RAPPORT SUR LES RÉSULTATS DE L'ÉDUCATION 2012

POUR UN DIALOGUE FONDÉ SUR LES RÉSULTATS POUR LE SUIVI DE L'ACCÈS À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ



PARTENARIAT MONDIAL *pour* L'EDUCATION

Site web : www.globalpartnership.org

Courriel : info@globalpartnership.org

Facebook : www.facebook.com/GlobalPartnership

Twitter : twitter.com/gpforeducation

Adresse administrative :

900 19th Street, N.W.
Suite 600
Washington D.C., 20006, USA

Adresse postale :

Global Partnership for Education
c/o World Bank
MSN P6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433, USA

Les désignations utilisées et les données présentées dans cette publication n'impliquent de la part du Partenariat mondial pour l'éducation aucun jugement quant au statut juridique d'un quelconque pays, territoire, ville ou zone ou de ses autorités, et ne signifient nullement que le partenariat reconnaît ou accepte le tracé de ses frontières ou limites.

Les auteurs du rapport sont responsables de la sélection et de la présentation des faits qui y figurent et des opinions qui y sont exprimées, lesquels ne reflètent pas nécessairement l'avis d'un quelconque membre en particulier du Partenariat mondial pour l'éducation. La responsabilité globale des vues et opinions exprimées dans le présent rapport est assumée par les auteurs.

Conception de la couverture et de la maquette du rapport : Eighty2degrees, LLC

Couverture : GMB Akash/ Panos Pictures.

GPE (Partenariat mondial pour l'éducation) 2012. ***Rapport sur les résultats 2012 : Pour un dialogue concret sur le suivi de l'accès à une éducation de qualité.*** (Novembre). Washington, D.C : GPE.

Préambule

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) collabore avec des pays à faible revenu du monde entier pour les aider à assurer une éducation de base de bonne qualité à tous leurs enfants. Les pays établissent pour leur secteur de l'éducation des plans fixant des objectifs et des engagements clairs ; et leurs partenaires, notamment les bailleurs de fonds, les organismes multilatéraux, la société civile et le secteur privé alignent leur soutien sur ces plans.

Le GPE a élaboré une stratégie de suivi et d'évaluation pour mesurer l'avancement de la mise en œuvre de ces plans et pour en déterminer l'impact sur l'apprentissage et le parcours scolaire des enfants. Le présent *Rapport sur les résultats de l'éducation* est le premier d'une future série de revues annuelles des progrès réalisés dans ce domaine. Il décrit les résultats obtenus par les pays pour accroître l'accès à une éducation de qualité. Il met également en lumière les problèmes auxquels doivent s'attaquer les pays et leurs partenaires.

Ce rapport utilise un nouvel outil pour améliorer le dialogue fondé sur les résultats de l'éducation au sein des pays. Il s'agit d'une matrice de résultats élaboré pour chaque pays, qui décrit les objectifs fixés dans le secteur de l'éducation du pays considéré et qui présente les résultats effectivement obtenus et communiqués par le pays lui-même. Les données collectées au moyen de cette matrice de résultats sont présentées et analysées dans le présent rapport. Nous sommes convaincus que cet outil aidera à renforcer le dialogue entre tous les partenaires sur la façon d'accélérer les progrès en matière d'éducation.

Le Rapport sur les résultats de l'éducation utilise des données provenant des plans sectoriels de l'éducation, des rapports de revues sectorielles conjointes et des requêtes de financement du GPE. Des données supplémentaires ont été fournies par des partenaires comme l'UNESCO et la Banque mondiale. Les constats révèlent de nombreuses évolutions positives dans les pays où opèrent les partenaires du GPE:

Les enfants sont scolarisés en plus grand nombre. Dans les pays disposant d'un plan endossé par les partenaires, les taux d'achèvement de l'enseignement primaire sont passés de 56 à 71 % au cours de la dernière décennie.

Les enfants sont moins nombreux à être exclus de l'école. Le taux de non scolarisation est tombé dans ces pays de 34 à 18 % en l'espace d'une décennie.

Les taux d'alphabétisation des jeunes ont augmenté. La progression est modeste, de 77 % en 2000-03 à 81 % en 2007-10, et elle concerne davantage les filles et les élèves vivant dans un contexte de fragilité ou de conflit.

Les pays ont accru leur financement de l'éducation. La part des dépenses publiques consacrées à l'éducation est passée de 17 % en 2000 à 19,4 % en 2011, ce qui représentait 3,9 % du PIB en 2000 et 5,8 % du PIB en 2011.

Rapporté à l'aide publique au développement en faveur de l'éducation de base, le financement du GPE augmente régulièrement. Le GPE a commencé ses décaissements en 2004 et ceux-ci ont représenté 12 % des décaissements au titre de l'aide publique au développement pour 2010, et un pourcentage plus élevé est pratiquement certain pour 2011, année durant laquelle les décaissements du GPE ont atteint 385 millions de dollars.

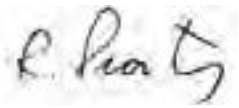
Le *Rapport sur les résultats de l'éducation* révèle la persistance de plusieurs problèmes importants :

De nombreux enfants restent non scolarisés à cause de la pauvreté. La pauvreté est de loin le facteur d'exclusion de l'école le plus important. Les facteurs liés à la pauvreté interagissent puissamment avec la dynamique de la parité, si bien que c'est chez les pauvres que l'on observe les différences les plus fortes entre filles et garçons au sein de la population déscolarisée. Les enfants qui sont handicapés, vivent dans des zones éloignées, travaillent ou sont nomades sont aussi beaucoup plus susceptibles de vivre dans la pauvreté et de ne pas être scolarisés.

La faiblesse des acquis scolaires est très inquiétante. Dans la plupart des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, la proportion des enfants entre la deuxième et la quatrième années du primaire qui ne savent pas lire peut atteindre 75 %. À la fin du primaire, les enfants des pays à faible revenu – y compris ceux qui bénéficient de l'aide du GPE – ont entre 4 et 6 classes de retard par rapport à ceux des pays industrialisés.

Les évaluations des acquis scolaires ne sont pas suffisamment bien établies ni utilisées pour améliorer la qualité de l'enseignement. Même lorsque des évaluations de ce genre sont disponibles, leurs résultats ne sont pas utilisés efficacement pour améliorer l'enseignement ou orienter les processus de planification.

Un défi persistant pour le rapport proprement dit est le manque de données dans beaucoup de pays. Ce défi fera l'objet d'un engagement vigoureux dans les années à venir de manière à assurer que ce rapport améliore les données disponibles pour informer le dialogue sur l'éducation dans tous les pays à faible revenu et aide tous les enfants à faire valoir leur droit à une éducation de bonne qualité.



Bob Prouty, Directeur
Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation

Le Rapport sur les résultats 2012 a été établi par le Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, sous la direction de Luis Crouch, Coordonnateur de l'Équipe sur les bonnes pratiques et de Laurent Cortese, Spécialiste senior de l'éducation.

Les principaux auteurs du rapport sont Laurent Cortese, Luis Crouch, Nancy Pinto, Vania Salgado, Caroline Schmidt, Kouassi Soman et Mamadou Thiam, du Partenariat mondial, et Ania Chaluda et Carina Omoeva, du Centre de politiques et de données sur l'éducation (EPDC) de FHI360. Annababette Wils et Pierre Varly, consultants indépendants, sont les principaux auteurs des Chapitres 3 et 4 respectivement. De plus, Sarah Beardmore, Natasha Graham et Deepa Srikantaiah, du Partenariat mondial, ont apporté d'importantes contributions.

Les auteurs remercient vivement leurs nombreux collègues qui, au sein et en dehors du Partenariat mondial, ont joué un rôle capital dans la production de ce rapport, notamment Bob Prouty, qui a donné l'impulsion nécessaire et formulé des commentaires généraux d'une importance cruciale. César Guadalupe et Albert Motivans, de l'Institut de statistique de l'UNESCO, ont formulé de précieux commentaires pour le premier chapitre, qui s'appuie sur les conclusions du rapport établi en 2011[1] par une équipe de consultants de PROMAN. Les informations en retour utilisées pour le Chapitre 3 ont été fournies par Natasha Graham et Margarita Licht. Bukky Adebayo, Unaiza Ayub, Julia Gooding, Josephine Ho et Rebecca Sayre ont aidé à recueillir et traiter les données correspondantes, et Ayobami Akenroye, Otite Fadar, Michael Monuteaux et Ben Sylla ont apporté des conseils pour la programmation Stata. Au Chapitre 4, les informations en retour ont été fournies par Antoine Marivin, du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), Hans Wagemaker, de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), ainsi que par Marlaine Lockheed et Marguerite Clarke, de la Banque mondiale. Frank van Capelle, de StatSilk, a aidé à mettre au point la carte de ce chapitre. Jean-Marc Bernard et Mathieu Brossard ont formulé de précieux commentaires pour le Chapitre 5, et les remarques de Douglas Chester et Margarita Licht ont été d'une importance critique pour le Chapitre 6. Milanga Abeysuriya, Sabrina Hervey, Luis Pagan et Ben Sylla, de l'EPDC, ont aidé à recueillir des informations pour les formulaires de résultats qui ont été remplis et certifiés par des membres de groupes locaux des partenaires de l'éducation de 28 pays en développement partenaires du GPE. Nous remercions Robert Zimmermann, qui a mis en forme le rapport, Cécile Jannotin et Michael Lamm, qui ont assuré la coordination de sa traduction, et Ambica Prakash, pour la créativité dont elle a fait preuve dans sa conception.

Nous nous félicitons tout particulièrement des précieuses contributions à l'ensemble du rapport de Jean-Marc Bernard et Krystyna Sonnenberg, dont le concours a été indispensable pour en établir la version finale, ainsi que de l'appui de Mike Kelleher et Yann Doignon, dont les idées et les encouragements ont joué un rôle fondamental dans sa publication.

[1] Pfaffe, J. F., H. Cornelissen, A. Caspari, P. Christensen, E. Kadri, S. Silvestrini, D. Towers et A. Valentini. 2011. « Éducation pour tous, Initiative pour une mise en œuvre accélérée (EPT-IMOA) Stratégie de suivi et d'évaluation : Rapport final. (9 septembre). Bettembourg, Luxembourg : Proman ; Fribourg, Allemagne : Particip.

Préambule ... **ii**

Remerciements ... **iii**

Liste des Schémas, Tableaux, Encadrés et Carte ... **viii**

Abréviations ... **xiii**

Principaux constats ... **xv**

Résumé ... **xvi**

CHAPITRE **UN**

STRATÉGIE DE SUIVI-ÉVALUATION DU GPE **1**

I. Opportunités et défis : mise en œuvre de la stratégie de suivi-évaluation ... **3**

A. Portée de la stratégie de suivi-évaluation ... 3

B. Compter sur les sources d'informations existantes ... 3

1. Sources de données au niveau des pays ... 4

2. Sources de données mondiales ... 4

C. Fournir des informations sur les résultats positifs obtenus en ce qui concerne la qualité de l'éducation et les acquis scolaires ... 5

D. Évaluation du Partenariat mondial ... 5

II. Les trois composantes de la stratégie de suivi-évaluation du GPE ... **5**

A. Cadre de résultats ... 5

B. Matrice de responsabilités ... 9

C. Méthodologie d'évaluation d'impact ... 9

III. Structure organisationnelle pour la mise en œuvre de la stratégie de suivi-évaluation ... **11**

CHAPITRE **DEUX**

RÉALISATIONS ET TENDANCES GÉNÉRALES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION DE BASE **13**

I. Progression du taux d'alphabétisation des jeunes (indicateur d'objectif) ... **14**

II. Progrès enregistrés concernant les principaux indicateurs de résultats ... **15**

A. Scolarisation au préscolaire ... 17

B. Entrée dans l'enseignement primaire ... 17

C. Taux d'enfants non scolarisés ... 19

D. Achèvement des études primaires ... 20

III. Tendances générales dans le domaine de l'éducation : projections ... **21**

A. Entrée à l'école primaire ... 21

B. Enfants non scolarisés ... 23

C. Achèvement du cycle primaire ... 24

D. Achèvement du premier cycle du secondaire ... 26

CHAPITRE **TROIS**

DISPARITÉS ET OBSTACLES INTERNES À L'ÉDUCATION, 2000–2010 31

I. Les progrès dans le sens de la scolarisation de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire se sont-ils ralentis ? ... **33**

II. Disparités dans la fréquentation scolaire ... **37**
A. Disparités et inégalité, 2005–10 ... 38
B. Enfants non scolarisés dans l'enseignement secondaire ... 48
C. Filtrage de la pauvreté : comparaison entre le quintile de revenu le plus bas et le reste de la population ... 52
D. Évolution de l'inégalité, 2000–10 ... 54

III. Évolution de l'exclusion aux divers stades du cycle éducatif ... **59**
A. Non-scolarisation, scolarisation retardée et scolarité interrompue chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 2000–10 ... 61
B. Évolution de l'exclusion sur l'ensemble du cycle éducatif chez les adolescents âgés de 12 à 17 ans ... 69

IV. Inscription et fréquentation des pauvres : une non-scolarisation de fait ? ... **70**
A. L'absentéisme chez les enfants ... 71
B. Pourquoi les enfants ne fréquentent pas l'école : les réponses des parents ... 74
1. Raisons pour lesquelles les enfants ne fréquentent pas l'école : Ouganda ... 74
2. Adolescents non scolarisés : enquête démographique auprès des ménages au Mozambique, 2009 ... 77
3. Disparités dans les raisons de la non-fréquentation de l'école : Inde, 2005-06 ... 77

V. Obstacles à l'accès de tous à l'école ... **79**
A. Surmonter les obstacles au niveau de l'offre, comme la distance de l'école ... 79
B. Élimination des obstacles au niveau de la demande ... 82
1. Droits de scolarité ... 82
2. Transferts et programmes spéciaux ... 85

CHAPITRE **QUATRE**

RÉSULTATS ET QUALITÉ DE L'APPRENTISSAGE 92

I. Méthodologie ... **93**
A. Que peut-on attendre d'un partenariat mondial destiné à améliorer les acquis scolaires ? ... 93
B. Questions de recherche abordées dans le chapitre ... 94
C. Sources d'information ... 95
D. Synthèse de l'information au moyen de notes ... 96

II. Acquis scolaires dans les plans sectoriels de l'éducation et les examens sectoriels conjoints ... **97**
A. Classification des politiques PSE visant la qualité ... 98
B. Politiques PSE visant à améliorer la qualité ... 101
C. Changements intervenus dans le traitement des acquis scolaires dans les PSE ... 103
D. Analyse des revues sectorielles conjointes ... 106
E. Comparaison des PSE et des revues sectorielles conjointes ... 108

III. Conclusions tirées des évaluations régionales et internationales **110**
A. Participation des pays du GPE et d'autres pays aux évaluations des acquis scolaires 111
B. Les acquis scolaires dans les pays du GPE et ailleurs 114
C. Tendances des acquis scolaires dans les pays du GPE 120
1. Données du SACMEQ 121
2. PASEC 124
3. LLECE 125
D. Combiner l'apprentissage et les niveaux d'accès pour une mesure mondiale de la production du système 126
E. Remplir le cadre de résultats du GPE 128
1. Utilisation de sources de données internationales 129
2. Utilisation des données des évaluations nationales 132
F. Questions de complémentarité et de coordination dans l'assistance internationale pour les évaluations 133
G. Investir dans le calcul dans les petites classes 136

IV. Lier les indicateurs d'accès et d'apprentissage : un problème lié à des bases insuffisamment solides **139**

V. Recommandations finales **144**

CHAPITRE **CINQ**
FINANCEMENT INTERNE ET EXTERNE DE L'ÉDUCATION DANS LE CADRE DU PARTENARIAT MONDIAL 150

I. Analyse macroéconomique et perspectives financières **151**
II. Dépenses d'éducation des ménages **155**
III. Deux problèmes majeurs pour le financement de l'éducation **156**
A. Paiement des salaires des enseignants 156
B. Financement du développement pour l'enseignement post-primaire 157
C. Améliorer l'efficacité du secteur 158
1. Répartition des enseignants 158
2. Redoublement 159
3. Efficacité de la prestation de services 160
4. Réduire le coût de l'enseignement post-primaire 160

IV. Tendances de l'aide publique au développement **161**
A. Aide publique totale au développement 161
B. Aide publique au développement en faveur de l'éducation 162
C. Aide publique au développent en faveur de l'éducation accordée aux pays à faible revenu 163
1. Éducation de base 165
2. Enseignement secondaire et post-secondaire 165
D. Aide bilatérale à l'éducation dans les pays à faible revenu 165
E. Aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les pays du GPE 167

V. Opération de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide à l'éducation **168**
A. Bilan des constatations 170
B. Constatations de l'opération de suivi suivant les principes et indicateurs d'efficacité de l'aide 174
1. Appropriation 174
2. Alignement 174
3. Harmonisation 176
4. Gestion de l'éducation axée sur les résultats 177
5. Responsabilité mutuelle 178

VI. Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation **179**

CHAPITRE **SIX**
RÉALISATION DES OBJECTIFS NATIONAUX **186**

I. Nécessité de soutenir le suivi des objectifs des PSE **187**

II. Les matrices de résultats nationaux sur les progrès accomplis **189**

III. Analyse du degré de réalisation des objectifs des PSE **190**
A. Constatations relatives aux indicateurs de résultats clés 191
B. Constatations relatives au financement national 193
C. Constatations relatives à l'aide extérieure en faveur de l'éducation 194
D. Constatations relatives à la prestation de services d'enseignement 195

Annexe 1A. Cadre de résultats : Présentation détaillée des indicateurs 199
Annexe 1B. Matrice de responsabilités 204
Annexe 1C. Problèmes posés par le décompte des enfants non scolarisés 210
Annexe 2A. Liste des pays admis à adhérer au GPE 214
Annexe 2B. Tableaux de données 216
Annexe 3A. Pays en développement partenaires du GPE examinés dans le présent rapport 218
Annexe 3B. Liste des 154 enquêtes EDS et MICS consultées pour le présent rapport 219
Annexe 3C. Figures supplémentaires 220
Annexe 4A. PSE des pays et notes des revues sectorielles conjointes 224
Annexe 4B. Indicateurs des acquis scolaires et objectifs fixés dans les PSE 226
Annexe 4C. Considérations fondées sur les ouvrages de référence pour le cadre de classification 228
Annexe 4D. Analyse des revues sectorielles conjointes 229
Annexe 4E. Évaluations internationales 230
Annexe 4F. Participation aux évaluations 235
Annexe 4G. Études ELPC ou assimilées ELPC au Mali 238
Annexe 6A. Matrices de résultats 240

Références **329**

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 2.1. Taux d'alphabétisation nationaux et régionaux, Tchad, 2009 15

Schéma 2.2. Variations des TBA à l'enseignement primaire, 2010 16

Schéma 2.3. Variations des taux d'achèvement des études primaires, 2009/2010 16

Schéma 2.4. Taux bruts de scolarisation au préscolaire 17

Schéma 2.5. Taux bruts d'admission dans le primaire 18

Schéma 2.6. Taux d'enfants non scolarisés 19

Schéma 2.7. Taux d'achèvement des études primaires 20

Schéma 2.8. Taux bruts d'admission dans le primaire, 2000-2020 22

Schéma 2.9. Enfants non scolarisés, 2000-2020 23

Schéma 2.10. Taux d'achèvement des études primaires, 2000-2020 25

Schéma 2.11. Taux d'achèvement du premier cycle d'études secondaires, 2000-2020 27

Schéma 3.1. Sentier de croissance du TNI sur quarante ans dans neuf pays en développement 35

Schéma 3.2. TNI dans l'enseignement primaire dans 40 pays du GPE, 2000, 2005 et 2010 36

Schéma 3.3. Trois aspects de l'exclusion scolaire chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, pays du GPE 38

Schéma 3.4. TBF des enfants les plus pauvres des zones rurales en âge de fréquenter l'école primaire, selon le sexe, dans 41 pays du GPE 41

Schéma 3.5. TBF des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, quintiles les plus pauvres dans les zones rurales et urbaines 42

Schéma 3.6. GTBF chez les orphelins et non-orphelins en âge de fréquenter l'école primaire 43

Schéma 3.7. TBF des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, selon le handicap fonctionnel 44

Schéma 3.8. TBF des enfants de familles nomades en âge de fréquenter l'école primaire (pasteurs et roms) 47

Schéma 3.9. Trois aspects de l'exclusion dans les TBF des enfants en âge de fréquenter un établissement secondaire dans les pays du GPE 49

Schéma 3.10. TBF des adolescents ruraux en âge de fréquenter un établissement secondaire au sein des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas, chez les garçons et les filles respectivement 51

Schéma 3.11. Différences de TBF entre les enfants des ménages appartenant aux quintiles de revenus supérieurs et inférieurs, en âge de fréquenter un établissement primaire ou secondaire dans 41 pays du GPE 52

Schéma 3.12. Différences de TNF chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans 37 pays du GPE, 1997–2011 55

Schéma 3.13. TNF des enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement primaire ou secondaire et différences de revenu des ménages : preuve d'une courbe de Kuznets 57

Schéma 3.14. Exclusion du cycle éducatif : non-scolarisation, scolarisation tardive et scolarité interrompue au Malawi et au Niger 60

Schéma 3.15. Enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire, jamais scolarisés, scolarisés tardivement ou ayant quitté l'école, dans les pays du GPE, 2005–2010 61

Schéma 3.16. Enfants âgés de 6 à 11 ans non scolarisés, qui ne l'ont jamais été ou l'ont été tardivement, selon les quintiles de revenu les plus bas et les plus élevés.....63

Schéma 3.17. Proportion d'enfants scolarisés qui atteignent la quatrième année d'enseignement dans 38 pays du GPE 65

Schéma 3.18. Proportion d'enfants ayant quitté l'école, par groupe d'âge, dans 41 pays du GPE.....66

Schéma 3.19. Enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire, qui n'ont jamais été scolarisés ou l'ont été tardivement, dans 34 pays du GPE, 2000 et 2005–10.....67

Schéma 3.20. Adolescents non scolarisés, qui ne l'ont jamais été ou ont quitté l'école, dans 34 pays du GPE 70

Schéma 3.21. Absentéisme dans 37 pays, 2005–08.....72

Schéma 3.22. Raisons de la non-fréquentation de l'école, Ouganda, 2005-06 et 2009-10.....76

Schéma 3.23. Raisons de la non-fréquentation de l'école chez les adolescents âgés de 15 à 19 ans, Mozambique, 2008 77

Schéma 3.24. Raisons de la non-fréquentation de l'école, Inde, 2006..... 78

Schéma 4.1. Politiques PSE : Pays du GPE traitant des questions relevant de la composante qualité de l'éducation 101

Schéma 4.2. Évolution des orientations des PSE, 2002–11 102

Schéma 4.3. Éléments d'un système de suivi des acquis scolaires, PSE, 2002–11 105

Schéma 4.4. Rapports des revues sectorielles conjointes et acquis scolaires, pays du GPE, 2002–11 106

Schéma 4.5. Comparaison entre les pays du GPE et les pays éligibles participant à des évaluations internationales, par programme 113

Schéma 4.6. Résultats des tests : comparaison des pays, PIRLS et SACMEQ 116

Schéma 4.7. Notes dans l'enseignement primaire, pays du GPE et autres pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure 118

Schéma 4.8. Proportion d'élèves achevant la cinquième année d'enseignement primaire et atteignant un niveau de compétence minimal dans les pays du PASEC 128

Schéma 4.9. Illustration des problèmes concernant les flux d'effectifs en première année d'enseignement primaire 142

Schéma 5.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du produit intérieur brut (PIB).....151

Schéma 5.2. Part du total des dépenses publiques d'éducation consacrée à l'enseignement primaire 152

Schéma 5.3. Aide publique au développement, 2002–10.....161

Schéma 5.4. Aide publique au développement en faveur de l'éducation, 2002–10 163

Schéma 5.5. Aide publique au développement en faveur de l'éducation affectée aux pays à faible revenu, par sous-secteur, 2002–10.....164

Schéma 5.6. Aide publique bilatérale au développement accordée aux pays à faible revenu en faveur de l'éducation et de l'éducation de base 166

Schéma 5.7. Aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les pays du GPE, 2002–10 167

Schéma 5.8. Approbations de financements du GPE à des fins d'exécution, par année d'approbation, 2003–2011 181

Schéma 5.9. Financements du GPE à des fins d'exécution, par région, 2003–11 182

Schéma 5.10. Décaissements de financements à des fins d'exécution au titre du programme du GPE, 2004–2015 183

Schéma 6.1. Matrices de résultats : processus de production et revue 189

ANNEXE

Schéma 3C.1. Disparités du TNF chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire des pays GPE, selon le revenu des ménages, l'habitat urbain ou rural et le genre 220

Schéma 3C.2. Disparités du TNF chez les enfants en âge de fréquenter un établissement secondaire selon le revenu des ménages, l'habitat urbain ou rural et le genre 221

Schéma 3C.3. TBF chez les enfants en âge de fréquenter un établissement secondaire dans les pays GPE, adolescents ruraux et urbains les plus pauvres 222

Schéma 3C.4. Ratio élèves-enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire dans diverses régions du monde vers 2000 et 2010 223

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1. Cadre de résultats : indicateurs de performance clés 6

Tableau 2.1. Variation prévisionnelle des TBA à l'école primaire par sexe 22

Tableau 2.2. Variation prévisionnelle de la proportion d'enfants non scolarisés par sexe 24

Tableau 2.3. Variation prévisionnelle des taux d'achèvement des études primaires, par sexe 26

Tableau 2.4. Variation prévisionnelle des taux de passage en premier cycle du secondaire, par sexe 27

Tableau 2.5. Variation prévisionnelle des taux d'achèvement du premier cycle du secondaire par sexe, 2000-2020 28

Tableau 3.1. Proportion d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et TNIT dans une sélection de pays et de régions, 2000–09 34

Tableau 3.2. Les nomades dans une sélection de pays 46

Tableau 3.3. Différences moyennes de TNF chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 1997–2011 55

Tableau 3.4. Différences totales de TNF entre zones urbaines et rurales chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, vers 2000 et en 2005–10 56

Tableau 3.5. Évolution du TNF chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, selon le quintile de revenu des ménages dans 12 pays du GPE 58

Tableau 3.6. Enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire, par stade d'exclusion dans 34 pays du GPE.....68

Tableau 3.7. Adolescents non scolarisés âgés de 12 à 17 ans, par stade d'exclusion, dans 34 pays du GPE 70

Tableau 3.8. Taux d'absentéisme des enfants des ménages appartenant aux quintiles de revenu le plus élevé et le plus bas, dans cinq pays 74

Tableau 3.9. Raisons pour lesquels les enfants manquent l'école, Ouganda, 2006 75

Tableau 3.10. Proportion d'enfants disposant d'une école dans un rayon de 1 à 5 kilomètres.....80

Tableau 3.11. Ratio élèves-enseignant dans l'enseignement primaire dans 19 pays du GPE en 2000 et 2010 82

Tableau 3.12. Droits de scolarité dans les pays du GPE, changement intervenu entre 2000 et 2005-06.....84

Tableau 4.1. Notes aux tests du SACMEQ par groupe de pays (2000, 2007) 121

Tableau 4.2. Évolution de la disponibilité des ressources scolaires, pays du SACMEQ, 2000–07 123

Tableau 4.3. Tendances des notes des tests du PASEC en cinquième année d'enseignement primaire 124

Tableau 4.4. Élèves de sixième année atteignant au moins le niveau 3 ou 4 dans la SERCE, 2005/06 126

Tableau 4.5. Cadre provisoire d'établissement d'un indicateur GPE sur les acquis scolaires à la fin du cycle primaire.....131

Tableau 4.6. Enfants incapables de lire un seul mot de la première ligne d'un texte, près de la deuxième année d'enseignement primaire 140

Tableau 5.1. Objectifs du financement du GPE dans une sélection de pays 154

Tableau 5.2. Les redoublements dans les pays du GPE 159

Tableau 5.3. Évolution de l'aide publique au développement, 2002–10.....162

Tableau 5.4. Pacte de responsabilité mutuelle du GPE : responsabilités des partenaires 168

Tableau 5.5. Pays participant à l'opération du GPE sur le suivi de l'efficacité de l'aide, 2011 169

Tableau 5.6. Suivi des résultats de l'exercice : efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation en 2010.....171

Tableau 5.7. Fonds fiduciaires du GPE : valeur des accords de contribution signés par les bailleurs de fonds, 31 mai 2012.....180

Tableau 5.8. Récapitulatif du portefeuille de financements du GPE à des fins d'exécution 181

Tableau 6.1. Matrice de résultats : contenu.....189

Tableau 6.2. Critère : degré de succès avec lequel les objectifs du PSE ont été atteints 190

Tableau 6.3. Réalisation des objectifs par rapport aux indicateurs de résultats sectoriels, pays du GPE, 2010 et 2011 192

Tableau 6.4. Réalisation des objectifs de financement national de l'éducation, pays du GPE, 2010 et 2011 193

Tableau 6.5. Réalisation des objectifs de l'aide extérieure à l'éducation, pays du GPE, 2010.....194

Tableau 6.6. Réalisation des objectifs en matière de prestation de services d'éducation, pays du GPE, 2010 et 2011 195

ANNEXE

Tableau 1A.1. Cibles et indicateurs d'efficacité de l'aide dans les PSE 202

Tableau 2B.1. TBS au pré-primaire 216

Tableau 2B.2. TBA à l'enseignement primaire 216

Tableau 2B.3. Enfants non scolarisés 217

Tableau 2B.4. Taux d'achèvement des études primaires 217

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1.1. Décompte des enfants non scolarisés 8

Encadré 3.1. Accès des enfants à des soins oculaires dans les pays en développement : le cas du Cambodge 44

Encadré 3.2. Un programme parrainé par le GPE apporte l'éducation aux régions reculées de Mongolie 48

Encadré 3.3. Un programme parrainé par le GPE renforce les taux d'inscription des filles dans le secondaire au Ghana 51

Encadré 3.4. Avec le concours du GPE, l'Éthiopie construit des écoles primaires dans les zones rurales 56

Encadré 4.1. Deux études de cas 107

Encadré 4.2. Pleins feux sur les tendances observées au Malawi 124

Encadré 4.3. Sénégal : calcul des indicateurs du GPE sur la base des données du SNERS 133

Encadré 4.4. Étude de cas au Cambodge : EMPC et interventions 139

Encadré 5.1. Définition par l'OCDE des caractéristiques d'une approche-programme 176

CARTE

Carte 4.1. Participation des pays à des programmes d'évaluation internationale, 2011 111

APD	Aide publique au développement
ASER	Enquête sur l'état des lieux dans l'éducation
CPIA	Évaluation de la politique et des institutions nationales
CSR	Rapport sur la situation d'un pays
EDS	Enquête démographique et sanitaire
ELPC	Enquête sur la lecture dans les petites classes
EMPC	Enquête sur les mathématiques dans les petites classes
EPT	Education pour tous
GLPE	Groupes locaux des partenaires de l'éducation
IDA	Association internationale de développement (Banque mondiale)
IEA	Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LLECE	Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (UNESCO)
MICS	Enquête par grappes à indicateurs multiples (UNICEF)
MLA	Suivi des acquis scolaires
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OLO	Observatoire des résultats de l'apprentissage (ISU)
ONG	Organisation non gouvernementale
PIRLS	Étude sur les performances internationales en lecture (IEA)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
RAS	Région administrative spéciale (Chine)
READ	Programme d'aide de la Russie à l'éducation pour le développement
SACMEQ	Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SERCE	Seconde étude régionale comparative et explicative (LLECE)

SNERS	Système national d'évaluation des rendements scolaires (Sénégal)
TBA	Taux brut d'admission
TBF	Taux brut de fréquentation
TBI	Taux brut d'inscription
TIMSS	Tendances des performances internationales en mathématiques et en science (IEA)
TNF	Taux net de fréquentation
TNI	Taux net d'inscription
TNIA	Taux net d'inscription ajusté
TNTI	Taux net total d'inscription
UEP	Unité d'exécution du projet
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Les pays dans lesquels les partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) ont collaboré pour endosser un plan sectoriel de l'éducation (pays en développement partenaires du GPE) ont accompli des progrès notables par rapport à un certain nombre d'indicateurs d'éducation. D'après les constats du présent rapport, ces pays ont particulièrement progressé dans les domaines suivants:

Les enfants sont plus souvent scolarisés et moins souvent exclus. Dans les pays du GPE, le taux d'achèvement de l'école primaire est passé de 56 à 71 % entre 2000 et 2010, tandis que le taux de déscolarisation, qui a fortement diminué (de 34 à 18 %), devrait descendre à 12 % d'ici à 2020. À mesure que l'accès à l'éducation s'améliore, la situation des filles devrait s'améliorer considérablement ; leur taux de déscolarisation devrait tomber de 20 à 13 % entre 2010 et 2020, et celui des garçons, de 16 à 12 %.

Les engagements financiers en faveur de l'éducation de base ont augmenté. Au total, la part des dépenses publiques consacrée à l'éducation dans les pays du GPE est passée de 17 % en 2000 à 19,4 % en 2011, et elle a représenté 5,8 % du PIB en 2011, contre 3,8 % en 2000. Les décaissements du GPE augmentent régulièrement depuis 2004, représentant 12 % des décaissements d'aide publique au développement qui sont allés à l'éducation de base en 2010. L'année record a été 2011, puisque 385 millions de dollars ont été décaissés malgré les coupes opérées dans les dépenses d'éducation dans le monde entier, pour atteindre un montant total cumulé de 1,3 milliards de dollars depuis le début des décaissements du GPE.

Les taux d'alphabétisation des jeunes ont augmenté. Le taux d'alphabétisation des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) dans les pays du GPE est passé de 77 % en 2000–03 à 81 % en 2007–10. Il a progressé plus rapidement - de 73 à 78 % - chez les jeunes femmes, et plus rapidement encore - de 56 à 69 % - dans les pays du GPE dans des contextes de fragilité ou touchés par un conflit.

Malgré les progrès réalisés dans un certain nombre de domaines, le présent rapport montre que les pays du GPE partagent plusieurs problèmes importants avec d'autres pays en développement :

Il subsiste des groupes importants d'enfants non scolarisés, notamment chez les plus déshérités, ceux qui travaillent, les handicapés et les nomades. Bien que des progrès considérables aient été réalisés du point de vue de l'accès à l'éducation, on compte encore dans le monde 61 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés. Dans les pays du GPE, la pauvreté est le facteur qui contribue le plus à ce phénomène. Le degré d'exclusion lié à la pauvreté est considérable : dans un grand nombre de ces pays, les taux bruts de fréquentation scolaire des enfants dont la famille appartient au quintile de revenu le plus bas et en âge de fréquenter un établissement secondaire sont quasiment nuls. La dynamique de la parité interagit puissamment avec les facteurs liés à la pauvreté, de telle sorte que c'est chez les pauvres que les différences entre les filles et les garçons sont les plus marquées du point de vue de la non scolarisation.

La piètre qualité des apprentissages dans les pays à faible revenu est inquiétante. Des évaluations effectuées dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, y compris dans des pays du GPE, révèlent que 25 à 75 % des enfants de la deuxième à la quatrième années d'enseignement primaire n'ont aucune notion de lecture. Les enfants des pays à faible revenu ont environ 4 à 6 classes de retard par rapport à ceux des pays industrialisés. De plus, la faiblesse des acquis scolaires, en particulier dans les petites classes, va de pair avec des taux de redoublement et d'abandon scolaire élevés, ce qui accroît fortement le coût de la prise en charge d'un enfant sur la durée d'un cycle scolaire complet.

Les évaluations des acquis scolaires ne sont pas suffisamment bien établies ni utilisées pour améliorer la qualité. Même lorsque des évaluations de ce genre sont disponibles, leurs résultats ne sont pas utilisés efficacement pour améliorer l'enseignement ou pour orienter l'élaboration et le suivi des plans sectoriels de l'éducation.

Il faut améliorer le suivi des plans sectoriels de l'éducation pour pouvoir améliorer les acquis scolaires. Il reste difficile de recueillir des informations tant sur les objectifs éducatifs fixés dans les plans sectoriels de l'éducation que sur les résultats effectivement observés. De plus, même lorsque des données de ce genre sont disponibles, on n'y accorde pas une attention suffisante lors des revues sectorielles conjointes de l'éducation réalisées pour suivre les progrès accomplis.

Les pressions sur les coûts sont accentuées par le besoin d'enseignants et par la nécessité d'accroître l'accès à l'enseignement secondaire. Les progrès réalisés en ce qui concerne le financement de l'éducation au cours des dix dernières années sont remarquables, mais ils ne sont pas suffisants pour résoudre deux problèmes majeurs qui mettent à rude épreuve les budgets de l'éducation. Il faut tout d'abord disposer de ressources accrues pour augmenter le nombre d'enseignants qualifiés, renforcer leurs compétences, améliorer leurs conditions de vie et de travail et leur offrir des incitations pour enseigner dans des régions éloignées. Il existe par ailleurs une demande accrue d'enseignement post-primaire qui risque de réduire les ressources allouées à l'éducation de base.

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a adopté une stratégie de suivi-évaluation pour renforcer le dialogue et la responsabilité en son sein, fournir des éléments probants sur sa contribution dans le secteur de l'éducation et faciliter les processus décisionnels du Conseil d'administration.

Le présent document, qui constitue le premier Rapport sur les résultats de l'éducation dans le cadre de cette stratégie, rend compte des résultats enregistrés au sein du Partenariat mondial dans le domaine de l'éducation et identifie de nouveaux défis.

Dans ce rapport, les pays en développement partenaires du GPE (également appelés « pays du GPE ») sont comparés aux pays à faible revenu qui remplissent les conditions requises pour adhérer au Partenariat mondial mais qui ne l'ont pas encore fait (« pays éligibles »)[1]. Ces comparaisons font apparaître, pour certains indicateurs clés, des différences marquées qui ne peuvent pas toujours être attribuées directement au GPE proprement dit. Certains pays du GPE, partis d'un niveau plus bas, progressaient déjà de façon sensible au moment où leur Plan sectoriel de l'éducation (PSE) a été approuvé, si bien qu'il leur a été plus facile de continuer sur leur lancée. D'autres facteurs ont pu également jouer pour expliquer que de meilleurs résultats ont été obtenus plus rapidement dans les pays du GPE. Malgré ces nets progrès, il n'en reste pas moins que de nombreux problèmes subsistent. Le rapport fait cependant apparaître clairement que l'adhésion au GPE est généralement associée à un meilleur accès à l'éducation, à un apprentissage de meilleure qualité et à des financements plus importants.

Le présent rapport constitue donc un point de référence pour comparer dans le futur les résultats obtenus par les pays du GPE dans le domaine de l'éducation sur la base du suivi de leur performance.

Le CHAPITRE 1 décrit brièvement les outils et les structures organisationnelles utilisés pour mettre en œuvre la stratégie de suivi-évaluation, en particulier le cadre de résultats qui présente les progrès accomplis pour atteindre les objectifs éducatifs fixés en décembre 2011 par les 46 pays du GPE, et la matrice de responsabilités mutuelle qui définit les rôles et responsabilités de tous les partenaires.

Le CHAPITRE 2 présente les résultats globaux obtenus dans le domaine de l'éducation de base depuis 2000 dans les 46 pays ayant un PSE endossé à la date de décembre 2011 et compare ces résultats à ceux des pays éligibles au GPE. Les pays éligibles semblent représenter l'élément de comparaison le plus raisonnable. Des comparaisons sont également effectuées entre les pays du GPE confrontés à une situation de fragilité et les autres. Ce chapitre présente en outre les résultats d'un exercice de prévision utilisé pour projeter les tendances globales au sein du Partenariat mondial au cours des dix prochaines années (voir les tableaux et annexes au chapitre 2).

Le CHAPITRE 3 étudie les disparités d'accès à l'éducation dans les pays pour identifier les « poches » restantes d'enfants non scolarisés. La plupart des éléments factuels proviennent de 154 enquêtes auprès des ménages réalisées entre 1997 et 2011.

Le CHAPITRE 4 examine les résultats d'apprentissage ou acquis scolaires et d'une façon plus générale, la qualité de l'éducation de base. Cette analyse est fondée sur des rapports des revues sectorielles conjointes, des plans sectoriels de l'éducation et des évaluations nationales, régionales et internationales des acquis scolaires.

Le CHAPITRE 5 présente une vue d'ensemble des flux de financement internes et externes dans le secteur de l'éducation dans les pays du GPE. Le chapitre examine deux contraintes qui pourraient entraver le financement de l'éducation et auxquelles il faudra s'attaquer au cours des prochaines années : 1) le financement de l'accroissement du nombre d'enseignants qualifiés et l'amélioration de leurs conditions de travail, et 2) les investissements dans le développement de l'enseignement post-primaire. De plus, les résultats de l'exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation sont mis en lumière. Ce chapitre se concentre également sur la mise en place du nouveau Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation créé après la reconstitution des ressources du GPE en novembre 2011. Il décrit en détails les résultats obtenus au moyen des ressources du Fonds fiduciaire du GPE allouées depuis 2004.

Le CHAPITRE 6 analyse les progrès accomplis par les pays du GPE par rapport aux objectifs éducatifs fixés dans leurs PSE. Le GPE a examiné la documentation disponible sur les 46 pays du GPE et développé une matrice de résultats indiquant les objectifs et les résultats obtenus par rapport aux indicateurs de l'éducation dans chaque pays pour la période 2009–15. Il s'agit essentiellement d'améliorer le suivi du secteur en facilitant l'identification des objectifs éducatifs et des engagements pris par les partenaires dans ces pays.

I. Outils de suivi du GPE

En 2010, l'évaluation à mi-parcours du GPE a conclu qu'une évaluation efficace de l'impact du partenariat ne serait pas possible à l'époque en l'absence d'un cadre de résultats et de processus nationaux et mondiaux de suivi-évaluation appropriés. Le Partenariat mondial a donc élaboré la stratégie suivi-évaluation en vue d'améliorer la redevabilité dans le secteur de l'éducation, ainsi que pour évaluer sa propre contribution dans ce secteur et sa valeur ajoutée.

Tout en élaborant la stratégie de suivi-évaluation, le GPE a identifié plusieurs problèmes. Tout d'abord, l'évaluation de la valeur ajoutée du partenariat serait limitée si l'on ne prenait en compte que les activités financées par les fonds fiduciaires du GPE. Le Partenariat mondial est une initiative au niveau des pays reposant sur la rédaction par les pays en développement partenaires avec l'appui des Groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) de PSE satisfaisants. Ces plans constituent un ensemble d'engagements pris par les gouvernements, les bailleurs de fonds, des agences multilatérales, des organisations de la société civile et d'autres partenaires apportant un appui au secteur de l'éducation. Si les partenaires locaux ne sont pas en mesure de s'acquitter de leurs engagements, les objectifs en matière d'éducation fixés dans les plans deviennent inaccessibles. Il est donc indispensable que la stratégie de suivi-évaluation améliore la transparence dans le processus d'identification des objectifs et des engagements chez les partenaires du GPE.

Pour assurer l'appropriation voulue, la stratégie de suivi-évaluation repose sur les objectifs fixés par les partenaires locaux.

Un second problème tient à la nécessité d'éviter d'imposer aux partenaires la lourde charge que représente l'établissement de rapports et de faire appel le plus possible aux sources d'information existantes. Le GPE est resté fidèle à cette approche dans la préparation du présent *Rapport sur les résultats de l'éducation*, bien que certaines consultations supplémentaires avec des GLPE aient été nécessaires.

Du fait que le Partenariat mondial met davantage l'accent sur la qualité de l'éducation et les acquis scolaires, il est devenu nécessaire de mettre au point des indicateurs qui fournissent des informations sur les progrès accomplis en matière d'acquis scolaires dans les différents pays, même en l'absence d'informations normalisées susceptibles d'assurer une plus grande cohérence dans les rapports fournis par les pays.

Enfin, un objectif critique de la stratégie suivi-évaluation est l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation permettant d'évaluer l'impact du Partenariat mondial au niveau local et mondial. Compte tenu de la complexité et de l'échelle du partenariat, il n'est pas possible de déterminer des liens de causalité ou un impact de manière précise.

Face à ces problèmes, la stratégie de suivi-évaluation s'appuie sur les trois éléments suivants : 1) un cadre de résultats, 2) une matrice de responsabilités, et 3) une évaluation d'impact. Le cadre de résultats fournit des informations sur les objectifs fixés par les partenaires du GPE et les progrès accomplis par rapport à ces objectifs. Il sert à suivre les résultats obtenus en matière d'éducation dans les pays du GPE, notamment en ce qui concerne les activités financées par le partenariat.

La stratégie de suivi-évaluation s'appuie sur les trois éléments suivants : 1) un cadre de résultats, 2) une matrice de responsabilités, et 3) une évaluation d'impact.

La matrice définit les rôles, responsabilités et engagements des parties prenantes qui contribuent à la réalisation des objectifs éducatifs présentés dans le cadre de résultats. Le *Rapport sur les résultats de l'éducation* comprend une version actualisée de cette matrice basée sur des consultations complémentaires avec les partenaires du GPE.

Le cadre de résultats et la matrice de responsabilités seront également utilisés pour une évaluation de l'impact du Partenariat mondial qui sera réalisée d'ici à 2015. Il est proposé de faire exécuter des études distinctes d'ici à 2015 pour examiner l'impact net du partenariat, à savoir ce qui s'est produit qui ne se serait pas produit sans le GPE. Un rapport final sera établi en 2015 pour résumer les conclusions des diverses études.

II. Résultats globaux et tendances de l'éducation de base

Dès la fin de 2011, les PSE de 46 des 67 pays actuellement éligibles au Partenariat mondial avaient été endossés par les partenaires locaux, et ces 46 pays avaient rejoint le GPE. Parmi eux, 13 sont considérés comme des États fragiles [2]. On examinera dans la présente section les tendances historiques des indicateurs clés de l'éducation dans les pays du GPE, et on les comparera avec celles observées dans les pays remplissant les conditions requises pour devenir membres du partenariat, mais qui ne l'ont pas encore fait. Des comparaisons sont également faites entre les pays confrontés à des contextes de fragilité et les autres.

1. Progression du taux d'alphabétisation des jeunes

Le principal indicateur du cadre de résultats – l'amélioration du taux d'alphabétisation des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) – est utilisé pour évaluer la contribution à mi-parcours du GPE à l'accroissement du capital humain.

Les mesures prises d'ici à 2015 n'auront guère d'effet sur cet indicateur du fait du délai nécessaire pour que des effets se fassent sentir [3]. L'analyse de cet indicateur a pour but de fournir un marqueur de progrès à long terme et de permettre d'identifier les pays connaissant des problèmes spécifiques ou ceux qui obtiennent les meilleurs résultats et dont on peut tirer de fructueux enseignements.

Les informations sur le taux d'alphabétisation sont basées sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)[4]. Au cours de la dernière décennie, la plupart des pays du GPE n'ont produit des données que pour une ou deux années parce que les données pertinentes proviennent de recensements ou d'enquêtes occasionnels. Faute de données, le GPE a calculé le taux d'alphabétisation moyen des jeunes des pays du GPE pour la période 2007–10. Durant cette période, ce taux moyen a été de 77 % globalement : 81 % chez les jeunes hommes, et 73 % chez les jeunes femmes. On observe des disparités marquées d'un pays à l'autre. C'est ainsi que le taux d'alphabétisation des jeunes a été supérieur à 90 % dans 11 pays, inférieur à 70 % dans 13 pays et inférieur à 50 % dans 3 pays.

Le taux d'alphabétisation des jeunes dans les pays du GPE est passé de 77 à 81 % entre les périodes 2000–03 et 2007–10[5]. Ce taux a progressé plus rapidement chez les jeunes femmes, passant de 73 à 78 % dans les pays du GPE, et de 56 à 70 % dans les pays de cette catégorie qui sont dans un contexte fragile[6].

2. Progression des indicateurs clés de résultats

En ce qui concerne les résultats, six indicateurs critiques ont été retenus : 1) le taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire, 2) le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire et l'indice de parité des sexes dans ce taux, 3) la proportion d'enfants non scolarisés, 4) le taux d'achèvement de l'enseignement primaire et l'indice de parité des sexes dans ce taux, 5) le taux de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, et 6) le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et l'indice de parité des sexes dans ce taux. Sur tous ces indicateurs, les pays membres du GPE ont fait mieux que les pays éligibles. Sur la plupart des indicateurs, les premiers ont également progressé plus rapidement au cours de la dernière décennie. En règle générale, les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles n'ont pas progressé autant que les autres, et ils sont également partis d'un niveau plus bas.

Sur tous les six indicateurs critiques, les pays membres du GPE ont fait mieux que les pays éligibles. Les pays du GPE ont également progressé plus rapidement au cours de la dernière décennie. Les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles n'ont pas progressé autant et ils sont également partis d'un niveau plus bas.

Dans les pays du GPE, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire est passé de 56 à 71 % entre 2000 et 2010. Les niveaux et tendances de ce taux sont de façon générale plus élevés dans ces pays que dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles enregistrent régulièrement des taux d'achèvement de l'enseignement primaire inférieurs et, parmi ces pays, ce taux stagne depuis 2004 à environ 55 % après avoir légèrement augmenté au cours des trois années précédentes. Parmi les pays sur lesquels des données sont disponibles, 39 % sont parvenus à la parité des sexes en 2010 du point de vue de l'achèvement des études primaires.

En plus d'évaluer les progrès qu'ont réalisés les pays au cours des dix dernières années du point de vue de l'accès à l'école et de la progression scolaire, le GPE a chargé le Centre de politique et de données sur l'éducation de mettre au point un outil prévisionnel pour projeter les tendances globales de l'éducation. Le modèle qu'a créé le centre prend en compte les tendances historiques des taux d'inscription et des flux d'élèves au sein des systèmes éducatifs dans les pays du GPE et dans les pays éligibles (notamment les passages dans la classe supérieure, les redoublements et les taux d'abandon) et il peut être utilisé pour prévoir les effectifs au cours des dix prochaines années.

Les résultats de la projection laissent à penser que l'on risque de ne pas parvenir à scolariser tous les enfants au niveau primaire, même d'ici à 2020, en particulier dans les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles[7]. Dans ces pays, le taux d'achèvement de base pour 2010 n'atteint que 47 % chez les filles et 66 % chez les garçons. Même dans l'hypothèse d'une excellente performance au cours de la prochaine décennie pour que le taux d'achèvement augmente dans ce groupe de 20 points de pourcentage pour les deux sexes, ce groupe se situera encore derrière les autres groupes de pays en 2020.

On risque de ne pas on risque de ne pas parvenir à scolariser tous les enfants au niveau primaire, même d'ici à 2020, en particulier dans les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles.

En ce qui concerne le développement du premier cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'achèvement moyens en 2010 ont été inférieurs à 50 % dans les pays du GPE et dans les pays éligibles. Toutefois, les effectifs accrus de l'enseignement primaire, ainsi que les meilleurs taux de progression enregistrés dans le premier cycle du secondaire pourraient éventuellement avoir un effet sensible sur le nombre d'élèves inscrits en première année du premier cycle du secondaire au cours des dix prochaines années. Les taux d'achèvement moyens à ce niveau du système éducatif risquent toutefois de rester inférieurs à 70 % jusqu'en 2020 dans tous les groupes de pays analysés. Le taux de progression le plus faible est à prévoir dans les pays du GPE, où les taux d'achèvement dans le premier cycle du secondaire n'ont guère évolué entre 2000 et 2010.

Dans les pays du GPE, en 2010, le taux d'achèvement des filles dans le premier cycle du secondaire est resté plus faible que celui des garçons (41 et 47 % respectivement). Cette disparité entre les deux sexes est plus marquée dans les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles, où la différence entre garçons et filles atteint 12 % (38 % pour les filles et 50 % pour les garçons). Cet écart devrait toutefois diminuer de moitié d'ici à 2020.

En 2010, le taux d'achèvement des filles dans le premier cycle du secondaire est resté plus faible que celui des garçons.

III. Au-delà des chiffres globaux : des disparités au niveau de l'accès

Notre analyse des résultats globaux en matière d'éducation de base s'est appuyée sur les données de l'ISU. Nos données représentent des moyennes générales qui peuvent dissimuler des disparités marquées dans un même pays. Le GPE a fait réaliser une étude sur la question des disparités internes pour identifier les « poches » d'exclusion qui subsistent. La plupart des données proviennent d'enquêtes auprès des ménages, particulièrement d'enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS). L'étude a analysé 154 enquêtes réalisées de 1997 à 2011, en particulier celles qui fournissent les informations les plus récentes. Les résultats couvrent 43 des 46 pays du GPE et 45 pays non membres du GPE.

L'analyse démontre que les groupes d'enfants le plus fréquemment exclus de l'éducation sont les enfants les plus pauvres, ceux qui vivent en milieu rural et qui appartiennent à des familles nomades, et les enfants handicapés. Un groupe en rapide augmentation est celui des enfants pauvres vivant en milieu urbain.

L'étude examine également les cas de succès, notamment les programmes soutenus par le GPE qui ont aidé à donner à ces groupes accès à l'école. Ces interventions réussies ont porté essentiellement sur des obstacles particuliers auxquels se heurtent les enfants non scolarisés en aidant à atténuer des contraintes financières, en construisant des écoles dans des endroits éloignés, en mettant au point des programmes spéciaux, en établissant des horaires scolaires flexibles et en organisant des écoles itinérantes, en lançant des campagnes pour mettre fin à la stigmatisation, et en apprenant aux enseignants à enseigner aux enfants ayant des besoins spéciaux.

Dans l'ensemble, les disparités entre filles et garçons ont nettement diminué et continuent à diminuer. On trouve les dernières poches d'inégalités dans l'enseignement primaire et secondaire au sein de groupes d'enfants défavorisés (enfants pauvres, ruraux ou nomades) et exclus, indépendamment de leur sexe. Une question critique sera donc de savoir s'il convient de se concentrer sur les filles au sein de ces groupes défavorisés, ou bien d'élaborer des politiques inclusives à l'intention des enfants des deux sexes lorsque la pauvreté ou des problèmes comme le nomadisme sont la cause ultime de l'exclusion.

La non scolarisation des enfants est le principal obstacle auquel se heurte la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous.

Malgré l'attention accordée aux cas d'abandon scolaire, le problème le plus grave auquel est confronté le Partenariat mondial est le vaste groupe d'enfants qui ne seront jamais scolarisés. La non-participation, qui constitue la plus grave forme d'exclusion scolaire, affecte particulièrement les enfants pauvres. Parmi les enfants des 20 % de ménages aux revenus les plus élevés dans les pays du GPE, 96 % sont scolarisés à un moment ou un autre, tandis que parmi ceux des 20 % de ménages aux revenus les plus bas, près d'un quart (23 %) ne le seront jamais. La fréquentation scolaire des enfants les plus pauvres est particulièrement affectée par le manque d'écoles à proximité de chez eux.

L'analyse montre que les taux d'abandon peuvent être beaucoup plus bas qu'on ne le suppose généralement. Une fois levés les obstacles à la scolarisation, la plupart des enfants qui commencent à aller à l'école y restent au moins jusqu'à la quatrième année du primaire. Les enquêtes auprès des ménages montrent que les taux d'abandon avant cette classe sont environ deux fois inférieurs à ceux qu'indiquent les données administratives. L'écart entre les taux d'abandon cités dans la présente analyse et ceux qui figurent dans d'autres études peuvent tenir en partie aux taux de redoublement dans les petites classes qui gonflent le nombre apparent d'abandons scolaires et dissimulent un nombre considérable d'enfants qui ne sont jamais scolarisés, ainsi qu'à l'absence de programmes de développement du jeune enfant.

La scolarisation tardive—c'est-à-dire l'inscription d'enfants qui ont dépassé l'âge normal (officiel)—est le deuxième facteur contribuant au phénomène d'exclusion scolaire. Elle pose problème parce que les enfants commencent à quitter l'école à l'adolescence, autrement dit les enfants scolarisés tardivement risquent de ne pas rester à l'école assez longtemps pour terminer la totalité du cycle primaire. La scolarisation tardive est courante chez les enfants appartenant à tous les groupes de revenu, et on peut s'y attaquer efficacement par des campagnes publiques décrivant en détail les avantages d'une éducation précoce et à l'âge normal.

La scolarisation tardive est le deuxième facteur contribuant au phénomène d'exclusion scolaire.

L'absentéisme des élèves est considérable dans certains pays du GPE, et il touche davantage les enfants des ménages à faible revenu. Les taux sont plus ou moins égaux pour les garçons et les filles. Les principales causes d'absentéisme sont la maladie et la nécessité de travailler. Cela montre bien qu'il est urgent de lancer des programmes de nutrition et de santé en faveur des enfants et des programmes de complément de revenu pour les familles.

À l'heure actuelle, la pauvreté est donc le facteur le plus sérieux d'exclusion scolaire. Les garçons et les filles des ménages aux revenus les plus élevés sont généralement scolarisés et le restent (même s'ils le sont tardivement). Ces enfants sont mieux desservis par les écoles publiques, ont les moyens de fréquenter des écoles privées et passent relativement plus de jours à l'école. Si les programmes financés par le GPE se concentrent sur les enfants les plus pauvres, on obtiendra un effet plus marqué. Les questions liées au genre et à la localisation urbaine ou rurale restent dignes d'attention, mais elles sont mieux comprises et traitées dans le contexte d'une approche ciblée sur la pauvreté.

Si les programmes financés par le GPE se concentrent sur les enfants les plus pauvres, on obtiendra un effet plus marqué.

IV. Les acquis scolaires

Le Partenariat mondial met de plus en plus l'accent sur les acquis scolaires et la qualité de l'éducation. Ces thèmes clés ont marqué la totalité des efforts de reconstitution des ressources du GPE et continuent de représenter une des grandes orientations stratégiques du partenariat.

Pour mesurer les acquis scolaires, le cadre de résultats utilise deux indicateurs clés, à savoir la proportion d'élèves capables de lire et de comprendre un texte a) à la fin des deux première années du primaire[8], et b) à la fin du cycle primaire ou d'éducation de base[9]. Ce que l'on entend par acquis scolaires va toutefois au-delà de ces indicateurs particuliers, de même que la qualité va au-delà des acquis scolaires. Sur ces questions, on dispose de plus en plus de données fiables qui permettront aux pays de suivre et de renforcer la capacité des systèmes éducatifs à améliorer les acquis scolaires.

Le GPE a fait exécuter une analyse de la collecte et de l'utilisation des informations sur la qualité de l'éducation et les acquis scolaires, en particulier dans les pays du GPE. Cette analyse s'est appuyée sur des évaluations nationales, régionales et internationales et a fait intervenir des analyses des PSE et des revues sectorielles conjointes pour déterminer où en sont les acquis scolaires dans les pays du GPE et, dans certains cas, établir des comparaisons avec d'autres pays.

L'analyse a conclu que si les résultats d'apprentissage et la qualité de l'éducation en général sont positifs dans certains domaines, des progrès considérables s'imposent dans d'autres.

Les observations positives sont notamment les suivantes:

- Par rapport aux pays éligibles, les pays du GPE procèdent plus fréquemment à des évaluations des acquis scolaires, participent plus souvent à des évaluations spécifiques ainsi qu'à des évaluations régionales et internationales et réalisent plus fréquemment leurs propres évaluations nationales.

- Il apparaît de plus en plus clairement que des améliorations sensibles de la qualité de l'éducation deviendront possibles dans quelques années. En liaison avec l'idée qu'accès et qualité ne sont pas nécessairement incompatibles, les conclusions des initiatives pilotes et des projets d'expansion ayant donné de bons résultats commencent à aller à l'encontre du principe selon lequel la qualité serait un objectif extrêmement difficile à atteindre. Des recherches complémentaires s'imposent et il faut s'efforcer plus activement de passer à la vitesse supérieure en ce qui concerne les réussites en matière d'amélioration de la qualité, mais la tendance depuis quelques années est encourageante.

Les pays du GPE procèdent plus fréquemment à des évaluations des acquis scolaires, participent plus souvent à des évaluations spécifiques ainsi qu'à des évaluations régionales et internationales et réalisent plus fréquemment leurs propres évaluations nationales.

Des progrès s'imposent dans les domaines suivants:

- Les indicateurs d'acquis scolaires sont extrêmement bas. Les compétences de base en lecture sont acquises environ quatre à cinq fois plus lentement par les enfants des pays pauvres que par ceux des pays à revenu élevé, ce qui signifie que dans les pays pauvres, les enfants ont en moyenne environ quatre à six classes de retard par rapport à leurs homologues des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en lecture, et qu'ils ne les rattraperont jamais.

Les indicateurs d'acquis scolaires sont extrêmement bas. Les compétences de base en lecture sont acquises environ quatre à cinq fois plus lentement par les enfants des pays pauvres et et ils ne les rattraperont jamais.

- Selon des évaluations internationales, l'enfant médian des pays pauvres parvient à l'âge adulte avec, au mieux, un cinquième du capital de connaissances de son homologue du même âge des pays à revenu élevé[10]. Cela représente une forme grave de dénuement et un obstacle au développement économique et social.

- Bien que l'on observe une tendance positive du point de vue de l'inclusion des acquis scolaires dans les plans sectoriels de l'éducation, celle-ci est insuffisante. L'analyse des PSE et des rapports des revues sectorielles conjointes démontre que les gouvernements et les bailleurs de fonds locaux n'accordent guère d'attention aux acquis scolaires, qui sont généralement relégués au second plan par rapport à d'autres questions.

- Les PSE et les revues sectorielles conjointes qui traitent de la qualité et des acquis scolaires n'incluent pas d'éléments factuels issus de travaux de recherche sur les facteurs influant sur la qualité. La plupart des discussions se réfèrent aux intrants scolaires et aux processus globaux de gestion. Par exemple, les problèmes examinés concernent davantage la certification des enseignants que les pratiques des enseignants et les compétences pédagogiques déployées en classe : on se concentre peu sur l'enseignement et l'apprentissage en tant qu'activités concrètes, et les facteurs qui influent sur l'enseignement et l'apprentissage ne sont guère examinés empiriquement.

- Un grand nombre de pays n'utilisent pas systématiquement les données disponibles sur les acquis scolaires pour procéder à une planification et à un suivi sectoriels. On dispose depuis ces dernières années de données considérables, particulièrement en Afrique et en Amérique latine, grâce aux efforts des systèmes d'évaluation comme le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation de l'UNESCO, le Programme d'analyse des Systèmes éducatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays francophones, et le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation, ainsi que grâce à des évaluations de la lecture dans les petites classe. L'ISU et la Banque mondiale ont également commencé à établir régulièrement des rapports sur les acquis scolaires. Ces initiatives sont souvent examinées lors de conférences par des spécialistes et reflétées dans des projets pilotes, mais leurs implications ne se traduisent pas encore par des stratégies sectorielles ou des plans de suivi sectoriel. Le manque d'attention pour les problèmes apprentissage s'observe particulièrement au niveau local ou national, mais moins au niveau régional ou mondial.

Un grand nombre de pays n'utilisent pas systématiquement les données disponibles sur les acquis scolaires pour procéder à une planification et à un suivi sectoriels.

- Bien que l'on ait depuis peu tendance à évaluer l'impact de l'éducation dans les petites classes sur les acquis scolaires en général et que les données disponibles à ce sujet aient augmenté rapidement ces dernières années, les documents nationaux sur le secteur ne traitent pas encore suffisamment du rapport existant entre le développement du jeune enfant et la scolarisation dans les petites classes d'une part, et les acquis scolaires globaux d'autre part.

- Les progrès réalisés dans la collecte des données pertinentes au cours de la dernière décennie risquent de se ralentir ou de s'inverser si l'on n'accorde pas davantage d'attention aux systèmes d'évaluation. Aucun des systèmes régionaux ou internationaux qui produisent des données sur les acquis scolaires n'est particulièrement solide ni viable. Les bailleurs de fonds, les collaborateurs techniques au sein de la communauté au sens large et les gouvernements devraient accorder de toute urgence leur attention à la santé financière et administrative de ces systèmes. Les options à envisager consistent notamment à 1) étendre les évaluations régionales aux régions non encore couvertes, 2) renforcer la collaboration et le partage d'éléments entre les évaluations régionales d'une part, et entre les évaluations régionales et internationales d'autre part, 3) améliorer la compréhension technique du rapport existant entre les évaluations précoces et les évaluations de fin de cycle tout en élaborant de meilleures pratiques dans les évaluations précoces, et 4) mettre à

l'essai l'utilisation d'évaluations destinées à fournir un soutien pédagogique qui débouche sur une amélioration mesurable de la performance des enseignants et des apprenants. Divers partenaires du GPE se sont efforcés d'engager des processus de ce genre, par exemple, en organisant des ateliers sur la lecture précoce à Kigali (Rwanda) en mars 2012, mais tous les partenaires doivent faire davantage.

V. Analyse des financements nationaux et externes et de l'efficacité de la mise en oeuvre des services d'enseignement

En 2011, les pays du GPE ont alloué une part importante des ressources publiques au secteur de l'éducation. Sur les 168 milliards de dépenses budgétaires, 32,5 milliards sont allés à l'éducation, soit 5,3 % du produit intérieur brut et 19,4 % des dépenses budgétaires totales. Les sous-secteurs de l'enseignement primaire et secondaire ont absorbé 78 % des dépenses totales d'éducation.

Les financements externes représentent par ailleurs une ressource importante dans les pays du GPE, soit environ 4 milliards de dollars d'engagements d'aide internationale au profit du secteur de l'éducation en 2010. La proportion de l'aide internationale à l'éducation dans les pays du GPE représente souvent une part importante des dépenses publiques d'éducation, par exemple, 42 % en Éthiopie, 72 % au Libéria et 23 % au Sénégal en 2008.

En 2011, le GPE a lancé l'exercice de suivi sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation, parallèlement à l'Enquête de 2011 de l'OCDE sur le suivi de la Déclaration de Paris[11]. Il s'agissait de mettre en place un cadre pour permettre aux Groupes locaux des partenaires de l'éducation d'examiner les diverses composantes de l'efficacité de l'aide dans les pays du GPE et dans les pays éligibles, parmi lesquels 38 partenaires ont participé à l'exercice. Celui-ci couvre environ 2,1 milliards de dollars d'aide à l'éducation fournie dans ces pays en 2010 par les bailleurs de fonds du Comité d'aide au développement de l'OCDE, mais exclut l'aide fournie par les organisations non gouvernementales et les fondations privées. Dans les pays, 245 partenaires du GPE pour le développement et 31 ministères de l'éducation ont participé à l'exercice. Les résultats globaux montrent que la coopération technique, les missions conjointes et les analyses conjointes sont coordonnées entre les partenaires pour le développement. Toutefois, des progrès sont possibles, en particulier pour (i) gérer et fournir l'aide à l'éducation de façon plus transparente, plus prévisible et plus conforme aux budgets des États ; et (ii) travailler avec des indicateurs de résultats et examiner conjointement les progrès de façon régulière.

Des progrès sont possibles, en particulier pour (i) gérer et fournir l'aide à l'éducation de façon plus transparente, plus prévisible et plus conforme aux budgets des États ; et (ii) travailler avec des indicateurs de résultats et examiner conjointement les progrès de façon régulière.

Deux domaines appellent une attention urgente de la part des gouvernements et des partenaires pour le développement : (i) améliorer l'utilisation des systèmes nationaux de gestion financière et de passation des marchés (en particulier si le risque fiduciaire est faible), et (ii) développer et mettre en œuvre des approches-programmes. Cela nécessitera d'accorder une attention particulière à l'alignement et à l'harmonisation des initiatives de renforcement des capacités.

Le montant cumulatif des décaissements des ressources du fonds fiduciaire du GPE jusqu'à 2011 a atteint un total de 1,3 milliard de dollars, dont 385 millions ont été décaissés en 2011. Les décaissements au titre des financements du GPE aux fins de l'exécution des programmes ont augmenté régulièrement depuis la création du Fonds catalytique du GPE en 2004.

En novembre 2011, le nouveau Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation a été créé comme mécanisme de simplification de l'architecture de financement existante du GPE, qui comprend le Fonds catalytique, le Fonds de développement de programmes d'éducation et le Fonds fiduciaire du Secrétariat du GPE. Le nouveau Fonds du GPE couvre tous les domaines éligibles à un financement déterminés par le Conseil d'administration, et il est conçu comme un fonds financier intermédiaire, ce qui signifie que les agences habilitées à servir d'entité de supervision ou de gestion peuvent recevoir directement des fonds avec l'accord du Conseil d'administration.

En novembre 2011, le nouveau Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation a été créé comme mécanisme de simplification de l'architecture de financement existante du GPE.

Le GPE suit les financements peu performants en vue de prendre les mesures correctives nécessaires. Pour améliorer la prévisibilité des financements du GPE dans les pays en développement partenaires, le Secrétariat du GPE recueille les objectifs annuels de décaissement sur chaque financement accordé à un pays. En 2011, le montant des décaissements effectifs des fonds du GPE a représenté environ 62 % de celui des décaissements prévus.

Les programmes financés par le GPE représentent une part importante du financement externe de l'éducation dans les pays du GPE : les décaissements du Fonds du GPE ont représenté 12 % des décaissements au titre de l'aide publique au développement en faveur de l'éducation de base en 2010. De plus, dans quatre pays ayant présenté une requête de financement en 2011 (Afghanistan, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau et Mali), le financement du GPE a représenté respectivement 11, 84, 35 et 25 % des fonds externes prévus dans le secteur de l'éducation au cours des trois années suivantes. L'apport d'un tel volume de ressources à un pays ou un secteur ayant une faible capacité d'absorption peut amener le ministère des Finances à réaffecter des fonds internes, voire d'autres financements externes, à d'autres secteurs. Il est donc crucial que le Partenariat mondial engage un dialogue pertinent avec les gouvernements et accorde aux ministères de l'Éducation un pouvoir de négociation accru.

Pour assurer que les programmes financés par le GPE continuent de compléter d'autres ressources et ne viennent pas les remplacer, il conviendrait d'avoir une idée claire des futurs flux de financement dans le secteur de l'éducation. Or, les informations sur la concrétisation des objectifs de financement nationaux sont limitées. Parmi les pays du GPE, 38 n'ont pas fourni d'informations sur la réalisation de leurs engagements en ce qui concerne les dépenses publiques d'éducation en 2010. On dispose de davantage d'informations sur les flux d'aide, mais 28 pays n'en ont pas fourni sur la réalisation de leurs objectifs dans ce domaine.

Il faudra s'attaquer à deux problèmes majeurs du financement de l'éducation au cours des prochaines années : 1) le financement de l'accroissement des besoins financiers pour augmenter le nombre d'enseignants qualifiés, et 2) le développement de l'enseignement post-primaire. Les salaires des enseignants représentent la plus grande part des dépenses publiques d'éducation, par exemple, 70 % en Côte d'Ivoire, 82 % au Malawi et 53 % au Rwanda en 2008. Depuis 2000, on a recruté un grand nombre d'enseignants peu ou pas qualifiés qui sont employés par les pouvoirs publics ou payés directement par les parents. Cela a permis aux systèmes éducatifs de répondre à la demande croissante d'éducation, tout en soulevant des problèmes de qualité, ainsi que des difficultés certaines pour le corps enseignant et les organisations d'enseignants. Les qualifications d'un grand nombre de ces enseignants sont inadéquates, et leurs salaires sont parfois insuffisants ne serait-ce que pour répondre à des besoins fondamentaux. Cela peut contribuer à des taux de renouvellement et d'absentéisme élevés et influer ainsi sur la qualité de l'apprentissage. Le GPE pourrait fournir des conseils aux pays en développement partenaires sur les moyens d'améliorer les qualifications et la motivation des enseignants et de leur assurer des conditions de vie satisfaisantes dans le respect des contraintes budgétaires qui risquent de continuer de prévaloir au cours des prochaines années.

Il faudra s'attaquer à deux problèmes majeurs du financement de l'éducation au cours des prochaines années : 1) le financement de l'accroissement des besoins financiers, et 2) le développement de l'enseignement post-primaire.

Une autre contrainte naissante qui pèse sur le financement de l'éducation est le développement du sous-secteur de l'enseignement post-primaire. Les effectifs du premier cycle de l'enseignement secondaire devraient augmenter considérablement. Si le taux de passage du primaire au premier cycle du secondaire venait à doubler, les effectifs prévus dans le premier cycle du secondaire en 2020 seraient de deux fois supérieurs à ce qu'ils étaient vers 2005 au Lesotho, au Togo et au Zimbabwe, de près de 4 fois en Guinée et au Mali, d'environ 9 fois au Burundi, en Tanzanie et en Ouganda, et de plus de 11 fois au Mozambique et au Niger. Les ressources internes seront insuffisantes pour permettre aux systèmes de fournir assez d'enseignants et de salles

de classe pour répondre à une augmentation des effectifs d'une telle ampleur, et il ne sera pas possible de recruter des enseignants à ce rythme.

Une solution partielle consisterait à améliorer l'efficacité et la gestion dans le secteur de l'éducation et à réduire les coûts unitaires dans l'enseignement post-primaire. Une telle amélioration est possible, car de nombreux pays sont capables d'obtenir de meilleurs résultats à niveau de ressources égal. L'un des principaux problèmes est le processus par lequel les enseignants sont déployés dans les écoles. Il arrive souvent que le taux d'encadrement ne soit pas suffisamment pris en considération. De plus, dans certains pays du GPE, les taux de redoublement sont élevés et représentent une source supplémentaire de gaspillage de ressources.

Certains pays ont réalisé des études pour suivre l'efficacité de la prestation de services dans les écoles, ainsi que la durée effective de l'apprentissage. Ces études visent à recenser les disparités, les facteurs d'inefficacité et les retards dans l'exécution de certaines dépenses publiques, et à démontrer que les écoles ne reçoivent qu'une faible part de qui leur est destiné.

VI. Atteinte des objectifs nationaux : pourquoi suivre les progrès accomplis ?

Le Partenariat mondial est centré sur le développement et l'exécution de PSE bien conçus, qui représentent des ensembles d'engagements pris par des partenaires nationaux. Il est donc indispensable que le GPE se fasse une idée précise du degré de réalisation par pays des objectifs fixés en matière d'éducation. Toutefois, deux analyses réalisées par le GPE montrent que le suivi du secteur de l'éducation n'est ni rigoureux ni systématique dans les pays.

Le GPE a fait exécuter une évaluation de l'efficacité des revues sectorielles conjointes. Les conclusions sont principalement basées sur l'analyse de plus de 130 documents — rapports, aide-mémoire, PSE, codes de pratiques, mandats, etc. – dans le cadre des revues sectorielles conjointes menées dans 21 pays. Presque toutes les revues sectorielles conjointes font état de l'intention proclamée d'utiliser les objectifs des PSE respectifs comme base de mesure des progrès accomplis par rapport aux objectifs, mais peu le font de façon claire, cohérente et systématique. Parmi les rapports des revues sectorielles conjointes analysés, moins de la moitié comportent une analyse explicite des données au regard d'indicateurs clés. Dans certains cas, d'autres indicateurs ont été mis au point et sont utilisés à la place de ceux qui sont examinés dans les PSE. De plus, un grand nombre de revues sectorielles conjointes incluent de longues listes de recommandations à laquelle il n'est pas vraiment possible de donner suite.

Dans le cadre de sa stratégie de suivi-évaluation, le GPE a développé une matrice de résultats comprenant notamment des indicateurs sectoriels clés pour 2009–15, en vue de faciliter le suivi sectoriel dans les pays et d'améliorer la transparence et la responsabilité mutuelle. Les matrices de résultats de 46 pays du GPE ont été produits en utilisant des sources d'information nationales accessibles au public (principalement des PSE, des revues sectorielles conjointes et des requêtes de financement du GPE), et ils ont été partagés avec des groupes locaux des partenaires de l'éducation à des fins d'homologation et d'utilisation. Ces matrices de résultats sont présentés à l'Annexe 6A du chapitre 6 et seront publiés sur le site web du GPE.

Les matrices de résultats ont pour principal objet de faciliter l'accès aux informations déjà disponibles sur les pays mais qui sont généralement dispersées entre un grand nombre de documents, l'objectif étant que les parties prenantes soient au courant des engagements passés et futurs pris par les pays, de manière à renforcer le dialogue et la responsabilité mutuelle. Les matrices de résultats seront mis à jour à la suite des revues sectorielles conjointes dans chaque pays.

L'analyse des revues sectorielles conjointes et la préparation des formulaires de résultats font apparaître un manque de responsabilité et de suivi dans l'effort visant à réaliser les objectifs nationaux en matière d'éducation ou, du moins, montrent qu'il est difficile de collecter des informations sur les objectifs fixés par les pays. Il s'agit là d'un point critique qui peut réduire l'efficacité du partenariat.

Il semble qu'il y a un manque de responsabilité et de suivi dans l'effort visant à réaliser les objectifs nationaux en

matière d'éducation, ou bien, il est difficile de collecter des informations sur les objectifs fixés par les pays.

L'analyse de la réalisation des objectifs — première analyse de ce genre entreprise par le GPE dans le secteur de l'éducation — laisse à penser que le suivi régulier, cohérent et bien documenté des indicateurs de l'éducation n'est effectué que dans quelques pays du GPE. Cette analyse montre bien que le manque de données est particulièrement problématique en ce qui concerne les indicateurs de financement national (pour lesquels on ne dispose de données sur les objectifs et leur réalisation que dans un cinquième des pays) et la prestation des services d'enseignement (pour lesquels on ne dispose de données que dans un quart des pays).

En créant les matrices de résultats, le GPE espère faciliter le rôle des groupes locaux des partenaires de l'éducation dans le suivi de la mise en œuvre des PSE. Il organisera par ailleurs une série d'ateliers régionaux pour fournir un appui pour organiser des revues sectorielles conjointes efficaces, en veillant particulièrement à suivre les engagements pris par les partenaires. Le Secrétariat du GPE participera dans la mesure du possible aux revues sectorielles conjointes.

NOTES DE BAS DE PAGE

[1] Les pays du GPE sont admissibles à l'aide de l'Association internationale de développement (IDA) dans les catégories 1 et 2. IDA catégorie 3 pays éligibles sont en situation de fragilité et/ou de petites économies insulaires.

[2] D'après la définition de la Banque mondiale 2012. Voir "Fragile and Conflict-Affected Countries," Banque mondiale, Washington, DC, http://go.worldbank.org/BNFOS8V3S0.

[3] Il faut environ 15 à 20 ans à un système d'enseignement primaire pour influer véritablement sur le taux d'alphabétisation des jeunes.

[4] Voir Centre de données (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

[5] Des données sur les deux périodes n'ont été disponibles que dans 29 pays du GPE.

[6] Des données sont disponibles sur six des États fragiles membres du GPE.

[7] Le taux d'achèvement de l'école primaire est le nombre total de nouveaux entrants (non-redoublants) dans la dernière classe d'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage du nombre total d'enfant ayant l'âge normal pour entrer en dernière classe de primaire. Les projections du nombre d'élèves sont influencées par l'évolution du taux brut d'admission et des indicateurs relatifs aux flux (passage dans la classe supérieure, redoublement et taux d'abandon), ainsi que par les estimations de la population.

[8] Cet indicateur sera actualisé en fonction du nouveau Plan stratégique du GPE.

[9] Le premier indicateur est la proportion d'élèves qui, à la fin des deux premières années de primaire, ont démontré qu'ils pouvaient lire et comprendre le sens d'un texte approprié à leur classe. Le second indicateur est la proportion d'élèves qui, à la fin du primaire ou du cycle d'éducation de base, sont capable de lire un texte approprié à leur classe et qui démontrent qu'ils le comprennent, selon la définition du programme national ou comme en conviennent les experts nationaux.

[10] Noter également le taux d'alphabétisation des jeunes dans les pays du GPE.

[11] Pour l'exercice de suivi du GPE, voir "Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide," Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/; pour l'enquête de l'OCDE, voir "Enquête 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris," Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/aideffectiveness/2011surveyonmonitoringtheparisdeclaration.htm.



CHAPITRE **UN**

STRATÉGIE DE SUIVI-ÉVALUATION DU GPE

PHOTO CREDIT: Susan Warner/Save the Children

Dans le secteur éducatif, les parties prenantes insistent de plus en plus sur la nécessité d'obtenir des résultats probants liés aux programmes de développement et de financement du développement. Cela implique que chacune d'elles fournisse des informations crédibles. L'accent mis sur la transparence des résultats et des données fait partie intégrante du programme d'action accepté mondialement sur l'efficacité de l'aide. En 2005, la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide précisait que les partenaires de développement doivent « s'efforcer de mettre en place des cadres d'évaluation et de notification orientés vers les résultats, à l'aide desquels suivre les progrès réalisés dans la mise en œuvre des principaux volets des stratégies nationales et sectorielles de développement. Ces cadres devront permettre de suivre l'évolution d'un nombre raisonnable d'indicateurs pour lesquels il est possible de disposer de données à un coût abordable » (OCDE 2005, 9).C'est dans ce contexte que le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a élaboré une stratégie de suivi et d'évaluation, élément essentiel pour améliorer la responsabilité mutuelle et renforcer le pacte entre les bailleurs de fonds et les pays partenaires dans le secteur éducatif et au sein du GPE.

Fondé en 2002, le GPE repose sur la ferme volonté d'améliorer la responsabilité mutuelle dans le secteur éducatif. L'évaluation à mi-parcours réalisée en 2009–10 pour la période 2003-2009 a toutefois conclu que les efforts du GPE pour établir des rapports et assurer un suivi-évaluation avaient été dispersés et ne s'inscrivaient pas dans un cadre axé sur les résultats et permettant de suivre de façon satisfaisante les processus nationaux et mondiaux et leur impact (GPE 2010).



PHOTO CREDIT: Save the Children

En réponse aux conclusions de l'évaluation, le GPE a élaboré en 2010–11 une stratégie de suivi-évaluation. En plus d'améliorer la redevabilité concernant les résultats et les contributions dans le secteur éducatif, cette stratégie vise également à évaluer la valeur ajoutée due au partenariat. Elle est fondée sur les trois éléments suivants :

1. Un cadre de résultats fournissant des informations sur les objectifs fixés par les partenaires du GPE et les progrès réalisés dans ce sens

2. Une matrice de responsabilités définissant les rôles, responsabilités et engagements de toutes les parties prenantes pour contribuer à la réalisation des objectifs éducatifs énoncés dans le cadre de résultats et permettant de suivre la performance des parties prenantes par rapport à ces engagements

3. Une méthodologie d'évaluation d'impact permettant d'évaluer les impacts

La stratégie de suivi-évaluation a été approuvée par le Conseil d'administration du GPE le 9 novembre 2011 (GPE 2011). Il s'agit d'un document évolutif qui sera mis à jour à la demande du Conseil. La finalisation du nouveau Plan stratégique du GPE pour 2012–15 débouchera sur une première mise à jour de la stratégie de suivi-évaluation d'ici à la fin de 2012.

C'est dans ce contexte que le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a élaboré une stratégie de suivi et d'évaluation, élément essentiel pour améliorer la responsabilité mutuelle et renforcer le pacte entre les bailleurs de fonds et les pays partenaires dans le secteur éducatif et au sein du GPE.

I. Opportunités et défis : mise en œuvre de la stratégie de suivi-évaluation

La mise en œuvre de la stratégie de suivi-évaluation du GPE passe par l'adoption d'une approche axée sur la gestion des résultats et la responsabilité mutuelle, qui dépend du comportement approprié et de la participation de tous les partenaires de développement dans tous les pays du GPE. Cette approche est ambitieuse. Elle est fondée sur la collecte permanente de données et l'établissement de rapports, en particulier dans les domaines dans lesquels des données n'ont pas été précédemment collectées de façon régulière et cohérente. Cette approche repose sur quatre principes clés : 1) centrer l'action sur le pays, 2) utiliser les sources d'information existantes, 3) mettre l'accent sur la qualité de l'éducation et des acquis scolaires, et 4) se soucier des impacts nets véritables. Ces principes sont expliqués dans les quatre sous-sections qui suivent.

A. Portée de la stratégie de suivi-évaluation

Le GPE est une initiative au niveau des pays. La stratégie de suivi-évaluation ne concerne donc pas seulement les produits liés aux financements accordés par le GPE, mais plutôt les engagements et les résultats de chaque partenaire dans le cadre de l'action qu'il mène dans les pays en développement partenaires du GPE (également appelés pays du GPE) pour les aider à atteindre dans des délais déterminés des objectifs définis au niveau national dans le domaine de l'éducation.

L'approche du GPE part du principe que tous les partenaires au niveau national (pouvoirs publics, bailleurs de fonds, organisations multilatérales, organisations de la société civile, entre autres) doivent participer à l'élaboration et à l'approbation de Plans sectoriels de l'éducation (PSE) bien conçus et adapter leurs financements et leurs activités auxdits plans. Les PSE dans le domaine de l'éducation définissent les buts et les objectifs à atteindre dans des délais déterminés, ainsi que les priorités et les stratégies des gouvernements. La pertinence, la qualité et la faisabilité de ces plans sont évaluées au niveau national par le groupe des partenaires de développement, avec l'aide du GPE et sous la direction du gouvernement partenaire [1].

Les PSE sont les documents de référence utilisés par les partenaires dans le domaine de l'éducation pour adapter leur concours technique ou financier aux priorités nationales dans ce domaine. Ils constituent également les documents de référence pour le suivi des progrès : si un gouvernement et ses partenaires de développement ne sont pas en mesure d'honorer leurs engagements dans la mise en œuvre d'un PSE, c'est que les objectifs en matière d'éducation annoncés dans le plan sont hors de portée. Il est donc indispensable que la stratégie de suivi-évaluation améliore la transparence dans la fixation et le suivi des objectifs et des engagements des partenaires du GPE au niveau national.

La seule prise en compte des activités financées par des fonds du GPE serait non seulement pénalisante pour le suivi des réalisations du GPE et l'évaluation de sa valeur ajoutée, mais , dans un monde défini par des partenariats, elle serait aussi suspecte d'un point de vue méthodologique : en effet, les actions de chaque partenaire contribuent à inciter les autres à agir, et il est tout aussi important de veiller à ce qu'une réforme de politique publique soit fondée sur le dialogue entre les divers partenaires que d'apporter un financement à l'appui d'un quelconque progrès. Les partenaires devraient donc être tenus responsables de leurs engagements, même si ceux-ci ne s'inscrivent pas directement ou d'une autre manière dans le cadre du financement du GPE. Le fait de tenir les partenaires individuellement responsables du respect de leurs engagements représente une chance de transparence accrue, ainsi qu'un défi pour la collecte des données, l'établissement de rapports réguliers et la gestion des résultats au niveau mondial. Avec des données fiables sur les pays, cela faciliterait également une approche innovante de la gestion des résultats au sein du GPE.

Le GPE fait appel autant que possible aux informations existantes sur le secteur éducatif, et notamment à cinq sources de données: au niveau mondial, la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO, et au niveau national, les PSE, les revues sectorielles conjointes et les requêtes de financement auprès du GPE.

B. Compter sur les sources d'informations existantes

L'établissement de rapports sur plus de 45 pays en développement et des centaines de partenaires de développement constitue un défi logistique pour le GPE du point de vue de la disponibilité des données et de la cohérence de la collecte des données à l'appui de la stratégie de suivi-évaluation. Le GPE s'est toutefois opposé à ce que l'on établisse un nouveau mécanisme de collecte et de communication des données pour éviter d'imposer des charges supplémentaires aux partenaires et d'alourdir les coûts de transaction, en particulier pour les gouvernements et les bailleurs de fonds aux capacités limitées. Le GPE fait appel autant que possible aux informations existantes sur le secteur éducatif, et notamment à cinq sources de données: au niveau mondial, la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et le *Rapport mondial de suivi*

sur l'EPT de l'UNESCO, et au niveau national, les PSE, les revues sectorielles conjointes et les requêtes de financement auprès du GPE [2]. Le GPE préconisera le financement intégral et la dotation en personnel nécessaire des organismes responsables de ces sources de données et d'autres encore, de telle sorte que l'on puisse suivre tous les indicateurs et effectuer toutes les opérations de mesure qu'implique l'approche de suivi-évaluation.

Au niveau national, on suivra les progrès réalisés par rapport aux buts et objectifs fixés dans le secteur de l'éducation tels qu'identifiés dans le PSE.

1. Sources de données au niveau des pays

Au niveau national, on suivra les progrès réalisés par rapport aux buts et objectifs fixés dans le secteur de l'éducation tels qu'identifiés dans le PSE. Le GPE compte encourage la collecte de ces données par le biais des revues sectorielles conjointes. Dans leur majorité, les pays du GPE procèdent à des revues sectorielles conjointes de l'éducation, généralement chaque année (et dans certains cas, semestriellement). Ces revues font généralement intervenir des représentants des partenaires de développement et le ministère de l'éducation, ainsi que d'autres ministères de tutelle, les parties prenantes nationales dans le domaine de l'éducation, et des organisations de la société civile. Le GPE encourage la rédaction et la soumission d'un rapport à l'issue des revues sectorielles conjointes. Ce rapport devra rendre compte des principales constatations du revue. Il pourra prendre la forme d'un aide-mémoire partagé avec tous les participants des revues sectorielles conjointes et avec d'autres parties prenantes dans le domaine de l'éducation. Dans chaque pays, l'organisme de coordination (qui peut être le bailleur de fonds chef de file) devra partager cet aide-mémoire avec le GPE, qui l'affichera sur son site web. Lors de chaque revue sectorielle conjointe, on examinera un ensemble minimum d'indicateurs cohérent avec le cadre de résultats du GPE. En l'absence des revues sectorielles conjointes, c'est l'organisme de coordination qui, au nom du Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE), fera brièvement le point pour le GPE de l'avancement de la mise en œuvre du PSE.

2. Sources de données mondiales

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* publié chaque année par l'UNESCO est le principal instrument d'évaluation des progrès réalisés dans le monde par rapport aux six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) qui doivent être atteints d'ici à 2015. Les données figurant dans ce rapport proviennent essentiellement de la base de données de l'ISU et des enquêtes auprès des ménages. En tant que partenaire fondamental du mouvement EPT, le GPE doit s'efforcer de s'appuyer sur les informations contenues dans le rapport. Ce dernier encourage une prise de conscience mondiale sur les questions d'éducation et peut donc conforter les efforts de sensibilisation propres à inciter les partenaires au développement à honorer leurs engagements, en particulier par rapport aux six objectifs EPT et à l'Objectif du Millénaire pour le développement concernant l'éducation (Objectif 2).



PHOTO CREDIT: Kullwadee Sumnalop/Save the Children

Le rapport initial (UNESCO 2002) a été lancé parce que « les gouvernements ont reconnu qu'un suivi régulier et rigoureux était nécessaire pour suivre les progrès accomplis en direction des six objectifs [EPT], identifier des stratégies qui fassent la différence, et amener les gouvernements et les bailleurs de fonds à tenir leurs promesses » (UNESCO 2010, 2). Ainsi, les indicateurs de résultats utilisés pour mesurer les progrès en matière d'éducation fournissent une plateforme annuelle pour analyser les progrès relatifs aux objectifs de l'EPT.

La stratégie de suivi-évaluation du GPE vise à assurer au niveau national un suivi cohérent des indicateurs de base spécifiques au pacte du GPE, comparant l'état d'avancement par rapport aux objectifs définis par les pays eux-mêmes dans ces indicateurs, tel que défini principalement dans les PSE, les revues sectorielles conjointes, et les requête de financement auprès du GPE. Le cadre de résultats du GPE est le principal outil de suivi : il facilite et aide à renforcer le dialogue au niveau des pays (et également, en partie, au niveau mondial). La stratégie, elle, a pour but d'encourager des évaluations approfondies et des accords sur les méthodes propres à

assurer des progrès dans les domaines couverts par le cadre de résultats. Le dialogue doit mettre l'accent sur des questions précises identifiées par le GLPE (et dont certaines peuvent être liées aux six objectifs EPT). De plus, la matrice de responsabilité prévoit un partage précis des responsabilités et des devoirs entre les principaux groupes liés au cadre de résultats.

C. Fournir des informations sur les résultats positifs obtenus en ce qui concerne la qualité de l'éducation et les acquis scolaires

Du fait que le GPE met davantage l'accent sur la qualité de l'éducation et les acquis scolaires, il est devenu nécessaire de mettre au point des indicateurs quantitatifs et qualitatifs susceptibles de fournir des informations sur les progrès de l'apprentissage dans les différents pays, même en l'absence d'informations normalisées propres à assurer la cohérence voulue pour l'établissement de rapports dans les différents pays en développement partenaires.

Un objectif crucial de la stratégie de suivi-évaluation est d'élaborer une méthodologie d'évaluation de l'impact du GPE au niveau local et mondial.

Le GPE encourage et facilite le dialogue au sein du partenariat afin d'étoffer les informations sur les progrès réalisés du point de vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Il promeut le développement et l'amélioration des systèmes d'évaluation des acquis scolaires au niveau national, régional et mondial. Le GPE s'efforce de faire en sorte que les PSE et les revues sectorielles conjointes présentent et examinent les informations obtenues au moyen de ces systèmes. Il collabore avec les organismes d'évaluation clés, notamment ceux qui établissent des rapports sur les évaluations ou les utilisent —comme l'Association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires, l'Institut international de planification de l'éducation, le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des Ministres de l'éducation des pays francophones, le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation, l'ISU et la Banque mondiale — afin d'améliorer la coordination et de préconiser un soutien en faveur de la mesure des indicateurs et des progrès réalisés par rapport aux objectifs fixés. De plus, le GPE espère apporter son appui aux organismes collaborant avec les pays sur les méthodologies et cadres d'assurance de la qualité (pour l'instant, surtout l'UNESCO et la Banque mondiale).

D. Évaluation du Partenariat mondial

Un objectif crucial de la stratégie de suivi-évaluation est d'élaborer une méthodologie d'évaluation de l'impact du GPE au niveau local et mondial. Toutefois, compte tenu de la complexité, de la variété et de l'échelle des formes de participation du GPE aux processus et au financement des pays, il n'est pas possible de déterminer une causalité ni de mesurer un impact de façon aussi précise que dans le cadre de projets pilotes. Des activités complémentaires pourraient néanmoins être menées pour collecter des données sur la valeur ajoutée du GPE.

II. Les trois composantes de la stratégie de suivi-évaluation du GPE

A. Cadre de résultats

Un outil essentiel de la stratégie de suivi-évaluation est le cadre de résultats, qui fournit des informations sur les objectifs fixés par les partenaires du GPE et sur les progrès réalisés au regard desdits objectifs. Ceux-ci se divisent en trois catégories : les buts, les résultats et les produits. Chacune de ces cibles est liée à des indicateurs et à des sources de données spécifiques (tableau 1.1). L'objectif général du cadre de résultats est de mesurer et de suivre les progrès réalisés dans la mise en œuvre des interventions du GPE. En particulier, l'objectif global est de suivre les résultats positifs obtenus dans le domaine de l'éducation dans les pays du GPE, notamment les activités financées par le GPE.

Un outil essentiel de la stratégie de suivi-évaluation est le cadre de résultats, qui fournit des informations sur les objectifs fixés par les partenaires du GPE et sur les progrès réalisés.



PHOTO CREDIT: Olivia Zinzan/Save the Children

TABLEAU 1.1. CADRE DE RÉSULTATS : INDICATEURS DE PERFORMANCE CLÉS

Niveau	No.	Indicateur
But		
Améliorer le taux d'alphabétisation dans les pays du GPE		Taux d'alphabétisation des jeunes (âgés de 15 à 24 ans)
Résultat		
Nombre de filles et de garçons bénéficiant d'un enseignement primaire de bonne qualité et passant dans un établissement secondaire de premier et deuxième cycles	1.	Taux brut d'inscription dans les écoles maternelles
	2.	Taux brut d'admission en première année du primaire
	3.	Taux de déscolarisation des enfants
	4.	Taux d'achèvement des études primaires
	5.	Proportion des pays du GPE ayant réalisé la parité des sexes du point de vue de l'achèvement des études primaires
	6.	Taux de passage du primaire au premier cycle du secondaire
	7.	Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire
	8.	Proportion d'élèves qui, à l'issue de deux années d'enseignement primaire, ont démontré qu'ils savaient lire et comprendre le sens du texte d'un manuel scolaire
	9.	Proportion d'élèves qui, à la fin du primaire ou du cycle d'éducation de base, sont capables de lire et de comprendre un texte, conformément au programme national ou comme convenu par des experts nationaux
Produit		
a. Qualité du PSE : des politiques sectorielles judicieuses sont élaborées et mises en œuvre	10.	Le GPE élabore actuellement une méthodologie pour évaluer la qualité du PSE ; cette méthodologie sera précisée dans les nouvelles Directives pour la préparation et l'évaluation des plans sectoriels de l'éducation.
b. Mobilisation de ressources domestiques et extérieures suffisantes pour financer durablement l'éducation	11.	Rapport entre les dépenses publiques d'éducation et le montant total des dépenses publiques
	12.	Engagements et décaissements de l'aide en faveur de l'éducation
	13.	Rapport entre les décaissements effectifs au titre du financement du GPE et les décaissements prévus
c. Le secteur éducatif est soutenu par les bailleurs de fonds du GPE selon les principes d'une aide efficace	14.	Part de l'aide à l'éducation fournie par le secteur public prise en compte dans le budget de l'État
	15.	Part de l'aide à l'éducation utilisant des systèmes nationaux de gestion des finances publiques
	16.	Part de l'aide à l'éducation utilisant des procédures et systèmes nationaux de passation des marchés
	17.	Aide à l'éducation fournie dans le cadre d'approches fondées sur des programmes
d. Amélioration de la prestation de services éducatifs	18.	Nombre total d'élèves et de nouveaux élèves dans l'enseignement primaire
	19.	Nombre total d'enseignants et de nouveaux enseignants dans l'enseignement primaire
	20.	Nombre total de salles de classe et de nouvelles salles de classe dans l'enseignement primaire
	21.	Nombre total d'élèves et de nouveaux élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
	22.	Nombre total d'enseignants et de nouveaux enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
	23.	Nombre total de salles de classe et de nouvelles salles de classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
	24.	Manuels par élève dans l'enseignement primaire (mathématiques)
	25.	Manuels par élève dans l'enseignement primaire (langue)
	26.	Efficacité de la prestation de services dans les écoles
	27.	Mesure du temps d'apprentissage effectif

Source: compilation du GPE.

Le cadre de résultats comprend des indicateurs relatifs à l'éducation de base, qui inclut par définition le développement du jeune enfant, l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. L'identification de ces indicateurs est le fruit d'un processus de consultation engagé en 2011 entre les membres du partenariat. La série d'indicateurs vise tout à la fois à maximiser l'information sur le secteur éducatif et à limiter le volume des rapports que doivent établir les partenaires locaux. Le cadre de résultats sera modifié une fois que le Plan stratégique du GPE pour 2012–15 aura été finalisé. L'Annexe 1A décrit les indicateurs en détail.

Le GPE a pour rôle de faciliter l'accès aux informations disponibles dans le secteur éducatif ; ce rôle n'inclut pas la collecte de données nouvelles. Les informations présentées dans le cadre de résultats proviennent de multiples sources, qui sont énumérées ci-après :

- La *base de données de l'ISU* est la source la plus importante. Elle garantit que les informations sur les indicateurs d'éducation peuvent faire l'objet de comparaisons internationales. Les indicateurs du cadre de résultats, à l'exception de ceux qui concernent les acquis scolaires, ont été agrégés au niveau des buts et des résultats au moyen de la base de données de l'ISU.

- Des *évaluations nationales, régionales et internationales* fournissent les données sur les acquis scolaires. Ces données ne sont pas comparables entre les différents pays, à l'exception de celles provenant de programmes régionaux ou internationaux. Il n'est donc pas possible actuellement de présenter des données agrégées sur ces indicateurs.

- La base de données du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques fournit des informations concernant les engagements et décaissements au titre de l'aide [3].

- Le *GPE* a effectué deux opérations pour suivre la mise en œuvre des indicateurs fondamentaux de la Déclaration de Paris en rapport avec l'éducation. La première, en 2008, a pris la forme d'une enquête pilote dans dix pays en développement partenaires (GPE 2009). Fin 2010, le GPE a entrepris une opération de suivi dans 38 pays en développement participants [4]. Il a utilisé pour cela une série élargie de questions, tout en se concentrant sur la même série d'indicateurs de base. Un résumé des résultats est présenté au chapitre 5. En 2012, le GPE a entrepris de revoir la méthodologie utilisée pour collecter des informations sur l'efficacité de l'aide.

- Les *enquêtes auprès des ménages* sont utilisées comme moyen d'investigation pour aller au-delà des moyennes nationales, pour étudier les disparités dans un même pays et pour vérifier la validité des données administratives collectées au moyen des systèmes d'information de gestion sur l'éducation.

Les PSE, les revues sectorielles conjointes et les dossiers de requête de financement auprès du GPE constituent les principales sources de données sur les pays. Un des principaux objectifs de la stratégie de suivi-évaluation est de vérifier si les PSE nationaux sont mis en œuvre et si les objectifs définis par les partenaires locaux sont en voie d'être atteints.

- *Les PSE, les revues sectorielles conjointes et les dossiers de requête de financement auprès du GPE* constituent les principales sources de données sur les pays. Un des principaux objectifs de la stratégie de suivi-évaluation est de vérifier si les PSE nationaux sont mis en œuvre et si les objectifs définis par les partenaires locaux sont en voie d'être atteints. Pour faciliter ce processus, le GPE examine la documentation sur les pays partenaires qui est rendue publique (principalement les PSE, les revues sectorielles conjointes et les requêtes de financement auprès du GPE) et produit une matrice de résultats pour chaque pays. Cette matrice indique les objectifs fixés par le pays et les valeurs des indicateurs du cadre de résultats sur la période 2009–15. Ces matrices peuvent être remplis, validés et mis à jour par les GLPE selon les besoins, en particulier à la suite d'une revue sectorielle conjointe ou après la mise à jour d'un PSE. Ils seront publiés sur le site web du GPE. Elles constituent une innovation du point de vue de la redevabilité et faciliteront l'accès aux informations déjà disponibles au niveau national (généralement dispersées dans un grand nombre de documents différents) pour faire en sorte que chaque partie prenante soit consciente des engagements passés et futurs pris par le pays et ses partenaires. De plus, les matrices permettront au GPE d'éviter une approche imposée d'en haut dans la mesure où les objectifs fixés dans le cadre de résultats sont basés sur ceux qui sont définis par les partenaires locaux dans les PSE. Les données provenant de sources nationales comme les PSE et les revues sectorielles conjointes peuvent différer de celles provenant de sources internationales du fait de différences au niveau des définitions, des méthodes de calcul ou des

données sous-jacentes. Pour ces raisons, le GPE découragera l'utilisation de données provenant de sources nationales telles que celles qui sont présentées dans ces matrices pour établir des comparaisons entre pays. Ces données seront plutôt utilisées pour évaluer les progrès réalisés par les différents pays par rapport à leurs propres objectifs

- *D'autres études réalisées dans le secteur éducatif par des partenaires du GPE* seront utilisées chaque fois que cela se justifiera. Ce sera tout particulièrement le cas des études fournissant des informations sur l'efficacité de la prestation de services aux écoles (comme les enquêtes de traçage des dépenses publiques) et sur les évaluations du temps d'apprentissage.



PHOTO CREDIT: Simon Davis/DFID

ENCADRÉ 1.1. DÉCOMPTE DES ENFANTS NON SCOLARISÉS

Les enfants non scolarisés sont des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont scolarisés ni dans le primaire, ni dans le secondaire. Certains d'entre eux ont cessé de fréquenter l'école ou n'y sont jamais allés. Compte tenu de l'irrégularité des schémas de fréquentation scolaire (les enfants vont à l'école, la quittent, y retournent), il est difficile de savoir combien d'élèves sont régulièrement scolarisés.

Les deux principales sources de données sur les enfants non scolarisés sont les dossiers administratifs (systèmes d'information sur la gestion de l'éducation) et les enquêtes auprès des ménages. L'utilisation de l'un ou l'autre type de données pour compter les enfants non scolarisés présente des avantages et des inconvénients.

Les données administratives peuvent permettre un suivi annuel du nombre d'enfants non scolarisés. Ce type de données peut toutefois donner lieu à des biais inconnus si des chiffres excessifs ou inférieurs à la réalité sont communiqués, ainsi qu'à des erreurs de mesure dues à des projections fondées sur des recensements, et il arrive souvent qu'elles ne fournissent pas d'informations sur les élèves en dehors du système éducatif formel.

Les enquêtes auprès des ménages, quant à elles, peuvent fournir des données sur l'éducation des enfants au sein et en dehors du système éducatif officiel. Toutefois, comme l'éducation ne constitue pas le thème principal de ces enquêtes, les données collectées sur les enfants non scolarisés sont souvent sous-estimées, car des facteurs comme la non-fréquentation après l'inscription et une fréquentation irrégulière ne sont pas toujours identifiés. De plus, ces enquêtes ne permettent pas de prendre des mesures au même moment de l'année scolaire dans les différents pays.

Pour déterminer si les questions normalement posées dans le cadre des enquêtes auprès des ménages rendent suffisamment compte de la non scolarisation, le Secrétariat du GPE a effectué une étude rapide au Karnataka (Inde) qui, dans ce cas précis, fait apparaître une nette sous-estimation (plus de 50 %) du nombre d'enfants non scolarisés.

Pour de plus amples détails, voir l'Annexe 1C sur les questions liées au décompte des enfants non scolarisés.

B. Matrice de responsabilités

Une seconde composante fondamentale de l'élaboration d'une stratégie de suivi-évaluation est la mise au point d'une matrice de responsabilités. Cette matrice décrit les rôles et responsabilités de toutes les parties prenantes et de tous les partenaires du GPE dans l'action menée pour atteindre les objectifs éducatifs fixés dans le cadre de résultats. Elle permet également de vérifier dans quelle mesure les partenaires s'acquittent de leurs engagements.

La matrice de responsabilités décrit les rôles de toutes les parties prenantes et de tous les partenaires du GPE dans l'action menée pour atteindre les objectifs éducatifs fixés dans le cadre de résultats.

La volonté d'améliorer la redevabilité au sein du partenariat découle en partie des constatations faites lors de l'évaluation à mi-parcours de 2009-2010. Cette évaluation concluait que les activités soutenues par le GPE étaient souvent assez mal définies et que leur mise en œuvre était laissée à la discrétion des partenaires, qui n'étaient pas tenus pour responsables lorsqu'ils ne menaient pas lesdites activités (GPE 2010). De plus, avant l'évaluation, la responsabilisation visait de façon asymétrique les pays partenaires, alors que les bailleurs de fonds n'étaient pas tenus de rendre compte de leurs engagements, notamment financiers, en faveur de l'éducation dans les pays en développement. Cela a affaibli le pacte du GPE et réduit l'influence des pays partenaires au sein du partenariat.

Comme les autres composantes de la stratégie de suivi-évaluation, la matrice de responsabilités est un document évolutif qui sera révisé à mesure que les rôles et responsabilités des partenaires évoluent au sein du partenariat. La matrice aide à faire comprendre aux partenaires les responsabilités qui leur incombent au sein du partenariat et dans la réalisation des objectifs nationaux en matière d'éducation. Le GPE définira des paramètres pour déterminer les rôles de chaque partenaire en fonction de critères de pertinence et de capacité. Il s'agit non seulement d'établir une division du travail au sein du GPE, mais aussi de créer un cadre propre à favoriser la redevabilité.

La matrice est basée sur une grille décrivant les engagements pris par chaque partie au GPE d'assumer certaines responsabilités qui contribuent à la réalisation des objectifs éducatifs énoncés dans le cadre de résultats. (La matrice de responsabilités est présentée plus en détail dans l'Annexe 1B.) La matrice permettra au GPE d'évaluer les progrès accomplis par les partenaires pour s'acquitter de leurs engagements, et en particulier d'identifier les domaines dans lesquels une intensification des efforts s'impose.

Il est entendu que les rôles et responsabilités identifiés dans la matrice ne sont pas exhaustifs et sont appelés à évoluer à mesure que le partenariat acquerra de l'expérience. On prévoit ainsi que le GPE et ses partenaires s'emploieront en collaboration à développer les systèmes, les processus et les pratiques de notification nécessaires pour encourager la redevabilité. L'application de la matrice de responsabilités constitue un élément important pour assurer l'appui des parties prenantes à la réalisation des objectifs du GPE sur la base d'une plateforme de compréhension mutuelle, de dialogue et de transparence.

Tous les partenaires du GPE doivent examiner régulièrement la manière dont ils s'acquittent de leurs rôles et en rendre compte. Au cours de l'année qui vient, le GPE collaborera avec ses partenaires pour définir ces rôles et leurs incidences pour chaque partenaire, notamment l'appui qui sera nécessaire, les activités additionnelles qu'il faudra mener pour améliorer le processus connexe de suivi-évaluation, et toute mesure à prendre pour identifier la contribution attendue de chaque partenaire aux objectifs du GPE. Le GPE espère renforcer l'engagement de toutes les parties prenantes en utilisant le second rapport sur les résultats (en 2013) pour voir dans quelle mesure les parties prenantes se seront conformées à matrice de responsabilités. Le GPE a entrepris à cet effet de mettre au point un système pour suivre la manière dont les partenaires du GPE s'acquittent de leurs engagements.

C. Méthodologie d'évaluation d'impact

Un troisième élément majeur de la stratégie de suivi-évaluation est l'évaluation d'impact. L'inclusion de cet élément résulte en partie de l'évaluation à mi-parcours de 2009-10 qui recommandait d'élaborer des méthodologies d'évaluation d'impact, notamment de réaliser une évaluation majeure en 2015 pour déterminer si le GPE est à l'origine des changements observés au niveau national et mondial dans la réalisation des produits, des résultats et des impacts dans le domaine de l'éducation (GPE 2010). L'évaluation à mi-parcours mettait également en garde contre des attentes toujours plus grandes : une évaluation

d'impact rigoureuse (utilisant par exemple des essais randomisés et contrôlés) est impossible, en partie à cause des nombreux facteurs influant sur la politique de l'éducation et les décisions relatives à l'allocation des ressources en dehors du GPE. Il est donc recommandé d'utiliser un assortiment de méthodes, notamment une analyse des contributions.

Pour donner une idée complète de l'impact du GPE, il convient de se concentrer sur les effets pouvant être raisonnablement attribués au partenariat. Les questions prédominantes devant servir de base à l'évaluation d'impact de 2015 devraient refléter les principes fondamentaux du GPE et par conséquent porter plus précisément sur 1) le GPE en tant que partenariat rassemblant bailleurs de fonds et pays en développement, organismes multilatéraux, secteur privé et organisations de la société civile, et 2) le GPE en tant qu'institution financière. Les questions fondamentales à poser pour évaluer l'efficience et l'efficacité de la performance du GPE sont donc les suivantes :

- Quels sont les facteurs importants qui influent sur la pertinence du GPE, la conduite de ses activités et sa contribution potentielle à l'offre d'une éducation de base à tous les enfants dans les pays concernés ?
- Comment et dans quelle mesure les actions du GPE ont-elles rendu les pays en développement partenaires mieux à même de préparer et de mettre en œuvre des PSE bien conçus ?
- Les actions du GPE ont-elles renforcé la contribution de l'aide aux résultats obtenus en matière de développement de l'éducation ?

Les questions additionnelles suivantes devraient permettre d'analyser la chaîne d'impacts :

- L'adhésion au GPE a-t-elle renforcé le dialogue sur l'action à mener et la coordination de l'aide dans le secteur de l'éducation des différents pays ?
- L'adhésion au GPE ou le processus GPE consécutif à cette adhésion ont-ils renforcé l'efficacité de la mise en œuvre des PSE par les pays ?
- L'adhésion au GPE ou le processus GPE consécutif à cette adhésion ont-ils renforcé le financement interne de l'éducation de base par les différents pays ?



PHOTO CREDIT: Kelly Cline

- Le GPE a-t-il favorisé l'appui externe aux PSE en signalant aux bailleurs de fonds que les PSE des différents pays sont bien conçus et viables et qu'ils constituent un bon investissement ?
- Le GPE a-t-il contribué à l'obtention de bons résultats scolaires dans les pays en améliorant l'affectation de financements aux questions et aux domaines appelant la plus grande attention, ou bien en renforçant l'efficacité de l'allocation des ressources ?
- Le GPE a-t-il accru les chances de voir les acteurs locaux procéder à des évaluations des produits, des résultats et des impacts dans le domaine de l'éducation ? A-t-on davantage recours à des évaluations dans les pays ?
- Le GPE a-t-il amélioré l'éducation au sein des pays et au niveau mondial ?

Pour répondre à ces questions et mesurer l'impact du GPE, l'évaluation d'impact devra être subdivisée en composantes qui feront l'objet d'études distinctes et d'analyses à différents niveaux. La chaîne de causalité de la théorie qui sous-tend les interventions a deux articulations majeures :

- L'influence du GPE sur l'évolution des politiques publiques et sur l'affectation des ressources dans les pays et au niveau mondial

- L'influence de cette évolution des politiques sur les résultats scolaires

Les études pertinentes seront commanditées d'ici à 2015, puis réalisées à intervalles réguliers, et leurs résultats seront publiés chaque année sur le site web du GPE. Un rapport final d'évaluation d'impact sera établi en 2015 pour résumer les conclusions des études et contribuer au prochain processus de reconstitution des ressources du GPE.



PHOTO CREDIT: Guy Calaf/Save the Children

III. Structure organisationnelle pour la mise en œuvre de la stratégie de suivi-évaluation

Une unité de suivi-évaluation au sein du Secrétariat du GPE sera chargée de suivre la mise en œuvre du cadre de résultats et de la matrice de responsabilités. Le Secrétariat présentera chaque année au Conseil d'administration un rapport décrivant les résultats effectivement obtenus par les pays et les parties prenantes au regard des objectifs du cadre de résultats et de la matrice de responsabilités. Le présent document constitue le premier rapport de ce type.

Le Secrétariat du GPE n'a pas vocation à mener à bien des activités déjà engagées par d'autres partenaires. Le GPE vise principalement à faciliter l'accès aux informations déjà disponibles sur le secteur éducatif. Le Secrétariat du GPE ne collecte pas de données, sauf dans des cas précis où aucun autre partenaire ne collecte les données nécessaires concernant, par exemple, l'efficacité de l'aide dans le secteur éducatif. Un autre rôle important du GPE est d'identifier les informations qui font défaut en matière de suivi-évaluation et de trouver des partenaires disposés à combler ces lacunes dans le cadre du Programme d'activités mondiales et régionales (GPE 2012). Par exemple, une partie importante de ce programme consiste à collecter des données sur les acquis scolaires.

La valeur ajoutée du Secrétariat du GPE aux activités de suivi-évaluation réside dans le fait qu'il a accès aux documents énonçant les objectifs nationaux, comme les PSE et les revues sectorielles conjointes, ce qui permet d'éviter d'avoir à collecter certaines données. En facilitant, grâce à ces informations, la présentation des résultats obtenus par tous les pays en développement partenaires, le GPE permet d'en savoir plus sur le degré d'avancement des PSE.

Le GPE créera un comité spécialement chargé de fournir des conseils de suivi-évaluation au Conseil d'administration et d'orienter l'action du GPE en la matière, notamment en ce qui concerne :

- l'examen et l'évaluation de la mise en œuvre de la stratégie de suivi-évaluation pour renforcer les mécanismes de responsabilisation du partenariat ;

- la formulation de recommandations au Conseil d'administration sur les modifications éventuelles à apporter à la stratégie de suivi-évaluation ;

- la préparation du rapport annuel sur les résultats du GPE.

Un comité directeur indépendant est en voie d'être créé pour orienter l'évaluation d'impact du GPE. Ce comité fournira des conseils sur les approches et les méthodes à tous les niveaux et guidera la conception générale et la mise en œuvre de l'évaluation. Il sera constitué d'une équipe d'experts qui seront nommés en fonction de leur compétence et de leur expérience de la réalisation d'évaluations d'impact. Les membres du comité seront engagés à titre de consultants indépendants rémunérés sur le budget du Secrétariat. Ils rendront compte au Conseil d'administration.

NOTES DE BAS DE PAGE

[1] Les Partenaires techniques et financiers comprennent des partenaires qui aident les pays à élaborer et mettre en œuvre un PSE. En outre, ces partenaires et le gouvernement participent ensemble au Groupe local des partenaires de l'éducation.

[2] Pour la base de données de l'ISU, voir le Centre de données (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, voir le « Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous », Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/.

[3] Voir architecture de l'aide (base de données) et Statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/.

[4] Opération de suivi de 2011 sur l'efficacité de l'aide », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/.



CHAPITRE **DEUX**

RÉALISATIONS ET TENDANCES GÉNÉRALES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION DE BASE

PHOTO CREDIT: Save the Children

Le taux d'alphabétisation des jeunes (15-24 ans), principal objectif figurant dans le cadre de résultats du GPE, est utilisé pour évaluer à mi-parcours la contribution du Partenariat mondial à la valorisation des ressources humaines.

Fin 2011, 46 des 67 pays remplissant les conditions d'adhésion au Partenariat mondial pour l'éducation avaient vu leurs plans d'éducation entérinés par le GPE et avaient accédé au rang de partenaire. Sur ces 46 pays, 13 se trouvent en situation de fragilité [1]. (Pour une liste des pays en développement partenaires du GPE et des pays éligibles, voir l'Annexe 2A.) Ce chapitre étudie l'évolution historique des indicateurs clés de l'éducation dans les pays du GPE et la compare à celle des pays qui ne sont pas partenaires mais qui remplissent les conditions requises pour le devenir. Des comparaisons sont également dressées entre les pays confrontés à des contextes fragiles et ceux qui ne le sont pas.

I. Progression du taux d'alphabétisation des jeunes (indicateur d'objectif)

Le taux d'alphabétisation des jeunes (15-24 ans), principal objectif figurant dans le cadre de résultats du GPE, est utilisé pour évaluer à mi-parcours la contribution du Partenariat mondial à la valorisation des ressources humaines. Les activités menées entre aujourd'hui et 2015 auront peu d'incidence sur cet indicateur, compte tenu du temps nécessaire pour que leurs effets se fassent sentir [2]. L'analyse de cet indicateur vise à disposer d'un marqueur des progrès accomplis à long terme et à repérer les pays rencontrant des problèmes spécifiques ou, au contraire, ceux qui enregistrent les meilleurs résultats et dont l'expérience peut être étudiée afin d'en tirer des enseignements utiles. En outre, une telle étude permet d'attirer l'attention du partenariat sur les objectifs en matière de résultats.



PHOTO CREDIT: SAC Neil Chapman (RAF)/MOD

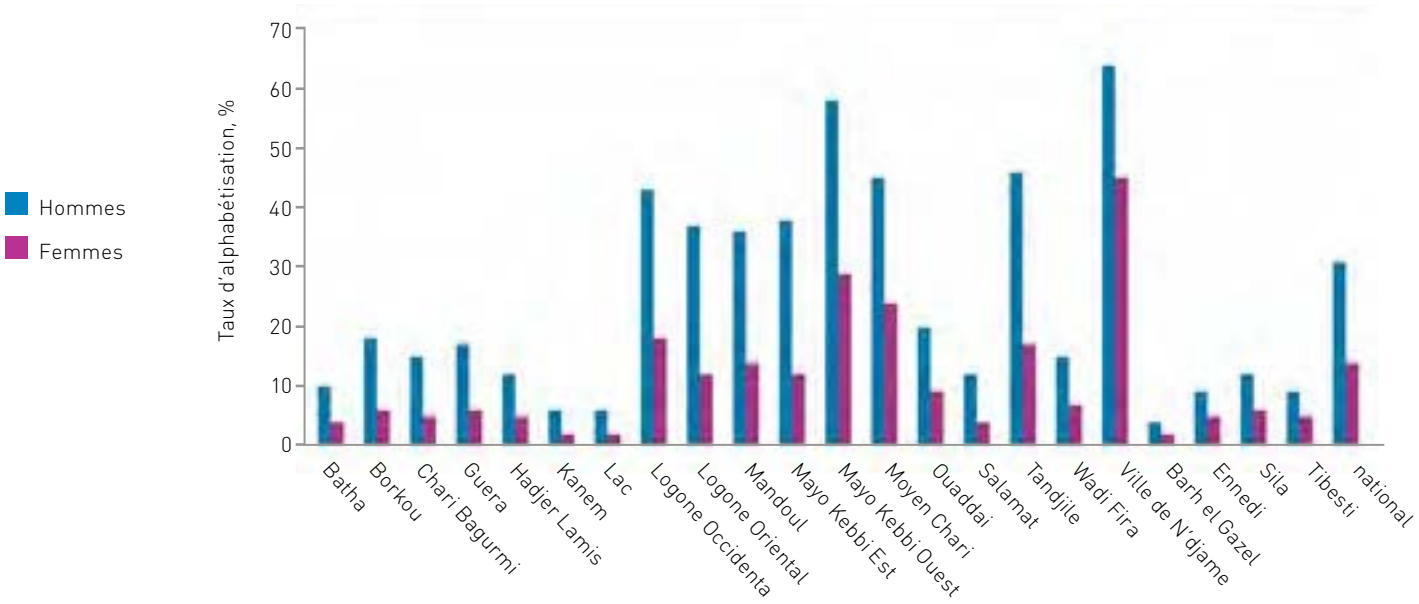
Les informations relatives au taux d'alphabétisation des jeunes proviennent des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) [3]. Sur les 46 pays du GPE, 43 fournissent ces renseignements à l'ISU dans le respect des exigences de l'institut en matière de communication de données. Au cours de la dernière décennie, les données disponibles pour la plupart des pays ne portaient que sur une ou deux années d'observation, les informations pertinentes provenant de recensements ou d'enquêtes ponctuelles. En raison de ce manque de données, le Secrétariat du GPE a calculé le taux moyen d'alphabétisation des jeunes dans les pays du GPE entre 2007 et 2010. Pour cette période, ce taux s'élève à 77 % au total, 81 % chez les garçons et 73 % chez les filles, d'importantes disparités existant d'un pays à l'autre : dans 11 pays, le taux d'alphabétisation des jeunes est supérieur à 90 %; dans 13, il est inférieur à 70 % et dans trois, il se situe sous la barre des 50 %.

Le taux d'alphabétisation a augmenté plus rapidement chez les filles, passant de 73 à 78 % dans les pays du GPE ; de 67 à 76 % dans les pays éligibles, et de 56 à 70 % dans les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles.

Si l'on compare les résultats obtenus entre 2000-2003 et 2007-2010, on s'aperçoit qu'ils sont similaires dans les pays du GPE et dans les pays éligibles [4] ; le taux d'alphabétisation des jeunes est en effet passé de 77 % à 81 % dans le premier groupe, et de 72 % à 78 % dans le second. Cet indicateur a augmenté plus rapidement chez les filles, passant de 73 % à 78 % dans les pays du GPE, de 67 à 76 % dans les pays éligibles, et de 56 % à 70 % dans les pays du GPE confrontés à des contextes fragiles [5]. Dans six pays (la Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Mozambique, Népal et Sénégal), le taux d'alphabétisation des jeunes filles a progressé de plus de 15 points de pourcentage entre 2000 et 2010.

Ces moyennes nationales peuvent néanmoins masquer de profondes disparités au sein des pays, comme le révèle la figure 2.1 sur le Tchad, membre du partenariat depuis 2012. Faute d'informations concernant le taux d'alphabétisation des jeunes, le taux d'alphabétisation global a été utilisé. Dans plus de la moitié des régions du pays, ce taux est inférieur à 10 % chez les femmes.

FIGURE 2.1. TAUX D'ALPHABÉTISATION NATIONAUX ET RÉGIONAUX, TCHAD, 2009



Source : Tchad, Ministère de l'Économie et du Plan, 2009.

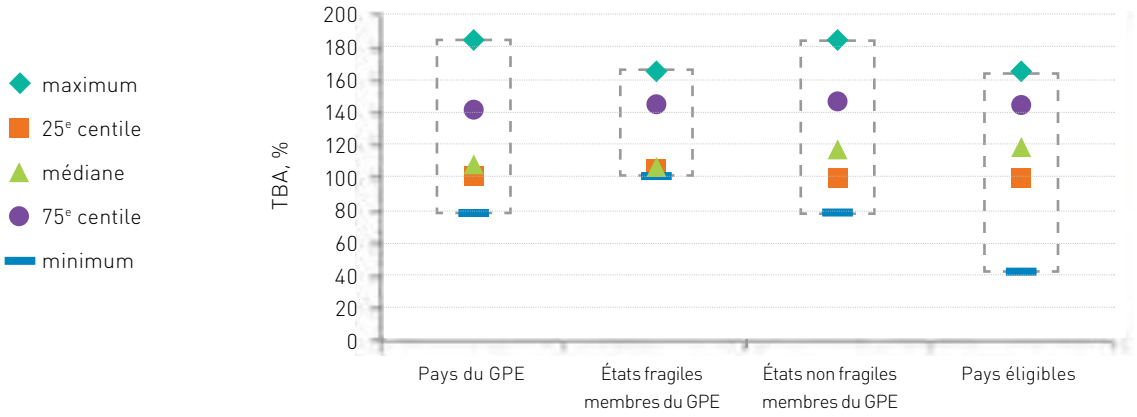
II. Progrès enregistrés concernant les principaux indicateurs de résultats

Cette section examine quatre indicateurs clés : le taux brut de scolarisation (TBS) en maternelle, le taux brut d'admission (TBA) dans le primaire, le taux d'enfants non scolarisés et le taux d'achèvement des études primaires (voir l'Annexe 2B). À la fin de la décennie 2000-2010, les pays du GPE avaient obtenu, pour tous ces indicateurs, de meilleurs résultats que les pays éligibles, et ils avaient pour la plupart enregistré des améliorations plus rapides. Les États fragiles membres du GPE, partis de niveaux plus bas, ont en général nettement moins progressé que les autres pays partenaires.

Pour la plupart des indicateurs, les pays du GPE ont enregistré des améliorations plus rapides que les pays éligibles. Les États fragiles membres du GPE, partis de niveaux plus bas, ont en général nettement moins progressé que les autres pays partenaires.

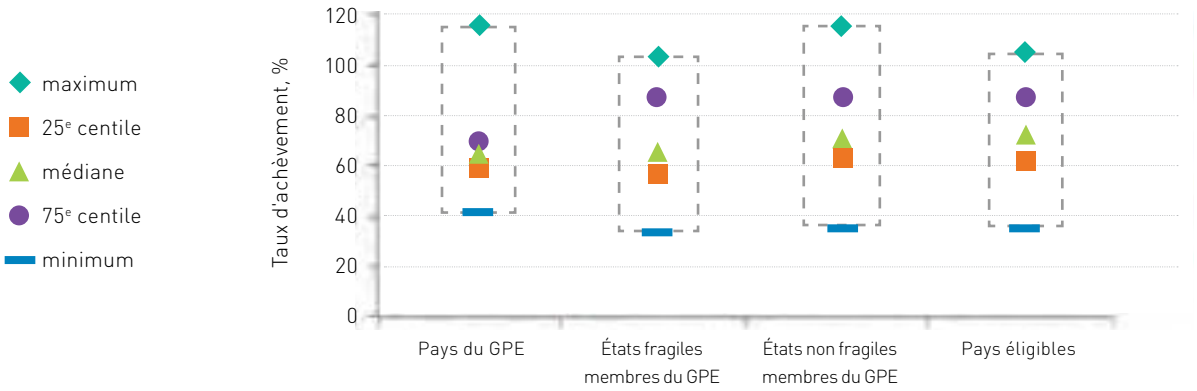
Cependant, ces groupes ne sont pas homogènes. Les figures 2.2 et 2.3, qui sont basées sur les données les plus récentes disponibles sur deux indicateurs clés, révèlent les différences en termes de médianes existant entre ces différents groupes de pays. Les variations observées au sein de chaque catégorie sont telles que toute généralisation requiert la plus grande prudence. En particulier, la simple appartenance d'un pays à l'un de ces groupes ne permet en aucun cas d'en tirer des hypothèses le concernant. La variabilité observée au sein de chaque groupe entre les pays au niveau du 25e et du 75e centiles est bien plus importante que les différences existant entre les médianes des groupes, hormis dans le cas du taux d'achèvement des études primaires dans les États fragiles membres du GPE.

FIGURE 2.2. VARIATIONS DES TBA À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, 2010



Source : établi à partir des données du Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal,. http://www.uis.unesco.org.

FIGURE 2.3. VARIATIONS DES TAUX D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES PRIMAIRES, 2009/2010



Source : établi à partir des données du Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

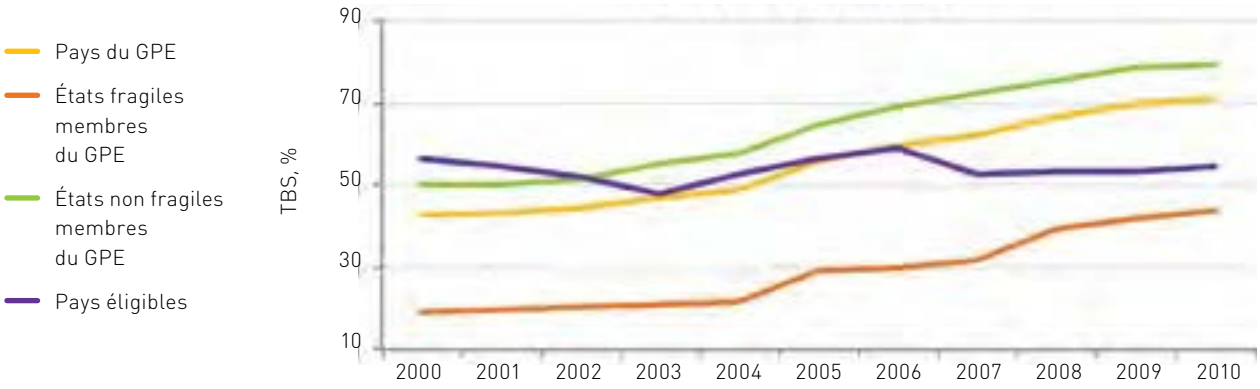
Dans le cadre des comparaisons établies dans cette partie, les pays sont également définis en fonction de leur niveau de pauvreté. En 2010, le produit intérieur brut (PIB) moyen par habitant (à parité de pouvoir d'achat en dollars internationaux courants) était de 1 550 dollars dans les États fragiles membres du GPE, contre 1 827 dollars dans les États non fragiles membres du GPE, et 2 105 dollars dans les pays non partenaires mais remplissant les conditions requises pour le devenir. Les États fragiles membres du GPE sont, en moyenne, beaucoup plus pauvres que les autres membres du GPE. Ainsi, il est probable que ce soit le revenu, notamment la pauvreté, d'un pays plutôt que sa fragilité ou son appartenance à tel ou tel groupe du GPE qui explique certains écarts de performance.

Il est probable que ce soit le revenu, notamment la pauvreté, d'un pays plutôt que sa fragilité ou son appartenance à tel ou tel groupe du GPE qui explique certains écarts de performance.

A. Scolarisation au préscolaire

La participation à l'éducation préscolaire est faible dans les pays du GPE, comme le révèle le taux brut de scolarisation (TBS) moyen, qui reste sous la barre des 25 % (figure 2.4). Cependant, entre 2000 et 2010, le TBS a fortement progressé, passant de 15 à 25 %. L'accès à l'éducation préscolaire a été nettement inférieur dans les États fragiles membres du GPE. Sur la période allant de 2000 à 2010, dix points de pourcentage séparent en moyenne les TBS des États fragiles membres du GPE et ceux des pays qui ne le sont pas, même si ce chiffre signifie que la scolarisation dans ce dernier groupe est le double de celle enregistrée dans les pays confronté à des contextes de fragilité, qui partent de niveaux très bas.

FIGURE 2.4. TAUX BRUTS DE SCOLARISATION AU PRÉSCOLAIRE



Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Globalement, le taux de scolarisation a progressé plus rapidement dans les pays du GPE que dans les autres catégories de pays au cours de la décennie. Ainsi, au début de la période considérée, les inscriptions étaient plus faibles dans les pays du GPE que dans des États présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques (pays non partenaires mais remplissant les conditions requises pour le devenir). Néanmoins, en raison d'un déclin des inscriptions entre 2000 et 2003, à peine compensé par la lente amélioration qui a suivi, le taux de scolarisation enregistré dans les pays éligibles est désormais inférieur au niveau observé dans les pays du GPE, soit, en 2010, 21 % pour les premiers et 23 % pour les seconds.

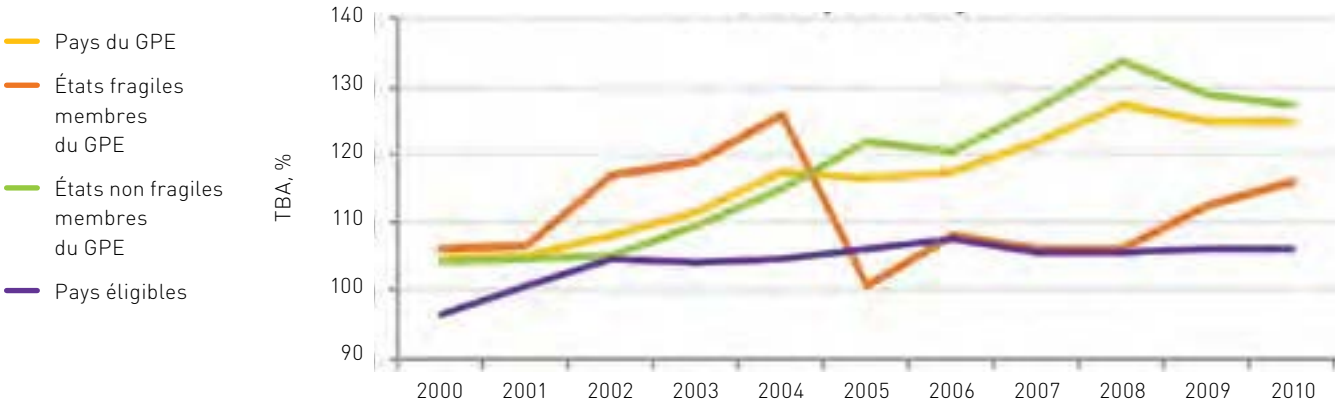
B. Entrée dans l'enseignement primaire

L'obtention d'un taux brut d'admission dans le primaire de 100 % représente une étape importante sur la voie de l'éducation primaire universelle d'ici 2015. Dans les pays du GPE, l'évolution a été positive entre 2000 et 2010 (figure 2.5). Le TBA, qui est resté au-dessus de la barre des 100 % sur l'ensemble de la décennie, a progressé pour atteindre son plus haut niveau en 2008, à 127 %, après une phase stationnaire entre 2004 et 2006. Cette hausse est probablement imputable à l'admission d'enfants plus âgés intégrant ou réintégrant l'école ou à la comptabilisation

Le taux de scolarisation a progressé plus rapidement dans les pays du GPE que dans les autres catégories de pays au cours de la décennie.

erronée de redoublants en tant que nouveaux élèves. En 2010, le TBA moyen a chuté de deux points, suggérant que les admissions ont gagné en efficacité ou en adéquation par rapport à l'âge. Si les taux d'admission observés au début de la décennie sont plus ou moins équivalents entre les différents groupes de pays, *les pays du GPE ont dépassé en performance les autres pays au cours de la période considérée.*

FIGURE 2.5. TAUX BRUTS D'ADMISSION DANS LE PRIMAIRE



Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Alors que l'évolution observée dans États non fragiles membres du GPE reflète la tendance générale, les TBA des États fragiles membres du GPE ont accusé une forte baisse, chutant à 100 % en 2005 après le pic enregistré au cours des années précédentes, pour repartir ensuite légèrement à la hausse.

Comparés aux pays éligibles, les pays du GPE ont maintenu des niveaux plus élevés d'admission dans l'enseignement primaire (TBA). L'écart entre les TBA de ces deux groupes de pays s'est fortement creusé, passant de 8 à 19 points de pourcentage au cours de la période 2000-2010, les différences se faisant plus marquées à partir de 2004. Il se pourrait toutefois que les taux relativement élevés observés dans les pays du GPE masquent un manque d'efficacité et des redoublements et qu'ils ne reflètent pas les véritables progrès en termes d'accès à l'école. Le fait que ces pays aient des TBA aussi élevés n'est pas forcément une bonne chose. Le présent rapport examine ces questions en détail.

En 2010, on ne disposait d'informations relatives à la parité des sexes que pour la moitié des 46 pays du GPE. La totalité des pays pour lesquels ces données étaient disponibles ont assuré aux filles et aux garçons un accès égal à l'enseignement primaire.

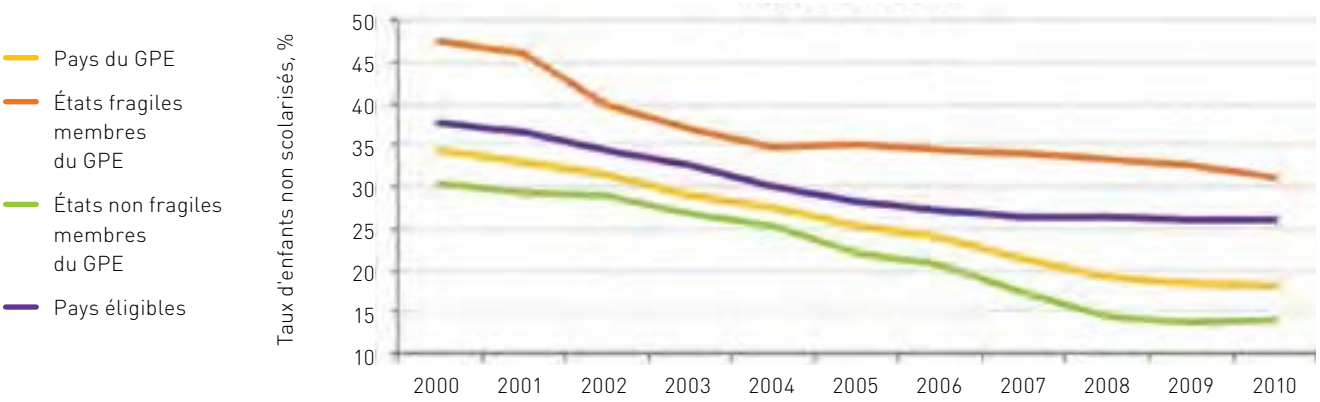
Faute de données suffisantes pour la période allant de 2000 à 2010, il nous a été impossible de réaliser une analyse de tendances concernant la parité filles-garçons en matière d'entrée à l'école. En 2010, on ne disposait d'informations relatives à la parité des sexes que pour la moitié des 46 pays du GPE. La totalité des pays pour lesquels ces données étaient disponibles ont assuré aux filles et aux garçons un accès égal à l'enseignement primaire. Sur les 21 pays éligibles, 11 disposaient de ces informations pour 2010 ; parmi eux, seuls quatre avaient atteint la parité filles-garçons à cette date. Ainsi, 100 % des pays du GPE disposant de données étaient parvenus à assurer la parité des sexes, contre 36 % seulement des pays éligibles.

