DJIBOUTI

RAPPORT DE L'EVALUATION EXTERNE DU PLAN D'ACTION DE L'EDUCATION (PAE) 2017-2019

EN VUE DE SON ENDOSSEMENT PAR LE

GROUPE LOCAL DES PARTENAIRES DE L'EDUCATION

****

7 juillet 2017

Consultant : Patrick Bogino

Sommaire

Sommaire ..... **i**

Liste des tableaux ..... **iii**

Sigles ..... **iv**

1. CONTEXTE **5**

1.1. Contexte général 5

1.1.1. Contexte de l'éducation *5*

1.1.2. Contexte de l'élaboration du PAE *6*

1.1.3. Description succincte du système éducatif *6*

1.2. Objectifs et méthodologie de l'évaluation 7

2. PROCESSUS D'ELABORATION ET CONCEPTION DU PAE **8**

2.1. Processus d'élaboration et implication des parties prenantes 8

2.2. Champ de l'analyse et du PAE 10

2.3. Informations pour l'analyse 11

2.4. La population scolarisable 12

2.5. Amélioration des connaissances 13

2.6. La chaîne de programmation 14

3. PERTINENCE DES POLITIQUES ET DES PROGRAMMES **15**

3.1. Répartition intrasectorielle et priorités 15

3.2. Politiques d'accès et gestion des flux 16

3.2.1. Accroissement des capacités d'accueil *16*

3.2.2. Gestion des flux d'élèves *17*

3.2.3. L'enseignement privé *18*

3.3. Disparités, équité 19

3.4. Qualité 22

3.4.1. Apprentissages dans l'enseignement de base *22*

3.4.2. Programmes, manuels et TICE *23*

3.4.3. Renforcement des capacités *24*

3.4.4. Coordination et cohérence pédagogique *26*

3.5. Solidité et pertinence des stratégies 26

3.5.1. Le préscolaire *26*

3.5.2. L'enseignement primaire *27*

3.5.3. L'enseignement moyen et secondaire *27*

3.5.4. L'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) *28*

3.5.5. Gestion sectorielle *29*

3.6. Viabilité du Plan d'action 30

4. LE FINANCEMENT **32**

4.1. Hypothèses et objectifs du modèle de simulation et du CDMT 32

4.2. Constructions scolaires 34

4.3. Besoins en personnels 35

4.4. Investissements et apports des PTF 36

4.5. Le déficit de financement 37

5. LE SUIVI DE L'EXECUTION **38**

5.1. Indicateurs 38

5.2. Dispositif institutionnel 39

5.3. Gouvernance et responsabilité 40
5.4. Risques liés à la mise en œuvre et atténuation des risques 41
6. CONCLUSIONS 42
7. ANNEXES 44
7.1. Tableau de synthèse 44
7.2. Personnes rencontrées 49
7.3. Quelques résultats sur le niveau des acquis des élèves (OTI, EGRA) 50
7.4. Financement du PAE 51
7.5. Constructions scolaires et recrutements prévus 51
7.6. Les questions en suspens de l'évaluation 52

Liste des tableaux

TABLEAU 1: DONNEES STATISTIQUES DE BASE SUR LE SYSTEME EDUCATIF 6
TABLEAU 2: PART DES DEPENSES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 10
TABLEAU 3: NIVEAU DE COUVERTURE DE L'ANALYSE DANS LE PAE 10
TABLEAU 4: ETUDES ET EVALUATIONS PREVUES DANS LE PAE 14
TABLEAU 5: REPARTITION INTRA SECTORIELLE DU PAE 16
TABLEAU 6: RATIOS ELEVES PAR SALLE DE CLASSE ET PAR GROUPE PEDAGOGIQUE 17
TABLEAU 7: ENSEIGNANTS A RECRUTER AU COURS DU PAE 17
TABLEAU 8: TAUX BRUTS D'ADMISSION EN 1ERE ANNEE DE CHAQUE NIVEAU EN 2016 ET EN 2019 17
TABLEAU 9: POURCENTAGES DE REDOUBLANTS ET D'ABANDONS EN 2016 ET EN 2019 DANS LE CDMT 18
TABLEAU 10: PART DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT 19
TABLEAU 11 : SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS 6-10 ANS (EN %) 19
TABLEAU 12: PRINCIPALES RAISONS DE NON-FREQUENTATION DE L'ECOLE OU D'ABANDON POUR LES ENFANTS DE 6 A 10 ANS, EN % 19
TABLEAU 13: TAUX DE SCOLARISATION SELON LE NIVEAU DE PAUVRETE ET LE MILIEU D'HABITATION EN 2012 (EN %) 20
TABLEAU 14: SCOLARISATION DES FILLES 20
TABLEAU 15: NIVEAU DES ACQUIS DES ELEVES, EGRA 2012 22
TABLEAU 16: CURRICULA, PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES DANS LE PAE 23
TABLEAU 17: FORMATIONS INSCRITES DANS LE PAE 24
TABLEAU 18: ELABORATION DE MODULES ET CONTENUS DE FORMATION DANS LE PAE 25
TABLEAU 19: POURCENTAGES DE REALISATION DU PAE 2014-2016 31
TABLEAU 20: NOMBRE D'ACTIVITES PREVUES DANS LE PTAB 2017-2019 ET LEUR FINANCEMENT 32
TABLEAU 21: DONNEES MACRO-ECONOMIQUES DE REFERENCE POUR LE CDMT 34
TABLEAU 22: REPARTITION INTRASECTORIELLES DES DEPENSES 34
TABLEAU 23: BESOINS EN SALLES DE CLASSE 35
TABLEAU 24: BESOINS EN PERSONNEL ENSEIGNANT DEFINIS DANS LE CDMT 35
TABLEAU 25: DEPENSES D'INVESTISSEMENT PAR PTF POUR 2017-2019 ET DOMAINES D'INTERVENTION 36
TABLEAU 26: REPARTITION DES FINANCEMENTS DU PAE DANS LE CDMT ET ACTUALISES EN JUIN 2017 38
TABLEAU 27: FINANCEMENT DU PAE ET FONDS A RECHERCHER, SELON LE CDMT 38
TABLEAU 28: MESURES DE RENFORCEMENT DES CAPACITES ET DES PROCEDURES DES SERVICES CENTRAUX PREVUES DANS LE PAE 40
TABLEAU 29: RISQUES IDENTIFIES DANS L'EXECUTION DU PAE ET REPONSES 41
TABLEAU 30: QUELQUES RESULTATS SUR LE NIVEAU DES ACQUIS DES ELEVES (OTI, EGRA 2012) 50
TABLEAU 31: FINANCEMENT DU PAE PAR NIVEAU ET FONDS A RECHERCHER, SELON LE CDMT (EN MILLIERS D'USD) 51
TABLEAU 32: CONSTRUCTIONS SCOLAIRES PREVUES DE 2017 A 2019 51
TABLEAU 33: COUTS UNITAIRES DES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES DANS LE CDMT 51
TABLEAU 34: RECRUTEMENTS ET EVOLUTION DES PERSONNELS DE 2017 A 2019 52

Sigles

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche par compétences
AR	(Fonds) à rechercher
BID	Banque Islamique de Développement
BM	Banque Mondiale
CDMTE	Cadre des Dépenses à Moyen Terme de l'Education
CFEEF	Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental
CPP	Comité de pilotage des projets
CRIPEN	Centre de recherche, d'information, et de production pour l'éducation nationale
DISED	Direction de la Statistique et des Etudes Démographiques
DSRP	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
EDIM	Enquête Djiboutienne à Indicateurs Multiples
EDAM-IS	Enquête Djiboutienne Auprès des Ménages pour les Indicateurs Sociaux
EGRA	Early Grade Reading Assessment
EFTP	Enseignement et formation technique et professionnelle
EPT	Education Pour Tous
EPTD	Projet Education Pour Tous à Djibouti
FD	Franc Djibouti
FME	Fonds Mondial pour l'Education
GLPE	Groupe Local des Partenaires Education
IDA	Association Internationale de Développement
INDS	Initiative nationale de développement social
JICA	Coopération japonaise
MENFOP	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
MENSUR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFF	Ministère de la Femme et de la Famille
ODD	Objectifs de Développement Durable
ODM	Objectifs de Développement du Millénaire
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OTI	Objectifs Terminaux d'Intégration
PAAE	Programme d'amélioration de l'accès aux écoles
PAE	Plan d'Action de l'Education
PAEFPT	Plan d'action de l'éducation et de la formation professionnelle et technique
PAM	Programme Alimentaire Mondial (Nations Unies)
PIB	Produit intérieur brut
PME	Partenariat Mondial pour l'Education (GPE : Global Partnership for Education)
PSE	Programme Sectoriel de l'Education
PTA	Plan de travail annuel
PTAB	Plan Triennal d'Activité Budgétisé
PTF	Partenaire technique et financier
RESEN	Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
SCAPE	Stratégie de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi 2015-2019
RGPH	Recensement Général de Population et de l'Habitat
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UNHCR (HCR)	Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	Coopération américaine
USD	Dollars des Etas Unis

Evaluation du Plan d'Action de l'Education (PAE) 2017-2019 de Djibouti

1. CONTEXTE

1.1. Contexte général

Petit pays (23.000 km²) chaud et sec de la corne d'Afrique, la République de Djibouti qui a acquis son indépendance en 1977, vit essentiellement de ses activités tertiaires (80% du PIB) et de son port sur la Mer Rouge qui dessert l'Ethiopie. Elle héberge deux grandes bases militaires à Djibouti, française et américaine, une base chinoise étant en construction à Obock. Sur la base du recensement de 2009, la population est estimée à environ un peu plus de 900.000 habitants en 2017, dont plus de la moitié vit dans la ville de Djibouti. La population rurale représente moins de 30%, la population nomade moins de 20% et le HCR recense 27.000 réfugiés en 2017 (environ 3% de la population).

Le revenu moyen par habitant est de 3 216 USD en 2015, mais cela cache de fortes inégalités. L'indice de développement humain de 0,473 place Djibouti au 172ème rang sur 187[1] en 2015.

Sur le plan politique, les élections présidentielles de 2016 (4ème mandat de 5 ans), puis communales la même année, seront suivies des élections législatives en 2018.

1.1.1. Contexte de l'éducation

En 2011, le Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement Supérieur (MENESUP) a été scindé en deux : le ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP) et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MENSUR). Sur la base d'un audit organisationnel réalisé en 2009, le MENFOP a adopté un nouvel organigramme en 2012.

La situation de l'éducation à Djibouti a connu une réelle amélioration, en particulier en termes d'accès à la scolarisation avec un taux brut de scolarisation primaire qui est passé de 41% en 2000 à 78% en 2016. Le taux d'achèvement du primaire, le taux d'accès à l'enseignement moyen, comme l'indice de parité filles/garçons ont tous progressé. Cependant la petite enfance reste peu prise en charge, les années 2015 et 2016 marquent un léger recul des taux de scolarisation dans le primaire où environ un enfant sur cinq de 6 à 10 ans n'est pas scolarisé, les capacités d'accueil sont insuffisantes et le niveau des acquis scolaires reste faible, notamment en lecture, avec un manque d'efficacité des enseignants du primaire. Au cours des dernières années, on a relevé des faiblesses dans le management du système éducatif en termes d'évaluation et de pilotage, de suivi, de gestion des ressources humaines, de redevabilité, ainsi que de dialogue avec le GLPE. Une nouvelle équipe ministérielle a été nommée en mai 2016.

En dépit de ces défis l'engagement du Gouvernement pour le développement de l'Education reste fort. le Schéma Directeur de l'Education pour la période 2010-2019 est la référence de

[1] Rapport mondial sur le développement humain, 2015

base, dont les options prioritaires ont été reprises dans la Stratégie de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi 2015-2019 (SCAPE).

1.1.2. Contexte de l'élaboration du PAE

En dehors des fonds du PME, les apports des PTF se font sous forme de Projets négociés bilatéralement avec le MENFOP. Toutefois, il existe une volonté entre le MENFOP et les partenaires de l'Education de coordonner leur assistance dans le cadre du Plan d'Action pour l'Education (PAE 2017-2019).

La République de Djibouti est retenue parmi les pays éligibles du Partenariat Mondial pour l'Education. Le MENFOP, en collaboration avec ses principaux partenaires, s'est engagé dans la formulation d'une nouvelle requête au PME. Dans ce cadre l'UNICEF, qui est aussi chef de file du GLPE, a été choisi comme Agence de Coordination pour la finalisation du PAE, le processus d'endossement et de présentation au PME.

1.1.3. Description succincte du système éducatif

Depuis la loi d'orientation de juillet 2000, le système éducatif est structuré comme suit :

- *l'enseignement fondamental* comprend un cycle d'enseignement de base de 5 ans et un cycle d'enseignement moyen de 4 ans,
- *l'enseignement secondaire* comprend une filière générale et une filière technique et professionnelle,
- l'enseignement supérieur comprend trois cycles.

La scolarité est gratuite du primaire à l'université. L'éducation est reconnue comme un droit et l'Etat garantit l'éducation aux enfants de 6 à 16 ans. L'enseignement fondamental de la 1ère à la 9ème année est obligatoire, sous des réserves d'âge et de succès au test d'admission pour l'enseignement moyen. Les langues d'enseignement sont le français et l'arabe. Le préscolaire peu développé est réservé aux enfants de 5 ans (une année) et 4-5 ans dans le privé.

Le Conseil d'établissement et le Comité de gestion d'établissement qui en émane sont des organes décisionnels pour une gestion participative de l'établissement scolaire rassemblant des enseignants, des parents d'élèves et des élèves. En dehors de Djibouti, 5 Bureaux Régionaux d'Education (BRE) regroupent Inspecteurs, conseillers pédagogiques et personnels de gestion.

Le tableau suivant présente quelques caractéristiques essentielles du système éducatif.

TABLEAU 1: DONNEES STATISTIQUES DE BASE SUR LE SYSTEME EDUCATIF

Données Public + Privé en 2016	Préscol.	Primaire	Moyen	Second. général	Enseign. Techn.	Form. Profes.	Année, Source
Nombre d'établissements	28	165	58	28	8	16	2016, Annuaire statistique 2016-2017 du MENFOP
Effectifs	2 608	61 846	39 069	18 113	3 590	2 249	
% des effectifs dans le privé	84,0%	11,0%	8,0%	12,5%	8,0%	21%	
Nombre d'enseignants		2 033	1 363	1 012	299	75	
Taux brut d'admission		80,5%	59,6%	41,8%			
Taux brut de scolarisation	7%	81,5%	59,7%	37,0%			
% de redoublants (public)		(11%)	(8%)	(11%)	6,4%		
% de redoubla. en 5ème, 9ème et Term.		(27%)	(17%)	(27%)			
Indice de parité F/G	0,97	0,85	0,82	0,82	0,72	0,44	
Ratio Elèves/enseignant (Public)		30 (32)	29 (32)	18 (20)		30	
Ratio Elèves/Division pédag. (Public)	30	38 (39)	44 (45)	45 (49)	28		

Ratio Elèves/Salle de classe (Public)		44 (48)	61 (72)	48 (63)			
Part dans les dépenses courantes d'éducation du MENFOP (%)	0%	34,5%	25%	18%	8,5%		2015, CDMT 2016
Résultats d'apprentissage des élèves du primaire							
Pourcentage d'élèves en-dessous du "seuil suffisant" de compétences							
en lecture, 2ème année	50%	"Très faible et faible"			2012, OTI 2ème année		
	65%	Note de 0 à 25 sur 100			2012, EGRA 2ème année		
en lecture, 5ème année	32%	Note de 0 à 25 sur 100					
Compréhension du texte lu, 2ème année	74%	% d'élèves ayant la note zéro			2012, EGRA 2ème année		
Compréhension du texte lu, 5ème année	55%						
en mathématiques, 2ème année	40%	"Très faible et faible"			2012, OTI 2ème année		
Dépenses publiques dans l'éducation							
Dépenses publiques d'éducation en % des dépenses publiques totales					21,6%		2015, CDMT 2016
Part de l'enseignement primaire dans le total des dépenses courantes d'éducation					33,6%		
Dépenses courantes dans l'enseign. primaire autres que le salaire des enseignants					39%		

1.2. Objectifs et méthodologie de l'évaluation

Les objectifs de l'évaluation sont :

i) d'évaluer ex ante le Plan d'Action pour l'Education (PAE) de Djibouti et le Cadre de Dépenses à Moyen Terme de l'Education (CDMTE) pour la période 2017-2019,
ii) d'apporter un appui au MENFOP pour actualiser et améliorer son PAE.

Ce PAE est le troisième et dernier du Schéma Directeur 2010-2019. L'évaluation s'inscrit dans le processus d'endossement du PAE par le Groupe Local des Partenaires Education (GLPE) et sa soumission au Partenariat Mondial pour l'Education.

Le consultant a utilisé le canevas développé dans le *"Guide pour l'évaluation d'un Plan sectoriel d'éducation",* élaboré en 2015 conjointement par l'Institut International pour la Planification de l'Education (IIPE) et le PME.

La méthodologie de travail s'est appuyée sur l'analyse documentaire et sur des entretiens avec les principaux acteurs du système éducatif : responsables des principales directions du MENFOP, et notamment des rédacteurs du PAE et du CDMTE, les partenaires techniques et financiers de l'éducation, la consultante qui a appuyé l'élaboration du PAE. , ainsi que sur la visite d'une école à Balbala, où le consultant a pu s'entretenir avec des enseignants, 2 directrices et 1 directeur d'écoles primaires et 4 conseillers pédagogiques (les écoles sont fermées en juin).

L'évaluation a cherché à répondre à un certain nombre de questions clés permettant globalement de porter un jugement sur le processus de préparation, la solidité, la pertinence, la cohérence des stratégies et des programmes, la réponse en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissages, la faisabilité du PAE, les capacités de mise en œuvre et sa soutenabilité financière, ainsi que sur les mécanismes de suivi-évaluation. En outre, les approches basées sur les droits humains et sur une gestion axée sur les résultats ont été pris en compte.

Le consultant est intervenu avec le souci d'amener les acteurs impliqués à actualiser et préciser le contenu du PAE, compte tenu des six mois écoulés entre sa conception en décembre 2016 et son évaluation en juin 2017. Il a travaillé avec les différentes directions et l'équipe locale des rédacteurs pour identifier les points à retravailler et à consolider. Le temps disponible sur place avec les cadres du MENFOP (mission de 2 semaines, mais

seulement 6 jours ouvrables, compte tenu de la fête de l'Aïd et de la fête nationale), a malgré tout permis un travail de renforcement avec l'équipe locale de rédaction, coordonné par la Direction de la Planification en concertation avec la consultante qui avait appuyé l'élaboration du PAE.

2. PROCESSUS D'ELABORATION ET CONCEPTION DU PAE

2.1. Processus d'élaboration et implication des parties prenantes

Le processus d'élaboration

Le PAE s'inscrit dans les orientations générales du pays et dans les documents cadres établis pour l'éducation depuis 2010, en particulier le Schéma Directeur 2010-2019 pour l'éducation, qui a servi de canevas. Le PAE est bien l'affaire du Ministère : tous les cadres rencontrés savent de quoi l'on parle, le processus et le calendrier de préparation ont été établis par le Ministère, qui a donc assuré son leadership dans ce domaine. Les décisions de préparation du PAE ont été prises en septembre 2016 et un calendrier resserré a été mis en place avec une préparation en décembre 2016, et des ateliers d'élaboration en janvier 2017 avec l'appui d'une consultante.

