



EVALUATION FINALE DU PROJET D'AMELIORATION DE
L'ACCES A DES SERVICES D'EDUCATION DE
QUALITE(PASEQ)

Rapport final

Dr Cheick Oumar FOMBA

Dr Mamoudou COUMARE

Mars 2017

REMERCIEMENTS

Ce travail a été rendu possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes convaincues que l'éducation, notamment celle en faveur des milieux défavorisés et des filles, constitue une priorité pour le Mali dont les besoins de scolarisation demeurent immenses.

Nous voudrions d'abord remercier tout le personnel technique du Consortium (Plan Mali, Save The Children, AGA Khan Fondation et World Vision), qui a contribué par ses conseils et appuis à la réalisation de cette évaluation.

Nos remerciements vont spécifiquement à Mme Setcheme Jeronime M Mongbo, Directrice Consortium PASEQ, M. KANOUTE Abdoul Karim, responsable du suivi évaluation du projet et Mme RACHEL GUHA (Conseillère de Suivi et Évaluation de Plan International Canada), qui n'ont ménagé aucun effort pour appuyer la démarche méthodologique, l'élaboration des outils de collecte des données et mettre à disposition toute la documentation utile sur le projet. C'est également le lieu de remercier les Directeurs d'Académie, de CAP, d'école, les enseignants, les élèves, les membres des Organisations Communautaires de Base des zones du projet et toutes les personnes de bonne volonté qui ont bien voulu consacrer une portion, minime soit-elle, de leurs temps à la réalisation de cette évaluation.

Les consultants

SOMMAIRE

Remerciements	2
Sommaire	3
Sigles et abréviations	4
Index des tableaux et graphiques	5
Résumé exécutif	6
I. RAPPEL DU CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L’EVALUATION	16
1. Contexte de l’évaluation	16
2. Objectifs de l’évaluation	17
II. CADRE METHODOLOGIQUE	18
1. Approche préconisée	18
2. Procédures d’échantillonnage	21
3. Outils de collecte des données	24
4. Procédures de collecte, de codification, de saisie et d’analyse des données	24
III. RESULTATS DE L’EVALUATION	26
3. Performance du projet	26
3.1. Pertinence	26
3.2. Efficacité	32
3.3. Efficience	46
3.4. Impact	53
4.5. Viabilité	70
5.6. Genre	74
4. Leçons apprises	79
IV. DEFIS ET RECOMMANDATIONS :	80
Documents consultés	82
ANNEXES	83

Sigles et abréviations

AE	:	Académie d'Enseignement
AME	:	Association de Mères d'Élèves
CGS	:	Comité de Gestion Scolaire
COGES	:	Comité de Gestion Scolaire
CDPE	:	Centre de Développement de la Petite Enfance
CMR	:	Cadre de Mesure de Rendement
DAE	:	Directeur d'Académie d'Enseignement
DCAP	:	Directeur de Centre d'Animation Pédagogique
DNEPS	:	Direction Nationale de l'Enseignement Préscolaire et Spéciale
EP	:	Enseignement primaire
GDE	:	Gouvernement Des Enfants
ME	:	Mère Éducatrice
MEN	:	Ministère de l'Éducation Nationale
M&E	:	Mesure et Évaluation
ML	:	Modèle logique
ONG	:	Organisation Non Gouvernementale
PASEC	:	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs
PDSEC	:	Plan de Développement Socio-économique et Culturel
PRODEC	:	Programme Décennal de Développement de l'Éducation

Index des tableaux des graphiques

Tableau n°1: Critères d'évaluation associés aux sources d'information -----	18
Tableau n°2: Répartition de l'échantillon de villages par ONG membre du consortium -----	21
Tableau n°3: Nombre d'entretiens individuels et focus groups par catégorie de cible par régions et cercles-----	22
Tableau n°4: Nombre d'entretiens individuels par commune -----	23
Tableau n°5: Nombre de focus group par catégorie de cible par village -----	23
Tableau n°6: Arrimage des objectifs du projet à la stratégie nationale de développement de l'éducation de l'avis des DAE et DCAP -----	24
Tableau n°7: Arrimage des objectifs du projet aux besoins et intérêts des bénéficiaires de l'avis des DAE et DCAP -----	29
Tableau n°8: Satisfaction des besoins des bénéficiaires -----	30
Tableau n°9: Infrastructures scolaires -----	33
Tableau n°10: Infrastructures d'hygiène, eau et assainissement -----	34
Tableau n°11: Amélioration des connaissances des enseignants/ enseignantes et mères éducatrices en matière de lutte contre toutes formes de marginalisation et violence dans les écoles/CDPE -----	36
Tableau n°12: Amélioration des pratiques des élèves et enfants du préscolaire (garçons/filles) en matière d'eau, d'hygiène, d'assainissement, et environnement sont améliorées dans les écoles/CDPE -----	37
Tableau n°13: Amélioration des connaissances des ME du guide de conduite des activités des CDPE dans les écoles/CDPE-----	38
Tableau n°14: L'accès à une alimentation scolaire continue et durable et déparasitage des filles et garçons du préscolaire et du primaire dans les écoles/CDPE ciblés -----	39
Tableau n°15 : Amélioration des capacités des hommes et femmes membres des CGS, COGES, AMEs, les élu(e)s des communes et les conseillers des AE et CAP pour gérer efficacement les écoles primaires et les CDPEs en mode décentralisé dans les écoles/CDPE ciblés-----	41
Tableau n°16 : Les connaissances des hommes et femmes membres des CGS, COGES, AMEs les élu(e)s des communes et les conseillers des AE et CAP et les cantinières sont améliorées en matière de genre, d'eau et assainissement et de nutrition dans les écoles/CDPE ciblés -----	42
Tableau n° 17: Changements liés aux mesures d'Hygiène/ assainissement -----	63
Tableau n° 18: Égalité dans l'exécution des activités de classe entre filles et garçons -----	65
Tableau n° 19: Amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants -----	67
Tableau n° 20: Traitement équitable des élèves (filles et garçons) en classe -----	70
Graphique n°1: taux d'achèvement au primaire -----	54
Graphique n°2 : taux de préscolarisation selon le sexe -----	55
Graphique n° 3: taux brut de scolarisation au primaire selon le sexe -----	56
Graphique n° 4: taux brut d'admission en 1ère année au primaire selon le sexe -----	57
Graphique n° 5: taux d'abandon au primaire selon le sexe -----	58
Graphique n° 6: taux de fréquentation au primaire selon le sexe-----	59
Graphique n° 7: Pratiques des enfants du préscolaire en matière d'eau, -----	61
Graphique n° 8 : Pratiques des élèves en matière d'hygiène selon le sexe -----	62

Résumé exécutif

Le projet d'Amélioration de l'Accès à des Services d'Éducation de Qualité (PASEQ) est l'initiative d'un consortium composé de quatre organisations non gouvernementales internationales : la Fondation Aga Khan, Plan International, Save the Children, et World Vision. Il est cofinancé par les Affaires Mondiales Canada et Plan International pour respectivement 19 682 539 \$CAN et 3 796 779 \$CAN.

