

Annexe C - Cadre Indicatif de l'IFT et Objectif de l'AEPU

A. Introduction

C1 Le *Cadre Indicatif* (CI) a été la pièce maîtresse de l'approche de l'IFT, alors que l'achèvement de la *Education Primaire Universelle* (AEPU) a été sa cible. Cette Annexe :

- Commente sur la dérivation et la validité du CI ;
- Révise la disponibilité universelle des données sur les indicateurs du CI ;
- Résume l'utilisation du CI dans l'évaluation des études de cas des pays ; et
- Commente sur le concept et le dimensionnement de l'AEPU.

B. Le cadre Indicatif : Origines et Objectifs

C2 Le document cadre de l'IFT (IFT 2004d) a donné une importance à ce qu'il appelle le Cadre indicatif⁵⁴ décrit comme : *un jeu limité de politique d'éducation, de service, de délivrance et de points de référence financiers (l'insistance vient des rédacteurs)*. Le Cadre Indicatif est reproduit dans son ensemble sur le tableau C1 ci-dessous, et comprend également une colonne qui montre quels sont les indicateurs qui sont rapportés par le Rapport de Suivi du Programme Education Pour Tous.

C3 Le cadre indicatif provient directement de travail analytique de Bruns et de ses collègues.⁵⁵ De leur analyse des taux d'achèvement de l'éducation primaire sur un échantillon de 55 pays à faibles revenus, ils ont soutenu qu'un jeu relativement petit de paramètres clés sont d'importants déterminants (l'insistance vient des rédacteurs) pour les résultats de l'éducation : dépenses générales consacrées à l'éducation primaire ; taille moyenne des classes ; moyenne des salaires des enseignants ; dépenses sur les contributions autres que les salaires des enseignants ; et taux de redoublement. Ils sont arrivés à la conclusion que *quand les ressources sont suffisantes et la distribution équilibrée, les systèmes d'éducation disposent généralement d'ingrédients de base dont ils ont besoin pour être performants... Beaucoup des problèmes récurrents de basse qualité, d'inefficacité et d'iniquité... peuvent trouver leur origine dans les déséquilibres de ces principaux éléments*.

C4 Avant son incorporation dans le Cadre de l'IFT, la même analyse a étayé le Plan d'Action pour l'EPT (Banque Mondiale 2002) qui a mis l'IFT en marche. Dans ce document cependant, le langage était plus musclé, et faisait référence aux "normes".

C5 Néanmoins, Bruns et autres ont également mis l'accent sur l'importance d'une approche plus flexible, indiquant que ce cadre n'est pas suffisant pour un plan EPT crédible⁵⁶ et ne doit pas être appliqué de manière rigide [l'insistance vient des rédacteurs], du fait que :

- Les moyennes au niveau de la totalité des systèmes ne garantissent pas une distribution sous-jacente efficace.
- Les paramètres cibles peuvent ne pas être optimaux dans différents contextes locaux.

⁵⁴ Le terme Cadre a été utilisé aussi bien pour les instructions de l'IFT que pour l'ensemble des indicateurs.

⁵⁵ Bruns, B., A. Mingat, R. Rakotomalala (2003) «Achèvement de la Scolarisation Primaire Universelle vers 2015. Une Chance pour Chaque Enfant. Washington DC : Banque mondiale.»

⁵⁶ Ce qui aurait besoin d'être étendu au-delà de l'éducation primaire et de l'AEPU.

- Le niveau et la combinaison des ressources en général, ne garantissent pas la transformation de ces ressources en écoles de qualité, ni un apprentissage de haut niveau pour les élèves.

C6 Les auteurs ont insisté sur *le fait qu'il y aura beaucoup de cas où ils seront culturellement, institutionnellement ou financièrement inaptes et l'observation stricte de quelque valeur cible que ce soit doit être évitée. La valeur fondamentale de ce cadre est comme un guide en direction de la réforme, et non un ordre se préoccupant de là où elle doit prendre fin.*

C7 L'exposé 18 dans le volume 1 de ce rapport présente le Cadre indicatif tel qu'il est apparu dans le document du Cadre de Travail (2004) mettant en exergue les choses qu'il souhaitait réaliser. Le Cadre Indicatif a rempli un grand nombre de fonctions comme indiqué dans les documents de référence de l'IFT. Le Cadre Indicatif a été mis en place afin de servir d'outil pour favoriser le débat, permettre un suivi-évaluation cohérent et évaluer la crédibilité des plans sectoriels de l'éducation. Les intentions du Cadre et la manière dont il a été utilisé ont été cependant, quelque peu différentes dans certains contextes. Cela est illustré au niveau local par le Tableau C3 et le Tableau C4, Section E ci-dessous. L'origine de la confusion peut certainement être acceptée par la compréhension variée de la manière dont le Cadre Indicatif devrait être utilisé pour évaluer les plans au niveau local. Ceux-ci vont de: «référentiels techniques ou «normes» contre lequel les plans d'EPT des pays pourraient être évalués et chiffrés» (EPT-IFT plan d'action 2002 p.15), au «plan sectoriel évalué en tenant pleinement compte des objectifs de référence du cadre indicatif de l'IFT adapté localement» (IFT cadre de 2004 p.6), à des «gouvernements de pays partenaires [élaborer] un PSE qui est généralement conforme au cadre indicatif de l'IFT» (2009 IFT document de gouvernance p.4). Malgré les nombreuses références au Cadre Indicatif qui fournit seulement des orientations, et par conséquent a donc besoin d'être adapté au contexte du pays, il a souvent été compris dans un sens plus contraignant.

Tableau C1 - Outil de référence du Cadre Indicatif de l'IFT pour EPT/PSEs

Indicateur	Moyenne de quelques pays qui ont réussi	Rapportée dans le RSM ⁵⁷
Mobilisation des ressources		
Revenus publics générés localement s'élevant à % du PIB	14-18	Non
Subventions Externes s'élevant à % du PIB	—	RSM rapporte total AOD et AOD per capita
Part du Budget réservée à l'Education (%)		Yes
<i>Défini comme charge récurrente publique sur l'éducation s'élevant à % des dépenses courantes totales et discretionaires¹</i>		RSM rapporte sur la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales
Estimation comprenant subventions	20	Non
Estimate excluant les subventions	20	Non
Part de l'Education Primaire sur le budget de l'éducation (%)	42–64	Oui
<i>Défini comme charge récurrente publique sur l'éducation primaire s'élevant à % des dépenses courantes, y compris les subventions²</i>		RSM rapporte sur la distribution les dépenses publiques courantes sur l'éducation par niveau

⁵⁷ L'absence de rapports sur les indicateurs particuliers est d'abord due à l'absence de données internationales/ou l'absence de jeux de données spécialement commanditées.

