



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



Objectifs de
développement
durable

GUIDE FONCTIONNEL PLANIFICATEUR





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



Objectifs de
développement
durable

GUIDE FONCTIONNEL PLANIFICATEUR



REPUBLIC OF AZERBAIJAN
MINISTRY OF EDUCATION, YOUTH AND SPORTS



MINISTRY FOR FOREIGN
AFFAIRS OF FINLAND



NORWEGIAN MINISTRY
OF FOREIGN AFFAIRS



Sida
SWEDISH INTERNATIONAL DEVELOPMENT
COOPERATION AGENCY

Education
2030 

Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture

Bureau de Rabat

Avenue Ain Khalouya, Km5.3, Rabat, Maroc

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Relecture : Philippe Maalouf, Gabrielle Goettelmann, Mohamed Rahai

Création graphique et mise en page : Agence D / MENDES CREATION

Graphisme de la couverture : Agence D / MENDES CREATION

Photo : Jean Paul Filiod

Impression : MENDES CREATION

Imprimé au Maroc

GUIDE FONCTIONNEL PLANIFICATEUR

Equipe UNESCO

Supervision : M. Philippe Maalouf, Spécialiste de Programme Education
Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb

Suivi et coordination : M. Mohammed Rahai

Experts

Auteurs :

Mme Ghita Bou ;

MM.

- Ali Benddine ;
- Abdelhaq Ghouli ;
- Malak Tazi.

Participants au Focus Group :

MM.

- Ahmed HAFFAR (rapporteur) ;
- Abdelmajid HOUSSAINI (rapporteur) ;
- Driss BAGHDADI (rapporteur) ;
- Mohamed BENARDI (MENFPESRS) ;
- Mustapha OUCHRIF (MENFPESRS) ;
- Mohamed ZIANI ; (MENFPESRS)
- Jamal MEZIANE (MENFPESRS) ;
- Mbarek TOUGHUI (MENFPESRS) ;
- Seydou CISSE (ISESCO) ;
- Mohammed RAHAI (UNESCO).

Supervision :

M. Philippe Maalouf, Spécialiste de Programme Education Bureau de
l'UNESCO pour le Maghreb à Rabat ;

Suivi et coordination :

M. Mohammed Rahai, Chargé de Projet, Programme Education Bureau
de l'UNESCO pour le Maghreb à Rabat.

SOMMAIRE

	INTRODUCTION :	6
	CADRAGE, CONCEPTS ET METHODOLOGIE	8
	1. Contexte de la planification et du planificateur de l'éducation :	8
	1.1. Evolution du rôle du planificateur :	8
	1.2. Les leviers de la planification :	10
	1.3. Le rôle du planificateur à la lumière du référentiel det compétences :	11
	2. Méthodologie d'élaboration du guide :	12
	FICHES PRATIQUES DU PLANIFICATEUR DE L'EDUCATION	15
	Fiche 1: DIAGNOSTIQUER ET EXPLOITER DES DONNEES	17
	1.1. Concept et place du diagnostic :	18
	1.2. Les déterminants du diagnostic :	18
	1.3. Le processus du diagnostic :	19
	Fiche 2: CONDUIRE DES ANALYSES ET ETUDES	23
	2.1. Concepts d'Analyses et Etudes :	24
	2.2. Objectifs des Analyses et des Etudes :	24
	2.3. Démarche des Analyses et des Etudes :	25
	Fiche 3: ELABORER DES ETUDES PROSPECTIVES	29
	3.1. Concepts et outils	30
	3.1.1. La Prospective :	30
	3.1.2. Modèle de simulation et scénarios :	30
	3.2. En quoi consiste la prospective en planification de l'éducation ?	31
	3.3. Démarche des études prospectives :	31
	3.4. Réalisation de l'étude prospective sectorielle :	33
	Fiche 4: ELABORER ET METTRE EN ŒUVRE UN PLAN EDUCATIF	35
	4.1. Planification Stratégique et Concept de Plan en éducation :	36
	4.2. Place et rôle d'un plan de développement éducatif :	36
	4.3. Cadre du processus d'élaboration d'un plan éducatif :	37
	4.4. Démarche d'Elaboration d'un Plan Educatif :	47
	Fiche 5: BUDGETISER UN PLAN ET ELABORER UN BUDGET	45
	5.1. Eléments Conceptuels :	46
	5.2. Rôle et place de la budgétisation dans la planification :	46
	5.3. Les étapes de budgétisation d'un plan :	47
	5.4. Cadre de Dépenses à Moyen Terme (CDMT) :	48
	5.5. Elaboration d'un Budget Annuel :	50

1

2

3

4

5

6	Fiche 6: ELABORER UNE CARTE EDUCATIVE	53
	6.1. Concepts de Carte Scolaire et Micro-planification :	54
	6.2. Place, Rôle et Objectifs de la Carte Scolaire :	54
	6.3. Démarche d'élaboration de la carte scolaire :	55
	6.4. Le processus organisationnel de préparation de la carte de rentrée scolaire :	58
7	Fiche 7: ELABORER ET METTRE EN ŒUVRE DES PROJETS	61
	7.1. Concept et éléments de théorie :	62
	7.2. Rôle des projets dans le processus de planification :	63
	7.3. Démarche d'élaboration et de conduite d'un projet :	63
8	Fiche 8: DEVELOPPER LA COOPERATION ET LE PARTENARIAT	67
	8.1. Coopération et partenariat : concepts	70
	8.2. Planification de l'éducation et Coopération/partenariat :	70
	8.3. Approches de la coopération :	71
	8.4. Types et modalités des partenariats :	71
	8.5. Démarche des projets de coopération /partenariat :	72
9	Fiche 9: GERER UN PROCESSUS DE SUIVI-EVALUATION	75
	9.1. Concepts et types de suivi et évaluation :	76
	9.2. Place et rôle du suivi-évaluation :	77
	9.3. Démarche du processus de suivi-évaluation :	78
10	Fiche 10: FORMALISER, RENDRE COMPTE ET COMMUNIQUER	81
	10.1. Formaliser et rendre compte :	82
	10.1.1 Pourquoi formaliser et rendre compte ?	82
	10.1.2 Comment Formaliser et rendre compte ?	83
	10.2. Informer et communiquer :	84
	10.2.1 Pourquoi informer et communiquer pour le planificateur?	84
	10.2.2 Comment communiquer ?	84
	BIBLIOGRAPHIE	87
	LISTE DES SITES WEB	91

INTRODUCTION :

Dans le cadre de son appui aux Etats membres, le bureau Multi-pays de l'UNESCO à Rabat poursuit et multiplie ses efforts pour le renforcement des compétences, notamment dans le domaine de la planification et la gestion de l'éducation et de la formation.

En effet, le défi de faire réussir la mise en œuvre de politiques et/ou de programmes de développement des systèmes éducatifs, aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif, réside principalement dans la diversité et la spécificité des outils et dans la problématique de leur appropriation. D'un autre côté, les exigences méthodologiques et les savoirs mobilisables dans le champ de la planification de l'éducation sont à la croisée de plusieurs disciplines comme les sciences de l'éducation, l'économie, les sciences sociales, la démographie, la statistique, le droit administratif, l'informatique et la communication. Cette multidisciplinarité militerait en faveur d'un investissement massif dans le développement de différents types d'outils, car l'étendue de ces savoirs pris isolément exige de nombreuses compétences.

Dans ce sens, et dans la continuité des efforts du bureau régional de l'UNESCO de Rabat pour le renforcement des capacités des planificateurs dans les pays de la région, a germé l'idée de l'élaboration d'un document regroupant un certain nombre de fondamentaux de la planification de l'éducation et d'outils à même d'assister le planificateur dans la réalisation des activités dont il a à assumer la responsabilité.

Ainsi, dans cette démarche de renforcement des compétences des planificateurs, le bureau de l'Unesco à Rabat a élaboré le **«Référentiel de Compétences du Planificateur de l'Éducation»** dont le but est avant tout d'aider les responsables et les institutions à :

1. dresser un profil spécifique au planificateur de l'éducation afin de faciliter la sélection et le recrutement de ce type de cadres ;
2. contribuer à mettre en place un programme adapté pour sa formation, aussi bien initiale que continue ;
3. permettre de faire le suivi de son plan de carrière...

Une fois que ce référentiel de compétences a été élaboré, et dans le souci d'approcher le principal intéressé qui est le planificateur de l'éducation, il s'est avéré indispensables de penser, dans une deuxième étape, à l'élaboration d'un outil de travail à mettre à la disposition de tous les cadres s'occupant de planification.

Pourquoi un guide pour le planificateur de l'éducation ?

Les principales préoccupations qui sont à la base du projet de guide de planificateur ont pour objectif de permettre aux planificateurs de disposer d'un un outil de travail opérationnel, concret et facile à utiliser, car aucune ambition de développement pérenne n'est crédible sans être portée par une vision stratégique à long terme des capacités endogènes de mise en œuvre des politiques et des mécanismes performants de suivi-évaluation et de renforcement des capacités des personnes ressources

Le présent guide constitue une continuité logique du référentiel de compétences du planificateur. En effet, le référentiel, qui était plutôt destiné aux institutions, a fait mûrir la réflexion sur un outil adressé cette fois ci aux planificateurs ; une sorte de «boîte à outils» qui retracera tout le processus de planification. **Un outil qui répond à la question «Comment faire?» pour entreprendre et piloter chaque type d'activité du processus de planification**, pour faire l'état des lieux et diriger le diagnostic des forces et des faiblesses, pour formuler la vision et concevoir des stratégies cohérentes, pour mettre en place un plan d'action, le suivre et l'ajuster en fonction des nouvelles données. Savoir quel type de planification, quel type d'outils est nécessaire à quelle situation, est un savoir-faire en lui-même.

D'un autre côté, des études menées dans certains pays de la région, sur les besoins de formation des cadres chargés de la planification, ont révélé des besoins notamment dans les processus de planification stratégique et de mise en place des systèmes de pilotage.

C'est dans cette perspective que l'idée de l'élaboration de cet outil a donné naissance au projet de «guide du planificateur de l'éducation». L'élaboration de ce guide est une tentative pour accompagner le planificateur dans l'utilisation de ces outils et de lui faciliter leur appropriation surtout au regard de l'effet catalyseur que peuvent exercer ces outils de planification sur la réussite des politiques éducatives. Il s'agit d'un document évolutif et perfectible, qui peut être à la fois un outil de référence pour planifier et pour le suivi et l'évaluation des projets et programmes.

A qui s'adresse ce guide ?

Le présent guide s'adresse, en premier lieu, aux planificateurs, qu'ils soient des planificateurs de formation ou seulement titulaires de poste de planification, Il s'adresse également aux cadres et aux techniciens des structures mises en place pour initier et accompagner le processus de planification dans les différents services des ministères de l'éducation chargés de la planification.

Ce guide a été rédigé pour servir et pour inspirer les planificateurs de l'éducation quel que soit leur positionnement dans le processus de planification et quel que soit le niveau de leur intervention: national, régional ou local.

• A quoi sert un guide de pratique ?

L'élaboration de ce guide vise à fournir **des balise pour l'exercice de la profession permettant**, ainsi, aux planificateurs de l'éducation de **connaître les règles générales de qualité de réalisation de chaque activité et** le respect des normes de la profession. Pour le planificateur de l'éducation, cette démarche va contribuer à :

- Une amélioration de l'efficacité et de la qualité et, par là même, à la valorisation de son travail, et même de son statut au sein de l'institution ;
- une mobilisation intelligente des connaissances et une utilisation plus efficace des ressources, qu'elles soient de nature humaine, financière ou matérielle ;
- un soutien de la qualité de la pratique professionnelle dans le respect des normes de la profession et **dans une vision de renforcement des compétences** et de développement du système éducatif.

Cependant, **Le guide ne peut en aucun cas servir comme source de normes de pratique ou de lignes directrices.** (...) Ainsi, un guide de pratique suggère une façon de faire tout en laissant place au jugement professionnel ou personnel. **Son objectif général ne peut être directif.**

Comment utiliser ce guide ?

Ce guide a été pensé pour accompagner les planificateurs de l'éducation tout au long des différentes étapes, de la conception, de l'élaboration, de la mise en œuvre, du suivi et évaluation de ses activités et programmes d'action.

La construction séquentielle du guide selon les étapes du processus de planification a été choisie pour des considérations pratiques, néanmoins chacun peut aller directement à l'axe qui l'intéresse dans les fiches détaillées pour chaque type d'activité.

Le présent guide, vient en complément des politiques de renforcement des compétences des planificateurs de l'éducation, en offrant des approches qui ont fait leur preuves pour la planification, le suivi et l'évaluation des résultats du développement des systèmes éducatifs. Il ne peut cependant pas renforcer à lui seul une culture des résultats au sein des différents services de l'éducation et de l'enseignement, mais nous espérons, qu'avec la contribution d'autres actions et initiatives, il puisse créer une réelle différence.

CADRAGE, CONCEPTS ET METHODOLOGIE

1. CONTEXTE DE LA PLANIFICATION ET DU PLANIFICATEUR DE L'ÉDUCATION :

1.1. Evolution du rôle du planificateur :

Depuis la publication de la première brochure de l'IIPE en 1970, qui s'est penchée spécialement sur «l'identité professionnelle du planificateur de l'éducation», il est toujours très difficile de définir cette identité sans la rattacher aux activités que les planificateurs sont appelés à réaliser.

Adam CURLE,
**«L'identité professionnelle du
planificateur de l'éducation»**

«Qu'est-il donc? D'après l'intitulé du programme qu'il suit, il serait un planificateur ; mais c'est là une profession dont l'existence même est mise en doute par certains...

...Une telle planification constitue évidemment une des fonctions majeures de l'administration de l'éducation... Il a toujours été un point capital de connaître l'importance des classes d'âge et le nombre d'enfants d'âge scolaire pour prévoir, en fonction du taux de scolarisation jugé souhaitable, le nombre des places à assurer aux enfants, celui des maîtres chargés de les instruire et le matériel scolaire qui servira à leur instruction. Un second point capital est de prévoir, en utilisant tous les procédés d'évaluation valables, combien d'enfants devraient passer d'un niveau d'enseignement à un autre et comment les accueillir et les instruire. Un troisième point capital, c'est d'envisager les besoins en maîtres, en matériel approprié, en bâtiments scolaires et mille et une autres choses dont il est indispensable de se préoccuper, si l'on veut que le système d'éducation, comme d'ailleurs n'importe quel autre système, continue à fonctionner efficacement en dépit des changements que l'écoulement des années rend inévitables.

...Nous avons indiqué que le rôle du planificateur de l'éducation donne lieu à toute une succession d'interrogations. Attend-on de lui qu'il se montre capable de planifier un programme d'éducation ou une série de manuels, de dissertar intelligemment sur les problèmes que pose le développement de l'enseignement normal ou de l'éducation des adultes?²»

1 Adam Curle, *Identité professionnelle du planificateur de l'éducation*, Paris, UNESCO/IIPE, 1970.

2 Ibid, p. 20-45 passim.

La définition de l'identité du planificateur de l'éducation passe donc impérativement par celle de la planification de l'éducation. En adoptant la définition de **Philip H. Coombs**, la planification de l'éducation serait «un processus continu, qui se demande non seulement **où aller** mais **comment y parvenir et quel est le meilleur chemin**.La planification est – ou devrait être – **partie intégrante du processus d'ensemble de l'administration de l'éducation**, au sens plus large de l'expression. Elle peut aider ceux qui prennent des décisions, depuis le maître d'école jusqu'aux ministres et aux assemblées parlementaires, à les prendre en meilleure connaissance de cause, en leur permettant de se faire une idée claire des objectifs spécifiques dont il est question, des diverses stratégies possibles pour les poursuivre et des incidences probables de chacune.³»

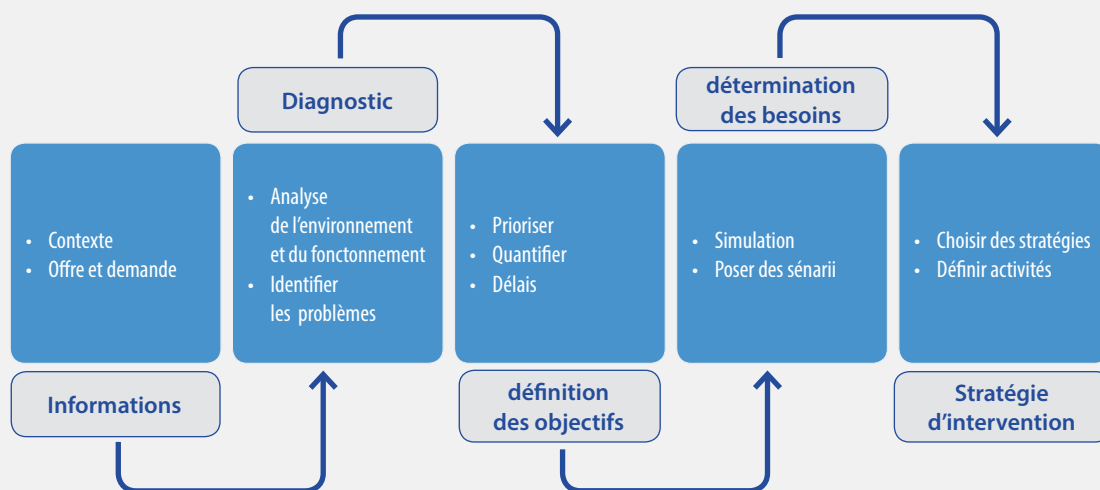
Les planificateurs de l'éducation doivent «d'abord voir de quelle marge de manœuvre disposent, dans l'immédiat, les responsables des décisions. Par exemple, ils doivent considérer quel est l'état de la société, où elle veut aller et ce que cela implique sur le plan de l'éducation pour qu'elle y parvienne. Comment sont les étudiants, quels sont leurs besoins, leurs aspirations, leurs perspectives pratiques; quel est l'état des connaissances elles-mêmes, celui de l'art d'instruire. Enfin, ce qui n'est pas le moins important, quelle est l'aptitude naturelle du système d'éducation à faire son autocritique et à prendre des initiatives avisées pour améliorer son propre fonctionnement.⁴»

Dans ce sens, le rôle du **planificateur de l'éducation consiste à :**



a . Planifier :

L'objectif de cette étape est de fournir des outils pour accompagner les décideurs dans la réalisation de diagnostics et dans l'établissement des priorités d'une politique. Cette partie présente également l'avantage de donner des conseils sur les périodes cruciales qui précèdent l'élaboration d'une politique, de manière à optimiser le temps dont on dispose dans tout ce processus comme le montre le schéma suivant :



3 Philip H. Coombs, Qu'est ce que la planification de l'éducation?, Paris, UNESCO/IIPE, 1970, p. 14-15.

4 Ibid, pp. 15-16.

b . Intervenir :

Cette deuxième étape présente de manière concrète les principaux domaines d'intervention des politiques et programmes de développement et de soutien du secteur éducatif : **ajuster l'offre et la demande en optimisant les moyens disponibles** ; le personnel, les infrastructures et l'investissement, l'équipement, le financement, les partenaires techniques et financiers (PTF), en veillant sur la qualité, l'équité et le cadre réglementaire.

c . Piloter et Gérer les actions menées :

Cette facette insiste sur les conditions à remplir pour assurer la pertinence et la cohérence de la politique éducative, notamment :

- **Coordonner les efforts** entre les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la politique éducative : acteurs des institutions éducatives, de l'économie et des finances, agences d'urbanisme, de l'équipement, des collectivités, société civile, PTF etc. ;
- **Assurer la continuité** de ces actions de manière à garantir leur stabilité et leurs effets sur le long terme.

d . Evaluer pour mieux entreprendre :

L'évaluation peut intervenir à plusieurs niveaux :

- Au niveau du processus de préparation et de la participation des parties prenantes ;
- Au niveau de la relation entre le programme et son environnement, ses objectifs, les populations cibles et les partenaires ;
- Au niveau de la mise en œuvre : adéquation des besoins, objectifs et ressources (capacités du système éducatif).

Depuis l'apparition du métier de planificateur de l'éducation, les rôles qu'il n'a cessé d'assumer sont stratégiques et variés. En effet, selon Adam Curle: «certains semblaient croire que le planificateur se contenterait, lorsque les informations dont il a besoin lui sont fournies, de les insérer tout bonnement dans l'agencement du plan. Or, c'est souvent à lui qu'il incombe de rassembler les informations (...) Il est à chaque instant en train de revoir les objectifs, les priorités, les affectations prévues par le plan en fonction de changements intervenus dans l'économie nationale et dans la situation internationale, ou des impératifs pédagogiques internes. Il est contraint de chercher des compromis entre ce qui lui apparaît souhaitable et ce qui est politiquement et administrativement possible⁵.»

Par ailleurs, «le langage de la planification évolue : il quitte peu à peu le domaine de l'incantation indicative et normative pour adopter les termes de la stratégie : objectif, cible, mobilité des moyens ; il parle d'indicateurs, de résultats et de contrats plutôt que d'application de réglementations.⁶»

1.2. Les leviers de la planification :

Depuis le lancement du mouvement de l'Éducation pour tous (EPT) en 1990, qui est un engagement global visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes, des gouvernements, des agences du développement, la société civile et le secteur privé œuvrent ensemble à la réalisation des objectifs de l'EPT. La conjugaison des interventions de tous ces acteurs et leur gestion complexifie d'un côté le processus de planifications de l'éducation, mais en même temps a doté la planification de leviers et de nouveaux outils.

En effet, ce mouvement (EPT) a pu insuffler les systèmes d'éducation en général et la planification en particulier de leviers et d'outils qui ont modifié la planification et donc le rôle du planificateur. Nous pouvons citer à titre d'exemple la décentralisation, la mise en place de cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) et les moyens de communication. Ces leviers sont pris en considération lors des réflexions de l'équipe pour la conception du guide. Il s'agit principalement des leviers suivants :

5 Adam Curle, Identité professionnelle du planificateur de l'éducation, op. cit., p. 28.

6 Thierry Malan, «Evolution de la fonction de la planification de l'éducation en France au cours des Ve et VIe plans (1966-1975)», Revue française de pédagogie, volume 26, 1974, p. 37.

▪ **Le cadre juridique de l'action du planificateur de l'éducation :**

Les interventions du planificateur doivent être régies par un cadre légal, «la mise en œuvre d'une réforme éducative, sa pérennité aussi, passe par sa traduction en lois, règlement et circulaires... ces aspects sont souvent ignorés dans la littérature sur la planification de l'éducation... Tout autant que des instruments pour appuyer sa politique, les lois sont aussi des contraintes que le planificateur se doit respecter.⁷» Il est appelé à connaître les principes et les règles comme la hiérarchie des textes, selon le niveau où il exerce puisque les préoccupations politico-administratives devancent souvent la planification.

▪ **Le cadre organisationnel et la planification de l'éducation :**

Certes les compétences techniques du planificateur peuvent faire la différence quant à la réussite des politiques éducatives, à condition que ce dernier ait une conscience de la portée du cadre juridique et organisationnel qu'il peut lui-même impacter. «Les différences qui existent entre le droit et le fait dans la prise de décision sont une source de graves difficultés lorsqu'on essaie de définir clairement le rôle assigné au planificateur⁸.»

Le cas de certains pays, où le département de l'Éducation Nationale dispose de structures centrales et régionales importantes, et des conseils d'établissements scolaires, illustre cette complexité organisationnelle.

▪ **Le financement et les nouvelles orientations en termes de budgétisation :**

La mise en place de cadres de dépenses à moyen terme (CDMT), récemment entreprise dans de nombreux pays en voie de développement constitue une étape vers la mise en place des systèmes de gestion orientés par les résultats. Cette orientation apparaît dans les réformes budgétaires, mais aussi dans le souci d'une utilisation efficace des sommes libérées par les annulations de la dette.

Les CDMT constituent un instrument privilégié pour la mise en place d'appuis budgétaires, comme le préconise la Déclaration de Paris sur l'harmonisation de l'aide. Ils visent à améliorer la prise en compte de la contrainte macro-économique dans les programmes de dépenses publiques et donc l'efficacité des décisions en favorisant la détermination de priorités. Leur mise en place est liée aux réformes budgétaires et aux pratiques de budgétisation à moyen terme. De façon optimale, le CDMT s'accompagne d'une présentation du budget par programmes et d'un système de suivi des performances.

Ainsi, le CDMT s'inscrit dans une logique de gestion orientée sur les résultats, faisant référence à la planification stratégique, à la notion de programme et à l'autonomie de décision des gestionnaires. L'établissement d'un lien entre les allocations budgétaires, la fixation d'objectifs et le suivi des performances est une dimension essentielle de l'exercice.

1.3. Le rôle du planificateur à la lumière du référentiel de compétences :

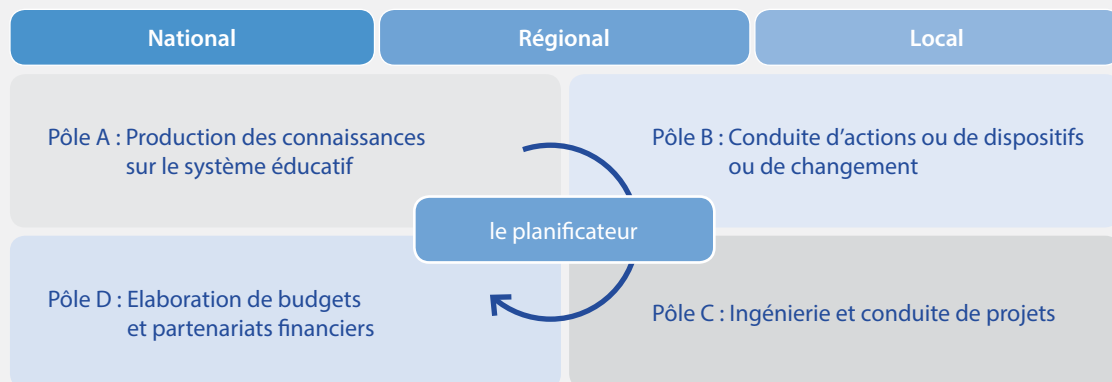
L'élaboration du référentiel de compétence, qui constitue le premier maillon d'une logique de compétences, a changé la donne. En effet la mise en place de cette démarche compétences a créé une nouvelle dynamique et a enrichi le débat sur les problématiques de la formation initiale, la formation continue, l'auto formation des planificateurs, et l'appropriation des outils et techniques de la planification stratégique. Par ailleurs les types d'activités du planificateur, tels qu'ils ont été explicités dans le référentiel de compétences expriment le caractère pluridimensionnel de ce métier et dont la maîtrise conditionne son efficacité professionnelle et le repositionnement en tant qu'acteur clé et stratégique, qui dans le cadre des évolutions socioéconomiques, doit non seulement accompagner les mutations des systèmes éducatifs mais les anticiper.

7 Claude Durand-Prinborgne, Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, Paris, UNESCO-IIEP, 2000, p. 11-12.

8 Gordon C. Ruscoe, Planification de l'éducation: les conditions de réussite, Paris, UNESCO-IIEP, 1970, p. 24.

▪ **Lecture du référentiel de compétences :**

La lecture du référentiel de compétences du planificateur nous permet de présenter les quatre pôles de compétences comme suit :



Source : Référentiel de Compétences, adapté par l'équipe.

Ces quatre pôles d'activités se déclinent selon le référentiel de compétences du planificateur de l'éducation en dix activités :

Pôle A	1 : Diagnostiquer, analyser et exploiter des données.
	9 : Rédiger et rendre compte.
	10 : Informer et communiquer.
Pôle B	3 : Elaborer et mettre en œuvre le plan de développement ;
	6 : Gérer des processus de suivi et d'évaluation.
Pôle C	2 : Conduire des études, analyses et prospectives.
	4 : Elaborer la carte éducative.
	5 : Elaborer des projets.
Pôle D	7 : Elaborer et exécuter le budget.
	8 : Développer la coopération en éducation.