Le PASEQ vise à améliorer l'accès aux centres sains et sécurisés de développement de la petite enfance (CDPE) et au premier cycle de l'enseignement fondamental dans 304 villages des régions de Kayes, Koulikoro, Ségou, Sikasso et Mopti pour une durée de trois ans (24 Mars 2014 – 31 Mars 2017).

Dans chacune de ces régions, le projet entend contribuer à l'amélioration de l'accès à 130 centres de développement de la petite enfance et à 221 écoles du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental pour 61,767 enfants dont 30,513 filles, dans 304 villages, par la mise en place d'infrastructures scolaires, sanitaires et hydrauliques, le financement de l'alimentation scolaire, et la distribution de micronutriments et de déparasitant. En plus, 707,945 personnes dont 357,231 femmes, notamment enseignant(e)s, mères éducatrices, membres d'associations locales et de comités de gestion, et élus locaux bénéficieront de renforcement de capacités selon leurs attributions pour une meilleure qualité de l'éducation.

Les axes d'intervention du PASEQ sont:

- la construction d'écoles (1er cycle) et de centres de développement de la petite enfance (CDPE);
- la réalisation d'infrastructures d'hygiène, eau et assainissement, et de cantines scolaires;
- la dotation des écoles et CDPE en kits d'hygiène, d'assainissement, vivres et kits de cantines;
- la distribution de déparasitant et de micronutriments;
- le renforcement des capacités des enseignant(e)s, du personnel scolaire, des gouvernements d'enfants, membres des comités de gestion scolaires et préscolaires (CGS/COGES), Mères Éducatrices (ME), Associations de Mères d'Élèves (AME), et communautés décentralisées afin d'améliorer la gestion des écoles, CDPE et cantines scolaires.

Au moment où le projet arrive à terme, la présente évaluation finale vise à mesurer l'impact de ses interventions depuis 2014 sur l'accès et la qualité de l'éducation dans ses zones cibles. Elle vise à analyser la logique d'intervention du projet dans son ensemble en répondant à des critères généraux d'évaluation : pertinence, efficience, efficacité, impact, viabilité, auxquels, il faut adjoindre la dimension genre.

L'approche évaluative adoptée repose sur une démarche participative, d'autant qu'elle implique tous les acteurs et bénéficiaires (équipe projet au niveau national et régional, les

services déconcentrés d'éducation (AE, CAP), les collectivités territoriales (mairies), les communautés (CGS, COGES, AME, ME) et les élèves et enseignants) du projet. La démarche adoptée est également qualitative, parce qu'elle privilégie non la représentativité de l'échantillon, mais son adéquation par rapport aux critères d'évaluation.

Ainsi, l'évaluation s'appuie-t-elle sur une vingtaine de villages : 3 à Kayes ; 4 à Koulikoro ; 4 à Mopti ; 5 à Ségou et 4 à Sikasso. Par ailleurs, 8 des 20 villages (écoles ou CDPE sont dans le secteur de Plan International (Kayes, Koulikoro et Ségou) ; 4 dans le secteur de Save the Children (Sikasso) ; 4 dans le secteur de World vision (Koulikoro, Ségou et Sikasso) et 4 dans le secteur de la Fondation Aga Khan. Selon l'ordre d'enseignement, 12 sont des écoles primaires et 8 des CDPE.

Dans les écoles et CDPE retenus, divers outils préalablement élaborés avec l'appui des membres de l'équipe projet ont servi à collecter les données sur le terrain par une quinzaine d'enquêteurs sous la supervision des consultants.

Les données codifiées ont été saisies sous Excel à l'aide d'un masque de saisie mis à disposition par l'équipe du projet. Les données saisies ont été transférées et analysées sous SPSS pour dégager des tableaux de fréquences qui ont permis d'identifier les tendances significatives des résultats par catégorie de cibles.

Conformément aux critères d'évaluation retenus, les résultats de la présente évaluation se présentent, ainsi qu'il suit :

Pertinence

En 1998, le gouvernement du Mali, soutenu par la communauté des bailleurs de fonds, a adopté un programme de développement décennal de l'éducation (PRODEC) pour promouvoir une éducation de qualité pour tous et lutter contre la pauvreté dans le cadre de l'atteinte des OMD et du programme d'éducation pour tous (EPT) pour l'horizon 2015.

Dans ce contexte, le Mali a réalisé, avant la crise de 2012, d'importants progrès par rapport à l'accès à l'éducation de base, avec une amélioration du taux brut de scolarisation, de 27 % en 1991 à 81,5 % en 2011 (de 20 % à 74 % pour les filles). Ce taux a baissé à 70.1% et à 64% pour les filles en 2013 (annuaire CPS, MEN, 2013-2014). Le pays demeure confronté à des besoins pressants d'accès et de qualité de l'éducation dans chacune de ses régions.

Cette situation exige de mobiliser des ressources importantes que ne dispose pas le gouvernement pour satisfaire aux besoins pressants d'infrastructures scolaires, de recrutement d'enseignants en nombre suffisant, d'alimentation scolaire à l'école, notamment dans les localités défavorisées où la fréquentation scolaire est faible et les enfants réticents à la scolarisation à cause de la faim. L'alimentation scolaire constitue un facteur important de l'accès et de la qualité de l'éducation au Mali.

Le projet d'accès aux services de qualité de l'éducation mis en place par un consortium d'ONG constitue une réponse à cette préoccupation. Ses axes d'intervention (infrastructures scolaires, qualité de la gouvernance, alimentation scolaire et hygiène et assainissement) sont en cohérence avec les actions du département de l'éducation nationale en matière d'accès à une éducation de qualité pour tous.

Sur un autre plan, les acteurs et bénéficiaires du projet rencontrés s'accordent à reconnaître la nécessité de la mise en œuvre du projet dans leur milieu marqué par une offre d'éducation insuffisante (déficit de renforcement des capacités des acteurs et des membres des communautés de base, insuffisance des structures et infrastructures scolaires d'accueil et d'hygiène, absence de cantines scolaires dans de nombreuses localités, etc.).

Les activités initiées dans le cadre du projet ont visé à répondre à des insuffisances identifiées par des engagements financiers, en termes d'appuis matériels, de sensibilisation et de renforcement des capacités des acteurs et des organisations communautaires de base à travers les CGS/COGES, ME, AME et communautés décentralisés sur leurs rôles et responsabilités. La prise en compte des besoins et intérêts des bénéficiaires du projet montre toute la pertinence du projet.

Par ailleurs, la pertinence du projet apparaît, en termes de valeur ajoutée, dans sa mise en œuvre par un consortium d'ONG maliennes qui sont su mutualiser leurs expériences et leurs savoirs faire afin d'atteindre les résultats escomptés.