Indicateur	Moyenne de quelques pays qui ont réussi	Rapportée dans le RSM ⁵⁷
Flux des élèves		
Inscription en première année, total ³	100	Oui
Taux d'inscription des filles	100	Oui
Taux d'inscription des garçons	100	Oui
Taux d'achèvement du niveau primaire, total ⁴	100	Pas de rapport sur le TAP. RSM rapporte sur le taux de survie plutôt, ce qui n'est pas équivalent.
Taux d'achèvement des filles	100	Non
Taux d'achèvement des garçons	100	Non
% redoublants parmi les élèves du primaire	10 ou moins	Oui
Prestation de Service		
Le ratio élèves enseignants dans les écoles primaires publiques	40:1	Pas rapportée pour les écoles primaires publiques seules. Combinée avec les écoles privées selon les rapports RSM.
Salaire annuel moyen des enseignants du primaire divisé par PIB par tête d'habitant: ⁶ (pour les pays, aussi bien les fonctionnaires que les enseignants contractuels, utiliser le salaire moyen cumulé)	3.5	Non
Enseignants Contractuels		
Nombre de nouveaux enseignants contractuels recrutés cette année		Non
Stock total d'enseignants contractuels		Non
Salaire Moyen des enseignants fonctionnaires		Non
Nombre des nouveaux enseignants fonctionnaires recrutés cette année		Non
Stock total d'enseignants fonctionnaires		Non
Salaire moyen		Non
Pourcentage des dépenses courantes sur les rubriques autres que la rémunération s'élevant à des dépenses totales sur l'éducation primaire ⁷	33	Oui RSM rapport sur la part du budget courant primaire sur les salaires des enseignants
Heures d'instruction par an		
<i>Heures effectives d'enseignement estimées (heures non officielles) dans les écoles primaires publiques.</i>	850–1000	Non
Pourcentage de la Part Privée des inscriptions des élèves inscrits exclusivement dans les écoles primaires privées.	10 ou moins	Les rapports sur le % des inscriptions dans les écoles privées mais le dénominateur y inclut celles des écoles privées subventionnées ou financées par le gouvernement ⁸ .

Source : IFT 2004d

Notes:

(1) Les dépenses publiques récurrentes sur l'éducation comprennent toutes les dépenses dans les ministères ou autres unités du gouvernement fournissant un enseignement primaire et secondaire, enseignement professionnel/technique et enseignement supérieur. Elles comprennent également des dépenses publiques pour l'éducation transférées aux fournisseurs privés ou non-gouvernementaux et des subventions et allocations aux élèves ou leurs familles. Le terme *dépenses récurrentes publiques discrétionnaires* désigne des dépenses publiques provenant de sources variées dont les subventions externes, moins de services de la dette (paiements

d'intérêts seulement). La part de l'éducation dans le total des dépenses publiques courantes devrait être présentée en incluant tout en excluant les subventions externes.

(2) Ce point de référence est reclassée à la durée nationale définie du cycle primaire, c.à.d. i.e. 42 % s'il est de 5 ans, 50 %, s'il est de 6 ans, 58 % si c'est 7 ans, et 64% c'est 8 ans. Les pays dont le cycle de l'éducation de base est plus long que 8 ans, sont encouragés à rapporter des données pour un sous- cycle primaire équivalent à 5 ou 6 ans.

(3) Définis comme élèves inscrits en première année, redoublants exclus, pourcentage de la cohorte de population ayant l'âge officiel d'inscription en première année.

(4) RSM 2009, rapport deux taux de survie (a la 5e année et a la dernière année) et un taux d'achèvement de la cohorte Primaire qui est définie comme "le nombre d'élèves qui terminent la dernière année de l'école primaire, exprimée en pourcentage du nombre qui est entrée" (RSM, 2009, p.411).

(5) Comprend tous les enseignants figurant sur le registre des salaires, RSM déclare que leurs données sont basées sur les "vérifications des listes des élèves et des enseignants" (RSM, 2009, p.354). Le terme "écoles publiques" fait référence aux écoles supportées par le gouvernement, qu'elles soient publiques ou privées et tous les professeurs sont totalement payés par le gouvernement, soit directement ou indirectement.

(6) Le salaire moyen annuel des enseignants du primaire – cela comprend le salaire et le coût des avantages budgétisés (c.à.d. la pension, les soins médicaux, le transport, le logement et les autres rubriques payées par l'état) – divisés par le PIB per capita. Pour les pays avec un système de contractualisation d'enseignants à deux vitesses, désagréger les informations sur les stocks des enseignants, les flux et les salaires moyens mensuels (en monnaies locales, avec un taux de change, ou en dollars US) devrait être également présentée.

(7) Les dépenses courantes (charges récurrentes) sur les rubriques autres que la rémunération des enseignants comprennent toutes les dépenses qui ne sont pas des salaires (ex : matériel didactique, évaluation des élèves, cantine scolaire, allocations des élèves, etc.) en plus des salaires du personnel administratif et autre personnel qui ne sont pas dans les classes.

(8) Le RSM rapporte sur la part du privé qu'il définit comme le nombre d'élèves/étudiants inscrits dans les institutions privées qui ne sont pas administrées par les autorités publiques, mais sont contrôlées et gérées par des entités privées à but lucratif ou par des ONG, les religieux, groupes d'intérêt, fondations, ou entreprises d'affaires. (RSM, 2009, p.411).

C. Global Reporting globale des données sur les Indicateurs du CI

C8 L'IFT a mis l'accent sur l'importance faire un suivi des points de référence dans le Cadre Indicatif; même s'ils ne sont pas traités comme des normes rigides, ils doivent être suivis. Vu l'accent mis sur ces indicateurs sélectionnés, il est curieux de noter que le RSM ne fasse pas d'avantage usage dans ses rapports des 'normes' avancées par le CI de l'IFT. Cela illustre l'indisponibilité des données nécessaires.

C8 Les manières dont l'IFT a défini quelques uns des indicateurs au sein du Cadre Indicatif (voir Tableau C1 ci-dessus) sont distincts des indicateurs disponibles au niveau international; par conséquent, de telles données ne sont pas collectées par l'ISU. Les exemples comprennent la partie privée des inscriptions définie par le pourcentage des élèves inscrits dans des écoles primaires exclusivement financées par le privé. Pendant que le RSM rapporte sur le pourcentage des inscriptions dans les écoles privées, ces chiffres incluent les écoles privées financées ou subventionnées par le gouvernement. Les données que requiert l'indicateur sur les écoles exclusivement financées par le privé, ne sont pas facilement disponibles à travers les pays.

D. Note Technique: Dérivation du Cadre Indicatif de l'IFT

C9 Le Cadre Indicatif provient d'une analyse statistique au chapitre 3 de : *Une chance pour chaque enfant* (Bruns et al 2003). Les 55 pays éligibles (à faibles revenus) pour le programme de l'AID ont été regroupés en quatre catégories, basées sur leur «succès» à l'EPT, là où «succès» est défini comme ayant réussi un TIB (Taux d'Inscription Brut) de 85 % ou plus et un TAEP (Taux d'achèvement de l'Enseignement Primaire) de 70 % ou plus :

- Le Groupe 1 était composé des 10 pays «très performants» ayant rempli les critères;
- Le Groupe 2, des 8 «très peu efficaces» avec un TIB de 80 % ou plus, mais avec un TAEP de 60 % ou moins ;
- Le Groupe 3, des 7 pays «à faible couverture» avec un taux de 60 % ou moins pour aussi bien le TIB que le TAEP ;
- Le Groupe 4, des 24 pays qui sont «passés sous la trappe».⁵⁸

C10 Utilisant des tests non-paramétriques, ils ont essayé de voir s'il y avait des différences statistiquement significatives entre ces groupes de pays en termes des quatre variables : salaire moyen de l'enseignant comme multiple du PIB, ratio élève-enseignant et taux de redoublement moyen et coûts des unités. Ils ont révélés qu'il y avait des différences statistiques entre les groupes 1 et 2, eu égard au taux de redoublement, entre les groupes 1 et 3, par rapport au salaire de l'enseignant et au taux de redoublement; et entre les groupes 2 et 3, eu égard au salaire de l'enseignant et les coûts des unités.