C. Taux d'enfants non scolarisés

Malgré les progrès notables accomplis en matière de scolarisation primaire durant la dernière décennie, nombreux sont les enfants qui ne vont toujours pas à l'école [6]. Dans les pays du GPE, un enfant sur cinq en âge de fréquenter l'école primaire n'était pas scolarisé en 2009, contre un sur trois en 2000 (figure 2.6). Au sein des pays du GPE, c'est dans les États non fragiles que la population non scolarisée a diminué le plus fortement, de 1,9 point par an en moyenne contre 1,5 point dans les États fragiles. Dans ce dernier groupe de pays, le taux d'enfants non scolarisés, qui s'élevait à 47 % en 2000, a affiché une baisse régulière jusqu'en 2004, pour stagner depuis aux alentours de 35 %. Les pays du GPE ont enregistré des améliorations plus rapides que les pays éligibles.

Malgré les progrès notables accomplis en matière de scolarisation primaire durant la dernière décennie, nombreux sont les enfants qui ne vont toujours pas à l'école.

FIGURE 2.6. TAUX D'ENFANTS NON SCOLARISÉS



Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.



PHOTO CREDIT: Nick Cunard/DFID

Entre 2000 et 2006, les pays du GPE et les pays éligibles affichaient des taux d'enfants non scolarisés similaires. Ces taux ont néanmoins commencé à diverger en 2007, continuant de diminuer dans le premier groupe de pays, mais restant stationnaires dans le second. Les pays éligibles présentent des taux plus élevés et constants. Dans les États non fragiles membres du GPE, le taux d'enfants non scolarisés a atteint un niveau très bas (voir figure 2.6), suggérant que les efforts à mettre en œuvre pour scolariser les 10 à 15 % d'enfants qui ne fréquentent toujours pas l'école devront se concentrer sur la population marginalisée et ayant des besoins spécifiques.

D. Achèvement des études primaires

Depuis 2004, les États fragiles membres du GPE connaissent un taux d'achèvement du cycle primaire stationnaire à environ 55 %.

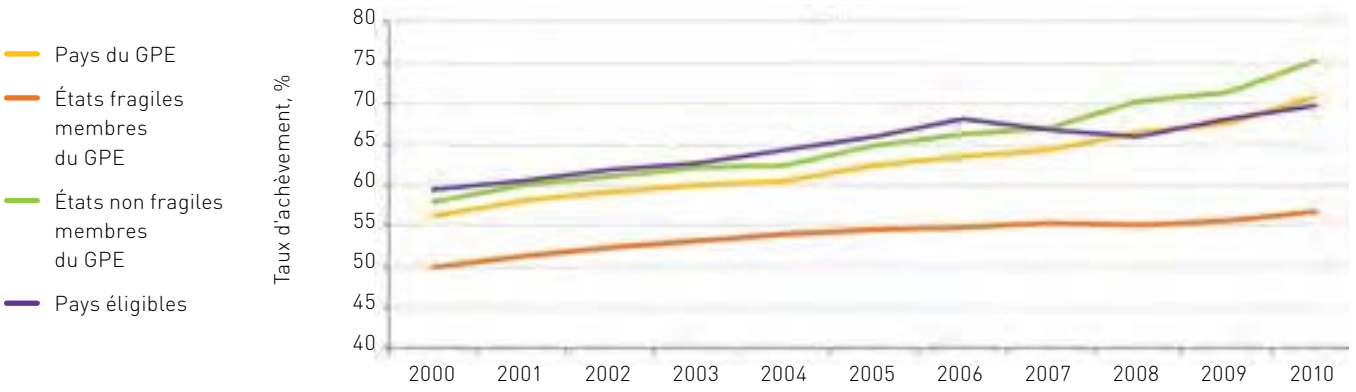
Dans le cadre du GPE, le taux d'achèvement des études primaires est un indicateur clé des progrès réalisés sur la voie de l'éducation primaire universelle. Il correspond au pourcentage d'élèves terminant le cycle complet de l'enseignement primaire.

Dans les pays du GPE, le taux d'achèvement des études primaires a progressé de 1,3 point de pourcentage par an en moyenne, passant de 56 % en 2000 à 71 % en 2010 (figure 2.7). Les niveaux et l'évolution de ce taux sont similaires dans les pays éligibles. Les États fragiles membres du GPE affichent systématiquement un taux d'achèvement du cycle primaire plus faible ; après avoir légèrement augmenté au cours des trois premières années de la décennie, ce taux reste stationnaire, à 55 % environ, depuis 2004.



PHOTO CREDIT: Vicki Francis/DFID

FIGURE 2.7. TAUX D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES PRIMAIRES



Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Faute de données suffisantes, il nous a été impossible de réaliser une analyse de tendances concernant la parité filles-garçons en matière d'achèvement du cycle primaire. Néanmoins, en 2010, des données à ce sujet étaient disponibles pour 31 des 46 pays du GPE. Parmi eux, 12, dont un pays confronté à un contexte fragile (la Géorgie), avaient atteint la parité filles-garçons à cette date, ce qui représente 39 % des pays pour lesquels on dispose de données. Sur les 21 pays éligibles, 17 disposaient de ces informations; seuls quatre d'entre eux avaient atteint la parité des sexes en 2010, ce qui représente 24 % des pays pour lesquels des données sont disponibles. Ainsi, il semblerait que les pays du GPE s'en sortent nettement mieux.

III. Tendances générales dans le domaine de l'éducation : projections

Non seulement les données disponibles démontrent les progrès réalisés au cours de ces dix dernières années en termes d'accès à l'école et d'achèvement des études, mais elles permettent également de prévoir les étapes clés susceptibles d'être franchies à l'avenir en matière d'éducation. Dans cette partie, nous recourons à un modèle prévisionnel qui tient compte de l'évolution historique des taux d'entrée à l'école et des flux d'élèves (taux de passage en classe supérieure, de redoublement et d'abandon) au sein des systèmes éducatifs des pays du GPE et des pays éligibles, ainsi que des projections de population des Nations Unies, afin de dégager les tendances générales dans ce domaine au cours des dix prochaines années, notamment en ce qui concerne les taux de scolarisation [7]. L'objet de cette analyse est d'identifier des résultats pouvant être raisonnablement atteints par le partenariat. Elle ne se borne donc pas à simplement extrapoler sur la base des tendances passées, ni à encourager les pays à s'efforcer de parvenir à l'éducation primaire universelle si la réalisation d'un tel objectif est statistiquement peu probable. Au contraire, elle fait appel à une méthodologie prévisionnelle de projection des progrès obtenus par les pays les plus performants au cours des dix dernières années, tout en fixant des objectifs d'amélioration modestes, mais réalisables, même par les pays ayant affiché des tendances négatives dans le passé, l'objectif ultime étant d'avancer sur la voie de la scolarisation universelle et de l'achèvement universel des études primaires.

Dans les États fragiles membres du GPE, où un grand nombre d'enfants en âge d'entrer au primaire ne sont pas scolarisés, les TBA devraient évoluer à la hausse entre 2010 et 2015, pour baisser ensuite.

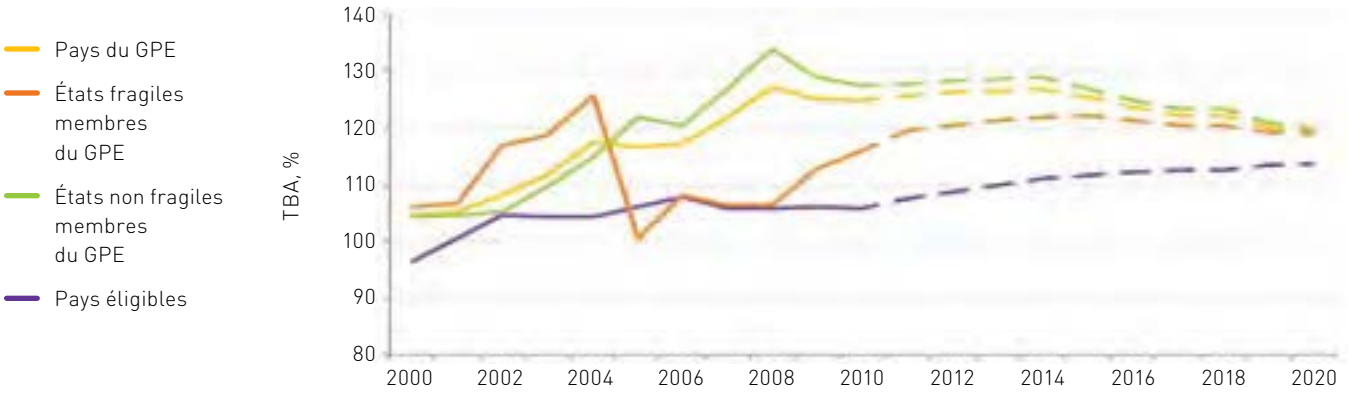
A. Entrée à l'école primaire

Traditionnellement, les TBA de la plupart des pays du GPE et des pays éligibles sont supérieurs à 100 %, ce qui signifie qu'un grand nombre d'enfants ayant dépassé l'âge normal d'entrée au primaire intègrent l'école chaque année. Dans notre modèle prévisionnel, la variation du TBA dépend des valeurs des données disponibles les plus récentes pour cet indicateur, ainsi que des tendances dégagées des données historiques dans les différents pays [8]. Comme le révèle la figure 2.8, plus le TBA est élevé pendant l'année de référence, plus la diminution escomptée sera forte. Parmi les quatre groupes de pays considérés, les États non fragiles membres du GPE, qui présentaient les plus forts TBA en 2010 (car comptant le plus grand nombre d'admissions tardives en primaire) devraient enregistrer la baisse la plus marquée d'ici 2020. Les pays éligibles sont le seul groupe qui devrait voir ses TBA, à peine au-dessus de 100 % en 2010, augmenter régulièrement entre 2010 et 2020. Dans les États fragiles membres du GPE, où un grand nombre d'enfants en âge d'entrer au primaire ne sont pas scolarisés, les TBA devraient évoluer à la hausse entre 2010 et 2015, pour baisser ensuite. On s'attend à ce que les fortes disparités observées dans les données de référence des TBA entre les quatre groupes de pays se réduisent d'ici 2020.



PHOTO CREDIT: Mark Kaye/Save the Children

FIGURE 2.8. TAUX BRUTS D'ADMISSION DANS LE PRIMAIRE, 2000-2020



Sources : Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

Les TBA varient habituellement en fonction du sexe. Dans les quatre groupes de pays considérés, la proportion de filles entrant en première année de primaire est inférieure à celle des garçons.

Comme le révèle le tableau 2.1, les TBA varient habituellement en fonction du sexe. Dans les quatre groupes de pays considérés, la proportion de filles entrant en première année de primaire est inférieure à celle des garçons. Les différences observées au niveau des valeurs de référence se répercutent sur les variations prévues pour les prochaines années. Ainsi, par exemple, dans les pays éligibles, le TBA des garçons, qui s'élevait à 111 % en 2010 (année de référence), devrait augmenter de cinq points d'ici 2020. Le TBA des filles du même groupe, qui se montait à 101 % pendant l'année de référence, devrait s'accroître de dix points d'ici à 2020, restant inférieur au taux prévu chez les garçons.

TABLEAU 2.1. VARIATION PRÉVISIONNELLE DES TBA À L'ÉCOLE PRIMAIRE PAR SEXE

Groupe de pays	Sexe	Valeur en 2010, en %	Variation, en points de %	
			2010–2015	2010–2020
Pays du GPE	Garçons	128	-0,1	-7,1
	Filles	121	1,3	-4,2
	Total	125	0,6	-5,7
États fragiles membres du GPE	Garçons	123	4,2	0,4
	Filles	109	8,1	5,1
	Total	116	6,1	2,7
États non fragiles membres du GPE	Garçons	130	-1,1	-8,8
	Filles	125	-0,3	-6,3
	Total	127	-0,7	-7,6
Pays éligibles	Garçons	111	4,2	5,1
	Filles	101	7,3	10,4
	Total	106	5,7	7,7

Sources : Données pour 2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

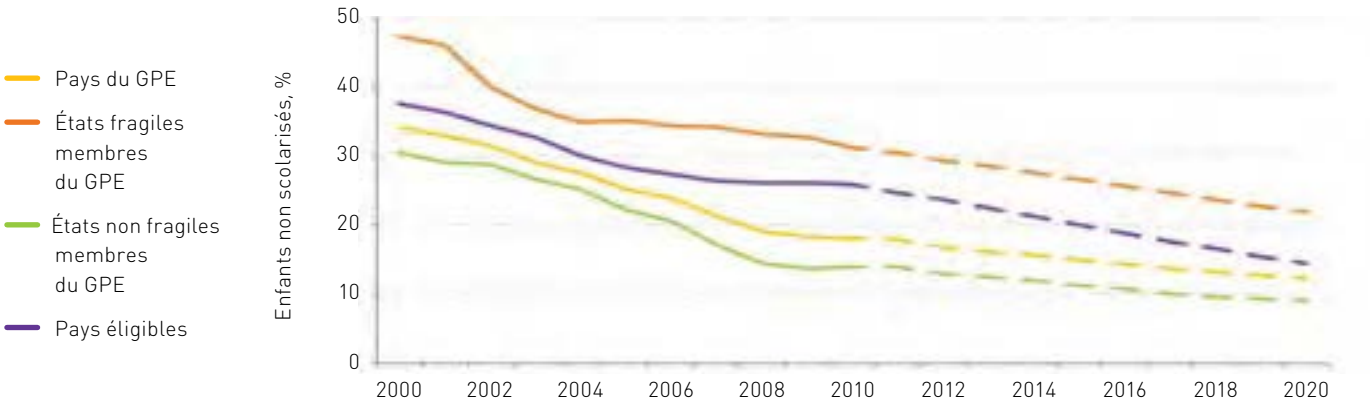
B. Enfants non scolarisés

Les projections concernant la proportion d'enfants non scolarisés intègrent les tendances historiques des taux nets ajustés de scolarisation (TNAS) et des taux bruts de scolarisation (TBS) (figure 2.9) [9]. Compte tenu de la hausse des inscriptions et du nombre croissant d'admissions tardives en première année de primaire, le nombre d'enfants ne fréquentant pas l'école devrait reculer dans les quatre groupes de pays considérés. En revanche, aucun de ces groupes ne devrait atteindre la scolarisation universelle d'ici 2020. Dans les pays du GPE, le taux d'enfants non scolarisés devrait tomber à environ 12 % d'ici 2020, mais rester plus élevé dans les États fragiles membres du GPE (22 %) et dans les pays éligibles (14 %).



PHOTO CREDIT: Dylan Thomas/UKaid/ DFID

FIGURE 2.9. ENFANTS NON SCOLARISÉS, 2000-2020



Sources : Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

Les filles sont plus désavantagées que les garçons en termes d'accès à l'enseignement primaire mais au fur et à mesure que l'accès à l'éducation s'améliore, la proportion de filles non scolarisées devrait diminuer plus rapidement que celle des garçons n'allant pas à l'école.

Dans les quatre groupes de pays considérés, les filles sont plus désavantagées que les garçons en termes d'accès à l'enseignement primaire (tableau 2.2). Les disparités entre les sexes sont plus prononcées dans les États fragiles membres du GPE, où seules 63 % des filles en âge de fréquenter le primaire vont à l'école, contre 75 % des garçons du même âge. L'amélioration de l'accès à l'éducation devrait profiter nettement aux filles. Ainsi, la proportion de filles non scolarisées devrait diminuer plus rapidement que celle des garçons n'allant pas à l'école.

TABLEAU 2.2. VARIATION PRÉVISIONNELLE DE LA PROPORTION D'ENFANTS NON SCOLARISÉS PAR SEXE

Groupe de pays	Sexe	Valeur en 2010, en %	Variation, en points de %	
			2010–2015	2010–2020
Pays du GPE	Garçons	16	-1,7	-4,4
	Filles	20	-4,5	-7,2
	Total	18	-3,1	-5,8
États fragiles membres du GPE	Garçons	25	-3,2	-7,2
	Filles	37	-6,0	-11,2
	Total	31	-4,5	-9,1
États non fragiles membres du GPE	Garçons	13	-1,3	-3,7
	Filles	15	-4,1	-6,3
	Total	14	-2,7	-5,0
Pays éligibles	Garçons	23	-4,5	-9,7
	Filles	28	-7,2	-13,2
	Total	26	-5,8	-11,4

Sources: Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

C. Achèvement du cycle primaire

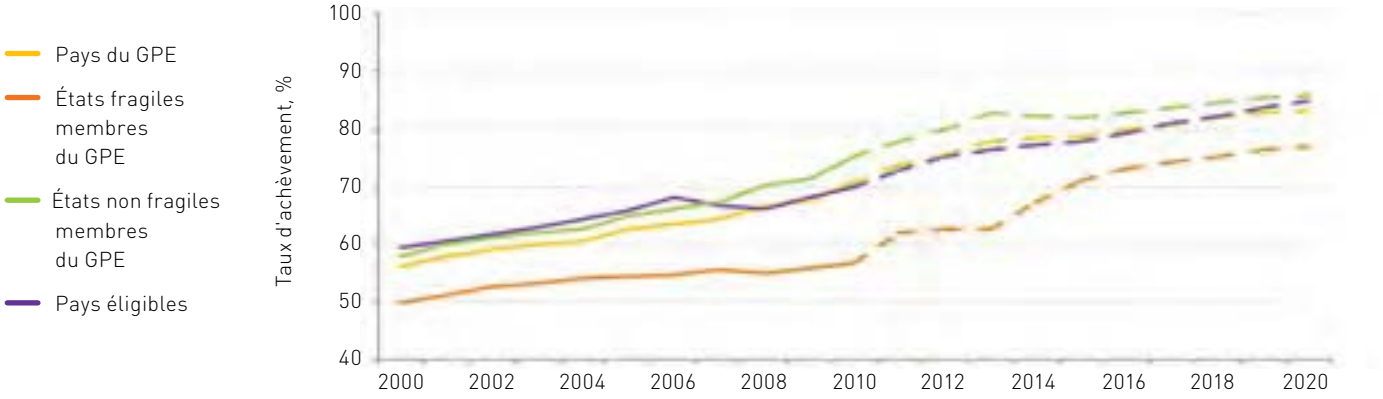
Les taux d'achèvement du cycle primaire sont inférieurs ou égaux à 75 % dans les quatre groupes de pays considérés mais les projections suggèrent que des progrès notables pourraient être accomplis d'ici 2020. L'achèvement universel du cycle primaire restera néanmoins un objectif difficilement réalisable pour de nombreux pays.

Si les taux d'achèvement des études primaires sont inférieurs ou égaux à 75 % dans les quatre groupes de pays considérés, les projections suggèrent que des progrès notables pourraient être accomplis d'ici 2020 (figure 2.10). L'achèvement universel du cycle primaire restera néanmoins un objectif difficilement réalisable pour de nombreux pays, notamment pour les États fragiles membres du GPE, où, en 2010, les taux de référence avoisinaient seulement 47 % chez les filles, 66 % chez les garçons, et 57 % tous sexes confondus. Même dans l'hypothèse où ces pays réaliseraient d'excellentes performances durant la prochaine décennie permettant une hausse de 20 points du taux d'achèvement du cycle primaire chez les filles comme chez les garçons, ils resteront à la traîne des autres groupes en 2020.



PHOTO CREDIT: Aga Luczakowska/Save the Children

FIGURE 2.10. TAUX D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES PRIMAIRES, 2000-2020



Sources : Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

Dans les quatre catégories de pays, moins de filles que de garçons achèvent leur dernière année d'école primaire.

Dans les quatre catégories de pays, moins de filles que de garçons achèvent leur dernière année d'école primaire (tableau 2.3). Un plus grand accès à l'enseignement et une amélioration des taux de passage en classe supérieure devraient engendrer une forte hausse des taux d'achèvement des études primaires pour les deux sexes entre 2010 et 2015. Au cours des cinq années suivantes, ces taux devraient néanmoins progresser de façon plus modérée. Les hypothèses formulées dans le modèle concernant les variables d'éducation clés, notamment les TBA, permettent d'expliquer cette évolution dans le temps. Comme le montrent les données historiques, une grande partie des pays étudiés ont vu leur nombre d'admissions en première année de primaire augmenter rapidement ces dernières années. Le modèle suppose que, dans ces pays, le niveau des TBA va se stabiliser pendant plusieurs années, comme l'indiquent les données disponibles les plus récentes. Cependant des niveaux aussi élevés, alimentés essentiellement par la scolarisation d'enfants ayant dépassé l'âge officiel d'entrée en première année du primaire, ne sont pas soutenables à long terme, car ces flux d'admissions tardives sont tarissables. Les TBA finiront par conséquent par baisser après une phase initiale de stabilisation. Parallèlement, le modèle part du principe que les taux d'abandon vont progressivement diminuer au fur et à mesure que davantage d'enfants intégrant l'école primaire passent en classe supérieure. On suppose également que les taux de redoublement se maintiendront à des niveaux constants en première et deuxième années de primaire durant la phase de stabilisation, ainsi que pendant les cinq premières années de déclin des TBA, avant de baisser graduellement. Compte tenu de ces hypothèses, l'accroissement du nombre d'élèves en dernière année de primaire devrait se ralentir après 2015, et les taux d'achèvement progresser à un rythme plus modéré.



PHOTO CREDIT: Save the Children

TABLEAU 2.3. VARIATION PRÉVISIONNELLE DES TAUX D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES PRIMAIRES, PAR SEXE

Groupe de pays	Sexe	Valeur en 2010, en %	Variation, en points de %	
			2010–2015	2010–2020
Pays du GPE	Garçons	74	6,1	10,3
	Filles	67	10,0	14,2
	Total	71	8,0	12,3
États fragiles membres du GPE	Garçons	66	9,5	14,7
	Filles	47	19,6	25,7
	Total	57	14,5	20,1
États non fragiles membres du GPE	Garçons	77	5,3	9,4
	Filles	73	7,9	11,7
	Total	75	6,6	10,5
Pays éligibles	Garçons	73	6,5	12,7
	Filles	66	9,3	17,4
	Total	70	7,9	15,0

Sources : Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

D. Achèvement du premier cycle du secondaire

En 2010, les taux d'achèvement du premier cycle d'études secondaires étaient inférieurs à 50 % dans les quatre groupes de pays. Cependant, la hausse des inscriptions à l'école et des taux d'achèvement des études primaires, ainsi que l'amélioration des taux de passage en premier cycle du secondaire et l'augmentation des taux de passage en classe supérieure au sein de ce cycle devraient avoir des répercussions importantes sur le nombre d'écoliers achevant le premier cycle secondaire au cours des dix prochaines années. Le tableau 2.4 présente les progrès escomptés en termes de taux de passage en premier cycle d'enseignement secondaire.

La hausse des inscriptions à l'école et des taux d'achèvement des études primaires, ainsi que l'amélioration des taux de passage en premier cycle du secondaire et l'augmentation des taux de passage en classe supérieure au sein de ce cycle devraient avoir des répercussions importantes sur le nombre d'écoliers achevant le premier cycle secondaire au cours des dix prochaines années.



PHOTO CREDIT: Aga Luczakowska/Save the Children

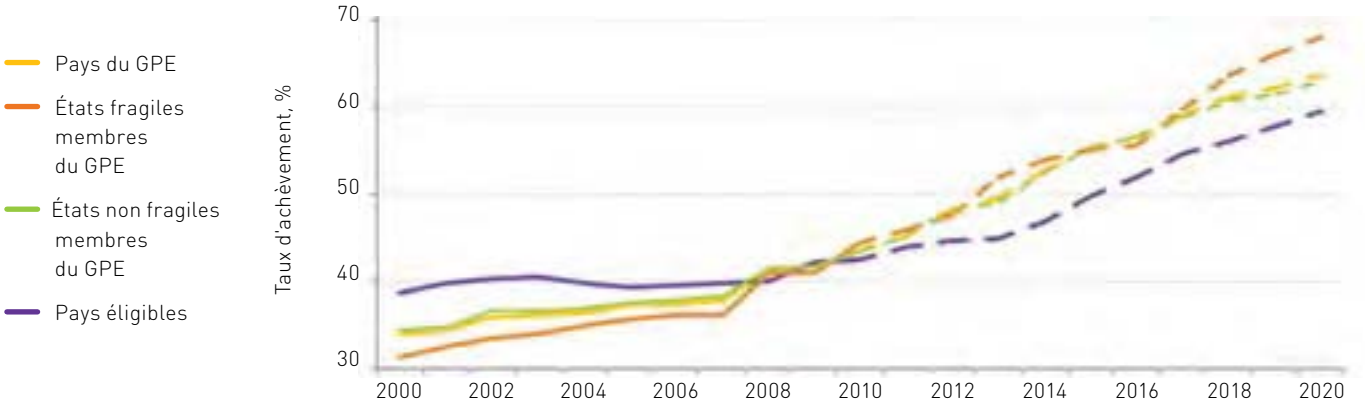
TABLEAU 2.4. VARIATION PRÉVISIONNELLE DES TAUX DE PASSAGE EN 1ER CYCLE DU SECONDAIRE, PAR SEXE

Groupe de pays	Sexe	Valeur en 2010, en %	Variation, en points de %	
			2010–2015	2010–2020
Pays du GPE	Garçons	80	6,5	11,1
	Filles	78	6,0	10,5
	Total	79	6,2	10,8
États fragiles membres du GPE	Garçons	76	7,8	13,4
	Filles	73	7,4	13,0
	Total	75	7,6	13,2
États non fragiles membres du GPE	Garçons	80	6,2	10,5
	Filles	79	5,7	10,0
	Total	80	5,9	10,3
Pays éligibles	Garçons	81	5,8	9,8
	Filles	81	4,9	8,5
	Total	81	5,4	9,2

Sources : Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

D'ici 2020, les taux d'achèvement moyens du premier cycle du secondaire devraient être compris entre 59 et 68 % pour tous les groupes de pays étudiés. Les pays pouvant prétendre à bénéficier du GPE, où les taux d'achèvement de ce cycle n'ont guère changé entre 2000 et 2010 (figure 2.11), devraient connaître le taux de progression le plus lent. La hausse la plus rapide devrait être enregistrée par les États fragiles membres du GPE. Néanmoins, les projections concernant ces derniers pays sont fondées sur des statistiques provenant d'un échantillon réduit qui exclut, par manque de données, l'Afghanistan, la Guinée-Bissau, Haïti, le Libéria et la Sierra Leone. La prise en compte de ces pays dans notre analyse déboucherait probablement sur des prévisions beaucoup moins optimistes en termes d'achèvement du premier cycle d'études secondaires dans les États fragiles.

FIGURE 2.11. TAUX D'ACHÈVEMENT DU 1ER CYCLE D'ÉTUDES SECONDAIRES, 2000-2020



Sources: Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.

En 2010, les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire étaient encore beaucoup plus faibles chez les filles que chez les garçons dans un grand nombre de pays du GPE. Cette disparité entre les sexes est plus prononcée dans les États fragiles membres du GPE.

En 2010, les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire étaient encore beaucoup plus faibles chez les filles que chez les garçons dans un grand nombre de pays du GPE (tableau 2.5). Cette disparité entre les sexes est plus prononcée dans les États fragiles membres du GPE, où l'écart moyen entre les filles et les garçons est de 12 points. Ce fossé devrait diminuer légèrement d'ici 2020. En revanche, dans les pays éligibles, où les disparités entre les sexes étaient insignifiantes en 2010, le nombre de garçons susceptibles d'achever le premier cycle d'études secondaires en 2020 devrait être à peine plus élevé que celui des filles.

TABLEAU 2.5. VARIATION PRÉVISIONNELLE DES TAUX D'ACHÈVEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE PAR SEXE, 2000-2020

Groupe de pays	Sexe	Valeur en 2010, en %	Variation, en points de %	
			2010–2015	2010–2020
Pays du GPE	Garçons	47	9,4	17,8
	Filles	41	12,8	22,0
	Total	44	11,7	20,2
États fragiles membres du GPE	Garçons	50	7,4	18,4
	Filles	38	13,9	29,0
	Total	44	10,8	23,7
États non fragiles membres du GPE	Garçons	47	9,8	17,7
	Filles	41	12,6	20,5
	Total	43	11,9	19,5
Pays éligibles	Garçons	43	8,4	19,0
	Filles	42	6,2	14,9
	Total	43	7,3	17,0

Sources: Données pour la période 2000-2010 : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Données pour la période 2011-2020 : projections du Centre de politique et de données en matière d'éducation, Washington, DC, http://epdc.org/.



PHOTO CREDIT: Save the Children

Comme le révèlent la plupart des indicateurs de résultats, les pays du GPE ont obtenu de meilleurs résultats au cours de la dernière décennie que les pays éligibles. Ils ont également connu des améliorations plus rapides, ce qui semble indiquer une corrélation positive entre le statut de partenaire d'un pays et ses performances. Des analyses plus approfondies devraient être menées afin de vérifier l'existence d'une relation de causalité. La stratégie de suivi-évaluation du GPE prévoit la réalisation d'études spécifiques visant à comprendre comment les mesures prises par le GPE peuvent déboucher sur des politiques plus efficaces et des résultats plus performants.

Comme le révèlent la plupart des indicateurs de résultats, les pays du GPE ont obtenu de meilleurs résultats au cours de la dernière décennie que les pays éligibles. Ils ont également connu des améliorations plus rapides.

Globalement, l'amélioration des indicateurs a été moins importante dans les États fragiles membres du GPE.

Globalement, l'amélioration des indicateurs a été moins importante dans les États fragiles membres du GPE, partis de niveaux plus bas, que dans les autres pays partenaires. Le fonctionnement du GPE a profondément évolué au cours des trois dernières années, afin d'adapter l'aide du partenariat aux besoins des pays confrontés à des contextes fragiles. Cette évolution contribuera à améliorer les performances de ces pays, même s'il faudra du temps avant que ses effets se fassent pleinement sentir sur des indicateurs comme le taux d'achèvement du cycle primaire.

Les moyennes nationales masquent d'importantes disparités régionales. Il est crucial d'identifier les groupes marginalisés au sein des pays concernés, de sorte que des interventions spécifiques puissent être mises en place pour leur venir en aide. Le chapitre 3 aide à identifier ces groupes marginalisés en se basant sur des enquêtes menées auprès des ménages plutôt que sur des données administratives.



PHOTO CREDIT: Genna Naccache/Save the Children

NOTES DE BAS DE PAGE

[1] Selon la définition donnée par la Banque mondiale en 2012. Voir "Fragile and Conflict-Affected Countries," Banque mondiale, Washington, DC, http://go.worldbank.org/BNFOS8V3S0.

[2] Il faut environ 15 à 20 ans pour qu'un système d'éducation primaire ait une incidence majeure sur le taux d'alphabétisation des jeunes.

[3] Voir le Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

[4] Seuls 29 pays du GPE disposaient de données pour ces deux périodes.

[5] Les données sont disponibles pour six des États fragiles membres du GPE.

[6] Pour de plus amples détails sur l'évaluation des établissements, voir l'Annexe 1.C.

[7] Les estimations des taux de progression présentées dans cette partie sont fondées sur la méthodologie prévisionnelle développée par le Centre de politique et de données en matière d'éducation (voir par exemple Lutz, Goujon et Wils 2005 ; Wils 2007), ainsi que sur les données des Nations Unies sur la population (NU 2011).

[8] L'estimation des TBA pour les prochaines années repose sur l'équation suivante :

$$TBA_t = TBA_{t-1} + TBA_{\Delta}, \qquad (2.1)$$

where $TBA_{\Delta} = \propto + \beta(TBA_{t-1})$. Les coefficients calculés à partir des données historiques sont $\propto = 13.83$ and $\beta = -0.12$ pour les garçons et $\propto = 14.10$ and $\beta = -0.13$ pour les filles. De plus amples informations concernant la méthodologie prévisionnelle utilisée sont disponibles sur le site web du GPE (http://www.globalpartnership.org/).

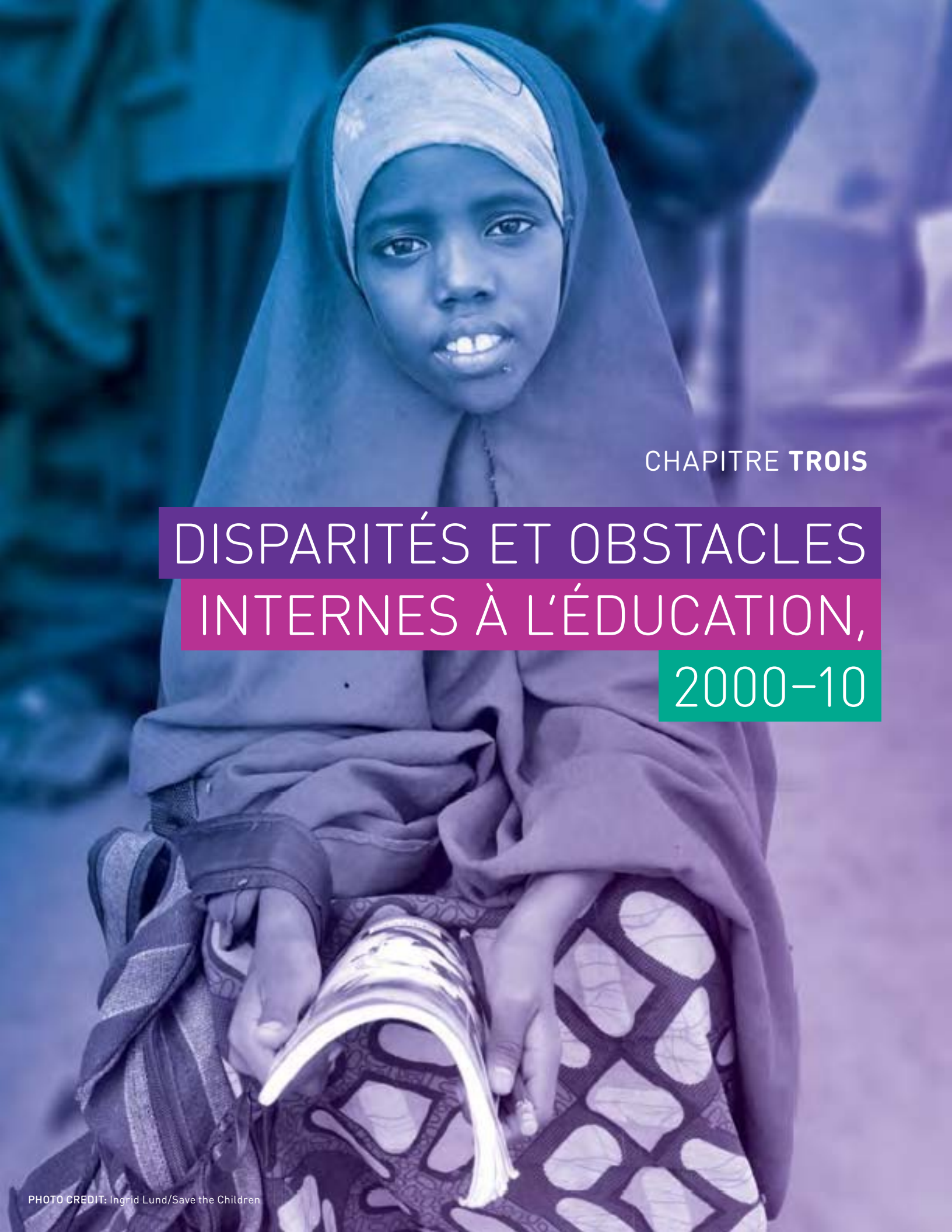
[9] Notre estimation du taux d'enfants non scolarisés (ENS), fondée sur le TNAS, repose sur le calcul suivant :

$$ENS = 100 - TNAS \qquad (2.2)$$

Nos projections du TNAS basées sur les tendances historiques des TNAS, les TBS et la pente des taux nets de scolarisation (TNS) reposent sur la formule suivante :

$$TNAS_t = \propto + \beta(TBS_t) + \gamma(\text{année t}). \qquad (2.3)$$

Les coefficients calculés sur la base de données historiques sont les suivants : $\propto = 13.20$, $\beta = 0.62$, et $\gamma = 0.65$ pour les garçons et $\propto = 10.22$, $\beta = 0.66$, et $\gamma = 0.56$ pour les filles.



CHAPITRE **TROIS**

DISPARITÉS ET OBSTACLES INTERNES À L'ÉDUCATION, 2000–10

PHOTO CREDIT: Ingrid Lund/Save the Children

Ces dernières décennies, des progrès sans précédent ont été réalisés pour dispenser un enseignement aux enfants, mais malheureusement, des millions d'entre eux ne sont toujours pas scolarisés, car ils sont exclus par des obstacles liés à la pauvreté, à des conflits, au genre, à la géographie et à la culture. Le présent chapitre examine ce problème d'exclusion. Quelle est la situation aujourd'hui ? Quels sont les progrès accomplis depuis 2000 ? Nous nous concentrons essentiellement sur les 46 pays en développement actuellement partenaire du GPE, également appelés pays du GPE (voir l'Annexe 3A).

Où se trouvent les zones d'exclusion persistante de l'éducation ? Pour obtenir un début de réponse, on peut tenter de déterminer au niveau international quels sont les pays qui ont réalisé les progrès les plus rapides en matière d'éducation, ceux qui ont stagné et ceux qui accomplissent des progrès soutenus (section 2). Un autre moyen consiste à profiler des groupes d'enfants dans un même pays—par sexe, localisation, revenu et autres caractéristiques—pour y voir plus clair sur les obstacles susceptibles d'être à l'origine de leur exclusion (section 3). Un troisième moyen consiste à profiler l'exclusion selon le stade du cycle éducatif en suivant la méthode de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et de l'UNICEF en ce qui concerne les enfants non scolarisés [1], qui repose sur la question suivante : les enfants sont-ils non-scolarisés parce qu'ils ne l'ont jamais été, parce qu'ils le sont tardivement ou parce qu'ils ont abandonné l'école (section 4) ? Une question connexe concerne l'exclusion au sein de l'école, en ce sens que les enfants, même s'ils sont inscrits, peuvent manquer si souvent l'école ou y apprendre si peu qu'en fait, ils ne participent pas à l'activité scolaire (section 5). Enfin, on peut envisager l'exclusion de l'éducation en examinant les causes précises signalées par les parents et qui ressortent d'indicateurs indirects d'accès, tels que la localisation et les coûts de la couverture scolaire, ou qui sont déterminées par le niveau de réponse à des interventions précises (section 6).

La plupart des éléments d'information utilisés ici proviennent d'enquêtes auprès des ménages, en particulier d'enquêtes démographiques et sanitaires (EDS) et d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS). Ces enquêtes fournissent un cadre cohérent au plan international pour mesurer les disparités au niveau de la fréquentation scolaire et de l'absentéisme. Bien que les questionnaires des enquêtes soient adaptés au contexte de chaque pays, ils sont hautement normalisés et souvent utilisés dans des travaux comparatifs internationaux sur l'éducation. Pour notre étude, nous avons consulté 154 enquêtes effectuées entre 1997 et 2011 pour obtenir des informations récentes sur 43 des 46 pays du GPE et sur 45 autres pays. Pour 37 des pays du GPE, des informations correspondantes de la première partie de la première décennie des années 2000 ont été prises en compte. (Voir dans l'Annexe 3B une liste des enquêtes pertinentes.) Pour l'analyse des progrès au niveau des pays et les indicateurs sur le niveau d'accès à l'éducation, une seconde source statistique est l'ISU. D'importantes informations sur le contexte, en particulier sur les programmes et des exemples de succès pertinents ont également été trouvés sur le site web du GPE, ainsi que dans des rapports des pays du GPE, ainsi que dans d'autres recherches.

I. Les progrès dans le sens de la scolarisation de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire se sont-ils ralentis ?

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* (UNESCO 2010) a sonné l'alarme : non seulement les progrès sont insuffisants en ce qui concerne la réalisation de l'objectif consistant à scolariser tous les enfants au niveau primaire d'ici à 2015, mais en outre, on observe un ralentissement du rythme des progrès. Le rapport décrit le problème des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire et le faible taux d'inscription net total (TNIT)[2], deux des moyens les plus communément utilisés pour mesurer la réalisation de l'objectif de l'EPT consistant à scolariser tous les enfants au niveau primaire.

Les réductions annuelles de la proportion d'enfants non scolarisés et la progression du nombre d'inscriptions ont été plus marquées durant la première moitié de la dernière décennie que durant la seconde.

Ces chiffres montrent combien il est urgent de découvrir les causes profondes de ce ralentissement.

Dans la présente section, on examine de plus près, les constatations pertinentes en se concentrant sur les enfants non scolarisés et les TNIT.

En 2000, on comptait dans le monde 102 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui n'étaient pas scolarisés. En 2005, leur nombre était tombé à 77 millions, mais de 2005 à 2009, il n'a été ramené qu'à 67 millions[3]. La proportion totale d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire (TNIT) est passée dans le même temps de 84,5 à 88,2 % en 2000–2005, puis à 89,7 % en 2009. Il est clair que les réductions annuelles de la proportion d'enfants non scolarisés et la progression du nombre d'inscriptions ont été plus marquées durant la première moitié de la dernière décennie que durant la seconde.

Ces chiffres montrent combien il est urgent de découvrir les causes profondes de ce ralentissement et, en particulier, de déterminer si l'engagement envers l'éducation a faibli. Un petit exercice de ventilation permet d'y voir plus clair et fait également ressortir les progrès rapides réalisés par les du GPE par rapport au reste du monde (tableau 3.1).



PHOTO CREDIT: Guy Calaf/Save the Children

TABLEAU 3.1. PROPORTION D'ENFANTS NON SCOLARISÉS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE ET TNIT DANS UNE SÉLECTION DE PAYS ET DE RÉGIONS, 2000–09

Indicateur	Monde	Inde	Nigéria	Monde, hors Inde et Nigéria	Pays en développement partenaires du GPE
TNIT, %					
2000	84.5	84.8	64.5	87.6	60.0
2005	88.2	94.6	67.2	90.4	71.6
2009	89.7	97.6a	62.1b	91.5 b	82.7
Augmentation annuelle moyenne					
2000–05	0.75	0.47	0.77	0.42	2.32
2000–09+	0.39	0.26	0.52	0.39	2.78
Nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire (millions)					
2000	102	18	7	77	28
2005	77	7	7	63	21
2009+	67	2	9	56	14
Variation annuelle moyenne (millions)					
2000–05	5.0	2.3	0	2.7	1.2
2005–09+	2.5	1.1	–0.5	1.9	1.8

Source: Données et calculs fondés sur le Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.usi.unesco.org.

Note: Les valeurs des TNIT pour 2009+ pour l'Inde et le Nigéria sont basées sur des projections à un et deux ans des TNIT. Les résultats restent valables si l'on utilise les intervalles plus courts observés pour l'Inde (2005–08) et le Nigéria (2005–07) pour 2008. a. 2008. b.2007.

Au niveau mondial, le ralentissement des taux de croissance des taux d'inscription net total est dû en quasi-totalité à deux pays, l'Inde et le Nigéria.

Au niveau mondial, le ralentissement des taux de croissance des taux d'inscription net total est dû en quasi-totalité à deux pays, l'Inde et le Nigéria. Au total, le taux de croissance annuelle des TNIT est tombé de 0,7 point de pourcentage en 2000–05 à 0,4 point en 2005–09 (tableau 3.1, 4e et 5e rangées de données). Si l'on ne tient pas compte de l'Inde et du Nigéria, ce taux est resté pratiquement constant à 0,4 point de pourcentage durant les deux périodes considérées. Or, même à ce rythme de croissance pratiquement constant du TNIT, la réduction annuelle moyenne du nombre d'enfants non scolarisés s'est ralentie, tombant de 2,7 millions en 2000–05 à 1,9 million en 2005–09 (tableau 3.1, deux dernières rangées de données). Ce ralentissement doit donc être presque entièrement imputable à l'accroissement de la population. À la différence du reste du monde, les 28 pays du GPE sur lesquels il existe des données ISU enregistrent une croissance de plus en plus rapide du TNIT et une diminution accélérée du nombre d'enfants non scolarisés (tableau 3.1, dernière colonne).

À la différence du reste du monde, les 28 pays du GPE enregistrent une croissance de plus en plus rapide du TNIT et une diminution accélérée du nombre d'enfants non scolarisés.

C'est à l'Inde qu'est imputable pour moitié la diminution globale du nombre d'enfants non scolarisés en 2000–05 et en 2005–09. Grâce au programme national public Sarva Shiksha Abhiyan (Mouvement de l'Éducation pour tous), ce pays est parvenu à ramener leur

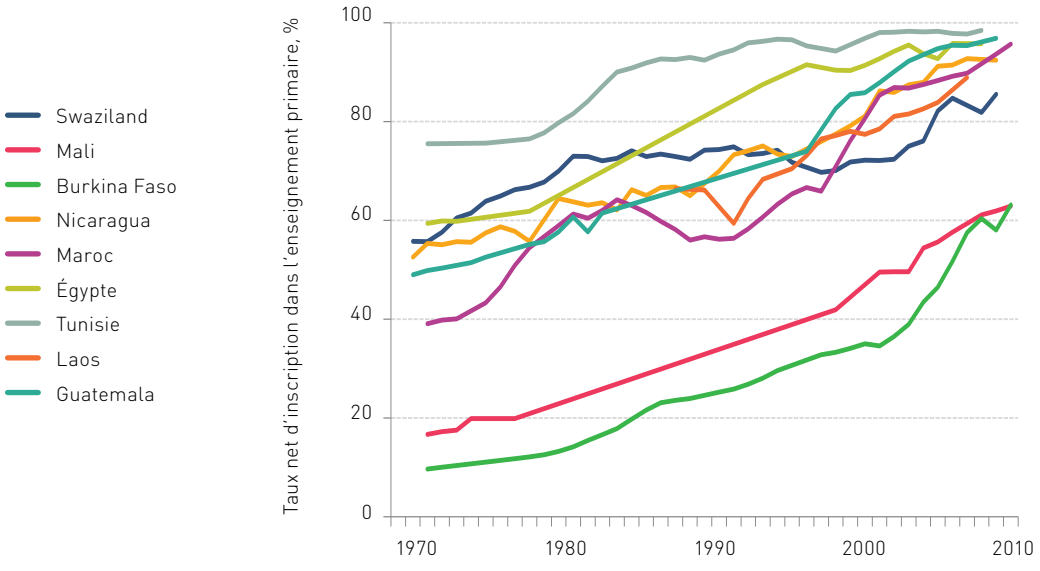
nombre de 18 millions en 2000 à 7 millions en 2005, puis à 2 millions en 2009. La première phase de ce ralentissement a probablement été plus facile que la seconde. Ce schéma est examiné plus en détail ci-après.

L'accroissement de la population pousse continuellement à la hausse le nombre d'enfants non scolarisés.

L'accroissement de la population pousse continuellement à la hausse le nombre d'enfants non scolarisés. Dans certains pays où les effectifs n'ont augmenté que faiblement, cet accroissement a été quelque peu rattrapé par celui de la population, et le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté, comme en Côte d'Ivoire (pays du GPE) et en Iraq. Le Nigéria est un cas emblématique et, du fait de sa nombreuse population, les résultats enregistrés dans ce pays influent fortement sur les totaux. Au Nigéria, les effectifs sont restés plus ou moins constants depuis 2000, ce qui n'a pas été le cas de la population d'âge scolaire et explique donc que le nombre d'enfants non scolarisés soit passé de 6,7 millions en 2005 à 9,1 millions en 2009.

On observe généralement un ralentissement du taux de croissance des effectifs à mesure que le nombre d'inscriptions augmente, en particulier dès que le taux net d'inscription (TNI) [4] atteint 90, ce qui est en gros la situation à l'heure actuelle. De 2000 à 2010, la croissance annuelle moyenne du TNI a été inférieure de 0,1 point de pourcentage pour chaque progression d'un point de pourcentage du TNI [5]. La figure 3.1 montre l'évolution sur 40 ans du TNI dans neuf pays et fait apparaître un ralentissement si le TNI est supérieur à 90 [6]. En général, il n'est donc pas réaliste de s'attendre à une amélioration linéaire.

FIGURE 3.1. SENTIER DE CROISSANCE DU TNI SUR QUARANTE ANS DANS NEUF PAYS EN DÉVELOPPEMENT



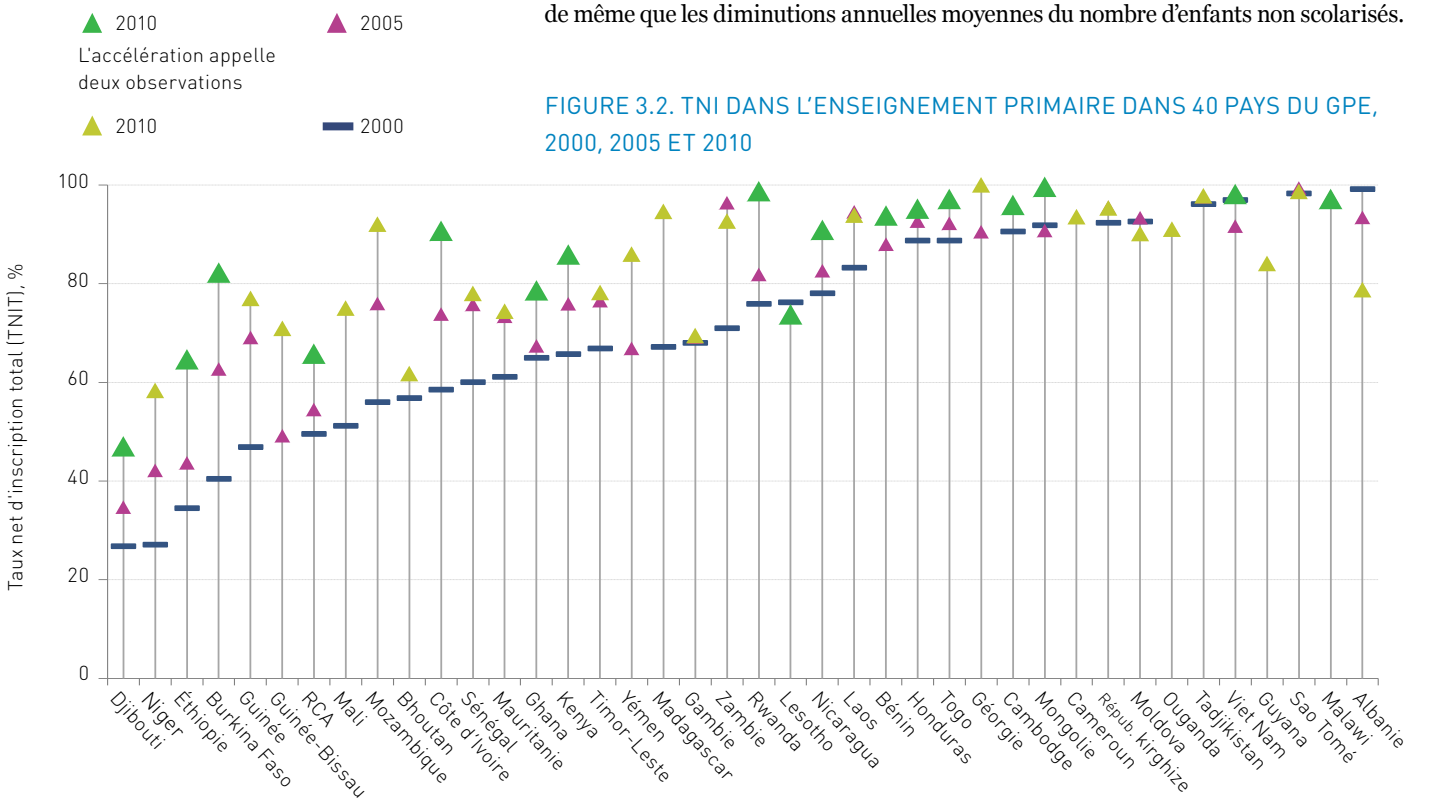
Source : Centre de données (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.isu.unesco.org.

Bien que dans l'ensemble, la diminution du nombre d'enfants non scolarisés se soit indéniablement ralentie, il serait injuste d'attribuer ce phénomène à un relâchement des efforts du fait que, comme on l'a vu, ce ralentissement suit la courbe prévue ; le phénomène est pour une large part imputable à deux pays et à l'accroissement de la population. Néanmoins, pour que le nombre d'enfants non scolarisés continue à baisser régulièrement, un engagement plus résolu s'impose, et les pays du GPE en ont fait preuve dans leur majorité.

Dans la majorité des pays du GPE, la progression des inscriptions a été plus rapide en 2005–2009 qu'en 2000–2005.

Dans la majorité des pays du GPE, la progression des inscriptions a été plus rapide en 2005–2009 qu'en 2000–2005. Le tableau 3.1 montre que, collectivement, les pays du GPE ont fait mieux que le reste du monde. Cela est dû en partie au fait que beaucoup d'entre eux se caractérisent par de faibles taux d'inscription, et qu'une croissance plus rapide est donc plus probable. La figure 3.2 indique les TNIT dans 40 pays du GPE en 2000, 2005 et 2010 (ou les années les plus proches). Il en ressort clairement qu'en général, plus le point de départ est bas, plus les pays ont progressé, constatation cohérente avec un schéma de croissance en S. Néanmoins, sur les 28 pays du GPE sur lesquels on peut comparer les tendances de la croissance des effectifs durant la première et la seconde moitiés de la période 2000–10, 16 ont connu une croissance plus rapide ces dernières années[7]. Ces pays, marqués par des triangles vert foncé dans la figure, comprennent le Bhoutan, le Burkina Faso, Djibouti, l'Éthiopie, le Ghana, le Mali et le Rwanda. Parmi les autres pays du GPE qui ont réalisé des progrès rapides figurent la Guinée-Bissau, Madagascar, le Mozambique et le Niger. La progression annuelle en points de pourcentage du TNIT s'est accélérée dans la moitié des pays du GPE, de même que les diminutions annuelles moyennes du nombre d'enfants non scolarisés.

FIGURE 3.2. TNI DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS 40 PAYS DU GPE, 2000, 2005 ET 2010



Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.isu.unesco.org.

II. Disparités dans la fréquentation scolaire

Assurer l'accès de tous à l'enseignement primaire et secondaire est un problème d'équité.

Pour évaluer les disparités, les études s'appuient souvent sur des enquêtes auprès des ménages qui fournissent des informations sur le milieu des enfants. Des enquêtes pertinentes auprès des ménages rendent compte de la fréquentation (l'enfant a fréquenté l'école) par opposition aux effectifs (l'enfant est inscrit à l'école) (voir section 1). Les deux mesures aboutissent souvent à des chiffres quelque peu différents, bien que le tableau d'ensemble par pays soit généralement le même (par exemple, voir FASAF et al. 2004 ; Stukel et Feroz-Zada 2010 ; EPDC 2007).

Parmi les enfants de presque tous les pays, même ceux où les taux nationaux moyens de fréquentation sont bas, il existe au moins quelques sous-groupes caractérisés par des taux de fréquentation élevés, généralement les enfants des ménages urbains aisés. Dans neuf des dix pays du GPE, plus de 80 % des enfants de ménages urbains à haut revenu en âge de fréquenter l'école primaire sont scolarisés et dans la moitié des pays, ce taux dépasse 90 %[8]. Lorsque le taux de fréquentation scolaire est inférieur 100 %, cela tient au fait que des sous-groupes particuliers sont exclus de l'éducation[9]. On peut dégager dans les différents pays un schéma d'exclusion relativement régulier, comprenant des caractéristiques générales similaires corrélées à un taux de fréquentation plus faible (Filmer 2008 ; Ingram et al. 2006, 2007 ; ISU et UNICEF 2005 ; UNESCO 2010, 2011). Ces caractéristiques ou aspects de l'exclusion sont les suivants :

- Pauvreté
- Genre féminin (ou plus rarement, masculin)
- Handicap
- Habitat rural
- Statut d'orphelin
- Nomadisme
- Fait de vivre dans des zones touchées par un conflit

On peut dégager dans les différents pays un schéma d'exclusion relativement régulier, comprenant des caractéristiques générales similaires corrélées à un taux de fréquentation plus faible: pauvreté, sexe féminin (ou plus rarement, masculin), handicap, habitat rural, statut d'orphelin, nomadisme, ou fait de vivre dans des zones touchées par un conflit.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* (UNESCO 2011) montre de façon probante que dans le cas des enfants dont le profil comprend plus d'un aspect de l'exclusion, les effets sont cumulatifs. Un exemple de cette exclusion cumulative est fourni par l'Éthiopie, pays partenaire du GPE. Selon l'enquête EDS de 2005, le taux net de fréquentation de l'école primaire en milieu rural y était de 40 %. Toutefois, le taux de fréquentation des jeunes ruraux en âge de fréquenter l'école primaire dont la famille appartenait au quintile de revenu le plus bas était de 26 %. Chez les enfants ruraux les plus pauvres vivant dans l'État régional afar, qui compte une nombreuse population nomade, le taux de fréquentation n'était que de 7 %, et de 3 % seulement pour les filles de ce groupe.

Différents aspects du profil d'un enfant peuvent également se compenser mutuellement. Par exemple, bien que le taux de fréquentation chez les enfants ruraux d'Éthiopie en âge de fréquenter l'école ne soit que de 40 %, chez les enfants ruraux des ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé, il est de 58 %, soit un taux très supérieur

à celui des enfants des ménages urbains appartenant au quintile de revenu le plus bas, chez lesquels ce taux n'est que de 33 %.

La sous-section suivante présente séparément les différences de taux de fréquentation selon chaque aspect de l'exclusion. Parmi les nombreux enfants dont les profils comprennent plusieurs de ces aspects, les taux de fréquentation sont généralement inférieurs aux taux indiqués. La prise en compte de chaque aspect de façon indépendante constitue néanmoins une première tentative utile d'évaluation des obstacles importants à la scolarisation. Dans la sous-section suivante et celles qui suivent, la mesure utilisée est le taux bruts de fréquentation (TBF), mais les informations obtenues sont les mêmes si l'on utilise les taux de fréquentation nets dans le primaire (voir l'Annexe 3C) [10].

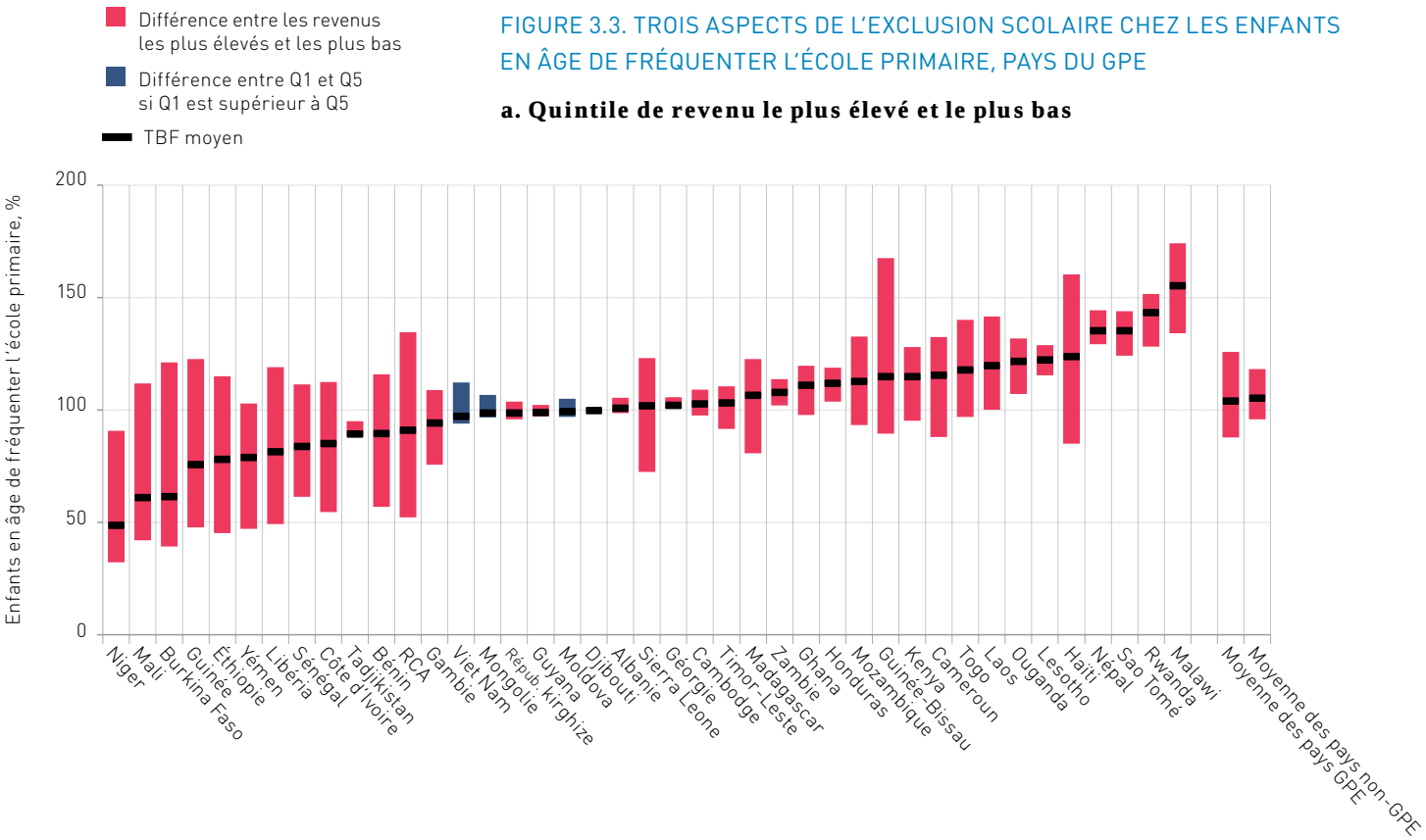
A. Disparités et inégalité, 2005–10

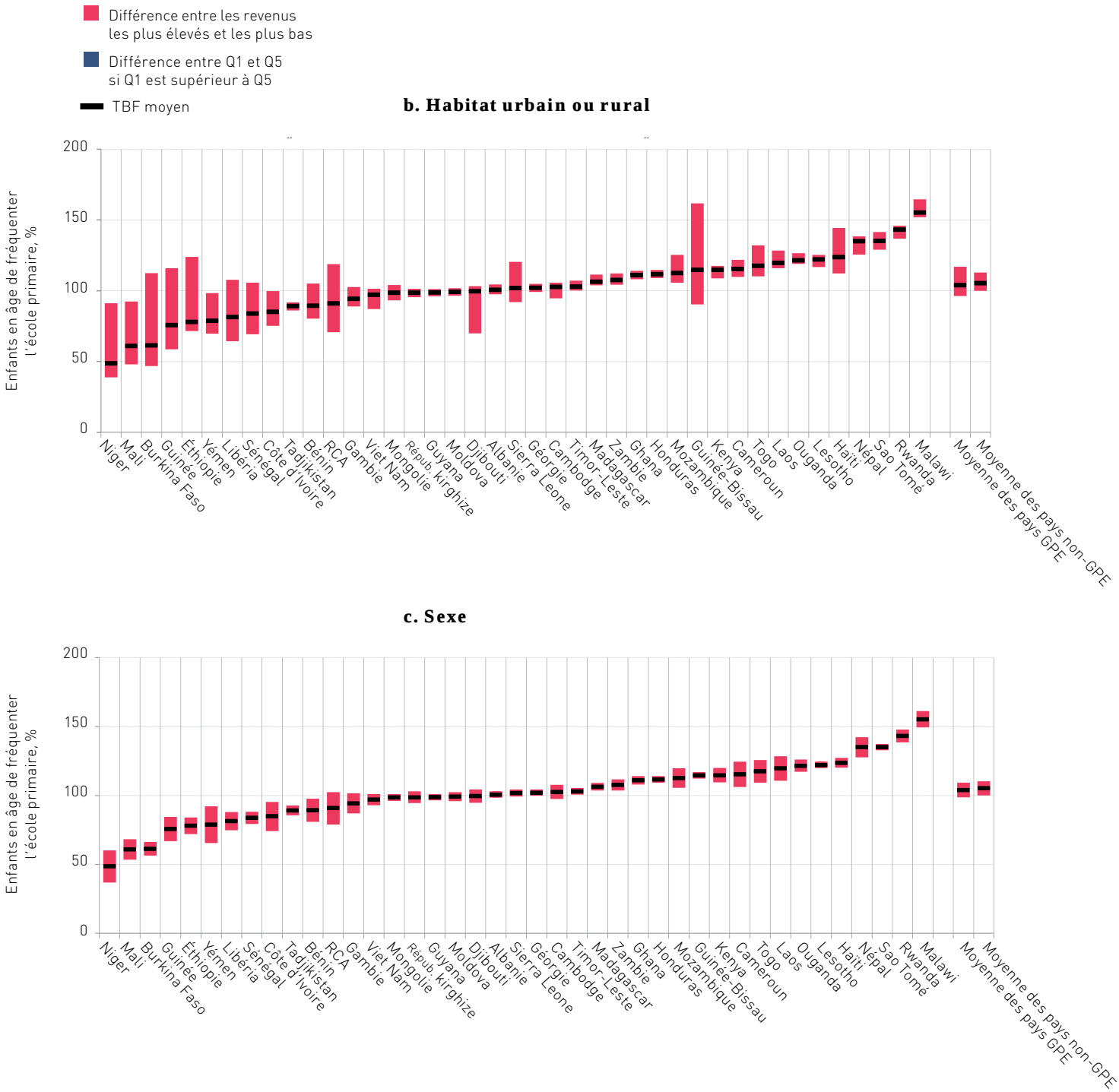
La pauvreté constitue aujourd'hui le principal obstacle à la scolarisation.

Trois des aspects de l'exclusion les plus fréquemment considérés sont la pauvreté, le fait de vivre en milieu rural et le sexe. La figure 3.3 indique le niveau d'inégalité des TBF dans les pays du GPE selon le quintile de revenu auquel appartiennent les ménages (graphique a) et en fonction de l'habitat urbain ou rural (graphique b) et du sexe (graphique c), sur la base des enquêtes EDS ou MICS les plus récentes (2005–10) [11].

FIGURE 3.3. TROIS ASPECTS DE L'EXCLUSION SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, PAYS DU GPE

a. Quintile de revenu le plus élevé et le plus bas





Source: Sur la base de données relatives au dénuement et à la marginalisation (base de données), Rapport mondial de suivi, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (consulté le 16 février 2012), http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/html/dme-3.html.

Note : La figure indique les TBF nationaux moyens chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire (traits noirs) et la différence entre les valeurs de fréquentation les plus élevées et les plus basses selon l'appartenance des ménages aux quintiles de revenus les plus élevés ou les plus bas, l'habitat urbain ou rural et le sexe, respectivement (barres colorées).

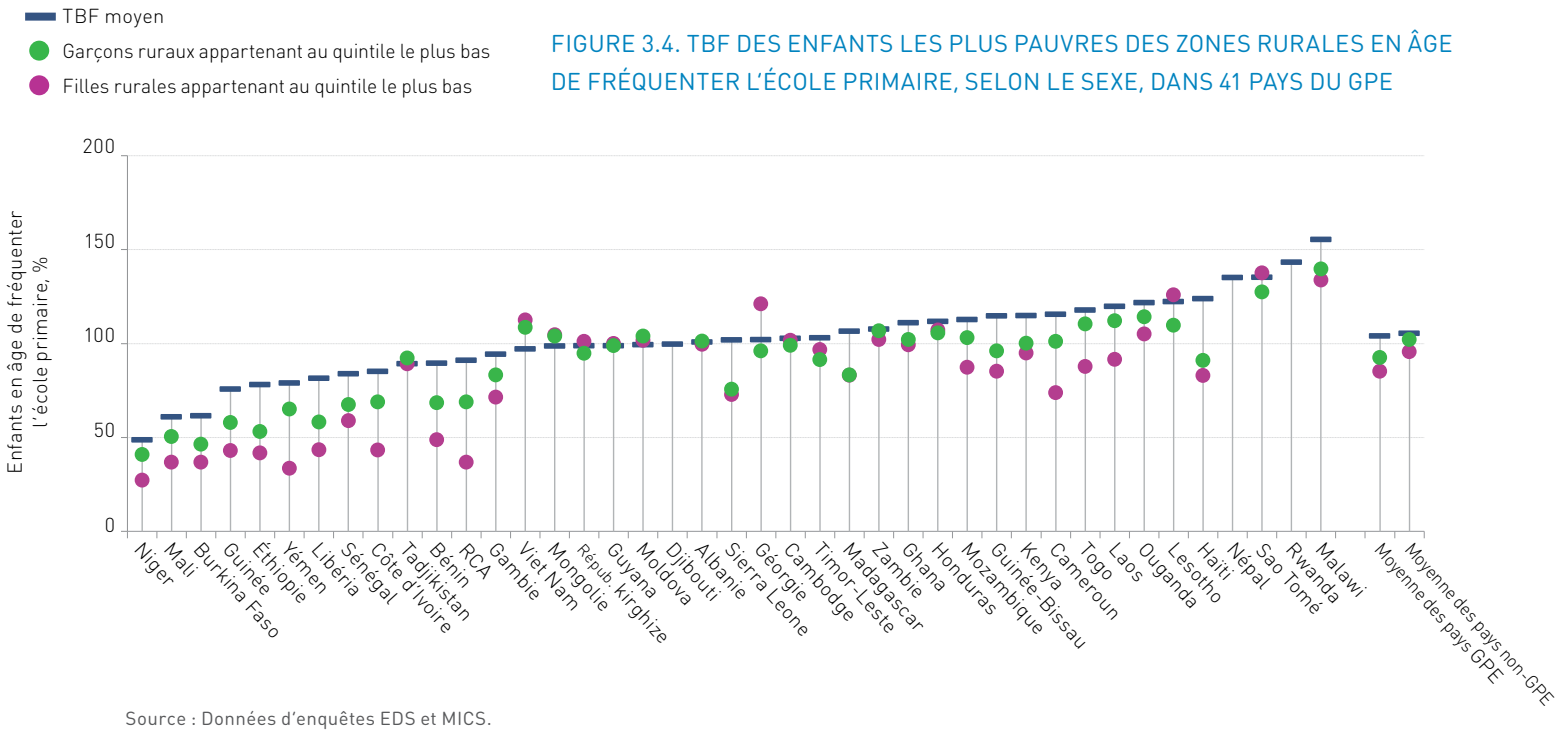
Il ressort clairement de la figure 3.3 que les inégalités sont d'autant plus marquées que le revenu des ménages est bas [12]. Les écarts bruts de taux de fréquentation entre les enfants des ménages appartenant respectivement au quintile des revenus les plus élevés et les plus bas dépassent 60 points de pourcentage au Niger, au Mali et au Burkina Faso (dans cet ordre, comme l'indique la figure). Dans l'ensemble, les pays enregistrant de faibles taux nationaux moyens de fréquentation sont caractérisés, dans le domaine de l'éducation, par de fortes inégalités de revenu, ce qui est également le cas dans certains pays comme la Guinée-Bissau et Haïti, où les TBF sont élevés. Dans le petit groupe de pays enregistrant des TBF d'environ 100 (Albanie, Guyana, République kirghize, Moldova, Mongolie et Viet Nam), les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas se caractérisent par des taux bruts de fréquentation plus élevés (barres bleues de la figure) ; peut-être avancent-ils dans le cycle primaire avec des taux de redoublement élevés.

Les disparités sont plus faibles entre zones urbaines et rurales selon le revenu, mais elles sont néanmoins marquées, par exemple au Libéria, au Niger, en Éthiopie, au Burkina Faso, en Guinée et en Guinée-Bissau (dans cet ordre, selon la figure). La faiblesse des taux de fréquentation en milieu rural est certainement due en partie à la concentration de la pauvreté dans ces zones, mais aussi à un manque d'accès à l'éducation, car le réseau d'écoles est trop peu dense et de nombreux enfants ruraux ne peuvent pas se rendre jusqu'à l'école la plus proche. Une récente étude réalisée en Afghanistan a révélé que les taux de fréquentation dans les zones rurales diminuent de 16 % pour chaque kilomètre et demi de trajet jusqu'à l'école (Burde et Linden 2009).

Le degré d'égalité entre les sexes est élevé par rapport à d'autres mesures de l'inégalité, sauf chez les ruraux pauvres et d'autres groupes d'exclus, au sein desquels les filles restent défavorisées. Il importe de déterminer s'il convient de se concentrer sur ces groupes d'exclus dans leur ensemble ou seulement sur les filles pour décider de la politique à suivre.

Les disparités entre filles et garçons sont relativement peu marquées dans la plupart des pays du GPE. C'est ainsi que dans 11 pays sur lesquels des données sont disponibles, on constate des disparités supérieures à dix points de pourcentage au niveau des TBF (Bénin, Cameroun, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée, République démocratique populaire lao, Mali, Niger, Togo et République du Yémen) [13]. Selon les données administratives, les écarts de taux bruts d'inscription entre garçons et filles sont également marqués en Afghanistan (114 pour les garçons contre 79 pour les filles en 2010). L'atténuation des écarts entre garçons et filles au niveau des TBF dans l'enseignement primaire est un phénomène relativement nouveau, les données des années 70 et 80 indiquant en effet que les différences de taux de fréquentation entre les deux sexes étaient beaucoup plus marquées alors [14]. Le degré nouveau et relativement élevé d'égalité des sexes pourrait bien être le fruit des nombreux programmes et politiques visant à encourager la scolarisation des filles à aller à l'école, et il convient de s'en réjouir. Le succès n'est pas complet. Il existe encore des pays où l'indice d'égalité des sexes n'est pas suffisamment proche de 1. De plus, il peut y avoir dans un même pays, au sein de certains groupes de la population, des filles fortement affectées par l'exclusion. Signalons par exemple que le taux de fréquentation des filles pauvres et des nomades des zones rurales de l'État régional afar en Éthiopie (voir plus haut) n'est que de 3 %, ce qui représente moins d'un tiers du taux (11 %) correspondant chez les garçons. La figure 3.4 indique les TBF des enfants pauvres des zones rurales, selon le sexe. Au sein de ce groupe, les inégalités entre les sexes sont marquées en République centrafricaine, en Côte d'Ivoire et en République du Yémen mais dans ces même pays, les taux de fréquentation des garçons pauvres des zones rurales sont également bas.

FIGURE 3.4. TBF DES ENFANTS LES PLUS PAUVRES DES ZONES RURALES EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, SELON LE SEXE, DANS 41 PAYS DU GPE



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

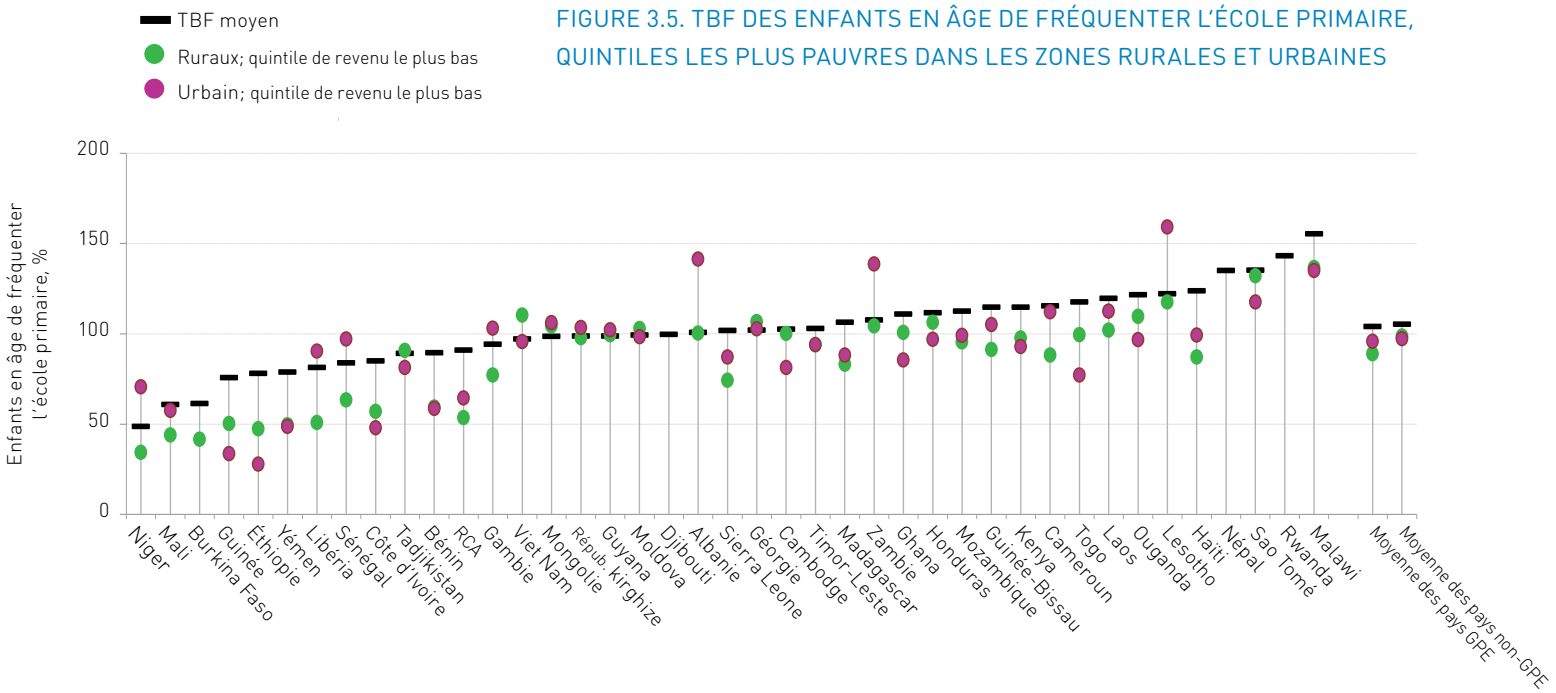
Dans les zones urbaines, les taux de fréquentation ne sont pas aussi élevés qu'ils pourraient l'être à cause de l'expansion rapide d'un groupe d'enfant exclus, celui des enfants pauvres qui vivent dans les immenses quartiers de taudis des grandes villes des pays en développement. La figure 3.5 indique les TBF des enfants les plus pauvres des zones urbaines (points roses) et des zones rurales (points verts). Dans un certain nombre de pays du GPE, les taux de fréquentation des enfants pauvres des zones urbaines sont inférieurs à ceux de leurs homologues des zones rurales. C'est le cas au Cambodge, en Côte d'Ivoire, en Éthiopie, au Ghana, en Guinée et au Togo. Cette situation est particulièrement préoccupante car, au cours des prochaines décennies selon les projections des Nations Unies concernant la population, « les zones urbaines du monde sont censées absorber en totalité l'accroissement de la population . . . , tout en attirant dans le même temps une partie de la population rurale » (Nations Unies, 2010, 1). En Afrique subsaharienne, où se trouvent la plupart des pays du GPE, la population urbaine devrait augmenter de 40 %, pour passer de 384 millions d'habitants en 2010 à 537 millions en 2020. En revanche, on prévoit que la population rurale n'augmentera que de 15 %, pour passer de 542 millions d'habitants à 624 millions (Nations Unies, 2010). Les pays ont des difficultés à suivre comme il convient des populations toujours plus nombreuses et les besoins des citadins pauvres et à leur fournir un nombre suffisant d'écoles.

Les enfants des ménages pauvres des zones urbaines représentent une proportion croissante des enfants exclus et insuffisamment desservis.



PHOTO CREDIT: Rebecca Janes/Save the Children

FIGURE 3.5. TBF DES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, QUINTILES LES PLUS PAUVRES DANS LES ZONES RURALES ET URBAINES



Source: Données d'enquêtes EDS and MICS.

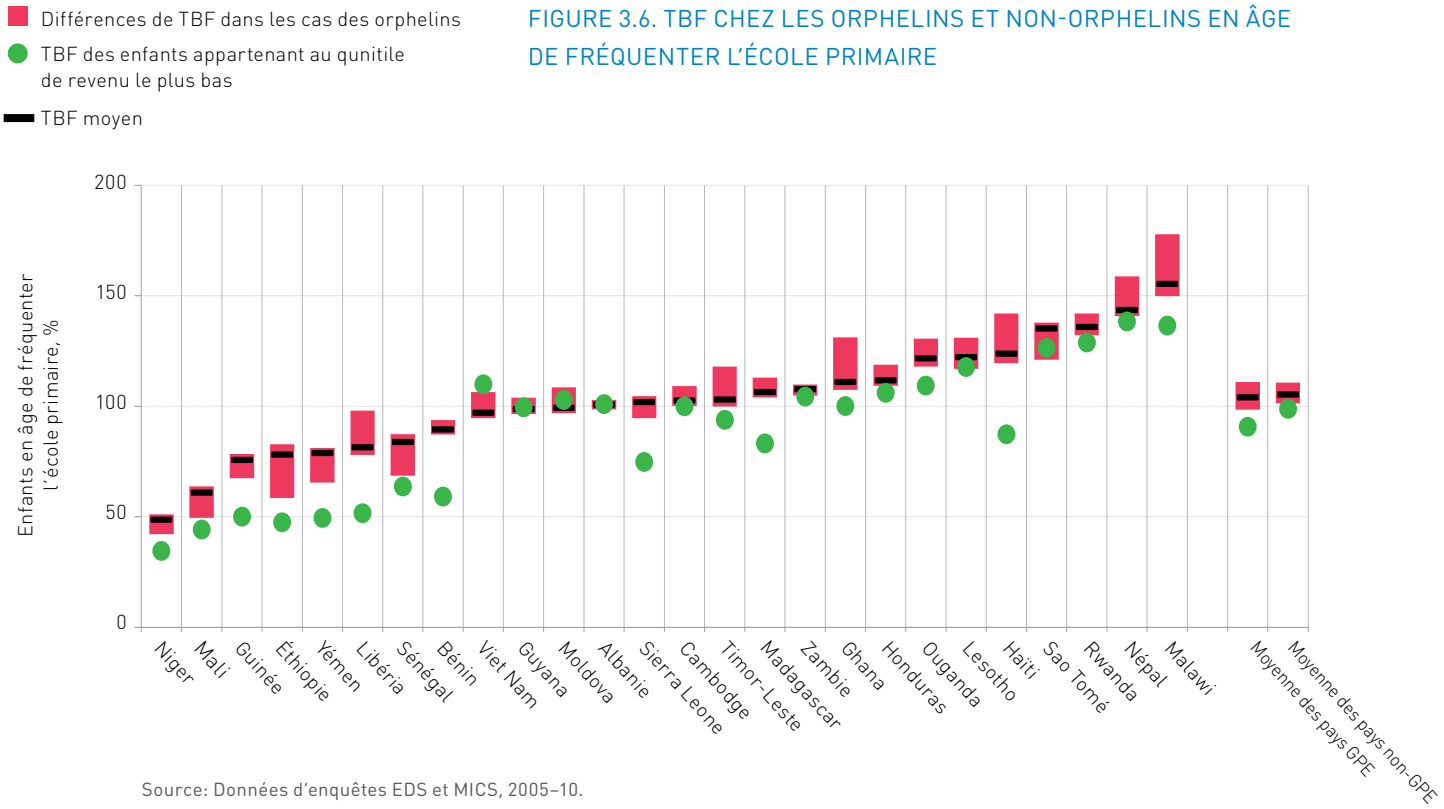
Certains groupes se heurtent à des obstacles spécifiques, en particulier les handicapés et les nomades

Parmi les autres aspects de l'exclusion figurent le fait d'être orphelin ou handicapé et un mode de vie nomade. La figure 3.6 indique les différences de taux brut de fréquentation entre les orphelins [15] et les autres enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Dans les pays sur lesquels on dispose de données, les orphelins se caractérisent effectivement pas des taux de fréquentation légèrement plus faibles, mais le facteur d'exclusion est relativement limité et essentiellement lié au revenu, ce qui signifie que les orphelins vivant dans des familles aux niveaux de revenu similaires ont dans l'ensemble un taux de fréquentation scolaire plus ou moins comparable à celui des autres enfants.



PHOTO CREDIT: Natasha Graham/Global Partnership for Education

FIGURE 3.6. TBF CHEZ LES ORPHELINS ET NON-ORPHELINS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE

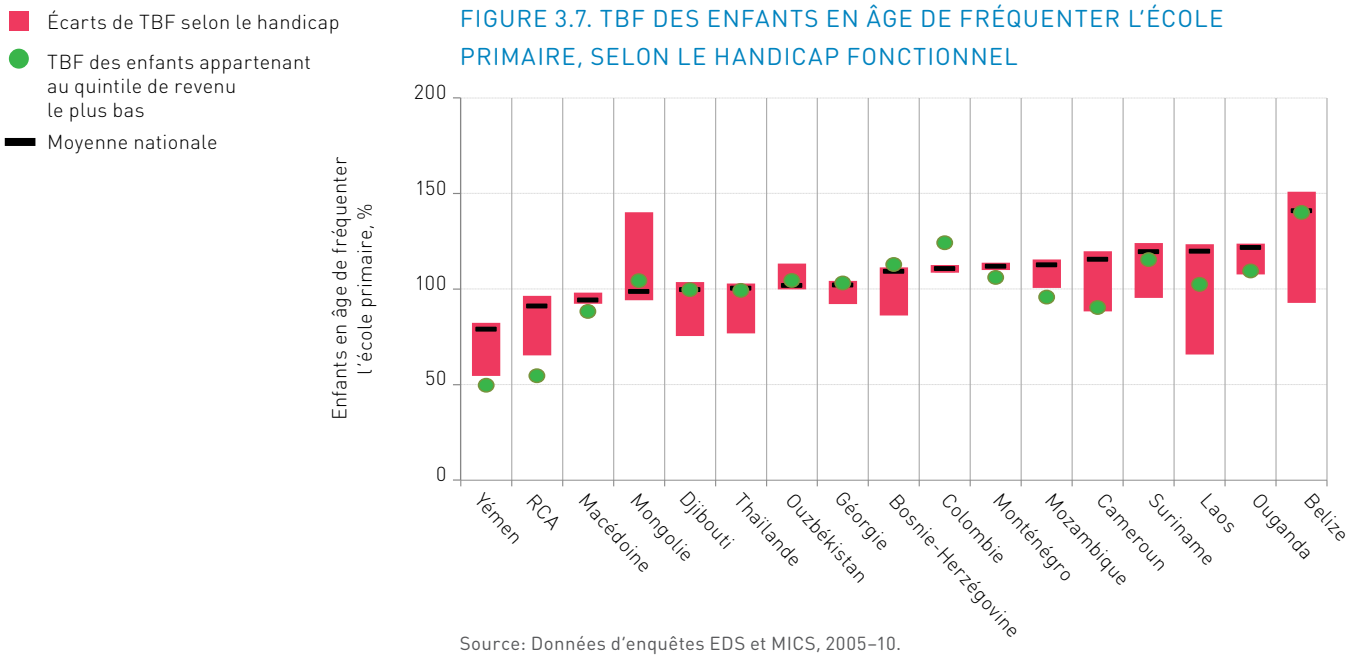


Source: Données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–10.

Filmer (2008), à l'initiative duquel a été réalisée l'étude sur l'inégalité sur la base de plusieurs enquêtes auprès des ménages, a révélé qu'un handicap constituait un facteur d'exclusion, bien qu'il n'affecte que de petits groupes d'enfants. Nous pouvons maintenant ajouter 17 pays à sa compilation en utilisant les enquêtes EDS et MICS postérieures à 2005. Dans ces enquêtes, les taux de handicap sont mesurés au moyen de questions sur des activités spécifiques de la vie quotidienne telles que voir, entendre, marcher et se concentrer, comme le recommande Mont (2007). À l'aide de ces mesures, nous constatons que les taux de handicap dans notre série de 17 enquêtes va de 1 à 18 %, et cette variation laisse à penser que des formes de handicap plus bénignes sont parfois également signalées (Mont 2007).

La figure 3.7 indique les taux de fréquentation chez les enfants handicapés en âge de fréquenter l'école primaire (barres rouges) et en comparaison, les taux de fréquentation chez les enfants du même âge des ménages les plus pauvres (points noirs). Dans beaucoup de pays, les enfants handicapés se caractérisent par des taux de fréquentation comparables à ceux des enfants les plus pauvres, bien que tous les enfants handicapés ne soient pas pauvres.

FIGURE 3.7. TBF DES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, SELON LE HANDICAP FONCTIONNEL



Source: Données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–10.

ENCADRÉ 3.1. ACCÈS DES ENFANTS À DES SOINS OCULAIRES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT : LE CAS DU CAMBODGE

Le Ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge s'étant fermement engagé à assurer une éducation de qualité à tous les petits Cambodgiens, le Gouvernement s'est félicité du Programme de recherche sur le défaut de réfraction oculaire – appelé familièrement projet de distribution de lunettes au GPE. Ce programme est dirigé par un partenariat réunissant des organisations spécialisées dans la santé oculaire, le développement de l'enfant, l'éducation et la santé, qui ont uni leurs efforts pour réaliser une étude pilote sur l'acceptabilité, l'utilité, la résistance à l'usage et la distribution de lunettes au Cambodge. Ce programme bénéficie des conseils techniques d'un consortium de 11 organismes et particuliers couvrant tout le champ de la santé oculaire, notamment des représentants de pays à faible revenu.

Les objectifs de recherche de cette étude sont les suivants :

1. Comment l'acceptabilité, la « résistance à l'usage » et la durabilité des lunettes ajustables se comparent-elles à celles de lunettes toutes prêtes chez les enfants ?

2. Quels sont les facteurs opérationnels clés, notamment les coûts liés à la mise en œuvre des interventions des services de santé oculaire, et comment les deux types de lunettes se comparent-ils dans ce contexte ?

Comme des lunettes ajustables pour enfants n'étaient pas disponibles (mais elles devraient l'être fin 2012), il a été décidé d'effectuer des recherches pour évaluer la proportion d'enfants souffrant d'un défaut de réfraction oculaire non corrigé qui pourraient avoir une vue normale avec des lunettes.

L'étude initiale s'intégrera dans un cadre de développement opérationnel et d'interventions ciblées en vue d'une étude multinationale à plus grande échelle sur la façon dont le défaut de réfraction oculaire peut être diagnostiqué et corrigé sur place, à la fois au moyen de lunettes toutes prêtes et d'autres solutions. Cette étude doit être réalisée en 2012-2014. Les partenaires actuels pour le programme de recherche sont le Partenariat mondial pour l'éducation, le Partenariat pour l'enfant, Sightsavers et la Banque mondiale.

Le Cambodge est le premier pays partenaire du GPE à participer à ces travaux importants et, en juin 2012, 13 175 enfants âgés de 11 à 15 ans ont été examinés dans 56 écoles. Des enfants non scolarisés mais vivant au sein de ces communautés ont également été invités à se faire examiner et ont reçu des lunettes. Il s'agissait, pour la plupart des enfants, de leur premier examen oculaire et, pour ceux qui en avaient besoin, de leur première paire de lunettes. Un programme de formation spécialement conçu à l'intention des enseignants prévoyait une action de sensibilisation et d'éducation sur la correction de la vision, de telle sorte que dans les zones où peu d'adultes ou d'enfants portent des lunettes, une aide puisse être apportée aux enfants à qui l'on prescrit des lunettes.



PHOTO CREDIT: Natasha Graham/Global Partnership for Education

On a appris aux enseignants de 56 écoles à tester la vue des enfants pour déterminer s'ils ont un défaut de réfraction oculaire ou besoin de se faire examiner les yeux. Les tests ont été effectués sur les terrains de jeu des écoles ou dans un endroit abrité à l'extérieur des salles de classe. Les enseignants ont jugé le test facile à administrer et ont pu rapidement obtenir des résultats. Comme prévu, la plupart des enfants avaient une vue normale. Le problème visuel le plus courant était un défaut de réfraction oculaire non corrigé. Les seize enfants dont la vision ne pouvait être corrigée par le port de lunettes ont été dirigés vers une clinique spécialisée. Les dossiers de tous les enfants dirigés vers des spécialistes par les enseignants ont été photocopiés pour que les écoles et les parents puissent en conserver un exemplaire.

Dans la ville de Siem Reap, 32 enfants qui avaient besoin de lunettes en possédaient déjà, et 16 autres qui en avaient reçu précédemment ne les avaient pas à l'école. Sur les 44 enfants qui avaient besoin de lunettes, 31 auraient pu se contenter de lunettes toutes prêtes.

En novembre 2012, on visitera les écoles où des enfants se sont vu prescrire des lunettes pour vérifier s'ils les ont encore, s'ils les utilisent et si les lunettes prescrites sont en bon état. Les lunettes toutes prêtes coûtent entre un et trois dollars, les lunettes de lecture des enseignants, un dollar, et le kit complet de test oculaire, neuf dollars.

Les enfants nomades constituent un groupe spécial, souvent difficile à atteindre. Du fait de leur mode de vie, ils ne peuvent pas fréquenter une école à un même endroit pendant toute l'année scolaire, et les programmes scolaires normaux peuvent ne pas être adaptés à leur culture et à leurs besoins de connaissances (Krätli 2001). Conscients de ce problème, de nombreux pays ont mis en place des écoles itinérantes et adapté les programmes à ces enfants et à d'autres enfants eux aussi inaccessibles. C'est le cas par exemple au Bangladesh (Rivers 2010), en Éthiopie, en Tanzanie et en Ouganda (Oxfam 2005) ainsi qu'au Nigéria (Aderinoye, Ojokheta et Olojede 2007) et au Soudan (Dood 2011). A l'ère socialiste, la Mongolie a longtemps permis aux enfants nomades de recevoir un enseignement complet dans des pensionnats, mais ce système a été mis à rude épreuve par l'économie de marché (Steiner-Khamsi et Stolpe 2005 ; Reddy 2010).

Il existe trois catégories de nomades : les pasteurs (groupe le plus nombreux), les chasseurs-cueilleurs et les commerçants/travailleurs migrants. Ces trois groupes peuvent coexister au sein d'une population nomade donnée. Tous sont soumis à des pressions et, dans beaucoup de pays, il est probable que leurs effectifs ont diminué. Le nombre exact des nomades n'est pas connu. Leur nombre total dans le monde est fréquemment estimé entre 30 et 40 millions, mais il est fondé sur des données périmées (UNESCO 1989). Il se peut que le nombre de nomades en 2012 soit en fait très différent.

Les taux bruts de fréquentation sont souvent plus faibles chez les enfants nomades que chez les enfants les plus pauvres. Quelques pays sont parvenus à scolariser les enfants nomades en leur proposant des programmes adaptés à leurs besoins et en assurant leur accès à l'école.

En tout état de cause, en supposant que le chiffre de 30 à 40 millions soit exact et en estimant qu'environ 14 % sont des enfants en âge de fréquenter l'école primaire (proportion qui est celle de l'Afrique subsaharienne), nous en arrivons à 4 à 6 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui vivent au sein de familles nomades. Nos estimations des taux nets de fréquentation de ces enfants vont de 11 % en Éthiopie à 96 % en Mongolie, ce qui donne une moyenne de 40 %. Si l'on applique cette moyenne à notre estimation de 4 à 6 millions d'enfants nomades en âge de fréquenter l'école primaire, nous concluons que l'on compte peut-être 2 à 3 millions d'enfants nomades non scolarisés dans le monde, soit moins de 5 % du nombre total d'enfants non scolarisés. Cela va à l'encontre de l'estimation d'Oxfam (2005) selon laquelle les enfants nomades représentent 15 à 25 % du nombre total d'enfants non scolarisés [16].

Pour déterminer les taux de fréquentation des enfants nomades, il faut commencer par identifier les groupes nomades dans les enquêtes auprès des ménages. La plupart de ces enquêtes ne comportent pas de questions pour identifier les nomades ; pour ce faire, nous avons effectué dans chaque pays une recherche sur la toile, afin de déterminer les noms des langues ou des groupes ethniques couramment associés au nomadisme, et comparé ces constatations avec une variable associée à un groupe ethnique ou une langue dans les enquêtes. Nous avons ensuite choisi de définir un (nouvel) identifiant – nomade – dans les enquêtes. Nous avons inclus dans le groupe des nomades seulement les groupes ethniques ou linguistiques vivant dans les zones rurales. Le tableau 3.2 présente nos constatations.

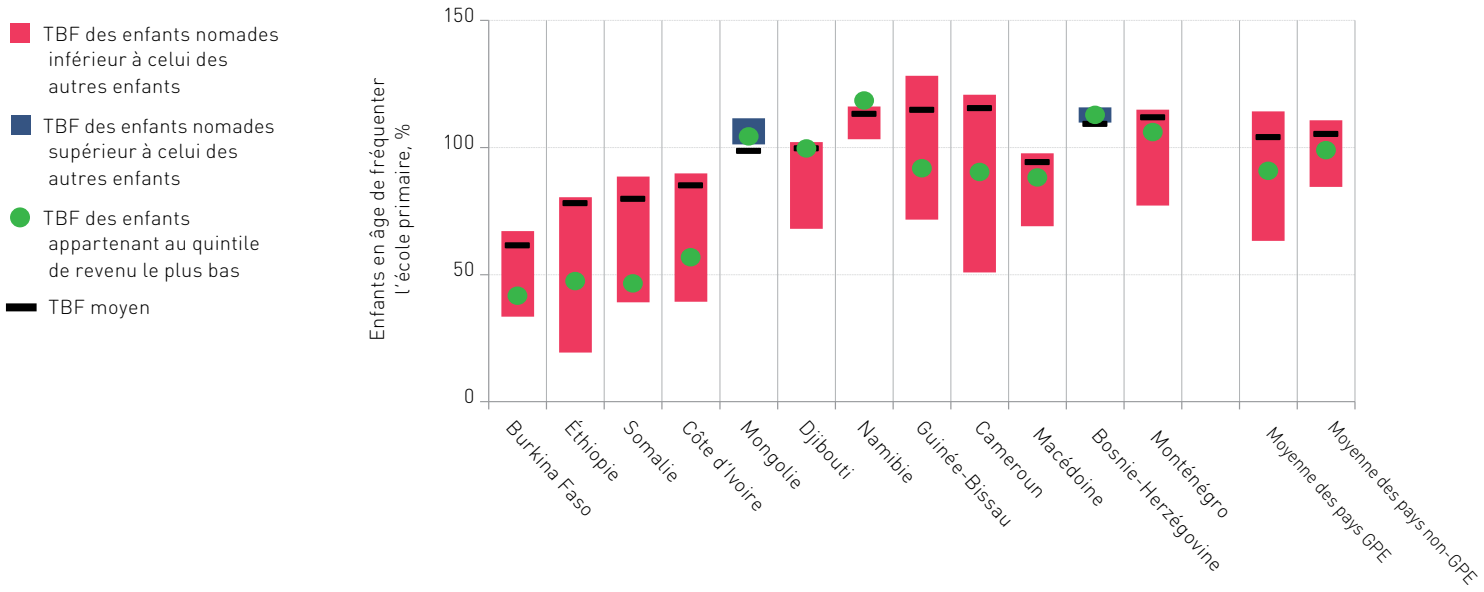
TABLEAU 3.2. LES NOMADES DANS UNE SÉLECTION DE PAYS

Pays	Groupes nomades	Pays	Groupes nomades
Burkina Faso	Fulani ruraux et Touareg	Mauritanie	Habitants des zones rurales vivant sous la tente (aucun groupe ethnique défini)
Bosnie-Herzégovine	Roms	Macédoine, ex-Rép. youg.de	Roms
Cameroun	Choa, Peuhl, Haussa ruraux	Mongolie	Ruraux vivant dans des yourtes (tentes)
Côte d'Ivoire	Senoufo ruraux	Monténégro	Roms
Djibouti	Afar ruraux	Namibie	Himba ruraux, San et autres
Éthiopie	Habitants des zones rurales de l'État régional afar	Somalie	La liste des nomades figure dans la série de données ; aucun identifiant ethnique n'est indiqué
Guinée-Bissau	Fula ruraux		

Source: Recherches sur la toile et données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–10.

La figure 3.8 indique les TBF des enfants de familles nomades à l'aide de ces définitions. À titre de comparaison, les taux de fréquentation dans les quintiles les plus pauvres sont également indiqués (points verts). Il apparaît que les taux de fréquentation des enfants de familles nomades sont souvent encore inférieurs à ceux des enfants des ménages les plus pauvres.

FIGURE 3.8. TBF DES ENFANTS DE FAMILLES NOMADES EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE (PASTEURS ET ROMS)



Source: Données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–10.

Les handicaps dont souffrent les enfants de familles nomades sont très prononcés dans la plupart de ces pays. Les taux de fréquentation chez les enfants Rom de Bosnie-Herzégovine et de l'ex-République yougoslave de Macédoine sont très inférieurs à la moyenne. Les plus défavorisés sont les enfants de pasteurs dans certains pays d'Afrique dont le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Éthiopie et la Somalie, où les obstacles à l'accès à l'école tout comme la faible demande de services scolaires peuvent contribuer au bas niveau des taux de fréquentation. Les problèmes d'éducation auxquels sont confrontés ces enfants ne sont cependant pas insolubles. Les TBF des enfants Himba et San en Namibie et des familles nomades en Mongolie sont relativement élevés. Les programmes exécutés avec succès dans ces pays peuvent fournir des pistes intéressantes à d'autres pays de ces régions, comme l'application d'horaires flexibles dans les écoles, des programmes adaptés, ainsi que le concept d'école itinérante (encadré 3.2).

ENCADRÉ 3.2. UN PROGRAMME PARRAINÉ PAR LE GPE APPORTE L'ÉDUCATION AUX RÉGIONS RECULÉES DE MONGOLIE

Durant l'ère socialiste, les enfants des nomades fréquentaient des pensionnats situés près de leurs parents, mais l'économie de marché a mis ce système à rude épreuve. Pour de nombreux enfants des zones rurales reculées de Mongolie, les activités d'élevage et le mode de vie nomade sont difficiles à concilier avec l'éducation. Des financements du GPE d'un montant total de 29,4 millions de dollars aident à financer des programmes d'éducation de base dans les régions reculées de Mongolie. Ces ressources, ainsi que celles fournies par d'autres bailleurs de fonds, ont contribué au financement de 100 gers (écoles mobiles installées dans des yourtes) dans 21 provinces rurales. Les gers fonctionnent huit heures par jour durant les mois d'été et se déplacent tous les 45 jours. Ils font également office de centres de développement des jeunes enfants à l'intention des enfants de 5 et 6 ans. (Jusqu'en 2008, l'enseignement obligatoire commençait à l'âge de 7 ans mais il commence maintenant dès 6 ans.) L'appui des partenaires du GPE a pour but d'améliorer la qualité de l'éducation, d'acquérir un meilleur matériel scolaire et de prolonger d'un an la durée du cycle primaire.

Source : "Success Stories," GPE, http ://www.globalpartintship.org/resultts/success-stories/.

B. Enfants non scolarisés dans l'enseignement secondaire



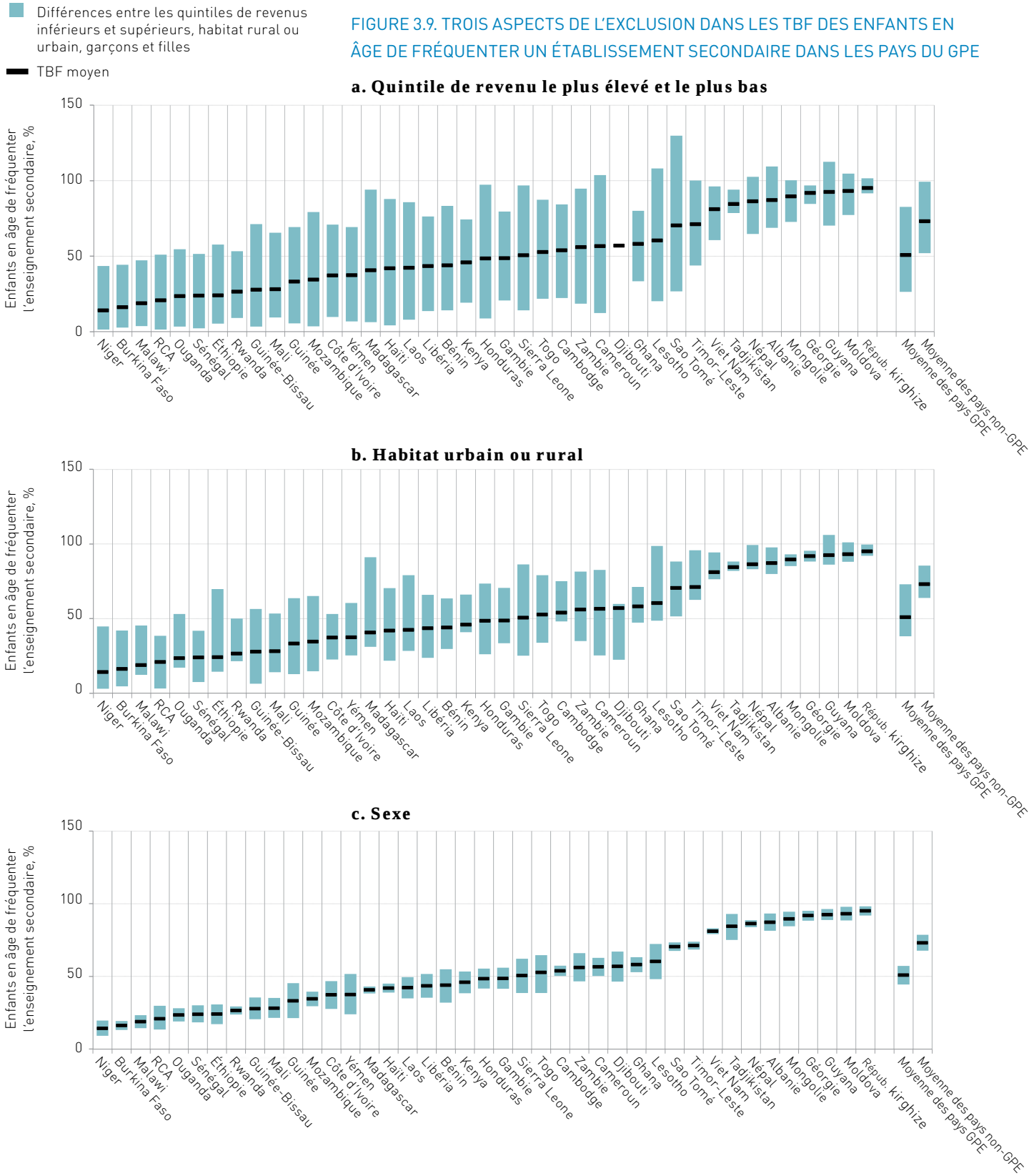
PHOTO CREDIT: Guy Calaf/Save the Children

L'exclusion des pauvres de l'enseignement secondaire est quasiment la règle dans de nombreux pays.

Une formation secondaire est de plus en plus nécessaire pour participer à la modernisation de l'économie, en particulier dans les zones urbaines. En attendant, l'exclusion est plus marquée dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (voir par exemple Bruneforth et Wallet 2010).

La figure 3.9 indique les différences de taux brut de fréquentation entre les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire dans les pays du GPE. Les pays sont classés selon le TBF moyen. Le graphique du haut indique l'écart entre les ménages appartenant aux quintiles de revenus inférieurs et supérieurs, celui du milieu, entre les zones urbaines et rurales, et celui du bas, entre les deux sexes.

FIGURE 3.9. TROIS ASPECTS DE L'EXCLUSION DANS LES TBF DES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER UN ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE DANS LES PAYS DU GPE



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS. Note : La figure indique les TBF nationaux moyens (traits noirs) et les valeurs les plus élevées et les plus basses de la fréquentation selon le quintile de revenu des ménages, l'habitat urbain ou rural et le sexe, respectivement.

Le niveau d'exclusion et les disparités sont beaucoup plus marqués chez les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire que chez ceux en âge de fréquenter l'école primaire.

Le niveau d'exclusion et les disparités sont beaucoup plus marqués chez les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire que chez ceux en âge de fréquenter l'école primaire , comme on pouvait s'y attendre vu le niveau moyen plus bas des taux de fréquentation et la corrélation existant entre inégalité et faible niveau de fréquentation. Le degré d'exclusion lié à la pauvreté est extrêmement élevé : dans un grand groupe de pays du GPE, les TBF des enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas et en âge de fréquenter un établissement secondaire sont quasiment nuls. Cette exclusion a des incidences sensibles sur les possibilités de promotion sociale pour ce groupe d'enfants. Les adolescents pauvres risquent d'être soumis à des pressions plus fortes pour quitter l'école et contribuer au revenu familial que les adolescents appartenant à un milieu plus aisé. En outre, les premiers risquent davantage que les seconds d'être à l'école primaire au-delà de l'âge normal (ISU et UNICEF 2005).



PHOTO CREDIT: Candace Feit/Save the Children

Dans beaucoup de pays, les TBF des adolescents des ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé et en âge de fréquenter un établissement secondaire n'atteignent même pas 100 %. Au total, les disparités sont similaires dans les pays membres et non membres du GPE, bien que les taux moyens soient plus bas dans le premier groupe que dans le second. Les disparités des taux nets de fréquentation (TNF) sont similaires (voir l'Annexe 3C).

Les TBF des enfants ruraux en âge de fréquenter un établissement secondaire sont également faibles dans de nombreux pays du GPE, mais moins que ceux des enfants pauvres du même groupe d'âge. Assurer la scolarisation de tous les enfants dans les zones rurales est plus difficile dans le secondaire que dans le primaire parce que les écoles secondaires font appel à des enseignants spécialisés dans certaines matières et offrent des cours en laboratoire ; de plus, elles ont généralement des effectifs plus nombreux que les écoles primaires et couvrent souvent des zones plus vastes. Dans les pays développés, les transports publics, les compagnies de bus scolaire ainsi que le transport par bicyclette ou automobile facilitent l'accès à l'enseignement secondaire dans les zones rurales. Certains de ces moyens de transport sont également disponibles dans les pays en développement ; des bicyclettes, par exemple, peuvent être fournies à peu de frais. D'autres en revanche le sont moins. Il conviendrait d'envisager la création d'écoles secondaires de plus petite taille, dotées d'enseignants moins spécialisés, et l'utilisation de matériels d'apprentissage autonomes de haute qualité. Ainsi, une partie d'un financement accordé par le GPE à la Côte d'Ivoire en décembre 2011 pour aider ce pays à mettre en place son plan d'éducation financera la construction de collèges de proximité qui permettront de mieux desservir les zones rurales reculées, ce qui encouragera davantage de filles à fréquenter l'école et incitera un plus grand nombre d'enfants à achever le cycle primaire.

L'inégalité entre les sexes au niveau secondaire a fortement diminué, bien que les adolescentes aient tendance à quitter l'école prématurément pour cause de grossesse et de mariage.

L'inégalité entre les sexes au niveau secondaire a fortement diminué, bien que les adolescentes aient tendance à quitter l'école prématurément pour cause de grossesse et de mariage.

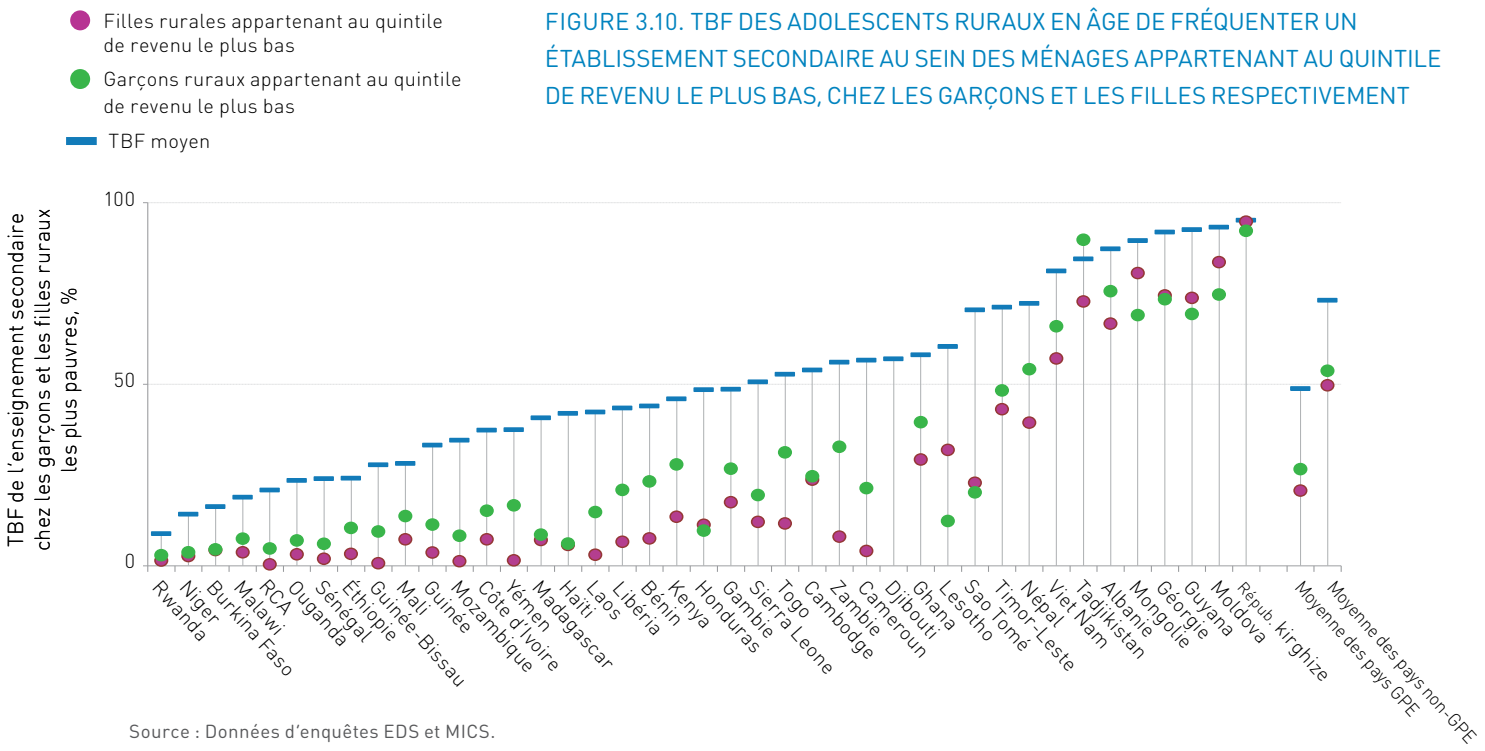
L'inégalité entre les sexes au niveau secondaire a fortement diminué, bien que les adolescentes aient tendance à quitter l'école prématurément pour cause de grossesse et de mariage (voir plus bas le cas du Mozambique). Alors que dans beaucoup de pays, les taux d'inscription des filles au niveau secondaire ne correspondaient, dans les années 80, qu'au tiers de ceux des garçons, un quart seulement des pays du GPE enregistraient un indice de parité des sexes de l'ordre de 1,5–2.0 (aucun au-dessus de 2) en 2010, et cet indice était en moyenne de 1,15 pour la fréquentation des établissements d'enseignement secondaire [17]. Des programmes et d'autres efforts visant à inciter les filles à continuer à aller à l'école après le début de leur puberté sont certainement des facteurs entrant en ligne de compte (encadré 3.3).

ENCADRÉ 3.3. UN PROGRAMME PARRAINÉ PAR LE GPE RENFORCE LES TAUX D'INSCRIPTION DES FILLES DANS LE SECONDAIRE AU GHANA

En 2004, le Ghana a adopté un nouveau plan sectoriel de l'éducation qui a pour principal objectif d'assurer l'égalité des sexes et prévoit un grand nombre d'interventions visant à mieux adapter les écoles aux besoins des filles. On peut citer par exemple l'installation de sanitaires séparés, l'élimination des stéréotypes sexistes dans les manuels, ce qui encourage le recrutement d'enseignantes, des mesures assurant mieux la sécurité des filles à l'école et des programmes de bourses à leur intention. Durant les cinq premières années d'exécution du plan, le nombre d'inscriptions annuelles de filles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a plus que doublé, pour passer de 1,8 à 4,4 %.

Les inégalités entre les sexes au sein de groupes d'adolescents exclus comme les pauvres des zones rurales peuvent être marquées (figure 3.10). Les garçons faisant partie de ces groupes sont également exclus.

FIGURE 3.10. TBF DES ADOLESCENTS RURAUX EN ÂGE DE FRÉQUENTER UN ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE AU SEIN DES MÉNAGES APPARTENANT AU QUINTILE DE REVENU LE PLUS BAS, CHEZ LES GARÇONS ET LES FILLES RESPECTIVEMENT



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

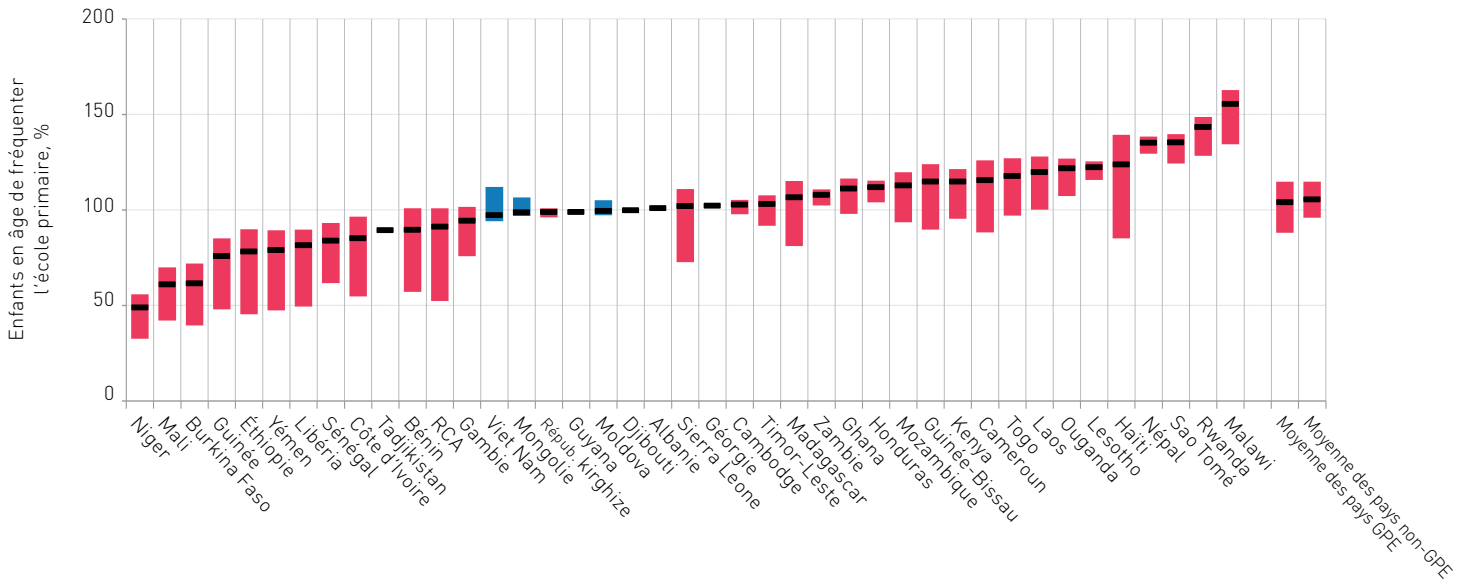
C. Filtrage de la pauvreté : comparaison entre le quintile de revenu le plus bas et le reste de la population

Les écarts de revenu restent très supérieurs à ceux qui existent entre les deux sexes et légèrement supérieurs aux écarts liés à la localisation.

Nous faisons ressortir ci-dessus la pauvreté comme principal facteur d'exclusion dans le domaine de l'éducation ; bien que les enfants des familles nomades se caractérisent par des taux de fréquentation plus bas, ils constituent un plus petit groupe dans la plupart des pays. On peut contester ce résultat en soutenant que la différenciation plus poussée des mesures entre les quintiles de revenus des ménages (cinq groupes) que celle des mesures utilisées pour le genre (seulement deux groupes) et la localisation urbaine ou rural (seulement deux groupes) accentuent l'impact du revenu, ce qui fausse les résultats en accentuant la disparité selon le revenu des ménages. Pour examiner cette hypothèse, la figure 3.11 montre les différences de taux bruts de fréquentation chez les enfants en âge de fréquenter un établissement d'enseignement primaire ou secondaire en utilisant des données démographiques fondées sur les deux groupes : le quintile des ménages aux revenus les plus bas (c'est-à-dire les 20 % les plus pauvres) et le reste de la population (80 %) ; dans ce cas, l'impact du revenu est exagéré dans la mesure où il se concentre sur les deux groupes extrêmes sur un ensemble de cinq groupes, et sur les 40 % inférieurs (les pauvres) et les 60 % supérieurs (les non-pauvres) dans une classification en deux groupes. Les barres colorées font apparaître les différences. Le bas de la barre indique le TBF du quintile inférieur, et le haut de la barre supérieure, celui des quatre quintiles restants (qui n'est que légèrement supérieur aux taux moyens). Même si l'on utilise cette mesure plus faible des différences d'éducation selon le revenu, les écarts de revenu restent très supérieurs à ceux qui existent entre les deux sexes et légèrement supérieurs aux écarts liés à la localisation , ce qui fournit des arguments supplémentaires en faveur de politiques visant à aider directement et spécifiquement les enfants pauvres.

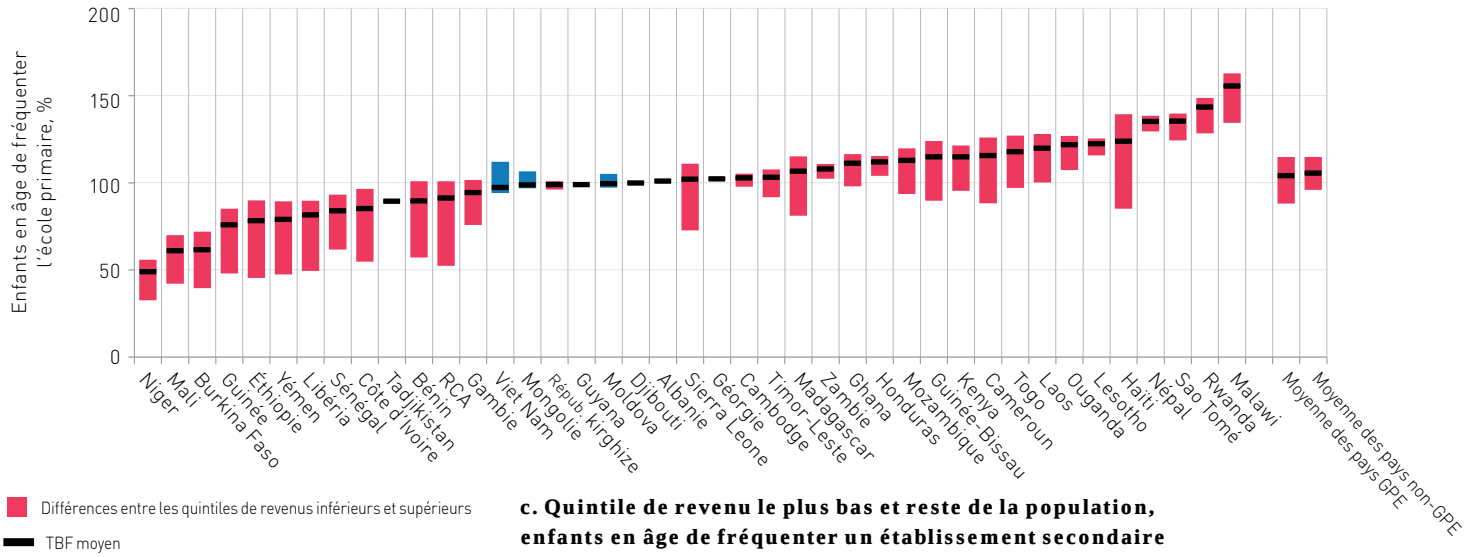
FIGURE 3.11. DIFFÉRENCES DE TBF ENTRE LES ENFANTS DES MÉNAGES APPARTENANT AUX QUINTILES DE REVENUS SUPÉRIEURS ET INFÉRIEURS, EN ÂGE DE FRÉQUENTER UN ÉTABLISSEMENT PRIMAIRE OU SECONDAIRE DANS 41 PAYS DU GPE

a. Quintile de revenu le plus bas par rapport au reste de la population, enfants en âge de fréquenter l'école primaire



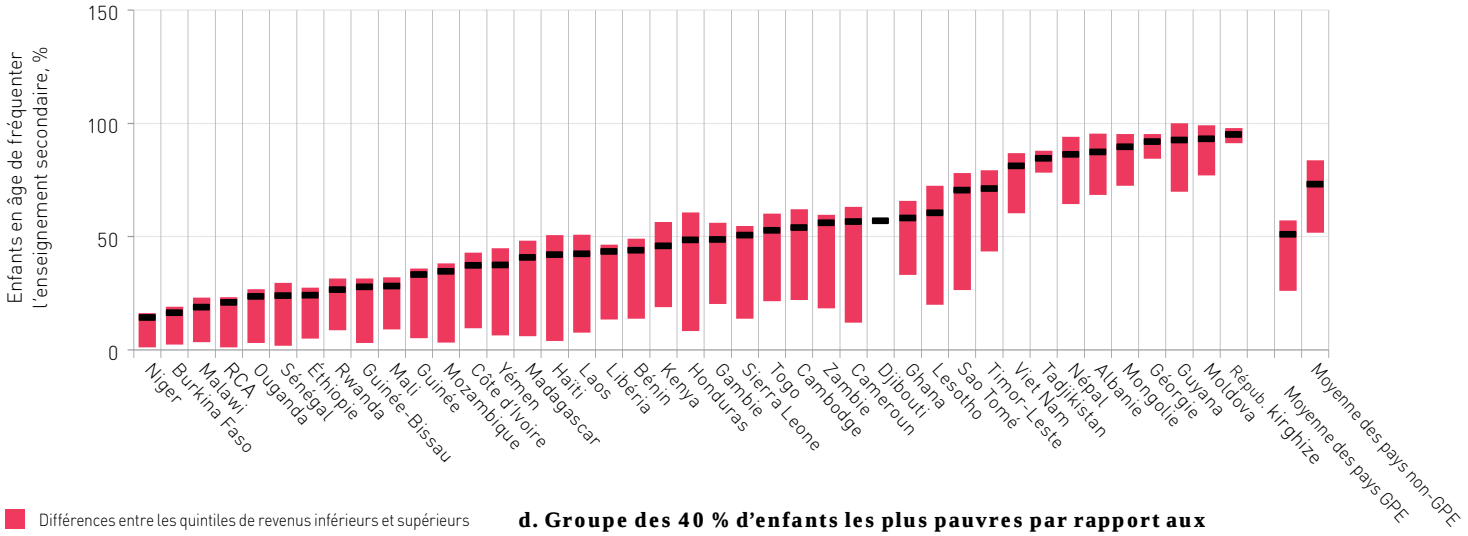
Différence entre les revenus les plus élevés et les plus bas
Différence entre Q1 et Q5 si Q1 est supérieur à Q5
TBF moyen

b. Groupe des 40 % les plus pauvres par rapport à celui des 60 % les plus aisés, enfants en âge de fréquenter l'école primaire



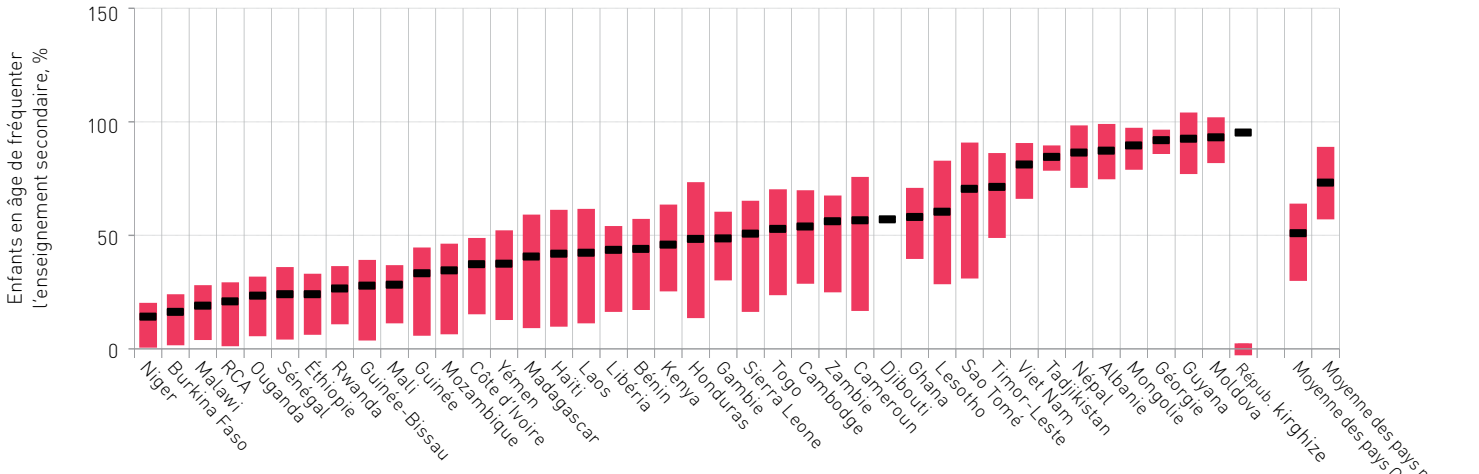
Différences entre les quintiles de revenus inférieurs et supérieurs
TBF moyen

c. Quintile de revenu le plus bas et reste de la population, enfants en âge de fréquenter un établissement secondaire



Différences entre les quintiles de revenus inférieurs et supérieurs
TBF moyen

d. Groupe des 40 % d'enfants les plus pauvres par rapport aux 60 % les plus aisés, en âge de fréquenter un établissement secondaire



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.



PHOTO CREDIT: Nick Cunard/DFID

D. Évolution de l'inégalité, 2000–10

L'inégalité des taux bruts de fréquentation selon le genre chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, déjà faible, a diminué de 40 % entre 2000 et 2010. L'inégalité entre zones urbaines et rurales a diminué de 25 % dans les pays du GPE. En revanche, la baisse des taux bruts de fréquentation en fonction de l'inégalité de revenu dans certains pays a été totalement compensée par des augmentations dans d'autres pays.

Il apparaît clairement, ci-dessus, que les écarts restent importants dans la seconde moitié de la première décennie des années 2000. En particulier les pauvres, les ruraux, les handicapés et les nomades sont défavorisés en matière d'éducation. Des progrès ont-ils été accomplis au niveau de la réduction des inégalités ? Pour répondre à cette question, nous comparons des données récentes sur les disparités chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et un établissement d'enseignement secondaire avec des données provenant d'une série additionnelle de 62 enquêtes EDS et MICS réalisées vers 2000 (dont 37 dans des pays du GPE). L'intervalle moyen entre la première et la dernière enquêtes était de 6,4 ans, ce qui veut dire que les progrès examinés ici portent sur les deux tiers environ de la période 2000 –2010.

Le tableau 3.3 compare l'inégalité de la fréquentation scolaire parmi les enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans les premières et les dernières années de la période selon le sexe, l'habitat (urbain ou rural) et la catégorie de revenu des ménages (quintiles supérieurs par rapport aux quintiles inférieurs) dans les pays du GPE et les autres. La mesure de disparité utilisée ici, ce sont les valeurs les plus élevées moins les valeurs les plus faibles, comme dans l'analyse de Porta et al. (2011). La figure 3.12 indique les mêmes moyennes, mais inclut également des points spécifiques par pays pour souligner qu'au sein des groupes, on constate toutes sortes de différences.

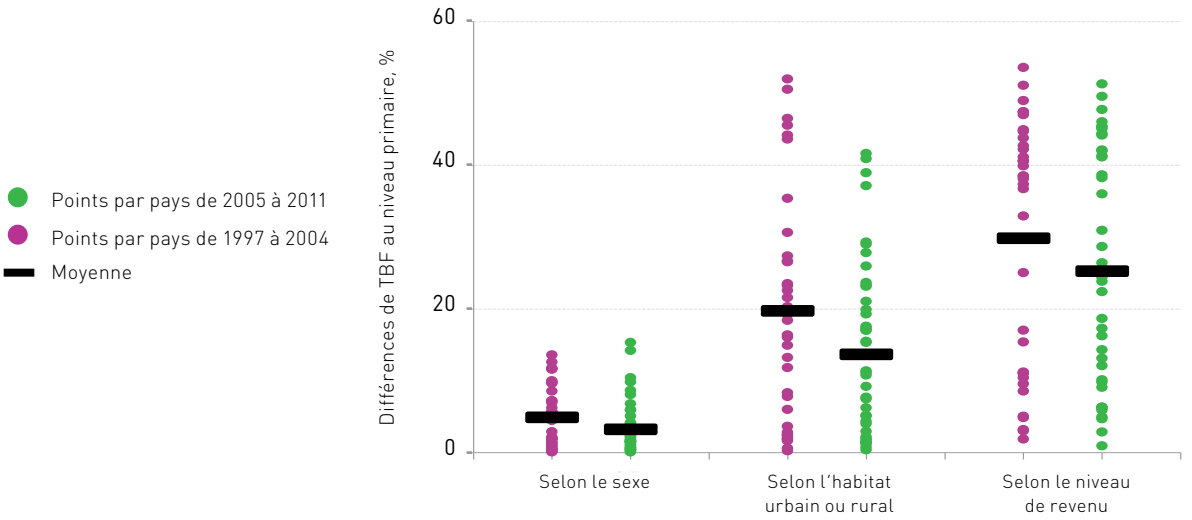
TABLEAU 3.3. DIFFÉRENCES MOYENNES DE TNF CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, 1997–2011

Points de pourcentage

Période	Observations		Garçons - filles		Habitat urbain - rural		Quintile de revenu le plus élevé	
	GPE	Non-GPE	GPE	Non-GPE	GPE	Non-GPE	GPE	Non-GPE
1997–2004	35	17	5	3	19	9	29	23
2005–11	49	37	3	2	14	7	25	17

Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

FIGURE 3.12. DIFFÉRENCES DE TNF CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE DANS 37 PAYS DU GPE, 1997–2011



Source: Données d'enquêtes EDS et MICS.

Note : La figure indique les différences entre les sexes, entre les zones urbaines et rurales et entre les ménages appartenant respectivement aux quintiles de revenus les plus élevés et les plus bas.

L'inégalité initiale entre les sexes (indiquée par les lignes roses à gauche de la figure 3.12) allait de 0 à 14 points de pourcentage. La moyenne était une différence de 5 points de pourcentage entre les TNF totaux respectifs des garçons et des filles en âge de fréquenter l'école primaire dans les pays du GPE, et 3 points de pourcentage dans les pays non membres (tableau 3.3). Durant la période ultérieure, l'inégalité moyenne entre les sexes dans les pays du GPE est tombée à seulement 3 points de pourcentage *et la différence a ainsi été réduite de près de moitié.*

Les disparités entre zones urbaines et rurales ont elles aussi diminué d'un quart – ce qui est beaucoup – pour passer en moyenne de 19 à 14 points de pourcentage dans les pays du GPE. Cela correspond à une constatation antérieure du Centre des politiques et des données sur l'éducation (EPDC 2007) qui a analysé les écarts entre zones urbaines et

rurales de 2000 à 2005 environ. Certains pays enregistrant des écarts marqués vers 2000 sont parvenus à les réduire rapidement (tableau 3.4). Ces progrès sont dus en partie à des politiques axées sur la construction d'écoles dans les zones rurales et la mise en place de programmes et d'horaires adaptés au mode de vie des enfants de ces régions (encadré 3.4).

TABLEAU 3.4. DIFFÉRENCES TOTALES DE TNF ENTRE ZONES URBAINES ET RURALES CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, VERS 2000 ET EN 2005–10

Points de pourcentage

Pays	Écarts entre zones urbaines et rurales		Pays	Écarts entre zones urbaines et rurales	
	Vers 2000	2005–10		Vers 2000	2005–10
Burkina Faso	52	39	**Haïti**	45	23
Éthiopie	50	41	**Niger**	44	39
Guinée-Bissau	46	27	**Guinée**	44	37

Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.Note : La figure indique les six pays qui enregistraient les écarts les plus marqués vers 2000.

ENCADRÉ 3.4. AVEC LE CONCOURS DU GPE, L'ÉTHIOPIE CONSTRUIT DES ÉCOLES PRIMAIRES DANS LES ZONES RURALES

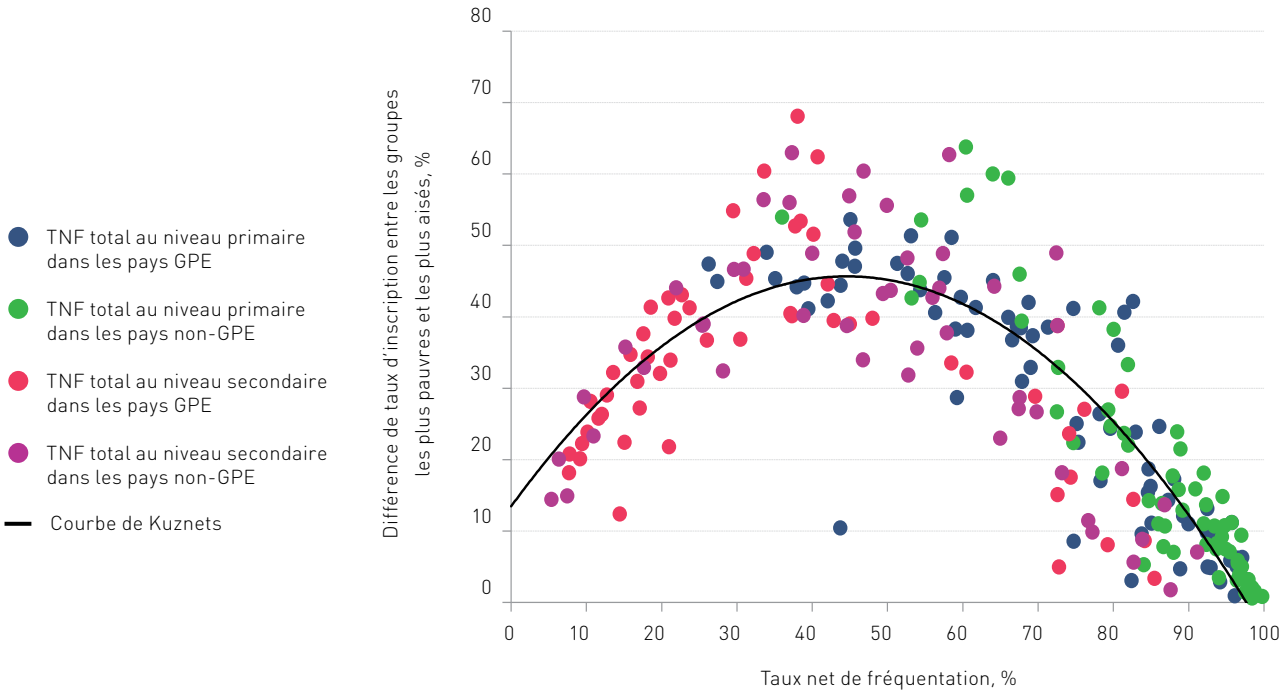
Au cours de la dernière décennie, le développement de l'enseignement primaire en Éthiopie a été l'un des plus rapides du monde, et les écarts entre zones urbaines et rurales ont également diminué d'un cinquième. Un facteur important a été l'effort consenti en faveur des zones rurales où, de 1997-98 à 2004-05, 85 % de l'ensemble des nouvelles écoles primaires ont été construites. Le plan en faveur du secteur de l'éducation pour la période 2005-06 à 2010-11 prévoit l'aménagement de près de 100 000 salles de classes primaires grâce à des stratégies à faible coût consistant par exemple à utiliser de la main-d'œuvre et des matériaux locaux ainsi qu'à mettre en œuvre des programmes alternatifs d'éducation de base pour atteindre les enfants vivant dans des zones rurales reculées et les enfants des familles nomades.