Etapes	Calendrier prévu	Calendrier réel
Mise à jour du modèle de simulation et élaboration du CDMT		**Avril 2016**
Décisions de lancer le PAE 2017-2019		Sept. 2016
Préparation de la matrice des résultats du PAE 2014-16	Nov. 2016	Nov. 2016
Recrutement d'un consultant en appui à l'élaboration du PAE		Déc. 2016
Phase diagnostic : Colloque sur la qualité et Revue conjointe	Déc. 2016	Déc. 2016
Elaboration du PAE	**Janvier 2017**	**Janvier 2017**
Finalisation du draft de PAE et soumission au GLPE	Février 2017	Avril 2017
Evaluation du PAE 2017-19	Février 2017	Juin 2017
Endossement et soumission de la requête au PME		Juillet 2017

Le processus a bien été dirigé par le MENFOP. Le planning a sous estimé la phase diagnostic – analyse de situation et un retard de plusieurs mois a été pris pour valider le draft de PAE et lancer son évaluation externe, en raison notamment de discussions non abouties sur la population scolarisable.

Le partage avec le GLPE s'est fait d'abord à travers la participation des partenaires à la phase préparatoire (Colloque sur la qualité et Revue conjointe, avec la rédaction de l'Aide-mémoire assez riche). Ensuite le GLPE a été consulté en avril 2017 sur le draft de PAE et a formulé quelques remarques. L'évaluation externe a contribué a mieux insérer les projets de certains partenaires (USAID, HCR par exemple) dans le PAE au niveau des résultats attendus, des activités et des indicateurs.

Le niveau d'implication des parties prenantes

L'élaboration du PAE a été précédée ou accompagnée par différents travaux, conçus de façon participative : la SCAPE, les ODD4, la préparation du CDMT, la revue sectorielle de l'éducation, le colloque national sur l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages et le PAE lui-même. Il en ressort une réelle participation des cadres du MENFOP, y compris pour le colloque sur la qualité des apprentissages des services déconcentrés auquel ont pris part les conseillers pédagogiques des différents ordres d'enseignement, les inspecteurs et les bureaux régionaux de l'éducation. De nombreux cadres des directions et des services ont été impliqués.

Les partenaires du GLPE présents à Djibouti ont été impliqués dans tous ces processus, en participant aux ateliers ou en réagissant sur les documents du MENFOP. Les PTF ont contribué à l'élaboration du PAE, d'une part, à travers la préparation des projets qu'ils prévoient de financer ou auxquels ils contribuent, ces projets ayant donné lieu pour certains à des négociations, études ou missions préparatoires en relation avec le MENFOP et, d'autre part, en donnant leur avis et en formulant des recommandations sur les stratégies et les activités du PAE (par exemple une réunion du GLPE du 24/01/2017 a été consacrée à l'analyse de la matrice de résultats du PAE). De façon générale les recommandations des partenaires sont prises en compte et intégrées dans le PAE. Cependant, bien que le draft de PAE ait été diffusé à tous les partenaires, il n'y a pas eu de présentation officielle organisée par le Ministère, ni pour l'ensemble du personnel du MENFOP, ni pour le GLPE.

La société civile reste peu organisée (quasiment pas d'ONG ou d'associations, pas de syndicats, ni de fédération des parents d'élèves), ce qui explique qu'elle n'ait été ni impliquée ni représentée. Quelques parents d'élèves ont été impliqués dans le colloque sur la qualité de l'éducation, ainsi que des représentants des établissements privés.

Ces différents travaux comportent pratiquement tous une partie diagnostic, qui a été débattue au niveau des constats, mais assez peu semble-t-il sur les causes profondes de ces constats qui sont restées largement sous-entendues et non clairement formulées.

Le MENFOP avec d'autres Ministères et de nombreux acteurs a participé à l'élaboration de documents et de stratégies nationales SCAPE et ODD4. Toutefois pour ce qui concerne le PAE lui-même d'autres Ministères n'ont pas été impliqués.

Le renforcement des capacités nationales

L'équipe de rédaction du PAE était formée principalement de 6 Commissions techniques, une par programme, de 8 personnes chacune, coordonnées par la Direction de la Planification.

Elle s'est bien appropriée la démarche GAR (résultats attendus, stratégies et activités pour atteindre les résultats et indicateurs pour les mesurer) et a compris l'intérêt de Plans de travail annuels. Dans ce processus, la consultante qui a appuyé l'élaboration du draft de PAE a bien joué ce rôle d'appui et d'aide structurée à la réflexion. Les activités préparatoires très participatives ont permis à de nombreux cadres et agents du Ministère dans les services centraux et déconcentrés, en participant à l'analyse-diagnostic et à l'élaboration de propositions, de prendre conscience des difficultés du système éducatif et des solutions possibles, avec une approche GAR.

En revanche, le montage du CDMT et du modèle de simulations, même s'il a donné lieu à des échanges avec le consultant qui l'a préparé, reste insuffisamment approprié. Certains cadres de la Direction de la Planification ont travaillé sur le CDMT, mais n'en maîtrisent pas tous les aspects, rendant difficile par exemple une mise à jour ou la prise en compte de nouvelles données de population.

Selon la Direction de la Planification, le renforcement des capacités a surtout été profitable pour la conception des programmes en tenant compte de la chaîne "résultats attendus-PTAB-indicateurs" et pour le cadre de suivi-évaluation. Il a été plus faible sur les questions de diagnostic sectoriel et de financement.

2.2. Champ de l'analyse et du PAE

L'analyse couvre tous les sous-secteurs retenus dans le PAE : le préscolaire, l'enseignement fondamental (primaire et moyen), le secondaire et l'ETFP. Mais le PAE ne couvre pas tout le secteur de l'éducation. Il n'inclut pas les domaines suivants :

- l'alphabétisation, qui relève du Ministère de la Femme et de la Famille (MFF).
- le Service National d'Appui au Développement (SNAD) qui doit prendre le relais du SNA créée en 2004. Destiné principalement à des jeunes sans qualification arrivant sur le marché du travail ou de diplômés sans emploi, il s'appuiera sur des sessions de formation modulables de 6 à 18 mois pour un maximum de 500 volontaires autour de besoins immédiats du marché, y compris dans les régions. Il sera mis en oeuvre par la Primature en partenariat avec le MENFOP.
- l'enseignement supérieur, géré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENSUR), représente 24% du secteur en 2017 (hors alphabétisation).

TABLEAU 2: PART DES DEPENSES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Dépenses courantes + dépenses en capital	Millions de FDJ		En %	
	2016	2017	2016	2017
MENFOP	13 910	14 200	76%	76%
dont dépenses courantes	*11 661*	*12 051*		
MENSUR (supérieur)	4 391	4 528	**24%**	**24%**
dont dépenses courantes	*3 932*	*4 064*		
Total secteur	18 301	18 728	100%	100%

Source : Loi de finances rectificative pour 2016 et initiale pour 2017.

L'analyse couvre de façon inégale les différents domaines du secteur, comme le décrit le tableau suivant.

TABLEAU 3: NIVEAU DE COUVERTURE DE L'ANALYSE DANS LE PAE

Domaine	Niveau de couverture
Accès	Analyse pour les inscriptions en première année et les transitions entre les cycles. Mais pas d'analyse sur les enfants hors de l'école
Efficacité interne	Absence d'analyse sur : ○ la baisse des taux de scolarisation du primaire en 2015 et 2016 (mais reprise en 2017), ○ les causes d'abandon scolaire, ○ le temps d'apprentissage, ○ le suivi des enfants en difficulté d'apprentissage, ○ la gestion des redoublements et des passages entre cycles.
Participation, Equité	Le genre est pris en compte, les disparités régionales également. Mais la situation des enfants à besoins éducatifs spéciaux, enfants nomades, enfants réfugiés et de façon générale les enfants des familles du quintile le plus pauvre n'est pas analysée.
Qualité	Les données sur les OTI, notamment en 2ème année, ne sont pas partagées et les difficultes en lecture-écriture et en mathématiques ne sont pas analysées pour le PAE (dernière enquête: EGRA 2012).
Gestion	La GAR fait partie des acquis mentionnés ainsi que l'amélioration de l'organigramme du MENFOP et le renforcement en équipement et en formation des directions et des services.

	Mais les améliorations comme les faiblesses dans la gestion sont peu explicitées. Plusieurs aspects, oralement évoqués dans la phase préparatoire, ne sont pas analysés dans le PAE, comme par exemple : - la stagnation des projets et des relations avec le GLPE pendant l'exécution du PAE précédent (d'où les retards dans le démarrage des projets et leurs faibles taux d'exécution) et la reprise d'une certaine dynamique depuis le dernier changement ministériel en 2016, - une faible culture de l'information et de la transparence, - des difficultés à gérer des procédures différentes avec chaque bailleur, - l'absence d'initiative du MENFOP pour coordonner certaines thématiques, - l'absence de cadre partenarial validé et un dialogue insuffisant avec le GLPE,
Coûts et financement	Certains projets de partenaires du GLPE ne sont pas encore prêts ou finalisés car le rythme de planification de certains PTF ne coincide pas avec celui du PAE : il en résulte une difficulté à disposer d'informations suffisantes pour planifier l'ensemble de l'apport des partenaires sur la période. L'analyse des coûts unitaires ou des coûts standards n'est pas évoquée dans le PAE. Le CDMT dispose de coûts unitaires dont les bases ne sont pas explicitées.
Risques et vulnérabilités	Une analyse rapide et assez complète est faite dans le PAE. Quelques risques internes non identifés ou sans réponse: certains aspects de coordination, absence de contrôle et évaluation de la qualité des formations, partage insuffisant de l'information, faible appropriation du PAE.

Le bilan du PAE 2014-2016 a été réalisé par le MENFOP sous la forme d'une matrice de résultats (déc. 2016), mais les raisons des réussites ou des faiblesses ne sont pas véritablement analysées.

De façon générale, l'analyse, si elle a été abordée sous divers aspects lors de la phase préparatoire de décembre 2016 (Colloque qualité, Revue conjointe), ne repose pas sur des données empiriques, des évaluations ou des études : il en résulte qu'elle est partielle et peu approfondie dans le PAE.

2.3. Informations pour l'analyse

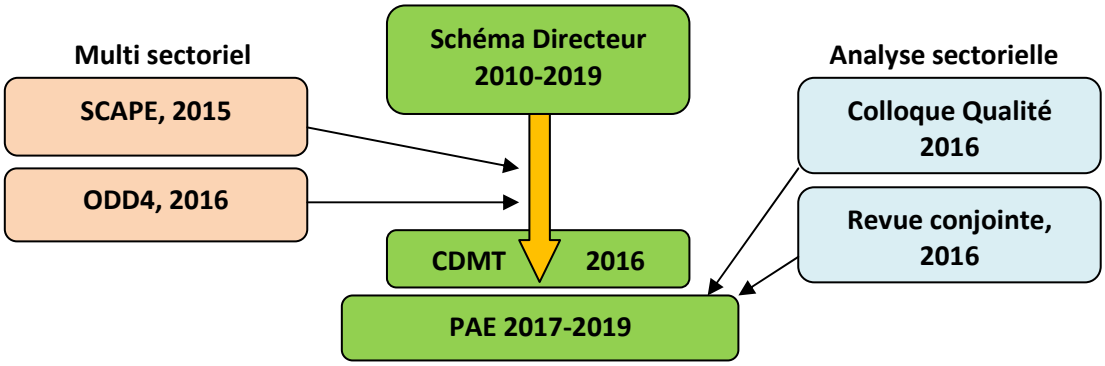
L'analyse du secteur a été organisée autour de deux évènements en décembre 2016, le Colloque national sur « l'amélioration de la qualité des enseignements - apprentissages» et la Revue conjointe du secteur. Ce Plan étant le dernier du Schéma Directeur 2010-2019, les analyses plus approfondies ont été programmées dans le PAE pour la préparation du prochain Schéma Directeur.

Le PAE a été élaboré en s'appuyant principalement sur les documents suivants :

Documents	Année
Documents officiels de référence	
• Loi d'Orientation sur l'éducation	2000
• Vision Djibouti 2035	2009 2010 ?
• Schéma Directeur 2010-2019	2010
• Stratégie de Croissance Accélérée pour l'Emploi 2015-2019 (SCAPE)	Août 2015
• Le modèle de simulation et le Cadre de Dépenses à Moyen Terme (CDMT)	Avril 2016
• Les cibles de l'ODD 4 (Objectifs de Développement Durable) pour l'éducation	Octobre 2016
• Annuaires statistiques 2014-2015 et antérieurs	Juin 2016
Autres sources de données	
• Matrice des résultats du PAE 2014-2016 pour la Revue conjointe de l'éducation	Déc. 2016

et Aide-mémoire de la Revue.	
• Discussions et recommandations issues du colloque national sur « l'amélioration de la qualité des enseignements - apprentissages».	Déc. 2016

Le Schéma Directeur a servi de guide principal dans la structuration du PAE. Les ateliers et documents multisectoriels sur SCAPE et ODD4 ont situé le secteur éducation dans la stratégie globale du gouvernement et des ateliers spécifiques au secteur de l'éducation ont permis de préparer concrètement le PAE.



Dans le secteur de l'éducation peu de données empiriques, d'études ou d'analyses récentes ont été produites au cours des dernières années. Les analyses disponibles datent pour la plupart de 5 à 10 ans.

Le RESEN date de 2009 et n'a pas été actualisé, même si l'essentiel des analyses reste d'actualité. Sur la qualité des apprentissages et les acquis des élèves, la dernière enquête EGRA qui concerne l'apprentissage de la lecture a été faite en octobre 2012. *L'analyse des niveaux d'acquisitions des élèves de 2ème année de l'enseignement primaire en lecture et en mathématiques* à partir des Objectifs terminaux d'intégration (OTI) est faite par le CFEEF, mais avec retard et les données ne sont pas diffusées. La dernière analyse diffusée date de 2012.

"*L'étude sur les enfants déscolarisés et à risque de le devenir*", conduite en 2014 avec l'appui de l'UNICEF, n'est pas validée par le MENFOP et devra être reprise. Même si ce dernier peut émettre des réserves justifiées, elle contient des informations utiles, mais non utilisées, pour la mise en place de stratégies en direction de ces groupes d'enfants.

Les annuaires statistiques qui fournissent les données habituelles de routine sont produits régulièrement, vers juin pour l'année scolaire précédente (juin 2017 pour l'année scolaire 2015-2016). Les informations semblent relativement fiables. Les données sont désagrégées par sexe. Les annuaires n'incluent pas d'informations budgétaires.

2.4. La population scolarisable

Le point le plus critique pour la qualité et la fiabilité des données concerne la population scolarisable où des incohérences importantes sont relevées. Par exemple, alors que le taux annuel d'accroissement naturel de la population est indiqué à 2,8%, les tranches d'âge scolarisables évoluent de façon incohérente et deux tranches d'âge diminuent.

Population scolarisable par trances d'âge	2016	2019	Evolution
Préscolaire (4-5 ans)	29 388	29 676	1,0%
Enseignement Primaire (6-10 ans)	75 907	73 509	-3,2%
Enseignement Moyen (11-14 ans)	65 425	61 821	-5,5%
Enseignement Secondaire (15-17 ans)	48 872	49 273	0,8%

Source CDMT indiquant Source DISED

Or c'est à partir de la population scolarisable, par tranches d'âge, que l'on détermine les taux de scolarisation, les taux d'achèvement des cycles, que les enfants hors écoles sont estimés, ainsi que les besoins théoriques en classes et en enseignants. C'est donc une donnée déterminante.

D'un entretien avec la DISED, il ressort les points suivants:

- Le dernier recensement de la population date de 2009. En 2017, la DISED ne propose pas de projections officielles à partir de ce recensement, de nombreuses données, notamment sur les migrations, n'étant pas suffisamment documentées. La seule donnée maintenue mais non vérifiée est le taux annuel d'accroissement naturel de 2,8%.
- Les données de UNDP actualisées en 2012 et fondées sur le RGPH 2009, ne sont pas non plus fiables et certaines hypothèses sur lesquelles les projections sont fondées ne sont pas reconnues par le Gouvernement. Des discussions entre la DISED et UNDP n'ont pas permis de dégager des hypothèses suffisamment fiables et des données convergentes.
- L'Enquête Djiboutienne Auprès des Ménages (EDAM3) de 2012 ne couvre pas toutes les populations et notamment les populations nomades.
- Les résultats d'EDAM4 seront disponibles fin juillet 2017. Selon la DISED, cette enquête qui prend en compte la population nomade est de qualité et permettra d'effectuer des ajustements sur les populations, en attendant le prochain recensement général de la population prévu en 2019, mais dont les résultats ne seront pas connus avant 2020.

Déjà en 2013, on constatait des écarts importants de population selon les sources. Les varaibles qui influent sur les populations n'étant pas maîtrisées, les projections restent aléatoires.

Année	1983*	2000*	2007*	2009	2012
Source	RGPH redressé	PNUD	EDIM ajusté	RGPH	EDAM 3-IS
Pop.totale	338 993	632 019	560.000	818.159**	864.617***

** Source : RESEN 2007*

*** dont 70,6% vivent en milieu urbain et 58% à Djibouti ville. 18% représentent la «population particulière (internat, orphelinat, prison, hôpitaux, hôtels, camps militaires et paramilitaires, logements des ouvriers étrangers, sans abris, réfugiés) ».19% sont classés comme population nomade.*

**** Population estimée pour 2011.*

On en conclut qu'il n'est pas possible à ce jour de disposer d'une base fiable pour estimer les populations scolarisables. Dans ce contexte, la seule recommandation possible et d'effectuer un ajustement des populations scolarisables sur la base de l'enquête EDAM4 dès que ses résultats seront disponibles, en juillet-août 2017.

2.5. Amélioration des connaissances

Les politiques et les programmes du PAE sont fondés pour l'essentiel sur les orientations du Schéma Directeur 2010-2019 et adaptés de façon pragmatique en s'appuyant sur les analyses effectuées en décembre 2016 - janvier 2017 et les recommandations et orientations qui en découlent.

Comme on l'a vu, le système éducatif ne dispose pas d'une base exhaustive de connaissance pour chacune des priorités stratégiques. Le PAE a donc planifié une série d'études et d'analyses à conduire en 2018 et 2019, dont certaines en prévision de la préparation du prochain Schéma Directeur qui débutera en 2020. Les études prévues dans le PAE sont rassemblées dans le tableau suivant.