C11 Compte tenu du fait que les quatre variables ont été choisies sur une base non statistique, elles constituent dès lors, des résultats insuffisants pour soutenir la conclusion que:

Cette analyse a confirmé que les trois regroupements stylisés ont bien reflété les différences statistiquement significatives dans les taux d'achèvement de l'enseignement primaire et dans quatre principales variables sous-jacentes.

Qu'est-ce qui fait de ces variables, des variables clés ? Y a-t-il des différences entre tous les trois groupes si l'on ne considère aucun de ces quartes variables ? En outre, manquerait-on de sincérité en concluant à partir d'une analyse des différences entre les caractéristiques

⁵⁸ Ce qui fait un total de 49; il y a là un manque de clarté sur ce qui est advenu des 6 autres pays- probablement des données qui manquent.

des différents groupements, que les membres de chacun des groupes sont similaires les uns les autres.⁵⁹

C12 En outre, une analyse de régression a été utilisée pour évaluer le pouvoir explicatif de ces variables, en relation avec l'échantillon dans son ensemble (c.à.d. à travers tous les quatre groupes, excepté un de cinq pays n'ayant aucune donnée dans le TAEP). Cela est basé, sur une équation de régression entre les taux d'achèvement du primaire autour de l'an 2000, sur le taux d'achèvement du primaire autour de l'an 1990, sur le pourcentage des dépenses courantes sur l'éducation, les salaires des enseignants et les taux de redoublement (voir Bruns et al 2003, Tableau 3.2, p.65). Ces résultats, qui sont reproduits dans les colonnes 2 et 3 du Tableau C2 (a) ci-dessous, ont été interprétés pour dire que *la moyenne élevée du salaire des enseignants : a constitué un frein pour l'expansion du système scolaire...que le fort taux de redoublement retarde la progression vers l'achèvement du primaire* (p.65). *Le commentaire qui dit que : les variables de régression justifiaient 80% des écarts* (p.66), peut être interprété comme indiquant que les variables comprises comme des facteurs explicatifs, constituent des déterminants puissants de la variable indépendante (dans ce cas précis, le TAEP vers l'an 2000). Mais en réalité, la majeure partie des écarts dans le TAEP autour de l'an 2000 est fourni par le TAEP en 1990. Ceci est illustrée dans le Tableau C2 (b) où le modèle 1 comprenant le TAEP de 1990 comme la seule variable qui compte pour 84,3 % des écarts dans le TAEP de 2000 ; et l'addition des autres variables compte seulement pour 0,8% de plus (soit moins d'un centième du montant représenté par le TAEP de 1990). Bien que nous n'ayons pas pu reproduire les valeurs dans leur Tableau 3.2 (Bruns et al 2003, p.65), le modèle de ces résultats aurait certainement été similaire.

Tableau C2 - Analyses de Régression du Taux d'Achèvement de l'Enseignement Primaire

(d) Coefficients

	Bruns et al 2005		Notre Résultat	
	Coefficients	T Stat	Coefficients	T Stat
Interception	47.86	5.08	9.88	1.99
TAEP 1990	0.40	4.14	0.81	9.19
% Dépenses courantes pour l'éducation primaire sur PIB	12.28	3.90	3.87	1.42
Salaire Moyen Enseignant (comme multiple du PIB per capita)	(4.49)	(4.02)		
Ratio Elève/Enseignant	(0.01)	(0.04)		
Taux Moyen de Redoublement	(0.72)	(3.46)		
R conciliée	0.81		0.71	
Observations	44		42	

⁵⁹ Classifier les voitures en quatre groupes en fonction des enjoliveurs des roues: dans une analyse parallèle comparer leurs moteurs en cc, vitesse maximale, type du modèle et vous obtiendrez un résultat similaire. La conclusion parallèle – que le type d'enjoliveurs dépend de la cylindrée du moteur, de la vitesse maximale et du type de modèle – serait insensée. En réalité, là où l'argument que les différences entre les groupes est, de prime abord, la preuve que les membres constituant les groupes sont très similaires, a été utilisé dans les cours de justice ; il a été rejeté (Carr-Hill 1973).

(b) Analyse des R carrées

Modèle	R	R Carrée	R Carrée Ajustée	Erreur d'Estimation Std.
1	0.843	0.710	0.703	11.921
2	0.851	0.724	0.710	11.777
A	Variables: (Constant), TAEP 1990			
B	Variables: (Constant), TAEP 1990, Dépenses courantes pour le primaire			

C13 D'un bout à l'autre, par conséquent, la dérivation du Cadre Indicatif est statistiquement peu stable : Bruns et al ont utilisé un modèle de régression sur une petite base de données afin d'établir la causalité entre les résultats de l'éducation et les caractéristiques du système. Etant donnée la complexité des relations concernées, cette utilisation n'était pas une bonne manière de prendre les statistiques comme base de dérivation du CI.

C14 Il y a, néanmoins, des raisons évidentes sur ce pourquoi les évaluations de l'efficacité des dépenses du gouvernement sur l'éducation et sur l'enseignement primaire devraient être concernées par le taux d'achèvement de l'enseignement primaire ; et également pourquoi les dépenses sur les salaires des non-enseignants devraient être relativement élevée comme une proportion de toutes les dépenses courantes, et le taux de redoublement moyen devrait être bas. Mais les raisons pour une cible spécifique du salaire des enseignants, le ratio élèves-enseignants, les heures d'instruction et les coûts de construction sont moins clairs et fortement dépendants du contexte local (voir Fuller & Clarke 1994). La preuve de ces indicateurs est très brièvement revue ci-dessous. En même temps, il y a également des problèmes de calcul avec quelques uns des indicateurs et ces derniers sont brièvement revus.

C15 Salaires des enseignants – à peu près 3,5 fois le PIB per capita : L'argument à ce niveau, est qu'au sujet rendre les enseignants du primaire abordables en fonction du budget national ; mais, si cette «règle» était suivie, les enseignants verraient leurs salaires baisser et cela engendrerait des difficultés de recrutement et de rétention. Le niveau n'est pas nécessairement une contrainte s'il est combiné avec responsabilité dans la gestion de l'enseignant.

C16 Ratio Elève-Enseignant – autour de 40:1 : la meilleure revue internationale sur l'importance du ratio élève-enseignant vient des études d'évaluation internationales. Mais ces dernières ne concernent pas les taux d'achèvement du cycle primaire mais l'évaluation à certains niveaux, dans des contextes particuliers. D'ailleurs, la preuve de telles études est peu concluante, même pour l'effet du ratio élève-enseignant sur l'achèvement d'une classe spécifique.

C17 Taux de redoublements : Le calcul des taux de redoublement dépend des données sur les étudiants individuels collectées fidèlement et systématiquement ; de sorte que, par exemple, l'étudiant qui abandonne en milieu d'année scolaire, rien que pour se réinscrire au même niveau (soit dans la même école ou dans une autre), n'est pas inscrit comme nouvel entrant ; et on rencontre plus communément de tels étudiants plutôt que les redoublants. Le manque de catégories d'analyse par lesquelles ce problème est réglé, constitue l'une des causes d'une tendance à sous-estimer les rapports sur les redoublements, à surestimer les inscriptions de la population en première année, et surestimer les taux d'abandon voir (Crouch 1991 ; Marshall 2003). Par ailleurs, dans les pays où la progression automatique est suivie, le faible taux de redoublement n'est pas du tout lié à la qualité.