Efficacité

La mesure de l'efficacité du projet se focalise sur trois préoccupations majeures l'atteinte des résultats du projet; le renforcement des capacités des bénéficiaires et changements de comportement observés et l'implication des enfants en situation d'handicap.

Le projet a réalisé et équipé 279 salles de classes avec rampes d'accès, alors qu'il était prévu 267; 80 bureaux du directeur et magasins avec rampes d'accès, contre une prévision de 85, soit 5 en moins. En ce qui concerne la construction et l'équipement de CDPE avec rampes d'accès et de cantines scolaires avec rampes d'accès, les prévisions qui étaient respectivement de 30 et 118 ont tous été exécutées à 100%.

Dans le domaine de l'eau, l'hygiène et l'assainissement, sur une prévision de 361 blocs de latrines à 3 cabines (séparés garçons/filles) avec dispositif de lave main et rampes d'accès, il a été 345, soit un 16 blocs en moins. De même, il était prévu 103 nouveaux forages et 7 systèmes limités mécanisés, mais il a été réalisé respectivement 98 et 5. Des contingences de natures diverses expliquent cette situation, comme les facteurs liés au temps, à la nature (forages négatifs), à la disponibilité des fonds, voire des erreurs de planification expliquent cette situation. Par contre, les prévisions ont été largement dépassées en ce qui concerne la réhabilitation de forages et l'extension d'adduction d'eau, comme l'indique le tableau.

Par rapport au renforcement des capacités, toutes les activités ont été totalement réalisées comme prévu. Certaines ont même été dépassées légèrement les cibles prévus. Les interventions du projet dans ce domaine, ont conduit à des changements de comportement, notamment dans le domaine de l'hygiène et l'assainissement. Les enfants, même dans les CDPE sont plus regardant sur les pratiques d'hygiène/assainissement et les club Wash et d'hygiène sont très actifs. Au-delà, les activités du projet ont permis de porter un autre regard sur les enfants en situation d'handicap.

D'une manière générale, toutes les actions et activités prévues ont été réalisées. Cette performance du projet s'explique par divers facteurs dont l'effet de synergie et de complémentarité avec les actions et intervention de l'Etat dans le secteur et la qualité de l'équipe de gestion, surtout son engagement.

Efficiences

Le projet est initié et mis en œuvre par un consortium de 4 ONG. Au-delà de l'appui de ce consortium à l'atteinte des résultats, une des préoccupations de l'efficacité est la complémentarité des activités du projet et l'influence du processus de mise en œuvre du projet sur l'atteinte des résultats.

L'organisation des 4 ONG en consortium a été un cas d'école pour chacune de ces agences et une source d'inspiration et d'enrichissement réciproque qui a profité à tout point de vue à chacune de ces structures. Le consortium a favorisé la mise en œuvre du projet, voire l'atteinte des résultats fixés. Sans le consortium, la mise en œuvre du projet allait être très difficile en un temps relativement court (3 ans).

Toutes les activités et dimensions du projet ont été prises en compte dans le cadre de la conception et la mise en œuvre du projet, de l'amélioration des conditions physiques d'apprentissage tenant compte des besoins spécifiques des filles, des garçons et des enfants vivant avec un handicap; en passant par le renforcement des conditions d'apprentissage par l'alimentation; développement des compétences de bonnes pratiques d'enseignement basées sur l'enfant et l'hygiène (corporelle et alimentaire); et l'instauration des règles de conduite favorisant la protection des enfants contre toute forme de violence et de discrimination. Le tout vient en appui aux efforts de l'Etat dans le secteur.

Le modèle de gouvernance et de pilotage mis en place a optimisé l'allocation des ressources et permis au projet de réaliser des économies d'échelle. Des missions conjointes de coordination avec la partie canadienne ont été organisées tout au cours de la conception et de la mise en œuvre du projet. Des rencontres de concertation (comités de concertation, de gestion et de pilotage; rencontres informelles, etc.) ont été organisées au cours du processus de mise en œuvre du projet aux niveaux local, régional et national pour le partage des résultats du projet avec les acteurs concernés pour intégrer leurs contributions.

Pour renforcer la coordination des achats de matériels et d'équipements coûteux en vue de réaliser des économies d'échelle, les membres du consortium se sont constitués en un groupe

de travail sur les approvisionnements pour effectuer conjointement les achats des véhicules, du mobilier scolaire, des déparasitant et des micronutriments.

Les communautés bénéficiaires ont aussi participé activement à toutes les étapes et activités de l'initiative: l'analyse de situation, la planification (allocation des extrants par commune, l'identification des sites des écoles/CDPEs par village, l'identification des cibles, la mobilisation sociale autour de l'initiative, etc.), l'analyse genre, et le suivi et l'évaluation. Un accent particulier a été mis sur la participation des enfants dans les interventions visant à renforcer leurs droits à une éducation de qualité et à la protection.

Les quatre membres du consortium ont établi aussi un mécanisme pour assurer la bonne coordination entre les agences afin d'avoir un processus cohérent et consistant pour résoudre les problèmes de communication.

Impact

Des améliorations sont observées en matière de scolarisation pour les garçons et les filles dans les localités du projet des régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou et Mopti. Elles se réfèrent aux taux bruts d'achèvement, de préscolarisation, de scolarisation, d'admission, d'abandon et de fréquentation scolaire des enfants.

Plusieurs facteurs ont contribué à l'atteinte de ces résultats dont : l'alimentation scolaire (fourniture de repas chaud et pérennisation des cantines); la mise à disposition des infrastructures scolaires ; le renforcement des capacités des enseignants/es, CGS/AME sur des thématiques : l'éducation inclusive, la gestion de l'école en mode décentralisé ; la mise en œuvre des plans d'action des CGS/COGES ; les campagnes radios sur la scolarisation des enfants ; l'implication des associations des mères d'élèves(AME) qui font du porte à porte pour faire sortir les élèves et organisent des sensibilisations pour une meilleure promotion des droits de l'enfant ; l'affectation des enseignants par l'État dans les écoles construites, etc.

Des améliorations significatives sont observées dans les pratiques des élèves et enfants du préscolaire (garçons et filles) en matière d'eau, d'hygiène, d'assainissement et environnement. Les enfants ont pris l'habitude de se laver les mains avec du savon avant de manger et au sortir des latrines. Ces comportements est observé à 100% chez les enfants à la fin du projet (100% pour les filles et 100% pour les garçons) contre 35% à l'étude de base (33,0% pour les filles et 37,0% pour les garçons) pour une cible de 50,0% (50,0% pour les filles et 50,0% pour les garçons).