On est parvenu à réduire dans une certaine mesure les écarts entre les sexes et entre zones urbaines et rurales, mais le problème que posent ceux qui sont liés au revenu des ménages semble plus difficile à résoudre. Durant la première partie de la période 2000–10, l'écart moyen dans 37 pays du GPE était de 29 points de pourcentage, et à la fin de cette période, la situation avait à peine évolué puisqu'il était encore en moyenne de 27 points de pourcentage, alors que dans les 25 pays non membres du GPE avec lesquels une comparaison est possible, l'écart correspondant est tombé de 23 à 17 points de pourcentage.

Si des progrès ont été réalisés dans la réduction des écarts entre sexes et entre zones urbaines et rurales, le problème posé par les écarts de revenus apparaît plus difficile à résoudre.

Une explication de la performance moins satisfaisante des pays du GPE selon cette mesure est le fait qu'en moyenne, les pays du GPE ne sont pas au même stade de développement en matière d'éducation que les autres pays. Un effet Kuznets caractérise le développement de l'éducation ; ainsi, *à mesure que la fréquentation s'accroît à partir de bas niveaux, l'inégalité commence par augmenter avant de diminuer* (voir par exemple Thomas, Wang et Fan 2002) [18]. On constate précisément ce type de rapport Kuznets entre les taux de fréquentation chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou un établissement secondaire et les écarts de taux de fréquentation selon le revenu des ménages dont il est question à la figure 3.13. Davantage de pays du GPE se situent dans la partie inférieure de la courbe, et les différences de fréquentation liées au revenu continuent à se creuser dans certains pays partenaires.

FIGURE 3.13. TNF DES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OU SECONDAIRE ET DIFFÉRENCES DE REVENU DES MÉNAGES : PREUVE D'UNE COURBE DE KUZNETS



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

Cette courbe de Kuznets apparaît parce que les progrès dus au développement de l'éducation profitent à des moments différents aux enfants appartenant à différents groupes de population. Les niveaux de fréquentation augmentent d'abord chez les enfants des ménages faisant partie du groupe de revenu le plus élevé, puis chez les enfants des ménages du groupe venant au deuxième rang par le niveau de revenu, et ainsi de suite. Les niveaux de fréquentation chez les enfants des ménages appartenant au groupe de revenu le plus bas augmentent en dernier. L'inégalité la plus forte se produit lorsque les taux de fréquentation atteignent un plafond chez les enfants des ménages appartenant au groupe de revenu le plus élevé mais commencent seulement à augmenter chez les enfants des ménages appartenant au groupe de revenu le plus bas.

Ce schéma général de type courbe de Kuznets ne devrait pas inciter à relâcher les efforts. Il y a de nombreuses raisons d'investir dans des politiques allant à l'encontre de ce schéma et de nature à réduire les inégalités liées au niveau de revenu. Certains pays y parviennent plus rapidement en s'employant activement à lever les obstacles à l'éducation auxquels se heurtent les pauvres ; ces pays se situent vers le bas de la courbe Kuznets indiquée à la figure 3.13. Ils s'efforcent par exemple d'accroître l'accès à l'école dans les régions pauvres, de réduire les obstacles financiers en éliminant les droits et en instituant des transferts monétaires, et en structurant l'éducation de telle sorte qu'elle réponde aux besoins de groupes défavorisés spécifiques, en procédant par exemple à des ajustements des horaires ou des programmes.

Certains pays y parviennent plus rapidement en s'employant activement à lever les obstacles à l'éducation auxquels se heurtent les pauvres. Ils s'efforcent par exemple d'accroître l'accès à l'école dans les régions pauvres, de réduire les obstacles financiers en éliminant les droits et en instituant des transferts monétaires, et en structurant l'éducation de telle sorte qu'elle réponde aux besoins de groupes défavorisés spécifiques, en procédant par exemple à des ajustements des horaires ou des programmes.

Les différences d'éducation liées au revenu ont fortement diminué dans certains pays du GPE.

Les différences d'éducation liées au revenu ont fortement diminué dans certains pays du GPE. Le tableau 3.5 indique l'évolution du TNF selon le niveau de revenu dans les 12 pays du GPE dans lesquels les écarts étaient les plus marqués en 2000. On peut diviser ces pays en deux groupes : 1) un groupe au sein duquel les disparités liées au revenu ont diminué, et 2) un groupe dans lequel elles se sont accrues. Dans la plupart des pays du groupe 1, les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé avaient déjà des taux de fréquentation élevés en 2000, et l'augmentation consécutive du taux de fréquentation a concerné essentiellement les enfants des ménages pauvres. Cette progression a été très rapide en Guinée-Bissau, à Madagascar et au Mozambique. À signaler également les progrès réalisés en Éthiopie et au Niger, où les taux de fréquentation ont augmenté à un rythme similaire chez les enfants des ménages appartenant aux deux quintiles (quoiqu'un peu plus rapidement chez les pauvres). Les taux de fréquentation des cinq pays du groupe 2 sont maintenant similaires à ceux qu'enregistraient auparavant les pays du groupe 1. Il est probable qu'au cours des dix prochaines années, les écarts diminueront dans les pays du groupe 2 à mesure qu'ils dépasseront le sommet de la courbe de Kuznets. Ce progrès naturel peut être fortement accéléré par des interventions ciblées, avec le concours du GPE, sur les couches les plus pauvres de la population.

TABLEAU 3.5. ÉVOLUTION DU TNF CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, SELON LE QUINTILE DE REVENU DES MÉNAGES DANS 12 PAYS DU GPE

Pays	Quintile de revenu supérieur		Quintile de revenu inférieur		Différence de TNF		
	Vers 2000	2005–10	Vers 2000	2005–10	Vers 2000	2005–10	Variation
Guinée-Bissau	80	88	27	54	53	34	–19
Mozambique	88	91	45	64	43	27	–16
Madagascar	93	95	42	59	51	37	–14
Niger	61	71	14	26	47	45	–2
Côte d'Ivoire	79	83	31	42	47	42	–5
Éthiopie	64	70	15	26	44	38	–6
Sierra Leone	74	87	27	46	47	41	–6
Burkina Faso	60	82	15	34	45	49	+4
Bénin	76	87	33	39	44	48	+4
République centrafricaine	64	86	21	40	43	47	+4
Mali	73	79	28	31	45	48	+3
Guinée	54	84	13	36	41	52	+11

Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

Note : Les pays indiqués sont ceux caractérisés par les plus fortes disparités vers 2000.

III. Évolution de l'exclusion aux divers stades du cycle éducatif

Certains enfants non scolarisés n'ont aucune chance de l'être un jour tant que la situation actuelle perdure, autrement dit tant qu'il n'y a pas d'école à proximité, que leur famille est trop pauvre ou qu'ils souffrent d'un handicap, ou pour toute autre raison. D'autres enfants non scolarisés peuvent l'être pour la première fois avec un retard de quelques années. D'autres enfants encore fréquentent l'école pendant un certain temps, avant de la quitter. Aux fins de l'analyse, il convient de faire une distinction entre ces trois groupes : jamais scolarisés, scolarisation tardive et scolarité interrompue. Chacun de ces groupes reflète en effet différents types d'exclusion, à différents stades du cycle éducatif, qui appellent différents trains de mesures (ISU et UNICEF 2005 ; UNICEF et ISU 2011 ; UNESCO 2011).

Certains enfants non scolarisés n'ont aucune chance de l'être un jour tant que la situation actuelle perdure, autrement dit tant qu'il n'y a pas d'école à proximité, que leur famille est trop pauvre ou qu'ils souffrent d'un handicap, ou pour toute autre raison.

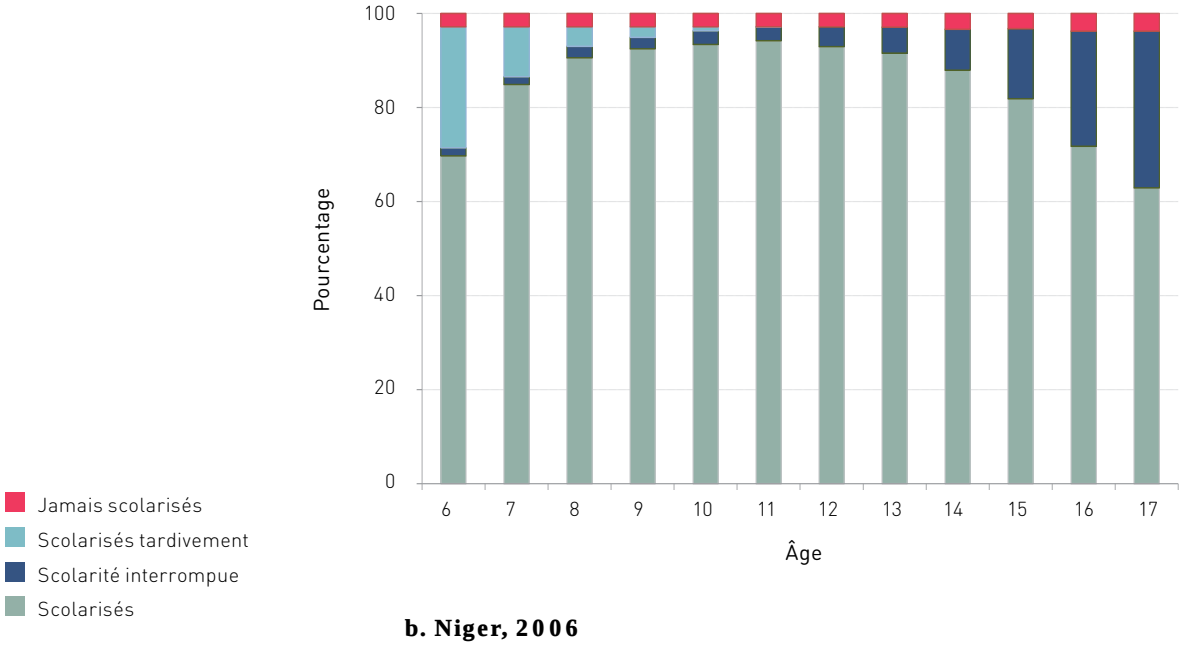
L'ISU et l'UNICEF (2005) ont mis au point une méthode simple pour calculer la répartition des enfants non scolarisés selon cette ventilation. La méthode est fondée sur les taux de fréquentation par âge des enfants qui sont scolarisés ou l'ont été à un certain moment. Le dispositif est présenté graphiquement à la figure 3.14 pour le Malawi en 2010 et le Niger en 2006. On observe, en gris, les taux de fréquentation par âge, qui indiquent une augmentation effilée typique jusqu'à un maximum vers l'âge de 10 ou 11 ans, puis une lente diminution. Ensemble, les parties grise et verte de la barre représentent les enfants qui ont fréquenté l'école à un moment ou un autre. La différence entre les taux de fréquentation et ceux des enfants qui ont fréquenté l'école à un moment quelconque (en bleu foncé) représente les enfants qui ont abandonné l'école. La proportion des enfants qui ne seront jamais scolarisés est fixée à 1, moins le maximum de la proportion d'enfants âgés de 12 ans au plus qui ont été scolarisés à un moment quelconque (au-delà de l'âge de 12 ans, une première scolarisation est hautement improbable). Les enfants qui ne seront jamais scolarisés sont indiqués par la petite partie rouge en haut des barres correspondant au Malawi en 2010. Enfin, ceux qui seront scolarisés tardivement sont indiqués par la partie bleu clair des barres : c'est la différence entre la proportion des enfants qui ont été scolarisés à un moment quelconque et celle des enfants qui ne l'ont jamais été (jusqu'à l'âge de 12 ans) [19].



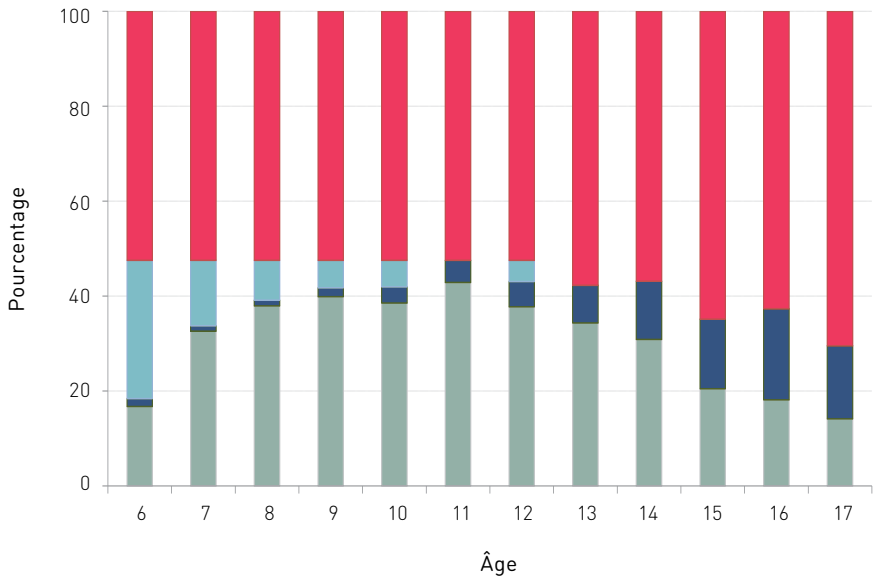
PHOTO CREDIT: Kullwadee Sumnalop/Save the Children

FIGURE 3.14. EXCLUSION DU CYCLE ÉDUCATIF : NON-SCOLARISATION, SCOLARISATION TARDIVE ET SCOLARITÉ INTERROMPUE AU MALAWI ET AU NIGER

a. Malawi, 2010



b. Niger, 2006



Source : Données d'enquêtes EDS.

Note : La figure est basée sur les taux de fréquentation par âge des enfants qui fréquentent l'école ou l'ont fréquentée à un certain moment.

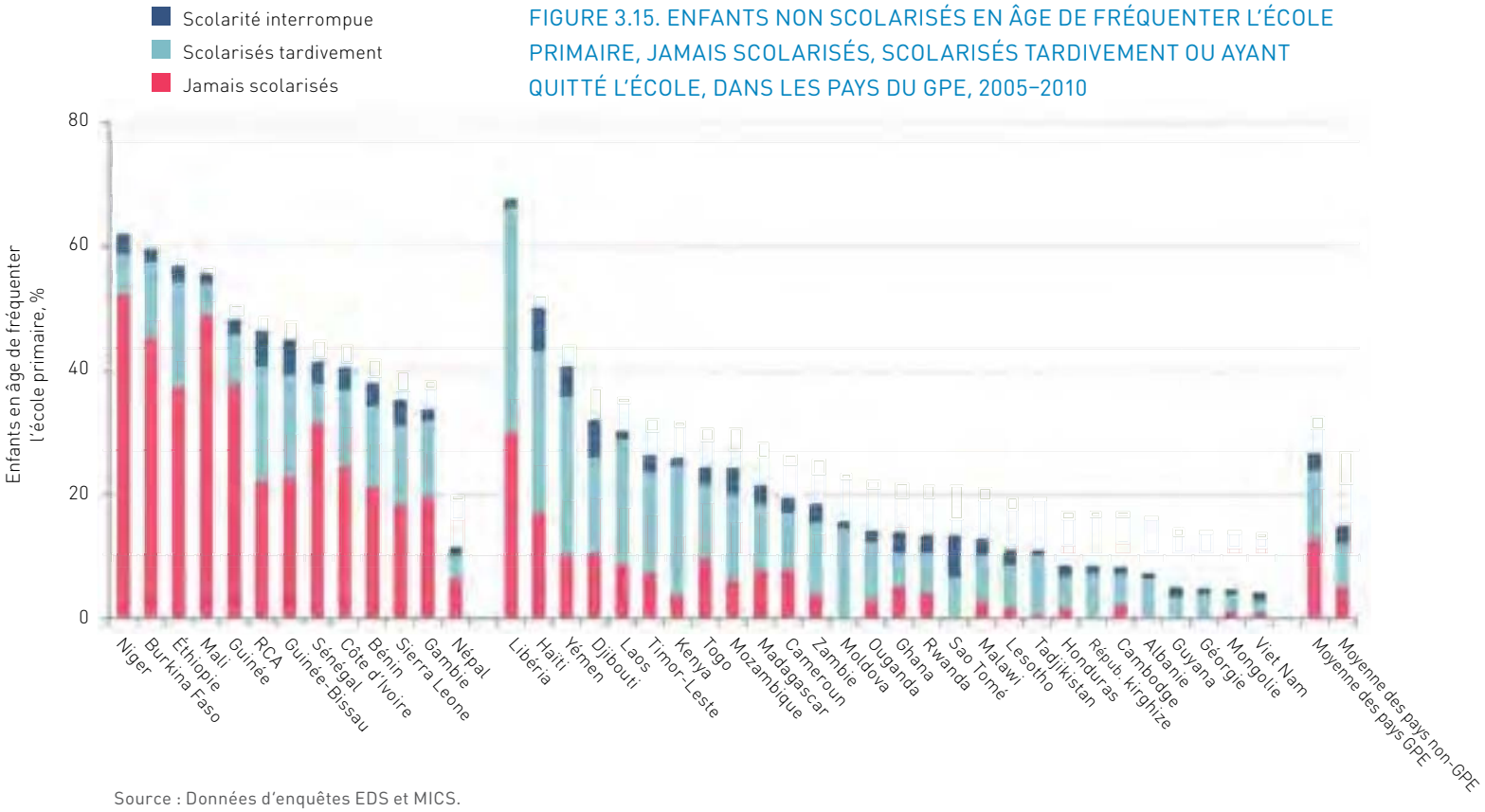
Dans les pays du GPE, la non-scolarisation et la scolarisation tardive contribuent de façon égale à la proportion d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire.

Le schéma d'exclusion de l'école au Malawi en 2010 est courant, en ce sens que beaucoup d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire l'ont été tardivement. Suivant l'autre schéma courant d'exclusion scolaire, la majorité des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire ne le sont jamais. Le Niger en 2006 constitue un cas extrême. Dans les deux cas, un sérieux problème d'abandon scolaire se pose, mais pas avant l'âge de 13 ou 14 ans environ, ce qui va à l'encontre de l'idée répandue selon laquelle, dans beaucoup de pays, les taux d'abandon scolaire sont élevés même dans les petites classes (voir plus bas).

A. Non-scolarisation, scolarisation retardée et scolarité interrompue chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 2000–10

La figure 3.15 indique la répartition des enfants non scolarisés dans les pays du GPE entre trois catégories : non-scolarisation, scolarisation tardive et scolarité interrompue. Les pays se répartissent entre les deux groupes suivants : 1) ceux où prédomine la non-scolarisation et 2) ceux où prédomine la scolarisation tardive (la scolarité interrompue ne prédomine dans aucun pays). Au sein de ces groupes, les pays sont classés par ordre, en allant de la plus forte à la plus faible proportion totale d'enfants non scolarisés.

FIGURE 3.15. ENFANTS NON SCOLARISÉS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, JAMAIS SCOLARISÉS, SCOLARISÉS TARDIVEMENT OU AYANT QUITTÉ L'ÉCOLE, DANS LES PAYS DU GPE, 2005–2010



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

On constate trois schémas. Tout d'abord, pour l'ensemble de la période 2005–10, la proportion d'enfants scolarisés tardivement ou jamais scolarisés est considérable et représente une part plus ou moins égale du nombre total d'enfants non scolarisés : en moyenne, dans les pays du GPE sur lesquels on dispose de données, 13 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas scolarisés ne l'avaient jamais été, et 12 % l'avaient été tardivement.

Deuxièmement, les pays dans lesquels la non-scolarisation prédomine sont généralement ceux qui comptent le plus d'enfants non scolarisés, et ils sont regroupés sur le plan géographique : tous, sauf un, sont situés en Afrique subsaharienne, surtout en Afrique de l'Ouest.

La non-scolarisation est surtout le fait des enfants pauvres ; la scolarisation tardive est plus généralisée.

Troisièmement, l'abandon scolaire est un facteur beaucoup moins déterminant de la non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire : en moyenne, dans les pays du GPE, 3 % seulement de ces enfants ne sont pas scolarisés parce qu'ils ont abandonné l'école. L'abandon scolaire ne prédomine dans aucun pays de ce groupe. En même temps, on estime communément que dans beaucoup de pays, les taux d'abandon scolaire sont élevés et qu'il en résulte de faibles taux d'achèvement du cycle primaire (voir plus bas) [20].

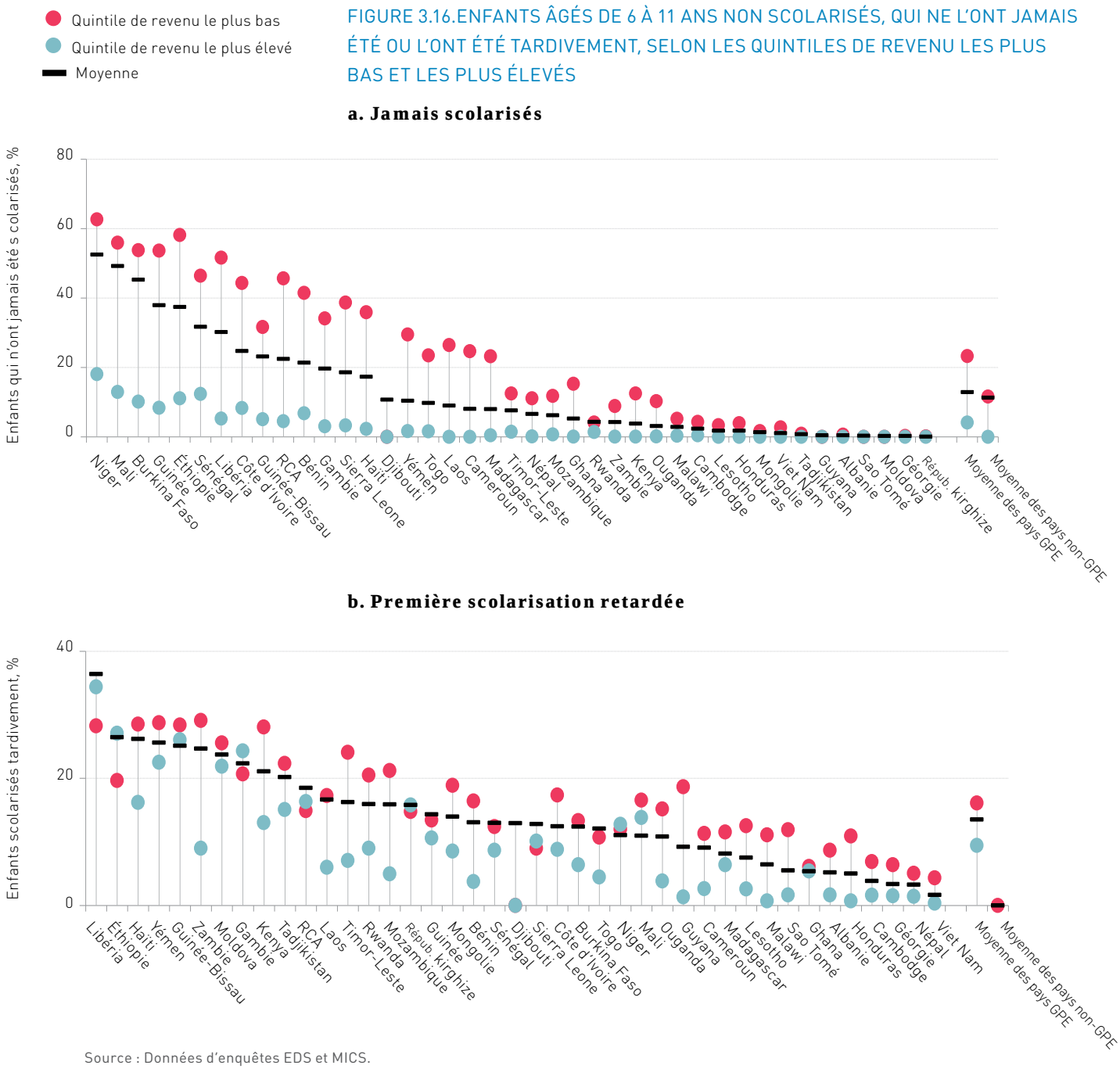
La forme la plus grave d'exclusion scolaire est la non-scolarisation, et elle affecte fortement les enfants pauvres. La figure 3.16 indique la proportion des enfants de ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas qui risquent de ne jamais être scolarisés, en comparaison avec les ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé. Les disparités sont prononcées *et supérieures à celles concernant la fréquentation en général.* Au Burkina Faso, en Éthiopie, en Guinée, au Mali et au Niger, plus de la moitié des enfants les plus pauvres n'ont guère de chances d'être scolarisés un jour, alors que dans 36 pays du GPE, plus de 90 % des enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé le seront. Le schéma relatif à la scolarisation tardive, indiqué à la figure 3.16, graphique b, est différent. L'incidence de la scolarisation tardive est plus répandue entre les ménages appartenant aux divers quintiles de revenu, même si elle affecte un peu plus souvent les enfants pauvres.

Les pays dans lesquels la non-scolarisation prédomine sont généralement ceux qui comptent le plus d'enfants non scolarisés, et ils sont regroupés sur le plan géographique.



PHOTO CREDIT: Guy Calaf/Save the Children

FIGURE 3.16.ENFANTS ÂGÉS DE 6 À 11 ANS NON SCOLARISÉS, QUI NE L'ONT JAMAIS ÉTÉ OU L'ONT ÉTÉ TARDIVEMENT, SELON LES QUINTILES DE REVENU LES PLUS BAS ET LES PLUS ÉLEVÉS



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

Cette constatation a des incidences utiles quant à la politique à suivre. Du fait que la non-scolarisation est si fortement corrélée à la pauvreté des ménages, les interventions devraient viser essentiellement à atténuer les contraintes financières qui entravent l'accès à l'éducation. La scolarisation tardive, quant à elle, affecte les enfants des ménages appartenant à plusieurs quintiles de revenu, et les obstacles semblent être davantage corrélés au revenu des ménages ; peut-être sont-ils plus étroitement liés à des normes sociales concernant l'âge approprié auquel envoyer les enfants

à l'école ou à des considérations de sécurité dans le cas des plus jeunes. Il serait utile de lancer de grandes campagnes sociales visant à faire connaître aux parents les avantages d'une scolarisation et d'une fréquentation de l'école à l'âge normal, et d'effectuer des recherches plus poussées sur les raisons pour lesquelles la première scolarisation est retardée. L'un des avantages d'une inscription et d'une fréquentation de l'école à l'âge normal est que les enfants seront en mesure d'achever le cycle primaire avant les années critiques de l'adolescence, avantage qui a des incidences sur les taux d'abandon scolaire (voir plus bas).

Les taux d'abandon scolaire au niveau primaire semblent être nettement plus faibles qu'on ne le croit généralement ; les enfants sont nombreux à rester scolarisés jusqu'à 15 ou 16 ans.

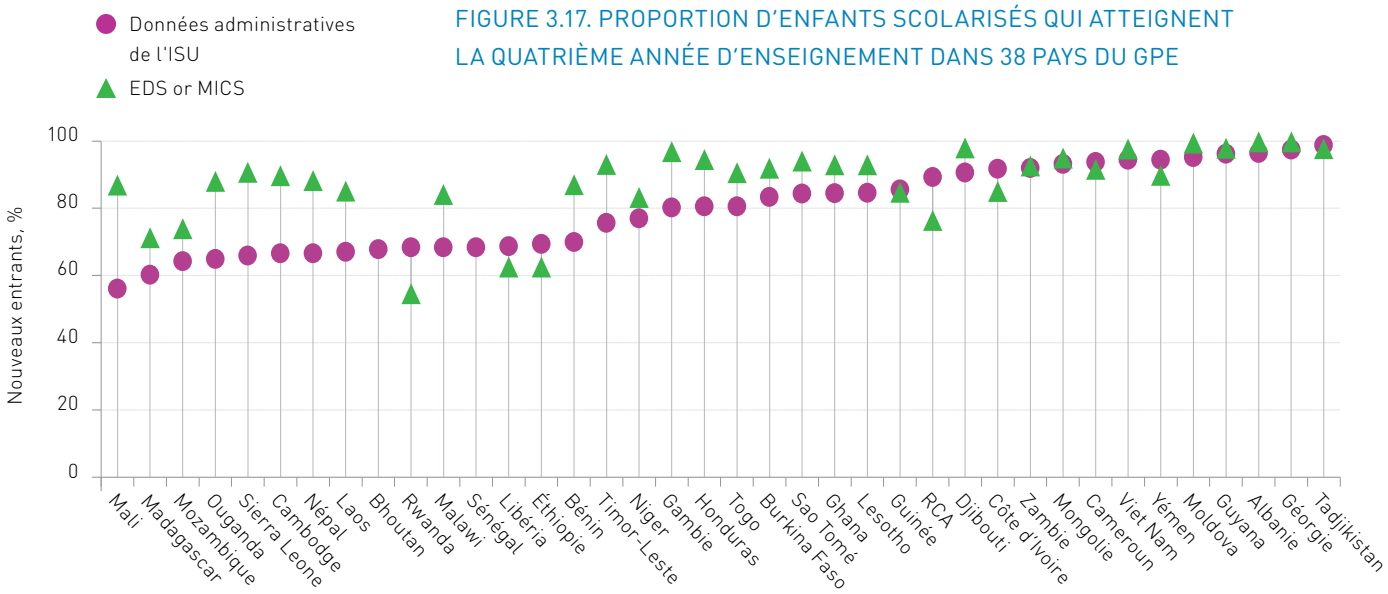
Selon des données administratives (ou les incidences analytiques de ces données), comme celles compilées par l'ISU, les taux d'abandon scolaire élevés dans les petites classes du primaire posent un sérieux problème dans de nombreux pays. Selon ces données, plus d'un quart des élèves quittent l'école avant la quatrième année dans au moins 27 pays en développement [21]. Dans 16 des 37 pays du GPE sur lesquels on dispose de données, les taux d'abandon scolaire calculés avant la quatrième année d'enseignement se situent entre 25 et 45 %. Dans certains, il fallait peut-être s'attendre à un accroissement des taux d'abandon scolaire suite à l'augmentation du nombre d'élèves consécutive à la suppression des droits de scolarité, mais Lewin et Sabates (2011) observent que le niveau apparemment élevé des taux d'abandon scolaire mesurés en comparant les nombres relatifs d'élèves dans chaque classe n'a pas diminué dans beaucoup de pays.



PHOTO CREDIT: Mats Lignell/Save the Children

Les données d'enquête auprès des ménages présentent un tableau tout à fait différent, à savoir des taux de rétention relativement élevés dans les petites classes du primaire. La figure 3.17 indique la proportion d'enfants scolarisés qui atteignent la quatrième année d'enseignement sur la base d'enquêtes auprès des ménages réalisées dans 38 pays du GPE, en comparaison des taux de rétention basés sur des données administratives [22]. Selon ces dernières, les taux de rétention jusqu'à la quatrième année d'enseignement au Mali en 2006 étaient seulement de 56 %, mais selon l'EDS de 2006, 87 % des enfants qui ont commencé leur scolarité ont atteint la quatrième année d'enseignement. Dans d'autres pays, les enquêtes auprès des ménages font apparaître elles aussi des taux de rétention accrus, notamment au Bénin, au Cambodge, en Gambie, au Honduras, au Malawi, au Népal, en Sierra Leone, au Timor Leste et en Ouganda. Ces enquêtes ne font état de taux de rétention en diminution que dans quelques pays, notamment en République centrafricaine, en Éthiopie, au Libéria et au Rwanda. Ces différences laissent planer un doute sur l'exactitude des faibles taux de rétention. De plus, les données administratives proprement dites, lorsqu'elles sont ventilées et analysées soigneusement, laissent également planer un doute sur la notion de taux élevé d'abandon de l'école dans les petites classes, comme il est dit dans d'autres chapitres du présent rapport. La diminution marquée des effectifs entre la première et la deuxième années d'études est très souvent attribuée à une interruption de la scolarité. Or, il est quasiment certain qu'elle résulte d'un taux de redoublement très élevé et sous-estimé pour la première année d'enseignement. C'est davantage le signe d'un apprentissage médiocre et d'un manque de possibilité d'apprentissage dans la petite enfance que d'un comportement d'abandon scolaire. En fait, sachant combien l'apprentissage effectif est limité, le plus étonnant est que le taux d'abandon scolaire soit aussi faible dans les petites classes.

FIGURE 3.17. PROPORTION D'ENFANTS SCOLARISÉS QUI ATTEIGNENT LA QUATRIÈME ANNÉE D'ENSEIGNEMENT DANS 38 PAYS DU GPE



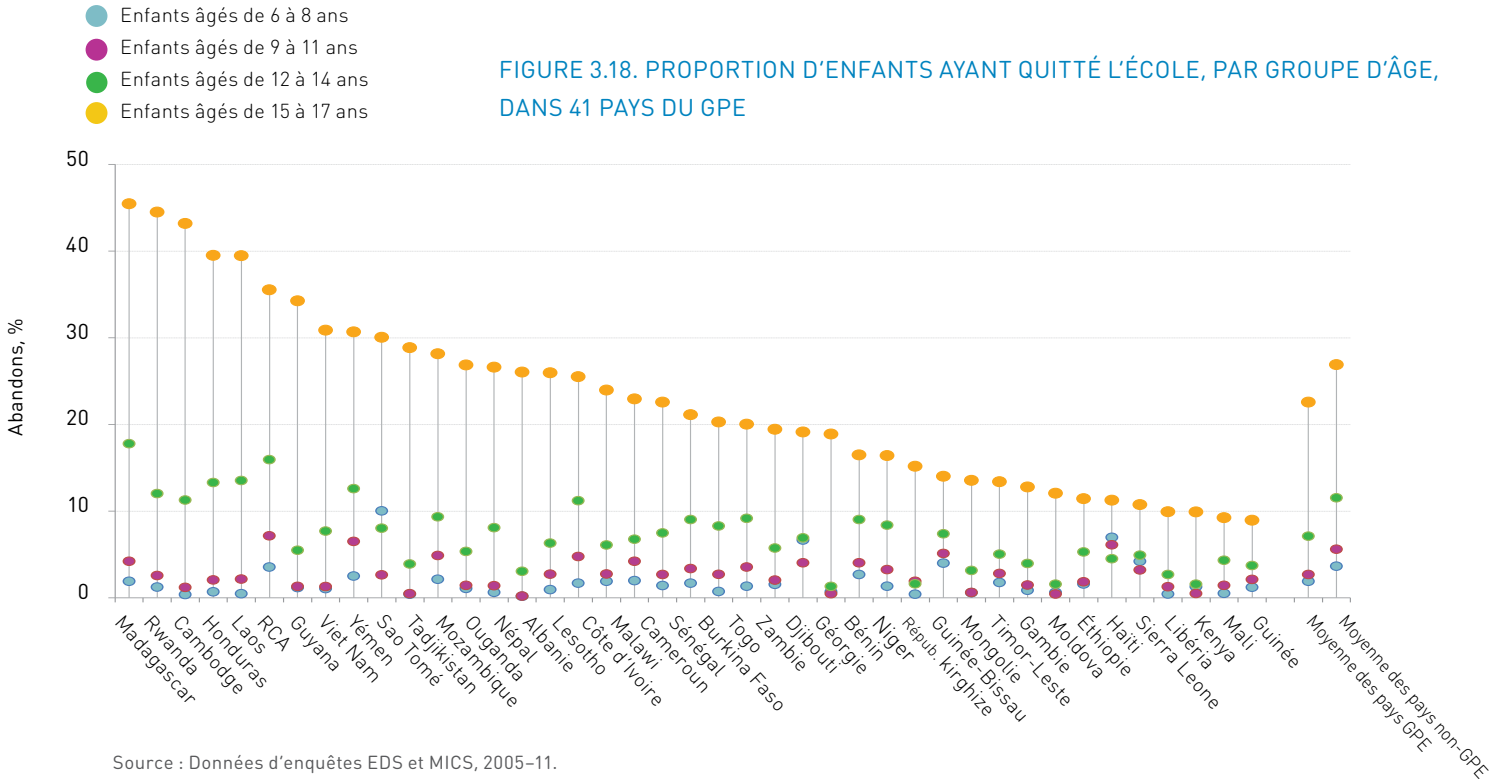
Sources : Données administratives de l'ISU et données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–11.



PHOTO CREDIT: Colin Crowley/Save the Children

Un second élément qui laisse à penser que les données administratives concernant les taux d'abandon scolaire dans le primaire ne sont pas très exactes est indiqué à la figure 3.18, qui montre la proportion d'enfants ayant quitté l'école en quatre intervalles de trois ans : 6 à 8 ans, 9 à 11 ans, 12 à 14 ans et 15 à 17 ans dans 41 pays du GPE. La proportion d'enfants non scolarisés qui ont quitté l'école représente un petit groupe jusqu'à l'âge de 11 ans (comme indiqué également à la figure 3.15) mais augmente ensuite légèrement dans le groupe d'âge de 12 à 14 ans, avant d'augmenter nettement dans le groupe d'âge de 15 à 17 ans. Cela reflète la constatation du Centre de politiques et de données sur l'éducation (EPDC 2008) selon laquelle, dans l'ensemble, les taux d'abandon scolaire sont beaucoup plus élevés chez les adolescents que chez les élèves en âge de fréquenter l'école primaire, très probablement parce que chez les adolescents, les responsabilités difficiles concilier liées au travail et aux contraintes familiales entravent plus la scolarité. Les enquêtes auprès des ménages laissent à penser que dans presque tous les pays, environ 95 % du nombre total d'élèves de première année d'enseignement ont moins de 10 ans, ce qui implique que la plupart des élèves des petites classes primaires ont moins de 14 ans et ont donc un âge inférieur à ceux auxquels les taux d'abandon scolaire commencent à augmenter fortement.

FIGURE 3.18. PROPORTION D'ENFANTS AYANT QUITTÉ L'ÉCOLE, PAR GROUPE D'ÂGE, DANS 41 PAYS DU GPE



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–11.

L'augmentation des taux d'abandon scolaire chez les adolescents fournit un argument en faveur de politiques promouvant la scolarisation à l'âge normal, de telle sorte que les enfants puissent terminer le cycle primaire avant d'atteindre un âge auquel ils risquent davantage d'interrompre leur scolarité. Dans la mesure où une scolarisation à l'âge normal peut aider à réduire les taux de non-scolarisation et d'abandon scolaire dans les classes primaires, deux politiques se recoupent. En effet, les deux objectifs liés, mais distincts, consistant à scolariser tous les enfants et à leur faire terminer à tous le cycle primaire peuvent être abordés en partie au moyen d'une politique visant à les scolariser à l'âge normal.

Une explication possible de l'écart entre les constatations relatives à l'abandon scolaire fondées sur les données administratives et celles qui reposent sur les enquêtes auprès des ménages est une sous-estimation des taux de redoublement. Si de nombreux enfants redoublent plusieurs fois les deux premières années d'études, celles-ci s'en trouvent surchargées par rapport aux classes suivantes. Si ces enfants ne sont pas considérés officiellement comme des redoublants, un observateur superficiel peut croire que les taux d'abandon scolaire sont élevés dans les deux premières classes d'enseignement.

Les éléments d'information directs concernant le fait que les chiffres relatifs aux redoublements sont inférieurs à la réalité sont par exemple les données d'enquêtes auprès des ménages indiquant des proportions plus importantes de redoublants dans la première année d'enseignement que si l'on se fie aux données administratives. Parmi les pays du GPE, c'est le cas au Cameroun (enquête auprès des ménages : 61 % ; ISU : 30 %), en République centrafricaine (45 contre 1 %), en Gambie (29 contre 11 %), au Lesotho (37 contre 22 %), au Mali (52 contre 23 %), au Mozambique (20 contre 3 %), au Rwanda (34 contre 15 %), au Togo (35 contre 25 %), et en Ouganda (34 contre 18 %). Ces éléments ne sont pas entièrement cohérents. Dans quelques pays,

les enquêtes auprès des ménages indiquent des proportions inférieures de redoublants. C'est le cas au Bénin (10 contre 24 %), à Sao Tomé-et-Principe (25 contre 14 %) et au Timor Leste (4 contre 28 %). Les éléments sont cependant suffisamment probants pour laisser penser que le taux de redoublement officiel est probablement inférieur à la réalité et qu'il devrait faire l'objet de recherches complémentaires [23].

Un autre élément probant est le niveau excessif des taux d'admission [24]. Ceux-ci sont officiellement supérieurs à 100 dans de nombreux pays pendant un grand nombre d'années, ce qui est démographiquement impossible pendant plus de quelques années et peut s'expliquer par le fait que le nombre officiel de redoublements est inférieur à la réalité. Compte tenu des bas niveaux d'apprentissage dans les petites classes dans un grand nombre de pays (voir chapitre 9), le redoublement de ces classes peut être un choix raisonnable de la part des parents ou de l'enfant, même dans les pays qui appliquent une politique de passage automatique en classe supérieure.

Depuis 2000, de nombreux pays ont réalisé des progrès considérables pour réduire la non-scolarisation.

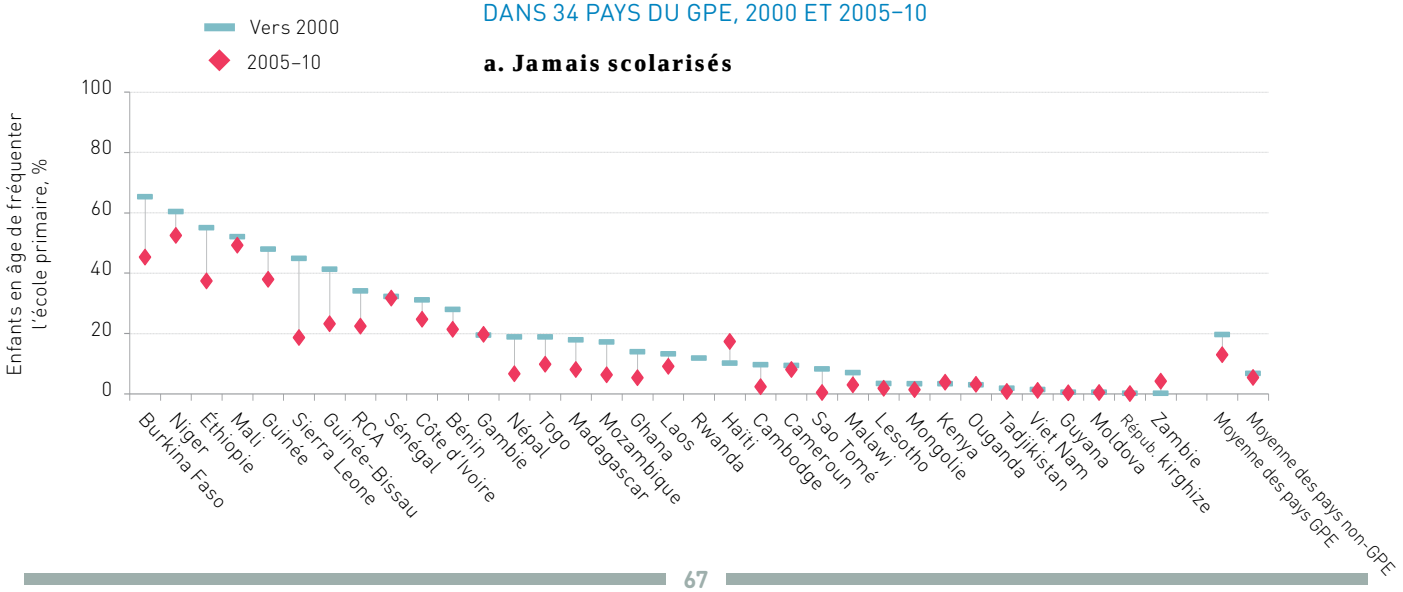
Si les redoublements effectifs sont plus nombreux que ne le laissent penser les chiffres officiels, la non-scolarisation peut être dissimulée, car les redoublants peuvent être comptabilisés comme des nouveaux élèves, d'où des estimations des effectifs supérieures—et inexactes. La non-scolarisation peut ainsi constituer un problème beaucoup plus grave que ne le reconnaissent même les planificateurs dans les pays qui connaissent déjà un grave problème de non-scolarisation. Comme l'indique la figure 3.16, il s'agit d'un problème important en particulier pour les enfants pauvres dans de nombreux pays.

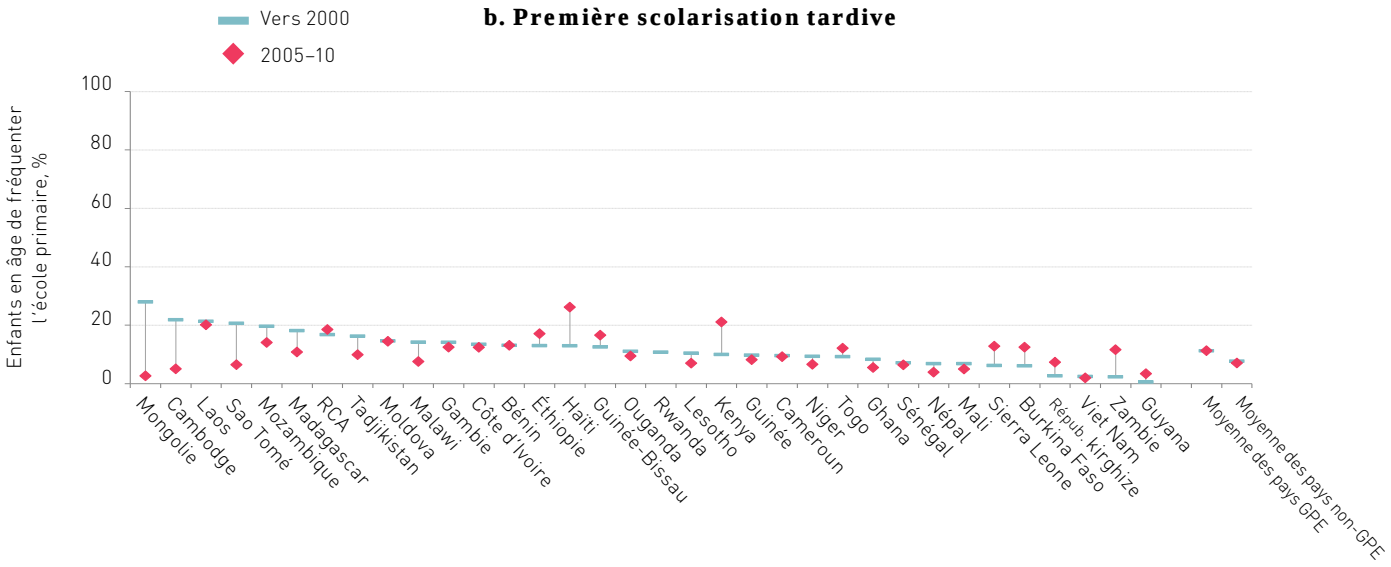
Au cours de la dernière décennie, la plupart des progrès réalisés dans les pays du GPE semblent avoir consisté à réduire la proportion d'enfants non scolarisés qui sont associés à la non-participation.

Au cours de la dernière décennie, la plupart des progrès réalisés dans les pays du GPE semblent avoir consisté à réduire la proportion d'enfants non scolarisés (figure 3.19 et tableau 3.6). Le graphique du haut de la figure 3.19 indique la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui, vers 2000 (traits bleus) et en 2005–10 (diamants rouges), n'étaient pas scolarisés dans 34 pays du GPE sur lesquels on dispose de données d'enquêtes EDS ou MICS. Le graphique du bas indique les enfants non scolarisés pour cause de première scolarisation tardive durant les mêmes périodes.

FIGURE 3.19. ENFANTS NON SCOLARISÉS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, QUI N'ONT JAMAIS ÉTÉ SCOLARISÉS OU L'ONT ÉTÉ TARDIVEMENT, DANS 34 PAYS DU GPE, 2000 ET 2005–10

a. Jamais scolarisés





Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

TABLEAU 3.6. ENFANTS NON SCOLARISÉS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE, PAR STADE D'EXCLUSION DANS 34 PAYS DU GPE

Points de pourcentage

Indicateur	Vers 2000	2005–2010
Pourcentage moyen d'enfants non scolarisés	36	28
Jamais scolarisés	20	14
Première scolarisation tardive	12	11
Abandon scolaire	4	3

Source : Données d'enquêtes EDS et MICS..

Les progrès réalisés au niveau de l'admission et de la fréquentation des enfants sont sensibles dans la plupart des pays, en particulier au Cambodge, en République centrafricaine, en Éthiopie, au Ghana, en Guinée-Bissau, à Madagascar, au Mozambique, au Népal, au Rwanda, en Sierra Leone et au Togo. Les progrès sont toutefois limités au Cameroun, en Gambie et au Sénégal, par exemple, et, en Haïti, le taux de non-scolarisation a augmenté entre l'EDS de 2000 et celle de 2006.

Vers 2000, la proportion moyenne d'enfants non scolarisés était de 20 % dans les 34 pays du GPE indiqués à la figure 3.19. Au moment des enquêtes ultérieures (réalisées en moyenne 6,4 ans plus tard), cette proportion était tombée à 14 %. La tendance s'est maintenue, avec une proportion moyenne d'enfants non scolarisés inférieure de quelques points de pourcentage en 2012.

La proportion d'adolescents non scolarisés est supérieure à celle des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire.

Les progrès réalisés pour ce qui est réduire la scolarisation tardive ont été beaucoup plus inégaux. En moyenne, la proportion d'enfants non scolarisés dans les pays du GPE pour cause de première scolarisation tardive était la même vers 2000 qu'en 2005–10, à savoir 11 à 12 %. Parmi les pays qui ont progressé à la fois au niveau de la non-scolarisation et de la scolarisation tardive figurent l'Éthiopie, Madagascar, le Malawi, le Mozambique, le Népal et Sao Tomé-et-Principe. Parmi ceux qui ont perdu une partie des gains réalisés dans la lutte contre la non-scolarisation du fait d'une proportion croissante de scolarisation tardive figurent la Guinée-Bissau, la Sierra Leone et le Togo. En Haïti, la non-scolarisation et la première scolarisation tardive ont l'une comme l'autre progressé, ce qui est particulièrement inquiétant du fait que les données sont antérieures au grave tremblement de terre qui a perturbé par ailleurs le système éducatif.

B. Évolution de l'exclusion sur l'ensemble du cycle éducatif chez les adolescents âgés de 12 à 17 ans

Bien que les adolescents non scolarisés aient fait l'objet de moins d'attention que les enfants non scolarisés plus jeunes, ils constituent un problème d'une importance croissante du point de vue de la politique de l'éducation. La proportion d'adolescents non scolarisés est supérieure à celle des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire , et c'est au sein du premier groupe que l'abandon scolaire constitue un facteur majeur de non-fréquentation de l'école. Dans de nombreux pays, certains des élèves du primaire plus âgés que l'âge normal accroissent la proportion d'adolescents à l'école.

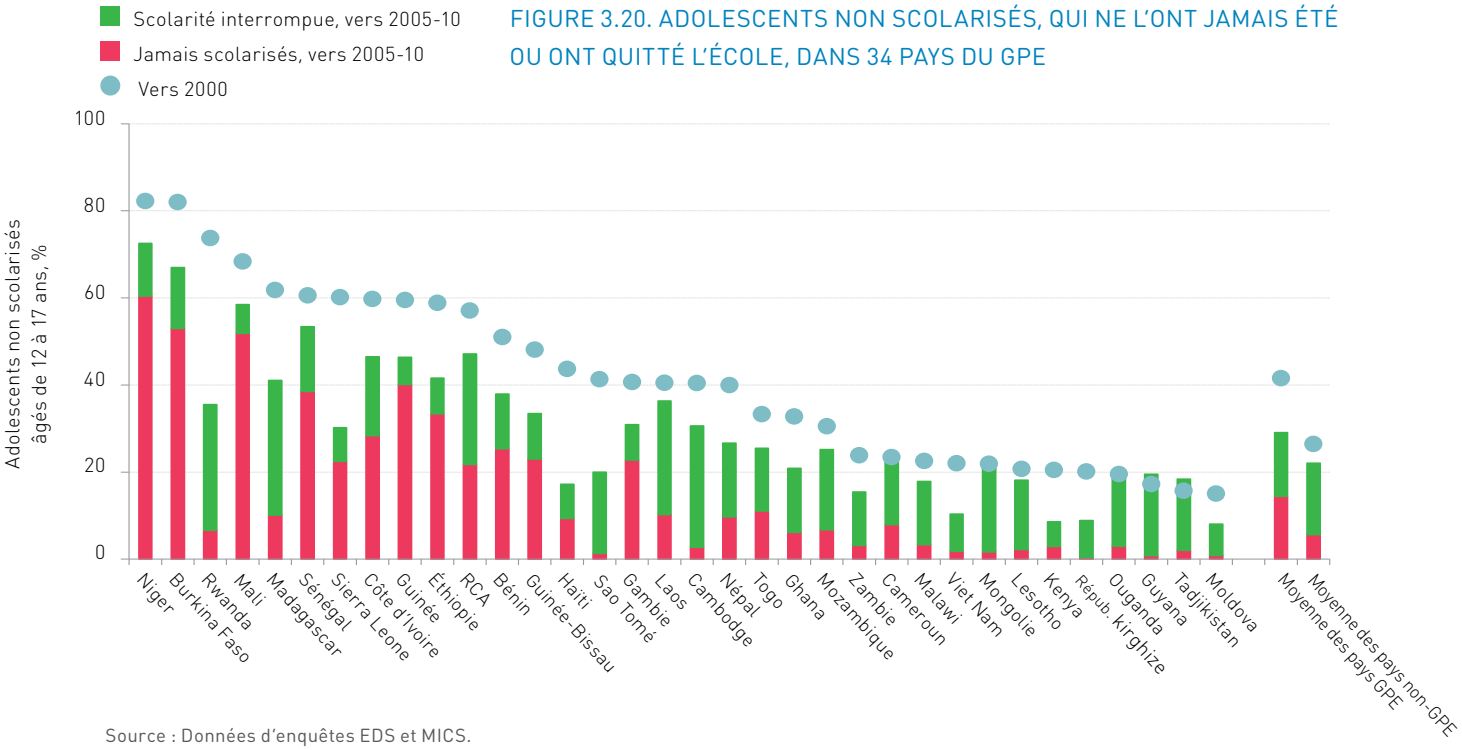


PHOTO CREDIT: Colin Crowley/Save the Children

Dans les 34 pays du GPE pour lesquels on dispose de données, la proportion moyenne d'adolescents non scolarisés âgés de 12 à 17 ans a diminué de 43 à 32 % durant la période.

La figure 3.20 donne un profil des adolescents non scolarisés qui, vers 2000 (points bleus) et en 2005–10, ont abandonné l'école ou n'ont jamais été scolarisés. Dans les 34 pays du GPE pour lesquels on dispose de données, la proportion moyenne d'adolescents non scolarisés âgés de 12 à 17 ans a diminué de 43 à 32 % durant la période (tableau 3.7). Ce progrès tient essentiellement à l'augmentation du nombre de premiers inscrits, ce qui témoigne de l'élargissement de l'accès à l'école primaire. La proportion moyenne d'adolescents non scolarisés qui n'ont jamais été scolarisés est tombée de 24 à 16 %, soit une diminution d'un tiers. Contrairement à la situation observée pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, la proportion d'adolescents non scolarisés ayant abandonné l'école a également diminué, tombant de 19 à 15 %, soit une diminution d'un quart. Cette réussite mérite d'être examinée de plus près et l'on devrait en rechercher les causes pour en tirer des enseignements afin de réduire encore davantage les taux d'abandon scolaire.

FIGURE 3.20. ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS, QUI NE L'ONT JAMAIS ÉTÉ OU ONT QUITTÉ L'ÉCOLE, DANS 34 PAYS DU GPE



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

TABLEAU 3.7. ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS ÂGÉS DE 12 À 17 ANS, PAR STADE D'EXCLUSION, DANS 34 PAYS DU GPE

Points de pourcentage

Indicateur	Vers 2000	2005–10
Moyenne %	43	32
Première scolarisation retardée	24	16
Abandons scolaires	19	15

Source : Données d'enquêtes EDS.

IV. Inscription et fréquentation des pauvres : une non-scolarisation de fait ?

Même si les enfants sont inscrits à l'école ou la fréquentent, il arrive qu'ils n'y passent pas suffisamment de temps pour apprendre véritablement. À la limite, ce temps peut être si limité et la perte du point de vue de la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants si grande que les enfants peuvent être considérés comme non scolarisés.

Même si les enfants sont inscrits à l'école ou la fréquentent, il arrive qu'ils n'y passent pas suffisamment de temps pour apprendre véritablement. À la limite, ce temps peut être si limité et la perte du point de vue de la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants si grande que les enfants peuvent être considérés comme non scolarisés.

Même si les enfants sont inscrits à l'école ou la fréquentent, il arrive qu'ils n'y passent pas suffisamment de temps pour apprendre véritablement. À la limite, ce temps peut être si limité et la perte du point de vue de la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants si grande que les enfants peuvent être considérés comme non scolarisés. De nombreuses études récentes ont démontré les pertes considérables quant au volume d'enseignement dispensé dues à l'absentéisme des enseignants, aux fermetures d'écoles et au temps qui, à l'école, n'est pas consacré à l'apprentissage. (Chaudhury et al. 2004 ; ÉDUCA 2005 ; Duflo et Hanna 2005 ; Sathar et al. 2006 ; Das et al. 2005 ; Muralidharan et Sundararama 2010 ; Abadzi 2009 ; De Stefano et Moore 2010).

A. L'absentéisme chez les enfants

Dans la présente sous-section, nous examinons un facteur qui contribue puissamment à une perte de temps au niveau de l'instruction, à savoir l'absentéisme des élèves. Dans certains pays, ces absences peuvent être très fréquentes, en particulier chez les enfants pauvres. Les enfants peuvent manquer l'école pour toutes sortes de raisons : ils peuvent être malades, être obligés de travailler, ne pas avoir d'uniforme, devoir s'occuper d'un parent malade ou assister à un mariage ou à un enterrement et, dans le cas des adolescentes, l'absence de sanitaires peut constituer une raison supplémentaire. Les programmes qui se sont attaqués à des maladies courantes sont parvenues à réduire l'absentéisme. Des campagnes de déparasitage menées dans les régions rurales du Kenya ont aidé à ramener le taux d'absentéisme des élèves de 28 à 16 % ; des campagnes de déparasitage et la fourniture de micronutriments ont aidé à ramener ce taux de 30 à 24 % dans les zones rurales de l'Inde, et le lavage des mains pour prévenir la diarrhée l'a ramené de 8 à 6 % dans un village du Kenya (Miguel et Kremer 2004 ; Bobonis, Miguel et Sharma 2004 ; Blanton et al. 2010). De nombreuses études ont également révélé que la nécessité de travailler contribuait à l'absentéisme ; les enfants sont généralement obligés de travailler à cause de la pauvreté des ménages ou parce que l'exploitation familiale a besoin de leur aide (par exemple, Hua 2008 sur l'Arménie ; Machado, Huguenin et Milcent 2011 sur le Brésil ; Weideman et al. 2007 sur l'Afrique du Sud). Les programmes visant à réduire l'absentéisme lié au travail imposé à certains enfants doivent prendre en compte la contribution que ceux-ci apportent au revenu des ménages et découvrir des moyens de prendre des mesures compensatoires, consistant par exemple à fixer les dates des congés et des périodes de fermeture dans les zones rurales de façon à ce qu'elles correspondent à celles auxquelles on a besoin des enfants pour les travaux des champs.

L'absentéisme constitue un sérieux problème dans de nombreux pays. Dans les pays où l'on enregistre des différences dans ce domaine, celles-ci sont particulièrement marquées entre les enfants des ménages appartenant respectivement aux quintiles de revenus les plus bas et les plus élevés.

Un autre moyen considérable et sous-exploité de lutte contre l'absentéisme, ce sont les enquêtes MICS de l'UNICEF, qui comportent des questions relatives à la fréquentation scolaire durant la semaine précédant l'entretien. Les informations sont rétrospectives et fournies par les intéressés, ce qui peut être source d'inexactitudes en comparaison d'observations directes des écoles. Des données d'enquête sont toutefois disponibles pour 38 pays pour la période 2005–08. Une enquête EDS contient également des données sur l'absentéisme (Ouganda, 2006). Parmi les 38 pays pour lesquels on dispose de données sur l'absentéisme, 21 sont membres du GPE dans toutes les régions où celui-ci est actif. Non seulement elles fournissent des informations sur les taux globaux d'absentéisme, mais les enquêtes permettent en outre d'y voir plus clair sur les différences de taux d'absentéisme entre les sous-groupes.

Dans l'ensemble, les données sur l'absentéisme correspondent à ce à quoi l'on pouvait raisonnablement s'attendre, et elles renforcent notre confiance dans la validité des taux de fréquentation signalés par les intéressés eux-mêmes : une majorité d'enfants fréquentent l'école cinq jours par semaine ; les enfants manquant l'école cinq fois sont moins nombreux que ceux qui sont absents quatre fois, et ainsi de suite. Un certain nombre d'enquêtes indiquent que beaucoup d'enfants ne sont pas allés à l'école la semaine qui a précédé l'entretien, ce qui est apparemment dû aux vacances scolaires. Les données de l'ISU sur

les mois de vacances et d'autres congés sont exclues de notre analyse [25]. Il y a eu quelques périodes plus brèves durant lesquelles les niveaux d'absentéisme ont manifestement été plus élevés durant la semaine antérieure aux entretiens. Ces périodes ont probablement coïncidé avec des congés scolaires plus brefs comme ceux du 1er au 5 janvier en Gambie en 2006, les vacances du 20 au 27 octobre en Jamaïque en 2006, et le mois de janvier au Kazakhstan en 2006. Une enquête réalisée en République du Yémen a dû être totalement exclue parce que, selon 95 % des réponses, la fréquentation avait été nulle la semaine précédente.

L'absentéisme constitue un sérieux problème dans de nombreux pays.

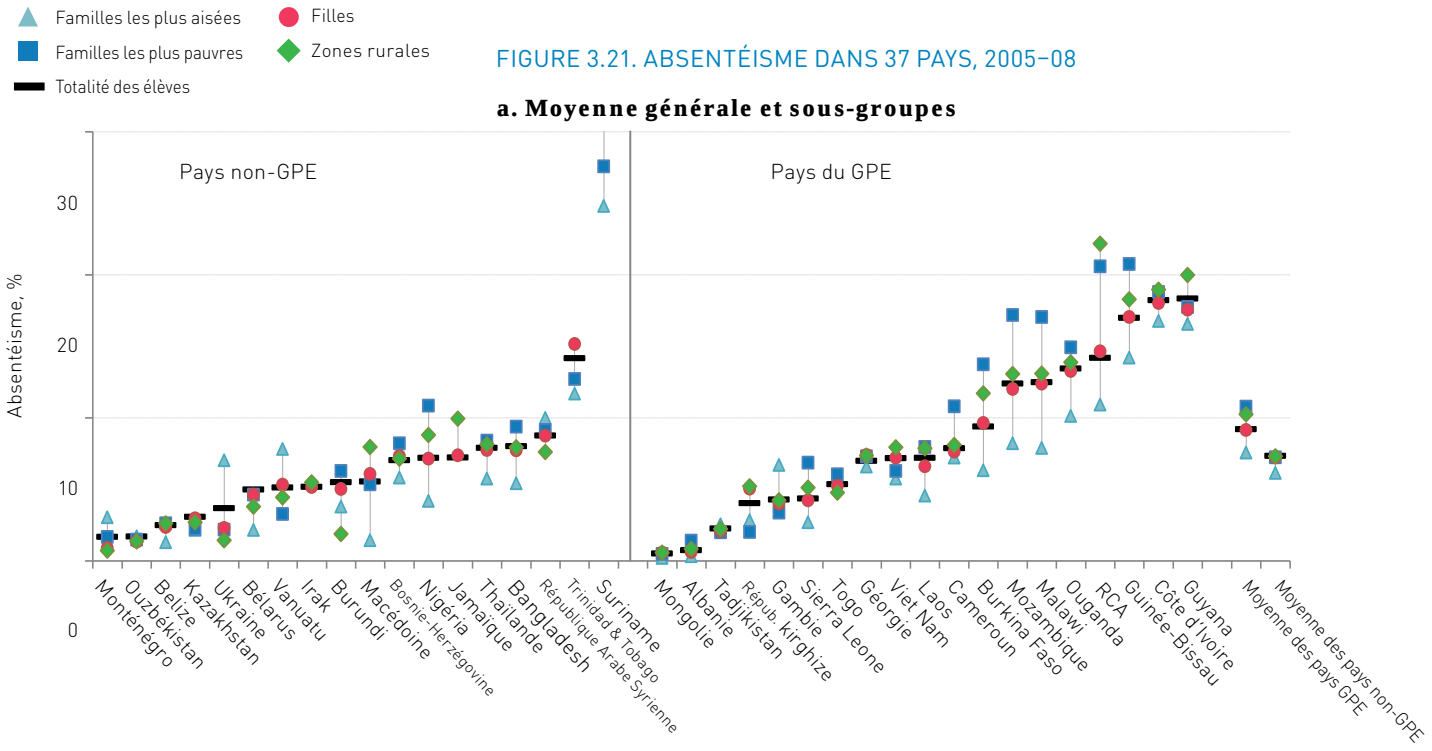
Les informations sur l'absentéisme provenant des enquêtes concernent les six groupes suivants

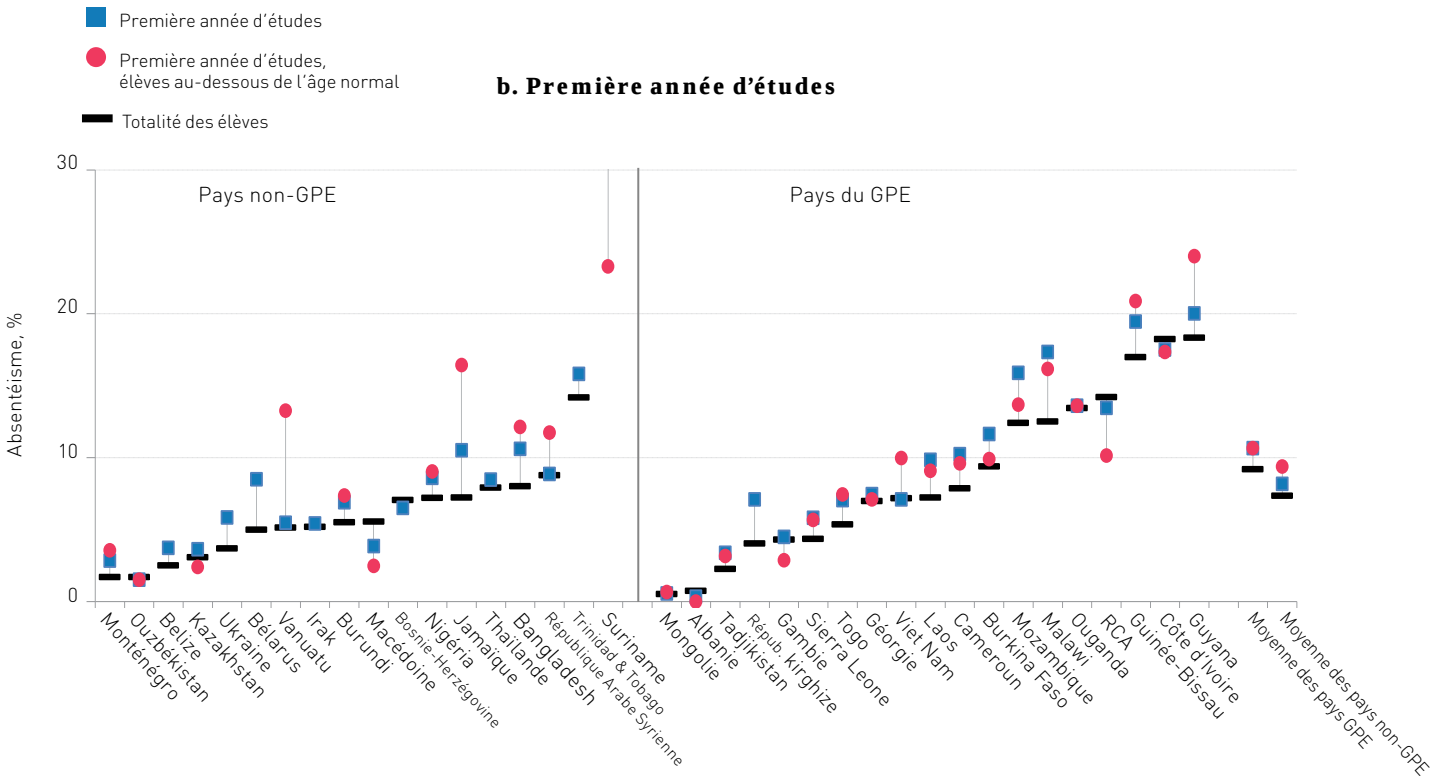
- Tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire
- Les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas en âge de fréquenter l'école primaire
- Les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé en âge de fréquenter l'école primaire
- Les filles en âge de fréquenter l'école primaire
- Les ruraux en âge de fréquenter l'école primaire
- Tous les adolescents en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire

La figure 3.21 indique les taux d'absentéisme au sein de ces sous-groupes dans 37 pays durant la période (19 pays du GPE et 18 pays non membres). Le taux national moyen d'absentéisme est indiqué par des traits noirs, et les taux d'absentéisme chez les filles des ménages appartenant aux quintiles de revenu les plus bas et les plus élevés et chez les enfants ruraux sont indiqués par des symboles colorés.

FIGURE 3.21. ABSENTÉISME DANS 37 PAYS, 2005–08

a. Moyenne générale et sous-groupes





Sources : Données de la troisième série d'enquêtes MICS, 2005–08 ; enquêtes EDS pour l'Ouganda seulement.

En moyenne, les taux d'absentéisme sont plus élevés dans les pays du GPE que dans les autres pays, et ils varient fortement d'un pays du GPE à l'autre, allant d'un minimum de 1 % en Albanie à un maximum de près de 20 % en Côte d'Ivoire et au Guyana. L'absentéisme constitue un sérieux problème dans de nombreux pays ; huit des 19 pays du GPE enregistrent des taux d'absentéisme supérieurs à 10 %, à savoir la République centrafricaine, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Guinée-Bissau, le Guyana, le Malawi, le Mozambique et l'Ouganda.

Les enfants pauvres sont absents deux ou trois fois plus souvent que les enfants des ménages aisés.

En général, les taux d'absentéisme des filles sont proches de la moyenne, tandis que ceux des enfants ruraux ne dépassent la moyenne que de quelques points de pourcentage. Dans les pays où les taux d'absentéisme varient, les écarts sont les plus marqués entre les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas et ceux des ménages faisant partie du quintile de revenu le plus élevé, car les enfants pauvres sont absents deux ou trois fois plus souvent que les enfants des ménages aisés. Le tableau 3.8 indique les taux d'absentéisme chez les enfants des ménages appartenant aux quintiles de revenus les plus bas et les plus élevés dans les cinq pays enregistrant les écarts les plus marqués. Les différences vont de 5 à 12 points de pourcentage. À la longue, ces différences de taux d'absentéisme ne feront qu'accentuer la tendance qu'ont les enfants pauvres à prendre du retard dans leur apprentissage.

TABLEAU 3.8. TAUX D'ABSENTÉISME DES ENFANTS DES MÉNAGES APPARTENANT AUX QUINTILES DE REVENU LE PLUS ÉLEVÉ ET LE PLUS BAS, DANS CINQ PAYS

Points de pourcentage

Pays	Quintile de revenu le plus bas	Quintile de revenu le plus élevé	Moyenne
Mozambique	17	8	12
Malawi	17	8	13
Ouganda	15	10	13
Guinée-Bissau	21	14	18
République centrafricaine	25	13	19

Source : Données d'enquêtes EDS et MICS.

Note : Les cinq pays indiqués présentent les différences de taux les plus marquées parmi les pays examinés.

Les constatations donnent à penser que la santé des enfants joue un rôle critique dans la fréquentation scolaire et que les taux d'absentéisme plus élevés chez les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas sont liés au travail des enfants et à l'absence de fournitures scolaires et d'uniformes.

Nous avons également examiné l'hypothèse selon laquelle l'absentéisme est plus marqué durant la première année d'études, généralement plus chargée que les classes supérieures, dans lesquelles certains élèves redoublent à plusieurs reprises. Les taux d'absentéisme de tous les élèves, de tous les élèves en première année et de tous ceux au-dessous de l'âge normal pour cette classe sont indiqués à la figure 3.21, graphique b. Dans l'ensemble, en particulier dans les pays du GPE, les taux d'absentéisme y sont supérieurs de quelques points de pourcentage. Même ces faibles différences peuvent tenir à un manque de continuité dans l'apprentissage ; il s'agit là d'un problème particulièrement critique à ce stade précoce de l'éducation, qui peut contribuer à des taux de redoublement plus élevés (par exemple, voir RTI 2011).

B. Pourquoi les enfants ne fréquentent pas l'école : les réponses des parents

Le moyen le plus direct de déterminer pourquoi les enfants ne sont pas scolarisés consiste à poser la question aux parents, bien qu'il ne faille pas oublier que les réponses peuvent être biaisées si les parents ne donnent pas des réponses exactes aux questions concernant le niveau de pauvreté des ménages, etc. Malgré les contraintes de temps imposées par le projet, nous somme parvenus à repérer et analyser quatre enquêtes récentes auprès des ménages qui comprenaient des questions sur les raisons pour lesquelles les enfants ne fréquentaient pas l'école : l'enquête EDS de 2006 en Inde, l'enquête EDS de 2009 au Mozambique et les enquêtes nationales auprès des ménages de 2005-06 et 2009-10 en Ouganda. D'autres enquêtes comprenant des questions de ce genre sont disponibles, et on pourra les examiner à l'avenir dans une étude distincte, mais les quatre enquêtes présentées ici fournissent quelques précieuses informations.

1. Raisons pour lesquelles les enfants ne fréquentent pas l'école : Ouganda

Parmi les nombreuses enquêtes examinées, une seule comprend des informations sur les raisons de l'absentéisme des enfants : l'enquête EDS sur l'Ouganda de 2005-06. Les réponses à cette question évoquent notamment le travail, la maladie, des événements

familiaux (mariage, enterrement ou fête), le manque d'envie d'aller à l'école, des mauvais traitements à l'école, ou le manque d'uniforme ou de fournitures scolaires. Le tableau 3.9 indique les résultats. Dans l'ensemble, les enfants ont manqué l'école environ 14 % du temps. Les enfants de ménages appartenant au quintile de revenu supérieur ont un peu moins tendance à manquer l'école que ceux des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas. Onze pour cent des absences étaient liées à des fermetures d'écoles. Les jours où l'école est ouverte, la cause d'absentéisme la plus courante est la maladie, à l'origine d'un tiers des absences dans tous les groupes de revenu ; dans ce cas, les proportions sont similaires pour les enfants des ménages les plus pauvres et les plus aisés. En dehors de la maladie, les raisons des absences diffèrent selon le revenu des ménages. Le travail des enfants constitue un sérieux obstacle à la fréquentation scolaire chez les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas et est à l'origine du quart des absences. Une autre cause d'absence susceptible d'être liée à la pauvreté est le manque de vêtements appropriés ou de fournitures scolaires (uniformes ou cahiers). À elles deux, ces causes expliquent pour une bonne part la différence entre le taux d'absentéisme des enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas et celui de enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé.

TABLEAU 3.9. RAISONS POUR LESQUELS LES ENFANTS MANQUENT L'ÉCOLE, OUGANDA, 2006

	Tous groupes	Quintile de revenu le plus élevé	Quintile de revenu le plus bas
Pourcentage de jours d'école manqués	**14**	**11**	**14**
Raison			
École fermée (%)	11	12	10
Maladie (%)	30	26	26
Autres (%)	23	29	19
Manque de matériels (pas d'uniforme ou de fournitures scolaires) (%)	12	12	17
Travail (%)	11	9	25
Ne veulent pas aller à l'école (%)	9	9	0
Enterrement, mariage, fête (%)	3	3	2
Mauvais traitements à l'école (%)	0	0	0
Total (%)	100	100	100

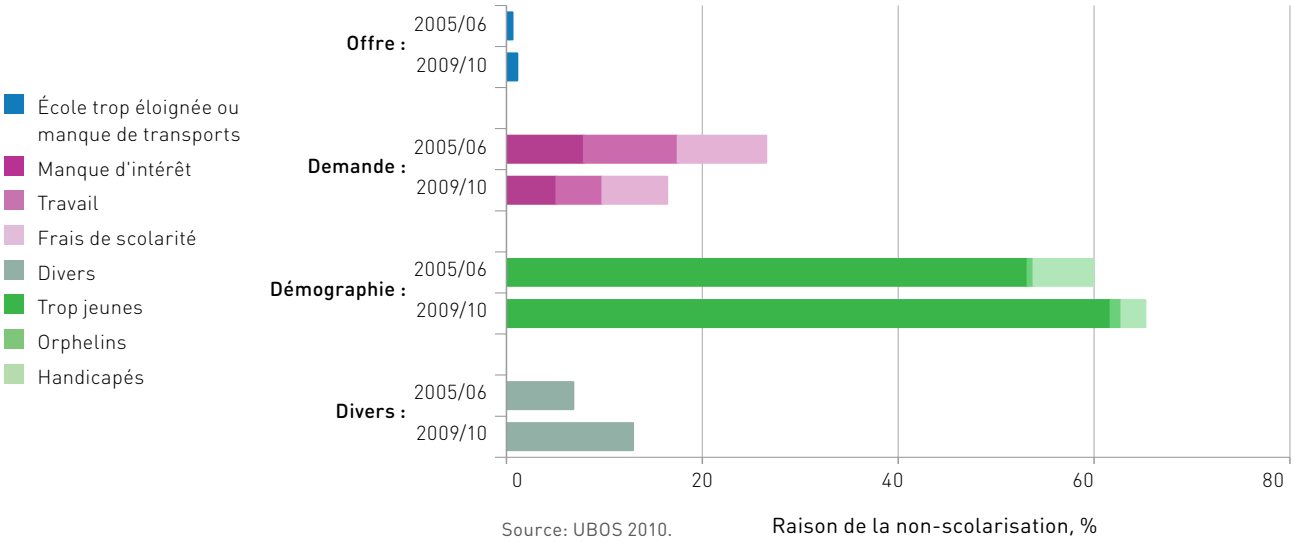
Source : données d'enquête EDS.

En Ouganda, les frais de scolarité, la nécessité de travailler et les handicaps ont moins entravé la fréquentation en 2009-10 qu'en 2005-06.

L'Ouganda est le seul pays ayant révélé des données comparatives qui permettent d'y voir plus clair sur les raisons de la non-fréquentation de l'école durant deux périodes et la façon dont ces raisons ont évolué entre les deux périodes (figure 3.22). Deux enquêtes nationales consécutives auprès des ménages — réalisées l'une en 2005-06 et l'autre en 2009-10— ont porté l'une et l'autre sur les raisons pour lesquelles les enfants en âge d'être scolarisés ne l'étaient pas. La raison de loin la plus courante était que l'enfant était « trop jeune »

(53 % de non-fréquentation de l'école en 2005 et 62 % en 2009). Cette augmentation correspond à l'accroissement du nombre d'établissements d'éducation préscolaire et peut donc être fonction de l'existence d'une solution de remplacement à l'entrée à l'école à l'âge normal.

FIGURE 3.22. RAISONS DE LA NON-FRÉQUENTATION DE L'ÉCOLE, OUGANDA, 2005-06 ET 2009-10



Source: UBOS 2010.

En 2005-06 comme en 2009-10, plus de 90 % des enfants avaient une école primaire à leur disposition dans un rayon de 5 kilomètres et 70 %, dans un rayon de 3 kilomètres. Dans leur grande majorité, les enfants vont à l'école à pied, et la distance est rarement présentée comme un obstacle dans l'une et l'autre enquête.

Au niveau de la demande, on a observé une diminution de la non-fréquentation de l'école par manque d'intérêt ou en raison de la nécessité de travailler et du coût élevé de l'école, ainsi que pour cause de handicap. L'Ouganda a mis en œuvre un programme dynamique pour permettre aux enfants handicapés de fréquenter l'école et, grâce à ce programme, la proportion d'enfants non scolarisés pour cause de handicap a diminué de 50 % (Swedberg 2011). Cela nous rappelle de façon convaincante l'intérêt que présente une politique publique énergique et les résultats positifs qui peuvent être obtenus même à bref délai.

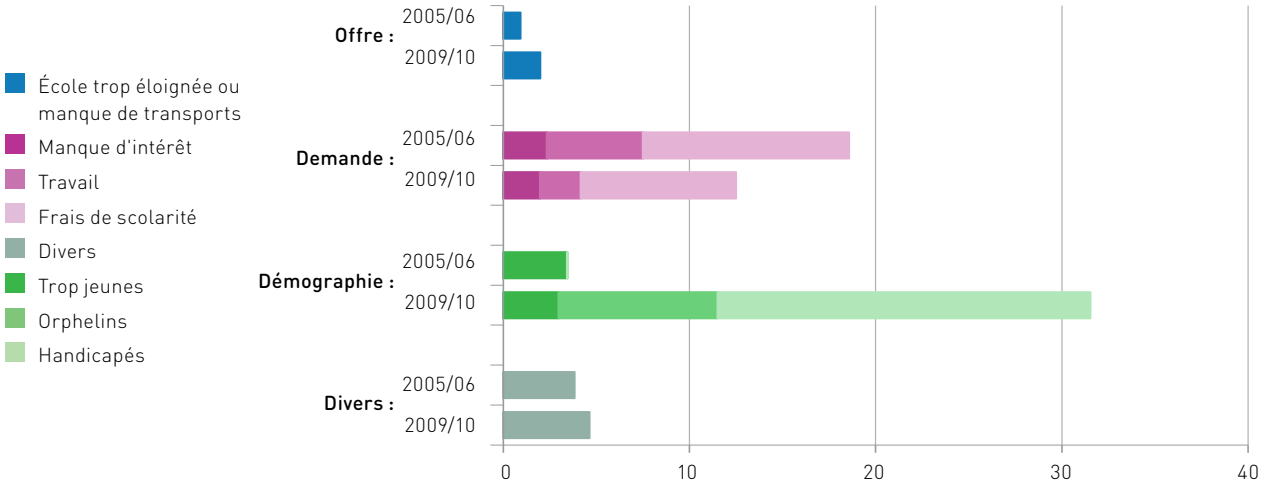
Dans le cas de l'Ouganda, nous avons rattaché les raisons de la non-fréquentation de l'école à l'offre, à la demande et à la démographie. La non-fréquentation de l'école n'est due que dans une faible mesure à des facteurs liés à l'offre, bien que la distance de l'école puisse être une des raisons pour lesquelles tant d'enfants ne sont inscrits qu'avec retard. Néanmoins, les facteurs liés à l'offre constituent souvent le premier domaine dans lequel les gouvernements et les bailleurs de fonds interviennent pour tenter d'améliorer les taux de fréquentation. L'importance relativement plus grande du manque d'intérêt comme raison de la non-fréquentation de l'école laisse à penser qu'il conviendrait d'accorder beaucoup plus d'attention à la qualité de l'enseignement et à ses résultats.

2. Adolescents non scolarisés : enquête démographique auprès des ménages au Mozambique, 2009

Toute la différence entre les taux de fréquentation des adolescents et des adolescentes tient à la grossesse et au mariage.

Dans l'EDS de 2009 sur le Mozambique, il était demandé aux jeunes adultes âgés de 15 ans ou plus pourquoi ils ne fréquentaient plus l'école. Au total, le taux de fréquentation des jeunes âgés de 15 à 19 ans était de 72 % chez les hommes et de 48 % chez les femmes. Chez les jeunes de 15 à 19 ans, dont beaucoup seraient probablement scolarisés si les écoles secondaires étaient plus largement réparties, des contraintes au niveau de l'offre, comme la distance de l'école la plus proche, ne contribuent que faiblement à la non-fréquentation de l'école. Le niveau élevé des coûts, probablement par rapport aux avantages perçus de la scolarisation, constitue un obstacle plus sérieux et, chez les garçons, c'est la principale raison de la non-fréquentation de l'école (figure 3.23). La proportion de filles non scolarisées pour des raisons de coût ou en raison de la nécessité de travailler est similaire à celle des garçons, mais, en outre, de nombreuses adolescentes ne sont pas scolarisées pour cause de grossesse ou de mariage ; en fait, toute la différence entre la fréquentation scolaire des deux sexes est liée à ces facteurs.

FIGURE 3.23. RAISONS DE LA NON-FRÉQUENTATION DE L'ÉCOLE CHEZ LES ADOLESCENTS ÂGÉS DE 15 À 19 ANS, MOZAMBIQUE, 2008



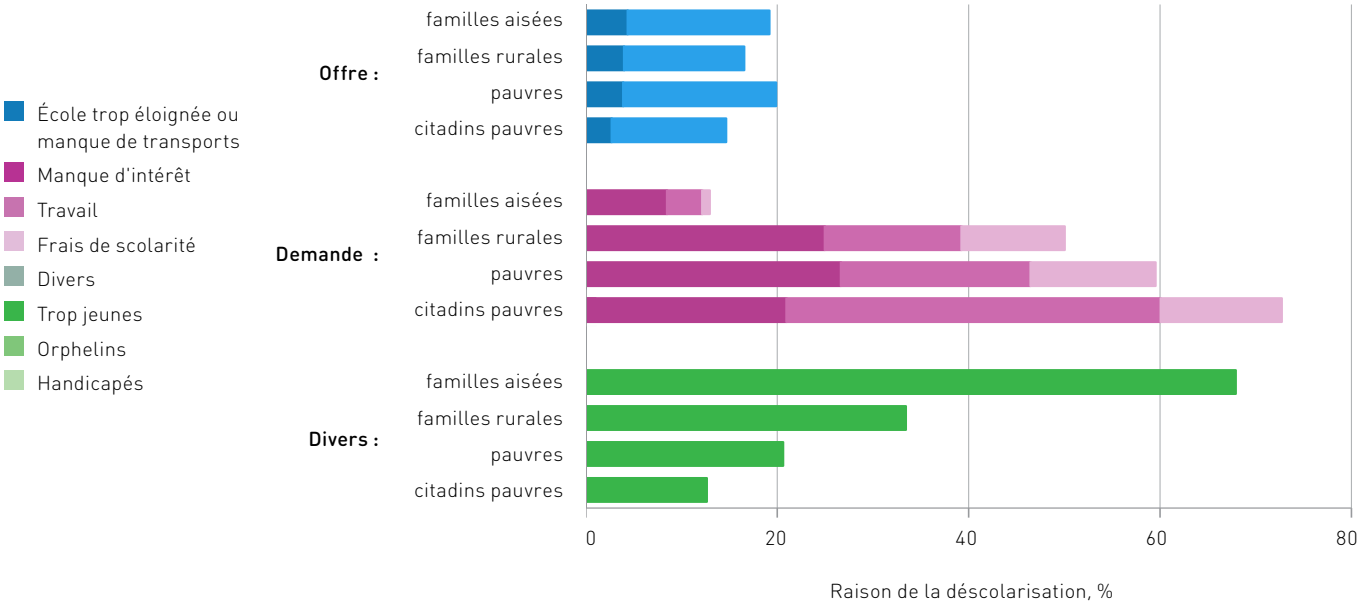
Source : EDS enquête données.

3. Disparités dans les raisons de la non-fréquentation de l'école : Inde, 2005-06

L'EDS de 2006 sur l'Inde comprenait une question sur les raisons de la non-fréquentation de l'école. Les réponses fournies en Inde, pays non-membre du GPE, permettent d'y voir plus clair sur les obstacles auxquels se heurtent les différents groupes d'enfants. La figure 3.24 indique les diverses raisons de la non-fréquentation de l'école chez les enfants de quatre groupes d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire : les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé, les enfants des ménages appartenant au

quintile de revenu le plus bas, les enfants des zones rurales et ceux qui vivent dans des quartiers de taudis urbains, c'est-à-dire les enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas.

FIGURE 3.24. RAISONS DE LA NON-FRÉQUENTATION DE L'ÉCOLE, INDE, 2006



Source : EDS sur l'Inde, 2006.

Par rapport aux autres groupes d'enfants indiens, les enfants vivant dans des bidonvilles risquent davantage d'être non scolarisés du fait de la nécessité de travailler.

Les raisons de la non-fréquentation de l'école sont regroupées en contraintes au niveau de l'offre (accès) et de la demande. Les contraintes au niveau de l'offre sont similaires au sein des quatre groupes, y compris pour les enfants des zones rurales, ce qui donne à penser que les écoles sont largement disponibles. L'exclusion au niveau de l'offre tenant à ce que des enfants n'ont pas été admis, ainsi que la catégorie « divers », concernent essentiellement les enfants âgés de 6 ou 7 ans.

Les ménages à revenu élevé connaissent peu de contraintes au niveau de la demande. Les groupes qui se heurtent le plus aux contraintes de ce type sont les enfants pauvres, en particulier ceux qui vivent en milieu urbain, qui travaillent plus que ceux de tout autre groupe. Travailler devient un facteur plus important avec l'âge. Par ailleurs, en Inde, les enfants ruraux non scolarisés pour des raisons de travail le sont beaucoup moins fréquemment que leurs homologues urbains, bien que l'on pense traditionnellement qu'ils manquent l'école à cause des travaux des champs. Il apparaît que les enfants pauvres des zones urbaines sont très nombreux à travailler dans la rue, dans les petites industries, comme employés de maison, etc. Selon un rapport de l'Organisation internationale du travail (OIT 2002, 24), « les ménages urbains ont tendance à partager moins d'avoirs avec les autres, ce qui les rend davantage tributaires d'un emploi pour s'assurer un revenu. Dans ces conditions, le risque que les enfants soient poussés à travailler n'est que trop évident. »



PHOTO CREDIT: Kullwadee Sumnalop/Save the Children

Le manque d'intérêt pour l'école constitue également une cause importante de non-fréquentation de l'école en Inde, en particulier chez les non-pauvres, et davantage que dans le cas du Mozambique ou de l'Ouganda, bien que des résultats similaires aient été enregistrés dans d'autres pays. Ce manque d'intérêt peut témoigner d'une faible demande de scolarisation ou peut-être d'une réaction à la qualité médiocre de l'école. Les données concernant l'Inde laissent à penser que la seconde explication est la bonne. Ainsi, ce « manque d'intérêt » a été invoqué moins souvent dans le cas des enfants non scolarisés âgés de 6 ou 7 ans, mais il est devenu plus fréquent dans le cas des enfants de 8 ans, schéma qui indique davantage une réaction à la médiocrité de l'enseignement dispensé à l'école qu'une faible demande d'éducation ; en fait tous les enfants non scolarisés concernés avaient été scolarisés précédemment [26].

V. Obstacles à l'accès de tous à l'école

Les profils des enfants exclus de l'enseignement primaire et secondaire—les pauvres, les enfants de familles nomades, les handicapés, et dans une moindre mesure, les enfants ruraux—révèlent certains des obstacles auxquels sont confrontés ces enfants, comme la charge excessive que représentent les frais de scolarité, les coûts associés à l'école par rapport aux avantages qu'elle procure, un mode de vie incompatible avec une école à un emplacement fixe, des handicaps qui rendent une scolarisation difficile, et l'inaccessibilité des écoles. On étudie ces causes dans la présente section en mettant l'accent sur les obstacles à l'accès universel, à savoir les difficultés d'accès à l'école et le manque d'écoles d'un coût abordable. La question de la qualité, qui peut également influer sur la fréquentation scolaire, est examinée au chapitre 4.

A. Surmonter les obstacles au niveau de l'offre, comme la distance de l'école

La proximité de l'école peut constituer un facteur important. Des études montrent que les taux bruts d'inscription dans le primaire diminuent fortement à chaque kilomètre supplémentaire de distance entre les enfants et leur école.

Faciliter l'accès à l'école—en offrant un nombre suffisant de places dans des écoles proche du lieu d'habitation des enfants —est un grand axe de l'aide au développement dans le domaine de l'éducation. L'Initiative de la Banque mondiale en faveur de l'accès aux zones rurales milite activement pour que les écoles soient implantées plus près des enfants dans les zones peu peuplées (Banque mondiale 2003 ; EQUIP2 2004). En fait, la proximité de l'école peut constituer un facteur important. Des études montrent que les taux bruts d'inscription dans le primaire diminuent fortement à chaque kilomètre supplémentaire de distance entre les enfants et leur école . C'est ainsi qu'une étude récente sur l'Afghanistan a révélé que les taux d'inscription diminuaient de 16 % pour chaque kilomètre supplémentaire de distance, ce qui affecte les filles plus que les garçons (Burde et Linden 2009). Cette constatation a été confirmée au Tchad en 2002-03 (Banque mondiale 2003 ; EQUIP2 2004). L'influence de la distance n'est cependant pas universelle. C'est ainsi qu'à la Jamaïque, le taux brut de fréquentation est de 100 % quel que soit l'éloignement de l'école primaire (troisième série d'enquêtes MICS, 2006). On peut imaginer que la proximité de l'école est un facteur plus important de fréquentation scolaire dans un contexte de sous-développement dans lequel les routes et les véhicules sont plus rares, voire inexistants.

La mauvaise nouvelle au sujet de l'accès à l'école ? Les données disponibles laissent à penser que dans les pays moins avancés, on compte encore au moins 10 % d'enfants qui ne disposent pas d'une école à moins de 2 ou 3 kilomètres de chez eux.

Dans le cadre des initiatives de l'UNICEF en faveur de l'équité, le Bureau régional de l'UNICEF a récemment chargé les bureaux nationaux d'Afrique occidentale et centrale d'analyser les goulets d'étranglement qui font obstacle à l'accès à l'école et à l'apprentissage, notamment la distance de l'école. Le tableau 3.10 montre les résultats concernant dix pays, notamment dans deux de ceux enregistrant les taux de non-participation les plus élevés, plus des données sur l'Ouganda. Dans tous les pays, 10 % au moins des enfants ne disposent pas d'une école dans un rayon de 2 ou 3 kilomètres. Au Burkina Faso, cette proportion est de 17 %, en Côte d'Ivoire de 34 %, en République démocratique du Congo de 18 %, et en Ouganda de 27 %.

TABLEAU 3.10. PROPORTION D'ENFANTS DISPOSANT D'UNE ÉCOLE DANS UN RAYON DE 1 À 5 KILOMÈTRES
En pourcentage

Localisation	Distance de l'école				Enfants scolarisés avant l'âge de 12 ans
	1 km	2 km	3 km	5 km	EDS ou MICS
Ghana		89			95
Région Ouest supérieure		70			
Région Est supérieure		63			
Nigéria			90		83
État Imo			87		
État Borno			82		
État Osun			94		
Cap Vert	76				
Gambie		61	84		80
République centrafricaine				84[a]	78
Côte d'Ivoire		66[b]			75
Burkina Faso			83		55
Togo			88[a]		90
Congo, Rép. dém. du			82[c]		90
Kinshasa			67[c]		
Nord Kivu			71[c]		
Niger			92[a]		48
Ouganda					
2005-06			71	92	97
2009-10			73	94	

Sources : UNICEF 2012a ; UBOS 2010 ; données d'enquêtes EDS et MICS.

Note : La distance de l'école est exprimée en kilomètres. a. Y compris les écoles situées à une distance maximum de 30 minutes de marche, en supposant une marche de 5 kilomètres à l'heure en moyenne. b. Y compris toutes les écoles « à proximité ». c. Comprend toutes les écoles sans indication de distance.

La dernière colonne du tableau 3.10 indique la proportion d'enfants scolarisés (voir plus haut). Dans la plupart des pays, il y a une corrélation entre la proportion d'enfants disposant d'une école dans un rayon de 2 ou 3 kilomètres et celle des enfants scolarisés à un moment ou à un autre ; on peut supposer qu'il s'agit en gros des mêmes groupes d'enfants, mais cela n'est pas certain parce que les sources de données sont muettes à ce sujet. En tout état de cause, cette corrélation laisse à penser qu'il peut y avoir un rapport entre la distance de l'école et la non-scolarisation, et qu'une distance de plus de 3 kilomètres peut représenter un obstacle à l'entrée à l'école (bien qu'en Ouganda, ce chiffre puisse être plus proche de 5 kilomètres).

Dans deux pays, la proportion d'enfants scolarisés est très inférieure à celle des enfants disposant d'une école à proximité. Au Burkina Faso, selon l'enquête MICS de 2006, 55 % seulement des enfants étaient scolarisés dans le primaire, alors même que 83 % d'entre eux disposaient d'une école dans un rayon de 2 kilomètres ; et au Niger, 48 % seulement étaient scolarisés, alors que 92 % d'entre eux disposaient d'une école à moins de 2 kilomètres. Il est possible que dans ces pays, la distance sociale, c'est-à-dire la méfiance entre des villages voisins, même situés à quelques kilomètres l'un de l'autre, constitue un obstacle. Il se peut également que des facteurs sans rapport avec la distance soient importants, y compris les coûts directs et les coûts d'opportunité.

Ces résultats peuvent déjà être rapportés aux réponses des enquêtes sur les raisons de non-fréquentation de l'école. Une analyse de ces raisons et de l'éloignement de l'école pourrait permettre d'y voir plus clair sur les facteurs qui interviennent dans la non-fréquentation de l'école. Cette question et d'autres qui y sont liées appellent des recherches plus poussées.

La bonne nouvelle au sujet de l'accès à l'école, c'est que des progrès énormes semblent avoir été accomplis au cours de la dernière décennie. Les éléments d'information disponibles laissent à penser que l'offre de services scolaires s'est développée rapidement, en particulier dans les pays où les pénuries étaient les plus marquées il y a dix ans.

Du fait que les données sont rares sur les écoles et leur localisation, nous utilisons une mesure de remplacement, à savoir le rapport entre la population d'âge scolaire et le nombre d'enseignants. Nous supposons que tous les enfants devraient être scolarisés. Le rapport entre le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés et le nombre d'enseignants indique donc approximativement dans quelle mesure l'offre d'enseignants est adaptée aux besoins d'apprentissage de tous les enfants. La mesure est approximative en ce sens que les enseignants sont souvent inégalement répartis et que d'autres facteurs comme la disponibilité de salles de classe et de fournitures scolaires influent également sur l'accès à l'école. On ne devrait pas perdre de vue ces carences en examinant le tableau 3.11, qui indique les ratios élèves-enseignant dans l'enseignement primaire dans 19 pays du GPE en 2000 et 2010. (L'Annexe C indique les données correspondantes concernant les régions du monde.)

TABLEAU 3.11. RATIO ÉLÈVES-ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS 19 PAYS DU GPE EN 2000 ET 2010

Nombre d'enfants par enseignant

Pays	2000	2010	Pays	2000	2010
Afghanistan	—	41	Malawi	—	65
Burkina Faso	110	60	Mali	111	52
Cambodge	49	41	Mozambique	85	51
République centrafricaine	137a	92	Niger	126	58
Tchad	103	63	Pakistan	48	47
Éthiopie	122	53	Papouasie-Nouvelle-Guinée	52	—
Gambie	41	41	Rwanda	51	44
Guinée	76	46	Zambie	71	52
Guinée-Bissau	55	47			

Source : Sur la base de données de l'ISU.

Note : Le tableau inclut les pays du GPE comptant plus de 40 enfants par enseignant en 2000. Les données pour 2010 concernent l'année 2010 ou l'année la plus récente. — = données non disponibles.

a. 2005.

En 2000, six des 19 pays comptaient plus de 100 enfants par enseignant, ce qui indique que l'objectif consistant à scolariser tous les enfants était irréalisable à l'époque en raison de contraintes au niveau de l'offre. En 2010, tous les pays sauf un (République centrafricaine) avaient des ratios élèves-enseignant inférieurs à 65, ce qui témoigne de l'ampleur de l'effort déployé. En Éthiopie, au Mali et au Niger, dans un contexte de forte croissance démographique, le ratio élèves-enseignant a été réduit de moitié en une décennie. Même aux niveaux inférieurs de 2010, il est indiscutable que les pénuries d'enseignants empêchent encore d'assurer l'accès à l'école de tous les enfants, particulièrement en raison d'une répartition inégale des enseignants et de leur manque de formation . Il est néanmoins clair que des progrès peuvent être accomplis rapidement, et ils le sont déjà. Le rythme auquel l'offre augmente est suffisant, si bien que dans tous les pays indiqués, à l'exception de la République centrafricaine, on comptera au maximum 45 élèves par enseignant en 2015.

B. Élimination des obstacles au niveau de la demande

1. Droits de scolarité

Les frais de scolarité constituent un obstacle majeur à l'accès à l'école. Leur suppression, là où son effet a été étudié, a eu un impact énorme sur les effectifs, et elle a entraîné une forte progression des inscriptions et de la fréquentation, à tel point qu'elle a malheureusement entraîné des classes surchargées, une détérioration de la qualité de l'éducation et des pressions accrues sur les budgets de l'éducation (Banque mondiale et UNICEF 2009 ; Bentaouet Kattan et Burnett 2004 ; Bentaouet Kattan 2006). Tous ces problèmes doivent être résolus si les droits de scolarité sont supprimés, mais la progression régulière des effectifs après la suppression des droits de scolarité et d'autres droits ainsi que les taux élevés d'exclusion des enfants pauvres indiquent que les frais de scolarité constituent un

obstacle considérable à l'accès à l'école (pour cinq études de cas, voir Banque mondiale et UNICEF 2009 ; voir aussi le chapitre 5 pour les dépenses d'éducation des ménages).

Les pénuries d'enseignants empêchent encore d'assurer l'accès à l'école de tous les enfants, particulièrement en raison d'une répartition inégale des enseignants et de leur manque de formation.

L'ampleur et les niveaux des droits de scolarité ne sont pas suivis de façon régulière. Compte tenu de l'importance des frais de scolarité pour la fréquentation, cela semble constituer une grave négligence de la part des gouvernements et de la communauté internationale. Les rapports pays fournis au Secrétariat du GPE ne contiennent généralement que peu d'informations sur les droits de scolarité, voire pas du tout.

La seule comparaison internationale valable des droits de scolarité a été effectuée par la Banque mondiale, qui a réalisé à ce sujet deux enquêtes à grande échelle dans les pays où existent des programmes d'éducation. Ces enquêtes, qui ont couvert 80 pays en 2000 et 93 en 2005 (Bentaouet Kattan et Burnett 2004 ; Bentaouet Kattan 2006) ont révélé que la plupart des pays en développement faisaient payer des droits de scolarité d'un montant variable et que nombre d'entre eux percevaient des droits même si cela était contraire à la loi. En 2005, l'école primaire n'était entièrement gratuite que dans 16 des 93 pays couverts par l'enquête.

Le tableau 3.12 présente les résultats des deux enquêtes de la Banque mondiale portant sur 28 pays du GPE. (Des tableaux couvrant un champ plus large sont disponibles dans les rapports d'origine du Secrétariat du GPE et en format Excel.) Le tableau couvre cinq types de droits : droits de scolarité, manuels, uniformes, redevances des associations de parents et d'enseignants, et droits divers. Les cases bleues indiquent l'absence de droits dans les deux périodes (bleu clair) ou la suppression des droits durant la période 2000–05 (rose). La couleur jaune indique que des droits ont été perçus les deux années, et la couleur rouge, que les droits ont été ajoutés durant la période. Certains pays perçoivent des droits de scolarité même si cela est contraire à la loi (Honduras, Mali et Viet Nam). Cela est indiqué par la lettre N dans le tableau.

En 2005, aucun des 28 pays du GPE n'avait légalement de frais de scolarité dans l'enseignement primaire. Dans la moitié de ces pays, les droits de scolarité ont été supprimés entre 2000 et 2005.



PHOTO CREDIT: Jahne Hahn/ Save the Children

TABLEAU 3.12. DROITS DE SCOLARITÉ DANS LES PAYS DU GPE, CHANGEMENT INTERVENU ENTRE 2000 ET 2005-06

Code de couleur

Pays	Droits de scolarité	Manuels	Uniformes	APE	Autre
Cambodge					
Gambie					
Mozambique					N
Népal					
Sénégal					
Yémen, Rép. du				N	N
Zambie					
Malawi					
Ghana				N	
Guinée-Bissau					
Lesotho					N
Madagascar					
Mauritanie					
Mali	N				
Niger					
Bénin					
Guinée					
Nicaragua			N		
Cameroun					
RDP lao			N	N	N
Bhoutan					
Rwanda					
Tadjikistan					
Burkina Faso					N
Ethiopie			N	N	N
Ouganda					
Viet Nam	N	N	N	N	N
Honduras	N	N	N	N	N

Source : D'après Bentaouet Kattan et Burnett 2004 ; Bentaouet Kattan 2006.

Note : APE = association de parents et d'enseignants. N = droits perçus, mais illégalement.

Pas de droits en 2000 ni 2005

Droits en 2000 ; supprimés en 2005

Droits en 2000 et 2005;

Pas de droits en 2000 ; introduits en 2005

La plupart des pays fournissent également des manuels gratuits. Les autres droits concernent les uniformes, les associations de parents et d'enseignants et « divers » droits pouvant inclure des contributions de la collectivité aux écoles, que l'on fait souvent payer illégalement ou en profitant du flou des règlements. Il faut mettre en place des politiques plus efficaces pour dispenser les familles de ces charges.

2. Transferts et programmes spéciaux

Des progrès considérables ont été accomplis dans le sens de l'accès universel à l'école, mais des millions d'enfants ne sont pas scolarisés. À cela plusieurs raisons : la nécessité du travail des enfants, les frais de scolarité, et un manque d'intérêt (ce qui peut laisser penser que les écoles assurent un apprentissage insuffisant), ainsi que le fait d'être « trop jeune » et des raisons « diverses ». La moitié des enfants non scolarisés ne le seront jamais tant que les politiques suivies ne changeront pas, et la grande majorité de ces enfants totalement exclus vit au sein des ménages les plus pauvres. L'autre moitié des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire accèderont à l'école avec quelques années de retard par rapport à l'âge normal. La non-scolarisation, forme la plus grave de l'exclusion de l'éducation, a été réduite d'un tiers dans les pays du GPE en 2000–10, ce qui représente un grand succès.

La non-scolarisation, forme la plus grave de l'exclusion de l'éducation, a été réduite d'un tiers dans les pays du GPE en 2000–10, ce qui représente un grand succès.

Parallèlement, la proportion des enfants non scolarisés qui sont scolarisés pour la première fois avec retard est restée plus ou moins inchangée. Les données disponibles laissent à penser que la scolarisation initiale tardive est causée moins par la pauvreté ou un manque d'intérêt que par des obstacles culturels à la scolarisation des enfants de 6 ou 7 ans. Dans les enquêtes auprès des ménages effectuées en Ouganda en 2005-06 et 2009-10, le jeune âge a été explicitement cité comme la raison de la non-scolarisation de plus de la moitié des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire. Ces réponses cadrent bien avec la proportion de 65 % d'enfants non scolarisés qui seront scolarisés tardivement, selon les données sur la fréquentation scolaire en Ouganda. Cela signifie que le problème de la scolarisation tardive ne sera pas résolu par des programmes axés sur la levée des obstacles à l'entrée à l'école des enfants pauvres ou handicapés ou des enfants de familles nomades. Il est probable que des campagnes publiques d'information à l'intention des parents sur les avantages qu'il y a à scolariser les enfants à l'âge approprié auraient davantage de succès. Bien que le problème d'une première scolarisation tardive soit moins grave que celui posé par le nombre total d'enfants non scolarisés, il s'agit cependant d'un problème sérieux, car les enfants scolarisés tardivement risquent d'arriver à l'adolescence—âge auquel les taux d'abandon scolaire augmentent—avant d'avoir terminé le cycle primaire.

Il apparaît également que de nombreux élèves apprennent peu en première année d'études et qu'ils redoublent souvent, bien que les chiffres relatifs aux redoublements soient inférieurs à la réalité. En conséquence, dans de nombreux pays, les effectifs de première année sont supérieurs de 50 ou 100 % à ceux de deuxième année. Cela révèle l'existence d'un problème structurel d'enseignement et d'apprentissage dans la première année d'études, qui peut induire en erreur les analystes des politiques publiques, lesquels concluent souvent que les données relatives aux effectifs s'expliquent par un taux d'abandon scolaire élevé entre les deux premières années d'études.

Il apparaît que dans leur majorité, les enfants qui n'ont guère de chances d'être scolarisés un jour appartiennent à des ménages à bas revenu pour lesquels les coûts directs et d'opportunité sont importants. Dans le cadre de leurs travaux sur l'inégalité, l'UNICEF et la Banque mondiale ont examiné la bibliographie relative aux initiatives qui ont réussi à accroître la scolarisation au sein des groupes d'exclus (UNICEF 2012b). Au nombre de ces initiatives citons les programmes de transfert monétaire, les bourses, les repas scolaires et des programmes spéciaux comme ceux destinés aux nomades en Mongolie et aux enfants handicapés en Ouganda (voir encadrés 3.1 and 3.2). D'autre exemples d'interventions réussies mentionnées dans le rapport de l'UNICEF et visant à lever les obstacles liés à la pauvreté sont notamment les suivants :

- Les programmes d'alimentation scolaire en faveur des enfants pauvres du Bangladesh ont ramené les taux d'abandon scolaire de 15 à 6 % (Ahmed et del Ninno 2002).
- Un autre programme d'alimentation scolaire au Bangladesh a permis de faire passer de 85 à 94 % le taux de scolarisation des enfants pauvres des zones rurales, et de 50 à 59 % celui des enfants pauvres vivant dans des quartiers de taudis (Ahmed 2004).
- Une étude internationale a révélé que des programmes de transfert monétaire avaient permis d'augmenter sensiblement les taux bruts d'inscription chez les pauvres, en les faisant passer de 29 à 40 % au Pendjab (Pakistan), de 44 à 56 % au Bangladesh, de 65 à 96 % au Cambodge, de 71 à 84 % au Nicaragua et de 75 à 85 % en Équateur (Fiszbein et Schady 2009).
- C'est sur les personnes vivant dans une extrême pauvreté que les transferts monétaires ont l'impact le plus sensible. Au Nicaragua, ils ont permis de faire passer les TNIT de 75 à 87 % chez les pauvres et de 66 à 92 % chez les personnes vivant dans une extrême pauvreté (Maluccio et Flores 2005).
- Les transferts monétaires ont ramené de 13 à 10 % les taux d'abandon scolaire au Honduras (Glewwe et Olinto à 2004).
- L'éducation préscolaire peut donner à un enfant pauvre davantage de chances d'être scolarisé. C'est ainsi qu'au Népal, elle a permis de faire passer de 75 à 95 % les taux de scolarisation des enfants pauvres au niveau primaire (Save the Children, 2003).
- On peut également s'attaquer à peu de frais au problème des difficultés d'apprentissage den enfants pauvres à l'école. Les études d'évaluation de la lecture dans les petites classes réalisées par l'Agence des États-Unis pour le développement international et la Banque mondiale ont révélé des problèmes d'apprentissage considérables dans les petites classes dans de nombreuses écoles des pays en développement. Après deux, trois ou quatre années d'école, beaucoup d'enfants ne sont toujours pas capables de lire même des mots isolés. Les parents s'en aperçoivent probablement. De plus en plus d'éléments tendent à montrer que cet état de choses résulte du caractère inadapté des méthodes d'enseignement plutôt que des difficultés d'apprentissage à proprement parler des enfants. En Inde, grâce à un enseignement individualisé ou dispensé par des bénévoles, des enfants pauvres apprennent à lire en l'espace de quelques mois, et les interventions au titre de l'évaluation de la capacité de lecture dans les petites classes (« méthode des 5 T » : temps consacré à l'enseignement, meilleures techniques, utilisation d'un plus grand nombre de textes, langue maternelle et vérification des résultats) ont permis d'obtenir des résultats similaires (Banerjee et al. 2010 ; MIT La pauvreté Action Lab 2006 ; RTI 2011). (L'apprentissage est examiné au chapitre 3.)

Considérations relatives à l'action gouvernementale

Il est impératif d'agir avec un maximum d'efficacité au cours des trois prochaines années—jusqu'à 2015, année cible de l'Éducation pour tous (EPT) — et de s'efforcer d'améliorer l'accès à une école dispensant une éducation de bonne qualité. Des millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés, et il apparaît de plus en plus clairement que le problème est dû au fait que tous n'ont pas accès à l'éducation de façon égale et que certains groupes se trouvent exclus. Le temps étant compté, et les fonds disponibles limités, le meilleur moyen d'avancer le plus possible en direction des objectifs de l'EPT est de se concentrer sur ces groupes.

Les enfants auxquels l'accès à l'éducation est le plus souvent fermé sont les enfants pauvres, ceux qui vivent dans des zones rurales, les enfants de familles nomades et les handicapés. Les enfants des ménages urbains pauvres constituent un groupe toujours plus nombreux parmi les exclus. L'exclusion n'est pas une fatalité, car des succès sont à signaler—notamment les programmes parrainés par le Partenariat mondial pour l'Éducation—qui ont ouvert à ces groupes l'accès à l'école. Ces interventions portent sur les obstacles particuliers auxquels se heurtent ces enfants : elles atténuent les contraintes financières, permettent de créer des écoles dans des régions éloignées, mettent en place des programmes spéciaux, des horaires flexibles, des services scolaires itinérants et des campagnes pour mettre fin à la stigmatisation, et elles forment des enseignants pour leur apprendre à s'occuper d'enfants ayant des besoins spéciaux.

Investir dans l'éducation est le moyen le plus efficace de réduire la pauvreté. . .
Raison d'être du GPE, 2012

. . . mais la pauvreté reste le principal obstacle à l'éducation.

Une conclusion du présent chapitre

La disparité entre les sexes a été fortement réduite et continue de diminuer, ce dont il y a tout lieu de se réjouir. *Les problèmes d'inégalité entre les sexes qui subsistent—dans les écoles aussi bien primaires que secondaires—concernent les groupes d'enfants défavorisés (pauvres, ruraux ou nomades) parmi lesquels les garçons souffrent eux aussi d'exclusion.* La question critique sera de savoir s'il faut se concentrer uniquement sur les filles au sein de ces groupes défavorisés, ou bien concevoir des politiques inclusives à l'intention des enfants des deux sexes.

Le problème le plus grave en ce qui concerne l'EPT est la subsistance d'un groupe relativement nombreux d'enfants qui ne sera jamais scolarisé dans les conditions actuelles. *La non- scolarisation, forme la plus grave d'exclusion de l'éducation, affecte particulièrement les enfants pauvres.* Quatre-vingt-seize pour cent des enfants des ménages appartenant aux 20 % des revenus les plus élevés des pays GPE sont scolarisés, ce qui n'est pas le cas de près d'un quart des enfants des ménages parmi les 20 % les plus pauvres. La cause de ce grave problème d'exclusion tient le plus souvent à des contraintes financières ou à des facteurs connexes. Cette observation est confirmée par les taux d'exclusion élevés enregistrés chez les pauvres et par l'inefficacité des programmes de garantie de revenu. Un autre facteur important dans certains pays est une couverture scolaire insuffisante, autrement dit les zones urbaines et rurales où vivent les pauvres manquent d'écoles. En Afrique subsaharienne, 10 à 23 % des enfants doivent encore parcourir plus de trois kilomètres pour se rendre à l'école primaire.

Faire en sorte que les enfants entrent à l'école—en mettant fin une fois pour toutes à la non-scolarisation—est le principal obstacle à la réalisation des buts de l'EPT. Il ressort de nos constatations que *les taux d'abandon scolaire sont nettement plus bas qu'on ne le pense habituellement ; une fois les obstacles à l'entrée à l'école éliminés, la plupart des enfants restent en effet scolarisés au moins jusqu'à la quatrième année d'enseignement primaire.*



PHOTO CREDIT: Lucia Zoro/Save the Children

Les réponses enregistrées dans les enquêtes auprès des ménages et utilisées ici montrent que les taux d'abandon scolaire avant la quatrième année d'enseignement sont inférieurs de moitié environ à ceux auxquels on parvient avec des méthodes de calcul moins directes et en utilisant des données administratives. L'écart entre les faibles taux d'abandon scolaire présentés ici et ceux qui sont révélés ailleurs peut s'expliquer par le fait que les taux de redoublement signalés dans les petites classes sont inférieurs à la réalité, ce qui gonfle la proportion apparente d'abandons scolaires et dissimule celle des enfants qui n'ont jamais été scolarisés.

Plus que l'abandon scolaire, le deuxième obstacle qui contribue au phénomène de non-scolarisation de certains enfants est la scolarisation tardive. Le problème tient au fait que comme les enfants commencent à quitter l'école à l'adolescence, ceux qui ont été scolarisés tardivement risquent de ne pas avoir le temps de terminer le cycle primaire dans son intégralité. La scolarisation tardive concerne un grand nombre d'enfants dans tous les groupes de revenu, et la parade la plus efficace pourrait consister à lancer des campagnes d'information publiques sur les avantages d'une scolarisation des enfants à l'âge normal, plutôt que d'envisager d'autres politiques.

Le taux d'absentéisme est élevé dans certains pays du GPE, et plus encore chez les enfants des ménages pauvres que chez ceux des ménages à revenu élevé. Ce taux est plus ou moins le même pour les garçons et pour les filles. Les principales causes d'absentéisme sont la maladie et la nécessité, en particulier pour certains ménages, de faire travailler leurs enfants. Cela fait ressortir les avantages des programmes visant à assurer un complément de revenu aux ménages, ainsi qu'une bonne nutrition et des soins de santé aux familles.

La principale conclusion du présent rapport est que dans le domaine de l'éducation, la pauvreté constitue aujourd'hui le principal facteur d'exclusion. Les garçons et les filles des ménages aisés sont scolarisés (bien que tardivement dans certains cas), ils bénéficient davantage des écoles publiques, et ils ont les moyens de s'inscrire dans des écoles privées et de fréquenter assidument l'école. Les enfants des ménages pauvres se heurtent à des obstacles, même à l'entrée dans le système éducatif : une fois scolarisés, ils le restent généralement quelques années. Si les programmes du GPE peuvent se concentrer sur ce groupe de pauvres, il est probable que les ressources permettront de répondre à des besoins non satisfaits, sachant qu'en règle générale les écoles et les enseignants continueront en tout état de cause de favoriser les enfants des ménages aisés.

NOTES DE BAS DE PAGES

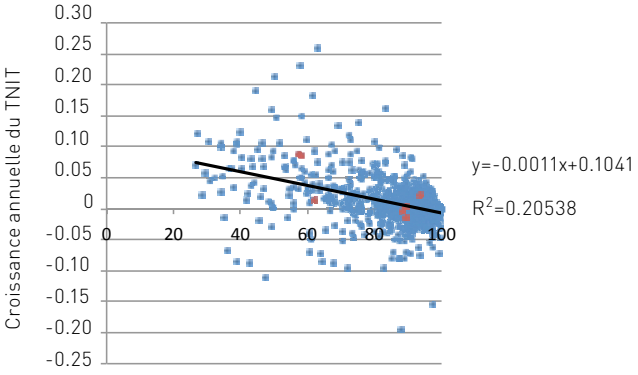
1. Enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne fréquentant pas un établissement primaire ou secondaire ; enfants en âge d'être scolarisés dans le secondaire ne fréquentant pas un établissement primaire ou secondaire.

2. Taux net d'inscription total : (pour l'école primaire) le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire fréquentant un établissement primaire ou secondaire, divisé par le nombre total d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire dans la population générale.

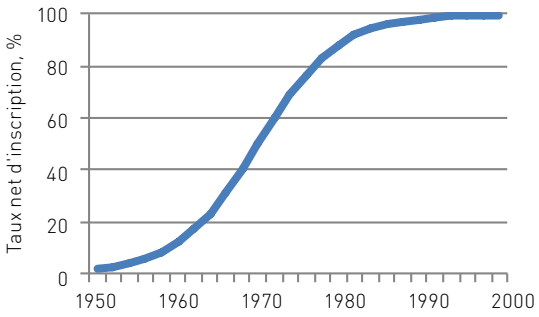
3. Centre de données (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.isu.unesco.org.

4. Taux net d'inscription : nombre d'enfants d'un groupe d'âge (en âge d'être scolarisés dans le primaire ou le secondaire) inscrits à un niveau d'enseignement donné (en l'occurrence, dans un établissement primaire ou secondaire, respectivement), divisé par le nombre total d'enfants du même groupe d'âge dans la population générale.

5. L'estimation est basée sur une régression linéaire des valeurs nationales des TNI en 2000–10 et les taux de croissance annuelle (1 234 points). Les valeurs des TNI proviennent de la base de données du Centre de données de l'ISU (http://www.uis.unesco.org), 31 mars 2012. La figure montre les points observés pour les TNI totaux et leur croissance annuelle, ainsi que la droite de régression.



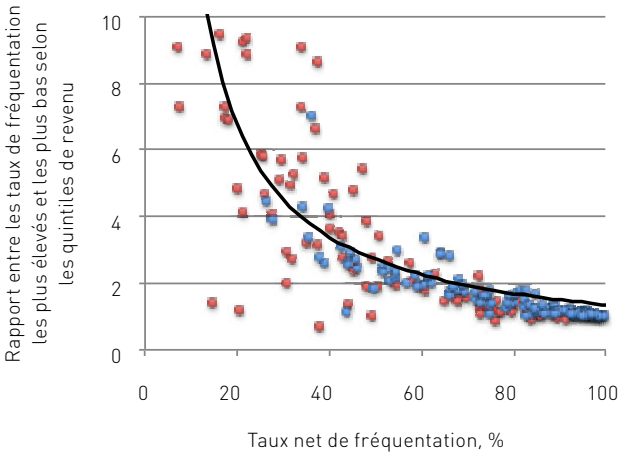
6. Un modèle de croissance logistique est limité, au sommet, par un maximum naturel ; dans le cas des TNI, sa valeur est de 100. À mesure que la croissance approche de son maximum, elle ralentit. Il en résulte une courbe de croissance en S (voir la figure). On peut calculer les sentiers de croissance logistique impliqués par une série temporelle d'observations en ajustant une courbe logistique par les points observés et en utilisant les coefficients pour la courbe afin de projeter des valeurs futures ou pour calculer le temps jugé nécessaire pour atteindre une valeur cible. Un modèle de croissance comme celui-ci prend en compte le fait qu'à mesure que les taux d'inscription atteignent des niveaux de saturation, des progrès supplémentaires sont plus difficiles. En fait, globalement, sans l'Inde ni le Nigéria, le monde est passé à un sentier de croissance logistique légèrement plus rapide dans la seconde moitié de la dernière décennie que dans la première. Toutefois, si on inclut seulement les valeurs de TNI plus élevées dans l'estimation (comme c'est le cas ici), le modèle devient quelque peu instable. Ce résultat est donc sujet à caution.



7. On a effectué les calculs en utilisant le modèle de croissance logistique d'Ingram et al. (2009), qui a également été utilisé pour les projections du Centre de politique et de données sur l'éducation pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2008 et 2009 (UNESCO 2007, 2008).

8. La mesure utilisée dans les enquêtes EDS ou MICS les plus récentes est le taux net total de fréquentation (TNF).

9. D'une façon générale, plus le taux de fréquentation moyen est bas, plus le niveau relatif de l'inégalité (rapport entre le groupe à taux d'inscription élevé et le groupe à faible taux d'inscription) est élevé. On le montre dans la figure en utilisant les différences de taux de fréquentation selon le quintile de revenu. Les points bleus et les points rouges correspondent aux rapports pour l'enseignement primaire et secondaire respectivement. (Les données proviennent de 152 enquêtes EDS et MICS effectuées entre 1997 et 2010.) Il est à noter qu'à de bas niveaux moyens de fréquentation, l'inégalité relative peut être marquée, mais les différences absolues seront probablement limitées. Par exemple, un taux de fréquentation moyen de 6 % chez les enfants des familles nomades, caractérisé par un taux de 10 % chez les garçons et de 3 % pour les filles, implique un rapport de 3,3 à 1 entre les sexes, mais une différence absolue de 7 points de pourcentage seulement.



10. Le TBF représente le nombre d'enfants de tous âges qui fréquentaient ou avaient fréquenté l'école pendant un certain temps durant l'année en question, divisé par le nombre total d'enfants dans l'ensemble de la population qui correspond au groupe d'âge spécifié légalement pour ledit niveau d'éducation. Les taux bruts de fréquentation dans le primaire et dans le secondaire sont indiqués séparément. Ces taux ont été calculés sur la base des classes indiquées dans les réponses aux enquêtes auprès des ménages et des âges officiels indiqués dans les rapports EDS et MICS. Pour certains pays, ceux-ci diffèrent des classes et des âges de la base de données du Centre de données de l'ISU (http://www.usi.unesco.org).

11. Il est courant d'indiquer les différences en matière d'éducation sur la base des quintiles de revenu des ménages, ce qui est le cas dans les rapports EDS et MICS ; de même, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et la Banque mondiale présentent ces différences selon le revenu des ménages dans leurs bases de données et leurs rapports.

12. On peut soutenir que les écarts sont plus grands selon le revenu des ménages que selon l'habitat urbain ou rural ou le sexe parce que l'indicateur de revenu des ménages se subdivise en cinq groupes de quintiles, avec une différenciation plus marquée que les autres indicateurs, qui sont divisés en deux groupes seulement. Il est néanmoins utile de montrer les différences de revenu entre cinq groupes parce que la répartition du revenu est beaucoup plus inégale et ne peut pas si facilement être rendue par une mesure de 0 à 1. Il s'agit de montrer les différences qui sont faciles à distinguer et dont on peut tirer des enseignements quant à la politique à suivre. See Ingram et al. (2009); Data Centre (database), UNESCO Institute for Statistics, Montreal, http://www.uis.unesco.org.

13. En revanche, 19 pays du GPE présentent entre zones les urbaines et rurales des différences de TBF supérieures à 10

14. Voir Ingram et al. (2009) ; Données Centre (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.usi.unesco.org.

15. Un orphelin est un enfant qui a perdu l'un de ses parents ou les deux.

16. Oxfam (2005) estime que le nombre d'enfants nomades en âge d'aller à l'école est compris entre 25 et 40 millions, ce qui représente peut-être quelque 15 % de la population totale des pays en développement caractérisés par une forte croissance démographique. Cela signifierait que l'on compterait aujourd'hui quelque 200 millions de nomades dans le monde. Cela semble improbable, et nous n'utilisons pas cette estimation ici.

17. Voir Ingram et al. (2009) ; Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.usi.unesco.org.

18. Kuznets a posé en hypothèse qu'à mesure qu'un pays se développe sur le plan économique, l'inégalité commence par augmenter avant de diminuer une fois qu'un certain niveau moyen de revenu est atteint (par exemple, voir Kuznets 1955).

19. Les stades d'exclusion tels qu'ils sont présentés ici nécessitent des données d'enquête auprès des ménages fournissant des informations sur les enfants qui ont fréquenté l'école à un moment ou un autre, ainsi que sur leur fréquentation actuelle de l'école. L'ISU utilise une méthodologie similaire pour calculer des stades d'exclusion tout au long du cycle éducatif sur la base des taux d'inscription par âge (ISU 2008). Dans le calcul de l'ISU, la catégorie des enfants jamais scolarisés est calculée sur la base

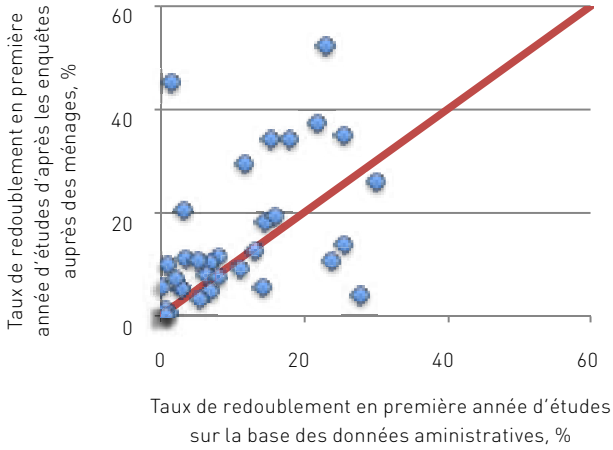
des taux d'inscription maximum par âge. La catégorie de la scolarisation tardive est calculée comme une proportion de la catégorie précédente, minorée des taux d'inscription pour les âges au-dessous des taux d'inscription les plus élevés. Le taux d'abandon scolaire est calculé comme la catégorie des enfants jamais scolarisés, minorée des taux d'inscription pour les âges au-dessus des taux d'inscription les plus élevés. Il s'agit d'une méthode d'approximation utile si l'on ne dispose pas de données d'enquête auprès des ménages, mais qui surestime le nombre des enfants n'ayant jamais été scolarisés et les groupes d'enfants ayant abandonné l'école et qui sous-estime le nombre des enfants scolarisés tardivement.

20. Un exemple est une récente publication de Lewin et Sabates (2011) basée sur les données administratives. Ces données, qui indiquent un grand nombre d'élèves dans la première année d'études par rapport aux autres classes, dissimulent probablement des taux de redoublement élevés en première année, alors qu'elles semblent révéler un taux d'abandon scolaire élevé. Dans un rapport de 2012, Majgaard et Mingat estiment que près de la moitié des enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne ont abandonné l'école. Leur méthode est fondée sur la différence entre les taux bruts d'admission et les taux d'achèvement du cycle primaire. Nous sommes convaincus que la méthodologie nouvelle plus directe mise au point par l'UNICEF et l'ISU et utilisée ici pour calculer la proportion d'enfants non scolarisés est plus fiable.

21. Voir les taux de rétention jusqu'en quatrième année d'enseignement les plus récents dans la base de données du Centre de données de l'ISU (http://www.usi.unesco.org). Le taux de rétention est la proportion de l'ensemble des enfants commençant l'école qui parviendront à une classe X compte tenu des taux prévalents d'abandon scolaire et de redoublement. La méthodologie utilisée pour calculer le taux de rétention est expliquée dans le « Glossaire » de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://glossary.isu.unesco.org/glossaire/en/home.

22. La proportion d'élèves parvenant en quatrième année d'enseignement est calculée comme la moyenne de la proportion de la population âgée de 15 à 17 ans qui a atteint cette classe ou une classe supérieure, divisée par la proportion de la population âgée de 15 à 17 ans qui a été scolarisée.

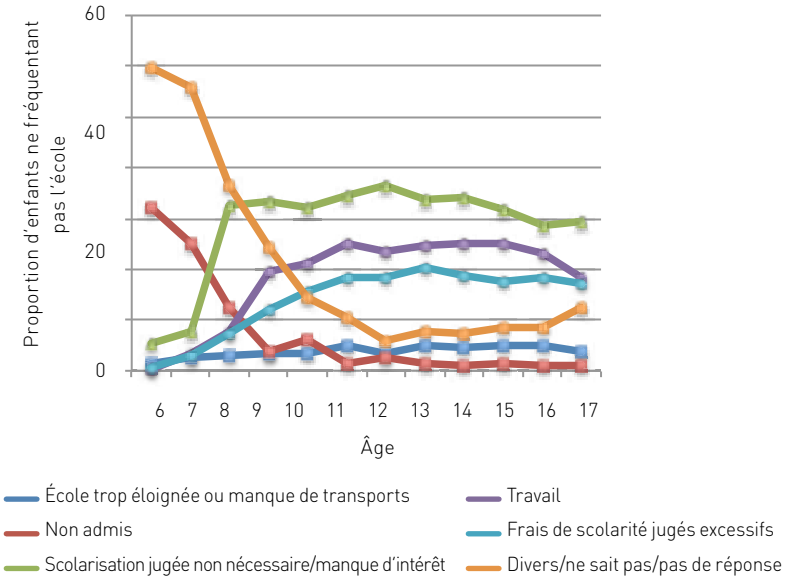
23. Le graphique ci-dessous compare des données administrative et des données d'enquêtes auprès des ménages pour les taux de redoublement dans la première année d'études et les taux de rétention jusqu'à la quatrième année dans 37 pays du GPE. Ces données proviennent du Secrétariat du GPE.



24. Le taux brut d'admission est le nombre total de nouveaux inscrits en première année d'études primaires indépendamment de leur âge, exprimé en pourcentage de la population à l'âge normal d'entrée à l'école primaire.

25. Centre de données (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.isu.unesco.org.

26. Cette figure indique la répartition des réponses pour les enfants qui n'étaient pas scolarisés, par âge, en Inde en 2005 (source : microdonnées de l'EDS).





CHAPITRE **QUATRE**

RÉSULTATS ET QUALITÉ DE L'APPRENTISSAGE

PHOTO CREDIT: Mats Lignell/Save the Children

I. Méthodologie

A. Que peut-on attendre d'un partenariat mondial destiné à améliorer les acquis scolaires?

La stratégie de suivi-évaluation du partenariat mondial (GPE) laisse à penser que GPE devrait effectuer des évaluations d'impact en se concentrant sur les points suivants (voir le chapitre 1) :

- Influence du GPE sur le changement de politique et l'allocation des ressources dans les pays et au niveau mondial
- Influence de ces changements de politique sur les acquis scolaires

Ces recommandations servent de point de départ au présent chapitre parce qu'elles fournissent une perspective neutre et objective que le GPE peut adopter et dans le cadre de laquelle il peut être tenu responsable de son action. La structure du chapitre reflète l'orientation générale de ces recommandations méthodologiques. Le chapitre fait appel à de nombreuses sources de données, notamment qualitatives et quantitatives, en particulier aux Plans sectoriels de l'éducation (PSE) des pays et aux revues sectorielles conjointes, qui sont des produits essentiels du GPE [1].



PHOTO CREDIT: Joanne Offer/Save the Children

Il ne s'agit pas ici d'évaluer l'impact du GPE du point de vue de l'évolution de la capacité de lecture, ni la mesure dans laquelle les politiques ont été réorientées pour inclure des considérations de qualité dans les acquis scolaires. Le chapitre tente plutôt de déterminer comment la qualité est actuellement mesurée, les méthodes utilisées pour fixer des bases de référence formelles et les conditions propices à des changements au niveau de la qualité et de la mesure. Il se concentre également sur la façon dont le GPE est parvenu à susciter des changements dans certains contextes.

Il faut être prudent avant de porter des jugements sur la performance relative des pays en développement membres du GPE (également appelés pays du GPE). Un pays peut parvenir à améliorer les acquis scolaires sans aucune aide financière ni technique seulement parce qu'un plan efficace a été établi ou en raison d'une nouvelle volonté politique de réaliser des progrès en matière d'éducation. La contribution d'un ou plusieurs bailleurs de fonds à l'affirmation d'une volonté politique est difficile à évaluer parce qu'il n'existe probablement pas de situation comparable où les conditions initiales soient similaires, mais sans cette volonté politique. L'impact du GPE est donc difficile à évaluer sans les études approfondies qu'exige sa stratégie de suivi-évaluation. Ces études serviront à estimer la valeur ajoutée par le partenariat à l'impact des mesures prises. Leur impact total peut être supérieur à

la somme de mesures séparées et non coordonnées simplement en raison des synergies et des interactions découlant découlant du partenariat.

Néanmoins, étant donné que le GPE opère maintenant depuis dix ans et qu'au début de 2012 il comptait 46 pays en développement partenaires, il devrait être possible d'identifier les changements intervenus dans les politiques et les résultats, en particulier dans ses produits clés, à savoir les PSE et les revues sectorielles conjointes crédibles, dans un pays et sur plusieurs années. Du fait de ces réserves, ces changements avant et après le GPE devraient toutefois être considérés comme indicatifs plutôt que comme des preuves tangibles de son impact.

Après avoir examiné les politiques relatives aux acquis scolaires présentés dans les PSE, le présent chapitre examine l'importance des données à ce sujet et la façon dont elles sont utilisées. Le chapitre se termine par des recommandations au Conseil d'administration du GPE, aux bailleurs de fonds, au Secrétariat du GPE, aux groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) (bailleurs de fonds, ministères de l'éducation et organisations non gouvernementales (ONG) locales) et aux ONG internationales.

B. Questions de recherche abordées dans le chapitre

Le chapitre analyse comme suit un ensemble de questions de recherche pour aider à déterminer si le GPE progresse dans ses efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation et celle des acquis scolaires:



PHOTO CREDIT: Mats Lignell/Save the Children

- **Politiques publiques :** Les politiques de l'éducation se sont-elles améliorées dans les pays du GPE ? Les questions de qualité et d'apprentissage occupent-elles un rang plus élevé dans le programme d'action au niveau international ? Au niveau national ? Les politiques sont-elles maintenant mieux adaptées pour améliorer les acquis scolaires ? Dans les PSE ? Les revues sectorielles conjointes ? Les politiques visant à améliorer l'apprentissage sont-elles de plus en plus efficaces ? Une meilleure coordination entre les bailleurs de fonds favorise-t-elle une diminution des doubles emplois dans les initiatives ? Ces dernières sont-elles fondées sur des éléments probants plutôt que sur le sens commun ?

- **Dépenses :** Consacre-t-on des dépenses accrues à l'amélioration de l'apprentissage ? Dépense-t-on davantage pour agir sur des facteurs susceptibles d'y contribuer ? Y a-t-il eu des augmentations des dépenses par élève lorsque celles-ci sont trop faibles pour favoriser l'apprentissage ? Dans quelle mesure la proportion des dépenses non salariales a-t-elle augmenté ? Les écoles reçoivent-elles davantage de fonds ? Les fonds sont-ils liés à l'obtention de résultats ?