C18 *Quantum horaire annuel – 850 or plus*. Ceci constitue l'un des indicateurs des plus douteux, puisque la preuve n'est pas établie qu'il est plus bénéfique d'augmenter le nombre d'heures d'instruction en tant que tel – sans prêter attention à la qualité (voir Baker et al 2004). Dans l'évaluation de l'expérience Chilienne qui consiste à passer une journée continue à l'école, Valenzuela (Valenzuela 2005) a montré qu'il y avait un fort effet positif du programme basé sur des tests exécutés avant et après la réforme; mais la magnitude de l'effet est faible, soulevant ainsi des doutes sur la rentabilité.

C19 En somme, en plus des défauts statistiques de leur analyse, Bruns et al (Bruns et al 2003) se sont focalisés sur un nombre d'indicateurs facilement quantifiables, laissant de côté plusieurs aspects substantiels de qualité que le Cadre indicatif dans sa forme actuelle, n'a pas encouragé les pays à considérer⁶⁰. Ils ont mis l'accent sur le fait que, bien que le CI puisse assurer qu'un système éducatif dispose de ressources adéquates et ce, dans un bon mélange de contributions essentielles, la gestion de ces facteurs pour faciliter l'apprentissage en classe, est ce qui va produire de bons résultats au niveau des élèves. Le CI est un instrument qui doit être utilisé avec précaution et intelligence. Au niveau local, les indicateurs ont besoin d'être testés selon leur pertinence au contexte, et au niveau international du partenariat, les décisions sur le financement ne devront pas être influencées par une application dogmatique du CI. En résumé, comme l'ont reconnu Bruns et al (2003) le CI à lui seul, ne peut pas assurer une qualité de l'éducation au niveau national, au niveau de l'école et de la salle de classe. Baser les programmes de réformes politiques sur un jeu d'indicateurs pour lesquels la justification présente des défauts, (voir C13 ci-dessus) et pour lesquels les sources sont souvent peu fiables, peut constituer une entrave plutôt que de l'aide. Il serait mieux pour l'IFT de reconnaître de manière plus consistante, la spécificité de chaque contexte local, et de se focaliser sur l'amélioration de la qualité des jeux de données déjà en usage et collectées au niveau international.

E. Utilisation du Cadre Indicatif de l'IFT dans les Pays

C20 Cette section rapporte les moyens par lesquels le Cadre Indicatif a été interprété et utilisé en pratique dans les pays qui ont fait l'objet d'études de cas pour cette évaluation. Le Tableau C3 fournit un résumé à travers ces pays; sur le lieu où le CI a été utilisé et dans quel contexte c.à.d. et à quelle étape de l'histoire de l'IFT le pays a-t-il été approuvé, et s'il avait déjà un PSE.

Tableau C3 - Utilisation du Cadre Indicatif et de l'AEPU dans les Pays

Etude de Cas de Pays	Date d'approbation	Y avait-il un PSE avant l'approbation du pays par l'IFT ?	Y a-t-il eu utilisation/référence au Cadre Indicatif par le pays approuvé par l'IFT ?	Le PSE a-t-il inclus des indicateurs sur l'AEPU?	
				Avant IFT	Comme résultat de l'IFT ?
Pakistan	Non approuvé ("fast track analytique")	Oui – mais n'a pas commencé la procédure d'approbation de l'IFT	Néant	Néant	Néant
Nigéria	Non approuvé ("fast track analytique")	Oui – 2006 Cadre National pour l'Education et le FME plan de 10 ans. Vers 2009 13 états ont des PSE de 10 ans	Néant	Non	Non

⁶⁰ Une publication récente du Bulletin de l'IFT (Septembre, 2009) a souligné que deux indicateurs sur les aptitudes à la lecture seraient ajoutés au Cadre Indicatif. Un indicateur portera sur la lecture dans les premières années (à la fin de la 2^e année) et un second sur les aptitudes à la lecture à la fin du cycle primaire (tel que défini par le pays).

Etude de Cas de Pays	Date d'approbation	Y avait-il un PSE avant l'approbation du pays par l'IFT ?	Y a-t-il eu utilisation/référence au Cadre Indicatif par le pays approuvé par l'IFT ?	Le PSE a-t-il inclus des indicateurs sur l'AEPU?	
				Avant IFT	Comme résultat de l'IFT ?
Kenya	Juillet 2005	Oui, KPAES annoncé en Juillet 2005 (2005-2010)	Le CI contient quelques chevauchements dans le Cadre des Résultats KPAES avec les mêmes indicateurs utilisés, cependant le lien n'est pas explicite.	Oui	Non
Ghana	Mars 2004	Oui – Mai 2003 1er PSE	Oui –Le PSE du Ghana a été commandité par le GDL pour son utilisation du CI comme outil de référence.	Oui	Non ⁶¹
Yémen	Février 2003	Non – mais il y avait le NBED (une stratégie du sous-secteur de l'éducation le focalisant sur l'éducation primaire) 2003-2015	Le CI n'était pas réellement approprié au contexte Yéménite – voir ¶C21 ci-dessous	Oui	Pas clair
Mozambique	Invité en 2002, endosse en Mars 2003	Oui – PAES mis en œuvre pour 1998-2005 focalisant sur l'éducation de base	A utilisé les indicateurs, mais pas les points de référence.	Oui quelques uns	Non
Cambodge	Octobre 2006	Oui – le dernier PSE couvre 2006-10	Non ⁶²	Non	Non – mais est inclus sur le projet d'IFT
Burkina Faso	Novembre 2002, mais non approuvé pour financement FC jusqu'en 2007.	Oui – PDDEB 2008-2010	Pour l'approbation initial le CI n'a pas été utilisé (n'avait pas été propagé). Pour l'approbation du FC utilisation des indicateurs mais pas des points de référence	Non Pour l'approbation initial 2002. Mais oui pour l'approbation du FC en 2007	Yes
Nicaragua	Novembre 2002	Oui – PNE – Plan National pour l'Education	Non mais était utilisé pour la version présentée à l'IFT. CI incompatible avec ce qui se passait dans le secteur ainsi 1 fois la proposition approuvée n'était pas utilisée en réalité.	Yes	No

⁶¹ “La Nouvelle Réforme de l'Education met l'accent sur les cibles de l'Achevement de l'Ecole Universelle de Base (UBC d'une durée de 11 ans) vers 2015, pas l'AEPU” (Allsop et al, 2009, p.41).

⁶² La raison évoquée pour la non utilisation des points de référence du CI “une différence entre ceux du CI de l'IFT suggérées et ceux citées dans PAES et les projets du FC et que dans la plupart des cas ces derniers sont de niveau plus réduit et une responsabilité peut être efficacement assignée aux départements and incluse dans les [Plans Annuels de Travail] Départementaux” (Purcell et al, 2009, p.37).

