analysés et ventilés par sexe et par zone géographique. En cas de situation comprenant des réfugiés, l'analyse vérifie également si ceux-ci ont accès aux examens, et s'il existe des mécanismes pour la certification de leurs résultats d'apprentissage.



www.globalpartnership.org

 facebook.com/globalpartnership

 twitter.com/gpfeducation