2. MÉTHODOLOGIE D'ÉLABORATION DU GUIDE :

2.1. Concepts et définitions :

▪ **Les guides de pratique ... un mouvement :**

Le mouvement des guides de pratique a été engagé dans le sillage de la culture émergente d'une prise de décision fondée sur des données probantes.

Les guides de pratique peuvent être définis de diverses façons. Les définitions traduisent différents aspects, notamment les processus d'élaboration, les groupes cibles (par exemple les usagers, les intervenants, les gestionnaires ou d'autres parties prenantes), ainsi que les objectifs ultimes déterminés par les auteurs. Ainsi, selon une définition plus élaborée, le guide de pratique est un «Ouvrage décrivant **la manière d'exercer une activité** dans un contexte spécifique s'appuyant sur **les valeurs et les principes reconnus**. Il guide **les choix d'intervention**, identifie **les actions pertinentes et acceptables** et inclut **les recommandations visant l'amélioration** de services. Il est généralement produit par des comités d'experts et devrait contenir des standards de pratique basés sur des données probantes.

Il doit être **régulièrement révisé** sur la base des nouvelles données disponibles.⁹

- **Le guide de pratique.....un outil méthodologique :**

Les objectifs des guides de pratique peuvent concerner l'aide à la prise de décision, le transfert de connaissances ou des questions d'éthique.

En effet, un **guide de pratique** n'est pas simplement **«un guide pratique»** qui se limite à répondre à la question **«que faire?»**, du point de vue technique, dans le détail, mais s'attache plus à répondre à la question **«Comment faire?»** pour entreprendre et piloter une activité dans un processus complexe.

Dans ce sens, le guide de pratique présente **une méthodologie de travail** applicable à l'ensemble des activités inscrites au champ professionnel du métier concerné ; une méthodologie «basée sur **l'organisation du travail plutôt que sur des techniques de mise en œuvre**, la méthodologie proposée pourra être adaptée au contexte de travail, (...) et à son champ d'activité spécifique.¹⁰»

Dans le présent travail, nous ne prétendons pas pouvoir présenter un **«guide de pratique»**, dans le respect parfait des règles de l'art, et encore moins un guide de «bonnes pratiques», mais notre démarche s'inspire globalement de l'esprit d'un «guide de pratique» dans l'espoir de produire un instrument évolutif et perfectible.

2.2. Processus d'élaboration du guide :

Les guides de pratiques sont l'expression d'une culture d'excellence, aujourd'hui marquée par la volonté de promouvoir la recherche de la qualité et de l'efficacité des interventions dans le domaine de la planification de l'éducation. La réalisation du présent guide constitue une étape dans la démarche d'amélioration continue de la pratique professionnelle des planificateurs de l'éducation poursuivie par l'UNESCO.

- **Approche adoptée :**

Le principal objectif spécifique du présent projet est d'élaborer un guide évolutif et perfectible qui répond, dans une première phase, aux besoins des planificateurs de l'éducation travaillant dans le contexte des systèmes éducatifs de la région du bureau Multi-pays de l'UNESCO à Rabat, et principalement dans les services centraux et régionaux des Ministères de l'Éducation Nationale desdits pays.

Il s'agit de réaliser un outil de travail méthodologique opérationnel qui se présentera plus sous forme de guide de travail, plus que d'un manuel de techniques de planification. C'est une sorte de «boîte à outils méthodologiques» du planificateur de l'éducation, qui devra contenir les démarches, les règles et les principes fondamentaux de la planification et les procédés de suivi et d'évaluation du système éducatif.

Ce guide sera un outil retraçant tout le processus de planification de l'éducation: diagnostique, élaboration de plans, cartes scolaires, préparation et mise en œuvre de projets, budgétisation des projets, suivi et contrôle, évaluation, analyse des résultats, etc.

Le contenu du guide devra couvrir aussi bien les thèmes classiques de la planification de l'éducation tels que définie dans les activités prescrites d'un planificateur, que certains thèmes identifiés selon les besoins exprimés par les planificateurs en exercice dans différents types de postes de travail.

9 Gilles Cloutier, «Le développement des guides de pratiques», Revue CNRIS magazine scientifique et professionnel, Septembre 2009, Vol. 1 #1, site web: www.cnrisc.ca, p. 12.

10 Ordre des ingénieurs forestiers du Québec, Guide de pratique professionnelle, 2001, p. 3.

▪ **Les Etapes d'élaboration du guide :**

» **Phase de concertations préliminaires et constitution de l'équipe projet :**

Cette phase a démarré par plusieurs réunions visant à expliciter la demande (besoins et attentes) quant à l'élaboration d'un guide du planificateur de l'éducation selon le processus suivant : Explicitation de la demande et définition des objectifs attendus ;

- Constitution de l'équipe d'experts ;
- Présentation de la démarche méthodologique, des étapes de déroulement des travaux et des personnes ressources ;
- Proposition d'un planning de réalisation des travaux.

Un atelier technique a été tenu, regroupant une douzaine de cadres de la planification de l'éducation, de différents niveaux de responsabilités et exerçant différents postes aux niveaux central, régional et provincial.

Cet atelier, organisé sous forme de focus groupe, a permis de faire un cadrage du projet de guide du point de vue forme et contenu attendu, et d'adapter les principaux thèmes du guide selon les besoins exprimés par les participants et leur expérience dans le domaine.

» **Phase de la collecte des informations :**

Et comme l'ambition, dans le cadre de ce travail, est d'élaborer un document de référence pour le planificateur sous un angle procédural de bonnes pratiques et non sous un angle déontologique, il a été procédé à l'analyse des principaux documents touchant la planification de l'éducation et, dans un deuxième temps, on a analysé les procédures clés et les documents liés à ces procédures (guides, manuels, rapports, etc.).

Cette phase a été réalisée selon les étapes suivantes:

- la définition de listes de documents: littérature de base de la planification, guides, manuels, brochures d'organismes spécialisés, notes techniques touchant la planification de l'éducation, rapports d'enquêtes sur les besoins en formation des planificateurs de l'éducation ...et guides de pratique d'autres métiers, et ensuite leur analyse documentaire, complétée par des entretiens individuels avec quelques responsables chargés de la planification de l'éducation.
- Elaboration des grilles et des questions de conduite du focus groupe ;
- Tenue d'un atelier technique sous forme de focus groupe de cadres de la planification de l'éducation qui a permis de valider les thèmes retenus par l'équipe restreinte d'experts et de proposer d'autres points complémentaires selon les besoins ressentis par ces cadres et selon leurs expériences sur le terrain.

» **Phase de rédaction du projet de guide :**

Cette phase a permis de rédiger une première ébauche du projet de guide à la lumière de la lecture du référentiel de compétence du planificateur de l'éducation et de l'analyse de la revue de littérature et des résultats des entretiens et à l'intégration de la plupart des recommandations du rapport du focus groupe.

Ce guide, comporte un ensemble de «fiches» qui s'attachent à répondre à la question de comment réaliser chacune des activités identifiées par le référentiel de compétences du planificateur de l'éducation.

Lors de la rédaction du présent guide, tiraillés entre les méthodologies de réalisation des activités de planification de l'éducation, telles que prescrites dans la littérature académique, et les pratiques réelles, telles qu'elles sont exercées dans les services de l'éducation nationale par des cadres, planificateurs de formation ou pas, nous avons fait le choix de faire profiter les utilisateurs de ce guide, tant que possible, des deux angles de vue.

FICHES PRATIQUES DU PLANIFICATEUR DE L'ÉDUCATION

A LA LUMIÈRE DU REFERENTIEL DE COMPETENCES DU PLANIFICATEUR DE L'ÉDUCATION

Dans un but pédagogique, la même structure est respectée au niveau des fiches- activités. Ainsi, dans pratiquement toutes ces fiches on retrouve :

- ✓ des **définitions** et **précisions conceptuelles** relatives à l'activité ;
- ✓ **la place et le rôle de l'activité** dans le processus de planification ;
- ✓ en fin une section, la plus importante, explique **la démarche à suivre** pour réaliser l'activité.

CARTOGRAPHIE DU PROCESSUS DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION :

Si le référentiel de compétences du planificateur de l'éducation a mis en avant les domaines, les pôles de compétences du planificateur et ses principales activités, le présent guide tente d'apporter un éclairage sur le positionnement de ces activités dans le processus de planification, de les mettre en lien et de présenter **la démarche à suivre pour les réaliser**.

En effet les rôles du planificateur de l'éducation s'inscrivent dans un processus qui implique un certain nombre d'étapes. Ces étapes sont présentées ci-dessous, sous forme d'une macro-procédure en séquences successives, mais il s'agit en fait d'un processus itératif et continu. Ainsi chaque année les activités de pilotage et de suivi du système éducatif peuvent amener à réévaluer les plans et les actions mises en œuvre. Les activités des planificateurs peuvent être résumées dans le schéma suivant :

Roue des activités du Planificateur de l'Éducation



Chacune de ces étapes représentant une des principales activités du planificateur de l'éducation est présentée et explicitée dans une fiche.

Fiche 1 :

**DIAGNOSTIQUER ET
EXPLOITER DES DONNEES**

Le diagnostic est un examen de l'état d'un système éducatif, de ses modalités de fonctionnement et de ses résultats. Il constitue le fondement sur lequel reposera le choix des objectifs, des populations ciblées, le choix de stratégies et des programmes d'action prioritaires.

1.1. Concept et place du diagnostic :

- Le diagnostic est d'une part une sorte de «photographie» instantanée de l'état actuel du système, mais c'est aussi une analyse critique de ses atouts et ses faiblesses. Outil d'analyse et de pilotage, le diagnostic est à la base de toute exploration pertinente des perspectives d'actions et de la détermination des pistes de développement du système. Il consiste à répondre à des questions telles que :
 - Où en est-on aujourd'hui ?
 - Quelle est la performance du système (ou d'un sous-système) éducatif ?
 - Quelles sont ses forces et ses faiblesses ?
 - Quelles sont les menaces et les opportunités ?
- L'activité de diagnostic constitue la première phase de tout processus de planification, sur laquelle se base l'élaboration d'un plan, d'un programme ou d'un projet. C'est une activité maîtresse qui influence toutes les autres activités que le planificateur est appelé à entreprendre : analyses, études, prospectives, projets, budget, coopération, partenariat et communication. En effet, la qualité de cette activité charnière est cruciale, car elle déterminera dans une large mesure la qualité des autres activités et des résultats qui en découleront. Néanmoins, un diagnostic ne se fait pas dans l'absolu, mais par référence à la politique nationale : aux grandes orientations politiques, aux grands objectifs retenus dans les documents de stratégie nationale, aux engagements internationaux, ainsi qu'aux objectifs du programme écoulé ou en cours.
- Un diagnostic peut concerner le secteur éducatif tout entier, avec tous ses aspects, dans ce cas il s'agira d'une analyse sectorielle, qui est à la base de l'élaboration de politiques éducatives, il est réalisé d'une manière globale et souvent suite à une demande institutionnelle «officielle». Il consiste généralement à dresser le bilan du système et à examiner les facteurs internes et externes déterminants de son état actuel.

Ce **diagnostic sectoriel** concerne :

- ✓ Le cadre contextuel global de l'évolution du secteur de l'éducation ;
- ✓ L'accès à la scolarisation, l'efficacité interne et la qualité ;
- ✓ Les disparités et l'équité au sein du système d'enseignement ;
- ✓ Le coût et financement du système ;
- ✓ L'efficacité externe associée à la production de capital humain ;
- ✓ Les aspects institutionnels et la gouvernance.

Toutefois, le diagnostic peut aborder une seule composante et/ou d'un seul sous-secteur (préscolaire, primaire, secondaire...) ou une question bien particulière, par exemple : l'abandon scolaire au niveau national ou local.

1.2. Les déterminants du diagnostic :

Certaines facteurs constituent des éléments déterminants dans la conduite et la réussite du diagnostic, et notamment :

- ✓ les sources d'information et leur fiabilité ;
- ✓ les instruments de collectes des données (formulaire, questionnaires, enquêtes, ...) ;
- ✓ les indicateurs (effectifs, taux d'accès, de scolarisation, d'écoulement, infrastructures et équipements, coûts et financement) ;

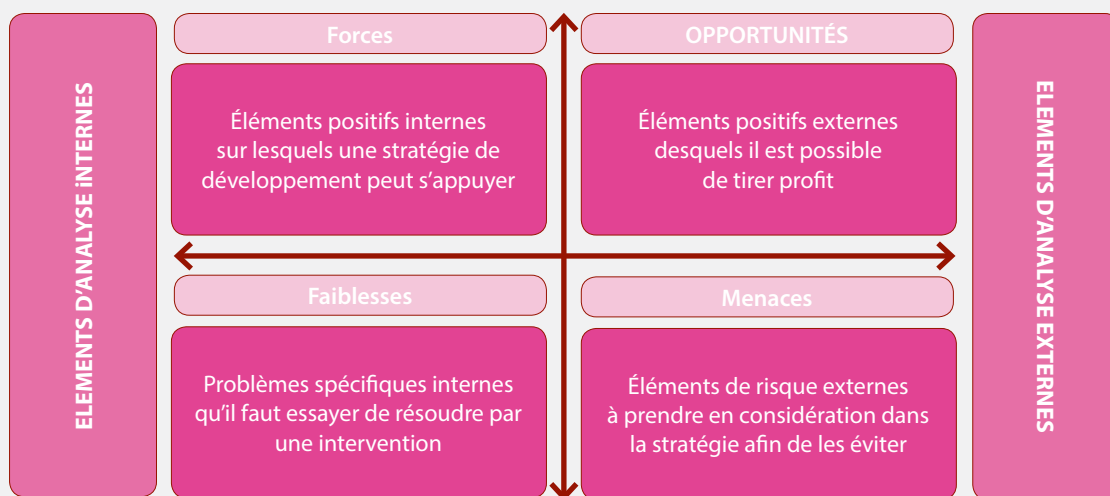
- ✓ les outils de stockage et de traitement de l'information (outils informatiques).

Dans ce sens, l'analyse doit être basée sur :

- ✓ Un bon nombre d'informations quantitatives et qualitatives, parmi lesquelles les données des rapports de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre des stratégies, programmes et projets précédents ;
- ✓ Un examen de différents indicateurs quantitatifs et qualitatifs, objectifs, empiriques et vérifiables ;
- ✓ Une identification des progrès réalisés ou des retards par rapport aux objectifs à moyen ou à long terme ;
- ✓ Une identification des opportunités, des blocages et les contraintes.

A cela, s'ajoute un facteur non moins important qui est celui du **partage du diagnostic** avec les différents acteurs et partenaires (parties prenantes) en utilisant les outils du diagnostic stratégique comme la matrice SWOT.

Matrice SWOT*



***SWOT**: acronyme dérivé de l'anglais; Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats, dont la traduction française est: Forces, Faiblesses, Opportunités et Menaces.

En effet, cet outil permet de faire participer les élus, les représentants des communautés et des ONG, par cet outil qui permet de réussir un diagnostic partagé et donc consensuel.

Par ailleurs, l'analyse «SWOT» constitue d'une part, un outil privilégié pour parvenir à un consensus sur les principales forces et faiblesses du système, et pourrait garantir, d'autre part, une plus grande implication de toutes les parties prenantes pour atteindre les objectifs visés.

1.3. Le processus du diagnostic :

L'élaboration d'un diagnostic comporte trois étapes principales : i) la recherche et collecte d'informations ; ii) le traitement et exploitation des données et des informations ; iii) la formalisation des résultats et la formulation des conclusions du diagnostic (rapport de synthèse).

Le processus d'un diagnostic



Ces trois grandes sous-activités se déclinent en procédures et en savoir-faire comme suit :

1.3.1. Recherche et collecte des données et informations :

C'est une sous-activité qui fait référence généralement à des connaissances en méthodologie de recherche de l'information et en modalités et techniques de collecte des données.

En pratique, la collecte d'informations nécessite de passer par les actions suivantes :

- délimiter le champ d'investigation ;
- identifier les données pertinentes et leurs sources et vérifier leur fiabilité ;
- établir une nomenclature des données et indicateurs à collecter ;
- élaborer et formaliser des outils de collecte de données (formulaires, questionnaires, applications de masques de saisie sur logiciels informatiques etc.) ;
- superviser le renseignement des outils de collecte des données (la bonne consignation des informations).

Il y a des données «classiques» dont l'utilité est universellement reconnue dans tout diagnostic éducatif (statistiques scolaires, démographiques, budgétaires,...), mais le planificateur devra choisir les types d'informations à collecter spécialement pour l'activité qu'il décide d'entamer. Dans plusieurs pays, des outils informatiques ont été développés pour faciliter la collecte et le stockage de données de base standardisées, et qui permettent de calculer les principaux indicateurs d'accès, de flux, d'efficacité interne, à partir des données collectées lors du recensement scolaire.

Cependant, le planificateur doit être à tout moment, en mesure de faire usage de son savoir-faire pour collecter et/ou superviser la collecte des données spécifiques nécessaires à la réalisation d'une activité (plan, projet, carte prospective,...).

En outre, le planificateur doit pouvoir repérer les phénomènes les plus intéressants à mesurer en s'inspirant des objectifs de la politique éducative nationale. Par conséquent, le choix des indicateurs va dépendre du contexte spécifique, de la possibilité de renseigner ces indicateurs et notamment des objectifs de ce diagnostic.

1.0.2. Traitement et exploitation des données et informations :

L'étape de traitement et d'analyse des données fait appel à la connaissance des procédures de réception des informations collectées et à la pratique du contrôle d'anomalie dans les données, et ensuite à des notions de statistiques descriptives.

Avec le développement de l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC), le travail de traitement et d'exploitation de données exige du planificateur qu'il maîtrise un minimum de savoir-faire en informatique, et notamment :

- utilisation des logiciels statistiques ;
- construction et gestion des bases de données ;
- générer des indicateurs et des tableaux de bord à l'aide de requêtes informatiques ;
- l'habileté de mettre en forme les données (tableaux, graphiques...).
- l'usage d'outils Informatiques et bureautiques classiques : Word, Excel, power point.

Il est bien entendu qu'il n'incombe pas au planificateur de concevoir un système d'information du système éducatif tout entier mais il doit être en mesure d'utiliser, et éventuellement, de constituer et gérer des bases de données (éducatives, sociodémographiques, socio-économiques, budgétaires) nécessaires à la réalisation des missions qui lui sont confiées.

1.0.3. La formalisation des résultats du diagnostic :

La troisième sous-activité d'un diagnostic concerne la formalisation des résultats, qui doit passer en revue les caractéristiques du secteur éducatif en fonction des objectifs du diagnostic et sa portée, exemple : contexte, scolarisation, efficacité interne et externe, financement, qualité, équité, gestion, etc.

Cette formalisation consiste à :

- Analyser et synthétiser les données et les valeurs des indicateurs,
- Associer aux indicateurs des graphiques et des illustrations ;
- Mettre les indicateurs et les graphiques sous un format exploitable dans le rapport de diagnostic.

Toutefois, formaliser le diagnostic ne se limite pas à mettre en évidence des indices, il consiste à organiser cet ensemble d'éléments disjoints et de les configurer dans une structure significative, cohérente pertinente et tournée vers les actions à entreprendre (perspectives).

Fiche 2 :

CONDUIRE DES ANALYSES ET ETUDES

Il s'agit en fait pour le planificateur, non seulement de «réaliser» des analyses et études conduites par d'autres personnes (experts par exemple), mais aussi et surtout de conduire lui-même des activités d'analyses et d'études pour les besoins des différentes activités qui sont les siennes par excellence, à savoir élaborer des plans, des cartes scolaires et éducatives, des projets et des budgets etc.

2.1. Concepts d'Analyses et Etudes :

Les analyses et les études peuvent être définies comme des interprétations de ce qui est observé directement, et des mises de significations dans ce qui est enregistré comme informations et/ou données de base. Il s'agit d'une application de notions abstraites (ou théoriques) à un aspect précis de la réalité pour simplement le décrire, ou l'examiner en profondeur ou encore de l'extrapoler.

Si l'activité d'analyse consiste à décomposer l'objet à étudier, en allant du plus complexe au plus simple, une étude peut comporter, généralement, plusieurs analyses simples ou complexes.

Par ailleurs, et pour lever une certaine ambiguïté, notons que le terme d'«analyse» est parfois utilisé dès l'étape du diagnostic intitulée ci-dessus : «diagnostiquer et exploiter des données». Cependant il y a une nuance entre «l'analyse» à ce niveau, qui se limite généralement à examiner et commenter des indicateurs chacun à part (sans chercher de lien de cause à effet avec un autre), et la signification du concept «d'analyse» au niveau de l'activité de réalisation des analyses et études, qui s'étend à interpréter les valeurs de ces indicateurs et surtout à se poser des questionnements sur les relations de cause à effet éventuelles entre deux indicateurs (ou variables) ou plus.

2.2. Objectifs des Analyses et des Etudes :

L'objectif des analyses et des études est de «**faire parler les chiffres**, indices, coefficients... dégagés par l'analyse, et d'exprimer de façon claire, argumentée, comment ces résultats constituent un progrès par rapport au point de départ¹¹.»

La réalisation d'analyses et études se situe en général juste après l'activité de diagnostic et d'exploitation des données. Leur rôle, dans le processus de planification, est de vérifier et confirmer ou infirmer des éventuels liens de causalité supposés entre les variables et indicateurs examinés et mesurés au cours du diagnostic.

Plus concrètement, si l'activité de diagnostiquer et d'exploiter des données est une activité à caractère plutôt **statique**, comme une photo instantanée et figée de la réalité du système, l'activité de réaliser des analyses et études a un caractère plutôt **dynamique**. En effet, le diagnostic vise à générer un système d'indicateurs qui sont présentés généralement sous forme de tableaux de bord. Ceux-ci (les indicateurs et les tableaux de bord) facilitent **la mise en évidence des problèmes et permettent de mesurer leur ampleur**, alors que **les analyses, les études et les recherches complémentaires** visent à proposer **des solutions aux dysfonctionnements** du système et à prévoir **la prospective de son évolution future**.

On peut donner ici l'image d'un voyant du tableau de bord d'une voiture prévenant de la surchauffe du moteur ; c'est un indicateur de «**diagnostic**» sur l'état du moteur à ce moment. Lorsqu'il s'allume, le spécialiste (mécanicien) doit **chercher**, c.à.d. **analyser et étudier**, les raisons et les causes de ce dysfonctionnement, et trouver des solutions pour faire cesser le problème.

Les résultats et conclusions de ces analyses et de ces études ont pour but d'apporter des réponses à des questions telles que :

- Jusqu'à quel point a-t-on trouvé réponse aux questions posées au départ ?
- A-t-on ou non confirmé nos hypothèses de départ ? Comment et Pourquoi ?
- Quelles sont les possibilités d'applications théoriques et/ou pratiques de ces résultats ?

11 Omar Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1987, site web: <http://www.uqac.ca>, p. 45.

Le but pratique ultime de ce type d'activités, dans le processus de planification, est d'identifier et de mettre en évidence les variables explicatives (dites aussi indépendantes) qui pourront servir de **leviers ou curseurs** ; sur lesquels on peut agir, pour obtenir **les effets et les résultats** voulus sur **les variables et Indicateurs objectifs**, dans un scénario prospectif ou dans un modèle de simulation de plusieurs scénarii.

2.3. Démarche des Analyses et des Etudes :

La **démarche** de réalisation des analyses et des études comporte globalement trois étapes principales : la définition du domaine et des axes de recherche, puis le choix des méthodologies de recherche adéquates, et enfin et la mise en application des méthodologies d'études adoptées.

2.3.1. Définition des domaines et des axes de recherche:

La définition du domaine et des axes de recherche suppose un minimum de connaissance des enjeux socio-économiques du pays, ainsi que de ses institutions et de l'organisation de son système éducatif, et surtout de la politique éducative des pouvoirs publics.

Elle repose sur une analyse du contexte, interne et externe, du système éducatif et de ses problématiques les plus saillantes et consiste à:

- Identifier l'objectif de l'étude;
- Identifier le problème ;
- Formuler la problématique ;
- Identifier la population concernée ;
- Délimiter le champ de l'étude.

Le premier élément du processus d'analyse consiste à identifier l'objectif et la problématique de l'étude.

Par objectif, on entend la raison pour laquelle une recherche est effectuée. Il est essentiel de comprendre l'objectif, car chacun des éléments suivants est défini par rapport à cet objectif. Une fois l'objectif identifié, il sert de base pour justifier l'examen de certains problèmes.

2.3.2. Choix des méthodologies de recherche adéquates :

En général, il n'y a pas une seule et unique cause à un problème, mais plutôt différentes causes qui interagissent en même temps, à des degrés divers et selon différentes circonstances. Cette complexité milite en faveur de la diversification des approches pour entreprendre des analyses et études en éducation.

Alors que la méthode représente l'approche fonctionnelle adoptée dans le projet d'étude, la méthodologie, quant à elle, désigne un contexte plus large dans lequel est appliquée la (ou les) méthodes adoptée(s), telles que : observation, enquête, entrevues, etc.

Les méthodologies couramment utilisées dans les études éducatives sont : la méthodologie descriptive, corrélationnelle, et causale.

Globalement on distingue, recherche *quantitative* et recherche *qualitative* qui peuvent s'avérer complémentaires.

La méthode Qualitative

permet de **décrire les caractéristiques d'une population** ayant un comportement précis. «... elle vise à tester des hypothèses et à illustrer des théories par la mise en évidence de corrélations entre des variables. Elle mesure, sur les variables du questionnaire, des inégalités de distribution et les corrèle avec d'autres distributions.¹²»

La méthode Quantitative

«consiste en une pluralité de méthodes interconnectées, y compris les approches interprétatives, naturalistes... qui se réfèrent à un matériel empirique varié : l'étude de cas, l'expérience personnelle, l'introspection, l'histoire de vie, des interviews, des observations, des processus historiques, des informations interactives...¹³»

Cependant, la méthode la plus utilisée dans le domaine des analyses et études relatives à la planification de l'éducation est la méthode quantitative. Ce choix repose sur l'hypothèse selon laquelle la recherche susceptible de faciliter la prise de décisions au cours de l'élaboration des politiques éducatives est la recherche quantitative. Ceci est en partie dû au fait que, dans les institutions qui participent à des activités de recherche, d'élaboration de politiques et de financement de l'éducation à l'échelon mondial, les discours et les études reposent sur le paradigme quantitatif¹⁴. D'autre part, les résultats de la recherche quantitative en éducation pourraient être applicables à des contextes autres que ceux dans lesquels ils ont été obtenus.

2.3.3. Mise en application des méthodologies d'études adoptées :

Après la définition des hypothèses de l'étude et l'identification des variables **dépendantes** (expliquées) et **indépendantes** (explicatives), les trois grandes étapes d'une étude quantitative sont :

Recueil de données

Analyse des données

Rédaction des conclusions



Dans ce sens, les planificateurs de l'éducation devraient être initiés à la démarche «d'empiricisation» (rendre empirique) des hypothèses de recherche et des modèles d'analyse en sciences sociales, ainsi qu'à se familiariser aux différentes étapes d'une recherche, de l'élaboration des questionnements, à leur validation empirique à travers l'utilisation de données existantes, et de se doter des outils d'analyses statistiques courants en sciences de l'éducation.

A ce niveau, un aide-mémoire est rédigé et décrit : la méthode et les instruments de collecte des données, la population cible, le déroulement de la collecte et le plan d'analyse des données recueillies.