Etude de Cas de Pays	Date d'approbation	Y avait-il un PSE avant l'approbation du pays par l'IFT ?	Y a-t-il eu utilisation/référence au Cadre Indicatif par le pays approuvé par l'IFT ?	Le PSE a-t-il inclus des indicateurs sur l'AEPU?	
				Avant IFT	Comme résultat de l'IFT ?
Vietnam (D)	Invité en Juin 2002, approuvé en fin 2003	Oui – Plan de Développement Stratégique de l'EPT 2001-2010. 2002 –Plan Général pour l'enseignement secondaire Plan National EPT – 2003-2015.	Non	Oui ⁶³	Non
Ethiopie (D)	Invitée en 2002, approuvée en Novembre 2004 mais non éligible pour financement du FC	Oui – Politique d'Education et de Formation en 1994 et des séries de programmes à moyen terme pour le Développement Sectoriel de l'Education depuis 1997/8.	Non	Non	Non ⁶⁴
Ouganda (D)	Pas encore approuvé malgré une invitation en 2002	Oui – la toute dernière préparée en 2003	Non	Non	Néant
Zambie (D)	Invitée à rejoindre en 2002 mais n'avait pas demandé. Approuvée en Septembre 2008	Oui – Plan Stratégique pour l'Education (2003-07) and Cadre de Mise en œuvre de l'Education Nationale (2008-10)	Pas toujours appropriées donc ne sont pas des facteurs déterminants du plan.	Non	Non
Mali (D)	Mai 2007	Oui – PRODEC, 1998-2010 plus plans opérationnels (PISE I et II)	Oui en partie – la compréhension en son temps était que le plan présenté pour l'approbation devait s'aligner avec les points de référence du CI.	Oui	Non
Malawi (D)	Invité en 2004, pas approuvé cependant préparations commencées en 2006.	Oui – le PIF (CIP: 1995-2005), reconduit en 2001 pour 2000-2015.	Non	Oui	Non
Rwanda (D)	Novembre en 2006	Oui – PAES, plan revisité tous des 5 ans en 2003. Politique Sectorielle de l'Education 2003	La plupart des indicateurs ont été inclus	Oui ⁶⁵	Non

⁶³ “Le Vietnam avait presque réalisée l'AEPU au moment de l'approbation de l'IFT” (Bartholomew, 2008, p.4).

⁶⁴ Le plan comprend maintenant un indicateur AEPU – but son inclusion n'était pas du fait de l'FTI mais de celui des cadres de l'appui au budget (DBS/PSB) soulignant l'importance de cela.

⁶⁵ “En considérant le CI, les indicateurs étaient déjà suivis dans le PAES, probablement comme résultant de l'influence du CSR de 2003 et donc pas directement en relation avec l'IFT” (Chiche, 2009, p.viii).

Etude de Cas de Pays	Date d'approbation	Y avait-il un PSE avant l'approbation du pays par l'IFT ?	Y a-t-il eu utilisation/référence au Cadre Indicatif par le pays approuvé par l'IFT ?	Le PSE a-t-il inclus des indicateurs sur l'AEPU?	
				Avant IFT	Comme résultat de l'IFT ?
Moldavie (D)	Invité en Novembre 2004. Approuvé en Mai 2005.	Oui – Stratégie Consolidée pour le PSE.	CI n'est pas utilisé et les points de référence semblent inappropriés au contexte moldave. Le Gouvernement a son propre CI.	Non	Non

C21 Le Tableau C3 vise à montrer le degré auquel l'accent de l'IFT sur le CI et l'AEPU a eu un impact au niveau local. Le CI visait à influencer la politique et la planification de l'éducation et un indicateur du degré d'influence est de savoir si oui ou non le CI et en particulier l'indicateur de l'AEPU sont mentionnés ou utilisés dans le PSE du pays. Dans la plupart des études de cas de pays, les indicateurs du CI n'ont pas été utilisés pour renforcer le suivi des plans sectoriels pour l'éducation (PSE) (voir Tableau C3). L'une des principales raisons à cela était que dans la majeure partie de ces pays les PSE étaient déjà en place (voir Tableau C3) quand le pays faisait la demande d'approbation de l'IFT. Les pays dans lesquels les points de référence étaient utilisés au niveau des PSE (Mali, Burkina Faso, Rwanda), ceci a semblé se passer du fait d'une incompréhension concernant les exigences pour l'approbation (qui veut que les plans soient en adéquation avec les points de référence du CI). Cette confusion a malheureusement fait que les objectifs du PSE étaient considérés comme irréalistes par les groupes de donateurs (donateurs) locaux et les gouvernements partenaires.

C22 Comme cela a été mis en exergue dans la revue de 28 plans sectoriels pour l'éducation exécuté par le secrétariat de l'IFT en 2007 (Banque mondiale 2007c) les pays n'utilisaient pas le Cadre Indicatif de façon fiable (seuls 64 % des 28 PSE ont fait référence au Cadre Indicatif). Les études de cas de pays ont révélé qu'il n'était pas non plus, compris de manière cohérente. En dépit de l'insistance au niveau international qu'il devait servir de guide, certains pays (comme le Burkina Faso et le Nicaragua) voyaient le CI comme une partie nécessaire de la procédure d'application du Fonds Catalytique. Dans quelques uns des contextes d'études de cas, le CI a semblé moins approprié: des exemples étaient notés en Moldavie où la population en âge d'aller au primaire diminuait, et au Yémen où :

Pendant que le Yémen trainait derrière et luttait avec chacun des objectifs de l'EPT, les paramètres du Cadre Indicatif de l'IFT étaient en réalité, paradoxalement proches des points de référence. De ce fait, le Cadre Indicatif de l'IFT n'a pas aidé à mettre en exergue les déficits politiques, notamment la faible efficacité dans l'utilisation des ressources; des coûts d'unités plus élevés dans la délivrance des services de l'éducation et des contraintes liées à la demande d'accès ou de rétention à l'école (Yémen CS, I.S19).

C23 Il était également intéressant de voir dans les études de cas de pays, plus en détail, comment le CI était utilisé, et s'il ne l'était pas, quelle en était la raison. Le Tableau C4 ci-dessous fournit plus d'extraits détaillés des études de cas au sujet de l'utilisation du CI et illustre la variété des interprétations et sa mise en œuvre à travers les pays de l'IFT.

Tableau C4 - Comment le Cadre Indicatif a-t-il été utilisé dans les pays ayant fait l'objet d'étude de cas ?

Pays	Utilisation du CI
Pakistan	Les premiers contacts avec le Secrétariat de l'IFT sont tombés à l'eau. Le Ministère Fédéral de l'Education avait bel et bien préparé un jeu de cibles à l'endroit du CI, mais cela n'a jamais été incorporé dans la planification nationale.
Nigeria	Aucun des indicateurs du CI de l'IFT ne fait explicitement l'objet d'un suivi.
Kenya	Le Cadre du KPAES (approuvé en Juillet 2005) pour analyse et S/E ultérieur était composé d'un nombre d'indicateurs inclus dans le Cadre Indicatif de l'IFT (CI), mais ne les y a pas reliés.
Mozambique	Invité en 2002, et approuvé en Mars 2003. Quelques uns des indicateurs du CI étaient incorporés dans les procédures existantes, mais il n'y avait pas une influence visible de l'IFT dans l'harmonisation de la demande de données ou indicateurs de suivi. Le système de données actuel n'est pas encore compatible avec les indicateurs de l'IFT, du moment que les données sont toujours en train d'être collectées au niveau des PE1 et PE2 éclatés, et n'est pas non plus intégré à l'enseignement primaire.
Ghana	En termes d'indicateurs du CI, toutes les données relatives aux indicateurs de flux d'élèves, ont été collectées. Le Ghana a été endossé en Mars 2004.
Cambodge	Approuvé en Octobre 2006, la fiabilité des données GSIE a été remise en question par certains, pendant que quelques intervenants ont fortement senti que le cadre indicatif de l'IFT était utilisé de manière trop rigide et dogmatique.
Yémen	<p>Approuvé en Février 2003, les indicateurs de l'IFT n'ont jamais été considérés au niveau national dans le suivi de la pauvreté. Il est difficile de savoir si le CI de l'IFT aurait pu influencer le niveau élevé du cadre S/E si les indicateurs avaient été suivis de manière systématique au niveau sous sectoriel.</p> <p>Le taux d'achèvement ne reçoit pas autant de considération que les TIB traditionnels et les TIN, et il semble être documenté uniquement pour rapporter les OMD. Les autres indicateurs du CI de l'IFT ont été progressivement abandonnés dans le temps. Le taux de rétention en 6^e année s'est désagrégé au niveau du genre et constitue le seul indicateur reflétant le CI de l'IFT, qui demeure.</p> <p>Le CI était approprié au Yémen par le fait qu'il a encouragé la consolidation des informations disponibles provenant de sources variées, en vue de créer une année de base. De même que la définition d'un cadre pour un suivi du progrès pour l'ensemble du sous secteur de l'éducation de base, notamment les indicateurs du CI de l'IFT, a contribué à ranger le Yémen du côté des indicateurs internationalement connus et pratiqués.</p>