- **Données :** Les données sont-elles maintenant plus facilement disponibles et plus largement utilisées ? Dispose-t-on de plus de données sur les acquis scolaires ? Ces données proviennent-elles de sources internationales et régionales ou de sources nationales ? Sont-elles utilisées plus efficacement pour influencer les politiques d'éducation et les pratiques d'enseignement ? Dans les PSE ? Les revues sectorielles conjointes ? Dans l'administration publique, y compris à l'école ? Pour favoriser l'interaction entre l'école et les communautés ? Pour suivre les acquis scolaires ? Pour fixer des objectifs en termes d'acquis scolaires dans les PSE ou les revues sectorielles conjointes ? Des données tendancielles sont-elles produites et utilisées dans les PSE et les revues sectorielles conjointes ?

- **Acquis scolaires :** Le GPE a-t-il eu un effet positif sur les résultats et la qualité de l'apprentissage ? Les pays du GPE sont-ils devenus plus performants que les autres pays, toutes choses étant égales par ailleurs ? Dispose-t-on de ressources scolaires accrues grâce au GPE ? Les acquis scolaires sont-ils plus positifs ?

Toutefois, faute de temps et de place, le chapitre n'accorde pas la même attention à toutes ces questions, en particulier à celles des dépenses et des ressources financières. Le chapitre traite essentiellement des questions qui sont censées être le plus étroitement liées aux améliorations de la qualité des acquis scolaires et de celles qui pourraient être examinées facilement sans nécessiter un effort considérable au niveau de la collecte des données.

C. Sources d'information

Pour se faire une idée impartiale de l'amélioration des résultats et de la qualité de l'apprentissage, nous avons analysé de nombreuses sources d'information, notamment:

- Les PSE pour tous les pays du GPE sur lesquels des données sont disponibles en ligne
- Les revues sectorielles conjointes pour tous les pays du GPE sur lesquels des données sont disponibles en ligne
- Les rapports d'organisations internationales comme le GPE, l'Organisationisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, (UNESCO), la Banque mondiale, de grandes ONG, etc.
- Des rapports de recherche influents (cités ci-après)
- Des rapports et données de programmes internationaux sur les acquis scolaires, comme les programmes de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) de l'UNESCO, et diverses versions d'évaluations de la lecture dans les petites classes (ELPC proprement dites et autres)
- Des données et rapports nationaux d'évaluation

De nombreux pays ne transmettent pas leur revue sectorielle conjointe au GPE, et certains ne rédigent pas de projets de rapports. C'est là une importante observation méthodologique, mais aussi un point préoccupant. Nous avons pris cela en compte dans notre tentative pour donner une note raisonnable sur le niveau des rapports fournis par les pays. Du fait des lacunes dans ce domaine, si nous examinons seulement les rapports disponibles, nous risquons de fausser notre analyse des PSE et des revues sectorielles conjointes. Selon notre hypothèse, un pays qui a des difficultés à réaliser un PSE est moins enclin à transmettre un rapport au GPE, soit parce qu'il ne veut pas faire connaître des résultats médiocres, soit parce que les complications et les contraintes liées à l'établissement d'un PSE jouent également dans le cas des revues sectorielles conjointes. Cela créerait un biais positif en ce sens que les pays qui présentent régulièrement des PSE et des revues sectorielles conjointes auraient une note supérieure à la moyenne et ne seraient pas représentatifs parce que la sélection serait faussée. Inversement, pour réaliser des progrès, les pays confrontés à des problèmes peuvent être mieux disposés à les signaler, ou bien les bailleurs de fonds des GLPE peuvent insister pour que des rapports soient soumis. Dans ce cas, la sélection est faussée négativement et pour arriver à des conclusions, il faut comprendre ces biais éventuels et se rendre compte que leur effet net ne saurait être ignoré.



PHOTO CREDIT: Mats Lignell/Save the Children

Pour éviter une évaluation biaisée, nous recommandons que le GPE redouble d'efforts pour faire en sorte que 100 % des rapports soient soumis sous une forme normalisée compatible avec une approche impulsée par la demande et fondée sur les pays. Un effort de ce genre est déjà en cours dans le cadre d'ateliers prévus pour améliorer les revues sectorielles conjointes et les GLPE du point de vue de la fourniture des données.

D. Synthèse de l'information au moyen de notes

Nous avons créé des grilles analytiques pour décrire les politiques ainsi que la disponibilité et l'utilisation de données sur les acquis scolaires dans chaque pays. Il s'agit de produire des notes par pays qui aideront à identifier les pays nécessitant une aide financière ou technique du GPE et d'autres bailleurs de fonds bilatéraux ou multilatéraux. Les notes devraient refléter le contexte et le degré d'engagement politique en faveur de la qualité. L'Annexe 4A présente les notes de chaque pays. Les indicateurs utilisés pour suivre les acquis scolaires dans les PSE sont décrits dans l'Annexe 4B, qui indique également la correspondance entre les indicateurs et le cadre de résultats du GPE.

II. Acquis scolaires dans les plans sectoriels de l'éducation et les examens sectoriels conjoints

Les principaux documents de politique, de planification, de financement et de suivi du GPE sont les PSE et les revues sectorielles conjointes. C'est avant tout dans ces documents que l'on peut espérer trouver des éléments probants plus précis dans les pays partenaires du GPE sur les acquis scolaires et la qualité de l'éducation. Dans la présente section, par une analyse des PSE et des revues sectorielles conjointes les plus récents disponibles dans tous les pays du GPE, nous examinons donc dans quelle mesure la volonté internationale d'améliorer les acquis scolaires et la qualité des systèmes éducatifs se sont traduites par des politiques plus efficaces [2].

Une constatation initiale est que dans leur majorité, les plans partent du principe consistant à ajouter la qualité à la quantité (selon une formule empruntée au PSE du Vietnam, qui est parvenu à scolariser tous les enfants au niveau primaire). Il s'agit en principe de réaliser les objectifs concernant l'accès à l'éducation avant ceux d'ordre qualitatif. Peu de plans reconnaissent que des améliorations de la qualité de l'éducation doivent en principe avoir une influence positive sur les effectifs. Une importante hypothèse sous-jacente semble être l'impossibilité, dans le domaine de l'éducation, de progresser simultanément du point de vue de la qualité et de l'accès.

Peu de plans reconnaissent que des améliorations de la qualité de l'éducation doivent en principe avoir une influence positive sur les effectifs.

Une autre constatation est que les plans sont rarement fondés sur des études rigoureuses des facteurs liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation ou sur des analyses des éléments des approches qui présentent le meilleur rapport coût-efficacité. Il y a relativement peu d'éléments probants indiquant que les PSE se sont appuyés sur des études générales concernant les fonctions de production de l'éducation, des essais randomisés ou d'autres projets pilotes évalués de près, des méta-analyses (sauf dans le cas de la Papouasie-Nouvelle-Guinée) ou même des enquêtes internationales. Si les PSE traitent de la qualité, ils semblent l'interpréter essentiellement en termes d'intrants et de processus découlant généralement d'approches classiques et qui sont censés (bien que ce point de vue ne soit guère étayé par des recherches) déboucher sur de meilleurs résultats. L'accent mis sur les intrants peut êtresimplement la conséquence d'un manque de données sur les acquis scolaires, mais si les PSE ne comportent pas de plans précis pour élaborer des mécanismes permettant de suivre les acquis scolaires, ces derniers ne peuvent pas être traités de façon satisfaisante dans les revues sectorielles conjointes, ce qui entraîne un cercle vicieux. On constate un écart particulièrement frappant entre les rapports d'avancement par pays (RAP) et le diagnostic actuel de la qualité dans les PSE (du moins en Afrique francophone). Les PSE ne semblent pas accorder une grande attention aux RAP (la Banque mondiale prévoit de développer des outils de communication pour diffuser les constatations des RAP (GPE 2012). L'écart est particulièrement marqué lorsque les RAP contiennent une bonne documentation sur les acquis scolaires. En pareil cas, les PSE pourraient facilement être plus détaillés sur cette question, car il suffirait de consulter les RAP. Toutefois, de nombreux PSE ont été établis avant que le pays rédacteur (le Togo, par exemple) n'ait produit de résultats

Les plans sont rarement fondés sur des études rigoureuses des facteurs liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation ou sur des analyses des éléments des approches qui présentent le meilleur rapport coût-efficacité.

d'évaluations. Nous avons donc procédé à une analyse systématique des revues sectorielles conjointes pour intégrer des intrants plus récents. Les PSE et revues sectorielles conjointes plus récents s'attaquent en fait plus efficacement aux déficits d'apprentissage (voir ci-après). Des évaluations des compétences orales ont fait passer au premier plan les questions relatives à la qualité de l'apprentissage et à la compétence en lecture, et des progrès manifestes ont été réalisés. Le GPE aidera systématiquement les GLPE à s'attaquer au problème de la qualité en se reconcentrant sur les acquis scolaires plutôt que sur les seuls intrants.

Les politiques visant à améliorer la qualité ont souvent pour point de départ des questions d'intrants ou de programmes (mise à jour des programmes, homologation à un niveau plus élevé des cours de recyclage aux enseignants, et amélioration des matériels scolaires), mais non, par exemple, le volume et l'approfondissement de l'enseignement, les pratiques d'enseignement en salle de classe, l'administration scolaire et la langue d'enseignement, qui sont clairement reconnus dans les ouvrages de référence comme des facteurs clés dans les efforts d'amélioration des acquis scolaires. Il est rare que les meilleures pratiques du point de vue du comportement en classe fassent l'objet d'une observation rigoureuse, et que les enseignants se voient offrir une aide et une supervision appropriées. De nombreux partenaires du GPE ont établi des plans pour progresser dans ce domaine, mais il reste beaucoup à faire.

A. Classification des politiques PSE visant la qualité

En ce qui concerne les composantes explicites des PSE qui se concentrent sur la qualité ou les acquis scolaires, nous nous efforcerons maintenant de répondre aux questions suivantes :

- Quelles mesures et orientations a-t-on proposées pour améliorer l'apprentissage ?
- Dans quelle mesure les politiques correspondent-elles aux ouvrages de référence sur les facteurs de qualité au plan mondial ?
- Dans quelle mesure les politiques reflètent-elles des études nationales précises ?

Pour comparer les ouvrages de référence avec les PSE, nous avons établi un cadre analytique fondé sur deux sortes de recherches réalisées soit au niveau macro ou mondial (auquel cas des comparaisons sont faites entre les pays), soit au niveau micro ou spécifique à un pays (auquel cas des comparaisons sont faites entre les élèves, les salles de classe et les écoles). On trouvera dans l'Annexe 4C un examen des ouvrages de référence.

Pour comparer les orientations des PSE avec les diverses catégories de facteurs de qualité qui sont les plus fréquemment citées dans les ouvrages de référence, nous avons adopté le cadre de classification suivant:

1. Élaboration des programmes (changements dans les programmes ou les manuels scolaires ainsi que dans les programmes de formation des enseignants, y compris les cours de recyclage ; changements dans les méthodes pédagogiques et notamment nouvelles méthodesd'enseignement basées par exemple sur la compétence et passage de méthodes de lecture synthétiques à des méthodes analytiques ; etc.)

2. Perfectionnement ou formation des enseignants (formation avant et en cours d'emploi, formation à distance, etc.)

3. Incitations aux enseignants (primes en cas d'affectation dans des zones éloignées et autres formes d'incitations)

4. Matériels scolaires (outils pédagogiques tels que manuels scolaires, guides de l'enseignant, bibliothèques, etc.)

5. Matériels ou infrastructures scolaires (bâtiments et mobilier tels que bureaux, chaises, etc.)

6. Langue nationale (tout changement de langue d'enseignement en classe, comme le passage du français à l'anglais au Rwanda)

7. Supervision pédagogique (encadrement des enseignants ou inspections dans les écoles ou les districts scolaires)

8. Temps d'enseignement (changements des horaires d'enseignement officiels ou utilisation efficace du temps pour des tâches d'enseignement, réduction de l'absentéisme des élèves et des enseignants, modification du nombre d'heures respectif attribué aux différentes matières (question plus souvent considérée comme relevant de la politique des programmes)

9. Réductions des taux d'encadrement ou de la taille des classes

10. Constitution de réseaux d'écoles (réorganisation de modules ou de réseaux scolaire, complétée par une collaboration horizontale entre les écoles)

11. Suivi des acquis scolaires (s'il est utilisé pour améliorer ces résultats plutôt que seulement comme instrument de mesure)

12. Éducation inclusive (politiques visant des groupes spéciaux comme les personnes défavorisées, les handicapés ou les minorités ethniques du point de vue de la qualité de l'éducation, ou adaptations des approches de l'enseignement)

13. Technologie de l'information et de la communication (tout déploiement à grande échelle d'ordinateurs ou de l'Internet dans les écoles à des fins d'enseignement ou administratives ou pour la création de réseaux scolaires et incluant des programmes de radio ou de télévision)



PHOTO CREDIT: Ayesha Vellani/Save the Children

14. Administration scolaire (révisions ou améliorations du rôle des directeurs d'école)

15. Santé et nutrition (déparasitage, programmes d'alimentation scolaire, etc.)

16. Modèles éducatifs efficaces (par exemple, Escuela Nuéva, approche novatrice de l'apprentissage)

Bien que l'éducation du jeune enfant, les réductions des taux de redoublement, l'action communautaire et d'autres approches de ce genre visent souvent à améliorer l'accès à l'école ou à apporter des améliorations générales à l'administration scolaire, elles peuvent également améliorer la qualité de l'enseignement et des acquis scolaires. L'équité est souvent traitée soit comme une question transversale, soit comme un élément distinct. Le schéma le plus courant est la séparation des questions d'accès, d'équité et de qualité dans les PSE, dans lesquels la qualité est souvent associée ou même confondue avec l'efficacité interne (notamment les réductions des taux de redoublement ou de décrochage scolaire, qui peuvent être liés ou non à la qualité). Cela reflète une structure diagnostique et des documents et méthodologies sous-jacents basés sur les indicateurs de qualité de l'UNESCO, orientés essentiellement vers les intrants (proportion d'enseignants qualifiés, taux d'encadrement, etc.), qui utilisent généralement l'efficacité interne comme une variable de substitution de la qualité, et qui datent d'une époque à laquelle on ne disposait d'aucune mesure directe de la qualité (voir par exemple UNESCO 2004). On a toutefois observé dans les PSE récents une évolution vers un concept de qualité qui renvoie de plus en plus non seulement aux intrants scolaires traditionnels, comme les manuels et la formation des enseignants, mais aussi aux résultats et aux structures ainsi qu'aux processus nécessaires à une gestion dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage.

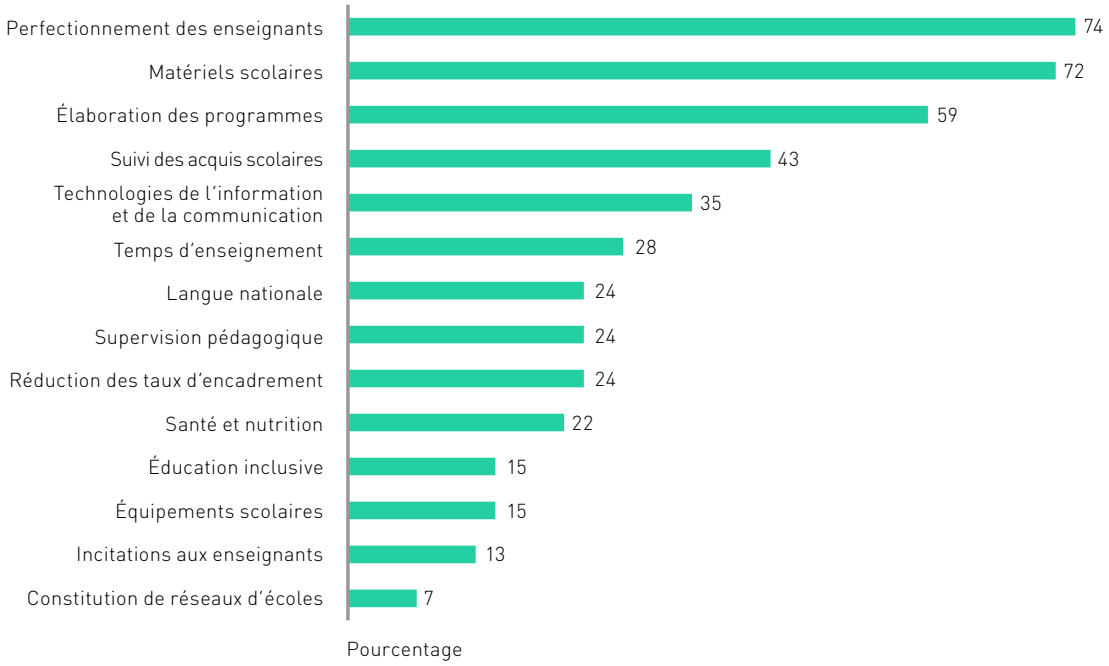


PHOTO CREDIT: Susan Warner/Save the Children

B. Politiques PSE visant à améliorer la qualité

La figure 4.1 donne une idée des politiques proposées dans la plupart des PSE. (Il ne faut pas perdre de vue l'écart considérable existant entre les politiques énoncées dans les plans, les normes ou les circulaires administratives, et les politiques effectivement mises en oeuvre.)

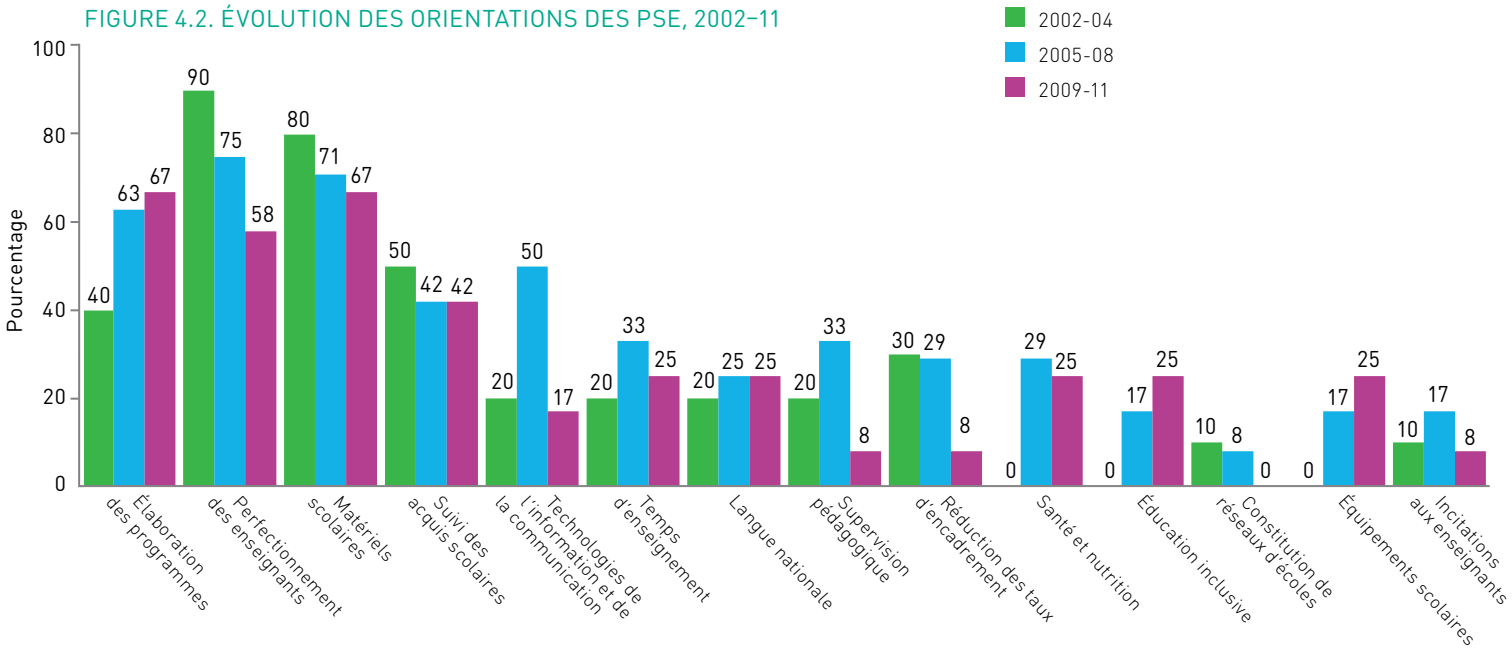
FIGURE 4.1. POLITIQUES PSE : PAYS DU GPE TRAITANT DES QUESTIONS RELEVANT DE LA COMPOSANTE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION



Source: Examens de tous les PSE (GPE, « Plan sectoriel de l'éducation », divers).

La figure 4.1 présente la politique générale en matière de PSE qui est actuellement en vigueur. Toutefois, si l'on analyse les tendances en ventilant les PSE dans le temps, il apparaît que la modification des programmes est devenue l'approche la plus fréquemment proposée et que la formation des enseignants, ainsi que les matériels d'enseignement, ont perdu du terrain (figure 4.2). Le matériel scolaire a commencé à apparaître plus fréquemment (ce qui était à peine le cas en 2002–04), de même que l'éducation inclusive (absente en 2002–04), ainsi que la santé et la nutrition. Réduire le taux d'encadrement est devenu une option moins fréquente dans les PSE plus récents, tandis que le temps d'enseignement est constamment présent.

FIGURE 4.2. ÉVOLUTION DES ORIENTATIONS DES PSE, 2002–11



Examens de l'ensemble des PSE (GPE, « Plan sectoriel de l'éducation », divers).

Les PSE plus récents semblent correspondre un peu mieux aux rapports internationaux influents tels que le Rapport sur le suivi de l'EPT dans le monde publié par l'UNESCO, en particulier pour ce qui concerne l'éducation inclusive. Néanmoins, ils traitent rarement de l'apprentissage dans des plans d'action précis, et même les indicateurs d'acquis scolaires ciblent la fin du cycle scolaire, mais non le développement des compétences fondamentales. Il n'y a pas de politique explicite concernant les petites classes dans la plupart des PSE, bien que la situation soit probablement appelée à changer. La plupart des politiques visant la qualité persistent à mettre l'accent sur des intrants censés déboucher sur des résultats positifs de l'apprentissage, et elles sont rarement axées sur l'intégration poussée et la gestion minutieuse des processus d'évaluation pour l'apprentissage, de la formation à des techniques d'enseignement spécifiques connues pour leur efficacité, et sur l'intégration de l'évaluation avec des plans de leçon et des matériels didactiques.

Pour illustrer ce problème, on pourrait se concentrer sur le temps d'enseignement ou la possibilité d'apprendre. Abdazi (2007) voit dans le temps d'enseignement un facteur clé de l'apprentissage qui est souvent méconnu. Dans de nombreux pays, le temps total d'enseignement effectif est fortement réduit par des grèves d'enseignants, des travaux sur le terrain, des élections, des cérémonies officielles et d'autres causes. Souvent, des contraintes administratives, comme des programmes de formation et des réunions dans les bureaux de district, ou une mauvaise gestion des salaires contraignent les enseignants à s'absenter. On constate également un manque de responsabilité de la part des enseignants. En classe, ceux-ci passent beaucoup de temps à inculquer la discipline ou à s'acquitter d'obligations purement formelles, et ce au détriment de l'enseignement.
Les méthodes d'enseignement—si elles sont fondées sur l'enseignant ou axées sur l'apprenant—sont mal appliquées, ce qui nuit à l'efficacité. Par exemple, le travail de groupe est souvent chaotique. (Certaines études font apparaître une corrélation entre le travail de groupe chez les apprenants et un manque de concentration sur la classe de la part des enseignants.) Cette question cruciale n'est

pas traitée de façon satisfaisante dans la plupart des PSE, mais notre analyse des revues sectorielles conjointes montre que des progrès sont réalisés dans ce domaine.

Bien qu'un minimum de temps d'enseignement effectif soit une condition d'apprentissage, la mesure de l'apprentissage effectif pose plusieurs problèmes. Le cadre indicatif de l'Initiative pour une mise en oeuvre accélérée (ancien nom du GPE) comprenait un indicateur du temps d'enseignement (nombre d'heures d'enseignement effectif par an) qui est trop difficile à mesurer de façon appropriée dans les pays en développement et qui n'est pas utilisé dans les enquêtes internationales. L'Initiative pour une mise en oeuvre accélérée s'efforçait de collecter des données sur cet indicateur en examinant divers types d'information, notamment les éléments suivants :

- Nombre de jours d'enseignement dans l'année scolaire
- Visites sur place pour se faire une idée approximative de l'absentéisme des enseignants
- Nombre de jours de classe durant lesquels les écoles sont fermées
- Enquêtes complémentaires sur l'absentéisme des enseignants et des élèves

En estimant le nombre de jours où les écoles sont fermées et où enseignants et élèves sont absents, les enquêtes du PASEC de 2007 au Cameroun et l'ELPC du Maroc en 2012 ont révélé qu'en moyenne, 25 % des jours d'école étaient perdus chaque année. Les rapports examinés par Moore, DeStefano et Adelman (2011) montrent que dans plusieurs pays, le temps d'apprentissage effectif représente environ un tiers du temps total théoriquement disponible durant une année scolaire. Aucun rapport du GPE ne contient de données comparables sur le temps d'enseignement. Dans le cadre de résultats, le GPE propose que les pays mesurent régulièrement au moins certains des facteurs pertinents. Dans le processus de planification stratégique de 2012 du GPE, on envisage l'utilisation par les pays d'un cadre d'assurance de la qualité incluant des données sur des questions comme l'absentéisme des enseignants et des élèves.

Dans la plupart des PSE, il est relativement peu fréquent que l'on examine directement les acquis scolaires, et encore plus rare que l'analyse de la façon dont divers intrants et processus débouchent sur des acquis scolaires repose sur des données d'observation.

C. Changements intervenus dans le traitement des acquis scolaires dans les PSE

Dans la plupart des PSE, il est relativement peu fréquent que l'on examine directement les acquis scolaires, et encore plus rare que l'analyse de la façon dont divers intrants et processus débouchent sur des acquis scolaires repose sur des données d'observation (voir plus haut). La situation pourrait néanmoins être en train de changer. Les années 2008–09 constituent une sorte de période charnière dans l'examen des acquis scolaires dans les pays du GPE en raison de la conjonction de plusieurs facteurs, notamment l'expansion du projet ELPC, une collaboration accrue entre les programmes internationaux, et un dialogue permanent sur la question de la qualité, qui ont modifié l'agenda aussi bien des pays que celui des principaux organismes bailleurs de fonds.

Ces années ont également vu une intensification de la recherche et de la collecte de données sur les acquis scolaires à cause de facteurs comme le recours accru aux ELPC, la prise de conscience du potentiel d'outils tels que la recherche sur l'évaluation des enquêtes (ASER) de l'ONG indienne Pratham, l'extension du PASEC au-delà de l'Afrique, les efforts permanents déployés dans le cadre d'autres évaluations régionales comme le LLECE et le SACMEQ, les études de l'IEA dans un nombre croissant de pays, et le développement des évaluations nationales dans toutes les parties du monde. Cette sous-section montrera en particulier que les pays du GPE se concentrent de plus en plus fréquemment sur les évaluations de l'apprentissage. Nous utilisons les critères suivants :

- Les sections diagnostiques des PSE décrivent-elles les acquis scolaires en utilisant des données fondées sur des évaluations normalisées ? Dans l'affirmative, quelles sont les sources des données ? Les données décrivent-elles précisément la situation ? (Utilisent-elles des catégories de compétences des élèves bien définies ? Couvrent-elles les tendances ? Dispose-t-on de métadonnées sur la taille des échantillons ou le contenu des évaluations ?)

- Dans les plans d'action et le cadre logique, prend-on de quelque façon en considération les résultats du système de suivi de l'apprentissage ? Les indicateurs sont-ils définis avec précision ? Un objectif précis est-il fixé pour les acquis scolaires ? (Dans l'affirmative, comment l'objectif est-il fixé ? Est-il compatible avec le cadre de résultats ?) Propose-t-on des mesures fondées sur la rétro-information provenant d'évaluations de l'apprentissage ou d'autres données d'observation et axées sur l'amélioration des résultats ?

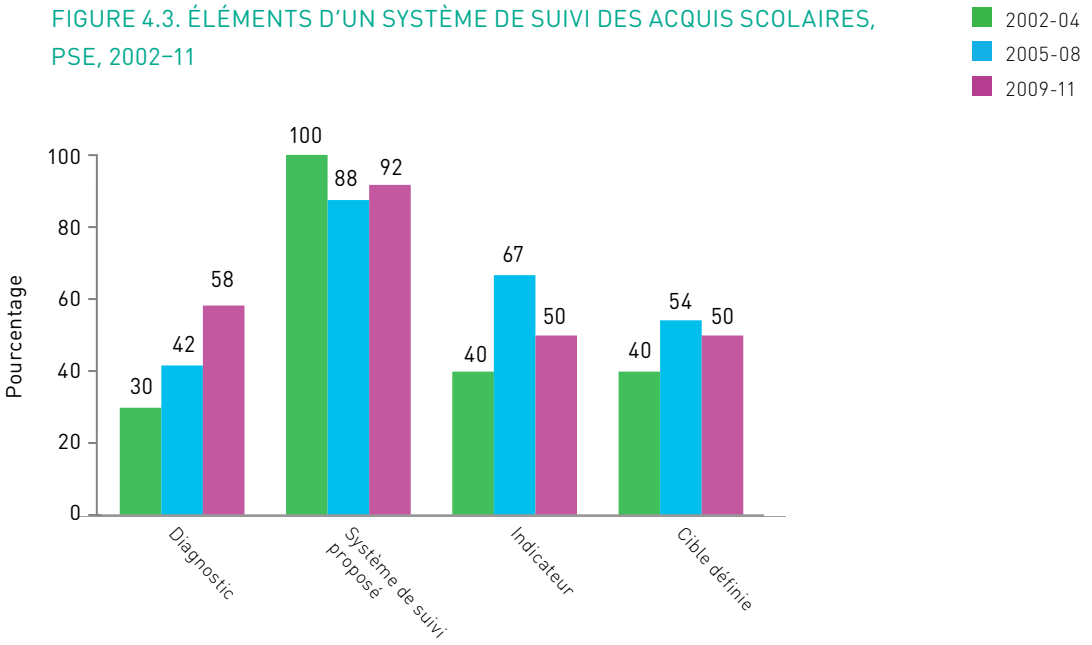


PHOTO CREDIT: Save the Children

Nous pouvons analyser les PSE en fonction de ces critères, mais comme seuls les pays membres du Partenariat ont établi des plans GPE, nous ne pouvons pas faire de comparaison entre ces pays et les autres sur la base de ces plans. L'Annexe 4A décrit une analyse détaillée des résultats, par pays, du suivi des acquis scolaires au travers des PSE et des revues sectorielles conjointes.

Neuf PSE sur dix comprennent des propositions pour élaborer des systèmes permettant de suivre les acquis scolaires, mais ces propositions sont rarement détaillées. Des progrès ont été réalisés dans les plans en ce qui concerne l'utilisation des données pour les diagnostics grâce à la disponibilité d'un plus grand nombre de données et à une conscience croissante de la nécessité d'utiliser des données de ce type ; des objectifs clairs concernant les résultats mesurables de l'apprentissage sont également en voie d'être fixés. En 2009–11, 58 % des pays ont examiné à la fois les données et le ciblage. Au cours des trois périodes indiquées dans la figure 4.3, seuls 12 des 46 pays examinés couvrent les quatre aspects d'un système de suivi des acquis scolaires—définition d'indicateurs, suivi, diagnostic et ciblage— dans leurs PSE. Les pays proposent plus fréquemment une approche du suivi des acquis scolaires (qui peut comprendre des indicateurs), mais sans définir d'objectif précis ni expliquer comment cette approche permettra non seulement de suivre les améliorations apportées à l'enseignement, mais aussi d'aider à les susciter.

FIGURE 4.3. ÉLÉMENTS D'UN SYSTÈME DE SUIVI DES ACQUIS SCOLAIRES, PSE, 2002–11



Source: Examen de l'ensemble des PSE (GPE, « Plan sectoriel de l'éducation », divers).

Toutefois, si les objectifs des PSE sont exprimés sous la forme d'indicateurs, environ un tiers seulement de ceux qui sont énumérés dans l'Annexe 4B s'inscrivent dans le cadre de résultats, ce qui n'est pas surprenant du fait de la nouveauté de ce cadre. Les plans les plus récents (2009–11) ne sont pas toussuffisants sur ce point. Par exemple, le récent PSE de la Côte d'Ivoire ne contient pas de composante bien définie concernant la qualité, bien qu'il présente un plan d'amélioration du suivi des acquis scolaires.

En septembre 2009, le GPE a décidé de prendre les acquis scolaires en compte dans les PSE. Les PSE approuvés à partir de cette date incluent nécessairement déjà des informations et des analyses sur les acquis scolaires. En l'absence d'informations, les PSE signalent le problème et proposent des solutions. Les tendances sont dorénavant indiquées dans des examens conjoints à mi-parcours ou annuels. Des points focaux du GPE aident les GLPE, en particulier lors du passage à ce nouveau régime, et les GLPE aident à leur tour les gouvernements.

Les acquis scolaires ne sont cependant pas encore traités de façon systématique dans les PSE, même si des données considérables sont disponibles. Il faut admettre que l'inclusion de données ou d'une politique explicite sur les acquis scolaires ne constitue pas encore un critère d'adhésion au Partenariat mondial, parce qu'en réalité, de nombreux pays en développement partenaires ne traitent pas de façon appropriée les acquis scolaires. Néanmoins, certains pays qui auparavant, n'avaient pas de stratégie explicite en la matière s'attaquent à présent à cette question.

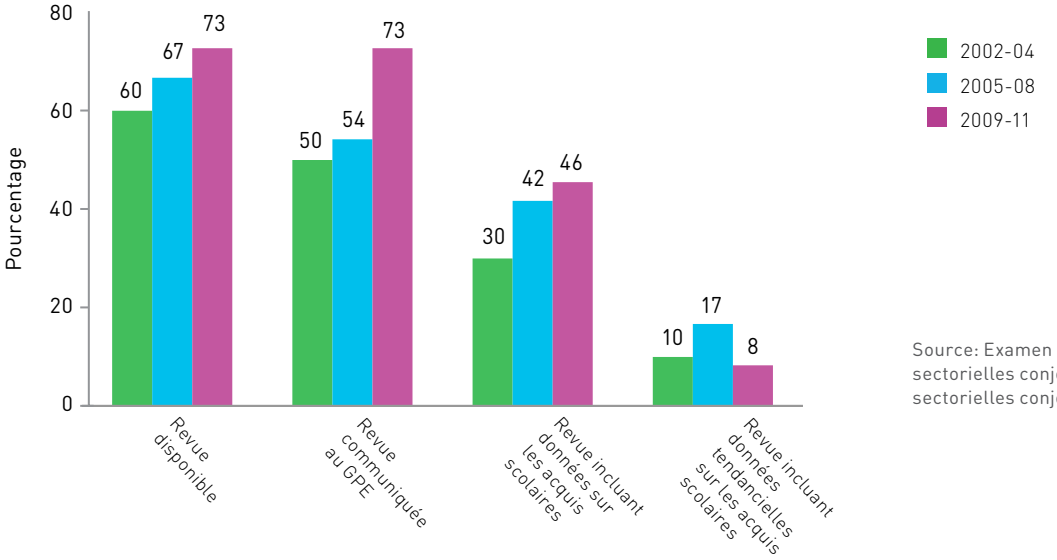
D. Analyse des revues sectorielles conjointes

L'analyse des PSE doit être accompagnée d'une analyse des revues sectorielles conjointes. Du fait que les revues sectorielles conjointes suivent ou devraient suivre les PSE, ils peuvent fournir des informations plus récentes qui se concentrent sur les acquis scolaires. En tout état de cause, il est utile de déterminer dans quelle mesure les revues sectorielles conjointes traitent des acquis scolaires, et s'il existe une tendance en ce qui concerne le degré d'attention accordé à cette question par les pays.

Si une proportion relativement importante des pays du GPE ne fournissent pas de données et d'analyse sur les acquis scolaires, n'ont pas de politiques en la matière ni ne soumettent d'une revue sectorielle conjointe, il se pourrait que la situation mondiale soit pire que ne l'indique une analyse des revues sectorielles conjointes contenant les données pertinentes. En fait, durant la période 2002–11, 40 % seulement des pays du GPE ont inclus des données sur les acquis scolaires dans leurs revues sectorielles conjointes, et 13 % seulement, une analyse des tendances dans ce domaine (figure 4.4). Étant donné que tous les pays ne communiquent pas nécessairement une revue sectorielle conjointe et que ceux qui n'en communiquent aucun accordent peut-être plus (ou moins) d'attention aux acquis scolaires que ceux qui en soumettent un, on ignore si les 40 % qui tiennent compte des acquis scolaires sont représentatifs de l'ensemble des pays ou seulement de ceux qui fournissent un rapport.

40 pourcent seulement des pays du GPE ont inclus des données sur les acquis scolaires dans leurs revues sectorielles conjointes, et 13 pourcent seulement, une analyse des tendances dans ce domaine.

FIGURE 4.4. RAPPORTS DES REVUES SECTORIELLES CONJOINTES ET ACQUIS SCOLAIRES, PAYS DU GPE, 2002–11



Source: Examen de l'ensemble des revues sectorielles conjointes (GPE, « revues sectorielles conjointes», divers).

En général, les pays qui ont adhéré récemment au Partenariat mondial font mieux en matière de soumission d'une revue sectorielle conjointe et de transmission de données d'évaluation sur les acquis scolaires que ceux qui en sont membres depuis sa création. Malgré l'existence de données, les participants aux revues sectorielles conjointes ne traitent pas des acquis scolaires de façon appropriée (voir également l'Annexe 4D). Les études de cas décrites dans l'encadré 4.1 expliquent toutefois comment le Malawi et la Gambie utilisent leurs données sur les acquis scolaires.

ENCADRÉ 4.1. DEUX ÉTUDES DE CAS

Malawi : progresser face à la question des acquis scolaires

Les frais de scolarité ont été supprimés au Malawi en 1994, ce qui a entraîné un accroissement de 70 % des effectifs au cours des deux années suivantes (UNESCO, 2007). Entre 1995 et 2000, on a observé une forte baisse des notes aux tests du SACMEQ. Entre 2000 et 2007, ces notes se sont améliorées en mathématiques. Tout au long de ces séries du SACMEQ, c'est le Malawi qui a obtenu les notes moyennes les plus basses.

Les données de l'enquête réalisée par le SACMEQ en 2007 n'ont été diffusées qu'en 2010, mais celles de la série de 2000 ont été disponibles pour les revues sectorielles conjointes de 2008 et de 2009. La revue sectorielle conjointe de 2008 a demandé un système de suivi-évaluation et un financement efficaces pour fournir une base d'éléments probants à des fins de planification. Elle n'a cependant pas mentionné les données du SACMEQ. L'utilisation des rapports d'évaluation et des données disponibles, notamment des données du SACMEQ, avait été prévue, mais aucune suite n'y a été donnée dans le rapport final.

Depuis lors, le Malawi a affronté ce problème et a réalisé des progrès sur la question des acquis scolaires. La revue sectorielle conjointe de 2011 est ainsi beaucoup mieux documentée et comprend des données détaillées à ce sujet provenant d'évaluations nationales et internationales. Le rapport reconnaît que le Malawi enregistre les notes les plus basses du SACMEQ, montre clairement la place des pays dans les résultats internationaux, et définit des objectifs et des plans pour réaliser les ELPC et procéder à une évaluation nationale.

Utilisation optimale des données en Gambie

Le cas de la Gambie constitue un bon exemple d'utilisation des données pour favoriser l'amélioration des acquis scolaires dans un contexte de volonté politique suffisante.

Selon le PSE gambien, les objectifs de la politique de ce pays partent du principe que les améliorations de la qualité et de la pertinence de la scolarisation entraîneront une augmentation de la demande d'éducation de base. La qualité est donc considérée comme la pierre angulaire du système éducatif.

Le diagnostic des PSE sur le déficit d'apprentissage en Gambie est détaillé et traite de questions critiques comme les problèmes concernant l'enseignement, le temps consacré à l'apprentissage, les compétences des enseignants et le soutien qui leur est apporté. Le diagnostic se concentre sur les programmes, les révisions des manuels et d'autres intrants, mais aussi sur les résultats, notamment le manque de normes et de critère indicatifs nationaux.

Des visites de salles de classe en 2007 ont révélé qu'une proportion considérable des élèves de cinquième année d'enseignement primaire ne savait pas lire à haute voix. Cela a créé des remous au sein du ministère de l'Éducation, qui s'est immédiatement attaqué aux problèmes de lecture en s'appuyant essentiellement sur les propres ressources et réseaux professionnels du pays. Dans un premier temps, la communauté internationale n'a pas réagi, bien que la Gambie ait demandé de l'aide pour améliorer la qualité. La Banque mondiale, à laquelle s'est joint ultérieurement le GPE, n'a cependant pas tardé à répondre. Il existait donc une volonté politique soutenue par une expertise technique dès les premiers stades de la réforme en Gambie.

Les points de départ d'une amélioration de la qualité de l'éducation en Gambie sont les suivants:

- Utilisation des cinq langues nationales ; une fois que les élèves savent lire dans leurs langue maternelle, ils peuvent transférer à l'anglais leurs compétences en lecture
- Accent sur les méthodes phoniques d'enseignement

- Évaluations en salle de classe et approche consistant à donner à chaque élève la possibilité de participer pour faire en sorte qu'aucun enfant ne reste à la traîne
- Formation des enseignants et suivi de techniques d'enseignement spécifiques grâce aux visites régulières d'instructeurs
- Coopération Sud-Sud avec le Libéria ; la coopération reste néanmoins limitée avec le Sénégal, alors que ce pays est le seul directement limitrophe de la Gambie, et que ces deux pays ont en partage des langues nationales qu'ils s'efforcent, l'un comme l'autre, d'utiliser comme langues nationales d'enseignement
- Expertise internationale fournie sur demande
- Campagne de communication

La revue sectorielle conjointe de 2009 contenait des informations détaillées recueillies au moyen d'évaluations des élèves et des petites classes. Dans la revue sectorielle conjointe de 2011, on a accordé une attention considérable aux questions relatives à la qualité et aux données pertinentes, en agissant notamment aux niveaux suivants :

- Utilisation systématique des évaluations des petites classes
- Recommandations relatives à la mise en oeuvre à un stade précoce d'une évaluation dans les langues nationales
- Développement continu de l'évaluation nationale
- Utilisation d'évaluations des enseignants

Le gouvernement a reçu du Fonds mondial pour l'éducation du GPE un financement d'un montant de près de 150 000 dollars, qu'il a complété par d'autres ressources nationales pour atteindre un total de 300 000 dollars afin de couvrir le coût d'interventions connexes.

Une évaluation de la lecture était prévue pour la mi-2012, mais les résultats et l'impact de ces autres mesures ne peuvent pas encore être déterminés. Néanmoins, l'effort déployé en Gambie est déjà un succès du point de vue de la coopération entre le gouvernement, une communauté professionnelle de praticiens, des ONG et des organismes internationaux sur d'importantes questions de qualité en matière d'éducation et l'analyse détaillée des déficits d'apprentissage. C'est ainsi que le syndicat d'enseignants a participé activement à la mise en oeuvre des réformes, et un débat s'est engagé avec le groupe local de bailleurs de fonds (dirigé par l'UNICEF), le Peace Corps des États-Unis, l'ONG « Future in Our Hands », et les communautés locales sur l'introduction des langues nationales pour renforcer les compétences des élèves en anglais. Un programme apparenté met également l'accent sur le renforcement des capacités du ministère de l'Éducation pour l'élaboration des manuels scolaires, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves.

E. Comparaison des PSE et des revues sectorielles conjointes

Les PSE et les revues sectorielles conjointes ne se recoupent que peu dans l'examen des acquis scolaires ; les questions d'apprentissage soulevées dans les PSE font rarement l'objet d'un suivi dans les revues sectorielles conjointes. Cela semble être également le cas d'autres questions et peut résulter d'un roulement parmi les membres des GLPE ou d'un manque d'appropriation effective des documents par les gouvernements et les organisations de la société civile. Une participation accrue de ces organisations pourrait donner lieu à une plus grande continuité entre les PSE et les revues sectorielles conjointes.

Notre comparaison révèle les faits suivants dans les 12 pays (sur un total de 46) les moins performants du GPE en ce qui concerne le traitement des acquis scolaires dans le PSE :

- Cinq pays n'avaient pas soumis des revues sectorielles conjointes
- Un pays avait réalisé une revue sectorielle conjointe, mais sans la communiquer au GPE
- Les revues sectorielles conjointes de quatre pays seulement contiennent des données sur les acquis scolaires
- Un pays dispose de données et d'évaluations sur les acquis scolaires, mais ces informations ne sont pas incluses dans la revue sectorielle conjoint

Parmi les 12 pays (sur 46) les plus performants du GPE en ce qui concerne le traitement des acquis scolaires dans les PSE, notre comparaison révèle les faits suivants:

- Deux pays — la Papouasie-Nouvelle-Guinée et Sao Tomé-et-Principe—n'avaient pas soumis des revues sectorielles conjointes
- Neuf avaient établi des revues sectorielles conjointes
- Sept des revues sectorielles conjointes incluaient des données sur les acquis scolaires

Ainsi, même parmi les pays qui rendent compte des acquis scolaires dans leurs PSE, seulement la moitié environ d'entre eux traite de cette question dans leurs revues sectorielles conjointes. En général, les pays qui n'examinent pas les résultats d'apprentissage dans les revues sectorielles conjointes ne les examinent pas non plus dans les PSE, et ceux qui le font dans le cadre des PSE ne le font pas toujours dans le cadre des revues sectorielles conjointes. Les acquis scolaires sont examinés plus régulièrement dans les revues sectorielles conjointes récentes. En fait, la situation s'améliore clairement à cet égard.

Toutefois, si les acquis scolaires sont traités, l'analyse est généralement incomplète. Sur les 46 pays du GPE, trois seulement —le Lesotho, Madagascar et le Mozambique (voir Annexe 4A)— examinent cette question en détail dans leurs PSE (diagnostic, propositions relatives à un système de suivi, indicateurs et objectifs) et dans les revues sectorielles conjointes (notamment données tendancielles). En Asie centrale, des revues sectorielles conjointes sont réalisés, mais les résultats n'en sont généralement pas communiqués au GPE. Dans les revues sectorielles conjointes qui sont communiqués, il n'est guère question des acquis scolaires. Cela tient en partie à ce que, à la différence des autres régions du monde en développement, l'Asie ne procède pas à une évaluation régionale des acquis scolaires. Le GPE envisage de soutenir un processus de discussion sur cette question. L'UNESCO et la Banque mondiale encouragent également ce type d'évaluation, ainsi qu'une collaboration et des échanges interrégionaux d'expériences avec le LLECE, le PASEC et le SACMEQ.

Le GPE continuera à apporter une assistance financière et technique aux pays pour analyser les acquis scolaires dans leurs revues sectorielles conjointes. Il se peut que les processus engagés récemment à la suite d'ateliers organisés en 2012 au Rwanda sur la lecture et d'autres ateliers axés sur les revues sectorielles conjointes commencent à changer la tendance. L'utilisation accrue d'indicateurs de suivi sur l'apprentissage devrait inciter les pays à se concentrer davantage sur l'apprentissage dans leurs revues sectorielles conjointes.

III. Conclusions tirées des évaluations régionales et internationales

On pourrait comparer les résultats des évaluations régionales et internationales pour en arriver à une conclusion provisoire sur la demande relative de données sur les acquis scolaires dans les pays du GPE et dans d'autres pays. Ainsi, en plus d'analyser la fourniture de données, on s'efforcera dans la présente section d'apporter des réponses provisoires à deux importantes questions : a) la demande de données sur les acquis scolaires est-elle plus grande dans les pays du GPE ? et b) ces pays sont-ils plus ou moins efficaces pour ce qui est d'évaluer les acquis scolaires ?

Les bases de données combinant d'une manière assez comparable de nombreuses sources d'informations sur les acquis scolaires constituent un excellent point de départ. Altinok (2010) a élaboré une série de données internationales en liant les données du LLECE, du PASEC, le Programme international de recherche en lecture scolair(PIRLS), le SACMEQ, et l'étude sur les tendances internationales des performances en mathématiques et en sciences (TIMSS) à l'Évaluation nationale des progrès de l'éducation aux États-Unis. Ce pays fournit un modèle sérieux parce qu'il dispose d'un système d'évaluation perfectionné et participe à de nombreuses évaluations internationales. La série de données utilise également des données du programme permanent de suivi des acquis scolaires (MLA) dans les pays en développement. Le programme MLA, qui est terminé, est parvenu à renforcer les capacités et à produire des données sur les acquis scolaires après 2000. Toutefois, la méthodologie utilisée n'a pas permis de produire des données comparables parce que chaque pays a mis au point ses propres procédures d'évaluation et d'échantillonnage (Chinapah 2003). Utiliser le MLA à des fins de comparaison est donc problèmatique, bien que Majgaard et Mingat (2012) constatent une corrélation entre l'indice ajusté du MLA —l'indice de qualité de l'école en Afrique—et la proportion de la population adulte qui est alphabète au bout de six ans de scolarisation, qui constitue une variable de substitution de la qualité de l'éducation.

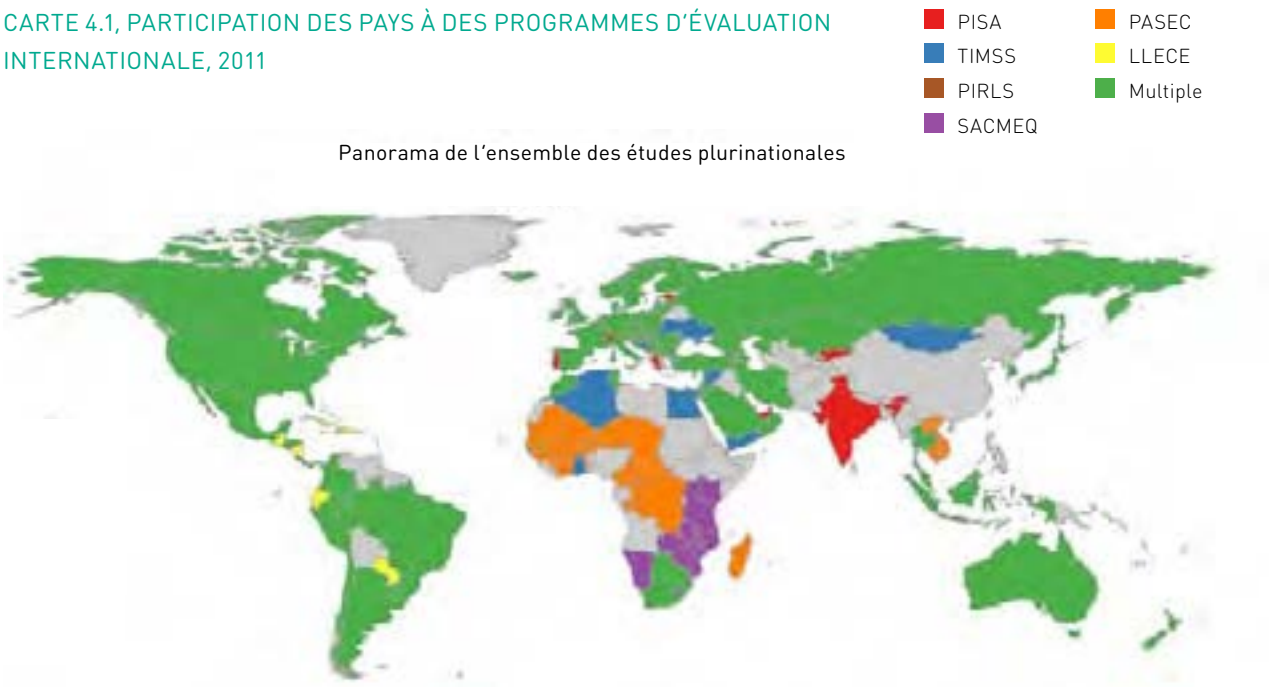


PHOTO CREDIT: Colin Crowley/Save the Children

La série de données d'Altinok (2010) porte sur 118 pays pour lesquels on dispose de données sur l'enseignement primaire, dont 24 pays du GPE et six pays éligibles. Cette série ne comprend pas de données récentes comme la série de 2007 du SACMEQ, mais une nouvelle série est en préparation (Altinok, Diebolt et De Meuleester 2011). Le SACMEQ comprend également des éléments du PIRLS et de la TIMSS, ce qui permet une comparaison rigoureuse sur la même échelle (en utilisant un système de mise à l'échelle des tests et le modèle Rasch), mais cette procédure n'a pas été utilisée par Altinok pour ancrer les divers tests. Il devrait être possible d'utiliser ultérieurement ces éléments pour lier les évaluations. Il existe donc des limitations, mais la série de données d'Altinok représente la seule base de données internationale permettant de comparer les résultats d'apprentissage de différents types de pays et selon les catégories d'emprunteurs de l'Association internationale de développement.

La carte 4.1, qui utilise une compilation de pays différente de celle de la base de données d'Altinok, montre la couverture actuelle des évaluations internationales.

CARTE 4.1, PARTICIPATION DES PAYS À DES PROGRAMMES D'ÉVALUATION INTERNATIONALE, 2011



Source: Carte établie pour le présent rapport par Pierre Varly, en collaboration avec Frank van Cappelle, sur la base d'informations publiées sur les sites web des évaluations internationales et de cartes et visualisations interactives (base de données), StatSilk, Melbourne, http://www.statsilk.com/.
Note : PISA = Programme d'évaluation internationale des élèves (Organisation de coopération et de développement économiques).

L'Afrique australe, l'Afrique orientale et occidentale, l'Amérique du Nord et du Sud ainsi que l'Europe sont bien couvertes alors que l'Afrique du Nord, l'Asie et le Moyen-Orient le sont relativement peu, malgré les progrès réalisés entre 2009 et 2011. En 1990, l'Afrique et l'Amérique latine n'étaient pas du tout couvertes, et les études de l'IEA constituaient la seule source de données comparables. La mesure des acquis scolaires s'est ainsi améliorée au cours des deux dernières décennies. Pour un examen plus détaillé des méthodologies des programmes internationaux, voir Wagner (2011).

L'Afrique australe, l'Afrique orientale et occidentale, l'Amérique du Nord et du Sud ainsi que l'Europe sont bien couvertes alors que l'Afrique du Nord, l'Asie et le Moyen-Orient le sont relativement peu.

A. Participation des pays du GPE et d'autres pays aux évaluations des acquis scolaires

Dans la base de données d'Altinok, 24 des 46 pays du GPE (52,2 %) ont fait l'objet d'une évaluation, contre six des 25 autres pays non membres du GPE (24 %) dans le groupe de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Cela laisse à penser que les pays du GPE participent à des évaluations internationales plus fréquemment que les autres pays, mais cela peut aussi résulter d'un choix de leur part plutôt que de leur adhésion au GPE. Celui-ci admet en effet les pays qui sont prêts à s'engager à améliorer leur système éducatif et qui, en partie pour cette raison, ont davantage de chances de réaliser des progrès. Ces pays

peuvent être disposés à évaluer les acquis scolaires sans pour autant être nécessairement membres du GPE. De même, la vigilance exercée par le GPE et les GLPE peut avoir tendance à encourager les pays du GPE à participer aux évaluations.

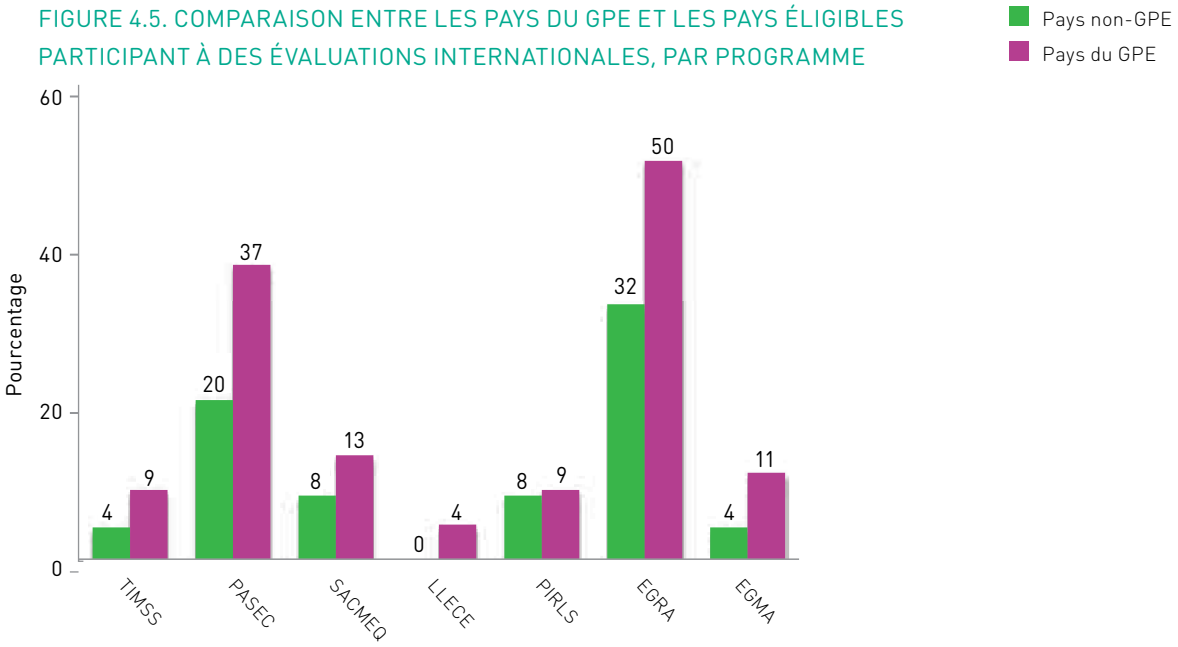
Les données d'Altinok ne couvrent pas les évaluations les plus récentes comme les ASER, les ELPC ou Uwezo (initiative destinées à améliorer les compétences en lecture, écriture et calcul des enfants au Kenya, en Tanzanie et en Ouganda), mais elles renforcent considérablement les connaissances dont on dispose sur les divers pays. (Pour une description de ces évaluations et d'autres encore, voir Annexe 4E.) En Amérique latine et aux Caraïbes, par exemple, les pays du GPE tels que le Guyana, Haïti et le Honduras n'ont pas participé à la Seconde étude régionale comparative et explicative (SERCE) du LLECE, mais ils ont participé aux évaluations ELPC. Des ASER et des ELPC ont également porté sur plusieurs pays d'Asie de l'Est et du Sud qui font rarement l'objet de ce type d'évaluation. Au niveau mondial, divers types d'ELPC ont fourni un volume considérable de données sur 50 % des pays du GPE, comblant ainsi certaines lacunes en matière d'informations. Ces évaluations constituent des guides utiles pour mesurer les données pour le cadre de résultats du GPE, même si les données de base utilisées ici à cette fin proviennent uniquement des ELPC au niveau du système ou des pays (figure 4.5, tirée de l'Annexe 4F) et non des projet ou des régions. De même, nous nous appuyons seulement sur les ELPC administrées de l'extérieur par des professionnels ou des bénévoles qualifiés et qui ont donné des résultats analysés de façon approfondie. Ces critères sont nécessaires parce que le terme ELPC est dans le domaine public, et de nombreux utilisateurs ont adapté et modifié l'outil original pour décrire les évaluations les plus diverses. En fait, 60 % des ELPC sont des diagnostics au niveau du système ou des pays, notamment des instantanés qui sont fondés sur des échantillons représentatifs au niveau national, un autre groupe de 40 % consistant en évaluations des programmes ou au niveau de la salle de classe.

52,2 pourcent des pays du GPE ont fait l'objet d'une évaluation, contre 24 pourcent des pays non membres du GPE dans le groupe de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.



PHOTO CREDIT: Mats Lignell/Save the Children

FIGURE 4.5. COMPARAISON ENTRE LES PAYS DU GPE ET LES PAYS ÉLIGIBLES PARTICIPANT À DES ÉVALUATIONS INTERNATIONALES, PAR PROGRAMME



Source: Calculé sur la base d'informations accessibles sur les sites web des programmes internationaux (consultés le 8 février 2012).

Note : EGMA = Évaluation des mathématiques dans les petites classes. Les EMPC et les ELPC incluent seulement des évaluations au niveau du système ou du pays fondées sur des échantillons représentatifs au plan national. Elles ne comprennent pas l'impact ou l'évaluation des programmes, ni des évaluations portant sur une seule région ou à caractère plus ponctuel.

La figure 4.5 montre clairement que la participation à des évaluations internationales est plus courante dans les pays du GPE que dans ceux remplissant les conditions requises pour le devenir, mais qui ne l'ont pas encore fait (au total, 84 contre 56 %). De plus, la tendance s'est accentuée ces dernières années. Davantage de pays du GPE se sont inscrits à des programmes d'évaluation régionale et internationale depuis septembre 2009, date à laquelle le GPE a commencé à se concentrer plus étroitement sur la collecte de données relatives aux acquis scolaires. Plus précisément, depuis septembre 2009, le Cambodge, le Laos et le Vietnam ont rejoint le PASEC (la collecte de données est en cours) ; le Honduras et la République du Yémen participent à la TIMSS (des données ont été collectées et publiées en décembre 2012 ; et le Burundi, le Mozambique, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, le Rwanda, le Vietnam, la République du Yémen et la Zambie ont réalisé des ELPC au niveau du système ou du pays fondées sur des échantillons représentatifs au plan national (des données ont été recueillies).

De plus, les pays du GPE réalisent eux-mêmes plus souvent des évaluations nationales, à savoir 61 % d'entre eux contre 40 % des pays éligibles (voir Annexe 4F). Des bailleurs de fonds comme l'Agence française de développement, le Département pour le développement international du Royaume-Uni, l'UNESCO, l'Organisation de développement international des États-Unis (USAID) et la Banque mondiale fournissent une assistance financière et technique pour la plupart des évaluations. Il s'agit encore généralement d'initiatives

ponctuelles, bien que quelques pays dont le Ghana, le Lesotho, le Sénégal et le Vietnam aient effectués des enquêtes régulières. De plus, ces évaluations ne se prêtent pas bien à des comparaisons internationales, car la définition des indicateurs ou des échantillons diffère d'un pays à l'autre. De même, les tendances des résultats des évaluations nationales sont floues, faute d'indicateurs clairement définis et comparables sur une longue période. Selon Lockheed (2008, 11), par exemple, «les conditions minimum de suivi du changement au fil des ans sont rarement remplies par les évaluations nationales actuelles des acquis scolaires dans les pays en développement ». Pour ces diverses raisons, lorsque nous voulons retracer les progrès réalisés au fil du temps et effectuer des comparaisons internationales, nous utilisons seulement des données provenant d'évaluations régionales et internationales.

B. Les acquis scolaires dans les pays du GPE et ailleurs

Les pays du GPE font-ils mieux (ou moins bien) que les autres en matière d'acquis scolaires ? Nous devons envisager la réponse à cette question avec une grande prudence méthodologique. Tout d'abord, des questions se posent au sujet de la validité et de l'utilité générale d'une telle comparaison. Ensuite, même si ces questions peuvent être minimisées, la performance relative des pays du GPE est difficile à interpréter. Les pays du GPE sont généralement des pays à faible revenu, a priori moins performants en matière d'acquis scolaires, la pauvreté étant généralement associée à de piètres résultats d'apprentissage. Pourtant, comme il existe un biais au niveau de la sélection, les pays du GPE étaient peut-être déjà à la base relativement plus désireux d'améliorer leur performance et de procéder à une planification de l'éducation indépendamment de leur adhésion au GPE, ce qui pourrait expliquer des acquis scolaires relativement meilleurs. Il est fondamentalement impossible de dissocier ces facteurs.

Loveless (2012) identifie trois obstacles principaux dans l'interprétation des notes des tests internationaux de lecture et de mathématiques :

- Liens de causalité invoqués de façon douteuse, en particulier lorsque l'on s'efforce de lier des tendances positives à des réformes spécifiques
- Utilisation de classements pour juger la qualité de l'enseignement, en particulier si les différences de notes ne sont pas significatives statistiquement ou dans l'absolu et parce que les différences ont bien d'autres causes que la qualité de l'école
- Identification de certains pays comme modèles de bonne performance pour en encourager d'autres à adopter des politiques similaires, souvent sans pertinence contextuelle ni compréhension approfondie

De plus, certaines évaluations comme le PASEC utilisent des normes comme références pour des comparaisons et ne peuvent donc pas décrire avec précision les compétences acquises par les élèves sur la base de scores[3]. L'analyse basée sur la théorie du score vrai peut également être trompeuse. Un écart significatif de 5 points (sur 100) entre les notes de deux groupes d'élèves ne

signifie pas que les aptitudes globales des élèves d'un groupe soient supérieures ou inférieures de 5 % à celles de l'autre groupe. D'autres modèles, comme celui de Rasch, peuvent être utilisés pour construire des échelles plus précises, mais cela exige des capacités techniques dont disposent peu de pays du GPE. Crouch et Gove (2011) font ressortir les limites de l'utilisation de tests de compétence en lecture orale sur la base d'une échelle internationale à cause de problèmes liés par exemple à la comparabilité des langues. Le nombre de mots lus à la minute n'est pas strictement comparable à un indice de qualité de systèmes éducatifs dans différentes langues parce que des systèmes de qualité similaire produisent des résultats différents en ce qui concerne le degré de compétence des enfants, selon l'opacité orthographique de chaque langue écrite. De plus, bien qu'une limite de 45 mots lus à la minute puisse être bien corrélée à un seuil de compréhension de 80 % sur des questions simples ou non-inductives, il serait peut-être trop audacieux d'utiliser une note commune de compétence comme seul signe de la qualité de la capacité d'un système à enseigner la lecture dans les petites classes.

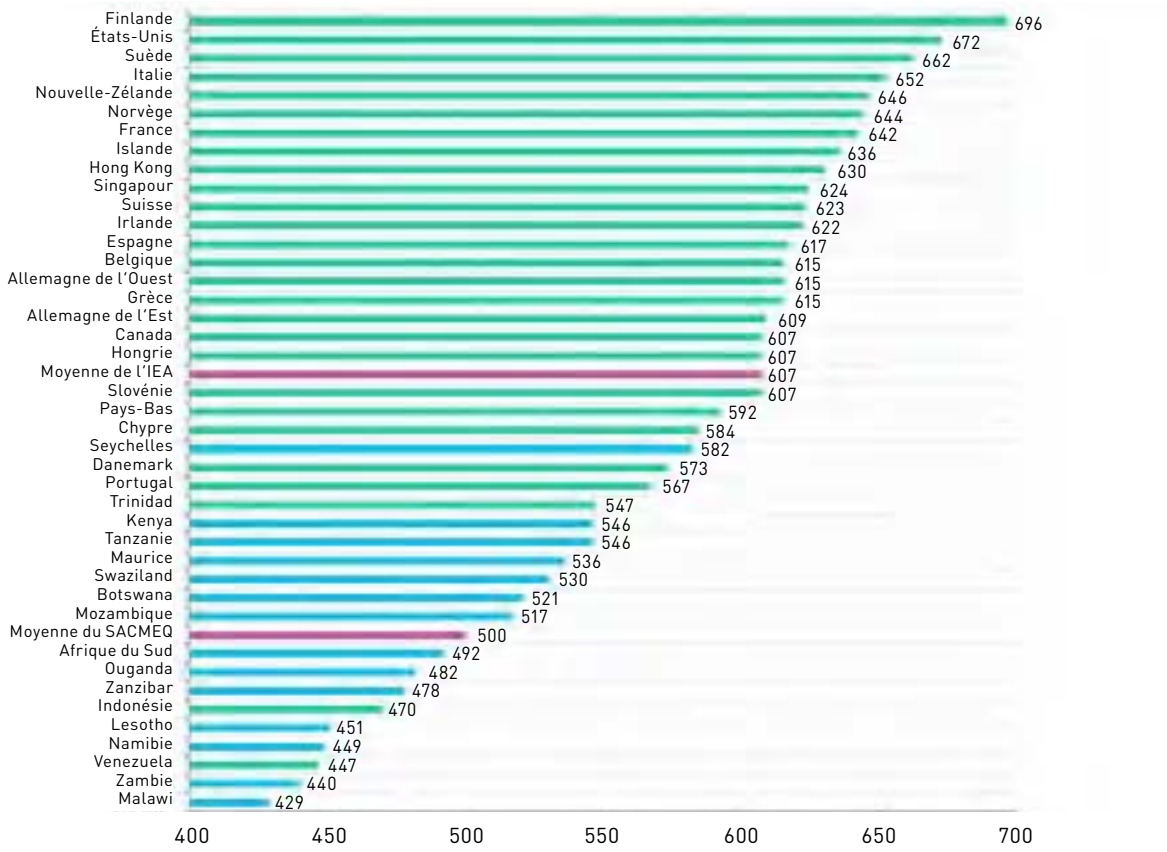
Les comparaisons entre pays du GPE et pays à revenu élevé sont néanmoins importantes parce qu'elles peuvent donner une idée de l'ampleur de l'écart d'apprentissage entre ces deux catégories de pays. Cela est crucial pour aider à faire de l'amélioration des acquis scolaires une priorité.

La série de données de Ross (2009) est la seule qui offre des données strictement comparables entre les pays (figure 4.6). Ross a classé les données du PIRLS et du SACMEQ en utilisant des éléments communs et un modèle de Rasch. La moyenne du PIRLS englobe quelques pays qui n'ont pas un revenu élevé et qui ne sont pas particulièrement performants, tandis que la moyenne du SACMEQ comprend certains pays à revenu intermédiaire qui obtiennent également de bons résultats. La différence canonique est toutefois d'environ 200 points, soit la différence entre les niveaux atteints par des pays pauvres du SACMEQ, comme le Lesotho, le Malawi et la Zambie, et ceux enregistrés par les pays développés et au plan mondial (compte tenu du fait que le PIRLS comprend quelques pays au revenu peu élevé). Les données font ainsi apparaître des différences considérables entre les pays du SACMEQ et ceux qui participent au PIRLS si les résultats des tests sont mis à la même échelle sur la base d'éléments de coordination et d'une égalisation des tests. Le SACMEQ comprend également certains pays à revenu intermédiaire relativement performants. La différence entre les pays les pauvres et les plus riches du SACMEQ est frappante. Si nous supposons que la moitié d'un écart par rapport à la norme—50 points sur les principales échelles d'évaluation internationale —équivaut à un an de scolarisation (ce qui est plus ou moins l'estimation de la progresssion par classe des notes du Programme d'évaluation internationale des élèves (PISA) dans Filmer, Hasan et Pritchett 2006), nous constatons qu'il existe un écart d'au moins quatre classes (deux écarts par rapport à la norme) entre les acquis scolaires dans les pays développés et ceux en Afrique orientale et australe. Cela signifie que, du point de vue des acquis scolaires mesurés par le PIRLS et le SACMEQ, des élèves de sixième ou septième année d'enseignement primaire en Afrique orientale et australe pourraient avoir le niveau d'élèves de deuxième ou de troisième année dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les résultats en lecture laissent à penser que les enfants africains n'atteignent qu'en sixième année d'enseignement primaire le niveau normalement atteint dans les pays de l'OCDE dès la deuxième année. De plus, le PIRLS cible les élèves de quatrième année,

Les résultats en lecture laissent à penser que les enfants africains n'atteignent qu'en sixième année d'enseignement primaire le niveau normalement atteint dans les pays de l'OCDE dès la deuxième année.

mais le SACMEQ, des élèves de sixième année, ce qui correspond potentiellement à deux années de scolarisation de plus. Pourrait-il y avoir une différence de résultats équivalant à six années de scolarisation entre pays du SACMEQ et de l'OCDE ? Peut-être un écart de six classes est-il excessif, mais un écart de quatre classes ne semble certainement pas à exclure. Même en supposant que la différence ne soit pas entièrement due à un enseignement médiocre ou à une mauvaise administration du système et qu'elle tienne en grande partie à la pauvreté ou au manque de ressources, cela laisse à penser que des centaines de millions d'années-élèves sont gâchées.

FIGURE 4.6. RÉSULTATS DES TESTS : COMPARAISON DES PAYS, PIRLS ET SACMEQ



Source: Ross 2009.

Note : Vert = pays développés. Rose = moyenne de l'IEA (PIRLS) et moyenne du SACMEQ. Bleu clair = pays individuels du SACMEQ (essentiellement pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire, tranche inférieure).

Ces données laissent à penser que les différences sont grandes entre les pays à revenu élevé et les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, d'une part, et les pays essentiellement anglophones d'Afrique orientale et australe, d'autre part, mais quid des pays francophones d'Afrique ? Pour établir une comparaison avec ces derniers, Maurice pourrait peut-être servir de point de référence, ce pays ayant participé à la fois au PASEC et au SACMEQ. Dans l'évaluation du PASEC, Maurice a obtenu de bon résultats par rapport à d'autres pays PASEC en français et en mathématiques, avec plus de 60 % de bonnes réponses alors que la moyenne était de 40 %[4]. Il arrive également au quatrième rang des pays du SACMEQ : l'écart entre Maurice et les pays peu performants du PASEC est semble-t-il à peu près

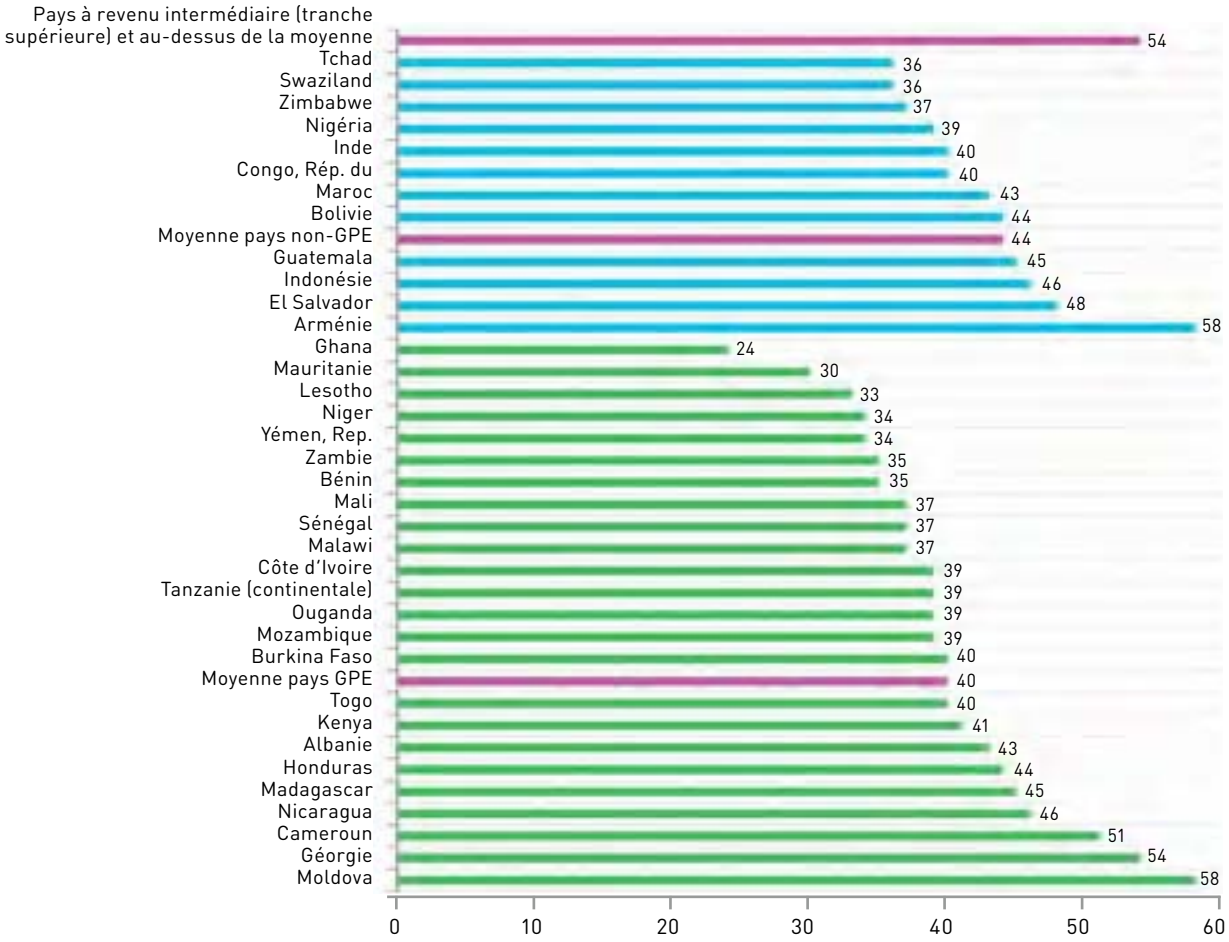
aussi important que celui qui sépare Maurice des pays peu performants du SACMEQ. On peut donc raisonnablement supposer que l'écart d'apprentissage entre les pays peu performants du PASEC et les pays à revenu élevé est aussi large que celui qui sépare, en matière d'acquis scolaires, les pays pauvres peu performants du SACMEQ des pays à revenu élevé cités plus haut. Cette hypothèse est confirmée par les analyses d'Altinok (2010). De même, les résultats des ELPC montrent qu'en Afrique, même en quatrième année d'enseignement primaire, beaucoup d'enfants et parfois la majorité ne sont pas capables de lire un seul mot à haute voix, tandis que la plupart des enfants des pays à revenu élevé atteignent en première année des niveaux de compétence qui sont compatibles avec une compréhension de base (plus de 45 mots corrects lus par minute) [5].

Ces données permettent généralement de situer les pays à faible revenu par rapport aux pays à revenu élevé. Mais les pays du GPE suivent-ils ce schéma? La figure 4.7 montre les résultats pertinents à partir de la base de données d'Altinok. La différence entre les six pays éligibles et les 24 pays du GPE dans la base de données n'est pas significative, ni dans l'absolu ni statistiquement, et les échantillons sont en outre trop petits pour que l'on puisse accorder beaucoup d'importance à des tests types ayant une signification statistique. Toutefois, en comparant les pays du GPE et les autres pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, on constate que la différence est statistiquement significative, bien que peu marquée dans l'absolu. Cela est tout à fait normal, car les pays du GPE ressemblent davantage (par définition) aux pays qui remplissent les conditions requises pour devenir membres du GPE (du point de vue de caractéristiques socioéconomiques comme la pauvreté) qu'à tous les autres pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.



PHOTO CREDIT: Atul Loke/Save the Children

FIGURE 4.7. NOTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, PAYS DU GPE ET AUTRES PAYS À FAIBLE REVENU ET À REVENU INTERMÉDIAIRE DE LA TRANCHE INFÉRIEURE



Source: Altinok 2010.

Note : Bleu = pays non-GPE. Vert = pays du GPE.

Quelques pays du GPE ont obtenu de meilleurs résultats que la moyenne des pays non-membres (c'est-à-dire tous les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure), et deux d'entre eux (Géorgie et Moldova) se sont situés à un niveau de performance plus élevé que les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et au-dessus. Sept pays du GPE ont obtenu des notes inférieures à celles du Swaziland, pays non-GPE aux notes les plus basses. La figure 4.7 signifie peut-être simplement que les pays du GPE sont parmi les plus pauvres, ont les notes de base les plus basses et n'ont donc pas besoin d'une assistance technique et financière accrue, mais qu'ils sont aussi très variés puisque l'on trouve parmi eux des pays comme la Géorgie et le Moldova. Des précautions s'imposent toutefois. La série de données d'Altinok a été conçue pour établir des comparaisons entre différents groupes économiques plutôt qu'au sein d'un même groupe, et les données ne rendent pas compte des tendances les plus récentes. Par exemple, dans la récente série de données du SACMEQ (2007), le Lesotho se situe au-dessus du Malawi et de la Zambie. En tout état de cause, le résultat fondamental est qu'il n'existe que peu de différences dans les acquis scolaires entre les pays du GPE et ceux qui connaissent des niveaux de pauvreté similaires.

Divers analystes ont tenté de déterminer où se situe approximatement l'enfant médian du monde en développement dans l'échelle des acquis scolaires des enfants des pays à revenu élevé. Filmer, Hasan et Pritchett (2006) ainsi que Crouch et Gove (2011) estiment que l'apprentissage de l'enfant moyen évalué dans les pays pauvres correspond environ au cinquième percentile des enfants des pays à revenu élevé. Du fait que tous les enfants ne sont pas évalués (mais seulement ceux qui sont à l'école), l'enfant médian dans les pays pauvres se situe probablement au-dessous du cinquième percentile des enfants des pays à revenu élevé. Autrement dit, l'enfant médian des pays à faible revenu pays se situe plus ou moins dans le même percentile que les enfants ayant des besoins particuliers ou que ceux qui sont en situation de risque extrême dans les pays à revenu élevé. Crouch et Gove (2011) constatent que les enfants des pays à faible revenu ne sont capables de répondre correctement qu'à environ 30 % des questions auxquelles répondent les enfants des pays à revenu élevé. Rappelons que la durée de rétention scolaire moyenne en Afrique subsaharienne représente aujourd'hui 55 % de ce qu'elle est en Amérique du Nord et en Europe occidentale, et que l'enfant moyen dans certains des pays les plus pauvres comme le Burundi, l'Éthiopie, le Malawi et le Rwanda est aujourd'hui scolarisé pendant le même nombre d'années que son homologue de pays à revenu élevé comme la Finlande, la France, la Norvège et la Suède en 1970 [6]. L'écart du point de vue des acquis scolaires est donc beaucoup plus marqué que la différence d'accès à l'éducation.

Les acquis scolaires sont médiocres dans les pays qui sont membres du GPE ou qui remplissent les conditions requises pour le devenir. Les pays du GPE parviennent beaucoup mieux à mesurer et évaluer les acquis scolaires.



PHOTO CREDIT: Save the Children

L'enfant médian des pays à faible revenu pays se situe plus ou moins dans le même percentile que les enfants ayant des besoins particuliers ou que ceux qui sont en situation de risque extrême dans les pays à revenu élevé.

On trouvera ci-après un point de la situation en ce qui concerne les acquis scolaires (voir également le tableau 4.6 dans une autre partie du chapitre) :

- Les acquis scolaires sont médiocres dans les pays qui sont membres du GPE ou qui remplissent les conditions requises pour le devenir. Ils ne sont généralement ni meilleurs ni pires dans les autres pays à faible revenu. Les pays du GPE parviennent beaucoup mieux à mesurer et évaluer les acquis scolaires.

- Selon la classe, le pays et quelques autres facteurs, entre 25 et 75 % des enfants des deuxième à quatrième années d'enseignement primaire des pays à faible revenu ne peuvent lire aucun mot de la première ligne d'un texte simple approprié à la classe. Les enfants des pays à faible revenu ont environ 200 points de retard sur ceux des pays à revenu élevé dans la plupart des évaluations internationales. Cela équivaut à environ quatre classes et aussi à deux écarts par rapport à la norme, ce qui est considéré comme une différence énorme dans les mesures normalisées des acquis scolaires. Cette différence place l'enfant moyen des pays à faible revenu plus ou moins dans le cinquième percentile des enfants des pays à revenu élevé, ce qui veut dire que le volume des connaissances acquises par l'enfant moyen évalué dans un pays à faible revenu est inférieur d'environ 95 % à celui de son homologue dans un pays à revenu élevé. Ainsi, l'enfant médian d'un pays à faible revenu serait considéré comme en état de risque extrême, ou ses acquis scolaires correspondraient à ceux d'un enfant d'un pays à revenu élevé ayant des besoins spéciaux. Étant donné que tous les enfants des pays à faible revenu ne sont pas évalués puisque certains d'entre eux ne sont pas scolarisés, alors que presque tous les enfants des pays à revenu élevé sont évalués parce qu'ils sont scolarisés, la situation est encore pire, les enfants non scolarisés apprenant encore moins.

- L'écart entre pays à faible revenu et pays à revenu élevé est beaucoup plus marqué du point de vue des acquis scolaires qu'en matière d'inscriptions. Le retard pris par le premier groupe est beaucoup plus difficile à rattraper pour les acquis scolaires que pour les taux d'admission et d'achèvement de la scolarité.

C. Tendances des acquis scolaires dans les pays du GPE

Il faut toujours prendre le contexte en compte lorsque l'on examine les tendances des acquis scolaires. Par exemple, la performance de l'enfant moyen testé dans certains pays semble s'être dégradée depuis que ces pays sont devenus membres du GPE, mais le nombre d'enfants testés entre 2005 et 2010 est beaucoup plus important qu'entre 2000 et 2005. Des pays comme le Mozambique ont enregistré un fort accroissement du nombre d'inscriptions parmi les ménages appartenant aux quintiles de revenu inférieurs au cours de la décennie. Certains pays du GPE et d'autres pays à faible revenu ont pratiquement doublé leur taux d'achèvement de la sixième année d'enseignement primaire, pour une large part en scolarisant les enfants des ménages défavorisés. Les profils sociaux des enfants testés respectivement dans les évaluations des périodes 2000–05 et 2005–10 étaient donc souvent très différents. Dans la première partie de la décennie, lorsque le taux d'achèvement était d'environ 30 %, ce sont surtout les enfants de ménages appartenant aux deux quintiles de revenus les plus élevés, dont les parents avaient le plus de chances d'être alphabètes, qui atteignaient ou achevaient la sixième année d'études et qui étaient donc testés. Lorsque le taux d'achèvement a approché les 60 % dans certains pays en 2005–10, les enfants de parents analphabètes étaient beaucoup plus nombreux à atteindre ou terminer la sixième année d'enseignement primaire et donc à être testés. Cela rend les comparaisons dans le temps difficilement utilisables comme indicateur de la qualité du système scolaire proprement dit, les populations évaluées à deux moments distincts étant complètement différentes dans la plupart des pays pertinents.

L'écart entre pays à faible revenu et pays à revenu élevé est beaucoup plus marqué du point de vue des acquis scolaires qu'en matière d'inscriptions.

Comme les enfants testés à la fin des années 2000 étaient proportionnellement plus nombreux, ils sont par définition plus difficiles à éduquer que ceux testés au début de la décennie.

1. Données du SACMEQ

Le SACMEQ est parvenu à produire des données comparables dans 15 pays d'Afrique orientale et australe en 1995, 2000 et 2007 (tableau 4.1). La moyenne est fixée à 500 en 2000, et la moyenne de 2007 est ensuite ajustée sur la base du test de 2000. Une tendance marquée est identifiée si une évolution des résultats représente un écart type de plus de 10 % par rapport à la note de 2000.

TABLEAU 4.1. NOTES AUX TESTS DU SACMEQ PAR GROUPE DE PAYS (2000, 2007)

Groupe, pays	Lecture			Score		
	2000	2007	Tendance	2000	2007	Trend
GPE						
Kenya	546.5	543.1	▶	563.3	557.0	▶
Lesotho	451.2	467.9	▲	447.2	476.9	▲
Malawi	428.9	433.5	▶	432.9	447.0	▲
Mozambique	516.7	476.0	▼	530.0	483.8	▼
Ouganda	482.4	478.7	▶	506.3	481.9	▼
Zambie	440.1	434.4	▶	435.2	435.2	▶
Pays à faible revenu, non-GPE						
Tanzanie (continent)	545.9	577.8	▲	522.4	552.7	▲
Tanzania (Zanzibar)	478.2	533.9	▲	478.1	486.2	▶
Zimbabwe[a]	504.7	507.7	▶	s.o.	519.8	s.o.
Swaziland	529.6	549.4	▲	516.5	540.8	▲
Revenu intermédiaire, tranche supérieure						
Botswana	521.1	534.6	▲	512.9	520.5	▶
Maurice	536.4	573.5	▲	584.6	623.3	▲
Namibie	448.8	496.9	▲	430.9	471.0	▲
Seychelles	582.0	575.1	▶	554.3	550.7	▶
Afrique du Sud	492.3	494.9	▶	486.1	494.8	▶
SACMEQ	500.0	511.8	▲	500.0	509.5	▶

Source : Fondé sur Hungi et al. 2010.

Note: ▲ = augmentation de 10 points ou plus.

▶ = changement minime (moins de ±10).

▼ = diminution de 10 points ou plus.

a. Le Zimbabwe n'a pas participé à la série de 2000 du SACMEQ, et la valeur indiquée pour la lecture pour cette année date de la série de 1995, qui ne comprenait pas les mathématiques.

s.o. = sans objet, s.o. = non disponible.

Les pays non-membres du GPE sont parvenus à maintenir ou augmenter leurs scores aux tests depuis 2000 et se situent au-dessus de la moyenne du SACMEQ (500), mais un plus grand nombre d'entre eux sont aussi des pays à revenu intermédiaire (sauf la Tanzanie et le Zimbabwe). Dans le groupe du GPE, le Lesotho est parvenu à relever ses scores en mathématiques et en lecture, et le Malawi, ses scores en mathématiques. D'autres pays ont maintenu leurs scores à des niveaux plus ou moins constants. Au Mozambique et en Ouganda, les scores ont baissé, mais au Mozambique, les taux d'achèvement ont pratiquement doublé entre 2000 et 2007, et beaucoup des enfants testés en 2007 avaient un profil socioéconomique différent de celui des enfants testés en 2000. Il est clair qu'une partie de cette diminution est due à ce type d'effet de composition.

Dans le groupe du GPE, le Lesotho est parvenu à relever ses scores en mathématiques et en lecture, et le Malawi, ses scores en mathématiques.

Le SACMEQ permet aux analystes d'examiner les tendances de la fourniture d'intrants, corrélée aux notes de l'évaluation. Ses données n'indiquent guère d'amélioration entre 2000 et 2007 (tableau 4.2). Au Malawi, on a même enregistré une diminution, en ce sens que la proportion d'élèves possédant leurs propres manuels scolaires est tombée de 57 à 27,1 % (Hungi et al. 2010) (encadré 4.2). Le niveau des équipements de base des classes ne s'est guère amélioré entre 2000 et 2007. Certains pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, sont parvenus à équiper leurs écoles avec plus de succès que la plupart des pays du GPE. L'accès à l'eau a progressé dans les écoles et davantage de guides pédagogiques ont été fournis aux instructeurs, mais la proportion des écoles qui reçoivent un nombre suffisant de manuels scolaires, de tableaux, de bureaux et de chaises pour les enseignants et qui sont dotées d'une bibliothèque a diminué dans presque tous les pays du GPE participant aux évaluations du SACMEQ. Altinok (2010) a analysé l'évolution des ressources scolaires dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et dans les pays à revenu élevé, et il a constaté une amélioration dans ce domaine.



PHOTO CREDIT: Save the Children

TABLEAU 4.2. ÉVOLUTION DE LA DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES SCOLAIRES, PAYS DU SACMEQ, 2000–07

Groupe, pays	Guide de l'enseignant, lecture	Guide de l'enseignant, maths	Dictionnaires	Manuels, crayons, stylos et règles	Manuel de lecture personnel	Manuel de maths personnel	Tableaux	Chaises et pupitres pour les élèves	Bureaux et chaises des enseignants	Bibliothèque de classe ou d'école	Eau
GPE											
Kenya	▶	▲	▲	▶	▼	▼	▶	▶	▼	▼	▲
Lesotho	▶	▶	▼	▶	▶	▲	▶	▶	▶	▲	▶
Malawi	▶	▲	▶	▲	▼	▼	▼	▶	▶	▼	▶
Mozambique	▲	▲	▲	▶	▶	▼	▼	▲	▼	▼	▶
Ouganda	▶	▲	▶	▲	▶	▶	▼	▲	▼	▼	▲
Zambie	▼	▼	▲	▲	▲	▶	▼	▼	▶	▶	▼
Faible revenu											
Tanzanie	▲	▲	▲	▲	▶	▶	▶	▶	▲	▲	▼
Zanzibar	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▶	▲	▲	▼	▲
Zimbabwe	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Swaziland	▶	▲	▶	▲	▲	▲	▶	▶	▶	▼	▲
Revenu intermédiaire, tranche supérieure											
Botswana	▶	▲	▶	▶	▼	▼	▶	▶	▶	▶	▶
Maurice	▲	▲	▶	▼	▶	▼	▲	▶	▲	▶	▼
Namibie	▶	▲	▼	▶	▼	▼	▼	▶	▶	▲	▶
Seychelles	▶	▲	▶	▲	▶	▼	▶	▶	▶	▶	▶
Afrique du Sud	▲	▲	▲	▲	▶	▶	▼	▶	▼	▼	▶
SACMEQ	▲	▲	▶	▲	▶	▶	▶	▶	▶	▼	▶

Source: Hungi et al. 2011.

Note: ▲ = augmentation de 10 points ou plus.

▶ = changement minime (moins de ±10).

▼ = diminution de 10 points ou plus.

— = non disponible.

ENCADRÉ 4.2. PLEINS FEUX SUR LES TENDANCES OBSERVÉES AU MALAWI

De tous les pays du SACMEQ, c'est le Malawi qui a obtenu le score note la plus faible de toutes les séries du SACMEQ et qui compte la plus forte proportion d'élèves ne parlant pas la langue du test (anglais) à la maison (59 % en 2000). Le Malawi a supprimé les frais de scolarité en 1994, ce qui a entraîné une augmentation de 70 % du nombre d'inscriptions en deux ans (UNESCO 2007). Cela s'est fait toutefois probablement au détriment des conditions de scolarisation, en particulier du point de vue du taux d'encadrement, l'un des plus élevés d'Afrique (Chimombo et al. 2005). En fait, il y a eu une forte baisse des scores aux tests du SACMEQ entre 1995 and 2000, tandis que le nombre d'inscriptions augmentait. Il est impossible de comprendre, sans une analyse plus poussée, dans quelle mesure cela représente une véritable baisse de qualité ou un effet de composition résultant des efforts du système éducatif pour répondre aux besoins d'enfants auxquels il est plus difficile de dispenser un enseignement parce qu'ils ont été peu exposés à l'écrit, ont des parents au faible niveau d'instruction, etc.. On a toutefois enregistré, entre 2000 et 2007, une forte augmentation des scores en mathématiques, tandis que les résultats des tests de lecture restaient stables.

2. PASEC

Bien que le PASEC n'ait pas été conçu pour produire des données sur les tendances, il utilise les mêmes tests depuis 1995, et chaque rapport national comprend des informations détaillées sur les tendances (tableau 4.3). Toutefois, les tests du PASEC sont actuellement en voie d'être révisés, et on ne sait pas encore s'ils comprendront certains des anciens items, de sorte que des informations sur les tendances puissent continuer à être produites.

TABLEAU 4.3. TENDANCES DES NOTES DES TESTS DU PASEC EN CINQUIÈME ANNÉE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Groupe, pays	Période		Note en français			Note en mathématiques		
GPE								
Madagascar	1998	2005	42.6	31.4	▼	59.1	51.2	▼
Burkina Faso	1996	2007	46.6	37.4	▼	45.8	36.8	▼
Togo[a]	1999	2010	s.o.	s.o.	▼	s.o.	s.o.	▼
Cameroun[b]	1996	2005	56.0	46.0	▼	50.0	46.0	▼
Sénégal	1996	2007	36.9	38.3	▶	40.7	41.8	▶
Côte d'Ivoire[c]	1996	2008	45.3	29.2	▼	Incluse dans la note en français		
Faible revenu								
Tchad[d]	2004	2010	32.1	38.0	▲	34.0	38.1	▲

Source s: Rapports nationaux du PASEC ; équipe du PASEC pour le Tchad ; la revue sectorielle conjointe du Togo.
Note: ▲ = augmentation de 2 points ou plus.
▶ = changement minime (moins de ±2 points).
▼ = diminution de 2 points ou plus. L'écart par rapport à la norme est supérieur à 20 points en moyenne, et une diminution de 2 points est calculée comme 10 % d'un écart par rapport à la norme (pour rester fidèle à la méthodologie du SACMEQ).
a. Données confondues pour les deuxième et cinquième années d'enseignement primaire ; une tendance peut être dégagée. s.o. = sans objet.
b. Sous-système francophone seulement. c. Français et mathématiques confondus. d. Projet de rapport seulement.

La tendance qui ressort des notes disponibles du PASEC est frappante, et les changements sont beaucoup plus marqués que pour celles du SACMEQ (tableau 4.3). Toutefois, comme au Malawi et au Mozambique dans le cas du SACMEQ, ces résultats doivent être replacés dans leur contexte compte tenu du changement radical intervenu dans les caractéristiques des élèves avant et après 2000. Dans beaucoup de pays, la proportion d'élèves ruraux a pratiquement doublé dans les échantillons du PASEC 2009, tandis que celle des élèves parlant français à la maison a diminué.

Les données sont préoccupantes en ce qui concerne les pays du GPE, et il semble que, en particulier dans les pays francophones, les résultats moyens de l'apprentissage se dégradent. On ne sait pas exactement si cela est dû à une évolution de la qualité, c'est-à-dire à la valeur ajoutée que constitue la productivité des écoles, ou bien à un effet de composition (enfants auxquels il est plus difficile d'enseigner une fois qu'ils sont scolarisés). Des données et des analyses complémentaires s'imposent.

3. LLECE

La SERCE est la seconde évaluation, et la plus récente, réalisée par le LLECE de l'UNESCO (voir Annexe 4E). Du fait que le Guyana, Haïti et le Honduras n'y ont pas participé, le Nicaragua est le seul pays du GPE qui fasse partie de la SERCE. Les autres pays participants ne remplissent pas les conditions requises pour adhérer au GPE, et il est donc particulièrement difficile de faire des comparaisons. Les données laissent à penser que les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieures autres que le Nicaragua, mais similaires à d'autres égards (El Salvador, Guatemala et Paraguay) enregistrent des résultats inférieurs à ceux du reste de l'Amérique latine. Malheureusement, les différences dans les classes ciblées et dans le contenu des tests empêchent de dégager des tendances sur la base des résultats du LLECE (première série) et de la SERCE (deuxième série).

Les élèves de sixième année d'enseignement primaire au Nicaragua enregistrent les plus mauvais résultats (après la République dominicaine) en mathématiques, mais font mieux que leurs homologues en République dominicaine, en Équateur, au Guatemala et au Paraguay en lecture (tableau 4.4). Le Nicaragua est également le pays de ce groupe au revenu le plus bas.



PHOTO CREDIT: Save the Children

TABLEAU 4.4. ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE ATTEIGNANT AU MOINS LE NIVEAU 3 OU 4 DANS LA SERCE, 2005/06

pourcent

Groupe, pays	Mathématiques	Lecture
GPE		
Nicaragua	21.2	26.3
Revenu intermédiaire, tranche inférieure		
Guatemala	21.5	20.7
Paraguay	28.7	25.8
El Salvador	27.3	33.5
Revenu intermédiaire, tranche supérieure et au-dessus		
République dominicaine	7.1	10.6
Équateur	25.8	22.4
Panama	20.0	30.3
Pérou	38.2	32.0
Argentine	48.6	44.7
Colombie	38.1	48.2
Brésil	40.5	49.9
Mexique	58.7	54.1
Uruguay	72.7	59.1
Chili	50.9	61.6
Costa Rica	62.7	71.3
Cuba	77.5	74.9
Moyenne	**45.0**	**46.6**

Source: SERCE, données de 2008.

D. Combiner l'apprentissage et les niveaux d'accès pour une mesure mondiale de la production du système

L'écart dans les acquis scolaires entre les pays du GPE et les pays plus développés est énorme. Entre les pays de l'OCDE et les pays à faible revenu, il est d'environ deux fois supérieur à la norme et représente ainsi de quatre à six classes. De plus, dans les quelques pays à faible revenu qui signalent à temps des indicateurs pertinents, les acquis scolaires semblent se détériorer, bien qu'il soit difficile de déterminer si l'ampleur du phénomène est due à un effet de composition—c'est-à-dire à une évolution des résultats due aux caractéristiques des enfants plus pauvres entrant et progressant à l'école en 2005–10—ou bien s'il y a eu une baisse des acquis scolaires, même compte tenu du milieu socioéconomique auquel appartiennent les enfants.

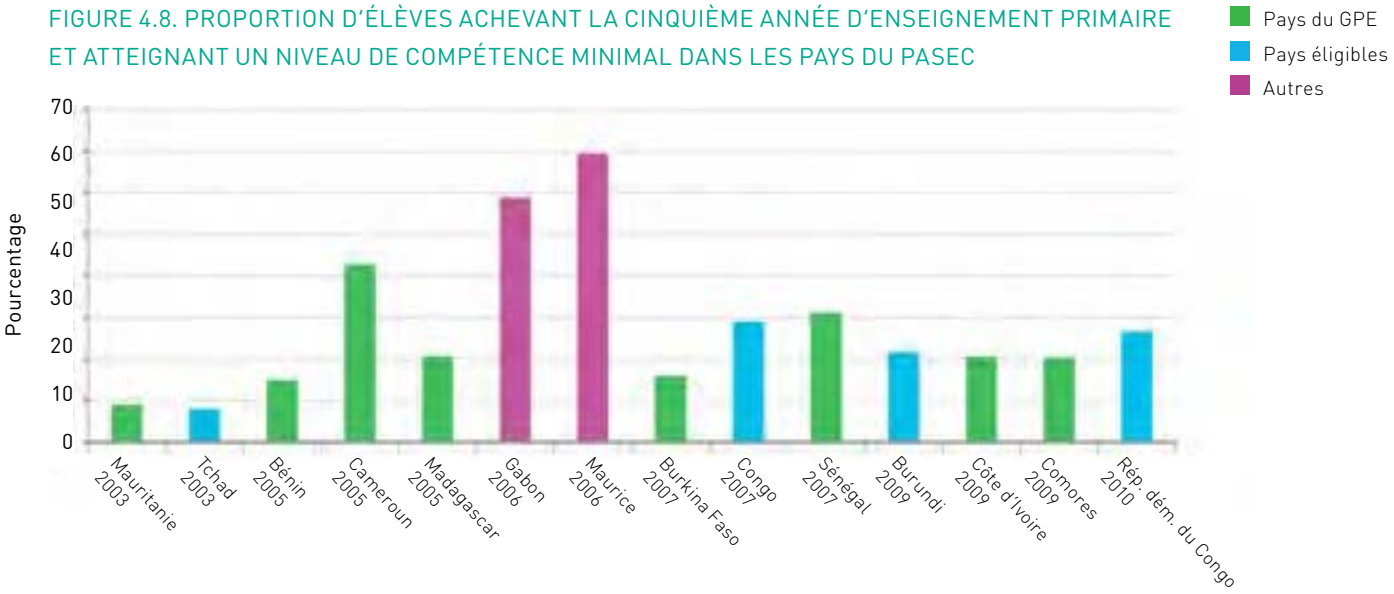
Il est absolument indispensable de savoir si les pays du GPE réalisent des progrès « globaux » du point de vue à la fois de l'accès, des taux d'achèvement et des acquis scolaires. La seule évaluation suffisamment rigoureuse qui couvre un échantillon de pays raisonnablement représentatif qui soient également membres du GPE est celle du SACMEQ. Si nous examinons le nombre d'enfants ayant acquis au moins des rudiments de lecture et d'écriture (niveaux 3 à 8 de l'évaluation du SACMEQ) dans les séries d'évaluation de 2000 et 2007, et si nous tenons compte de l'augmentation de la population d'âge scolaire, nous constatons un progrès de la production totale suivant cette définition. L'enfant moyen dans la population (et non l'enfant moyen testé) semble « en savoir plus » à la fin qu'au début des années 2000, parce que même là où on observe une certaine baisse de la note moyenne des élèves testés, comme au Mozambique, le nombre d'enfants testés (parce qu'ils parviennent en sixième année d'enseignement primaire) a énormément augmenté. Les pays du GPE et ceux qui sont susceptibles d'adhérer au partenariat comme le Kenya, le Mozambique, la Tanzanie, l'Ouganda et la Zambie ont tous accompli des progrès à cet égard. Le seul pays qui semble avoir régressé est le Malawi.

Toutefois, malgré ce message positif, les niveaux des résultats effectifs des enfants scolarisés sont en général simplement faibles, ce qui signifie que la production totale combinée (achèvement et niveau de connaissances de ceux qui achèvent le cycle) est très inférieure à ce qu'elle devrait être. Les résultats du PASEC le montrent : on peut simplement multiplier le taux d'achèvement par le pourcentage d'élèves évalués ayant atteint un niveau de compétences déterminé dans l'évaluation du PASEC pour la cinquième année d'études[7]. La figure 4.8 décrit cette mesure. (Les pays à revenu intermédiaire sont indiqués en rose, les pays du GPE, en vert, et les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure non membres du GPE, en bleu.) La figure montre clairement que dans les pays du GPE, environ 20 % seulement de la totalité des enfants dans la population—une mesure de la production totale—terminent l'école primaire avec les compétences voulues. Cela laisse à penser que le taux d'achèvement effectif —c'est-à-dire assorti d'un niveau de connaissance suffisant—est nettement inférieur au taux d'achèvement nominal.



PHOTO CREDIT: Mats Lignell/ Save the Children

FIGURE 4.8. PROPORTION D'ÉLÈVES ACHEVANT LA CINQUIÈME ANNÉE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET ATTEIGNANT UN NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL DANS LES PAYS DU PASEC



Source: compilation du GPE basée sur les données du PASEC. Pour les Comores, les taux d'achèvement proviennent d'EdStats (base de données), Banque mondiale, Washington, DC (consultée en février 2012), http://go.worldbank.org/ITABCOGIV1.

Dans la plupart des pays, moins d'un tiers de la cohorte âgée de 11 ou 12 ans termine la cinquième année d'enseignement primaire tout en acquérant des compétences de base[8]. Maurice, pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, est parvenu à scolariser 100 % des enfants dans le primaire, mais non à dispenser un enseignement de qualité à la totalité d'entre eux. Seulement 69,5 % des élèves acquièrent le niveau de compétence minimum requis en cinquième année. D'une façon plus générale, les pays du GPE combinent des taux d'achèvement inférieurs à 100 % à de faibles niveaux de compétences chez les élèves achevant la cinquième année, ce qui signifie qu'environ 20 % seulement des enfants terminent l'école primaire en ayant acquis des compétences de base. Il est préoccupant que 20 % seulement des enfants atteignent un niveau de compétences raisonnable à l'âge de 11 ou 12 ans et que les enfants scolarisés atteignent des niveaux d'apprentissage inférieurs d'environ deux écarts types à ceux généralement enregistrés dans les pays à revenu élevé. Nous avons tout lieu d'espérer que les pays progressent du point de vue de la production totale, mais cela sera difficile, car il est plus simple de faire en sorte que les enfants terminent la cinquième année d'enseignement primaire que de garantir qu'ils acquerront également des compétences à ce niveau.

E. Remplir le cadre de résultats du GPE

À la fin de 2011, le cadre de résultats du GPE a commencé à inclure deux indicateurs qui pourraient être utilisés pour mettre l'accent sur le partenariat en faveur des acquis scolaires[9]:

- Indicateur 1 : Proportion d'élèves qui, à la fin de deux classes primaires, ont démontré qu'ils savaient lire et comprenaient le sens d'un texte approprié à la classe.

- Indicateur 2 : Proportion d'élèves qui, à la fin du primaire ou du cycle d'enseignement de base, sont capables de lire et de comprendre le sens d'un texte approprié conformément aux spécifications du programme scolaire national ou approuvé par les experts nationaux en matière d'éducation.

La présente sous-section examine les données disponibles susceptibles d'être utilisées pour alimenter ces indicateurs. L'Annexe 4B contient davantage de détails, par pays, sur le caractère approprié des données et indicateurs existants à cette fin.

1. Utilisation de sources de données internationales

L'indicateur 1 est relativement simple du point de vue conceptuel, mais les sources de données normalisées existantes sont plus rares pour lui que pour l'indicateur 2. Les proportions d'élèves nécessaires pour calculer l'indicateur 1 ne sont pas connues pour la plupart des pays sur la base de sources internationales. On dispose toutefois de données brutes qui pourraient servir à calculer approximativement les parts pertinentes dans de nombreux pays. Nous recommandons que le GPE commence a) à calculer l'indicateur là où les données le permettent, et b) à déterminer où des évaluations supplémentaires sont nécessaires pour créer une base de calcul pour l'indicateur.

Excepté pour le PASEC, les évaluations régionales et internationales types ne produisent pas les informations nécessaires pour calculer l'indicateur dans les petites classes, et à ce stade, on ne sait pas exactement si le PASEC continuera à recueillir des données pertinentes sur les petites classes. Les ELPC et des évaluations similaires comme les ASER et Uwezo, qui couvrent les compétences de base, essentiellement orales, ne calculent pas les proportions pertinentes d'élèves nécessaires pour produire l'indicateur comme un produit type, et les données devront faire l'objet d'un traitement supplémentaire. Dans les ELPC (conçus au sens étroit ou formel ; voir plus haut), les produits plus ou moins types couvrent la compétence orale (nombre de mots corrects lus à la minute), la proportion d'élèves incapables de lire un seul mot, et la proportion d'élèves capables de répondre aux questions (nombre de questions de compréhension auxquelles ils peuvent répondre). D'autres évaluations, comme les ASER ou Uwezo, incluent également des données brutes qui pourraient être traitées de façon appropriée pour produire, dans certains cas, une proche approximation de l'indicateur du GPE. Cela nécessiterait les mesures suivantes :

Dans la plupart des pays, moins d'un tiers de la cohorte âgée de 11 ou 12 ans termine la cinquième année d'enseignement primaire tout en acquérant des compétences de base.

- Identification d'une mesure de synthèse appropriée pour chaque type d'évaluation—ASER, ELPC, Uwezo ou autres—qui peut représenter l'indicateur du GPE
- Accès à toutes les séries de données, au moins pour les échantillons au niveau du système ou du pays, ou accords pertinents avec les gouvernements qui contrôlent les séries de données
- Accord sur le système de pondération de l'échantillonnage nécessaire au calcul de l'indicateur

À part cela, la question serait relativement simple pour les pays où il existe au moins des données. Dans le cas contraire, il faudra convenir de la marche à suivre pour créer les données.

L'indicateur 2 est plus problèmatique parce qu'il est explicitement lié au programme national.

> Dans le cadre de l'initiative de l'UNESCO « L'apprentissage, ça compte ! », Benavot (2011) a effectué au niveau mondial une analyse des programmes incluant de nombreux pays du GPE. Il s'agissait notamment de vérifier si des structures communes dans les programmes peuvent aider à définir un indicateur approprié des compétences des élèves à la fin du cycle primaire. Ces données ont été utilisées pour identifier le contenu des programmes et les attentes que partagent les pays en ce qui concerne la performance en mathématiques et en lecture. Une constatation clé en ce qui concerne la lecture est que selon plus de 70% des manuels scolaires et des directives, les élèves doivent pouvoir 1) identifier, extraire, trouver et mémoriser des informations explicites dans le texte ; 2) acquérir des compétences inductives pour comparer, déduire, généraliser, appliquer, interpréter, connecter, résumer et paraphraser des éléments implicites du texte ; et 3) émettre une série de jugements de valeur sur les textes qu'ils lisent (par exemple, déterminer la mesure dans laquelle les textes sont cohérents/incohérents, précis/vagues, complexes/simples, valides, fiables, complets et plausibles). Ces constatations indiquent que malgré des différences culturelles et linguistiques marquées, de nombreux pays en développement partagent des idées communes sur les normes de lecture auxquelles les élèves doivent pouvoir se conformer à la fin du cycle primaire. Ces points communs sont la compréhension littérale, la compréhension inductive et la compréhension de valeur ou évaluative (Benavot 2011, 30) [10].

L'analyse laisse à penser que l'on pourrait utiliser des évaluations régionales et internationales des apprenants effectuées selon ces critères pour aider à mesurer les progrès réalisés par les élèves dans les différents pays afin de maîtriser les programmes vers la fin du cycle primaire. Le GPE pourrait utiliser le PIRLS (4e année d'enseignement primaire), le PASEC (5e année), le LLECE (6e année) et le SACMEQ (6e année) pour produire des informations sur la proportion d'élèves sachant lire et capables de comprendre ce qu'ils lisent à l'issue ou près de la fin du cycle primaire, étant donné que ces évaluations incluent toutes des composantes de lecture. Toutefois, un certain traitement des données s'impose pour produire l'indicateur dans le cadre GPE à partir de ces évaluations. De plus, tous les pays ne participent pas à ces évaluations, et chaque pays devra fixer un critère indicatif pour mesurer les progrès accomplis. Le tableau 4.5 décrit une tentative de faire correspondre les structures mondiales des programmes et le contenu des évaluations régionales, avec pour dénominateur commun le degré de compréhension inductive. Des comparaisons pourraient être effectuées au sein des régions ou des programmes, et l'indicateur devrait viser les cinquième ou sixième années d'enseignement primaire pour correspondre aux programmes (ou même la 4e année dans le cas du PIRLS). Cette analyse, qui n'inclut pas d'évaluations purement nationales, examine seulement la mesure dans laquelle des évaluations régionales ou internationales peuvent servir à alimenter le cadre de résultats du GPE.

TABLEAU 4.5. CADRE PROVISOIRE D'ÉTABLISSEMENT D'UN INDICATEUR GPE SUR LES ACQUIS SCOLAIRES À LA FIN DU CYCLE PRIMAIRE

Définition du GPE	Structures des programmes	SACMEQ	SERCE/LLECE	PIRLS
Les élèves sont capares de lire et de comprendre ce qu'ils lisent selon la définition des programmes ou des experts nationaux	Compétences en lecture courante ou compétences en 5e ou 6e année d'enseignement primaire (dans au moins 70 % des pays)	Niveau 6 : lecture inductive	Niveau 3 : repérer et isoler une information pertinente	Faire des déductions directes
Specification des compétences en jeu	Identifier, extraire et mémoriser les informations explicites figurant dans le texte ; acquérir des compétences inductives pour comparer, déduire, généraliser, appliquer, interpréter, connecter, résumer et paraphraser des éléments implicites dans le texte ; parvenir à une série de jugements de valeur sur les textes	Lire dans le désordre des extraits de longs textes (narration, document ou description) de façon à combiner des informations provenant de diverses parties d'un texte pour en déduire l'intention de l'auteur Interpréter différents types de textes et en tirer des déductions ; extraire des informations d'un document non traditionnel ; émettre des jugements sur les intentions d'un auteur	Interpréter des reformulations et des synthèses ; intégrer des données réparties sur un paragraphe ; réintroduire des informations implicites dans le paragraphe ; relire le texte pour y chercher certaines données ; identifier un seul sens de mots qui en ont plusieurs ; reconnaître le sens de parties de mots	À mesure que les lecteurs construisent un sens à partir de textes, ils déduisent des idées ou des informations non explicitées ; le lecteur peut ainsi aller au-delà de la surface des textes et combler les lacunes de sens qui y sont fréquentes

Source: compilation du GPE basée sur des informations figurant sur des sites web pertinents de programmes régionaux. Les structures de programme courantes proviennent de Benavot 2011.

Note: Les tests du PASEC sont en cours de révision et seront alignés sur le SACMEQ. Les données du PASEC ne nous permettent pas actuellement de produire l'indicateur souhaité ; ils ne représentent pas de purs tests de lecture et incluent la grammaire. Une variable de substitution approximative est la proportion d'élèves atteignant 40 % dans l'évaluation du PASEC, bien que le PASEC ne mesure pas directement la compréhension inductive. (On constate généralement une corrélation entre les résultats de la compréhension inductive et ceux de la compréhension non-inductive, bien que des mesures séparées de chacune soient préférables.)

Dans certains cas, il se peut que le niveau d'études ou de compétence auquel les diverses évaluations sont comparées ne soit pas approprié. De plus, chaque pays devrait être encouragé à définir son propre niveau de comparaison. Il s'agit ici seulement de démontrer que les évaluations régionales et internationales peuvent en fait être utilisées par les pays pour fixer des critères indicatifs en vue de la mesure objective des compétences des élèves.

2. Utilisation des données des évaluations nationales

La plupart des données des évaluations nationales utilisées dans les PSE et les revues sectorielles conjointes sont présentées sous la forme de scores moyens aux tests plutôt que comme la proportion d'élèves atteignant un certain niveau de compétence. De plus, les critères indicatifs nationaux dans les évaluations sont souvent fixés à un bas niveau, même par rapport aux programmes officiels. C'est ainsi qu'au Ghana, le critère indicatif minimum dans l'évaluation nationale de la sixième année d'enseignement primaire a été fixé à 35 % de réponses correctes, et il a été décidé que les niveaux de compétence correspondaient à un score minimum de 55 % de réponses correctes, alors qu'une analyse plus détaillé des tests amenait certains à considérer qu'un seuil de 70 % était plus approprié pour répondre aux propres objectifs du programme du Ghana et pour déterminer les niveaux de compétence (Ghana et RTI International 2012). Pourtant, seuls 20 % des apprenants franchissent ne serait-ce que le seuil de compétence inférieur.



PHOTO CREDIT: Menaca Calyaneratne/Save the Children

En général, utiliser les données des évaluations nationales pour en déduire des critères indicatifs pour la fin de cycle est plus difficile et exige de procéder pays par pays non seulement pour fixer des critères indicatifs, mais aussi pour déterminer si ceux-ci répondent à des attentes raisonnables fondées sur les programmes (encadré 4.3). L'utilisation des évaluations existantes pour rendre compte des progrès réalisés nécessiterait que l'on vérifie minutieusement si les évaluations se prêtent à des comparaisons d'une année sur l'autre. Ce n'est pas le cas pour la plupart d'entre elles (voir plus haut). Cela rend donc l'utilisation des évaluations nationales pour suivre les progrès accomplis réellement problématique. Pour régler ce problème, il faudra pousser beaucoup plus loin l'analyse et la collaboration technique, pays par pays, plutôt qu'utiliser des évaluations à caractère plus international et régional pour les petites classes et à la fin du cycle, comme indiqué précédemment.

ENCADRÉ 4.3. SÉNÉGAL : CALCUL DES INDICATEURS DU GPE SUR LA BASE DES DONNÉES DU SNERS

Trois collectes de données au niveau des écoles primaires-—en 1996, 2002 et 2006—ont été effectuées au Sénégal dans le cadre du *Système national d'évaluation des rendements scolaires* (SNERS). L'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE), qui a participé à l'élaboration des tests PASEC, a dirigé les évaluations.

Le ministère de l'Éducation chargé de la mise en oeuvre, du suivi et de la notification du PSE a défini trois indicateurs de performance dans le domaine de l'éducation :

- Seuil minimum : proportion d'élèves donnant au moins 50 % de réponses correctes
- Seuil souhaité : proportion of élèves donnant au moins 73 % de réponses correctes
- Score moyen au test

Le premier indicateur est l'indicateur de suivi utilisé dans le PSE du Sénégal, et il serait donc logique de l'employer comme critère indicatif pour le cadre de résultats du GPE. La présentation aux bailleurs de fonds des résultats du SNERS a parfois été fondée sur les trois indicateurs. Toutefois, pour le PSE et la revue sectorielle conjointe de 2009, le ministère a demandé à l'INEADE d'utiliser les données du PASEC afin d'élaborer les indicateurs, ce qui traduit peut-être un certain manque de confiance dans les données du SNERS.

Les rapports sur le SNERS laissent à penser que la documentation des données suit des normesacceptées pour le pilotage, l'échantillonnage et la validité des tests, bien que l'on ne dispose de guère d'informations sur la manière dont ceux-ci sont administrés. Des mesures ont été élaborées sur la compréhension de la lecture et l'aptitude au calcul. On a utilisé pour cela la note moyenne au test, mais non la proportion d'élèves répondant aux normes minimum, qui est l'indicateur défini pour le PSE, ainsi que l'indicateur du GPE.

Il est possible de calculer les indicateurs du GPE en utilisant des données du SNERS, mais pas dans leur forme actuelle. Des calculs supplémentaires s'imposent. Cela vaut pour quasiment tous les pays du GPE, même dans le meilleur des cas.

F. Questions de complémentarité et de coordination dans l'assistance internationale pour les évaluations

Certains pays du GPE et d'autres pays participent jusqu'à quatre évaluations des acquis scolaires (Annexe 4B). Le cas du Mali est instructif. Plusieurs types d'évaluations ELPC ont été réalisées (Annexe 4G). Le PASEC a également fourni un volume considérable de données utiles sur les acquis scolaires.

Réaliser un grand nombre d'enquêtes dans un seul pays en un bref laps de temps - même des enquêtes plus limitées et plus économiques selon la terminologie de Wagner (2011) – n'est peut-être pas efficace par rapport au coût. Le GPE pourrait s'employer à améliorer la coordination par l'intermédiaire du Secrétariat et des GLPE. Toutefois, si l'on veut que cet effort aboutisse, il faut se rendre compte qu'il est important de prendre connaissance des résultats des évaluations des acquis scolaires. Si les GLPE ne sont pas disposés à reconnaître que les niveaux d'apprentissage sont bas et doivent être mesurés, améliorer la coordination ne servirait à rien.

S'efforcer de coordonner quelque chose qui n'est pas reconnu comme important n'aurait en effet guère de sens. Le GPE, les bailleurs de fonds et les pays partenaires doivent jouer un rôle dans la coordination des évaluations et signaler aux gouvernements l'importance de ces dernières. Au Bénin, en Guinée, au Rwanda et dans d'autres pays, les conclusions de nombreuses études ont été présentées lors des séances de revue sectorielle conjointe. Cette méthode devrait être suivie plus fréquemment.

Par ailleurs, une collaboration et une coordination au niveau international sont absolument nécessaires pour produire davantage de données mondiales sur les acquis scolaires. Le GPE pourrait encourager ce processus. Il faudrait peut-être que des liens se tissent entre les divers professionnels et entre les enquêtes et les prestataires—le PASEC avec le SACMEQ, le PASEC et le SACMEQ avec le LLECE, les ELPC avec d'autres, etc.—afin d'encourager la collaboration entre les programmes.

Entre 2006 et 2008, le Mécanisme d'octroi de dons pour le développement de la Banque mondiale a financé le Programme mondial pour l'évaluation du rendement scolaire. Ce programme s'est efforcé de rendre l'IEA mieux à même de toucher davantage de pays en développement. Il visait également à améliorer les capacités des programmes d'évaluation régionale comme le Partenariat pour la revitalisation de l'éducation dans les Amériques, le PASEC, le SACMEQ, et le Conseil des examens d'Afrique de l'Ouest. Il s'agissait également d'approfondir la coopération entre les organismes d'évaluation de l'éducation, les pays participants, les organismes bilatéraux et multilatéraux, les fondations et le secteur privé. Ce programme a favorisé des échanges techniques entre les représentants de ces divers organismes et institutions. Par le biais du Mécanisme d'octroi de dons pour le développement, le PASEC a mis à jour sa méthode d'échantillonnage, effectué une analyse des programmes, révisé ses évaluations pour qu'elles correspondent davantage aux normes internationales et consenti d'autres efforts pour coopérer avec le SACMEQ. Par ailleurs, d'autres recommandations formulées dans le cadre d'évaluations du Mécanisme d'octroi de dons pour le développement n'ont pas été bien suivies. Il serait utile d'améliorer la coordination entre les évaluations, et des institutions comme le GPE ou des organismes multilatéraux comme la Banque mondiale devraient continuer à travailler sur cette question.

Parailleurs,unecollaboration et une coordination au niveau international sont absolument nécessaires pour produire davantage de données mondiales sur les acquis scolaires.

Fin 2008, dans le cadre de l'initiative « L'apprentissage, ça compte ! », l'UNESCO a créé un groupe d'experts représentant des programmes internationaux clés portant sur l'évaluation. L'UNESCO avait des plans pour améliorer son propre programme d'évaluation, plus ou moins dans le prolongement du MLA. Toutefois, bien que des acteurs clés aient été réunis, il n'en est pas résulté une coordination plus efficace des programmes. Cette approche donnera peut-être de meilleurs résultats à l'avenir. Il aurai sans doute fallu commencer par mieux préciser certains des objectifs et poursuivre cet effort. Certains bailleurs de fonds bilatéraux ont également manifesté leur intérêt.

En janvier 2009, un atelier sur les programmes d'évaluation a eu lieu à l'AED, à Washington, sous les auspices de l'USAID, acec la participation d'un grand nombre des mêmes acteurs qui s'étaient associés à l'effort de l'UNESCO. Lors de cette réunion, on a fait le point des évaluations des acquis scolaires dans le monde, les déficits de données dans les pays du GPE ont été identifiés, et les

questions de budget et de financement ont été examinées (Varly 2009b). Toutefois, comme dans « L'apprentissage, ça compte ! », l'initiative n'a pas semblé entraîner de progrès majeurs dans la coordination des évaluations des acquis scolaires et dans le soutien qui leur est apporté.

Un résultat important de « L'apprentissage, ça compte ! » a été un rapport définissant des normes communes fondées sur les programmes de lecture et de mathématiques à la fin du cycle primaire (Benavot 2011). En mars 2009, le groupe « L'apprentissage, ça compte ! » s'est réuni à nouveau, et le GPE a présenté un cadre indicatif révisé, comprenant notamment des indicateurs relatifs à l'apprentissage, qui a fait ultérieurement l'objet d'une discussion au sein du groupe.

La réunion biennale du partenariat du GPE qui s'est tenue à Copenhague en avril 2009 comprenait des séances consacrées aux acquis scolaires et durant lesquelles divers programmes ont été décrits. L'audience a été intéressée par les exposés sur les efforts déployés pour améliorer les ELPC en Gambie—efforts dirigés pour une large part par le gouvernement dans le prolongement de l'appui fourni par la Banque mondiale à un projet pilote d'ELPC qui a servi de référence— et sur l'action menée par l'ONG indienne Pratham pour améliorer les évaluations et les résultats de la lecture. Toutefois, aucune mesure n'a été prise.

D'autres progrès ont été accomplis en matière de coordination. En 2011, des études PIRLS et TIMSS ont été réalisées suivant le même calendrier. Les études peuvent maintenant couvrir les cinquième et sixième années d'enseignement primaire et partager des éléments d'enquête avec le SACMEQ, qui utilise une méthodologie IEA adaptée. Le PASEC se concentre non plus sur la cinquième année d'études, mais sur la sixième, tout en maintenant pour la deuxième année un test qui inclura peut-être une évaluation de compétence orale à compter de 2014. Les évaluations du PASEC comprendront également des éléments d'enquête du SACMEQ pour permettre des comparaisons entre pays africains. Le PASEC se conformera à la méthodologie et au calendrier du SACMEQ et évaluera dix pays tous les cinq ans. Le LLECE couvrira les troisième à sixième années d'études selon cette même périodicité, mais il n'existe toujours pas de plan de collaboration avec l'IEA, le PASEC ou le SACMEQ.

Dans un proche avenir, des données comparables IEA, PASEC, and SACMEQ seront disponibles pour la sixième année d'enseignement primaire. Si des éléments d'enquête communs sont partagés avec le LLECE, les tests de tous les programmes régionaux en comprendront, ce qui permettra de comparer et de calibrer des tests avec le PIRLS et la TIMSS. De plus, Benavot (2011) a identifié, en lecture et en mathématiques, des structures de programmes communes à différents pays.

Ainsi, malgré tout l'intérêt qu'elles semblent susciter, ces initiatives n'ont pas encore abouti à une approche unifiée de la coordination, des normes, de l'assistance financière et des directives entre les évaluations nationales, régionales et internationales. La meilleure chance à ce jour de coordonner au sein de la communauté mondiale tout au moins les informations sur les évaluations est offerte par l'outil d'évaluation de la Banque mondiale appelé SABER. Ce programme apporte non pas une aide financière coordonnée, mais une contribution intellectuelle au niveau des normes et de l'auto-évaluation des systèmes [11]. Le projet de coordination et d'octroi d'un soutien aux produits clés du savoir mondial créés par les évaluations est donc inachevé. Les organismes et

les particuliers doivent bénéficier d'incitations et de mécanismes clairs pour collaborer. La question des acquis scolaires est trop importante pour être laissée au hasard ou à des contacts personnels, à quelqueq ateliers ou à des initiatives limitées dans le temps. Avec des partenaires comme l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et la Banque mondiale, le GPE doit jouer un rôle actif dans la coordination et l'adoption de bonnes pratiques. Plus précisément, cela permettra de mieux comprendre a) le potentiel d'évaluations précoces (généralement orales et ne pouvant pas faire l'objet de comparaisons internationales) pour prédire et aider à améliorer la performance dans les évaluations ultérieures (écrites et comparables au plan international), et b) la façon dont les évaluations régionales pourraient être techniquement liées les unes aux autres. De plus, si a) les partenaires du GPE pouvaient se mettre d'accord sur une méthode rationnelle de financement des évaluations qui n'entraîne pas une dépendance, mais réponde au besoin de subventions, b) d'autres régions, notamment l'Asie ainsi que le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord, participaient à des évaluations des acquis scolaires, et c) les pays à faible revenu participaient également à des évaluations internationales pour assurer un enrichissement intellectuel mutuel, on pourrait assister à l'émergence d'une architecture intellectuelle et financière permettant de mesurer les acquis scolaires. Le GPE envisage d'utiliser le Programme d'activités mondiales et régionales pour encourager une collaboration accrue entre les organismes pour fixer des normes concrètes d'évaluation orale dans les petites classes, la coordination des évaluations écrites de fin de cycle et la promotion de la coordination entre les évaluations régionales, mais il ne peut s'agir là encore que d'un effort limité dans le temps.

Le don des mathématiques est peut-être inné, mais il doit être renforcé.

G. Investir dans le calcul dans les petites classes

> ***Le Partenariat mondial élaborera des approches consensuelles pour évaluer et améliorer l'enseignement des mathématiques dans les deux ans.***
>
> — Engagement du Partenariat mondial en faveur d'une politique de l'éducation, novembre 20111

Le GPE reconnaît que l'acquisition de notions d'arithmétique et de mathématiques constitue une étape importante du processus d'apprentissage et permet à chacun d'améliorer ses chances de trouver un emploi. Cela aide les pays à créer le capital humain nécessaire pour progresser dans les domaines de la science et de la technologie, d'une importance critique pour le développement économique.

Les pays à faible revenu qui participent à des évaluations à grande échelle comme le PISA et la TIMSS sont constamment en bas du classement.

Toutefois, les pays à faible revenu qui participent à des évaluations à grande échelle comme le PISA et la TIMSS sont constamment en bas du classement. C'est ainsi que dans la TIMSS de 2007, le score du 50^{e} percentile en mathématiques au Ghana en 3ème année de secondaire était de 309, tandis que celui du 5^{e} percentile en Australie était de 365 et de 379 aux États-Unis, 379 (Martin, Mullis et Foy 2008). Cela signifie que la performance de l'enfant médian au Ghana est inférieure à celle de son homologue du 5^{e} percentile le plus bas dans un pays à revenu élevé. Si les enfants ghanéens restent à l'école, ils finissent par acquérir des notions de mathématiques en deuxième année d'enseignement secondaire et non en deuxième ou troisième année de primaire, comme les enfants des pays à revenu plus élevé.

De récentes études axées sur l'évaluation des compétences fondamentales en mathématiques ont démontré que cette performance médiocre tenait souvent au fait que les enfants n'ont pas réussi à acquérir ces compétences dans les petites classes.

Bien que des recherches aient montré que les enfants en bas âge avaient un sens inné des nombres, elles ont également montré qu'ils ne pouvaient pas, par leur seule intuition, dépasser un certain niveau en mathématiques, notamment manier des nombres supérieurs à 25, faire des multiplications ou des divisions ou utiliser des fractions (Dehaene 1997 ; Devlin 2010 ; Sousa 2008). Ces notions fondamentales de mathématiques doivent être enseignées explicitement aux enfants.

Par ailleurs, on manque de données sur l'acquisition des notions de base par les élèves dans les petites classes. Quelques évaluations des petites classes, comme l'Évaluation des mathématiques dans les petites classes (EMPC), ont été effectuées pour fournir aux décideurs, aux bailleurs de fonds et aux praticiens des informations sur la mesure dans laquelle les élèves maîtrisent ces notions. L'EMPC et d'autres évaluations des petites classes ont montré que le problème apparaissait tôt en mathématiques en ce sens que beaucoup d'élèves d'un grand nombre de pays à faible revenu ne maîtrisent pas les notions fondamentales de mathématiques qui leur permettraient de réussir quelques années plus tard. Par exemple, une EMPT à petite échelle réalisée dans une région du Maroc a montré que 20 % des élèves de deuxième année du primaire étaient incapables de faire des additions simples, et 44 %, des soustractions simples (Messaoud-Galusi et al. 2012).

La performance de l'enfant médian au Ghana est inférieure à celle de son homologue du 5e percentile le plus bas dans un pays à revenu élevé.

Les données dont nous disposons sur les mathématiques dans les petites classes indiquent qu'il faut se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage dans les petites classes pour comprendre ce qui marche et ce qui ne marche pas dans les pays à faible revenu. Dans les petites classes, les élèves devraient acquérir des compétences de base en mathématiques et consolider leur compréhension conceptuelle des nombres, ce qui leur permettrait de lier les concepts mathématiques théoriques et les expressions numériques à des applications concrètes (Case 1998). Ce sens des nombres encourage également l'utilisation automatique d'informations mathématiques, et il est absolument indispensable pour pouvoir faire des calculs simples (Gersten and Chard 1999). Si les élèves ne parviennent pas à acquérir ces compétences fondamentales dans les petites classes, ils seront incapables de comprendre les mathématiques à un plus haut niveau et risqueront davantage de redoubler et de quitter définitivement l'école.

Il est vital d'identifier les facteurs qui entravent l'apprentissage des mathématiques dans les petites classes, ainsi que les interventions qui ont le plus de chances d'aider les élèves à acquérir des notions de base. Il est donc instructif de tester les élèves des petites classes parce que cela pourrait révéler des problèmes initiaux dans l'acquisition de compétences et de concepts mathématiques fondamentaux.

D'une façon générale, les recherches et les interventions, en particulier sur les bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques dans les petites classes des pays en développement sont limitées. En ce qui concerne la lecture dans les petites classes, on dispose

dans les pays en développement de toutes sortes de recherches, d'observations en salle de classe et d'évaluations des petites classes, mais c'est loin d'être le cas en mathématiques. On ne comprend pas bien comment le contenu des mathématiques est transmis en classe, ni si la façon de procéder est adaptée au niveau des élèves. Il faut en outre effectuer des interventions pilotes et entreprendre davantage de recherches, notamment faire des observations en classe et analyser les programmes de mathématiques, et aussi concevoir des évaluations et des interventions appropriées pour faire en sorte que les élèves acquièrent les compétences en mathématiques nécessaires à leur réussite future.

D'une façon générale, les recherches et les interventions, en particulier sur les bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques dans les petites classes des pays en développement sont limitées.

Le GPE collabore avec ses partenaires sur la lecture, l'écriture et les mathématiques dans les petites classes. Son objectif est de faciliter les recherches pour que les pouvoirs publics puissent prendre des décisions de fond et que l'on puisse identifier des pratiques optimales fondées sur des données d'observation en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques dans les pays en développement. Le GPE aimerait également encourager le développement des évaluations dans les petites classes pour mesurer la compétence en mathématiques et assurer dans ce domaine des ressources et des interventions adaptées au contexte de l'enseignement des mathématiques dans les petites classes.



PHOTO CREDIT: Guy Calaf/Save the Children

Pour atteindre ces objectifs, le GPE s'emploie actuellement a) à contribuer à la création d'un réseau d'organisations s'occupant de l'enseignement des mathématiques dans les petites classes ; b) à réaliser des études sur le terrain pour observer les approches actuelles et identifier de bonnes pratiques dans l'enseignement des mathématiques dans les petites classes ainsi que dans les interventions et les évaluations en la matière ; et c) à mettre à l'essai les éléments des évaluations et des interventions élaborés par des collègues pour contribuer au dialogue actuel sur les évaluations des petites classes. Le GPE a travaillé au Cambodge, en Inde et au Kenya, et il a des plans pour collaborer avec d'autres pays d'Afrique de l'Est et d'Asie du Sud. Ces activités de fond faciliteront les initiatives que prendront nos partenaires dans le domaine de l'enseignement des mathématiques dans le cadre du partenariat.

Le GPE collabore avec ses partenaires sur la lecture, l'écriture et les mathématiques dans les petites classes.

ENCADRÉ 4.4. ÉTUDE DE CAS AU CAMBODGE : EMPC ET INTERVENTIONS

Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge a fait savoir qu'il souhaitait mieux connaître les niveaux de performance actuel en mathématiques dans les petites classes (première, deuxième et troisième années du primaire) et concevoir des matériels et des interventions à petite échelle pour déterminer si cela permettrait de mieux familiariser les élèves avec les chiffres. Le ministère a demandé l'assistance technique du GPE pour mener à bien cet effort. Un spécialiste de l'enseignement des mathématiques du Partenariat a effectué une petite étude dans la capitale, Phnom Penh, et sur la base de ses résultats, il a fourni au ministère les ressources voulues pour préparer à l'échelon national un programme de mathématiques pour les petites classes qui doit bénéficier du prochain cycle de financement du GPE.

Le projet a été divisé en deux phases, la Phase 1 étant axées sur les écoles de Phnom Penh et la Phase 2, sur celles des zones rurales. Durant la Phase 1, le spécialiste du GPE a procédé à une évaluation des petites classes dans 6 écoles, effectué des observations dans 35 classes (pour mesurer le temps consacré aux diverses tâches), et expérimenté de brèves interventions en mathématiques pour déterminer si celles-ci sont adaptées au contexte de l'apprentissage des mathématiques à Phnom Penh.

Les résultats de cette petite étude ont permis au ministère de commencer à prendre conscience de la qualité de l'enseignement des mathématiques au Cambodge. L'étude a également fourni des notes de base en mathématiques dans les petites classes des écoles testées à Phnom Penh et recensé des failles dans le programme de mathématiques.

L'étude a révélé que les compétences des élèves en arithmétique reposaient en partie sur une solide capacité à apprendre par coeur, mais qu'il fallait renforcer leur compréhension théorique des nombres, et notamment leur aptitude à manier des nombres pour résoudre un problème. Le GPE a donc recommandé que le ministère effectue des interventions pour aider les élèves à développer leur esprit d'analyse et leur aptitude à résoudre des problèmes.

L'étude a également révélé que sur la base des observations faites en classe, l'utilisation de leçons de mathématiques préétablies donne de bons résultats. Les écoles visitées comptent entre 40 et 50 élèves par classe. Les enseignants qui ont utilisé des leçons préétablies sont parvenus à traiter au moins 95 % du contenu de la leçon en 45 minutes, à faire participer entre 80 et 90 % des élèves à la classe, et à mener en outre des activités en dehors de l'enseignement proprement dit.

La Phase 2 du projet sera mise en oeuvre fin 2012. L'impact de l'assistance technique fournie au Cambodge ne se limitera pas au proche avenir, car, selon l'étude, le ministère commence à travailler avec les écoles examinées pour améliorer la qualité de l'enseignement des mathématiques. L'étude à petite échelle signa le également les changements qu'il conviendrait d'apporter aux systèmes pour favoriser l'acquisition de connaissances à l'avenir.