» Le recueil de données :

Comme la population étudiée n'est pas enquêtée en totalité, mais seulement sur un sous-ensemble; un échantillon assure la représentativité statistique des résultats.

La méthode la plus couramment utilisée est celle des quotas. L'hypothèse sous-jacente est la suivante : si un échantillon est représentatif sur quelques grandes variables sociodémographiques, alors il sera représentatif sur les variables que l'on veut étudier. (...) Les variables sociodémographiques couramment choisies pour construire l'échantillon sont : la région, le type d'unité urbaine, l'âge, le genre, la taille de la famille, la profession et la catégorie sociale.¹⁵».

12 Agathe Couvreur et Franck Lehuède, Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives, Paris, Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie CREDOC, 2002, p. 8.

13 Léopold Paquay, Marcel Crahay et Jean-Marie De Ketele, L'analyse qualitative en éducation, Bruxelles, Editions DE Boeck Université, 2006, p. 15.

14 Steven J. Hite, la recherche quantitative au service des politiques éducatives: le rôle de l'analyse de la littérature, Paris, IIPÉ-UNESCO, 2002, p. 17.

15 Agathe Couvreur et Franck Lehuède, Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives, op. cit., p. 8.

» L'analyse de données :

Une fois le recueil de données sur le terrain achevé, les informations «brutes» font l'objet d'un codage et d'une saisie informatique. Des traitements statistiques sont alors envisageables ; qu'il s'agisse de tri à plat, de tableaux croisés ou d'analyses des données.

Il s'agit de mettre en valeur les trois opérations de l'analyse des informations, qui sont les suivantes :

- ✓ Mettre en évidence les caractéristiques de la distribution de la ou les variables observées et ce en décrivant et agrégeant les données d'une manière plus pertinentes (plus parlante) ;
- ✓ décrire et analyser les corrélations entre les variables (corrélation ne veut pas dire automatiquement causalité) ;
- ✓ comparer les résultats observés avec les résultats théoriquement attendus ou avec un «standard» ou une autre situation où «toute chose étant égale par ailleurs» et interpréter éventuellement la différence ou les écarts.

D'un autre côté, le niveau de complexité de chaque question d'analyse ou d'étude, détermine le choix du niveau d'approfondissement de la démarche adéquate.

une démarche de «simple» analyse



permet de répondre à une question sur la relation de cause à effet entre **deux** variables ou indicateurs. Il s'agit d'effectuer, assez grossièrement, la confirmation ou l'infirmité d'une hypothèse, en vérifiant la façon dont évolue globalement la variable retenue comme dépendante (expliquée), suivant les variations de la variable indépendante (ou explicative), on parle souvent ici d'**analyse primaire**

une démarche d'étude complexe



permet d'approfondir les analyses, pour répondre à des questionnements concernant la mise en relation de plusieurs variables ou indicateurs (3 et plus). Ici, on fait appel à un outillage plus sophistiqué appartenant aux domaines de la statistique mathématique, qui permet d'établir des traitements plus abstraits et plus fins tels que corrélation, régression, analyse factorielle, analyses multi variées etc

Une analyse de données doit être cohérente avec l'objectif et la problématique énoncée de l'étude. Ainsi, s'il s'agit d'une étude descriptive, l'analyse des données doit comporter des statistiques descriptives (moyenne, médiane, , écart type, etc.).

Si, par exemple, l'étude est corrélationnelle, alors l'analyse des données doit comporter l'emploi de méthodes de corrélation et/ou de régression.

Enfin, s'il s'agit d'une étude causale, elle doit faire appel à des statistiques inductives, telles que test-t, analyse de la variance, covariance et test du khi2¹⁶.

16 Steven J. Hite, la recherche quantitative au service des politiques éducatives, op. cit., passim.

» **Rédaction des conclusions:**

Il y a une différence entre l'analyse des données et l'interprétation des données. L'analyse désigne le traitement statistique des données, tandis que l'interprétation des données se rapporte très précisément à la signification que l'on attribue aux résultats de l'analyse.

Une grande importance doit être accordée à cette phase car, souvent le lecteur commence par lire les conclusions. Cette formalisation des conclusions est à réaliser avec soin et intègre en général :

- ✓ un rappel des questions de départ ;
- ✓ la démarche suivie ;
- ✓ une présentation détaillée de la valeur ajoutée en termes de connaissances de ce travail d'analyse et d'étude ;
- ✓ Eventuellement des nouvelles pistes à explorer (perspectives).

Fiche 3 :

**ELABORER DES ETUDES
PROSPECTIVE**

Parmi les compétences du planificateur de l'éducation identifiées dans le référentiel de compétences, c'est de proposer une vision prospective, anticiper, définir une stratégie et les conditions de sa mise en œuvre. Il s'agit donc ici pour le planificateur de déceler des tendances d'évolutions possibles et proposer un éventail des futurs prévisibles et/ou souhaitables.

3.1. Concepts et outils

3.1.1. La Prospective :

Julien Winock définit la prospective comme étant, avant tout, une démarche intellectuelle visant à anticiper au mieux les évolutions (d'un système) de notre société. La prospective n'a évidemment pas la prétention de prédire l'avenir. Car son but est avant tout **d'éclairer les choix du présent**, ceux que nous faisons aujourd'hui et dont les **répercussions sont visibles à moyen ou long terme**¹⁷.

.La prospective est donc une réflexion pour **éclairer l'action présente à la lumière des futurs possibles** et souhaitables, elle donne sens et contenu aux projets. A travers une analyse des événements passés et présents, elle vise à déterminer des prévisions sur leur évolution dans le futur. «La prospective revêt des aspects quantitatifs et qualitatifs. Elle peut s'appuyer sur des prévisions mais, tandis que les prévisions peuvent être sectorielles et partielles, **la prospective doit nécessairement être assez globale**¹⁸.»

La prévision et la prospective cherchent l'une et l'autre à anticiper les évolutions futures, cependant si la prévision vise à avoir une simple idée du futur, la prospective explore l'avenir mais pour décider et agir sur le présent.

3.1.2. Modèle de simulation et scénarios :

La simulation est l'un des outils d'aide à la décision les plus efficaces à la disposition des concepteurs et des gestionnaires des systèmes complexes. Elle consiste à construire un modèle d'un système réel et à conduire des expériences sur ce modèle afin de comprendre le comportement de ce système et d'en améliorer les performances.

Selon Alain Mingat et Mathieu Brossard, dans «*Module de formation aux modèles de simulation financière en éducation pour le compte de l'Institut de la Banque Mondiale*», un modèle «est une structure numérique qui vise à représenter de façon stylisée [modelée, symbolisée, schématisée, ..] le système éducatif d'un pays dans la situation présente et en anticipant ses différentes possibilités d'évolution pour le futur. (...) les projections pour le futur sont fondées sur les facteurs qui guident explicitement les évolutions et sur les relations qui relient le fonctionnellement les différentes grandeurs considérées. Ces facteurs identifient les objectifs quantitatifs, organisationnels et qualitatifs de la production des services éducatifs ; ils sont par conséquent considérés comme des paramètres susceptibles de varier en fonction des politiques suivies¹⁹.»

Le modèle de simulation permet ainsi de construire des scénarios qui constituent une base objective pour faciliter le processus de décision et alimenter en propositions très variées les politiques éducatives.

Alors qu'un modèle de simulation permet de générer plusieurs scénarios, un scénario est un ensemble cohérent formé par la description d'une situation future et du cheminement des événements qui permettent de passer de la situation d'origine à la situation future vraisemblable²⁰.

17 Julien Winock, La prospective, une démarche pour anticiper au mieux les évolutions de notre société, ACPE, décembre 2012, site web Agence France Entrepreneur: <http://www.apce.com>.

18 Jacques Antoine, e-marketing.fr, site web: <http://www.e-marketing.fr>.

19 Alain Mingat; Module de formation aux modèles de simulation financière en éducation pour le compte de l'Institut de la Banque Mondiale, AFTHD/PSAST; Banque Mondiale, IIPE/Pôle de Dakar, Coopération Française/BREDA, Octobre 2003, p. 13.

20 Michel Godet, Méthodologie de la prospective - Manuel de la prospective stratégique, Présentation SLIDES, (disponible sur : <http://slideplayer.fr/slide/3156133/>).

3.2. En quoi consiste la prospective en planification de l'éducation ?

La prospective, en planification de l'éducation, consiste d'abord à réaliser des diagnostics, mais surtout à **élaborer des scénarios** (tendanciels et/ou alternatifs) et à émettre des recommandations en termes de politiques éducatives.

Les études prospectives les plus utiles et plus efficaces dans le processus de planification se basent sur les résultats des analyses et études pour agir sur les paramètres clés (leviers) qui permettent d'obtenir des projections qui mènent aux objectifs escomptés. Il s'agit donc, dans cette prospective, d'une démarche volontariste.

La question centrale est d'identifier un ensemble d'avenirs possibles souvent à moyen et à long terme. Plutôt que de nous guider de manière prescriptive (ou impérative), étape par étape, vers un futur programmé, la prospective a pour objectif **d'explorer de nouvelles solutions**.

Le rôle de la prospective dans le processus de planification est de déterminer l'évolution des valeurs des variables retenues comme dépendantes (exemple : effectifs d'élèves, taux, coûts...); sur la base du choix de paramètres clés, dans le but d'élaborer un modèle de simulation qui présente plusieurs scénarios (au moins 3), reposant chacun sur une hypothèse différente (haute, moyenne, faible), et ce pour permettre une prise de décision en connaissance de cause.

La Prospective présente donc une lecture aussi précise que possible des besoins et des attentes, qui alimentent toutes les phases du processus de planification. Elle vise :

- Une réflexion pour l'action, qui donne sens et contenu aux projets ;
- Une préparation du système aux changements attendus et à l'évolution des facteurs marquants ;
- La modélisation de l'avenir en fonction de la vision du décideur et ce par le développement de scénarios.

3.3. Démarche des études prospectives :

Sur le plan théorique, selon Hugues de Jouvenel, fondamentalement, la démarche prospective comprend cinq étapes²¹ :

1. La définition du problème et le choix de l'horizon (temporel) ;
2. La construction du système de simulation (ou de modélisation) et l'identification des variables clés ;
3. Le recueil de données et l'élaboration des hypothèses (les instruments de simulation) ;
4. La construction, souvent en forme d'arborescence, des avenirs possibles ;
5. Les choix stratégiques.

Dans le processus de planification, la maîtrise de la méthodologie et les techniques de l'étude prospective, requiert une connaissance des problématiques de développement du système éducatif du pays et des orientations politiques et priorités des pouvoirs publics pour le secteur éducatif, et un savoir procédural des techniques de planification de l'éducation et des méthodes et outils de la prospective.

Au niveau méthodique, il s'agit pour le planificateur, en consultation avec les décideurs, de **traduire les orientations de la politique éducative en hypothèses quantifiées**.

Ces hypothèses, appelées objectifs, paramètres ou indicateurs-cibles, sont déduites des éléments de décision concernant les options politiques retenues, et **traduites en termes ordonnés, chiffrés et dans un horizon bien défini**.

21 Hugues de Jouvenel, «La Démarche Prospective Un bref guide méthodologique», Revue Futuribles (n°247, novembre 1999), site web: Futuribles, analyse et prospective, <https://www.futuribles.com/fr>, p. 10.

Sur le plan pratique il s'agit de :

Décomposer du système étudié en «sous-systèmes»

Il s'agit d'identifier les «domaines» ou «composantes principales» et les variables de toute nature, qui exercent ou sont susceptibles d'exercer une influence sur la question étudiée. Cette étape permet de relier les aspects normatifs avec les opérations techniques et de traduire les orientations et priorités pédagogiques et politiques en paramètres techniques.

Identifier des variable clés

Cette étape consiste à analyser les relations entre les variables, et l'intensité de ces relations. Les variables de décision sont des hypothèses de projections, alors que les variables dépendantes sont les résultats de ces projections.

Elaborer l'outil de projection ou de simulation

Cette étape est réalisée sur la base des variables clés du système et leur interaction. Le modèle de simulation permet de mesurer instantanément l'impact de la modification de tel ou tel paramètre sur les ressources à mobiliser.

Lors de l'étape de construction du système de simulation et l'identification des variables clés, le planificateur est appelé à exploiter et à utiliser le maximum de résultats des analyses et études menées aux niveaux national, régional et local, et particulièrement celles qui auraient permis d'identifier des variables **leviers ou curseurs**, dont l'impact a été confirmé comme paramètres clés ayant une influence significative sur l'évolution (quantitative ou qualitative) future du système éducatif.

La valeur du modèle construit est étroitement liée à :

- La précision des données de base, d'où l'importance à accorder au travail de collecte de données ;
- Un choix minutieux des variables en rapport direct avec les objectifs.

3.4. Réalisation de l'étude prospective sectorielle :

Sur la base des choix méthodologiques et techniques et des hypothèses retenues, l'étude prospective permet de réaliser les projections et les estimations voulues.

Les données de base et les paramètres doivent être désagrégés par statut d'enseignement (public et privé), zone (urbaine et rurale), genre (masculin et féminin), dans un souci de réduction des disparités existantes. Ainsi, trois principales étapes à suivre :

- **Organisation des données de base**, qui consiste à :
 - choisir les secteurs concernés et la période couverte par l'étude prospective, ce qui revient à délimiter le ou les sous-systèmes ou "composantes principales" concernés par le problème étudié et l'année horizon (t+3, ou t+5 par exemple) ;
 - faire l'état des lieux du ou des secteurs concernés (un cycle d'enseignement ou une zone territoriale ou autre...).

Pour chaque **variable «motrice» ou explicative**, il convient de répondre aux trois questions suivantes:

- ✓ Quelle a été l'évolution passée de cette variable? (ex: évolution passée des taux de promotion, de redoublement, ...);
- ✓ Quelle est son évolution tendancielle (extrapolation raisonnée)?
- ✓ Quelles sont les inflexions et ruptures éventuelles qui pourraient venir contrarier l'évolution tendancielle?

22

Les données de base à projeter, les hypothèses et paramètres retenus pour l'élaboration de la simulation sont généralement en nombre limité, et ne peuvent donc tenir compte de toutes les variables. Cependant, un minimum de données de base doit être disponible pour toute étude prospective, et notamment :

- Les données démographiques : la population scolarisable que l'on veut projeter pour chaque cycle d'enseignement ;
- Les données sur les flux d'élèves : la simulation présuppose l'existence d'un système d'information (recensement scolaire), qui fournit la plupart des données de base sur lesquelles porte la prévision, d'autres éléments d'information sont fournis grâce aux études thématiques ou à l'occasion des analyses portant sur le fonctionnement d'ensemble du secteur de l'éducation²³.
- **Définition des objectifs paramétrés**, dits aussi hypothèses de projection, à rapporter aux données de bases. Elle consiste à inventorier tous les objectifs et options pédagogiques de la politique éducative qui sont susceptibles d'influer sur le développement du système d'enseignement, en vue de les traduire en paramètres d'hypothèses. Cette étape résulte de l'exploration, l'analyse et la synthèse de la littérature se rapportant au sujet de l'étude prospective.

Les options de politique éducative comprennent généralement des choix en matière pédagogique et des modes d'organisation et de gestion des services éducatifs. «Ces orientations pédagogiques concernent par exemple la régulation des flux d'élèves (promotions, redoublements, abandons etc...), les grilles horaires et l'utilisation des personnels de l'éducation, la gestion des salles de classe, les programmes scolaires, etc²⁴.»

22 Hugues de Jouvenel, LA DÉMARCHÉ PROSPECTIVE Un bref guide méthodologique, op. cit., p. 15.

23 Gwang-Chol Chang et Mohamed Radi, Planification de l'éducation par la simulation informatique, Paris, UNESCO, 2001, p. 25.

24 Ibid.

Les paramètres chiffrés les plus fréquemment utilisés sont les taux d'inscription, de scolarisation, et de flux, les taux d'encadrement (par exemple : le rapport élèves/maître) et les taux d'utilisation des espaces éducatifs etc.

Le planificateur-modéliste prépare les formules de calcul requises pour la simulation, tout en s'assurant de leur cohérence. La préparation de ces formules nécessite d'une part, la connaissance de la structure et du fonctionnement du système éducatif et une maîtrise des relations entre les paramètres-hypothèses, et d'autre part, les impacts qu'ils ont, sur l'évolution des données de base et les données projetées.

Pour la réalisation de la prospective sectorielle, les planificateurs de l'éducation ont développé des «modèles de simulation», en élaborant une chaîne de nombreuses séquences de calcul, qui commence par les données démographiques et aboutit aux dépenses d'éducation, en passant par les flux des effectifs des élèves, des enseignants et des autres catégories de personnel, ainsi que les besoins correspondants en infrastructures et en ressources d'investissement et de fonctionnement²⁵.

- **La production des résultats des projections de la simulation :**

Les résultats de la simulation comportent principalement deux types d'informations liés :

- le premier concerne les effectifs d'élèves, d'enseignants, les structures d'accueil et les équipements etc., par cycle et type d'enseignement,
- et le deuxième est relatif à leurs conséquences sur les besoins en ressources budgétaires et financières.

En effet, la finalité d'un modèle de simulation est de permettre en définitive l'évaluation chiffrée des décisions adoptées ou à adopter en matière de politique éducative. Ces données chiffrées relatives aux ressources humaines, physiques et financières fournies par le modèle de simulation **facilitent le dialogue et la concertation**.

Ainsi, le planificateur évalue la faisabilité des options politiques, tant en termes pédagogiques et techniques, que budgétaire pour enfin construire **un scénario de référence**, à partir duquel il pourra développer des variantes, et même des scénarios alternatifs.

Et si les estimations financières relatives au secteur éducatif s'avèrent trop élevées par rapport aux possibilités de développement économique du pays, ou s'il s'avère qu'il dispose d'une marge pour améliorer une variable hypothèse le planificateur-modéliste devra **revenir au début du processus de simulation** pour **changer les paramètres utilisés et rechercher des options alternatives** pour le développement de l'éducation.

25 Ibid.

Fiche 4 :

**ELABORER ET METTRE EN
ŒUVRE UN PLAN EDUCATIF**

L'élaboration d'un plan de développement éducatif est traitée dans le présent guide comme une activité au même niveau que toutes les autres, bien que le processus d'élaboration d'un plan recouvre, à lui seul, pratiquement toutes les activités traitées dans différents chapitres de ce guide (diagnostic, études prospectives, budgétisation, élaboration de projets, suivi-évaluation et bien évidemment les activités transversales de formalisation, information et communication).

4.1. Planification Stratégique et Concept de Plan en éducation :

La planification stratégique est une démarche rigoureuse et consensuelle qui peut aider une organisation à améliorer ses performances en s'assurant que ses membres tendent vers les mêmes objectifs et en ajustant continuellement l'orientation de l'organisation au contexte changeant, sur la base des résultats obtenus²⁶. Elle est censée remédier aux critiques de la planification traditionnelle par ses principales caractéristiques comme le montre le tableau suivant :

PLANIFICATION TRADITIONNELLE	PLANIFICATION STRATÉGIQUE
<ul style="list-style-type: none">• Axée sur les intrants• Technocratique• Neutre• Planification linéaire• Mise en œuvre rigide Fondée sur la routine• Suivi de conformité• Primauté du plan	<ul style="list-style-type: none">• Axée sur les résultats• Participative• Outil mobilisateur• Planification itérative• Mise en œuvre souple Axée sur le changement• Suivi de performance• Primauté de la mise en œuvre

Un plan sectoriel d'éducation (PSE) est «**un instrument de politique nationale**, élaboré sous la responsabilité du gouvernement, offrant une perspective à long terme du système éducatif du pays, et comprenant une série cohérente de stratégies réalisables, conçues pour atteindre les objectifs fixés et surmonter les difficultés. Il est fondé sur une analyse objective de la situation actuelle, ainsi que des causes des succès obtenus et des difficultés rencontrées. Il doit par ailleurs inclure un cadre de mise en œuvre et un cadre de suivi et d'évaluation.»²⁷

4.2. Place et rôle d'un plan de développement éducatif :

Il y a un consensus international (particulièrement au niveau de l'UNESCO et de l'IIPE) sur l'importance du recours à la méthodologie et aux techniques d'élaboration des plans de développement, pour la mise en œuvre de politiques éducatives.

Même si dans ce cas le plan n'a pas la même force d'obligation, il représente au moins une feuille de route très utile et fortement conseillée dans la conduite de programmes et de projets dans le domaine de l'éducation, il s'agit là d'une planification indicative.

Dans le domaine spécifique de l'éducation, un plan «**est la traduction opérationnelle de la politique d'éducation d'un gouvernement. Il comprend en général i) l'analyse sectorielle (diagnostic), ii) la politique et les stratégies et iii) le programme d'action.**»²⁸

Le but ultime d'un plan éducatif est de «traduire en termes opérationnels les orientations nationales qui ont été définies lors de l'étape de formulation de la politique générale du secteur. Il doit contenir l'estimation des ressources financières requises en termes de fonctionnement et d'investissements pour atteindre les objectifs d'éducation et de formation. Il doit également préciser les actions et les activités que les autorités d'éducation entendent mettre en

26 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, Planification stratégique Concept et principes, Paris, UNESCO/IIPE, 2014, passim.

27 UNESCO/IIPE/Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), Guide pour la Préparation d'un Plan Sectoriel de l'Education, Paris, UNESCO/IIPE, 2015, p. 9.

28 Gwang-Chol Chang, Elaboration d'un Plan d'Action pour l'Education Une Note Méthodologique, Paris, UNESCO, Décembre 2003, p. 2.

œuvre de manière coordonnée et cohérente au cours de la période planifiée.²⁹»

4.3. Cadre du processus d'élaboration d'un plan éducatif :

Dans une démarche de planification stratégique, l'élaboration d'un plan est un processus itératif. Des révisions peuvent s'avérer nécessaires en confrontant les objectifs aux ressources disponibles et/ou prévisibles. Les stratégies peuvent nécessiter d'être repensées lors de l'élaboration de programmes détaillés, et les contraintes liées à l'exécution peuvent conduire à une redéfinition des cibles et des programmes, ce qui peut donner lieu, après consultations, à un recadrage et à une redéfinition des priorités, des cibles et des détails des programmes.

Un Plan sectoriel de l'éducation³⁰ :

- a une vision d'ensemble
- est stratégique
- est exhaustif
- se fonde sur des données empiriques
- est réalisable
- est adapté au contexte
- tient compte des disparités

4.4. Démarche d'Elaboration d'un Plan Educatif :

Les principales phases du processus de planification visent chacune à répondre à une question essentielle de la démarche intellectuelle stratégique, ainsi :

- ✓ La phase de diagnostic sectoriel répond à la question **«où en sommes-nous aujourd'hui? Quelle est la situation actuelle du secteur et son contexte?»**
- ✓ La phase de formulation de politiques essaye de répondre à la question **«où aimerions-nous être demain? Quels sont nos objectifs et notre stratégie?»**
- ✓ La phase d'élaboration du plan tend à répondre à la question **«comment y parvenir ? Et comment équilibrer les objectifs et les moyens?»**
- ✓ La phase de Suivi-évaluation est destinée à répondre à la question **«Comment savoir si nous avançons dans la bonne direction? Sinon comment prendre des mesures correctives?»**
- ✓ Bien qu'il y ait un ordre logique et séquentiel de ces différentes phases, **il n'y a pas d'ordre chronologique précis** pour entamer ou achever chacune d'elles. En réalité, les réponses aux différentes questions sont liées et ont une influence les unes sur les autres.

Avant de passer en revue les phases d'élaboration d'un plan éducatif et la méthode de réalisation de chacune d'elles, il faut souligner que la réussite du planificateur, dans la conduite de ce processus, nécessite en plus de la maîtrise de la démarche générale, un ensemble de connaissances et savoir-faire en méthodes d'élaboration du plan, et notamment :

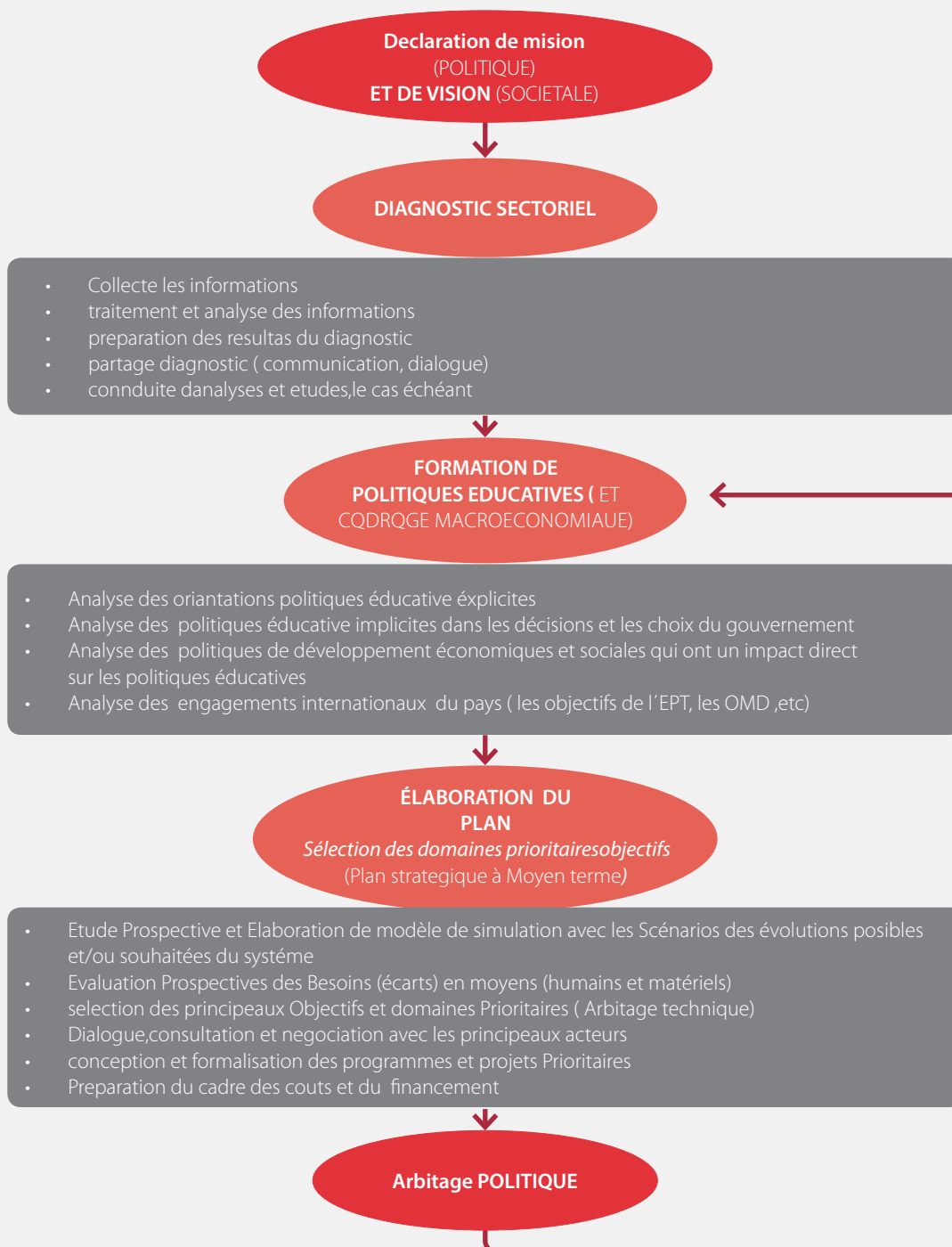
- la connaissance et l'analyse des circuits de décisions (internes et externes au département de l'éducation) ;
- l'identification des structures institutionnelles concernées par l'élaboration du plan éducatif ;
- l'analyse des enjeux socio-économiques du plan éducatif et les orientations générales au niveau du secteur et leur traduction en termes opérationnels ;
- Le positionnement de la problématique de l'éducation dans le contexte du pays ;
- L'argumentation des choix en matière de stratégies à proposer.