Pays	Utilisation du CI
Burkina Faso	<p>Durant les discussions autour de l'approbation en 2002, la Banque mondiale a argué que la crédibilité de la requête du Burkina Faso à l'IFT, dépendrait des critères objectifs du CI. Des lettres provenant du Secrétariat de l'IFT au Gouvernement ont également laissé entrevoir que la requête se devait d'être "en phase" avec les points de référence du CI. La référence systématique au CI pour guider les politiques de réforme destinées à faire face aux principales contraintes d'efficacité au Burkina Faso, était difficile à accepter par le Gouvernement. Il a perçu la discussion comme une pression pour réduire les dépenses (dépenses courantes à travers les salaires des enseignants, et dépenses d'équipements à travers les coûts d'unités dans les constructions scolaires) et a identifié le CI à un nouveau jeu de conditionnalités de la même veine que celles établies lors de la période d'ajustement structurel.</p> <p>Cependant en 2002, le Ministre de l'Education venait juste de commencer à mettre en œuvre de son PSE et ne voulait pas perdre l'occasion d'acquérir des ressources additionnelles qui pourrait permettre la revue à la hausse du Plan. Donc finalement, il a soumis une requête à l'IFT en phase avec le point de référence du CI de 2015 et de l'objectif d'achever l'AEPU en 2015. Cette confusion de la part du Gouvernement a propos du Cadre Indicatif a pu être entretenue par un manque de clarté de la part des partenaires externes.</p> <p>L'évolution vers plus de flexibilité en 2007 a amélioré l'alignement avec les besoins du pays et les procédures existantes et sa pertinence.</p> <p>Les points de référence du CI sur la mobilisation des ressources n'ont pas contribué aux ressources accrues destinées à l'éducation et de l'éducation de base, du moment que le Burkina Faso allouait déjà plus que les points de référence, et la principale contrainte était ailleurs, en augmentant les ressources disponibles dans le budget.</p>
Nicaragua	<p>Depuis son approbation en Novembre 2007, il n'a pas émis d'analyse systématique et régulière des indicateurs du CI, bien que quelques uns d'entre eux soient présentés dans une forme partielle dans Presque tous les rapports analytiques. Ce manque de production et d'analyse des indicateurs du CI S/E représentent une occasion perdue pour le progrès vers un cadre commun.</p> <p>Les indicateurs du CI ont supporté le suivi de la progression de l'éducation dans le pays, dans la mesure où ils évaluent les principaux domaines de progression tels que les inscriptions, redoublements et abandons. Dans le but d'avoir une vue d'ensemble plus complète, les indicateurs devraient être complétés par d'autres afin de mesurer la qualité.</p>
Vietnam (D)	<p>Invité en Juin 2002 et approuvé à la fin de 2003. L'étude documentaire n'a trouvé aucune preuve que le CI a été utilisé de manière significative dans le dialogue entre le Vietnam et les donateurs de l'éducation. Le PAD de 2005 pour l'Appui au Budget Ciblé comprenant une référence selon laquelle les salaires des enseignants au Vietnam, en fonction du PIB, étaient en deçà du point de référence du CI de l'IFT.</p>
Ethiopie (D)	<p>Invitée à rejoindre l'IFT en Juin 2002, et approuvée en Novembre 2004, mais non éligible pour un financement du FC.</p> <p>En relation du focus sur la politique, le PDSE III comprend de nouveaux indicateurs et cibles en relation au TIN, et l'achèvement de l'enseignement primaire (5e année et 8e année) alors que les cibles du PDSE I et du PDSE II – toujours d'actualité - étaient déclinées en termes de TIB. Cependant, cela n'a pas été influencé par l'IFT (directement tout au moins).</p> <p>Beaucoup d'indicateurs du Cadre Indicatif (CI) de l'IFT ont été suivis en tant que faisant partie du noyau central des indicateurs depuis le début – bien qu'ils aient été identifiés comme étant appropriés au niveau local, et non parce qu'ils font partie des indicateurs du CI de l'IFT. La couverture du noyau central, eu égard au CI de l'IFT s'est amélioré au fil du temps [(ex: PDSE I et II ont assuré le suivi du TIB, alors que PDSE III fait le suivi du TNI (NER) comme le suggère le CI)], mais cela non plus n'était pas lié aux contributions directes du partenariat de l'IFT mais provient de procédures locales. Les indicateurs du CI de l'IFT qui ne sont pas régulièrement suivis à temps, sont ceux-là relatives aux enseignants (le PTR est suivi), au quantum horaire, et à la partie réservée à l'inscription dans le privé.</p>