IV. Lier les indicateurs d'accès et d'apprentissage : un problème lié à des bases insuffisamment solides [12]

Les pays du GPE ont réalisé des progrès considérables au regard de divers indicateurs d'accès ou d'indicateurs qui combinent l'accès et un indicateur indirect de qualité, comme les taux bruts d'inscription et d'admission dans l'enseignement primaire et le taux d'achèvement du cycle primaire (voir chapitre 2). Des analyses effectuées par le GPE montrent également que la réduction des taux de redoublement a été rapide, en particulier dans les pays du GPE. Les résultats d'apprentissage sont néanmoins médiocres : ainsi, les acquis scolaires mesurés pour l'enfant médian d'un pays à faible revenu ne correspondent qu'à environ le cinquième percentile de celui d'un pays à revenu élevé.

La présente section explique qu'il existe un lien caché important entre les statistiques positives en matière d'accès et la médiocrité des acquis scolaires dans les petites classes, ces deux facteurs étant eux-mêmes liés aux piètres résultats recensés dans les évaluations effectuées à la fin du cycle primaire. Les problèmes d'apprentissage apparaissent manifestement au niveau de l'acquisition des compétences de base dans les petites classes. Le tableau 4.6 indique la proportion d'enfants—mesurée dans une série d'évaluations orales réalisées dans quelques pays du monde (mais essentiellement en Afrique)—ne sachant pas lire un seul mot de la première ligne d'un texte

TABLEAU 4.6. ENFANTS INCAPABLES DE LIRE UN SEUL MOT DE LA PREMIÈRE LIGNE D'UN TEXTE, PRÈS DE LA DEUXIÈME ANNÉE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

pourcent

Pays	Langue	Non lecteurs
Congo (Rép dém. du), début de la 4e année, Bandundu, Équateur, et Provinces orientales	Français	70
Éthiopie, fin de 2e année	Amharique	22
Guatemala, milieu de 3e année, échantillon d'écoles de base soutenues par des ONG	Espagnol	4
Haïti, début de 3e année, Département de l'Artibonite et sa capitale, Gonaïves	Français	50
Honduras, fin de 2e année, écoles rurales PROHECO seulementa	Espagnol	26
Jordanie, fin de 2e année	Arabe	21
Kenya, fin de 3e année, Provinces du Centre et de Luo-Nyanza	Kiswahili	21
Liberia, fin de 2e année	Anglais	54
Malawi, début de 2e année	Chichewa	96
Mali, fin de 2e année	Français	92
Maroc, fin de 2e année	Arabe	33
Mozambique, milieu de 3e année, Cabo Delgado, échantillon d'écoles de base soutenues par des ONG	Portugais	57
Népal, milieu de 2e année, échantillon d'écoles de base soutenues par des ONG	Népali	79
Nicaragua, début de 2e année, côte Est non comprise	Espagnol	6
Nigeria, milieu de 3e année, États de Sokoto et Bauchi	Hausa	78
Pakistan, fin de 2e année, échantillon d'écoles de base soutenues par des ONG	Pashtu	91
Philippines, milieu de 3e année, Mindanao, échantillon d'écoles de base soutenues par des ONG	Anglais	30
Rwanda, début de 4e année	Kinyarwanda	13
Sénégal, fin de 3e année	Français	18
Ouganda, fin de 2e année, Sous-région de Lango	Lango	82
Yémen, Rép., fin de 2e année	Arabe	42
Zambie, fin de 2e année	Bemba	91

Source: Patrick Collins, USAID, communication personnelle, 5 juillet 2012.

Note: a. PROHECO = Programma Hondureño de Éducación Comunitaria (Projet d'éducation communautaire hondurien).

Si on laisse de côté les résultats relativement meilleurs ou pires, on pourrait généraliser en disant que, sur la base de divers échantillons (dont certains proviennent des régions défavorisées de ces pays), environ 21 à 78 % des enfants de 2e à 4e années sont incapables de lire un seul mot. Ce fait majeur est une des principales raisons pour lesquelles les résultats de fin de cycle ou des dernières classes primaires sont si médiocres dans des évaluations comme le PASEC et le SACMEQ.

Ces problèmes s'accompagnent de difficultés au niveau des données sur les effectifs des petites classes et l'accès à celles-ci dans un grand nombre de pays du GPE. Les tendances et les problèmes sont les suivants:

- Dans un quart à un tiers des pays du GPE, on compte en première année entre 50 et 100 % d'enfants de plus que le nombre d'enfants ayant l'âge normal pour cette classe au sein de la population cible, et on observe que le taux brut d'admission a été d'au moins 130 % environ pendant de nombreuses années. Du fait que ce problème ne date pas d'hier, il n'est pas possible que ces taux extraordinaires soient dus à l'accumulation d'inscriptions différées car, à des taux d'admission aussi élevés, tout arriéré éventuel aurait été résorbé en quelques années.

- Dans plus ou moins le même ensemble de pays, on compte également environ 30 % d'enfants de plus en première année d'enseignement primaire qu'en deuxième année. On a souvent attribué ce phénomène aux décrochages scolaires entre les deux classes, mais cette explication n'est pas satisfaisante parce que le rapport entre le nombre d'enfants dans les petites classes et celui des enfants ayant l'âge normal dépasse généralement 100 %, plus ou moins jusqu'à la 4e année d'études et l'âge de 10 ou 11 ans. Ces données peuvent être tirées des registres administratifs, mais elles ont également été confirmées dans des enquêtes auprès des ménages (voir le chapitre 3). En bref, il peut y avoir des décrochages dans les quatre premières années d'études, mais beaucoup moins qu'on ne le pense généralement. Presque tous les enfants scolarisés persistent à vouloir apprendre au moins dans les petites classes et ne décrochent qu'après la 4e année environ.

Environ 21 à 78 % des enfants de 2e à 4e années sont incapables de lire un seul mot.

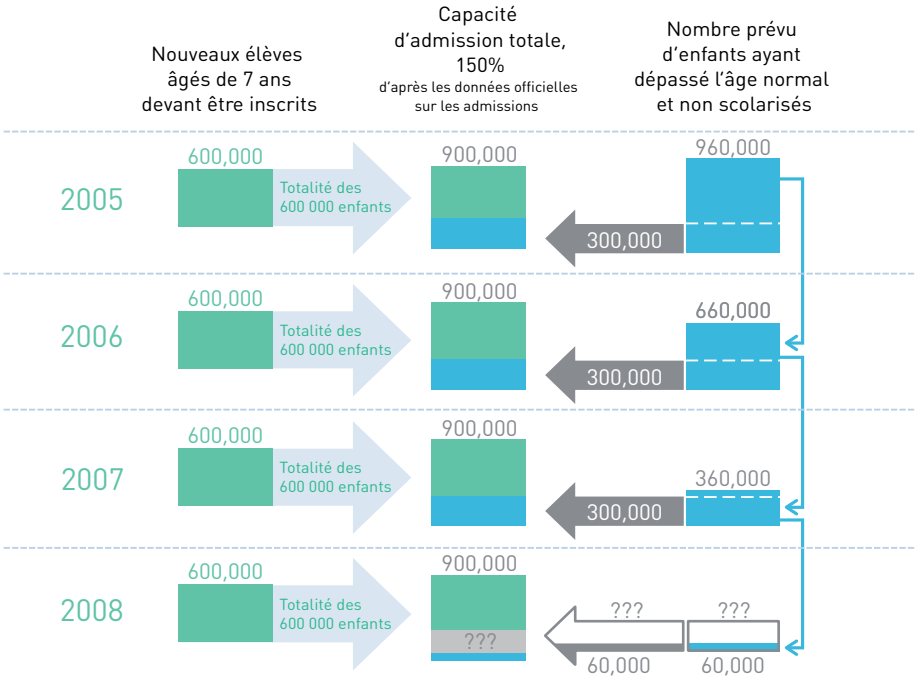
- Dans certains pays où ces schémas sont observés, selon les données d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF, 40 à 60 % des enfants de deuxième année ont au moins deux ans de plus que leurs homologues de première année, et 20 à 40 % des élèves de troisième année ont au moins 2 ans de plus que ceux de deuxième année. Ces chiffres ne révèlent pas un problème de décrochage scolaire ou de scolarisation tardive, mais on peut raisonnablement supposer l'existence d'un problème de redoublement à grande échelle plus important encore que ne l'indiquent les chiffres officiels.

- Le nombre d'inscriptions à des programmes de développement du jeune enfant augmente, mais il reste limité. Il se peut que le problème du redoublement tienne en partie au fait que des parents et des enseignants s'efforcent d'utiliser la première année d'enseignement primaire comme une sorte de programme de développement du jeune enfant, bien qu'une telle tentative soit inappropriée. Toutefois, si les taux de redoublement effectifs sont de l'ordre de grandeur suggéré par les données, en un sens, de nombreux pays paient déjà pour le développement du jeune enfant sans pour autant assurer ce paiement de façon appropriée.

- Dans les pays qui enregistrent les diminutions les plus spectaculaires de leurs taux de redoublement, les effectifs qui dépassent la taille du groupe d'élèves d'âge normal en première année semblent paradoxalement augmenter et non diminuer, ce qui laisse à penser que les politiques visant à réduire les taux de redoublement officiels ne réussissent peut-être pas à faire baisser les taux effectifs. Une étude de cas fait apparaître une baisse de 20 points de pourcentage des taux de redoublement signalés en un ou deux ans, mais une augmentation rigoureusement égale de 20 points de pourcentage des entrées et des inscriptions en première année d'enseignement primaire—alors que les taux d'entrée et d'inscription atteignaient ou dépassaient déjà les 100 % depuis plusieurs années. Les parents et les enseignants, conscients du fait que l'apprentissage des enfants laisse à désirer, les font peut-être redoubler, mais sans le déclarer officiellement.

La figure 4.9 présente un exemple hypothétique et peut-être un peu extrême pour illustrer la situation. Pour des raisons de simplicité, les nombres ont été arrondis, mais ils correspondent en gros aux données relatives à un pays du GPE présentant des schémas typiques. Dans notre exemple, 600 000 enfants atteignent l'âge de 7 ans (âge de la première scolarisation) en 2005. La population est stable dans cet exemple hypothétique, de telle sorte que l'on compte chaque année exactement 600 000 nouveaux enfants à scolariser. En sus de ces élèves, 960 000 enfants n'ont jamais fréquenté l'école, mais sont comptabilisés dans les recensements ou dans les enquêtes auprès des ménages. Le fait que ces enfants n'aient jamais été scolarisés est important, car ils représentent un stock de nouveaux élèves potentiels âgés de plus de 7 ans.

FIGURE 4.9. ILLUSTRATION DES PROBLÈMES CONCERNANT LES FLUX D'EFFECTIFS EN PREMIÈRE ANNÉE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



Source: compilation du GPE fondée sur des données stylisées qui indiquent un nombre d'inscriptions excessif dans les petites classes.

Selon les données officielles, le taux brut d'admission, que nous pouvons considérer comme la capacité du système éducatif à scolariser de nouveaux enfants en première année d'enseignement primaire, représente 150 % des enfants âgés de 7 ans prêts à être scolarisés. Dans notre exemple, cela signifie que sur une base annuelle, 900 000 élèves peuvent être admis en première année du primaire, soit 150 % des 600 000 enfants âgés de 7 ans effectivement admis (figure 4.9). Cela permet l'admission de 300 000 des enfants âgés de plus de 7 ans qui n'ont jamais été scolarisés. Si tel est le cas, comme les données officielles semblent le suggérer, le nombre d'enfants scolarisés pour la première fois mais âgés de plus de 7 ans diminuera de 300 000 chaque année. Après trois ans seulement, le stock d'entrants nouveaux, mais plus âgés, sera épuisé. Du fait que la totalité des enfants de 7 ans entre également à l'école, le stock des enfants ayant dépassé l'âge normal qui ne sont pas scolarisés ne se reconstitue pas. Pourtant, même après ces quelques années, le système continue à faire état de 900 000 nouveaux inscrits chaque année. Les données relatives à ces enfants doivent donc être mal établies, puisqu'elles ne représentent pas seulement les nouveaux inscrits.

Il existe deux causes d'erreur possibles, la première étant que les données soient fausses. Or cette hypothèse est soit tout à fait incorrecte, soit elle n'entre que pour une infime partie dans l'explication. En effet, dans beaucoup de pays où ce phénomène se produit, les données des ménages sur les inscriptions tendent pour l'essentiel à confirmer celles du Système d'information de gestion sur l'éducation. Il est peu probable que deux sources d'information complètement différentes coïncident à ce point, si l'une ou l'autre est fausse. Deuxième hypothèse, et c'est la plus probable : les données sur les nouveaux inscrits incluraient des redoublants non comptabilisés comme tels.

L'augmentation du nombre de redoublements en première année se traduit par un taux d'inscription beaucoup plus élevé dans cette classe que dans les deux suivantes. Les redoublements n'étant pas comptabilisés correctement, les données semblent montrer que beaucoup d'enfants quittent l'école durant les trois premières années d'enseignement primaire. C'est la raison pour laquelle les taux de rétention scolaire dans le primaire souvent communiqués par par les bureaux de statistique du secteur de l'éducation,qui ne prennent en compte que les taux de redoublement et de décrochage fournis par les systèmes d'information de gestion sur l'éducation sans faire de comparaisons avec les groupes de population effectifs, sont souvent très inférieurs aux taux d'achèvement estimatifs. Ces questions sont toutes liées aux bas niveaux d'acquis scolaires observés vers la fin du cycle primaire:

- **Les enfants s'inscrivent en première année du primaire et redoublent souvent parce qu'ils n'apprennent pas grand chose.** Ils semblent redoubler également la classe au-dessus. Les taux de redoublement semblent beaucoup plus élevés que ne l'indiquent les chiffres officiels.

- **Les initiatives en faveur du développement du jeune enfant sont insuffisantes.** Les taux de redoublement officieux très élevés, s'ils correspondent à la réalité, semblent en partie refléter le fait que l'éducation préscolaire prépare mal à l'école primaire, et que l'on utilise à tort la première année d'enseignement primaire comme substitut aux autres options de développement du jeune enfant.

- **Il apparaît que dans leur majorité, les enfants des petites classes apprennent peu de chose.** Combinés aux données sur l'achèvement du cycle primaire, les résultats du PASEC laissent à penser qu'environ 20 % seulement des enfants âgés de 11 ou 12 ans ont acquis un niveau de compétence satisfaisant.

Face à ces problèmes, les pays du GPE devraient surveiller plus efficacement les sureffectifs, les redoublements et les piètres résultats d'apprentissage, en particulier en lecture et en mathématiques dans les petites classes. Le cadre de résultats et le cadre stratégique du GPE, qui est actuellement à l'examen, mettent l'accent sur ces questions. Leur suivi, selon les indicateurs appropriés, constituera un bon investissement.

V. Recommandations finales

Face aux questions en suspens concernant la mesure et les indicateurs des acquis scolaires évoqués dans le présent chapitre, nous formulons les recommandations suivantes : il s'agit d'améliorer non pas l'apprentissage, mais le suivi de l'apprentissage et de ses déterminants. Les recommandations sont énumérées par acteur clé.



PHOTO CREDIT: Frederic Courbet/Panos for Save the Children

Sur la base du processus de planification stratégique du GPE en 2012 et des analyses présentées dans le présent chapitre, le GPE devrait envisager de réviser son cadre de résultats de manière à inclure les éléments suivants:

- Indicateurs de compétence en mathématiques dans les premières années
- Indicateurs de qualité des initiatives de développement du jeune enfant pour préparer l'apprentissage dans les petites classes ; il conviendrait donc dans l'ensemble de se concentrer sur les premières années d'enseignement compte tenu des problèmes fondamentaux que connaissent la plupart des systèmes éducatifs
- Collaboration avec l'ISU et des organisations régionales ou internationales d'évaluation afin de définir ou améliorer des normes pour évaluer les acquis scolaires durant les premières années d'éducation et à la fin du cycle primaire
- Recueillir des informations contextuelles concernant le nombre d'inscrits sur la base des données EDS et MICS
- Encourager l'inclusion dans les évaluations régionales d'informations plus complètes sur les intrants à titre d'outil de vérification indépendant des données du Système d'information de gestion sur l'éducation

- Encourager le recours à des enquêtes nationales sur des questions qualitatives faisant intervenir des facteurs comme la « possibilité d'apprendre » et des outils d'observation des méthodes d'enseignement (qui peuvent être liés aux objectifs stratégiques axés sur les enseignants dans le plan stratégique du GPE) même si les enquêtes ne sont pas utilisées dans le cadre de résultats

- S'efforcer de mieux coordonner la mesure des acquis scolaires aux niveaux national et régional, et notamment d'assurer une meilleure coordination entre les évaluations régionales et internationales peu avant la fin et à l'issue du cycle, s'employer à normaliser et améliorer les évaluations dans les petites classes, et s'efforcer de comprendre le rapport entre la performance dans les évaluations effectuées dans les petites classes et la performance dans les évaluations intervenant à la fin du cycle primaire ; cette action peut être liée à l'Observatoire des acquis scolaires (OLO) de l'ISU, qui pourrait alors assurer cette coordination

La Banque mondiale devrait envisager les mesures suivantes :

- Poursuivre les efforts pour contribuer à des améliorations des évaluations nationales et à l'établissement de rapports sur la qualité de l'apprentissage dans le cadre de l'approche SABER, en particulier les efforts liés aux évaluations de l'apprentissage et aux systèmes d'information de gestion en matière d'éducation, et en coordination avec d'autres organismes travaillant sur des cadres concernant la qualité des systèmes.

- Envisager l'inclusion dans les projets par pays d'un plus grand nombre d'éléments relatifs au suivi et à la notification de la qualité de l'apprentissage, même si les projets ne sont pas financés par le GPE; en particulier, chaque fois que la Banque mondiale agit en tant qu'entité chargée de la supervision, noter qu'il s'agit là d'une phase commune dont il conviendait de tirer parti ; et elle devrait envisager les objectifs stratégiques du GPE en examinant les choix relatifs aux composantes du projet avec les pays en développement partenaires, de telle sorte que l'accent soit mis sur la mesure et le suivi de la qualité de l'apprentissage et la responsabilité de celle-ci; il en va de même pour les entités de supervision qui suivront.

- Envisager un rôle de coordination pour assurer une collaboration et une division du travail plus explicites entre l'approche SABER de la Banque mondiale et d'autres cadres de qualité en vue d'améliorer la notification courante des facteurs influant sur la qualité de l'apprentissage.

Les programmes régionaux et internationaux d'évaluation devraient envisager les mesures suivantes:

- Le PASEC devrait être encouragé à fournir sur les ressources scolaires des données comparables entre pays et dans le temps, comme le nombre de manuels scolaires par élève, et inclure des données tendancielles sur ces ressources comme le fait le SACMEQ.

- L'IEA devrait partager son expertise en ce qui concerne les questionnaires plurinationaux sur les pratiques d'enseignement, et les bailleurs de fonds pourraient s'employer plus activement à encourager cette mesure.

- Tous les programmes régionaux devraient définir le statut socioéconomique des ménages sur une base comparable (en utilisant des indicateurs communs) en prenant comme cadre les études EDS ou les enquêtes MICS dans ce domaine. Il existe entre les unes et les autres une coordination dont les enquêtes d'évaluation devraient tirer parti[13].

- L'IEA, le LLECE, le PASEC et le SACMEQ devraient continuer à envisager l'inclusion éventuelle d'éléments communs dans les évaluations des compétences en lecture-écriture et calcul en sixième année. Cette question pourrait être examinée sous l'égide de l'ISU.

- Des discussions devraient s'engager entre les responsables de tous les programmes afin d'examiner comment leurs résultats sont utilisés par les systèmes pour améliorer l'enseignement, et, si ces résultats ne sont pas utilisés, comment ils pourraient l'être ; et comment les systèmes d'évaluation régionale peuvent inciter les systèmes nationaux d'évaluation à utiliser davantage l'évaluation des données par les systèmes nationaux d'amélioration de la qualité. Il existe des modèles pour cela.

- Les responsables des évaluations des premières années d'enseignement devraient interagir avec ceux qui s'occupent des évaluations portant sur la fin de cycle pour comprendre le rapport existant entre les résultats de ces deux types d'évaluations et pour améliorer les enseignements tirés des évaluations des premières années afin de faire des prévisions. Les incidences des compétences sur ces deux types d'évaluation pour prodiguer des conseils sur l'amélioration de la qualité des systèmes et des écoles doivent être mieux comprises.

- Le Programme d'activités mondiales et régionales parrainé par le GPE devrait refléter certaines des recommandations présentées ici.



PHOTO CREDIT: Natasha Graham / Global Partnership for Education

- Les programmes devraient être coordonnés entre eux, avec l'ISU et avec le GPE pour obtenir un soutien plus efficace des organismes bilatéraux et multilatéraux.

Les programmes d'évaluation des premières années d'enseignement devraient envisager les mesures suivantes:

- Réduire le nombre de tâches à évaluer pour chaque classe afin de tester davantage d'élèves par école ou de réduire les coûts, et mieux expliquer les acquis scolaires et les variations entre élèves dans les langues maternelles.

- Fixer des normes de bonnes pratiques entre les prestataires sous l'égide, par exemple, de l'ISU or d'un autre organisme international. Procéder plus activement à des validations croisées, comme entre les ASER et les ELPC. Les normes devraient être fondées sur des évaluations des bonnes pratiques à différentes fins (comme les campagnes au

niveau communautaire ou le soutien aux enseignants) ; elles devraient également porter sur les incidences et l'économie politique de chaque type d'utilisation.

- Élaborer des procédures d'échantillonnage (ou documenter celles qui existent déjà) propres à faciliter l'utilisation des outils d'évaluation à plusieurs fins (utilisation des systèmes et évaluation d'impact).

- Préparer des comparaisons en plusieurs langues (évaluation des mêmes élèves dans plus d'une langue) entre les outils d'évaluation au moins au niveau des pays pour évaluer rigoureusement les acquis scolaires dans diverses langues maternelles. Les outils n'ont pas besoin d'inclure un classement des langues, mais ils devraient permettre une analyse plus détaillée de l'effet des facteurs linguistiques sur l'apprentissage. Une partie de ce travail a déjà été effectuée, mais cela ne suffit pas.

- Améliorer la coordination entre les études au niveau des pays pour éviter les doubles emplois. Inciter les gouvernements à accepter les résultats des études, de telle sorte qu'ils puissent jouer un rôle accru dans la coordination. Contribuer plus activement au renforcement des capacités dans les pays.

- Aider les pays à introduire des évaluations de compétence orale dans les systèmes de test nationaux ou dans les évaluations en classe. L'assistance financière des bailleurs de fonds devrait permettre de renforcer davantage les capacités.

- Commencer à élaborer (compilation, examen et recommandations) des indicateurs simples de qualité dans les programmes de développement du jeune enfant (et non simplement la qualité des intrants, mais aussi les acquis scolaires chez les enfants).

Les groupes locaux de bailleurs de fonds et les GLPE devraient envisager les mesures suivantes :

- Lorsqu'ils recrutent le personnel chargé de participer aux revues sectorielles conjointes, les bailleurs de fonds locaux devraient veiller à ce que ces intervenants soient suffisamment qualifiés et au courant de l'évaluation des acquis scolaires, et que leurs contrats comprennent des critères indicatifs en ce qui concerne le partage d'informations avec les autres bailleurs de fonds. Si cela s'avère difficile, les GLPE, les organismes de coordination ou les entités chargées de la supervision doivent s'assurer un accès aux meilleurs consultants locaux connaissant bien toutes les pratiques d'évaluation en vigueur dans le pays, et veiller à ce que ces consultants soient disponibles pour fournir des informations de base pour les PSE et les revues sectorielles conjointes.

- Envisager avec le gouvernement un plan à moyen terme de trois ans sur les évaluations de la qualité de l'éducation et les acquis scolaires pour promouvoir un bon rapport coût-efficacité ; ce plan devrait inclure une stratégie de communication, la prise en charge des résultats par l'État, ainsi que des améliorations de la coordination entre les bailleurs de fonds pour éviter le problème posé, par exemple, par le manque de responsabilité en ce qui concerne l'évaluation des résultats et l'obligation de rendre compte des acquis scolaires.

- Organiser systématiquement des séances d'examen spécifiques sur la qualité de l'éducation et plus précisément les acquis scolaires, durant les revues sectorielles conjointes, notamment des discussions sur les données déjà disponibles et les études sur les acquis scolaires et la qualité de l'éducation[14]. Cela aurait le mérite d'indiquer que les revues sectorielles conjointes et les PSE ont eux-mêmes utilisé les données et permettrait d'éviter que l'on réclame davantage de données alors que les données existantes ne sont pas utilisées ou que l'on demande que les données soient utilisées alors que les PSE et les revues sectorielles conjointes eux-mêmes ne les utilisent pas.

- Organiser des examens par les pairs – en l'occurrence par d'autres bailleurs de fonds – qui consistent à évaluer l'impact du projet d'un bailleur de fonds sur les acquis scolaires.



PHOTO CREDIT: Jane Hahn/Panos for Save the Children

Les pays partenaires du GPE devraient envisager les mesures suivantes:

- Inclure le personnel chargé des évaluations nationales dans les équipes de rédaction des revues sectorielles conjointes ou des PSE.

- Veiller à ce que les éléments qualité et acquis scolaires de la stratégie du GPE soient au moins examinés et suivis de façon appropriée dans les PSE et les revues sectorielles conjointes, dans des investissements spéciaux et dans des programmes jugés importants par le gouvernement et le GLPE ; il conviendrait pour cela de suivre les acquis scolaires au début et à la fin du cycle primaire, la répartition des résultats des évaluation et leur utilisation pour promouvoir la responsabilité entre les écoles et obtenir le soutien des enseignants. Envisager des enquêtes et rapports ponctuels sur les facteurs qui déterminent l'efficacité des écoles et le niveau des possibilités d'apprentissage offertes aux élèves.

Les bailleurs de fonds, agissant collectivement ou individuellement dans le cadre de programmes spécifiques à un pays devraient identifier un mécanisme qui permette de fixer des critères transparents pour cibler les pays ayant besoin d'une aide financière ou technique afin d'améliorer la qualité de l'éducation, ainsi que la production et l'utilisation des résultats des données sur l'apprentissage. Parmi ces critères devraient figurer la disponibilité et l'utilisation des données et l'importance attachée à l'apprentissage et aux indicateurs des acquis scolaires. Les pays enregistrant des résultats négatifs dans la production ou l'utilisation des données devraient se voir offrir une aide financière et technique, en particulier s'ils remplissent les conditions suivantes:

- Ils ont montré leur volonté concrète de mesurer les données d'une série temporelle et d'utiliser les données disponibles.

- Ils ont enregistré une évolution à la hausse des taux d'inscription (par rapport aux taux d'achèvement et aux taux nets de fréquentation par quintile de revenu des ménages) qui pourrait compromettre la qualité réelle ou perçue.

- Ils ont enregistré une dégradation des acquis scolaires ou un accroissement du déficit d'apprentissage.

NOTES DE BAS DE PAGE

[1] Voir GPE, « Plan sectoriel de l'éducation », divers ; GPE, « Examen sectoriel conjoint », divers.

[2] La plupart des plans suivent une structure type, ce qui facilite la récupération de l'information. Ils varient toutefois par leur longueur, leur portée, leur chronologie et leur degré de détail.

[3] Les évaluations comme le SACMEQ peuvent classer la performance des élèves en niveaux tels que pré-lecture, lecture émergente, lecture de base, etc., sur la base d'un examen des compétences dont font preuve les élèves et de leur performance sur des points précis. Ces critères de classification sont basés sur une analyse des programmes. Le PASEC a tendance à fixer ses normes en fonction de la ventilation effective des résultats, sans analyse préalable de niveaux de compétence précis auxquels correspondent certains éléments. Toutefois, les tests du PASEC ont été récemment révisés selon une approche fondée sur des critères.

[4] Pour une comparaison de Maurice et d'autres pays du PASEC sur une même échelle (en utilisant le modèle de Rasch), voir la position exceptionnelle de Maurice (point rouge) dans Varly (2009a, 5).

[5] Au Mali, 68 % des élèves 4e année d'enseignement primaire sont incapables de lire la phrase « Mon école est belle » à haute voix en français ou dans leur langue maternelle.

[6] Tabul s'est inspiré de données sur l'espérance de scolarisation recueillies par l'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO.

[7] Taux défini par le PASEC en 5e année d'enseignement primaire comme le taux de connaissance de base, c'est-à-dire la proportion des élèves obtenant une note d'au moins 40 % à l'évaluation du PASEC, multipliée par le taux d'achèvement de la 5e année d'enseignement primaire (le taux brut d'admission dans cette classe servant d'indicateur indirect).

[8] C'est-à-dire le nombre de nouveaux inscrits en 5e année d'enseignement primaire, divisé par le nombre officiel d'enfants ayant l'âge normal pour entrer dans cette classe.

[9] Cette sous-section se réfère au cadre de résultats avant l'exercice de planification stratégique effectué à la mi-2012, et ce cadre sera modifié en conséquence. Les idées de base exprimées ici restent néanmoins utiles du point de vue des indicateurs émergeant de cet exercice.

[10] Benavot fait une importante distinction entre les normes de performance dont il observe qu'elles sont communes à de nombreux pays, et les méthodes utilisées pour répondre à ces normes. Il constate des éléments indiquant l'existence d'un accord minimal sur le contenu et la structure souhaités du programme de lecture de la seconde partie du primaire. . . , mais que . . . les normes de performance constituaient le seul domaine notable du programme de lecture où un ensemble clair de points communs apparaissait. Les attentes communes au niveau de la performance portaient plus précisément sur les formes de compréhension littérales, inductives et évaluatives. Ces constatations laissent à penser que les pays en développement sur lesquelle porte cette étude partagent une notion assez commune des types de compétences en lecture que devraient acquérir les élèves à la fin du cycle primaire, mais divergent quant à la nature du programme de lecture (Benavot 2011, 37).

[11] Voir Systems Approache for Better Education Outcomes, Banque mondiale, Washington, http://go.worldbank.org/NK2EK7MKV0.

[12] Sauf indication contraire, toutes les données figurant dans cette section sont basées sur des analyses réalisées pour le présent rapport en utilisant des informations de l'ISU qui ont également été mises au point pour Commonwealth Education Partnerships 2012/13 (Secrétariat du Commonwealth, 2012).

[13] « L'UNICEF collabore également de façon étroitement les Enquêtes démographiques et sanitaires soutenues par l'USAID pour faire en sorte que des données comparables relatives aux enfants soient produites par ces enquêtes. » (UNICEF 2004, 2)

[14] Les données d'évaluation devraient être documentées notamment par un minimum d'informations sur la taille des échantillons, la population cible, le contenu des tests (part en % du domaine d'élection), et les informations contextuelles collectées (questionnaires).



CHAPITRE **CINQ**

FINANCEMENT INTERNE ET EXTERNE DE L'ÉDUCATION DANS LE CADRE DU PARTENARIAT MONDIAL

PHOTO CREDIT: GMB Akash/Panos Pictures

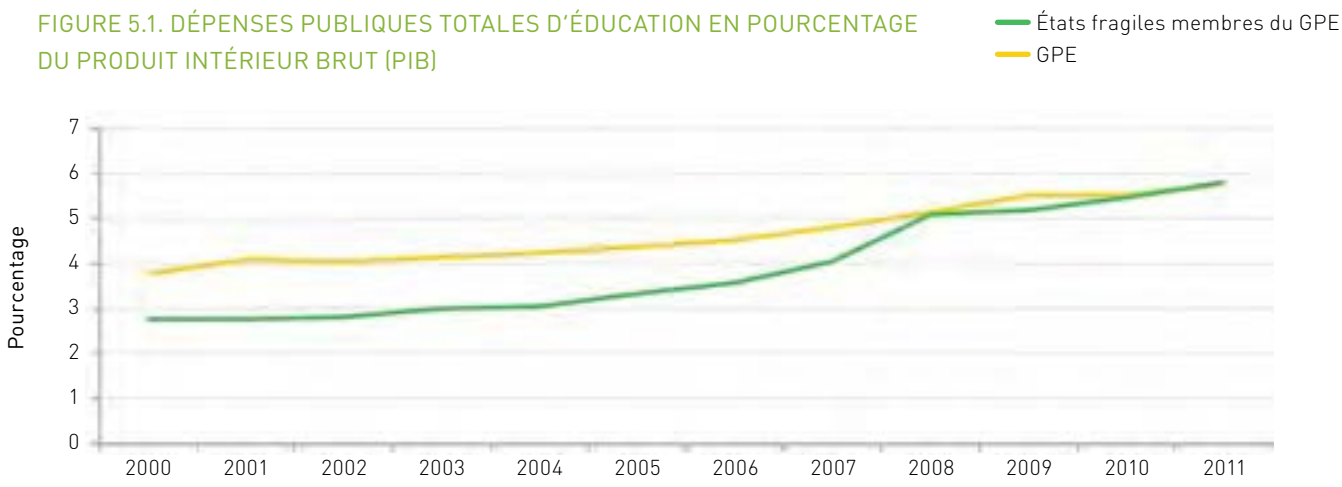
Le présent chapitre passe en revue les flux de financement interne et externe en faveur de l'éducation dans les pays en développement membres du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), également appelés pays du GPE. Il examine en outre les résultats de l'opération de suivi de l'efficacité de l'aide menée par le GPE en 2011 dans le secteur de l'éducation. Il se concentre également sur la mise en place du nouveau Fonds GPE à la suite du succès de la première reconstitution des ressources en novembre 2011 et des résultats obtenus grâce à l'utilisation des ressources du fonds fiduciaire qui sont allouées depuis 2003. Le chapitre examine enfin deux contraintes qui pourraient peser sur le financement de l'éducation et auxquelles il faudra s'attaquer au cours des prochaines années, à savoir 1) le financement des salaires des enseignants et 2) les investissements dans le développement de l'enseignement post-primaire.

La part des dépenses publiques que consacrent les pays du GPE à l'éducation est passée de 17 % en 2000 à 19,4 % en 2011, et elle a représenté 5,8 % du PIB en 2011 contre 3,8 % en 2000.

I. Analyse macroéconomique et perspectives financières

La présente section fournit un aperçu macroéconomique et financier du secteur de l'éducation dans les 46 pays du GPE au 31 décembre 2011. Treize de ces pays sont considérés comme des États fragiles. Sur la base du revenu moyen par habitant, 34 sont classés par la Banque mondiale comme appartenant aux catégories IDA 1 et IDA 2 de l'Association internationale de développement (IDA), et 12 comme relevant d'IDA 3 (figure 5.1)[1]. Parmi les États fragiles approuvés par le GPE, 71 % appartiennent à la catégorie IDA1[2]. En 2011, le produit intérieur brut (PIB) total des pays du GPE s'élevait à 615 milliards de dollars, dont 116 milliards de dollars pour les États fragiles. Le PIB moyen a augmenté de 4 % en 2011, et le revenu moyen global par habitant s'élevait à 903 dollars.

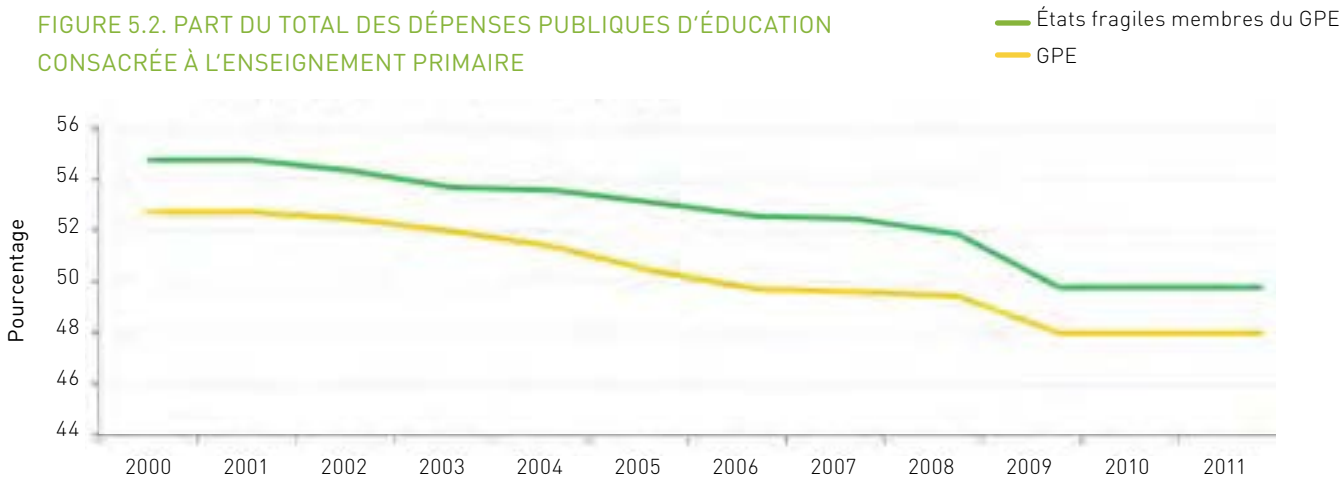
FIGURE 5.1. DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES D'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT (PIB)



Source : compilation du GPE basée sur les données du FMI concernant les perspectives de l'économie mondiale, sur les indicateurs du développement dans le monde et le financement du développement dans le monde de la Banque mondiale, ainsi que sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal,
http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2012/01/weodata/index.aspx
http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators
http://data.worldbank.org/data-catalog/global-development-finance
http://www.uis.unesco.org

Au total, la part des dépenses publiques que consacrent les pays du GPE à l'éducation est passée de 17 % en 2000 à 19,4 % en 2011, et elle a représenté 5,8 % du PIB en 2011 contre 3,8 % en 2000. Parmi les pays du GPE, 33 ont alloué plus de 15 % de leurs ressources publiques à l'éducation, et 13, plus de 20 %. Treize pays ont toutefois alloué moins de 15 % de leurs ressources publiques à l'éducation. Entre 2002 et 2004, les États fragiles membres du GPE ont consacré une part plus faible de leur PIB à l'éducation, mais la différence a diminué progressivement à partir de 2004, et dès 2010, cette part était la même dans les pays fragiles et les autres.

FIGURE 5.2. PART DU TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION CONSACRÉE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



Source : compilation du GPE basée sur les données du FMI concernant les perspectives de l'économie mondiale, sur les indicateurs du développement dans le monde et le financement du développement dans le monde de la Banque mondiale, ainsi que sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal,
http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2012/01/weodata/index.aspx
http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators
http://data.worldbank.org/data-catalog/global-development-finance
http://www.uis.unesco.org

Dans les pays du GPE, l'enseignement primaire a absorbé près de 48 % des dépenses publiques totales d'éducation en 2011 contre 53 % en 2000. Cette part a certes diminué, mais elle est encore élevée, en particulier dans les États fragiles où l'enseignement primaire absorbe près de 50 % des dépenses publiques d'éducation, ce qui démontre que l'enseignement primaire reste prioritaire pour les pays du GPE. La diminution de la part des dépenses consacrées à l'enseignement primaire est liée à la demande croissance d'enseignement post-primaire, comme indiqué dans la Section III.B.
(Les effectifs de l'enseignement post-primaire augmentent depuis quelque temps plus rapidement que ceux de l'enseignement primaire, et les coûts unitaires par élève y sont plus élevés, ce qui provoque une réorientation des dépenses vers le secondaire.)

Si les pays du GPE allouent une part importante de leurs ressources à l'éducation, il est indispensable d'en identifier les principaux bénéficiaires. À cet égard, il apparaît que l'allocation des ressources publiques dans le secteur de l'éducation n'est pas équitable dans ces pays, comme en témoignent les données suivantes.

Les élèves privilégiés (dont les parents sont généralement les plus instruits) restent plus longtemps dans le système éducatif et bénéficient donc davantage des ressources publiques que les élèves moins favorisés. Les enfants les plus pauvres ont moins accès à l'éducation, et les élèves provenant des ménages aux plus hauts revenus bénéficient ainsi d'une part disproportionnée des dépenses publiques (voir Chapitre 3).

Les enfants les plus pauvres ont moins accès à l'éducation, et les élèves provenant des ménages aux plus hauts revenus bénéficient ainsi d'une part disproportionnée des dépenses publiques.

En moyenne, 43 % des dépenses publiques d'éducation bénéficient aux 10 % de la population les plus instruits dans les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne, contre 25 % seulement dans les pays à revenu intermédiaire. . . . Bien que les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne souffrent encore d'inégalités assez marquées en ce qui concerne la répartition des dépenses publiques d'éducation, ces inégalités ont fortement diminué au cours des 30 dernières années. Les 10 % les plus instruits de la population recevaient 63 % des ressources en 1975, 56 % en 1992 et 43 % en 2003. Cette diminution apparente des disparités structurelles tient à la forte augmentation des effectifs durant cette période, ce à quoi s'ajoutent des différences de dépenses par élève moins marquées entre les différents niveaux d'éducation à mesure que la couverture s'accroît (Majgaard et Mingat 2012, 101–03).

En préconisant un accroissement du financement de l'éducation de base et en veillant à ce que les financements profitent davantage aux plus pauvres, le Partenariat mondial contribue à une plus grande équité dans le secteur de l'éducation. Le Gouvernement vietnamien, par exemple, qui a été l'un des premiers partenaires en 2003, s'emploie activement à accroître les dépenses publiques d'éducation, qui sont ainsi passées de moins de 3 % à 5,6 % du PIB entre 2000 et 2008. Tout en accroissant son soutien à l'éducation, le Viet Nam est parvenu à continuer à consacrer à l'éducation de base une part importante de son budget public, et en 2011, les dépenses consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire ont représenté plus de 50 % des dépenses d'éducation. Au niveau primaire, l'un des facteurs clés à l'origine de l'accroissement des dépenses d'éducation a été un programme de construction d'écoles garantissant que chaque commune comptera désormais au moins une école primaire satellite. Le Viet Nam a également œuvré en faveur de l'équité, s'efforçant résolument d'améliorer la qualité du projet, récemment terminé, d'enseignement primaire en faveur des enfants défavorisés, qui a porté sur 4 751 écoles dans 227 districts défavorisés répartis entre 40 provinces. Ce projet d'un montant de 244 millions de dollars (2004–2010) a reçu le soutien de l'IDA et de bailleurs de fonds d'Australie, du Canada, de Norvège et du Royaume-Uni. Le Viet Nam a récemment demandé au GPE un financement d'un montant de 84,6 millions de dollars à l'appui de son action pour promouvoir une plus grande équité. Les bénéficiaires immédiats de ce projet sont les élèves des écoles primaires de groupes défavorisés dans 20 provinces prioritaires. Ces groupes sont définis en fonction des quatre caractéristiques scolaires suivantes : 1) pourcentage d'élèves appartenant officiellement à des ménages pauvres, 2) pourcentage d'enfants appartenant à des groupes ethniques minoritaires, 3) distance de l'école par rapport au centre du district, et 4) pourcentage d'enfants qui sont des élèves médiocres ou seulement moyens. Les planificateurs ont prévu que 440 000 enfants bénéficieraient directement de ce projet.

Bien que les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne souffrent encore d'inégalités assez marquées en ce qui concerne la répartition des dépenses publiques d'éducation, ces inégalités ont fortement diminué au cours des 30 dernières années.

Le tableau 5.1 montre que chacune des récentes demandes de financement du GPE approuvées par le Conseil d'administration en décembre 2011 comportait des composantes ciblant directement les enfants marginalisés.

TABLEAU 5.1. OBJECTIFS DU FINANCEMENT DU GPE DANS UNE SÉLECTION DE PAYS

Millions de dollars américains

Pays	Financement du GPE	Objectif
Afghanistan	55,7	Concentration sur les populations les plus défavorisées et les possibilités de combler au moins en partie le déficit d'éducation au sein des communautés rurales éloignées et particulièrement celles en proie à l'insécurité
Côte d'Ivoire	41,4	Construire et équiper des salles de classes dans les zones les plus durement touchées par la crise ; construire des écoles secondaires du premier cycle (collèges de proximité) dans les régions éloignées pour soutenir l'enseignement secondaire du premier cycle en faveur des ménages pauvres et offrir des incitations pour promouvoir l'éducation des filles
Guinée-Bissau	12,0	Améliorer la rétention et l'équité en stimulant la demande au sein des groupes vulnérables
Mali	41,7	Améliorer l'accès et l'équité au niveau de l'éducation de base (primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire) en offrant un plus grand nombre de places, en développant le transfert direct de fonds à toutes les écoles publiques et en ciblant les interventions de façon à réduire les disparités entre les genres et les régions
Moldova	4,4	Assurer un accès équitable aux programmes préscolaires dans les localités rurales et élargir l'accès à l'éducation préscolaire des enfants ayant des besoins particuliers et des enfants appartenant à des groupes sociaux défavorisés et vulnérables
Mongolie	10,0	Assurer l'accès à l'éducation préscolaire des enfants appartenant à des communautés défavorisées, en accroissant l'offre de jardins d'enfants permanents en milieu urbain et périurbain et en créant des classes alternatives de jardin d'enfants qui suivent les pasteurs en été et font appel à des écoles mobiles dans des ger (littéralement : foyer, structure mobile en feutre)

Source : compilation du GPE.

Pour analyser plus avant l'équité du financement de l'éducation, il faut prendre en compte l'effort consenti dans ce domaine par les ménages. Il s'agit d'une question critique, particulièrement en ce qui concerne les conclusions du Chapitre 3, qui a démontré que la plupart des enfants des ménages les plus pauvres n'avaient pas accès à l'éducation. Si les bailleurs de fonds et les décideurs sous-estiment l'importance des contributions des ménages, cela risque d'avoir de sérieuses conséquences, par exemple d'entraîner une sous-estimation des inégalités et aussi de l'importance de la responsabilité que les écoles et le secteur de l'éducation doivent assumer vis-à-vis des parents.

Le SIGE ne collectant pas de données sur les dépenses des ménages, il faut donc se fier à ce sujet aux enquêtes auprès des ménages. On trouvera dans la section suivante les résultats d'une nouvelle étude sur 15 pays africains (Foko, Kouak Tiyab et Husson, 2012). Cette étude démontre l'importance, au niveau des pays, d'un renforcement de la collecte d'informations sur les dépenses d'éducation des ménages, en particulier pour mieux comprendre les obstacles à l'éducation.

II. Dépenses d'éducation des ménages

Les dépenses d'éducation des ménages en proportion de leur budget varient fortement d'un pays à l'autre, de 1,2 % au Niger en 2005 à 9,6 % au Bénin en 2003. Dans des pays comme le Cameroun et la Sierra Leone, les dépenses d'éducation totales des ménages sont supérieures aux dépenses publiques.

Foko, Kouak Tiyab et Husson (2012) montrent que les dépenses d'éducation des ménages dans 15 pays africains représentent 4,2 % de leur budget total et 1,7 % du PIB, soit l'équivalent de 50 % des dépenses publiques d'éducation (voir également ISU 2011a). Cependant, les dépenses d'éducation des ménages en proportion de leur budget varient fortement d'un pays à l'autre, de 1,2 % au Niger en 2005 à 9,6 % au Bénin en 2003. Dans des pays comme le Cameroun et la Sierra Leone, les dépenses d'éducation totales des ménages sont supérieures aux dépenses publiques. Dans les 15 pays africains sur lesquels porte l'étude, la part des dépenses des ménages consacrée à l'éducation est de 5,4 % chez les 20 % de ménages aux plus hauts revenus, mais de 2,6 % seulement chez les 20 % de ménages aux revenus les plus bas. Cependant, les ménages les plus aisés dépensent plus en frais de scolarité (60 %) pour inscrire leurs enfants dans des écoles privées. Les ménages les plus pauvres dépensent relativement plus en fournitures scolaires et autres matériels scolaires (plus de 50 % des dépenses totales d'éducation). De plus, les enfants des ménages les plus pauvres sont moins nombreux dans l'enseignement secondaire ou supérieur, où les frais de scolarité sont plus élevés. Les politiques publiques visant à améliorer l'accès à des fournitures et autres matériels scolaires d'un coût abordable pour les ménages les plus pauvres pourraient ainsi avoir davantage d'effet sur la demande d'éducation de base que la suppression des frais de scolarité. Cet effet peut cependant varier d'un pays à l'autre, et l'identification de ces politiques nécessiterait une analyse précise de la composition des dépenses des ménages consacrées à l'éducation de base.

C'est dans l'enseignement secondaire que la contribution financière des ménages aux efforts consentis par les pays pour l'éducation est la plus importante, mais elle est faible dans l'enseignement supérieur. Les dépenses des ménages équivalent à 33 % et 68 % des dépenses publiques consacrées respectivement à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire. La contribution des ménages atteint 85 % au niveau du deuxième cycle du secondaire niveau et tombe à moins de 20 % dans l'enseignement supérieur. Foko, Kouak Tiyab et Husson (2012) montrent également que dans l'enseignement supérieur, 60 % des étudiants proviennent des ménages aux revenus les plus élevés, et ce sont donc les principaux bénéficiaires des ressources publiques dans ce sous-secteur. En un sens, les parents supportent ainsi personnellement des coûts élevés au niveau secondaire pour accéder au privilège d'un enseignement supérieur bien plus fortement subventionné, ce qui a des effets manifestes sur l'équité, question déjà examinée plus haut. Dans un contexte de ressources publiques limitées, les pays où les dépenses des ménages consacrées à l'enseignement supérieur sont relativement faibles par rapport aux dépenses publiques devraient adopter des mesures propres à rééquilibrer la contribution financière des ménages. Cette observation vaut en particulier dans le contexte de l'expansion de l'enseignement secondaire et supérieur (voir ci-après).



PHOTO CREDIT: Imogen Prickett/Save the Children

III. Deux problèmes majeurs pour le financement de l'éducation

La présente section identifie deux problème potentiels majeurs pour le financement de l'éducation dans les années à venir : 1) le financement des salaires des enseignants, et 2) le développement de l'enseignement post-primaire.

A. Paiement des salaires des enseignants

Bien que le coût relatif des salaires des enseignants ait diminué régulièrement au cours des dernières décennies (tombant d'une moyenne de 6,6 à 3,7 fois le PIB par habitant des pays à faible revenu entre 1975 et 2000, et d'une moyenne de 8,4 à 5,7 fois le PIB par habitant des pays africains entre 1975 et 2009), il représente la plus grande part des dépenses publiques d'éducation dans les pays en développement partenaires du GPE. Dans 34 pays africains au cours de la période 2003-2008, les dépenses consacrées au personnel enseignant ont représenté plus de 50 % du budget public. La part des salaires des enseignants dans les dépenses de fonctionnement diminue à mesure que le niveau d'enseignement augmente, tombant de 69 % dans le primaire à 55 % dans le secondaire, à 38 % dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) et à 26 % dans l'enseignement supérieur (ISU 2011a, voir également UNESCO 2004, 2008). Il est donc indispensable de suivre l'évolution des salaires des enseignants afin d'assurer que des ressources publiques soient disponibles pour répondre aux autres besoins, en particulier fournir des matériels d'enseignement et d'apprentissage aux écoles.

Depuis 2000, le recrutement dans le cadre de contrats à durée déterminée d'enseignants non fonctionnaires et/ou sans guère ou aucune formation professionnelle, qui sont payés directement par les parents ou par l'État et qui reçoivent des salaires plus bas que ceux de leurs homologues de la fonction publique, a permis aux pays du GPE de répondre à la demande croissante d'éducation pour un coût relativement faible. Cette solution risque toutefois de ne pas être tenable, et ce pour diverses raisons.

Dans un grand nombre de pays du GPE, les enseignants sont payés dans une large mesure par les parents. C'est ainsi qu'en République centrafricaine, 54,3 % des salaires des enseignants ont été payés directement par les parents en 2007. En République du Congo et à Madagascar, les chiffres correspondants ont été de 49 % (2007) et 51 % (2006) respectivement (ISU, 2011a). Bien que ces enseignants communautaires soient souvent mal payés, leur coût impose une lourde charge aux ménages pauvres et soulève des questions d'équité. Les gouvernements sont sous pression pour prendre ce fardeau financier à leur charge et payer une partie des salaires de ces enseignants, ou les recruter comme contractuels (ISU 2011a).

Dans un grand nombre de pays du GPE, les enseignants sont payés dans une large mesure par les parents. C'est ainsi qu'en République centrafricaine, 54,3 % des salaires des enseignants ont été payés directement par les parents en 2007.

Un autre facteur susceptible d'entraîner une augmentation des coûts liés aux enseignants tient à la nécessité d'en affecter certains dans des régions éloignées en leur offrant des incitations salariales. C'est ainsi qu'en Afghanistan, « dans 18 provinces où l'on manque cruellement d'enseignants professionnels, 363 enseignants formés au TTC (Collège de formation des enseignants), en particulier des femmes, reçoivent des primes régionales de 160 à 200 dollars par mois » (Afghanistan, 2011, 21). Ces incitations revêtiront une importance croissante à mesure que les systèmes éducatifs couvriront des zones plus éloignées et moins accessibles.

Les salaires des enseignants sont parfois insuffisants, même pour répondre aux besoins fondamentaux, et « les enseignants ont souvent besoin d'un second emploi pour arrondir leur revenu, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent » (UNESCO, 2008, 17). Un des objectifs du nouveau plan stratégique du GPE est d'améliorer l'efficacité des enseignants en les formant, en les recrutant et en les fidélisant, ainsi qu'en les aidant à dispenser un enseignement de bonne qualité. À cet égard, le GPE suivra de plus près les conditions d'emploi des enseignants. Les informations à ce sujet ne sont pas faciles à collecter, mais grâce aux enquêtes auprès des ménages, le GPE peut être en mesure d'analyser la situation des ménages d'enseignants par rapport aux autres ménages (ISU 2011a, 2011b). De plus, les conditions d'emploi peuvent être analysées au moyen de simples enquêtes auprès des informateurs clés des GLPE, notamment les organisations d'enseignants.

Les salaires des enseignants sont parfois insuffisants, même pour répondre aux besoins fondamentaux, et « les enseignants ont souvent besoin d'un second emploi pour arrondir leur revenu, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent ».

Il importe toutefois de souligner que les taux de recrutement resteront élevés et que les pays risquent d'avoir des difficultés à trouver des candidats en raison du nombre limité de diplômés de l'enseignement secondaire. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a montré que dans certains pays du GPE (Burkina Faso, République centrafricaine, Mozambique et Ouganda), la scolarisation de tous les enfants au niveau primaire d'ici à 2015 créerait un besoin de recrutement supérieur non seulement au nombre de diplômés potentiels du deuxième cycle du secondaire choisissant de devenir enseignants, mais aussi au nombre total de diplômés potentiels du deuxième cycle du secondaire (ISU 2011b). On peut donc prévoir que ces pays devront soit continuer à recruter des enseignants peu qualifiés, soit affronter la concurrence des autres secteurs pour attirer des personnes plus qualifiées.

B. Financement du développement pour l'enseignement post-primaire

Un autre problème que commence à poser le financement de l'éducation est le coût croissant du sous-secteur post-primaire. Il s'agit déjà d'une tendance appelée à durer pendant de longues années. Trois facteurs se sont combinés pour créer cette pression financière : 1) augmentations fortes et rapides des taux d'achèvement du primaire ; 2) taux de croissance démographique élevés, en particulier en Afrique subsaharienne ; et 3) coûts unitaires par élève beaucoup plus élevés dans l'enseignement post-primaire que dans l'enseignement primaire ; c'est dans les pays les plus pauvres que le rapport des coûts unitaires par élève du post-primaire et du primaire est le plus élevé. Ce sont donc les pays les plus pauvres qui risquent d'être le plus surement touchés par la pression croissante sur les budgets de l'éducation.

Les effectifs de l'enseignement post-primaire ont déjà augmenté fortement dans les pays en développement. C'est ainsi que le taux brut d'inscription dans le secondaire est passé de 24 à 34 % entre 1999 et 2008 dans les pays d'Afrique subsaharienne (UNESCO 2011). Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire devrait passer de 44 à 64 % dans les 46 pays du GPE entre 2010 et 2020 (voir le Chapitre 2). Une étude sur les pays d'Afrique subsaharienne (Mingat, Ledoux et Rakotomalala 2010) a prévu que les effectifs du premier cycle du secondaire en 2020 doubleraient vers le milieu de la décennie 2000–10 au Lesotho, au Togo et au Zimbabwe, qu'ils quadrupleraient en Guinée et au Mali, et qu'ils seraient multipliés par neuf environ au Burundi, en Tanzanie et en Ouganda, et par plus de 11 au Mozambique et au Niger, en supposant un taux de passage de 100 % du primaire au secondaire.

De plus, le problème sera pire encore dans les pays d'Afrique subsaharienne où, en 2005, les coûts unitaires étaient environ 3,7 fois plus élevés dans le secondaire que dans le primaire, et 34 fois plus élevés dans l'enseignement supérieur que dans le primaire (Mingat, Ledoux et Rakotomalala 2010). Ces ratios sont beaucoup plus gérables dans les pays à faible revenu situés en dehors de l'Afrique subsaharienne, où les coûts unitaires moyens n'ont été qu'1,1 fois plus élevés dans le secondaire que dans le primaire, et cinq fois plus élevés dans l'enseignement supérieur que dans le primaire.

Il est clair que l'accroissement des effectifs de l'enseignement post-primaire ajouté à des coûts unitaires plus élevés exercera une forte pression sur les ressources internes, ce qui signifie que les systèmes ne seront pas en mesure de fournir suffisamment d'enseignants, de salles de classe et de matériels d'apprentissage pour faire face à l'accroissement des effectifs.

L'accroissement des effectifs de l'enseignement post-primaire ajouté à des coûts unitaires plus élevés exercera une forte pression sur les ressources internes, ce qui signifie que les systèmes ne seront pas en mesure de fournir suffisamment d'enseignants, de salles de classe et de matériels d'apprentissage pour faire face à l'accroissement des effectifs.

Du fait de la nécessité de soutenir le développement de l'éducation post-élémentaire, et de l'accroissement potentiel des besoins de financement liés aux salaires des enseignants, le secteur devra trouver davantage de ressources financières. De nombreux pays ne seront cependant pas en mesure de mobiliser des ressources publiques supplémentaires. Dans certains pays, il est possible de faire davantage appel aux ménages pour couvrir les dépenses d'éducation, en particulier dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement aux ménages appartenant au quintile de revenu le plus élevé (voir plus haut). Cela permettrait aux gouvernements d'allouer davantage de ressources publiques à l'éducation de base, dont les rendements sociaux sont supérieurs. De plus, il est important que la communauté mondiale trouve des moyens de réduire les coûts unitaires dans l'enseignement secondaire.

C. Améliorer l'efficacité du secteur

Une solution partielle à ces problèmes consisterait à améliorer l'efficacité ainsi que la gestion de l'éducation, en particulier dans le sous-secteur post-primaire où les coûts unitaires par élève sont si élevés. Des progrès sont possibles, car de nombreux pays sont parvenus à obtenir de meilleurs résultats avec des ressources similaires.

1. Répartition des enseignants

L'un des principaux problèmes tient au processus d'affectation des enseignants aux écoles. Il n'y a qu'un rapport ténu entre les décisions à ce sujet et le nombre d'élèves. Une analyse de 11 pays africains —huit membres du GPE et trois éligibles — montre qu'en 2004–07, un tiers des affectations d'enseignants dans des écoles primaires publiques n'étaient pas liées aux effectifs scolaires (ISU 2011a). Cela représente un sérieux gaspillage de ressources et débouche sur une inégalité accrue dans le secteur de l'éducation, du fait que certaines écoles ont un ratio élèves-enseignant très supérieur, en particulier dans les zones éloignées où les enseignants ne veulent pas travailler. Certains pays du GPE doivent trouver rapidement une solution efficace. Au Togo, par exemple, des partenaires locaux du GPE ont financé une étude visant à identifier des moyens d'améliorer la répartition des enseignants. Les recommandations en découlant ont dynamisé les délibérations au cours de la revue sectorielle conjointe qui a suivi, et elles ont abouti à une cohérence accrue dans les affectations d'enseignants et à la réduction des disparités entre les écoles du point de vue du nombre d'élèves par classe. Ces mesures devraient avoir un impact qualitatif considérable, sans surcroît de dépenses publiques, en particulier pour les enfants les plus pauvres, dans la mesure où elles réduiront le nombre de classes au ratio élèves-enseignant très élevé.

2. Redoublement

Le tableau 5.2 indique les taux de redoublement pour un échantillon de pays du GPE dans le primaire et le secondaire. Il montre que le redoublement constitue un problème sérieux dans les pays du GPE. En raison de taux de redoublement élevés, les classes sont plus chargées, et il faut consacrer des ressources additionnelles à l'achat d'un plus grand nombre de manuels et au recrutement d'un plus grand nombre d'enseignants. Par ailleurs, rien n'indique que le redoublement ait un effet positif sur l'apprentissage. Il semble en fait que des taux de redoublement élevés aillent de pair avec des taux d'abandon scolaire plus élevés ; les enfants qui ont redoublé deviennent plus âgés et sont en effet capables de travailler et d'aider financièrement leur famille (Bernard, Simon et Vianou, 2005). De nombreux pays du GPE mettent en œuvre des politiques pour réduire les taux de redoublement, comme le passage automatique en classe supérieure. L'impact de cette solution sera toutefois limité si les parents et les enseignants ne sont pas convaincus ou si un soutien supplémentaire n'est pas apporté aux élèves les plus faibles (Ndaruhutse, Brannelly et Latham, 2008).

Il importe également de souligner que les redoublements effectifs sont très supérieurs aux chiffres officiels, en particulier dans les petites classes. De plus, les redoublements sont fréquents même dans les pays où le passage en classe supérieure est automatique, car les parents, tout comme les enseignants, se rendent compte que les enfants (du fait qu'ils apprennent si peu) ne sont pas prêts à aller plus loin que la première classe de l'enseignement primaire. On oblige alors souvent les enfants à redoubler malgré la politique officielle, et les redoublants sont officiellement considérés comme des nouveaux élèves, ce qui explique pourquoi les taux bruts d'absorption dans l'enseignement primaire sont pendant de très longues périodes supérieurs à 100 % (voir Chapitres 3 et 4).

TABLEAU 5.2. LES REDOUBLEMENTS DANS LES PAYS DU GPE

Pour cent

Pays	Niveau d'enseignement	2008	2009	2010
Cambodge	Primaire	11	10	8
	Secondaire	2	—	2
Népal	Primaire	17	15	14
	Secondaire	—	—	—
Cameroun	Primaire	17	15	13
	Secondaire	16	19	—
Tchad	Primaire	23	23	22
	Secondaire	—	19	20
Côte d'Ivoire	Primaire	—	19	—
	Secondaire	11	15	—
Congo, Rép. dém. du	Primaire	15	15	14
	Secondaire	16	19	—
Madagascar	Primaire	20	20	20
	Secondaire	12	12	9
Mali	Primaire	14	13	13
	Secondaire	17	16	17

Source : données fondées sur le Centre de données (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.
Note: — = non disponible.

3. Efficacité de la prestation de services

Certains pays ont réalisé des études pour suivre l'efficacité de la prestation des services d'éducation aux écoles et par celles-ci [3]. Il s'agit essentiellement d'identifier les disparités, les facteurs d'inefficacité et les retards dans l'exécution de certaines dépenses publiques. C'est ainsi qu'une étude réalisée au Mali en 2005 a montré que les écoles n'avaient reçu en moyenne que 40 % environ des manuels alloués par le ministère de l'Éducation (CEDREF 2005). Une étude similaire réalisée à Madagascar en 2006 montre que sur l'ensemble des absences d'enseignants, 13 % étaient dues à la nécessité de se déplacer pour aller toucher leur salaire (Francken 2007). D'autres études [4] mesurent la perte de temps d'enseignement et de possibilités d'apprentissage, et elles diagnostiquent les causes profondes du niveau médiocre des acquis scolaires. L'absentéisme des élèves et les classes surchargées sont quelques-uns des nombreux facteurs peuvent influer sur le temps d'apprentissage effectif (voir également le Chapitre 4). Ces études devraient prendre en considération le dialogue au sein des pays, en particulier au cours des revues sectorielles conjointes. Elles fournissent des données d'observation sur les sources d'inefficicacité des systèmes nationaux de dépenses publiques. Les organisations de la société civile peuvent également jouer un rôle important dans le suivi des dépenses publiques au niveau local.



PHOTO CREDIT: Susan Warner/Save the Children

4. Réduire le coût de l'enseignement post-primaire

De nombreux pays partenaires du GPE craignent un développement non viable de l'enseignement post-primaire et ont mis au point des politiques pour réguler l'accès des élèves à l'éducation une fois qu'ils ont reçu une éducation de base, de sorte que le système puisse continuer à répondre aux besoins socioéconomiques nationaux et à s'y adapter tout en étant financièrement viable. La Guinée-Bissau, par exemple, limite l'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à 40 % des diplômés du premier cycle du secondaire. Les diplômés restants pourront suivre des cours de formation professionnelle ou technique.

Beaucoup d'autres pays du GPE font appel à la formation professionnelle, à l'enseignement technique et aux programmes d'apprentissage pour contrôler l'accès à l'enseignement supérieur et disposer (en théorie) de davantage de compétences techniques qui contribuent à la croissance économique. L'expansion de ces programmes est cependant entravée par des coûts unitaires élevés et par le fait que dans beaucoup de pays, le secteur public et le secteur privé ne sont guère incités à collaborer pour créer (et surtout, fournir) des programmes adaptés aux besoins des marchés du travail locaux.

De plus, la demande d'enseignement post-primaire continuera à augmenter, et les règles administratives régissant l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur seront mises à rude épreuve. La seule solution viable consiste à trouver des moyens de réduire les coûts unitaires et à améliorer l'efficacité dans les sous-secteurs. De nombreuses approches ont été identifiées, consistant à combiner divers éléments : salaires décents pour les enseignants, nombre d'élèves par groupe d'instruction et nombre moyen d'heures d'enseignement hebdomadaire reçu par les élèves et dispensé par les enseignants. Dans l'enseignement primaire, on peut accroître l'efficacité en réduisant les taux de redoublement et d'abandon scolaire, en assurant les services plus efficacement et en répartissant mieux les enseignants. Le nombre

d'heures d'enseignement hebdomadaire assurées par les enseignants peut être augmenté, en particulier dans le secondaire, en faisant en sorte que les enseignants enseignent plus d'une matière (voir Mingat, Ledoux et Rakotomalala 2010 ; Banque mondiale 2005). Il est également important de veiller à ce que l'expansion de l'enseignement post-élémentaire respecte des principes d'équité et qu'une proportion accrue de filles et d'élèves provenant de ménages pauvres puissent accéder à l'enseignement secondaire et supérieur.

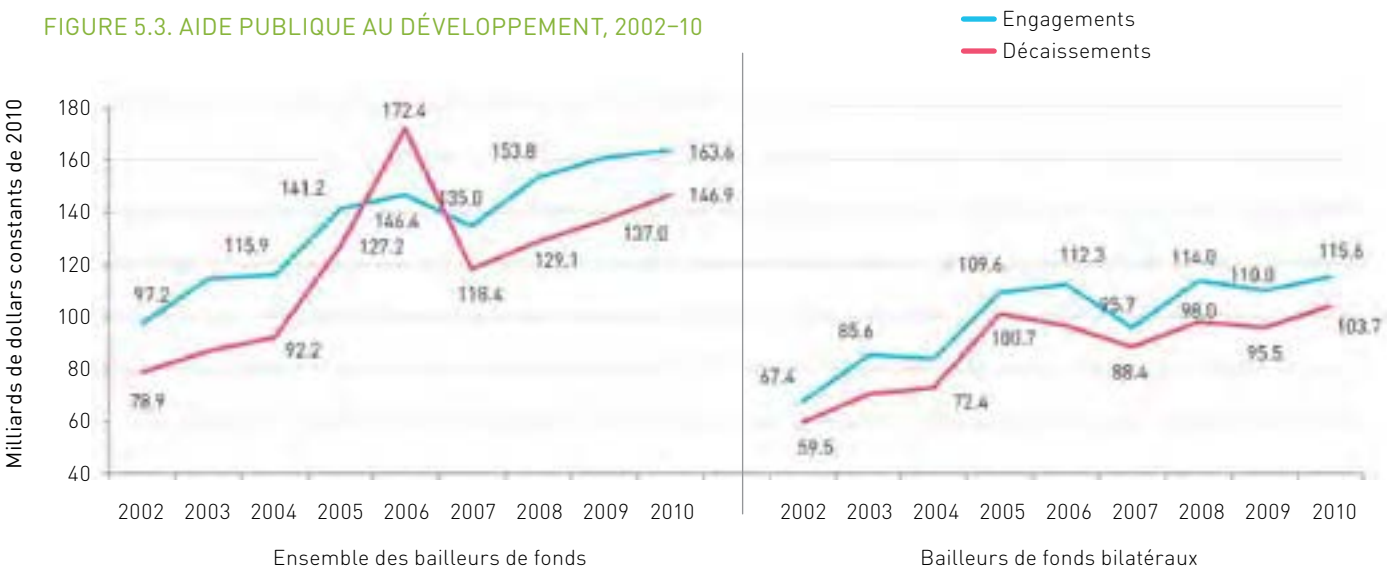
IV. Tendances de l'aide publique au développement

Le volume total des engagements d'aide publique au développement (APD) en faveur des pays en développement a fortement augmenté, passant de 97,2 à 163,6 milliards de dollars entre 2002 et 2010.

A. Aide publique totale au développement

Le volume total des engagements d'aide publique au développement (APD) en faveur des pays en développement a fortement augmenté, passant de 97,2 à 163,6 milliards de dollars entre 2002 et 2010 (figure 5.3)[5]. Le niveau d'APD a été exceptionnellement élevé en 2005 et 2006 en raison d'importantes opérations d'allégement de la dette effectuées par le Club de Paris.

FIGURE 5.3. AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT, 2002–10



Source : compilation GPE basée sur des données de l'Architecture de l'aide (base de données) et les statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/.

L'aide bilatérale, qui représente l'essentiel de l'APD, a suivi la même évolution, mais entre 2002 et 2010, l'augmentation annuelle moyenne de l'accroissement des engagements des bailleurs de fonds bilatéraux est restée inférieure à celle de l'ensemble des bailleurs de fonds, à savoir 6 milliards de dollars contre 8,3 milliards de dollars (tableau 5.2). Il est à noter que les décaissements n'atteignent à aucun moment le niveau des engagements, bien qu'ils aient tendance à s'en rapprocher avec un décalage d'environ deux ans dans le cas des bailleurs de fonds multilatéraux, et d'un an pour les bailleurs de fonds bilatéraux. En fait, les données montrent que les décaissements augmentent plus rapidement que les engagements.

TABLEAU 5.3. ÉVOLUTION DE L'AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT, 2002–10

Indicateur	2002 US$, milliard	2010 US$, milliard	Variation, en %	Taux de variation annuel moyen, en %
Engagements				
Ensemble des bailleurs de fonds	97,2	163,6	68	8,5
Bailleurs de fonds bilatéraux	67,4	115,6	72	8,9
Décaissements				
Ensemble des bailleurs de fonds	78,9	146,9	86	10,8
Bailleurs de fonds bilatéraux	59,5	103,7	74	9,3

Source : compilation du GPE basée sur des données de l'Architecture de l'aide (base de données) et des statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/.

B. Aide publique au développement en faveur de l'éducation

Les engagements d'aide en faveur de l'éducation ont diminué d'environ 7 % en 2010 par rapport à l'année précédente. La diminution est due à la forte réduction (50 %) de la partie de l'aide à l'éducation accordée au titre du soutien budgétaire général.

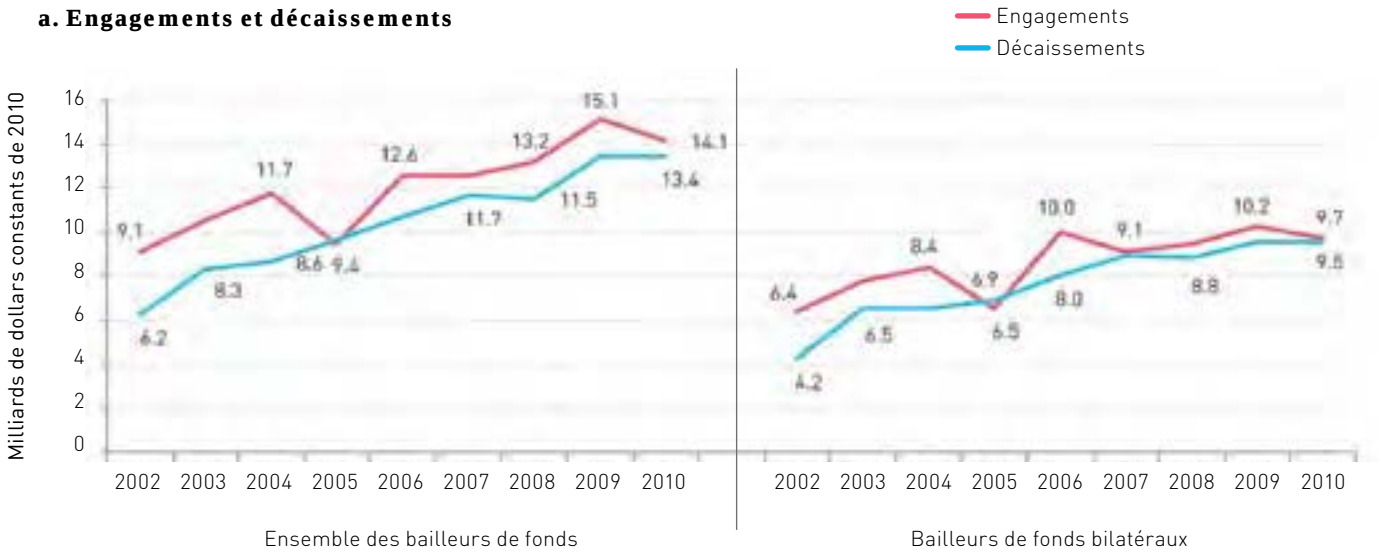
Les engagements d'aide en faveur de l'éducation ont diminué d'environ 7 % en 2010 par rapport à l'année précédente pour tomber à 14,1 milliards de dollars (figure 5.4, graphique a)[6]. Si l'on exclut les années où des opérations exceptionnelles d'allègement de la dette ont eu lieu, il s'agissait de la première diminution depuis 2000, due à la forte réduction (50 %) de la partie de l'aide à l'éducation accordée au titre du soutien budgétaire général. Les transferts en faveur d'un secteur particulier sont stables au fil des ans, et le soutien général du budget l'est beaucoup moins, comme en témoigne le coefficient de corrélation entre ce type de soutien (0,220) et le soutien sectoriel (0,898). Il convient peut-être d'analyser les engagements d'aide en faveur de l'éducation sous la forme d'une moyenne mobile de deux ans, étant donné que les projets nationaux dans le domaine de l'éducation durent généralement plus d'un an et peuvent donc absorber certaines variations du niveau de financement des bailleurs de fonds. La moyenne mobile indique une tendance plus stable que celle des engagements considérés année par année (figure 5.4, graphique b). Parallèlement, malgré la stagnation des engagements d'APD en faveur de l'éducation en 2010, les décaissements ont plus que doublé entre 2002 et 2010 pour atteindre 13,4 milliards de dollars.



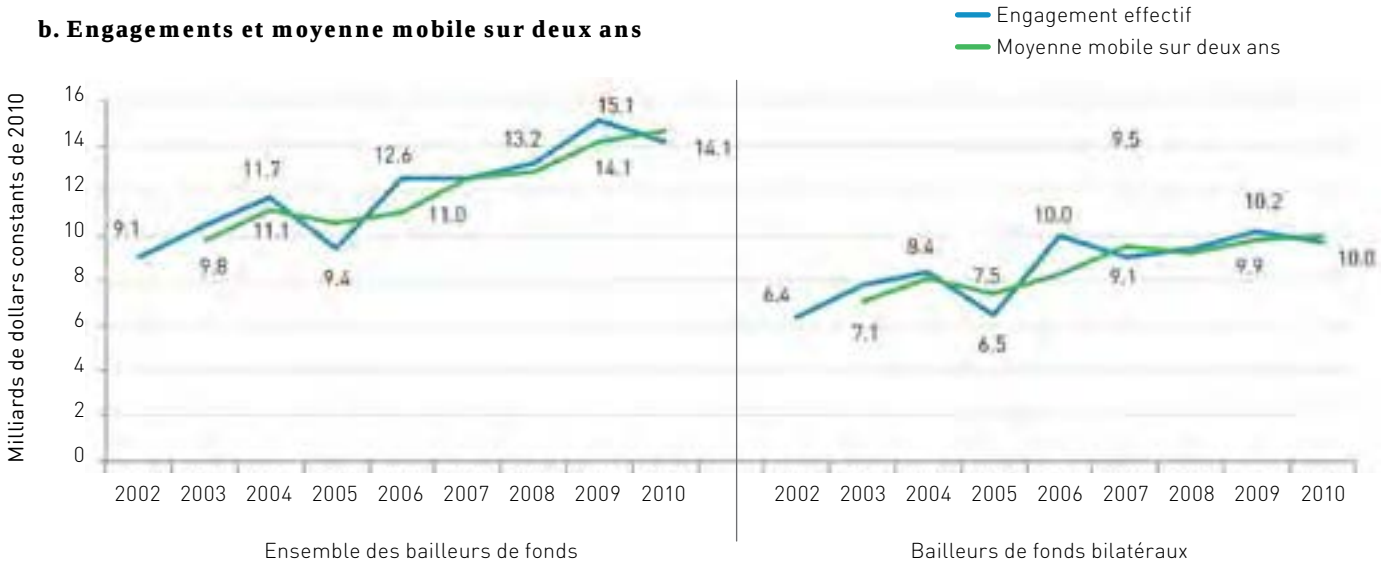
PHOTO CREDIT: Guy Calaf/Save the Children

FIGURE 5.4. AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION, 2002–10

a. Engagements et décaissements



b. Engagements et moyenne mobile sur deux ans



Source : compilation du GPE basée sur les données de l'Architecture de l'aide (base de données) et les statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/.

C. Aide publique au développent en faveur de l'éducation accordée aux pays à faible revenu

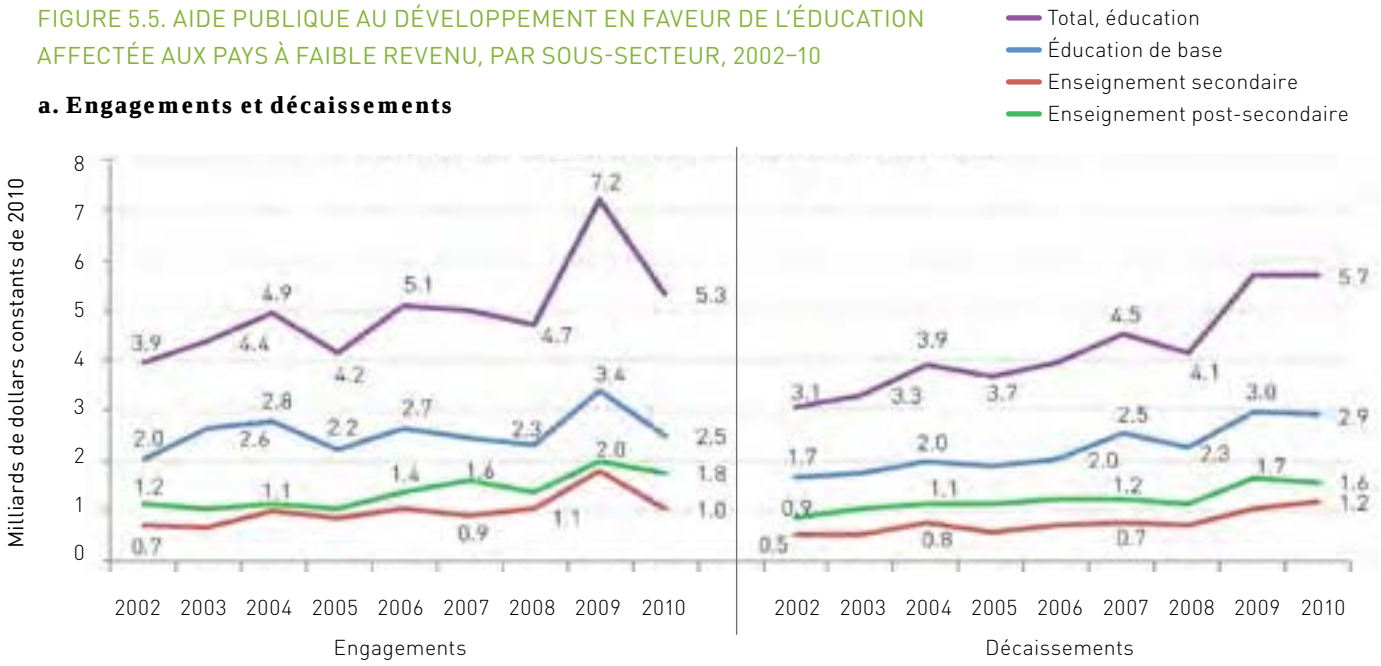
L'analyse de l'aide à l'éducation dans les sections suivante rattache le soutien budgétaire général au soutien au secteur de l'éducation et à d'autres secteurs admissibles à l'APD en proportion de la part de chaque secteur ou sous-secteur dans l'ensemble des dépenses publiques admissibles à l'APD, c'est-à-dire compte non tenu des dépenses de défense et de sécurité, conformément aux recommandations de Foster (2004). Avec une allocation de 5,3 milliards de dollars en 2010, les pays à faible revenu ont reçu 38 % de l'ensemble des engagements d'APD en faveur de l'éducation, soit

une baisse de 10 points de pourcentage de la part de ces pays par rapport à 2009, essentiellement due à la diminution des engagements d'aide destinés au soutien budgétaire général. À plus long terme, les engagements d'aide en faveur de l'éducation dans les pays à faible revenu sont passés de 3,9 milliards de dollars en 2002 à 5,3 milliards de dollars en 2010 (figure 5.5, graphique a). Malgré la crise financière, les engagements ont augmenté de 2,5 milliards en dollars entre 2008 et 2009. Excepté en 2008, année où le niveau a faibli légèrement, les décaissements d'APD en faveur de l'éducation dans les pays à faible revenu ont nettement augmenté durant la période 2002–10, pour atteindre 5,7 milliards de dollars en 2010.

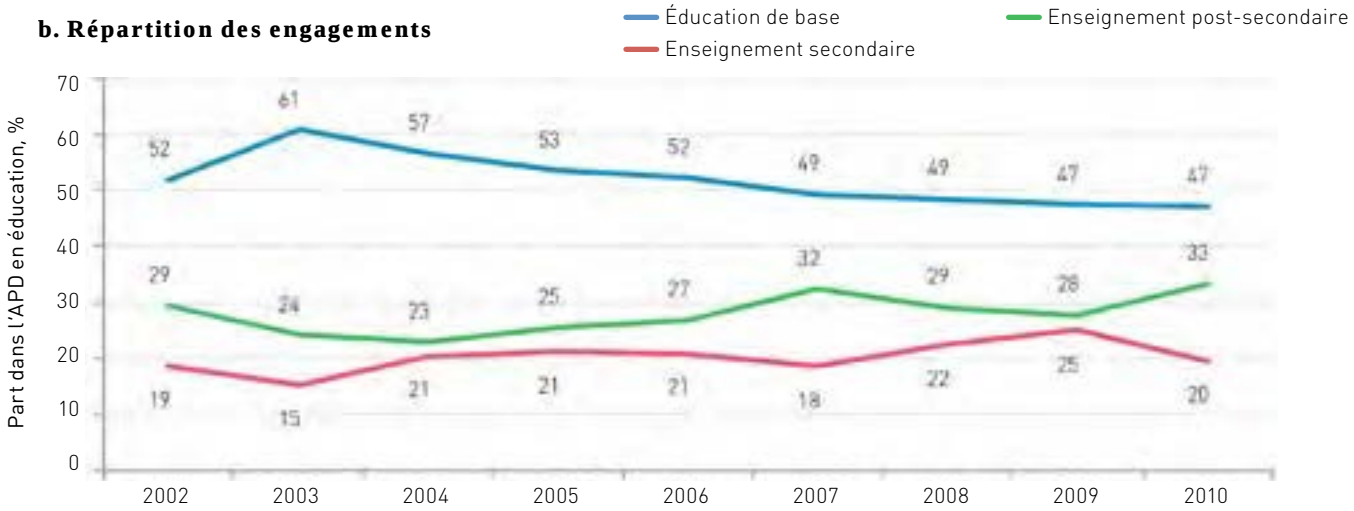
Les pays à faible revenu ont reçu 38 % de l'ensemble des engagements d'APD en faveur de l'éducation, soit une baisse de 10 points de pourcentage par rapport à 2009.

FIGURE 5.5. AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION AFFECTÉE AUX PAYS À FAIBLE REVENU, PAR SOUS-SECTEUR, 2002–10

a. Engagements et décaissements



b. Répartition des engagements



Source : compilation du GPE basée sur les données de l'Architecture de l'aide (base de données) et les statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/.

1. Éducation de base

Dans les pays à faible revenu, la proportion de l'éducation de base dans l'ensemble des engagements d'aide en faveur de l'éducation a diminué progressivement pour tomber d'un maximum de 61 % en 2003 à 47 % en 2010 (figure 5.5, graphique b). Néanmoins, en termes absolus, les engagements et les décaissements d'APD en faveur de l'éducation de base et les engagements totaux d'aide en faveur de l'éducation ont suivi des tendances similaires (figure 5.4, graphique a). En 2010, les engagements d'aide en faveur de l'éducation de base se sont élevés à 2,5 milliards de dollars. Durant la période 2002–10, les décaissements d'APD en faveur de l'éducation de base ont augmenté de 74 % pour atteindre 2,9 milliards de dollars en 2010 (figure 5.5, graphique a).

2. Enseignement secondaire et post-secondaire

Les engagements d'aide en faveur de l'enseignement secondaire restent les plus faibles de l'ensemble du secteur de l'éducation. Ils ont augmenté lentement pour passer de 0,7 milliard de dollars en 2002 à 2 milliards de dollars en 2009, mais ils sont retombés à 1 milliard de dollars en 2010 (figure 5.5, graphique b). Cette diminution est cependant due en partie à l'évolution relative des montants d'APD en faveur de l'éducation non signalés par sous-secteur, ou de la part du soutien budgétaire général par rapport à l'APD en faveur de l'éducation, et au fait que différentes règles empiriques sont appliquées pour allouer ces formes d'aide aux divers sous-secteurs. Durant la période 2002–10, les niveaux et les tendances de l'aide engagée en faveur de l'enseignement post-secondaire ont été semblables à ceux de l'enseignement secondaire, mais en 2010, la part de l'enseignement post-secondaire dans l'ensemble des engagements d'APD en faveur de l'éducation a augmenté de 5 points de pourcentage, tandis que la part correspondante de l'enseignement secondaire diminuait dans les mêmes proportions (figure 5.5, graphique b).

Les engagements d'aide en faveur de l'enseignement secondaire restent les plus faibles de l'ensemble du secteur de l'éducation. Ils ont augmenté lentement pour passer de 0,7 milliard de dollars en 2002 à 2 milliards de dollars en 2009, mais ils sont retombés à 1 milliard de dollars en 2010.

D. Aide bilatérale à l'éducation dans les pays à faible revenu

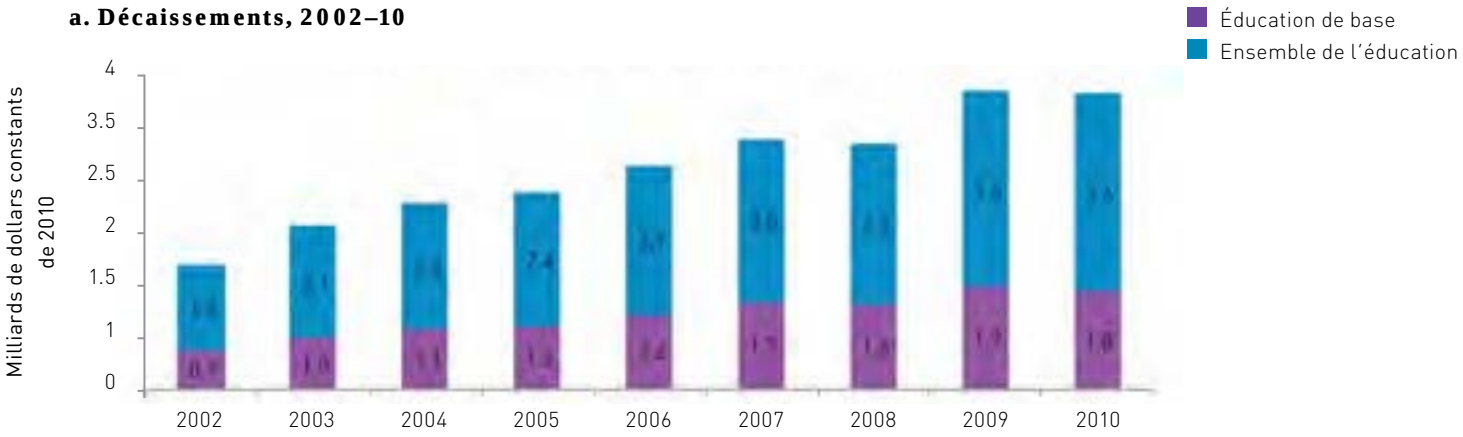
Le volume total des décaissements d'aide bilatérale à l'éducation dans les pays à faible revenu a plus que doublé depuis 2002, mais il a stagné à 3,6 milliards de dollars en 2010 (figure 5.6, graphique a). Cette stagnation dissimule une forte augmentation annuelle par rapport aux années précédentes (de 20 à 92 %) de la part de six bailleurs de fonds bilatéraux (Australie, Canada, Danemark, Finlande, Nouvelle-Zélande et États-Unis). En 2002–10, cinq des 22 bailleurs de fonds (Canada, Allemagne, Japon, Royaume-Uni et États-Unis) ont été à l'origine de 83 % de l'augmentation des décaissements d'aide en faveur de l'éducation. Les décaissements en faveur de l'éducation de base ont également augmenté progressivement pour passer de 0,7 milliard de dollars en 2002 à 1,8 milliard de dollars en 2010. Durant ces années, ils ont représenté entre 47 et 56 % des décaissements totaux d'APD bilatérale en faveur de l'éducation dans les pays à faible revenu.



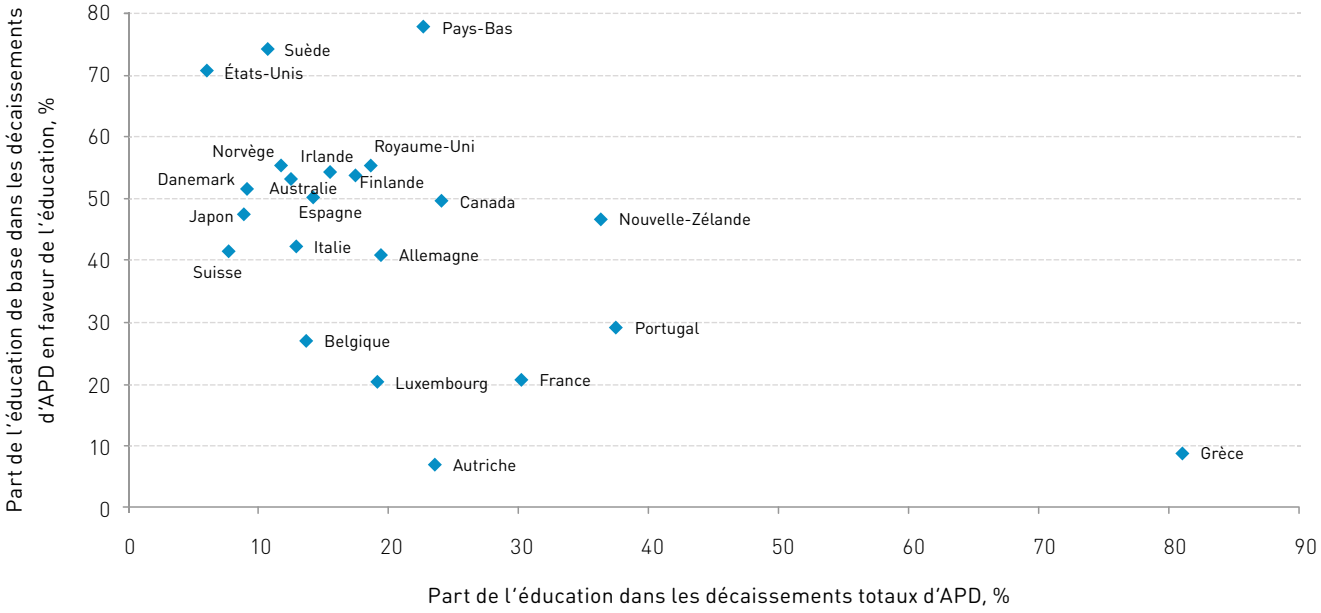
PHOTO CREDIT: Mats Lignell/Save the Children

FIGURE 5.6. AIDE PUBLIQUE BILATÉRALE AU DÉVELOPPEMENT ACCORDÉE AUX PAYS À FAIBLE REVENU EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION ET DE L'ÉDUCATION DE BASE

a. Décaissements, 2002–10



b. Rang de priorité accordé à l'aide publique au développement en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 2010



Source: compilation du GPE basée sur les données figurant dans l'Architecture de l'aide (base de données) et les Statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/.

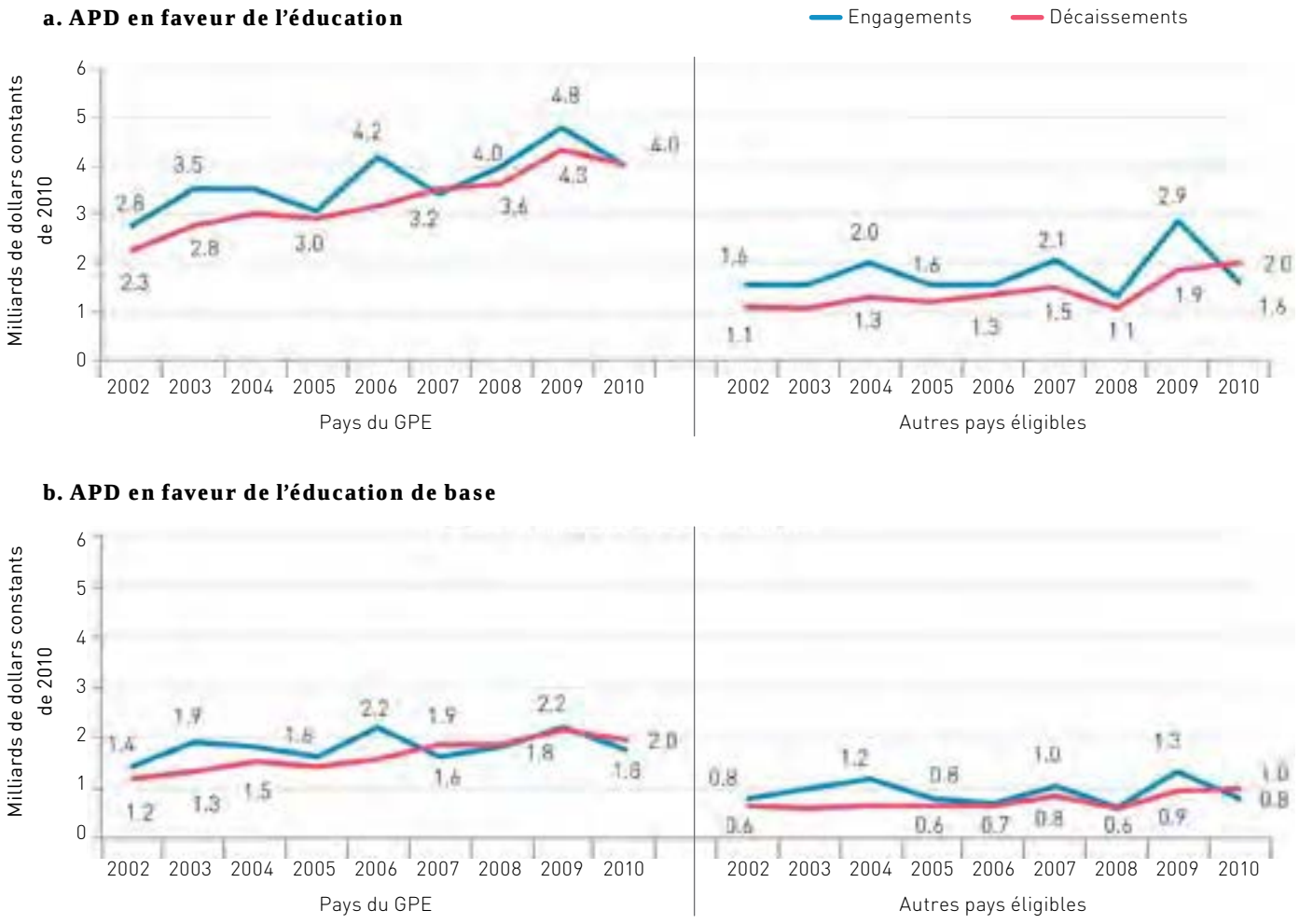
Les bailleurs de fonds bilatéraux accordent un rang de priorité plus élevé à l'éducation de base à mesure que la part de l'éducation dans l'APD totale diminue. L'éducation de base est en effet relativement bien protégée, en ce sens que sa part dans l'ensemble de l'aide à l'éducation s'accroît nettement, tandis que celle de l'éducation dans l'ensemble de l'APD diminue. En 2010, la moitié des bailleurs de fonds bilatéraux ont alloué au moins 50 % de leurs décaissements en faveur de l'éducation au titre de l'APD à l'éducation de base dans les pays à faible revenu (figure 5.6, graphique b), alors que leurs allocations en faveur de l'éducation ont représenté moins d'un quart de leurs décaissements totaux au titre de l'APD.

E. Aide publique au développement en faveur de l'éducation dans les pays du GPE

Entre 2003 et 2011, sur les 67 pays remplissant les conditions requises pour devenir membres du GPE, 46 ont rejoint le Partenariat mondial. Avec une croissance moyenne de 170,9 millions de dollars par an, les engagements d'aide en faveur de l'éducation dans les pays du GPE sont passés de 2,8 milliards de dollars en 2002 à 4 milliards de dollars en 2010 (figure 5.7, graphique a). Dans le même temps, l'augmentation annuelle moyenne en pourcentage de l'aide décaissée en faveur de l'ensemble de l'éducation dans les pays éligibles n'ayant pas encore rejoint le GPE n'a représenté qu'un tiers de l'accroissement correspondant observé dans les pays du GPE (53,9 millions de dollars par an). Cela laisse supposer l'existence d'un lien assez solide entre le fait d'être membre du Partenariat mondial et les accroissements de l'aide à l'éducation. Il est cependant difficile d'établir un lien de causalité direct parce que 1) les pays du GPE peuvent avoir bénéficié de financements accrus, qu'ils soient membres ou non du GPE, et 2) plus précisément, les pays qui ont rejoint le Partenariat mondial, en particulier ceux qui l'ont fait à un stade précoce, ont tendance à être performants, et ils attirent donc davantage les financements des bailleurs de fonds, avec ou sans le GPE.

Les engagements d'aide en faveur de l'éducation dans les pays du GPE sont passés de 2,8 milliards de dollars en 2002 à 4 milliards de dollars en 2010. Cette augmentation laisse supposer l'existence d'un lien assez solide entre le fait d'être membre du Partenariat mondial et les accroissements de l'aide à l'éducation.

FIGURE 5.7. AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION DANS LES PAYS DU GPE, 2002–10



Source : compilation du GPE basées sur des données figurant dans l'Architecture de l'aide (base de données) et les Statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.ocde.org/dac/.

V. Opération de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide à l'éducation

La façon dont le GPE envisage la coopération pour le développement dans le domaine de l'éducation a été définie dans le Pacte de responsabilité mutuelle (tableau 5.3). Ce pacte est fondé sur les principes de l'efficacité de l'aide, notamment l'appropriation, l'alignement, l'harmonisation, la gestion des résultats scolaires et la responsabilité mutuelle. L'efficacité de l'aide est considérée comme un « arrangement en vue d'une planification, d'une gestion et d'un déploiement de l'aide qui soient efficaces, réduisent les coûts de transaction et soient ciblés sur un développement qui donne des résultats » (Stern 2008, 20). Des indicateurs de suivi de l'efficacité de l'aide ont été approuvés en 2005 dans la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (OCDE 2005). Ils ont été évalués par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2005, 2008 et 2011[7].

TABLEAU 5.4. PACTE DE RESPONSABILITÉ MUTUELLE DU GPE : RESPONSABILITÉS DES PARTENAIRES

Gouvernements de pays en développement	Bailleurs de fonds et autres partenaires
PSE satisfaisants reposant sur de larges consultations	Aider à mobiliser des ressources et les rendre plus prévisibles
Engagement en faveur de l'éducation grâce à un solide soutien interne	S'aligner sur les priorités des pays en développement
Obtenir des résultats probants par rapport aux indicateurs de performance clés	Harmoniser les procédures

Source : compilation du GPE basée sur la Charte du Partenariat mondial pour l'Éducation (en novembre 2011), p.1 http://www.globalpartnership.org/media/Misc./CHARTER%20OF%20GPE%20%28final%29.pdf

Sur la base de ses principes de fonctionnement et de l'expérience historique d'approches coordonnées dans le secteur de l'éducation, le Partenariat mondial s'est efforcé de soutenir le suivi de l'efficacité de l'aide au niveau mondial dans le cadre d'efforts axés spécifiquement sur le secteur en vue de mieux comprendre la dynamique, les pratiques et les comportements des gouvernements et des bailleurs de fonds partenaires dans le secteur de l'éducation.

En 2011, le GPE a effectué une opération de suivi sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation dans 39 pays en développement.

En 2008, le Partenariat mondial a effectué une enquête pilote pour suivre les indicateurs de la Déclaration de Paris dans dix pays du GPE (GPE 2009)[8]. En partie sur la base de cette étude pilote, en 2011, le GPE a effectué une opération de suivi sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation dans 39 pays en développement partenaires[9]. Les deux enquêtes ont été alignées sur les enquêtes de l'OCDE de 2008 et 2011 concernant le suivi de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide pour permettre des comparaisons et l'utilisation d'une série d'indicateurs mondialement reconnus (OCDE 2010). L'opération de suivi du GPE de 2011 a eu lieu dans le contexte de l'enquête de l'OCDE de 2011, dont les résultats sont présentés dans le rapport intitulé *« Efficacité de l'aide 2005–10 : Progrès accomplis dans la mise en œuvre de la Déclaration de Paris »* (OCDE 2011). Les résultats de l'opération de suivi du GPE de 2011 seront bientôt publiés sur le site web du Partenariat mondial (GPE 2012).

L'opération de suivi visait à favoriser l'apprentissage mutuel sur l'efficacité de l'aide 1) en fournissant un cadre à des discussions sur l'efficacité de l'aide au sein des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE), 2) en recueillant des données de base pour le cadre de résultats du GPE, et 3) en faisant mieux comprendre le rôle des GLPE et des PSE nationaux dans la promotion du dialogue sectoriel, du partenariat et de l'efficacité de l'aide[10].

L'opération de suivi de 2011 a fait intervenir des indicateurs de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide qui avaient été adaptés au secteur de l'éducation, et des questions ont été ajoutées (voir tableau 5.5 ci-après) le cas échéant. Des données ont été collectées pour l'année 2010 au moyen de trois questionnaires : un questionnaire du ministère de l'Éducation, un questionnaire des bailleurs de fonds et un questionnaire qualitatif remis aux GLPE. Fondée sur l'auto-notification et l'auto-évaluation des participants, la collecte des données a fait intervenir environ 245 bailleurs de fonds partenaires et 30 ministères de l'Éducation de 39 pays en développement partenaires (tableau 5.4). On n'a cependant utilisé que les données portant sur 36 pays, car il a été décidé de ne pas utiliser celles de la République démocratique du Congo, du Honduras et du Kenya. Les activités de coopération dans le secteur de l'éducation étaient en effet limitées en 2010, ce qui explique le caractère restreint de la base de données et la faible participation. Les données n'ont donc pas été jugées représentatives pour le pays. Des 36 pays sur lesquels des données ont été incluses, 13 étaient dans une situation considérée comme fragile en 2010 selon la Banque mondiale. Cinq pays sur lesquels des données sont disponibles—Burundi, Tchad, Somalie, Sri Lanka et Zimbabwe—n'étaient pas membres du GPE en 2010. Les données fournies portent sur une aide totale à l'éducation d'environ 2,2 milliards dollars accordée à ces pays par des bailleurs de fonds partenaires bilatéraux et multilatéraux en 2010 et ne comprennent pas l'aide fournie par des organisations non gouvernementales ou des fondations privées. Cela a représenté 15 % de l'APD affectée au secteur de l'éducation au niveau mondial (13,4 milliards de dollars) cette année-là, environ 36 % des engagements d'APD en faveur de l'éducation dans les pays à faible revenu (5,6 milliards de dollars), et plus de 50 % de l'ensemble de l'APD accordée aux 36 pays.

TABLEAU 5.5. PAYS PARTICIPANT À L'OPÉRATION DU GPE SUR LE SUIVI DE L'EFFICACITÉ DE L'AIDE, 2011

Afrique				Asie		Europe centrale	Amérique centrale
Bénin	Gambie	Madagascar	Sénégal	Afghanistan	Népal	Géorgie	Honduras [a]
Burkina Faso	Ghana	Malawi	Sierra Leone	Cambodge	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Moldova	
Burundi [b]	Guinée	Mali	Somalie [b]	République kirghize	Sri Lanka [b]		
Cameroun	Guinée-Bissau	Mozambique	Togo	RDP lao	Tadjikistan		
Tchad [b]	Kenya [a]	Niger	Zambie	Mongolie	Viet Nam		
Congo, Rép. dém. du. [a, b]	Lesotho	Rwanda	Zimbabwe [b]				
Éthiopie	Libéria						

Source : compilation du GPE.

Note : les pays indiqués en bleu étaient considérés par la Banque mondiale comme des États fragiles en 2010. Voir Fragile and Conflict-Affected Countries, Banque mondiale, Washington, http://go.worldbank.org/BNFOS8V3S0.

a. Des partenaires ont fourni des informations, mais du fait de l'étroitesse de la base de données, de la faible participation ou d'une situation difficile, les données n'ont pas été considérées comme représentatives du pays.

b. Ce pays n'était pas partenaire du GPE en 2010-11.

L'opération de suivi a abouti à un rapport de synthèse global intitulé *« Améliorer l'efficacité de l'aide à l'éducation » (GPE 2012)—et à des profils de chaque pays participant, dont 25 sont disponibles en ligne*[11]. La collecte des données et l'examen des profils ont constitué la majeure partie de l'opération de suivi parce que ces outils ont été conçus pour aider le GLPE à évaluer et examiner l'efficacité de la collaboration sectorielle, ainsi que de la fourniture et de la gestion de l'aide.

Les données de l'exercice de suivi serviront de données de base pour le cadre de résultats du GPE, qui fait partie de la nouvelle stratégie de suivi-évaluation du GPE. Parallèlement aux efforts du Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement, le GPE continuera de suivre la performance des partenaires pour le développement de l'éducation dans le cadre du Rapport annuel sur les résultats du GPE. Les indicateurs utilisés pour cet exercice de suivi seront adaptés à ceux qui seront identifiés par le Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement. D'autres mécanismes de responsabilisation comme la matrice de responsabilités du GPE, le Rapport annuel sur les résultats et le nouveau Groupe de référence sur les finances et les politiques publiques aideront à assurer que l'aide à l'éducation est fournie et utilisée efficacement.

A. Bilan des constatations



PHOTO CREDIT: Amadou Mbodj/Save the Children

L'opération de suivi décrit la façon dont les gouvernements et les bailleurs de fonds partenaires opèrent dans le secteur de l'éducation dans 36 pays. Au total, les résultats des opérations de suivi concordent largement avec les constatations de l'enquête de l'OCDE de 2011. Les résultats fournissent des éléments crédibles pour enrichir le débat sur l'efficacité de l'aide et du développement dans le secteur de l'éducation. L'opération de suivi révèle que la transparence, la communication, le dialogue, ainsi que des mesures et des efforts conjoints revêtent une importance critique pour obtenir de bons résultats au regard de tous les indicateurs examinés. Le tableau 5.5 montre les indicateurs d'efficacité de l'aide utilisés dans l'opération de suivi. Il compare les résultats de l'opération dans les 36 pays couverts par l'enquête aux objectifs définis à Paris en 2010 et aux résultats de l'enquête de l'OCDE de 2011 (portant sur tous les secteurs de l'APD) qui a servi de cadre de référence.
Les objectifs ne constituent qu'une variable de substitution de la performance relative des gouvernements et des bailleurs de fonds partenaires dans le secteur de l'éducation. Les résultats présentés au tableau 5.5 sont des résultats médians pour l'ensemble des 36 pays enquêtés, et ils dissimulent une large gamme de notes obtenues par les pays et les bailleurs de fonds individuels, de mesures de réforme et de pratiques de coordination dont ces données ne peuvent pas rendre compte.

TABLEAU 5.6. SUIVI DES RÉSULTATS DE L'EXERCICE : EFFICACITÉ DE L'AIDE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION EN 2010

Indicateurs de Paris adaptés au secteur de l'éducation[a]	Objectif de Paris 2010[b]	Résultats du GPE 2011[c]	Degré d'efficacité de l'aide[d]	Résultats de l'OCDE 2011[e]
Appropriation				
Ind.1. PSE en place et approuvé	s.o.	100 % (sur 30)	■	s.o.
Plan d'exécution en place	s.o.	27/30	s.o.	s.o.
Cadre de dépenses à moyen terme en place	s.o.	25/30	s.o.	s.o.
Processus inclusif de consultation sur l'élaboration des PSE[f]	s.o.	29/30	s.o.	s.o.
PSE disponible en ligne et sur papier	s.o.	30/30	s.o.	s.o.
PSE traduit en langue(s) locale(s)[g]	s.o.	11/30	s.o.	s.o.
Données disponibles sur le financement interne de l'éducation, 2008–10 et 2011–13	s.o.		s.o.	s.o.
Décaissements 2008-10		24/30		
Engagements 2011-13		22/30		
Alignement				
Ind.3. Flux d'aide à l'éducation alignés sur les priorités nationales en matière d'éducation	85%	80%	■	66%
Ind. 5a. Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP)	55%	28%	■	38%
Ind. 5b. Utilisation de systèmes nationaux de passation des marchés	s.o.	38%	■	36%
Ind. 6. Renforcer les capacités en évitant les structures parallèles	Réduction des 2/3	3	■	23
Ind. 7. Aide à l'éducation plus prévisible	Réduction de 50%	52%	■	55%
Harmonisation				
Ind. 9. Utilisation de dispositions ou procédures communes	66%	46%	■	36%
Ind. 4. Renforcer les capacités grâce à un soutien technique coordonné	50%	60%	■	71%
Ind. 10a. Missions conjointes dans le secteur de l'éducation	40%	50%	■	15%
Ind. 10b. Travaux d'analyse conjoints dans le secteur de l'éducation	66%	71%	■	42%
Gestion axée sur les résultats de l'éducation				
Ind. 11. Cadre de résultats en place pour le secteur de l'éducation	1/3 reduction	82%	■	s.o.
Responsabilité mutuelle				
Ind. 12. Processus d'une revue sectorielle conjointe en place	100%	71%	■	42%
GLPE en place	s.o.	36	s.o.	s.o.
Participation des organisations de la société civile aux GLPE	s.o.	17/30	s.o.	s.o.
Document de coordination sectorielle en place	s.o.	25/30	s.o.	s.o.
Objectifs d'efficacité de l'aide convenus pour le secteur de l'éducation	s.o.	19/30	s.o.	s.o.

Source : compilation du GPE. Notes : s.o. = sans objet.

a. Les nombres de la colonne de gauche renvoient à la liste de 12 indicateurs de la Déclaration de Paris. L'opération de suivi n'a pas collecté de données sur les indicateurs 2 (qualité des systèmes nationaux) et 8 (aide non liée) de Paris.
b. Pour 2010, 13 objectifs ont été associés aux 12 indicateurs identifiés dans la Déclaration de Paris.
c. Les données sont basées sur les résultats médians par indicateur dans les 36 pays participants pour lesquels des données suffisantes étaient disponibles. Six pays n'ont pas remis de questionnaires du ministère de l'Éducation. Les indicateurs 1, 3, 7, 11 et 12 ont été basés sur des informations fournies par les ministères de l'Éducation de 30 pays. On ne dispose pas d'informations pour 6 des 36 pays.
d. Un code couleur du type feux de circulation est utilisé pour indiquer les points problématiques de l'aide sur lesquels les pays participants ont obtenu un résultat médian supérieur à l'objectif de Paris de 2010 pour ledit indicateur. Les notes obtenues par les pays par indicateur varient ; voir l'annexe statistique du rapport complet sur l'opération de suivi. Voir « Exercice de suivi de l'efficacité de l'aide 2011 » du Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/.
e. Les données de l'OCDE sur l'efficacité de l'aide pour 2010 ont été ventilées pour les pays ayant participé à l'opération de suivi du GPE pour permettre une comparaison plus précise dans ce tableau (voir efficacité de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/). Les résultats de l'enquête de l'OCDE de 2011 pour tous les 78 pays couverts par l'enquête de l'OCDE sont différents.
f. Des partenaires de la société civile ont participé au processus consultatif.
g. Il s'agit des langues officielles autres que l'anglais, le français, le portugais ou l'espagnol.

L'opération de suivi a examiné la performance des partenaires de l'éducation, individuellement et collectivement, et n'avait pas pour but de fournir une analyse de l'impact du GPE sur les processus sectoriels. Elle reflète une approche de la coopération sectorielle qui s'appuie sur quatre piliers de politique et de coordination sectorielles – PSE, GLPE, cadres axés sur les résultats et les revues sectorielles conjointes dans le secteur de l'éducation. L'opération de suivi révèle que ces piliers sont en place dans la majorité des pays enquêtés et, là où ce n'était pas le cas, ils seront renforcés. Ces quatre piliers soutiennent des dispositifs structurés de responsabilité mutuelle dans le secteur. Le degré de solidité et d'efficacité du processus du point de vue de ces quatre piliers varie cependant d'un pays à l'autre. Les partenaires du GPE dans un certain nombre de pays ont signalé l'influence positive du GPE dans le développement et l'approbation des PSE, la création des GLPE, l'amélioration de la coordination sectorielle et le renforcement des systèmes nationaux grâce à des financements du GPE.

La coopération sectorielle pour la coordination et les politiques s'appuie sur quatre piliers : les plans sectoriels de l'éducation, les groupes locaux des partnaires de l'éducation, les cadres axés sur les résultats et les revues sectorielles conjointes. Ces piliers sont en place dans la majorité des pays enquêtés mais le degré de solidité et d'efficacité du processus du point de vue de ces quatre piliers varie cependant d'un pays à l'autre.

L'enquête de l'OCDE de 2011 a révélé que même si l'efficacité de l'aide a progressé entre 2005 et 2010, un seulement des 13 objectifs de Paris fixés pour 2010 —coopération technique coordonnée — a été atteint en 2010 (OCDE, 2011). Le secteur de l'éducation a dépassé l'objectif de Paris de 2010 et les résultats de l'enquête multisectorielle de l'OCDE de 2011 pour deux indicateurs, à savoir la collaboration des bailleurs de fonds aux missions (indicateur 10a) et aux travaux d'analyse sectorielle (10b). Le secteur de l'éducation a enregistré des résultats légèrement meilleurs que ceux de l'enquête de l'OCDE sur les indicateurs d'alignement de l'aide (indicateur 3), les approches fondées sur des programmes (9), l'utilisation des systèmes nationaux de passation des marchés (5b), et la responsabilité mutuelle (12), bien que l'objectif de Paris de 2010 n'ait pas été atteint dans ces domaines. Le résultat du secteur de l'éducation en matière de coopération technique (indicateur 4) a atteint l'objectif de Paris de 2010, mais il était nettement inférieur aux résultats de l'enquête de l'OCDE dans ces 36 pays.

Le secteur de l'éducation a dépassé l'objectif de Paris de 2010 et les résultats de l'enquête multisectorielle de l'OCDE de 2011 pour (i) la collaboration des bailleurs de fonds aux missions et (ii) aux travaux d'analyse sectorielle.

Les principaux points préoccupants dans la coopération globale pour le développement et dans le secteur de l'éducation sont l'utilisation par les bailleurs de fonds 1) des systèmes de finances publiques nationaux (GFP), 2) des systèmes nationaux de passation des marchés, et 3) d'approches-programmes.

Treize pays en développement partenaires qui figuraient sur la liste des pays en situation de fragilité établie par la Banque mondiale en 2010 ont participé à l'opération de suivi de 2011 du GPE (voir tableau 5.4). Parmi eux, huit—Afghanistan, Géorgie, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Népal, Sierra Leone et Togo—étaient membres du GPE en 2010, et quatre—Burundi, Tchad, Somalie et Zimbabwe— étaient des pays éligibles. (Faute de données suffisantes, un cinquième pays, la République démocratique du Congo, n'est pas examiné ici.) L'opération de suivi 2011 a révélé que les résultats en ce qui concerne les indicateurs de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide dans les différents pays en situation de fragilité étaient meilleurs dans les huit pays qui étaient membres du GPE en 2010. Les résultats ont été pires dans les quatre États fragiles non partenaires du GPE, particulièrement en ce qui concerne le recours à un nombre relatif plus élevé de structures de mise en œuvre parallèles (indicateur 6), l'utilisation extrêmement limitée de systèmes nationaux (5) et d'approches communes (9), l'absence d'un cadre de résultats (11) et les revues sectorielles conjointes (12). Les profils individuels des pays indiquant les résultats de l'opération de suivi montrent que ces pays s'efforcent d'améliorer la coordination sectorielle. C'est ainsi qu'une revue sectorielle conjointe a été réalisé au Togo pour la première fois en 2011 ; en Somalie, le GLPE et le module éducation aident à coordonner l'aide extérieure et le Burundi ont réactivé la coordination sectorielle pour un PSE, un fonds commun et une demande de financement du GPE à des fins d'exécution [12].

Les principaux points préoccupants sont l'utilisation par les bailleurs de fonds (i) des systèmes de finances publiques nationaux, (ii) des systèmes nationaux de passation des marchés, et (iii) d'approches-programmes.

Dans 36 pays partenaires d'Afrique et d'Asie, un total de 30 bailleurs de fonds partenaires—bailleurs de fonds bilatéraux et organismes et banques de développement multilatéraux—ont participé à l'opération de suivi. Ces partenaires ont signalé qu'un montant total de 2,2 milliards de dollars d'APD en faveur de l'éducation avait été décaissé en 2010. Avec un montant de 446 millions de dollars accordé à 25 pays partenaires, la Banque mondiale a fourni en 2010 la plus grande part d'APD parmi les bailleurs de fonds, suivie du Royaume-Uni, qui a accordé 180 millions de dollars à 11 pays partenaires et du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), qui a accordé 170 millions de dollars à 34 pays partenaires. L'Union européenne déclare avoir accordé 162 millions de dollars à 17 pays partenaires, tandis que l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) a communiqué des informations sur 15 pays partenaires, correspondant à 145 millions d'aide à l'éducation en 2010. L'Allemagne (102 millions de dollars) et la France (60 millions de dollars) ont rendu compte de leurs activités d'éducation dans 14 pays partenaires. Le Japon a fourni des données sur 20 pays partenaires, correspondant à 90 millions de dollars. Les résultats concernant la performance des bailleurs de fonds partenaires sur les indicateurs d'efficacité de l'aide concernent 1) le nombre de pays sur lesquels des informations sont fournies, 2) la situation dans ces pays, 3) le niveau d'engagement des bailleurs de fonds et le volume d'aide, et 4) les modalités d'aide. Aucun bailleur de fonds n'obtient la meilleure note pour chaque indicateur d'efficacité de l'aide, mais on compte plus d'un champion dans chaque domaine, ce qui démontre que grâce à des discussions sur les normes et les efforts conjoints et à une meilleure compréhension mutuelle, on peut progresser en améliorant l'efficacité de l'aide à l'éducation tout en renforçant les systèmes nationaux, en consolidant les capacités et en développant la responsabilisation au plan interne.

B. Constatations de l'opération de suivi suivant les principes et indicateurs d'efficacité de l'aide

1. Appropriation

En 2010, des PSE nationaux étaient en place et approuvés dans presque tous les pays. Les PSE jouent un rôle important pour les gouvernements pour fixer des priorités, tandis que les activités et le financement des bailleurs de fonds peuvent s'aligner sur un plan de ce genre (ce qu'ils font pour une large part). Les processus de préparation, d'approbation, d'exécution et de suivi au sujet des PSE ont un impact positif confirmé sur la collaboration et la coordination sectorielles. L'élaboration du PSE est apparemment fondée sur un processus consultatif auquel participent les parties prenantes externes et nationales de l'éducation dans tous les pays enquêtés. Dans 29 pays sur lesquels des données étaient disponibles, des partenaires de la société civile ont participé à la consultation sur l'élaboration du plan d'éducation. L'appropriation nationale du développement du secteur de l'éducation ne se limite cependant pas à la préparation et à la soumission d'un PSE national. Elle dépend également de l'inclusivité, de la transparence et de l'utilisation d'outils de budgétisation et de planification de l'éducation favorisant une coopération plus efficace avec les bailleurs de fonds partenaires. Des plans d'exécution annuels des PSE sont en place dans 27 pays. Vingt-cinq pays du GPE disposent d'un cadre de dépenses à moyen terme qui est examiné régulièrement avec le ministère des finances de 22 pays. L'accès aux PSE sur support papier ou électronique est assuré dans tous les pays. L'Afghanistan, le Cambodge, la Géorgie, la République kirghize, la République démocratique populaire lao, le Moldova, la Mongolie, Sri Lanka, le Tadjikistan et le Viet Nam ont fait savoir que leurs PSE et d'autres rapports sectoriels avaient été traduits dans les langues officielles nationales, ainsi qu'en anglais et en français. Les ministères de l'éducation de 19 pays ont fait savoir que le processus GPE avait eu une influence positive sur leur décision d'établir des PSE.

La plupart des pays ont des PSE endossés par les bailleurs de fonds locaux et 25 pays disposent d'un cadre de dépenses à moyen terme. Les partenaires de la société civile ont participé sur l'élaboration des PSE dans la plupart des pays.

2. Alignement

Alignement de l'aide à l'éducation sur le budget de l'État : Dans leur majorité, les bailleurs de fonds partenaires alignent leur aide à l'éducation sur les priorités nationales en matière d'éducation fixées dans les plans nationaux dans ce domaine. Les bailleurs de fonds partenaires ont fourni 85 % de leur aide à l'éducation conformément aux prévisions à l'appui de l'exécution des plans d'éducation en 2010. En ce qui concerne l'alignement de l'aide à l'éducation conforme au budget (indicateur 3), l'exercice de suivi a révélé que les bailleurs de fonds partenaires ont décaissé 80 % des estimations des gouvernements concernant la part de leurs budgets 2010 à décaisser. L'objectif de la Déclaration de Paris était d'assurer 85 % d'alignement sur les budgets publics. Le secteur de l'éducation s'est approché de cet objectif, et le plus faible taux d'alignement a été de 15 % tandis que le meilleur a été de 100 %. L'enquête de 2011 de l'OCDE a constaté un taux d'alignement de 66 % pour l'ensemble de l'APD dans nos 36 pays. Le texte intégral du rapport sur l'opération de suivi examine en détail les problèmes liés à l'alignement.

Dans leur majorité, les bailleurs de fonds partenaires alignent leur aide à l'éducation sur les priorités nationales en matière d'éducation fixées dans les plans nationaux dans ce domaine.

Prévisibilité de l'aide à l'éducation : Les ministères de l'éducation ont signalé qu'environ la moitié seulement de l'aide à l'éducation que les bailleurs de fonds partenaires avaient prévu de décaisser en 2010 l'a été effectivement (indicateur 7). Le degré global de prévisibilité de l'aide en 2010 conformément à l'enquête de 2011 de l'OCDE a été plus ou moins similaire (55 %). Des problèmes ont été signalés, tant par les gouvernements que par les bailleurs de fonds, en ce qui concerne la saisie, la gestion et la mise à jour des informations sur l'aide. Les insuffisances du point de vue de l'alignement sur les budgets et du degré de prévisibilité de l'aide à l'éducation sont liées aux problèmes perçus par les bailleurs de fonds en ce qui concerne la fiabilité des systèmes nationaux et leur capacité d'absorber et de gérer les financements externes. Ce faible degré de

prévisibilité nuit non seulement aux processus nationaux de planification et d'exécution dans le domaine de l'éducation, mais il crée aussi des problèmes pour les autres bailleurs de fonds dans le secteur. Le faible degré de prévisibilité se répercute sur la capacité des bailleurs de fonds à rendre compte de leurs engagements d'aide pendant un certain nombre d'années à venir. Bien que certains bailleurs de fonds jugent facile de présenter des projections de l'aide sur trois ans, certains profils de pays montrent que des bailleurs de fonds ont des difficultés à voir au-delà d'une année en raison de contraintes au niveau de la planification et de la budgétisation liées à leur propre gouvernement.

Certains bailleurs de fonds ont des difficultés à présenter des projections de l'aide au-delà d'une année en raison de contraintes au niveau de la planification et de la budgétisation liées à leur propre gouvernement.

Utilisation et renforcement des systèmes nationaux : Les indicateurs 5a (utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) par les bailleurs de fonds), 5b (utilisation des systèmes nationaux de passation des marchés par les bailleurs de fonds), et 6 (utilisation d'unités d'exécution parallèles) renvoient à la mesure dans laquelle les bailleurs de fonds utilisent les systèmes nationaux et évitent d'utiliser les structures de mise en œuvre parallèles, comme suit :

- *Indicateur 5a:* L'opération de suivi a révélé qu'environ 28 % seulement de l'aide à l'éducation décaissée par les bailleurs de fonds en faveur de l'État[13] utilisaient une, deux, voire les trois composantes du système GFP d'un pays (procédures de budgétisation, de notification et d'audit). L'enquête de l'OCDE de 2011 a montré que, dans les 36 pays enquêtés, les bailleurs de fonds avaient utilisé des systèmes nationaux de GFP pour seulement 38 % de leur aide décaissée en faveur de l'État en 2010. Ces scores sont inférieurs à l'objectif de la Déclaration de Paris de 2010 fixé à 55 %. L'enquête de l'OCDE démontre que l'amélioration de la qualité des systèmes de GFP n'entraîne pas nécessairement une utilisation accrue de ces systèmes par les bailleurs de fonds partenaires. C'est ainsi que le Cambodge a vu sa note d'évaluation de la politique et des institutions nationales (CPIA) passer de 2,5 à 3,5 entre 2005 et 2010, mais les bailleurs de fonds ont à peine utilisé le système national du fait que les résultats pour l'indicateur 5a de l'opération de suivi des GPE montrent que 4 % seulement de l'aide à l'éducation au Cambodge dépendent du système national de GFP[14]. L'enquête de l'OCDE révèle qu'au Cambodge, 21 % seulement de l'APD totale dépendent du système national de GFP. Un exemple similaire est celui de la RDP lao, qui a également vu passer son score CPIA de 2,5 (2005) à 3,5 (2010). Il est possible que les bailleurs de fonds réagissent à retardement aux améliorations. Il est également possible qu'ils aient élevé le niveau de rigueur jugé acceptable des systèmes nationaux et, par conséquent, l'amélioration des systèmes n'a pas entraîné une meilleure utilisation de ces systèmes. Les réponses au questionnaire qualitatif lors de l'opération de suivi montrent que les bailleurs de fonds aident les gouvernements partenaires à exécuter des programmes de réforme en matière de GFP et de passation des marchés, mais que les réformes ne sont mises en œuvre qu'à long terme.

Seulement 28% de l'aide à l'éducation ont été décaissés par les bailleurs de fonds au gouvernement en utilisant les systèmes nationaux de gestion financière et 38% l'ont été par l'intermédiaire des systèmes nationaux de passation des marchés. En outre, la plupart des pays ont des structures de mise en œuvre parallèles en place, malgré les efforts pour les réduire.

- *Indicateur 5b :* Sur l'aide à l'éducation décaissée en faveur de l'État, 38 % l'ont été par l'intermédiaire des systèmes nationaux de passation des marchés. Dans 11 pays, les bailleurs de fonds partenaires ont utilisé ces systèmes pour au moins 50 % de leur aide. Au Burkina Faso, au Ghana, au Népal et en Zambie, ils ont fait savoir qu'ils les avaient utilisés dans le secteur de l'éducation pour plus de 80 % de leur aide à l'éducation. Les bailleurs de fonds partenaires au Cambodge, au Malawi et au Viet Nam ont utilisé les systèmes nationaux de passation des marchés pour moins de 10 % de leur aide. En République kirghize, au Libéria, en Somalie et au Zimbabwe, inquiets des faibles capacités et de la fragilité de ces États, les bailleurs de fonds partenaires ne les ont pas utilisés du tout. L'enquête de l'OCDE de 2011 a révélé que les bailleurs de fonds avaient utilisé les systèmes nationaux de passation des marchés pour décaisser 36 % de leur aide totale dans les 36 pays examinés.

- *Indicateur 6 :* Des structures de mise en œuvre parallèles fonctionnent dans la majorité des 36 pays, malgré les efforts des gouvernements et des bailleurs de fonds partenaires pour en décourager l'utilisation. Le nombre de structure de mise en œuvre parallèle dans les pays participants était compris entre zéro (RDP lao, Moldova, Népal et Togo) et 18 (Tchad), avec un chiffre médian de trois. Dans la plupart des cas, c'est parce que les pouvoirs publics ont des capacités limitées en ce qui concerne les systèmes de GFP et de passation des marchés que les structures de mise en œuvre parallèles fonctionnent. Dans certains pays, les bailleurs de fonds partenaires font apparemment appel à des entreprises ou collaborent directement avec les prestataires de biens et services, contournant ainsi les systèmes publics de gestion financière et de passation des marchés. En 2008, l'enquête pilote du GPE sur le secteur de l'éducation a révélé que, dans les dix pays enquêtés, on utilisait deux structures de mise en œuvre parallèles en moyenne. Un passage de deux à trois (entre l'enquête de 2008 et 2011) n'est pas vraiment préoccupant, puisqu'il reste dans les limites de la marge d'erreur de mesure. En revanche, il suggère qu'au minimum, la situation ne s'améliore pas à cet égard.

3. Harmonisation

Dans 36 pays, les bailleurs de fonds ont fourni seulement 46 % de leur aide à l'éducation dans le cadre d'une approche-programme.

Aide à l'éducation harmonisée et alignée : l'indicateur 9 mesure l'utilisation des approches fondées sur des programmes, et comme variable de substitution, s'appuie sur le montant que les bailleurs de fonds partenaires fournissent à titre de soutien budgétaire générale ou sectoriel, de contributions à un fonds commun, ou de toute forme de financement soutenant une approche commune dans le secteur (encadré 5.1). L'opération de suivi de 2011 montre que, dans les 36 pays, les bailleurs de fonds ont fourni seulement 46 % de leur aide à l'éducation dans le cadre d'une approche-programmes. L'objectif de Paris de 2010 était que 66 % de l'APD soient décaissés à l'appui de ces approches. L'enquête de l'OCDE a révélé que seulement 36 % de l'APD étaient fournis conformément à ce principe par les bailleurs de fonds dans les 36 pays en 2010. La performance des partenaires du GPE dans le secteur de l'éducation a été légèrement meilleure. Cela tient peut-être à l'existence de plans de consultations sectorielles et de discussions régulières au sein des GLPE ; certains pays ont également fait savoir que la planification des programmes pour les requêtes de financement du GPE favorisait les discussions axées sur les dispositions communes. La situation varie considérablement d'un bailleur de fonds à l'autre, certains comme le Canada, le Royaume-Uni, le GPE et l'Italie ayant fourni en moyenne plus des trois quarts de leur aide dans le cadre d'approches fondées sur des programmes.

ENCADRÉ 5.1. DÉFINITION PAR L'OCDE DES CARACTÉRISTIQUES D'UNE APPROCHE-PROGRAMME

- Leadership du pays hôte ou de l'organisation
- Existence d'un seul cadre programmatique et budgétaire détaillé
- Processus formalisé pour la coordination et l'harmonisation des procédures d'établissement des rapports, de budgétisation, de gestion financière et de passation des marchés entre les bailleurs de fonds partenaires
- Efforts pour utiliser davantage les systèmes locaux pour la conception et l'exécution, la gestion financière, ainsi que le suivi et l'évaluation des programmes
- Les bailleurs de fonds peuvent soutenir et appliquer des approches-programmes de différentes façons et suivant toutes sortes de modalités d'aide, notamment soutien budgétaire général, soutien budgétaire sectoriel, aide à des projets, dispositions communes et fonds fiduciaires

Source : OCDE, 2005.

De nombreuses raisons ont été avancées pour expliquer la non-utilisation d'approches-programmes, notamment les difficultés et contraintes de temps rencontrées lors de la mise en place des dispositions appropriées du fait de la nécessité de créer des structures et des processus de gouvernance acceptables pour les gouvernements et les bailleurs de fonds partenaires participants. Ces processus peuvent nécessiter des initiatives parallèles pour améliorer la qualité des systèmes nationaux, ce qui peut dépendre de l'avancement de l'ensemble de la réforme dans ces domaines. Les contraintes au niveau des capacités qui nuisent à l'efficacité des efforts des gouvernements pour gérer et absorber l'aide à l'éducation, ainsi que pour utiliser les cadres de dépenses, ont été évoquées comme autant d'obstacles empêchant les bailleurs de fonds partenaires de s'appuyer sur des approches fondées sur des programmes. L'opération de suivi montre qu'il n'existe pas un seul et unique modèle d'approche efficace fondée sur des programmes. Les approches suivies varient par la conception, le degré d'alignement et d'harmonisation des procédures et des systèmes, ainsi que par le degré de leadership du gouvernement, et elles dépendent en outre du contexte national.

Coopération technique harmonisée et alignée : la coopération technique a été assez bien coordonnée dans le secteur de l'éducation. La proportion de l'assistance technique fournie de façon coordonnée dans le secteur de l'éducation est comprise entre 14 % et 100 %, avec un niveau médian de 60 %. Dans dix pays partenaires—Cambodge, Éthiopie, Libéria, Moldova, Népal, Sri Lanka, Tadjikistan, Togo, Zambie et Zimbabwe—les bailleurs de fonds coordonnent plus de 90 % de leur assistance technique dans le secteur de l'éducation. C'est là un résultat assez positif par rapport à l'objectif de la Déclaration de Paris de 2010 (50%) et au taux de 71 % de coordination de l'assistance technique enregistré globalement dans ces pays.

La proportion de l'assistance technique fournie de façon coordonnée dans le secteur de l'éducation est comprise entre 14 % et 100 %, avec un niveau médian de 60 %.

Missions coordonnées et analyse sectorielle : Le secteur de l'éducation a largement atteint l'objectif de la Déclaration de Paris de 2010 (indicateur 10 a et 10 b), en ce sens que la moitié du nombre total de missions dans le secteur de l'éducation dans les pays ou à destination des pays est coordonnée dans chaque cas avec au moins un bailleur de fonds partenaire ou avec le ministère de l'Éducation, et l'analyse est coordonnée ou réalisée conjointement à plus de 70 % par au moins deux partenaires. Ce niveau de performance dépasse de loin les résultats des efforts de coordination globaux déployés au niveau des pays. Les informations qualitatives sur cet indicateur montrent que les GLPE, les modalités conjointes de financement et les approches communes ainsi que le processus de la revue sectorielle conjointe ont amélioré le niveau de coordination dans ces domaines. L'enquête pilote du GPE de 2008 a révélé que ce domaine de coopération pour le développement était particulièrement solide dans le secteur de l'éducation dès 2007.

4. Gestion de l'éducation axée sur les résultats

Un cadre axé sur les résultats est en place : L'opération de suivi a révélé que 26 pays sur les 32 sur lesquels des données ont été communiquées par les ministères de l'Éducation possédaient un cadre de résultats pour le secteur de l'éducation. Trois des quatre des États fragiles remplissant les conditions requises pour devenir membres du GPE —Tchad, Somalie et Zimbabwe —n'en avaient pas ; le Burundi faisait exception. Cinq autres—Gambie, Guinée-Bissau, Lesotho, Somalie et Tadjikistan—ont fait savoir qu'aucun cadre de résultats n'avait été utilisé en 2010. La majorité des pays communiquant des rapports dépendent des systèmes d'information de gestion sur l'éducation et des recensements de population pour obtenir

82 % des pays pour lesquels données ont été communiquées possédait une cadre des résultats pour le secteur de l'éducation, et 71 % avaient régulièrement des revues sectorielles conjointes et ils avaient procédé à une revue en 2010.

des données permettant de suivre les résultats. Les données disponibles pour le suivi et l'évaluation des PSE nationaux et la gestion des résultats dans le secteur de l'éducation ne sont pas toujours satisfaisantes ou fiables ; certains ministères de l'Éducation ont certes déclaré que les données étaient fiables et de bonne qualité en termes d'exactitude, d'actualité et d'utilité, mais d'autres ont fait savoir qu'ils rencontraient des difficultés pour collecter des données, ainsi que pour obtenir et gérer les informations nécessaires à un dialogue de politique générale fructueux. D'autres chapitres du présent rapport notent que du point de vue de la qualité et des acquis scolaires, les pays possèdent plus de données qu'ils n'en utilisent.

5. Responsabilité mutuelle

Le processus de la revue sectorielle conjointe en éducation : l'opération de suivi a révélé que 25 pays appliquaient ce dit processus régulièrement et avaient procédé à une revue sectorielle conjointe en 2010. Dix pays n'avaient pas un processus de la revue sectorielle conjointe en place ou n'en avaient pas appliqué en 2010 ; cinq de ces pays n'étaient pas partenaires du GPE en 2010. Peu de pays, comme le Togo et la RDP lao, ont procédé à leur premier examen du secteur de l'éducation en 2011, ce dont n'a pas rendu compte l'opération de suivi. La structure et le dispositif organisationnel des revues sectorielles conjointes diffèrent d'un pays à l'autre. Des difficultés ont été signalées en ce qui concerne la régularité, la qualité, la cohérence et le lien avec le dialogue de politique générale.