Le processus d'élaboration d'un plan sectoriel de l'éducation peut être résumé, en intégrant les deux démarches de planification «traditionnelle» et stratégique, selon les phases figurant dans le schéma suivant :

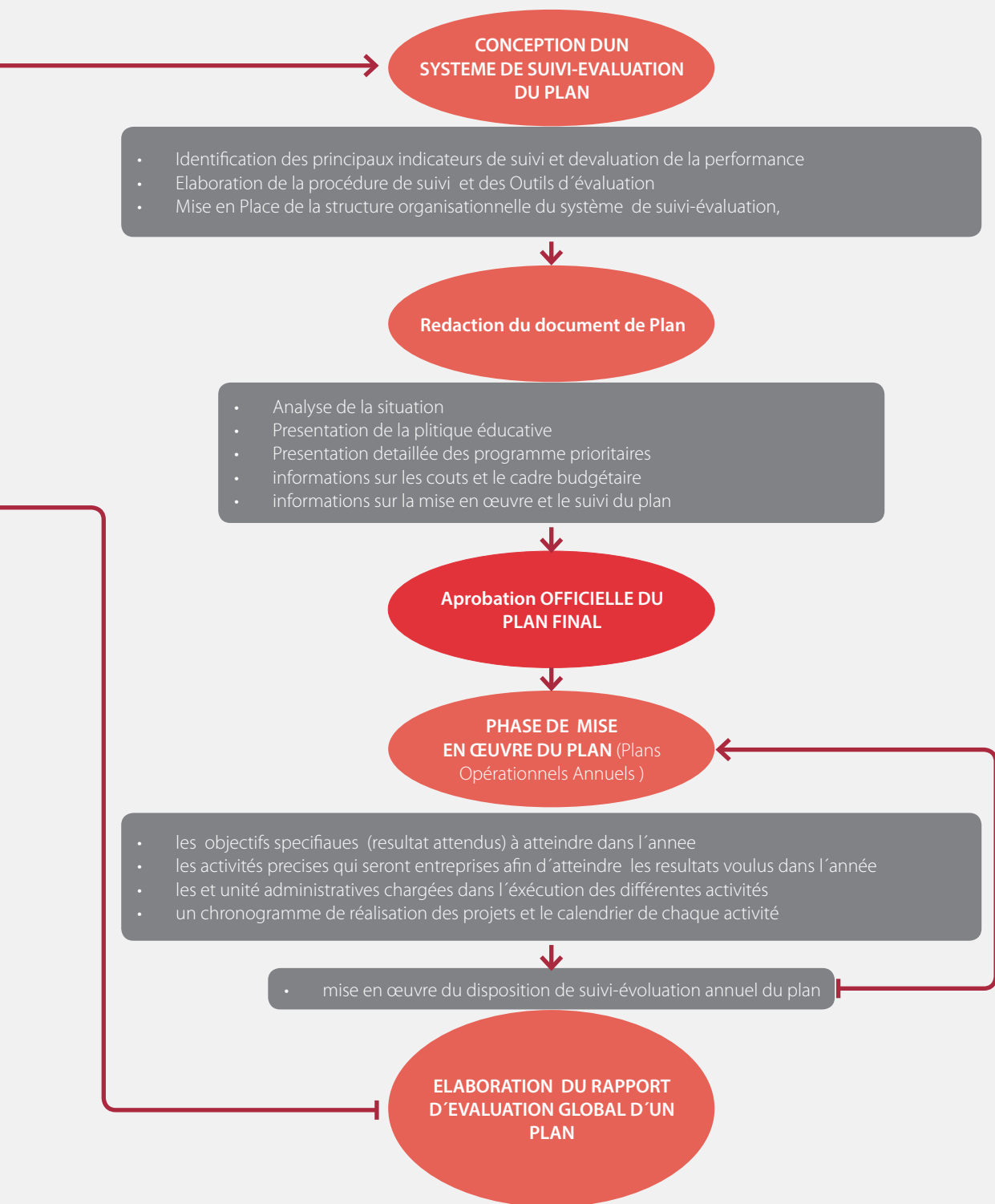
²⁹ Ibid, p. 7.

³⁰ UNESCO/IPE/GPE, Guide pour la Préparation d'un Plan Sectoriel de l'Education, op. cit., p. 9.

Ordinogramme³¹ d'élaboration d'un plan d'éducation



31 Graphique qui représente l'enchaînement logique des opérations d'un programme.



4.4.1. Déclaration de Mission et de Vision :

C'est une phase préliminaire qui n'apparaît pas souvent dans la littérature dédiée au processus de planification de l'éducation. Cette déclaration, a souvent, d'une part, un contenu politique relatif à la mission que doit remplir le plan à élaborer, et d'autre part une dimension «sociétale» relative à la vision de la finalité du projet de société que le système éducatif est censé servir. La littérature sur la planification stratégique recommande généralement qu'une telle déclaration présente :

- «l'objectif général que l'organisation (le système éducatif) essaie d'atteindre ;
- la principale méthode qu'elle va appliquer pour atteindre cet objectif ;
- les principes et valeurs de base qui guideront l'accomplissement de la mission.³²»

4.4.2. Diagnostic Sectoriel :

Le diagnostic revient à faire l'état des lieux du système éducatif ou d'un sous-système. En plus, dans le cadre d'un processus de planification stratégique, un diagnostic consiste en **une analyse critique de l'état**, du **fonctionnement** et des **résultats** du système éducatif, en vue de le positionner dans le contexte socioéconomique où il évolue. Il permet dans ce sens d'identifier ses forces et ses faiblesses ainsi que les opportunités et les menaces.

Il est dit «**sectoriel**», puisqu'il concerne tout le secteur éducatif avec ses différents aspects.

Cadre contextuel global de l'évolution du secteur de l'éducation	<ul style="list-style-type: none">- Présentation des aspects démographiques, macro-économiques, finances publiques ;- Estimation des contraintes et des marges pour le financement du secteur éducatif ;- rôle potentiel du financement extérieur.
Analyse de l'Accès et la participation à la scolarisation et de la qualité	<ul style="list-style-type: none">- Description de l'évolution des effectifs scolarisés (démographie scolaire), le rôle du secteur privé et des écoles communautaires,- Analyse de l'accès et de la rétention dans les différents cycles d'études et évaluation des profils des sortants ;- Méthodes d'enseignement, processus et apprentissages.
L'équité et les disparités	<ul style="list-style-type: none">- Examen des différenciations (disparités) selon le genre, la zone d'habitation dans les scolarisations (taux et profils) et la répartition des crédits publics selon les cycles, et les régions.
Coûts et financement du système	<ul style="list-style-type: none">- Calcul des coûts de l'éducation (couts unitaires)- Financement de l'éducation (selon sa source : Etat, ménages, ...)- Utilisation des ressources
L'efficacité externe associée à la production du capital humain	<ul style="list-style-type: none">- Présenter des indicateurs des sortants du système par niveau et type de formation ;- Exploiter, analyser et communiquer les données des enquêtes de suivi et d'insertion à la lumière du contexte du pays et des conjonctures.
Aspects institutionnel et gouvernance	<ul style="list-style-type: none">- Analyse de la distribution des responsabilités entre le centre, les échelons décentralisés de l'administration d'une part, et les établissements et les communautés de l'autre ;- Identification des Responsables de répartition des ressources (budgets, personnel, bâtiments, matériels didactiques, etc.) entre les degrés d'enseignement, les régions et/ou les établissements scolaires.

32 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, *Planification stratégique Concept et principes*, op. cit., p. 15.

Le diagnostic sectoriel ne se limite pas à l'analyse de la situation en cours, mais comprend une analyse du passé, car l'analyse des tendances passées est essentielle pour comprendre la dynamique du développement éducatif.

En outre, dans cette démarche, le diagnostic sectoriel **ne se limite pas** au système éducatif en tant que tel, mais tient également compte de l'environnement global dans lequel le système éducatif fonctionne.

4.4.3. Formulation de Politiques Educatives :

La formulation de politiques éducatives est un processus itératif qui implique une interaction étroite entre experts planificateurs et décideurs politiques.

En définitive, il s'agit, dans cette phase, de «déchiffrer» les orientations politiques pour pouvoir ensuite les «chiffrer», lors de la phase suivante d'élaboration du plan proprement dite, en déclinant ces choix politiques en objectifs chiffrés. Le planificateur contribue à la formulation des politiques éducatives par sa participation à la préparation des choix et des stratégies possibles pour ses responsables hiérarchiques et décideurs politiques.

Il s'agit de la formulation (et aussi de la formalisation) des choix et orientations politiques du département de l'éducation, et du gouvernement en général, en tenant compte des possibilités économiques et financières du pays.

Cette formulation se base sur les résultats du diagnostic sectoriel, sur la politique éducative existante et sur les engagements internationaux tels que les OMD (Objectifs du Millénaire pour le Développement), les objectifs de l'EPT (Éducation pour tous)...et Déclaration de Incheon : ODD4 Éducation, Agenda 2030.

4.4.4. Élaboration du Plan (Plan Stratégique à moyen terme) :

Il s'agit, en résumé, de la sélection des principaux objectifs et des domaines prioritaires du plan stratégique à moyen terme. Ce qui nécessite de passer par les étapes suivantes :

» Etude Prospective et Elaboration de Modèle de Simulation :

La meilleure façon de réaliser des études prospectives est de construire un modèle de simulation informatique qui permet de prévoir le comportement futur des variables de résultats (effectifs, ressources, taux objectifs, ..) en fonction des diverses hypothèses (ou paramètres clés).

Les modèles de simulation pour le développement du système sont élaborés en fonction des choix pédagogiques et des ressources disponibles déduits des politiques éducatives, et traduits en paramètres clés et hypothèses de simulation.

Pour chaque modèle de simulation, il est toujours utile de construire les scénarios possibles selon les différentes hypothèses de l'étude prospective et ce pour permettre aux responsables politiques de prendre des décisions en connaissance de cause des différentes options possibles. (cf. 3.6 modèle de simulation et scénarios, ci-dessus).

En pratique, l'élaboration d'un modèle de simulation suit un cheminement logique, de trois étapes principales qui sont :

- a. la constitution de la base de données de la simulation : statistiques démographiques, scolaires, structures existantes, etc. (par saisie et/ou par extraction/chargement informatique) ;
- b. la préparation des paramètres, observés ou prédéfinies et/ou projetés (taux d'accès, découlements, ratios élèves/classe, profs/classes, etc.) ;
- c. et la projection des résultats : effectifs d'élèves, enseignants, structures physiques, matériels, etc.

» Evaluation Prospective des Besoins :

En fonction du scénario de référence choisi (avec possibilité de différentes variantes de ce scénario), le planificateur de l'éducation détermine les besoins (écarts entre état des lieux et objectifs) en moyens, humains et matériels, permettant l'atteinte des objectifs fixés lors de la phase de formulation de politiques éducatives.

Ensuite, le planificateur procède à la déclinaison de ces besoins globaux en programmes et projets selon le type de besoins (constructions, équipements, ressources humaines, ...).

» Sélection des objectifs et domaines prioritaires :

Les objectifs de la politique éducative constituent la situation à laquelle nous voulons conduire le système ; c'est pour cela qu'il est important d'indiquer clairement ces objectifs **en termes mesurables** et **dans des délais précis**.

Il s'agit à ce niveau d'un processus itératif qui analyse les implications de chaque option et nous permet d'évaluer si les résultats cibles sont réalistes et cohérents.

L'analyse des implications pédagogiques et matérielles de chaque scénario du modèle de simulation permet aussi de faire un premier «arbitrage technique», entre différents scénarios, avant l'arbitrage politique.

» Consultation Formelle des Acteurs :

Il s'agit de lancer un processus de dialogue, de consultation et de négociation avec les principaux acteurs et les différentes catégories de partenaires. Il s'agira de solliciter leurs avis et leurs suggestions, particulièrement à propos des points suivants :

- «les principaux défis qui s'annoncent ;
- les objectifs et les orientations de la politique nationale choisies ;
- les principaux objectifs du plan et les domaines prioritaires choisis³³.»

Cette étape a pour but d'arriver à une sorte de consensus sur **la définition les priorités politiques**, avant la déclinaison des besoins en **programmes et projets prioritaires**.

» Conception des Programmes Prioritaires :

Le choix des programmes prioritaires n'est pas une tâche purement technique, il est étroitement lié à la formulation des politiques. Il ne peut donc être laissé aux seuls cadres de planification, mais implique une étroite interaction entre planificateurs, décideurs politiques et parties prenantes. Cette étape consiste à concevoir des programmes concrets permettant la réalisation des objectifs retenus. Pour chaque programme choisi, il y a lieu de préciser : le but, les résultats escomptés, les activités à mener, le calendrier, les indicateurs, et les entités responsables.

» Préparation du Cadre des Coûts et du Financement :

Le cadre des coûts et du financement du projet de plan et de ses programmes prioritaires a pour but de répondre à des questions clés telles que :

- *«Quelle part des ressources de la nation doit-on consacrer à l'éducation, où paraît se situer la limite du faisable en termes non seulement de ressources financières mais de ressources réelles?*
- *Qui doit payer ? Comment la charge des sacrifices et des dépenses d'éducation doit-elle être répartie ?*
- *Quelle doit être la répartition des ressources totales mises à la disposition de l'éducation selon les différents niveaux d'éducation, types d'enseignement et catégories de dépenses³⁴.»*

Cette étape vise à tester la viabilité financière des objectifs cibles et des politiques retenues c'est dans ce sens qu'il est donc primordial que Les informations de base sur les coûts unitaires et le financement soient recueillies au cours de la phase de diagnostic sectoriel. En plus les estimations des coûts nécessaires pour réaliser les objectifs du projet de plan à moyen terme auront déjà été faites pendant la phase de sélection des principaux objectifs et des domaines prioritaires.

Néanmoins, depuis quelques années, on préconise de plus en plus de lier les plans de développement sectoriel à un cadre des dépenses à moyen terme (CDMT), un outil qui doit faciliter l'alignement du budget avec les plans et objectifs du secteur.

33 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, Planification stratégique Concept et principes, op. cit., p. 23.

34 Philip H. Coombs, Qu'est ce que la planification de l'éducation?, op. cit., p. 39.

4.4.5. Arbitrage Politique :

Au moment où les besoins financiers de l'ensemble des secteurs ont pu être déterminés, avec précision, se situent les arbitrages définitifs des autorités politiques, c'est-à-dire du Ministre du département et, en dernier ressort, du Gouvernement.

Tout en sachant que cet arbitrage n'est pas du ressort des planificateurs de l'éducation, cependant, il doit consister en un dialogue entre experts techniques et décideurs politiques, sur la base des produits du modèle de simulation et de l'étude de faisabilité présentés par les planificateurs.

4.4.6. Conception d'un Système de Suivi-Evaluation du Plan :

La préparation du système de suivi-évaluation commence en fait **dès la détermination des objectifs prioritaires du plan**, et surtout dès l'identification des valeurs cibles des indicateurs relatifs à ces objectifs. En effet, dès que l'élaboration des programmes prioritaires est suffisamment avancée, il est possible d'entamer la préparation du système de suivi et d'évaluation. Ce système détermine une batterie d'indicateurs clés et présente les structures de suivi à mettre en place aux différents niveaux de gestion, ainsi que le dispositif et les procédures de suivi à appliquer. Pour concevoir et mettre en œuvre le système de suivi, trois étapes essentielles devront être réalisées et sont présentées ci-dessous :

» L'identification des principaux indicateurs de performance :

Le suivi de la mise en œuvre du plan doit s'effectuer sur la base de critères objectifs, avec le recours systématique à des différents types d'indicateurs qui mesurent, successivement, les ressources (intrants), les produits (extrants) et les résultats (impacts).

» élaboration des procédures de suivi et outils d'évaluation :

Pour la procédure de suivi, il suffit de souligner qu'elle est «*un processus cyclique qui commence par la préparation du plan opérationnel annuel de la première année [du plan] et se poursuit jusqu'à la préparation du plan à moyen terme suivant*³⁵».

Le rapport final revient sur l'évaluation de la performance du plan dans son ensemble.

» Mise en place d'une structure organisationnelle du suivi :

La coordination et le suivi du plan doivent avoir lieu aux niveaux de la technique et des politiques et donc la mise en place d'une structure participative qui en aura la charge est judicieuse.

4.4.7. Formalisation et Rédaction du Document de Plan :

Il n'y a pas de modèle standard pour rédiger un document de plan. Les documents de plans diffèrent par leur structure, leur longueur et leur mode de présentation. Cependant, dans cette grande variété, ils ont en commun certains éléments clés. En effet le document retrace le cheminement du processus qui a engendré ce plan de développement du secteur éducatif. Il s'agit d'un plan préliminaire qui relie l'analyse de la situation, la politique éducative, les stratégies, les programmes et les ressources et il fournit des informations sur le calendrier, les rôles et les responsabilités, les sources de financement et les entités responsables d'exécution.

4.4.8. Approbation Officielle du Plan Final :

Une fois que les révisions nécessaires sont apportées au projet, l'approbation finale étant du ressort des pouvoirs politiques qui procèdent ensuite à la médiatisation du plan final pour mobiliser les différents acteurs.

35 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, Planification stratégique : Techniques et méthodes, Paris, UNESCO/IPE, 2013, p. 37.

4.4.9. Phase de Mise en Œuvre du Plan (Plans Opérationnels Annuels) :

Dans une démarche de planification stratégique, le plan n'est pas seulement une activité ponctuelle, il s'agit d'un processus continu qui se poursuit durant toute la phase de mise en œuvre, pour pouvoir apporter les corrections nécessaires aux objectifs et moyens prévus à l'origine, à la lumière des circonstances nouvelles.

Le plan opérationnel annuel doit expliquer clairement :

- les objectifs spécifiques (résultats attendus) à atteindre dans l'année ;
- les activités précises à entreprendre afin d'atteindre les résultats voulus dans l'année ;
- les unités administratives chargées de l'exécution des différentes activités ;
- un chronogramme de réalisation des projets et le calendrier de chaque activité.

4.4.10. Mise en Œuvre du Dispositif de Suivi-Evaluation du Plan :

Les étapes du suivi-évaluation annuel consistent en général à collecter et traiter et analyser les données suivantes :

- ▶ données concernant **les réalisations effectives** par rapport aux ...
- ▶ données concernant **les réalisations prévues**, et ce pour identifier ...
- ▶ **les écarts sensibles** par rapport au plan, pour servir de base à ...
- ▶ **l'identification des problèmes**, afin de déterminer...
- ▶ **les mesures** à prendre (mesures correctives ou de redressement).

4.4.11. Elaboration du Rapport d'Évaluation Globale du Plan :

L'évaluation permet d'offrir une appréciation systématique et objective du plan et de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficacité en matière de développement, l'efficacité, l'impact et la durabilité des actions. Elle offre la possibilité de s'interroger sur :

- le processus de préparation du plan ;
- l'implication des parties prenantes ;
- la conception des programmes et la hiérarchisation des stratégies ;
- l'élaboration et le financement du plan d'action ;
- la capacité du système et la gouvernance....

Fiche 5 :

**BUDGETISER UN PLAN
ET ELABORER UN BUDGET**

Cette fiche a pour objectif de situer la place et le rôle du budget dans le processus de planification et de gestion de l'éducation, et de présenter la démarche de budgétisation d'un plan éducatif et celle de l'élaboration d'un budget annuel. Aussi, il sera nécessaire de montrer l'importance de bâtir un cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) favorisant l'intégration des politiques, des plans et des budgets.

5.1. Eléments Conceptuels :

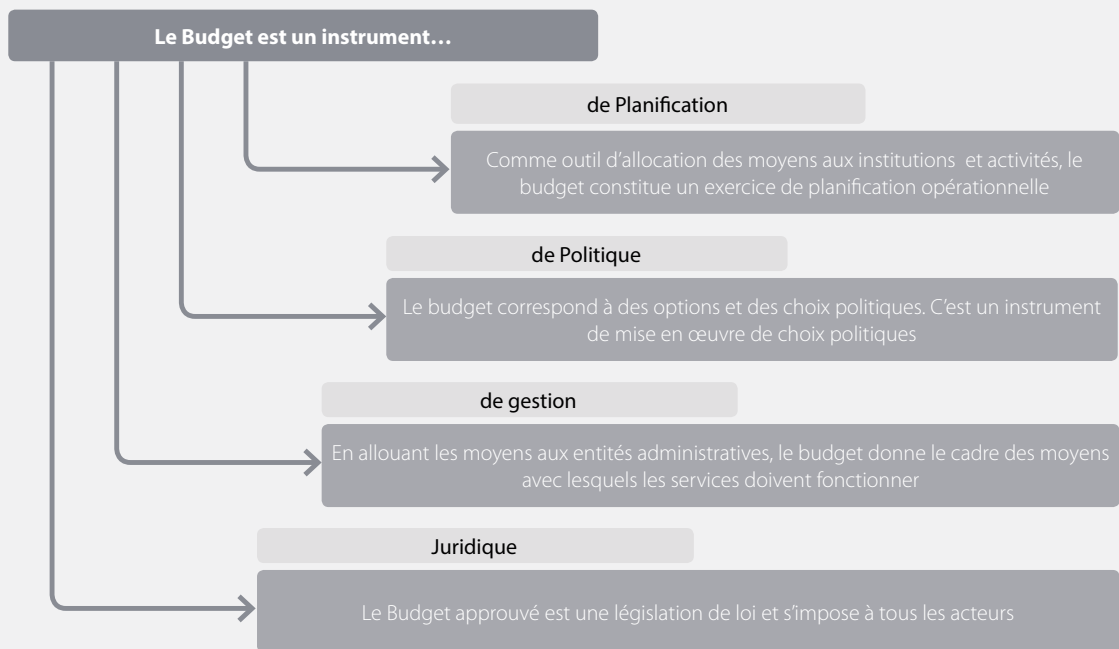
Le budget est un instrument de planification, de politique, de gestion et de législation.

En effet, le budget étant un outil d'allocation des moyens aux secteurs, institutions et activités, il constitue donc un exercice de planification à court et à moyen terme, qui doit être placé dans le cadre d'une vision à plus long terme.

Le budget correspond à des options et des choix politiques, c'est un instrument de mise en œuvre de choix politiques.

En allouant les moyens aux différentes entités administratives, le budget donne le cadre des moyens avec lesquels les services doivent fonctionner, c'est donc un instrument de gestion.

Le Budget approuvé est une législation (appelé d'ailleurs loi de finances), il s'impose à tous les acteurs.



5.2. Rôle et place de la budgétisation dans la planification :

Dans beaucoup de pays les décisions sur les politiques publiques, les programmes et leurs traductions budgétaires sont prises de façon indépendante. Cette absence de coordination est la principale cause des mauvaises performances budgétaires. D'où la nécessité de l'intégration des politiques, des plans et des budgets.

Les activités de budgétisation interviennent dans le processus de planification à différentes phases:

- ✓ au moment du cadrage macroéconomique des orientations politiques (nationales) ;
- ✓ au moment de la budgétisation des programmes et des projets du plan (coût des activités et des opérations du plan) ;

- ✓ pendant l'élaboration des cadres de dépenses à moyen terme (CDMT), qui constituent le cadre de référence pour la contractualisation ;
- ✓ au moment de l'élaboration d'un budget annuel.

5.3. Les étapes de budgétisation d'un plan :

«Pour être crédible et utile, un plan doit s'accompagner d'un cadre approprié des coûts et du financement. Le chiffrage des frais doit couvrir toutes les dépenses nécessaires pour obtenir les résultats espérés³⁶.» En effet, le calcul du coût des programmes prioritaires est intégré au modèle de simulation utilisé pour effectuer l'estimation des coûts d'investissement et de fonctionnement régulier du système éducatif par niveaux d'enseignement, conformément aux différents objectifs fixés.

5.3.1. Mise au point du cadre macroéconomique :

Il s'agit d'analyser et de modéliser l'évolution macroéconomique. Une gestion budgétaire saine nécessite des données adéquates sur les moyens financiers disponibles, ce qui requiert l'intégration des projections macroéconomiques et des objectifs budgétaires, ainsi que la construction et l'utilisation d'un modèle macroéconomique. L'objet de cette étape est de canaliser les projets du plan éducatif et ses dépenses dans le contexte des dépenses publiques. Cette analyse prospective doit permettre d'apprécier les contraintes financières futures et l'aptitude budgétaire du gouvernement. Cette étape doit porter, en priorité, sur :

- l'évolution de la part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses de l'Etat ;
- l'évolution de la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB.

Lors de la définition du cadre macroéconomique, les services des départements de l'éducation nationale sont souvent confrontés au manque de données officielles sur le PIB et son évolution, et sur la prévision de la «pression fiscale» (nécessaire à la prévision des ressources budgétaire), ce qui nécessite une plus étroite coordination avec les services des départements de l'économie et des finances.

Ainsi, une appréciation approximative des fonds qui seront disponibles **selon les éléments du cadrage macroéconomique**, à moyen terme, peut déjà avoir lieu dès la phase de sélection des objectifs et des domaines prioritaires du plan. Au cours de la phase de préparation du cadre d'évaluation des coûts et du financement, les coûts spécifiques des différents programmes prioritaires sont évalués avant de procéder au calcul du coût global du plan (dépenses d'investissement et de fonctionnement). Ce montant devrait être comparé avec les fonds estimés disponibles.

5.3.2. Evaluation des coûts des activités du plan :

La budgétisation du projet de plan, par scénario, par exercice budgétaire et par type de programmes (constructions, équipements, fonctionnement, ...) doit passer par les étapes suivantes :

- ✓ lister les activités qui ont une incidence sur les coûts pour chaque programme ou projet ;
- ✓ calculer les coûts unitaires pour chaque type d'activité ;
- ✓ identification chiffrée des besoins en ressources ;
- ✓ établir les coûts et estimer les besoins financiers pour mettre en œuvre le plan selon chacun des scénarios.

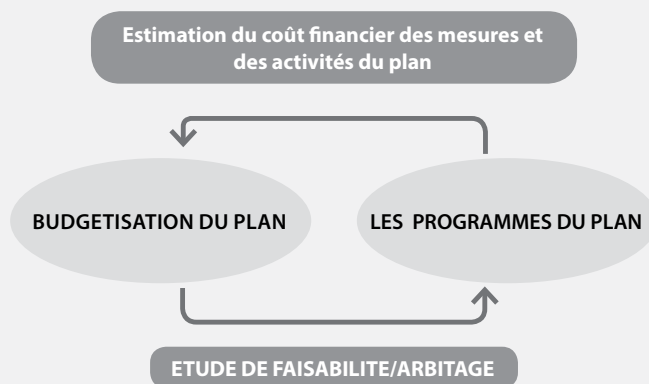
«... Cette phase permet de prospecter les options à retenir et de vérifier la "soutenabilité" socioéconomique et financière des objectifs de la politique éducative envisagée, (...). C'est au cours de cette phase que la faisabilité - ou degré de réalisme - des politiques et stratégies envisagées est vérifiée. Les objectifs et les hypothèses sont évalués en termes de conséquences, financières et budgétaires³⁷.»

36 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, Planification stratégique: Techniques et méthodes, op. cit., p. 35.