Dans les écoles primaires, les élèves observent également de bonnes pratiques d'hygiène. A l'étude de base, ils étaient 20% (21% pour les filles et 19% pour les garçons) à se laver les mains au savon avant de manger et à la sortie des latrines, à l'étude de base. Cette proportion passe à 86% (86% pour les filles et 85% pour les garçons) à la fin du projet pour une cible de 50% (50% pour les filles et 50% pour les garçons).

Le projet a également contribué à des changements, en termes d'égalité entre filles et garçons, dans l'exercice des activités de classe comme : effacer le tableau, balayer la classe et la cour de l'école, remplir la jarre de la classe, etc.

S'agissant des pratiques des enseignants, des améliorations sont observées dans leurs pratiques à s'occuper indifféremment des élèves, quel que soit leur sexe. Dans 11 cas sur 12, soit 92%, les filles soutiennent bénéficier de traitements équitables dans la classe. Dans 8 cas sur 12, soit 67%, les garçons ont déclaré être traités de la même façon que les filles.

En matière de sensibilisation des populations, des améliorations sont également observées. Les résultats probants enregistrés, en matière d'accès et de fréquentation scolaire des élèves, notamment des filles résulte en partie des séances de sensibilisation dont les communautés ont pu bénéficier. Dans 12 cas sur 18, soit 67%, les élus ont évoqué "les séances de sensibilisation à l'accès" et qui auraient permis de "vaincre les résistances à la scolarisation" dans 10 cas sur 18, soit 56%. Au-delà des canaux classiques d'information, la radio est apparue comme un outil efficace de sensibilisation des communautés. Dans le cadre du projet, les campagnes radio ont motivé les parents à envoyer les enfants à l'école. Dans 13 cas sur 18, soit 72%, les CGS, CGES et AME ont indiqué que l'accès à l'éducation s'est amélioré, grâce à la radio.

Viabilité

Dans le cadre de cette évaluation, la viabilité a été considérée sous quatre angles i) l'implication et l'engagement des communautés; ii) le renforcement des capacités des communautés et des acteurs impliqués dans le processus; iii) La pérennisation des cantines scolaires et des CDPE; iv) la pérennisation et l'entretien des infrastructures scolaires.

Par rapport à l'implication et l'engagement des communautés, le projet a réalisé de nombreuses activités qui ont contribué à modifier les comportements et les habitudes en faveur d'un engagement des familles et des communautés pour la promotion de la scolarisation dans les zones du projet.

Par rapport au renforcement des capacités, le dispositif mis en place s'appuie, d'une part, sur les ressources déconcentrées du MEN, à travers les AE et les CAP et, d'autre part, sur les membres et partenaires du Consortium. Ces structures ont préalablement bénéficié d'appui du projet pour accroître leurs capacités de gestion et de formation en matière de développement des écoles. Leur responsabilisation au niveau local est un gage de la viabilité du projet. En outre, le projet a favorisé et assuré la formation des Comités de Gestion Scolaire et des GDE dans les écoles, les AME dans les villages et les élus locaux, afin d'assurer de manière efficace les missions et les nouvelles responsabilités qui sont les siennes.

Le projet a mobilisé des ressources nécessaires pour réaliser, exécuter et suivre les plans de développement des écoles des localités concernées. Les mécanismes de responsabilisation mis en place par le projet pour développer et encourager la participation des femmes à la prise de décision est de nature à favoriser l'accès et la rétention des filles à l'école.

S'agissant de la pérennisation des cantines scolaires et des CDPE, dans certaines localités, les CGS estiment pouvoir s'assumer à la fin du projet pour générer des ressources propres. Ils se proposent de mettre en œuvre des activités génératrices de revenus à travers la culture de champs collectifs. Dans 17 cas sur 20, soit 85%, les CGS, COGES et ME ont évoqué la pérennisation des cantines, dans ce cadre.

Le projet se situe dans une perspective d'anticipation et juge nécessaire pour les communes d'intégrer la prise en charge des cantines dans leur PDSEC. Le pourcentage de communes qui incluent la prise en charge des cantines scolaires dans leur plan de développement (PDSEC) est estimé à 74% à la fin du projet contre 31% à l'étude de base pour une cible de 70% (rapport d'analyse des données finales du projet, 2017).

Dans certaines localités, des familles acceptent d'assurer en nature une partie des charges liées au fonctionnement des cantines, à un moment de l'année où elles réalisent des rentrées d'argent, comme la période des récoltes. Dans certains cas, des fonds d'un montant forfaitaire de 100 000 FCFA ont été mis à la disposition des femmes dans le cadre des activités génératrices de revenus pour leur permettre de contribuer au fonctionnement de la cantine. L'exemple de financement qui semble productif et attirer les communautés de certaines localités couvertes par le projet a consisté à mettre à la disposition de groupements d'individus ou des associations des fonds d'un niveau relativement considérable (environ 2 000 000 de francs FCFA) qui a permis de générer des intérêts dont une partie est à été reversée aux écoles pour assurer le fonctionnement de la cantine scolaire.

Par rapport à la pérennisation et à l'entretien des infrastructures scolaires, les enquêtes de terrain font ressortir plusieurs possibilités ou stratégies de pérennisation et de maintien des infrastructures. Dans de nombreux cas, des enquêtés affirment que des mesures sont déjà envisagées par les mairies dans le cadre de leur PDSEC. Il nous a été rapporté par des ONG membres du consortium de l'existence de compétences pour palier à certains problèmes de maintenance dans certaines des zones d'interventions du projet. Dans certaines localités des régions de Kayes, Koulikoro, Ségou et Mopti, des artisans ont été formés par les organisations mères du projet, sur la maintenance des forages et la maçonnerie.

Une possibilité de pérennisation concerne l'implication des AE et CAP, à travers leurs techniciens, pour assurer le suivi de la qualité de l'entretien des infrastructures scolaires. Dans le même temps, les CGS, dans le cadre de l'entretien des points d'eau et de la pompe, pourraient être amenés à commercialiser l'eau des forages à un prix acceptable pour les communautés.

Genre

La dimension genre est transversale à toutes les composantes du projet. Dans le cadre de cette évaluation, elle est abordée sous différents aspects (niveau d'intégration dans la conception et

la mise en œuvre du projet, influence du genre sur l'atteinte des résultats du projet, changements intervenus grâce au projet y compris les changements inattendus, en termes de relations entre les sexes, changements institutionnels qui ont contribué à l'intégration systématique de l'égalité des sexes dans l'éducation dans les zones du projet.

Par rapport à l'intégration du genre dans la conception et la mise en œuvre du projet, le projet s'est positionné dans une approche intégrative à la fois « institutionnelle » et « opérationnelle ».

Au plan institutionnel, le projet a initié diverses actions et activités pour favoriser l'intégration du genre: développement et appropriation d'outils de prise en compte de l'égalité des sexes; utilisation de check-list pour vérifier l'intégration du genre dans les activités; contrôle genre des formateurs et des listes de formation; intégration des aspects de l'égalité dans les termes de référence des différentes formations, etc.