Pays	Utilisation du CI
Uganda (D)	La Revue de l'Appui à la Qualité de l'IFT a fait au début de 2008, un bon nombre de suggestions sur la performance de remontée de données en Ouganda, notamment que le Ministère mette en œuvre un Cadre des Résultats de l'ESSEP pour la durée du Plan, avec des cibles de performance et des indicateurs clés de résultats. Avec les premières contributions de l'IFT dans ce domaine, ces suggestions semblent ne pas être encore appliquées, et l'IFT n'a pas non plus d'impact visible.
Zambie (D)	Bien qu'il y ait eu une conscience des indicateurs du Cadre Indicatif (CI) de l'IFT, ces derniers n'ont pas été les principaux déterminants du plan. Il n'y a pas non plus aucune mention de l'IFT dans l'Evaluation Conjointe du plan en 2002, et le plan non plus, ne fait pas référence à l'IFT. L'enveloppe des ressources a été calculée en projetant les ressources domestiques disponibles du budget du GRZ et les engagements des donateurs. En l'occurrence, le plan a inclu des cibles spécifiques pour les indicateurs de l'éducation pour 2007 plutôt que les objectifs de l'EPT.
Mali (D)	<p>Le Plan d'Action pour accélérer la procédure vers l'UPE est le plan présenté pour approbation par l'IFT. Bien qu'il soit basé sur des documents et stratégies existants (PRODEC, PISE, PRSP, Rapport de Statut Local), il a nécessité une révision approfondie des objectifs et du cadre de financement, de manière à les mettre en phase avec les points de repères du CI comme il a été compris et requis par l'IFT. Le Mali a été approuvé en Mai 2007.</p> <p>Des efforts pour assurer l'alignement sur les points de référence du CI ont conduit à des discussions approfondies sur les questions liées à la rémunération des enseignants, la formation des enseignants, les heures de contact, etc.... Néanmoins, on devra noter que ces discussions ont souvent été menées avant que le Mali ne cherche l'approbation de l'IFT et pas spécifiquement en relation avec la procédure de l'approbation, surtout sous le leadership de la Banque mondiale.</p> <p>Quant à la mobilisation des ressources domestiques, l'IFT a eu une influence marginale à travers les points de référence du Cadre Indicatif (CI), en particulier en mettant en exergue le besoin d'augmenter la part des ressources allouées à l'enseignement primaire. Quant à l'autre point de référence portant sur l'allocation de 20% des dépenses courantes à l'éducation, le Mali avait déjà atteint la valeur du point de référence du CI. Des indicateurs du CI ont été inclus dans le cadre du suivi général "dans le but de suivre le plan d'action en vue d'accélérer les progrès vers l'UPE".</p>
Malawi (D)	<p>Invitée en 2004, et pas encore approuvé, bien que les préparations ont commence en 2006.</p> <p>Deux revues du projet du NESP et son cadre financier ont été exécutés en partie utilisant les Lignes Directrices pour l'Evaluation de l'IFT, aux fins de fournir des recommandations pour renforcer le NESP. L'ESIP contient des éléments qui sont exigés pour un approbation de l'IFT. Les indicateurs de l'IFT ont été calculés pour le Malawi et comparés aux valeurs du point de référence du RDP 2006 du GoM.</p> <p>La plupart des indicateurs du CI ne sont pas systématiquement suivis, mais beaucoup d'entre eux (pas le taux d'achèvement du primaire) sont calculés périodiquement comme faisant partie des exercices analytiques ex : la Revue des Dépenses Publiques de 2000 (RDP).</p>
Rwanda (D)	<p>L'IFT – à travers la procédure d'évaluation, qui a utilisé les points de référence du CI comme exemple – a contribué à une amélioration du point focal sur les questions d'achèvement, la gestion et la motivation des enseignants. Initialement, ce point focal est principalement venu du Rapport de Statut Local, financé par le NEFT et la BM, puis exécuté par la BM.</p> <p>La question des salaires des enseignants en soi, n'était pas un point central de discussion durant l'évaluation de 2006 (date de l'approbation du Rwanda), puisque la masse salariale actuelle du personnel est 3,3 fois plus importante que le PIB per capita au niveau primaire et 6 fois le PIB per capita au niveau secondaire, donc en phase avec le point de référence du CI.</p> <p>Les points de référence du CI avaient été utilisés afin de promouvoir une plus grande part du budget de l'éducation en faveur de l'enseignement primaire. Bien que les donateurs locaux eussent longtemps insisté sur la nécessité de réduire la part allouée au secondaire, et des mesures clés déjà prises par le gouvernement, l'inclusion de cette préoccupation dans l'évaluation de l'IFT a contribué à lui donner plus de poids ultérieurement.</p>

Pays	Utilisation du CI
Moldova (D)	<p>Les indicateurs se focalisent principalement sur le niveau de production (nombres des élèves inscrits, nombres d'écoles, nombres d'enseignants) que sur la qualité des résultats. Les indicateurs du Cadre Indicatif auraient pu être plus appropriés pour satisfaire les bases de données internationales mais n'ont pas été utilisés en Moldavie.</p> <p>En Moldavie, il n'y a aucune mention du Cadre Indicatif dans la documentation relative à la mise en œuvre de l'IFT. La Fiche de Renseignements sur le Pays, qui est soumise annuellement à l'IFT, contient un tableau avec un résumé des indicateurs, similaire à celui qui se trouve dans le Cadre Indicatif. Il est apparent que les indicateurs listés ne sont ni utilisés comme cibles, ni collectés pour des objectifs de suivi.</p>

C24 Il est clair qu'à partir des exemples fournis au Tableau C4, le Cadre Indicatif a eu un impact utile en se focalisant sur les discussions de politiques (Burkina Faso, Rwanda, Malawi et Ghana). La nature de ce débat sur les indicateurs spécifiques a été influencée par la situation dans le pays au moment où l'IFT y a été introduite pour la première fois. De telles discussions ont également été influencées de la manière par laquelle le Cadre Indicatif était perçu dans le pays et sa pertinence par rapport au contexte du pays. Les exemples du pays ont également servi à mettre en évidence la manière incohérente dont a été utilisé le Cadre Indicatif pour assurer le suivi de la performance au sein ou à travers les pays qui avaient été approuvés.

F. L'Achèvement l'Enseignement Primaire Universel (AEPU) et Indicateur de l'IFT

C25 Le concept de l'AEPU et l'Enseignement Primaire Universel (EPU) ont souvent été interchangeables dans leur utilisation. Cependant, dès le lancement de l'IFT dans le Plan d'Action, l'importance de l'utilisation de l'AEPU contrairement à l'EPU, a été ressortie comme la clé pour atteindre l'objectif de l'EPT. On a considéré comme vital le fait que non seulement les enfants fréquentaient l'école primaire, mais qu'ils la terminaient également aux fins de recevoir la qualité d'éducation envisagée par les objectifs de l'EPT. L'encadré C1 ci-dessous clarifie les concepts.

Encadré C1 - EPU contre AEPU – clarification des concepts

Les termes Enseignement Primaire Universel (EPU) et Achèvement de l'Enseignement Primaire Universel (AEPU) ont souvent été utilisés de manière interchangeable dans les causeries. (Cela est ressorti dans la plupart des interviews menées lors de cette évaluation). Cependant, le Plan d'Action a mis l'accent sur l'importance de l'utilisation de l'AEPU plutôt que l'EPU comme une mesure de progrès vers l'Education Pour Tous. Dans la mesure où les enfants qui n'ont pas achevé l'école primaire ne recevront pas la qualité d'enseignement envisagée par les objectifs de l'EPT, le Plan d'Action a argué que «EPT doit signifier Achèvement de l'Enseignement Primaire Universel».

Alors que le concept de l'AEPU est sans aucun doute en phase avec les objectifs de l'EPT, il peut sous entendre un objectif beaucoup plus exigeant afin de réaliser l'OMD 2, du moment que l'expression «avoir accès à et achever (compléter)» ne signifie pas nécessairement, comme prévu, AEPU vers 2015. Il pourrait, par exemple, être interprété comme signifiant l'accès universel à la première année en 2015 par tous les enfants qui la termineront par la suite. Ce qui équivaldrait à l'AEPU vers 2021 (pour un cycle primaire de six ans). Voir Le Rapport de Suivi Global (RSM) de 2002 (UNESCO 2002) qui décline et discute de toutes les significations possibles de cette expression.

De manière formelle, le Taux d'Achèvement de l'Enseignement Primaire (TAEP) est défini comme : *ratio entre le nombre total d'élèves qui ont complété (qui ont réussi à passer) la dernière année de l'école primaire dans une année donnée, et le nombre total des enfants ayant atteint l'âge officiel de terminer le cycle primaire au niveau de la population scolaire (c'est la définition des NU et elle correspond à celle utilisée dans le Cadre de l'IFT (IFT 2004d)).* Le concept est intuitivement très clair; dans la pratique cependant, le TAEP est délicat à calculer à cause (a) des ambiguïtés éventuelles dans l'inscription de ceux qui terminent (le numérateur), et (b) de l'incertitude à propos de la cohorte de la population appropriée (dénominateur).

Il y a également beaucoup de difficultés pratiques dans le calcul de l'AEPU. Elles sont discutées dans l'Encadré C2 de cette annexe.