L'opération de suivi a aidé à comprendre 1) la dynamique de coopération entre les ministères de l'Éducation et les bailleurs de fonds, 2) les structures de responsabilité et de dialogue entre les gouvernements et la société civile, et 3) la collaboration entre toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation, par exemple au sein des GLPE. L'opération de suivi n'a guère permis d'y voir plus clair (ce qui n'était pas son propos) sur la dynamique des structures de responsabilité interne du gouvernement, de la société civile et du secteur privé. Elle a examiné le niveau de responsabilité des gouvernements, des bailleurs de fonds et des partenaires de la société civile en ce qui concerne les résultats du financement et de l'exécution des PSE. Les GLPE—plateforme de coordination promue par le GPE—comprennent une vaste gamme d'acteurs au-delà du gouvernement et des bailleurs de fonds et reflètent une prise de conscience du fait que le développement du secteur de l'éducation et de la prestation des services d'enseignement ne peuvent être efficaces et viables que s'il existe des mécanismes de responsabilité interne.

Des GLPE ont été établis dans tous les pays communiquant des rapports au cours des 12 dernières années, et un grand nombre de nouveaux GLPE l'ont été en 2008. L'inclusivité de la composition d'un GLPE varie d'un pays à l'autre, certains GLPE comprenant un large éventail de parties prenantes nationales du secteur de l'éducation. Souvent, des groupes de travail techniques ou un groupe spécial comprenant des partenaires nationaux et des bailleurs de fonds partenaires se concentrent sur des questions bien déterminées sous l'égide des GLPE, et dans un certain nombre de pays, le rôle des GLPE est défini de façon plus formelle dans le cadre national de coopération pour le développement. Des partenaires de la société civile, par exemple, fournissent une expérience et des connaissances locales, et leur soutien aux PSE et aux politiques de l'éducation peut aider à les faire mieux accepter. L'opération de suivi a révélé que dans 17 pays, des organisations de la société civile étaient membres de GLPE et que dans 12 pays, des coalitions nationales en faveur de l'éducation participaient à leurs activités. Au-delà des GLPE, les ministères de l'Éducation de 25 pays ont fait savoir qu'ils collaboraient activement avec des partenaires de la société civile. Dans 13 pays, la collaboration et le partenariat sectoriels sont fondés sur des principes prévoyant la mobilisation des organisations de la société civile.

Des groupes locaux des partenaires de l'éducation ont été établis dans tous les pays communiquant des rapports au cours des 12 dernières années. Dans 17 de 30 pays, des organisations de la société civile étaient membres des GLPE.

L'opération de suivi a révélé des similarités dans les rôles, les objectifs et les activités des GLPE dans les divers pays. De nombreux partenaires communiquant des rapports ont souligné que les GLPE jouaient un rôle dans la notification régulière des données sur l'aide, dans la coopération technique, dans la planification et la coordination des missions et des travaux d'analyse, ainsi que dans l'élaboration, l'approbation, la mise en œuvre, le suivi et la mise à jour des PSE. L'opération de suivi montre que le travail des GLPE aide à renforcer l'efficacité de l'aide, par exemple en dissuadant les partenaires responsables de créer ou d'utiliser des structures de mise en œuvre parallèles ou en examinant les opportunités et les problèmes liés à l'établissement d'une approche fondée sur des programmes ou à l'échelle de l'ensemble du secteur. Parmi les pays sur lesquels on dispose d'informations, 25 ont établi un document de coordination sectorielle comme un protocole d'accord ou des principes de partenariat. Certains PSE ou accords de financement conjoint ont également prévu des principes de coopération sectorielle. Les principes d'efficacité de l'aide ont inspiré la coopération pour le développement dans le secteur de l'éducation, et les objectifs d'efficacité de l'aide ont été fixés dès 2010 pour suivre les progrès accomplis dans le secteur de l'éducation dans 19 pays.

En novembre 2011, le nouveau Fonds GPE a été conçu comme un mécanisme chargé de simplifier l'architecture existante du financement du GPE.

VI. Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation

En novembre 2011, le nouveau Fonds GPE a été conçu comme un mécanisme chargé de simplifier l'architecture existante du financement du GPE , qui comprenait trois fonds distincts : le Fonds catalytique, le Fonds de développement de programmes d'éducation et le Fonds fiduciaire du Secrétariat. Le nouveau Fonds GPE couvre tous les domaines admissibles à un financement déterminé par le Conseil d'administration du GPE et est censé servir de fonds d'intermédiation financière, ce qui signifie que les organismes admis à servir d'entités de supervision ou de gestion peuvent recevoir directement des fonds après approbation du Conseil d'administration. Le nouveau Fonds GPE est complété par le nouveau Fonds GPE de la Commission européenne, qui couvre tous les domaines admissibles à un financement, mais pour lequel seule la Banque mondiale est habilitée à faire office d'entité de supervision ou de gestion. Au 31 mai 2012, les bailleurs de fonds avaient signé des accords de contribution prévoyant l'octroi de la contrevaleur de 836 millions de dollars au nouveau Fonds GPE, et de 41 millions de dollars au Fonds GPE de la Commission européenne. Le tableau 5.6 indique le montant total des contributions et des engagements des bailleurs de fonds en faveur des divers fonds fiduciaires mis en place par le GPE depuis 2003.



PHOTO CREDIT: GMB Akash/Panos Pictures

TABLEAU 5.7. FONDS FIDUCIAIRES DU GPE : VALEUR DES ACCORDS DE CONTRIBUTION SIGNÉS PAR LES BAILLEURS DE FONDS, 31 MAI 2012

Bailleur de fonds	Total, millions de dollars	Proportion de l'ensemble des fonds, en %
Australie	47,8	1,6
Belgique	24,6	0,8
Canada	100,6	3,3
Danemark	171,2	5,7
Commission européenne	175,7	5,8
France	92,9	3,1
Allemagne	40,7	1,4
Irlande	55,0	1,8
Italie	35,2	1,2
Japon	8,5	0,3
Luxembourg	6,5	0,2
Pays-Bas	639,0	21,2
Norvège	252,9	8,4
Roumanie	0,7	0,0
Fédération de Russie	15,2	0,5
Espagne	326,5	10,8
Suède	157,3	5,2
Suisse	12,5	0,4
Royaume-Uni	844,4	28,0
États-Unis	3,5	0,1
Ensemble des bailleurs de fonds	**3 010,8**	**100,0**

Source : compilation du GPE.

Depuis la création du fonds fiduciaire en 2003 jusqu'à la fin juin 2012, le montant total des financements approuvés à des fins d'exécution (conçus spécifiquement pour assurer un financement à des programmes qui soutiennent l'exécution de PSE nationaux[15]) a représenté la somme de 2,255 milliards de dollars dans 40 pays du GPE. Le tableau 5.7 récapitule les approbations de financement aux fins d'exécution du programme, les décaissements et l'avancement de l'exécution.

Depuis la création du fonds fiduciaire en 2003 jusqu'à la fin juin 2012, le montant total des financements approuvés à des fins d'exécution a représenté la somme de 2,255 milliards de dollars dans 40 pays du GPE.

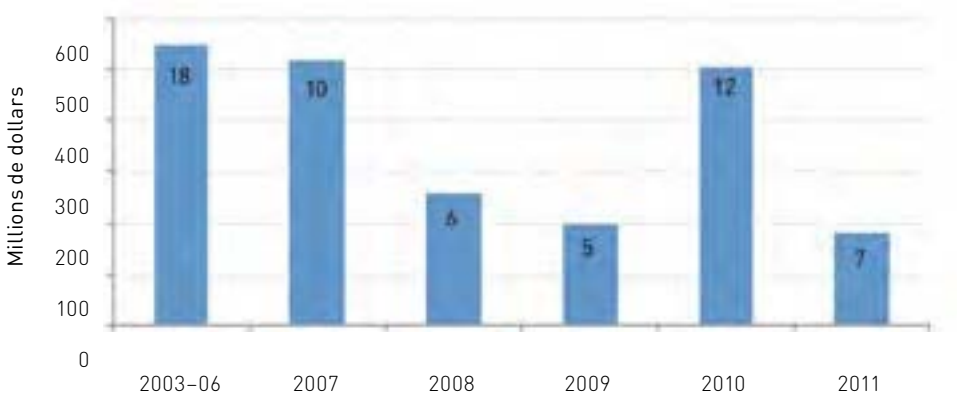
TABLEAU 5.8. RÉCAPITULATIF DU PORTEFEUILLE DE FINANCEMENTS DU GPE À DES FINS D'EXÉCUTION

Indicateur	Total
Allocations	
Total jusqu'en juin 2012	2,2545 milliards de dollars
Allocations annulées	68 millions de dollars
Allocations nettes	2,1865 milliards de dollars
Décaissements	
Total jusqu'en juin 2012	1,5066 milliards de dollars
Total jusqu'en juin 2012, %	68,9
Pays	
Nombre de financements approuvés à des fins d'exécution	40
Nombre de financements multiples approuvés à des fins d'exécution	15
État d'avancement des financements à des fins d'exécution	
Valeur proportion du portefeuille clos au 31 décembre 2011, %	30
Valeur proportion du portefeuille clos au 30 juin 2012, %	32
Pays ayant des financements actifs ou en attente au 30 juin 2012, nombre	34, dont 7 approuvés en 2011
Valeur du portefeuille actif ou en attente jusqu'au 30 juin 2012	1,5823 milliard des dollars

Source : compilation du GPE.

La figure 5.8 montre les approbations de financements à des fins d'exécution, par année. La diminution du nombre d'approbations en 2011 par rapport aux années précédentes tient au retard intervenu dans l'approbation du cadre de besoins et de performance —outil servant à déterminer les allocations indicatives des ressources des fonds fiduciaire du GPE aux pays admis à recevoir des financements à des fins d'exécution basés sur la répartition d'un montant de financement indicatif total approuvé—et le montant du financement indicatif total auquel l'outil sera appliqué. Le nombre de financements approuvés à des fins d'exécution devrait augmenter à partir de 2012.

FIGURE 5.8. APPROBATIONS DE FINANCEMENTS DU GPE À DES FINS D'EXÉCUTION, PAR ANNÉE D'APPROBATION, 2003–2011

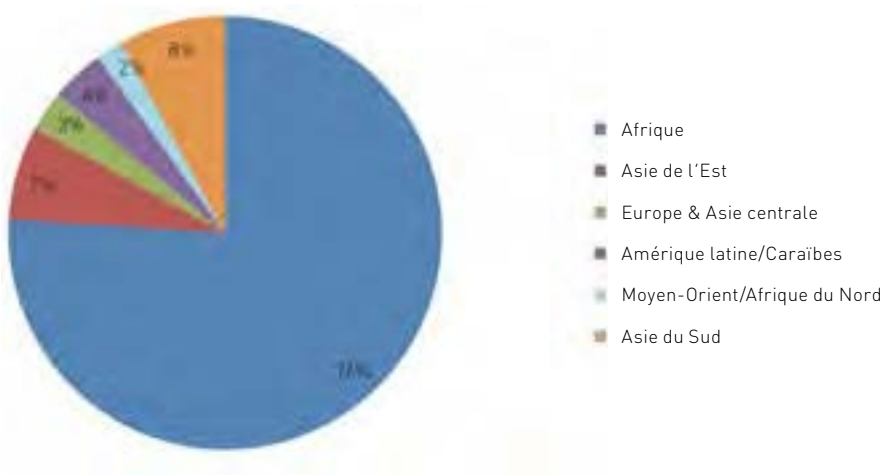


Source: GPE compilation.

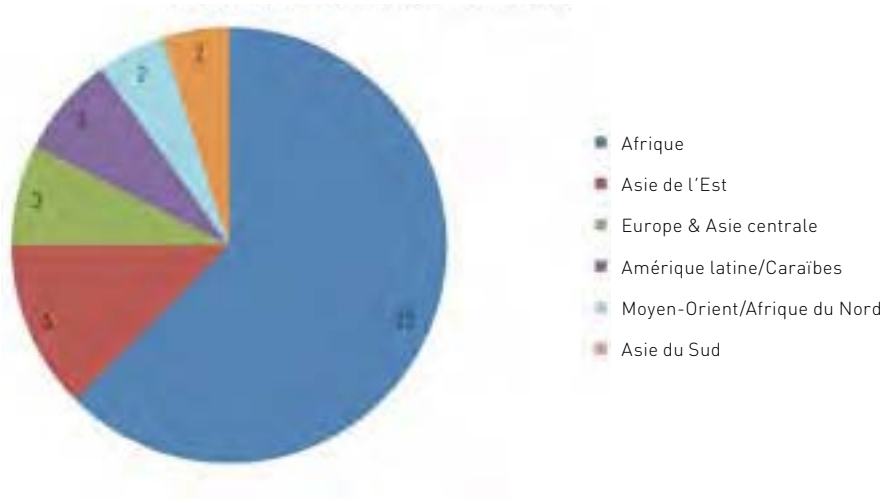
En valeur, 76 % des allocations approuvées depuis la création du GPE en 2002 sont allées à 25 pays de la région Afrique. Le graphique de la figure 5.9 montre la ventilation de la valeur des allocations approuvées par région. Le graphique b de la figure 5.9 indique le nombre de pays de chaque région pour lesquels des allocations ont été approuvées ; certains ont reçu des allocations multiples depuis la création des fonds.

FIGURE 5.9. FINANCEMENTS DU GPE À DES FINS D'EXÉCUTION, PAR RÉGION, 2003–11

a. Valeur des financements



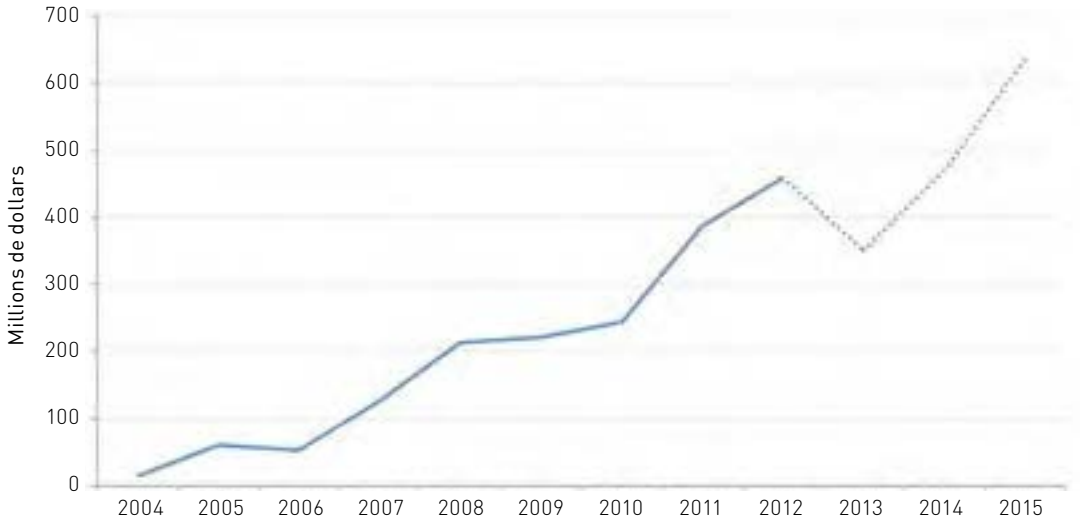
b. Pays bénéficiaires de financements



Source : compilation du GPE.

Les décaissements de financements à des fins d'exécution ont augmenté régulièrement depuis la création du Fonds catalytique en 2004. L'année 2011 a été une année record, avec 385 millions de dollars décaissés, pour un total cumulé de 1,3177 milliard de dollars. Les décaissements de janvier à juin 2012 ont représenté un montant total de 188,9 millions de dollars et sont bien partis pour atteindre l'objectif de l'année civile 2012, à savoir 430 millions dollars. Leur montant devrait diminuer quelque peu en 2013, en raison du décalage de plus d'un an (entre novembre 2010 et décembre 2011) dans les décisions du Conseil d'administration (figure 5.10).

FIGURE 5.10. DÉCAISSEMENTS DE FINANCEMENTS À DES FINS D'EXÉCUTION AU TITRE DU PROGRAMME DU GPE, 2004–2015



Source : compilation du GPE.

Note : La figure indique le Fonds catalytique et les financements aux fins d'exécution du programme. Les projections du GPE après 2011 sont basées sur une allocation prévue de 2 milliards de dollars d'ici la fin de 2014.

Les programmes financés par le GPE représentent une part importante du financement extérieur dans le secteur de l'éducation. Les décaissements du Fonds du GPE ont représenté 12 % des décaissements d'aide publique au développement en faveur de l'éducation de base en 2010 dans les pays du GPE, mais ce ratio est très variable d'un pays à l'autre. Par exemple, dans les quatre pays qui ont fait une demande d'allocation en 2011 (Afghanistan, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau et Mali), le financement du GPE a représenté respectivement 11, 84, 35 et 25 % des fonds externes prévus pour l'éducation au cours des trois années suivantes. Ce volume de financement considérable dans un pays ou un secteur à la capacité d'absorption limitée peut inciter les ministères des Finances à réduire les crédits internes affectés à l'éducation (ou, en fait, d'autres financements externes) et à réaffecter ces fonds à d'autres secteurs, réduisant de ce fait le facteur d'additionnalité. Il est donc crucial que les partenaires du GPE engagent un dialogue de politique générale au sein des pays et aident à renforcer le pouvoir de négociation des ministères de l'Éducation (par exemple, par le renforcement des capacités, le parrainage d'ateliers conjointement avec les ministères des Finances, et par d'autres moyens similaires).

Les programmes financés par le GPE représentent une part importante du financement extérieur dans le secteur de l'éducation. Les décaissements du Fonds du GPE ont représenté 12 % des décaissements d'aide publique au développement en faveur de l'éducation de base en 2010 dans les pays du GPE, mais ce ratio est très variable d'un pays à l'autre.

Le GPE, ainsi que l'entité de supervision ou de gestion pour chaque financement à des fins d'exécution du programme, suit la performance de tous les financements du GPE. Le Secrétariat du GPE assure le suivi des financements et formule des recommandations à l'intention du Comité consultatif pour les questions financières et du Conseil d'administration sur les mesures correctives éventuellement nécessaires. Utilisant les informations fournies par les entités de supervision et de gestion et les connaissances acquises grâce à des visites sur place, le Secrétariat a récemment créé un système pour évaluer le portefeuille actif de financements à des fins d'exécution. Un financement pourra être considéré comme 1) remplissant les conditions voulues pour que les fonds soient entièrement décaissés et que les objectifs fixés soient réalisés ; 2) commençant à présenter des risques qui pourraient compromettre un décaissement intégral ou les objectifs fixés ; ou 3) risquant de ne pouvoir être décaissé intégralement ou de réaliser les objectifs fixés. Pour cette dernière catégorie, le Secrétariat détermine s'il doit recommander que l'allocation soit supprimée en totalité ou en partie. Toute recommandation de ce genre est formulée en consultation étroite avec l'entité chargée de la supervision ou de la gestion. Actuellement, un total de 71 % des financements actifs à des fins d'exécution sont considérés comme remplissant les conditions voulues (76 % en valeur), 17 % présentent des signes de risque (18 % en valeur), et 11 % sont carrément compromis (6 % en valeur).

Pour rendre un pays partenaire mieux à même de mettre en œuvre les activités financées par l'aide, il est indispensable que chaque partenaire du GLPE, en particulier le gouvernement, dispose d'informations solides sur les futurs flux de financement dans le secteur de l'éducation. Les matrices de résultats présentés au Chapitre 6 fournissent ces informations et aideront à améliorer la prévisibilité financière. Plus précisément, pour améliorer la prévisibilité des financements du GPE aux fins d'exécution du programme, le GPE collecte des informations sur les objectifs de décaissement annuels de chaque pays et veille à ce qu'elles soient partagées avec les GLPE respectifs. En 2011, le rapport entre les décaissements effectifs des financements du GPE et les décaissements prévus a été d'environ 62 %. Pour améliorer ce résultat, il faudrait trouver les raisons de ce décalage entre décaissements effectifs et prévus. Il apparaît que le décaissement des allocations par pays prend souvent plus de temps que prévu, particulièrement la première année. Des progrès ont cependant été accomplis dans ce domaine. Le délai entre l'approbation de l'allocation et la signature de l'accord de financement ou de transfert a beaucoup diminué, tombant de plus de 12 mois en 2007 à 6 mois en 2010, et en 2011,73 % des accords de financement ont été signé dans un délai de 6 mois suivant l'allocation. Le GPE discutera des objectifs de décaissement avec le GLPE et veillera à ce qu'ils soient réalistes.

Pour déterminer dans quelle mesure les décaissements se traduisent par des résultats concrets, le GPE a examiné la documentation établie à ce sujet par la Banque mondiale, entité chargée de la supervision de 90 % de la valeur du portefeuille en 2011. La portée de l'opération a cependant dû être limitée, car une grande partie des indicateurs de résultats n'a pu être regroupée ou calculée du fait que le financement n'était pas affecté à une activité spécifique, en particulier dans le cas du financement destiné au soutien budgétaire. En 2011, les Fonds GPE ont permis de construire ou de remettre en état près de 8 000 salles de classe, de fournir 18 millions de manuels scolaires, de former plus de 110 000 enseignants et d'organiser des séances d'alphabétisation à l'intention de 750 000 adultes. Conformément aux principes d'efficacité de l'aide, les programmes financés par le GPE ont soutenu également de nombreuses autres activités dont les résultats sont difficiles à mesurer et à regrouper, comme dans le cas du renforcement des capacités, par exemple.

NOTES DE BAS DE PAGE

[1] La Banque mondiale (2011) a indiqué des seuils de revenu par habitant de 1005 dollars ou moins, de 1175 dollars ou moins et de 1175 à 6925 dollars pour les pays IDA 1, IDA 2 et IDA 3 respectivement en juillet 2011.

[2] Les séries historiques et les indicateurs dérivés utilisés dans ce chapitre pour mesurer le financement de l'éducation ont été établis à l'aide des bases de données du Fonds monétaire international, de l'Institut de statistique de l'UNESCO et de la Banque mondiale.

[3] Pour une récapitulation des études disponibles, voir le portail de données PETS/QSDS (base de données), Banque mondiale, Washington, http://pets.prognoz.com/prod/Home.aspx

[4] Pour une récapitulation, voir Abadzi (2009). On peut trouver chez Bruns, Evans et Luque (2010) une étude de cas instructive sur un pays, qui utilise la méthode Stallings d'instantané de la salle de classe.

[5] Tous les montants cités dans cette section sont exprimés en dollars des États-Unis constants de 2010.

[6] Selon Foster (2004), l'APD pour l'éducation de base comprend 50 pour cent de l'APD éducation non affectées par niveau et 10 pour cent des montants alloués à l'appui budgétaire général. L'APD pour l'éducation secondaire et postsecondaire comprend 25 pour cent des montants non alloués par niveau et 5 pour cent des montants alloués à l'appui budgétaire général. Le total éducation APD comprend les montants pour les trois niveaux d'enseignement et un montant notionnel de 20 pour cent pour l'appui budgétaire général.

[7] Voir efficacité de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oed.org/dac/.

[8] Burkina Faso, Cambodge, Éthiopie, Ghana, Honduras, Madagascar, Mauritanie, Mozambique, Nicaragua et Rwanda.

[9] Voir « Opération de suivi 2011de l'efficacité de l'aide », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/.

[10] Un GLPE consiste généralement en un groupe réunissant le gouvernement et le partenaire pour le développement, qui comprend des partenaires aidant les pays à élaborer et exécuter un PSE.

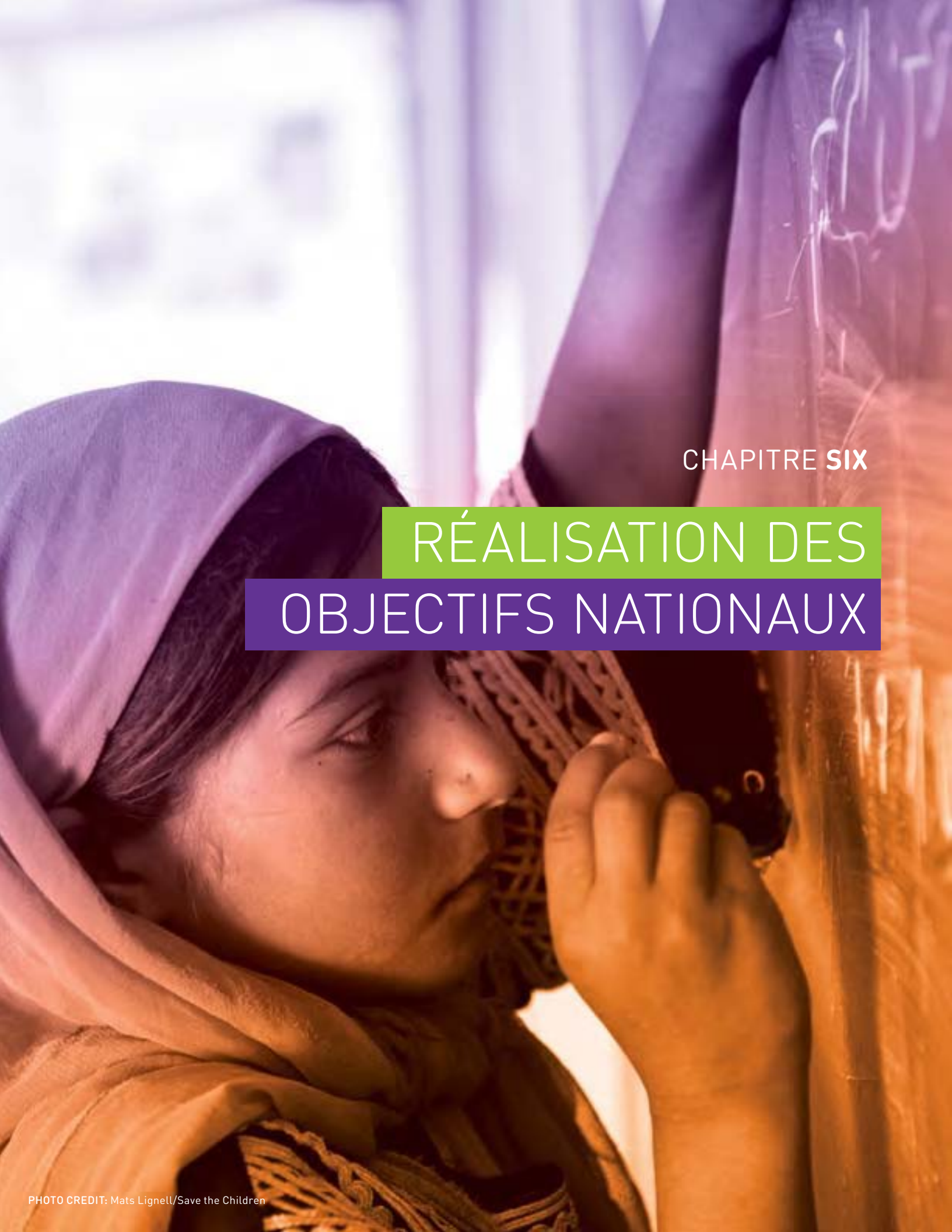
[11] Voir « Opération de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/.

[12] Les financements au titre de l'exécution du GPE sont conçus spécifiquement par le GPE comme un moyen d'assurer un financement à des programmes contribuant à l'exécution de PSE nationaux.

[13] Décaissements en faveur du secteur public: APD décaissée dans le cadre d'un accord avec les administrations (ministères, départements, agences ou municipalités) autorisées à recevoir des recettes ou à effectuer des dépenses au nom du gouvernement central. (Source: OCDE), www.oecd.org/document/19/0,3746, en_21571361_39494699_39503763_1_1_1_1,00.html#G)

[14] L'enquête de l'OCDE utilise le cadre CPIA de la Banque mondiale, plus précisément l'indicateur 13 dans le groupe CPIA pertinent, gestion et institutions du secteur public, qui recouvre la qualité du budget et de la gestion financière. À l'appui de ses évaluations, l'Évaluation de la politique et des institutions nationales (CPIA) s'appuie également sur le cadre de dépenses publiques et de responsabilité financière davantage orienté vers la gestion des finances publiques.

[15] Pour une présentation des activités financées par le Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation, voir http://www.globalpartnership.org/finance-and-funding/global-partnership-for-education-fund/



CHAPITRE **SIX**

RÉALISATION DES OBJECTIFS NATIONAUX

PHOTO CREDIT: Mats Lignell/Save the Children

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) se concentre sur le développement et la mise en œuvre de Plans sectoriels de l'éducation (PSE) bien conçus reflétant les engagements nationaux pris par les pays partenaires. C'est la raison pour laquelle le suivi du GPE a été centré principalement sur le degré de réalisation des objectifs nationaux en matière d'éducation fixés dans les PSE des pays. Cette conception du suivi est conforme aux principes dont s'inspire le modèle de Partenariat mondial pour appuyer les processus nationaux, en ce sens qu'elle évite d'imposer des objectifs mondiaux ne correspondant pas aux priorités nationales exprimées.

Toutefois, deux analyses réalisées par le GPE démontrent que le suivi du secteur de l'éducation n'est ni rigoureux, ni systématique, ce qui tient principalement au manque de données sur les indicateurs cibles ou à l'utilisation limitée des données disponibles. La première analyse, détaillée dans la section suivante, a porté sur les documents liés aux revues sectorielles conjointes. Elle a révélé que peu de pays suivaient régulièrement les progrès accomplis par rapport aux objectifs fixés dans les PSE (GPE 2012a).

Le GPE a mis au point une matrice de résultats, un tableau contenant des indicateurs sectoriels clés pour 2009–15, tels que présentés dans le cadre de résultats, pour faciliter le suivi dans les pays et améliorer la transparence et la redevabilité.

Dans le cadre de sa stratégie de suivi et d'évaluation, le GPE a mis au point une matrice de résultats, un tableau contenant des indicateurs sectoriels clés pour 2009–15, tels que présentés dans le cadre de résultats, pour faciliter le suivi dans les pays et améliorer la transparence et la redevabilité (voir Chapitre 1). Des matrices de résultats pour chaque pays GPE ont été établies à l'aide des sources de données nationales accessibles au public (principalement les PSE, les revues sectorielles conjointes et les requêtes de financement auprès du GPE), et ils ont été partagés avec les groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) pour homologation et utilisation.

Le GPE a réalisé la seconde analyse sur la base des matrices de résultats et dans le contexte du présent rapport (voir section IV). Il s'agissait de déterminer si les pays ayant fixé dans leurs PSE des objectifs sur lesquels des données sont disponibles ont progressé dans le sens de ces objectifs. Dans l'analyse, deux dimensions sont examinées : les données disponibles sur les objectifs de 2009 à 2015 et celles disponibles sur les résultats obtenus en 2010 et 2011. L'analyse montre que l'on dispose de données sur un petit nombre de pays et d'indicateurs, en particulier sur les objectifs et les résultats obtenus du point de vue du financement interne et de la prestation de services. De plus, les progrès réalisés par rapport aux objectifs sont faibles et varient selon les indicateurs.

À la lumière de ces analyses, le GPE continuera de collaborer avec les pays pour soutenir les efforts de suivi - en particulier pour améliorer les revues sectorielles conjointes - et collecter des données fiables permettant d'évaluer les progrès accomplis dans le sens des objectifs des PSE.

I. Nécessité de soutenir le suivi des objectifs des PSE

Au sein du Partenariat mondial, les GLPE, qui sont généralement dirigés par le ministère de l'Éducation et comprennent des partenaires pour le développement et d'autres parties prenantes dans le domaine de l'éducation, sont responsables du suivi de l'exécution des PSE nationaux. Cet activité régulière, qui est menée de diverses façons dans les différents pays, prend notamment la forme de réunions organisées régulièrement par les partenaires locaux, d'un rapport annuel sur l'exécution des PSE et de l'organisation des revues sectorielles conjointes annuels ou semestriels. Chaque revue fait généralement intervenir des représentants des ministères de l'Éducation, des partenaires pour le développement, et dans un grand nombre de cas, d'autres ministères, de parties prenantes nationales dans le domaine de l'éducation et d'organisations de la société civile. Les revues ont pour but de suivre les progrès réalisés dans le secteur, en utilisant les PSE comme document de référence et, si possible, les rapports sur le programme d'exécution et les conclusions des précédentes revues (GPE 2012a). Ils contiennent généralement les principales conclusions sur les progrès observés, ainsi qu'une description des problèmes qui subsistent dans le secteur.

Les revues sectorielles conjointes offrent une occasion unique de suivi sectoriel —qui constitue la principale source d'informations sur la mise en œuvre des PSE— et doivent permettre de mieux savoir dans quelle mesure les objectifs des PSE en matière d'éducation ont été atteints ou s'ils doivent être révisés.

Les revues sectorielles conjointes offrent une occasion unique de suivi sectoriel et doivent permettre de mieux savoir dans quelle mesure les objectifs des plans sectoriels de l'éducation ont été atteints.

En 2011, le GPE a fait exécuter une étude pour évaluer l'efficacité des revues sectorielles conjointes sur la base des données d'observation provenant de rapports des revues et de documents connexes, notamment des PSE, des codes de conduite ou des principes de partenariat, des mandats, etc. (GPE 2012a). Le GPE a examiné plus de 130 documents sur 19 pays membres du partenariat et 17 entretiens avec des professionnels du secteur de l'éducation représentant les points de vue des partenaires pour le développement et des ministères de l'Éducation de neuf pays en développement. Les principales conclusions sont les suivantes :

- Presque tous les revues sectorielles conjointes affichent l'intention d'utiliser les objectifs des PSE respectifs comme base de mesure des progrès, mais peu de pays suivent de façon claire, régulière et systématique les progrès réalisés par rapport aux objectifs et aux indicateurs des PSE durant les revues. Les PSE ne sont pas le principal instrument de suivi des progrès dans le secteur ; dans certains cas, d'autres séries d'indicateurs établies en parallèle prennent le pas sur les indicateurs décrits dans les PSE.

Peu de pays suivent de façon claire, régulière et systématique les progrès réalisés par rapport aux objectifs et aux indicateurs des plans sectoriels de l'éducation durant les revues sectorielles conjointes. Peu de revues présentent des conclusions sur les écoles, comme la prestation de services éducatifs dans les écoles.

- Les rapports des revues sectorielles conjointes affirment fréquemment que les progrès réalisés au regard des objectifs des PSE font l'objet d'un suivi dans le cadre des revues, mais il apparaît que *moins de la moitié des revues comprennent une analyse explicite des données au regard des indicateurs clés, objectif par objectif.*

- Un grand nombre de *rapports des revues sectorielles conjointes génèrent de longues listes de recommandations auxquelles ont ne peut raisonnablement donner suite.*

- L'analyse montre également que *les thèmes critiques pour le Partenariat mondial ne font souvent l'objet que d'une attention et d'un traitement relativement limités dans les revues sectorielles conjointes*. Ces thèmes recouvrent des questions intersectorielles concernant par exemple le genre et le suivi des acquis scolaires (voir Chapitre 4). De plus, peu de rapports présentent des conclusions sur les écoles, et bien que des observations sur le terrain soient faites durant les visites de supervision, il en est rarement question dans les rapports des revues. Par exemple, les études portant sur l'efficacité de la prestation de services éducatifs dans les écoles sont rarement utilisées comme documentation de référence ou même examinées au cours des revues.

Une explication possible de ces incohérences tient peut-être à la complexité des PSE, qui sont souvent élaborés par de petites équipes de consultants et de représentants des ministères de l'Éducation et des bailleurs de fonds. Le processus affecte l'appropriation du plan au-delà de ces équipes. Il est donc important que la rédaction des PSE s'effectue de façon pleinement participative et associe toutes les parties prenantes, notamment les organisations de la société civile, les syndicats d'enseignants, les autres ministères et les acteurs locaux qui mettront en œuvre les PSE.

Une autre explication peut tenir au fait que les ministères de l'Éducation et les partenaires de développement disposent de moyens limités pour satisfaire aux exigences d'un suivi et d'une revue sectorielle conjointe. Les ministères de l'Éducation ont ainsi décrit les difficultés qu'ils ont à mettre en place des systèmes de suivi et d'évaluation de qualité, fiables et solides, qui répondent aux critères d'exactitude, d'actualité et d'utilité des PSE[1]. Par ailleurs, il arrive souvent que les représentants locaux des bailleurs de fonds, qui ne sont pas nécessairement des spécialistes de l'éducation et qui sont susceptibles de participer à beaucoup d'autres activités, n'aient pas de temps à consacrer aux organismes de coordination, ce qui fait obstacle à un suivi et une analyse appropriés des données pour les PSE.

Face à ces problèmes et à d'autres encore mis en lumière par les revues sectorielles conjointes, le GPE met actuellement au point de nouveaux moyens plus efficaces pour appuyer le processus, suivre les engagements pris par les partenaires et vérifier la mise en œuvre des PSE. Par exemple, les informations sur les objectifs nationaux étant souvent présentées dans un grand nombre de documents, le GPE a créé une matrice de résultats pour faciliter l'accès à ces informations sur chaque pays en développement partenaire. Les matrices de résultats présentent instantanément des informations sectorielles clés sur les progrès réalisés par rapport aux objectifs des PSE.

II. Les matrices de résultats nationaux sur les progrès accomplis

Les matrices de résultats suivent la structure du cadre de résultats du GPE (voir Chapitre 1) et fournissent ainsi des informations sur les buts, les produits et les résultats dans le secteur de l'éducation des pays en développement. C'est la première fois depuis la création du GPE qu'une telle initiative est lancée dans les pays partenaires.

Pour établir les matrices de résultats, le GPE a examiné la documentation accessible au public et provenant de sources nationales dans les 46 pays membres du partenariat, principalement les PSE, les rapports des revues sectorielles conjointes et les requêtes de financement auprès du GPE. Il en a extrait des informations sur des objectifs clairement définis, ainsi que des données sur les résultats obtenus dans le secteur de l'éducation en se fondant sur six catégories d'indicateurs clés (tableau 6.1)[2]. Les données proviennent d'observations faites entre 2008 et 2011, et à partir des objectifs actuels jusqu'à 2015.

TABLEAU 6.1. MATRICE DE RÉSULTATS : CONTENU

Catégorie d'indicateur	Identifiant de l'indicateur
Indicateurs clés du secteur de l'éducation	
Taux d'alphabétisme	1.1
Indicateurs de résultats clés	2.1–2.8
Prestation de services d'enseignement	3.1–3.15
Financement interne	4.1–4.4
Aide extérieure	
Aide décaissée et prévue pour l'ensemble de l'éducation	5.1
Aide décaissée et prévue pour l'éducation de base	5.2
Composition des GLPE et des revues sectorielles conjointes	6.1–6.5
Financement du GPE	7.1–7.13
Acquis scolaires	8.1–8.4
Efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation	9.1–9.5

Source : compilation du GPE

FIGURE 6.1. MATRICES DE RÉSULTATS : PROCESSUS DE PRODUCTION ET REVUE



Source : compilation du GPE.

En mars 2012, après avoir collecté les informations voulues, le GPE a demandé aux GLPE de mettre à jour, remplir et certifier les matrices (figure 6.1). À la fin de septembre 2012, 28 pays avaient certifié leurs matrices. Les autres pays continuent le processus pour prendre en compte les informations les plus récentes disponibles sur le secteur, mettre à jour leurs PSE ou entreprendre des revues sectorielles conjointes. Cinq pays— Guyana, Kenya, Mali, Sao Tomé-et-Principe et République du Yémen—n'ont pas répondu.

Les matrices de résultats certifiés sont présentées dans l'Annexe 6A. Ils sont actuellement publiés sur le site web du GPE. Chaque matrice sera régulièrement mis à jour à l'issue de tout nouvelle revue sectorielle conjointe ou chaque fois qu'un pays en fera la demande. Sauf indication contraire, les données provenant de sources nationales peuvent différer de celles provenant de sources internationales en raison de variations dans les définitions, les modes de calcul ou, dans certains cas, les données sous-jacentes, en particulier démographiques. C'est pourquoi les données provenant de sources nationales utilisées dans ces matrices ne devraient pas servir à faire des comparaisons entre pays. Les données ont plutôt pour but d'évaluer les progrès de chaque pays.

III. Analyse du degré de réalisation des objectifs des PSE

Le GPE a effectué une analyse des matrices de résultats disponibles en mai 2012 pour examiner les indicateurs qui sont liés à des objectifs nationaux identifiables et évaluer la proportion de pays ayant atteint leurs objectifs pour 2010 et 2011. Il a comparé les objectifs identifiés et les succès rapportés par rapport aux indicateurs pour les 46 pays du GPE considérés comme un seul groupe[3]. Les matrices de résultats qui n'avaient pas encore été certifiés par les pays, mais qui avaient été établis au moyen d'informations accessibles au public ont également été pris en compte.

Cinq critères ont été fixés pour déterminer le degré de réalisation des objectifs pour les indicateurs présentés dans la matrice de résultats (tableau 6.2).

Les données pour ces matrices provenant de sources nationales, elles ne devraient pas être utilisées pour faire des comparaisons entre pays. Les données ont plutôt pour but d'évaluer les progrès de chaque pays.



PHOTO CREDIT: Guy Calaf/Save the Children

TABLEAU 6.2. CRITÈRE : DEGRÉ DE SUCCÈS AVEC LEQUEL LES OBJECTIFS DU PSE ONT ÉTÉ ATTEINTS

Critère	Description
Objectif réalisé	
1. Objectif réalisé	1. Objectif atteint ou dépassé.
Objectif non réalisé	
2. Pas d'informations	L'objectif n'a pas été atteint, mais aucune donnée de base n'est disponible, et on ne sait donc pas exactement s'il y eu une amélioration de l'indicateur.
3. Amélioration de la tendance	L'objectif n'a pas été atteint, mais une comparaison avec les données de base disponibles montre qu'il y a eu une amélioration de l'indicateur.
4. Détérioration de la tendance	L'objectif n'a pas été atteint, et une comparaison avec les données de base disponibles montre que l'indicateur a évolué dans le mauvais sens.
5. Pas d'informations	Les informations sont insuffisantes pour déterminer si l'objectif a été atteint ; on ne dispose pas d'informations sur la valeur de la réalisation, l'objectif ou les deux.

Source : compilation du GPE.

Les matrices de résultats couvrent plusieurs catégories d'indicateurs (voir tableau 6.1), notamment la notation des acquis scolaires dans les évaluations nationales et internationales, mais on n'a pas fixé d'objectifs pour les indicateurs de résultats de l'apprentissage et l'efficacité de l'aide (voir Chapitres 4 et 5 pour des informations dans ces domaines). Pour un grand nombre d'indicateurs, une valeur de réalisation était disponible, mais pas une valeur d'objectif. Nous avons donc effectué notre analyse des réalisations en nous appuyant uniquement sur les indicateurs associés à des informations portant à la fois sur un objectif et une réalisation. (Aux tableaux 6.3–6.6, les deux premières colonnes — pays établissant un rapport, %— indiquent la proportion des 46 pays du GPE qui, pour chaque indicateur, ont fourni à la fois un objectif et la valeur correspondante pour sa réalisation en 2010 ou 2011.)

L'analyse laisse à penser que l'on ne procède pas régulièrement à un suivi cohérent et bien documenté des indicateurs d'éducation dans les pays du GPE, ou du moins que les informations ne sont pas rendues publiques.

Ce sont les données sur les indicateurs de financement national qui sont les plus rares (des valeurs pour les objectifs fixés et pour les indicateurs observés ne sont disponibles que dans cinq pays), suivies par les données sur la prestation de services éducatifs.

Deux dimensions ont été prises en compte dans l'analyse. La première est la disponibilité de données pour la même année sur les objectifs identifiés et les résultats obtenus. L'analyse laisse à penser que l'on ne procède pas régulièrement à un suivi cohérent et bien documenté des indicateurs d'éducation dans les pays du GPE, ou du moins que les informations ne sont pas rendues publiques. Dans la plupart des cas, faute de données suffisantes ou d'objectifs fixés, il n'a été possible de déterminer si des progrès ont été réalisés que dans un petit nombre de pays et pour quelques indicateurs. Ce sont les données sur les indicateurs de financement national qui sont les plus rares (des valeurs pour les objectifs fixés et pour les indicateurs observés ne sont disponibles que dans cinq pays), suivies par les données sur la prestation de services éducatifs (des données sur les objectifs et leur réalisation ne sont disponibles que dans quatre pays).

La seconde dimension prise en compte dans l'analyse est la réalisation des objectifs dans les pays sur lesquels des données sont disponibles. En 2010 et 2011, le taux de réalisation a varié selon les catégories d'indicateurs, allant de 22 à 73 % pour les indicateurs de résultats clés, de 24 à 78 % pour le financement interne, de 50 à 56 % pour l'aide extérieure à l'éducation, et de 0 à 100 % pour la prestation de services d'enseignement (voir ci-après et tableau 6.1).

En ce qui concerne les indicateurs de résultats clés, la plupart des pays ont atteint leurs objectifs pour le taux d'achèvement des études primaires, le taux brut d'inscription dans l'éducation préscolaire, et le taux brut d'absorption dans l'enseignement primaire.

En ce qui concerne le financement interne et externe, les pays ont réalisé dans une proportion plus importante les objectifs liés aux indicateurs sur l'ensemble de l'éducation. Les informations relatives aux indicateurs de financement interne et externe revêtent une importance critique parce qu'elles aident à déterminer si le financement du GPE est associé à un effet de substitution. Le GPE veillera donc à ce que les matrices de résultats fournissent des bases et des objectifs clairs pour ces indicateurs, en particulier dans le cas des pays établissant ou mettant à jour des PSE.

Dans le cas de la prestation de services d'éducation, on ne dispose de données que sur un petit nombre de pays. Ces pays ont été assez peu nombreux à atteindre leurs objectifs en ce qui concerne les indicateurs relatifs au nombre total d'enseignants et d'élèves de l'enseignement primaire.

A. Constatations relatives aux indicateurs de résultats clés

Parmi les indicateurs de résultats clés, ce sont les données sur le taux d'achèvement de l'école primaire qui sont le plus régulièrement disponibles. Peut-être parce que l'amélioration de ce taux est un objectif de l'Éducation pour tous, l'indicateur semble être suivi plus régulièrement que les autres indicateurs de cette catégorie ; le succès avec lequel les objectifs ont été atteints a été évalué dans 15 des 46 pays en 2011 : 30 % des pays ont signalé avoir atteint leurs objectifs pour cet indicateur en 2011.

En 2011, 30 % des pays ont signalé avoir atteint leurs objectifs pour cet indicateur en 2011.

TABLEAU 6.3. RÉALISATION DES OBJECTIFS PAR RAPPORT AUX INDICATEURS DE RÉSULTATS SECTORIELS, PAYS DU GPE, 2010 ET 2011

Pour cent

Indicateur	Proportion de pays établissant des rapports parmi l'ensemble des pays du GPE		Proportion de pays parmi l'ensemble des pays établissant des rapports							
			Objectifs réalisés		Objectifs non réalisés		Objectifs réalisés, tendance positive		Objectifs réalisés, tendance négative	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Taux brut d'inscription dans l'éducation préscolaire	17	24	41	63	12	8	24	17	24	8
Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire	28	30	46	73	7	0	14	13	32	13
Indice de parité des sexes dans le taux brut d'admission	24	20	46	55	29	35	8	10	17	0
Taux de non-scolarisation	9	7	22	57	22	29	0	0	44	0
Taux d'achèvement de l'école primaire	35	33	31	33	20	12	26	33	26	21
Indice de parité garçons-filles dans le taux d'achèvement	22	13	50	54	32	0	0	15	18	31
Taux de passage du primaire au secondaire	20	17	45	41	10	12	10	0	35	53
Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire	13	17	31	53	31	0	0	24	31	24

Source : compilation du GPE.

Des données sur les objectifs et les résultats obtenus en ce qui concerne les taux brut d'absorption dans l'enseignement primaire sont disponibles pour près d'un pays sur trois, et la plupart des pays sur lesquels on dispose de données (73 %) ont réalisé leurs objectifs en 2011.

C'est sur les enfants non scolarisés que l'on dispose généralement de moins de données, et la réalisation des objectifs n'a pas pu être déterminée pour plus de 90 % des pays en 2010 ou 2011. Cela peut tenir au fait que le taux de non-scolarisation est souvent difficile à estimer et par conséquent, également difficile à suivre régulièrement. Parmi les rares pays ayant communiqué des informations à ce sujet, 57 % ont indiqué avoir atteint leurs objectifs. Il est clair que c'est seulement en comprenant parfaitement les caractéristiques des enfants non scolarisés que les stratégies de l'Éducation pour tous pourront être élaborées avec succès et mises en œuvre efficacement (voir chapitre 3).

C'est sur les enfants non scolarisés que l'on dispose généralement de moins de données, et la réalisation des objectifs n'a pas pu être déterminée pour plus de 90 % des pays.

Les indicateurs relatifs au premier cycle de l'enseignement secondaire sont apparemment suivis moins régulièrement que ceux qui concernent l'enseignement primaire. La réalisation de l'objectif en ce qui concerne le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire n'a donc pu être évaluée que pour six pays en 2010 et pour huit en 2011. Les objectifs n'ont été atteints que dans la moitié environ de ces pays.

Néanmoins, le degré de réalisation des objectifs a pu être légèrement faussé, et ce pour les deux raisons suivantes :

- Un objectif a été considéré comme atteint avec succès seulement si la valeur observée a atteint ou dépassé l'objectif. Ainsi, lorsqu'il y a eu une amélioration mais que la valeur observée a été inférieure ne serait-ce que d'un point de pourcentage à l'objectif, ce dernier est considéré comme non atteint. Ce critère devrait probablement être appliqué de façon moins stricte dans certains cas.

- Une tendance négative du taux brut d'admission n'indique pas nécessairement un échec si le ratio de base était supérieur à 100 %.



PHOTO CREDIT: Prashanth Vishwanathan/Save the Children

B. Constatations relatives au financement national

La réalisation des objectifs a été évaluée pour les dépenses totales d'éducation et les dépenses de fonctionnement pour l'ensemble de l'éducation et l'éducation de base[4]. Sur l'ensemble des pays du GPE, la part de ceux qui ont rendu compte de ces objectifs et des valeurs observées a été plus faible pour ces indicateurs que pour l'ensemble des indicateurs, allant de 7 à 17 % en 2010 et de 4 à 13 % en 2011 (tableau 6.4). Les pays où le degré de réalisation des objectifs a été analysé pour ces indicateurs ont pour la plupart atteint leurs objectifs ou enregistré des progrès ; de 50 à 78 % des pays présentant des rapports ont réalisé leurs objectifs en 2011.

TABLEAU 6.4. RÉALISATION DES OBJECTIFS DE FINANCEMENT NATIONAL DE L'ÉDUCATION, PAYS DU GPE, 2010 ET 2011

Pour cent

Indicateur	Part des pays présentant des rapports parmi l'ensemble des pays du GPE		Part des pays parmi l'ensemble des pays présentant des rapports							
			Objectifs réalisés		Objectifs non réalisés		Objectifs réalisés, tendance à une amélioration		Objectifs réalisés, tendance à une détérioration	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Dépenses totales d'éducation										
dans le total des dépenses publiques	17	9	24	78	41	0	41	0	0	22
dans le total des dépenses publiques de fonctionnement	15	15	73	73	27	0	0	0	0	27
Dépenses consacrées à l'éducation de base										
dans le total des dépenses publiques	7	4	29	50	57	0	0	50	0	0
dans le total des dépenses publiques de fonctionnement	15	13	60	69	13	0	13	15	13	15

Source : compilation du GPE.

C. Constatations relatives à l'aide extérieure en faveur de l'éducation

Pour évaluer la réalisation des objectifs en ce qui concerne l'aide extérieure à l'éducation, nous avons comparé les niveaux de l'aide prévue et des décaissements. Les données ont été collectées principalement en dollars, suivant les renseignements communiqués par les bailleurs de fonds concernés en 2011 dans le cadre de l'Exercice de suivi 2011 de l'efficacité du développement dans le secteur de l'éducation[5]. Pour cette raison, seules les données disponibles les plus récentes à l'époque (2010) sont présentées ici. Une part de l'aide destinée au soutien budgétaire général a été incluse dans l'aide à l'éducation pour tenir compte de l'utilisation de cette catégorie d'aide pour divers postes de dépenses du budget national[6].

Une évaluation a pu être réalisée dans 27 des 46 pays du GPE pour l'aide extérieure accordée à l'ensemble de l'éducation, et dans le cas de 22 pays du GPE pour l'aide extérieure à l'éducation de base. La différence dans le nombre de pays peut tenir au fait que dans certains cas, l'aide à l'ensemble de l'éducation ne peut pas être ventilée par sous-secteur, et il n'a donc pas été communiqué d'informations sur l'aide à l'éducation de base.

En 2010, l'aide extérieure prévue en faveur de l'ensemble de l'éducation a été effectivement décaissée dans le cas de plus de la moitié des pays sur lesquels des données sont disponibles, tant sur l'aide projetée que sur l'aide décaissée (tableau 6.5). Dans le cas de l'aide à l'éducation de base, dans exactement la moitié des pays sur lesquels des données sont disponibles, l'aide prévue a été effectivement décaissée.

En 2010, l'aide extérieure prévue en faveur de l'ensemble de l'éducation a été effectivement décaissée dans le cas de plus de la moitié des pays sur lesquels des données sont disponibles, tant sur l'aide projetée que sur l'aide décaissée.

Il a été difficile d'évaluer les résultats obtenus par rapport à ces indicateurs parce que nous ne disposions pas d'informations sur tous les taux de change utilisés par les bailleurs de fonds dans chaque pays. La réalisation des objectifs peut être affectée par les fluctuations des taux de change. L'effet de ces fluctuations peut toutefois être moindre parce que nous examinons les flux d'aide totaux.

TABLEAU 6.5. RÉALISATION DES OBJECTIFS DE L'AIDE EXTÉRIEURE À L'ÉDUCATION, PAYS DU GPE, 2010
Millions de dollars américains

Indicateur	Part des pays présentant des rapports parmi l'ensemble des pays du GPE	Part des pays parmi l'ensemble des pays présentant des rapports			
		Objectifs réalisés	Objectifs non réalisés	Objectifs réalisés, tendance à une amélioration	Objectifs réalisés, tendance à une détérioration
Aide prévue (objectifs) et aide décaissée					
Ensemble de l'éducation	59	56	44	—	—
Éducation de base	48	50	50	—	—

Source : compilation du GPE.
Note : — = non disponible.

D. Constatations relatives à la prestation de services d'enseignement

Plus des trois quarts des pays du GPE n'avaient pas de données suffisantes ni d'objectifs établis sur les indicateurs relatifs à la prestation de services d'éducation de base. C'est pourquoi nous ne sommes pas parvenus dans ces cas-là à déterminer si ces pays avaient accompli des progrès en 2010 ou en 2011 (tableau 6.6).

TABLEAU 6.6. RÉALISATION DES OBJECTIFS EN MATIÈRE DE PRESTATION DE SERVICES D'ÉDUCATION, PAYS DU GPE, 2010 ET 2011

Pour cent

Indicateur	Part des pays présentant des rapports parmi l'ensemble des pays du GPE		Part des pays parmi l'ensemble des pays présentant des rapports							
			Objectifs réalisés		Objectifs non réalisés		Objectifs réalisés, tendance à une amélioration		Objectifs réalisés, tendance à une détérioration	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
École primaire										
Nouveaux élèves	13	15	85	60	15	0	0	27	0	13
Élèves	26	26	35	35	8	0	50	50	8	15
Enseignants, total	22	17	81	65	10	12	10	12	0	12
Enseignants, nouveaux	11	11	64	40	0	20	18	20	18	20
Salles de classe, total	13	13	31	50	0	0	69	50	0	0
Salles de classe, nouvelles	4	2	50	100	50	0	0	0	0	0
Ratio manuels/élèves (mathématiques)	4	2	100	100	0	0	0	0	0	0
Ratio manuels/élèves (langues)	4	2	100	100	0	0	0	0	0	0
Premier cycle de l'enseignement secondaire										
Nouveaux élèves	7	4	33	50	0	0	33	0	33	50
Élèves	13	13	85	69	0	0	15	15	0	15
Enseignants, total	11	13	82	85	0	0	0	15	18	0
Enseignants, nouveau	2	4	0	50	0	0	0	50	100	0
Salles de classe, total	7	9	100	100	0	0	0	0	0	0
Salles de classe, nouvelles	4	2	50	100	50	0	0	0	0	0
Étude la plus récente sur le temps effectif d'apprentissage, présence des enseignants	2	0	100	—	0	—	0	—	0	—

Source : compilation du GPE. Note : — = non disponible.

Les effectifs de l'enseignement primaire ont été l'indicateur le plus fréquemment suivi par les pays du GPE, bien que des données sur les objectifs et leur réalisation ne soient disponibles que pour un quart d'entre eux. Les données montrent que des progrès ont été réalisés dans la plupart des pays sur lesquels des données sont disponibles, même dans les cas où les objectifs n'ont pas été atteints. De même, les pays semblent agir de façon assez satisfaisante pour ce qui est d'augmenter le nombre d'enseignants dans les écoles primaires. Les progrès du point de vue de la fourniture de salles de classe et de manuels sont particulièrement difficiles à évaluer faute de données.

L'analyse des revues sectorielles conjointes et du succès avec lequel les objectifs ont été atteints montre que les données sur le suivi sectoriel font défaut dans les pays, ou du moins qu'il est difficile de collecter des informations sur les objectifs de l'éducation et leur réalisation. Pour cette raison, les partenaires locaux ont des difficultés à évaluer correctement la mise en œuvre des PSE, à s'acquitter de leurs responsabilités mutuelles et à se mettre d'accord sur les améliorations qui s'imposent.

En raison du manque de données et de la difficulté de recueillir des données sur les objectifs de l'éducation et leur réalisation, les partenaires locaux ont des difficultés à évaluer correctement la mise en œuvre des plans sectoriels, à s'acquitter de leurs responsabilités mutuelles et à se mettre d'accord sur les améliorations qui s'imposent.

Dans presque tous les revues sectorielles conjointes, le but déclaré est d'utiliser les objectifs respectifs des PSE comme base de mesure des progrès accomplis, mais peu de revues utilisent ces objectifs de façon claire, régulière et systématique. Moins de la moitié des revues que nous avons examinés comprennent une analyse explicite des données relatives aux indicateurs clés et, dans certains cas, des indicateurs de rechange ont été établis et préférés à ceux des PSE.

Notre analyse du degré de réalisation des objectifs, la première du genre dans le secteur de l'éducation, laisse à penser que dans la plupart des cas, les indicateurs d'éducation ne font pas l'objet d'un suivi régulier, cohérent et bien documenté faute de données suffisantes ou d'objectifs bien déterminés. Notre analyse fait ressortir que le manque de données constitue un problème particulièrement sérieux dans le cas des indicateurs relatifs aux financements internes, sur lesquels on ne dispose de données relatives à la fois aux objectifs et à leur réalisation que dans cinq pays. Le même problème se pose dans le cas des indicateurs relatifs à la prestation des services d'éducation, sur lesquels on ne dispose de données que dans quatre pays.

Notre analyse montre également que les progrès sont inégaux entre les catégories d'indicateurs. Parmi les indicateurs de résultats clés, la plupart des pays ont réalisé leurs objectifs en ce qui concerne les taux d'achèvement de l'école primaire, le taux brut d'inscription dans l'éducation préscolaire, et le taux brut d'admission dans l'enseignement primaire. Parmi les indicateurs sur le financement interne et externe, la plupart des pays ont réalisé leurs objectifs en ce qui concerne les indicateurs relatifs à l'ensemble de l'éducation. Parmi les indicateurs relatifs à la prestation de services d'éducation, c'est du point de vue du nombre total d'enseignants et d'élèves que les progrès les plus remarquables ont été accomplis.

Dans le secteur de l'éducation, l'absence de suivi sérieux et rigoureux par rapport à des objectifs bien définis est grave et risque de nuire à l'efficacité du Partenariat mondial, étant donné que l'un de ses objectifs est de faciliter l'établissement ou la mise à jour des PSE. Les pays partenaires devraient fixer des objectifs précis, mesurables, réalisables, pertinents et opportuns dans un cadre de résultats incluant une description des objectifs des PSE. Au cours des trois prochaines années, les bailleurs de fonds et les gouvernements devraient préciser le niveau de leur soutien financier conformément aux informations fournies dans le cadre de dépenses à moyen terme, le cas échéant.

Les matrices de résultats établis par le Partenariat mondial et certifiés par le GLPE devraient aider à identifier toute information manquante et aider à améliorer la transparence, le suivi et la responsabilité dans le secteur de l'éducation. Le GPE continuera à collaborer avec les pays pour faire en sorte que les données soient exactes et d'actualité, suivant les processus de revue sectorielle conjointe.

NOTES DE BAS DE PAGE

[1] Les ministères de l'Éducation des pays GPE rendent compte de cette question dans les questionnaires qu'ils ont soumis pour l'Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Voir « Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/.

[2] Il en va ainsi, sauf dans le cas du taux d'alphabétisme, qui est fondé sur les données du Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org. Pour de plus amples détails sur les sources d'information, voir l'Annexe 6A.

[3] Au moment de l'analyse, 46 pays étaient membres du GPE et depuis lors, quatre autres les ont imités.

[4] La définition de l'éducation de base varie d'un pays à l'autre ; voir la matrice de résultats en Annexe 6A.

[5] Voir « Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectivenes-2/.

[6] Les bailleurs de fonds ont été invités à inclure dans leur aide au secteur de l'éducation une part de 20 % de leur aide au titre du soutien budgétaire général.

ANNEXES



PHOTO CREDIT: Veronica Barbosa/Save the Children

Annexe 1A. Cadre de résultats : Présentation détaillée des indicateurs

La chaîne de résultats établie dans le cadre de résultats est basée sur trois niveaux : 1) les buts, 2) les résultats et 3) les produits (voir tableau 1.1).

1. Buts

L'indicateur de but pertinent est le nombre de personnes âgées de 15 à 24 ans sachant lire et écrire et capables de comprendre une brève et simple description de leur vie quotidienne, divisé par la population de ce groupe d'âge. Cet indicateur est utilisé pour évaluer la contribution à mi-parcours du GPE à la valorisation du capital humain. Les mesures prises d'ici à 2015 n'auront guère d'impact sur cet indicateur à cause du délai au bout duquel celui-ci se fait sentir. (Il faut par exemple de 15 à 20 ans à un système d'enseignement primaire pour faire sentir pleinement son effet sur le taux d'alphabétisme des jeunes.) L'analyse de cet indicateur a pour but de fournir une idée du progrès à long terme accompli et de permettre d'identifier les pays en développement connaissant des problèmes particuliers, ou les pays les plus performants dont on peut tirer de précieux enseignements. L'alphabétisme est un phénomène complexe et multiforme qui comporte divers aspects en rapport avec 1) les compétences et aptitudes qu'impliquent la lecture, l'écriture et l'utilisation de nombres, 2) les perceptions de ce que l'on peut faire avec des documents écrits, et 3) les pratiques d'alphabétisation. L'alphabétisme va souvent de pair avec des notions de calcul, c'est-à-dire l'aptitude à faire des opérations arithmétiques simples.

L'alphabétisme ne peut donc être mesuré au moyen d'un outil unique et simple. La plupart des pays établissent des taux d'alphabétisme et des estimations du nombre d'analphabètes. Ces informations sont généralement calculées à partir des réponses aux questions simples posées dans des recensements de population ou dans les enquêtes auprès des ménages. Généralement, la question clé est : « Savez-vous lire et écrire? « Il est clair qu'une telle question ne peut pas fournir des informations détaillées sur les compétences ou les pratiques. Les compétences doivent être vérifiées ; elles ne peuvent pas être réduites à une seule dimension parce que la lecture, l'écriture et l'arithmétique impliquent chacune un ensemble de compétences complexes (UIL et Brésil 2010).

Les pratiques d'alphabétisation vont également bien au-delà du champ de cette question. Les taux d'alphabétisme reflètent généralement des perceptions, ce que les individus estiment et croient être capable de faire avec des documents écrits, et cette information est utile pour comprendre les processus de formation de l'identité et le positionnement social sur une variable clé affectant l'exclusion sociale, à savoir l'accès à l'éducation. De même, les taux d'alphabétisme sont liés à des compétences, même si ce rapport n'est pas linéaire parce que les perceptions se forment dans un certain contexte : des compétences limitées peuvent être suffisantes dans un environnement qui n'est pas particulièrement exigeant. Les informations fournies par les taux d'alphabétisme sont donc précieuses, mais ne doivent pas être considérées comme un indicateur de compétences ou de pratiques. L'ISU collecte actuellement des données sur les taux d'alphabétisme et a élaboré un programme pour vérifier les aptitudes à la lecture et au calcul, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisme. Diffusé fin 2012, le premier rapport sur ce programme examine également le rapport entre perceptions et compétences sur la base d'éléments empiriques. Pour mesurer les progrès accomplis, le GPE continuera toutefois à se fier au taux d'alphabétisme de l'ISU pour les personnes âgées de 15 à 24 ans.

2. Résultats

Les indicateurs de résultats mesurent la proportion d'enfants (apprenants) recevant une éducation de base de bonne qualité. Les huit indicateurs de résultats du cadre de résultats sont les suivants :

- *Taux brut d'inscription dans les écoles maternelles :* Ce taux mesure la participation des enfants aux programmes de développement du jeune enfant. Les données sur les inscriptions à ces programmes peuvent être influencées par des différences dans les pratiques de communication des données, à savoir par la mesure dans laquelle les statistiques incluent des programmes de soins aux enfants au contenu pédagogique faible ou nuls.

- *Taux brut d'admission en première année du primaire :* Ce taux mesure le nombre total de nouveaux inscrits de tous âges dans la première classe d'enseignement primaire. Il est

exprimé sous la forme d'un pourcentage de la population ayant officiellement l'âge de commencer le cycle primaire. Un taux élevé indique qu'une grande partie des nouveaux inscrits ont l'âge normal. L'indicateur peut être faussé si les redoublants de la première année ne sont pas distingués des nouveaux inscrits. Les taux supérieurs à 100 % peuvent indiquer que l'on a réussi à attirer des retardataires ou bien que l'on n'est pas parvenu à mesurer correctement les redoublements. Les taux enregistrés dans un grand nombre de pays membres du GPE sont actuellement très supérieurs à 100 %.

- *Taux de non-scolarisation des enfants :* Il s'agit du nombre d'enfants officiellement en âge d'être scolarisés dans le primaire et qui ne sont pas inscrits dans un établissement d'enseignement primaire ou secondaire. Il est exprimé sous la forme d'un pourcentage de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire. Ce taux mesure la taille de la population officiellement en âge d'être scolarisée dans le primaire et que devrait viser les efforts tendant à scolariser tous les enfants au niveau du primaire. Les données administratives utilisées pour calculer ce taux sont basées sur les effectifs à une certaine date, ce qui peut fausser les résultats en comptant les enfants inscrits qui ne fréquentent jamais l'école ou en omettant ceux qui s'inscrivent après la date de référence. De plus, les enfants qui quittent l'école après la date de référence ne sont pas comptabilisés avant l'année suivante comme enfants déscolarisés. Des incohérences au niveau des données relatives aux effectifs ou à la population peuvent également entraîner une surestimation ou une sous-estimation du taux. La comparabilité internationale de cet indicateur peut être influencée par l'utilisation de différents concepts d'inscription et de non-scolarisation des enfants d'un pays à l'autre.

- *Taux d'achèvement du cycle primaire :* Il s'agit du pourcentage d'enfants de tous âges qui ont achevé la première année du cycle primaire, exprimé en pourcentage de la population à l'âge théorique d'admission à l'école primaire. Le taux brut d'admission dans la dernière classe de l'école primaire est utilisé comme variable de substitution pour le taux d'achèvement de l'école primaire. Le taux brut d'admission est calculé comme étant le nombre total d'élèves de tous âges dans la dernière classe du primaire, moins les redoublants, divisé par le total nombre d'enfants ayant l'âge normal d'entrée dans la dernière classe du primaire. Dans certaines circonstances, ce calcul peut sous-estimer ou surestimer la proportion effective d'une cohorte donnée achevant le cycle primaire, et celle-ci est parfois supérieure à 100 % à cause des enfants au-dessus ou au-dessous de l'âge normal qui ont été scolarisés dans le primaire en retard ou en avance ou qui ont redoublé, ou à cause de l'utilisation d'un dénominateur de population tiré de projections ou d'interpolations de la population, qui peuvent sous-estimer ou surestimer la taille réelle de la population.

- *Taux de passage du primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire :* Ce taux mesure le nombre de nouveaux inscrits dans la première classe de l'enseignement secondaire (programmes généraux seulement) une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits l'année précédente dans la dernière classe du primaire. Le principal problème que pose cet indicateur est qu'au moment de la collecte des données, les écoles peuvent avoir des difficultés à distinguer entre les nouveaux élèves et les redoublants. La qualité de l'indicateur peut également être affecté par les élèves qui ont quitté l'école ou en ont changé.

- *Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire :* il s'agit du pourcentage d'enfants ayant achevé la dernière année du premier cycle d'enseignement secondaire. Le taux brut d'admission dans la dernière classe du premier cycle de l'enseignement secondaire est utilisé comme variable de substitution pour cet indicateur. Le taux brut d'admission est calculé comme étant le nombre total d'élèves de la dernière classe du premier cycle de l'enseignement secondaire, moins les redoublants, divisé par le nombre d'enfants ayant théoriquement l'âge de terminer la dernière classe du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les mises en garde concernant le taux d'achèvement de l'école primaire valent également dans ce cas.

- *Égalité des sexes dans l'enseignement primaire et secondaire :* La proportion de pays en développement partenaires du GPE ayant réalisé l'égalité des sexes a été calculée pour le taux brut d'admission, le taux d'achèvement de l'école primaire et du premier cycle du secondaire. L'égalité des sexes est ainsi un « rapport de taux », par exemple, le rapport du taux brut d'admission des garçons, divisé par celui des filles. On considère que l'égalité des sexes est réalisée si son indice est compris entre 0,97 et 1,03.

- *Indicateurs de résultats de l'apprentissage :* le cadre de résultats contient deux indicateurs de qualité axés sur les acquis scolaires :

- ◊ La proportion d'élèves qui, à l'issue de deux années d'enseignement primaire, ont démontré qu'ils sont en mesure de lire et de comprendre le sens d'un texte adapté à leur niveau

- ◊ La proportion d'élèves qui, à l'issue du cycle d'enseignement primaire ou d'éducation de base, sont capables de lire un texte en le comprenant, conformément à des critères définis par le programme national ou convenus par les experts nationaux

Il n'existe pas de méthodologie normalisée sur ces indicateurs. Le GPE utilisera donc les informations disponibles grâce aux systèmes d'évaluation nationaux et régionaux pour rendre compte de progrès pertinents réalisés du point de vue de la qualité, ou d'autres efforts.

3. Produits

Les indicateurs de produits renvoient à quatre résultats liés aux éléments suivants :

- *L'élaboration de politiques judicieuses dans le secteur de l'éducation :* On n'a encore établi aucun indicateur ni aucune note permettant des comparaisons internationales de la qualité des PSE. Le GPE est en train de mettre au point une méthodologie pour rendre compte de la qualité des PSE. Celle-ci sera décrite dans les Directives relatives à l'établissement et à l'évaluation d'un Plan d'éducation qui sont actuellement rédigées en collaboration avec l'Institut international de planification de l'éducation. Le groupe de partenaires pour le développement dans chaque pays est chargé d'établir un rapport d'évaluation du PSE en utilisant les nouvelles directives. Ce rapport aidera à identifier les points forts et les lacunes du PSE. Le GPE collectera les rapports d'évaluation et sera ainsi en mesure de fournir des informations sur la qualité du PSE, leur cohérence avec les objectifs du GPE, et toute question à examiner.

- *Mobilisation d'un financement local et externe suffisant et durable pour l'éducation :* Le GPE utilisera les informations fournies par les GLPE dans les ESC pour rendre compte des engagements financiers annuels des pays en développement partenaires et des bailleurs de fonds et déterminer si ces engagements sont respectés. Cela aura une importance critique pour faire en sorte que le financement fourni par le GPE complète et soutienne les dépenses nationales d'éducation plutôt que de s'y substituer. Cela réduira également le risque de remplacement d'autres sources de financement— comme d'autres financements locaux, l'aide bilatérale ou l'assistance de l'Association internationale de développement (Groupe de la Banque mondiale)—pour les dépenses nationales d'éducation. De plus, pour les données agrégées sur l'aide publique au développement dans les pays du GPE, le GPE s'appuiera sur la base de données de l'Organisation de coopération et de développement économiques [1]. Le cadre de résultats présentera les indicateurs spécifiques suivants au niveau des produits :

  - ◊ Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, dépenses publiques consacrées à l'éducation de base en pourcentage du montant total des dépenses publiques d'éducation, ainsi que les engagements et décaissements de l'aide en faveur de l'éducation

  - ◊ Le rapport entre les décaissements effectifs au titre du financement du GPE et les décaissements prévus

- *Octroi de l'aide à l'éducation selon les principes d'une aide efficace :* Le GPE a effectué deux opérations pour suivre la mise en œuvre des indicateurs fondamentaux de la Déclaration de Paris en rapport avec l'éducation. La première pris la forme, en 2008, d'une enquête pilote dans dix pays en développement partenaires (GPE 2009). Fin 2010, le GPE a effectué une opération de suivi dans 38 pays en développement participants [2]. Celle-ci comprenait une série élargie de questions, mais s'est concentrée sur le même ensemble d'indicateurs de base que pour l'enquête 2008. Les quatre indicateurs de base directement liés à la prestation de l'aide à l'éducation figurant dans le cadre de résultats du GPE sont indiqués au tableau 1A.1

[1] Voir Architecture de l'aide (base de données) et Statistiques de l'aide (base de données), Comité d'aide au développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, http://www.oecd.org/dac/.

[2] « Opération de suivi de 2011 sur l'efficacité de l'aide », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC, http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2/.

TABLEAU 1A.1. CIBLES ET INDICATEURS D'EFFICACITÉ DE L'AIDE DANS LES PSE

Cible	Indicateur	Définition
Flux d'aide à l'éducation conformes aux priorités nationales en matière d'éducation	% de l'aide à l'éducation affectée au secteur public inscrit dans le budget de l'Etat	Décaissements en faveur du secteur public : aide publique au développement décaissée dans le cadre d'un accord avec les administrations (ministères, départements, organismes ou municipalités) autorisées à recevoir des recettes ou à effectuer des dépenses au nom de l'administration centrale
Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques	% de l'aide à l'éducation qui fait intervenir les systèmes nationaux de gestion des finances publiques	Décaissements de l'aide publique au développement destinée à l'éducation et affectée au secteur public pour lesquels on utilise au moins une des trois procédures suivantes du système de gestion des finances publiques : i) procédures d'exécution du budget, ii) procédures nationales de notification financière et iii) procédures nationales d'audit
Utilisation des systèmes nationaux de passation des marchés	% de l'aide à l'éducation qui fait intervenir les procédures et systèmes nationaux de passation des marchés	Les ressources fournies par les bailleurs de fonds pour la mise en œuvre des projets et des programmes sont gérées suivant les procédures nationales de passation des marchés établies dans la législation générale et mises en œuvre par le gouvernement
Utilisation de dispositions ou de procédures communes	% de l'aide à l'éducation fourni dans le contexte d'approches fondées sur des programmes	Approche fondée sur des programmes : mécanisme relatif à l'engagement d'une coopération pour le développement selon les principes d'appui coordonné à un programme de développement contrôlé par les intéressés, tel qu'un PSE national. Cette approche a les caractéristiques suivantes : i) leadership du pays d'accueil ; ii) existence d'un cadre détaillé unique pour les programmes et le budget ; iii) processus formel pour la coordination entre les bailleurs de fonds et l'harmonisation de leurs procédures d'établissement de rapports, de budgétisation, de gestion financière et de passation des marchés ; et iv) efforts pour utiliser davantage les systèmes nationaux aux fins de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes, de la gestion financière et du suivi-évaluation L'indicateur est mesuré selon l'utilisation par les bailleurs de fonds de mécanismes de soutien budgétaire ou de financement conjoint. Un bailleur de fonds peut appuyer cette approche en apportant son appui à un projet du moment que les conditions (i) et (ii) sont pleinement remplies et que les conditions (iii) et (iv) soient remplies dans la mesure du possible

Source: OECD 2010.

Ces indicateurs sont susceptibles d'évoluer par rapport aux nouveaux indicateurs mondiaux de suivi qui seront approuvés par Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement. Il peut être impossible d'agréger, au niveau mondial, les indicateurs relatifs à l'amélioration de la prestation des services d'éducation. Le Secrétariat fournira ces informations sur les pays du GPE qui atteignent les objectifs nationaux et facilitera l'accès aux études réalisées au sein du pays.

- *Amélioration de la prestation des services d'éducation :* ces indicateurs ont pour principal objet d'évaluer la capacité du secteur éducatif à fournir aux écoles les services prévus par le PSE. Les deux types d'indicateur suivants sont utilisés :

  ◊ Des indicateurs tels que le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants et le nombre de salles de classe, ainsi que le nombre de manuels par élève fournissent des informations sur la taille du secteur éducatif et sur la capacité des ministères de l'Education à assurer des services aux élèves. Ces indicateurs sont toutefois agrégés au niveau national.

  ◊ Des indicateurs sont nécessaires pour déterminer dans quelle mesure des intrants sont fournis aux écoles et l'impact qui en résulte sur les acquis scolaires. Cette information nécessite des études spéciales telles que des enquêtes de traçage des dépenses publiques qui incluent le secteur éducatif ou se concentrent éventuellement sur lui de façon exclusive. Bien exécutées, ces enquêtes peuvent fournir aux décideurs des outils diagnostiques qui révèlent le degré d'efficacité des systèmes d'incitations et de responsabilisation et comment on pourrait les améliorer. Il existe une documentation de plus en plus abondante sur la façon de réaliser et d'utiliser les enquêtes de ce genre [3]. Cette documentation montre à quel point les facteurs d'inefficacité et les carences systémiques sont répandues, ce qui réduit considérablement la valeur des investissements consacrés à l'éducation par les partenaires extérieurs de développement et par les pays en développement. De même, on en sait davantage sur les méthodes permettant de mesurer la perte de temps d'enseignement et d'opportunité d'apprentissage et de diagnostiquer les causes profondes de la médiocrité des acquis scolaires. Ces problèmes sont généralement liés aux insuffisances des systèmes de responsabilisation dans le secteur de l'éducation et des incitations offertes aux prestataires de services [4]. Le GPE encourage les pays en développement partenaires à réaliser ces études, à rendre compte des résultats durant le processus ESC, et à les utiliser pour élaborer ou mettre à jour les PSE.

[3] Pour un examen des enquêtes disponibles sur le traçage des dépenses publiques, voir le portail de données PETS/QSDS (base de données), Banque mondiale, Washington, http://pets.prognoz.com/prod/. Pour une vue d'ensemble du concept et des utilisations des enquêtes, voir par exemple Reinikka et Smith (2004). Pour des enquêtes sur des pays précis, voir notamment Ferraz, Finan et Moreira (2010) ; Francken (2003) ; Tanzanie (2005) ; Kenya (2005) ; et Ye et Canagarajah (2002).

[4] Pour une vue d'ensemble, voir Abadzi (2009). Une intéressante étude de cas sur un pays est celle de Bruns, Evans et Luque, qui utilise le « Stallings classroom snapshot instrument » (2010).

Annexe 1B. Matrice de responsabilités

	Politique et planification de l'éducation	Financement de l'éducation	Efficacité de l'aide	Données et suivi-évaluation	Sensibilisation	Bonne pratique et partage des connaissances
Objectif	• Élaborer des politiques judicieuses dans le secteur de l'éducation	• Mobiliser un financement local et externe suffisant et durable pour l'éducation	• Fournir et gérer l'aide à l'éducation de base de façon efficiente et efficace	• Production, analyse et utilisation de données fiables, opportunes et pertinentes par les parties prenantes locales et mondiales dans le secteur de l'éducation	• Sensibilisation efficace à la qualité de l'éducation de base	• La communication des bonnes pratiques et le partage des connaissances entre les partenaires du GPE contribuent à l'amélioration des résultats scolaires
Conseil d'administration	• Élaborer des politiques et stratégies globales permettant aux partenaires de mettre en œuvre des PSE bien conçus au moyen de processus GPE coordonnés	• Mobiliser un soutien politique pour accroître le financement destiné à l'éducation de base • Suivre la mise en œuvre du Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation et assurer sa gouvernance efficace • Répondre aux défis spécifiques en matière de ressources qui compromettent les progrès par rapport aux objectifs du GPE	• Veiller à ce que les politiques et pratiques du GPE reflètent le principe d'une aide efficace approuvée au niveau international • Assurer la mise en œuvre de la matrice de responsabilisation	• Superviser les efforts de S & E du partenariat • Promouvoir l'élaboration de politiques fondées sur des éléments probants	• Plaider en faveur du GPE au niveau mondial • Plaider en faveur de politiques qui améliorent les acquis scolaires, l'éducation des filles et le soutien aux États fragiles	• Resserrer les liens entre les divers partenaires du GPE en renforçant les circuits de communication et de collaboration
Présidence	• Assurer un leadership politique et intellectuel pour le partenariat • Faciliter la prise de décisions du GPE concernant les stratégies et les politiques et assurer le suivi voulu pour garantir leur mise en œuvre	• Préconiser un financement externe et local accru en faveur de l'éducation de base • Diriger les efforts de mobilisation de fonds	• Promouvoir l'efficacité de l'aide auprès des partenaires • Assurer un leadership pour faciliter la tâche au Conseil d'administration en veillant à ce que les politique et les pratiques reflètent le principe d'une aide efficace	• Faire mieux connaître et utiliser les instruments S & E par toutes les parties prenantes et préconiser des mesures dans les domaines peu performants ou négligés qui sont signalés dans les rapports S & E	• Jouer un rôle moteur dans les activités de sensibilisation • Promouvoir le dialogue entre partenaires	• Promouvoir le partage des connaissances au sein du partenariat aux réunions du Conseil

	Politique et planification de l'éducation	Financement de l'éducation	Efficacité de l'aide	Données et suivi-évaluation	Sensibilisation	Bonne pratique et partage des connaissances
Secrétariat	• Fournir un appui efficace à la planification des processus de suivi, notamment à l'élaboration des PSE et des ESC • Informer, fournir un soutien, collecter et partager des informations sur les processus des pays aboutissant à l'approbation des PSE • Veiller à ce que les PSE approuvés répondent aux critères fixés dans les Directives relatives à l'établissement et à l'évaluation des Plans d'éducation • Veiller à ce que les requêtes de financement auprès du GPE répondent aux critères de politique et de qualité convenus	• Soutenir les efforts de mobilisation des ressources • Aider les entités chargées de la supervision à faire en sorte que les décaissements du Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation soient effectués efficacement et dans les délais prévus • Coordonner les rapports d'avancement sur les activités financées par le Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation • Maintenir le cadre relatif aux besoins et à la performance et recommander des allocations indicatives	• Aider les GLPE à élaborer, suivre et collecter des informations sur un programme d'action en faveur d'une aide efficace au niveau national • Aider les GLPE à harmoniser et aligner leur travail autour d'un seul PSE • Aider les GLPE à identifier la meilleure méthode pour soutenir une approche fondée sur des programmes et renforcer les systèmes nationaux	• Utiliser des données provenant des systèmes S & E nationaux et collaborer avec les agences de collecte des données pour en améliorer la fiabilité et la disponibilité • Si des données font défaut, faire appel aux sources de données des pays • Fournir des rapports d'avancement annuels concernant la performance du GPE sur la base du cadre de résultats et de la matrice de responsabilisation • Suivre l'utilisation des financements du GPE conformément aux objectifs et aux politiques du partenariat • Suivre la mise en œuvre des engagements politiques pris par les partenaires lors de la Conférence sur la reconstitution des ressources du GPE qui s'est tenue à Copenhague en novembre 2011	• Plaider pour le GPE au niveau national et mondial au moyen d'une stratégie de communication, comprenant notamment des notes et bulletins d'information, un site web et des activités de diffusion • Plaider en faveur de politiques et de pratiques qui améliorent les acquis scolaires, l'éducation des filles et le soutien aux États fragiles • Examiner et rappeler aux partenaires leurs engagements financiers et, si nécessaire, publier des informations sur les cas où ces engagements n'ont pas été tenus	• Faciliter la mise en œuvre du Programme d'activités mondiales et régionales • Produire des connaissances stratégiques pour le GPE, les distribuer et en suivre l'utilisation • Tirer des enseignements des expériences des pays et recueillir des informations en retour pour que les orientations stratégiques du GPE soient fixées en connaissance de cause • Identifier et diffuser les meilleures pratiques en matière de politiques publiques • Partager des informations sur la réception et le décaissement des fonds en temps opportun avec toutes les parties prenantes

	Politique et planification de l'éducation	Financement de l'éducation	Efficacité de l'aide	Données et suivi-évaluation	Sensibilisation	Bonne pratique et partage des connaissances
Ministère de l'Education, Etat	• Mettre au point des PSE qui répondent aux questions d'équité, d'accès et de qualité et qui soient conformes aux trois orientations stratégiques du GPE chaque fois que cela est pertinent • Se fonder sur les données d'observation pour améliorer les politiques publiques et la planification • Renforcer la responsabilisation envers les apprenants et les parents • Améliorer la participation, la communication et la transparence dans la planification de l'éducation • Faire participer les parties prenantes, notamment la société civile et le secteur privé, au dialogue sur l'action à mener et à la mobilisation de ressources pour les PSE	• Assurer les dépenses publiques convenues pour l'éducation de base dans le cadre du budget de l'État • Améliorer la performance du budget de l'éducation en réduisant l'écart entre les budgets et les dépenses • Fournir des allocations de ressources équitables pour réduire les disparités • Assurer une collaboration étroite entre le ministère des Finances et les ministères s'occupant de l'éducation • Assurer une utilisation efficiente et efficace des ressources aux fins convenues et en ne tolérant pas la moindre corruption	• Collaborer avec la société civile nationale, le parlement, les autorités décentralisées et les autres parties prenantes dans le domaine de l'éducation pour qu'ils prennent en main les PSE nationaux, et les associer à la politique sectorielle et à la prise des décisions • Jouer un rôle moteur dans la mise en œuvre, le suivi et la gestion du principe d'une aide efficace • Jouer un rôle moteur dans les ESC • Améliorer la qualité des systèmes de gestion des finances publiques et de passation des marchés en collaboration avec d'autres entités gouvernementales • Collecter des informations précises sur l'aide et les consigner dans le budget	• Créer et maintenir des systèmes fiables de collecte des données • Suivre et rendre compte de l'avancement de la mise en œuvre des PSE, notamment par l'intermédiaire des ESC • Faire rapport aux GLPE sur les données sectorielles de base telles qu'elles sont présentées dans le cadre de résultats et la matrice de responsabilisation du GPE • Collaborer à toute évaluation d'impact de grande envergure du GPE	• Susciter une prise de conscience au sein du gouvernement au sujet de l'équité et de la qualité de l'éducation • Mobiliser des ressources pour le financement des PSE	• S'informer des bonnes pratiques et des bons modèles et les appliquer au contexte national • Partager l'expérience acquise dans le cadre des projets et des évaluations de la qualité sur ce qui donne de bons résultats pour améliorer la qualité et l'équité de l'éducation • Veiller à ce que tous les ministères compétents et toutes les autorités compétentes concernés par les PSE participent aux processus du GPE

	Politique et planification de l'éducation	Financement de l'éducation	Efficacité de l'aide	Données et suivi-évaluation	Sensibilisation	Bonne pratique et partage des connaissances
Bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux	• Au niveau mondial : Veiller à ce que l'aide corresponde aux priorités des PSE • Promouvoir les meilleures pratiques • Assurer une assistance technique et financière coordonnée et axée sur la demande pour l'élaboration et la mise en œuvre des PSE Au niveau national : Aider le gouvernement à élaborer des PSE répondant de façon crédible aux questions d'accès, d'équité et de qualité et qui soient cohérents avec les orientations stratégiques du GPE chaque fois que cela est pertinent • Évaluer et approuver les PSE • Utiliser des données d'observation locales et internationales pour améliorer les politiques publiques et la planification • Accepter une division du travail contraignante entre les GLPE partenaires sur la base des priorités gouvernementales	• Au niveau mondial : Accroître le volume et la prévisibilité de l'aide destinée à l'éducation de base • Veiller à ce que tout engagement se traduise par des décaissements en temps opportun Au niveau national : Veiller à ce que des ressources additionnelles suffisantes et prévisibles à long terme soient disponibles pour la mise en œuvre des PSE • Veiller à ce que le décalage et les délais entre les engagements et les décaissements soient réduits et partager les informations avec les partenaires pertinents • Soutenir la coordination interministérielle dans les initiatives pertinentes avec le ministère des Finances pour assurer des ressources suffisantes au secteur • Promouvoir des réformes de la gestion des finances publiques dans le secteur éducatif • Aider le gouvernement à évaluer et réduire les risques fiduciaires • Aider le gouvernement à accéder aux instruments de financement du GPE	• Au niveau mondial : Accroître l'aide à l'éducation et veiller à ce qu'elle soit prévisible à la longue et conforme aux PSE • Utiliser davantage les systèmes de gestion des finances publiques et de passation des marchés si l'aide est affectée au secteur public et aider à améliorer par ailleurs la capacité et la qualité des systèmes • Aider à élaborer des approches fondées sur des programmes et coordonner les missions et les travaux analytiques • Supprimer progressivement les unités d'exécution de projets tout en assurant une coopération technique destinée à renforcer la capacité d'absorption des systèmes pour gérer et utiliser l'aide Au niveau national : Se mettre d'accord sur un processus contraignant pour élaborer, mettre en œuvre et suivre les principes et les indicateurs de l'efficacité de l'aide, comme le stipulent la Déclaration de Paris et le Programme d'action d'Accra • Promouvoir l'engagement des acteurs non-étatiques dans la politique sectorielle et la prise de décisions	• Au niveau mondial : Fournir au gouvernement et au GPE des informations sur les engagements financiers, les décaissements et les modalités de l'aide • Examiner et fournir des intrants pour la Stratégie de S & E du GPE et les produits connexes, notamment des suggestions pour affiner les indicateurs et pour corriger les données Au niveau national : Participer à des visites conjointes sur le terrain et à des observations systématiques sur les écoles pour documenter la qualité et l'impact de la prestation de services • Aider à suivre la responsabilisation du secteur et à diffuser les constatations correspondantes • Suivre et rendre compte de l'avancement de la mise en œuvre des PSE • Promouvoir les évaluations de la qualité par les parties prenantes nationales • Aider à développer des systèmes et des capacités de S & E véritablement locaux • Aider le gouvernement à élaborer et maintenir un système de S & E efficace à l'échelon national • Assurer des ESC réguliers avec le gouvernement	• Au niveau mondial : Plaider en faveur de l'éducation de base pour en faire un élément important des programmes d'aide bilatérale et multilatérale • Préconiser que le GPE se concentre sur les domaines suivants Au niveau national : Plaider en faveur d'un accroissement des ressources locales destinées à l'éducation de base • Aider à stimuler la demande d'une éducation équitable et de qualité • Aider à diffuser les constatations du gouvernement et des acteurs non-étatiques sur les questions d'éducation • Promouvoir le dialogue sur les constatations du S & E et les évaluations de la qualité en rapport avec les questions de qualité et d'équité	• Au niveau mondial : Participer activement au programme d'activités mondiales et régionales • Partager avec le GPE les bonnes pratiques et les expériences positives de telle sorte que celles-ci soient diffusées par le Secrétariat • Utiliser les connaissances produites par le GPE • Partager les conclusions et les méthodologies des évaluations de la qualité • Assurer la coordination et le partage de l'information avec le GPE Au niveau national : S'informer et adopter des bonnes pratiques appropriées • Aider les pays à élaborer et documenter des bonnes pratiques

	Politique et planification de l'éducation	Financement de l'éducation	Efficacité de l'aide	Données et suivi-évaluation	Sensibilisation	Bonne pratique et partage des connaissances
Agence de coordination	• Assurer la coordination entre le gouvernement, les bailleurs de fonds et les partenaires de la société civile au sein des GLPE pour l'élaboration, l'approbation et la mise en œuvre des PSE • Jouer un rôle moteur parmi les bailleurs de fonds et la société civile dans le cadre de l'aide fournie au ministère de l'Education durant l'élaboration, l'approbation et la mise en œuvre des PSE • Veiller à ce que le gouvernement assure un soutien approprié et coordonné à l'élaboration et à la mise en œuvre des PSE • Servir de lien de communication entre le gouvernement, la société civile, les bailleurs de fonds et le GPE • Promouvoir l'inclusion de la société civile dans les GLPE et donner à cette dernière la possibilité d'être un partenaire dynamique	• Aider le gouvernement à assurer un financement durable au PSE • Faciliter le décaissement efficace et dans les délais de tous les fonds aidant à la mise en œuvre des PSE • Rendre compte de l'avancement de la mise en œuvre des PSE, notamment des engagements de financement et des décaissements	• Promouvoir la participation de la société civile nationale au dialogue sectoriel global • Promouvoir le programme d'action en faveur de l'efficacité de l'aide avec le ministère de l'éducation et les bailleurs de fonds partenaires, et encourager un accord sur les principes du GPE et l'application de ceux-ci	• Préconiser et contribuer à la communication de données fiables et en temps opportun à l'ISU et au GPE sur la base du cadre de résultats, de la matrice de responsabilisation et des efforts visant à promouvoir l'efficacité de l'aide • Aider le ministère de l'éducation à organiser les ESC et envoyer les mandats correspondants et le rapport final au GPE • Rendre compte des engagements financiers et des décaissements au gouvernement, au GPE et aux pays partenaires • Coordonner et soutenir toute évaluation de l'impact général du GPE	• Utiliser les outils du GPE et assurer une communication dans les deux sens avec le Secrétariat et les GLPE • Préconiser une aide soutenue et croissante en faveur de l'éducation	• Veiller à ce que les connaissances produites par le GPE soient diffusées et utilisées dans tous les cas pertinents • Informer les GLPE et le gouvernement des bonnes pratiques partagées par le GPE
Entité chargée de la supervision et de la gestion	• Veiller à ce que l'aide du GPE soit orientée vers des politiques publiques et des plans appropriés • Veiller à ce que les activités financées par le GPE soient adaptées aux PSE • Veiller à ce qu'il existe une capacité suffisante pour les activités financées par le GPE	• Assurer le décaissement en temps voulu des allocations accordées aux pays • Veiller à ce que les financements soient gérés conformément au principe d'une aide efficace	• Préconiser le recours à des dispositions conjointes pour le financement et le transfert de ressources • Soutenir l'utilisation des systèmes nationaux • Veiller à ce que les autres partenaires, en particulier l'organisme de coordination, participent au suivi du programme approuvé par le GPE	• Suivre les activités financées par le GPE et en rendre compte • Veiller à ce que la supervision des financements du GPE soit conforme aux systèmes nationaux de S & E	• Partager les pratiques et les expériences positives avec le GPE, par exemple sur l'utilisation des modalités conjointes ou les requêtes de financement	

	Politique et planification de l'éducation	Financement de l'éducation	Efficacité de l'aide	Données et suivi-évaluation	Sensibilisation	Bonne pratique et partage des connaissances
Société civile internationale	• Identifier et diffuser les meilleures pratiques • Fournir si possible des conseils techniques et financiers à la société civile nationale pour préconiser des politiques judicieuses dans le secteur de l'éducation	• Augmenter les niveaux d'aide en fonction des priorités nationales • Suivre l'allocation, l'encaissement, le décaissement et l'utilisation des ressources fournies par les bailleurs de fonds, le GPE et les Etats	• Plaider en faveur d'une meilleure application des principes de l'efficacité de l'aide afin d'obtenir des résultats • Plaider en faveur de l'adaptation et de l'harmonisation de l'aide à l'éducation avec les plans et processus nationaux	• Fournir des données additionnelles, le cas échéant, pour éclairer le processus d'élaboration des politiques publiques et les analyses essentielles sur les progrès réalisés dans le secteur	• Plaider en faveur du GPE au niveau des pays et au niveau mondial en engageant des discussions et des débats constructifs • Aider la société civile à participer aux discussions du GPE • Aider à tenir les gouvernements et les institutions mondiales responsables de leurs engagements dans le domaine de l'éducation	• Renforcer le dialogue sur les domaines d'action stratégique du GPE • Aider à mettre en œuvre le Programme d'activités mondiales et régionales • Collaborer avec la société civile nationale pour améliorer les capacités techniques
Société civile nationale	• Participer activement aux GLPE pour améliorer la qualité du PSE et promouvoir des politiques et pratiques nouvelles dans les pays • Jouer un rôle de chef de file, en partenariat avec le ministère de l'Education, dans l'élaboration de politiques fondées sur des données d'observation tirées des programmes scolaires pour éclairer l'établissement des plans et les budgets de l'éducation • Participer activement à la coordination des GLPE en partenariat avec l'agence de coordination	• Assurer la responsabilisation du gouvernement pour les budgets et dépenses d'éducation • Suivre l'allocation, l'encaissement, le décaissement et l'utilisation des ressources fournies par les bailleurs de fonds, le GPE et les Etats • Veiller à ce que le financement et la planification gérés par la société civile soient coordonnés avec l'ensemble du PSE • Assurer la transparence des dépenses d'éducation et de la mise en œuvre des activités éducatives à l'école et au niveau national	• Suivre et promouvoir les progrès vers une coordination et une adaptation meilleures de la société civile à la mise en œuvre des PSE • Participer activement en tant que membre à part entière du GLPE • Promouvoir la responsabilisation du gouvernement et le respect par celui-ci des principes d'efficacité • Mobiliser la société civile locale pour assurer sa participation aux processus GPE • Participer aux ESC annuels	• Fournir des données sur la performance et sur l'importance des acteurs non-étatiques dans le secteur éducatif • Fournir des données d'observation sur les pratiques optimales afin d'améliorer la politique et la planification du secteur de l'éducation	• Plaider en faveur d'allocations suffisantes du budget de l'État en faveur de l'éducation • Collaborer avec les parlementaires et plaider en faveur du GPE • Veiller à ce que des voix représentatives soient entendues par les GLPE en ce qui concerne l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des PSE • Plaider en faveur de l'élaboration et de la mise en œuvre de politiques publiques de nature à améliorer les acquis scolaires, l'éducation des filles et l'aide aux États fragiles	• Coordonner les activités de sensibilisation et la représentation des acteurs non-étatiques au Conseil d'administration du GPE • Partager les bonnes pratiques et les innovations

	Politique et planification de l'éducation	Financement de l'éducation	Efficacité de l'aide	Données et suivi-évaluation	Sensibilisation	Bonne pratique et partage des connaissances
Partenaires privés, organismes de recherche, fondations	• Identifier et financer des activités à l'appui des politiques nationales d'éducation	• Aider à mettre au point des financements innovants	• Amener les fondations privées à adapter et à coordonner l'aide à l'éducation avec les plans et processus nationaux d'éducation • Plaider en faveu d'une meilleure application du principe d'une aide efficace	• Tenter de convaincre le secteur privé de partager des informations sur les engagements financiers et les décaissements dans le secteur éducatif	• Plaider en faveur de politiques publiques qui améliorent les acquis scolaires, l'éducation des filles et l'aide aux États fragiles	• Faire mieux connaître les opportunités qui s'offrent et les défis à relever pour faire intervenir les acteurs non-étatiques dans le secteur éducatif

Source : compilation du GPE.

Annexe 1C. Problèmes posés par le décompte des enfants non scolarisés

Les enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire sont des enfants qui ne sont inscrits ni dans une école primaire ni dans une école secondaire. On compte parmi eux des enfants qui n'ont jamais été scolarisés, ainsi que des enfants qui ont abandonné l'école [5]. Bien que théoriquement, il ne soit pas difficile d'identifier les enfants n'ont jamais été scolarisés, il n'est pas facile de déterminer le nombre de ceux qui, après l'avoir été, ont quitté l'école. Il en va ainsi parce que beaucoup de ces enfants se caractérisent par des schémas de fréquentation scolaire irréguliers, restant à l'école, la quittant ou y retournant.

I. Estimations relatives aux enfants non scolarisés

Les deux principales sources de données sur les enfants non scolarisés sont les registres administratifs (systèmes d'information de gestion sur l'éducation ou SIGE) et les enquêtes auprès des ménages. Le nombre d'enfants non scolarisés recensés par ces moyens peut être très variable à cause de différences dans les méthodes de calcul utilisées.

[5] On parle d'abandon scolaire dans le cas d'enfants qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas l'intention d'y retourner. Les intentions sont cependant difficiles à mesurer, en particulier à l'aide des données administratives. Même si on les mesure, elles ne se concrétisent pas toujours. Des enfants retournent parfois à l'école après l'avoir quittée, et les données sur les abandons scolaires ne sont donc toujours que des approximations. Le fait de ne jamais avoir été scolarisé est en revanche un statut relativement peu ambigu. L'Institut de statistique de l'UNESCO prend donc autant que possible en compte ces limitations et ces problèmes, mais il se heurte également à des contraintes si les données sont erronées au niveau des différentes écoles.

À cela s'ajoute le risque de décrochage scolaire, dans le cas des enfants qui risquent d'abandonner l'école mais qui ne l'ont pas encore fait. Les recherches indiquent clairement que le décrochage scolaire ne correspond pas toujours à une décision unique fondée sur un choix entre deux options, à savoir rester à l'école ou la quitter. Cette décision fait plutôt intervenir un processus pouvant prendre plusieurs années, et commence souvent par une fréquentation irrégulière se transformant peu à peu en absentéisme chronique.

Il y a des avantages et des inconvénients à utiliser l'un ou l'autre type de données pour compter les enfants non scolarisés, et ni les SIGE ni les enquêtes auprès des ménages ne fournissent suffisamment d'informations sur les situations de fréquentation partielle ou irrégulière qui peuvent précéder le décrochage. De plus, les SIGE ont tendance à estimer le nombre de décrochages scolaires essentiellement de façon indirecte, sur la base d'estimations du nombre de redoublements. Ainsi, si les données sur les redoublements sont inférieures (et parfois de beaucoup) à la réalité, les données relatives aux décrochages sont surestimées.

Des données administratives sont généralement collectées chaque année par les gouvernements et peuvent ainsi permettre un suivi annuel du nombre d'enfants non scolarisés. Cependant, il arrive souvent que les systèmes de notification fournissent des mesures imparfaites des populations non scolarisées, et les données administratives peuvent être faussées sans qu'on le sache du fait qu'elles peuvent être inférieures à la réalité ou au contraire l'exagérer.

Pour mettre au point des indicateurs d'éducation (ratios), on combine des données administratives à des données sur la population qui sont des interpolations ou des projections à partir de recensements. Les indicateurs qui en résultent sont souvent faussés par des erreurs de mesure considérables. On calcule le nombre d'enfants non scolarisés en se basant sur les effectifs théoriques, essentiellement l'ensemble de la population, moins les effectifs mesurés. Cependant, l'inscription est un événement unique, presque toujours enregistré uniquement en début d'année scolaire, et qui peut être suivi d'une non-fréquentation ou d'une fréquentation irrégulière. La non-fréquentation peut être extrême dans les cas où les enfants cessent complètement d'aller à l'école au bout de quelques mois.

Par ailleurs, il arrive souvent que les SIGE ne fournissent pas d'informations sur les enfants scolarisés en dehors du système scolaire normal, dans des écoles informelles, madrassas, etc. La qualité médiocre des données relatives à l'âge des enfants provenant de sources administratives influe également sur la fiabilité du nombre d'enfants non scolarisés. Ces données portent sur des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, laquelle exige des informations sur l'âge des élèves, mais ces données ne sont généralement pas communiquées de façon satisfaisante par les écoles. Les données propres à l'âge doivent ensuite être comparées au même type de données provenant de projections démographiques ou d'interpolations effectuées entre les recensements, qui sont elles-mêmes souvent entachées d'erreurs. Il est important que les analystes politiques et les personnalités influentes réalisent que le nombre d'enfants non scolarisés n'est finalement qu'une estimation et non une mesure directe.

Dans beaucoup d'enquêtes auprès des ménages, l'éducation est utilisée comme caractéristique de fond pour décrire d'autres phénomène et ne constitue pas le sujet principal des enquêtes. Ces enquêtes déterminent normalement si les enfants fréquentent l'école, et non simplement si les enfants ont été inscrits en début d'année scolaire. De plus, elles ne mesurent pas la situation à un certain moment de l'année scolaire dans l'ensemble du pays. Les enquêtes auprès des ménages considèrent souvent qu'un enfant fréquente l'école s'il est allé à l'école à un moment quelconque de l'année scolaire. Il faut cependant rendre compte de phénomènes plus difficiles à cerner, comme la non-fréquentation scolaire après l'inscription et une fréquentation irrégulière si extrêmes que, durant leurs périodes d'absence, les enfants devraient véritablement être considérés comme non scolarisés (scolarisés, puis non scolarisés). En conséquence, le nombre d'enfants non scolarisés calculé à partir des enquêtes existantes auprès des ménages est sous-estimé du fait que les données sur les décrochages scolaires intervenus durant l'année (c'est-à-dire sur les élèves qui ont effectivement quitté l'école) ne sont pas toujours enregistrées correctement. (Le fait que les instruments types risquent de ne pas prendre ce problème en compte est confirmé par les constatations d'une étude de terrain évoquée ci-après)

Un problème supplémentaire tient au fait que les enquêtes auprès des ménages notent essentiellement l'âge des enfants au

moment où elles sont réalisées. L'âge de chaque enfant en début d'année scolaire n'est pas toujours connu parce que sa date de naissance exacte n'est pas souvent retenue par les personnes répondant à l'enquête, ou n'est pas recueillie. De plus, les enquêtes auprès des ménages ne peuvent produire d'estimations du nombre total d'enfants non scolarisés qu'en gonflant les résultats de l'enquête par une extrapolation à l'ensemble de la population, ce qui ne permet d'obtenir que des estimations. Ainsi, avec les SIGE, les données sur les enfants non scolarisés provenant des enquêtes ne sont que des estimations.

Côté positif, les données sur l'éducation recueillies au moyen d'enquêtes auprès des ménages peuvent fournir des informations sur les enfants aussi bien au sein qu'en dehors du système scolaire proprement dit. De plus, ces enquêtes collectent des informations sur d'autres caractéristiques des enfants comme le genre, l'origine ethnique, la santé et la situation familiale, ainsi que sur le ménage dont ils font partie, le lieu de résidence (urbain ou rural), le revenu, ainsi que le niveau d'instruction et le sexe du chef de famille. Ces informations peuvent servir à identifier des groupes cibles (en utilisant un profilage ou une approche statistique). Enfin, un autre avantage des enquêtes auprès des ménages pour calculer des ratios est le fait que la source de données sur le statut scolaire (numérateur du ratio de fréquentation) et la population (dénominateur) est la même, à savoir le ménage, tandis que les données provenant des dossiers administratifs sont fondées sur des informations fournies par les écoles sur les effectifs et des projections provenant des recensements.

II. Mesurer les enfants non scolarisés à Karnataka, Inde

Pour déterminer si les questions normalement posées au cours des enquêtes auprès des ménages traitent suffisamment de la question des enfants non scolarisés, une étude rapide a été réalisée au Karnataka, en Inde. Il s'agissait non pas de fournir une estimation pour la région, mais en comparant les questions types posées dans la plupart des enquêtes auprès des ménages avec une série de questions modifiées, de documenter les problèmes potentiels dans les enquêtes actuelles auprès des ménages et d'aider à y voir plus clair sur les moyens de comptabiliser efficacement le nombre de décrochages scolaires intervenus durant l'année (ou d'enfants effectivement déscolarisés), ce qui permettrait de mieux mesurer le nombre d'enfants non scolarisés.

Le questionnaire utilisé dans l'étude a été divisé en deux sections. La première est une version légèrement modifiée du module éducation du questionnaire des actuelles enquêtes en grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF. Ce module collecte des informations sur la question de savoir si les enfants ont déjà été scolarisés et, dans l'affirmative, s'ils ont fréquenté l'école à un moment quelconque de l'année scolaire en cours. Il collecte également des informations sur le niveau d'instruction d'un enfant et la classe qu'il a suivie, ainsi que d'autres caractéristiques individuelles comme l'âge et le sexe.

La seconde section porte sur la fréquentation scolaire des enfants pendant la semaine qui a précédé l'entretien au cours des trois derniers mois de l'année scolaire. Lorsqu'un enfant n'a pas fréquenté l'école durant la semaine qui a précédé l'entretien, des informations sont collectées sur les principales raisons de son absence, le dernier mois où il a fréquenté un établissement scolaire ou préscolaire, la question de savoir si ses parents souhaitent qu'il retourne à l'école pendant le reste de l'année scolaire, et les problèmes auxquels il risque d'être confronté à son retour à l'école. Pendant les trois derniers mois de l'année scolaire (à l'exclusion de la dernière semaine), le questionnaire a recueilli des informations sur les absences d'enfants, ainsi que sur la principale raison de leur absence, et une description des schémas de fréquentation scolaire.
Ces questions avaient essentiellement pour but de distinguer entre une absence temporaire et un décrochage en cours d'année (ou déscolarisation effective) et les risques d'un décrochage scolaire permanent.

La collecte des données a porté principalement sur les zones scolaires connues (ou présumées telles) pour la fréquentation irrégulière des écoles, étant donné qu'il s'agissait non pas de mesurer un problème, mais de documenter la différence des résultats due à l'utilisation du questionnaire type de l'enquête

auprès des ménages et du questionnaire modifié. Les sites retenus pour l'étude ont été répartis entre quatre districts du Karnataka : Bangalore rural, Kolar, Ramanagar et Tumkur. Le questionnaire de l'étude a été soumis à 57 ménages où les répondants étaient soit le chef de ménage, soit un membre adulte du ménage. Ces ménages comptaient au total 91 enfants en âge de fréquenter l'école primaire (6 à 13 ans dans ce cas).

Une analyse des données d'enquête a révélé les éléments suivants :

• En utilisant seulement la question traditionnelle figurant dans le module éducation des enquêtes actuelles auprès des ménages (« L'élève [nom] a-t-il fréquenté l'école ou le jardin d'enfants à un moment quelconque de l'année scolaire? »), 16 enfants ont été considérés en situation d'abandon scolaire pour l'année scolaire 2011-2012 ; ils ont fréquenté l'école à un certain moment, mais pas durant l'année en cours. Cependant, grâce aux informations supplémentaires collectées dans la seconde section du questionnaire, on a pu établir que 22 autres enfants avaient totalement cessé de fréquenter l'école durant l'année scolaire en cours, ce qui portait à 38 le nombre d'enfants effectivement déscolarisés. C'est pourquoi 58 % du nombre total d'abandons scolaires intervenant en cours d'années suivant la définition traditionnelle n'auraient pas été comptabilisés si l'on s'était contenté d'utiliser le questionnaire traditionnel dans les enquêtes auprès des ménages.

• De plus, cinq enfants en âge de fréquenter l'école primaire évoqués dans l'étude ont fréquenté l'école de façon extrêmement irrégulière durant l'année scolaire, sans toutefois la quitter pour de bon. Ces enfants ont fréquenté l'école de façon irrégulière parce qu'ils ont dû exercer un travail rémunéré ou s'occuper de leurs frères et sœurs, qu'ils font partie de familles nomades, ou que leur famille n'attache pas un grand prix à l'éducation.

• Le nombre total d'enfants non scolarisés au sein des ménages interrogés pour l'année scolaire 2011–12 a été de 24 si l'on se base uniquement sur la question : « L'élève [nom] a-t-il fréquenté l'école ou un établissement préscolaire à un moment quelconque de l'année scolaire? » [6]. Cependant, si l'on posait des questions supplémentaires sur la fréquentation scolaire d'un enfant, le nombre réel d'enfants effectivement déscolarisés - 46 - augmente (en doublant pratiquement). Cela tient au fait que l'on ne peut pas comptabiliser le nombre d'abandons scolaires en cours d'année en se basant uniquement sur cette question traditionnelle.

En conclusion, le module éducation des enquêtes actuelles auprès des ménages doit être modifié pour rendre compte de façon plus précise des abandons en cours d'année scolaire, ce qui permettra d'effectuer un décompte plus exact des enfants non scolarisés.

Il convient de rappeler que dans les plus importantes enquêtes auprès des ménages des dernières décennies la section éducation est infiniment plus petite que la section santé, dont elle ne représente peut-être que 10 à 20 % par la taille. Dans ces conditions, il n'est donc pas étonnant que le secteur de l'éducation doive se contenter d'informations de bien moindre qualité que le secteur de la santé, et que même des questions aussi fondamentales que la fréquentation scolaire ou l'inscription à l'école soient si mal mesurées, analysées et comprises. Il est possible d'aider le secteur de l'éducation à mieux comprendre ces problèmes soit en consacrant une plus large place à la section éducation dans les enquêtes auprès des ménages, soit en réalisant des enquêtes spéciales (éventuellement en liant les ménages et les écoles).

[6] Ce chiffre inclut sept enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école, et un enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire fréquentant une école maternelle.

Annexe 2A. Liste des pays admis à adhérer au GPE

Pays	Niveau de revenu	Situation de fragilité
Pays du GPE		
Afghanistan	Faible revenu	Oui
Albanie	Revenu intermédiaire, tranche sup.	Non
Bénin	Faible revenu	Non
Bhoutan	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Burkina Faso	Faible revenu	Non
Cambodge	Faible revenu	Non
Cameroun	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
République centrafricaine	Faible revenu	Oui
Côte d'Ivoire	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Djibouti	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Ethiopie	Faible revenu	Non
Gambie	Faible revenu	Non
Géorgie	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Ghana	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Guinée	Faible revenu	Oui
Guinée-Bissau	Faible revenu	Oui
Guyana	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Haïti	Faible revenu	Oui
Honduras	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Kenya	Faible revenu	Non
Kirghizistan	Faible revenu	Non
RDP lao	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Lesotho	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Libéria	Faible revenu	Oui
Madagascar	Faible revenu	Non
Malawi	Faible revenu	Non
Mali	Faible revenu	Non
Mauritanie	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Moldova	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Mongolie	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Mozambique	Faible revenu	Non
Népal	Faible revenu	Oui
Nicaragua	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Niger	Faible revenu	Non

Pays	Income group	Fragile situation
Pays du GPE (suite)		
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Rwanda	Faible revenu	Non
Sao Tomé-et-Principe	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Sénégal	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Sierra Leone	Faible revenu	Oui
Tadjikistan	Faible revenu	Non
Timor-Leste	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Togo	Faible revenu	Oui
Ouganda	Faible revenu	Non
Viet Nam	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
République du Yémen	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Zambie	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Pays éligibles		
Angola	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Bangladesh	Faible revenu	Non
Burundi	Faible revenu	Oui
Tchad	Faible revenu	Oui
Comores	Faible revenu	Oui
Congo, Rép. dém. du	Faible revenu	Oui
Congo, Rép. du	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Érythrée	Faible revenu	Oui
Kiribati	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Myanmar	Faible revenu	Oui
Nigeria	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Pakistan	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Îles Salomon	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Somalie	Faible revenu	Oui
Sri Lanka	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Soudan	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Oui
Tanzanie	Faible revenu	Non
Tonga	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Ouzbékistan	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Vanuatu	Revenu intermédiaire, tranche inf.	Non
Zimbabwe	Faible revenu	Oui

Source : Secrétariat du GPE.

Annexe 2B. Tableaux de données

TABLEAU 2B.1. TBS AU PRÉ-PRIMAIRE

Pourcent

Statut au sein du GPE	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pays du GPE	14	14	14	15	16	18	19	20	22	22	23
Pays du GPE fragiles	6	6	6	7	7	9	10	10	13	13	14
Pays du GPE non fragiles	16	16	17	18	19	21	22	23	24	25	26
Pays éligibles	21	20	20	18	20	21	22	20	20	20	21

Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

TABLEAU 2B.2. TBA À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Pourcent

Statut au sein du GPE	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pays du GPE	105	105	108	112	118	117	117	122	127	125	125
Pays du GPE fragiles	106	107	117	119	126	100	108	106	106	113	116
Pays du GPE non fragiles	104	105	105	110	115	122	120	127	134	129	127
Pays éligibles	97	101	105	104	104	106	108	106	106	106	106

Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

TABLEAU 2B.3. ENFANTS NON SCOLARISÉS

Pourcent

Statut au sein du GPE	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pays du GPE	34	33	31	29	28	25	24	21	19	18	18
Pays du GPE fragiles	47	46	40	37	35	35	34	34	33	33	31
Pays du GPE non fragiles	30	29	29	27	25	22	21	17	15	14	14
Pays éligibles	38	36	35	33	30	28	27	26	26	26	26

Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

TABLEAU 2B.4. TAUX D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES PRIMAIRES

Pourcent

Statut au sein du GPE	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pays du GPE	56	58	59	60	61	62	64	64	67	68	71
Pays du GPE fragiles	50	51	53	53	54	54	55	55	55	56	57
Pays du GPE non fragiles	58	60	61	62	63	65	66	67	70	71	75
Pays éligibles	59	61	62	63	64	66	68	67	66	68	70

Source : Centre de données (base de données) de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Annexe 3A. Pays en développement partenaires du GPE examinés dans le présent rapport

Afghanistan*	Guyana	Niger
Albanie	Haïti	Papouasie-Nouvelle-Guinée*
Bénin	Honduras	Moldova
Bhoutan*	Kenya	Rwanda
Burkina Faso	République kirghize	Sao Tomé-et-Principe
Cambodge	RDP Lao	Sénégal
Cameroun	Lesotho	Sierra Leone
République centrafricaine	Libéria	Tadjikistan
Côte d'Ivoire	Madagascar	Timor-Leste
Djibouti	Malawi	Togo
Ethiopie	Mali	Ouganda
Gambie	Mauritanie	Viet Nam
Géorgie	Mongolie	Yémen, Rép. du
Ghana	Mozambique	Zambie
Guinée	Népal	
Guinée-Bissau	Nicaragua	

Source : site web du GPE, avril 2012.

Note: * Indique les pays où il n'a pas été possible d'accéder à des enquêtes EDS ou MICS.

Annexe 3B. Liste des 154 enquêtes EDS et MICS consultées pour le présent rapport

*Afghanistan, EDS 2010	*Éthiopie, EDS 2005	*Malawi, EDS 2000	*Répub. kirghize, EDS 1997
Afrique du Sud, EDS 1998	Gabon, EDS 2000	*Malawi, MICS 2006	*Répub. kirghize, MICS 2006
*Albanie, MICS 2006	*Gambie, MICS 2000	*Malawi, EDS 2010	*Rwanda, EDS 2000
*Albanie, EDS 2009	*Gambie, MICS 2006	Maldives, EDS 2009	*Rwanda, EDS 2005
Angola, EDS 2006	Géorgie, MICS 2005	*Mali, EDS 2001	*Rwanda, EDS 2010
Bangladesh, EDS 1999	*Ghana, EDS 1998	*Mali, EDS 2006	*Sao Tomé-et-Principe, MICS 2000
Bangladesh, MICS 2006	*Ghana, MICS 2006	Maroc, EDS 2003	* Sao Tomé-et-Principe, EDS 2008
Bangladesh, EDS 2007	*Ghana, EDS 2008	*Moldova, MICS 2000	*Sénégal, MICS 2000
Bélarus, MICS 2005	*Guinée, EDS 1999	*Moldova, EDS 2005	*Sénégal, EDS 2005
Belize, MICS 2006	*Guinée, EDS 2005	*Mongolie, MICS 2000	*Sénégal, EDS 2008
*Bénin, EDS 2001	*Guinée-Bissau, MICS 2000	*Mongolie, MICS 2005	Serbie, MICS 2006
*Bénin, EDS 2006	*Guinée-Bissau, MICS 2006	Monténégro, MICS 2006	*Sierra Leone, MICS 2000
Bolivie, EDS 1998	*Guyana, EDS 2005	*Mozambique, EDS 2003	*Sierra Leone, MICS 2005
Bolivie, EDS 2008	*Guyana, MICS 2007	*Mozambique, MICS 2008	*Sierra Leone, EDS 2008
Bosnie-Herzégovine, MICS 2006	*Guyana, EDS 2009	Mozambique, EDS 2009	Somalie, MICS 2006
Brésil, EDS 1996	*Haïti, EDS 2000	Namibie, EDS 2000	Suriname, MICS 2006
*Burkina Faso, EDS 1998	*Haïti, EDS 2006	Namibie, EDS 2006	Swaziland, EDS 2006
*Burkina Faso, MICS 2006	*Honduras, EDS 2005	*Népal, EDS 2001	*Tadjikistan, MICS 2000
Burundi, MICS 2005	*Honduras, EDS 2006	*Népal, EDS 2006	*Tadjikistan, MICS 2005
Cambodge, EDS 2000	Inde, EDS 1998	*Népal, EDS 2011	Tanzanie, EDS 1999
Cambodge, EDS 2010	Inde, EDS 2005	*Nicaragua, EDS 2001	Tanzanie, EDS 2010
*Cameroun, EDS 1998	Indonesia 2002 DHS	*Niger, EDS 1998	Tchad, EDS 2004
*Cameroun, EDS 2004	Indonésie, EDS 2007	*Niger, EDS 2006	Thaïlande, MICS 2006
*Cameroun, MICS 2006	Iraq, MICS 2006	Nigéria, EDS 1999	*Timor-Leste, EDS 2009
Colombie, EDS 2000	Jamaïque, MICS 2005	Nigéria, MICS 2007	*Togo, EDS 1998
Colombie, EDS 2010	Jordanie, EDS 2002	Nigéria, EDS 2008	*Togo, MICS 2006
Comores, EDS 1996	Jordanie, EDS 2009	*Ouganda, EDS 2000	Trinidad et Tobago, MICS 2006
Congo, Rép. dém. du, MICS 1999	Kazakhstan, EDS 1999	*Ouganda, EDS 2006	Ukraine, MICS 2005
Congo, Rép. dém. du, EDS 2007	Kazakhstan, MICS 2006	Ouzbékistan, MICS 2006	Vanuatu, MICS 2007
Congo, Rép. du, EDS 2005	*Kenya, EDS 1998	Pakistan, EDS 2006	*Viet Nam, EDS 2002
Congo, Rép. du, EDS 2009	*Kenya, EDS 2008	Pérou, EDS 2000	*Viet Nam, EDS 2005
*Côte d'Ivoire, EDS 1998	* RDP lao, MICS 2000	Pérou, EDS 2004	*Viet Nam, MICS 2006
*Côte d'Ivoire, EDS 2005	* RDP lao, MICS 2006	Philippines 1998 DHS	*Yémen, Rép. du, MICS 2006
*Côte d'Ivoire, MICS 2006	*Lesotho, EDS 2004	Philippines, EDS 2008	*Zambie, EDS 2001
Cuba, MICS 2006	*Lesotho, EDS 2009	Rép. arabe syrienne, MICS 2006	*Zambie, EDS 2007
*Djibouti, MICS 2006	*Liberia, EDS 2007	*Rép. centrafricaine, MICS 2000	Zimbabwe, EDS 1999
Égypte, Rép. arabe, EDS 2000	Macédoine, Ex-Rép. youg. de, MICS 2005	*Rép. centrafricaine, MICS 2006	Zimbabwe, EDS 2005
Égypte, Rép. arabe, EDS 2008	*Madagascar, EDS 1997	Rép. dominicaine, EDS 1999	
*Éthiopie, EDS 2000	*Madagascar, EDS 2008	Rép. dominicaine, EDS 2007	

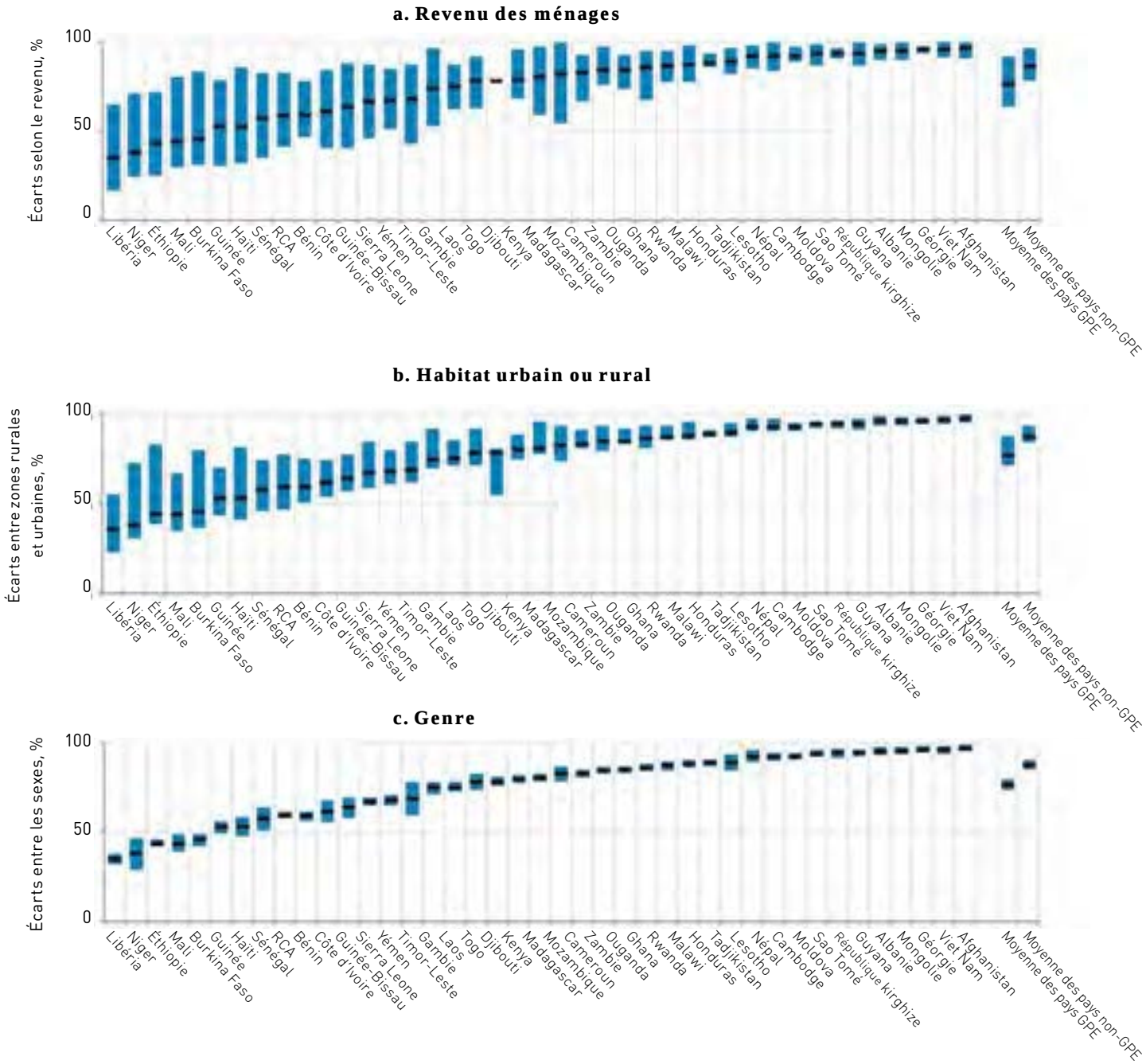
Source : Secrétariat du GPE.
Note : * Indique un pays GPE.

Annexe 3C. Figures supplémentaires

Différences entre les quintiles le plus haut et les plus bas, par revenu, habitat urban-rural et genre

Moyenne TNF

FIGURE 3C.1. DISPARITÉS DU TNF CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE PRIMAIRE DES PAYS GPE, SELON LE REVENU DES MÉNAGES, L'HABITAT URBAIN OU RURAL ET LE GENRE



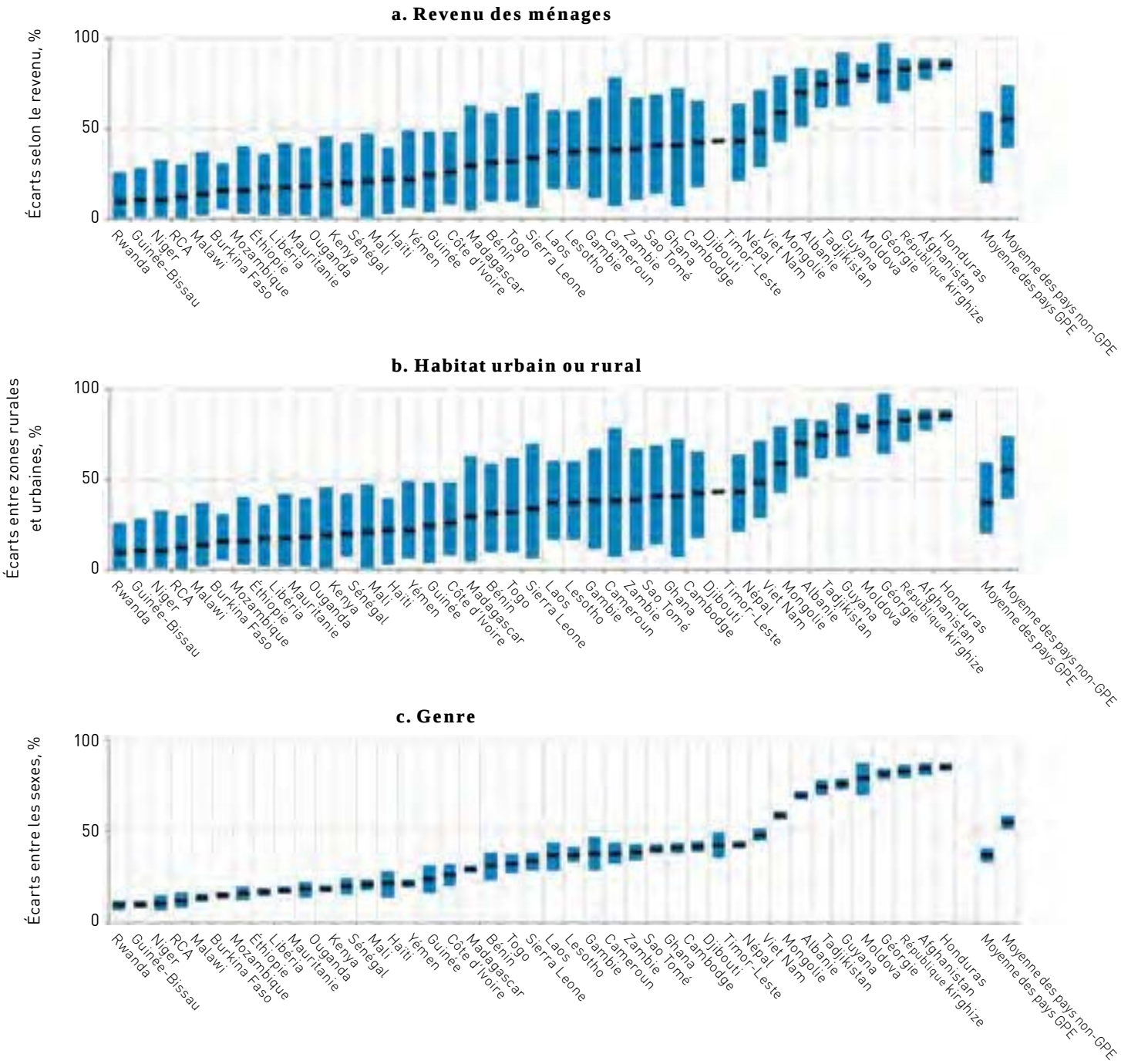
Source: Données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–11.

Note: Ligne noire = moyenne des pays. Barres bleues = différence entre les ménages des quintiles de revenus les plus élevés et les plus bas (graphique a), l'habitat urbain ou rural (graphique b), et le genre (graphique c).

Différences entre les quintiles le plus haut et les plus bas, par revenu, habitat urban-rural et genre

Moyenne TNF

FIGURE 3C.2. DISPARITÉS DU TNF CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER UN ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE SELON LE REVENU DES MÉNAGES, L'HABITAT URBAIN OU RURAL ET LE GENRE

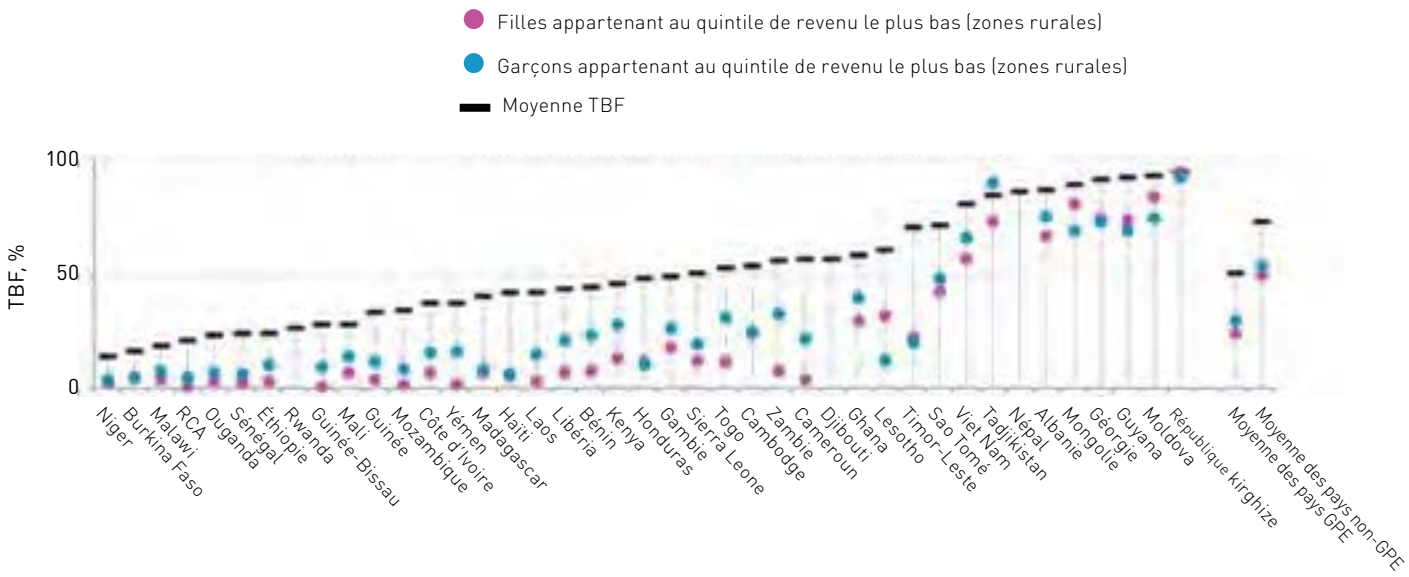


Source : Données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–11.

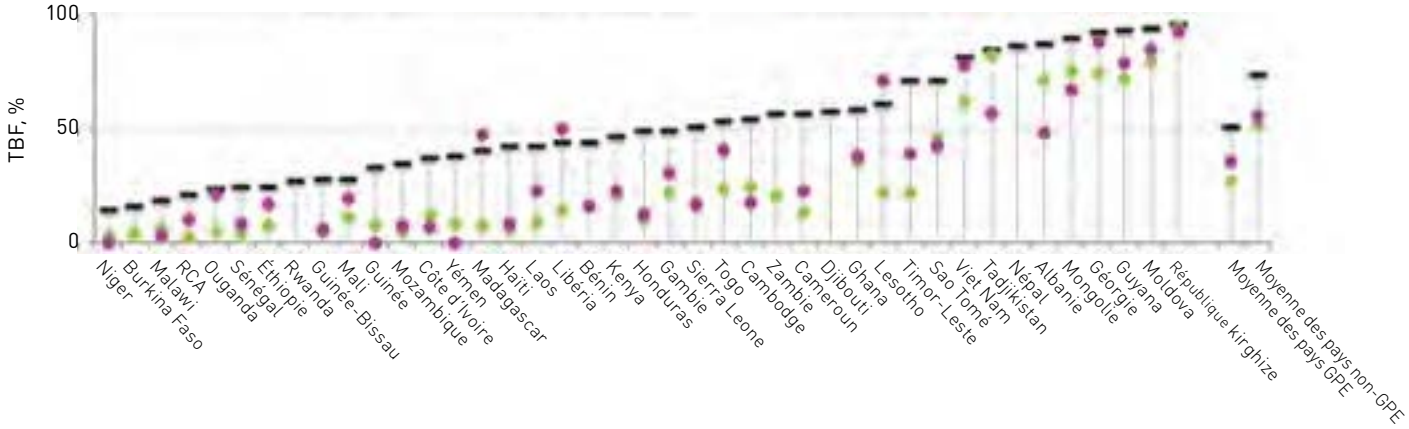
Note : Ligne noire = moyenne des pays. Barres bleues = différence entre les ménages des quintiles de revenus les plus élevés et les plus bas (graphique a), l'habitat urbain ou rural (graphique b), et le genre (graphique c).