37 Gwang-Chol Chang et Mohamed Radi, Planification de l'éducation par la simulation informatique, op. cit., p. 35.

Cela sert aussi pour le calcul du déficit restant, pour lequel des ressources additionnelles devront être mobilisées (coopération, partenariat, etc.).

Aller-retour entre budgétisation et programmes du plan



5.4. Cadre de Dépenses à Moyen Terme (CDMT) :

L'intégration des politiques, des plans et des budgets signifie la définition de programmes de dépenses, basés sur les priorités de politique publique qui respectent **la discipline de la réalité budgétaire** (ou sincérité budgétaire). L'instrument de cette intégration est la mise en place d'un cadre de dépenses à moyen terme.

En pratique, cela signifie que le Ministère des Finances, «en utilisant un modèle macro-économique approprié, (...) établit des plafonds budgétaires pour un nombre donné d'années, sur la base des priorités gouvernementales et des objectifs et plans sectoriels présentés par les différents ministères concernés.» Ainsi, le département de l'éducation nationale et ses planificateurs auront «une meilleure idée des budgets annuels qu'ils peuvent attendre, ce qui leur permet ainsi de planifier de manière plus réaliste.³⁸»

Le Cadre de Dépenses à Moyen Terme (CDMT) constitue ainsi un outil incontournable de gestion et de planification financière visant la consolidation des acquis et l'aboutissement des réformes prévues. Les CDMT définitivement retenus, peuvent constituer le cadre de référence pour la contractualisation des relations entre les administrations centrales et les services décentralisées et déconcentrés. A cet effet, des contrats objectifs-moyens peuvent être conclus, ils viseront à renforcer la performance budgétaire aux niveaux régional et local.

5.4.1. Plan, CDMT et budget :

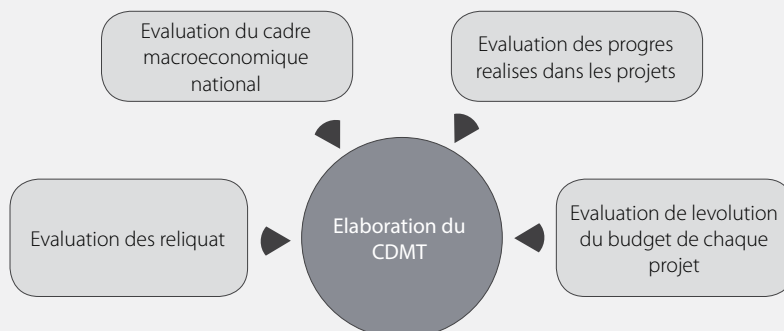
Les différents niveaux d'anticipation : plan, CDMT et budget, doivent être structurés de façon à inscrire toute action immédiate dans une perspective à moyen et long terme. Ainsi, «les cadres de dépense à moyen terme (CDMT) sont des outils qui permettent de cadrer les budgets annuels dans une perspective pluriannuelle et de les rapprocher avec une plus grande précision des objectifs de la planification³⁹.» (C.à.d. du plan).

Comme le résume le schéma ci-dessous, après la consolidation d'une panoplie d'informations résultantes d'une évaluation des changements macro-économiques nationaux, des progrès réalisés dans les différents projets et programmes, de l'évolution du budget relatif à ces projets et des reliquats en progrès à réaliser, vient, par la suite, la simulation des scénarios de l'évolution du budget de l'éducation sur la période future, qui permet d'aboutir au CDMT.

38 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, Planification stratégique Concept et principes, op. cit., p. 21.

39 IIPE/UNESCO, Principes du renforcement des capacités en planification des politiques éducatives et en gestion des ressources, Paris, UNESCO/IIPE, 2013, p. 123.

Schéma d'élaboration d'un CDMT



«Fondamentalement, un CDMT est un processus dans lequel les décisions budgétaires annuelles sont prises à la lumière des contraintes pluriannuelles sur les dépenses. Avant qu'il n'élabore le budget, le gouvernement estime les ressources qui seront disponibles pour chacune des années à venir sur la période du CDMT. La dépense autorisée dans le budget est projetée pour la période couverte par le CDMT et doit rester dans la limite des contraintes de ressources⁴⁰.»

Le CDMT peut coexister avec un plan de développement, mais la principale différence entre les deux processus est que le CDMT est construit autour de contraintes budgétaires, tandis que le plan, même s'il comporte des objectifs financiers, il peut être indépendant de toute contrainte budgétaire.

«Les CDMT constituent aussi un instrument qui peut faciliter une meilleure coordination avec les partenaires financiers, en particulier avec les agences de coopération, en permettant d'identifier les financements nécessaires pour atteindre les objectifs politiques convenus...⁴¹», et en mettant en correspondance les besoins et les contributions nécessaires pour les satisfaire.

5.4.2. Les étapes d'élaboration du CDMT :

Le CDMT étant un instrument de programmation triennal glissant permettant de placer la gestion budgétaire dans une perspective pluriannuelle, il est élaboré, puis réactualisé et réajusté chaque année, selon les étapes suivantes :

» Première étape : l'analyse du secteur

Cette étape préliminaire peut se résumer en trois actions principales :

- Analyse du contexte ;
- Analyse des missions du ministère et des principaux objectifs associés ;
- Analyse des principaux documents stratégiques (comme le plan) encadrant l'action du ministère.

» Deuxième étape : identification de la structure de programmes

Dans une deuxième étape, le département identifie une structure de programmes exhaustive et consensuelle. Les documents stratégiques peuvent déjà comporter certains programmes qu'il convient d'y intégrer.

La détermination des programmes du département doit procéder par :

- ✓ la hiérarchisation des besoins en fonction de leur degré de priorité ;

40 Allen Schick, La gestion des dépenses publiques, 1998, cité dans Cadre de dépenses à moyen terme Guide Méthodologique, République Tunisienne-Ministère des Finances, Décembre 2009, p. 11.

41 IIPE/UNESCO, Principes du renforcement des capacités en planification, op. cit., p. 123.

-
- ✓ l'articulation entre les activités et les objectifs ;
 - ✓ la mise en adéquation des moyens prévus pour la mise en œuvre des activités avec les objectifs stratégiques ;
 - ✓ l'allocation de façon plus rationnelle des ressources qui tienne plus compte des priorités sectorielles de manière à atteindre les objectifs fixés (recherche de l'efficacité et l'efficience socio-économique) ;
 - ✓ le découpage pluriannuel de la programmation des activités selon un échéancier cohérent, réaliste et progressif.

» **Troisième étape : l'élaboration des cadres stratégiques des programmes**

L'élaboration d'un cadre stratégique pour chaque programme du département représente la troisième étape. Elle nécessite d'effectuer un certain nombre de travaux :

- ✓ Formulation d'un diagnostic du domaine de compétence du programme ;
- ✓ Élaboration d'un cadre logique du programme, qui présente, sous forme d'un tableau synthétique, les éléments suivants :
 - une liste des réalisations du programme ;
 - les indicateurs du programme : les valeurs de référence et les valeurs cibles ;
 - un plan de financement (ressources et emplois) du programme.

» **Quatrième étape : la mise en place d'un système de suivi-évaluation du CDMT**

Les éléments essentiels du dispositif de suivi-évaluation comprennent :

- Un comité de suivi-évaluation ;
- Une cellule opérationnelle de suivi-évaluation ;
- Des points focaux au niveau des structures opérationnelles ;
- La production de rapport semestriel. ;
- La production de rapport annuel de performance à soumettre à la signature du ministre de tutelle⁴².

5.5. Elaboration d'un Budget Annuel :

L'élaboration des budgets (et la budgétisation des programmes) étant, au niveau conceptuel, une activité de planification à court et à moyen terme, à tous les niveaux (National, Régional et Provincial), la question donc de l'intervention du planificateur dans la préparation du budget ne devrait pas se poser en principe. Mais le problème du partage des tâches «budgétaires» entre les planificateurs et les «services financiers» mérite d'être traité. En effet, ces derniers étant chargés de l'exécution du budget, disposent d'une quantité énorme de données et d'informations financières, ce qui les met en amont de toute étude prospective des besoins, et donc «maîtres» de certains intrants indispensables à tout processus d'élaboration d'un budget, mais cela n'empêche que l'activité de budgétisation est un exercice de planification par excellence.

Par ailleurs, «le processus budgétaire se déroule en trois étapes : élaboration, exécution, suivi et reddition de comptes⁴³» (ou compte administratif dans certains pays). Nous nous intéresserons dans cette partie du guide particulièrement à la phase d'élaboration du budget, dite aussi préparation de budget sectoriel de la loi de finances.

La préparation du budget du département de l'Education Nationale s'effectue généralement à deux niveaux : un niveau central relatif à l'élaboration du budget national, et la supervision et le contrôle du processus de préparation des budgets régionaux, et un niveau régional (et local) relatif à la préparation de propositions budgétaires allant, dans certains pays, jusqu'à l'élaboration et l'adoption d'un budget régional.

42 Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale, Guide didactique pour la mise en œuvre de la Directive relative aux lois de finances Annexe n°1 La pluri annualité dans la programmation budgétaire des Etats membres de la CEMAC, p. 14-16.

43 Pierre CLICHE; Gestion budgétaire et dépenses publiques, PUQ, p. 138.

5.5.1. Préparation du budget National de l'Education :

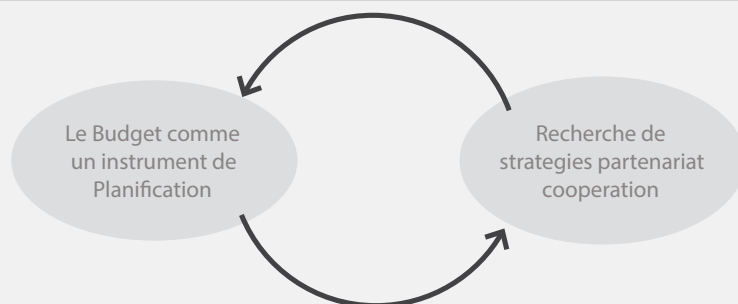
En ce qui concerne la préparation du budget national du département de l'Education, «la méthodologie devrait être pragmatique et intégrer toutes les contraintes. La préparation d'un budget annuel devrait découler de ce cadre d'intervention⁴⁴.» Ainsi, sur la base du CDMT national, des contraintes du cadre macroéconomique et de la conjoncture financière, on élabore une **note de cadrage** du budget national. En effet, les planificateurs procèdent à un **cadrage préliminaire** du budget de l'Education Nationale, en simulant des **scénarios de l'évolution du budget** du département sur la période future. Ce cadre d'orientation budgétaire porte sur :

- l'évolution de la part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques (Budget MEN/Budget Etat) ;
- la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB (Budget MEN/PIB) ;
- la part des dépenses d'investissement de l'éducation dans le budget d'investissement de l'Etat (Investissements MEN/ Investissements Etat).

La note d'orientation budgétaire nationale élaborée, est adressée aux directions centrales et aux entités décentralisées et/ou déconcentrées de l'Education Nationale au niveau régional, et en général aux services chargés de la mise en œuvre de l'ensemble des programmes, pour préparer leurs propositions budgétaires, sur la base de:

- L'estimation ou la reconduction des coûts du fonctionnement régulier du système, et des propositions d'accroissement, avec argumentaire, et documentation à l'appui ;
- La revue des programmes en cours, par l'examen en profondeur des coûts des projets à reconduire ou à étendre ;
- Un plaidoyer spécifique pour les programmes nouvellement proposés, basé sur les résultats des études ayant mené à l'adoption des réformes ou innovations ciblées par ces programmes ;
- Les moyens pour limiter la croissance du budget en deçà de l'objectif déterminé par le «plafond» de dépenses, en terme de chiffres absolue ou en terme d'indicateurs relatifs (pourcentage d'accroissement ou de diminution par exemple);
- Les propositions de stratégies de partenariat/coopération pour certains programmes, afin de combler ou de réduire le déficit ;
- Propositions pour réduire ou éliminer des activités moins prioritaires.

Revue de programmes ou réduction/élimination des activités moins prioritaires



Pour ce faire, «Le modèle de simulation en éducation sera utilisé pour effectuer l'estimation des coûts du fonctionnement régulier du système éducatif par niveaux ou sous-secteurs de l'éducation, conformément aux différents objectifs fixés. Le coût des programmes prioritaires, destinés à répondre à des besoins spécifiques de réforme et de développement, sera calculé séparément, avant d'être inclus dans les tableaux des coûts définitifs⁴⁵.»

44 IPE/UNESCO, Principes du renforcement des capacités en planification, op. cit., p. 123.

45 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, Planification stratégique: Techniques et méthodes, op. cit., p. 35.

5.5.2. Préparation du budget de l'Éducation au niveau Régional :

Le rôle des structures régionales, dans l'élaboration du budget, intervient en deux temps :

» **1er temps, en amont :**

Dans un premier temps, avant la détermination du budget de l'éducation au niveau national, et pour contribuer avec le Ministère à élaborer son projet de budget qui sera défendu et négocié avec le Ministère des finances, chaque entité (ou structure) provinciale ou régionale prépare son projet de budget comme suit :

- Etablissement d'un diagnostic au niveau du territoire (provincial ou régional), qui comprend des variables et des indicateurs quantitatifs et qualitatifs, standardisés au niveau national ;
- Arrêt des objectifs annuels, à atteindre au niveau provincial ou régional, en terme d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, dans le cadre des politiques et des orientations nationales du système éducatif ;
- Evaluation et mesure des écarts, entre les indicateurs de diagnostic de l'état des lieux et les valeurs des indicateurs objectifs visés ;
- **Elaboration, classement et priorisation des programmes** répondant à ces objectifs spécifiques à chaque domaine d'action (actions physiques, matérielles, pédagogiques, humaines, ..), et traduction de ces programmes en terme budgétaire.

Pour cela chaque région organise des séances de travail en présence des responsables provinciaux pour arrêter son projet de budget, en tenant compte des besoins et des spécificités des territoires infrarégionaux et dans une perspective d'établir l'équilibre, l'équité et l'harmonisation entre les territoires de la région.

Après arrêt du projet de budget régional et préparation du plaidoyer régional à présenter aux services centraux de l'Éducation Nationale, ce projet est soumis au Ministère pour préparer, à son tour son plaidoyer à présenter au Ministère des finances.

» **2ième temps, en aval :**

Une fois le projet de budget national arrêté, les services centraux du Ministère procèdent à une première **répartition du budget par région** sur la base :

- des projets de budgets présentés en 1ère phase ;
- d'un premier arbitrage technique **selon des critères de priorisation standardisés des programmes et projets proposés.**

Sur la base de ce travail technique, une **conférence budgétaire nationale** est organisée en présence des responsables régionaux pour :

- procéder aux arbitrages nécessaires dans un cadre de contractualisation ;
- arrêter le budget définitif de chaque région.

Il arrive souvent que les gestionnaires rencontrent des problèmes quant à la manière de «partager» le budget entre les régions, et entre territoires à l'intérieur de la même région, qui sont dus notamment à l'absence et/ou la méconnaissance de critères et d'indicateurs standards qui permettent la comparaison des besoins et la priorisation des programmes des Régions et des Provinces à l'intérieur de chaque région.

Fiche 6:

ELABORER UNE CARTE EDUCATIVE

Face à la persistance des inégalités et à la dégradation des performances scolaires, les pouvoirs publics se posent avec insistance la question de savoir comment répondre efficacement à la demande d'une éducation de qualité, dans un contexte marqué par de fortes contraintes budgétaires, et avec une exigence croissante de participation des communautés ?

Dans ce contexte, la micro planification s'appuie sur les vertus attribuées à la gestion de proximité, supposée offrir une lecture plus précise des réalités locales et des capacités d'intervention mieux ciblées, donc plus efficaces. Sur le plan technique, l'élaboration d'une carte éducative apparaît comme un outil adapté aux besoins de la micro-planification, mais aussi comme un moyen d'allocation optimale des ressources au niveau déconcentré.

6.1. Concepts de Carte Scolaire et Micro-planification :

La micro-planification est un type de planification qui recouvre toutes les activités de planification au niveau sous-national (régional et local). La carte scolaire est l'instrument par excellence de la concrétisation de la micro-planification, et donc de la régionalisation et de la localisation du plan éducatif.

La carte scolaire «est un ensemble de techniques et de procédures utilisées pour planifier les besoins futurs d'éducation au niveau local et les moyens à mettre en œuvre pour satisfaire ces besoins⁴⁶.»

Alors que la carte scolaire a souvent une dimension plutôt quantitative, le concept de carte éducative revêt un caractère aussi bien qualitatif que quantitatif.

La carte scolaire se limite souvent au système scolaire formel, quant à la carte éducative, elle est plus englobante, car elle ne prend pas seulement les activités purement scolaires mais aussi toutes les activités éducatives extrascolaires, y compris les programmes alphabétisation, post-alphabétisations éducation non formelle, formation professionnelle.

Dans le présent guide, la carte scolaire reste la pièce maîtresse de la carte éducative. La carte éducative est considérée ici comme un outil pédagogique pour la mise en œuvre des politiques dans le domaine de l'éducation et de la formation, c'est un moyen qui permet d'atteindre les buts et objectifs énoncés dans les plans stratégiques pour le développement du système d'éducation et de formation.

6.2. Place, Rôle et Objectifs de la Carte Scolaire :

Dans chaque pays, la traduction du concept de carte scolaire dans le processus de planification de l'éducation dépend d'un ensemble de variables, telles que les formes d'organisation, le degré de décentralisation des facteurs de régulation de l'offre et la demande et les degrés de coordination des structures en charge de l'action éducative.

Néanmoins d'une manière générale, la carte scolaire vise à mettre en adéquation l'offre et la demande en éducation, en confrontant la situation existante des ressources disponibles avec l'estimation des besoins futurs. Ceux-ci sont déterminés à partir des évolutions démographiques, de la dynamique interne du système éducatif (variation des taux de flux), des choix de politiques éducatives et des changements éventuels de l'organisation pédagogique.

«La carte scolaire constitue non seulement un instrument technique de planification, mais aussi une démarche de dialogue, de concertation, de participation. Inhérente au concept même de carte scolaire, cette dimension revêt peut-être aujourd'hui une importance accrue, à la fois compte tenu d'une révision quasi universelle du rôle de l'Etat et de la résurgence de l'idée de démocratie locale⁴⁷». Le planificateur a pour mission d'éclairer les choix de ces participants sur la base des données techniques de la carte scolaire.

Le rôle et l'objectif de la carte scolaire diffèrent selon que l'on se place sur le moyen terme ou sur le court terme, ainsi :

46 Françoise Caillods, Carte Scolaire et Micro-planification de l'Education, Module I: Concepts et Processus, Paris, UNESCO/IIEP, <http://doc.iiep.unesco.org> , p. 5.

47 Patricia Dias Da Graça, Décentralisation, partenariat et carte scolaire: le cas français Paris: IIEP/UNESCO, 1998; p. 3.

- A moyen terme (2 - 5ans), la carte scolaire dite carte prospective a pour objectif de :
 - contribuer à la mise en œuvre des plans nationaux d'éducation ;
 - rationaliser l'utilisation des ressources humaines et matérielles ;
 - réduire l'irrationalité et les marges d'erreur dans les décisions prises en matière d'offre éducative ;
 - accroître l'efficacité de la gestion du système éducatif à tous les niveaux.
- A court terme (annuellement), la carte scolaire permet d'améliorer la préparation de la rentrée scolaire. Cette préparation se déroule généralement en deux phases :
 - Phase de la carte scolaire prévisionnelle (dite parfois prédictive), qui est fondée sur des objectifs prévus et/ou souhaités en termes d'accès à l'enseignement, d'écoulements (promotion, redoublement, etc.), de taux d'encadrement et l'avancement de la réalisation des projets de constructions scolaires.
 - Phase de la carte scolaire réajustée, fondée sur les résultats réels des élèves, aux conseils de classes et aux examens de fins de cycles, et les constructions scolaires effectivement réalisées.

6.3. Démarche d'élaboration de la carte scolaire :

Dans cette partie du guide, on essaie de présenter, non pas les techniques pratiques de l'élaboration de la carte scolaire, mais essentiellement la démarche logique (intellectuelle) qui conduit l'élaboration de cette carte, et aussi le processus organisationnel qui préside au «bon» déroulement de cette activité.

Entre les pratiques réelles d'élaboration de la carte scolaire, telles qu'on peut les observer dans les services de planification de l'éducation, et les procédures théoriques telles que prescrites dans la littérature académique, on a tenté de faire profiter les utilisateurs de ce guide des deux, tant que possible.

6.3.1. La Carte «Théorique»

Dans certains pays, une phase préliminaire est greffée avant la carte scolaire prévisionnelle, est appelée «carte scolaire théorique». Elle est fondée sur les objectifs nationaux fixés par les services centraux du ministère pour les structures régionales, qui les déclinent à leur tour au niveau local, notamment pour les indicateurs d'encadrement et d'utilisation optimales des locaux.

En effet, cette «carte théorique» essaie de remplir, en partie, le rôle qui est prescrit dans la littérature académique à la carte scolaire prospective, et particulièrement celui de déterminer les besoins en enseignants par région, par province et même par commune. Mais elle ne remplit pas toutes les fonctions d'une carte prospective, notamment celles de déterminer les besoins futurs en constructions scolaire, en recrutement et formation initiales d'enseignants, etc.

6.3.2. La Carte Prospective :

Pour la Carte Prospective, il s'agit d'un programme d'action pluriannuel «glissant» (souvent de trois ans, actualisé chaque année) qui a pour but «d'élaborer des propositions pour étendre, rationaliser ou restructurer le réseau d'établissements scolaires ou plus généralement le service éducatif afin que :

- i) il apporte des solutions à certains des problèmes identifiés dans le diagnostic ;
- ii) il satisfasse à la demande d'éducation estimée⁴⁸, au cours de l'étape des projections des effectifs scolarisés et scolarisables.

Pour élaborer ces propositions, le planificateur de l'éducation a besoin de se **fixer des critères et d'établir des normes**, qu'il utilisera comme **paramètres de projections**. Ces paramètres sont généralement relatifs aux effectifs

48 Françoise Caillods, Carte Scolaire et Micro-planification de l'Éducation, Module VI: la Préparation de la Carte Scolaire Prospective, Paris, UNESCO/IIPE, site web: <http://doc.iiep.unesco.org> , p. 5.

d'élèves par classe, aux normes de surface par élève, au service hebdomadaire des enseignants, au taux d'utilisation des bâtiments, etc.

Il doit aussi déterminer des critères clés tels que par exemple : quelle est la distance en Kms qu'un enfant peut raisonnablement parcourir pour venir à l'école.

Lors de cette démarche prospective, il est aussi nécessaire de «**définir des normes de taille minimale et maximale des établissements scolaires**, qui reflètent une double préoccupation ; minimiser les coûts et améliorer l'efficacité dans l'utilisation des ressources (norme minimale), garantir des bonnes conditions d'enseignement (norme maximale)⁴⁹.»

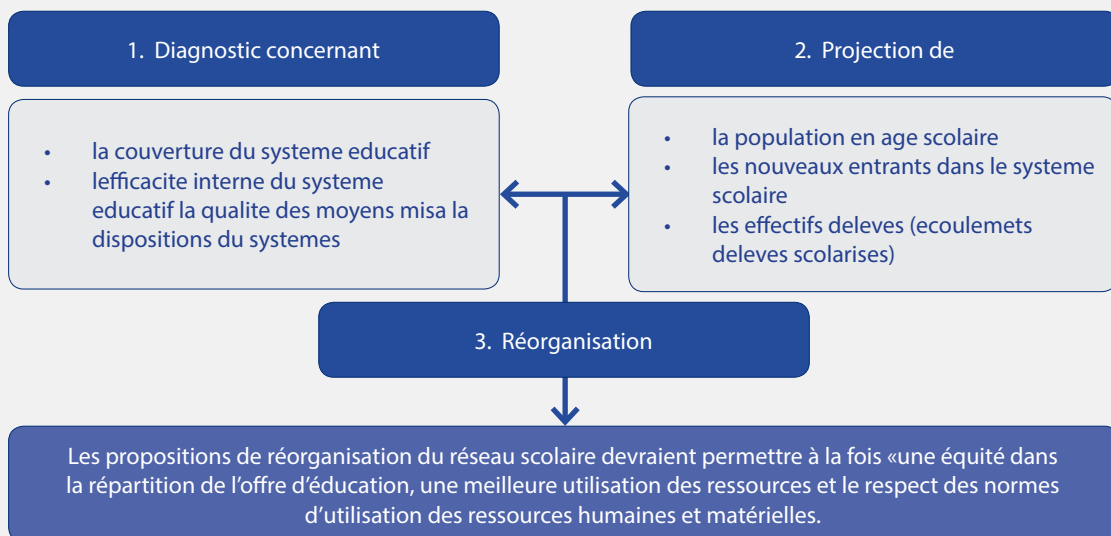
L'étude prospective de la carte scolaire consiste à ce que toutes ces normes soient confrontées périodiquement à une analyse de pertinence et d'adaptation aux réalités et aux évolutions sociodémographiques et pédagogiques... «L'objectif de la carte scolaire sera de vérifier si ces normes sont encore adaptées et/ou pertinentes (...). S'il n'y a pas de normes, **l'objectif [des techniques] de la carte scolaire sera précisément d'en établir**⁵⁰.»

En tout état de cause, qu'il s'agisse de notions de carte prospective, de «carte théorique», de carte prévisionnelle ou de carte de rentrée scolaire, qui sont toutes considérées ici comme des variantes du concept global et de «carte éducative», la démarche intellectuelle et les exigences méthodologiques restent globalement les mêmes.

6.3.3. Étapes méthodologiques de la carte scolaire :

Les normes ayant été fixées et les objectifs dégagés au niveau national, la carte scolaire détaillée sera préparée aux niveaux régional et local. L'élaboration de la carte scolaire étant, en premier lieu, un exercice de micro-planification, elle nécessite trois étapes importantes⁵¹ pour sa préparation comme suit :

Étapes méthodologiques de la carte scolaire



Ces trois étapes sont appliquées à chaque unité scolaire (et à son aire de recrutement), à chaque groupement de population (village ou quartier d'une ville) et à chaque commune, et à la fin, ces données détaillées seront agglomérées respectivement au niveau provincial et régional.

49 Ibid, p. 4.

50 Ibid, p. 4.

51 Ibid, p. 5.

» Le diagnostic :

Cette étape permet de rendre compte des déséquilibres éventuels entre la demande actuelle en terme de population scolarisée et scolarisable et l'offre existante en terme de structures éducatives, de personnel, d'équipements etc.

Le diagnostic doit couvrir, notamment les aspects suivants :

- la couverture du système éducatif (accès, accessibilité, participation...);
- l'efficacité interne du système éducatif (promotion, redoublement, abandon...);
- la qualité des moyens mis à la disposition du système éducatif (enseignants, équipements, locaux etc.)

Le diagnostic, relatif à l'élaboration de la carte scolaire, se base souvent sur une banque de données préalablement constituée, incluant des statistiques démographiques, les statistiques scolaires (issue du recensement scolaire), des informations cartographiques etc.

» Les projections :

L'étape des projections permet d'estimer la demande future et les besoins lui correspondant, afin de préconiser les solutions aux déséquilibres éventuels.

Ces projections sont élaborées en fonction, à la fois des ressources disponibles et des choix pédagogiques, déduits des objectifs de la politique éducative, définis au niveau national et/ou régional, et formulés en normes et paramètres de projection.

Les projections concernent :

- la population en âge scolaire ;
- les nouveaux entrants dans le système scolaire ;
- les effectifs d'élèves (écoulements d'élèves scolarisés).

Elles concernent également les besoins en locaux et en équipement, les besoins en personnel, requis pour la mise en œuvre des objectifs de la politique éducative.