TABLEAU 4: ETUDES ET EVALUATIONS PREVUES DANS LE PAE

	Préscolaire	Primaire	Moyen	Second. Gal	ETFP	Gestion secteur
Manuels, Programmes		Diagnostic des programmes et des manuels pour leur révision		Evaluation des modalités d'examen du baccalauréat	Réaliser un diagnostic de l'ETFP	
		Enquête sur le taux de disponibilité des manuels dans les écoles et les établissements				
		Enquête sur l'utilisation des livrets d'hygiène et des coins lecture	Diagnostic des programmes FLS			
Enseignants, formation		Enquête pour identifier les besoins de formation des enseignants et des CP			Evaluer les actions de formations	Cartographie de la répartition des CP
Elèves, apprentis-sages		Evaluation des apprentissages OTI		Etude sur les causes des faibles résultats au Bac	Enquête de satisfaction sur les élèves et entreprises	Etude sur l'évaluation des acquis scolaires
		Etude sur le temps réel d'apprentissage des élèves	Etude sur les causes du décrochage des élèves (moyen, secondaire) et notamment des filles.		Etude pour développer la formation par apprentissage	Evaluation de l'expérience pilote sur l'introduction du haut débit dans les écoles et établissements scolaires
Accès	Etude sur les passerelles avec les madrassa	Réviser l'étude sur les enfants hors du système scolaire			Enquête nationale sur l'insertion des sortants de l'ETFP	
Préparation nouveau Schéma Directeur (2020-2029?) et nouveau PAE		○ Diagnostic du secteur *(RESEN?)* ○ Evaluation du schéma directeur 2010 – 2019 ○ Mise à jour du modèle de simulation ○ Elaboration du nouveau Schéma Directeur ○ Elaboration du nouveau PAE				

Des études clés sont planifiées, notamment sur l'évaluation des acquis scolaires, sur le temps d'appentissage, les causes de décrochage scolaire, les enfants hors école, le diagnostic de l'ETFP et celui du secteur. Certaines études ou analyses que l'on retouve à plusieurs niveaux pourraient être regroupées. Parallèlement, il presque certain que d'autres études et évaluations seront conduites dans le cadre des projets appuyés par les PTF, par exemple pour la lecture (appui USAID) ou les mathématiques avec EGMA (appui PME et JICA). Au total, ce PAE prend bien en compte les besoins en études et l'élaboration du prochain Schéma Directeur pourra s'appuyer sur des données empiriques suffisantes.

2.6. La chaîne de programmation

Le PAE est bâti par ordre d'enseignements + gestion sectorielle, ce qui fait 6 programmes : préscolaire, primaire, moyen, secondaire, ETFP et gestion sectorielle. Chaque programme est structuré en quatre niveaux de propositions liés entre eux :

1) Les objectifs et les hypothèses retenus dans le CDMT,
2) Les résultats attendus (Matrice des résultats),
3) Des éléments de diagnostic et de stratégies, suivis du Plan Triennal d'Activité Budgétisé (PTAB)
4) Les indicateurs de résultats (Matrice des indicateurs).

On constate que les liens entre les étapes 2, 3 et 4 sont explicites. Les activités sont regroupées par résultats attendus et les indicateurs sont identifiés pour suivre/mesurer les résultats attendus. La présentation d'ensemble a le mérite d'être simple. Elle est bien appréhendée et facilement exploitable par la partie djiboutienne, ce qui est une qualité certaine.

Des objectifs stratégiques (3 à 8 selon les programmes) sont énoncés en tête du PTAB de chaque programme. En revanche, les stratégies ne sont pas explicitées en tant que telles. Elles sont esquissées dans la partie "diagnostic" de chaque programme juste avant le PTAB, sans être énoncées et présentées comme des stratégies.

Le PAE gagnerait en compréhension en décrivant de façon claire **comment** on entend atteindre les objectifs stratégiques et les résultats attendus. Par exemple, dans le domaine de l'accès au primaire, comment entend-on scolariser les enfants hors école par groupes cibles ? Dans le domaine du renforcement de l'apprentissage de la lecture-écriture, quel ensemble d'activités entend-on mettre en œuvre et comment va-t-on les coordonner, les mettre en synergie pour obtenir les résultats attendus?

Il n'est pas beaucoup tenu compte des leçons du passé de façon explicite dans le PAE. Le manque de données empiriques récentes ne facilite pas non plus cette prise en compte. Cependant lors de la phase préparatoire, les groupes de travail en faisant un diagnostic ouvert, puis ensuite l'équipe de rédacteurs en ont tenu compte de façon implicite. Le changement de l'équipe ministérielle en mai 2016 a permis de développer une meilleure dynamique. Le CRIPEN et surtout le CFEEF mis en place au cours du dernier PAE commencent à développer de nouvelles approches avec un certain nombre d'innovations mais il est encore un peu tôt pour en tirer des leçons. Toutefois les stratégies qu'ils développent dans leur domaine et la coordination entre ces deux institutions mériteraient d'être clairement décrites dans le PAE.

3. PERTINENCE DES POLITIQUES ET DES PROGRAMMES

3.1. Répartition intrasectorielle et priorités

La répartition intrasectorielle varie relativement peu dans le temps. On note cependant une diminution des dépenses du primaire au profit du secondaire, de l'ETFP et du MENFOP et services attachés. Les dépenses d'investissement du MENFOP représentent moins de 4% des dépenses totales du Ministère dans le CDMT.

Le CDMT exprime un rééquilibrage entre les niveaux primaire, moyen et secondaire et une amorce dans le préscolaire, qui correspondent effectivement à ce que veut faire le gouvernement.

TABLEAU 5: REPARTITION INTRA SECTORIELLE DU PAE

Niveau	2015 : Budget Etat		Prévu 2019 : Budget Etat (CDMT)			Total 2019 (CDMT)
	Fonction.	Investiss.	Fonction.	Investis.	Total	PTF et fonds AR inclus
Préscolaire	0%	4%	0%	4%	0%	1%
Primaire	34,5%	42%	32%	39%	32%	31%
Moyen	25%	22%	20%	22%	20%	22%
Secondaire	18%	16%	19%	16%	19%	19%
ETFP	8,5%	10%	10%	9%	10%	10%
MENFOP et services	15%	6%	19%	9%	18%	17%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Sources : CDMT 2016

Le PAE ne propose pas de priorités présentées comme telles. Toutefois, à l'analyse du document, des priorités se dessinent, notamment :

- un engagement de l'Etat pour développer le préscolaire;
- une volonté d'accroître l'offre d'éducation dans tous les ordres d'enseignement avec un accent sur le moyen et le secondaire pour faire face à la poussée de la demande et réduire les redoublement dans la dernière année de chaque cycle;
- une volonté de réformer et de dynamiser l'ETFP en relation avec les besoins du marché.
- Une volonté d'équité et de soutien à la scolarisation avec notamment les mesures de pérennisation des cantines scolaires, la gratuité des manuels dans les zones rurales, l'amorce d'une politique pour l'éducation inclusive et les enfants à besoins éducatifs spéciaux.
- Une volonté de travailler avec une gestion axée sur les résultats.

En revanche, d'autres aspects devraient clairement ressortir comme priorités dans le PAE, en particulier :

- le renforcement de l'apprentissage de la lecture-écriture;
- l'accès à l'école des groupes sous-scolarisés;
- l'intégration de l'éducation des enfants régugiés dans le système éducatif national.

Globalement, et sous certaines réserves pour le primaire, les programmes proposés répondent bien aux principaux défis de l'éducation du pays. Une analyse plus détaillée est proposée maintenant.

3.2. Politiques d'accès et gestion des flux

3.2.1. Accroissement des capacités d'accueil

L'accroissement des capacités d'accès est une priorité du PAE, dans tous les niveaux d'enseignement, pour répondre à plusieurs impératifs:

- la nécessité de réduire le nombre moyen d'élèves par salle de classe (48 dans le Primaire, 72 dans le Moyen, 63 dans le Secondaire général en 2016), tout en poursuivant l'augmentation des taux de scolarisation et donc du nombre de places disponibles.
- la réduction des doubles flux dans le primaire (47% des groupes pédagogiques sont en double flux),
- la forte poussée de la demande pour le moyen et le secondaire et l'amélioration de la fluidité entre les différents ordres d'enseignement,

- les besoins non couverts en salles spécialisées pour le moyen et le secondaire et en ateliers pour l'ETFP,
- les besoins importants en réhabilitations de classes,
- enfin l'engagement de l'Etat dans le préscolaire.

Le manque de classes disponibles en raison des doubles flux, notamment à Balbala, est le principal obstacle pour organiser des cours de renforcement pour les élèves en difficulté.

Ce volet important du PAE est donc une priorité pleinement justifiée.

TABLEAU 6: RATIOS ELEVES PAR SALLE DE CLASSE ET PAR GROUPE PEDAGOGIQUE

Ratio Elèves/Salle de classe (Public)	Préscolaire	Primaire	Moyen	Secondaire
Réel en 2016		48	72	63 (34 CDMT)
Prévu en 2019 (CDMT)	30	42	50	30
Ratio Elèves/Division pédagogique (Public)				
Réel en 2016		39	45	49
Prévu en 2019 (CDMT)	30	40	40	40

Sources : Annuaire statistique 2016-2017, MENFOP; CDMT 2016

Le ratio élèves par Divison ou groupe pédagogique est prévu à 30 pour le préscolaire et 40 pour les autres niveaux, ce qui veut dire un net progrès à réaliser dans le Moyen et le Secondaire.

Dans le même temps le MENFOP est prêt à recruter le nombre d'enseignants nécessaires, comme prévu dans le CDMT, soit 572 enseignants pourl'ensemble des niveaux.

TABLEAU 7: ENSEIGNANTS A RECRUTER AU COURS DU PAE

Niveau	2017	2018	2019	2017-19
Préscolaire	11	11	14	36
Préscolaire communautaire	*6*	*11*	*18*	*35*
Primaire	27	47	60	134
Moyen	64	78	87	229
Secondaire général	27	47	44	118
ETFP	?	12	8	20
Total	**135**	**206**	**231**	**572**

Source: PAE 2017-2019

3.2.2. Gestion des flux d'élèves

Les taux brut d'admission dans la première année de chaque cycle sont prévus avec une importante marge de progression, ce qui suppose des actions fortes en particulier pour accroître à la fois la demande et l'offre pour le primaire et l'offre d'éducation pour le Moyen et le Secondaire.

TABLEAU 8: TAUX BRUTS D'ADMISSION EN 1ERE ANNEE DE CHAQUE NIVEAU EN 2016 ET EN 2019

Niveau	2016 (réel)	2019 (prévu)	Progression
Primaire	80,5%	100%	+19 points
Moyen	59,6%	70%	+10 points
Secondaire	41,8%	55%	+13 points
ETFP		15%	

Sources : Annuaires statistique 2016-17, MENFOP et CDMT 2016.

Dans le primaire la projection à 100% de taux d'admission en 1ère année est irréaliste compte tenu de la stagnation enregistrée depuis 3 ans, mais surtout du manque de stratégies ciblées pour aller chercher les enfants des groupes sous-scolarisés.

Le taux à 70% d'admission dans l'enseignement moyen se comprend par la volonté d'instaurer une continuité entre le Primaire et le Moyen dans le cadre de l'enseignement fondamental de 9 ans et de l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans.

Le taux de 55% dans le secondaire répond à la poussée de la demande. Compte tenu des contraintes budgétaires, de la lenteur à implanter de nouveaux lycées et de l'absensce de formation initiale pour les professeurs, c'est une *hypothèse critique*, à la fois pour la capacité à fournir un enseignement de qualité et pour l'équilibre financier du système. Il pourait être préférable, en tout cas sur la durée de ce PAE, de viser un taux plus bas avec une régulation opérée en fin de 9ème année. Dans le même temps cela pourrait favoriser une orientation d'une plus grande proportion d'élèves vers l'ETFP, que le gouvernement entend développer. Les efforts, par exemple sur la formation initiale et continue des enseignants, seraient alors en grande partie reportés sur l'enseignement Moyen.

Enfin, l'enseignement supérieur n'étant pas partie prenante de la politique sectorielle de Djibouti, la régulation des flux entre le secondaire et l'université n'est pas évoquée et sans doute non maîtrisée. Pourtant cela peut avoir à court ou moyen terme un impact sur la répartition budgétaire de l'Etat entre le MENFOP et le MENSUR.

Les taux de redoublement prévus, entre 1 et 3%, sont très bas : par exemple 2%, c'est 1 élève sur une classe de 50 élèves. L'option retenue est donc celle d'un passage automatique jusqu'en 5ème année, car il y a toujours un minime pourcentage de cas où un enfant devra reprendre une classe (maladie, migration temporaire, difficultés familiales, etc.). La même option de passage automatique est retenue au Moyen et au Secondaire. La transition du Primaire au Moyen est considérée comme allant de soi dans le cadre d'un enseignement fondamental de 9 ans, avec un taux de redoublement en 5ème année ramené de 26% en 2016 à 8 % en 2019.

Ces options supposent une amélioration majeure de la qualité des apprentissages et la mise en place rapide de mécanisme de renforcement ou de rattrapage pour les enfants en difficulté d'apprentissage, faute de quoi le système fera progresser des enfants n'ayant pas les requis minimaux pour suivre correctement le niveau dans lequel ils se trouvent.

TABLEAU 9: POURCENTAGES DE REDOUBLANTS ET D'ABANDONS EN 2016 ET EN 2019 DANS LE CDMT

	A1	A2	A3	A4	A5	Prim.	A6	A7	A8	A9	Moyen	2nde	1ère	Term	2aire
Redoublements															
En 2016 (réel)	4	7	6	5	26	**10**	4	5	5	15	**7**	3	4	23	**10**
En 2019 (CDMT)	2,4	2,2	1,1	1,4	8,0		3,3	3,2	2,4	13,5		3,2	3,3	21,5	
Abandons															
En 2015 (réel)	0,8	0,4	0,2	0,1	7,3		5,5	3,0	1,0	21,0		6,5	5,0	28,5	
En 2019 (CDMT)	1,2	1,0	0,9	1,2	5,4		3,0	2,5	2,0	16,5		5,5	2,5	11,5	

Sources : Annuaires statistique 2016-17 du MENFOP et CDMT 2016.

Le PAE prévoit d'orienter davantage d'élèves vers l'enseignement technique et la formation professionnelle, soit après le primaire, soit après l'enseignement moyen. Des actions d'information des élèves et du grand public sont prévues à cet effet.

3.2.3. L'enseignement privé

La part du privé en 2016 est de 84% pour le préscolaire, 11% dans le primaire, 8% pour l'enseignement moyen, 12,5% dans le secondaire général et 8% dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Elle a peu varié au fil des années. Seul le préscolaire verra la part du public et du communautaire augmenter sensiblement d'ici 2019.

TABLEAU 10: PART DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

	Préscolaire	Primaire	Moyen	Second. gal	ETFP
2013	85%	12%	8,5%	13%	6,4%
2016	84,0%	11,0%	8,0%	12,5%	8,0%
2019	62%	10,7%	8,6%	13,0%	

Source : Annuaires statistiques, MENFOP pour 2013 et 2016; CDMT 2016 pour 2019.

En 2011, le MENFOP a introduit dans son organigramme une Direction de l'Enseignement Privé et Associatif. Les objectifs, spécialement pour l'enseignement fondamental sont i) d'actualiser les textes réglementaires concernant le privé, ii) de contrôler la conformité des établissements en termes de recrutement, programme, hygiène et sécurité, iii) de favoriser l'émergence d'un corps enseignant spécifique et à plein temps et de renforcer le suivi-encadrement pédagogique des enseignants.

Le gouvernement et le PAE prévoient de poursuivre et structurer le soutien à l'enseignement privé. Cet appui porte sur l'affectation de 106 enseignants du public dans les écoles primaires "privées associatives" (des écoles à l'origine gérée par des associatives catholiques) et 24 enseignants pour l'enseignement moyen dans des structures associatives et le centre géré par l'union des femmes djiboutiennes. Des subventions sont maintenues pour deux écoles privées, héritage de l'époque coloniale.

3.3. Disparités, équité

Les goupes sous scolarisés et les enfants hors école ont fait l'objet d'une étude en 2014, dont les résultats n'ont pas été validés par le MENFOP. Sa reprise est programmée dans le PAE. L'absence de données suffisantes sur les groupes sous-scolarisés constitue un handicap pour définir des politiques ciblées pertinentes. Les données fiables les plus récentes datent de 2013 avec l'enquête EDAM3, dont on rappelle quelques résultats. Plus d'un enfant sur quatre n'est pas scolarisé. Parmi les raisons de non scolarisation évoquées par les parents on trouve des raisons liées à la pauvreté ("école trop chère, pour aider la famille, pour travailler, apprendre un métier") mais aussi une offre trop faible ("école trop loin"), d'importantes raisons liées à la faible qualité de l'école ("pas intéressé/école inutile, mauvais résultats scolaires") et l'absence d'extrait de naissance. Il en est de même pour les abandons.

TABLEAU 11 : SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS 6-10 ANS (EN %)

	Djibouti	Autres régions	Ensemble
A l'école	75,2	62,3	71,3
Etudes arrêtées	2,4	1,5	2,1
Non scolarisé	22,3	36,2	26,6

Source : EDAM3-IS, 2012

TABLEAU 12: PRINCIPALES RAISONS DE NON-FREQUENTATION DE L'ECOLE OU D'ABANDON POUR LES ENFANTS DE 6 A 10 ANS, EN %

Principales raisons de non-fréquentation de l'école				Principales raisons d'abandon de l'école			
Raisons	Djibouti	Régions	Ensemble	Raisons	Djibouti	Régions	Ensemble
Trop jeune	**45,5**	**26,8**	**36,8**	Pour aider la famille	**14,7**	**35,8**	**19,6**
Pas intéressé /Ecole inutile	9,7	**24,1**	16,4	Mauvais résultats scolaires	**23,4**	4,4	**19,0**
Pas d'extrait de naissance	**14,1**	3,7	9,3	Pas intéressé /Ecole inutile	6,3	**22,0**	**10,0**
Pour aider la famille	5,1	**11,8**	8,2	Pour travailler	6,2	6,6	6,3
Ecole trop loin	0,6	**14,8**	7,2	Apprendre un métier	4,1	**13,0**	6,1
Ecole trop chère	7,3	1,1	4,4				
Fille	2,8	1,9	2,4				

Pas de cantine scolaire	2,3	2,3	2,3
Maladie/handicap	2,1	1,6	1,8

Source : EDAM3-IS, 2012

Les disparités géographiques et de revenus sont marquées, d'une part entre les zones urbaines et les zones rurales, d'autre part dans la ville de Djibouti, où le quartier populaire de Balbala en pleine expansion (exode rural, migrants, proximité du nouveau port, etc.) souffre d'un fort taux de chômage et d'une importante population pauvre.

TABLEAU 13: TAUX DE SCOLARISATION SELON LE NIVEAU DE PAUVRETE ET LE MILIEU D'HABITATION EN 2012 (EN %)

		Djibouti-Ville		Autres régions		Ensemble	
		Taux brut	Taux net	Taux brut	Taux net	Taux brut	Taux net
Pauvre	Garçon	80,9	63,7	**72,6**	**59,6**	76,8	61,7
	Fille	73,9	60,8	**68,2**	**54,8**	71	57,8
	Ensemble	77,6	62,4	**70,5**	**57,3**	74,1	59,9

Source: EDAM3-IS/2012

Dans la continuité des années précédentes, le PAE maintient et développe les mesures en faveur des zones rurales :

- la gratuité des manuels scolaires pour l'enseignement fondamental et les lycées,
- les cantines scolaires qui offrent deux repas par jour (le gouvernement a pérennisé cette mesure en instituant en 2016 une ligne Cantines scolaires dans le budget de l'Etat).