FIGURE 3C.3. TBF CHEZ LES ENFANTS EN ÂGE DE FRÉQUENTER UN ÉTABLISSEMENT SECONDAIRE DANS LES PAYS GPE, ADOLESCENTS RURAUX ET URBAINS LES PLUS PAUVRES

a. Enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas, zones rurales

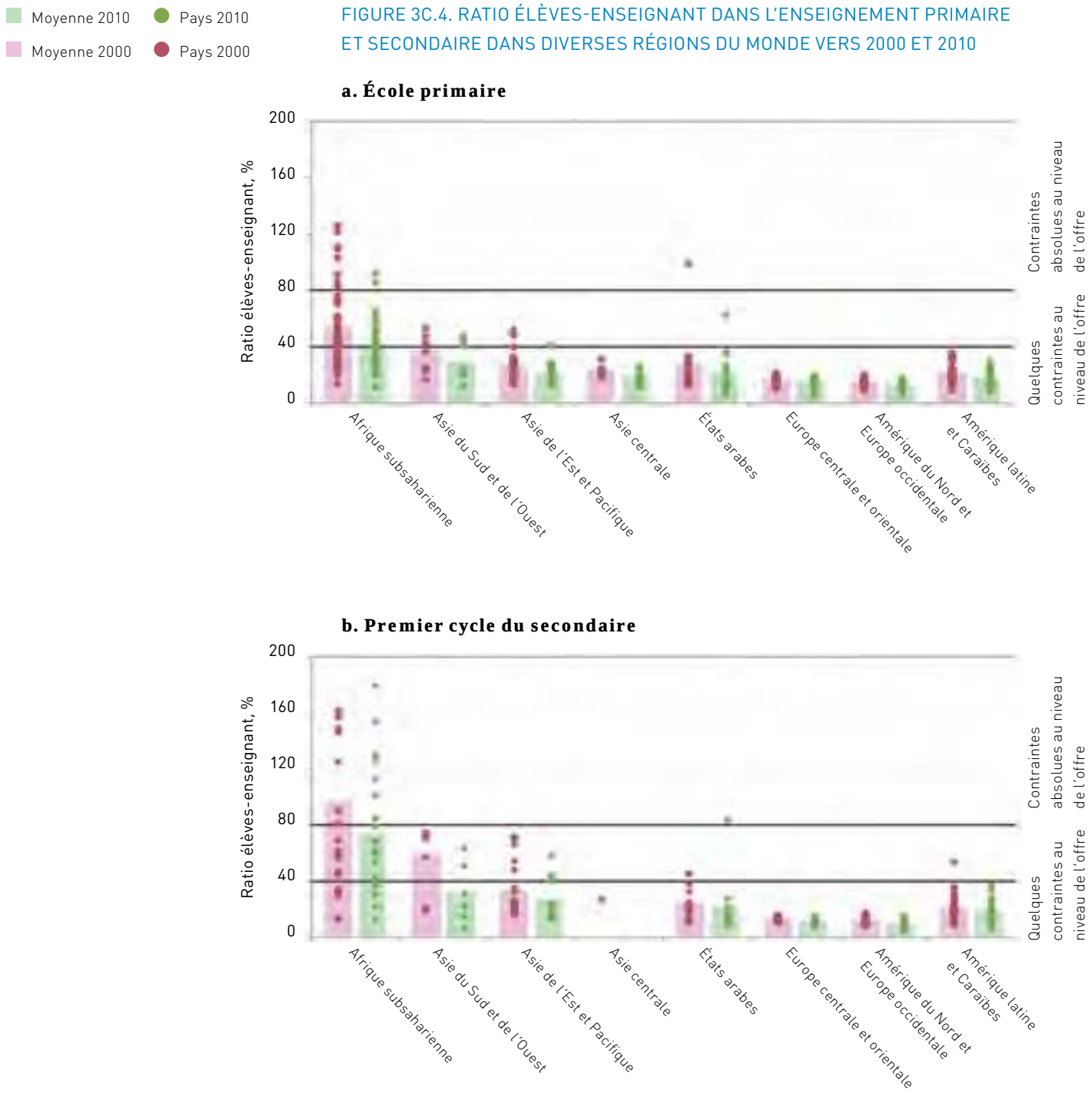


b. Enfants des ménages appartenant au quintile de revenu le plus bas, comparaison entre zones rurales et urbaines



Source : Données d'enquêtes EDS et MICS, 2005–11.

FIGURE 3C.4. RATIO ÉLÈVES-ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE DANS DIVERSES RÉGIONS DU MONDE VERS 2000 ET 2010



Source : données de l'ISU sur les enseignants et la population d'âge scolaire.

Annexe 4A. PSE et les revues sectorielles conjointes des pays notées selon l'effort déployé pour améliorer les données relatives aux acquis scolaires

Pays	Les PSE les plus récents					REVUE SECTORIELLE CONJOINTE				Score
	Année	Inclut les données RA dans le diagnostic	Proposition de suivi du RA	Objectif RA fixé	Indicateur RA défini	Revue disponible	Revue communiqué	La revue inclut les données RA	La revue inclut des données tendancielles RA	
Lesotho	2005	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Madagascar	2008	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Mozambique	2005	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Éthiopie	2005	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Gambie	2008	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Liberia	2009	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Timor-Leste	2011	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Ghana	2004	0	1	1	1	1	1	1	1	7
Rwanda	2010	1	1	1	1	1	1	0	0	6
Sénégal	2005	1	1	1	1	1	1	0	0	6
Togo	2010	1	1	0	0	1	1	1	1	6
Zambie	2007	1	1	0	0	1	1	1	1	6
Mali	2005	0	1	1	1	1	1	1	0	6
Honduras	2003	1	1	1	1	1	0	0	0	5
Kenya	2005	0	1	1	1	1	1	0	0	5
RDP Lao	2009	0	1	1	1	1	1	0	0	5
Mauritanie	2001	0	1	1	1	1	1	0	0	5
Bénin	2006	0	0	1	1	1	1	1	0	5
Niger	2002	1	1	0	0	1	1	1	0	5
Ouganda	2010	1	1	0	0	1	1	1	0	5
Papouasie-Nouvelle-Guinée	2009	1	1	1	1	0	0	0	0	4
São Tomé et Príncipe	2006	1	1	1	1	0	0	0	0	4
Sierra Leone	2006	0	1	1	1	1	0	0	0	4
Népal	2009	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Cambodge	2010	0	0	1	1	1	1	0	0	4
Moldova	2006	0	1	0	1	1	1	0	0	4

Pays	Les PSE les plus récents					REVUE SECTORIELLE CONJOINTE				Score
	Année	Inclut les données RA dans le diagnostic	Proposition de suivi du RA	Objectif RA fixé	Indicateur RA défini	Revue disponible	Revue communiqué	La revue inclut les données RA	La revue inclut des données tendancielles RA	
Guinée	2002	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Géorgie	2007	0	1	1	1	0	0	0	0	3
Guyana	2002	0	1	1	1	0	0	0	0	3
Mongolie	2006	0	1	1	1	0	0	0	0	3
Haïti	2007	0	1	0	1	1	0	0	0	3
Malawi	2008	0	0	0	0	1	1	1	0	3
Burkina Faso	2002	0	1	0	0	1	1	0	0	3
République centrafricaine	2008	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Djibouti	2006	0	1	0	1	0	0	0	0	2
Guinée-Bissau	2010	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Tadjikistan	2005	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Yémen, Rép. du	2003	1	1	0	0	0	0	0	0	2
République kirghize	2006	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Afghanistan	2011	0	1	0	0	—	—	—	0	1
Albanie	2005	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Côte d'Ivoire	2010	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Nicaragua	2002	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Viet Nam	2003	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Bhoutan	2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total, %		**43**	**91**	**50**	**57**	**65**	**57**	**39**	**13**	**s.o.**

Source : Examens de l'ensemble des PSE (GPE, « Plan sectoriel de l'éducation », divers).

Note : Le tableau ne devrait pas être interprété de façon à laisser penser que pays présentant un meilleur traçage agissent sur les résultats, obtiennent de meilleures notes, ou font des progrès en conséquence. Les résultats du traçage de l'apprentissage ne constituent que l'un des nombreux facteurs susceptibles d'influer sur la performance des apprenants. L'année est celle de l'établissement du PSE. AS = acquis scolaires. — = non disponible. s.o. = sans objet.

Annex 4B. Indicateur des acquis scolaires et objectifs des PSE

Pays	Indicateur de suivi dans le PSE et objectif	Adéquation au cadre de résultats du GPE
Bénin	Proportion d'enfants ayant atteint le niveau de compétence requis en mathématiques, lecture et écriture à la fin du cycle primaire proche de 100 %	Oui
Cambodge	Pourcentage d'élèves répondant aux normes d'apprentissage normes en langue khmère et en mathématiques sur la base de tests dans les classes 3 et 6	Oui
Djibouti	Taux de succès aux tests de compétence en mathématiques, langues et compétences vitales	Oui
Éthiopie	Notes aux tests dans un échantillon d'évaluations des acquis scolaires dans les classes 4 et 8	Non
Gambie	Augmentation de 10 à 15 % du niveau de compétence des classes dans des matières fondamentales ; selon le test annuel d'évaluation nationale : augmentation du niveau (minimum) de compétence des classes dans les matières fondamentales qui passe de 46 à 60 %, et amélioration des compétences en lecture dans les petites classes de telle sorte que 80 % des enfants de la classe sachent lire	Oui
Géorgie	Note moyenne PIRLS-TIMSS en lecture : amélioration (à préciser) par rapport à la note de 2006, résultats en classes 4 et 8 et indice de parité des genres	Non
Ghana	Notes aux tests dans les classes primaires 1 à 6	Non
Guyana	Augmentation de 50 % du nombre d'élèves répondant aux normes fixées pour les cohortes entrant à l'école primaire en 2003	Non
Haïti	Évaluations des compétences de base chez les élèves de classe 4 en lecture, écriture et mathématiques	Non
Honduras	Passage à 70 % de la proportion moyenne des élèves obtenant de bons résultats en mathématiques et en espagnol dans les classes 3 et 6	Oui
Kenya	Pourcentage d'élèves ayant les connaissances et les compétences stipulées dans le programme ; nombre de districts enregistrant des notes moyennes inférieures à 250 ramené de 35 à 15 d'ici à 2010	Non
RDP Lao	Définir des normes minimum de réussite des élèves dans les classes 3, 5 et 9 et assurer la compréhension de normes minimum de compréhension chez les enseignants, les parents et d'autres parties prenantes	Non
Lesotho	Amélioration d'au moins 15 % d'ici à 2015 de la note moyenne aux tests nationaux en mathématiques, anglais et sesotho dans les classes 3 et 6 ; amélioration de 50 % en 2009 et de 70 % d'ici à 2015 des acquis scolaires de base ; amélioration des résultats aux tests nationaux de 20 % en moyenne d'ici à 2009 et de 40 % de plus d'ici à 2015 dans les classes 3 et 6 ; inclure une référence au SACMEQ	Oui
Liberia	Proportion d'élèves qui, après deux ans d'école primaire, font preuve d'une maîtrise suffisante de la lecture pour apprendre en lisant ; proportion d'élèves capables de comprendre ce qu'ils lisent à la fin du cycle primaire conformément aux objectifs du programme national	Oui

Pays	Indicateur de suivi dans le PSE et objectif	Adéquation au cadre de résultats du GPE
Madagascar	Note moyenne en malgache de 60 points de 3010 et de 75 points de 2075 dans les classes 2 et 5 ; note moyenne en mathématiques de 60 points de 3010 et de 75 points de 2075 dans les classes 2 et 5 ; note moyenne en français de 60 points de 3010 et de 75 points de 2075 dans les classes 2 et 5	Non
Mali	Proportion d''élèves obtenant de bons résultats aux diverses évaluations (français et mathématiques, classes 2, 4, et 6)	Non
Mauritanie	Passage progressif du taux de compétence des élèves de 33 à 45 % en 2005 et à 70 % en 2010	Non
Moldova	Proportion d'élèves répondant à la norme nationale fixée à la fin des classes 4 et 9	Non
Mongolie	Pourcentage de diplômés de l'enseignement de base portée à 99,5 %	Non
Mozambique	Amélioration de 10 % en 2009 des résultats des élèves en portugais et mathématiques au test normalisé	Non
Népal	Non disponible dans le rapport de base	Non
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Proportion de l'ensemble des enfants sortant de la classe 8 en ayant acquis le niveau minimum de compétence correspondant au programme d'enseignement de base ; proportion d'élèves recevant une note satisfaisante au test de suivi des normes du programme	Non
Rwanda	Proportion d'élèves reçus à l'examen national 3 de niveau supérieur	Non
São Tomé et Príncipe	Compétence des élèves en portugais, mathématiques et sciences en classe 3 ; la conduite de tests en classe 4 facilitera des comparaisons internationales	Non
Sénégal	Élever de 5 points le niveau de compétence des élèves en français et en mathématiques ; niveau de compétence souhaité (73,5 %) atteint par 15 % des élèves en lecture, langues, mathématiques et sciences en 2007 et 20 % en 2010 ; niveau minimum de compétence (50 %) atteint par 60 % des élèves en lecture, langues, mathématiques et sciences en 2007 et 70 % en 2010 ; amélioration du taux d'obtention du diplôme d'enseignement élémentaire (45,2 % en 2004)	1
Sierra Leone	Amélioration des habitudes de lecture et meilleure compréhension des textes	Non
Timor-Leste	ELPC en classe 3 pour parvenir à un taux de 80 % d'enfants au niveau d'apprentissage élevé en 2030	1

Source : Examens de tous les PSE (GPE, " Plan relatif au secteur de l'éducation", divers).

Annexe 4C. Considérations fondées sur les ouvrages de référence pour le cadre de classification utilisé dans le présent chapitre

Fonctions de production de l'éducation au niveau macroéconomique

Les ouvrages de référence disponibles sur les fonctions de production de l'éducation (Altinok 2010 ; Hanushek et Wössmann 2007) sont fondés sur des modèles qui tentent d'expliquer les rapports entre les résultats scolaires et la croissance économique, et qui sont semblables à ceux utilisés pour identifier les éléments déterminants des acquis scolaires. La recherche ne prend généralement en compte ni les informations contextuelles spécifiques à l'apprentissage, ni les indicateurs de gouvernance. (Le GPE effectue de nouvelles recherches sur cette question.)

De nombreuses séries de données ne couvrent pas les États fragiles ou moins avancés. Il existe également des problèmes de comparabilité des données dans la recherche sur les acquis scolaires, mesurés à des échelles différentes à des moments différents. Jusqu'à une date récente, même si les indicateurs économiques tels que le produit intérieur brut par habitant ont pu être considérés comme une série temporelle, cela n'a pas été possible avec les données relatives aux acquis ou aux ressources scolaires (Altinok 2010) ; il est donc difficile d'isoler sur le long terme d'une part l'impact du développement général, et d'autre part, celui des ressources scolaires.

La plupart des ouvrages de référence dans ce domaine révèlent que la taille de la classe (c'est-à-dire le taux d'encadrement), les salaires des enseignants, LES salaires, L4homologation formelle dans la théorie pédagogique générale et d'autres facteurs de ce genre , qui sont le plus souvent des indicateurs fondamentaux dans le cadre initial du GPE cadre et qui constituent encore fréquemment l'essentiel des aspects de la qualité dans les PSE, ont des effets limités voire nuls sur l'apprentissage, du moins pour ceux dont on peut raisonnablement attendre des changements, en tenant compte de la réalité reflétée dans les variables sous-jacentes. Le fait est que ramener le nombre d'élèves de 60 à 35 par classe ne permet pas de dispenser un style d'enseignement différent, et même dans le cas contraire, des classes moins nombreuses ne font pas de différence du point de vue de l'apprentissage si l'enseignement est fondé sur la mémorisation, même si le travail des enseignants dans la salle de classe s'en trouve facilité (Altinok 2010). Le GPE encouragera les bailleurs de fonds partenaires (par exemple, l'Institut international de planification de l'éducation et l'ISU) à aider à renforcer les capacités nationales que nécessitent des analyses pertinentes. Si ces analyses sont fondées sur des microdonnées et si les pays sont également capables de puiser dans les recherches au niveau macroéconomique, en prenant conscience du manque relatif d'influence de ces politiques sur la qualité, on accordera progressivement son attention aux questions de pédagogie et de responsabilité qui ne semblent pas faire de différence à ce jour.

Facteurs jouant au niveau microéconomique et liés à l'école

En s'inspirant des ouvrages de référence existants sur le niveau des élèves et des écoles (niveau microéconomique), on peut établir un cadre pour classifier les facteurs influant sur les résultats précis de l'apprentissage et identifier des domaines d'intervention (Gillies et Quijada 2008 ; Riddell 2008). Les variables se répartissent généralement entre les deux catégories suivantes :

- Variables contextuelles ou démographiques allant au-delà du champ des interventions dans le domaine de l'éducation, et qui sont notamment le statut socioéconomique de la famille de l'élève, l'âge de l'élève, les conditions de vie des ménages, le fait de vivre en milieu rural ou urbain, etc..

- Variables de la politique qui peuvent intervenir dans le système éducatif, telles que la formation des enseignants, taille de la classe, le temps d'enseignement, la disponibilité de matériels pédagogiques, etc..

La capacité de lier les caractéristiques de l'école, de la communauté et de la performance des élèves permet aux chercheurs et aux décideurs d'identifier les facteurs qui influent le plus étroitement sur cette performance, bonne ou mauvaise. Ce lien peut être seulement corrélationnel ou causal si les éléments permettant d'établir son existence proviennent d'évaluations rigoureuses,

et les décideurs sont ensuite en mesure d'élaborer des politiques propres à améliorer la performance des élèves.

Bien que l'effet de tel ou tel facteur varie d'un pays à l'autre, les facteurs de type récurrent sont assez communs. C'est ainsi qu'un méta-examen des évaluations du PASEC dans 14 pays subsahariens (situés essentiellement en Afrique de l'Ouest) a permis d'identifier les facteurs suivants (Pasquier-Doumer et Guénard 2011) :

- Facteurs généralement à l'origine d'un apprentissage médiocre : redoublement, âge des élèves, genre, retard par rapport à l'âge normal, pauvreté, absentéisme des enseignants, classes surchargées, absentéisme et travail des enfants et localisation rurale

- Facteurs généralement liés à de bons acquis scolaires : utilisation de la langue maternelle des élèves comme langue d'enseignement, possibilité pour les élèves d'emporter les manuels scolaires chez eux, formation des enseignants avant et en cours d'emploi, en particulier pédagogie spécialisée par matière, disponibilité de manuels du maître, devoirs réguliers à faire à la maison ; alphabétisme des parents, meilleure nutrition, niveau des diplômes des enseignants et inspection scolaire régulière (qui peut se substituer à la supervision et à l'encadrement des enseignants)

Les données récentes du SACMEQ donnent des résultats similaires pour l'Afrique orientale et australe[7]. Le LLECE (2010) indique qu'il y a une cohérence entre les facteurs identifiés dans les études réalisées en 1997 et 2006 et (d'une façon générale), entre les facteurs identifiés dans les données sur l'Afrique, comme on peut le voir ci-après[8] :

- Environnement de la salle de classe, équipement de l'école, dotation de l'école en ordinateurs (qui peut constituer un indicateur indirect de statut socioéconomique), participation de la communauté, présence d'associations d'enseignants et scolarisation précoce des enfants sont autant de facteurs aux effets positifs.

- Pauvreté, redoublement, appartenance à une minorité ethnique, considérations de genre et travail des enfants sont autant de facteurs négatifs.

Un volume de recherches considérable confirme ainsi l'existence de facteurs similaires influant sur les acquis scolaires dans les différents pays. Par exemple, de simples interventions dans le domaine de la lecture appuyées par des évaluations rigoureuses et notamment des évaluations randomisées peuvent améliorer la situation. Pflepsen (2011) cite par exemple les facteurs suivants :

- Vingt à 30 minutes d'enseignement supplémentaire par jour

- Inclusion de l'enseignement phonique et priorité accordée aux cinq compétences fondamentales en lecture (sensibilité phonologique, principe phonétique ou alphabétique, vocabulaire ou connaissance des mots, aisance et compréhension)

- Amélioration de la qualité des pratiques d'enseignement en dispensant aux enseignants une formation à des techniques d'enseignement spécifiques, utilisation de plans de leçon directs ou explicites et fourniture d'auxiliaires de formation des enseignants

Toutefois, ces recherches ne sont pas suffisamment appliquées dans le processus de rédaction des PSE. C'est ainsi que parmi les milliers d'études spécialisées sur la qualité de l'éducation, une seule est citée dans un PSE (celui de Papouasie-Nouvelle-Guinée).

Annexe 4D. Analyse des revues sectorielles conjointes

L'Albanie, le Bhoutan, le Nicaragua et le Vietnam n'ont pas soumis de revues sectorielles conjointes. La Côte d'Ivoire a établi un PSE en 2010, mais n'a pas soumis de revue sectorielle conjointe pour cause de conflit interne. Les principaux éléments des autres revues sectorielles conjointes sont présentés ci-après.

Bénin

La revue sectorielle conjointe de 2010 ne révèle aucun progrès

[7] "SACMEQ Posters," Consortium d'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (consulté le 14 décembre 2011), http ://www.sacmeq.org/PostersSACMEQIII.htm.

[8] Pour des études plus poussées sur les moyens d'améliorer l'apprentissage en Amérique latine, voir Vegas et Petrow (2010).

sensible. Elle signale que les données et les objectifs concernant les acquis scolaires ne sont pas pris en compte et recommande que des indicateurs de qualité et des méthodes de collecte des données soient identifiés et définis.

Cameroun

La revue sectorielle conjointe de 2009 ne traite pas des acquis scolaires, mais celui de 2010 recommande la création d'un système d'évaluation des données, notamment internationales, et la revue sectorielle conjointe de 2011 recommande une stratégie axée sur les acquis scolaires.

Éthiopie

La revue sectorielle conjointe de 2006 comprend des observations en salle de classe. L'Évaluation nationale de l'apprentissage (NLA) effectuée en G.C. 2004 (pour les classes 4 et 8) souligne l'importance primordiale de facteurs sans rapport avec le système scolaire. Le rapport critique le fait que les données sur les acquis scolaires ne sont pas utilisées, bien qu'elles soient étayées par des indicateurs et des objectifs. L'évaluation nationale de 2004 n'est pas évoquée dans le rapport, et les bailleurs de fonds ont demandé qu'elle soit mise en lumière.

Ghana

L'amélioration des notes aux tests dans les classes 1 à 6 était l'objectif du PSE de 2004, qui a été établi avant que le Ghana ne commence à effectuer une année sur deux (2005, 2007, 2009 et 2011) des enquêtes nationales d'évaluation sur de grands échantillons. La revue sectorielle conjointe de 2010 comprend des indicateurs sur l'élaboration, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires, l'absentéisme dans les écoles primaires publiques, les méthodes d'enseignement, ainsi que la motivation et la morale des enseignants. Les données sur les taux de réussite aux examens sont utilisées pour suivre les acquis scolaires. Le rapport de 2009 contient des données tendancielles provenant de l'évaluation nationale de l'éducation, mais pas d'objectifs. La revue sectorielle conjointe de 2007 propose de faire à l'avenir du test national d'évaluation de l'éducation un outil d'évaluation régulier.

Guinée

La revue sectorielle conjointe de 2005 comprend des indicateurs et des objectifs précis d'apprentissage et elle est mieux documentée que le PSE sur cette question, mais les revues sectorielles conjointes de 2006 et de 2007 ne mentionnent pas les acquis scolaires, malgré la grande quantité de données disponibles (PASEC et évaluations des élèves et des enseignants). La revue sectorielle conjointe de 2011 insiste sur la nécessité de disposer de données pour évaluer les élèves et comporte des plans pour des évaluations permanentes des enseignants. Toutefois, malgré un objectif initial raisonnable ("50 % des élèves de classe 4 peuvent lire le français à un niveau correspondant à une norme internationale acceptable"), l'indicateur pertinent n'a pas fait l'objet d'un suivi dans le cadre de la revue sectorielle conjointe à cause d'une crise interne.

Lesotho

La revue sectorielle conjointe de 2007 reconnaît que les données sur les examens ne sont pas fiables. Il contient des données détaillées provenant de l'évaluation nationale et des références SACMEQ données and tendances pour la période 2002–06.

Liberia

La revue sectorielle conjointe de 2010 contient des données sur les taux de réussite aux examens et des informations sur les normes opérationnelles d'écoles conviviales. La revue sectorielle conjointe du 2009 comprend des données ELPC.

Madagascar

Le rapport de 2006 couvre les données tendancielles du PASEC.

Népal

Une évaluation nationale du secteur de l'éducation est prévue.

Annex 4E. Évaluations internationales

1. Études de l'IEA : PIRLS et TIMSS

Fondé il y a plus de 50 ans, l'IEA est le plus ancien organisme international s'occupant de l'évaluation de l'éducation.
Au cours des dernières décennies, l'IEA a étendu ses travaux aux pays peu développés, en plus de l'Europe et des États-Unis.

Créée par l'IEA, la TIMSS fournit des données sur les résultats des élèves des classes 4 et 8 en mathématiques et en sciences. Elle met l'accent sur des éléments d'enquête qui permettent d'y

voir plus clair sur les compétences et capacités d'analyse et d'investigation des élèves et sur leur aptitude à résoudre des problèmes. Elle est censée refléter largement les programmes de mathématiques et de sciences des pays participants. Le PIRLS est une évaluation de l'éducation de l'IEA similaire qui se concentre sur la compétence en lecture des élèves des classes 4 et 8. Ces études sont supervisées au Centre d'études internationales TIMSS et PIRLS du Boston College de Chestnut Hill (Massachusetts). Le consortium de gestion comprend également le Secrétariat de l'IEA (Amsterdam), le Centre de traitement des données et de recherche de l'IEA (Hambourg), la National Foundation for Educational Research (Royaume-Uni), Statistique Canada, et l'Educational Testing Service (Princeton, New Jersey). Il a été possible d'administrer les séries 2011 de la TIMSS et du PIRLS aux classes 4 à 6 selon le même calendrier. Les résultats sont attendus en décembre 2012 [9].

L'IEA a également apporté son concours à d'autres études telles que l'Étude internationale sur les compétences informatiques et informationnelles (commencée en 2010), l'Étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté (2009), et l'Étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants en mathématiques, qui comprenait un programme pré-PIRLS conçu pour les pays en développement et reposant sur un PIRLS simplifié utilisant des textes mieux adaptés aux programmes des pays en développement.

2. SACMEQ

Créé en 1990, le SACMEQ évalue les acquis scolaires chez les élèves de classe 6 au moyen d'un test de connaissance en lecture et en calcul. Il s'efforce également de renforcer les capacités institutionnelles au moyen d'une formation conjointe et de recherches collectives au niveau de la politique de l'éducation sur la scolarisation et la qualité de l'éducation, et de suivre l'évolution des acquis scolaires. La SACMEQ a par ailleurs élaboré un test d'une importance vitale sur la connaissance du VIH/SIDA. Ce test est parrainé en partie par les Pays-Bas. La méthode utilisée s'inspire d'études de l'IEA. Les données devraient être fournies plus rapidement ; celles de 2007 n'ont été diffusées qu'en 2010. L'avenir du SACMEQ semble être assuré. Les bailleurs de fonds et les pays devraient apporter leur concours et mettre en place un système d'accueil institutionnel stable [10].

3. PASEC

Créé en 1991, le PASEC évalue les élèves des classes 2 et 5. Des tests sont effectués en mathématiques, en français et dans les langues nationales sur la base d'éléments communs aux programmes des pays francophones d'Afrique au milieu des années 90. C'est le seul programme d'évaluation faisant appel à une méthodologie fondée sur des tests antérieurs et postérieurs. La France fournit la plus grande part de l'assistance financière. Les bailleurs de fonds ne semblent pas apporter un soutien suffisant à ce programme important. On ne sait pas exactement s'il devrait n'y avoir qu'un seul bailleur de fonds. Depuis 2009, le PASEC a étendu ses évaluations au Liban et à l'Asie (Cambodge, RDP Lao et Vietnam) et envisage de modifier profondément ses méthodes de test [11].

4. LLECE

Le LLECE est un réseau de systèmes d'évaluation de la qualité de l'éducation en Amérique latine. Il est coordonné par le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes, basé à Santiago (Chili). La première évaluation s'appelait simplement LLECE et les deux qui ont suivi, SERCE et TERCE. La TERCE en est actuellement au stade de la planification. Il s'agit essentiellement de fournir des informations sur les résultats des élèves et des facteurs connexes qui aideraient à formuler des politiques d'éducation afin d'améliorer les écoles. Les élèves des classes 3 et 4 ont été évalués lors de la première évaluation (LLECE 1998). Des évaluations du LLECE dans les classes 3 et 6 ont également été effectuées en 2006. Une caractéristique intéressante de l'approche LLECE est la couverture des résultats aux fins du dialogue de fond par le Partenariat pour la revitalisation de l'éducation dans les Amériques, qui contribue à la diffusion des résultats et aux discussions de politique générale [12].

[9] Pour de plus amples détails, voir Mullis et al. (2007) et le site Web de l'IEA, http ://www.iea.nl.

[10] Pour de plus amples détails, consulter le site Web du SACMEQ www.sacmeq.org.

[11] Pour de plus amples détails, visiter le site Web du PASEC http ://www.confemen.org/spip.php?rubrique3.

[12] Pour de plus amples détails sur le Partenariat pour la revitalisation de l'éducation dans les Amériques, visiter le site http ://www.preal.org/. Pour en savoir plus sur le LLECE, voir http ://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

5. Outils utilisés pour les petites classes : ASER, EGMA, ELPC, Uwezo et autres

Les évaluations suivantes diffèrent de celles décrites plus haut en ce sens qu'elles ne tentent pas de fournir une base solide à des comparaisons internationales. Elles sont toutefois appliquées dans plus d'un pays et sont devenues relativement communes, et leurs applications plus formelles dans les différents pays ont des caractéristiques fondamentales en commun.

Inaugurée au milieu des années 2000, l'ELPC est une évaluation orale qui a pour but de mesurer les compétences les plus fondamentales d'acquisition de l'aptitude à la lecture dans les petites classes : reconnaître les lettres de l'alphabet, lire des mots simples, être à l'aise avec des phrases et des paragraphes et les comprendre, et écouter en comprenant. Dans le cadre d'un effort parrainé par l'USAID, RTI International a élaboré la première ELPC et l'a mise dans le domaine public. De ce fait, de nombreuses institutions ont appliqué l'approche de base, en le modifiant tout en utilisant le sigle ELPC. La plupart des ELPC sont parrainés par l'USAID, la Banque mondiale et de grandes ONG internationales. Il devrait y avoir une coordination plus explicite entre les divers types d'ELPC et d'autres évaluations orales des compétences dans les petites classes comme les ASER et celles de Save the Children. Le GPE a proposé cette coordination dans le cadre du Programme d'activités mondiales et régionales, éventuellement avec un parrainage de l'ISU [13].

L'EMPC est appliquée pour déterminer dans quelle mesure les écoliers des petites classes dans les pays en développement acquièrent des compétences en mathématiques. Des évaluations comme les ASER couvrent également les problèmes qui se posent en mathématiques dans les petites classes. L'UNESCO a en outre lancé une version pilote d'une évaluation de l'écriture dans les petites classes en utilisant le concours scientifique de l'Université des Canaries (Espagne), sous la direction de Juan Jimenez.

À la différence des évaluations comme la TIMSS ou le SACMEQ, les évaluations des compétences dans les petites classes n'ont pas pour but de fournir des données comparables au plan international sur les niveaux moyens de compétence. En fait, les tailles des échantillons sont parfois relativement limitées étant donné que les ELPC, par exemple, sont le plus souvent appliquées comme données de base pour l'évaluation des programmes et n'ont généralement pas pour but de donner une idée des niveaux d'apprentissage au plan national. Abadzi (2011) conseille d'inclure l'évaluation d'un plus petit nombre de tâches dans les ELPC et de tendre vers une plus grande comparabilité entre les langues et les pays. De plus, comme dans le cas d'Haïti ou du Mali, un même pays peut parfois faire l'objet de nombreux projets ELPC, ce qui est inefficace. Les ELPC ne sont pas non plus aussi faciles à exécuter que d'autres évaluations comme l'ASER ou Uwezo. Il y a eu relativement peu de financements disponibles pour le renforcement, après l'enquête, des capacités d'analyse des données. Le processus d'établissement de rapport peut prendre jusqu'à un an, mais souvent moins. La plupart des séries de données des ELPC ne sont pas bien documentées, et les définitions des variables ne sont pas non plus normalisées. Il est donc fréquent que les séries de données ne soient pas utiles à une analyse secondaire de la part des chercheurs. Les budgets doivent être augmentés à des fins de normalisation et de documentation. Les bailleurs de fonds devraient de même insister sur une normalisation plus poussée des données et un partage accru des outils et des résultats [14].

L'ONG Pratham a lancé l'ASER (évaluation orale appliquée individuellement aux enfants) en Inde dans les années 2000, et une version de cette évaluation est maintenant appliquée en Afrique. L'ASER sert à évaluer les niveaux de lecture en demandant aux élèves de lire un simple paragraphe ou au moins des mots distincts ou des lettres de l'alphabet. Si les élèves sont capables de lire le paragraphe en question, on leur demande d'en lire un plus difficile. L'évaluation et la notation n'exigent que relativement peu de compétences spécialisées et une formation limitée, et les résultats peuvent être notés presque immédiatement, ce qui favorise une prise de conscience politique, notamment au niveau des villages. Cette approche facilite le regroupement des élèves par niveau de compétence, de telle sorte que les enseignants peuvent se concentrer en particulier sur les déficiences en lecture, quels que soient l'âge ou la classe des élèves [15].

Le fait que les ASER de même que les ELPC aient été mis au point vers le milieu de la décennie 2001–10 souligne que divers ONG et organismes de recherche se sentaient désormais concernés

[13] Pour de plus amples détails sur les ELPC, visiter le site https ://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm.

[14] Pour en savoir plus sur les EMPC, visiter le site https ://www.eddataglobal.org/math/index.cfm. Pour de plus amples détails sur les questions connexes, voir USAID (2009)

[15] Pour de plus amples détails sur les ASER, visiter le site http ://www.asercentre.org/.

et disposés à se concentrer sur la qualité de l'éducation et des acquis scolaires. On a également eu implicitement le sentiment que les évaluations existantes n'étaient pas utilisées de la façon la plus efficace. C'est ainsi que certaines servaient à améliorer la qualité et les acquis scolaires non pas dans les petites classes du cycle primaire, où les problèmes se posent, mais dans les classes suivantes, où il est plus difficile de s'attaquer aux problèmes fondamentaux en lecture et mathématiques. La nouvelle approche a eu des modèles, comme dans le cadre d'un projet comme« Breakthrough to Literacy » en Zambie, qui partage à la fois certaines caractéristiques des ASER et des ELPC. Diverses ONG ont lancé des programmes d'amélioration de la lecture qui comportent également des évaluations. Le Programme d'alphabétisation de Save the Children utilise par exemple des évaluations orales, notamment des compétences en prélecture, pour assurer le suivi des progrès de la lecture dans les petites classes [16].

Les RPEE et les ELPC, entre autres, ainsi que des évaluations similaires ont aidé à souligner toute l'importance de l'acquisition à un stade précoce de compétences en lecture et en calcul, et de la qualité des acquis scolaires, mais ils devraient être accompagnés d'évaluations détaillées à la fin du cycle primaire. Des évaluations orales des compétences dans les petites classes devraient également être utilisées pour aider les pays à fixer des objectifs en matière d'apprentissage, de cours de rattrapage et de renforcement des capacités. Elles sont utiles pour appeler l'attention des décideurs sur des questions liées à la qualité de l'éducation, comme dans le cas des RPEE et d'Uwezo, en particulier parce que ceux-ci comportent des mesures facilement compréhensibles pour des non-spécialistes (par exemple, la proportion d'élèves incapables de lire des mots).

6. Programme READ, OLO et efforts connexes au niveau des métadonnées

Aucune des évaluations mentionnées plus haut ne peut être totalement efficace si des progrès ne sont pas réalisés dans deux autres domaines, à savoir : (a) le renforcement des capacités pour créer et mener des évaluations nationales d'une portée locale supérieure à celle des évaluations régionales et internationales (par exemple, l'accent mis sur des classes et des matières supplémentaires) et (b) l'utilisation des évaluations non seulement au niveau de la politique générale, mais aussi pourapporter un soutien pédagogique aux enseignants. Davantage de méta-évaluations s'imposent pour effectuer cette double tâche.

Le problème du manque d'application des données a été documenté dans les évaluations du PASEC. La Banque mondiale a lancé un programme, le Programme russe d'aide au développement de l'éducation (READ), qui vise non pas à recueillir des données sur les acquis scolaires, mais à renforcer les capacités nationales et l'utilisation des données d'évaluation pour identifier des politiques d'éducation appropriées [17]. De même, l'initiative SABER sur les évaluations, à la Banque mondiale, rend les systèmes mieux à même d'aider à évaluer leurs évaluations de l'apprentissage sur une base comparative.

L'Observatoire des acquis scolaires (OLO), qui fait partie de l'ISU, a pour but non pas d'effectuer des évaluations ou d'apporter une assistance technique, mais de recueillir des données sur les indicateurs et les métadonnées relatives aux évaluations nationales, et de servir de dépôt de données. L'OLO a déjà lancé une enquête pilote pour collecter des données [18].

La base de données EdStats de la Banque mondiale fournit des compilations des données recueillies dans le cadre d'importantes évaluations [19].

Le champ des travaux de l'OLO est coordonné par l'intermédiaire du Conseil consultatif de l'OLO, qui comprend des acteurs du READ et du SABER. Les autres efforts de coordination doivent être améliorés, et des organisations mondiales comme le GPE, l'ISU et l'UNESCO pourraient apporter leur concours dans ce domaine. Par exemple, alors que la plupart des ELPC sont effectuées dans les pays anglophones (terre d'élection de l'USAID), le PASEC, qui examine les compétences orales et celles des élèves

[16] Pour de plus amples détails, voir http ://www.globalpartnership.org/media/Literacy%20Event202011/Amy_Jo_Dowd_Save_the_Children_Sep_8.pdf.

[17] Voir READ et al. (2011) et "READ (Programme d'aide au développement de la Russie pour l'éducation)," Banque mondiale, Washington, DC, http ://go.worldbank.org/4E13GOEBP0.

[18] Voir ISU (2011) et "Observatoire des acquis scolaires," Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, http ://www.uis.unesco.org/Education/Pages/observatory-of-learning-outcomes.aspx.

[19] Voir USAID (2009) et statistiques de l'éducation EdStats (base de données), Banque mondiale, Washington, DC, http ://go.worldbank.org/ITABCOGIV1.

des petites classes, se concentre sur l'Afrique francophone (privilégiée par l'Agence française de développement). Il y aurait intérêt à développer les échanges sur les méthodologies et les enseignements tirés entre des organismes mondiaux tels que l'ISU, en particulier dans les domaines où les mesures prises ont porté sur tel ou tel pays, comme l'évaluation des compétences orales dans les petites classes. Ces domaines bénéficieraient d'une normalisation plus poussée et de l'émergence de bonnes pratiques partagées entre les pays et les prestataires.

7. Autres programmes

Trois autres initiatives mondiales qui ont porté sur les acquis scolaires sont à signaler : le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation de l'ISU, le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, et le PISA de l'OCDE. Ces programmes ne visent pas l'enseignement primaire et ne sont donc pas examinés dans le présent chapitre. Toutefois, l'expérience pratique tirée de ces évaluations est utile et peut être appliquée avec soin dans les écoles primaires. En particulier, si l'on veut qu'un organisme comme l'ISU serve de dépositaire des données pertinentes, fixe des normes et identifie les meilleures pratiques dans certains de ces domaines, ces programmes représenteraient une base utile.

8. Programmes publics et privés

À la différence des autres programmes d'évaluation, qui sont généralement dirigés par des organismes publics ou sans but lucratif, la plupart des ELPC et des RPEE sont effectués par des ONG et des consultants dont les services sont financés par des bailleurs de fonds, des institutions privées ou des ONG comme Pratham, RTI International, Save the Children ou Uwezo. Il s'agit le plus souvent d'initiatives privées ou bilatérales financées par des fonds publics, essentiellement l'USAID, mais aussi des ONG ou des fonds philanthropiques comme Pratham ou la Fondation Hewlett. Alors que le PASEC, le PISA et le SACMEQ, entre autres, sont réalisés par l'intermédiaire de conseils d'administration ou de comités techniques du ministère de l'éducation, les évaluations effectuées par des acteurs privés ou des ONG n'ont pas toujours un lien clair avec les ministères.

La participation du secteur privé à l'l'évaluation de l'éducation— pour la plus grande part sous forme d'analyse et d'évaluation, comme le Service d'évaluation éducatif de l'IEA ou les ACER du PISA, plutôt que comme bailleurs de fonds ou utilisateurs— n'est pas nouvelle dans les pays à revenu intermédiaire. Toutefois, d'importants organismes d'évaluation hésitent à s'occuper directement de tests dans les pays à faible revenu, en particulier en Afrique subsaharienne. Les pays à faible revenu ne bénéficient que depuis peu de cette expertise du secteur, bien que les évaluations soient, d'une façon générale, encore gérées uniquement par des ministères de l'éducation et des organismes multilatéraux comme la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays utilisant le français comme langue commune (CONFEMEN), l'Institut international pour la planification de l'éducation (IIPE) et l'UNESCO. Des consultants n'ont commencé à participer au PASEC que 16 ans après la première évaluation du PASEC. Auparavant, le PASEC tout comme le SACMEQ dépendait exclusivement d'un réseau de fonctionnaires et d'experts internationaux financés par les gouvernements. En revanche, l'IEA fait appel depuis des décennies à des institutions tant privées que publiques au niveau national. Il semble qu'il n'y ait pas d'avantage particulier à faire appel à des modèles purement privés ou purement publics, et qu'il y ait un rôle à jouer pour ces deux types d'institutions intervenant de concert, ainsi que pour des ONG, des bureaux de consultants et des clubs de réflexion.
Parce que certains instruments, comme les ELPC, relèvent totalement du domaine public, que les méthodes (mais pas toujours les séries de données qui en résultent) sont bien documentées, et qu'aucun protocole ni aucune procédure ne sont requis, les outils connexes peuvent être largement utilisés pour aider à combler de nombreuse lacunes dans les données, comme ceux qu'utilisent des ONG avisées. L'inconvénient est que, du fait que ces outils servent essentiellement à des projets d'ONG ou de bailleurs de fonds et que ces derniers les utilisent pour plaider leur cause auprès des gouvernements, ces derniers ne sont pas aussi enclins qu'ils pourraient l'être à utiliser eux-mêmes les mêmes outils pour assurer un suivi régulier des acquis scolaires. Il pourrait être répondu en partie à ces questions si l'ISU, par exemple, se mettait à renforcer des communautés d'ONG praticiennes afin d'encourager l'émergence de normes professionnelles, et si les financiers et les fournisseurs d'outils provenant d'ONG mettaient davantage l'accent sur les rapports avec les systèmes d'évaluation locaux.

Annexe 4F. Participation à une évaluation nationale ou internationale, selon le statut GPE

Pays	État fragile ?	Membre du GPE ?	TIMSS	PASEC	SACMEQ	LLECE	PIRLS	ELPC	EMPC	Évaluations internationales, nombre	Evaluations nationales	Types différents à évaluer
Non-GPE												
Burundi	Oui	Non	0	1	0	0	0	1	0	2	1	3
Indonésie	Non	Non	1	0	0	0	1	0	0	2	1	3
Nigeria	Oui	Non	0	0	0	0	1	1	0	2	1	3
Bangladesh	Oui	Non	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Inde	Non	Non	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Tanzanie	Non	Non	0	0	1	0	0	1	0	2	0	2
Tonga	Oui	Non	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Vanuatu	Oui	Non	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Congo, Rép. dém. du	Oui	Non	0	1	0	0	0	0	1	2	0	2
Angola	Oui	Non	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Tchad	Oui	Non	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Comores	Oui	Non	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Congo, Rép. du	Oui	Non	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Kiribati	Non	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Myanmar	Oui	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Pakistan	Non	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Zimbabwe	Oui	Non	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Cap- Vert	Non	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Érythrée	Oui	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Îles Salomon	Oui	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Somalie	Oui	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sri Lanka	Non	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soudan	Non	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sud-Soudan, Rép. du	Oui	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ouzbékistan	Non	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total, non-GPE, %	**64.0**		**4.0**	**20.0**	**8.0**	**0**	**8.0**	**32.0**	**4.0**	**76.0[a]**	**40.0**	

Pays	Etat fragile ?	Membre du GPE ?	TIMSS	PASEC	SACMEQ	LLECE	PIRLS	ELPC	EMPC	Évaluations internationales, nombre	Evaluations nationales	Types différents à évaluer
GPE												
Afghanistan	Oui	Oui (2011)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Albanie	Non	Oui (2006)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Bénin	Non	Oui (2007)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Bhoutan	Non	Oui (2009)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burkina Faso	Non	Oui (2002)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Cambodge	Oui	Oui (2006)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Cameroun	Non	Oui (2006)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
République centrafricaine	Oui	Oui (2008)	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Côte d'Ivoire	Oui	Oui (2010)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Djibouti	Oui	Oui (2006)	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Éthiopie	Non	Oui (2004)	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Gambie	Oui	Oui (2003)	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Géorgie	Non	Oui (2007)	1	0	0	0	1	0	0	2	1	3
Ghana	Non	Oui (2004)	1	0	0	0	0	1	0	2	1	3
Guinée	Oui	Oui (2002)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Guinée-Bissau	Oui	Oui (2011)	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Guyana	Non	Oui (2002)	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
Haïti	Oui	Oui (2008)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Honduras	Non	Oui (2002)	1	0	0	1	1	1	0	4	1	5
Kenya	Non	Oui (2005)	0	0	1	0	0	1	0	2	1	3

Pays	Etat fragile ?	Membre du GPE ?	TIMSS	PASEC	SACMEQ	LLECE	PIRLS	ELPC	EMPC	Évaluations internationales, nombre	Evaluations nationales	Types différents à évaluer
République kirghize	Non	Oui (2006)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RDP Lao	Oui	Oui (2008)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Lesotho	Non	Oui (2005)	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2
Liberia	Non	Oui (2007)	0	0	0	0	0	1	1	2	0	2
Madagascar	Non	Oui (2005)	0	1	0	0	0	1	0	2	1	3
Malawi	Non	Oui (2009)	0	0	1	0	0	1	1	3	1	4
Mali	Non	Oui (2006)	0	1	0	0	0	1	1	3	1	4
Mauritanie	Oui	Oui (2002)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Moldova	Non	Oui (2005)	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
Mongolie	Non	Oui (2006)	0	0	0	0	1	0	0	1	1	2
Mozambique	Non	Oui (2003)	0	0	1	0	0	1	0	2	0	2
Népal	Non	Oui (2009)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Nicaragua	Non	Oui (2002)	0	0	0	1	0	1	0	2	1	3
Niger	Non	Oui (2002)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2
Papouasie Nouvelle Guinée	Oui	Oui (2010)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Rwanda	Non	Oui (2006)	0	0	0	0	0	1	1	2	1	3
São Tomé-et-Principe	Oui	Oui (2007)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sénégal	Non	Oui (2006)	0	1	0	0	0	1	0	2	1	3
Sierra Leone	Oui	Oui (2007)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Tadjikistan	Non	Oui (2005)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Pays	Etat fragile ?	Membre du GPE ?	TIMSS	PASEC	SACMEQ	LLECE	PIRLS	ELPC	EMPC	Évaluations internationales, nombre	Evaluations nationales	Types différents à évaluer
Timor Leste	Non	Oui (2005)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Togo	Oui	Oui (2010)	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Ouganda	Non	Oui (2011)	0	0	1	0	0	1	0	2	1	3
Viet Nam	Non	Oui (2003)	0	1	0	0	0	1	0	2	1	3
Yémen, Rép. du	Non	Oui (2003)	1	0	0	0	0	1	0	2	0	2
Zambie	Non	Oui (2008)	0	0	1	0	0	1	1	3	1	4
Total, GPE, %	**32.6**		**8.7**	**37.0**	**13.0**	**4.3**	**8.7**	**50.0**	**10.9**	**>100.0 [a]**	**60.9**	

Source : compilation du GPE basée sur chaque évaluation.

a. La proportion peut être supérieure à 100 % du fait d'une participation à plusieurs évaluations. Si cette participation n'est pas prise en compte, la proportion de pays membres et non membres du GPE est de 84 et 56 % respectivement.

Annexe 4G. Etudes ELPC ou assimilées au Mali, février 2012

Langue	Objet	Approche	Financement	Organisme d'exécution	Portée (taille de l'échantillon)	Mois	Année
Bamanakan	Procéder à des adaptations locales basées sur une version en langue française des ELPC ; élaborer des méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture en français et dans les langues maternelles	Évaluation du programme	PLAN International	Institut pour l'éducation populaire	Appliquer l'ELPC comme base du traitement et du contrôle des écoles et élaborer et tester des méthodes d'enseignement		2007
Bamankan, Bomu, Fulfulde, Songhoy	Base du suivi des progrès des futurs efforts d la Fondation Hewlett pour améliorer l'apprentissage ; évaluation de la langue of enseignement par des observations en classe	Diagnostic au niveau du pays ou du système	Fondation William et Flora Hewlett	RTI International	Dans chaque langue, 20 classe 2 élèves en 25 écoles	Avril	2009

Langue	Objet	Approche	Financement	Organisme d'exécution	Portée (taille de l'échantillon)	Mois	Année
Français, Arabe	Adapter l'enseignement et l'évaluation dans le cadre du Programme d'enseignement radiophonique du PHARE	Diagnostic au niveau du pays ou du système	USAID, Mali	RTI International –PHARE	Français, classes 2, 4 et 6 ; arabe, classes 2 et 4	Avril	2009
Français	Adapter l'enseignement et l'évaluation dans le cadre du Programme d'enseignement radiophonique interactif du PHARE	Évaluation du programme	USAID, Mali	RTI International –PHARE	Français, classes 2, 3 et 4a	Avril	2011, 2013
Français	Renforcement des capacités des responsables de district	Diagnostic au niveau du pays ou du système	USAID, Mali	RTI International –PHARE	Français, classes 2 et 4 dans 32 écoles dans chacun des 2 districts	Avril	2010
Français, Shenara, Bamanakan	Base des rapports des sponsors	Évaluation au niveau de la salle de classe	Save the Children	Save the Children	Classe 3, 60 écoles	Avril	2010
Français ; Bamanankan ; Shenara [b]	Base du (a) suivi des progrès du projet de renforcement de l'alphabétisation de Save the Children dans le district de Sikasso District ; et (b) évaluation des résultats de la planification financée par des sponsors à Sikasso et Yorosso ; adapter les interventions en faveur du renforcement de l'alphabétisation dans les écoles et au sein des communautés	Évaluation du programme	Save the Children	Save the Children	Environ 1200 classe 3 enfants dans 60 écoles	Avril	2010
Bamankan, Bomu, Fulfulde, Songhoy	Évaluation d'impact de l'Institut pour l'éducation populaire dans le cadre du programme d'enseignement en langues nationales	Évaluation du programme	Fondation William et Flora Hewlett	RTI International	Application dans 4 langues maliennes dans les classes 1, 2 et 3 (50 écoles du programme et 50 écoles de contrôle) ; fin d'année : 1 application (mêmes langues, 40 écoles du programme et de contrôle)	Avril, mai	2009, 2010, 2012

Source : compilation du GPE fondée sur les données de traçage des ELPC.

Note : PHARE = Programme harmonisé Mali-USAID d'appui au renforcement de l'éducation (Programme « Voie vers la lecture »).

a. Les classes testées varient selon le type d'école.

b. L'outil a été adapté dans la langue autochtone par les responsables du Centre d'animation pédagogique et du personnel de Save the Children.

Annexe 6A. Matrices de résultats

Afghanistan....241
Albanie....244
Burkina Faso....246
Cambodge....249
Cameroun....252
Côte d'Ivoire....255
Djibouti....258
Ethiopie....260
Géorgie....264
Ghana....267
Guinée-Bissau....270
Guinée....273
République démocratique populaire Lao....277
Libéria....280
Madagascar....283
Malawi....287
Mauritanie....290
Moldova....292
Mozambique....295
Niger....298
République centrafricaine....301
République kirghize....304
Rwanda....307
Sénégal....310
Sierra Leone....313
Tadjikistan....316
Timor-Leste....319
Viet Nam....322
Zambie....326

Afghanistan

Secteur	Indicateur	Valeur				Objectif/cible					
		2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	39									
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)							85	89	92	95
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)			73.9				82.4	87.0	90.0	92.7
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA			0.88				0.73	0.77	0.82	0.86
	Ind. 2.4 Taux de non-scolarisation (%/taux net de scolarisation)			32				26	24	21	17
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)			68				74	76	79	83
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP			0.68				0.62	0.65	0.69	0.75
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire							79	81	84	87
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)			37.2				83.2	84.7	86.2	87.6
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire							1,089,400	1,183,900	1,282,500	1,364,700
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire			5,112,728	5,561,436	(a)	(a)	5,874,430	6,229,637	6,623,480	7,020,710
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire			110,886	115,336	(a)	(a)	103,818	123,700	128,632	133,615
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire							4,983	19,882	4,932	4,983
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire			31,607				78,000	85,800	91,200	96,900
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire			4,744				13,618	14,799	16,031	17,059
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire			376,649 (b)				586,461	625,991	682,855	752,312
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire			575,028				1,880,586	1,945,501	2,010,106	2,098,183
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire			46,199				47,104	49,095	51,100	53,138
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire							1,978	1,991	2,005	2,038
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire			50,079				40,077	42,687	45,351	49,041
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire			3,414				7,331	7,825	8,536	9,404
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)			1							
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)			1							
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants										
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % de l'ensemble des dépenses publiques		15	17			15	16			
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (e)			72			70	69			
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes				16.6 (c)						
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (e)				14.63 (d)						

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	219.91	286.56	224.22	227.26	56.10
ACDI	15.00	15.00	34.00	37.00	37.00
Allemagne	27.65	72.41	64.51	64.51	
Banque mondiale (ARTF+IDA)	110 (f)	110.00	50.00	40.00	
DANIDA	20.00	20.00	20.00	20.00	
France	2.41	2.41	2.57	2.16	
Inde					
Japon, Ministère des Affaires étrangères	17.00 (f)	17.00	15.00	32.50	
JICA	4.45 (f)	4.00	5.66	N/D	0.95
Nouvelle-Zélande	0.45 (f)	0.41	0.80	0.75	0.75
Pays-Bas	5.24	4.00	7.00	7.00	7.00
SIDA	17.71	41.33	24.18	23.27	10.33
UNESCO (g)			0.50	0.07	0.07
USAID					
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	148.01	168.10	184.34	147.94	29.98
ACDI			34.00	28.00	29.00
Allemagne	25.02	26.33	33.57	33.57	
Banque mondiale (ARTF+IDA)	60.00 (f)	60.00	50.00	40.00	
DANIDA	20.00	20.00	20.00	20.00	
France	1.44	1.44	1.33	1.33	
Inde					
Japon, Ministère des Affaires étrangères	17.00	17.00	15.00	25.00	
JICA	4.45		6.66		0.95
Nouvelle-Zélande	0.39 (f)				
Pays-Bas	2.00	2.00			
SIDA	17.71	41.33	23.55		
UNESCO (g)			0.23	0.04	0.03
USAID					

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Étude pilote prévue pour 2011/2012 au premier cycle du secondaire (quatrième année du secondaire)
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	Non
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Non
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	Dans toutes les classes (4-12), les élèves passent des examens écrits de langues (dari, pashtoun) et des tests oraux de lecture

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	DANIDA
Ind. 6.2 Autres PTF	ACDI, AFD, Banque mondiale, Pays-Bas, Norvège, Suède, UNESCO, UNICEF, USAID, JICA, UNAMA, Inde, AUSAID, GIZ, DFID, SDC, NZAID, PACE-A, Comité suédois pour l'Afghanistan, UN-Women
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Chambre de commerce d'Afghanistan, Save the Children
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	1er juin 12

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2011-2013
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2011
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédente Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2011
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	55.7
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2012-2015
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	À déterminer
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	À déterminer
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	UNICEF
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Soutien budgétaire
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	N/D

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2012	2013	2014
9.00	22.53	24.21

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice GPE de suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (h)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	/	Du fait de différences dans les informations communiquées (le Ministère de l'Éducation fournissant des chiffres seulement pour l'éducation de base, et les partenaires de développement, essentiellement pour l'ensemble de l'éducation), une analyse comparative de l'alignement de l'aide décaissée sur les activités du gouvernement en 2010 n'a pas été possible. Toutefois, les réponses des partenaires de développement participants sur la proportion du financement de 2010 alignée sur les priorités nationales ont été très positives (76%). L'évaluation de la Déclaration de Paris de 2011 a révélé que le budget de l'éducation budget 'déterminée par les bailleur de fonds', mais que l'aide proprement budgétaire augmente.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	76%	En 2010, 76% des flux d'aide en faveur de la coopération technique assurés par le canal de programmes coordonnés étaient conformes aux stratégies de développement national et sectoriel. Ce ratio est supérieur à la valeur médiane des pays du GPE ayant participé à cet exercice, ainsi qu'à l'objectif de la Déclaration de Paris (50%). Le ME a engagé un processus d'élaboration d'un plan détaillé de renforcement des capacités.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	28% / 56%	Les partenaires de développement ont indiqué que les systèmes nationaux d'Afghanistan ne leur inspiraient guère confiance. Ils n'ont utilisé les systèmes nationaux de gestion des finances publiques que pour 28% de l'ensemble de l'aide décaissée en faveur du secteur public. Le système de passation des marchés a été utilisé pour une proportion plus importante de l'aide à l'éducation (56%).
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	4	Les partenaires de développement participants ont signalé que quatre unités d'exécution étaient en place dans le secteur de l'éducation en 2010, soit le double du nombre médian pour cet exercice. On en comptait toutefois 28 pour l'ensemble des secteurs, ce qui témoigne de problèmes de capacités et d'exécution au niveau de la prestation de divers services publics.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d'approches basées sur des programmes (%)	39%	L'aide à l'éducation en 2010 a été décaissée à hauteur de 39% dans le cadre d'approches basées sur des programmes, essentiellement par l'intermédiaire du Fonds fiduciaire pour la reconstruction de l'Afghanistan, fonds créé en partenariat par un certain nombre de bailleurs de fonds en 2002. Par le canal de ce fonds, 31 partenaires de développement prennent en charge les dépenses de fonctionnement de l'État.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à une analyser des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Données non prises en compte car elles incluent tous les niveaux d'enseignement (et non seulement le niveau primaire)

(b) Nombre d'élèves en deuxième année du secondaire - nombre de redoublants en deuxième année du secondaire

(c) Budget total du secteur de l'éducation par rapport à l'ensemble du budget national

(d) Budget total du Ministère de l'Éducation par rapport à l'ensemble du budget national

(e) L'âge de l'éducation de base va de 1 à 15 ans

(f) Pour l'exercice 2009/2010

(g) Compte non tenu des ressources fournies par d'autres bailleurs de fonds

(h) Les informations sur cet exercice, notamment la fiche-pays avec des détails sur ces résultats, figurent sur le site **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour tous les pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour l'ensemble des secteurs dans les pays tels que présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide fixés pour tous les secteurs par les pays eux-mêmes et à atteindre d'ici à 2010.

Sources d'information:

Afghanistan (2011). Formulaire d'information sur les pays, Demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Kaboul.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur les informations soumises par les Partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C. États-Unis.

Institut ICON (2009). Évaluation nationale du risque et de la vulnérabilité (NRVA) 2007-2008, Profil de l'Afghanistan. Rapport principal, octobre 2009, Jehoon Printing Press: Kabul.

Afghanistan (2011). Proposition adressée au Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en vue d'une contribution du Fonds catalytique à l'exécution du Plan intérimaire pour l'éducation d'Afghanistan (EIP). Document du programme, septembre 2011, Kaboul.

Afghanistan, Ministère de l'Éducation (2011). Plan intérimaire pour l'éducation 2011-2013. Version 5, janvier 2011, Kaboul.

Albanie

Secteur	Indicateur	Valeur				Objectif/cible					
		2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	98.8									
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)										
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)										
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA										
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)										
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)		92.1	93.9	À déterminer						
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP		1.0	1.0	À déterminer						
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire		100.2	100.5	100.5						
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)		86.6	92.6	À déterminer						
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire		42,043	39,360	38,425						
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire		224,781	215,660	206,617						
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire		11,409	10,854	10,605						
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire										
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire		8,897	8,513	7,882						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire										
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire (a)		50,169	47,165	46,961						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire		215,214	205,024	19,787						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire		15,832	15,119	14,979						
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire										
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire		8,536	8,039	7,764						
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire (b)		740	1,162	526				452	345	460
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (mathématiques)		1	1	1						
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langues)		1	1	1						
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants										
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques		3.4	3.5	3.2		3.5	3.3	3.2	3.1	3.1
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (c)		2.2	2.1	1.9		2.4	2.4	2.0	1.9	1.8
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes		2.8	3.2	2.8		3.3	2.9	3.0	2.8	2.8
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (c)		2.0	1.9	1.8		1.9	1.9	1.8	1.7	1.7

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur			Objectif/cible		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	5.7	8.2	12.7	6	16.5	15.3
Banque mondiale	2	2.6	3.5	1.8	5.8	4.5
BEI	3.7	4.2	2.8	2	6.6	5.1
CEIB	0	1.4	6.4	2.2	4.1	5.7
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	3	7.1	9.7	4.8	9.4	10.4
Banque mondiale	1.4	2.6	3	1.4	2.8	3
BEI	1.6	3.1	2.8	1.6	3.1	3.5
CEIB	0	1.4	3.9	1.8	3.5	3.9

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Premier cycle du secondaire - quatrième année du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PISA 2000, 2009 et 2012
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2009, 2010, 2011
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009	Langues	32 (d)
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009	Mathématiques	20 (d)
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2010	Langues	29 (d)
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2010	Mathématiques	23 (d)
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2011	Langues	30 (d)
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2011	Mathématiques	24 (d)
PISA	Quatrième année du secondaire et 10	2000	Lecture	349
PISA	Quatrième année du secondaire et 10	2000	Mathématiques	381
PISA	Quatrième année du secondaire et 10	2000	Science	374
PISA	Quatrième année du secondaire et 10	2009	Lecture	385
PISA	Quatrième année du secondaire et 10	2009	Mathématiques	377

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	UNICEF, Banque mondiale, Coopération suisse, Commission européenne, etc.
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Save the Children, Open Society Foundations
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	Juin 12
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Automne 13

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	
Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)	

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à une analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Écoles privées non comprises
(b) Inscription en première année
(c) L'âge de l'éducation de base va de 6 à 16 ans
(d) Échelle jusqu'à 50

Sources d'information:

Groupe local pour l'éducation (2012). Informations sur l'aide au secteur de l'éducation fournie par les partenaires de développement. Tirana, Albanie.

Ministère de l'Éducation (2012). Données sur le secteur de l'éducation. Tirana, Albanie.

ISU (2010). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Burkina Faso

Secteur	Indicateur	Valeur						Objectif/cible					
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	39.3											
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%) (d)		2.7	2.6	2.7	3.0		4.3	4.7	6.4	8.1	9.8	11.5
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)		86.9	78.0	85.8	85.7	88.3		89.6	93.4	97.3	101.1	105.0
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA		0.91	0.94	0.96	0.97	0.98	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation) (d)												
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%) (d)		38.9	41.7	45.9	52.1	55.1	51.3	55.2	59.2	63.6	67.9	75.1
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP (d)		0.76	0.83	0.86	0.89	0.95	1	1	1	1	1	1
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire (d)		53.1	49.6	54.2	52.7	51.4	62.8	68.9	75.0	81.0	87.1	93.2
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%) (d)		14.4	15.8	17.1	17.5	20.3	17.5	28.9	40.9	51.7	63.1	74.5
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire (d)		388,889	377,667	430,428	444,519	470,288		454,602	502,829	543,406	598,024	634,829
	Ind. 3.2 Nbre d'élèves dans le primaire (millions) (d)		1.742	1.906	2.047	2.205	2.344	2.320	2.344	2.537	2.743	2.968	3.196
	Ind. 3.3 Nbre d'enseignants dans le primaire (d)		31,520	34,837	37,814	40,639	43,330		35,308	38,668	42,235	46,175	51,375
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire (d)			3,000	3,090	4,832	3,104	3,719	4,771	5,822	5,443	4,445	5,940
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire (d)		31,809	35,129	38,269	40,912	43,661	38,722	35,568	38,668	42,235	46,175	51,375
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire (d)		2,884	3,320	3,140	2,643	2,749	2,422		3,100	3,567	3,940	5,200
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire (d)		93,117	95,182	123,737	133,706	144,123	133,706	166,757	204,959	248,639	297,885	352,666
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire (d)		344,123	375,406	439,501	498,538	517,084	456,743	577,313	661,947	752,496	849,014	951,123
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire (d)		5,888	7,221	8,309	9,580	11,958						
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire (d)		721	1,333	1,088	1,271	2,378	2,112 (a)	1,113	1,271	1,680	2,178	2,794
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire (d)		4,643	5,151	5,858	6,599	7,509	6,599	7,605	8,296	9,036	9,800	10,596
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire (d)		517	512	707	741	910	500 (a)	1,006	691	740	764	796
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques) (d)		0.90	1.15	1.19	1.2	1.18	1	1	1	1	1	1
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue) (d)		0.92	1.13	1.17	1.2	1.14	1	1	1	1	1	1
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants		2008 (b)		2010 (c)								
Finances publiques pour l'ensemble de l'éducation et l'éducation de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	17.3	18.2	16.2	19.2	14.1	14.0						
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (e)	63.7	64.9	63.4	62.6	58.8	64.3			N/D (j)			
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes	23.0	24.4	25.2	26.9	26.4	26.8						
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (e)	63.1	64.5	63.0	60.1	59.1	64.1						

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur		Objectif/cible			
	2010	2011	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	65.4	32.7	44.0	49.0	71.5	49.1
ACDI (f)	10.5	10.6	10.5	10.6	11.2	8.6
AFD (g)	3.4	8.0			7.2	6.3
Commission européenne (i)	20.6			14.2	14.2	14.2
Danemark (h)	0.6			4.1	4.1	3.0
JICA	1.5		1.5	1.5	14.0	2.0
Pays-Bas	17.47		17.61	14.00	10.47	10.47
Suisse (i)	4.7			4.6	4.6	4.6
UNICEF	6.58	13.98			5.90	
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	38.0	29.2	12.5	12.1	46.5	26.4
ACDI (f)	10.5	10.6	10.5	10.6	11.2	8.6
AFD (g)	1.9	4.6			5.0	5.3
Commission européenne (i)						
Danemark (h)			0.5			
JICA	1.50		1.50	1.50	14.00	2.00
Pays-Bas	17.47				10.47	10.47
Suisse (i)						
UNICEF	6.58	13.98			5.90	

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC 1996 et 2007
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Certificat d'études primaires (CEP)
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	Évaluation semestrielle des acquis scolaires, effectuée pour la dernière fois en 2012

Examen	Classe	Année	Matière	Résultats
PASEC	CP2	1996/1997	Français	58.2
PASEC	CM1	1996/1998	Français	46.6
PASEC	CP2	1996/1997	Mathématiques	53.2
PASEC	CM1	1996/1998	Mathématiques	45.8
PASEC	CP2	2006/2007	Français	43.1
PASEC	CM1	2006/2008	Français	37.4
PASEC	CP2	2006/2007	Mathématiques	34.0
PASEC	CM1	2006/2007	Mathématiques	36.8

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	Banque mondiale, BAfD, Norvège, Suède, ACDI, AFD, Danemark, JICA, Pays-Bas, Suisse, UNICEF et Commission européenne
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Coalition nationale pour l'EPT
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	Avril 2012
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Mars/Avr. 2013

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre de l'actuel Plan sectoriel	2012-2021
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2003
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2008
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	102 (exécution par 3 dons: 22 en 2009; 45 en 2011; et 35 en 2012)
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2008-2012
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	10-Avr.-12 (pour les 35 millions en 2012)
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-Sep.-12
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Soutien budgétaire
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	67

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2009	2010	2011	2012
22	/	45	35

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (k)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	46%	L'alignement de l'aide dans le secteur de l'éducation a été limité. 46% de l'aide effectivement décaissée en 2010 ont été pris en compte dans les estimations budgétaires du gouvernement, contre 84% de l'aide à l'ensemble des secteurs. De plus, le chiffre médian pour les pays ayant présenté un rapport est presque deux fois supérieur.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	64%	64% de la coopération technique pour l'éducation en 2010 ont été alignés sur les priorités nationales, chiffre légèrement plus élevé que la médiane des pays ayant présenté un rapport et que les résultats pour l'ensemble des secteurs. Un plan stratégique de renforcement des capacités (PSRC) a été adopté.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	81% et 99%	On s'est efforcé de recourir davantage aux systèmes nationaux dans le secteur de l'éducation et ceux-ci ont donc été utilisés pour des montants d'aide considérables, à savoir, les systèmes nationaux de GFP pour 81% de l'aide et les systèmes nationaux de passation des marchés pour 99%, tandis que les pourcentages respectifs correspondants pour les bailleurs de fonds ont été de 36% et 54% en 2007. De plus, ces résultats ont été plus importants dans le secteur de l'éducation. En 2008, le gouvernement a élaboré un plan de renforcement des services fiduciaires dans le secteur de l'éducation (PASF).
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	1	L'existence d'une UEP seulement a été signalée dans le secteur de l'éducation en 2010. Après la fermeture du Bureau de projet d'éducation (BPE), un fonds conjoint a été créé dans le secteur pour aider à mettre en œuvre le Plan sectoriel de l'éducation.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d'approches basées sur des programmes (%)	50%	La moitié de l'aide à l'éducation a été fournie en 2010 dans le cadre d'approches basées sur des programmes. Cela tient à la mise en place de fonds conjoints de développement pour l'éducation de base (FSDEB), qui ont permis d'har moniser les procédures des bailleurs de fonds. La même proportion de l'aide a été fournie dans le cadre d'approches basées sur des programmes pour l'ensemble des secteurs mais en 2007, les résultats pour le secteur de l'éducation ont été plus importants.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des celles qui proviennent de sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Enseignement général et enseignement technique et professionnel.

(b) Étude sur le temps d'enseignement effectif dans l'enseignement primaire (2008).

(c) Étude sur le temps officiel d'enseignement (2010).

(d) Chiffres indiqués pour l'année scolaire, mais figurant dans la colonne de la dernière année scolaire.

(e) L'âge de l'éducation de base va de 3 à 16 ans.

(f) Ces montants ont été indiqués en euros et convertis en dollars US sur la base du taux de change moyen de 2011: 1 EUR = 1,3921 USD.

(g) Ces montants ont été indiqués en dollars canadiens et convertis en dollars US sur la base du taux de change moyen de 2011: 1 CAD 1 = 1,0114 USD.

(h) Ces montants ont été indiqués en couronnes danoises et convertis en dollars US sur la base du taux de change moyen de 2011 : 1 DDK 1 = 0,1868 USD.

(i) Ces informations ont été communiquées en 2011 dans le cadre de l'Exercice de suivi 2011 de l'efficacité du développement dans le secteur de l'éducation du Partenariat mondial pour l'éducation.

(j) Les objectifs sont ventilés par secteur.

(k) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour tous les pays participant à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenaires de développement (2008). Rapport d'évaluation technique sur le Plan du Burkina Faso pour le secteur de l'éducation dans le cadre de l'IMOA. Octobre 2008, Ouagadougou, Burkina Faso.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur les informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Gouvernement du Burkina Faso, (2008). Demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. CFC/OSLO/2008-02, Ouagadougou, Burkina Faso.

Gouvernement du Burkina Faso, Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (2007). Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB), Phase II (2008 - 2010). Octobre 2007, Ouagadougou, Burkina Faso.

Groupe local pour l'éducation (2011). Aide-mémoire de la 15ème Mission conjointe de suivi du Plan décennal de développement de l'éducation de base. 5 avril 2011, Ouagadougou, Burkina Faso.

Groupe local des partenaires de l'éducation (2012). Informations sur l'aide à l'éducation soumises directement par les bailleurs de fonds au Partenariat mondial pour l'éducation. Ouagadougou, Burkina Faso.

ISU (2009). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Cambodge

Secteur	Indicateur	Valeur				Objectif/cible					
		2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	87.2									
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)			39.8	46.0	50.0	45.0	50.0	55.0	60.0	
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)			92.4 (a)	1.4	0.9					
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA			1 (b)	1.0	1.03 (b)					
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)			5.2	3.6 (c)	4.0	5.0	4.0	3.0	2.0	
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)			83.2	89.8	90.0	85.0	90.0	95.0	100.0	
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP			1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire				79.3	97.0				97.0	
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)			48.7	42.1	51.0	50.0	51.0	52.0	54.0	
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire			110,210 (d)							
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire			2,239,757 (e)	2,142,464		2,128,993 (e)	2,086,693 (e)	2044927 (e)	1,984,432 (e)	1,947,491 (e)
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire				45,296	45,628 (e)	45,705 (e)	45,611 (e)	45,443 (e)	44,098 (e)	43,278 (e)
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire				2,000			2,000	2,000	2,000	2,000
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire				41,840	40,793 (e)	41,393 (e)	42,180 (e)	43,279 (e)	42,402 (e)	42,017 (e)
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire				1,053						
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire				218,082						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire			585,115	541,147	564,142 (e)	572,946 (e)	597,396 (e)	620,442 (e)	654,305 (e)	682,231 (e)
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire				27,067	21,702 (e)	21,909 (e)	22,707 (e)	23,439 (e)	24,718 (e)	25,773 (e)
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire				1,500			1,500	1,500	1,500	1,500
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire				11,979	10,368 (e)	10,556 (e)	11,035 (e)	11,490 (e)	12,115 (e)	12,630 (e)
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire				308						
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (mathématiques)										
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)										
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants										
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques										
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (f)										
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes					16.4	18.2	19.7	21.2		
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (f)					71.0					

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur		Objectif/cible			
	2010	2011	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	66.19	23.67	65.09	83.75	75.71	53.06
BAfD	7.16		7.16			
Banque mondiale	3.90	3.90	3.90	3.00	5.30	6.00
Belgique	1.54		1.14	0.49		
CE	9.20	17.0	4.30	15.40	15.40	15.40
GPE	13.40	13.40	13.40	30.00	19.90	
Japon	8.27		8.27	4.83	2.51	0.24
PAM	9.33		13.00	16.10	19.97	
Suède	3.67	3.67	3.67	7.52	7.12	6.33
UNESCO	0.78		0.78	1.41	0.50	0.24
UNICEF	6.24		6.79	5.00	5.00	5.00
USAID	2.70	2.70	2.70			19.85
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base			29.25	33.80	24.90	5.00
BAfD						
Banque mondiale			3.90			
Belgique						
CE						
GPE			13.40	28.80	19.90	
Japon						
PAM						
Suède			3.67			
UNESCO						
UNICEF			6.79	5.00	5.00	5.00
USAID			1.50			

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - première année de secondaire / premier cycle du secondaire quatrième année du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	Non
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Prévue pour 2011/12; 2005/06 et 2008/09 pour la troisième année de primaire 2006/07 pour la première année de secondaire 2007/08 et 2009/10 pour la quatrième année du secondaire
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC en 2011 et 2012

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne
Évaluation nationale	Troisième année de primaire	Prévue en juin 2012	N/D	N/D
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/2010	Khmer	68.3
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/2010	Mathématiques	43.8
Évaluation nationale	Troisième année de primaire	2008/2009	Khmer	54.1
Évaluation nationale	Troisième année de primaire	2008/2009	Mathématiques	48
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2007/2008	Khmer	68
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2007/2008	Mathématiques	41.2
Évaluation nationale	Première année de secondaire	2006/2007	Khmer	68.1
Évaluation nationale	Première année de secondaire	2006/2007	Mathématiques	58.9
Évaluation nationale	Troisième année de primaire	2005/2006	Khmer	40.4
Évaluation nationale	Troisième année de primaire	2005/2006	Mathématiques	37.5

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNESCO
Ind. 6.2 Autres PTF	UNICEF, BAfD, CE, PAM, JICA, SIDA, Banque mondiale, FNUAP, USAID
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Partenariat d'ONG pour l'éducation
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1er mars 12
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	1er mars 13

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2009-2013
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2007
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	57.4
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2008-2012
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	13-Jui-08
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-Jui-12
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	37.4

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2008	2009	2010	2011	2012
0.328	3.8	13.4	19.9	19.9

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (g)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	62%	L'aide a été enregistrée à hauteur de 62% dans les estimations relatives au budget de l'État, ce qui indique un faible degré d'alignement puisque ce chiffre est inférieur à la valeur médiane pour les pays ayant participé à cet exercice (80%) et nettement plus faible que la moyenne de l'ensemble des secteurs (88%). Toutefois, ces résultats laissent également à penser que les bailleurs de fonds partenaires alignent pour une large part leur aide sur le plan relatif à l'éducation plan.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	98%	La coordination de la coopération technique dans le secteur de l'éducation du Cambodge est exemplaire. En 2010, la quasi-totalité de la coopération technique fournie par les bailleurs de fonds partenaires participants a été coordonnée. Le MEJS a approuvé en 2010 un Plan à moyen terme de renforcement des capacités et depuis juin 2011, les bailleurs de fonds partenaires assurent une coopération technique par le biais d'un Fonds en partenariat pour le renforcement des capacités (CDPF).
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques / passation des marchés (%)	4% / 2%	Le taux global d'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) et de passation des marchés au Cambodge est faible (21% et 24% selon l'Enquête de Paris de 2011) mais dans le secteur de l'éducation, il est extrêmement faible. Seulement 4% de l'aide à l'éducation en 2010 a fait l'objet de systèmes GFP (et aucune partie n'a été décaissée au moyen du système national d'audit), et 2% ont été décaissés dans le cadre de systèmes nationaux de passation des marchés.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	4	Quatre unités d'exécution parallèles ont été signalées par les partenaires participants pour le développement comme étant en place en 2010. Ce chiffre est deux fois supérieur à la valeur médiane constatée lors de cet exercice, mais ne représente qu'une faible proportion des 66 UEP constatées par l'Enquête de Paris pour l'ensemble du Cambodge.
Ind. 9.5 Aide fournies dans le cadre d'approches basées sur des programmes (%)	57%	L'aide à l'éducation a été fournie à hauteur de 57% dans le cadre d'approches basées sur des programmes (AFP) en 2010. Une approche à l'échelon d'un secteur est bien établie au Cambodge, et l'ensemble du secteur travaille dans le cadre du Plan sectoriel de l'éducation série de mécanismes comme le Groupe de travail technique conjoint, le Groupe de travail pour le secteur de l'éducation et le PSE. Bien que ce chiffre soit supérieur à la valeur médiane du GPE (40%) et à la moyenne nationale cambodgienne pour l'ensemble des secteurs en 2010 (35%), il n'en indique pas moins que 43% de l'aide à l'éducation n'ont pas été fournis dans le cadre d'une AFP.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Taux net d'admission

(b) Sur la base du taux net d'admission

(c) Pourcentage d'enfants âgés de 6 à 11 ans non scolarisés dans le primaire. Compte non tenu de l'éducation préscolaire et des enfants de plus de 11 ans

(d) Il s'agit de l'inscription des enfants de 5 ans

(e) Projections

(f) L'éducation de base inclut l'école primaire (enfants âgés de 6 à 11 ans) et le premier cycle du secondaire (enfants âgés de12 à 14 ans)

(g) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur les informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Royaume du Cambodge (2008). Recensement de population, Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). Phnom Penh, Cambodge.

Royaume du Cambodge, Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2010). Plan stratégique pour l'éducation 2009-2013. Septembre 2010, Phnom Penh, Cambodge.

Groupe local pour l'éducation (2012). Calculs basés sur le SIGE

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2011; 2012). SIGE. Phnom Penh, Cambodge.

Entretien entre le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports et la Banque mondiale pour l'enquête relative à la politique applicable aux enseignants.

Banque mondiale (2008). Document d'évaluation de projet. Cambodge: Programme d'action en faveur du secteur de l'éducation. Document de programme relatif au Fonds catalytique, avril 2008, Washington, D.C., États-Unis.

Cameroun

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2007	2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	83.13%										
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	17.50%	20.70%	25,3%	27,2%							27,0%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	102%	112%	115%	125%							
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	0.88	0.88	0.87								
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)											
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	64.3%	71.5%	72,6%	73,0%							88%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	0.85	0.83	0.84 (a)	0.89							1.00
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire		48%		49%							
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)				22.1% et 7.9% (b)							35%
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	550,000	602,665	657,190	706,179							
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	3.12	3.20	3.35	3.51							
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	70,230	69,544	61,847	77,098							37,200
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire	13,300	11,000	7,100	37,200							
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire				72,485 (c)							
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire											
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire (d)		166,925	179,733	193,214							
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	722,569	781,662	720,795	1,006,658	1,131,185						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques) (e)				0.07							
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue) (f))				0.08							
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants											
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	19.45%	17.04%	19.16%	17.89%							
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (g) (h)	36.99%	32.55%	34.20%	34.16%							
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes	19.45%	17.04%	19.16%	17.89%	14.00%	19%	20%				18%
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (h)	35.46%	30.84%	29.92%	34.38%	39.30%	41.70%	43.40%	49.9% (i)	49.90%		

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur			Objectif/cible			
	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	13.56	13.82	11.93	12.58	53.72	29.65	12.38
BAD		2.00		3.00	6.00	5.00	
Banque mondiale		0.27		0.48	30.20	3.90	
France (AFD et Ambassade)		9.01		6.36	3.50	18.88	12.08
JICA (j)	13.56		11.93		11.93		
UNESCO		0.81		1.00	0.20	0.30	0.30
UNICEF		1.73		1.73	1.89	1.57	
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	13.56	11.08	11.93	7.91	16.08	20.45	12.08
BAD				0.00			
Banque mondiale							
France (AFD et Ambassade)		8.59		5.22	2.27	18.88	12.08
JICA (j)	13.56		11.93		11.93		
UNESCO		0.75		0.95			
UNICEF		1.73		1.73	1.89	1.57	

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC 1996 et 2005
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	

Examen	Année	Matière	Moyenne
PASEC	1996	Français	56
PASEC	1996	Mathématiques	50
PASEC	2005	Français	46
PASEC	2005	Mathématiques	46

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNESCO et UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	BAD, Banque mondiale, Ambassade de France, AFD et JICA
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	RECAMEF, Knowledge for Children, AGBETSI, Counterpart, PLAN, Prêt pour investissement spécifique, VSO
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	Avril 2011 (un examen pour évaluer le Partenariat pour la coopération a été organisé en mai 2012, et une journée a été consacrée au secteur de l'éducation)
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	À déterminer

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2006-2015
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2006
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	47.3 (exécution au moyen de deux dons : 22,5 millions en 2007 et 24,8 millions maintenant)
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2007-2011
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	11/11/2010
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	31/12/2011
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Soutien budgétaire
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	38

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2007	2008	2011	2012
11.3	11.2	15.5	9.3

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (k)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	/	Il n'a pas été possible d'analyser l'alignement de l'aide à l'éducation. Toutefois, 34% de l'ensemble de l'aide décaissée en faveur de l'éducation ont été consacrés à des activités de à l'appui du Plan sectoriel de l'éducation.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	58%	La coopération technique a été mieux coordonnée dans le secteur de l'éducation que dans l'ensemble des autres secteurs en 2010. Dans le secteur de l'éducation, elle a été alignée pour plus de moitié sur les priorités nationales, mais ce résultat est inférieur à la valeur médiane pour les pays ayant présenté un rapport.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques / passation des marchés (%)	26% et 39%	Le taux d'utilisation des systèmes nationaux de GFP et de passation des marchés a été plus élevé dans le secteur de l'éducation que dans l'ensemble des autres secteurs en 2010, mais seules la Banque mondiale et l'AFD ont utilisé ces systèmes. On a utilisé les systèmes de GFP pour 26% de l'aide et les systèmes de passation des marchés pour 39% ce celle-ci. Ces résultats correspondent à la valeur médiane des pays ayant présenté un rapport.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	3	On a compté 3 UEP dans le secteur de l'éducation en 2010, contre un total de 20 pour l'ensemble des secteurs. Ce résultat correspond à la valeur médiane enregistrée dans les pays ayant participé à cet exercice.
Ind. 9.5 Aide fournie dans le cadre d'approches basées sur des programmes (%)	20%	L'utilisation des approches basées sur des programmes dans le secteur de l'éducation représente encore un problème pour l'efficacité de l'aide dans le pays. Au total, 20% de l'aide décaissée en faveur de l'éducation en 2010 a été fournis dans le cadre d'approches basées sur des programmes, mais seule l'AFD les a suivies. Ce résultat est plus faible que pour l'ensemble des secteurs (28%) et que la valeur médiane pour les pays ayant présenté un rapport (41%).

Notes

À l'exception des Informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Estimation sur la base du TAP total et TAP féminin.

(b) 22,1% pour le français et 7,9% pour l'anglais.

(c) 48 772 salles de classe d'écoles publiques.

(d) Il s'agit de l'enseignement secondaire général (et non seulement de l'enseignement primaire).

(e) Sur la base d'un ratio estimatif de 13,1 élèves par manuel.

(f) Sur la base d'un ratio estimatif de 11,2 élèves par manuel.

(g) Il s'agit des dépenses relatives à l'enseignement primaire.

(h) L'âge de l'éducation de base va de 6 à 11 ans.

(i) Estimation fondée sur les projections budgétaires de 2012 et 2013 pour le secteur de l'éducation.

(j) Engagements, indiqués en yen (taux de change : 81 yen = 1 USD)

(k) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice 2011 de suivi de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur les informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

République du Cameroun (2011) Aide-mémoire sectoriel conjoint, examen du Plan sectoriel de l'éducation Plan, 18-21 avril2011. Juin 2011, Yaoundé, Cameroun.

ISU (2007, 2008, 2009, 2010). Plusieurs indicateurs clés du secteur de l'éducation. ISU: Montréal, Canada.

ISU (2009). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Côte d'Ivoire

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)		67.02%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	12.00%	13% (a)	13% (a)		15.00%	17.00%	18.00%	19.00%	20.00%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	69.10%	72.60%	72.60%		76.10%	74.00%	75.00%	77.00%	79.00%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	1.03	0.98	0.98		0.97	0.98	0.99	0.99	1.00
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)									
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	47.30%	50.40%	50.40%	50.40%	53.50%	56.50%	59.60%	62.60%	65.70%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP									
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire				73.60%	72.80%	71.90%	71.00%	70.20%	69.30%
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)				34%	35%	36.80%	38.17%	39.47%	40.71%
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire		457,681	380,711	415,298	448,294	482,895	519,169	557,185	597,014
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)	2.51	2.75	2.67	2.35	2.44	2.52	2.73	2.94	3.16
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	46,115	48,429 (b)	50,929	48,429		53,537	56,037	58,537	61,037
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire		6,042	2,500	3,210	3,705	5,382	5,443	4,474	6,606
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire		63,810	58,182						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire				1,453	1,301	2,041	2,085	2,133	4,769
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire		172,290	161,477	162,950	176,586	190,632	205,092	219,970	235,270
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire		690,918	627,594			712,452	759,101	811,436	864,951
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	6,495			7,472	8,036	9,985.47	10,630	11,362	12,118
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire	977			564	285	863.38	944.84	1,050	1,096
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire	6,607	(c)	(c)	6,640	6,682	7,693	8,482	9,382	10,348
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire	33			42	36	703	789	899	965
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)	0.50	0.60	0.80			1	1	1	1
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)	0.50	0.60	0.80			1	1	1	1
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	19%	20%	23.1%	22.5%	22.0%	22.4%	22.9%	23.5%	24.2%
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (d)		59.70%	59.2%	58.0%	58.0%	60.0%	61.0%	62.0%	63.0%
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes		24.5%	24.3%	25.0%	25.0%	24.5%	24.7%	24.8%	25.0%
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (d)		59.2%	59.1%	58.0%	58.4%	60.0%	61.0%	62.0%	63.0%

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif		48.1	23.5	19.0	6.8
BAfD		14.2			
BADEA		2.4			
Banque mondiale		20.8	5.5	10.2	
BID		2.0	8.4	3.0	
FSD		4.4	6.1		
KFW					
UNICEF		4.3	3.5	4.3	4.3
USAID				1.5	2.5
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base		33.2	13.7	17.0	3.9
BAfD		8.4			
BADEA		-			
Banque mondiale		20.7	5.1	10.1	
BID		0.1	5.4	3.0	
FSD		-	-		
KFW					
UNICEF		4.0	3.2	3.9	3.9
USAID					

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	UNESCO, Banque mondiale, France, Allemagne, PNUD, Commission européenne, PAM, UNFPA et Norvège
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre de l'actuel Plan sectoriel	2012-2014
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2011
Ind. 7.3 Allocations précédente Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2011
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	41.4
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2012-2015
Ind. 7.8 Allocations actuelle Date de signature	À déterminer
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-sept.-15
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelle Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	0

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2012	2013	2014	2015
7	13	13	8.4

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire et premier cycle du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC 1996 et 2008
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2010 et 2011 pour le primaire et premier cycle du secondaire
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne	Compétence minimale (%)	Compétence optimale (%)
Évaluation nationale	Primaire (CEPE)	2010	Français, mathématiques, sciences et autres	68.90	40.44	82.38
Évaluation nationale	Premier cycle du secondaire (BEPC)	2010	Français, mathématiques, physique, anglais et tirage au sort pour une seconde langue et autres	30.31	9.45	36.54
Évaluation nationale	Primaire (CEPE)	2011	Français, mathématiques, sciences et autres	58.22	28.73	80.44
Évaluation nationale	Premier cycle du secondaire (BEPC)	2011	Français, mathématiques, physique, anglais et tirage au sort pour une seconde langue et autres	17.09	6.89	27.89
Test de fin de cycle	Primaire			N/D	N/D	N/D
Test de fin de cycle	Premier cycle du secondaire			N/D	N/D	N/D
PASEC	CP au CM	1996		45.3	N/D	N/D
PASEC	CP2 et CM1	2008	Français et mathématiques	29.2	N/D	N/D

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Indique des projections, selon la source d'information.

(b) Indique le nombre d'enseignants qui enseignent dans une seule classe.

(c) Ce chiffre a été supprimé parce qu'il correspondait à des groupes pédagogiques plutôt qu'à des salles de classe.

(d) L'éducation de base comprend l'éducation préscolaire (enfants de 4 à 5 ans), primaire (6 à 11 ans) et le premier cycle du secondaire (12 à 15 ans).

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

République de Côte d'Ivoire (2011). Côte d'Ivoire: Fiche-pays, Demande de financement au Fonds catalytique IMOA. 23 septembre 2011, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire.

République de Côte d'Ivoire (2011). Modèle de simulation du secteur, Plan d'action à moyen terme 2012-2014 pour le secteur de l'éducation (PAMT). Septembre 2011, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire.

République de Côte d'Ivoire, Ministère de l'Éducation nationale (2010). Tableau de bord provisoire 2010/2011, DPES.

République de Côte d'Ivoire, Ministère de l'Éducation nationale (2011). Cadre de dépenses à moyen terme du Ministère de l'Éducation nationale. Juillet 2011, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire.

République de Côte d'Ivoire, Ministère de l'Éducation nationale. DRH.

République de Côte d'Ivoire, Ministère de l'Éducation nationale. Acquis scolaires, DECO.

République de Côte d'Ivoire, Ministère de l'Éducation nationale. Manuel PPTE, DAF.

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Djibouti

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2007	2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)			N/D								
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)											
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)		76.3%	73.6%	76.8%	76%		80.10%				100%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA			0.50	0.63	0.97	0.68					1
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)											
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)			51%	57%	72%		65%				100%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP			0.98 (a)	0.96	1.00	0.98					1
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire											
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)											
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire											
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire			59,708		63,612			61,200			
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire				1,731	1,821						
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire											
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire				1,122	1,166						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire											
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire					8,099						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire					35,598						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire				1,127	1,102						
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire					468						
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire					36						
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)					0.33						
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)					1						
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants					N/D						
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques					13% (b)						
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation					(c)						
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes			23%		15%						
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation					41%						

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur						Objectif/ cible
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	39.08						11
AFD	10.7						8
BAfD	6.27						0
BID		6.31					
FSD	5.8						0
IDA	10						3
IMOA							
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base					4		3.8
AFD							
BAfD							
BID							
FSD							
IDA							
IMOA					4		3.8

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Analyse en cours
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	N/D
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	N/D
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	2010

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	France
Ind. 6.2 Autres PTF	Banque mondiale, USAID, PAM UNICEF
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	01-Mai-08
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	01-Mai-12

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2011-2016
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2006
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	8
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2010
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	4
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2010-2012
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	30-Oct.-10
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-Sept.-12
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	0.655

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)	
2011	**2012**
0.6	3.4

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Estimation fondée sur le TAP total et le TAP féminin.

(b) Une diminution du budget de l'éducation peut tenir à l'exclusion de l'enseignement des chiffres du budget.

(c) Données supprimées parce qu'elles étaient trop faibles pour représenter les dépenses d'éducation de base.

Sources d'information:

Gouvernement de Djibouti (2010). Résumé de la documentation, demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. CFC/Washington/2010-01, 8 mars 2010, Djibouti, Djibouti.

Gouvernement de Djibouti, Ministère de l'Éducation. Données du Département de la Planification et de l'Information. Djibouti, Djibouti.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Éthiopie

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2005	2007	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	45%	55%									
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)			4.2	4.8							20.0
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)			162.5	142.9							95.1
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA			0.9	0.9							1.0
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)			17.0	17.9		7.2					9.9
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)			43.6	47.8		62.8					100.0
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP			0.84 (a)								1.0
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire			78.7								98.0
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)			42.6								98.0
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire			(b)	(b)	(b)						(b)
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)	15.34		15,549,524	15,792,103	16,718,111						18,273,830
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	253,629		268,693	292,130	308,286						391,228 (d)
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire			15,064	23,437	16,156						24,835 (d)
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire			218,793	238,833							360,788 (d)
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire											20,327 (d)
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire											(b)
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire (millions)	1.30		1,383,946	1,452,850	1,461,918						2,886,768
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire			38,357 (c)	46,060 (c)	52,731 (c)						82,273
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire											8,158
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire				24,632 (c)							
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)			1.5 (e)					6 (f)			
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)											
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants	2012 (g)										Régulièrement
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques		20.2					15.0				15%
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation		66.6					50.0				50%
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes		14.9									
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation											

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
	2007/08	2008/09	2009/10	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif (h)	155.72	88.58	317.09	484.97	419.85	483.73	281.99	186.33	200.63
BAfD				20.64	10.00	10.00	10.00		
Banque mondiale			119.89	146.52	109.71	101.42	11.25		
Belgique (VLIR UOS)	2.86	2.77	2.81		2.50	2.40	2.15	0.84	0.74
Commission européenne				53.72	47.83	47.83	47.83		
DFID	91.10	46.06	136.57	121.70	123.27	100.07	119.72	147.23	168.80
DVV international		0.24	0.25	0.36	0.33	0.55	0.00	0.40	0.47
Finlande				5.68	5.45	5.98	5.58		
GIZ/BMZ	4.89	4.46	4.38	4.38	5.05	5.18			
GPE				36.50	33.50	98.00			
Italie	19.50		10.87	17.94	11.22	5.11	0.93	0.93	
Gouvernement japonais	9.28			3.25	3.54	1.18	1.18		
JICA				2.65	3.34	18.27	3.59	0.81	
KfW	2.65	2.37	4.30		0.53	4.52	7.97	3.99	1.59
PAM	5.97		0.99	16.23	12.50	28.02	28.02	19.02	19.02
Pays-Bas	5.96	19.91	11.84	11.44	9.98	2.92	9.52		
SIDA				3.44	1.44	1.44	1.44		
UNICEF	13.51	12.77	25.19	25.26	17.83	17.86			
USAID				15.28	21.85	32.98	32.79	13.10	10.00
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base (i)	143.08	78.27	305.14	471.88	399.07	445.15	244.15	164.94	182.66
BAfD				20.64					
Banque mondiale			119.89	146.52	109.71	101.42	11.25		
Belgique (VLIR UOS)									
Commission européenne				53.72	47.83	47.83	47.83		
DFID	90.43	45.84	136.44	121.56	121.52	99.25	104.10	131.60	153.17
DVV international		0.24	0.25	0.36	0.33	0.55		0.40	0.47
Finlande				5.68	5.45	5.98	5.58		
GIZ/BMZ									
GPE				36.50	33.50	98.00			
Italie	18.12		10.87	10.87	11.22	5.11			
Gouvernement japonais	9.28			3.25	3.54	1.18	1.18		
JICA				2.00	2.63	3.33	2.88	0.81	
KfW									
PAM	5.97		0.99	16.23	12.50	28.02	28.02	19.02	19.02
Pays-Bas	5.76	19.42	11.52	10.83	9.98	2.66	9.52		
SIDA				3.44	1.44	1.44	1.44		
UNICEF	13.51	12.77	25.19	25.26	17.83	17.86	0.00		
USAID				15.03	21.60	32.53	32.34	13.10	10.00

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	Finlande
Ind. 6.2 Autres PTF	Banque mondiale; DFID; Pays-Bas; Coopération italienne; USAID; JICA; GIZ; Belgique Coopération; DVV; UNESCO; UNICEF; PAM; PNUD; EC.
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1er octobre 10
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	26 mars 12

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - troisième année du secondaire / Premier cycle du secondaire Quatrième année du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	Non
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2006 et 2009
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC 2010

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2010-2015
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2004
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2007
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	70
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2010
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	98
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2010-2013
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	23-Juil-10
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-Juin-13
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Fonds commun
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	83.3

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2010	2011	2012	2013
26.7 (j)	83.6	18.20	13.20

Examen	Classe	Année	Matière	% Étudiants au-dessus de la moyenne (k)
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/10	Anglais	17.80%
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/10	Mathématiques	14.70%
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/10	Biologie	24.80%
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/10	Chimie	17.10%
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/10	Physique	10.10%
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/10	Moyenne	13.80%
Évaluation nationale	Sixième année du secondaire	2009/10	Anglais	25.90%
Évaluation nationale	Sixième année du secondaire	2009/10	Mathématiques	57.70%
Évaluation nationale	Sixième année du secondaire	2009/10	Biologie	60.70%
Évaluation nationale	Sixième année du secondaire	2009/10	Chimie	44.40%
Évaluation nationale	Sixième année du secondaire	2009/10	Physique	16.70%
Évaluation nationale	Sixième année du secondaire	2009/10	Moyenne	34.90%

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice 2011du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation (l)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	90%	L'aide extérieure à l'éducation a été alignée à 90% sur le budget en 2010. Des disparités sont dues au fait que les partenaires de développement fournissent des données pour un exercice budgétaire différent de celui utilisé par le Gouvernement.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	91%	La coordination de la coopération technique s'est améliorée: 91% de la coopération technique ont été fournis dans un contexte coordonné en 2010. L'ESDP IV comprend des éléments de renforcement des capacités du Gouvernement et des programmes d'éducation existants financés par de multiples partenaires de développement aident également à renforcer les capacités.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	80% et 38%	En 2010, on a utilisé les systèmes nationaux de GFP pour 80% de l'aide à l'éducation les systèmes nationaux de passation des marchés pour 38% de cette aide. Les résultats pour ces deux indicateurs se sont améliorés entre 2007 et 2010 mais ils peuvent l'être encore davantage. La performance varie d'un partenaire pour le développement à l'autre et le Gouvernement encourage ses partenaires de développement à renforcer leurs systèmes nationaux et à les utiliser davantage.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	6 unités	Il existe des structures d'exécution parallèles en place bien que les partenaires de développement soient encouragés à intégrer leur travail dans les structures existantes. Dans le cadre des programmes financés par plusieurs bailleurs de fonds dans le secteur, des efforts sont également déployés pour aligner les approches.
Ind. 9.5 Aide fournie dans le cadre d'approches	80%	80% de l'aide à l'éducation prévue des partenaires de développement ont été enregistrés par le Gouvernement comme ayant effectivement été décaissés en 2009/10. Ce degré de prévisibilité est supérieur au résultat médian pour les autres pays du GPE et atteint le degré global de prévisibilité de l'aide signalé par l'OCDE.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Calcul fondé sur le TAP total (48.4%) et TAP féminin (40.5%)

(b) Données non prises en compte parce qu'exprimées en %

(c) Quatrième à la septième année d'enseignement secondaire, et non seulement premier cycle du secondaire

(d) Ne comprend que les écoles publiques

(e) Ratio total manuels/élèves du primaire, sans précision quant à la matière

(f) Ratio cible moyen calculé par le Partenariat mondial sur la base des objectifs signalés et devant être réalisés pour 2011/12 pour toutes les matières et maintenus à l'avenir: Classes 1-2 = 4:1; Classes 3-4 = 5:1; Classes 5-6 = 7:1; Classes 7-8 = 8:1

(g) Réalisé en février 2012, dans le cadre d'une Évaluation détaillée GEQIP

(h) L'ensemble de l' éducation comprend tous les niveaux d'enseignement indiqués par les partenaires de développement: primaire, général, EFTP, secondaire, supérieur, ABE, sectoriel et non spécifié

(i) C'est seulement au niveau primaire que sont inclus les fonds indiqués pour les niveaux d'enseignement «primaire», «primaire et EFTP» et «général».

(j) Comprend des fonds provenant d'une allocation précédente

(k) Pourcentage d'élèves ayant des scores supérieurs à 50 %

(l) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

République fédérale démocratique d'Éthiopie, Ministère de l'Éducation (2005). Troisième programme de développement du secteur de l'éducation (ESDP III) 2005/06 - 2010/11. Plan d'action pour le programme (PAP). Version finale, août 2005, Addis Abeba.

Gouvernement éthiopien (2007). Formulaire d'information sur les pays, Demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Septembre 2007, Addis Abeba, Éthiopie.

Gouvernement éthiopien, Ministère de l'Éducation (2011). Résumé statistique annuel sur l'éducation 2003 EC. 2010-2011, Addis Abeba, Éthiopie.

Gouvernement éthiopien, Ministère de l'Éducation (2012). Résumé statistique annuel sur l'éducation 2004 EC. 2011-2012, Addis Abeba, Éthiopie.

Gouvernement éthiopien, Ministère de l'Éducation. Données sur l'éducation. Addis Abeba, Éthiopie.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2007; 2009). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Géorgie

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	99.81%	99.80%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)					60%				
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	103%	101%	106%						
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	100%	97%	97%						
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)					3%				
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	103.55% (b)	105.48% (b)	95.47% (b)		100%				
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	98%	98%	99%						
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	100%	99%	99%						
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	98%	95%	97%						
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	46,667	45,540	51,545						
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	298,935	289,137	285,539	(a)	(a)				
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	33,511	35,443		(a)	(a)				
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	55,592	54,649	52,506						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	167,370	166,586	161,254						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	22,108								
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)									
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques		8.53%	7.7%	8.60%	8.17%	9.92%	8.92%	9.37%	9.09%
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (l)		68%	71.38%	69.00%	71.86%	71.82%	71.97%	71.89%	72.00%
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes									
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (l)									

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Cibles			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	26.93	26.93	15.87	15.45	4.80
Banque mondiale	5.04	5.04			
Commission européenne	8.74	8.74	11.78	11.94	2.80
UNICEF	0.52	0.52	2.14	2.14	
USAID	12.63	12.63	1.95	1.37	2.00
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	12.4	12.40	1.95	1.37	2.00
Banque mondiale					
Commission européenne	0	0.00	0.00	0.00	0.00
UNICEF	0.52	0.52			
USAID	11.88	11.88	1.95	1.37	2.00

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	Banque mondiale, USAID, CE
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	2007
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	À déterminer

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2007-2011
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2007
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	
Ind. 7.7 Allocations actuelle Période de mise en œuvre	
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	
Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)	

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PIRLS; TIMSS et PISA
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2011/12, langue anglaise pour la première année du primaire
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	Évaluation-diagnostic en classe, de la première à la sixième année d'enseignement

Examen	Classe	Année	Matière	Compétence minimale / % élèves au plus haut niveau	Note moyenne / % élèves de niveau moyen	Compétence / % élèves au niveau supérieur	% élèves au plus haut niveau
PIRLS	Non disponible	2006	Lecture	/	471	/	/
TIMSS	Quatrième année du primaire	2007	Mathématiques	/	438	/	/
TIMSS	Troisième année du secondaire	2007	Mathématiques	/	418	/	/
TIMSS	Quatrième année du primaire	2007	Science	/	410	/	/
TIMSS	Troisième année du secondaire	2007	Science	/	421	/	/
PISA	Non disponible	2009	Lecture	/	374	/	/
PISA	Non disponible	2009	Mathématiques	/	379	/	/
PISA	Non disponible	2009	Science	/	373	/	/
Évaluation nationale	Première année du primaire	2011/12	Anglais	23.82	74.65	100	N/D
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009/10	Mathématiques	26% (c)	29% (d)	26% (e)	22% (f)
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2008/09	Langues	33% (g)	23% (h)	28% (i)	16% (j)

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (k)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	49%	Environ la moitié des flux d'aide correspond au budget, selon le MES. Ce résultat est très inférieur à la valeur médiane pour les pays du GPE. Les bailleurs de fonds partenaires ont signalé que parmi les problèmes empêchant une meilleure performance dans ce domaine figurent des trous dans les chiffres de financement signalés par les partenaires de développement au Gouvernement, ainsi qu'une tendance à rendre compte des activités des programmes plutôt que des coûts de ces programmes.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	30%	Seulement 30 % environ de l'assistance technique au secteur de l'éducation sont fournis dans le cadre d'une approche coordonnée ou d'un programme. On signale que la coopération technique est coordonnée entre le MES, la Commission européenne et les établissements d'enseignement supérieur allemands et français, particulièrement au sujet du Processus de Bologne.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	63% et 51%	Le taux d'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) pour le secteur de l'éducation s'est élevé à 63%, et à 51 % pour les systèmes de passation des marchés. L'utilisation des systèmes de GFP correspond à la valeur médiane pour les pays du GPE, mais elle est faible, moins que celle des systèmes de passation des marchés à l'appui des réformes qui ont eu lieu en 2010.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	1	Il y a seulement une unité d'exécution du projet en place pour le secteur de l'éducation. C'est la Commission européenne qui fait fonctionner cette unité, qui est conforme à la coordination encouragée par le Processus de Bologne.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d' approches basées sur des programmes (%)	44%	Tout en étant supérieur à celui des pays du GPE, le degré d'alignement de l'aide à l'éducation sur les approches basées sur des programmes (AFP), est inférieur à 50%. Celles-ci n'ont été utilisées que pour 44 % seulement de l'aide décaissée en 2010 par les partenaires de développement participants (soutien général ou au secteur budgétaire ou dispositif de fonds conjoints).

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Non pris en compte parce que renvoyant aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire

(b) Il s'agit de l'enseignement général. Le taux d'achèvement de l'enseignement général se mesure au nombre total d'élèves inscrits dans la dernière classe de ce niveau (hors de toute considération d'âge), moins le nombre de redoublants dans la dernière classe de ce niveau, divisé par le nombre total d'élèves en âge d'entrer dans cette classe.

(c) Résultats: score < 216,38

(d) Résultats dans l'intervalle: 216,38 ⩽ score < 251,332

(e) Résultats dans l'intervalle: 251,332 ⩽ score < 284,953

(f) Résultats dans l'intervalle: score > 284,953

(g) Résultats dans l'intervalle: score < 228,282

(h) Résultats dans l'intervalle: 228,282 ⩽ score < 259,288

(i) Résultats dans l'intervalle: 259,288 ⩽ score < 299,581

(j) Résultats: score > 299,581

(k) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

(l) L'éducation de base comprend les classes allant de la deuxième à la quatrième année d'enseignement secondaire (enfants âgés de 13 à 15 ans).

Sources d'information:

Gouvernement géorgien, Ministère de l'Éducation et des Sciences (2007). Stratégie et Plan d'action relatifs à l'éducation 2007-2011. Tbilissi, Géorgie.

Gouvernement géorgien, Ministère de l'Éducation et des Sciences (Année). Bureau national de statistique. Tbilissi, Géorgie.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. e basés sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial for Éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Ghana

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2005	2007	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)			80.0	80.8							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	83.3	89.7	92.9	97.3	98.4	91.4	92.2	92.9			94.5%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)			102.9	101.3	99.6	99.1%	99.1%	99.2%			99.5%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA			0.97	0.96	0.97	1.0	1.0	1.0			1.0
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)			11.5	16.4	22.5						10.0%
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)		85.5	86.3	87.1	91.6	87.9%	91.9%	96.0%			99.5%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP			0.9	0.9	0.9	1.0					1.0
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire				94.6	92.4	100.3%	100.2%	100.1%			100.0%
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)		67.7	75.0	66.0	66.9	73.3%	79.1%	85.2%			97.2%
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire (a)	590,950	739,824	729,391	738,101	742,846						
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	2,929,536	3,616,023	3,710,647	3,809,258	3,962,779						
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	89,479	112,443	114,421	131,057	124,359	96,600	101,40	106,400			117,400
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire											
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire											
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire											
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire (b)	380,973	453,147	465,758	489,812	499,729						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	1,010,246	1,224,010	1,285,577	1,301,940	1,335,400						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	56,080	73,656	75,409	93,741	83,339	48,700	53,100	57,700			68,000
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)						2.1	2.5	3.0			3.5
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)						2.1	2.5	3.0			3.5
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants											
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques			21.6	23.2		25%					20
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (c)			46.20	42.3			54%	57%			
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes											
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (c)											

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	113.01	89.52	91.10	99.82	103.61
Banque mondiale	43.02	14.00	15.54	14.00	14.00
DFID	38.10	27.00	32.00	47.70	52.56
GPE	0.00	5.60			
JICA	5.54	5.21	3.91	1.27	0.20
PAM	6.03	6.03	6.52	3.50	3.50
UNICEF	4.34	6.68	4.29	4.50	4.50
USAID	15.99	25.00	28.85	28.85	28.85
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	31.52	80.31	51.02	33.35	33.35
Banque mondiale	5.17	10.00	11.36	-	-
DFID		27.00	-	-	-
GPE	0.00	5.60			-
JICA			-	-	-
PAM	6.03	6.03	6.52	-	-
UNICEF	4.34	6.68	4.29	4.50	4.50
USAID	15.99	25.00	28.85	28.85	28.85

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	DFID, UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	JICA, Commission européenne, France, Pays-Bas, USAID, Banque mondiale, PAM
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1er août 10
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Juin 13

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2010-20
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2004
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2005
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	8 en 2005 et 11 en 2007 (d)
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2012
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	75.5
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	
Ind. 7.8 Allocations actuelles - Date de signature	
Ind. 7.9 Allocations actuelles - Date de clôture	
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles - Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2010	2010	2010	2010
3	3	3	3

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Premier cycle du secondaire quatrième année du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	TIMSS: 2003, 2007 et 2011
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2005 et 2007
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC 2010

Examen	Classe	Année	Matière	% élèves au-dessus de la moyenne	% élèves au-dessus du niveau de compétence minimum (e)	% élèves au-dessus du niveau de compétence x (f)	Note moyenne	Lettres par min	Mots per min	Additions (% correctes)	Multiplications (% correctes)	Zéro
Évaluation nationale (g)	P3	2005	Anglais P3	38.1	50.5	16.4	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P3	2007	Anglais P3	37.6	50.1	15	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P3	2009	Anglais P3		57.6	20	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P3	2011	Anglais P3	42.9	66.3	24.2	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2005	Anglais P6	43.1	63.9	23.6	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2007	Anglais P6	44.2	69.7	26.1	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2009	Anglais P6		76.9	35.6	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2011	Anglais P6	48.6	78.9	35.3	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P3	2005	Math. P3	36.6	47.2	18.6	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P3	2007	Math. P3	35	42.6	14.6	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P3	2009	Math. P3		61.2	25.2	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P3	2011	Math. P3	37.8	52.6	18.2	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2005	Math. P3	34.4	42.7	9.8	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2007	Math. P3	35.7	46.2	10.8	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2009	Math. P3		61.9	13.8	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Évaluation nationale (g)	P6	2011	Math. P3	38.7	56.9	16.1	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
TIMSS	8th	2003	Mathématiques	N/D	N/D	N/D	276	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
TIMSS	8th	2007	Mathématiques	N/D	N/D	N/D	209	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
TIMSS	8th	2003	Science	N/D	N/D	N/D	255	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
TIMSS	8th	2007	Science	N/D	N/D	N/D	303	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
Passage dans la classe suivante	P3	2009	Lecture et écriture (Anglais)	N/D	N/D	N/D	N/D	50	35	N/D	N/D	22
Passage dans la classe suivante	P5	2009	Lecture/écriture (anglais)	N/D	N/D	N/D	N/D	70	67	N/D	N/D	6
Passage dans la classe suivante	P3	2009	Calcul	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	68	30	17
Passage dans la classe suivante	P5	2009	Calcul	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	81	57	5

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (h)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	81%	81% de l'aide à l'éducation ont été affectés au budget de l'État et au total, de taux était de 93% suivant l'enquête de l'OCDE de 2011. Le degré d'appropriation par le pays est élevé et les consultations sur la fixation de priorités nationales sont très poussées. Un Cadre d'évaluation de la performance (CEP) a été élaboré pour le secteur de l'éducation pour servir de base à des discussions annuelles entre le Gouvernement et les partenaires de développement sur les allocations et décaissements dans le secteur de l'éducation.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	52%	Environ la moitié de la coopération technique fournie par les partenaires de développement dans le secteur de l'éducation a été coordonnée. Les partenaires ayant fourni un rapport ont noté que les parties prenantes ont reconnu qu'il était urgent de renforcer les capacités de planification du développement au niveau du secteur et des districts pour mettre les projets en œuvre au niveau local.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	43% / 43%	On a utilisé les systèmes de GFP et de passation des marchés pour environ la moitié de l'ensemble de l'aide à l'éducation. Les résultats sont mitigés pour ce qui est d'encourager le recours aux systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) et de passation des marchés par les partenaires de développement, et ce malgré les nouveaux systèmes d'information sur la gestion financière et les réformes des systèmes de GFP. Le degré d'utilisation des systèmes de GFP et de passation des marchés est très variable parmi partenaires de développement.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	4	Quatre unités d'exécution parallèles (UEP) ont opéré dans le secteur de l'éducation. Au total, le Ghana a vu le nombre d'UEP diminuer fortement depuis la première Enquête de l'OCDE de 2006. Deux seulement des partenaires de développement ayant répondu au questionnaire ont signalé les avoir utilisés.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d' approches basées sur des programmes (%)	66 %	Environ 66 % de l'aide à l'éducation ont été décaissés suivant une approche basée sur un programme (ABP). Dans l'Enquête de l'OCDE, les parties prenantes attribuent les progrès réalisés pour cet indicateur à une nouvelle approche à l'échelon de l'ensemble du secteur élaborée pour l'éducation en 2008. Une ABP de l'éducation ou un PBA ou un mécanisme de financement conjoint basé sur un programme ne sont pas en place, mais sont à l'étude.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Comprend les inscriptions en P1 pour les écoles primaires publiques et privées

(b) Comprend les inscriptions en premier cycle du secondaire pour écoles secondaires publiques et privées du premier cycle

(c) L'âge des enfants est de 4 à 15 ans pour l'éducation de base, de 4 à 5 ans pour le jardin d'enfants, de 6 à 11 ans pour le primaire et de 12 à 14 ans pour le premier cycle du secondaire

(d) Un don additionnel de 14,2 millions dollars a été approuvé en 2009, mais il a été annulé car les conditions de la Banque mondiale n'étaient pas remplies

(e) % des élèves donnant au moins 35% de bonnes réponses au test

(f) Pourcentage d'élèves donnant au moins 55 % de bonnes réponses au test

(g) Évaluation nationale de l'éducation (NEA) fondée sur des questions à choix multiples offrant 4 options

(h) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Gouvernement du Ghana (2007). Formulaire d'information sur les pays, Demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Accra, Ghana.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Gouvernement du Ghana, Ministère de l'Éducation (2007). Évaluation nationale de l'éducation (NEA). Accra, Ghana.

Gouvernement du Ghana, Ministère de l'Éducation (2010). Plan stratégique pour l'éducation 2010-2020. Accra, Ghana.

Gouvernement du Ghana, Ministère de l'Éducation (2011). Rapport préliminaire de performance sur le secteur de l'éducation. Version provisoire, mai 2011, Accra, Ghana.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Guinée-Bissau

Secteur	Indicateur	Valeur				Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (femmes,15-24 ans)		39.80%								
	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	71%	72.07%								
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	5.00%				6.10%	7.10%	8.10%	9.20%	10.20%	10.20%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	138%	150%				149%	143%	138%	133%	127%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	0.93%	97% (a)								96.7% (b)
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	33%									
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	59%	62%				65%	68%	72%	76%	80%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP		79.6% (c)								88.6% (d)
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	89%	86%			88%	87%	85%	84%	84%	84%
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	66%	71%			68%	69%	72%	73%	75%	76%
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire										
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	273,45	278,668			290,000	295,000	300,000	306,000	311,000	352,295
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	3,874				4,163	4,469	4,791	5,129	5,485	6,989
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire					386	410	433	458	484	561
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	2,575				2,805	3,053	3,320	3,605	3,911	4,276
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire					302	302	302	302	302	302
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	20,768				22,500	24,243	25,991	27,753	29,584	31,390
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire		58,897								81,891
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	1,488				1,624	1,761	1,900	2,047	2,196	2,346
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire						50	50	50		
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire										55 (e)
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire							75	75		
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)		0.33					0.5	0.5		1
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)		0.33					0.5	0.5		1
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants										
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	11%	13%			12%	13.2	14.5	15.7	17	17%
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation	70%	55%								59%
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes										
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation										

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	14.66	6.58	12.90	12.11	11.56
ADPP (Commission européenne)			0.11	0.10	0.10
ADPP (Human People to People)			0.10	0.00	0.00
ADPP (Autres)			0.16	0.23	0.23
Commission européenne	2.04	2.04 (g)	4.77	4.77	4.77
Coopération portugaise	10.01 (i)		4.25	4.22	3.94
France (AFD et Ambassade)	0.41 (h)	0.41 (h)	0.25	0.23	0.21
Intervention effective (f)			0.91	1.07	0.82
UNICEF (compte non tenu du Fonds du Japon)	2.2 (j)	4.13 (j)	0.86	1.50	1.50
Japon (via l'UNICEF)			1.49	0.00	0.00
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	0	2.04	6.68	5.96	5.62
ADPP (Commission européenne)			0.11	0.10	0.10
ADPP (Human People to People)			0.10	0.00	0.00
ADPP (Autres)			0.16	0.23	0.23
Commission européenne		2.04	1.32	1.37	1.37
Coopération portugaise			1.97	1.97	1.90
France (AFD et Ambassade)	0 (h)	0 (h)	0.25	0.23	0.21
Intervention effective (f)			0.91	1.07	0.82
UNICEF (compte non tenu du Fonds du Japon)			0.86	1.00	1.00
Japon (par l'intermédiaire de l'UNICEF)			1.00	0.00	0.00

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	UNICEF, PNUD, UNESCO, Banque mondiale, BAfD
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2011/12-2013/14
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2010
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2011
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	12
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2012-2015
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	Á déterminer
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	Á déterminer
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	N/D

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2013	2014	2015
1.00	4.00	7.00

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Premier cycle du secondaire - classes 9 et 12
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC prévu pour 2014
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2012 dans certaines écoles par l'UNICEF
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	Non

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	(k)	(k)
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)		
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)		
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet		
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d' approches basées sur des programmes (%)		

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires de l'éducation.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Sur la base du TBA féminin et masculin (147.7%/151.7%=.973).

(b) Sur la base du TBA féminin et masculin (125%/129.2%=.967).

(c) Sur la base du TAP féminin et masculin (54.8%/68.8%=.796).

(d) Sur la base du TAP féminin et masculin (65.8%/74.2%= .886).

(e) Y compris les premier et deuxième cycles du secondaire.

(f) Prévision.

(g) Indication pour l'éducation de base.

(h) Indication donnée seulement par l'Ambassade de France.

(i) Taux de change utilisé: 1 EUR = 1,3827 USD.

(j) Y compris des fonds de l'UNICEF et du Japon (via UNICEF)

(k) Le pays a participé à l'Exercice de suivi 2011 du GPE sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation, mais la qualité des données fournies n'a pas permis d'établir une fiche-pays analysant l'efficacité de l'aide dans le pays. Les données fournies ne seront utilisées que pour le rapport mondial et seront publiées sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2.**

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiche-pays basée sur des informations soumises par les Partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Guinée-Bissau, Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports (2010). Plan triennal de développement de l'éducation: 2011-2013. Mars 2010, Bissau, Guinée-Bissau.

Guinée-Bissau, Ministère de l'Éducation nationale, de la Science, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports (2011), demande de financement adressée au Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation. Septembre 2011, Bissau, Guinée-Bissau.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

UNICEF (2010). Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) Guinée-Bissau. UNICEF: New York, États-Unis.

Banque mondiale (2011) Document d'évaluation de projet. Don proposé à la République du Guinée-Bissau pour le Projet d'éducation de qualité pour tous. 25 octobre 2011, Washington, D.C., États-Unis.

Banque mondiale (2011). Rapport sur le système éducatif national (RESEN) - Guinée-Bissau. Banque mondiale: Washington, D.C., États-Unis.

Guinée

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)		63.40%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	8.00	7.50	0.09	21.20	22.30	23.40	24.40	25.40	26.20
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	82.00	82.35	83.21	82.60	84.40	86.10	87.90	89.60	91.30
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	0.91	0.86	0.88	0.92	0.93	94.30	0.95	0.96	0.97
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	35.0	33.6	30.8						
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	58.83	56.63	58.09	58.60	61.80	64.90	68.00	71.20	74.30
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	0.69	0.66	0.74	0.76	0.79	0.82	0.85	0.87	0.90
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	58.09	57.11	58.74	42.00	45.00	47.00	49.00	51.00	54.00
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	36.48	37.75	32.91	34.50	35.70	37.00	38.20	39.40	40.70
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	277,934	286,834	302,444	273,650	286,939	300,747	315,092	329,992	345,467
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)	1.38	1.45	1.53	1.48	1.56	1.64	1.72	1.81	1.89
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire (b)	27,812	28,863	30,068	24,082	25,748	27,500	29,342	31,278	33,311
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire (b)	1,236	(a)	3,095	2,267	2,388	2,525	2,667	2,816	2,971
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	21,946	22,928	23,779	24,082	25,748	27,500	29,342	31,278	33,311
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire				1,592	1,666	1,752	1,842	1,936	20,033
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	97,143	111,826	119,492	61,243	69,758	79,093	89,294	100,413	112,504
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	405,087	419,367	446,151	331,677	360,459	391,098	423,668	458,343	494,900
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire (c)	7,352	7,630	7,948	4,976	5,656	6,430	7,310	8,314	9,460
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire (c)	663	397	1,258	601	780	887	1,009	1,150	1,313
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire	3,352	3,417	3,627	3,185	3,622	4,119	4,685	5,331	6,068
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire				385	437	497	566	645	738
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)	0.94	0.91	0.81						
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)	1.08	0.95	0.79						
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants	Pas d'étude								
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques (d)	16.98%	15.22%	18.98%						
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques (d) (e)	10.64%	8.73%	9.65%						
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes (d)	18.21%	17.44%	20.26%						
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (d) (e)	61.48%	61.27%	51.07%	62%	63.68%	65.21%	66.86%	68.45%	69.95%

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	10.86	39.84	64.29	32.82	
AFD	3.49	5.13	5.50	5.50	
BAfD					
Banque mondiale	0.00	18.00	2.00	3.00	
GIZ	1.51	11.11	1.49	0.53	
GPE	1.39		11.85	50.76 (f)	
KfW	0	0	23.79	23.79	23.79
UNICEF	4.47	5.60	19.67		
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	7.37	7.51	31.52		
AFD					
BAfD					
Banque mondiale	0.00		0.00		
GPE	1.39		11.85		
GIZ	1.51	1.91			
KfW	0.00	0.00			
UNICEF	4.47	5.60	19.67		

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	AFD
Ind. 6.2 Autres PTF	UNICEF, Banque mondiale,GIZ, KfW, FKD, FSD, BAfD, BID, JICA, Plan Guinée, Aide & Action
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	FSPE, SLECG, FEGUIPAE, Plan Guinée, Aide et Action
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	Décembre 2011
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Mai - Juin 2012

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	Initialement de 2008-2010, a été prorogé jusqu'en décembre 2012; souhaite prorogation jusqu'en décembre 2013
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	PEPT: 2002; IMOA: 2007 et révisé en 2011
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2001
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)&&&	70
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2008
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	117; ajusté en 2010 à 64 / financement additionnel: 10 pour le PEPT
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2008-2010; ajusté pour 2010-2013
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	18/08/2008
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	15/01/2013
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale (40 millions) et UNICEF (24 millions)
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	35.9

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2010	2011	2012	2013
24	11.9	18	10.1

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (g)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	99%	La Banque mondiale et la KfW ont suspendu leurs financements en 2010 en raison de la crise politique, mais presque la totalité des prévisions budgétaires ont été effectivement versés au secteur public par les PTF.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	60%	60% de la coopération technique accordée au pays ont été coordonnés avec les stratégies nationales. Des efforts dans ce domaine sont déployés, comme en témoigne la Stratégie de renforcement des capacités pour le secteur de l'éducation élaborée par le Gouvernement avec un appui commun par un groupe de PTF en 2008 et révisée en 2011. Ce résultat correspond à la valeur médiane enregistrée pour les autres pays ayant participé à cet exercice.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	0% et 0%	Aucun bailleur de fonds n'a utilisé les systèmes nationaux de gestion de finances publiques ni de passation de marchés. Les PTF ont indiqué que l'absence de la bonne gouvernance au pays les contraint à utiliser ces systèmes, et que, si des réformes de ces systèmes sont envisagées, leur état d'avancement n'est pas optimal.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	3	Trois structures d'exécution parallèles ont été recensées dans le secteur, y compris celle mise en place par le fonds commun. Ce résultat correspond à la valeur médiane pour les autres pays ayant participé à cet exercice.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d' approches basées sur des programmes (%)	46%	On a utilisé des approches basées sur des programmes pour un pourcentage moyen (46%) de l'aide à l'éducation décaissée, soit un chiffre légèrement plus élevé que la médiane d'autres pays ayant participé à cet exercice. L'existence du fonds commun dans le secteur a largement aidé à ce résultat, une modalité effectif face à la réticence des PTF pour octroyer du soutien budgétaire direct. L'approche sectorielle se matérialise, selon les PTF, en réunissant les conditions à cette fin, à l'exception de l'utilisation des systèmes nationaux.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - 6ème / 1 Cycle du secondaire - 10ème
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC 1999 et 2005
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2009, 2010 et 2011
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC 2011/12 et Autre en 4ème année

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne	Compétence minimale	Compétence optimale	Compétence maximale	Taux de réussite (%)	Taux de réussite au début d'année (%)	Taux de réussite à la fin d'année (%)
PASEC	CP2	1999	Français	21.71	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
PASEC	CP2	1999	Calcul	25.45	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
PASEC	CP2	1999	Français et calcul	48.84	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
PASEC	CM1	1999	Français	21.17	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
PASEC	CM1	1999	Calcul	13.13	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
PASEC	CM1	1999	Français et calcul	41.1	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D
PASEC	CP2	2005	Français et calcul	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	37.8	49.6
PASEC	CM1	2005	Français et calcul	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	37.8	37.5
Examens de fin de cycle primaire (CEPE)	CM2 (6ème)	2009	N/D	38.62	0.02	5.00	88.04	55.7	N/D	N/D
Examens de fin du 1er cycle du secondaire (BEPC)	10ème	2009	N/D	55.14	0.05	10.00	169.32	44.1	N/D	N/D
Examens de fin du deuxième cycle du secondaire (BAC)	Terminale	2009	N/D	71.65	0.88	10.00	164.65	30.2	N/D	N/D
Examens de fin de cycle primaire (CEPE)	CM2 (6ème)	2010	N/D	42.71	0.03	5.00	93.33	62.1	N/D	N/D
Examens de fin du 1er cycle du Secondaire (BEPC)	10ème	2010	N/D	59.12	0.09	10.00	163.64	36.3	N/D	N/D
Examens de fin du deuxième cycle du Secondaire (BAC)	Terminale	2010	N/D	8.08	0.06	10.00	172.86	38.3	N/D	N/D
Examens de fin de cycle primaire (CEPE)	CM2 (6ème)	2011	N/D	37.13	0.03	5.00	86.67	32.5	N/D	N/D
Examens de fin du 1er cycle du Secondaire (BEPC)	10ème	2011	N/D	61.77	0.14	10.00	174.55	21.2	N/D	N/D
Examens de fin du deuxième cycle du Secondaire (BAC)	Terminale	2011	N/D	80.24	0.03	10.00	165.61	21, 2	N/D	N/D

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Cette donnée a été supprimée car elle n'était composée que de 2 chiffres

(b) La Division Solde a fourni le chiffre global des enseignants du MEPU-EC pour tous les niveaux. La répartition entre les niveaux (primaire, collège et lycée) a été obtenue par application de la clé tirée du SSP

(c) Il s'agit des enseignants des collèges et lycées puisque il n'y a pas de séparation entres les premier et deuxièmes cycles du secondaire

(d) Ces indicateurs portent sur l'enseignement primaire et le 1er cycle du secondaire (collège). Les cibles ne sont plus pertinentes et seront révisées. Les indicateurs ont été calculés sur la base paiement de l'exécution du budget de l'Etat. La répartition du budget du MEPU-EC entre le primaire, le premier et le deuxième cycles du secondaire a été faite sur la base des effectifs d'élèves

(e) Les États généraux de l'éducation (Octobre 2008) et le Salon de l'éducation (Septembre 2011) ont recommandé que l'éducation de base s'adresse aux enfants de 6 à 15 ans

(f) Cela représente 64 millions de dollars moins 11,85 millions décaissés en 2011 par la Banque mondiale et 1,39 millions par l'UNICEF en 2010. Ce montant peut être décaissé en 2012 ou 2013

(g) On peut trouver des informations sur cet exercice, y compris une fiche-pays avec des détails sur ces résultats, sur le site **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec les valeurs médianes des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation ; avec les résultats pour tous les secteurs confondus, tel qu'ils ont été présentés dans l'Enquête 2011 de l'OCDE sur le Suivi de la Déclaration de Paris ; et avec les objectifs/cibles en termes d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs à réaliser en 2010, tel qu'ils ont été décidés par les pays eux-mêmes.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du Partenariat mondial, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation 2011. Information de la Fiche-pays basée sur les données soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires techniques et financiers, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

République de Guinée, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2009). Annuaire statistique de l'éducation préscolaire 2008-2009. Conakry, Guinée.

République de Guinée, Ministère de l'éducation nationale et de la Recherche scientifique (2009). Fichier Général de l'Administration (FGA) de la Division solde du Ministère du Budget en 2009, 2010 et 2011

République de Guinée, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2009). Projection du secteur sur la période 2007-2020 élaborée en 2009 avec le concours d'Alain MINGAT

République de Guinée, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2010). Annuaire statistique de l'enseignement primaire et secondaire 2009-2010. Conakry, Guinée.

République de Guinée, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2011). Annuaire statistique de l'enseignement primaire et secondaire 2010-2011. Conakry, Guinée.

République de Guinée, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2012). Annuaire statistique de l'enseignement primaire et secondaire 2011-2012. Conakry, Guinée.

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections sur le financement du Partenariat mondial, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

République démocratique populaire lao

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2005	2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	84.0										
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)		19.7	22.1	24.5	28.6						
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)		126.1	126.0	120.0	121.9		126.8				
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA		0.9	1.0	1.0	0.9		1.0				
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)		8.4	7.3	5.9	4.8						
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)		76.6	79.0	80.0	82.4		77.0				
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP		1.0	1.0	1.0	1.0		1.1				
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire		80.4	80.8	81.5	83.3						
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)		87.4	85.7	87.7	88.2						
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire		190,073	188,732	177,513	178,863						
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire		908,880	916,341	900,123	883,938		935,031				
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire		29,060	31,782	33,576	34,453 (a)						
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire		(b)	2,722	1,794	877						
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire		30,107	31,648	31,057	31,957						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire		338	1,541	(b)	900						
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire		101,262	103,475	107,198	115,119						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire		264,579 (c)	335,388	345,283	361,875						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire		6,003	8,103	8,560	9,217						
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire			2,100	457	657						
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)											
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)											
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants											
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques		15.7	11.0	11.4	13.1		12.0				
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (d)							38.9	37.0	0.3	35.8	0.4
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes		16.2	10.5	10.8	11.4						
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (d)											

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur				Objectif/cible			
	2008	2009	2010	2011	2011	2012	2013	2014
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	5.18	12.51	56.71	43.38	64.96	78.91	110.79	38.20
BAsD	5.18	12.51	13.54	10.21	13.54	10.21	12.78	16.5
Allemagne (GIZ et KfW)			7.17		4.10	4.40	3.38	
AusAID			11.85	15.68	11.85	15.68	19.60	
Banque mondiale			1.25	5.09	1.25	4.80	6.90	
Commission européenne			1.08	0.32	0.95			
GPE			2.00	4.60		6.70	18.10	
JICA			10.53		14.69	14.69	14.69	
ONG internationales					9.75	14.84	11.33	
PAM			4.87	4.93	4.87	4.93	9.41	
UNESCO			0.22	1.05	0.66	1.05	0.30	
UNICEF			4.20	1.50	3.30	1.60	2.50	
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	5.14	11.20	29.12	32.58	32.29	44.30	59.28	2.05
BAsD	5.14	11.20	10.67	6.66	10.67	6.66	2.43	2.05
Allemagne (GIZ et KfW)								
AusAID			5.99	9.50	5.99	9.50	12.58	
Banque mondiale			1.18	5.09	1.18	4.80	6.90	
Commission européenne								
GPE			2.00	4.60		6.70	18.10	
JICA								
ONG internationales					6.03	9.81	7.12	
PAM			4.87	4.93	4.87	4.93	9.41	
UNESCO			0.22	0.30	0.26	0.30	0.24	
UNICEF			4.20	1.50	3.30	1.60	2.50	

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - 5ème année d'enseignement primaire / Premier cycle du secondaire - quatrième année du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC en 2011/12
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Évaluation of Élève Acquis scolaires (ASLO)
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC prévue en 2012/13

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	Australie, UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	BAfD, BTC, Chine, Commission européenne, France, Allemagne Japon, JICA, KOICA, Corée, Luxembourg, Polet, SIDA, Singapour, Thaïlande, UNESCO, UNICEF, Ambassade des États-Unis, Vietnam, PAM, Banque mondiale.
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Ont fait office par roulement de point focal des ONG : Save the Children/ Plan International/ Catholic Relief Services/ Action for Lao Children
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1er avril 2011
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	12 mars 2012

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre de l'actuel Plan sectoriel	2009-2015
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2009
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2010
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	30
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2010-2013
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	12-Août-10
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	31- Août -13
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	6.6

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2010	2011	2012	2013
2.00	4.6	18.10	5.30

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne	Compétence minimum (%)	Compétence (%)
Évaluation nationale	5ème année d'enseignement primaire	2006	Langues	500	78.40	17.00
Évaluation nationale	5ème année d'enseignement primaire	2006	Mathématiques	ré500	33.60	1.00
Évaluation nationale	5ème année d'enseignement primaire	2006	World About Us	500	42.00	42.10
Évaluation nationale	5ème année d'enseignement primaire	2009	Langues	509	77.60	19.13
Évaluation nationale	5ème année d'enseignement primaire	2009	Mathématiques	485	27.08	0.16
Évaluation nationale	5ème année d'enseignement primaire	2009	World About Us	498	44.20	43.30

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	100	Les données soumises montrent que les neuf partenaires ayant présenté un rapport pour le développement ont décaissé dans une large mesure leur l'aide à l'éducation conformément au budget. Il est toutefois difficile de rendre compte des engagements et des décaissements effectifs du fait des différences entre l'exercice budgétaire du Gouvernement et l'année civile qui sert de base à certains partenaires de développement.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	76	Environ les deux tiers de l'assistance technique ont été coordonnés entre les partenaires de développement, bien que le terme de coordination soit sujet à diverses interprétations. Il n'y avait pas de plan de renforcement des capacités, bien que the finalisation du Cadre de développement du secteur de l'éducation (ESDF) ait aidé le Gouvernement à préciser les priorités pour le secteur, notamment les besoins de capacités.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	28 et 22	Le taux d'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) et de passation des marchés est faible. Bien que des mesures de renforcement des capacités et de réforme aient été prises, les partenaires de développement répondent à environnement à haut risque en continuant à fournir une large part de leur soutien dans le cadre de projets et en maintenant des sauvegardes additionnelles. Les résultats globaux de l'enquête de l'OCDE de 2011 sont eux aussi médiocres. Il a été signalé que les besoins des partenaires de développement du GFP devaient être clairement identifiés pour que le Gouvernement puisse prendre des mesures supplémentaires de renforcement pour y répondre.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	0	Il a été signalé qu'il n'y avait pas d'unités d'exécution (UEP) parallèles en place mais également que des UEP semi-intégrées étaient utilisés par certains partenaires de développement pour l'exécution de leurs projets.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d' approches basées sur des programmes (%)	17	L'Australie, la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation collaborent au sein d'un programme en mettant leurs fonds en commun (65,5 millions USD pour 2010-13). Cette méthode n'est pas considérée comme une approche fondée sur un programme parce que de nombreuses variables font défaut. L'environnement national global ne semble pas permettre d'ABP si l'on considère le faible résultat de l'OCDE. Il semble nécessaire que les partenaires de développement trouvent des moyens de moins utiliser le financement de projet et s'orientent vers des approches plus harmonisées et alignées. Ultérieurement, les systèmes nationaux de GFP et de passation des marchés doivent être renforcés pour que les partenaires de développement soient plus nombreux à participer à ces programmes.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Il s'agit du nombre d'enseignants contractuels

(b) Non pris en compte parce que le nombre était négatif

(c) Cette information n'est pas comparable aux données ultérieures puisqu' en 2009/10, une année supplémentaire a été ajoutée au premier cycle du secondaire

(d) L'âge des élèves de l'éducation de base et de l'enseignement primaire va de 6 à 10 ans (classes 1 à 5).

(e) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiche-pays basée sur les informations soumises par les Partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

République démocratique et populaire lao (2010). Résumé de la documentation, demande de Financement au Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Référence No. CF2010/Washington, 5 mai 2010, Vientiane, RDP Lao.

République démocratique et populaire lao, Ministère de l'Éducation (2009). Cadre de développement du secteur de l'éducation 2009-2015. Avril 2009, Vientiane, RDP Lao.

République démocratique et populaire lao, Ministère de l'Éducation (2010). Rapport sur l'évaluation nationale des acquis scolaires des élèves (ASLO II), RIES, juin 2010, Vientiane, RDP Lao.

République démocratique et populaire Lao, Ministère de l'Éducation. Bulletin statistique annuel. Vientiane, RDP Lao.

République démocratique et populaire Lao. Plan budgétaire de l'État. Vientiane, RDP Lao.

Groupe local pour l'éducation (2011). Aide-mémoire d'examen sectoriel conjoint. 28 mars – 8 avril 2011. Vientiane, RDP Lao.