Au niveau opérationnel, au-delà de l'intégration du genre dans les infrastructures construites, diverses activités de formation et de sensibilisation ont été mises en œuvre pour promouvoir l'intégration du genre.

Tous les bénéficiaires du projet, particulièrement les enseignants et les mères éducatrices ont été formés en pédagogie sensible au genre, la lutte contre la violence à l'école et en appui psychosocial.

Par ailleurs, le projet a mené diverses campagnes de sensibilisation, utilisé les radios communautaires et nationales et les leaders/champions nationaux et locaux comme porteurs de messages de sensibilisation.

Concernant l'influence du genre sur l'atteinte des résultats du projet, le projet a influencé les pratiques habituelles des enseignants et des élèves dans les classes. A présent, les filles et les garçons nettoient indifféremment la classe, effacent le tableau, cherchent l'eau pour la jarre de la classe, répondent aux questions posées par l'enseignant. Dans de nombreuses classes, les filles sont responsables de classe et les garçons adjoints, et vice-versa. Les filles et les garçons jouent ensemble dans la cour de l'école. Les pratiques discriminatoires des enseignants en faveur des garçons se sont fortement atténuées. Les enseignants affirment s'occuper de tous les élèves indifféremment de leur sexe. Les filles et les garçons sont alternativement assis sur les mêmes tables bancs. Cette pratique indifférenciée est observée à tous les niveaux : parité filles / garçons dans la mise en place des GDE, dans l'exécution de tâches quotidiennes à l'école comme le balayage, le service des eaux, le nettoyage des latrines, etc.

De même, les femmes s'impliquent de plus en plus dans les questions éducatives. Elles prennent une part active dans les prises de décisions et le fonctionnement des CGS/COGES.

Par rapport aux changements intervenus grâce au projet dans la relations entre les sexes, le projet a pris des initiatives tendant à améliorer les rapports entre les deux sexes. Celles-ci apparaissent plus décomplexées, plus libres et mieux organisées au sein d'associations et de tontines qui les permet d'épargner et de mieux apparaître. Par ailleurs, les femmes et les hommes ont compris qu'ils se doivent de mutualiser leurs efforts pour contribuer au développement de leur localité. Ils ont désormais compris qu'ils sont complémentaires.

Globalement, les femmes estiment que le projet a contribué à modifier leurs perceptions et comportements sur la scolarisation en général et celle des filles en particulier.

Au-delà des efforts consentis pour promouvoir une scolarisation de masse dans les écoles, la pérennisation des acquis requière un engagement continu et concerté de tous les acteurs du développement des écoles pour assurer une scolarisation effective et de qualité dans les localités concernées. Il est important que les CAP prennent une part active dans ce processus, en tant que responsables officiels intermédiaires entre plusieurs intervenants en charge du développement des écoles. A cet effet, un certain nombre de recommandations méritent d'être observées à tous les niveaux.

▪ **A l'intention des CAP**

- ✓ Capitaliser toutes les informations relatives aux formations (nombre, formateurs, bénéficiaires, thèmes, etc.). La gestion de ces informations contribuera à mieux organiser les sessions pour le bénéfice de l'ensemble des enseignants d'une localité et à éviter que les mêmes enseignants participent toujours aux mêmes formations ;
- ✓ Renforcer le suivi et l'évaluation des pratiques de classe des enseignants pour s'assurer régulièrement des performances réalisées et y apporter les appuis nécessaires;
- ✓ Renforcer le partenariat autour de l'école ; ceci nécessite la mise en place d'un mécanisme de concertation régulière impliquant à la fois les acteurs et bénéficiaires du projet ; la circulation de l'information et des décisions devrait faire l'objet de transparence et d'un partage entre tous (AE, CAP, ONG, collectivités territoriales, communes, écoles, etc.) ;
- ✓ Renforcer la sensibilisation au niveau des Organisations Communautaires à la Base sur leurs responsabilités et rôles à jouer dans le développement de leur localité, notamment par leur implication au processus de prise en charge des écoles ;
- ✓ Amener les CGS à identifier au niveau de leur localité, les difficultés auxquelles les écoles demeurent confrontées. Il est important que s'instaure un dialogue permanent entre le chef d'établissement, les enseignants et les CGS ;
- ✓ Requérir auprès du consortium et du bailleur de fonds la poursuite du projet dans une nouvelle phase afin de renforcer les acquis et d'étendre les activités à d'autres écoles.

▪ **A l'intention des directeurs d'école**

- ✓ Renforcer le suivi et l'évaluation des sessions de formation au sein des CA et faire partager les bonnes pratiques identifiées avec d'autres écoles ;

▪ **A l'intention des Organisations Communautaires de Base (CGS, AME, GDE, élus, etc.)**

- ✓ Inciter les enseignants et les GDE à l'entretien régulier des latrines;
- ✓ Mettre en place un dispositif permanent de suivi et d'entretien des infrastructures et équipements fournis par le projet ;

- ✓ Maintenir et entretenir les équipements et infrastructures existants (nettoyage, réparations, etc.) ;
 - ✓ Promouvoir la sensibilisation au sein des Organisations Communautaires de Base à assurer la relève du projet par l'exploitation de toute autre activité devant générer des ressources pour la communauté ;
 - ✓ Sensibiliser et renforcer la mobilisation de la communauté en faveur de la scolarisation des filles par des mesures adaptées (appuis aux mamans, prise en charge des filles issues de familles très démunies (fournitures scolaires, paiement de cotisation, etc.), sanctions à l'encontre des parents, notamment des pères qui déscolarisent leur fille, interdiction du mariage précoce des filles, etc. Il s'agira de faire observer de manière stricte toutes les mesures visant à renforcer l'accès et le maintien des filles à l'école.
- **A l'intention du consortium**
- ✓ Capitaliser les acquis en matière de collaboration au sein du consortium et avec toutes les structures en charge de la promotion des écoles et accompagner les réformes en cours ;
 - ✓ Faire bénéficier prioritairement par les écoles du projet, les interventions du consortium, en matière de réalisation de grosses œuvres comme la réalisation d'infrastructures (latrines, points d'eaux, kits d'assainissement, etc.) ;
 - ✓ Restituer les résultats de l'évaluation finale, notamment, aux bénéficiaires du projet. Il est souhaitable que les regroupements se tiennent au niveau des PU pour faciliter la participation de tous (CGS, AME, représentants des GDE, élus locaux, etc.).

I. RAPPEL DU CONTEXTE ET DES OBJECTIFS DE L'EVALUATION

1. Contexte de l'évaluation

Le Mali a connu en 2012 la plus grave crise sociopolitique et sécuritaire de son histoire moderne. Cette crise qui fait suite à l'éclatement encore une fois d'une rébellion touareg dans la partie septentrionale du pays, aura conduit à un coup d'État en mars 2012. La conséquence de ce coup d'État fut la transmutation de la rébellion en mouvement d'occupation des 2/3 du territoire national par des individus de toutes nationalités se réclamant d'un islam radical. Ils s'arrogent le droit de détruire tous les symboles de l'État dont l'école.