Ces deux mesures à elles seules contribuent à favoriser les inscriptions et le maintien à l'école. Le préscolaire est ciblé uniquement vers les zones les plus défavorisées et les constructions de classes sont bien orientées vers les zones où les besoins sont les plus forts, en paticulier Balbala où le déficit en capacités d'accueil est important.

Cependant la question des **enfants de familles nomades** (près de 20% de la population ?), n'est pas abordée. Le PAE ne prévoit aucune mesure spécifique pour cette population, pour laquelles aucune étude n'a été conduite[2].

Les disparités de genre continuent d'être discriminantes puisque les taux de scolarisation des filles sont toujours plusieurs points en dessous de ceux des garçons. Les filles représentent 49% des effectifs au préscolaire, 46% au primaire, 45% au moyen général et 45% au secondaire général et 42% dans ETFP. Les filles redoublent moins que les garçons, mais abandonnent un peu plus. La quasi stagnation au cours du PAE précédent concernant la scolarisation des filles devraient amener à des mesures spécifiques que l'on ne trouve pas dans le PAE.

TABLEAU 14: SCOLARISATION DES FILLES

Evolution du TBS des filles (%)	2012	2013	2014	2015	2016	2019
Primaire						82,0
Moyen						62,9
Secondaire						35,4

[2] L'étude régionale "*The Education of Nomadic Peoples in East Africa : Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda*. Synthesis Report. African Development Bank, UNESCO/IIPE, 2005" donne des informations utiles et relève en particulier que les parents sont ouverts pour envoyer leurs enfants à l'école, mais que l'éloignement des écoles et leur qualité insuffisante constituent des freins.

Données 2016-2017	Préscol.	Primaire		Moyen		Second.	ETFP
		urbain	rural	urbain	rural		
Pourcentage de filles	49%	47%	42%	45%	39%	45%	42%
Ecole avec cantine		95%	14%	26%	100%	0%	
Ecole avec dortoir		0%	31%	8%	31%	0%	
Ecole avec toilettes pour filles		95%	97%	94%	8%	100%	

Source : Annuaire statistique 2016-17, MENFOP. CDMT2016 pour TBS 2019.

La stratégie de préscolaire communautaire qui doit être définie et lancée au cours de ce PAE contribuera également, si elle est bien conduite, à réduire certaines disparités.

Le MENFOP a amorcé une politique en faveur des **enfants à besoins spécifiques**. Pour les enfants vivant avec un handicap léger, la politique est celle de l'éducation inclusive. Cependant, Les implications de cette stratégie (information et sensibilisation des familles, préparation et formation des personnels enseignants), compte tenu de la relative complexité de leur mise en œuvre, doivent faire l'objet de documents complémentaires spécifiques (stratégie, acteurs, plan d'action) non prévus dans le PAE. En revanche, le PAE prévoit des formations d'enseignants dans ce sens et doit intégrer cette dimension dans les formations initiales. Des actions de détection et de fournitures de lunettes et de prothèses auditives sont prévues.

A travers le projet Lire-Ecrire-Compter (LEC), conduit par les écoles catholiques du diocèse de Djibouti, environ 800 **enfants et jeunes à partir de 9 ans non scolarisés**, reçoivent une **éducation non formelle**, avec un programme de mise à niveau sur 3 ans. La formalisation des passerelles avec le système formel est prévue dans le PAE à travers une stratégie de l'ENF à élaborer.

En termes de droits:
Le droit à l'éducation progresse dans tous les ordres d'enseignement au cours du PAE précédent, sauf dans le primaire. Le PAE prévoit une progression dans tous les ordres d'enseignement. La mise en application de l'enseignement fondamental du primaire à l'enseignement moyen y contribue, en accord avec l'obligation de scolarisation jusqu'à 16 ans inscrite dans la loi. Cependant l'absence de stratégies ciblées sur les groupes d'enfants sous scolarisés rend illusoire la possibilité d'atteindre, au moins pour le primaire, l'éducation universelle d'ici 2020, c'est à dire le droit à l'éducation pour tous.

Le droit à une éducation de qualité est encore moins assuré : le PAE gagnerait en fiabilité si l'amélioration de l'apprentissage de la lecture-écriture, les mesures de suivi et de renforcement des élèves en difficulté d'apprentisage et des formations de qualité étaient des priorités clairement exprimées du PAE.

Par ailleurs, une réelle attention doit être portée à la question des certificats de naissance (c'est aussi un droit) : parmi les causes de non-scolarisation exprimées par les parents dans l'enquête EDAM3, le manque d'**actes de naissance** constitue 14,1% des réponses à Djibouti et 3,7% dans les régions. Cette question est abordée dans le PAE avec l'octroi de jugements supplétifs. Mais pour ne pas être récurrente, la question doit être traitée sur le fonds avec des mesures à mettre en place par le Ministère de l'Intérieur.

Enfants réfugiés
Selon le HCR, Djibouti abrite 27.000 réfugiés (68%) et demandeurs d'asile (32%), dont 22.000 dans trois camps (Ali Addeh, Holl Holl et Obock) et 5.000 dans la ville de Djibouti. Ils sont somaliens (49%), éthiopiens (31%), yéménites (16%) ou érytréens. 4.000 enfants sont scolarisés au primaire dans les camps. Le PAE prévoit de définir une stratégie spécifique pour

l'éducation de ces enfants. En fait, le résultat attendu est plutôt l'intégration de l'éducation des enfants réfugiés dans le système éducatif djiboutien avec le programme djiboutien traduit en anglais, puisque tous les pays d'origine de ces enfants sont anglophones. Cette intégration soutenue par le HCR pourrait se faire dans le cadre du projet sous régional *Compréhensive Refugee Response Framework* (CRRF). Le PAE pourrait expliciter cette stratégie qui implique tous les aspects du système : programmes, enseignants, formation, encadrement et reconnaissance des diplômes.

Les annuaires statistiques reflètent cette absence d'information sur les groupes spécifiques : aucune donnée n'en fait état, ni sur les enfants à besoins éducatifs spéciaux qui sont dans des écoles ou centres spécialisés, ni sur les enfants des projets LEC, ni sur les enfants réfugiés, ni sur l'évolution des taux de scolarisation des filles, etc.

Globalement, on lit dans le PAE et à travers les entretiens conduits lors de l'évaluation une certaine volonté de répondre à ces préoccupations, mais le PAE ne présente pas de stratégies claires et spécifiques pour les différents groupes ciblés. C'était déjà le cas dans le PAE précédent et cela avait été relevé de la même façon.

3.4. Qualité

3.4.1. Apprentissages dans l'enseignement de base

La qualité de l'éducation est abordée sous de nombreux aspects dans le PAE. Cependant le MENFOP ne dispose pas de données et d'analyses récentes sur le niveau des acquis des élèves et sur les principales faiblesses rencontrées. Les dernières données disponibles remontent à 2012 avec le test national EGRA sur la lecture-écriture et les analyses des OTI en 2ème année. Quelques données montrent l'ampleur du défi à relever :

- OTI 2009, 2ème année : Capacités en lecture : 50% des élèves répondent au profil "Echec ou difficulté sévère" et 18% au profil "Connaissances et capacités insuffisantes".
- OTI 2012, 2ème année : 40% des élèves en math, 52% en français oral et 39% en français écrit sont dans le groupe "très faible et faible".
- EGRA 2012 : Résultats au test noté sur 100 : En 2ème année, 45% des élèves ont eu la note zéro pour la lecture de texte et 74% pour la compréhension du texte lu.

TABLEAU 15: NIVEAU DES ACQUIS DES ELEVES, EGRA 2012

	Note moyenne/100	% ayant entre 0 et 25	% ayant entre 25 et 50	
2ème année	**21**	**65%**	26%	
3ème année	29	53%	28%	
5ème année	40	32%	33%	
	Lecture de texte		Compréhension du texte lu	
	Note moyenne sur 100	% d'élèves ayant la note zéro	Note moyenne sur 100	% d'élèves ayant la note zéro
2ème année	**11**	**45%**	**10**	**74%**
3ème année	20	28%	15	67%
5ème année	39	16%	24	55%

Or, le PAE ne fait pas apparaître comme une priorité **le renforcement de l'apprentissage de la lecture-écriture** au cours des deux premières années du primaire. On le sait, la maîtrise de la lecture-écriture au début du primaire est la base indispensable qui conditionne l'accès aux autres disciplines et permet la bonne progression de chaque enfant. Les grandes difficultés

mesurées par l'enquête EGRA en 2012 sont toujours observées par les enseignants et les CP. C'est la priorité des priorités.

Il est donc fortement recommandé d'introduire un *résultat attendu* relatif aux apprentissages de la lecture-écriture dans les 2 premières années du primaire, et d'en faire une priorité centrale. Les stratégies clés pour obtenir ce résultats doivent être décrites (formation initiale et contine, démarche pédagogique, curricula, suivi et appui pédagogique des enseignants, évaluation des élèves, prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage, coordination entre les différents acteurs impliqués, suivi, mesure et analyse des acquis des élèves, …). L'USAID prévoit un important projet d'appui à la lecture sur 5 ans, qui devrait démarrer en 2018 et concerne la plupart de ces aspects, auxquels s'ajoutent des actions dans le milieu pour promouvoir la lecture. La Banque Mondiale interviendra également pour la mise en place de bibliothèques et de coins lecture.

La stratégie pour obtenir les résultats escomptés doit être clairement expliquée (comment va-t-on faire pour obtenir ces résultats avec les élèves ? Quel ensemble de démarches et de moyens va-t-on mobiliser ?). On pourra regrouper les principales activités qui concourrent à ce résultat dans le PTAB et définir un ou deux indicateurs de résultats.

Le suivi et le renforcement des élèves en difficulté d'apprentissage est la contrepartie nécessaire du passage automatique dans la classe supérieure. Cela mériterait d'être introduit dans le PAE, comme une stratégie importante, avec des modalités pratiques de mise en place, pour que les élèves en difficulté ne "décrochent" pas et puissent se maintenir à niveau au fil de leur cursus scolaire. La difficulté pratique est moins dans la disponibilité des instituteurs que dans la disponiblité des salles de classe.

Lors des entretiens avec la partie nationale, ces deux stratégies ont été reconnues comme effectivement prioritaires et devant être exprimées dans le PAE.

3.4.2. Programmes, manuels et TICE

Le CRIPEN est chargé d'élaborer les curricula et de produire les manuels scolaires. Un important travail de **révision de curricula et de programmes**, de **révision et d'élaboration de manuels scolaires** et prévu dans le PAE. Ce travail a déjà été réalisé au cours du précédent PAE pour le secondaire avec l'appui du CIEP[3].

La politique de production et d'édition nationale des manuels scolaires reconduite dans le PAE semble pertinente.

TABLEAU 16: CURRICULA, PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES DANS LE PAE

Domaine	Préscolaire	Primaire	Moyen	Secondaire	ETFP
Curricula, programmes		Concevoir un programme d'éducation non formelle (LEC)	• Réviser les curricula • Réviser les programmes FLS	(réalisé au cours du PAE précédent)	Rédiger 10 programmes pour les filières courtes (CAP et CFP)
Manuels scolaires		Réviser les manuels et guides	Réviser et adapter les manuels		
		Elaborer et éditer les manuels de 1ère et 2ème année en mathématiques			

[3] Centre International d'Etudes Pédagogiques, Paris 8

Le PAE prévoit la poursuite du **développement des TIC** dans les apprentissages, par la poursuite de la diffusion des tablettes au primaire, laptop au Moyen et l'installation de "classes intelligentes" dans 4 lycées, par leur prise en compte dans la révision des curricula, la formation des personnels enseignants et d'encadrement. On sent une forte ambition qui n'est pas sans intérêt et peut permettre d'insérer une partie des élèves dans le monde connecté.

Cependant cette action lancée au départ sur une initiative présidentielle mais sans préparation manque dans le PAE d'une stratégie bien définie. De nombreuses questions sont sans réponse dans le PAE

- Diffusion progressive expérimentée par étapes ou généralisée?
- Gratuité des tablettes comme au départ ou vente aux familles comme institué ensuite ? Acquisition par les élèves obligatoire ou facultative ? Quelle équité? Quelle pérennité dans un cas ou dans l'autre ?
- Quel prix de vente, réel ou subventionné ? Quelles modalités de vente ? A travers les directeurs-trices d'école au détriment du temps pédagogique ou aministratif ?
- Sur le plan pédagogique, de nombreux élèves n'en disposent pas pour des raisons multiples (pas achetée, oubliée, déchargée, cassée) : comment rendre son utilisation pédagogique performante dans ces conditions?
- Quelles modalités pédagogiques : utilisation en programme supplémentaire (comme l'ont évoqué des enseignants de Balbala) ou en accompagnement des disciplines existantes pour la lecture, les sciences, les math?
- Quels contenus ? Quelles sont les capacités du CRIPEN à développer ces contenus ?
- Qui formera les enseignants et les CP? Quelle stratégie de formation, quel suivi dans les classes?

Il ne s'agit pas de remettre en cause le développement du numérique à l'école mais que le MENFOP décrive clairement dans le PAE la stratégie qu'il entend mettre en œuvre.

3.4.3. Renforcement des capacités

Le renforcement des capacités des enseignants dans tous les niveaux est bien développé dans le PAE, avec la formation initiale et la formation continue, comme le montre le tableau suivant.

TABLEAU 17: FORMATIONS INSCRITES DANS LE PAE

Domaine	Formation
Formation initiale	➔ **Formation initiale des enseignants (CFEEF)** pour tous les niveaux y compris l'ETFP (Appui technique pour la formation sur les approches du préscolaire)
Formation continue	➔ **Formation continue des enseignants (CFEEF)** pour tous les niveaux ➔ **Formation continue des CP** pour tous les niveaux (sauf ETFP ?) (enquête pour identifier les besoins de formation des enseignants et des CP)
Formations spécifiques pour le Primaire	• Former 20 enseignants en technique de braille • Améliorer les apprentissages en mathématique (projet EGMA) • Améliorer les apprentissages en lecture (projet EGRA) • Former les enseignants de 2ème année en évaluation formative (250) • Former des enseignants à la gestion des classes multigrades (100)
… et pour le Moyen	• Former les bibliothécaires
Gestion sectorielle	
Parents d'élèves, CGE, Projets d'école	• Former les comités de gestion sur la gestion des projets d'écoles / d'établissements • Renforcer l'implication des parents et des élèves dans les projets d'école

La formation initiale est l'outil premier pour qualifier le personnel enseignant et assurer une qualité des démarches pédagogiques et des apprentissages. Cependant la formation initiale n'est toujours pas en place pour le moyen et le secondaire et face aux postes d'enseignants à pourvoir rapidement les professeurs sont affectés directement sans formation initiale. Le PAE n'est clair ni sur le rythme de démarrage de ces formations initiales, ni sur la stratégie de renforcement des enseignants affectés sans formation initiale.

Le PAE gagnerait à décrire les stratégies et le calendrier :

- pour la mise en place d'une formation initiale spécifique pour le préscolaire,
- pour le démarrage rapide de la formation initiale pour les professeurs du Moyen et du Secondaire et la mise en place d'un statut d'élève-professeur pendant la durée de la formation,
- pour la formation des instituteurs et professeurs qui ont été affectés directement sans formation initiale.

Par ailleurs, le PAE pourrait préciser l'engagement du gouvernement i) à effectuer une sélection rigoureuse des élèves-maîtres lors des concours et ii) à procéder aux recrutements à temps pour permettre une année complète de formation au CFEEF.

L'évaluation des apprentissages n'a pas été régulière et n'a pas fait l'objet d'analyses au cours du PAE précédent, par exemple avec les OTI de 2ème et de 5ème années. Le PAE prévoit d'y remédier en recrutant un consultant et de tirer parti des analyses conduites en les partageant avec les CP et les enseignants pour provoquer une "prise de conscience" et apporter des correctifs. C'est une option importante pour l'exploitation des résultats et le renforcement pédagogique dans les formations du CFEEF et dans les écoles.

L'élaboration de modules et de contenus de formation fait partie des activités planifiées dans le PAE. Elles sont nombreuses et devront, pour le primaire, tenir compte des évaluations évoquées précédemment.

TABLEAU 18: ELABORATION DE MODULES ET CONTENUS DE FORMATION DANS LE PAE

Domaine	Préscolaire	Primaire	Moyen	Secondaire	ETFP
Elaboration de modules de fomation continue	Module spécifique pour enseignant et CP.	• Sur le projet EGMA • Sur les évaluations formatives • Sur les classes multigrades • Sur des thèmes spécifiques (3)	7 modules pour les enseignants et les CP.	5 modules pour les enseignants et les CP	Elaborer un document de stratégie sur la formation technique des enseignants
		Elaboration du contenu des formations des enseignants, déploiement sur les tablettes numériques	Concevoir un guide de bibliothécaire		
Suivi-évaluation par les CP		Elaboration des grilles d'observation pour l'évaluation par les CP			

Pour les renforcements de capacités, il est nécessaire de faire apparaître une vision d'ensemble des prévisions d'activités, sur financement national comme sur appuis extérieurs, avec les stratégies développées et les calendriers prévus.

3.4.4. Coordination et cohérence pédagogique

Face à cet ensemble d'actions programmées, conduites par le CFEEF pour tous les aspects de formation et d'évaluation des apprentissages et par le CRIPEN pour les programmes, les manuels et les TIC, le PAE ne présente pas les stratégies propres à ces deux institutions et la façon dont le travail sera coordonné.

Or, il est essentiel d'assurer une cohérence pédagogique au sein du système éducatif, notamment: i) entre les différents niveaux d'enseignement, ii) entre les programmes, guides, manuels scolaires, contenus des TIC et des formations, iii) entre les acteurs du système - formateurs, inspecteurs, CP - pour avoir une même démarche vis-à-vis des enseignants et professeurs, iv) enfin entre les intervenants, partenaires et bailleurs appuyant le système : par exemple, USAID et Banque Mondiale pour le renforcement de la lecture-écriture, PME et JICA pour celui des mathématiques et des sciences, multiples intervenants pour la formation professionnelle, etc.

Il est recommandé que le PAE décrive la façon dont ce besoin de coordination et de cohérence globale sera organisé. Dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats, ceux imputables précisément au CFEEF et au CRIPEN devraient être établis, leur stratégie décrites et accompagnées d'un plan triennal coordonné des deux institutions.

De façon générale, en matière de qualité, le PAE devrait contenir une description plus précise :

- de la réforme du curriculum (étapes, conséquences sur les manuels, les équipements, la formation initiale et continue, l'encadrement, les examens)
- des mesures plus structurelles (logistique de distribution des manuels, temps scolaire, résorption des sureffectifs, place des sciences, etc.).

3.5. Solidité et pertinence des stratégies

Une analyse rapide par programme est faite ici.