ISU (2007). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Libéria

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	76%	76.50%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l 'éducation préscolaire (%)	135.00%			128.00%	122.00%	116.00%	109.00%	103.00%	97.00%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	111%			109%	107%	106.00%	104%	102%	100.00%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	0.93			0.95	0.95	0.97	0.97	0.99	1.00
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	60			54	49	43	38	33	27
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	65%			68%	71%	75%	78%	81%	84%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	0.87			0.88	0.91	0.91	0.93	0.95	0.95
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	72%			72%	72%	73%	73%	73%	73%
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	38%			40%	42%	45%	48%	50%	53%
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire									
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	605,236		674,534	570,000	586,687	634,000	621,606	639,805	658,000
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	22,120		25,137	10,791	11,443	12,073	12,698	13,330	13,980
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	18,148		21,687						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire							418		
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	117,507		138,029	120,150	129,905	140,173	150,977	162,341	174,288
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	8,574		9,919	2,260	2,394	2,540	2,697	2,867	3,050
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire	2,971		3,673						
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)	16 (a)		3 (b)						
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)	15 (c)		3 (d)						
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques									
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (e)									
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes	12%			14%	15%	16%	16%	17%	18%
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (e)	40%			41%	42%	43%	44%	45%	45%

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible				
	2010	2010	2011	2012	2013	2014
Ind. 5.1 Aide décaissée en faveur de l'ensemble de l'éducation	30.46	0.60	10.00	25.00	5.00	5.00
Banque mondiale	0.34	0.60	10.00	25.00	5.00	5.00
UNICEF	8.51					
USAID	21.61					
Ind. 5.2 Aide décaissée en faveur de l'éducation de base	8.51	0.60	10.00	25.00	5.00	5.00
Banque mondiale		0.60	10.00	25.00	5.00	5.00
UNICEF	8.51					
USAID						

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Classes 9 et 12 École de fin d'études primaires
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	Quatrième année du secondaire et 12 Conseil des examens d'Afrique de l'Ouest (WAEC)
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Évaluation des mathématiques dans les petites classes (EMPC)
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	Évaluation de la lecture dans les petites classes (ELPC)

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	EC, UNESCO, USAID, Banque mondiale, PAM
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	OSI/ Réseau de fondations Soros
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	2009
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	7 au 9 août 2012

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2010-2020
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2007, 2009
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2010
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	40
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2010-2013
Ind. 7.8 Allocations actuelle Date de signature	9/29/10
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	6/30/13
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	6

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2011	2012	2013	2014	2015
6	5	12.00	12.00	5.00

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (f)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	/	Il n'a pas été possible de déterminer le pourcentage de l'aide considérée comme conforme au budget par le Ministère de l'Éducation faute de données sur les estimations budgétaires par bailleur de fonds partenaire dans le domaine de l'éducation.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	99%	Des efforts résolus de coordination de la coopération technique ont été signalés, ce qui explique le score élevé des bailleurs de fonds partenaires pour l'éducation pour cet indicateur, avec près de 100%. La coopération technique des partenaires de développement dans le pays (77 %) est également active (Enquête de l'OCDE de 2011).
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	0% / 0%	Les problèmes liés aux faibles capacités institutionnelles expliquent pourquoi les systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) et de passation des marchés. Les partenaires de développement de l'éducation et le Gouvernement sont parfaitement conscients des problèmes auxquels sont confrontés les systèmes de GFP et de passation des marchés du Gouvernement. Dans le secteur de l'éducation, l'Unité de gestion financière du Projet (UGFP) a été créée au Ministère des Finances pour renforcer la capacité financière. L'UGFP a administré le financement du programme LPERP et est utilisée pour gérer le financement du Fonds catalytique du GPE.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	1	En 2010, il existait une seule unité d'exécution parallèle (UEP) dans le secteur de l'éducation du Liberia. Le GFPU est considéré comme une UEP bien qu'il fasse partie du Ministère des Finances. Au total, il n'existe que quatre UEP en activité au Liberia (Enquête de l'OCDE de 2011).
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d'approches basées sur des programmes (%)	6%	En 2010, pratiquement aucune partie de l'aide à l'éducation fournie au Liberia n'est fournie suivant une approche fondée sur un programme, pour une part en raison de problèmes liés à la GFP et à la passation des marchés. L'exception notable a été le financement assurée par les Fonds conjoints pour l'éducation pour le LPERP. Là encore, le résultat des partenaires de développement dans le secteur de l'éducation est semblable à celui des partenaires de développement au Liberia dans leur ensemble, avec 12 % seulement de l'aide fournie suivant ces approches.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Sur un total de 36 722 manuels

(b) Sur un total de 202 310 manuels

(c) Sur un total de 39 683 manuels

(d) Sur un total de 213 466 manuels

(e) L'âge de l'éducation de base va de 5 à 17 ans (ECE - 3-5 ans, primaire 6-11 ans, premier cycle du secondaire 12-14 ans, deuxième cycle du secondaire, 15-17 ans)

(f) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiche-pays basée sur les informations soumises par les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

République du Libéria (2010). Formulaire d'information sur les pays, demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Mars 2010, Monrovia, Liberia.

République du Libéria, Ministère de l'Éducation (2010). Plan pour le secteur de l'éducation. 4 mars 10, Monrovia, Liberia.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Madagascar

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	64.9								
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	9.54 (a)	9.9	10.4			20 (b)			
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	182.8	177.9	173.1						
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	1.0	1.0	1.0						
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation) (g)	11.1	11.7	8 (c)	10 (d)		6 (c)	4 (c)	3 (c)	1 (e)
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%) (g)	76.5	74.3	72.16 (f)	74 (h; i)		82 (h; j)	87 (h; k)	91 (h; l)	94 (h; m)
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP		1.0	1.0	1.0 (n)					1.0 (n)
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	56.0	64.2	67.3						83.0
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	38.0	55.5	46.8						
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	1,108,642	1,109,523	1,110,709	1,052,256	1,026,062	999,114 (h)	971,443 (h)	943,013 (h)	913,781 (h)
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)	4,323,981	4,329,577	4,305,069	4,713,000	4,719,000	4,958,000 (h)	5,071,000 (h)	5,156,000 (h)	5,221,000 (h)
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	69,613	73,636	80,428	72,463	79,656	85250 (h)	88,834 (h)	92,091 (h)	95,170 (h)
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire	4,652 (o)	4,023	4,822	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	63,178	69,547	74,778	60,535	65,448	69,302 (h)	71,928 (h)	74,263 (h)	76,586 (h)
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire	697 (p)	N/D	N/D	3,000	3,000	3,000 (h)	3,000 (h)	3,000 (h)	3,000 (h)
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	246,261	327,982	316,189						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	816,537	920,464	1,049,991		527,506	431,026 (h)	494,074 (h)	572,657 (h)	728,626
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	16,582 (q)	18,066	19,610	13,684	10,797	10,317 (h)	10,317 (h)	10,509 (h)	13,546 (h)
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire	3,092	1,484	1,544		2,700	2,700			
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire	9,058 (r)	9,367 (r)	11,473 (r)						
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire	1,129	309	2,106 (s)	176	300	300	546 (h)	546 (h)	546 (h)
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)		6,369	5,231						
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	21.4	18.3	20.3		19.8				
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (u)	72.1	60.8	64.8						
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes	17.1	22.7	18.7 (h)		14.66 (t)	16.2	16.4		
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (u)	56.4	53.0			51.05 (t)	53.0	53.0		

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif (v)	38.84	28.62	37.41	40.80	7.78
Banque mondiale (GPE)	2.15				
BIT	4.06	0.00	0.00	0.00	0.00
Commission européenne	0.30				
France (AFD et Ambassade)	6.07	6.07	2.17	2.17	1.87
GPE	15.00	15.00	18.60	26.98	
JICA	0.03				
Norvège	1.74		7.25	6.25	4.58
PAM	1.88	0.00	0.00	0.00	0.00
UNESCO	0.06				
UNICEF	7.55	7.55	9.39	5.40	1.33
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base (v)	0.60	22.55	0	0	0
Banque mondiale (GPE)					
BIT	0.60		0	0	0
Commission européenne					
France (AFD et Ambassade)					
GPE		15.00			
JICA					
Norvège					
PAM			0	0	0
UNESCO					
UNICEF		7.55			

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC : 1998 et 2005
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Suivi des acquis scolaires (MLA) : 1997 - 4ème , primaire (CM1) 2003 - 8ème, secondaire
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne
PASEC	CM2	1998	Français	42.6
PASEC	CM2	1998	Mathématiques	59.1
PASEC	CM2	2005	Français	31.4
PASEC	CM2	2005	Mathématiques	51.2

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	Banque mondiale
Ind. 6.2 Autres PTF	UNICEF, AFD, ILO, Norvège, JICA, BAfD, BADEA, OPEP, PAM
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernière examen conjoint	Mai - 2011
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel l'actuel	2010-2012
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2005; 2008
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2005
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	60
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2008
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	64.1 (mise en œuvre par 3 financements : 15 en 2010; 22.018 en 2011 et 27.082 en 2012)
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2009-2014
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	5-Nov.-09
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-Juin.-13
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	UNICEF
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	37

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2010	2011	2012
15	22.01	27.08

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (w)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	21%	L'alignement de l'aide dans le secteur de l'éducation a été faible en 2010, et il était également plus faible que pour l'ensemble des autres secteurs. La situation politique a empêché le décaissement direct de l'aide en faveur du budget de l'État fournie par la plupart des bailleurs de fonds. 80 % de l'aide décaissée n'ont pas été pris en compte dans les prévisions budgétaires.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	31%	Seulement 31% de la coopération technique en faveur du secteur de l'éducation ont été coordonnés avec les priorités nationales 2010 (30%), tandis que 83 % l'ont été pour l'ensemble des autres secteurs.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques / passation des marchés (%)	20% et 20%	On a utilisé en 2010 les systèmes nationaux de GFP et de passation des marchés pour seulement 20% de l'aide décaissée en faveur de l'éducation. Ce résultat est inférieur à la performance médiane des pays ayant présenté un rapport, mais supérieur à celui qui est rapporté pour l'ensemble des autres secteurs dans le pays.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	7	Les bailleurs de fonds ont utilisé 7 UEP en 2010 pour le secteur de l'éducation, ce qui indique qu'ils ne sont guère disposés à utiliser les systèmes nationaux.
Ind. 9.5 Aide fournie suivant des approches basées sur des programmes (%)	29%	29% de l'aide décaissée en faveur de l'éducation en 2010 ont été fournis suivant une ABP. Ce chiffre est plus élevé que dans l'ensemble des autres secteurs.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Calculs effectués sur la base des données démographiques de l'enquête auprès des ménages de 2010.

(b) Objectif du Plan d'action pour Madagascar (PAM).

(c) Estimation basée sur le taux net d'inscription pour les élèves de 6 à 10 ans.

(d) Le chiffre diffère selon la classe: 10 % (classes 1 à 5) et 51% (classes 6 et 7).

(e) Le chiffre diffère selon la classe: 1 % (classes 1-5) et 32% (classes 6et 7).

(f) Il s'agit des classes 1 à 5.

(g) Ces indicateurs présentent deux séries différentes de valeurs avant et après 2011, parce que cette année, le pays a restructuré son système éducatif, passé de 5-4-3 années d'étude à 7-3-2.

(h) Il s'agit de projections.

(i) Le chiffre diffère selon la classe: 75% (classes 1 à 5) et 40% (classes 6 et 7).

(j) Le chiffre diffère selon la classe: 82% (classes 1 à 5) et 51% (classes 6 et 7).

(k) Le chiffre diffère selon la classe: 87% (classes 1à 5) et 57% (classes 6 et 7).

(l) Le chiffre diffère selon la classe: 91% (classes 1à 5) et 61% (classes 6 et 7).

(m) Le chiffre diffère selon la classe: 94% (classes 1à 5) et 65% (classes 6 et 7).

(n) Estimation basée sur le TAP total et le TAP féminin jusqu'à la 5ème année d'enseignement primaire.

(o) Y compris les enseignants recrutés par le FRAM.

(p) Indique les nouvelles salles de classe construites par l'État.

(q) Il s'agit du nombre d'enseignants des écoles publiques, y compris les enseignants de la réforme (enseignants semi-spécialisés recrutés pour enseigner en 6ème et 7ème années d'école primaire, dans le contexte d'une réforme de la structure de l'enseignement primaire).

(r) Indique le nombre de salles de classe dans les écoles publiques.

(s) Indique la différence de nombre de salles de classe entre les années t et t-1.

(t) La source d'information indique que ce chiffre peut changer parce qu'il a été communiqué au début de 2011.

(u) L'éducation de base va de 6 à 10 ans.

(v) Les montants indiqués s'appliquent aux bailleurs de fonds qui ont effectué le financement (et non à ceux qui ont fourni les fonds), en particulier dans le cas de la Norvège, qui a transféré la plus grande partie de son financement à des agences des Nations Unies.

(w) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour l'ensemble des secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l' Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

CONFEMEN (2008). Certaines idées en faveur d'un enseignement primaire de qualité pour tous. Rapport PASEC.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Gouvernement de Madagascar (2008) Formulaire d'information sur les pays, Demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Réf. No. CFC/Tokyo/2008-02. 22 avril 2008, Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar (2009). Budgets MEN, METFP, MINSUP, OGT, MFB. Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar (2010). Budgets MEN, METFP, MINSUP, OGT, MFB. Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar (2011). Budgets MEN, METFP, MINSUP, OGT, MFB. Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2008). Projections des coûts et du financement du Plan d'éducation pour tous. Résumé sur l'enseignement primaire. Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2009). Budget d'exécution 2009. Décembre 2009, Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2010). 2009/2010 Statistiques annuelles du MEN. Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2011). 2009 Budget d'exécution. Janvier 2011, Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar, Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2008). Plan d'éducation pour tous. Février 2008, Antananarivo, Madagascar.

Gouvernement de Madagascar. OGT MFB. Antananarivo, Madagascar.

Groupe local pour l'éducation (2011). Rapport d'examen conjoint. Mai 2011, Antananarivo, Madagascar.

ISU (2011). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

UNICEF (2012). Les exclus de l'éducation. UNICEF: New York, États-Unis.

Malawi

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)		87.07%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)				33.00%	45.00%	55.00%	65.00%		
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	205%	206%	205%	142%		136.4%	138%		
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	1%	1.02%	1.04%	1.03	1.00%	1.00%	1.03		
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	17						12		
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	59%	59%	61%	40%			55%		
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP									
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	40%	34.76%	32.44%	39%	38%	37%	36%	35%	35%
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%))									
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	676,086	699,032	661,224			629,553			
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	3,671,481	3,868,643	4,034,220	3,697,000	3,985,845	3,738,709	4,159,702	4,225,415	4,329,832
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	48,963	48,170	53,031	45,792 (a)	46,763 (a)	58,750 (a)	51,473 (a)	53,173 (a)	56,791 (a)
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire		8,263		8,000	8,778				
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	37,706	38,289	38,387	40,289	42,289	46,096	60,710	60,354	59,998
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire		544		1,430	1,500	2,197	2,197	2,197	2,197
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	67,680 (b)	67,271	65,541						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	142,226 (c)	137,061	138,764			316,019			
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	11,397	10,951	11,300	11,261	11,385	11,519 (d)	12,719 (d)	13,978 (d)	15,321 (d)
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire				330	330	330	330	330	330
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire	5,258	5,019	5,229	4,034	4,299	4,597	5,003	5,410	5,813
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire		32		160	84				
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)	4.614	1.606	2.095	1	1	1	1	1	1
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)	3.1016 (e)	1.5276 (e)	2.1602 (e)	1	1	1	1	1	1
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques									
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (g)									
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes (f)	18.6%	24.0%	25.6%	20%	20%	20%	20%	20%	20%
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (f) (g)		55.8%	59.8%	50%	55%	60%	60%	60%	60%

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible				
	2010	2010	2011	2012	2013	2014
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	107.85 (h)	98.66	115.26	128.83	82.74	72.74
ACDI	2.05	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
BAfD	7.43	4.01	3.13	5.00	4.00	4.00
Banque mondiale	9.56	6.00	9.00	15.00	15.00	5.00
DFID	21.12	27.84	25.52	24.32	24.32	24.32
GIZ	2.05	5.94	30.00	45.00	0.00	0.00
GPE	15.00	15.00	3.64	3.09	3.09	3.09
JICA	4.91	6.21	5.94	0.09	0.00	0.00
KFW	7.24	7.48	7.48	5.78	5.78	5.78
PAM	11.56	8.00	12.37	12.37	12.37	12.37
UNICEF	7.61	7.18	7.18	7.18	7.18	7.18
USAID	13.04	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
Ind. 5.2 Aide décaissée en faveur de l'éducation de base		5.44	17.80	22.80	18.80	
ACDI						
BAfD						
Banque mondiale			6.00	9.00	15.00	
DFID		5.44				
GIZ						
GPE						
JICA						
KFW						
PAM						
UNICEF			3.80	3.80	3.80	
USAID			8.00	10.00		

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - troisième année du secondaire (2009 et 2011) / Premier cycle du secondaire - (2009, 2010 et 2011)
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	SACMEQ - 2000 et 2007
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Aucun progrès dans les plans de mise au point de deux évaluations types en 2010/11
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC en 2010

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne
SACMEQ	Niveau 6	2000	Lecture	429 (i)
SACMEQ	Niveau 6	2000	Mathématiques	433 (i)
SACMEQ	Niveau 3,5,7	2007	Lecture	433 (i)
SACMEQ	Niveaux 3,5,7	2007	Mathématiques	447 (i)

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	USAID
Ind. 6.2 Autres PTF	ADB, GIZ, DFID, JICA, ACDI, UNICEF, JICA, Banque mondiale
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Save the Children, Development Aid from People to People (DAPP)
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1er novembre 11
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Fin novembre / début décembre 2012

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2008-2017
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2009
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédente Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2010
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	90
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2010-2013
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	22-nov-10
Ind. 7.9 Allocations actuelle Date de clôture	30-juin-15
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Soutien budgétaire sectoriel
Ind. 7.12 Allocations actuelle Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	15

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2011	2012	2013	2014
15	43.2	23.00	8.80

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (j)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	47%	Environ 47% des flux d'aide des partenaires de développement ayant présenté un rapport sont alignés sur les priorités nationales en matière d'éducation. Toutefois, les informations pour cet indicateur ont été limitées puisque seul le MEST a fourni des informations pour trois des neuf partenaires de développement. Le résultat est donc sujet à caution. Toute l'aide à l'éducation est décaissée à l'appui de l'exécution de l'ESIP. Il est donc prévu qu'en 2011 l'alignement sur le budget de l'État augmente du fait des approches à l'échelon du secteur et AFJ. L'enquête de l'OCDE de 2011 révèle que 79% de l'ensemble de l'aide au Malawi a correspondu au budget.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	40%	Environ 40 % de la coopération technique sont fournis de façon coordonnée par les partenaires de développement ayant présenté un rapport, contre un taux global de 50 % suivant l'enquête de l'OCDE de 2011.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques / passation des marchés (%)	13% / 7%	On a utilisé des systèmes nationaux de gestion des finances publiques pour seulement 13 % de l'aide décaissée dans le secteur de l'éducation et des systèmes nationaux de passation des marchés pour seulement 7 %. Ces chiffres sont faibles par rapport aux résultats de l'enquête de l'OCDE de 2011 pour cet indicateur (66 %). Il a été signalé que les systèmes nationaux seraient davantage utilisés en 2011 du fait de l'utilisation de fonds communs dans le cadre de l'AFJ et de l'application des stratégies de renforcement des capacités dans le cadre de la structure du Secrétariat à l'échelon du secteur et de la nouvelle Stratégie de renforcement des capacités.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	3	Trois unités d'exécution de projet (UEP) parallèles ont été utilisées dans le secteur de l'éducation. Il a été signalé que l'on s'est efforcé tout au long de 2009 et 2010 d'intégrer les unités existantes et d'éviter d'en créer de nouvelles. L'adoption d'une approche à l'échelon du secteur indique le ferme engagement du MEST et des partenaires de développement de collaborer, et l'AFJ contient une feuille de route stipulant une utilisation accru des systèmes nationaux aussi bien de GFP que de passation des marchés. Un certain nombre de structures équivalentes aux UEP fonctionnent encore, mais elles sont considérées comme relevant d'une approche au niveau sectoriel, à l'appui du NESP.
Ind. 9.5 Aide fournie suivant des approches basées sur des programmes (%)	78%	78% de l'aide sont fournis suivant une approche fondée sur un programme, et il s'agit là d'un indicateur par rapport auquel le Malawi peut fournir des enseignements pour d'autres pays partenaires. C'est un résultat supérieur à la performance mesurée par l'Enquête de l'OCDE de 2011 (51%).

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Exclut les écoles privées

(b) Inscription en classe 1

(c) Il s'agit des classes 1 et 2

(d) Inclut les enseignants payés par l'État et ceux du secondaire « ouvert »

(e) Inclut seulement les manuels d'anglais

(f) Il s'agit d'exercices budgétaires

(g) L'enseignement primaire comprend les huit premières années d'enseignement (mais non le premier cycle du secondaire). Il fait partie de l'éducation de base une fois que le développement du jeune enfant est financé par l'État (financement actuellement assuré seulement par les bailleurs de fonds partenaires)

(h) N'inclut pas le soutien budgétaire général

(i) On ne sait pas exactement à quelle classe ces scores renvoient. Le dernier SACMEQ a été effectué aux niveaux des classes 3, 5 et 7. Les données du SACMEQ sont recueillies tous les cinq ans depuis 1998. Le premier SACMEQ a testé les apprenants en anglais, le deuxième, en anglais et mathématiques, et le troisième, en anglais, en mathématiques et sur le VIH/sida.

(j) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour l'ensemble des secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Les fiches-pays sont basées sur des information soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Gouvernement de la République du Malawi (2009) Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Lilongwe, Malawi.

Gouvernement de la République du Malawi (2010). Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Lilongwe, Malawi.

Gouvernement de la République du Malawi (2011). Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Lilongwe, Malawi.

Gouvernement de la République du Malawi (2010). Sommaire, Demande de financement auprès du Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Réf. No. CFC/Washington/2010-5, 5 au 7 mai 2010, Lilongwe, Malawi.

Gouvernement de la République du Malawi, Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie (2008). Plan national pour le secteur de l'éducation 2008-2017. Juin 2008, Lilongwe, Malawi.

Gouvernement de la République du Malawi, Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie (2010), Rapport sur la performance du secteur de l'éducation 2009-2010, Présentation générale des mesures clés de réforme. Novembre 2010, Lilongwe, Malawi.

Gouvernement de la République du Malawi, Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. Chiffres du budget. Lilongwe, Malawi.

Gouvernement de la République du Malawi, Ministère des Finances. Chiffres du budget. Lilongwe, Malawi.

Cadre des indicateurs de S & E

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Mauritanie

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2007	2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)				68.31%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)			6%			10%	10%	11%	11%	12%	13%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)			106%	103.9%	105%	104%	103%	102%	101%	100%	100%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA			105%	105%	107%	100%					
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)			27%		27.3%						
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)			69%	65%	73%		68%	71.54% (a)	74.61% (a)	77.62% (a)	81.35% (a)
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP			108%	105%	105%						
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire			37%	42%	53%	49%	50%	50.14% (a)	50.75% (a)	51.36% (a)	51.96% (a)
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)			18%	19%	21%	18%	19%	21%	23%	24%	26%
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire											
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire			512,998	531,383	535,976						
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire			13,131		13,640						
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire								319.25	319.25	319.25	319.25
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire			12,247		13,280						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire											1,688
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire			17,930	23,672	32,358						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire			70,492	80,888	91,341						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire								225	225	225	225
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire								87.5	87.5	87.5	87.5
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)											
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)											
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants											
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques			15%	15%	14%						
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques			11.4%	11.0%	11.2%						
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes			20.9%	22%	19%						
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation			44%	51%	60.79% (a)			37% (a)	37% (a)	38% (a)	44% (a)

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur		Objectif/cible			
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	13.21	11.34				
AFD	4.21	0.99				
BID	2.90	4.40				
Coopération espagnole	1.00	1.65				
PAM		0.08				
UNESCO		0.07				
UNICEF	5.10	4.15				
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	8.92	4.90	13.30	14.72	9.78	1.56
AFD	3.82	0.60	2.81	4.69	1.88	
BID			2.08	3.12	2.60	1.56
Coopération espagnole			3.01	1.81		
PAM		0.08	3.20	3.30	3.50	
UNESCO		0.07	0.40			
UNICEF	5.10	4.15	1.80	1.80	1.80	

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	6ème du primaire / 4ème du 1er cycle du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC 2004
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne (b)
PASEC	5ème	2004	Français	19
PASEC	5ème	2004	Mathématiques	21

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	AFD
Ind. 6.2 Autres PTF	Banque mondiale, Coopération espagnole, PAM, UNICEF
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	Juin 2007
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2012-2014
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2002; 2011
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2003
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	9
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2007
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	14
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2008-2012
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	8-Apr-12
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	31-Mar-12
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	13.94

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2009	2010	2011	2012
4.2	3.7	4.4	1.7

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Projections

(b) Sur 100

Sources d'information:

DSCP

République Islamique de Mauritanie (2011). Programme national de développement du secteur éducatif 2011-2020 (PNDSE II). Plan d'action triennal (2012-2014). Document provisoire, mai 2011, Nouakchott, Mauritanie.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections sur le financement du Partenariat mondial, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Moldova

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)		99.5							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	75.5	77.1	77.1					78.0	77.6
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)									
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	91.5	97.7	97.5					98.3	
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation) (a)	12.4	12.2							
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	92.0								99.0
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	1.0								1.0
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire									
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)									
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	34,921	35,434							
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	141,200	138,436							
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire		36,998 (b)	37,405 (b)						
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	207,500	193,271 (c)							
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire		36,998 (b)	37,405 (b)						
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)									
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	24.1						26.5	26.5	
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (d)	52.2						52.6	52.6	
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes									
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (d)									

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	3.45	3.61	1.40	3.00	2.70
Banque mondiale	2.64	2.80		2.20	2.20
UNICEF	0.81	0.81	1.40	0.80	0.50
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	0.81	3.61	1.40	3.00	2.70
Banque mondiale		2.80		2.20	2.20
UNICEF	0.81	0.81	1.40	0.80	0.50

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	UNICEF, WB
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Step by Step, ProDidactica
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	2010
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Probablement 2013

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2011-2015
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2005; 2010
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2005
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	8.8
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2012
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	4.4
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2012-2014
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	14-Feb-12
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	À déterminer
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	N/D

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2012	2013	2014
1.22	3.16	0.18

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire et premier cycle du secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PIRLS: 1999 et 2003 TIMSS: 1999 et 2003
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	2009, 2010 et 2011
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne	Compétence moyenne (%)	Compétence minimum (%)	Compétence (%)
Évaluation nationale	Quatrième année du primaire	2009			41.95	17.09	38.98
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2009			49.97	33.98	14.02
Évaluation nationale	Quatrième année du primaire	2010			42.03	17.30	38.75
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2010			52.52	34.49	12.31
Évaluation nationale	Quatrième année du primaire	2011			42.51	17.63	38.02
Évaluation nationale	Quatrième année du secondaire	2011			48.3	44.89	5.94
PIRLS	Quatrième année du primaire	1999	Lecture	492			
PIRLS	Quatrième année du primaire	2003	Lecture	500			
TIMSS		1999	Mathématiques	469			
TIMSS		1999	Science	459			
TIMSS		2003	Mathématiques	460			
TIMSS		2003	Science	472			

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	97%	Les apports d'aide au Moldova cadrent presque parfaitement avec les priorités nationales pour le secteur de l'éducation (97%). Les données de l'OCDE pour Moldova en 2011 montrent que 92% des apports d'aide sont alignés sur les priorités nationales dans les secteurs autres que celui de l'éducation. Il est clair que le Moldova parvient très bien à faire cadrer les apports des bailleurs de fonds avec son programme de développement.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	96%	La coopération technique est régulièrement coordonnée dans le secteur de l'éducation du Moldova, 96 % des activités techniques menées par la Banque mondiale et l'UNICEF étant coordonnées. Ce chiffre est très supérieur à la valeur médiane enregistrée pour les pays du GPE et pour la performance globale du Moldova selon l'Enquête de l'OCDE.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	20% / 23%	Le degré d'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) et de passation des marchés par les partenaires de développement dans le secteur de l'éducation est très faible (20 % et 23 %, respectivement). De ce point de vue, le secteur de l'éducation est beaucoup moins performant que d'autres secteurs du pays.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projets	0	Aucune Unité d'exécution de projet n'a été signalée dans le secteur de l'éducation au Moldova.
Ind. 9.5 Aide fournie suivant des approches basées sur des programmes (%)	15%	Une faible partie seulement du financement de l'éducation assuré par les partenaires de développement utilise une approche basée sur un programme, et en 2010, ce taux n'était que de 15 %.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Enseignement primaire

(b) Inclut le nombre total d'enseignants dans les écoles d'enseignement général, qui inclut à la fois le primaire et le secondaire

(c) Inclut 193 146 élèves dans les écoles de jour et 125 pour les cours du soir

(d) L'éducation de base correspond à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire (enfants âgés de 7 à 16 ans)

(e) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour l'ensemble des secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Gouvernement de la République du Moldova (2010). 2011-2015 Stratégie globale de développement de l'éducation. Chisinau, Moldova.

Gouvernement de la République du Moldova (2011). Présentation résumée, Demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Chisinau, Moldova.

Gouvernement de la République du Moldova, Ministère de l'Éducation (2011). Éducation en République du Moldova, Publication statistique 2010/2011. Chisinau, Moldova.

Gouvernement de la République du Moldova, Bureau national de statistique (NBS).

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans) et nombre de nouveaux entrants dans l'enseignement primaire. ISU: Montréal, Canada.

Banque mondiale (2011). Document d'évaluation de projet, financement proposé à la République du Moldova pour l'Éducation pour tous –Initiative pour une mise en œuvre accéléré. 27 juillet 2011, Banque mondiale: Washington, D.C., États-Unis.

Mozambique

Secteur	Indicateur	Valeur						Objectif/cible						
		2005	2008	2009	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)				71.8									30
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)				4.0									
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	156.9	168.2	166.8	170.6	165.8	166.8							
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA		0.95	0.97	0.95	0.96	0.96							
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)		13.6	9.7	8.4	7.4	9.2							
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	46.1	58.1	53.2	53.8	50.8							54.0	
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	0.84	0.87	0.90	0.92	0.93							0.94	
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire		68.0	67.3	72.2	72.3	70.8							
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)										49.4	50.4	51.3	
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire (millions)	0.89	1.09	1.12	1.19	1.19	1.22							
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)	4.00	4.97	5.14	5.35	5.31	5.40							
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire (a)	58,970	76,345	82,812	90,304	94,790	97,717							
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire (b)			9,400	9,800	8,500	6,463			8,500	8,500	9,000	9,500	
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire (c)	36,794	44,103	46,266	49,900									
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire (d)			2,163	3,634									
	Ind. 3.7 Écoles dans le primaire (e)	8,271	9,600	10,013	10,651	10,987	11,331							
	Ind. 3.8 Nouvelles écoles dans le primaire (f)			413	638	336	344							
	Ind. 3.9 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire (g)	135,714	211,613	241,511	250,614	258,898	245,172							
	Ind. 3.10 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	350,681	588,621	670,791	733,593	761,589	758,383							
	Ind. 3.11 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	6,566	10,238	11,425	12,958	13,837	14,646							
	Ind. 3.12 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire					852	837							
	Ind. 3.13 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire													
	Ind. 3.14 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire													
	Ind. 3.15 Écoles dans le secondaire	253	406	437	514	561	582							
	Ind. 3.16 Nouvelles écoles dans le secondaire			31	77	47	21							
	Ind. 3.17 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)							1	1	1	1	1	1	
	Ind. 3.18 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)							1	1	1	1	1	1	
	Ind. 3.19 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants						(h)							
Finances publiques pour l'ensemble de l'éducation et l'éducation de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques (i)	20.4	23.5	21.5	21.0					21	21	21	21	
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (j)		61.1	59.6	56.4	54.9				50	50	50	50	
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes													
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation													

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible				
	2010	2010	2011	2012	2013	2014
Ind. 5.1 Aide décaissée en faveur de l'ensemble de l'éducation (k)	168.34	168.34	124.83	163.31	142.17	130.33
Allemagne (GIZ et KfW)	32.73	32.73	24.05	27.77	3.99	0.00
Banque mondiale	7.86	7.86	7.00	27.00	56.00	59.00
Canada	29.95	29.95	29.45	27.74	36.14	13.22
DANIDA (m)						
DFID	20.95	20.95	7.15	7.69	8.78	8.78
Finlande	11.36	11.36	9.50	9.30	9.30	9.30
Flanders			1.33	1.33	1.33	1.33
GPE	37.58	37.58	15.00	35.00	0.03	10.00
Irlande	10.47	10.47	6.07	7.37	9.03	8.90
Italie	2.18	2.18	2.98	1.33	4.77	0.00
Japon	3.94	3.94	8.89	0.05		
Pays-Bas (m)						
Portugal (l)						
Espagne	4.52	4.52	6.92	6.94		
UNICEF	6.80	6.80	6.50	5.90	6.90	6.90
USAID	0.00	0.00	0.00	5.90	5.90	12.90
Ind. 5.2 Aide décaissée en faveur de l'éducation de base		168.34	124.83	163.31	142.17	130.33

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Administration des examens de fin d'études	Primaire - deuxième année du secondaire / Premier cycle du secondaire Quatrième année du secondaire
Ind. 8.2 Participation aux tests internationaux	SACMEQ: 2000 et 2007
Ind. 8.3 Réalisation des évaluations nationales	
Ind. 8.4 Administration des tests de lecture orale	Classes 2, 3 en 2008, 2010

Test	Classe	Année	Matière	Note moyenne
SACMEQ	6 classe	2000	Lecture	516.7
SACMEQ	6 classe	2000	Mathématiques	530
SACMEQ	6 classe	2007	Lecture	476
SACMEQ	6 classe	2007	Mathématiques	483.8

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Agence de coordination du GLE	DFID
Ind. 6.2 Autres bailleurs de fonds des GLE	Banque mondiale, Banque africaine de développement, Canada, Coopération flamande, Danemark, DFID, Coopération espagnole, FAO, Finlande, FNUAP, Irlande, Islande, Italie, Japon, Pays-Bas, Portugal, WFO, UNESCO, UNICEF, USAID
Ind. 6.3 OSC partenaires	Représentés par le METP
Ind. 6.4 Date du dernier ESC	27 mars 12
Ind. 6.5 Date du prochain ESC	Mars 13

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période du PSE actuel	2012-2016
Ind. 7.2 Approbation du PSE	2003; 2006; 2012
Ind. 7.3 Allocation précédente Année d'approbation	2007
Ind. 7.4 Allocation précédente Montant décaissé (millions USD)	79
Ind. 7.5 Allocation actuelle Année d'approbation	2010
Ind. 7.6 Allocation actuelle Montant total indicatif (millions USD)	90
Ind. 7.7 Allocation actuelle Période de mise en œuvre	2011-2014
Ind. 7.8 Allocation actuelle Date de signature	18-Jul-11
Ind. 7.9 Allocation actuelle Date de clôture	31-Jul-14
Ind. 7.10 Allocation actuelle Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocation actuelle Modalité	Fonds commun
Ind. 7.12 Allocation actuelle Total des décaissements en décembre 12/2011 (millions USD)	N/D

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (USD millions)

2011	2012	2013	2014
0	35	35	20

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Inclut EP1et EP2 ainsi que les enseignants des établissements publics, privés et communautaires.

(b) Inclut EP1, E2s et les enseignants des établissements publics.

(c) Inclut EP1, EP2 et les salles de classe des établissements publics, privés et communautaires.

(d) Inclut tous les types de salles de classe (établissements publics, privés et communautaires).

(e) Inclut EP1 et les écoles publiques, privées et communautaires.

(f) Inclut EP1 et les écoles publiques, privées et communautaires.

(g) Inclut les cours de jour et du soir ainsi que les écoles publiques, privées et communautaires.

(h) Il existe une étude de cas réalisée par Aga Khan, à une échelle très réduite.

(i) Il s'agit du budget d'exécution.

(j) Il s'agit d'estimations.

(k) Ces informations ont été fournies par le Groupe local des partenaires de l'éducation le 10 mai 2012. Elles ne comprennent pas d'informations sur la contribution GBS du bailleur de fonds, ni sur l'aide du Portugal, des Pays-Bas et du Danida.

(l) Le Portugal est un important bailleur de fonds dans le secteur de l'éducation, mais les montants exacts décaissés et engagés n'ont pas été certifiés et ont donc été exclus de ces données.

(m) Le Ministère de l'Éducation a indiqué que ce bailleur de fonds apportait une contribution au secteur de l'éducation, mais on ne dispose pas de données sur son montant précis.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Groupe local des partenaires de l'éducation (2012). Informations sur l'aide engagée et décaissée en faveur de l'éducation, communiquées directement au Partenariat mondial pour l'éducation. 10 mai 2012, Maputo, Mozambique.

République du Mozambique (2010). Formulaire d'information sur les pays, demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Réf. No. CFC/Madrid/2010, 10 novembre 2010, Maputo, Mozambique.

République du Mozambique, Council of Ministres (2006). Plan stratégique pour l'éducation et la culture 2006-2010//2011. Approuvé lors de la 14e session ordinaire du Conseil des Ministres du 13 juin 2006, Maputo, Mozambique.

République du Mozambique, Ministère de l'Éducation (2010). Balanço do PES 2010 (Educaçao). Doc. No. 1.04/RAR12.12e réunion annuel d'examen du Plan stratégique pour l'Éducation et la Culture, 24 et 25 mars 2011, Maputo, Mozambique.

République du Mozambique, Ministère de l'Éducation (2012). SIGE. Maputo, Mozambique.

République du Mozambique, Ministère de l'Éducation (2010). Document de programme pour la demande de financement au Fonds catalytique IMOA. Traduction du portugais, version finale du 10 septembre 2010, Maputo, Mozambique.

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation : Washington, D.C., États-Unis.

Niger

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2005	2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	37%										
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)			2.3%	4.5%	5.6%		3.5	4.2	5.0%	6.0%	7.1%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)			90.3%	98.6%	99.7%		94.2%	100%	100%	100%	100%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA (a)			1.32	1.28	1.26		1.21	1.18	1.09	1	1
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)											
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)			47.9	49.3	51.2		62	68	75	81	87
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP (a)			1.53	1.38	1.40		1.20	1.12	1.09	1.04	1
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire											
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)											
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire			410,422	481,12	469,788		463,333	508,218	524,909	542,313	560,210
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)			1.54	1.76	1.90		2.0	2.24	2.41	2.58	2.75
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire (c)			39,996	42,929			46,809	51,887	55,368	59,006	62,80
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire											
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire											
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire											
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)											
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)											
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants											
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques		16.2%									
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques (b)		69%									
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes		27.5%									
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (b)		78%									
	Ind. 4.5 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes hors service de la dette		27.9%					21.60%				

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	18.94	23.33	35.63	16.60	22.54
AFD	0.35	2.77	8.10	0.00	0.00
Belgique	0.06	2.77	1.38	0.00	0.00
DFID					
France					
Japon	2.10	2.10	0.31	0.00	0.00
KfW	0.00	5.70	8.10	0.00	0.00
Luxembourg				1.06	6.40
PAM	5.88 (d)		5.88	5.88	5.88
Suisse	3.60	3.60	3.75	4.36	5.92
UNICEF	6.95	6.40	8.11	5.30	4.34
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	12.54	16.41	28.52	9.95	15.01
AFD	0.35	2.77	8.10	0.00	0.00
Belgique	0.06	2.77	1.38	0.00	0.00
DFID					
France					
Japon	1.58	1.58	0.17	0.00	0.00
KfW		5.70	8.10	0.00	0.00
Luxembourg				1.06	6.40
PAM			0.00	0.00	0.00
Suisse	3.60	3.60	2.65	3.59	4.27
UNICEF	6.95		8.11	5.30	4.34

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	AFD, Coopération belge, Coopération allemande, DFID, Danemark, Lux développement, PAM, Coopération suisse, Commission européenne, JICA
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Oxfam, Handicap International, Aide et Action, Plan, Concern Worldwide et CRS
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	Juillet 2011
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2011-2013
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2002
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2003
Ind. 7.6 Allocations actuelle Montant accordé (en millions de dollars)	21 (mise en œuvre sous forme de 3 dons: 5 en 2004; 8 en 2005 et 8 en 2009)
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2003-2012
Ind. 7.8 Allocations actuel Date de signature	10/15/09
Ind. 7.9 Allocations actuelle Date de clôture	5/31/12
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque Mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelle - Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelle Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	19.28

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2004-05	2008	2010	2011	2012
9	4	3.8	1.5	7

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - CM2 / 1er cycle du secondaire - 3ème
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC 2004/05
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Certificat d'étude de fin du premier degré 2010/11
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	CP, CE2, CM 2007

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 - Alignement de l'aide (%)	/	Le Ministère de l'éducation a fourni des informations sur l'enseignement primaire mais pas sur les montants consacrés à l'ensemble de l'enseignement, ce qui n'a pas permis d'analyser cet indicateur. La moitié de l'aide a été fournie au secteur public, et 71% à l'appui des activités du plan pour le secteur de l'éducation.
Ind. 9.2 - Coopération technique coordonnée (%)	16 %	La coopération technique est peu coordonnée (pour 16 % seulement). Un programme de renforcement des capacités d'exécution du Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) a été défini.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	0 % et 34 %	Aucun bailleur de fonds n'a utilisé les systèmes nationaux de gestion des finances publiques dans le secteur de l'éducation, alors que l'utilisation des systèmes de passation des marchés a coïncidé avec la médiane des pays ayant participé dans cet exercice.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projets	11	Le nombre des structures de mise en œuvre parallèles pour le secteur de l'éducation est élevé.
Ind. 9.5 Aide fournie suivant des approches basées sur des programmes (%)	49 %	Le taux d'utilisation de dispositifs communs est légèrement supérieur à la médiane d'autres pays membres du Partenariat mondial ayant participé à cet exercice. Un fonds commun pour l'éducation a été mis en place en 2008, mais il n'y a pas eu de décaissements en 2010 en raison de la crise politique.

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne /100	% au seuil souhaité	% au seuil minimum (%)	% au-dessous du seuil minimal	Taux de réussite (%)
Évaluation des acquis	CP	2005	Français	52.6	19.8%	34.2%	46.0%	N/D
Évaluation des acquis	CE2	2005	Français	42.7	9.2%	29.7%	61.1%	N/D
Évaluation des acquis	CM2	2005	Français	39.5	6.4%	25.8%	67.8%	N/D
Évaluation des acquis	CP	2005	Mathématiques	45.5	15.6%	25.5%	58.9%	N/D
Évaluation des acquis	CE2	2005	Mathématiques	43.2	8.1%	32.8%	59.1%	N/D
Évaluation des acquis	CM2	2005	Mathématiques	38.0	5.0%	23.8%	71.2%	N/D
Évaluation des acquis	CP	2007	Français	37.1	5.3%	23.4%	71.3%	N/D
Évaluation des acquis	CE2	2007	Français	32.1	4.4%	22.1%	73.4%	N/D
Évaluation des acquis	CM2	2007	Français	27.6	2.0%	16.0%	82.0%	N/D
Évaluation des acquis	CP	2007	Mathématiques	32.7	5.0%	20.0%	75.0%	N/D
Évaluation des acquis	CE2	2007	Mathématiques	26.2	2.5%	14.1%	83.4%	N/D
Évaluation des acquis	CM2	2007	Mathématiques	28.2	1.9%	15.0%	83.1%	N/D
Évaluation des acquis	CP	2010	Français	45.2	17.4%	31.2%	51.4%	N/D
Évaluation des acquis	CE2	2010	Français	42.6	8.5%	24.4%	67.3%	N/D
Évaluation des acquis	CM2	2010	Français	33.6	1.9%	25.4%	72.7%	N/D
Évaluation des acquis	CP	2010	Mathématiques	61.5	33.4%	32.9%	33.7%	N/D
Évaluation des acquis	CE2	2010	Mathématiques	39.0	3.7%	27.5%	68.8%	N/D
Évaluation des acquis	CM2	2010	Mathématiques	34.0	2.3%	25.3%	72.4%	N/D
Examens nationaux	Certificat d'étude de fin du premier degré	2010	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	63.5

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF), ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Estimation basée sur les taux globaux et les taux féminins

(b) L'éducation de base comprends l'éducation préscolaire (4 à 6 ans), le primaire (7 à12 ans) et le 1er cycle du secondaire (13 à 16 ans)

(c) Inclut les enseignants contractuels et non contractuels

(d) Cela a été indiqué pour l'année fiscale 2009/10

(e) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment une fiche-pays avec des détails sur ces résultats, sur le site : h**ttp://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec les médianes des pays ayant participé à cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs confondus, tel qu'ils ont été présentés dans l'Enquête 2011 de l'OCDE sur le Suivi de la Déclaration de Paris, avec les objectifs/cibles en termes d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs à atteindre en 2010, tels qu'ils ont été fixés par les pays eux-mêmes.

Sources d'information:

Évaluation nationale des écoles traditionnelles. Décembre 2011.

Gouvernement du Niger et Partenaires techniques et financiers (2011) Aide-mémoire de l'examen conjoint 2011 du PDDE. 13 au 15 juillet 2011, Niamey, Niger.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du Partenariat mondial, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation 2011. Informations de la Fiche-pays basée sur les données soumises par le Ministère de l'éducation de base et les partenaires techniques et financiers, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2007). Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans). ISU: Montréal, Canada.

République centrafricaine

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2007	2008	2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)				65.17%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)		4%	4.4%	3.6%	5.4%	13.5%					17.2%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)		87%	90.2%	89.0%	90.3%	90.5%	92% (a)	94% (a)	96% (a)	98% (a)	100%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	0.80	0.81	0.78	0.85	0.84	0.89	0.9 (a)	0.92 (a)	0.94 (a)	0.96 (a)	1
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)					66.0%						
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)		27%	35.9%	33.8%	39.7%	53.2%	57.88% (a)	62.56% (a)	67.24% (a)	71.92% (a)	76.6%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP		0.64			0.64	0.85	0.88 (a)	0.91 (a)	0.95 (a)	1 (a)	1
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire					59.0%						
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)					16.9%						
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire				113,513 (b)	115,803 (b)	35,070 (b)					56,238 (b)
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire		527,346 (c)	524,239 (c)	500,741 (c)	561,109 (c)	622,223 (c)					75,1079 (c)
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire		4,620 (c)	5,046 (c)	5,908 (c)	6,317 (c)	7,203(c)					10,583 (c)
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire			1,454	2,204	2,954	752					1,062
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire		4,792	6,690	7,023	7,494						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire			1898	333	471						
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire					34,156						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire					97,512 (b)	117,837 (b)					186,469 (b)
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire					854 (b)	1,659					2,846
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire						298					383
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)				0.15	0.71						
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)				0.17	0.73						
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants											
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques			9.5%	11.5%	12.2%						
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques											
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes			12.3%			14.3%					
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation			49%			51%					

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur			Objectif/cible			
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	2.9	9.0	13.2	7.7	5.0	6.6	6.6
BAfD							
Banque mondiale	2.9	9.0	13.2	7.7	5.0	6.6	6.6
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	2.9	9.0	13.2	7.7	5.0	6.6	6.6
BAfD							
Banque mondiale	2.9	9.0	13.2	7.7	5.0	6.6	6.6

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNESCO
Ind. 6.2 Autres PTF	AFD, Banque mondiale, PAM, Commission européenne, UNICEF, FNUAP, Chine et JICA
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Syndicat, ONG locales et internationales et secteur privé
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	14-16 May 2012
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	1-Sept.-13

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2008-2020
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2008
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	01-Dec.-08
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	37.8
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2009-2013
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	6-Apr.-09
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	2012, prorogé jusqu'au 30 juin 2013
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	25.12

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2009	2010	2011	2012	2013
2.9	9	13.2 (d)	7.7	5

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Administration des examens de fin d'études	N/D
Ind. 8.2 Participation à des tests internationaux	PASEC 1994, et prévu pour 2014-2016
Ind. 8.3 Réalisation des évaluations nationales	Certificat d'enseignement général (Brevet) et BAC
Ind. 8.4 Administration de tests de lecture orale	N/D

Examen	Année	Taux de succès (%)
Certificat d'enseignement général (Brevet)	2011	71.21
BAC	2011	20.05

Efficacité de l'aide

Indicateur	Information sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	ND
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	Depuis 2012, le PAPSE utilise les systèmes nationaux de passation des marchés du Ministère de l'Éducation, et l'AFD envisage d'en faire autant.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projets	Actuellement, les projets et le financement sont mis en œuvre par le Secrétariat technique permanent du Ministère de l'Éducation (MEPSA).
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d'approches basées sur des programmes (%)	ND

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné

(a) Estimation basée sur les objectifs pour 2010 et 2015.

(b) Inclut les écoles publiques et privées.

(c) Inclut seulement les écoles publiques.

(d) Ce montant comprend une partie de la dernière allocation.

(e) La République centrafricaine n'a pas participé à l'Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation, mais le Groupe local pour l'éducation a fourni des informations à ce sujet. On peut trouver de plus amples détails sur l'exercice sur le site **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**.

Sources d'information:

Gouvernement de la République centrafricaine (2007). Modèle RESEN, Stratégie nationale pour le secteur de l'éducation 2008-2020. 5 juin 2007, Bangui, République centrafricaine.

Gouvernement de la République centrafricaine (2008). Demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Réf. No. CFC/Oslo/2008-03, 13 décembre 2008, Bangui, République centrafricaine.

Banque mondiale (2008). Document d'évaluation de projet, Document de programme du Fonds catalytique sur un don à la République centrafricaine pour le Projet de développement du secteur de l'éducation, Éducation pour tous – Initiative de mise en œuvre accélérée. 31 octobre 2008, Banque mondiale: Washington D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

République kirghize

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (femmes, 15-24 ans)	99.0%								
	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)			13%					15%	
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)									
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)			97.8%						
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA									
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)			95.9%						
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)									
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP									
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire			71.9% (a)						
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)			111,834						
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire			412,773						
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire			15,829						
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire			481,359 (a)						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire			40,235 (a)						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire			2,204 (b)						
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)		UNICEF 2010							
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants		18.6%							
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques		61.0%							
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (c)									
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes									
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (c)	99.70%								

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur			Objectif/cible			
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	13.52	5.50	6.80		8.06	9.64	10.64
Banque mondiale	7.80	3.10	4.20		3.00	3.00	3.00
CE	2.80				4.20	5.00	6.00
GIZ	1.43				0.86	1.14	1.14
UNICEF	1.49	2.40	2.60			0.50	0.50
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base		3.10	4.20		5.40	0.60	3.50
Banque mondiale		3.10	4.20		3.00	0.10	3.00
CE							
GIZ							
UNICEF					2.40	0.50	0.50

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	BAfD, Banque mondiale, USAID, GIZ, EC, JICA
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Open Society, Save the Children, Fondation Aga Khan
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	01 juin 11
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2012-2020
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2006
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	15
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2007-12
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	22-Mai-07
Ind. 7.9 Allocations actuelle Date de clôture	31-Août-12
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	11.2

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (millions de dollars)

2007	2008	2009	2010	2011	2012
0.5	6.3	1.8	0.2	2.4	3.8

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Premier cycle du secondaire quatrième année du secondaire / Non au niveau primaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PISA en 2006 et 2009 (d)
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Évaluation nationale des acquis scolaires 2007 et 2009 Quatrième année du primaire et 8
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences	

Examen	Classe (d)	Année	Matière	Moyenne
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Lecture (globale)	314
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Lecture (accès et récupération)	299
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Lecture (intégration et interprétation)	327
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Lecture (réflexion et évaluation)	300
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Lecture (textes continus)	319
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Lecture (textes non-continus)	293
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Mathématiques	331
PISA	Troisième-quatrième année de secondaire	2009	Science	330

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	/	On ne disposait pas d'informations complètes sur l'alignement des flux d'aide sur les priorités nationales au moment de la publication, mais les quatre partenaires de développement de l'éducation ayant participé à cet exercice ont tous signalé que les décaissements de leur aide avaient été alignés sur les priorités nationales en matière d'éducation.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	60%	La performance, dans le domaine de l'éducation, des partenaires de développement en ce qui concerne le taux de coordination de la coopération technique (60 %) correspond à la valeur médian pour les pays du GPE ayant participé à cet exercice. Toutefois, la performance du secteur de l'éducation est inférieure à la performance globale des bailleurs de fonds partenaires suivant l'Enquête de l'OCDE de 2011 (81%). Suivant les objectifs de la Déclaration de Paris de 2010, un niveau de 50 % d'alignement de l'assistance technique est conseillé.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques / passation des marchés (%)	0% / 0%	Les bailleurs de fonds partenaires n'utilisent pas les systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) et de passation des marchés pour l'aide au secteur de l'éducation. Dans son rapport d'évaluation de la capacité fiduciaire diffusé en 2008, la Banque mondiale a signalé que c'est à cause du niveau élevé de corruption et de la diminution de la transparence et de la responsabilité au sein des institutions de GFP que les partenaires de développement n'ont pas utilisé ces systèmes.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projets	2	Les bailleurs de fonds partenaires ont utilisé au Kirghizistan deux unités d'exécution parallèles dans le domaine de l'éducation. Compte tenu de l'inquiétude que suscite la qualité des institutions financières publiques, l'assistance est fournie par le canal de structures parallèles.
Ind. 9.5 Aide fournie suivant des approches	50%	Les partenaires de développement ont fourni la moitié de leur l'aide à l'éducation suivant des approches basées sur des programmes. Cette proportion est très supérieure au résultat enregistré dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 pour le pays et montre que le secteur de l'éducation est en avance également par rapport aux autres pays ayant participé à l'exercice de suivi.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné

(a) Inclut toutes les classes du secondaire (5ème année d'enseignement primaire à la 11ème année) et non seulement celles du premier cycle du secondaire

(b) Inclut également le primaire

(c) L'éducation de base englobe les élèves âgés de 7 à 17 ans

(d) Des élèves âgés de 15 ans ont participé au PISA, et certains étaient en troisième année de secondaire et d'autres en quatrième année

(e) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour l'ensemble des secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

République kirghize, Politique du Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Jeunesse (2011). Stratégie de développement de l'éducation 2012-2020. Bishkek, Kirghizistan.

République kirghize, Comité national statistique (2011). Éducation en République kirghize, Bulletin statistique. Bishkek, Kirghizistan.

République kirghize, Comité national statistique (2011). Bulletin statistique EPT. Bishkek, Kirghizistan.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiche-pays basée sur des informations soumises par les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2011). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

UNICEF (2010). Stratégies de survie dans l'éducation préscolaire en République kirghize: une analyse des pénuries d'enseignants au niveau des écoles. UNICEF: New York, États-Unis.

Rwanda

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	77.2	77.5							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	15.9 (a)	9.9	11.6			15 (b)			20 (b)
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	208.0	194.5	195.0	120.0	114.0				
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	1.0	1.0	1.0						
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	7.1	5.0	4.0			5.0			2.0
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	74.5	75.6	78.9	56.0		82.0			90.0
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	1.1 (c)	1.12 (c)	1.1	0.96 (c)		1.0 (c)			1.00 (c)
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	95.0	93.8		95.0		92.0			95.0
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	91.9 (d)					94.0			96.0
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	527,199	548,769	574,279						
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	2,264,675	2,299,326	2,341,146			2,249,600			2,193,400
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	35,665	35,352	40,299						
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire		2,146							
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	31,453	27,184	28,817						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	114,161	126,274	137,763						
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	223,135	298,799	341,742						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondairee									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)									
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	18.7	17.0				17.6			18.0
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (e)	60.3					66.7			65.7
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes									
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (e)									

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur		Objectif/cible			
	2010	2011	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	75.01	69.59	60.23	69.86	69.21	67.85
Banque mondiale	3.10		3.10	13.00	6.50	3.30
DFID	26.17	37.92	26.17	27.26	28.51	30.55
GPE	30.00	20	20.00	20.00	24.00	26.00
UNICEF	10.54		9.26	2.40	3.00	3.00
USAID	1.50	7.97	1.70	7.20	7.20	5.00
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	34.60	7.97	21.70	27.20	31.20	31.00
Banque mondiale	3.10					
DFID (f)						
GPE (g)	30.00		20.00	20.00	24.00	26.00
UNICEF						
USAID	1.50	7.97	1.70	7.20	7.20	5.00

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	DFID et UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	BAfD, BTC, EC, GIZ, JICA, KOICA, Pays-Bas, USAID, Banque mondiale et PAM
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Plate-forme de coordination des ONG opérant dans le domaine de l'éducation au Rwanda (RENCP), Concern Worldwide, One UN, Plan International, Voluntary Service Overseas (VSO) et l'Association flamande de coopération pour le développement et d'assistance technique (VVOB), Fondation Wellspring, British Council, Save the Children,
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1 er avril 11
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Septembre 12

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2010-2015
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006; 2009
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2006 et 2009
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	70 et 35
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2010
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	70
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2011-2014
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	Nov-10
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-Sep-14
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	DFID
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Soutien budgétaire sectoriel
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	20

Ind. 7.13 Allocations actuelles Décaissements annuels (USD millions)

2011	2012	2013	2014
20	24	6	6

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - classe P6 Premier cycle du secondaire - classe S3 Deuxième cycle du secondaire - classe S6
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	Non
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Évaluation des acquis scolaires dans les écoles du Rwanda (LARS) 2011
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC 2011

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (h)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	90%	Les décaissements des partenaires de développement ont représenté 90 % des prévisions budgétaires du Gouvernement. Toutefois, le chiffre global indique que les décaissements effectifs ont été supérieurs aux estimations du budget de l'éducation, et il semblerait que les décaissements effectifs aient été inférieurs aux prévisions.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	87%	87 % des flux d'aide en faveur de la coopération technique se sont inscrits dans des programmes coordonnés qui étaient conformes aux stratégies de développement nationales et sectorielles. Ce ratio est supérieur à la fois à la valeur médiane des pays du GPE pays qui ont participé à cet exercice (60%) et à l'objectif de la Déclaration de Paris (50 %).
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	78% / 88%	Les partenaires de développement témoignent d'un degré de confiance assez élevé dans les systèmes nationaux du Rwanda. 78 % de l'aide à l'éducation des partenaires de développement participants ont utilisé les systèmes nationaux de gestion des finances publiques et 88%, les systèmes nationaux de passation des marchés. Leur degré d'utilisation varie fortement d'un partenaire pour le développement à l'autre. Ce sont les partenaires de développement qui ont fourni les volumes d'aide à l'éducation les plus considérables qui les utilisent le plus, et il conviendrait donc d'insister sur l'importance de l'utilisation des systèmes nationaux, mais il ne faut pas pour autant négliger de s'attaquer aux problèmes manifestes à surmonter pour faire en sorte que les systèmes nationaux soient utilisés par tous partenaires de développement.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	1	En 2010, seulement un des partenaires de développement ayant participé à cet exercice, la Banque mondiale, a recouru à une unité d'exécution parallèle pour fournir son aide à l'éducation.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d'approches basées sur des programmes (%)	77%	77 % de l'aide à l'éducation en 2010 ont été décaissés suivant une approche fondée sur un programme. Par rapport aux résultats de l'Enquête du GPE de 2008, l'utilisation de cette approche a progressé dans le secteur de l'éducation du Rwanda. L'enquête de 2008 a expliqué que dans le secteur de l'éducation, des progrès considérables avaient été réalisés du point de vue de l'utilisation de procédures et de dispositifs communs à tel point que l'éducation a été considérée comme le secteur le plus avancé pour ce type de soutien.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné

(a) Estimation du nombre d'enfants en âge de recevoir une éducation préscolaire qui ont fréquenté un établissement d'éducation préscolaire

(b) On ne sait pas exactement s'il s'agit de GER ou NER

(c) Calculé à partir du TAP total et du TAP féminin (78% en 2009, 80% en 2010; 55% de l'objectif en 2010; 82% de l'objectif en 2012 et 90% en 2015)

(d) % des élèves inscrits en première année du premier cycle du secondaire qui ont terminé la dernière année (année 3)

(e) L'éducation de base englobe l'éducation préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire, et donc les enfants âgés de 3 à 15 ans.

(f) Le don de la DFID finance un ESSP qui couvre tous les sous-secteurs, de telle sorte qu'aucune ventilation n'a été possible pour indiquer l'aide à l'éducation de base.

(g) Le don du GPE finance un ESSP qui couvre tous les sous-secteurs, mais les objectifs du partenariat sont axés sur l'éducation de base, de telle sorte que le financement du GPE a été également indiqué pour l'éducation de base.

(h) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs dans le pays tels qu'ils sont présentés dans l' Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Groupe de travail sur le secteur de l'éducation (2010). Rapport résumé sur l'examen conjoint du secteur de l'éducation. 20 avril 2010. Kigali, Rwanda.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Groupe local pour l'éducation (2012). Informations sur l'aide extérieure à l'éducation communiquées par les bailleurs de fonds directement au Partenariat mondial pour l'éducation. Kigali, Rwanda.

République du Rwanda (2008). Documentation récapitulative, demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. Réf. No. CFC/Oslo/2008-03, 13 décembre 2008, Kigali, Rwanda.

République du Rwanda, Ministère de l'Éducation (2012). Statistiques de l'éducation 2011. Janvier 2012, Kigali, Rwanda.

République du Rwanda. Plan stratégique du secteur de l'éducation 2010-2015. Kigali, Rwanda.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Sénégal

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	65%								
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	9.1%	9.8%	10.7%	10%	11%	12%	13%	14%	15%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	118%	123.6%	113.0%	110.3%	110%	110%	110%	110%	110%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	1.10	1.10	1.15	1.02 (a)	1.00 (a)	0.99	0.98	0.97	0.96
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation) (b)									
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	59.6%	59.1%	66.5%	66.2%	71%	75%	80%	85%	90%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP (b)	1.02	1.06	1.13	0.95 (b)	0.96 (b)	0.97	0.98	0.98	1
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	59.5%	68.8%	91%	66%	68%	69%	71%	73%	75%
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)									
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	343,625	359,295	373,241	359,160	380,037	399,841	423,168	435,571	460,590
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)	1.65	(c)	1.72	1.81	1.90	2.30	2.10	2.20	2.31
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	47,685	50,369	52,394	39,960	37,456	39,463	41,569	43,768	46,035
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire	2,354	2,684	2,025	2,561	614	674	740	812	891
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	27,991	29,301	38,405	39,141	41,474	43,908	46,486	49,205	52,044
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire		1,370 (d)	1,737 (e)	1,900 (g)	2,010 (g)	2,434	2,578	2,719	2,839
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	123,303	147,024 (f)	191,153	153,606	163,066	171,997	185,056	189,556	204,434
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	472,661	531,805	617,911	511,662	561,277	609,481	654,067	689,714	730,003
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire				12,219	13,449	14,710	15,928	16,957	18,120
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire				1,202	1,278	1,359	1,366	1,226	1,401
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire				5,138	5,791	6,482	7,180	7,814	8,536
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques))		0.63 (l)	1.7 (m)						
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)		0.7 (l)	0.66 (m)						
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	21.5	24.6	31.81%	28%	27.4%	27.1%	26.8%	26.4%	26.0%
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques (h)									
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes	42.4%	43.6%	45.8%	40%	40%	40%	40%	40%	40%
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (h)	55%			57% (i)	58.03%	58.5%	47.9%	59.7%	60.8%

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	74.05	76.13	36.36	68.61	14.71
ACDI	35.67	35.67	0.00	0.00	0.00
France (AFD et Ambassade)	16.22 (j)	23.62	12.75		
GPE			5.40	54.90	0.00
Italie	3.84	3.84	1.71	1.71	1.71
UNICEF	4.32		4.50	0.00	0.00
USAID	14.00	13.00	12.00	12.00	13.00
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	65.08	22.45	15.54	12.00	13.00
ACDI	35.21		0.00	0.00	0.00
France (AFD et Ambassade)	8.75	6.61	3.54		0.00
GPE					0.00
Italie	3.84	3.84			
UNICEF	4.28		0.00	0.00	0.00
USAID	13.00	12.00	12.00	12.00	13.00

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	USAID
Ind. 6.2 Autres PTF	PNUD, Banque mondiale, ACDI, UNICEF, UNESCO, UE, AFD, PAM, JICA, KFW, Coopération du Luxembourg, Coopération italienne
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Aide et Action, Plan international, Counterpart International, FAWE et Save the Children
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	01-Avr-11
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	01-Avr-12

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2008-2011
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2007
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	81.5
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2009-2012
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	29-juil-09
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	31-dec-12
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque Mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	30.65

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2009	2010	2011	2012	2013
9.3	11.9	9.5	42.8	8

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - 2ème année (6ème année d'études) / 1er cycle secondaire - 3ème (4ème année d'études)
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PASEC 1996 et 2007
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	SNERS V au CP et CE2 en 2010
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC en 2009

Examen	Classe	Année	Matière	Compétence minimale (%)	Compétence optimale (%)	Score Moyen
Examens nationaux (SNERS)	CE2	2010	Mathématiques	39.10	4.80	N/D
Examens nationaux (SNERS)	CE2	2010	Français	47.20	15.40	N/D
PASEC	Inconnue	1996	Français	N/D	N/D	36.90
PASEC	Inconnue	1996	Mathématiques	N/D	N/D	40.70
PASEC	CM1	2007	Français	N/D	N/D	38.30
PASEC	CM1	2007	Mathématiques	N/D	N/D	41.80

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	63%	L'alignement de l'aide au secteur a été insuffisant. L'aide décaissée en faveur du secteur public a été comptabilisée à hauteur de 63% dans les prévisions budgétaires du gouvernement, alors que dans l'ensemble des secteurs, ce taux a été de 67% selon l'enquête de l'OCDE. Ce taux est aussi plus faible que la médiane des pays membres du Partenariat mondial ayant participé à cet exercice (83 %).
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	39%	La coordination de la coopération technique est limitée. Seulement 39% de la coopération technique en matière d'éducation ont été coordonnés entre les bailleurs de fonds et avec les priorités du gouvernement, alors que le taux obtenu pour tous les secteurs du pays a été de 80%, soit une large différence qui devrait être prise en compte. La médiane (60%) des pays membres du Partenariat mondial a été plus élevée.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	50% et 60%	Les procédures nationales sont largement utilisées dans le secteur. L'utilisation des systèmes de gestion des finances publiques a été de 50% et de 60% pour les systèmes de passation des marchés. Ces taux ont été plus faibles pour tous les secteurs au pays avec 20% et 38% respectivement, ainsi que dans la médiane des pays membres du Partenariat ayant participé dans cet exercice avec 29% et 35% respectivement d'utilisation des systèmes.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	2	Deux structures de mise en œuvre parallèles se trouvent dans le secteur sur un total de 11 unités pour tous les secteurs. Elles sont utilisées par l'USAID. La médiane des pays membres est légèrement plus large avec 3 unités dans le secteur.
Ind. 9.5 Aide octroyée suivant des approches basées sur des programmes (%)	46%	L'utilisation des dispositifs communs dans le secteur est comparable à celle d'autres pays. 46% de l'aide au Sénégal dans le secteur ont été versés suivant des approches basées sur des programmes. L'ensemble des secteurs utilise un peu moins ces dispositifs (42 %), de même que le reste des pays membres du Partenariat, dont la médiane est de 42 % pour cet indicateur.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Estimation basée sur le TBA total et féminin

(b) Estimation basée selon le TAP total et féminin

(c) Donnée supprimée car elle représentait la moitié de celle de l'année précédente et de l'année suivante

(d) Ces salles de classe sont liées aux programmes des années 2008, 2009 et 2010, qui ont été financés sur le budget de 2010.

(e) Ces salles ont été fournies par l'intermédiaire des fonds du Partenariat mondial. Le BCI n'a pas encore livré la totalité des 720 salles de classe programmées pour 2011.

(f) Estimé selon la valeur de l'année précédente, moins la valeur de l'année en cours

(g) Nombre des salles de classe planifiées avec les fonds du Partenariat mondial

(h) L'éducation de base concerne ici la population âgée de 7 à 12 ans, qui fréquente le cycle primaire comprenant six années d'études, du CI au CM2

(i) Inclut le cycle élémentaire et moyen

(j) Taux de change utilisé: 1 EUR = 1416,9 CFA

(k) On peut trouver des informations sur cet exercice, y compris une fiche-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site : **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec les médianes des pays ayant participé dans cet exercice pour le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs confondus, tels qu'ils ont été présentés dans l'Enquête 2011 de l'OCDE sur le Suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs/cibles en termes d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs à accomplir en 2010, tels qu'ils ont été décidés par les pays mêmes.

(l) Il s'agit de la moyenne des ratios par classe pour 2010, calculée par le Partenariat mondial sur la base des données rapportées par le Groupe local des partenaires de l'éducation (Mathématiques: CI/CP=0.5; CEI/CE2=0.6; CM1/CM2=0.8 ; langue: CI/CP=0.7; CEI/CE2=0.6; CM1/CM2=0.8).

(m) Il s'agit de la moyenne des ratios par classe pour 2011, calculée par le Partenariat mondial sur la base des données rapportées par le Groupe local des partenaires de l'éducation (Mathématiques: CI/CP=0.4; CEI/CE2=0.6; CM1/CM2=0.7; langue: CI/CP=0.6; CEI/CE2=0.6; CM1/CM2=0.8).

Sources d'information:

Banque mondiale (2009). Document d'évaluation du projet, Éducation pour tous - Initiative de mise en œuvre accélérée, Gouvernement de la République du Sénégal pour un projet de don du Fonds atalytique. Rapport No. 50202-SN, 9 juillet 2009, Banque mondiale: Washington, D.C., États-Unis.

Groupe local des partenaires de l'éducation (2010). Aide-mémoire conjoint de la 9ème revue du PDEF. 26 au 28 avril 2010, Dakar, Sénégal.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections sur le financement du Partenariat mondial, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi d'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation 2011. Information de la Fiche-pays basée sur les données soumises par le Ministère de l'éducation de base et les partenaires techniques et financiers, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Rapport sur la situation de l'éducation

République du Sénégal, Ministère de l'Éducation (2003). Programme de développement de l'éducation et de la formation, Éducation pour tous (PDEF/EPT). Mars 2003, Dakar, Sénégal.

RETF

ISU (2011). Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Sierra Leone

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	57.6	59.4							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)		6.4							20.0
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)		122.0		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA		0.9		1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)									
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)		76.0		79.0	84.0	88.0	92.0	96.0	100.0
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP		0.9		0.9	0.9	0.9	1.0	1.0	1.0
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire		77.0		56.0	55.0	54.0	52.0	51.0	50.0
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)		49.0							
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire		217,655		339,000	346,500				
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire		1,194,503		1,354,183	1,369,183				
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire		24,241		18,322	19,452	20,659	21,949	23,332	24,816
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire		81,137							
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire		244,489							
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire		5,276							6,337
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)									
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques (b)		14.0							
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (a) (b)		70.0							
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes (c) (b)		20.6		19.4					
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (a) (b)		67.3		68.2					

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible				
	2010	2010	2011	2012	2013	2014
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	17.80	25.23	30.78	14.33	3.28	
Banque mondiale (GPE)	0	6.00	5.00	6.00	3.00	
Commission Européenne						
DFID	5.00	5.00				
GIZ						
JICA	0.08	0.26	0.58	0.60	0.28	
PAM	4.17 (b)	6.42 (b)	16.04			
SIDA	2.85	2.85	2.85	1.43		
UNICEF	5.70	4.70	6.30	6.30		
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	9.87	19.97	30.19	13.73	3	
Banque mondiale (GPE)	0.00	6.00	5.00	6.00	3.00	
Commission Européenne						
DFID						
GIZ						
JICA						
PAM	4.17	6.42	16.04			
SIDA		2.85	2.85	1.43		
UNICEF	5.70	4.70	6.30	6.30		

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - Première année de secondaire / Premier cycle du secondaire Quatrième année du secondaire (JSS3)
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Prévue en mathématiques, langues et arts
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC 2008 – Étude pilote

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	DFID, Banque mondiale, SIDA, BAfD, EU, BID, JICA, GIZ
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	OSC internationales: IRC, Save the Children, Concern Worldwide, IBIS, Plan International, British Council, Action Aid, World Vision
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	Mai 11
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	Juin 12

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2007-2015
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2007
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2007
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	13.9
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2008-2012
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	12-Sep.-2008
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30-Sep.-2012
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	9

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2009	2010	2011	2012
3.00	0.00	5.90	5.00

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (c)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	/	On ne dispose pas d'informations suffisantes pour déterminer si les flux d'aide sont alignés sur les priorités nationales fixées pour le secteur de l'éducation; le MEST n'a pas fourni de données pour cet indicateur. La DFID, la SIDA, l'UNICEF, la Banque mondiale et le PAM ont signalé que la totalité de leur aide avait été fournie à l'appui de l'exécution du PSE (conformément au plan).
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	54%	Avec un ratio de 54%, la proportion de coopération technique coordonnée en faveur du secteur de l'éducation en Sierra Leone est inférieure au niveau médian pour les pays du GPE participant à l'exercice de suivi de l'efficacité de l'aide et aux 86% globaux enregistrés par l'Enquête de l'OCDE. Plusieurs des partenaires de développement n'ont toutefois pas fourni d'information pour cet indicateur.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	12% / 36%	Les systèmes nationaux de gestion des finances publiques (GFP) et de passation des marchés en Sierra Leone sont très peu utilisés par les partenaires de développement pour les projets d'éducation. On a utilisé en 2010 des systèmes GFP pour seulement 12% de l'aide destinée au secteur de l'éducation contre 29% pour les pays du GPE ayant participé à l'exercice de suivi de l'efficacité de l'aide exercice et 37% pour la Sierra Leone dans son ensemble. Les systèmes nationaux de passation des marchés sont également assez peu utilisés (36 %) pour l'aide à l'éducation.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	0	Il n'y avait pas d'unités d'exécution parallèles (UEP) en place dans le secteur de l'éducation en 2010. On comptait au total seulement UEP en Sierra Leone selon l'Enquête de l'OCDE de 2011.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d'approches basées sur des programmes (%)	28%	Seulement 28% des flux d'aide à l'éducation en faveur du pays ont été fournis dans le cadre d'une approche fondée sur un programme en 2010. La SIDA et la Banque mondiale ont été au nombre des partenaires de développement qui signalent avoir fourni la totalité de leur aide suivant cette approche. Le principal exemple d'utilisation de l'approche fondée sur un programme en Sierra Leone concerne le Fonds de soutien au secteur de l'éducation (FSSE).

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) L'âge des enfants recevant une éducation de base va de 6 à 14 ans

(b) Indiqué en exercices budgétaires

(c) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment des fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour tous les secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur les informations soumises par les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Gouvernement de Sierra Leone (2011). Rapport de recensement scolaire 2010/11. Vol. I, version provisoire, Freetown, Sierra Leone.

Gouvernement de Sierra Leone, Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies (2007). Plan sectoriel de l'éducation. 4 avril 2007, Freetown, Sierra Leone.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Banque mondiale (2008). Document de projet sur le Fonds catalytique concernant l'EPT-IMOA en faveur de la République du Sierra Leone pour un Projet de développement du secteur de l'éducation. Banque mondiale: Washington, D.C.

Banque mondiale. Mise à jour des résultats préliminaires du CSR. Banque mondiale: Washington, D.C.

Tadjikistan

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)		99.86%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)	6.7%	7%	7.6%	N/D	N/D	11%	13%	15.6%	17%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	103%	97%	101%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	0.92	0.92	0.92	1	1	1	1	1	1
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	0.05	0.09	0.06						
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	99%	99%	N/D	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	0.93	0.92	N/D	1	1	1	1	1	1
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	99%	98%	N/D	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	N/D	97.0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	167,451	161,132	165,435			167,196	172,266	171,376	181,786
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	682,090	668,675	660,023			661,214	666,029	676,273	692,624
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	29,091	29,272	28,799			29,000	29,212	29,661	30,378
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	31,950	31,477	31,376						
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	825,716	826,323	821,237						
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	65,157	64,981	65,429						
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire	35,531	35,736	35,729						
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)									
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	18.6%			15.7%	15.8%	15.5%	15.62%	15.8%	16%
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (a)	67.5%			63.9%	62.9%	60.4%	65%	65%	65%
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes	13.8%			11.9%	16.7%	18.2%	19%	19%	19%
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (a)	81.1%			74.7%	78.0%	75.8%	76.3%	77.3%	79.2%

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	27.02	23.88	26.45	26.96	16.00
Aga Khan (OSC)	0.62	0.65	0.51	0.50	0.45
Banque mondiale	3.95	4.70	1.70	4.70	1.00
UE	1.40	1.40			
GIZ	4.88	4.88	5.83		
GPE (CF et EPDF)	2.28 (b)		3.4	8	1
Open Society (CSO)	0.80	0.80	1.60	1.60	1.70
PAM	10.08	10.13	10.50	10.50	10.50
UNICEF	1.92	1.33	1.66	1.66	1.35
USAID	1.10 (c)		1.26		
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	16.04	14.43	16.41	13.26	13.00
Aga Khan (CSO)	0.62	0.65	0.51	0.50	0.45
Banque mondiale					
UE					
GIZ	1.92	1.92	1.89		
GPE (CF et EPDF)					
Open Society (CSO)	0.40	0.40	0.60	0.60	0.70
PAM	10.08	10.13	10.50	10.50	10.50
UNICEF	1.92	1.33	1.66	1.66	1.35
USAID	1.10		1.26		

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire – Quatrième année du primaire Premier cycle du secondaire 9ème et 10ème années
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	Non
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC 2011 (classes 2-4, réalisé par l'USAID avec la permission du ME)

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	Banque mondiale, USAID, PAM, Commission européenne, GIZ, DFID, ADB
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Aga Khan, Open Society
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre	2006-2015 (nouveaude l'actuel Plan sectoriel PSE finalisé jusqu'à 2020, attendant actuellement l'approbation du Gouvernement)
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2006; 2009
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2005
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	18.25
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2009
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	13.5
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2010-2012
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	19 janvier 2010
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	30 septembre 2012
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Projet
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	4.6

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2010	2011	2012	2013
2.1 (d)	3.4	8	1.00

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	/	Le niveau de l'aide correspondant au budget n'a pas fait l'objet d'une analyse parce que le Ministère de l'Éducation n'a pas fourni de données pour cet indicateur.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	100%	Tous les partenaires de développement sauf l'USAID ont signalé que toute leur aide est fournie à l'appui de l'exécution d'une SNDE. Toute l'aide qui a été décaissée pour l'assistance technique a été fournie dans un contexte coordonné et conformément aux priorités de renforcement des capacités fixées par le Ministère de l'Éducation.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques / passation des marchés (%)	37% / 27%	Bien que certains des indicateurs d'alignement et d'harmonisation révèlent de bons résultats de la part des bailleurs de fonds, des progrès s'imposent en ce qui concerne l'amélioration de l'efficacité de l'aide. Les sept partenaires de développement ont signalé que les systèmes de gestion des finances publiques avaient été utilisé pour 37% de leur l'aide à l'éducation et les systèmes de passation des marchés, pour 27 % de leur l'aide à l'éducation.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	1	On a signalé l'existence d'une seule unité d'exécution de projet parallèle.
Ind. 9.5 Aide fournie suivant des approches basées sur des programmes (%)	22%	Moins de 20% de l'ensemble de l'aide à l'éducation par les bailleurs de fonds ayant présenté un rapport ont été fournis suivant une approche fondée sur un programme.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) L'éducation de base comprend les 11 premières années d'enseignement (l'âge des élèves va théoriquement de 7 à 18 ans)

(b) Ce montant inclut 2,1 millions de dollars du Fonds catalytique et 180 000 dollars du Fonds de développement du programme d'éducation

(c) Indiqué pour l'exercice 2009/10

(d) Inclut certains fonds de l'allocation précédente

(e) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour l'ensemble des secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec les objectifs d'efficacité de l'aide pour l'ensemble des secteurs fixés par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

MTAP

République du Tadjikistan, Ministère de l'Éducation (2009). Stratégie nationale de développement de l'éducation en République du Tadjikistan (2009-2015). Douchanbé, Tadjikistan.

République du Tadjikistan, Ministère de l'Éducation. Données sur l'éducation. Douchanbé, Tadjikistan.

République du Tadjikistan, Ministère de l'Éducation. Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Douchanbé, Tadjikistan.

République du Tadjikistan, Ministère des Finances. Données internes. Douchanbé, Tadjikistan.

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

UNICEF. Transformative Monitoring or Enhanced Equity (Transmonee). Bureau régional de l'UNICEF: Genève, Suisse.

Timor-Leste

Secteur	Indicateur	Valeur				Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	N/D	79.52%								
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)		9% (a)								50% (a)
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)	126.4%	144.7%	120.8%			121.0%				93%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	0.94 (b)	0.99 (c)	1.00			0.93 (d)				1.0 (e)
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	15.4%	9.9%	8.8%							
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%))	80.2%	77.8%	76.9%			76.9%				118%
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP	1.06 (f)	1.07 (g)	1.06			1.07 (h)				1.0 (i)
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	0.88	0.91	0.93							
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	0.97	1.02	0.92							
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire	43,599	45,992	39,352							
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire	218,674	230,496	241,871			239,000				237,000
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	7,329	7,574	7,739							
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire										
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire										
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire										
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	22,031	20,038	20,878							
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire	60,610 (j)	60,618 (j)	62,708							
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	2,297	2,398	2,499							
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire										
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire				7,561						
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire										
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)										
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)										
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants										
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques	9.2%	9.8%	10.9%			13%				
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation	75%	61%	43%	50%		51%				53%
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes	7%	6%	5%	6%						
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation	71%	56%	48%	49%						

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible				
	2010	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif			43.87	30.20	24.58	6.94	6.16
AusAID & ChildFonds Australie			0.09	0.28		0.27	
AusAID, WB			2.50	2.50	1.79		
Australie			16.14	6.09	2.77	2.77	2.77
Banque mondiale (IDA)			5.00				
Donateurs privés			0.44	0.37	0.35	0.35	0.35
Japon			0.76	0.84	0.92	0.70	0.18
Corée			2.64	1.17	1.17		
Nouvelle-Zélande			2.27	2.84	2.86	2.86	2.86
NZAID, ChildFunds Nouvelle-Zélande & UNICEF			0.09				
Portugal			10.40	13.56	12.70		
UNICEF			2.80	2.55	1.75		
États-Unis			0.66		0.26		
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base							
AusAID & ChildFunds Australie							
AusAID, Banque mondiale							
Australie							
Banque mondiale (IDA)							
Donateurs privés							
Japon							
Corée							
Nouvelle-Zélande							
NZAID, ChildFunds Nouvelle-Zélande & UNICEF							
Portugal							
UNICEF							
États-Unis							

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC en 2010

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	AusAID, Brésil, Cuba, Corée, NZAid, Portugal, UNESCO, USAID, PAM, Banque mondiale
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Care International, Plan International
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1er novembre 10
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2011-2030
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2005; 2011
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	2005 et 2008
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	8.188 et 4.861
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	2011
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	2.80
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2012-2014
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	26-Jun-12
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	31-Sep-15
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	À déterminer
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	À déterminer
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	N/D

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2012	2013	2014	2015	2016
0.15	0.9	1.1	0.6	0.05

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Projections

(b) Calculé à partir du TBA total (126.36%) et du TBA féminin (122.7%)

(c) Calculé à partir du TBA total (144.71%) et du TBA féminin (143.86%)

(d) Calculé à partir du TBA total (121.03%) et du TBA féminin (116.81%)

(e) Calculé à partir du TBA total GIR (93%) et du TBA féminin (93%)

(f) Calculé à partir du TAP total (80.2%) et TAP féminin (80.59%)

(g) Calculé à partir du TAP total (77.81%) et TAP féminin (80.9%)

(h) Calculé à partir du TAP total (76.88%) et TAP féminin (79.35%)

(i) Calculé à partir du TAP total (118%) et TAP féminin (118%)

(j) Premier cycle du secondaire (7ème à 9ème années d'enseignement). Le système éducatif est du type 6-3-3, à savoir 6 ans d'enseignement primaire, 3 ans d'enseignement prés-secondaire et 3 ans d'enseignement secondaire

Sources d'information:

ChildFund. Information sur l'aide à l'éducation des bailleurs de fonds.

République démocratique du Timor-Leste, Ministère de l'Éducation (2011). Formulaire d'information sur les pays, demande de financement au Fonds catalytique de l'Initiative pour une mise en œuvre accélérée. 2011. Dili, Timor-Leste.

République démocratique du Timor-Leste, Ministère de l'Éducation (2011). Plan stratégique national pour l'éducation 2011-2030. Dili, Timor-Leste.

République démocratique du Timor-Leste, Ministère des Finances (2012). Livre 5, Information sur l'aide à l'éducation fournie par les bailleurs de fonds. Dili, Timor-Leste.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Viet Nam

Secteur	Indicateur	Valeur					Objectif/cible					
		2008	2009	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)		97%	96.93%								
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)						69.00%	69.00%	69.00%	69.00%	69.00%	69.00%
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)						99%	99%	99%	100%	100%	100%
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA											
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)		8.1% (a)									
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)											
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP											
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire											
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)											
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire (millions)	0.14	0.16	1.55	1.54							
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire (millions)	6.87	6.73	6.90	7.04	7.10	6.85	6.81	6.81	6.82	6.83	6.85
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire	344,853	349,695	355,165	365,772	366,045	326,148	313,092	302,331	292,186	282,879	274,008
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire											
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire	247,086	265,058	268,077	272,419	246,980	241,285	237,074	234,375	231,967	230,054	228,340
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire		7,000									
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire	1.1	1.30	1.32	1.45							
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire (millions)	5.85	5.46	5.16	4.94	4.92	4.94	4.92	4.91	5.00	5.10	5.13
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire	312,759	316,973	317,239	316,243	311,970	273,039	267,999	264,204	254,840	266,420	264,202
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire											
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire	145,417	154,051	149,955	151,226	129,265	117,012	117,558	118,662	121,830	125,571	127,634
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire		4,000									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)											
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)											
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants		2009 (b)					Étude planifiée (c)				
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques						20%	20%	20%	20%	20%	20%
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation											
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes											
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation											

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible				
	2010	2010	2011	2012	2013	2014
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	111.22	22.63	140.54	114.03	173.42	
ACDI	1.07	1.07	0.50	2.00	4.60	
Banque mondiale	97.61		130.00	100.00	160.00	
Belgique	7.35	7.35	3.66	2.80	2.80	
DFID	0.77	9.58	1.54	6.18	6.02	
JICA						
UNESCO	0.58	0.58	0.61			
UNICEF	2.60	2.80	1.73			
USAID	1.25	1.25	2.50	3.05		
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	55.12	14.94	3.29	8.98	8.82	
ACDI	1.07	1.07	0.00	0.00	0.00	
Banque mondiale	42.53					
Belgique	1.23	1.09	1.75	2.80	2.80	
DFID	7.30	9.58	1.54	6.18	6.02	
JICA						
UNESCO						
UNICEF	2.60	2.80				
USAID	0.40	0.40				

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Premier cycle du secondaire Première année de secondaire
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	PISA et PASEC pour la première fois en 2012
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	NLSA (Évaluation nationale à grande échelle) en 2001, 2007 et 2011 (notes disponibles en septembre 2012) avec le concours des bailleurs de fonds / des évaluations nationales parallèles du Gouvernement sont prévues tous les quatre ans à partir de 2014
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	UNESCO
Ind. 6.2 Autres PTF	Banque mondiale, BAfD, Belgique, DFID, ACDI, UNESCO, MET, UNICEF, OIM, OIT, USAID, Délégation de l'UE
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	Oxfam Great Britain, Plan International, Handicap International, Save the Children UK, Action Aid, CRS, VVOB, Coalition du Viet Nam pour l'EPT
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	1er janvier 11
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	1er novembre 12

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période de mise en œuvre du Plan sectoriel actuel	2003-2015
Ind. 7.2 Approbation du Plan sectoriel	2003
Ind. 7.3 Allocations précédentes Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocations précédentes Montant versé (millions de dollars)	N/D
Ind. 7.5 Allocations actuelles Année d'approbation	À déterminer
Ind. 7.6 Allocations actuelles Montant accordé (en millions de dollars)	84.6
Ind. 7.7 Allocations actuelles Période de mise en œuvre	2013-2016
Ind. 7.8 Allocations actuelles Date de signature	
Ind. 7.9 Allocations actuelles Date de clôture	
Ind. 7.10 Allocations actuelles Entité de supervision	Banque mondiale
Ind. 7.11 Allocations actuelles Modalité	Prêt pour investissement spécifique
Ind. 7.12 Allocations actuelles Versements totaux au 31 décembre 2011 (millions de dollars)	N/D

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2013	2014	2015	2016
11.6	31	34	8

Examen	Classe	Année	Matière	% indiqué niveau	s.e.	Description des compétences
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Lecture Niveau 1	4.6	0.17	Comprend un texte au niveau des mots ou des phrases à l'aide d'images. Limité à un vocabulaire peu varié lié à des images.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Lecture Niveau 2	14.4	0.28	Repère un texte prenant la forme de brèves phrases répétitives et peut s'attaquer à un texte sans l'aide d'images. Le type de texte est limité à de brèves phrases et expressions à caractère répétitif.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Lecture Niveau 3	23.1	0.34	Lit et comprend des passages plus longs. Peut naviguer en avant et en arrière dans un texte pour y chercher des informations. Comprend la paraphrase. Un vocabulaire de plus en plus riche permet de comprendre des phrases relativement complexes.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Lecture Niveau 4	20.2	0.27	Lie des informations provenant de différentes parties du texte. Choisit et relie un texte pour en tirer ou en déduire différents sens possibles.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Lecture Niveau 5	24.5	0.39	Lie des déductions et identifie l'intention d'un auteur à partir d'informations fournies de différentes façons, dans différents types de texte et dans des documents où le message n'est pas explicite.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Lecture Niveau 6	13.1	0.41	Combine un texte avec des connaissances extérieures pour déduire divers sens, notamment cachés. Identifie les objectifs, les attitudes, les valeurs, les croyances, les motifs, les hypothèses non explicitées et les arguments d'un auteur.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Lecture Niveau 1	2.66	0.11	Lit, écrit et compare des nombres naturels, des fractions et des décimales. Utilise des opérations simples +, -, x et : avec des nombres entiers simples, travaille avec des mesures simples comme le temps, reconnaît des formes simples en trois dimensions.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Lecture Niveau 2	10.62	0.21	Convertit des fractions avec un dénominateur de 10 en décimales. Calcule avec des nombres entiers en effectuant une opération (x, -, + ou :) dans un problème simple; reconnaît des formes en deux et trois dimensions
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de	2007	Lecture Niveau 3	18.71	0.25	Identifie la valeur de position, détermine la valeur d'une phrase numérique simple, comprend des fractions équivalentes, ajoute et soustrait des fractions simples, effectue des opérations multiples en bon ordre, convertit et estime des unités de mesure courantes et familières pour résoudre des problèmes.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Lecture Niveau 4	19.65	0.24	Lit, écrit et compare des grands nombres, résout des problèmes faisant intervenir des calendriers, des monnaies, des superficies et des volumes, utilise des graphiques et des tableaux pour effectuer des estimations, résout des inégalités, effectue des transformations avec des figures en trois dimensions, reconnaît des angles dans des figures régulières, comprend des transformations avec des formes en deux et trois dimensions.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Lecture Niveau 5	30.25	0.3	Effectue des calculs avec des opérations multiples et variées, reconnaît des règles et des schémas dans des séquences de nombres, calcule le périmètre et la superficie de formes irrégulières, mesure des objets irréguliers, reconnaît des figures transformées après réflexion, résout des problèmes avec de multiples opérations faisant intervenir des unités de mesure, des pourcentages et des moyennes.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Lecture Niveau 6	18.1	0.36	Résous des problèmes portant sur des durées, des longueurs, des superficies et des volumes, des systèmes numériques intégrés et dépendants, développe des formules, reconnaît des figures en trois dimensions après rotation et réflexion et des figures intégrées et des angles droits dans des formes irrégulières, et utilise des données provenant de graphiques.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Mathématiques Niveau 1	0.2	0.02	Comprend des textes au niveau des mots et des phrases à l'aide d'images. Est limité à un vocabulaire peu varié lié à des images.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Mathématiques Niveau 2	3.5	0.13	Repère un texte prenant la forme de courtes phrases répétitives et peut comprendre un texte sans l'aide d'images. Le type de texte est limité à de brèves phrases et expressions comportant des schémas répétitifs.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Mathématiques Niveau 3	11.5	0.27	Lit et comprend des passages plus long. Peut faire des recherches en avant et en arrière dans un texte pour y rechercher des informations. Comprend la paraphrase. Un vocabulaire plus riche lui permet de comprendre des phrases à la structure relativement complexe.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Mathématiques Niveau 4	28.5	0.37	Lie des informations provenant de différentes parties du texte. Choisit et relie un texte pour tirer et déduire différents sens possibles.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Mathématiques Niveau 5	29.5	0.41	Lie des déductions et identifie l'intention d'un auteur à partir d'informations exprimées de différentes façons, dans différents types de texte et dans des documents où le message n'est pas explicite.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2001	Mathématiques Niveau 6	27	0.6	Combine un texte avec des connaissances extérieures pour déduire divers sens, notamment cachés. Identifie les objectifs, les attitudes, les valeurs, les croyances, les motifs les hypothèses implicites et les arguments d'un auteur.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Mathématiques Niveau 1	0.9	0.07	Lit, écrit et compare des nombres naturels, des fractions et des décimales. Utilise des opérations simples +, -, x et : pour des nombres entiers simples, travaille avec des mesures simples comme le temps, et reconnaît des formes simples en trois dimensions.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Mathématiques Niveau 2	3.8	0.13	Convertit des fractions avec dénominateur de 10 en décimales. Calcule avec des nombres entiers en utilisant une seule opération (x, -, + ou :) dans un problème simple, et reconnaît des formes en deux et trois dimensions.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Mathématiques - Niveau 3	7.2	0.16	Identifie une valeur spatiale, détermine la valeur d'une simple séquence de nombre, comprend des fractions équivalentes, ajoute et soustrait des fractions simples, effectue des opérations multiples dans le bon ordre, convertit et estime des unités de mesure courantes et familières pour résoudre des problèmes.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Mathématiques Niveau 4	18.9	0.25	Lit, écrit et compare des grands nombres, résout des problèmes faisant intervenir des calendriers, des monnaies, des superficies et des volumes, utilise des graphiques et des tableaux pour procéder à des estimations, résout des inégalités, effectue des transformations avec des figures en trois dimensions, reconnaît des angles dans des figures régulières et comprend des transformations simples avec des formes en deux et trois dimensions.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Mathématiques Niveau 5	23.9	0.28	Effectue des calculs avec des opérations multiples et variées, reconnaît des règles et des schémas dans des séquences de nombres calcule le périmètre et la superficie de formes irrégulières, mesure des objets irréguliers, reconnaît des figures transformées après réflexion, résout des problèmes avec opérations multiples faisant intervenir des unités de mesure, des pourcentages et des moyennes.
Évaluation nationale à grande échelle	5ème année de primaire	2007	Mathématiques - Niveau 6	45.2	0.46	Résout des problèmes avec des laps de temps, des longueurs, des superficies et des volumes, des schémas de nombres intégrés et dépendants, élabore des formules, reconnaît des figures en 3 dimensions après rotation et réflexion et des figures intégrées et des angles droits dans des formes irrégulières, utilise des données provenant de graphiques.

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (d)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	86%	Les partenaires de développement au Vietnam donnent entière satisfaction en ce qui concerne l'alignement of des flux d'aide sur les priorités nationales aussi bien d'après cet exercice que d'après l'enquête de l'OCDE sur l'éducation, 86% des flux d'aide ayant en effet été alignés sur les priorités nationales, ce qui témoigne d'un solide engagement entre les partenaires de développement et le MEF en ce qui concerne les priorités nationales en matière d'éducation. La position du pays pour cet indicateur dépasse également la valeur médiane de la performance des pays du GPE ayant participé à cet exercice.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	25%	La coordination de la coopération technique dans le secteur de l'éducation est jugée préoccupante par le Gouvernement et les partenaires de développement au Vietnam. En 2010, 25 % seulement de la coopération technique étaient coordonnés, soit un chiffre très inférieur aux 60 % et aux 59 % enregistrés respectivement pour les pays du GPE et le Viet Nam dans son ensemble.
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	53% / 8%	Le taux d'utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques par les partenaires de développement dépasse de 53 % le niveau médian pour les pays du GPE et est conforme à la performance globale du pays d'après l'enquête de l'OCDE. Toutefois, le taux extrêmement bas d'utilisation des systèmes de passation des marchés du pays pour le secteur de l'éducation est très préoccupant, d'autant plus que le Vietnam enregistre un taux global de 66 % d'utilisation des systèmes nationaux de passation des marchés.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	12	Le secteur de l'éducation comptait douze unités d'exécution parallèles (UEP) en activité soit un chiffre très supérieur au nombre médian de 2 enregistré dans les pays du GPE et dépassant largement les objectifs fixés pour le nombre d'UEP en ce qui concerne l'efficacité de l'aide. Les UEP dans le secteur de l'éducation sont beaucoup plus nombreuses que dans les autres secteurs et représentent les deux tiers du nombre total d'UEP au Viet Nam.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d'approches basées sur des programmes (%)	19%	Le taux d'alignement de l'aide à l'éducation sur des approches basées sur des programmes (ABP) et n'atteint initialement que 19 % en 2010. D'après l'enquête de l'OCDE, la performance du Viet Nam (62%) est supérieure à la fois à celle du secteur de l'éducation et à la valeur médiane enregistrée lors de l'exercice de suivi dans les pays du GPE du point de vue de l'efficacité de l'aide.

Notes

À l'exception des informations sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) Il s'agit du taux de déscolarisation dans l'enseignement chez les enfants ne souffrant pas d'un handicap.

(b) Petite étude de cas dans le cadre du SEQAP (Programme d'assurance de la qualité dans l'enseignement scolaire)

(c) Avant la fin de l'année scolaire 2012, il est prévu d'effectuer une étude spécialisée dans le cadre du SEQAP (Programme d'assurance de la qualité dans l'enseignement scolaire)

(d) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour l'ensemble des pays tels qu'ils sont présentés dans l' Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec des objectifs d'efficacité de l'aide fixés pour tous les secteurs par les pays eux-mêmes, et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Belgique , DFID, Banque mondiale. Rapport sur une EPT de haute qualité, vol. 2.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les Partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du financement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Office général de statistique du Viet Nam. Annuaire statistique, Hanoï, Vietnam.

Gouvernement vietnamien (2012). Plan d'action EPT du Vietnam 2003-2015, Examens et mise à jour 2012. 13 janvier 2012, Hanoi, Viet Nam.

Ministère de l'Éducation du Vietnam (2012). Données sur l'éducation. Hanoi, Viet Nam.

Zambie

Secteur	Indicateur	Valeur			Objectif/cible					
		2009	2010	2011	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux d'alphabétisme	Ind. 1.1 Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	74.58%	74.40%							
Résultats et objectifs/cibles pour les indicateurs clés	Ind. 2.1 Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire (%)									30.0
	Ind. 2.2 Taux brut d'admission - TBA (%)				119.8					100.0
	Ind. 2.3 Indice de parité des sexes dans le TBA	1.0			1.02 (b)					1.0
	Ind. 2.4 Taux de déscolarisation (%/taux net de scolarisation)	5.0				4.0	3.0	2.0	1.0	0.0
	Ind. 2.5 Taux d'achèvement du primaire - TAP (%)	91.7			92.0	93.0	95.0	96.0	97.0	98.0
	Ind. 2.6 Indice de parité des sexes dans le TAP									
	Ind. 2.7 Taux de passage du primaire au secondaire	64.2								90.0
	Ind. 2.8 Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire (%)	52.0			49.1	55.0	59.0	63.0	65.0	67.0
Résultats et objectifs/cibles des indicateurs des services éducatifs	Ind. 3.1 Nouveaux entrants dans le primaire									
	Ind. 3.2 Nombre d'élèves dans le primaire				2,972,251	2,992,092	2,983,928	2,971,855	2,952,727	2,972,057
	Ind. 3.3 Nombre d'enseignants dans le primaire				50,669	54,743	58,929	64,294	67,184	70,334
	Ind. 3.4 Nouveaux enseignants dans le primaire									
	Ind. 3.5 Nombre de salles de classe dans le primaire									
	Ind. 3.6 Nouvelles salles de classe dans le primaire					2,000 (c)	2,000 (c)	2,000 (c)	2,000 (c)	2,000 (c)
	Ind. 3.7 Nouveaux entrants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.8 Nombre d'élèves dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.9 Nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.10 Nouveaux enseignants dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.11 Nombre de salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.12 Nouvelles salles de classe dans le premier cycle du secondaire									
	Ind. 3.13 Ratio manuels/élèves dans le primaire (Mathématiques)									
	Ind. 3.14 Ratio manuels/élèves dans le primaire (langue)									
	Ind. 3.15 Dernière étude sur le temps effectif d'apprentissage/absentéisme des enseignants									
Finances publiques dans le secteur de l'éducation totale et de base	Ind. 4.1 Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques									
	Ind. 4.2 Dépenses publiques d'éducation de base en % des dépenses publiques d'éducation (a)									
	Ind. 4.3 Dépenses publiques courantes d'éducation en % du total des dépenses publiques courantes									
	Ind. 4.4 Dépenses publiques courantes d'éducation de base en % des dépenses publiques courantes d'éducation (a)				68.00	69.90	71.10	72.10	73.20	74.20

Aide internationale (en millions de dollars) *

Indicateur	Valeur	Objectif/cible			
	2010	2010	2011	2012	2013
Ind. 5.1 Aide décaissée et programmée en faveur du secteur éducatif	55.41	60.37	61.78	53.30	55.18
BIT	0.11	0.25	11.92	11.92	11.92
Danemark	4.90	4.90	6.00	6.00	6.00
Irlande	15.70	18.28	0.15		
Japon	0.56	0.56			
Pays-Bas	21.83	23.57	16.56	12.10	12.10
UNICEF	3.08 (d)	3.58	4.13	4.13	4.13
USAID	9.23	9.23	23.03	19.15	21.03
Ind. 5.2 Aide décaissée et programmée en faveur de la l'éducation de base	4.69	3.58			
BIT	0.09				
Danemark					
Irlande					
Japon	0.56				
Pays-Bas	0.96				
UNICEF	3.08	3.58			
USAID					

* Ces données ont été soumises en 2011 par le Groupe local des partenaires de l'éducation, et présentées en dollars.

Groupe local des partenaires et examens conjoints

Ind. 6.1 Chef de file	Aide irlandaise et UNICEF
Ind. 6.2 Autres PTF	DFID, Ambassade du Japon, JICA, OIT, Danemark, Ambassade des Pays-Bas, USAID et UNESCO
Ind. 6.3 Organisations de la société civile	African Revival, FAWEZA, CAMFED CAMFED, Child Fund, Development Development Aid from People to People (DAPP), Room to Read, Iconnect, Oxfam, Save the Children, Reformed Open Community Schools (ROCS), Restless Development Organization, Read Beyond Zambia, Sight Savers, Organisme de développement des Pays-Bas SNV, Plan International, VVOB, ZANEC, Zambia Open Community Schools (ZOCS)
Ind. 6.4 Date de réalisation du dernier examen conjoint	12 juin 12
Ind. 6.5 Date de réalisation du prochain examen conjoint	1er mai 13

Fonds du Partenariat mondial

Ind. 7.1 Période du PSE actuel	2008-2011
Ind. 7.2 Approbation du ESP	2008
Ind. 7.3 Allocation précédente Année d'approbation	N/D
Ind. 7.4 Allocation précédente Montant Décaissée (USD millions)	N/D
Ind. 7.5 Allocation actuelle Année d'approbation	2008
Ind. 7.6 Allocation actuelle Montant indicatif total (USD millions)	60
Ind. 7.7 Allocation actuelle Période de mise en œuvre	
Ind. 7.8 Allocation actuelle - Date de signature	
Ind. 7.9 Allocation actuelle - Date de clôture	31-Dic-2011
Ind. 7.10 Allocation actuelle Entité de supervision	Pays-Bas
Ind. 7.11 Allocation actuelle - Modalité	Fonds commun
Ind. 7.12 Allocation actuelle Montant total des décaissements en décembre/2011 (millions USD)	60

Ind. 7.13 Allocations actuelles
Décaissements annuels (millions de dollars)

2009	2010
30	30

Acquis scolaires

Ind. 8.1 Réalisation des examens de fin de cycle	Primaire - Deuxième année du secondaire / Premier cycle du secondaire - Classes 9 et 12
Ind. 8.2 Participation à des examens internationaux	SACMEQ: 1995 et 2000
Ind. 8.3 Réalisation des examens nationaux	Évaluation nationale des acquis scolaires par le Conseil des examens de Zambie: 1999, 2001, 2003, 2006 et 2008.
Ind. 8.4 Réalisation des examens de compétences en lecture	ELPC pilote en 2011 dans trois provinces (sur neuf) sélectionnées par ECZ avec l'aide de l'USAID. Non encore déployé

Examen	Classe	Année	Matière	Moyenne
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	1999	Lecture	33.2
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2001	Lecture	33.4
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2003	Lecture	33.9
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2006	Lecture	34.5
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2008	Lecture	35.3
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	1999	Mathématiques	34.3
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2001	Mathématiques	35.7
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2003	Mathématiques	38.5
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2006	Mathématiques	38.5
Évaluation nationale des acquis scolaires	5ème année d'enseignement primaire	2008	Mathématiques	39.3
SACMEQ	première année de secondaire	1995	Lecture	477.5
SACMEQ	première année de secondaire	1995	Mathématiques	
SACMEQ	première année de secondaire	2000	Lecture	440.1
SACMEQ	première année de secondaire	2000	Mathématiques	435.2
SACMEQ	première année de secondaire	2007	Lecture	434.4
SACMEQ	première année de secondaire	2007	Mathématiques	435.2

Efficacité de l'aide

Indicateur	Résultats 2010	Information pour l'Exercice du Partenariat mondial sur le Suivi de l'efficacité de l'aide 2011 dans le secteur de l'éducation (e)
Ind. 9.1 Alignement de l'aide (%)	74%	Les trois quarts de l'aide à l'éducation fournie par les partenaires coopérants ayant présenté un rapport étaient alignés sur les priorités nationales. Cela se mesure à la proportion de l'aide à l'éducation décaissée pour le secteur public par rapport aux estimations de décaissement détenues par le gouvernement. Tous les partenaires coopérant ont signalé qu'ils fournissaient la totalité ou la majorité de leur l'aide à l'éducation pour l'exécution de NIF.
Ind. 9.2 Coopération technique coordonnée (%)	95%	95% de l'aide au titre de la coopération technique ont été fournis de façon coordonnée. Ce résultat excellent est dû également aux efforts de coordination déployés par le Ministère de l'Éducation par l'intermédiaire de comités techniques (sur les finances, la passation des marchés, la gestion financière etc.).
Ind. 9.3a / 9.3b Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques et de passation des marchés (%)	98% / 90%	Presque toute l'aide à l'éducation a été canalisée par les systèmes de gestion des finances publiques et de passation des marchés de la Zambie par les partenaires de développement qui ont présenté un rapport. Cela est dû pour une large part à l'utilisation des mécanismes de fonds en place et à l'utilisation d'un mécanisme de fonds commun ainsi qu'à l'adoption plus générale d'une approche à l'échelon du secteur. Cela tient également au fait que le GRZ s'est efforcé activement d'améliorer ses systèmes.
Ind. 9.4 Nombre d'Unités d'exécution de projet	2	Deux unités d'exécution parallèles (UEP) ont été utilisées dans secteur de l'éducation, et elles ont été dans les deux cas mises en place par l'USAID. Le Groupe local des partenaires de l'éducation a découragé la création et l'utilisation d'une nouvelle UEP.
Ind. 9.5 Aide octroyée par le biais d' approches basées sur des programmes (%)	79%	Plus des trois quarts de l'aide à l'ensemble de l'éducation ont été fournis suivant une approche fondée sur un pro gramme. Une réforme est en cours pour régler les problèmes observés au sujet des mécanismes de partenariat communs et sectoriels existants. L'existence et l'utilisation de Fonds communs a un effet positif sur d'autres indicateurs.

Notes

À l'exception de l'information sur le financement du Partenariat mondial, les données présentées dans ce Cadre de résultats proviennent de sources nationales et d'autres sources d'information publiques, et ont été validées par le Groupe local des partenaires de l'éducation de chaque pays. Ces groupes sont généralement présidés par le Ministère de l'éducation, et incluent des partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs du secteur. Les données n'ont pas été traitées par le Partenariat mondial pour l'éducation. Elles sont présentées conformément à la source d'information originale ou comme indiqué par le Chef de file du Groupe local des partenaires.

Les données provenant des sources nationales peuvent être différentes des sources internationales étant donné que les définitions, méthodes de calcul ou bien, les données de base avec lesquelles les indicateurs ont été obtenus peuvent différer. C'est pourquoi les données de ce Cadre de résultats, basées sur des sources nationales, doivent servir non pas à des comparaisons entre pays, mais à l'analyse des progrès accomplis par un pays donné.

(a) L'âge des enfants recevant une éducation de base va de 7 ans (première année du primaire) à 15 ans (quatrième année du secondaire) si l'élève a commencé à temps. Depuis l'institution de l'enseignement primaire gratuit, les enfants ayant plus que l'âge normal en première année de primaire ne sont plus rejetés. Les écoles communautaires accueillent généralement les enfants ayant plus que l'âge normal. Dans les zones urbaines, où ils ont accès à l'éducation préscolaire, les enfants entrent généralement en première année d'enseignement primaire à l'âge de 6 ans.

(b) Estimation base sur le TBA total et le TBA féminin

(c) Salles de classe des écoles communautaires

(d) Pour l'éducation de base

(e) On peut trouver des informations sur cet exercice, notamment les fiches-pays comportant des détails sur ces résultats, sur le site: **http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/aid-effectiveness/2011-monitoring-exercise-on-aid-effectiveness-2**. Les résultats ont été comparés avec la valeur médiane pour l'ensemble des pays ayant participé à cet exercice for le secteur de l'éducation, avec les résultats pour tous les secteurs du pays tels qu'ils sont présentés dans l'Enquête de l'OCDE de 2011 sur le suivi de la Déclaration de Paris, et avec des objectifs d'efficacité de l'aide fixés pour tous les secteurs par les pays eux-mêmes et à réaliser d'ici à 2010.

Sources d'information:

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Exercice de suivi 2011 sur l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation. Fiches-pays basées sur des informations soumises par le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement, Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

Partenariat mondial pour l'éducation (2012). Décaissements et projections du décaissement du GPE. Partenariat mondial pour l'éducation: Washington, D.C., États-Unis.

République de Zambie, Ministère de l'Éducation (2010). Secteur de l'éducation, Cadre national d'exécution III 2011-2015. Juin 2010, Lusaka, Zambie.

République de Zambie, Ministère de l'Éducation (2010). Demande finale de la Zambie au FC. Oslo, 2008.

ISU (2011; 2012). Taux d'alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans). ISU: Montréal, Canada.

Abadzi, H. 2007. « Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences. » Document de travail 4376, Banque mondiale, Washington, DC.

———. 2009. « Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications. » World Bank Research Observer 24 (2): 267–90.

———. 2011. « Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects. » Document de travail, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

Aderinoye, R. A., K. O. Ojokheta et A. A. Olojede. 2007. « Integrating Mobile Learning into Nomadic Education Programmes in Nigeria: Issues and Perspectives. » International Review of Research in Open and Distance Learning 8 (2): 1–17.

Afghanistan, Ministère de l'Education. 2011. « Education Interim Plan 2011–13 ». Version 5, janvier, Ministère de l'Education, Kabul.

Ahmed, A. U. 2004. « Impact of Feeding Children in School : Evidence from Bangladesh. » International Food Policy Research Institute, Washington, DC.

Ahmed, A. U. et C. del Ninno. 2002. « The Food for Education Program in Bangladesh : An Evaluation of Its Impact on Educational Attainment and Food Security. » Document de discussion 138, International Food Policy Research Institute, Washington, DC.

Altinok, N. 2010. « Do School Resources Increase School Quality? » Document de travail DT 2010/3, mai, Institute for Research in the Sociology and Economics of Education, Dijon.

Altinok, N., C. Diebolt, et J. L. De Meuleester. 2011. « An International Database on Education Quality, 1965–2009. » Document présenté dans l'Association Française de Sciences Economiques, 60ème Congrès, Paris, 8-9 septembre.

Banerjee, A. V., R. Banerji, E. Duflo, R. Glennerster, et S. Khemani. 2010. « Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India. » American Economic Journal: Economic Policy 2 (1): 1–5.

Banque mondiale. 2003. « Bringing the School to the Children: Shortening the Path to EFA. » Notes d'éducation, aout, Banque mondiale, Washington, DC.

———. 2005. « Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education. Directions in Development Series ». Banque mondiale, Washington, DC.

———. 2011. « Countries Ranked by Per Capita Income. » Manuel Opérationnel 3.10, Annexe C (Juillet): 3–4, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale et UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). 2009. Abolishing School Fees in Africa : Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique. Development Practice in Education. Banque mondiale, Washington, DC.

Benavot, A. 2011. « Cross-National Commonalities and Differences in the Intended Curriculum in Primary School Reading and Mathematics. » International Working Group on Assessing and Improving Quality Learning, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Bentaouet Kattan, R. 2006. « Implementation of Free Basic Education Policy. » Document de travail 7 sur l'éducation, Banque mondiale, Washington, DC.

Bentaouet Kattan, R. et N. Burnett. 2004. « User Fees in Primary Education. » Document de travail sur l'Éducation pour tous, Banque mondiale, Washington, DC.

Blanton, E., S. Ombeki, G. O. Oluoch, A. Mwaki, K. Wannemuehler et R. Quick. 2010. « Evaluation of the Role Schoolchildren in the Promotion of Point-of-Use Water Treatment and Handwashing in Schools and Households, Nyanza Province, Western Kenya, 2007. » American Journal of Tropical Medicine and Hygiene 82 (4): 664–71.

Bernard, J-M., Simon, O., et Vianou, K. 2005. « Le redoublement: mirage de l'école africaine ? », Dakar : PASEC/CONFEMEN.

Blanton, E., S. Ombeki, G. O. Oluoch, A. Mwaki, K. Wannemuehler, et R. Quick. 2010. « Evaluation of the Role of School Children in the Promotion of Point-of-Use Water Treatment and Handwashing in Schools and Households, Nyanza Province, Western Kenya, 2007. » American Journal of Tropical Medicine and Hygiene. 82 (4): 664–71.

Bobonis, G. J., E. Miguel, et C. P. Sharma. 2004. « Iron Deficiency Anemia and School Participation. » Poverty Action Lab Paper 7, mars, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Bruneforth, M. et P. Wallet. 2010. « Out-of-School Teenager. » Note d'orientation, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Bruns, B., D. Evans, and J. Luque. 2010. Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda. Banque mondiale, Washington DC.

Burde, D. et L. L. Linden. 2009. « The Effect of Proximity on School Enrollment: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan. » Center for Global Development, Washington, DC.

References

Case, R. 1998. « A Psychological Model of Number Sense and Its Development. » Document présenté dans l'Assemblée annuelle de l'Association Américaine de la Recherche Éducative, San Diego, avril.

CEDREF (Centre d'Etudes de Documentation, de Recherche, et de Formation). 2005. « Enquête sur le suivi des dépenses dans le secteur de l'éducation jusqu'à destination ». Rapport (décembre), CEDREF, Bamako, Mali. http://siteresources.worldbank.org/INTRES/Resources/469232-1107449512766/648083-1248797248187/Mali_ESDD_Education_RapportFinal.pdf.

Chaudhury, N., J. Hammer, K. Muralidharan, M. Kremer et F. H. Rogers. 2004. « Teacher and Health Care Provider Absence : A Multi-Country Study. » Rapport général, Banque mondiale, Washington, DC.

Chimombo, J., D. Kunje, T. Chimuzu, et C. Mchikoma. 2005. « The SACMEQ II Project in Malawi: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. » Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, Harare, Zimbabwe.

Chinapah, V. 2003. « Monitoring Learning Achievement (MLA) Project in Africa. » Document presenté dans l'Association pour le développent de l'Afrique, réunion biennale 2003, Grand Baie, Maurice, 3–6 décembre.

Crouch, L. A., et A. K. Gove. 2011. « Leaps or One Step at a Time: Skirting or Helping Engage the Debate? The Case of Reading. » In Policy Debates in Comparative, International, and Development Education, ed. J. N. Hawkins and W. J. Jacob, 155–74. Palgrave Macmillan, New York.

Das, J., S. Dercon, J. Habyarimana et P. Krishnan. 2005. « Teacher Shocks and Student Learning : Evidence from Zambia. » Document de travail consacré à la recherche sur les politiques 3065, Banque mondiale, Washington, DC.

Dehaene, S. 1997. The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics. New York: Oxford University Press.

De Stefano, J. et A. Moore. 2010. « Using Opportunity to Learn and Early Class Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Nepal. » EQUIP2 Case Study, AED, Washington, DC.

Devlin, K. 2010. "The Mathematical Brain." In Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom, ed. D. A. Sousa, 163–78. Solution Tree Press, Bloomington, IN.

Dood, Abdel Rahman el. 2011. « Mobile Schools Provide Primary Education in Sudan's Nomadic Communities. » Soudan, Fonds des Nations Unies pour l'enfance. http ://www.unicef.org/infobycountry/sudan_59297.html.

Duflo, E. et R. Hanna. 2005. « Monitoring Workers : Getting Teachers to Come to School. » Document non publié, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

EDUCA (Acción para la Éducación Básica). 2005. « Uso del Tiempo en la Escuela Dominicana : Encuesta ÉDUCA-GALLUP. » EDUCA, Santo Domingo, République dominicaine.

EPDC (Centre de politiques et de données sur l'éducation). 2007. « School Attendance and Enrollment : Global Trends and Projections. » Document de référence, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

———. 2008. « Four Studies of Education Growth : Inequality by Wealth, Age Effect, Sub-national Learning Differentials, and Projections. » Document de référence, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

EQUIP2. 2004. « Reaching EFA : Tools for Analyzing School Placement and Teacher Supply in Underserved Zones. » Présentation d'EQUIP2 dans un séminaire d'été "Meeting EPT Standards through Community-Based Schooling," Agence des États-Unis pour le développement international, Washington, DC, 15 juin.

FASAF (Network on Family and Schooling in Africa), ISU (Institut de statistique de l'UNESCO), UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance), USAID (Agence des États-Unis pour le développement international), et ORC Macro. 2004. « Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data ». Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Ferraz, C., F. Finan, et D. B. Moreira. 2010. « Corrupting Learning: Evidence from Missing Federal Education Funds in Brazil. » Document de discussion 562, Département d'économie, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

Filmer, D. 2004. « If You Build It, Will They Come? : School Availability and School Enrollment in 21 Poor Countries. » Document de travail consacré à la recherche sur les politiques 3340, Banque mondiale, Washington, DC.

———. 2008. « Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys. » World Bank Economic Review 22 (1) : 141–63.

Filmer, D., A. Hasan, et L. Pritchett. 2006. « A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education. » Document de travail 97, Center for Global Development, Washington, DC.

Fiszbein, A. et N. Schady. 2009. Conditional Cash Transfers : Reducing Present and Future Poverty. Policy Research Report. Banque mondiale, Washington, DC.

Foko, B., B. Kouak Tiyab, et G. Husson. 2012. « Les dépenses des ménages en éducation: Une perspective analytique et comparative pour 15 pays d'Afrique. » Document de travail, Pôle de Dakar, Le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, UNESCO, Dakar.

Foster, M. 2004. « Accounting for Donor Contributions to Education for All: How Should Finance Be Provided? How Should It Be Monitored? » Rapport (février), Banque mondiale, Washington, DC.

Francken, N. 2003. « Service Delivery in Public Primary Schools in Madagascar: Results of a Budget Tracking Survey. » Septembre, Bureau de la Banque mondial à Madagascar, Banque mondiale, Antananarivo, Madagascar.

———. 2007. « Madagascar Service Delivery in the Education and Health Sector: Results of the 2006/2007 Public Expenditure Tracking Survey. » Rapport du 31 décembre, avec des contributions de D. Filmer et A. Sagesaka, Banque mondiale, Washington, DC.

Gersten, R., et D. Chard. 1999. « Number Sense: Rethinking Arithmetic Instruction for Students with Mathematical Disabilities. » Journal of Special Education 33 (1): 18–28.

Ghana, Ministère de l'Éducation and RTI International. 2012. « Ghana National Educational Assessment (NEA): 2011 Findings Report. » RTI International, Accra, Ghana.

Gillies, J. et J. J. Quijada. 2008. « Opportunity to Learn: A High Impact Strategy for Improving Educational Outcomes in Developing Countries. » Document de travail EQUIP2, Agence des États-Unis pour le développement international, Washington, DC.

Glewwe, P. et P. Olinto. 2004. « Evaluating the Impact of Conditional Cash Transfers on Schooling : An Experimental Analysis of Honduras' PRAF Program. » Rapport, Agence des États-Unis pour le développement international, Washington, DC.

GPE (Partenariat mondial pour l'éducation). 2009. « Making Aid More Effective by 2010: 2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration Indicators in Selected FTI Countries ». Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

———. 2010. « Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. (Février) ».Cambridge Education, Mokoro Ltd., et Oxford Policy Management, Cambridge.

———. 2011. "Monitoring and Evaluation Strategy." Document BOD/2011/11–DOC 05 présenté à la réunion du Partenariat mondial pour l'éducation, Copenhague, 9 au 10 novembre.

———. 2012. "Global and Regional Activities: Draft Strategy." Document du travail, Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

———. 2012a. « Making Education Aid More Effective: The 2011 Monitoring Exercise on Aid Effectiveness in the Education Sector ». Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

———. 2012b. « An Analysis of Joint Education Sector Review Reports (Août) », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

———. 2012c. « Managing Education Aid Effectively through Partnerships: Report on the 2011 Monitoring Exercise on Aid Effectiveness in the Education Sector. (Septembre) ». Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

———. 2012d. « Results Forms for 46 Country Partners: Support Material for the 2012 Results Report. (May) », Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

Hanushek, E. A., and L. Wössmann. 2007. « Education Quality and Economic Growth. » Banque mondial, Washington, DC.

Hua, H. 2008. « School Wastage Study Focusing on Student Absenteeism in Armenia. » Rapport non publié, UNICEF-Yerevan, Yerevan, Arménie.

Hungi, N., D. Makuwa, K. N. Ross, M. Saito, S. Dolata, F. van Cappelle, L. Paviot, et J. Vellien. 2010. « SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics. » Document de travail 1, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, http://www.sacmeq.org/downloads/sacmeqIII/WD01_SACMEQ_III_Results_Pupil_Achievement.pdf.

———. 2011. « SACMEQ III Project Results: Levels and Trends in School Resources among SACMEQ School Systems. » Document de travail 2, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, http://www.sacmeq.org/downloads/sacmeqIII/Levels_and_Trends_in_School_Resources_FIN2.pdf.

Ingram, G., A. Wils, B. Carrol et F. Townsend. 2006. « The Untapped Opportunity : How Public-Private Partnerships Can Advance Education for All. » Academy for Educational Development, Washington, DC.

———. 2007. « Educational Inequality within Countries : Who Are the Out-of-School Children? » Policy Brief, Academy for Educational Development, Washington, DC.

References

Ingram, G., A. Wils, A. Chaluda, B. Sylla, H. Kim, J. Goodfriend et S. Oliver. 2009. « Global Education Trends, 1970–2025 : A Brief Review of Data on Ten Key Issues. » EPDC, Academy for Educational Development, Washington, DC.

ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2006. « Teachers and Educational Quality : Monitoring Global Needs For 2015. » Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

———. 2008. « A Typology of Out-of-School Children to Improve Policies That Address Exclusion. » Report ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.4 établi pour la "Conférence internationale sur l'éducation" de l'UNESCO, Genève, 25 au 28 novembre.

———. 2009. « Indicateurs de l'éducation : Directives techniques. » Novembre, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) et UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). 2005. Out of School Children: Measuring Exclusion from Primary Education. Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Kenya, République du. 2005. « Public Expenditure Tracking Survey (PETS) 2004: Preliminary Report. » Ministère du plan et de développement national, Ministère des finances, Ministère de la santé, et Ministère de l'éducation la science et la téchnologie, Nairobi.

Krätli, S. 2001. « Education Provision to Nomadic Pastoralists : A Literature Review. » Document de travail IDS 126, Institute of Development Studies, Université du Sussex, Brighton, Royaume-Uni.

Kremer, M., N. Chaudhury, F. H. Rogers, K. Muralidharan et J. Hammer. 2005. « Teacher Absenteeism in India : A Snapshot. » Journal of the European Economic Association 3 (2–3) : 658–67.

Kremer, M., E. Miguel et R. Thornton. 2004. « Incentives to Learn. » Document de travail, décembre, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. http ://www.nber.org/papers/w10971.

Kuznets, S. 1955. « Economic Growth and Income Inequality. » American Economic Review 45 (1) : 1–28.

Lewin, K. W. et R. Sabates. 2011. « Changing Patterns of Access to Education in Anglophone and Francophone Countries in Sub Saharan Africa: Is Education for All Pro-Poor? » Create Pathways to Access, Research Monograph 52, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Centre for International Education, Université du Sussex, Brighton, Royaume-Uni.

LLECE (Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education). 2010. « Factors associados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y del Caribe. » Document informationnel, Bureau régional d'éducation pour l'Amérique Latine, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Santiago, Chile.

Lockheed, M. 2008. « Measuring Progress with Tests of Learning: Pros and Cons for 'Cash on Delivery Aid' in Education. » Document de travail 147 (Juin), Center for Global Development, Washington, DC.

Loveless, T. 2012. « How Well Are American Students Learning? » 2012 Brown Center Report on American Education 3 (1), février, Brown Center on Education Policy, Brookings Institution, Washington, DC.

Lutz, W., A. Goujon et A. Wils. 2005. « Forecasting Human Capital. » EPDC, Washington, DC.

Machado, D. C., J. Huguenin et C. Milcent. 2011. « School Absenteeism, Work and Health among Brazilian Children : Full Information Versus Limited information Mode. » Discussion texts 273 (Septembre), Université fédérale Fluminense, Niterói, Brésil.

Majgaard, K. et A. Mingat. 2012. Education in Subsaharan Africa : A Comparative Analysis. Études de la Banque mondiale. Banque mondiale, Washington, DC.

Maluccio, J. A. et R. Flores. 2005. « Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program : The Nicaraguan Red de Protección Social. » Rapport de recherche 141, International Food Policy Research Institute, Washington, DC.

Martin, M. O., I. V. S. Mullis, and P. Foy. 2008. « TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades ». TIMSS & PIRLS International Study Center, Chestnut Hill, MA ; Lynch School of Education, Boston College.

Miguel, E. et M. Kremer. 2004. « Worms : Identifying Impacts on Education and Health in the Presence of Treatment Externalities. » Econometrica 72 (1) : 159–217.

Mingat, A., B. Ledoux, and R. Rakotomalala. 2010. « Developing Post-Primary Education in Sub-Saharan Africa: Assessing the Financial Sustainability of Alternative Pathways ». Africa Human Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.

MIT Poverty Action Lab. 2006. « Making Schools Work for Marginalized Children : Evidence from an Inexpensive and Effective Program in India. » Fiche de politiques, cas 2, novembre, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Mont, D. 2007. « Measuring Disability Prevalence. » Social Protection Discussion Paper 0706 (Mars), Disability & Development Team, Human Development Network Social Protection, Banque mondiale, Washington, DC.

Moore, A.-M. S., J. DeStefano, and E. Adelman. 2011. « Time Misspent, Opportunities Lost: Use of Time in School and Learning. » In Policy Debates in Comparative, International, and Development Education, ed. J. N. Hawkins and W. J. Jacob, 247–64. International and Development Education Series. Palgrave Macmillan, New York.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, A. M. Kennedy, and P. Foy. 2007. « PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. » TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Muralidharan, K. et V. Sundararama. 2010. « Contract Teachers : Experimental Evidence from India. » Document de travail, Institut indien de statistique, New Delhi.

Ndaruhutse, S., Brannelly L., and Latham, M. 2008. « Grade Repetition in Primary Schools in Sub-Saharan Africa. An Evidence Base for Change. » CfBT Education Trust.

NU (Nations Unies). 2010. « World Urbanization Prospects: The 2009 Revision, Highlights. » Document ESA/P/WP/215. mars, Division de la population, Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, Nations Unies, New York.

———. 2011. « World Population Prospects : The 2010 Revision ». Division de la population, Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, Nations Unies, New York. http://esa.un.org/wpp/Documentation/publications.htm.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2005. « Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide » Development Assistance Committee, OECD, Paris.

———. 2010. "Survey Guidance: 2011 Survey on Monitoring the Paris Declaration." Version 28 (Septembre), OECD, Paris. http://www.oecd.org/site/dacsmpd11/46138662.pdf.

———. 2011. « Aid Effectiveness 2005–10: Progress in implementing the Paris Declaration ». Paris: OECD. http://www.oecd.org/dac/aideffectiveness/2011surveyonmonitoringtheparisdeclaration.htm.

OIT (Organisation internationale du travail). 2002. A Future without Child Labour. Genève : Bureau international du travail.

Oxfam. 2005. « Beyond the Mainstream : Education for Nomadic and Pastoralist Girls and Boys. » Education and Gender Equality Series, Programme Insights, Oxfam Great Britain, Oxford.

PASEC (Program on the Analysis of Education Systems). 2011. « Synthèse des résultats des études PASEC VII, VIII, IX.» Document de travail, PASEC, Conference of Ministers of Education of French-Speaking Countries, Dakar.

Pasquier-Doumer, L., and C. Guénard. 2011. « Les déterminants des apprentissages en Afrique francophone: Synthèse des résultats PASEC VII, VIII, IX à partir d'une analyse multiniveaux.» Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

Pflepsen, A. 2011. « Improving Learning Outcomes through Mother Tongue–Based Education. » Mother Tongue Based–Multilingual Education Network et RTI International, Research Triangle Park, NC.

Porta, E., G. Arcia, K. MacDonald, S. Radyakin et M. Lokshin. 2011. Assessing Sector Performance and Inequality in Education : Streamlined Analysis with ADePT Software. Séries de formation de la Banque mondiale. Banque mondiale, Washington, DC.

READ (Russia Education Aid for Development Program), ECA (World Bank Europe and Central Asia Region Education Unit), BMZ (German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development), and GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit). 2011. « Concept Note. » Document présenté dans la 3ème conférence globale READ et la 6ème Conférence d'éducation ECA de la Banque mondiale, « Using Student Assessment Results for Education Quality and Systems Strengthening. » Eschborn, Allemagne, 23 au 26 Octobre.

Reddy, J. 2010. « Education for Pastoralists in Mongolia : The Role of Non-formal Education. » Journal of Unschooling and Alternative Learning 01/2010.

Reinikka, R., et N. Smith. 2004. « Public Expenditure Tracking Surveys in Education. » International Institute for Educational Planning, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

Riddell, A. 2008. « Factors of Educational Quality and Effectiveness in Developing Countries: A Review of Research. » Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

Rivers, D. 2010. « Bangladeshis Rely on Floating Schools amid Flooding. » Eco Solutions (20 juillet), Édition internationale de CNN. http://edition.cnn.com/2010/MONDE/asiapcf/07/19/bangladesh.floating.schools/index.html#fbid=XTOYKx00Q61&wom=false.

Ross, K. N. 2009. « The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). » Document présenté dans la réunion biennale du Partneriat mondial pour l'éducation, Copenhague, 20-21 avril.

RTI (Research Triangle Institute). 2011. « RTI International : Transforming Reading Instruction. » Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC. http ://www.rti.org/brochures/transforming_reading_instruction.pdf.

Sathar, Z. A., C. B. Lloyd, M. ul Haque, M. Khan et M. J. Grant. 2006. Fewer and Better-Educated Children : Expanding Choices and School Fertility in Rural Pakistan. Population Council, New York.

Save the Children. 2003. « What's the Difference? : An ECD Impact Study from Nepal. » Save the Children, Katmandou, Népal.

Secrétariat du Commonwealth. 2012. Commonwealth Education Partnerships 2012/13. London: Secrétariat du Commonwealth.

Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation. 2011. « The case for investments 2011-2014 », Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

Sousa, D. A. 2008. How the Brain Learns Mathematics. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Steiner-Khamsi, G. et I. Stolpe. 2005. « Non-traveling Best Practices for a Traveling Population : The Case of Nomadic Education in Mongolia. » European Educational Research Journal 4 (1) : 22–35.

Stern, D. 2008. « The Paris Declaration, Aid Effectiveness and Development Effectiveness: Evaluation of the Paris Declaration. » Novembre avec L. Altinger, O. Feinstein, M. Marañón, D. Ruegenberg, N.-S. Schulz, and N. S. Nielsenpage, Ministry of Foreign Affairs, Copenhagen.

Stukel, D. et Y. Feroz-Zada. 2010. « Measuring Educational Participation : Analysis of Data Quality and Methodology Based on Ten Studies. » Document technique 4, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Swedberg, N. 2011. « Uganda Invests in Educating Students with Disabilities. » Frontlines (septembre/octobre), Agence des États-Unis pour le développement international, Washington, DC. http://transition.usaid.gov/press/frontlines/fl_sep11/FL_sep11_EDU_UGANDA.html.

Tchad, Ministère de l'Economie et du Plan. 2009. « Deuxième recensement général de la population et de l'habitat 2009 : Résultats provisoires. » (Septembre), Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques, Ministère de l'économie et du plan, Ndjamena, Tchad.

Tanzanie, Ministère des Finances. 2005. « Public Expenditure Tracking Survey (PETS) Study. » Rapport, Ministère des Finances, Dar es Salam, Tanzanie.

Theunynck, S. 2009. « School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa : Should Communities Be Empowered to Build Their Schools? » Rapport, Banque mondiale, Washington, DC.

Thomas, V., Y. Wang et X. Fan. 2002. « A New Dataset on Inequality in Education : Gini and Theil Indices of Schooling for 140 Countries, 1960–2000. » Document du 25 octobre, Banque mondiale, Washington, DC.

UBOS (Bureau de statistique d'Ouganda). 2010. « Uganda National Household Survey 2009/2010 : Socio-economic Module, Abridged Report. » Bureau de statistique d'Ouganda, Kampala.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) et Brésil, Ministère de l'éducation. 2010. « Confintea VI, Belém Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future. » UIL, Hamburg. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf.

UIS (Institut de statistique de l'UNESCO). 2006. « Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs For 2015. » Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

———. 2008. « A Typology of Out-of-School Children to Improve Policies That Address Exclusion. » Report ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.4, preparé pour la Conférence internationale d'éducation de l'UNESCO, Genève, 25 au 28 November.

———. 2009. « Education Indicators: Technical Guidelines. » Novembre, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

———. 2011. « Observatory of Learning Outcomes: Design Summary. » Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris. http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/Observatory%20Summary%20English.pdf.

———. 2011a. « Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality ». Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

———. 2011b. « The Global Demand for Primary Teachers: 2011 Update. » Feuille d'information 6, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

UIS and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2005. « Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education ». Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 1989. « Nomads at the Crossroads. » Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

———. 2002. « Education for All, Is the World on Track: EFA Global Monitoring Report 2002. » Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

———. 2004. « Education for All, the Quality Imperative: EFA Global Monitoring Report 2005. » Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

———. 2007. « L'Éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible? : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 ». Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris; Oxford University Press, Oxford.

———. 2007a. « L'urgence de politiques sectorielles intégrées ». Dakar +7 Report. Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, Bureau régional pour l'éducation en Afrique, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Dakar.

———. 2008. « Vaincre l'inégalité. L'importance de la gouvernance : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 ». Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris; Oxford University Press, Oxford.

———. 2010. « Atteindre les marginalisés : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 ». Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris ; Oxford University Press, Oxford.

———. 2010a. « What Is the Education for All Global Monitoring Report? An Annual Account of the World's Progress towards Meeting Its Commitment to Achieving Education for All (EFA). » Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/diverse/10questions.pdf.

———. 2011. « La crise cachée, les conflits armés et l'éducation : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011 ». Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2004. « Mid-decade Assessment: Assessing the Need for Multiple Indicator Cluster Surveys. » Executive Directive CF/EXD/2004–20, 24 Novembre, UNICEF, New York.

———. 2012a. « Education Bottleneck Analysis in the Western and Central Africa Region: Examples from Countries. » Document préparé pour le séminaire du bureau de l'Afrique centrale et orientale de l'UNICEF, Lomé, Togo, March 12–15.

———. 2012b. « Evidence for Strategies to Reach Out-of-School Children and Increase School Quality. » Document non publié, UNICEF, New York.

UNICEF et UIS (Institut de statistique de l'UNESCO). 2011. « Global Initiative on Out-of-School Children: Conceptual and Methodological Framework. » June, UNICEF, New York; Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

USAID (Agence des États-Unis pour le développement international). 2009. « Early Grade Mathematics Assessment (EGMA): A Conceptual Framework Based on Mathematics Skills Development in Children. » USAID, Washington, DC.

Varly, P. 2009a. « PASEC. » Document presenté dans le réunion biennale du Partenariat mondial pour l'éducation, Copenhague, April 20–21. http://www.globalpartnership.org/media/library/FTI_partners_PASEC.ppt.

———. 2009b. « Current State of Learning Outcomes Data. » Document presenté au seminaire de l'AED, Washington, DC, 13–14 janvier. http://epdc.org/policyanalysis/static/Varly%20Session%202.ppt.

Vegas, E., and J. Petrow. 2010. Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century. Banque mondiale, Washington, DC. http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/Raising_Student_Learning_in_LAC_Document.pdf.

Wagner, D. A. 2011. « Smaller, Quicker, Cheaper: Improving Learning Assessments for Developing Countries ». Institute International de Planification de l'Education, UNESCO, Paris; Partenariat mondial pour l'éducation, Washington, DC.

Weideman, M., S. Goga, D. Lopez, M. Mayet, I. Macun et D. Barry. 2007. « Learner Absenteeism in the South African Schooling System. » Community Agency for Social Enquiry and Joint Education Trust, Braamfontein, Afrique du Sud.

Wils, A. 2007. « Window on the Future, 2025 : Projections of Education Attainment and Its Impact. » EPDC, Washington, DC.

Ye, X., et S. Canagarajah. 2002. « Efficiency of Public Expenditure Distribution and Beyond: A Report on Ghana's 2000 Public Expenditure Tracking Survey in the Sectors of Primary Health and Education. » Document de travail 31 de la région africaine, Banque mondiale, Washington, DC.