Lorsqu'il s'agit de carte prospective (pluriannuelle), il est possible, et même souhaitable, de réaliser les projections en plusieurs scénarios, selon un modèle de simulation (voir Fiche 3 : Etudes Prospectives, ci-dessus).

» Les propositions :

L'opération de carte scolaire consiste, en fin de compte, à proposer les structures pédagogiques des établissements scolaires, sur la base des données projetées, particulièrement celles des effectifs d'élèves, auxquelles les planificateurs appliquent des paramètres d'organisation pédagogique. A partir de là, on détermine le nombre de classes par niveau dans chaque unité scolaire, et ensuite les données agglomérées du réseau scolaire (classes, salles, des enseignants etc.) aux niveaux local, régional puis national.

Ces propositions sont définies sur la base des ressources humaines et matérielles disponibles et/ou prévisibles (quotas d'enseignants, constructions existantes ou en cours de réalisation)⁵².

Les propositions de réorganisation du réseau scolaire devraient permettre à la fois «**une équité dans la répartition de l'offre** d'éducation, une **meilleure utilisation des ressources** et le respect des normes d'utilisation des ressources humaines et matérielles (enseignants et infrastructures).

52 Ibid, p. 19.

6.4. Le processus organisationnel de préparation de la carte de rentrée scolaire :

Le terme de carte scolaire est encore souvent utilisé pour parler de préparation de la rentrée scolaire. En effet, la préparation de la rentrée scolaire est effectivement une des fonctions majeures de ce qu'on appelle la carte scolaire, même si ce n'est évidemment pas la seule fonction de cet outil incontournable de la planification de l'éducation.

Le processus de préparation de la carte scolaire, pour une rentrée scolaire, commence immédiatement après l'achèvement de la réalisation du recensement scolaire annuelle de l'année scolaire antérieure, qui est une référence de base à toutes les estimations et les projections scolaires.

La préparation de la carte scolaire passe la détermination des structures pédagogiques de chaque unité scolaire dans tous les cycles d'enseignement, puis la carte du réseau scolaire, par localité ou commune, et ensuite des données de carte scolaire agglomérées aux niveaux des provinces et des régions, et à la fin au niveau national. Ces étapes sont souvent réalisées par le biais de programmes informatiques qui sont élaborés à cet effet, ou du moins sur de simples applications sous un logiciel tableur.

Ce processus se réalise généralement en deux phases principales :

- Phase de préparation la carte scolaire prévisionnelle ;
- Phase de la carte scolaire réajustée.

Une troisième phase est greffée, dans certains pays, avant la carte prévisionnelle et dite carte scolaire «théorique».

» Préparation de la carte scolaire «théorique»

La carte scolaire dite «théorique» est basée sur les objectifs nationaux fixés par le ministère pour les régions et les provinces, dont l'objectif est de baliser l'articulation entre la politique nationale et la politique régionale et garantir un minimum d'harmonisation des condition d'accueil et d'enseignement d'une région à l'autre et d'un établissement à un autre.

Après la mise au point de la carte scolaire «théorique», par région et par province, l'administration centrale procède à l'élaboration du tableau général des ressources et des besoins(TGRB).

Sur la base des résultats de cette carte «théorique» sont effectués les transferts (ou mouvements) annuels des personnels éducatifs au niveau national, et seront déterminés des quotas d'enseignants nouvellement formés, à affecter à chaque région.

» Préparation la carte prévisionnelle :

La carte prévisionnelle est préparée sur la base de l'état d'avancement des projets de constructions scolaires, des résultats des transferts (mouvements) des enseignants et de la répartition des quotas des nouveaux enseignants (sortants des centres de formation). Elle permet l'adéquation entre les objectifs et les orientations nationales explicités dans **une note technique** d'une part, et les ressources matérielles et humaines disponibles et/ou prévisibles, d'autre part.

De ce fait, elle donne un aperçu plus proche de la réalité des caractéristiques de la rentrée scolaire à venir.

Les données de cette carte sont vérifiées et ajustés conjointement entre l'administration centrale et les services décentralisés, afin de contrôler l'application des orientations et directives et le respect des normes de l'organisation pédagogique, et la rationalisation de l'utilisation des ressources humaines disponibles et leur répartition équitable entre les territoires de chaque région et de chaque province.

Ensuite, ces résultats sont utilisés pour effectuer les transferts du personnel enseignant intra régionaux et intra

provinciaux, et permettent également aux responsables régionaux d'anticiper les problèmes et les déséquilibres potentiels et de mener les interventions préventives nécessaires, comme par exemple :

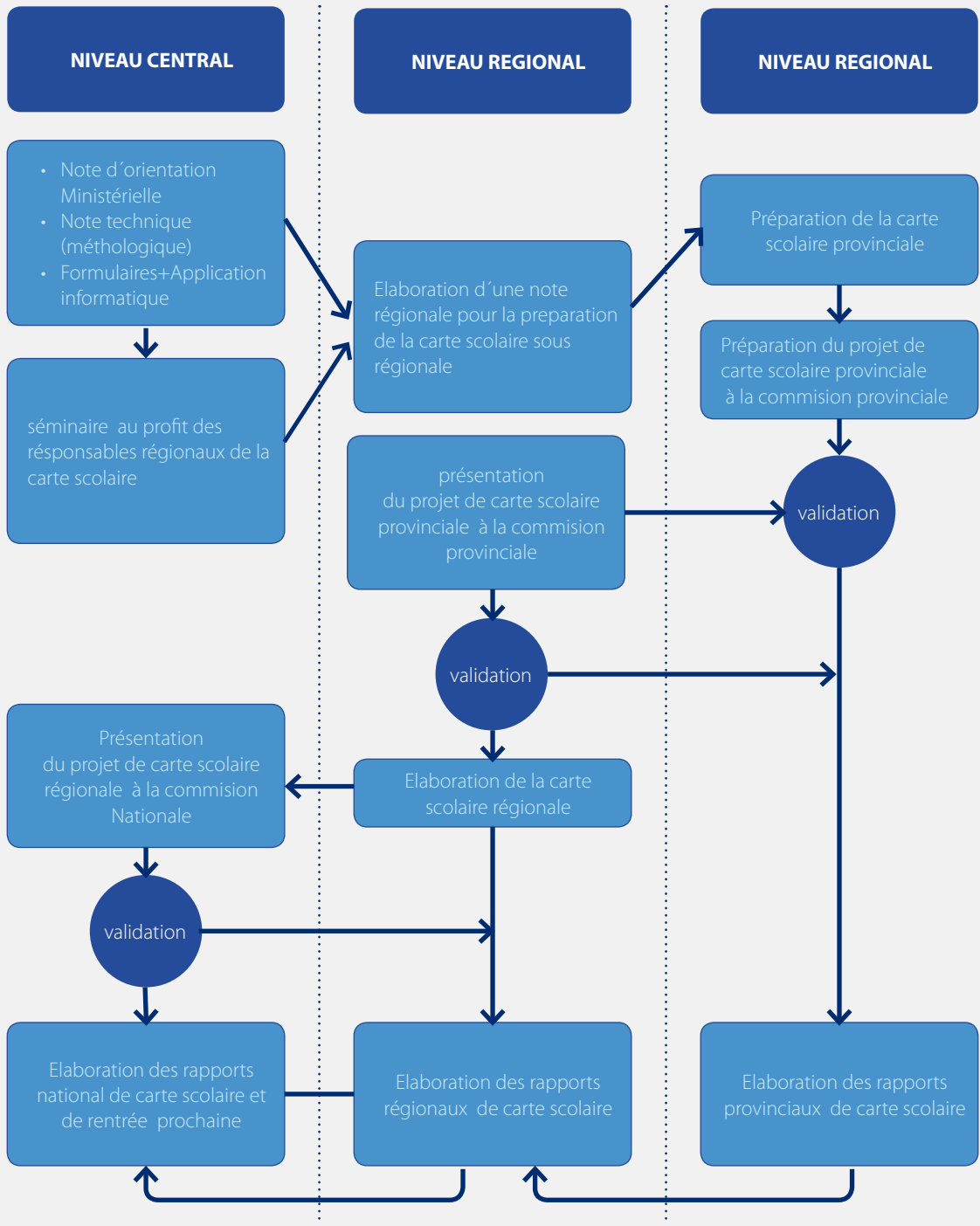
- l'adaptation de l'utilisation des locaux, en changeant le taux d'exploitation des salles de classes ;
- le transfert des élèves d'un établissement à un autre ;
- la modification des structures pédagogiques (augmenter ou diminuer le nombre de classes par niveau) etc.

» **Réajustement de la carte scolaire :**

La carte scolaire est réajustée après la fin de l'année scolaire sur la base des résultats des conseils de classes et des examens de fins de cycles (effectifs des promus, redoublant et abandons), et l'état de réalisation des constructions scolaires. Cette opération permet de donner une idée encore plus précise de ce que serait la rentrée scolaire.

Le schéma ci-dessous récapitule le processus organisationnel de l'élaboration de la carte scolaire, qui préside à la réalisation de chacune des phases de préparation d'une rentrée scolaire.

Schéma du processus d'élaboration de la carte scolaire



Fiche 7:

**ELABORER ET METTRE
EN ŒUVRE DES PROJET**

Dans le cadre de cette activité, il s'agit en fait pour le planificateur, non seulement d'élaborer des projets comme le mentionne le référentiel de compétences, mais être aussi en mesure de les réaliser, assurer leur pilotage, et leur suivi-évaluation, qu'il les ait lui-même élaborés ou non.

7.1. Concept et éléments de théorie :

» Le projet pour le planificateur :

Nous entendons par projet : **«Un ensemble d'investissements et d'autres activités planifiées visant la réalisation d'objectifs spécifiques dans le cadre d'une période et d'un budget déterminés⁵³».**

Aussi, le *Glossaire Des Termes Utilisés Dans Le Domaine De L'évaluation De L'aide Au Développement*, définit un projet comme **«intervention publique unique, non divisible, visant à atteindre des objectifs opérationnels. Le projet est une composante d'un programme qui contribue en partie à satisfaire un besoin.»**

Dans ce sens, le projet peut être, soit une déclinaison d'un plan ou d'un programme, soit une proposition que le planificateur peut être amené à élaborer, à réaliser et à piloter pour remédier aux faiblesses d'un plan ou programme. Il peut être de portée nationale, comme il peut couvrir un aspect bien particulier dans une localité déterminée.

«... Les projets font le lien entre les objectifs généraux de la programmation et les réalisations concrètes obtenues grâce aux opérations et activités. Ils sont une étape vers la réalisation des objectifs du programme dont ils sont une composante, de façon complémentaire avec les autres projets du programme⁵⁴.»

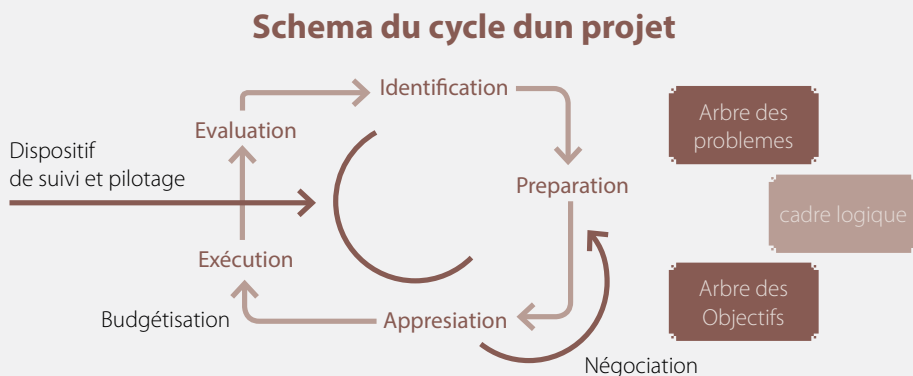
» L'approche du cadre logique :

Il existe plusieurs approches pour l'élaboration d'un projet. Dans le cadre de ce travail nous avons opté pour «l'approche du cadre logique» (ACL) qui est une méthode de planification participative, qui a été reprise par la plupart des organisations de développement et des bailleurs de fonds.

Elle est définie comme un instrument d'analyse de cohérence de projet, qui aide à structurer les objectifs, les indicateurs et les hypothèses de travail. Elle permet d'analyser d'avance et dès l'élaboration du document de projet, la cohérence entre les différents niveaux d'analyse des problèmes et leur contexte et ceux des objectifs et stratégies pour atteindre ces objectifs.

» Le cycle de gestion de projet :

C'est l'enchaînement des phases d'un projet qui commence par son identification jusqu'à son évaluation, et chaque projet se démarque par son cycle de vie.



53 André Magnen, Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion, Paris, Unesco/IIPE, (1996), p. 14.

54 Centre Européen d'Expertise en Evaluation/OCDE, 2000, Glossaire Des Termes Utilisés Dans Le Domaine De L'évaluation De L'aide Au Développement, site web: www.oecd.org/dac/evaluation/, Novembre 2000, p. 34.

Il est bien évident qu'aucun projet pris isolément, n'est censé tourner en circulaire, puisque ses étapes s'enchaînent linéairement dans le temps, mais l'idée de cycle fait référence à la répétition des phases d'un projet à un autre et au fait que les leçons tirées de la dernière phase d'un cycle achevé (grâce à l'évaluation) sont censées inspirer et influencer les projets suivants.

En réalité, c'est un processus itératif et continu avec des mouvements de va-et-vient, ce qui permet de réévaluer et d'ajuster les stratégies et les actions en fonction de leur pertinence et leur faisabilité.

7.2. Rôle des projets dans le processus de planification :

Les projets sont un moyen qui permet la mise en œuvre des politiques éducatives, avec l'avantage de permettre aux gestionnaires de mieux les maîtriser, car leurs objectifs, leur budget et leur période d'intervention sont nettement délimités.

En effet, la répartition d'un budget en projets distincts permet de rationaliser la mise en œuvre des politiques éducatives et des programmes de développement de l'enseignement. La démarche par projets impose aux responsables administratifs et éducatifs plus de rigueur dans l'élaboration et dans la mise en œuvre. Elle permet de s'assurer que les objectifs initiaux ne soient pas perdus de vue et que les ressources allouées sont employées à bon escient. «La spécificité des objectifs et la nécessité de les définir clairement obligent le planificateur à concevoir les projets de façon réaliste. Le caractère concret de ceux-ci leur donne d'autre part une visibilité très appréciée des sources d'aide extérieure⁵⁵.» L'avantage principal de la démarche projet réside dans la structuration logique des objectifs de développement, des solutions envisagées et des investissements prévus.

Dans la pratique, l'élaboration et la mise en œuvre de projets est une activité que les planificateurs réalisent souvent sans l'explicitier, ni la formaliser et parfois sans même en être conscient.

7.3. Démarche d'élaboration et de conduite d'un projet :

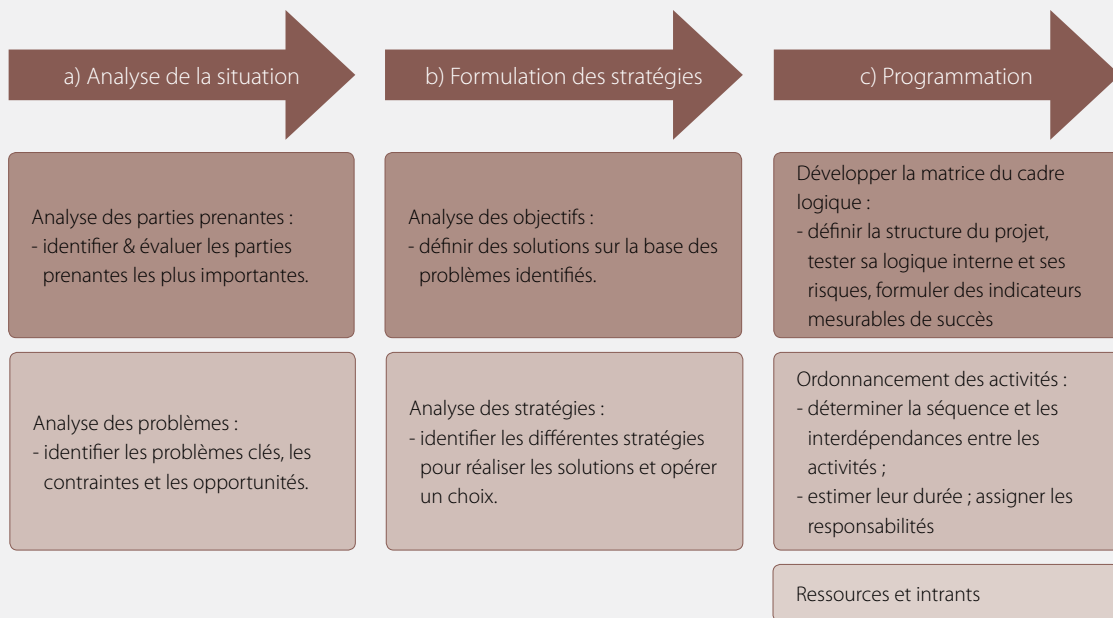
7.3.1. Les étapes de l'approche Cadre logique :

Dans l'approche du cadre logique, il est primordial que les diverses parties concernées soient associées dès la conception du projet de manière à examiner leurs rôles respectifs, leurs différents intérêts, leur pouvoir et leur capacité à participer, puis d'estimer le degré de collaboration ou de frictions potentielles entre les différents acteurs, pour finalement intégrer les résultats de cette analyse à l'élaboration du projet.

Le cadre logique va permettre de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le but du projet ?
- Quelles activités vont être menées pour atteindre ce but ?
- Quelles sont les ressources nécessaires ?
- Quels risques pourraient affecter la mise en œuvre du projet ?
- Comment sera mesuré l'évolution des activités et l'atteinte des objectifs ?

55 André Magnen, Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion, Paris, Unesco: IPE, 1985, p. 18.



a) Analyse de la situation :

» Analyse des parties prenantes qui permet de :

- ✓ identifier les parties concernées par le projet en les catégorisant selon leur niveau d'implication. Il s'agit des utilisateurs, des bénéficiaires, des donateurs ou des partenaires, et plus généralement tout acteur collectif ou individuel, activement ou passivement concerné par le projet ;
- ✓ apprécier l'intérêt des parties prenantes et l'impact potentiel du projet sur cet intérêt ;
- ✓ apprécier le pouvoir et l'influence des parties prenantes.

L'utilisation de **l'analyse SWOT** pourrait être pertinente pour l'analyse des parties prenantes.

» Analyse des problèmes :

A l'instar de toutes les activités de planification, l'élaboration d'un projet se base sur les données d'un diagnostic, que ce soit un diagnostic entamé spécialement à l'occasion dudit projet ou bien un diagnostic global du système éducatif dont on utilise les résultats pour les besoins tout projet.

Les données recueillies lors du diagnostic permettent de recenser les principaux problèmes qui sont en lien avec les politiques prioritaires (priorités du gouvernement et les engagements internationaux...), et d'identifier ceux qui feront l'objet d'une analyse spécifique.

Pour mener cette analyse de façon systématique, on utilise un **«arbre des problèmes»**.

«**L'arbre des problèmes** : est un outil méthodologique très simple, qui permet de schématiser pour mieux analyser une situation problématique. Il permet à partir du problème formulé de poser les bonnes questions et à hiérarchiser les besoins.

Comment faire un arbre des problèmes ?

1. réfléchir aux problèmes que les parties prenantes considèrent comme une priorité.
2. choisir un problème de démarrage parmi ceux détectés pendant le diagnostic.
3. chercher les problèmes liés au problème de départ.
4. commencer à établir une hiérarchie des causes et des effets.
5. placer au même niveau, sur le diagramme de l'arbre des problèmes, les causes combinées produisant un effet.

Idéalement la création d'un arbre à problèmes devrait **être un événement participatif**. L'arbre des problèmes doit être préparé en groupe par une équipe intégrant des personnes ayant des expériences et des connaissances différentes du terrain. Le planificateur, le pédagogue et le financier auront des approches et des visions différentes mais complémentaires.

b) Formulation des stratégies :

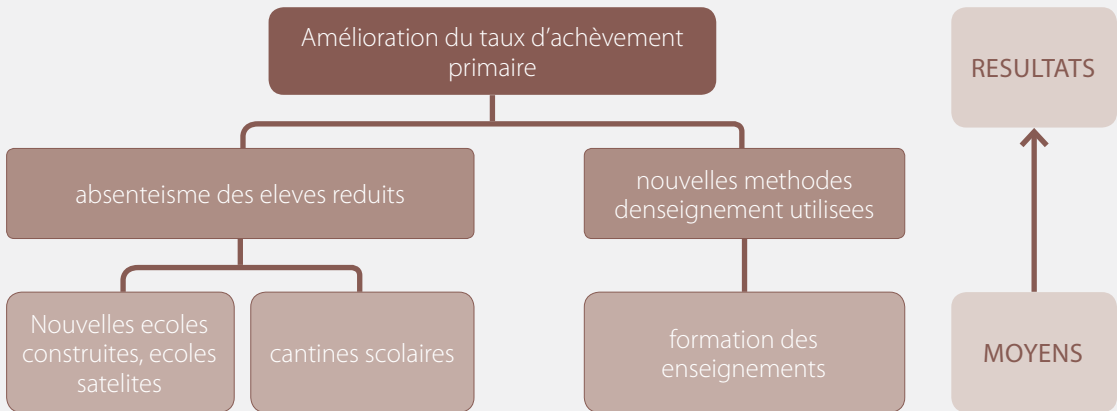
» Analyse des objectifs :

A ce niveau, il s'agit de convertir les problèmes en réalisations positives en identifiant la relation **moyen/résultat** à la place de la relation **cause/effet**. En inversant l'arbre des problèmes celui-ci devient un arbre des solutions et un arbre des objectifs.

Pour compléter la hiérarchie des objectifs, on décompose les activités (moyens et produits) devant mener aux résultats évoqués. Ce faisant, on définit, la stratégie d'intervention et les solutions techniques retenues. Ceci consiste à :

- ✓ reformuler toutes les situations négatives de l'analyse des problèmes en situations souhaitables et réalistes ;
- ✓ vérifier la relation moyens/fins pour s'assurer que la hiérarchie est pertinente et complète ;
- ✓ ajouter, si nécessaire, de nouveaux objectifs, s'ils semblent adaptés et essentiels pour atteindre l'objectif global, à un niveau directement supérieur.

Exemple de l'arbre des solutions/Objectifs



Analyse des stratégies :

Une fois les parties prenantes sont d'accord sur la description de la situation voulue, l'étape d'analyse des objectifs débouche sur la sélection des stratégies à utiliser pour parvenir aux résultats attendus. «L'analyse des stratégies sert aussi à décider des objectifs (objectif spécifique et objectifs globaux) qu'il convient d'inclure ou d'exclure⁵⁶.»

Cette démarche consiste aussi à confronter les solutions répertoriées à la réalité du système et à son contexte. Les critères d'analyse des stratégies sont généralement:

- Bénéfice pour le groupe cible ;
- Pertinence de la stratégie vis-à-vis des politiques nationales ;
- Faisabilité politique, technique, financière et institutionnelle ;
- Contribution possible au renforcement des capacités institutionnelles nationales;
- Durabilité de l'intervention ;
- «Dimension temps».

L'approche du cadre logique permet de synthétiser sous forme de tableau l'analyse de ces rapports et leur lien avec leur environnement. La logique d'intervention d'un projet permet de décliner la réflexion stratégique du général vers le particulier et du politique à l'opérationnel.

57

«Le choix stratégique d'un objectif ou d'une famille d'objectif parmi bensemble qui avait été détecté réinterroge bensemble du projet, sa cohérence globale.»

c) Programmation :

» Développer et formaliser la matrice du cadre logique :

L'approche du cadre logique mène à une matrice dite «**la matrice du cadre logique**» qui synthétise sous forme d'un tableau toutes les informations clés d'un projet : objectifs, résultats, activités, logique d'intervention, risques, ressources, etc.

56 Mohamed Hamid BOUKHARI, Manuel de formation: Montage et gestion des projets, site web: <http://www.almoucharaka.org>, p. 44.

57 EVAL, Centre de ressources en évaluation, Le cadre logique Analyse des stratégies, Sites web: EVAL <http://www.eval.fr>.

La matrice de cadre logique

	Logique d'intervention	Indicateurs Objectivement Vérifiables	Sources de vérification	Hypothèses
Objectif global	↑			
Objectifs spécifiques				
Résultats		←-----→		
Activités				
	↓	Activités	Coûts	Coûts Coûts

» ordonnancement des activités :

A ce stade, le projet a été donc validé et approuvé par les institutions concernées, et les risques sont pris en considération. L'étape suivante de la démarche consiste à orienter les efforts vers :

- une organisation bien élaborée (le temps de démarrage respecté, les équipes en places, les rôles de chacun sont clairs, toutes les ressources bien identifiées...)
- la communication entre parties prenantes du projet.

Il s'agit donc d'une mise en forme du contenu d'une intervention, en présentant de façon systématique et logique **les objectifs, résultats et activités et leurs liens de causalité**. Chaque objectif global est à décomposer en objectifs spécifiques représentés par un ou plusieurs indicateurs objectivement vérifiables.

» Budgétisation du projet⁵⁸ :

Après opérationnalisation de chaque activité formulée, par sa déclinaison en actions élémentaires (activités/opérations) pouvant être concrètement et directement évaluées, on procède à l'évaluation du coût financier de chaque action élémentaire, et de proche en proche, de l'ensemble des programmes prévus, sur la base de «feuille de chiffrage budgétaire» pour chaque projet.

Ce chiffrage, c'est le module de calcul des coûts des programmes. Il complète la fiche de projet. Pour laisser plus de flexibilité aux utilisateurs en fonction du niveau de détails de leur structure des programmes, trois options de chiffrage financier doivent être prévues, à savoir : (i) le chiffrage par projets, (ii) le chiffrage par activités, et (iii) le chiffrage par opérations.

Si le chiffrage du projet ne rentre pas dans le cadre du budget, alors il faudrait procéder à :

- Révision de la stratégie ou réduction/élimination des activités moins prioritaires et/ou :
- Recherche de partenariat/coopération.

58 Pour plus de détail cf. fiche 5 : Budgétiser un plan et élaborer un budget.

» Suivi et évaluation du projet⁵⁹

Le suivi du projet permettra de :

- Donner de la transparence au projet (communiquer à l'aide d'indicateurs sur les réalisations, sur les perspectives en interne, ainsi qu'auprès des partenaires) ;
- Vérifier si des écarts trop importants sont observés par rapport aux prévisions.

Par ailleurs l'utilisation de l'approche du cadre logique permet d'incorporer d'une manière dynamique le suivi-évaluation.

Quant à l'évaluation, elle peut être interne ou externe, à mi-parcours ou finale, et permet de :

- Comparer la situation actuelle à une situation initiale de référence ;
- Faire des recommandations et proposer des améliorations autour du projet ;
- Rendre compte et tirer des leçons (points positifs et négatifs) pour les futurs projets.

59 Pour plus de détail cf. fiche 9 : Gérer des processus de suivi et d'évaluation.

Fiche 8 :

**DEVELOPPER LA COOPERATION
ET LE PARTENARIAT**

Face aux contraintes budgétaires et techniques qui limitent la réalisation de tous les programmes et projets préconisés par les plans de développement, le recours à la coopération et au partenariat peut s'avérer utile et parfois incontournable pour parvenir à réaliser les objectifs fixés.