3.5.1. Le préscolaire

Les stratégies et les activités relatives au préscolaire sont pertinentes dans le PAE. L'attention est attirée sur les questions de formation.

"*Seulement 20 enseignants ont reçu une formation continue sur la période 2014 – 2016 alors que les prévisions étaient de 60. Par ailleurs, aucun enseignant n'a reçu une formation initiale durant cette même période. A cela s'ajoute l'absence de personnel d'encadrement pédagogique formé pour le préscolaire*" (Aide-mémoire de la Revue conjointe, Déc. 2016)

Le CFEEF prévoit une formation initiale optionnelle comme énoncé dans le Résultat 3, c'est-à-dire, une formation conjointe pour le primaire et le préscolaire avec option préscolaire. Or la formation initiale doit être de qualité et il est souhaitable de distinguer nettement la formation pour le préscolaire de la formation pour le primaire. En effet le risque - ou la dérive que l'on observe fréquemment - est de faire déjà du primaire à la place des apprentissages préparatoires propres au préscolaire, où le jeu, le langage et les habiletés préparant à la lecture-écriture doivent dominer.

Par ailleurs, la qualité de la stratégie communautaire qui sera mise en place est déterminante pour un développement pérenne du préscolaire : la question du statut et de la prise en charge des éducateurs/trices est centrale. Un statut local dans une perspective

décentralisée ou déconcentrée permet un recrutement de proximité, mieux intégré dans la communauté, et une meilleure soutenabilité financière, mais qui doit reposer sur une assise pérenne. Quel seront alors le mode de formation et le mode de financement?

3.5.2. L'enseignement primaire

De 2013 à 2016, le taux brut d'accès en première année du primaire a perdu 6 points (70,8% en 2016 contre 76,7% en 2013) et le TBS atteint 78% contre 84% prévus en 2016. Dans ce recul, il n'est pas exclu que la faible qualité des apprentissages entre ligne de compte. Si les effectifs d'élèves par salle de classe sont passés de 70 à 45 sur la même période, 52% de classes fonctionnent toujours en double flux.

Pour relancer l'accès au primaire, le PAE accorde la priorité aux constructions scolaires. Pour améliorer la qualité, la réduction des doubles flux, le renforcement de la formation initiale et continue et l'évaluation des apprentissages sont les éléments mis en avant dans le PAE.

L'ensemble est pertinent, mais incomplet. Trois domaines clés doivent être priorisés pour donner force au PAE:

- L'apprentissage de la lecture-écriture doit être une véritable priorité (voir paragraphe 3.4.1).
- Le renforcement des élèves en difficulté d'apprentissage est une nécessité (voir paragraphe 3.4.1)
- L'accès à l'éducation des groupes sous-scolarisés ou déscolarisés devrait être mieux pris en compte et plus clairement valorisé : quels groupes cibles, quelles stratégies veut-on/peut-on déployer ?

3.5.3. L'enseignement moyen et secondaire

Au cours du PAE précédent, le TBS de l'enseignement moyen a progressé de 3,5 points entre 2013 et 2016 passant de 57,5% à 61% (contre 65% prévus). Mais le taux d'inscription en 6èmeannée a baissé passant de 57,9% à 56,10% alors que 5 collèges ont été ouverts contre 3 prévus. Les redoublements en 9 ème année ont beaucoup augmenté, de 23% en 2013 à 28% en 2016, en raison de l'insuffisance des capacités d'accueil dans le secondaire et de la faiblesse des acquis scolaires des élèves. Parallèlement, les taux d'abandon sont passés de 4% en 2013 à 7% en 2016.

Dans le secondaire général, et pour la période de 2013 à 2016, un seul lycée a été construit contre 4 prévus et le taux d'inscription en classe de seconde a baissé de 34 à 31% contre 38% prévus, même si le pourcentage de filles inscrites en seconde a grimpé de 29% à 44%.

"La formation initiale est inexistante pour l'enseignement moyen et secondaire et la formation continue des enseignants n'est pas assez développée, ce qui a de graves conséquences sur la qualité des apprentissages des élèves. Un accent tout particulier devra être mis sur la formation et le recrutement des enseignants, surtout avec la réforme des curricula qui implique de former les enseignants aux nouveaux curricula." (Aide-mémoire de la Revue conjointe, déc. 2016). Les rapports pédagogiques annuels et indicateurs de résultats intermédiaires sur les réalisations de la période 2014-2016 produits par les Inspecteurs et CP ne sont pas disponibles.

Face à ce bilan, le PAE propose des actions qui ne répondent que partiellement aux besoins prioritaires du Moyen et du Secondaire. En matière d'accès, les principales orientations

proposées sont l'augmentation des capacités d'accueil pour augmenter les taux de transition du Primaire au Moyen et du Moyen au Secondaire, et pour l'enseignement moyen en zones rurales des mesures d'encouragement, y compris pour les filles : gratuité des manuels scolaires et amélioration de leur diffusion, cantines scolaires, extension de l'accueil en dortoirs avec gestion confiée au MENFOP.

Pour améliorer la qualité, les principales actions prévues dans l'enseignement moyen sont:

- le diagnostic et la révision des curricula et des manuels,
- la formation et le renforcement des capacités des enseignants: démarrage de la formation initiale en 2018, formation continue décentralisée à mettre en place,
- formation, équipement et affectation des 26 conseillers pédagogiques recrutés en 2016 pour le moyen et le supérieur,
- dispositif d'accompagnement des élèves en décrochage et émissions pédagogiques spécifiques sur la chaîne éducative.

Pour le secondaire général, les principales actions prévues concernent la révision des modalités d'évaluation du bac ainsi que le renforcement des capacités des professeurs : formation en alternance pendant la première année d'enseignement pour compenser le manque de formation initiale, organisation de la formation continue décentralisée

En dehors des infrastructures pour accroître les capacités d'accueil, le volet majeur concerne la formation et donc le CFEEF. Or, le PAE ne décrit pas, même succinctement, comment le CFEEF entend réaliser ces actions et obtenir les résultats attendus et ne propose aucun plan.

L'aide-mémoire de la Revue conjointe recommandait de former les chefs d'établissement pour qu'ils *"jouent également un rôle d'animateur pédagogique et pas uniquement un rôle d'administrateur,"* d'autant que des projets d'établissement doivent se mettre en place. Cela n'est pas prévu dans le PAE, ni la mise à disposition de petits budgets nécessaires au fonctionnement plus autonome des établissements.

3.5.4. L'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP)

L'ETFP coordonne 8 établissements d'enseignement technique et professionnel (7 publics et 1 privé), à Djibouti et dans les 5 régions du pays, qui en 2016 rassemblent 3400 élèves, dont 43% de femmes.

L'un des axes prioritaires du PAE est de développer l'ETFP pour répondre aux besoins du marché et réduire le chômage des jeunes. Il s'agit donc d'étendre les capacités d'accueil et l'offre de formation, en particulier à Balbala, de rénover et diversifier les filières proposées avec un accent sur les filières courtes (CAP et CFP), de poursuivre et renforcer le partenariat avec le secteur privé, de développer un dispositif d'orientation des élèves et d'amplifier la promotion de l'ETFP et l'information du grand public.

La Direction Générale de l'Enseignement technique et formation professionnelle (DG-ETFP) prévoit également dans le PAE de réaliser un diagnostic de l'ETFP en 2018 et d'élaborer et valider la politique nationale de l'ETFP en 2019, de faire adopter les textes juridiques et réglementaires instituant et organisant l'ETFP sous une forme structurée et pédagogique, de mettre en place un système national d'habilitation des structures de formation privées, ainsi que de former les enseignants sur les nouveaux programmes Bac pro et filières courtes.

Des acquis ont été obtenus pendant le PAE précédent, notamment le démarrage de la révision des filières et les études sur la situation et les besoins du marché du travail. Le

partenariat avec le secteur privé et les organisations professionnelles s'est structuré, des accords-cadres et de partenariat avec le secteur privé et des conventions avec des entreprises ont été signés.

Les orientations retenues dans le CDMT et le PAE sont cohérentes et pertinentes.Toutefois on comprend mal qu'il faille attendre 2019 pour élaborer et valider la politique nationale de l'ETFP, créer le cadre de gestion administratif et pédagogique unique ou créer un système d'accréditation des établissements d'ETFP, qui étaient déjà prévus dans le PAE précédent.

De nombreux partenaires interviennent avec des appuis de nature et d'ampleur variables en particulier dans la Formation Professionnelle, comme la Banque Mondiale, l'AFD, l'UNESCO, la JICA, le PAM, bientôt l'USAID et d'autres. Le PAE devrait mettre en avant la nécessité d'une plus grande concertation avec ces partenaires, d'un dialogue ouvert à travers des réunions thématiques régulières ou un comité de pilotage, et d'une plus grande transparence de l'information, à travers un partage régulier sur les actions entreprises, les accords passés, les appels d'offre, les rapports de suivi, etc. Dans ce domaine plus que dans d'autres, l'ouverture aux partenaires comme aux acteurs du secteur privé est une condition pour développer une dynamique positive et induire les changements voulus.

3.5.5. Gestion sectorielle

L'Aide-mémoire de la Revue conjointe de décembre 2016 rappelle que lors de la conception du PAE en 2013, le diagnostic institutionnel avait mis l'accent sur des points dont certains ont été amorcés (GAR) et d'autres non :

- les carences de la gestion pédagogique,
- une gestion caractérisée par des visions et des procédures d'action axées fondamentalement sur les ressources et les moyens, et non sur les résultats,
- une forte dispersion inter-écoles des résultats sans grand lien avec les ressources disponibles,
- un fonctionnement des services qui ne privilégient pas assez la circulation de l'information

Il fait également ressortir que les différentes bases de données (statistiques, ressources humaines, matérielles et financières) recommandées dans le PAE 2014-2016 restent à construire tandis que la mise en place des manuels de procédures permettant de clarifier les rôles et responsabilités (fiches de postes), déjà recommandée en 2013, n'est pas encore établie. Ces actions sont reprogrammées dans le PAE en cours.

Nombre d'actions permettant d'améliorer le pilotage et la gestion du MENFOP sont liées à des pratiques de l'ensemble des agents qu'il convient de faire évoluer pour plus d'efficacité. Ce sont des changements de culture qu'il faut introduire. Cela demande du temps, mais surtout des directives claires et une certaine exigence de la part de la hiérarchie. Cela concerne principalement deux domaines où les marges de progrès sont fortes :

- **une culture de la redevabilité** : si les formations à la GAR avec l'ACIGEF ont commencé à porter leurs fruits, le fonctionnement réel de la GAR n'en est qu'à ses débuts. Elle reste encore à consolider avec des PTA simples et faits dans les temps, des résultats clairs attendus de chaque structure et des comptes-rendus réguliers et obligatoires sur l'atteinte des résultats. Ainsi, chaque direction doit rédiger un rapport semestriel et de fin d'année sur l'exécution technique et budgétaire de ses activités.

Les mécanismes de suivi et d'évaluation relèvent de la même problématique. Le cadre de résultats et la matrice des indicateurs du PAE, des résultats attendus et indicateurs d'activités dans chaque PTA et au sein de chaque département du MENFOP devront être utilisés afin de "*mettre en relation les performances avec les ressources utilisées pour identifier les bonnes comme les mauvaises pratiques*".

- **une culture du partage de l'information**, ce que les partenaires appellent la transparence : Il s'agit d'amener les différents services et structures du MENFOP à partager plus spontanément l'information utile, que ce soit sous forme de documents, d'e-mails ou de réunions d'information ou de concertation. On trouve ce besoin à tous les niveaux et jusqu'aux écoles et enseignants. Le CFEEF, le CRIPEN, la DETFP ont particulièrement besoin de partager l'information, organiser la concertation et rendre compte en raison de leur fonction importante dans le dispositif du sytème éducatif et des lacunes d'information constatées. Le SIGE et les annuaires statistiques doivent progresser.

Ces deux cultures doivent permettre une meilleure capacité d'analyse des données que ce soit au niveau central ou local. Elles doivent être pensées comme une stratégie volontaire et organisée. Si des éléments de ces stratégies se retouvent dans le PAE (au moins pour la GAR et la nécessité de rendre compte), la mise en œuvre relève davantage de la volonté politique et de pratiques quotidiennes qui doivent être sollicitées et encouragées par la hiérarchie du Ministère.

A cela s'ajoute le nécessité d'**une meilleure coordination des activités**, comme déjà été évoqué à plusieurs reprises. Des réunions thématiques régulières peuvent y contribuer, mais aussi le suivi des Directions et le Cadre partenarial.

Il a été recommandé de reformuler et de réorganiser les résultats attendus de la partie Gestion sectorielle pour mieux prendre en charge les priorités.

3.6. Viabilité du Plan d'action

Le cadre de résultats

Le cadre de résultats, qui doit être lu avec les indicateurs correspondants, peut largement être utilisé pour **évaluer** les améliorations dans les trois domaines clés de l'équité, de l'efficacité et des apprentissages, comme le tableau ci-dessous le détaille par niveau d'enseignement. Toutefois dans le domaine de l'équité, la question des groupes d'enfants sous scolarisés revient, car faute de données, l'absence de résultats et d'indicateurs spécifiques ne permet pas d'évaluer les améliorations.

Le cadre de résultats peut-il permettre d'évaluer les questions d'équité, d'efficacité et d'apprentissages ?

	Equité	Efficacité	Apprentissages
Préscolaire	Oui pour le sexe et la localisation	Oui	Non, sauf les résultats aux OTI 2ème année des enfants ayant suivi le préscolaire
Primaire	Oui en terme d'études, de sexe, de localisation. Non pour les groupes sous scolarisés.	Oui : nombreux taux et ratios	Oui : OTI, formation des enseignants, encadrement pédagogique

Moyen, Secondaire, ETFP	Oui pour le sexe et la localisation, Non pour les autres aspects.	Oui	Oui

La viabilité

Le niveau d'exécution du PAE précédent pose évidemment question. Pour la période 2014-2016, le MENFOP a atteint un taux d'exécution global de 99%, et de 136% pour les investissements avec des financements additionnels en provenance de pays du golfe (Projet d'Investissement National – PIN), non prévus initialement. Cela montre la capacité de réalisation du MENFOP pour assurer le fonctionnement courant, mais aussi pour réaliser des investissements comme les constructions scolaires.

En revanche la partie des investissements sur financement des PTF n'atteint que 20% de réalisation, ce qui est exceptionnellement faible. Les mauvaises relations et un dialogue de médiocre qualité entre le MENFOP et les partenaires de 2014 à 2016, expliquent largement cette contre performance. Des projets et des accords n'ont pu se concrétiser et des retards importants ont été enregistrés en raison d'incompréhensions et de blocages nombreux.

TABLEAU 19: POURCENTAGES DE REALISATION DU PAE 2014-2016

PAE 2014-2016	Budget Etat	PTF	TOTAL
TOTAL	99%	20%	81%
Fonctionnement	97%		93%
Investissement	136%	**20%**	41%

Source : Aide-Mémoire de la Revue conjointe, Décembre 2016

Le changement d'équipe à la tête du Ministère en mai 2016 a permis un redémarrage et ouvert à nouveau des perspectives de travail et de collaboration. Mais cela devra être confirmé et consolidé. En particulier la finalisation du cadre partenarial et son opérationnalisation, l'organisation de réunions régulières de concertation sur les thématiques clés et notamment celles impliquant plusieurs partenaires au côté du Ministère, et enfin davantage de partage dans l'information, permettront de rétablir les relations de confiance nécessaires à la relance des projets. Ces mesures seront également des marqueurs de la volonté gouvernementale d'aller de l'avant avec le GLPE.

Par ailleurs, on note que dans le cadre de l'application progressive de la GAR, les services et directions du MENFOP sont appelés à établir leur Plan de Travail Annuel (PTA). Ce processus, le premier du genre, était en cours en juin 2017. Le PAE prévoit de le réaliser chaque année. Pour les années suivantes il serait judicieux que ces PTA soient achevés et opérationnels en début d'année.

Dans le PTAB, les ressources correspondant à chaque activité sont indiquées ainsi que la source de financement. On relève que 46% des activités inscrites (90 sur 196) ont un financement "à rechercher". Ce ne sont pas toujours les activités les plus coûteuses et cette proportion n'est pas en rapport avec le pourcentage de financement à rechercher. De plus, certaines activités ont entre temps trouvé leur financement. On a vu également que plusieurs PTF auront de nouveaux projets à partir de 2018 ou 2019. Cela montre toutefois qu'une proportion importante des activités du PTAB repose sur les financements complémentaires à trouver et notamment sur celui du PME.

TABLEAU 20: NOMBRE D'ACTIVITES PREVUES DANS LE PTAB 2017-2019 ET LEUR FINANCEMENT

	PTAB 2014-2016 Nombre d'actions		PTAB 2017-2019 Nombre d'activités prévues			
	prévues	réalisées	**Etat**	**PTF**	**AR**	**TOTAL**
Préscolaire	8	3	4	13	5	**22**
Primaire	16	5	5	27	23	**55**
Moyen	8	2	4	14	16	**34**
Secondaire	6	2	2	6	11	**19**
ETFP	3	1	6	9	15	**30**
Gestion sectorielle	5	1	4	12	20	**36**
Total	**46**	**14**	**25**	**81**	**90**	**196**
%		30%	13%	41%	**46%**	100%

Source : Aide-mémoire Revue sectorielle, Déc.2016 | *Source: PTAB du PAE 2017-2019*

Les mécanismes de suivi et de compte rendu, analysés plus loin, montrent une avancée certaine par rapport aux années passées. Les formations en GAR portent leurs effets et la nouvelle équipe ministérielle est plus attentive aux résultats obtenus et au dialogue avec le GLPE.

Le volume des activités et le calendrier de mise en œuvre étalé sur les trois ans sont faisables, bien que des pesanteurs et des lenteurs administratives et d'exécution ne soient pas à écarter. Les points de lenteur peuvent provenir notamment :

- de la passation des marchés et de leur exécution liée à la faible capacité de certaines entreprises; les appuis de la Banque ont renforcé les capacités, mais l'obligation de suivre des procédures propres à chaque partenaire ne facilite pas le travail de l'équipe djiboutienne;
- de la capacité de l'ensemble du MENFOP à établir dans les temps les PTA validés;
- de la capacité du CFEEF à mettre en œuvre les formations prévues à tous les niveaux du système éducatif.

Le pays est petit et centralisé dans son fonctionnement. La gestion déconcentrée des cantines scolaires a été décidée et se met en place. Il aurait été pertinent que la déconcentration s'applique également aux Bureaux régionaux de l'éducation, pour organiser leurs missions, y compris de formation, et obtenir des résultats préalablement définis, par exemple dans les contrats de performance prévus avec les inspections dans le PAE. Il en est de même pour les établissements scolaires qui ont besoin d'un petit budget pour faciliter leur fonctionnement et développer leur projet d'établissement.

Avec ces réserves et celles émises par ordre d'enseignement et dans la partie gestion sectorielle, le plan et viable et faisable. Les recommandations formulées dont certaines seront inétgrées dans le PAE révisé peuvent permettre d'améliorer le PAE et de le rendre plus pertinent et plus opérationnel.