C26 Sous le titre «Pourquoi EPT doit signifier Achèvement de l'Enseignement Primaire Universel», le Plan d'Action a argué que c'était la première fois que le progrès de l'EPT avait été mesuré en termes d'*achèvement* du primaire plutôt qu'inscription. «Ce nouvel indicateur⁶⁶ reconnaît que l'apprentissage réel et durable ne commence à être perçu qu'après cinq ou six ans d'enseignement primaire de qualité raisonnable». Il a reconnu que l'AEPU était une cible plus difficile à atteindre que de réaliser, disons, un Taux de 100 % d'inscriptions au total. Cela pourrait «ressembler à revenir sur les règles d'un jeu presque perdu. Et pourtant c'est l'objectif qui a été fixé à Dakar et réitéré comme cible de l'éducation dans les OMD».⁶⁷

C27 Cependant, d'autres qui sont impliqués dans la collecte de données et d'indicateurs de l'éducation, arguent que EPU sous entend un cycle complet d'enseignement primaire et est par conséquent, synonyme d'AEPU. Les conventions de Jomtien (1990) et de Dakar

⁶⁶ Calculé comme le total du nombre des élèves terminant avec succès la dernière année de l'école primaire, dans une année donnée, divisé par le nombre total de la population d'enfants en âge de terminer le cycle primaire. La durée du cycle primaire varie d'un pays à un autre. Dans la pratique, 5 ans a généralement été utilisé comme base de calcul des "taux de survie" etc. et de comparaison entre les pays pour l'AEPU.

⁶⁷ On peut arguer que cela n'est pas strictement vrai (voir Encadré C1 sur les différentes interprétations de l'UPE et de l'AEPU).

(2000) ont été claires au sujet de l'importance à terminer l'école primaire. Le cadre d'action a Jomtien a inclus les objectifs sur «l'accès universel et l'achèvement de l'enseignement primaire vers l'an 2000» (Osttveit 2000: p.3). Pourtant, le changement de sigle qui a été initié sous l'IFT avec le nouveau terme de «AEPU» pourrait paraître nécessaire, à partir du moment où beaucoup de pays avaient, depuis Dakar, commence de se focaliser simplement sur les inscriptions comme mesure de progrès (et ceci est toujours d'actualité).

C28 Le Tableau C3 ci-dessus illustre l'amélioration éparse sur l'utilisation de l'AEPU dans les PSE des pays ayant fait l'objet d'études de cas. Il y a même des pays qui ont été approuvés et qui négligent l'utilisation de l'AEPU comme un indicateur au sein de leur PSE ex : la Moldavie. Très peu de pays (Cambodge) qui n'ont pas utilisé l'AEPU dans leur PSE avant leur implication dans l'IFT, ont commencé à l'utiliser comme indicateur, comme un résultat de l'IFT. Beaucoup d'autres, évidemment, ont considéré le Cadre Indicatif et ses indicateurs associés comme une partie nécessaire de la procédure d'approbation, pour pouvoir accéder au Fonds Catalytique et ainsi, ont demandé, à des degrés divers, à accéder à l'indicateur de l'AEPU, avant de s'embarquer pour l'approbation de l'IFT ex : Burkina Faso, Rwanda, Mali et Vietnam.

C29 Comme illustré dans l'Encadré C2 ci-dessous, l'AEPU comme indicateur, s'est développé, et a été utilisé différemment par diverses institutions. Par conséquent, il n'a pas exactement servi à mesurer les progrès ainsi qu'on l'attendait.

Encadré C2 - Taux d'Achèvement du Primaire – Problèmes de Définition et Données

Définition du TAEP

Le Taux d'Achèvement de l'Enseignement Primaire (TAEP) est défini comme : *le ratio entre le nombre total d'étudiants qui ont terminé avec succès (ou réussi) la dernière année de l'école primaire dans une année donnée, et le nombre total de la population des enfants ayant atteint l'âge officiel de terminer le cycle primaire* (ceci est la définition des NU et correspond à celle utilisée dans le Cadre de l'IFT). Le concept est intuitivement très clair; dans la pratique cependant, le TAEP est délicat à calculer à cause (a) des ambiguïtés éventuelles dans l'inscription de ceux qui terminent (le numérateur), et (b) de l'incertitude à propos de la cohorte de la population appropriée (dénominateur).

L'ISU, jusqu'à une période récente, a publié une procuration pour le TAEP sous le vocable Taux d'Inscription Brut à la dernière année du primaire. Les Rapports de Suivi Global publient un «Taux de Survie» similaire défini comme : *le nombre total des nouveaux enfants dans la dernière année de l'enseignement primaire, quelque soit l'âge, exprimé comme un pourcentage de l'âge d'entrée théorique en dernière année*. Le nombre des nouveaux entrants est le nombre total des nouveaux enfants dans la dernière année du primaire moins le nombre des redoublants.

La dernière définition est celle utilisée par la Banque mondiale et l'IFT. Il faut noter que de manière conceptuelle le Taux d'Achèvement du Primaire devrait signifier le pourcentage d'une cohorte de population débutante qui, après avoir tenu compte des morts et les migrations à l'intérieur ou en dehors du pays, termine le cycle primaire dans un pays donné. Cela signifie que le dénominateur correct pour l'indicateur devrait être le nombre des enfants en âge initial d'aller à l'école dans l'année ils auraient dû y entrer.

Variations Apparentes dans les Chiffres Rapportés

Tous les indicateurs de l'éducation publiés dans les rapports internationaux sont basés sur les chiffres fournis par l'ISU. Toute différence pourrait provenir de :

- L'utilisation des différentes versions des données de l'ISU, qui sont réactualisées trois fois par an pour fournir des données à temps opportun;
- L'inclusion des données nationales là où aucune donnée ISU n'est disponible (EdStats, Unicef).

Il faut également noter que l'EPDC (Politique d'Education et Centre des Données) utilise une approche différente, basant ce qu'il appelle TAEP sur la réalisation de l'éducation respectivement rapportée parmi des groupes d'enfants âgés de cinq ans, tirées des questionnaires sur les ménages.

Mesure des Problèmes

Il y a quelques problèmes techniques évidents avec chacune des définitions :

- Elles invoquent une estimation du nombre d'enfants d'une même année d'âge (voir Note sur la Qualité des Données dans l'Appendice I). Ceci ne s'applique pas au questionnaire basé sur les chiffres de l'EPDC, ils font face à un ensemble de problèmes concernant un questionnaire biaisé (voir Carr-Hill 2005)
- Les critères pour terminer la dernière année peut changer d'année en année.
- Les enfants peuvent être empêchés d'atteindre la dernière année du primaire jusqu'à ce que les parents ou les écoles jugent qu'ils ont une bonne chance de réussir (preuve de beaucoup de pays).
- L'éventail d'âge de la cohorte d'élèves en dernière année peut changer de manière substantielle, d'année en année quand il ya eu une expansion précédente (ou contraction) sur les taux d'inscriptions; de sorte que le point auquel il peut être utilisé pour fournir des informations de politique, est variable.

Il y a d'autres problèmes pratiques et d'interprétations :

- Suivre les enfants qui changent d'écoles et de juridictions dans un pays pour savoir ce qui advient d'eux.
- Les critères pour ce qui compte comme note de passage et les règles sur le redoublement dans les premières classes peuvent changer dans le temps de sorte que les changements dans le TAEP deviennent difficiles à interpréter.