8.1. Coopération et partenariat : concepts

- **La coopération** peut être définie comme un mode d'organisation qui permet à des individus ayant des objectifs communs de travailler ensemble avec le souci de l'intérêt général. Elle nécessite un certain degré de confiance et de compréhension, car il s'agit de «concourir à une œuvre commune.⁶⁰»
L'usage est de désigner la coopération internationale sous forme d'une politique d'aide au développement, moyennant le transfert de l'expertise, d'aide technique, économique ou financière. Elle peut prendre la forme d'une coopération bilatérale ou multilatérale.
- **Le partenariat** : Le Petit Robert définit le partenariat comme «une association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune.» Cette définition varie selon le domaine et les acteurs en présence. La publication conjointe de l'UNESCO et du Forum économique mondial (FEM), "*De nouveaux Partenariats pour l'EPT*", définit les Partenariats comme «la mise en commun et la gestion de ressources... la mobilisation de compétences et l'engagement de partenaires publics, privés et de la société civile pour contribuer au développement et à la qualité de l'éducation ...⁶¹»

8.2. Planification de l'éducation et Coopération/partenariat :

Selon le référentiel de compétences du planificateur de l'éducation, le planificateur peut faire la promotion, auprès des acteurs concernés, d'une stratégie globale de développement et élaborer des conventions de partenariat avec des partenaires financiers techniques internes et externes (Conseil régional, ONG, Union Européenne...).

Pour souligner l'importance du rôle du partenariat dans le développement, le *Guide méthodologique : Capitalisation et valorisation des expériences des projets et programmes de développement*, va jusqu'à considérer que: «La recherche de nouveaux partenaires est **une exigence pour la survie d'une organisation**. Dans les instruments mis en place pour entretenir et faire fructifier un partenariat, le facteur réseau est d'une grande utilité», et d'ajouter : «*être performant, c'est créer un potentiel de convergence sur ce que nous faisons. Dans cette recherche de partenaires, on doit aussi mettre en place une stratégie fondée sur des valeurs et principes mais surtout sur une vision partagée*⁶²»

En effet, le planificateur est appelé, quel que soit son niveau d'intervention (opérationnel, interface ou stratégique), à un moment ou un autre à penser à d'autres appuis financier et/ou technique, qui existent en général et **qu'il suffit d'explorer, de reconnaître et de mobiliser**.

Des expériences réussies ont montré que des opportunités importantes s'offrent de ce fait aux planificateurs dans les domaines de coopération/partenariat, et à tous les niveaux ; central, régional et local.

La réussite des activités de coopération et de partenariat s'inscrit généralement dans une nouvelle approche de l'action éducative, qui consiste en :

- une démarche participative et de collaboration ;
- de nouveaux acteurs régionaux et locaux ;
- des partenaires potentiels de l'aide internationale ;
- un partenariat opérationnel avec la société civile.

60 LAROUSSE, Dictionnaires de Français, (disponible sur: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9rer/19060?q=coop%C3%A9rer#18950>).

61 UNESCO; Mobiliser des ressources pour la coopération internationale au développement en éducation : quels mécanismes et partenariats innovants?, p. 115-116.

62 FRAO avec l'appui du FIDA, Capitalisation et valorisation des expériences des projets et programmes de développement financés par le FIDA en Afrique de l'Ouest et du Centre : Guide méthodologique, p. 25.

8.3. Approches de la coopération :

Actuellement, on assiste au développement d'une nouvelle forme de coopération, basée sur une approche participative, en collaboration avec de nouveaux acteurs non gouvernementaux, ainsi que des partenaires potentiels de l'aide internationale, dont la finalité est de sous tendre un partenariat opérationnel avec toutes les composantes de la société civile, via des moyens et des approches variées et diverses.

Au niveau international, l'approche sectorielle est devenue un paradigme de coopération visant à établir un partenariat plus équitable entre pays donateurs et pays bénéficiaires.

«Les ministères de l'éducation des pays bénéficiaires ont donc tout intérêt à élaborer des plans sectoriels stratégiques nationaux comme un outil précieux pour parvenir à un développement de l'éducation mieux harmonisé. En adhérant à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide en 2005, les pays bénéficiaires se sont engagés à s'investir dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs stratégies nationales de développement et à les concrétiser en programmes et plans axés sur les résultats.⁶³»

Pour mettre en œuvre les principes de la déclaration de Paris⁶⁴ concernant les critères d'une démarche efficace de fourniture de l'aide, l'approche-programme est une manière de s'engager dans la coopération et un cadre de relations entre les bailleurs et les bénéficiaires, qui consiste en :

- **«L'appropriation du programme** par le gouvernement bénéficiaire de l'aide : il doit établir la stratégie et les objectifs à atteindre.
- **L'alignement** des bailleurs de fonds **sur les stratégies définies par le pays bénéficiaire.**
- **L'harmonisation des procédures** : elle consiste à partager les informations et les diagnostics sectoriels entre partenaires financiers, à mettre en œuvre l'aide publique au développement selon des procédures communes et rationalisées et à désigner un chef de file parmi les bailleurs de fonds qui sera l'interface privilégiée avec le gouvernement bénéficiaire.
- Une **gestion axée sur les résultats** : elle suppose une planification, une gestion et une analyse de la performance.
- **La responsabilité mutuelle** du programme et des résultats obtenus.⁶⁵»

En effet, l'harmonisation des interventions des PTF et leur **alignement sur les priorités du système éducatif** ; permettrait au planificateur de veiller, entre autres, à ne pas créer, par la concentration des projets de coopération dans certaines zones, plus de disparités entre les régions et les localités au lieu de les atténuer.

8.4. Types et modalités des partenariats :

8.3.1. Types de partenariat :

On distingue en général deux types de partenariat :

- Un accord général qui s'inscrit dans la durée. Il présente la dimension stratégique du partenariat. On le nommera **convention cadre**.
- Un accord plus spécifique et ponctuel qui précise le comment on travaille ensemble, il est lié aux objectifs de réalisation du partenariat. On l'appellera **contrat**.

63 Gabriel Carron et. Khalil Mahshi, *Planification stratégique Concept et principes*, op. cit., p. 11-12.

64 Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement (2005), site web: Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE): www.oecd.org/dac.

65 Agence Française de Développement, *Approche programme, Les enjeux et objectifs de l'approche-programme*, site web: <http://www.afd.fr>, Mise à jour en février 2014.

Principales caractéristiques des deux outils :

	La convention cadre	Le contrat
Objectif	Elle formalise la volonté de travailler ensemble et fixe le cadre général de la relation	Il précise le contenu du partenariat, les engagements pris par chacun et les échéances
Champ	Elle couvre la dimension stratégique et institutionnelle du partenariat	Il couvre le champ de ce qui est opérationnel
Durée	Elle inscrit le partenariat dans la durée	Il couvre une action ponctuelle limitée dans le temps
Contenu	Elle présente chacun des partenaires et le contenu général du partenariat	Il précise les objectifs, les moyens, les ... méthodes les échéances et les montants

7.3.1 Modalité de partenariats

Le volume de l'aide et l'ampleur du champ de coopération détermine dans une certaine mesure l'approche conceptuelle et les modalités de préparation et d'exécution. Les partenaires internationaux et leurs interlocuteurs nationaux varient selon l'ampleur du champ de coopération :

- Pour un projet : la direction nationale du projet face au partenaire concerné ;
- Pour un programme sectoriel : c'est le Ministère face aux PTF concernés ;
- Pour un plan multisectoriel : ce sont plusieurs ministères face aux PTF concernés ;

Dans tous les cas, le Gouvernement (ou son représentant dûment mandaté) reste le premier responsable face aux agences internationales de coopération.

On distingue trois moments clés dans le processus de coopération pour le développement :

- le moment de l'accord sur la politique et la stratégie du projet, plan ou programme de développement ;
- l'accord sur les modalités de son exécution technique ;
- l'accord sur les modalités de son exécution financière.

L'expression courante «**partenaires au développement**» englobe les pays eux-mêmes et leurs partenaires techniques et financiers (PTF), composés de quatre catégories de partenaires :

- Les agences des Nation Unies ;
- les banques dites de développement ;
- les agences nationales de coopération bilatérale ;
- les ONG (société civile).

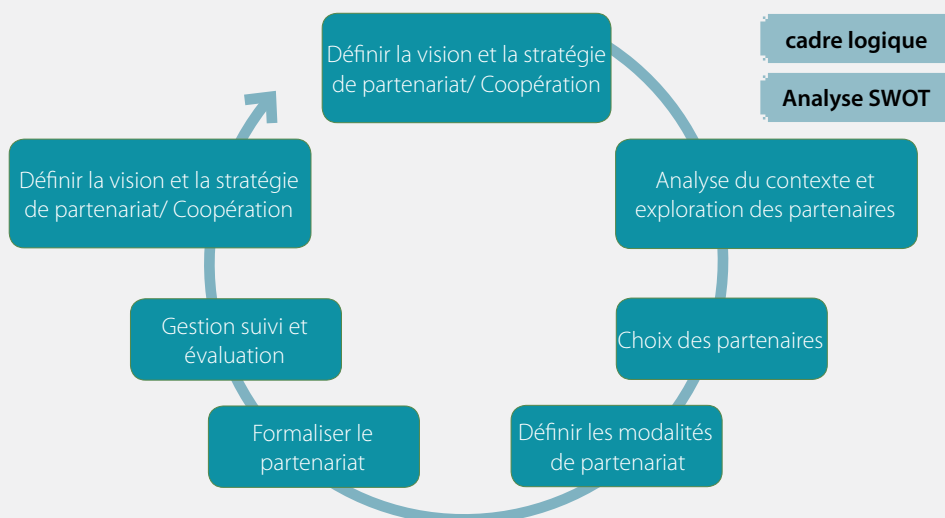
8.5. Démarche des projets de coopération /partenariat :

Etant donné que les projets de coopération ou de partenariat sont un cas particulier des projets de développement du système éducatif, la démarche reste la même. Dans ce sens, on peut appliquer les mêmes outils que ceux susmentionnés (cycle de gestion, analyse SWOT, pour le choix des partenaires et les outils de l'approche du cadre logique : arbre des problèmes, arbres des objectifs et matrice du cadre logique...).

Par ailleurs, l'approche du Cadre Logique, qui est un processus d'analyse systématique pour la planification et la gestion d'un projet, axée sur les résultats, ainsi que pour son suivi et évaluation dans une démarche participative, permet de «**s'assurer de la pertinence, de la faisabilité et de la viabilité d'un projet, tant pour le porteur**

de projet que pour les partenaires ou éventuellement des bailleurs de fonds.⁶⁶»

Cycle de projet de partenariat/coopération



Source : Repères et Outils pour des Partenariats Equitables et Solidaires⁶⁷, adapté par l'équipe.

Néanmoins, ces projets de partenariat/coopération exigent des actions spécifiques, aussi bien en amont qu'en aval ; il s'agit principalement d'une démarche de conduite qui passe généralement par les étapes suivantes :

- **Estimer**, dans le cadre de sa propre stratégie éducative ou plan de développement, les besoins techniques et financiers des différentes entités du département, pouvant être satisfaits dans le cadre de la coopération et/ou partenariat ;
- **Prospecter** les opportunités de financement et d'assistance technique offertes par des institutions financières, des pays partenaires et des organisations internationales au profit des projets et action du département ;
- **Impliquer** les partenaires potentiels en amont et pendant l'élaboration d'un programme ou projet pour garantir leur mobilisation ;
- Veiller à l'**harmonisation** de l'intervention des partenaires techniques et financiers(PTF) et leur **alignement sur les priorités du système éducatif** ;
- Mettre en place des dispositifs de coordination pour **harmoniser les interventions** des PTF impliqués dans la mise en œuvre des programmes et projets de coopération ;
- Œuvrer pour la promotion de la **coopération décentralisée et déconcentrée** en tant que vecteur aussi bien de financement que d'émulation ;
- **Favoriser la capitalisation et la généralisation** des expériences réussies issues des programmes et projets pilotes de coopération et les vulgariser.

66 Agence COOP DEC Conseil, «Méthodologie pour les projets Cadre Logique», Agence COOP DEC Conseil, janvier 2003, <http://www.coopdec.org>.

67 Cercle de coopération des ONG de développement; Repères et Outils pour des Partenariats Equitables et Solidaires, Fév. 2013, Sites web: <http://cercle.lu>, p. 10.

Limites et difficultés :

- Parmi les grandes difficultés des services déconcentrés de l'éducation, c'est qu'elles sont effectivement souvent sollicitées à s'engager dans des conventions de coopération et/ou de partenariat qui peuvent être très utiles pour répondre aux besoins du système localement, alors que ces structures déconcentrées n'ont aucune maîtrise sur leur budget de l'exercice en cours, et encore moins de celui des exercices futurs, ce qui les met en situation d'incapacité d'honorer leurs obligations et engagements envers leurs partenaires.
- Pour encourager et encadrer des actions de partenariat et de coopération au niveau déconcentré pour lesquels s'offre le plus d'opportunités de partenariats locaux avec des collectivités communales et des ONG, il est souhaitable, pour les gouvernements concernés de préparer une réforme du cadre juridique et réglementaire de la coopération et du partenariat.

Fiche 9 :

**GERER UN PROCESSUS
DE SUIVI-EVALUATION**

Le suivi-évaluation est partie intégrante de la planification de l'éducation en général, et de la planification stratégique en particulier, et il intervient à plusieurs niveaux :

- ▶ **Au niveau de l'organisation interne,**
- ▶ **Au niveau des relations entre l'équipe et l'environnement,**
- ▶ **Au niveau de la mise en œuvre des projets/programmes/plans.**

Son utilité pour le processus décisionnel dans un système éducatif, c'est qu'en générant des "faits avérés" et des informations objectives, les évaluations permettent aux dirigeants de prendre des décisions renseignées et de développer des plans de manière stratégique⁶⁸.

9.1. Concepts et types de suivi et évaluation :

9.1.1. Le suivi :

» Concept de suivi :

Comme définition simple, le suivi est un processus itératif de collecte et d'analyse d'informations pour mesurer les progrès d'un projet au regard des résultats attendus.

Une autre définition, plus élaborée, du suivi serait «le processus par lequel les parties prenantes reçoivent un retour d'information sur les progrès réalisés en vue d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés. ... (Il) met l'accent sur l'examen du progrès par rapport à la réalisation des objectifs. En d'autres termes, le suivi, ... ne s'arrête pas à poser la question "agissons nous comme nous avons prévu d'agir ?" Mais va au-delà et pose la question "faisons-nous des progrès dans la réalisation des résultats que nous nous étions fixés ?". (...) Le suivi implique également un examen des stratégies et des mesures prises par les partenaires et les non-partenaires, et permet de déterminer les nouvelles stratégies à suivre et les nouvelles mesures à prendre pour s'assurer des progrès réalisés à l'égard des résultats les plus importants.⁶⁹»

» Les types de suivi :

Il existe plusieurs types de suivi (de résultats, de processus, de conformité, financier et organisationnel), néanmoins, les types les plus courants sont :

Le suivi des résultats est axé sur **les effets et l'impact** d'un projet.

Le suivi du processus évalue **l'utilisation** des apports et des ressources, et l'avancement des activités. Il sert à analyser **«comment»** les activités sont exécutées et leur efficacité en termes de respect des délais et d'utilisation des ressources.

Le suivi financier garantit la vérification des comptes par activité dans des catégories prédéfinies de dépenses. Il est souvent mené conjointement avec le suivi de conformité.

Ces différents types de suivi ne sont pas exclusifs, et sont souvent menés simultanément dans le cadre d'un système de suivi global. Dans tous les cas, le processus de suivi-évaluation a un caractère tout aussi **qualitatif** que quantitatif.

68 IPNUD, *Guide de la Planification, du Suivi et de l'Évaluation Axés sur les Résultats du Développement*, 2009, p. 127

69 Ibid, p. 8.

9.1.2. L'évaluation :

» Concept d'évaluation :

C'est une appréciation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, en cours ou terminé, de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Son but est de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la durabilité en matière de développement. Une évaluation devrait fournir des informations crédibles et utiles permettant d'intégrer les leçons de l'expérience dans le processus de décision des bénéficiaires et des bailleurs de fonds⁷⁰.

» Les types d'évaluations :

Il existe différentes types d'évaluations qui peuvent être classées de diverses manières :

• Selon le moment de l'évaluation :

- **L'évaluation ex-ante** est une évaluation prospective des effets futurs potentiels.
- **L'évaluation à mi-parcours** est une évaluation formative conduite au milieu de la phase de mise en œuvre.
- **L'évaluation finale** est une évaluation **récapitulative** (et souvent externe) menée au terme de la mise en œuvre d'une initiative.
- **L'évaluation ex-post** est un type d'évaluation rétrospective d'une initiative après son achèvement.

• Selon les acteurs de l'évaluation : (les personnes qui mènent l'évaluation)

- **L'évaluation interne ou autoévaluation** est réalisée par les responsables de la mise en œuvre d'un projet/programme.
- **L'évaluation externe ou indépendante** est effectuée par des évaluateurs qui ne font pas partie de l'équipe de mise en œuvre.
- **L'évaluation conjointe** est le fruit d'une collaboration entre plusieurs partenaires d'exécution. Elle permet de bâtir un consensus à différents niveaux, de gagner en crédibilité et d'assurer un soutien concerté.

9.2. Place et rôle du suivi-évaluation :

Les activités de suivi-évaluation sont généralement inhérentes à toutes les activités d'un planificateur de l'éducation (élaboration et exécution de plans, programmes, projet, carte éducative, etc.), elles ont pour but de :

- ▶ Améliorer le pilotage et l'efficacité des politiques éducatives ;
- ▶ Avoir une compréhension partagée ;
- ▶ Rendre compte et communiquer ;
- ▶ Capitaliser et apprendre.

Cependant, il y a des différences de fond, théoriques et pratiques, entre le suivi et l'évaluation, notamment sur le plan de la place de chacun dans le processus de planification en général, et de "supervision" en particulier.

En effet, « alors que **le suivi fournit des informations en temps réel** sur l'élaboration du programme ou projet en cours, et nécessaires à sa gestion, **l'évaluation** quant à elle, **fournit un examen plus approfondi**. Le processus de suivi peut aussi poser des questions auxquelles l'évaluation peut apporter des réponses. D'autre part, l'évaluation puise largement dans les données fournies par le suivi, et notamment dans les données de référence, les

70 OCDE/Le Réseau du CAD sur l'évaluation du développement, *Évaluer la Coopération Pour le Développement Récapitulatif des Normes et Standards de Référence*, Deuxième Edition, Site web: www.oecd.org, p. 4.

informations sur les processus de mise en œuvre des programmes ou projets et le degré des progrès réalisés pour atteindre les résultats planifiés grâce aux différents indicateurs.⁷¹»

9.3. Démarche du processus de suivi-évaluation :

9.3.1. Un préalable : revenir à la formulation du projet :

Avant de se lancer dans la conception d'un dispositif de suivi-évaluation d'un projet, il est impératif de revenir à la formulation du projet/ programme pour s'accorder sur ses objectifs et sur ses résultats attendus, et prendre en considération son contexte.

En effet, «La planification pour le suivi et l'évaluation doit débiter au moment de l'élaboration du programme ou du projet et doit être menée en même temps.⁷²»

9.3.2. Etape 1 : concevoir un plan de suivi-évaluation

Le plan d'évaluation est en quelque sorte un aide-mémoire qui sert à préciser de manière synthétique la démarche d'évaluation sous forme d'une matrice. Il comporte les objectifs que vous avez choisis d'évaluer, l'endroit et les méthodes pour recueillir les données, les personnes qui auront la responsabilité de collecte des données et l'échéancier.

9.3.3. Etape 2 : Définir les indicateurs de suivi-évaluation

Les indicateurs de suivi-évaluation sont déterminés à partir des résultats intermédiaires prévus et des effets présumés des activités planifiées. Chacun de ces résultats et indicateurs doit être «SMART», c'est-à-dire Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporel. Ainsi, il va falloir :

- Pour chaque résultat «intermédiaire», formuler un ou plusieurs indicateurs ;
- Vérifier si la liste ainsi obtenue est réaliste (aura-t-on les moyens de renseigner chacun de ces indicateurs ?). Le cas échéant, revoir ses ambitions à la baisse ;
- préciser la situation de référence et définir une valeur cible des indicateurs retenus ; ce qui incite à formuler clairement ces derniers et aide à porter un jugement sur l'efficacité du projet/programme.
- Préciser les caractéristiques de chaque indicateur retenu (définition précise et modalités de mesure) ;
- préciser la situation de référence et définir une valeur cible des indicateurs retenus ; ce qui incite à formuler clairement ces derniers et à porter un jugement sur l'efficacité du projet/programme.

Par ailleurs, «la sélection de ces indicateurs se fera en tenant compte d'un certain nombre de conditions à remplir, dont les suivantes :

- Les indicateurs clés doivent essentiellement (mais pas exclusivement) avoir un rapport avec l'impact et les résultats des performances du système éducatif (des objectifs) ;
- Ils doivent être limités en nombre un nombre excessif d'indicateurs peut rendre l'interprétation difficile et créer la confusion ;
- Ils devront donner une image complète de la performance du système éducatif ;
- Ils doivent fournir des informations, non seulement sur les moyennes nationales, mais aussi sur les disparités existant au niveau des performances du système éducatif ;
- La liste et la définition des indicateurs doivent rester **stables pendant la durée du programme** ;

71 PNUD, *Guide de la Planification, du Suivi et de l'Evaluation Axés sur les Résultats*, op. cit., p. 83.

72 Ibid.

- Les indicateurs doivent être **facilement compréhensibles** par les décideurs et les utilisateurs courants ;
- Il faut veiller à ce que les différents acteurs et partenaires du développement soient **d'accord sur tous les indicateurs** afin d'assurer la bonne marche ultérieure de la coordination et de la coopération.⁷³»

9.3.4. Etape 3 : organiser le dispositif de suivi-évaluation

Il s'agit de régler les problèmes de logistiques qui consistent à :

- préciser le calendrier (chronogramme...);
- identifier les personnes à responsabiliser ;
- estimer le coût du dispositif et sa faisabilité (principalement le coût humain).

Il peut s'agir aussi de déterminer des activités complémentaires, notamment si une évaluation à mi-parcours est nécessaire ou une réflexion collective avec d'autres partenaires, et si les données ou informations disponibles sont suffisantes.

9.3.5. Etape 4 : Mettre en place un dispositif de communication

Il est très important de prévoir un plan de communication qui permet de répondre aux préoccupations suivantes :

- Informer sur l'avancement du projet, les décisions prises, la contribution des parties prenantes ;
- Informer de la mise en œuvre progressive du programme/action (niveau de réalisation, les écarts observés par rapport aux prévisions, les raisons des retards);
- Informer des nouvelles circonstances qui risquent d'affecter le déroulement du projet ;
- Faire des propositions et ouvrir un débat sur les problèmes et les opportunités.

9.3.6. Etape 5 : Mise en œuvre du suivi-évaluation

Recueillir les informations	<p>A l'aide d'outils élaborés pour rassembler toutes les données (quantitatives et qualitatives) pertinentes. Il peut être question de collecter les informations à travers des formulaires, des questionnaires, étude documentaire etc. En général pour centraliser les données on utilise des tableaux.</p>
Analyser les données et présenter les informations	<p>fait référence à la façon dont l'information est interprétée, et dont la signification des résultats est évaluée, sans négliger la façon dont l'information est présentée, organiser les données par thèmes et par préoccupations, il s'agit de ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier les causes et les tendances pour développer une structure d'analyse ; • interpréter les données recueillies (prévoir des séances d'échange et de réflexion rassemblant les acteurs concernés) ; • élaborer des outils d'aide à la décision avec des supports concis. tableau de bord⁷⁴, graphes simples et lisibles, fiches synthétiques et rapports ; • rédiger les synthèses, conclusions et éventuellement des propositions/recommandations.

⁷³ Gabriel Carron et Khalil Mahshi, *Planification stratégique: Mesures organisationnelles*, Paris, UNESCO/IPE, 2014, p. 39.

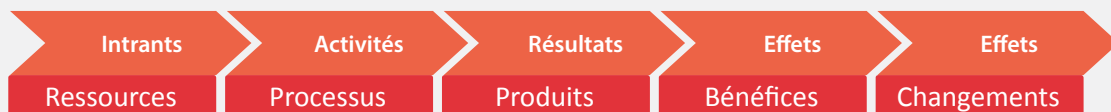
⁷⁴ Le tableau de bord est un ensemble d'indicateurs peu nombreux conçus pour permettre aux gestionnaires de prendre connaissance de l'état et de l'évolution des systèmes qu'ils pilotent. (Henri Bouquin «Le contrôle de gestion» 2003).

9.3.7. Etape 6 : Formaliser les résultats.

Cette étape est de loin la plus importante car elle permet de rendre visible toute la démarche de suivi évaluation. En effet, même si les données sont bien collectées et bien analysées, elles n'auront pas grande valeur si elles ne sont pas bien présentées.

En principe, la forme et le contenu du compte rendu ou rapport sont définis lors d'élaboration du plan de suivi et évaluation sous forme de tableau ou matrice. Néanmoins, il faut distinguer entre les rapports d'usage interne et externe. Si les premiers sont élaborés pour faciliter la gestion et la prise de décisions, les seconds pour informer des réalisations (crédibilité et redevabilité) et des défis.

L'utilisation de la matrice du cadre logique facilite la visibilité des liens entre les indicateurs et les objectifs et résultats.



Pour l'évaluation, les personnes en charge devraient élaborer un rapport initial d'évaluation, comprenant la description de l'objet de l'évaluation, qui illustre la compréhension des évaluateurs de la logique de la manière dont les actions évaluées (projets, programmes, plans,...) ont été réalisées. On y décrit notamment les stratégies, les activités, les produits et les résultats escomptés ainsi que les relations entre ces différents éléments, et particulièrement :

- **«L'objet et la portée de l'évaluation :** Objets de l'évaluation clairement exposés et principaux aspects ou éléments de l'initiative à examiner ;
- **Critères et questions de l'évaluation :** Critères et les questions retenus lors de l'évaluation pour apprécier la performance et la logique [du projet] ;
- **Méthodologie de l'évaluation :** Description des méthodes de collecte d'information et des sources de données à utiliser, notamment la logique de leur sélection (manière d'informer sur l'avancement de l'évaluation) et leurs restrictions ; les outils de collecte d'information ; les instruments, protocoles et discussions au sujet de la fiabilité et la validité de l'évaluation et du plan d'échantillonnage.
- **Matrice d'évaluation :** Identifie les questions clés au sujet de l'évaluation et la manière d'y répondre par les méthodes choisies ;
- **Un calendrier** des étapes clés, des prestations et des responsabilités⁷⁵.»

Par ailleurs cette activité n'aura sa place et sa véritable valeur que si le projet ou programme tire profit de ses résultats pour prendre des décisions efficaces pour avancer.

Faire le suivi et l'évaluation n'est pas une finalité en soi, et le planificateur devrait éviter que le **système de suivi-évaluation ne mine le projet/programme qu'il est censé faire avancer**. Le planificateur doit être conscient que le suivi-évaluation doit se limiter à ce qui est nécessaire et suffisant pour la gestion et les comptes rendus. En effet, Il faut du temps et des ressources pour collecter, gérer et analyser les données nécessaires pour établir des rapports. Les informations approximatives, superflues et/ou redondantes sont plus souvent un fardeau et peuvent détourner l'attention d'une information plus pertinente et plus utile.

D'un autre côté, le suivi et l'évaluation devraient être dynamiques et en conséquence devraient être adaptés et ajustés à la situation. A l'instar des projets/programmes /plans, le système de suivi et d'évaluation doit être surveillé, examiné et amélioré périodiquement (méta suivi-évaluation).

75 PNUD, Guide de la Planification, du Suivi et de l'Evaluation Axés sur les Résultats, op. cit., p. 156.

Fiche 10:

**FORMALISER, RENDRE COMPTE
ET COMMUNIQUER**

La qualité, c'est :

«Écrire ce que je fais, faire ce que j'ai écrit et le vérifier»⁷⁶.