4. LE FINANCEMENT

4.1. Hypothèses et objectifs du modèle de simulation et du CDMT

Un modèle de simulation a été établi en avril 2016. Il propose trois scénarii. Un seul scénario (N°1) a été retenu pour établir le CDMT. Les projections établies par années couvrent tous les programmes du PAE. Elles comprennent des données quantitatives et l'estimation des coûts correspondants, dans les domaines habituels :

- *les ressources humaines* dans les différentes catégories de personnel pour les services centraux et déconcentrés et pour l'ensemble des programmes sont estmées quantitativement et financièrement (salaires, primes, etc.). Le modèle détaille l'ensemble des besoins et des nouveaux recrutements en tenant compte des départs à la retraite et des nouveaux besoins du système.
- *les ressources matérielles* et les besoins en équipements sont détaillés et notamment les besoins en infrastructures (constructions scolaires);
- *Les apports des PTF* sont estimés.
- les besoins financiers et les déficits de financements sont récapitulés dans le CDMT par programme et par nature (dépenses de fonctionnement et dépenses d'investissement).

Les projections sont fondées sur des données et des hypothèses qui comportent des incertitudes et des faiblesses.

Les données de population

Comme on l'a vu plus haut, les données de population - et donc de population scolarisable - sont peu fiables. Cela impacte directement les taux d'inscription et de scolarisation, qui ne peuvent pas être considérés comme exacts (ils donnent seulement des ordres de grandeur et permettent de mesurer le sens des évolutions).

Cela peut aussi avoir une incidence sur l'établissement des besoins, notamment pour les infrastructures et les recrutements en enseignants. Toutefois, pour les constructions scolaires, la programmation est faite par rapport aux besoins physiques identifiés (le pays est petit) et à l'évolution des populations scolarisées et non des populations scolarisables.

Les hypothèses macro-économiques

Les hypothèses retenues pour établir le CDMT sont basées sur le scénario 1 du modèle de simulation. Les deux autres scénarios n'ont pas été explorés. La projection des ressources réalisée par le modèle repose sur les hypothèses suivantes :

- Une croissance du PIB de **2%,** alors que la croissance du PIB en prix courants est en moyenne de **8,5%** par an de 2010 à 2016.
- Une croissance des dépenses courantes de l'Etat de **2%,** alors que la croissance annuelle moyenne est aussi de **8,5%** par an de 2010 à 2016.
- Des dépenses courantes d'éducation qui progressent de **4,2%** par an, alors qu'elles ont progressé en moyenne de 4,5% par an de 2010 à 2016 et de **7,1%** de 2012 à 2016.
- Le CDMT prévoit que les dépenses courantes d'éducation par rapport aux dépenses courantes de l'Etat passent de 21,6% en 2015 à 24% en 2019. En fait, compte tenu de la sous-évaluation du PIB et des Dépenses courantes de l'Etat dans les prévisions du CDMT, ce ratio se maintiendrait probablement entre 20% et 22% comme les années passées.
- Concernant l'arbitrage des dépenses du MENFOP/dépenses d'éducation incluant le supérieur, le CDMT ne comporte pas d'indications.

TABLEAU 21: DONNEES MACRO-ECONOMIQUES DE REFERENCE POUR LE CDMT

	2010-2016 (réel)	2017-2019 (CDMT)
Taux de croissance annuel moyen		
PIB au prix courant (LFI 2017)	8,5%	2,0%
Dépenses totales de l'Etat (LFI 2017)	6,5%	
Dépenses courantes de l'Etat (LFI 2017)	8,5%	2,0%
Dépenses courantes Education	4,5%*	4,2%
Pourcentage annuel moyen		
Dépenses Courantes Education/ DC Etat	20,9%	
% Dépenses Totales Education/ DT Etat	16,6%	
Dépenses courantes éducation en % du PIB	4,8%	

Sources : Loi de finances initiale 2017; CDMT 2016. * Moyenne de 7,1% de 2012 à 2016

Ainsi les bases du modèle de simulation et du CMDT sont fragiles, sinon inexactes, aussi bien pour les données de population que pour les hypothèses retenues pour les projections macro-économiques. Les hypothèses retenues pour le CDMT nettement sous évaluées pour le PIB et les dépenses courantes de l'Etat, crédibilisent d'autant la capacité de l'Etat à assurer le financement de l'éducation avec la progression prévue dans le CDMT.

Par ailleurs, les recettes ficales et les loyers militaires perçus par Djibouti progressent régulièrement tandis que le montant des emprunts et de la dette sont maîtrisés et relativement stables. Le taux de croissance du PIB et celui des dépenses courantes de l'Etat sont en moyenne de 8,5% par an de 2010 à 1016. Le financement du PAE paraît donc crédible.

La répartition intra-sectorielle montre bien le renforcement voulu du Moyen et du Secondaire.

TABLEAU 22: REPARTITION INTRASECTORIELLES DES DEPENSES

Niveau et Services	2015	CDMT 2017-2019	
	Dép. courantes du MENFOP	Dép. courantes du MENFOP	Dépenses totales
Préscolaire	0%	0,1%	1,4%
Primaire	33,6%	31,9%	31,0%
Moyen	24,9%	20,3%	21,6%
Secondaire	17,9%	18,9%	19,0%
ETFP	8,5%	10,0%	10,3%
CFEEF	1,6%	1,0%	0,8%
CRIPEN	4,3%	3,7%	3,0%
Services régionaux	3,9%	6,0%	5,0%
Services centraux	5,3%	8,1%	7,8%
Total	100%	100,0%	100,0%

Source : CDMT 2016

4.2. Constructions scolaires

Les besoins en salles de classe pour le Public, du préscolaire au secondaire, ont été estimés à 531 salles de classe dans le CDMT (573 dans le PTAB) et les réhabilitations à 292 salles, auquelles s'ajoutent 38 salles spécialisées pour les collèges et 6 ateliers pour l'ETFP. Les quantités ont évolué entre le CDMT (avril 2016), le PAE (déc. 2016) et les réalisations prévues par la Direction des Projets en juin 2017, certains bailleurs ayant apporté des engagements dans ce domaine. La situation est résumée dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 23: BESOINS EN SALLES DE CLASSE

	CDMT 2016				Juin 2017		
	2017	2018	2019	Total	Total	Dont AR	%
Préscolaire public	11	11	14	36	36	22	61%
Primaire	49	67	80	196	238	73	31%
Moyen	53	64	73	190	261	82	31%
Secondaire	27	47	35	109	72	46	64%
ETFP					15		0%
Total constructions	**140**	**188**	**201**	**531**	**659**	**313**	**47%**
Réhabilitations	97	90	104	292	75		
Salles spécialisées				38	75	53	71%

Source : CDMT 2016; Direction des Projets et Direction de la Planification, juin 2017.

On note un saut quantitatif important entre le PAE précédent et le PAE en cours, en passant de 222 classes construites sur la période 2014-2016 à 659 classes, dont 118 financées par la BID pour des créations d'écoles primaires-collèges bilingues franco-arabes, non prévus dans le CDMT. Ce volume important répond pour partie aux besoins du primaire (extension + réduction des double flux) et pour partie à l'accroissement rapide des capacités d'accueil du Moyen et du Secondaire pour faire entrer dans les faits l'enseignement fondamental de 9 ans et faire face à la demande. Une implication du MENFOP amorce la réalisation de salles de classe pour le préscolaire.

Des **coûts unitaires** ont été établis dans le CDMT pour les constructions de salles de classes, salles spécialisées de collèges et lycées et pour les réhabilitations, et ajustés avec une inflation annuelle estimée à 2,5%. Ces coûts forfaitaires incluent le mobilier scolaire et les sanitaires. La Direction des Projets utilise ces coûts unitaires. *(Cf. tableau des coûts unitaires en annexe*)

4.3. Besoins en personnels

Les besoins en personnel enseignant ont été définis à partir du modèle de simulation et de l'évolution des populations scolarisées. Ils sont estimés à 552 enseignants et professeurs sur la période du PAE. S'y ajoutent les personnels d'appui dans les établissements, le renforcement des services administratifs, du CFEEF et du CRIPEN, estimés globalement à 255 recrutements.

TABLEAU 24: BESOINS EN PERSONNEL ENSEIGNANT DEFINIS DANS LE CDMT

Personnel enseignant	2017	2018	2019	Total	%
Préscolaire communautaire	6	11	18	35	6,3%
Préscolaire public	11	11	14	36	6,5%
Primaire	27	47	60	134	24,3%
Moyen	64	78	87	229	41,5%
Secondaire	27	47	44	118	21,4%
ETFP	?	12	8	20	
Total	**135**	**206**	**231**	**572**	**100%**
Personnels administratifs	81	85	89	255	

Source : CDMT 2016 et PAE 2017-2019

Au cours du dernier PAE 2014-2016, 554 enseignants ont été recrutés (primaire 182, moyen et secondaire 312, ETFP 60). Le volume proposé dans le PAE en cours est donc réaliste.

La DRH ne fait pas de prévisions en dehors du PAE. Les projections du PAE sont réajustées au besoin, mais les effectifs finalement recrutés dépendent de la négociation entre le Ministère des Finances et celui du Budget.

4.4. Investissements et apports des PTF

Les investissements sont inscrits et budgétisés dans le CDMT, mais plusieurs des partenaires qui y contribuent n'ont pas la possibilité de fournir des données sur la durée du PAE. Les données disponibles en juin 2017 sont récapitulées dans le tableau ci-dessous, qui devra être actualisé. Les montants correspondant à des constructions scolaires ont été calculés sur la base des coûts unitaires par salle de classe ou salle spécialisée.

Cet état provisoire montre que sur un total d'investissement estimé à 77 millions d'USD, le Ministère prend en charge 12%, les PTF 48% et que le déficit est estimé à 31, 4 millions d'USD, soit 40% de l'investissement. La ligne Total à rechercher (AR) correspond à ce qui est prévu dans le CDMT. Suite à l'établissement de ce tableau pendant l'évaluation externe, le MENFOP doit :

- estimer ce que le budget de l'Etat prendra en charge pour les réhabilitations 2017-2019,
- identifier les activités du PTAB prises en charge par les PTF, puis lister et chiffrer les activités restantes non prises en charge pour calculer le déficit restant.

TABLEAU 25: DEPENSES D'INVESTISSEMENT PAR PTF POUR 2017-2019 ET DOMAINES D'INTERVENTION

(ESTIMATIONS EN MILLIERS D'USD) 1 USD = 177 FDJ

2017 à 2019	Préscol.	Primaire	Moyen	Second.	ETFP	Gestion sector.	Total	%
Budget ETAT	339	3 502	2 005	1 428	832	808	**8 915**	**12%**
1.AFD					1 120		1 120	
2. BID		3 063	3 918				6 980	
3.BM		2 232	285			1 200	3 717	
4.CHINE		570	712				1 282	
5.HCR		?					0	
6.JICA		56					56	
7.PAM		3 300			*1 269*		4 569	
8.PME							0	
9.UNESCO					12		12	
10.UNICEF	706	2 286				657	3 649	
11.USAID		5 200			10 000		15 200	
12.US Army		475					475	
Total PTF	**706**	**17 182**	**4 915**	**0**	**12 401**	**1 857**	**37 061**	**47,9%**
AR Nb classes à constr.	*22*	*73*	*82+16*	*83*			*178*	
AR Constructions	914	3 466	5 034	4 434			13 848	
*AR Nb classes à réhab**							*0*	
AR Réhabilitations*		0	0	0	0		0	
AR Autres activités	246	4 102	3 884	2 622	4 424	2 322	17 601	
AR Total	**1 160**	**7 569**	**8 918**	**7 056**	**4 424**	**2 322**	**31 449**	**40,6%**
TOTAL	**2 205**	**28 253**	**15 837**	**8 484**	**17 658**	**4 987**	**77 425**	100%
%	3%	36%	20%	11%	23%	6%	100%	

Sources : Direction des Projets et entretiens avec les PTF, juin 2017, CDMT 201 (budget Etat) *AR = A Rechercher*

** Ces lignes concernant les réhabilitations de salles de classe doivent être complétées par le MENFOP pour indiquer la contribution de l'Etat et le solde à rechercher.*

	PTF	Domaines d'intervention
1	AFD	Projet d'appui à la Formation Professionnelle de 6 millions d'€, en cours. Achèvement fin 2017 reporté à fin 2018, en raison du faible taux d'exécution (50% en juin 2017).
2	BID	Primaire + Collèges : 118 classes bilingues franco-arabes + Collèges : 11 classes et 12 salles spécialisées. Estimations calculée au prix unitaires des constructions scolaires. Pour les 118 classes bilingues, le montant a été réparti pour moitié sur le Primaire et moitié sur les collèges.
3	BM	- Projet de construction de 47 classes de primaire et 6 classes de collège.

		- ACIGEF : Renforcement des capacités institutionnelles (il reste 1 à 1,2 million d'USD jusqu'à fin 2018) : GAR, gestion des RH/finances/planification/évaluation, gouvernance dans l'ET et la FP, appui au CRIPEN - Projet Lecture : bibliothèques et coins lecture.
4	CHINE	Construction de 12 classes au Primaire et 15 au Moyen. Estimation sur base des prix unitaires
5	HCR	Appui au Ministère pour la scolarisation des enfants réfugiés. Montants non encore définis.
6	JICA	Formation et suivi d'enseignants et de CP en mathématiques dans le primaire, en lien avec le CFEEF. 7 volontaires dans les écoles. Formation et suivi en math : 10 M FDJ/an. Nouveau projet à partir de 2018 non encore chiffré.
7	PAM	Fourniture et livraison de vivres dans les cantines des écoles rurales du primaire, collèges et préscolaire. Période transitoire jusqu'en juin 2019, le temps de préparer le Plan Stratégique Pays. Le montant positionné au primaire couvre les cantines du Préscolaire, Primaire et Moyen. Projet de formation professionnelle des jeunes (MENFOP non impliqué): 1,27 millions d'USD.
8	PME	PAEQ en cours, reporté jusqu'à fin 2018. Renforcement de l'enseignement des math. Construction de 2 écoles primaires. Projets non encore identifiés pour 2019. Couverture du déficit du PAE ?
9	UNESCO	Projet de formation Professionnelle : 48 000 USD pour 2016 et 2017, Nouveaux projets à définir à partir de 2018
10	UNICEF	- Appui au préscolaire, - Education alternative (ENF, LEC) - Education inclusive, enfants hors école, EABS, genre - Formation classes multigrades - Appui au SIGE et au processus d'élaboration des prochains Schéma Directeur et PAE.
11	USAID	- 1) Projet d'amélioration de l'enseignement de la lecture au primaire (curricula, formation initiale et continue, renforcement communautaire et politique éducative pour la lecture) à partir de 2018 : 13 Millions d'USD sur 5 ans (2/5ème inscrits). - 2) Projet de formation professionnelle (amélioration technique et comportemntale de la main d'œuvre, curricula, liens public/privé, appui à l'Agence de placement ANIFIP) à partir de 2018 : 25 M USD sur 5 ans (2/5ème inscrits).
12	US Army	Projet de construction de 10 classes du primaire. Estimation sur base des prix unitaires

Les projets ACIGEF (Banque Mondiale), PAEQ (PME) et de formation professionnelle (AFD) ont été prolongés d'un an jusqu'à fin 2018 pour améliorer leur taux d'exécution. L'USAID prévoit un important projet sur 5 ans sur l'apprentissage de la lecture. Après de longues négociations, il devrait démarrer en 2018.

4.5. Le déficit de financement

Le CDMT fait ressortir un déficit global de financement de **40,5** millions d'USD, soit 13,5% du budget global pour les 3 annés du PAE, dont **9,1** millions pour les dépenses de fonctionnement et **31,4** millions pour les dépenses d'investissement. L'actualisation, encore provisoire, de la contribution des PTF fera évluer ce montant.

Le déficit représente 4% des dépenses de fonctionnement et 58% des dépenses d'investissement. Après actualisation de l'apport des PTF, le déficit de financement représente 40% des investissements. La différence est due aux nouveaux apports (BID, Chine, US Army, …) non annoncés au moment de la préparation du CDMT et à l'actualisation des apports des PTF.

TABLEAU 26: REPARTITION DES FINANCEMENTS DU PAE DANS LE CDMT ET ACTUALISES EN JUIN 2017

Millions d'USD		CDMT (avril 2016)		Ajustement PTF (juin 2017)	
		Montant	%	Montant	%
Fonctionnement	Etat	237,2	96,3%	237,2	96,3%
	AR	9,1	3,7%	9,1	3,7%
Investissement	Etat	8,9	16,5%	8,9*	11,7%
	PTF	13,6	25,2%	35,8	47,0%
	AR	31,4	58,3%	31,4*	41,3%
Total	Etat	246,1	82,0%	246,1	76,3%
	PTF	13,6	4,5%	35,8	11,1%
	AR	40,5	13,5%	40,5	12,6%

Sources : CDMT 2016; Direction des projets et PTF, juin 2017. * Ajustements à faire par le MENFOP

Il a été recommandé au MENFOP de faire des ajustements sur les fonds à rechercher, notamment en prenant en compte la contribution de l'Etat sur les investissements pour la réhabilitation des salles de classe, puique le bugdet des années passées en a déjà financé.

TABLEAU 27: FINANCEMENT DU PAE ET FONDS A RECHERCHER, SELON LE CDMT

En milliers d'USD	Fonctionnement			Investissement				Total	
	Budget Etat	A re-chercher	% à rech.	Budget Etat	PTF	A re-chercher	% à rech.	Total	% à rech.
Total	237 207	9 102	4%	8 915	13 605	31 449	58%	300 278	13,5%

Sources : CDMT 2016 *Taux de change : 1 USD = 177 FDJ (au 25/06/2017)*

C'est dans les programmes du Moyen, du Secondaire et de l'ETFP que les déficits sont les plus importants en pourcentage (15 à 17%) et dans le préscolaire (50%) mais sur un volume beaucoup plus faible. *(voir en annexe le tableau détaillé par niveau)*

Malgré toutes les réserves formulées sur les faiblesses des données de population et les hypothèses du CDMT, le PAE répond globalement à des besoins effectivement bien identifiés, soit des besoins physiques, en particulier une mise à niveau des capacités d'accueil au Primaire et au Moyen, soit des besoins de formation ou d'amélioration des performances du système et rassemblés dans le PTAB. Les données présentées dans le cadre du CDMT permettent d'estimer que le déficit de financement est raisonnable et qu'il ne remet pas en cause la pérennité du système puisque l'équilibre des dépenses courantes est assuré et que l'Etat contribue pour partie aux investissements.

Il appartiendra au cadre partenarial de veiller, au moment de la validation de chaque plan d'action opérationnel annuel, à ce que le choix des activités qui n'auraient pas trouvé de financement ne concerne pas des politiques critiques pour la bonne mise en œuvre de la stratégie sectorielle.