Suivant une étude de Cluster Éducation (juillet, 2012) la crise a eu un impact négatif sur le développement de l'éducation. Elle a conduit entre autres, à la suspension de l'aide budgétaire des partenaires techniques et financiers qui représentaient environ 30% des recettes de l'État, la destruction des infrastructures et des équipements scolaires, avec comme corollaire l'interruption des activités d'enseignement-apprentissage et le déplacement massif des élèves, des enfants en âge scolaire et des enseignants, avec comme conséquence une déscolarisation massive (27%). Cette étude indique que 560 461 enfants en âge scolaire dont 300 000 fréquentant l'école ont dû quitter le nord, abandonnant ainsi l'école. Parmi eux, environ 25 000 ont migré vers le sud et 100 000 vers les pays voisins. Certaines régions, notamment les régions de Mopti, de Ségou et le district de Bamako ont enregistré une forte concentration des déplacés (73,6%) qui se sont inscrits dans les écoles déjà confrontées à des problèmes de pléthore d'effectifs. Au demeurant, cette situation va négativement impacté le TBS, en constante évolution depuis la première phase du PISE (2001/2005), qui va passer de 81,5% en 2012 à 70.1% en 2013, dont 64% pour les filles.

La problématique de l'accès des enfants en âge scolaire à la scolarisation, déjà suffisamment compliquée, va se complexifier avec l'instabilité du pays. D'où la nécessité de revoir la structure des investissements et des partenariats. C'est dans ce contexte que se situent les interventions du Projet d'Amélioration de l'Accès à des Services d'Éducation de Qualité (PASEQ). Le projet s'aligne avec les orientations du Ministère de l'Éducation Nationale et de ses partenaires dans le cadre des politiques et stratégies nationales de l'Éducation au Mali.

Initié par un consortium de quatre ONG internationales, le projet bénéficie du financement du gouvernement du Canada. Il couvre les régions de Kayes, Koulikoro, Ségou, Sikasso et Mopti.

Le projet vise à améliorer l'accès aux centres sains et sécurisés de développement de la petite enfance (CDPE) et au premier cycle de l'enseignement fondamental dans 304 villages des régions indiquées pour une durée de trois ans (24 Mars 2014 – 31 Mars 2017).

De nombreuses interventions ont été conduites dans le cadre du projet dont la construction d'écoles (1er cycle), de centres de développement de la petite enfance (CDPE), la réalisation

d'infrastructures d'hygiène, de cantines scolaires, la dotation des écoles et CDPE en Kits d'hygiène, d'assainissement, la dotation de déparasitant et de micronutriments, le renforcement des capacités des enseignants, du personnel scolaire, des gouvernements d'enfants, des membres des comités de gestion scolaires et préscolaires, des Mères éducatrices (ME), Associations de Mères d'Élèves (AME) et des communautés décentralisés.

De façon générale, il est attendu des interventions du projet, des résultats, en termes d'amélioration de l'accès à des services de base (éducation, soins de santé, hygiène, assainissement, etc.) pour davantage d'enfants, de membres des communautés, d'associations, d'enseignants, etc.

2. Objectifs de l'évaluation

La présente évaluation vise à évaluer l'impact des interventions du PASEQ depuis 2014 sur la scolarisation des enfants du CDPE et du niveau 1 de l'enseignement fondamental. Elle a pour objectif de mesurer la pertinence, l'efficacité, l'impact et la viabilité des activités du PASEQ.

Au-delà des objectifs visés par l'évaluation, il apparaît important de donner des indications sur l'approche méthodologique mise en avant pour apprécier, les interventions du projet dans le cadre d'un renforcement de l'accès des enfants à une éducation de qualité.

II. CADRE METHODOLOGIQUE

1. Approche préconisée

La présente évaluation finale du Projet d'amélioration de l'Accès à des Services d'Éducation de Qualité (PASEQ) se présente comme un exercice d'observation empirique visant à recueillir les informations sur les opinions et représentations des acteurs et bénéficiaires par rapport à la pertinence, l'efficacité, l'impact, la viabilité et l'intégration du genre dans les activités du projet. Ces critères ont guidé les questions d'évaluation et les données à collecter.

L'approche repose sur une démarche participative visant à associer tous les acteurs et bénéficiaires du projet. Elle implique toutes les personnes susceptibles de fournir un retour d'information sur le projet (conception, mise en œuvre, résultats, etc.) et d'influencer son développement futur (impact, durabilité).

Les informations collectées, de nature factuelle, sont issues de l'analyse de la documentation et des entretiens de terrain avec les acteurs et bénéficiaires des actions et activités du projet. Le tableau n° 1 présente les sources d'information au regard des critères et des questions d'évaluation.

Tableau n°1 : Critères d'évaluation associés aux sources d'information

Composantes de l'Évaluation	Questions Clés	Sources d'Information (Documents)	Sources d'Information (Personnes)
Pertinence	Dans quelle mesure le projet a-t-il répondu aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons, et d'autres groupes marginalisés dans les zones d'intervention en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire et primaire?	Rapport capitalisation genre, Rapport d'évaluation au MEN et structures déconcentrés, Rapport des UN, Etude de base.	AE, CAP Collectivités locales, élus locaux Parents CDPE & EP GDE Enseignants, ME CGS, COGES, AME
	Est-ce que le projet a contribué à la stratégie nationale de l'éducation du gouvernement du Mali?	Étude de Base Statistiques du Ministère Rapports Annuels	AE CAP Direction Nationale Fondamentale et Préscolaire CNCS
	Quelle a été la valeur ajoutée du consortium?	Rapports Semestriels et Annuels	AE CAP Cadre de Concertation (les directeurs des quatre ONGs) Comités Régionaux d'Orientation Comité National de Pilotage