Les planificateurs, en général, n'ont pas pris l'habitude de formaliser le processus et les résultats de leurs activités et d'en rendre compte. Ils ont encore moins la coutume de communiquer l'information qu'ils produisent en si grande quantité.

Dans le cadre de ce travail, il ne s'agit pas, pour le planificateur, d'être un attaché de presse de l'éducation, mais de faire connaître en formalisant et en communiquant ce qu'il fait pour contribuer à la création d'un climat de collaboration favorable au développement de l'éducation. Il s'agit donc d'une compétence transversale, inhérente à toutes les activités du planificateur.

10.1. Formaliser et rendre compte :

Au niveau lexical, formaliser c'est structurer de manière formelle, formuler avec précision selon les règles en vigueur dans un domaine scientifique⁷⁷.

Pour le planificateur, la formalisation consiste tout simplement à mettre en forme le processus de réalisation d'une activité, c'est-à-dire de le décrire, le dessiner, le cartographier, etc., bref de le formaliser.

Pour Lin Grimaud, «Formaliser a pour raison dernière de rendre explicite ...», car selon lui : «L'écriture de ce qu'on fait dans la pratique et de pourquoi on le fait représente la trace de notre effort pour rendre l'action cohérente et pertinente⁷⁸».

Concrètement, en formalisant un projet (ou n'importe quelle activité), revient à être en mesure de répondre aux questions suivantes :

- **«Qui?** Porteur et origine du projet.
- **Pourquoi ? Pour qui?**, les finalités et les objectifs du projet.
- **Quoi, où, quand ?** Contenu précis (description), échéance et localisation du projet.
- **Comment ?** Approche technique (besoins, ressources, compétences...).
- **Combien ?** Approche financière⁷⁹.»

10.1.1 Pourquoi formaliser et rendre compte ?

Pour le planificateur, souvent des activités prenantes et denses sont réalisées et dès qu'elles sont achevées, les équipes se dispersent, et le quotidien et les urgences reprennent le dessus. Cependant, le travail n'est pas encore fini, il faut tout à la fois rendre compte de ces activités, évaluer leurs résultats, et capitaliser les nouveaux savoirs et compétences acquis, pour garantir une meilleure contribution au développement du système éducatif et améliorer sa gestion.

En effet, toute activité a deux dimensions⁸⁰ :

- Une dimension **productive** qui vise à atteindre des prescriptions ou les objectifs fixés ;
- une dimension **constructive** qui vise la conscience de ce qu'on a fait, pour parvenir à atteindre la réalisation des objectifs ou des prescriptions.

76 Coopération pour l'Évaluation et le Développement de la Recherche (CEDRE), Les démarches qualité de l'insertion par l'activité économique en Poitou-Charentes, Guide CEDRE– Fiche pratique 1, Fédération COORACE, Juin 2005.

77 <https://fr.wiktionary.org/wiki/formalisation>

78 Lin Grimaud, Pourquoi formaliser en travail social ?, Revue Empan 2009/3 (n° 75) Éditeur: ERES, URL: www.cairn.info/revue-empan-2009-3-page-134.htm .

79 Université Larochele, La Conduite de Projet Guide Pratique, Octobre 2004, p. 6.

80 Pierre Rabardel, cité par Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, dans «La didactique professionnelle», Revue française de pédagogie, N° 154 | janvier-mars 2006, p. 154.

Parmi les objectifs du compte rendu d'une activité, c'est de :

- Formaliser le travail réalisé pour **permettre à toute autre personne de se le représenter** de façon suffisante : savoir **ce qui a été fait, comment il a été fait** et **les résultats du travail fait** ;
- Conserver une **trace écrite**, à laquelle tout un chacun peut se référer ;
- **Capitaliser** l'information, pour mémoire ;
- **Acter** des décisions⁸¹.

10.1.2 Comment Formaliser et rendre compte ?

Généralement le compte rendu (ou rapport d'activité) ne reflète pas nécessairement toute les dimensions et facettes des activités réalisées par le planificateur, et ce souvent parce qu'on n'accorde pas l'importance qu'il faut aux tâches qui consistent à formaliser, à rendre compte et à communiquer ses activités.

Savoir rendre compte de son activité dans l'optique de capitalisation, revient à repérer les bonnes pratiques et dégager les freins et les leviers des actions. Mais, beaucoup d'activités de planification, manquent de transcription simple et accessible aux autres partenaires internes et externes.

Le compte rendu n'est pas un texte de "rédaction" banal, «Le compte rendu est un document professionnel qui rapporte de la manière la plus neutre possible **des faits, des activités, des propos échangés** lors d'une réunion, lors d'une conférence, lors d'un groupe de travail, etc.⁸²»

► Quelques techniques pour formaliser et rendre compte :

Au moment de réaliser chacune des étapes opérationnelle d'une activité, **en amont puis en aval**, le planificateur veillera à :

- **transcrire**, par des mots simples et précis le **déroulement de toutes les tâches** ;
- **agencer** les notes transcrites **selon les séquences du processus** ;
- **rédiger un compte rendu** du déroulement et des résultats du processus ;
- **illustrer**, le cas échéant, le texte de description par des tableaux, schémas ou autre illustrations appropriées ;
- **Expliciter** et **expliquer** la façon d'analyser et d'interpréter les données, car il ne s'agit pas seulement de répondre à la question de savoir **comment** les données ont été analysées et interprétées, mais également de montrer **pourquoi** elles l'ont été de cette manière et non d'une autre. Ces informations sont essentielles pour rendre intelligibles les résultats.

La qualité de cette formalisation ou compte rendu dépend en grande partie des notes prises et des informations consignées, avant, pendant et après la réalisation de chaque activité. A cela s'ajoute, le degré d'agencement des notes prises. Essayer de **tout consigner**, agencer et ordonner ses notes prises reste la meilleure approche pour intégrer cette tâche dans les activités courantes du planificateur. «La réussite du compte rendu se joue à la prise de notes. Une prise de notes bien menée garantit un compte rendu efficace et rapidement rédigé.⁸³»

► Outils et instruments pour formaliser et rendre compte :

- PV ; Compte rendu d'études.
- Fiche technique (descriptive), fiche synoptique d'un document ;
- Matrices, graphes et schémas ;
- Tableau de bord ; Chronogramme d'activités ; Ordinogramme des actions ou activités ;
- Rapports.

81 Pauline Lieb-Storebjerg, Méthodes et techniques des écrits professionnels: Rédiger un compte rendu, 21/11/08. p. 1.

82 .ibid.

83 Christine Harache, Les 7 secrets de la prise de notes, Le Blog des Assistantes, le 3 février 2011.

10.2. Informer et communiquer :

Dans l'usage courant, information et communication tendent à être différenciées par rapport à la notion d'interaction.

Informer, c'est produire et diffuser un message. Lorsque l'on informe, on ne se soucie pas de rechercher une relation avec le récepteur de l'information, ni de sa réaction au message qu'on lui fait parvenir. Par exemple, le Ministère peut envoyer une annonce ou publier des statistiques.

Communiquer, c'est le fait d'établir une relation, et consiste donc à comprendre l'autre, ce qu'il est, comment il pense. C'est entrer en négociation avec l'autre pour une co-construction de sens, en temps réel, d'un contenu, d'une situation et d'une relation dans l'interaction.

Même si les deux ne sont pas synonymes, **Il n'y a pas d'information sans projet de communication**⁸⁴. La communication est un échange. Selon un manuel de *Techniques de Communication*, «Il s'agit de l'ensemble des stratégies mises en place, par une personne ou un groupe de personnes, pour échanger des ressources et des représentations avec d'autres.»⁸⁵

10.2.1 Pourquoi informer et communiquer pour le planificateur?

Dans le monde aujourd'hui, dit d'information, la communication est un passage incontournable **au sein et entre** les parties prenantes de l'éducation. Pour le planificateur de l'éducation, se conforter par quelques notions clés qui interviennent dans la communication, lui permettrait de donner une visibilité publique à ses activités, et aussi de créer un environnement favorable au développement harmonieux de l'éducation.

Certes, il s'agit d'une compétence transversale qui n'est pas propre au planificateur, néanmoins la manière de l'entreprendre peut soit favoriser ou au contraire entraver la collaboration entre le planificateur et les autres parties prenantes de l'éducation.

En effet, en matière d'éducation, la communication peut servir à de multiples fonctions⁸⁶ qui peuvent contribuer à un développement du système éducatif, notamment à :

- ▶ Offrir l'information ;
- ▶ Permettre le dialogue et instaurer la confiance ;
- ▶ Favoriser les consensus et les négociations ;
- ▶ Encourager la mobilisation sociale ;
- ▶ Favoriser la capitalisation et le renforcement des compétences.

10.2.2 Comment communiquer ?

» Elaborer un plan de communication :

Un plan de communication comporte les étapes suivantes :

- **Le diagnostic** : où en est la communication dans le service ?
- **Les objectifs de communication** : qu'attendons-nous de la communication ?
- **Les cibles et le message** : à qui nous voulons transmettre l'information et quel en est le contenu ?

84 Dominique Wolton: Informer n'est pas communiquer, Paris, CNRS Éd., coll. Débats, 2009, p. 11.

85 COLEACP /PIP c/o, Techniques de Communication, Bruxelles, Mars 2011, (disponible sur: http://pip.coleacp.org/files/documents/COLEACP_Manuel_6_FR.pdf), p. 6.

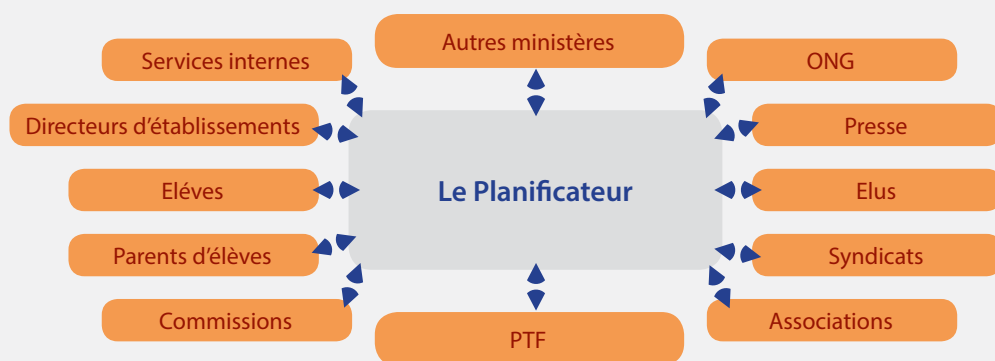
86 Alfred E. OPUBOR, La communication au service de l'éducation et du développement: accroître la participation et l'engagement des parties prenantes, Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique p.7 (ADEA), 2001, (disponible sur: http://www.adeanet.org/portals2/adea/biennial/papers/fr_arusha_opubor.pdf), p. 7.

- **Les axes créatifs** : comment le dire pour répondre aux objectifs ?
- **Les canaux et les supports de communication** : quel dispositif sera le plus pertinent en fonction de l'objectif, des cibles et des moyens disponibles (ressources) ?
- **Le planning** : comment communiquer au bon moment ?
- **La budgétisation** de la communication.
- **Evaluation** de la communication.

» **Adapter sa communication :**

En fonction du rôle du planificateur (stratégique, interface, opérationnel...), le langage, le vecteur, les supports et les approches de sa communication, devraient être adaptés à chaque situation, surtout au regard des différents interlocuteurs avec lesquels il serait amené à communiquer.

Les interlocuteurs potentiels du planificateur



La communication peut donc être **interne ou externe**. En interne, elle peut être **descendante, transversale ou ascendante**.

- » La communication interne est aussi importante que la communication externe, car elle peut contribuer efficacement à favoriser **l'implication, l'adaptation** au changement, **la visibilité** et **la disparition des rumeurs**.
- » la communication externe : le planificateur ne se substitue pas à l'entité officielle chargée de la communication, mais il veille à ce que le plan de communication présente une articulation cohérente et logique.

D'une manière générale, l'enjeu comme le souligne Dominique Wolton⁸⁷ «l'enjeu est moins de partager ce que l'on a en commun que d'apprendre à gérer les différences qui nous séparent.»

» **Les outils et supports de communication du planificateur :**

En fonction de l'interlocuteur et de l'objectif de sa communication le planificateur veillera à :

- ✓ Choisir des vecteurs de communication appropriés ;
- ✓ organiser des réunions à l'interne et à l'externe pour sensibiliser ou fédérer les partenaires (parents, collectivités, associations, PTF, ONG, élus...);
- ✓ établir des fiches d'information ciblées, faciles à utiliser, et les rédiger de manière qu'elles puissent être facilement utilisables par et dans les médias ;

87 Dominique WOLTON, *Informer n'est pas communiquer*, Paris, CNRS Éd., coll. Débats, 2009, op cit., p. 11.

-
- ✓ mettre en place des mécanismes d'échange des informations (base de données, plate formes, forums...).
 - ✓ utiliser l'Internet (intranet et extranet) et autre réseau existant pour diffuser largement l'information.

Dans le cadre de ses activités, le planificateur de l'éducation utilise les deux modes de communication : la communication écrite et la communication orale.

» **La Communication Ecrite :**

La rédaction de documents et de messages requiert :

- Le choix de l'outil en fonction des messages à faire passer : compte rendu, note de synthèse, présentation, mail, data projection ...
- Le recueil des idées et l'élaboration des messages à faire passer ;
- L'agencement des chapitres et les différents types de plan ;
- La rédaction et l'envoi de mails.

» **La conduite de réunions :**

Il y a différents types de réunion possibles : information, réflexion, brainstorming, décision..., selon la définition du sujet et des objectifs attendus. La dimension organisationnelle et logistique est aussi importante : lieu, ordre du jour, convocations, plan de table...

Pour réussir la conduite d'une réunion, il faut veiller au respect de quelques règles de base :

- La présentation des objectifs et des sujets de la réunion et ses étapes clés ;
- Maitriser les techniques de base de la communication en groupe ;
- La répartition de la prise de parole ;
- La validation de la compréhension des messages : points de contrôle, synthèses...
- La conclusion de la réunion ;
- Le compte rendu de réunion.

Et en fin, comme règles d'or : écouter pour mieux comprendre, écouter l'intégralité du message, poser des questions de clarification, confirmer le message, faire preuve de respect d'empathie, et de sensibilité.

BIBLIOGRAPHIE

Agence COOP DEC Conseil, «Méthodologie pour les projets Cadre Logique», *Agence COOP DEC Conseil*, janvier 2003, <http://www.coopdec.org>.

Agence Française de Développement. *Approche programme, Les enjeux et objectifs de l'approche-programme*, Mise à jour en février 2014.

Agence intergouvernementale de la Francophonie, (AIF)/ FPT francophonie. *Guide pour comprendre et appliquer l'Approche Programme*, Paris, décembre 2004.

AKTOUF, Omar. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1987, site web Université du Québec à Chicoutimi: <http://www.uqac.ca>.

ANTOINE, Jacques. «Prospective», *e-marketing.fr*, site web: <http://www.e-marketing.fr>).

BOUKHARI, Mohamed Hamid. *Manuel de formation: Montage et gestion des projets*, site web: <http://www.almoucharaka.org>.

CAILLODS, Françoise. *Carte Scolaire et Micro-planification de l'Education, Module I: Concepts et Processus*, Paris, UNESCO/IIPE.

CAILLODS, Françoise. *Carte Scolaire et Micro-planification de l'Education, Module VI: la Préparation de la Carte Scolaire Prospective*, Paris, UNESCO/IIPE

CARNOY, Martin. *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris, IIPE/UNESCO, 1999,

CARRON, Gabriel, et. MAHSHI, Khalil. *Planification stratégique: Concept et principes*, Paris, UNESCO/IIPE, 2014.

CARRON, Gabriel, et. MAHSHI, Khalil. *Planification stratégique: Mesures organisationnelles*, Paris, UNESCO/IIPE, 2014.

CARRON, Gabriel, et. MAHSHI, Khalil. *Planification stratégique: Techniques et méthodes*, Paris, UNESCO/IIPE, 2013.

CENTRAIDER, Coopération et solidarité internationale en région Centre. *Conseils méthodologiques Fiche technique n°4: L'arbre à problèmes. Un outil d'analyse prospective*, Sites web: <http://www.centraider.org>, Mis à jour le 5 décembre 2011.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Ortolang, Portail lexical, <http://www.cnrtl.fr/definition/formalis%C3%A9//1>.

Cercle de coopération des ONG de développement. *Repères et Outils pour des Partenariats Équitables et Solidaires*, Fév. 2013, Sites web: <http://cercle.lu>.

CHANG, Gwang-Chol. *Elaboration d'un Plan d'Action pour l'Education Une Note Méthodologique*, Paris, UNESCO, 2003, (disponible sur:

CHANG, Gwang-Chol. *Plan national sectoriel de l'éducation: un guide d'approche pour une planification axée sur les résultats*, Paris, UNESCO, 2006.

CHANG, Gwang-Chol et RADI, Mohamed. *Planification de l'éducation par la simulation informatique*, Paris, UNESCO, ED-2001/WS/36, 2001, (Politiques et stratégies d'éducation 3),

CLAUSTRE, Vincent. *La démarche prospective au service du développement et de la planification territoriale*, Strasbourg, Association de Prospective Rhenane, 2009, site web: <http://www.apr-strasbourg.org>.

CLOUTIER, Gilles. «*Le développement des guides de pratiques*», Vol. 1 #1, Revue CNRIS magazine scientifique et professionnel, 2009, site web: www.cnrisc.ca.

Comité de liaison Europe-Afrique-Caraïbes-Pacifique, COLEACP. *Techniques de Communication*, Bruxelles, le Comité, 2011, (disponible sur: http://pip.coleacp.org/files/documents/COLEACP_Manuel_6_FR.pdf).

Commission Européenne, EUROPEAID Office de Coopération. *Gestion du Cycle de Projet Guide Récapitulatif des Formations*, Février 2001, (disponible sur: <http://portals.wi.wur.nl/files/docs/ppmefr/EUgestionducycleprojet.pdf>).

COMPAN, Catherine. *Le Partenariat Dans La Protection De L'enfance: Des Enjeux Identitaires Et Organisationnels*, Mémoire présenté pour le Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale, Université Toulouse – Le Mirail, Promotion DEIS 2 - 2008 – 2011, disponible sur: http://cediasbibli.org/opac/index.php?lvl=notice_display&id=77008.

COOMBS, Philip H. *Qu'est ce que la planification de l'éducation?*, Paris, UNESCO/IIEP, 1970.

Coopération pour l'Évaluation et le Développement de la Recherche (CEDRE). *Les démarches qualité de l'insertion par l'activité économique en Pointou-Charentes, Guide CEDRE- Fiche pratique 1*, Fédération COORACE, 2005.

COUVREUR, Agathe, et LEHUEDE, Franck. *Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives*, Paris, Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie CREDOC, 2002, (disponible sur: <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C176.pdf>).

CURLE, Adam. *Identité professionnelle du planificateur de l'éducation*, Paris, UNESCO/IIEP, 1970.

DA COSTA, Isabel. *Macro – Micro Planification : Des nouveaux défis pour l'éducation?*, Paris, IIEP/ UNESCO, 2008.

DIAS DA GRACA, Patricia. *Décentralisation, partenariat et carte scolaire : Le cas français*, IIEP/UNESCO, 2000.

DURAND-PRINBORGNE, Claude. *Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation*, UNESCO IIEP, 2000.

École des mines de Saint-Étienne (EMSE). Supports Pédagogiques pour la Gestion Industrielle, *Introduction à la Modélisation et à la Simulation Support de Cours*, site web: Mines Saint-Étienne, <http://www.mines-stetienne.fr>.

EVAL, Centre de ressources en évaluation. *Le cadre logique Analyse des stratégies*, Sites web: EVAL <http://www.eval.fr>.

Fondation Rurale de l'Afrique de l'Ouest (FRAO), avec l'appui du FIDA. *Capitalisation et valorisation des expériences des projets et programmes de développement financés par le FIDA en Afrique de l'Ouest et du Centre : Guide méthodologique*, Sites web: www.frao.info ou www.fidafrique.net

FRANCE, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Dictionnaire des compétences* - novembre 2011, (disponible sur: http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf).

GODET, Michel. *Méthodologie de la prospective -Manuel de la prospective stratégique*, Présentation SLIDES, (disponible sur: <http://slideplayer.fr/slide/3156133/>).

GRIMAUD, Lin. *Pourquoi formaliser en travail social?*, Revue Empan 2009/3 (n° 75) Éditeur: ERES, (disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-empan-2009-3-page-134.htm>).

HARACHE, Christine. *Les 7 secrets de la prise de notes*, Le Blog des Assistantes, le 3 février 2011, (disponible sur: <http://www.blog-assistantes.fr/2011/02/03/les-7-secrets-de-la-prise-de-notes-en-reunion/>).

HITE, Steven J. *La recherche quantitative au service des politiques éducatives: le rôle de l'analyse de la littérature*, Paris, UNESCO/IPE, 2002.

Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS), Québec. *Cadre d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux*, Document rédigé par Sylvie Beauchamp, Martin Drapeau, Carmen Dionne, Jean-Pierre Duplantie, 2015.

Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS), Québec. *Vers une méthode d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux*, Québec, fev 2012.

JOUVENEL (de), Hugues. «La Démarche Prospective Un bref guide méthodologique», *Revue Futuribles* (n°247, novembre 1999), site web: Futuribles, analyse et prospective, <https://www.futuribles.com/fr>.

LAROUSSE, Dictionnaires de Français, (disponible sur: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9rer/19060?q=coop%C3%A9rer#18950>).

LIEB-STOREBJERG, Pauline. *Méthodes et techniques des écrits professionnels: Rédiger un compte rendu*, 21/11/08, (disponible sur: <http://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-compte-rendu2.pdf>).

MAGNEN, André. *Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion*, Paris, UNESCO/IPE, (1996), (disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000870/087069fo.pdf>).

MALAN, Thierry. «Evolution de la fonction de la planification de l'éducation en France au cours des Ve et Vie plans (1966-1975) », *Revue française de pédagogie*, volume 26, 1974.

MAROC (Royaume du), Ministère de la Prévision Economique et du Plan. *Le Plan de Développement Economique et Social 2000-2004, La Lettre Royale (Traduction)*, 1999.

MINGAT, Alain et BROSSARD, Mathieu. *Module de formation aux modèles de simulation financière en éducation pour le compte de l'Institut de la Banque Mondiale*, UNESCO-IPE-Pôle de Dakar, 2003.

OCDE, Centre Européen d'Expertise en Evaluation. *Glossaire Des Termes Utilisés Dans Le Domaine De L'évaluation de L'aide Au Développement*, le Centre, 2000, (disponible sur: www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/31936561.pdf).

OCDE, Le Réseau du CAD sur l'évaluation du développement. *Évaluer la Coopération Pour le Développement Récapitulatif des Normes et Standards de Référence, Deuxième Edition 2010*, Site web: www.oecd.org.

OPUBOR, Alfred E. *La communication au service de l'éducation et du développement: accroître la participation et l'engagement des parties prenantes*, Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), 2001.

Ordre des ingénieurs forestiers du Québec. *Guide de pratique professionnelle*, 2001.

PAQUAY, Léopold, CRAHAY, Marcel et DE KETELE, Jean-Marie. *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, Editions DE Boeck Université, 2006.

PNUD, *Guide de la Planification, du Suivi et de l'Evaluation Axés sur les Résultats du Développement*, New York, Site web: <http://www.undp.org>, 2009.

POIGNANT, Raymond. *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale*, Paris, UNESCO/IIPE, 1967.

PASTRE, Pierre; MAYEN, Patrick et VERGNAUD, Gérard. «La didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, 154 | janvier-mars 2006.

QUEBEC, Ministère du Conseil exécutif. *Guide sur la Planification Stratégique*, Mai 2004, site web: GTI Gestion Performance inc. <http://gtigp.ca>.

RUSCOE, Gordon C. *Planification de l'éducation: les conditions de réussite*, Paris, 1970, UNESCO-IIPE.

SAUVAGEOT, Claude. *Des indicateurs pour la planification de l'éducation un Guide Pratique*, IIPE/UNESCO, 2003.

SERRANO, Yeny. «Dominique Wolton, Informer n'est pas communiquer», *Questions de communication* [En ligne], 17 | 2010, mis en ligne le 23 janvier 2012. consulté le 29 décembre 2015. URL: <http://questionsdecommunication.revues.org/254>.

SYLLA, Khadim. «Outils et systèmes d'aide à la planification», *Lettre d'information de l'IIPE*, Vol. XXXI No. 1, Janvier-juin 2013, (disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002234/223453f.pdf>).

TUNISIE (République de), Ministère des Finances. *Cadre de dépenses à moyen terme Guide Méthodologique*, Union Européenne, Décembre 2009.

UNESCO, *Approche de la programmation, de la gestion et du suivi axés sur les résultats (GAR/RBM) telle qu'elle est appliquée à l'UNESCO: Principes directeurs*, Paris, UNESCO/ GAR/RBM, 2012.

UNESCO, Bureau de la Planification stratégique. *Mobiliser des ressources pour la coopération internationale au développement en éducation: quels mécanismes et partenariats innovants?*, Paris, Bureau de la Planification stratégique de l'UNESCO, 2010, (disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192179f.pdf>).

UNESCO, Bureau Multi-pays de Rabat. *Référentiel de Compétences du Planificateur de l'Education*, 2015.

UNESCO, IIPE. *Principes du renforcement des capacités en planification des politiques éducatives et en gestion des ressources*, Paris, UNESCO/IIPE, 2013.

UNESCO, IIPE, Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). *Guide pour la Préparation d'un Plan Sectoriel de l'Education*, Paris, UNESCO/IIPE, 2015.

UNESCO, Secteur de l'Éducation. *Cadre pour une stratégie de communication en appui à la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable*, Paris, UNESCO, 2007.

Université Laroche. *La Conduite de Projet Guide Pratique*, Octobre 2004.

WINOCK, Julien. «La prospective, une démarche pour anticiper au mieux les évolutions de notre société», *ACPE L'Agence Pour la Création d'Entreprises*, décembre 2012.

ZEW, Fondation. *Approche du cadre logique*, site web: <http://impact.zewo.ch/fr>.

LISTE DES SITES WEB

Sites Web des Principales organisations régionales et internationales travaillant sur des activités liées à la planification de l'éducation.

http://www.adeanet.org	ADEA, Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, Dialogue sur l'éducation pour le leadership et le changement
http://www.afd.fr	AFD, Agence Française de Développement
www.ciep.fr:	Ciep, Centre international d'études pédagogiques
http://www.eval.fr	EVAL Centre de ressources en évaluation
www.fpt-francophonie.org	FPT Francophonie, Carrefour Francophone pour la Formation Professionnelle et Technique- Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF)
https://www.futuribles.com/fr	Futuribles, analyse et prospective (Revue):
http://www.globalpartnership.org/fr	Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE):
http://www.hcp.ma	Haut Commissariat au Plan, Maroc
http://impact.zewo.ch/fr	Fondation ZEW0
https://www.iipe-poledakar.org/fr	IIPE -Pôle de Dakar
http://doc.iiep.unesco.org	Institut international de planification de l'éducation (IIPE)
www.oecd.org	OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Economique
https://rfp.revues.org	Revue française de pédagogie
http://www.undp.org	PNUD, Programme des Nations Unies pour le Développement
www.uis.unesco.org	Institut Statistique de l'UNESCO
http://unesdoc.unesco.org	UNESCO, Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture



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

Secteur de
l'éducation