5. LE SUIVI DE L'EXECUTION

5.1. Indicateurs

Le PAE a défini un cadre de *résultats attendus* par programme (entre 3 et 5 grands résultats par programme). En regard la *matrice des indicateurs* propose de façon précise des indicateurs permettant de mesurer chaque résultat attendu. Leur nombre est réduit : préscolaire 6, primaire 14, moyen 11, secondaire 11, ETFP 9, gestion sectorielle 9, total 60. Pour chaque indicateur la base de référence est définie (année et valeur), les valeurs prévues sont indiquées par années jusqu'en 2019/2020, ainsi que le moyen de vérification qui est

généralement lié aux collectes de routine ou aux rapports d'activités et de formation. Il sera donc possible de suivre annuellement le niveau d'atteinte des résultats. Les indicateurs sont ventilés par sexe.

Avec les aménagements suggérés pendant l'évaluation pour introduire une priorité et un résultat attendu sur la lecture-écriture et sur le renforcement des enfants en difficulté d'apprentissage, des indicateurs adéquats devront être ajoutés. Il en est de même pour l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif national.

Les indicateurs relatifs à la mesure de la qualité des acquis des apprentissages portent sur les taux de réussite aux examens des OTI de 2ème et 5ème année, mais ne renseignent pas sur la nature de ce qui est acquis ou non. De plus, les scores élevés des OTI en 2ème année (plus de 90%) sont en complète discordance avec le niveau réel des acquis des élèves selon l'analyse des OTI et EGRA en 2012. Telle que présentée, la pertinence de cet indicateur n'est pas avérée. Aussi est-il fortement recommandé qu'une analyse annuelle détaillée des OTI de 2ème année soit effectuée et que le rapport annuel correspondant soit disponible et diffusé dans les 3-4 mois suivant la fin de l'année scolaire. C'est un élément d'information déterminant pour mesurer les progrès dans les apprentissages de base en 1ère et 2ème années du primaire. Dans le PAE cette activité n'est programmée que pour 2017; elle devrait être annuelle.

Chaque ordre d'enseignement dispose d'indicateurs sur le nombre d'enseignants, professeurs ou CP formés. Mais cela ne renseigne pas sur la durée et la qualité des formations. Il sera donc opportun d'accompagner la matrice des indicateurs par une synthèse des formations effectuées transmise annuellement.

Enfin, un indicateur dans l'enseignement moyen porte sur le nombre de rapports de visite de classe par CP. Il serait souhaitable d'intégrer également cet indicateur pour le Primaire.

Ce faisant, et sous réserve d'être complétée par les analyses et rapports sur la qualité, la matrice est solide, bien documentée et en relation directe avec les résultats attendus.

5.2. Dispositif institutionnel

Le PAE décrit clairement les outils et le processus de suivi-évaluation, qui reste simple et classique. On relève en particulier :

- L'élaboration et la consolidation des PTA sur la base du PAE (qui ganerait à êtr être programmé en fin d'année N-1 plutôt qu'en début d'année N), et l'élaboration du plan de passation des marchés.
- Le suivi de l'exécution en cours d'année avec i) le suivi du plan de passation des marchés par le SG, ii) le suivi de l'exécution financière des projets par la Direction des projets qui fournit un tableau mensuel au SG, iii) le suivi de l'exécution du budget de l'Etat par la Direction financière.
- Les rapports semestriels et annuels de la mise en œuvre des activités et de l'exécution financière. Le rapport annuel comprend la matrice d'indicateurs mis à jour et des recommandations.

Avec le GLPE, il est prévu :

- une revue annuelle conjointe de suivi du PAE,
- des réunions mensuelles de suivi et de concertation, dans le cadre partenarial qui reste à finaliser et adopter, l'UNICEF étant l'agence de coordination.

5.3. Gouvernance et responsabilité

La GAR apporte des éléments utiles et conduit à des changements de comportements. En fait il s'agit d'introduire progressivement une culture de la redevabilité : être responsable de l'atteinte de résultats et rendre compte.

L'habitude de partager largement l'information est peu ancrée et cela nuit au fonctionnement du système. Là aussi il s'agit d'introduire progressivement une culture de la transparence avec un partage plus ouvert de l'information, de façon horizontale, vers la base, les CP, les enseignants et également vers les PTF.

Il serait utile que ces deux changements progressifs de culture soient clairement proposés dans le PAE comme des efforts engagés par le MENFOP pour améliorer la gouvenance, le suivi et les résultats obtenus.

La formation des cadres du MENFOP est largement mise en avant dans le PTAB au point d'en faire un résultat attendu alors que ce n'est qu'un moyen. Ces actions de renforcement sont certainement utiles et nécessaires. On peut seulement se poser des questions sur l'adéquation entre les besoins d'un poste et le profil des personnes nommées ou recrutées. On peut comprendre le besoin d'une formation pour introduire une innovation (par exemple la GAR ou la gestion des situations d'urgence), mais plus difficilement par exemple pour renforcer les capacités d'une direction financière en comptabilité et finances.

TABLEAU 28: MESURES DE RENFORCEMENT DES CAPACITES ET DES PROCEDURES DES SERVICES CENTRAUX PREVUES DANS LE PAE

Gestion sectorielle	
GAR et Planification	• Former les cadres du MENFOP sur la gestion axée sur les résultats. • Renforcer les capacités sur la préparation et la programmation du budget axée sur les résultats *(quelle cible ?)* • Renforcer les capacités de la Direction de la Planification en analyse des données et en planification.
Autres formations spécifiques de renforcement des capacités des Services	• Renforcer les capacités de la Direction Financière en comptabilité et finances • Renforcer les capacités du Service de l'Orientation • Renforcer les capacités du Service sur la Documentation et l'Archivage • Renforcer les capacités de maintenance sur les infrastructures • Former un pool de personne à la gestion des situations d'urgence
Manuels de procédure et guides	• Elaborer les manuels de procédure sur (i) la gestion financière, (ii) la gestion des Ressources Humaines et (iii) la planification. • Standardiser les PTA et le rapport / bilan technique et financier des PTA. • Actualiser l'outil OPAD et ED-Assist. • Mettre à jour la stratégie de maintenance pour le MENFOP et élaborer un guide. • Actualiser les guides élaborés entre 2005 et 2008 sur les comités de gestion.

Il est nécessaire ici de relever une situation particulière qui concerne le statut et les fonctions du CRIPEN et du CFEEF. Ces deux institutions sont au cœur du dispositif du système éducatif en maîtrisant tout ce qui concerne les curricula, les manuels scolaires et les TIC pour le premier, l'ensemble du système de formation initiale et continue pour le second. Or ils semblent fonctionner de façon autonome, sans véritable leadership du MENFOP, chacun menant sa propre politique sans réelle coordination. On ne comprend pas la hiérarchie de la décision. Ils ne semblent pas rendre compte de façon régulière et transparente. Dans le PAE aucune des stratégies qui les concernent n'est explicitée. Ils ne

disposent pas de plan triennal construit et peu d'informations en émanent. Cette situation peut être porteuse de difficultés et potentiellement préjudiciable au système éducatif.

Toute la politique de formation, centrale dans le PAE, repose sur le CFEEF. Les OTI ne sont pas analysés ou en tout cas l'information n'est pas diffusée. L'information sur le travail et les résultats intermédiaires des inspecteurs et CP du Moyen et Secondaire n'est pas disponible. Le CFEEF ne se déplace pas sur le terrain, mais ne délègue pas non plus les capacités de formation au niveau des BRE. Beaucoup de questions mériteraient d'être approfondies et discutées de façon ouverte sur les stratégies, les plans, les contenus de formation, le financement des activités et sur la politique d'information qui reste opaque.

5.4. Risques liés à la mise en œuvre et atténuation des risques

L'identification des risques dans l'exécution du PAE est assez complète. Des réponses de prévention ou de réduction des risques sont apportées.

TABLEAU 29: RISQUES IDENTIFIES DANS L'EXECUTION DU PAE ET REPONSES

Risque identifié	Prévention / réponse
Risque institutionnel : manque de coordination	Plan de suivi-évaluation, cadre partenarial *(mais des risques non évoqués)*
Risques budgétaires: absence ou faiblesse de financements additionnels	De nouveaux projets se mettent en place (ex USAID)
Risques démographiques : données démographique ne correspondant pas à la réalité	?
Infrastructures scolaires : faible assise finanvière des netrepreneurs locaux, travaux mal réalisés, retards. Lourdeur des procédures d'appel d'offres	Expérience acquise ces dernières années; identification des entreprises défaillantes, meilleur suivi des travaux. Formation des personnels, plan de passation des marchés et suivi par le SG.
Amélioration des acquis des aprentissages: - capacités des enseignants à obtenir des résultats avec leurs élèves - qualité des formations initiales et continues - application des acquis par les enseignants - temps d'apprentissage et doubles flux	 *Pas de réponse* *Pas de réponse* Grilles d'observation dans les salles de classe Augmentation des capacités d'accueil
Risques externes, politiques ou climatiques: - Conflits, sécheresses, inondations = déplacement de populations, afflux de réfugiés	Stratégie d'éducation des populations réfugiées (avec HCR) Equipe MENFOP fomée sur les situations d'urgence (avec UNICEF)

Trois points restent sans réponse ou avec des réponses faibles :

i. Le manque de coordination reste un défi, notamment pour la Direction des projets, l'ETFP, le et la coordination entre les Services centraux, le CFEEF et le CRIPEN.
ii. Les données démographiques ne pourront être actualisées qu'avec un nouveau recensement ou avec EDAM 4,
iii. La qualité des formations initiales et continues en l'état actuel du système n'est ni contrôlée, ni évaluée.

Un autre risque n'est pas évoqué: celui d'une information insuffisamment partagée et transparente (DISED, CFEEF, rapports de consultation, etc) et celui d'une appropriation insuffisante du PAE jusqu'au niveau des services et des BRE pendant sa mise en œuvre.

6. CONCLUSIONS

a. Le CDMT forme un ensemble approfondi. On note i) qu'il repose sur un seul scénario du modèle de simulation sans que ce choix n'ait été expliqué, ii) qu'il repose sur des données de population non fiables, qui entraînent des distorsions dans les populations scolarisables et iii) que les hypothèses macro-économiques retenues sont très prudentes par rapport aux évolutions des années passées et donnent une marge de sécurité non négligeable pour le financement du secteur de l'éducation.

b. Le PAE est construit de façon claire et logique avec un diagnostic, puis une chaîne "résultats attendus – actions, activités – indicateurs de résultats" cohérente. Les programmes par niveau couvrent le secteur (sauf le supérieur et l'alphabétisation). Les indicateurs sont bien formulés et peuvent permettre d'évaluer la progression dans l'atteinte des résultats.

c. Dans plusieurs domaines les stratégies sont insuffisamment décrites et ne permettent pas de se faire une image précise et concrète des politiques réellement suivies ou envisagées. Le document devrait être enrichi par une description des stratégies prévues, faisant apparaître une vision d'ensemble des prévisions d'activités et de la façon d'obtenir les résultats attendus, en particulier i) pour la politique de renforcement des capacités avec l'ensemble des formations initiales et continues, ii) pour le développement des nouveaux curricula avec les implications qui en découlent, iii) pour le développememnt des TIC et leur intégration dans les curricula, les pratiques pédagogiques et les formations, iv) pour l'intégration de l'éducation des enfants régugiés dans le système éducatif national.

d. Des aspects prioritaires sont occultés ou insuffisamment priorisés :

   - En termes d'accès, l'objectif d'un taux brut d'admission de 100% en 1ère année du primaire en 2019/2012 n'a une chance d'être atteint que si des stratégies spécifiques sont proposées pour atteindre les groupes d'enfants sous-scolarisés. Le PAE n'en dispose pas. Les études nécessaires sont programmées en 2018 et 2019.
   - Dans le domaine de la qualité, il convient dans le PAE d'accorder une place hautement prioritaire à l'apprentissage de la lecture-écriture qui constitue la base pour que les élèves aient un accès aisé aux autres diciplines et puissent progresser normalement. Il est proposé de développer un résultat spécifique sur cette question, avec des activités clés et des indicateurs. En regard, l'évaluation des apprentissages, notamment à travers l'analyse des OTI, le partage et l'utilisation de ces analyses, devrait être sécurisée dans le PAE.
   - De même une stratégie et des activités concrètes de suivi et de renforcement des élèves en difficulté d'apprentissage sont une nécessité dans un contexte de passage automatique dans la classe supérieure. Le PAE devrait intégrer cette dimension.

e. Dans le domaine de la gestion sectorielle, la gestion axée sur les résultats commence à faire son chemin, des renforcements de capacités sont prévus, des mécanismes de suivi-évaluation, de reporting et de concertation avec le GLPE sont décrits, les études et les processus nécessaires à l'élaboration du prochain Schéma Directeur et du prochain PAE sont programmés.

f. Dans la gestion et le pilotage d'un système, tout ne se planifie pas. Il reste une importante composante qui dépend de la volonté politique, de la capacité à mobiliser et organiser les équipes, de la qualité du dialogue politique et technique avec le GLPE. Dans ce registre, et avec une exigence nécessaire de la part de la hiérachie, il est recommandé de porter une attention particulière à trois aspects qui doivent contribuer à l'efficacité et au dynamisme à tous les niveaux du système :

   - Développer une culture de la redevabilité, qui doit prendre toute son ampleur avec l'approfondissement de la GAR et les contrats de performance,
   - Développer une culture du partage de l'information,
   - Assurer une meilleure coordination des activités, par exemple à travers le cadre partenarial ou des réunions thématiques.

   Cette volonté politique et cette exigence sont d'autant plus importantes que les résultats du dernier PAE ont été mauvais - avec une baisse des taux de scolarisation dans le primaire et le préscolaire et un taux d'exécution des investissements exceptionnellement bas - et qu'il est nécessaire de relancer à la fois la confiance et la réussite du nouveau PAE.

g. Le financement du PAE est crédible. Les dépenses prévues correspondent à des activités pertinentes. La part des PTF a été actualisée en juin 2017, mais reste encore provisoire, plusieurs d'entre eux ne pouvant donner leurs prévisions jusqu'en 2019. Globalement le déficit de financement s'établit à 9,1 millions d'USD pour les dépenses de fonctionnement et 31,4 millions pour les dépenses d'investissement, soit 13,5% du budget global du PAE. Ce montant devra être ajusté, réduit d'un côté par les ajustements demandés au MENFOP sur les réhabilitations prises en charge par le Ministère et les financements à venir des PTF et accru d'un autre côté par les nouvelles mesures proposées (lecture-écriture, suivi des enfants en difficulté d'apprentissage, etc.).

h. Enfin, il est suggéré de concevoir le PAE comme un guide pour la planification triennale et annuelle, pour le pilotage et le suivi, mais aussi comme un outil souple qui peut être ajusté chaque année en fonction des évolutions et des besoins, dès lors que c'est documenté et partagé. Le PAE doit également constituer un élémnet fédérateur pour le GLPE et la coordination des PTF.

7. ANNEXES

7.1. Tableau de synthèse

Tableau de concordance tiré du *Guide pour l'évaluation d'un PSE*, IIEP-PME, 2015

Question		Commentaire
Sur l'ensemble du secteur 1. Le plan couvre-t-il tous les sous-secteurs (y compris l'enseignement non formel, l'alphabétisation et l'enseignement supérieur) ?	Non	Le PSE prend en compte l'enseignement du préscolaire au secondaire, et l'ETFP. Il ne prend pas en compte l'alphabétisation et l'enseignement supérieur, qui relèvent d'autres Ministères que le MENFOP. L'enseignement non formel est pris en compte pour formuler dans le PAE une stratégie et un programme d'ENF.
Fondé sur l'analyse sectorielle 2. Le PAE résume-t-il les principales conclusions de l'analyse sectorielle et définit-il les principaux défis fondés sur ces conclusions ?	Oui, mais	Le PAE présente un diagnostic dans un chapitre sur les "Evolutions récentes du système éducatif", qui se fonde sur le cadre de résultats établi par le MENFOP, la Revue conjointe et le colloque sur la qualité de l'éducation de décembre 2016. Le PAE résume bien les principaux défis issus des données disponibles. Mais la documentation disponible (études, analyses, évaluations,...) n'est pas récente, aucune étude importante n'a été conduite pendant les 3 années précédentes et les données manquent dans plusieurs domaines, comme par exemple sur les enfants non scolarisés ou sur les acquis des élèves dans les apprentissages de base. Cela se ressent dans le PAE qui n'a pas de posé ces questions comme des défis importants à relever.
Des stratégies cohérentes et pertinentes 3. Les objectifs généraux et spécifiques et les activités s'attaquent-ils aux principales problématiques et à leurs causes sous-jacentes ?	Oui, mais	Globalement les résultats attendus (ou objectifs généraux) répondent bien aux problématiques posées dans le diagnostic. La volonté de faire correspondre des réponses concrètes aux problèmes identifiés est réelle. De ce point de vue l'ensemble est cohérent. Cependant plusieurs problématiques importantes du système doivent être prises en compte dans le PAE comme: - Le très faible nivau des apprentissages de base (lecture-écriture notamment) - La nécessité de renforcer les élèves en difficulté d'apprentissage pour éviter qu'ils "perdent pied" alors que le passage dans la classe supérieure est automatique - La scolarisation des enfants des groupes sous-scolarisés, - La stratégie de formation initiale et continue - La stratégie concernant la réforlme du curriculum. Au délà, la simple logique causes-conséquences ne suffit

		pas à rendre compte de la complexité du développement d'un système éducatif et des tensions contradictoires multiples qui le traversent.
4. Y a-t-il des incohérences majeures dans la présentation des objectifs généraux et spécifiques, ainsi que des activités dans l'ensemble des différentes parties du PAE ? (par exemple, dans les descriptifs des stratégies, dans le cadre logique, le plan d'action, etc.)	Oui, mais	Les résultats attendus et les actions du PTAB dans le PAE répondent aux éléments de diagnostic identifiés. La structure du document PAE est logique et met bien en relation les résultats attendus, les actions et activités à développer pour atteindre les résultats et les indicateurs correspondants. Sa présentation est simple et c'est un atout. On relève cependant que les stratégies ne ressortent pas clairement du document et que dans certains domaines elles ne sont pas exprimées du tout (politique de formation, développement des TIC, scolarisation des enfants non scolarisés, etc.)
Cadre de coût viable 5. Le plan a-t-il été chiffré ?	Oui	Un modèle de simulation et un CDMT ont été bâtis en avril 2016. Le PAE s'inscrit dans ce cadre et le PTAB est chiffré.
6. Les données sont-elles présentées par niveau scolaire ?	Oui	Les niveaux présentés sont : préscolaire, primaire, moyen secondaire et ETFP, chaque niveau correspondant à u programme.
7. Les données sont-elles présentées par année ?	Oui	Les données prévisionnelles de réalisation (quantités et budget) sont présentées par années civiles, 2017, 2018 et 2019.
8. Le cadre de coût indique-t-il le capital et les dépenses récurrentes, ainsi que la part des salaires du personnel ?	Oui	Les données sont clairement identifiées et les prévisions budgétaires dans le PAE et le CDMT font bien ressortir la part des investissements et celle des dépenses courantes, ainsi que les dépenses salariales. L'évolution des dépenses courantes, prise en charge par le Ministère, montre une progression raisonnable qui assure la pérennité du système.
Cadre de financement viable 9. Le cadre de financement est-il fondé sur des hypothèses macro-economiques officielles ?	Oui, mais	Le bloc de données macro économiques correspopnd aux données officielles, avec une réserve importante sur les données démographiques. Le recensement de la population de 2009 ou l'enquête de ménages de 2012 (EDAM3) ne permettent pas d'établir une projection réaliste des populations et donc des tranches d'âge scolarisables. Il n'y a pas de données officielles. Le CDMT souffre de distorsions liées à cette situation. Par ailleurs les hypothèses retenues dans la modèle de simulations pour la croissance du PIB et celle des dépenses courantes de l'ETAT sont à l'évidence sous évaluées. (prévues à 2% de progression annuelle contr 7 à 8% de progression réelle les années passées). Mais cela ne peut que rassurer sur la capacité de l'Etat à financer le système éducatif.
10. Le cadre de financement precise-t-il les	Oui, mais	Les ressources nationales sont bien identifiées et leur progression maîtrisée dans le modèle. La part des PTF était