	Dans quelle mesure le consortium et les différentes structures de gouvernance et de coordination mises en place par le projet (Core Team, le comité de gestion, comité de pilotage, les groupes thématiques, le cadre de concertation, les comités régionaux, etc.) ont-elles appuyé la mise en œuvre du projet?	Documents de Base (l'Accord de Contribution) Cadre Logique Rapports (Enjeux)	Cadre de Concertation Leaders des Équipes (coordonnateurs techniques, field coordonnateurs) - Mali et Canada
Efficience	Dans quelle mesure les diverses activités (différents composants) du projet se soutiennent-elles mutuellement? Aurait-il eu une meilleure sélection d'activités/utilisation des ressources pour la réalisation du projet ?	Étude de Base Cadre Logique CMR Rapports Semestriels et Annuels	AE, CAP Équipe du projet Collectivités locales, élus locaux Parents CDPE & EP GDE Enseignants, ME CGS, COGES, AME
	Dans quelle mesure le processus de mise en œuvre du projet a-t-elle influencé les résultats escomptés ?	Rapport Semestriel Plan d'activité Annuel Rapport de Mission	AE, CAP Équipe du projet (Manager) Enseignants, ME CGS, COGES, AME
	Dans quelle mesure les résultats escomptés par le projet ont-ils été atteints? Quels facteurs ont été déterminants pour la réalisation ou la non-réalisation des objectifs du projet	CMR Rapport Semestriel/Annuel Base de données de suivi de réalisation des infrastructures	Groupe thématique M&E AE, CAP Core Team Mali et Canada Enseignants, CGS, COGES, AME Parents, GDE
Efficacité	Dans quelle mesure les activités de renforcement des capacités des enseignants, mères éducatrices, des responsables gouvernementaux, et des structures de gestion de l'école ont-elles contribué à un changement de comportement parmi ces parties prenantes? Quel changement de comportement a été observé?	Compte rendu et rapport de synthèse de capitalisation genre Rapports annuel et semestriel Rapport Etude de base	AE, CAP Enseignants, Directeur d'école, Elèves CGS, COGES, AME Parents, GDE
	Quelle était l'efficacité des différentes méthodes utilisées pour impliquer les enfants qui ont des handicaps dans les activités du projet? Y avait-il des groupes qui étaient exclus?	Compte rendu et rapport de synthèse de capitalisation genre Rapports annuel et semestriel Rapport de mission	Enseignants, Directeur d'école, Elèves CGS, COGES, AME Parents, GDE
Impact	Quelle est la contribution du projet sur les résultats à long terme	Etude de base Rapports semestriel et annuel CMR	AE, CAP Enseignants, Directeur d'école, Elèves CGS, COGES, AME Parents, GDE Elus locaux
	Quels sont les résultats imprévus du projet (par exemple, qui ne font pas partie du modèle logique du projet)?	Compte rendu et rapport de synthèse de capitalisation genre Rapports annuel et semestriel	AE, CAP Enseignants, Directeur d'école, Elèves CGS, COGES, AME Parents, GDE Elus locaux

Viabilité	Quelle est la probabilité et la mesure dans laquelle les cantines scolaires continueront de fonctionner après la fin du projet? Quels sont les facilitateurs/obstacles à leur durabilité?	Rapport de Mission de suivi Rapports annuel et semestriel Compte rendu du groupe thématique Cantine Plan d'action des CGS et COGES PDSEC	CNCS, DNEPS CAP, AE Enseignants, Directeur d'école, Elèves CGS, COGES, AME Groupes EPC Coopérative villageoise Parents, GDE
	Quelle est la probabilité que les infrastructures construites par le projet (y compris les forages) continueront à être maintenues après la fin du projet? Quels sont les facilitateurs / obstacles à la pérennité de ces infrastructures ?	Rapport de Mission de suivi Rapports annuel et semestriel Plan d'action des CGS et COGES PDSEC Rapport de progrès de réalisation des infrastructures	CAP, AE Enseignants, Directeur d'école, Elèves CGS, COGES, AME
	Dans quelle mesure les CDPEs font-ils partie de la politique préscolaire nationale du Mali?	Documents de politique National sur l'éducation dans le préscolaire	DNEPS
	Dans quelle mesure le projet a-t-il renforcé l'engagement et l'implication de la communauté avec le projet dans la réalisation de ses objectifs?	Rapport de Mission Rapports annuel et semestriel Le PDSEC	CAP, AE Directeur d'école, Parents d'élèves CGS, COGES, AME Elus communaux
Genre	Dans quelle mesure le genre était-il intégré dans la conception et la mise en œuvre du projet?	Compte rendu et rapport de synthèse de capitalisation genre Rapports annuel et semestriel Etude de Base Rapport de formation sur l'intégration genre Plan de travail Vidéo Capitalisation Genre	CAP, AE Directeur d'école, Enseignants, Elèves Parents d'élèves CGS, COGES, AME
	Comment les différents aspects de genre ont-ils influencé l'atteinte des résultats du projet.	Compte rendu et rapport de synthèse de capitalisation genre Rapports annuel et semestriel Etude de Base Rapport de formation sur l'intégration genre Plan de travail Vidéo Capitalisation Genre	CAP, AE Directeur d'école, Enseignants, Elèves Parents d'élèves CGS, COGES, AME
	Quels changements, y compris les changements inattendus, sont intervenus grâce au projet en termes de relations entre les sexes (par exemple, entre les femmes et les hommes, et les garçons et les filles concernant l'accès aux ressources, la prise des décisions, la division du travail, etc.)?	Compte rendu et rapport de synthèse de capitalisation genre Rapports annuel et semestriel Etude de Base Rapport de formation sur l'intégration genre Plan de travail	CAP, AE Directeur d'école, Enseignants, Elèves Parents d'élèves CGS, COGES, AME

		Vidéo Capitalisation Genre	
	Quels changements institutionnels avaient eu lieu grâce au projet et qui contribuent à l'intégration systématique de l'égalité des sexes dans l'éducation préscolaire et au primaire dans les zones d'intervention?		DNEPS, DNEF, Elus Communaux AE, CAP,

2. Procédure d'échantillonnage

Le projet couvre 304 villages de cinq régions du pays : Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti. Pour autant, rappelons que la démarche évaluative proposée repose sur une approche qualitative qui privilégie non la représentativité de l'échantillon, mais son adéquation par rapport aux objectifs (critères). C'est pourquoi, nous avons choisi une vingtaine de villages (écoles/CDPE) dont 3 dans la région de Kayes, 4 dans la région de Koulikoro, 4 dans la région de Mopti, 5 dans la région de Ségou et 4 dans la région de Sikasso.

L'échantillon compte 12 écoles primaires et 8 CDPE.

La sélection des villages a été faite en privilégiant surtout la diversité des personnes à interroger. En effet, dans les villages, ces individus ne sont pas choisis selon la proportion de la catégorie qu'ils représentent mais plutôt en raison de leur participation aux activités du projet.

Le tableau n°2 représente la répartition de l'échantillon de villages par ONG membre du consortium.