ressources nationales et externes allouées au secteur de l'éducation ?		encore imprécise au moment de l'élaboration du CDMT, dans la mesure où certains des partenaires ne sont pas en mesure d'indiquer leurs perspectives de financement sur le moyen terme, d'autant que plusieurs projets se terminent en 2017 ou 2018. Lors de l'évaluation, la fourchette des engagements a pu être resserrée, mais ne pourra être finalisée de façon précise. On dispose cependant d'un ordre de grandeur.
11. Le cadre de financement indique-t-il le déficit de financement ?	Oui	Le déficit de financement est bien indiqué, pour chaque niveau d'éducation et pour les services centraux. Il est réparti entre dépenses de fonctionement et dépenses d'investissement.
12. Quelle est la part du déficit financier, exprimé en pourcentage du total des ressources disponibles (aide externe comprise) ?	Oui	Le déficit de financement est estimé dans le PAE à 40,3 millions d'USD pour les 3 années du PAE, ce qui représente 13,5% du budget total, aide externe comprise. Le Ministère doit encore chiffrer la part du Minisqtère dans les réhabilitations de classes et déduire ce montant du déficit de financement.
Modèle de simulation 13. Un modèle de simulation a-t-il été utilisé pour tester les cibles des politiques et alimenter le dialogue stratégique ?	Oui	Un modèle de simulation a été élaboré en 2015 avec 3 scénarios, et ajusté en 2016. Il a été utilisé pour le dialogue avec les responsables du MENFOP et a permis de privilégier un scénario, sur lequel le CDMT a été bâti.
14. Un modèle de simulation a-t-il été utilisé pour concevoir le cadre de financement ?	Oui	
Plan d'action viable 15. Le plan d'action comprend-t-il un calendrier précis pour chaque activité ? 16. Le plan d'action attribue-t-il à une instance précise la responsabilité de chaque activité ?	Oui	Le plan d'action répartit les activités sur les 3 années, avec les quantités et les coûts par activité et par année. Pour chaque activité, la source de financement est indiquée. Quand le financement n'est pas disponible il est indiqué "A rechercher". Les structures responsables sont clairement désignées pour chaque action dans la Matrice de résultats des différents niveaux d'éducation et pour les services centraux. Dans le PTAB, c'est la source de financement qui est indiquée, mais il aurait pu être utile de préciser également la structure responsable.
17. Le plan d'action mentionne-t-il le coût total et la source de financement de chaque activité ?	Oui	Pour chaque activité, le coût total et la source de financement sont indiqués.
Outils et mécanismes de suivi 18. Le PAE comprend-il une	Oui	Le PAE présente les mécanismes permettant le suivi régulier de la mise en œuvre et le suivi-évaluation annuel avec le GLPE.

description des outils et des mécanismes de suivi qui permettront d'évaluer les avancées, ou envisage-t-il un plan destiné à les mettre au point ?		Il comprend les modalités de planification et de coordination, le suivi des passations de marché, de l'exécution financière et des activités, les mécanismes de reporting, ainsi que le suivi avec le GLPE à travers le cadre partenarial et les revues conjointes annuelles, qui pourront s'appuyer sur le cadre des indicateurs. L'ensemble est complet, mais plusieurs de ces mécanismes seront expérimentés pour la première fois.
Fonctions et responsabilités claires 19. Les fonctions et les responsabilités pour la mise en oeuvre et le suivi du PAE sont-elles clairement définies ?	Oui	Les structures responsables sont clairement désignées pour chaque action dans la Matrice de résultats des différents niveaux d'éducation et pour les services centraux. Pour le suivi les responsabilités sont également définies, cela restera à roder. En revanche il manque au sein du Ministère des guides de procédure et la définition des postes. Pour des actions complexes, le rôle des différents services et les fonctions de coordination peuvent être relativement flous.
Indicateurs viables 20. La plupart des indicateurs sont-ils bien définis, c'est-à-dire dotés d'une cible et d'un calendrier ? Sont-ils mesurables ?	Oui	La matrice des indicateurs est bien en regard de la matrrice des résultats attendus. Elle compte 60 indicateurs répartis entre les programmes. Pour chaque indicateur la base de référence est définie (année et valeur), les valeurs prévues sont indiquées par années jusqu'en 2019/2020, ainsi que le moyen de vérification. Ils sont désagrégés par sexe. Il conviendra de compléter la matrice avec des indicateurs adéquats notamment sur la lecture-écriture, sur le renforcement des enfants en difficulté d'apprentissage, et sur l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif national.
21. La plupart des objectifs sont-ils associés à des résultats, et la plupart des activités sont-elles associées à des extrants ?	Oui	La chaine "résultats attendus-actions-activités-indicateurs" est construite de façon logique et chaque maillon est en relation visible avec les autres.
Renforcement des capacités 22. Le PAE comprend-il un programme sur le renforcement des capacités fondé sur une évaluation des capacités ?	Oui, Non	Le PAE comprend un plan de renforcement des capacités des services du Ministère et des services déconcentrés, mais il n'est pas fondé sur une évaluation des capacités. Au niveau des enseignants de nombreuses formations initiales et continues sont prévues et seront partiellement documentées par une enquête sur les besoins des enseignants, mais le PAE ne présente pas un plan global et cohérent de renforcement descapacités.
Encadrement national solide 23. Le processus de préparation du PAE a-t-il mis en évidence les	Oui, mais	Le gouvernement a effectivement conduit le processus de préparation du PAE. Son leadership s'affirme dans le calendrier général et l'organisation des activités préparatoires, mais des apports techniques ont été nécessaires pour la conception et l'élaboration du PAE.

capacités d'encadrement du gouvernement ?		
Large participation des acteurs concernés 24. La préparation du plan a-t-il été un processus participatif impliquant un large éventail d'intervenants : gouvernement central, société civile, syndicats d'enseignants, administrations publiques décentralisées, organisations non gouvernementales et partenaires du développement ?	Oui	Les activités préparatoires ont mis en œuvre des processus participatifs, avec l'implication de nombreux cadres des directions et des services du MENFOP, y compris des Bureaux régionaux. Des conseillers pédagogiques des différents ordres d'enseignement, des inspecteurs, les bureaux régionaux de l'éducation et des parents d'élèves ont participé aux travaux d'analyse et de proposition sur la qualité des apprentissages. Le GLPE a été impliqué dans de nombreuses activités préparatoires et a pu formuler des avis et recommandations. En revanche, la société civile reste peu organisée (quasiment pas d'ONG ou d'associations, pas de syndicats, ni de fédération des parents d'élèves), ce qui explique qu'elle n'ait été ni impliquée ni représentée.

7.2. Personnes rencontrées

MENFOP

- Secrétaire Général du MENFOP — Mohamed Abdallah Mahyoub
  - Service de l'audit et du contrôle interne
- Directeur Général de l'Administration — Saleh Alwan
  - Directeur des Finances — Mohamed Warsama
  - Directeur des Ressources Humaines
  - Directeur des Projets, de la Maintenance et des Equipements — Daher Omar Obsieh
  - Service de la gestion des projets — Abdirahman Mahmoud
  - Directeur Informatique
  - Directeur de la Planification — Mohamed Meraneh Ali
  - Service de la Planification — Abdourahman Houssein Mahmoud
- Directeur Général de l'enseignement
  - Directeur de l'Enseignement Public
  - Directeur de l'Enseignement Privé et Associatif
  - Directeur des régions
- Directeur Général de l'ETFP — Abdoulkader Houmed
  - Directeur de l'ETFP
  - Directeur de la Veille Sectorielle et de la prospective
- Directeur général du CRIPEN — Abdi Daher Bouraleh
- Directrice générale du CFEEF — Mme Aicha Farah Iltireh

A Balbala :

4 Conseillers pédagogiques
3 Directrices et Directeurs d'école primaire
3 Enseignantes et enseignants
1 Inspecteur stagiaire
Chef Service Enseignement de base primaire

DISED

Groupe Local des Partenaires de l'Education GLPE

AFD	Osman Daher Karieh	
Banque Mondiale	Philippe Patrick Ramanantoanina	Specialiste Education Senior
	Simon Thacker	Spécialiste Education Senior
UNHCR	Wa Nsenga Albert Katumba	Administrateur chargé du CRRF
	Iris Blom	Administrateur Protection
JICA	Yuki Goudiaby	Conseillère en formulation des projets
	Ali Mohamed	
PAM	Espérance Ntezukobagira,	Chargée de programme, alimentation scolaire
UNESCO	Idriss Youssouf Elmi	Coordonnateur de Progamme
UNICEF	Constance Kouakou	Spécialiste Education
USAID	Gabriel Grau	Représentant
	Rabihah Mateen	Représentante adjointe
UNOPS	Jean-Yves Barba	Coordinateur de Programmes

7.3. Quelques résultats sur le niveau des acquis des élèves (OTI, EGRA)

TABLEAU 30: QUELQUES RESULTATS SUR LE NIVEAU DES ACQUIS DES ELEVES (OTI, EGRA 2012)

OTI 2009 - 2ème année

Capacités en lecture	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Total
% d'élèves	50%	18%	15%	17%	100%
Score moyen global sur 10	2,5	4,5	6,6	9,0	4,6
Profil 1	Echec ou difficulté sévère				
Profil 2	Connaissances et capacités insuffisantes				
Profil 3	Assez bonnes capacités, mais automaticité à consolider				
Profil 4	Bonnes ou solides compétences				

OTI 2012 - 2ème année

	Faible < 9	Moyen ≥ 9 à < 12	Bien ≥ 12
Math	35%	14%	51%
Accès à l'information écrite et compréhension	31%	10%	59%
Lecture oralisée d'un texte	69%	9%	22%

	Note moyenne	Très faible & Faible	Moyen & Assez bien	Bien & Très bien	Total
Math	11,3	40%	19%	41%	100%
Français	10,5	50%	21%	29%	100%
Oral	9,2	52%	17%	31%	100%
Ecrit	11,7	39%	24%	37%	100%

Test national EGRA 2012 : Note moyenne au test (test sur 100)

	Filles	Garçons	Moyenne
2 ème année	21.8	21.2	21.4
3 ème année	29.6	28.1	28.7
5 ème année	38.3	41.7	40.2

Test national EGRA 2012 : Répartition des résultats en % (test sur 100)

%	0-25	25-50	51-75	76-100	Total
2 ème année	65.4%	26.2%	7.9%	0.5%	100%
3 ème année	53.3%	27.8%	15.0%	3.9%	100%
5 ème année	32.0%	32.6%	26.8%	8.6%	100%

Test national EGRA 2012 : Quelques résultats détaillés

Sous-test	Note moyenne (sur 100)			% d'enfants ayant la note zéro		
	2ème A	3ème A	5ème A	2ème A	3ème A	5ème A
Orientation à la lecture	49	53	63	14%	10%	5%
Identification du son initial	38	39	40	43%	35%	35%
Connaissance des sons	17	23	31	12%	9%	9%
Lecture de mots Familiers	8	15	26	34%	24%	14%
Lecture de mots inventés	6	12	21	50%	37%	25%
Lecture de texte	11	20	39	45%	28%	16%
Compréhension du texte lu	**10**	**15**	**24**	74%	67%	**55%**
Compréhension à l'audition	17	24	39	56%	46%	24%
Phrase à écrire	18	25	40	30%	16%	10%

Aucune différence significative entre les sexes, sauf pour l'aisance en lecture orale où les garçons réussissent mieux. Les élèves urbains ont de meilleurs scores que les élèves ruraux et progressent mieux.

7.4. Financement du PAE

TABLEAU 31: FINANCEMENT DU PAE PAR NIVEAU ET FONDS A RECHERCHER, SELON LE CDMT (EN MILLIERS D'USD)

Programmes Services	Fonctionnement			Investissement				Total	
	Budget Etat	A re-chercher	% à rech.	Budget Etat	PTF	A re-chercher	% à rech.	Total	% à rech.
Préscolaire	307	877	74%	339	1 412	1 160	40%	**4 095**	49,7%
Primaire	75 573	2 505	3%	3 502	3 932	7 569	50%	**93 081**	10,8%
Moyen	48 146	1 904	4%	2 005	3 956	8 918	60%	**64 929**	16,7%
Secondaire	44 934	1 490	3%	1 428	2 098	7 056	67%	**57 006**	15,0%
ETFP	23 644	848	3%	832	1 280	4 424	68%	**31 029**	17,0%
CFEEF	2 420	80	3%	0	0	0	0%	**2 500**	3,2%
CRIPEN	8 784	291	3%	0	0	0	0%	**9 075**	3,2%
Serv. régionaux	14 191	470	3%	87	151	131	36%	**15 030**	4,0%
Serv. centraux	19 208	637	3%	722	775	2 191	59%	**23 532**	12,0%
Total	**237 207**	**9 102**	**4%**	**8 915**	**13 605**	**31 449**	**58%**	**300 278**	**13,5%**

Sources : CDMT 2016 *Taux de change : 1 USD = 177 FDJ (au 25/06/2017)*

7.5. Constructions scolaires et recrutements prévus

TABLEAU 32: CONSTRUCTIONS SCOLAIRES PREVUES DE 2017 A 2019

Constructions	Source	Préscol.	Primaire	Moyen	Second.	ETFP	Total	%
Construction de salles de classes 2014-2016								
Salles de classe			24	24	18		66	
Extensions			144	12			156	
	Total		**168**	**36**	**18**		**222**	
Constructions prévues dans le PAE 2017-2019								
Salles de classe	Etat	14	96	35	26	15	186	28%
	BID			11			11	32%
	BID (*)		118				118	
	BM		47				47	
	Chine		12	15			27	
	US Army		10				10	
	AR	22	73	82	46		260	40%
	Total	**36**	**238**	**261**	**72**	**15**	**659**	**100%**
Salles spécialisées	Etat			4			4	5%
	BID			12			12	24%
	BM			6			6	
	AR			16	37		53	71%
	Total		**0**	**38**	**37**	**0**	**75**	**100%**
Ateliers	AR					6	**6**	

(*) Salles de classe de compexes "école primaire +collège" bilingues franco-arabes AR = A rechercher

Source : Direction des Projets, de la maintenance et des Equipements, MENFOP, Juin 2017

TABLEAU 33: COUTS UNITAIRES DES CONSTRUCTIONS SCOLAIRES DANS LE CDMT

En milliers de F DJ	2015	2017	2018	2019	2017 en USD
Présolaire construction Zone Urbaine	7 000	7 354	7 538	7 727	41 550
Présolaire construction Zone Rurale	7 000	7 354	7 538	7 727	41 550
Primaire construction Zone Urbaine	8 000	8 405	8 615	8 831	47 486
Primaire construction Zone Rurale	8 000	8 405	8 615	8 831	47 486
Primaire Réhabilitation	4 000	4 203	4 308	4 415	23 743
Moyen construction: salle de cours	8 000	8 405	8 615	8 831	47 486
Moyen construction: salle spécialisée	12 000	12 608	12 923	13 246	71 229
Moyen réhabilitation	5 000	5 253	5 384	5 519	29 679
Secondaire construction: salle de cours	9 000	9 456	9 692	9 934	53 422
Secondaire construction: salle spécialisée	20 000	21 013	21 538	22 076	118 715

Secondaire réhabilitation	6 000	6 304	6 461	6 623	35 614
ETFP : Atelier	30000	31 519	32 307	33 114	178 072

Source : CDMT 2016 *Taux : 1 USD = 177 FDJ*

TABLEAU 34: RECRUTEMENTS ET EVOLUTION DES PERSONNELS DE 2017 A 2019

CDMT 2017-2019	Recrutements prévus			Evolution des effectifs		
	Enseignants	Pers. admin.	Total	2016	2019	% d'accr.
Préscolaire	36	0	36	5	40	700%
Primaire	11	226	237	2313	2549	10%
Moyen	175	190	365	1548	1737	12%
Secondaire	79	6	85	1049	1134	8%
ETFP	34	0	34	435	468	8%
Formation prof.	6	8	14	76	91	20%
Personnel enseignant	**341**	**430**	**771**	**5 426**	**6 019**	**11%**
BRE	4	4	8	239	247	3%
CFEEF + CRIPEN	6	9	15	160	170	6%
Autres	4	0	4	282	287	2%
MENFOP central		9	9	288	297	3%
Total	**355**	**452**	**807**	**6 395**	**7 020**	**10%**
%	44%	56%	100%			

Source : CDMT 2016

CDMT 2017-2019	Recrutements prévus			Evolution des effectifs		
	Enseignants	Pers. admin.	Total	2016	2019	% d'accroissement
Préscolaire	36	0	36	5	40	700%
Primaire	11	226	237	2313	2549	10%
Moyen	175	190	365	1548	1737	12%
Secondaire	79	6	85	1049	1134	8%
ETFP	34	0	34	435	468	8%
Formation professionnelle	6	8	14	76	91	20%
Total enseignants	**341**	**430**	**771**	**5 426**	**6 019**	**11%**

7.6. Questions en suspens de l'évaluation

Les conditions de la mission sur le terrain, avec seulement 5 jours ouvrables pour rencontrer la partie nationale et les PTF, a pesé sur la qualité de l'information recueillie. Il aurait fallu avec certaines directions, plus de temps pour approfondir aussi bien leurs perspectives pour le PAE que leurs points forts et leurs difficultés pour la mise en œuvre.

Voici quelques points que l'évaluateur aurait souhaité approfondir :

- La validation avec le Ministère du Budget des hypothèses macro-économiques et des prévisions budgétaires pour l'éducation.
- La vérification des coûts unitaires de construction auprès de la cellule de passation des marchés et la compréhension des causes de lenteur.
- Les questions de déconcentration et de gestion des BRE et des établissements scolaires
- L'exploration plus approfondie du fonctionnement, des méthodes, politiques et stratégies du CFEEF, du CRIPEN et de la DGETFP et plus spécifiquement les stratégies globales concernant la formation, la révision des curricula, les TIC, la formation professionnelle et les partenariats avec le secteur privé.
- Il aurait été intéressant de vérifier le démarrage effectif du PAE pour ce qui est planifié en 2017.
- Les questions de population semblent sans réponse en l'état actuel des choses.