Tableau n° 2 : Répartition de l'échantillon de villages par ONG membre du consortium

ONG Partenaire	Région	Village	EP/CDPE
AKDF	Mopti	Syn	EP
AKDF	Mopti	Dio	EP
AKDF	Mopti	Barbé	CDPE
AKDF	Mopti	Guidjowele	CDPE
Plan International	Ségou	Sanando	CDPE
Plan International	Ségou	Soyan	EP
Plan International	Ségou	Sanankoro	EP
Plan International	Koulikoro	Sinsina	CDPE

Plan International	Koulikoro	Farako-Darani	EP
Plan International	Kayes	Karayakouroudjou	CDPE
Plan International	Kayes	Boulouli	EP
Plan International	Kayes	Kabe	EP
Save the Children	Sikasso	Diassadeni	CDPE
Save the Children	Sikasso	Dougoukolobougou	CDPE
Save the Children	Sikasso	Karangana	CDPE
Save the Children	Sikasso	Nebadougou	EP
World Vision	Ségou	Tieblefinkan	EP
World Vision	Ségou	Bonakuy	EP
World Vision	Koulikoro	Didjeni C	EP
World Vision	Koulikoro	Tiembougou	EP

Tableau n° 3 : *Nombre d'entretiens individuels et focus groups par catégorie de cible par régions*

Régions	Populations cibles					Total
	Core Team	ONG membres du consortium	AE	CAP	Directions nationales	
District Bamako	1				2	3
Kayes		1	1	1		3
Koulikoro		1	1	2		4
Sikasso		1	2	4		7
Ségou		2	2	3		7
Mopti		1	1	3		5
Total	1	6	7	13	2	29

Au niveau communal, le nombre d'entretiens réalisé est indiqué dans le tableau n°4 ci-dessous.

Tableau n° 4: Nombre d'entretiens individuels par commune

Communes	Collectivités locales (élus communaux)
Bendougouba	1
Boidié	1
Dandéresso	1
Didieni	1
Djenné	1
Djidian	1
Fakala	1
Kagnigué	1
Karangana	1
Kolokani	0
Konobougou	1
Koula	1
Mountougoula	1
Niena	1
Pimperna	1
Saboula	0
Sanando	1
Sanankoroba	1
Sio	1
Socoura	1
Total	18

Au niveau village, le nombre de focus group réalisé par catégorie de cible est indiqué dans le tableau n° 5 ci-dessous.

Tableau n° 5 : Nombre de focus group par catégorie de cible par village

ONG	Villages	Population cible				Total	
		Élèves filles/garçons des écoles primaire (avec GDE)		Enseignants (EP)	Membres de CGS et COGES (avec AME)		Mères éducatrices (CDPE)
		Fille	Garçon				
AKF	Barbé	0	0	0	1	1	2
AKF	Syn	1	1	1	1	0	4
AKF	Dio	1	1	1	1	0	4
AKF	Guidjowele	0	0	0	1	1	2
World Vision	Didjeni	1	1	1	1	0	4
World Vision	Bonakuy	1	1	1	1	0	4
World Vison	Tieblefinkan	1	1	1	1	0	4
World Vision	Tiembougou	1	1	1	1	0	4
Save the Children	Dougoukolobougou	0	0	0	1	1	2
Save the Children	Diassadeni	0	0	0	1	1	2

Save the Children	Nebadougou	1	1	1	1	0	4
Save the Children	Karangana	0	0	0	1	1	2
Plan International	Farako-Darani	1	1	1	1	0	4
Plan International	Kabe	1	1	1	1	0	4
Plan International	Karayakouroudj ou	0	0	0	1	1	2
Plan International	Boulouli	1	1	1	1	0	4
Plan International	Sanando	0	0	0	1	1	2
Plan International	Sanankoro	1	1	1	1	0	4
Plan International	Sinsina	0	0	0	1	1	2
Plan International	Soyan	1	1	1	1	0	4
Total		12	12	12	20	8	64

3. Outils de collecte des données

Suivant les préoccupations de l'évaluation, il a été procédé à la construction de guides d'entretiens qualitatifs individuels ou de groupes. Ces guides fournissent suffisamment d'éléments de réponses par rapport aux questions de recherche posées. Les outils élaborés comprennent :

- 1 guide à l'intention du Core Team et comités régionaux;
- 1 guide à l'intention des directeurs nationaux (directions nationales : préscolaire, cantine scolaire, enseignement fondamental), DAE et DCAP;
- 1 guide à l'intention des CGS, COGES/ AME;
- 1 guide à l'intention des enseignants
- 1 guide à l'intention des Mères Éducatrices
- 1 guide à l'intention des élèves
- 1 guide à l'intention des élus.

4. Procédures de collecte, de codification, de saisie et d'analyse des données

Les données ont été analysées sur la base d'une grille élaborée avec l'équipe du projet sous Excel. Les informations collectées ont été traitées et analysées suivant la démarche suivante :

✓ Collecte des données après chaque Entretien ou Focus Group

Préalablement à la collecte des données, une quinzaine d'enquêteurs dont 5 femmes ont été formés pendant deux jours à l'utilisation des outils développés avec l'appui de l'équipe projet. Cette équipe était chargée de la collecte des données sur le terrain sous la supervision des deux consultants.

Les entretiens conduits sous formes de focus group ou individuels ne devraient pas excéder plus d'une heure et demie. Ils sont anonymes et doivent être réalisés en langues nationales, notamment en ce qui concerne les entretiens avec les communautés (CGS, COGES, ME, Élus locaux si nécessaire), les élèves (filles et garçons).

Chaque entretien est réalisé par deux enquêteurs, selon la démarche suivante :

- i) remercier les participants pour leur présence à la séance et expliquer les raisons de la rencontre;
- ii) poser les questions dans l'ordre indiqué (un enquêteur responsable de la séance pose la question). Le second prend des notes en même temps que lui. Des idées de compréhension sont suscitées par tous, selon les cas;
- iii) à la fin de la séance, remercier les participants pour la qualité des échanges et procéder à la fin à une confrontation des notes, puis réaliser une synthèse des informations clés sur la base de la grille proposée, enregistrer cette synthèse à partir du masque de saisie mis à disposition sous Excel.

De façon particulière aux entretiens avec les enfants, il a été instruit d'abord d'avoir leur consentement et une autorisation verbale du directeur d'école ou de l'enseignant.

Certains préalables doivent être observés, avant les entretiens :

- se présenter;
- gagner la confiance des enfants en jouant à un jeu si possible avec eux avant de commencer les discussions
- expliquer l'objet de la visite : demander leurs opinions par rapport au projet PASEQ et l'école;
- leur dire qu'il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses.

A l'issue de chaque entretien, les enquêteurs devraient se réunir pour confronter les prises de notes et procéder à une synthèse des idées clés en rapport à chaque question. Cette synthèse doit refléter la diversité des opinions exprimées pendant l'entretien.

✓ **Codification et saisie des Données**

La codification des données commence en même temps que la saisie. Il s'agit de spécifier : la question d'évaluation à laquelle l'idée est liée; le thème de l'idée; et une petite synthèse de l'idée et probablement des détails liés à la synthèse. Les idées plus complexes sont éclatées en plusieurs idées simples pour assurer un lien avec une seule composante d'évaluation. Chaque équipe d'enquêteurs, composée de 5 personnes dont un informaticien qui a procédé à la saisie des synthèses réalisées sur la base d'un masque de saisie élaboré sous Excel.

✓ **Analyse des Données**

L'analyse a commencé avec l'identification du thème de l'idée qui est lié à la composante de l'évaluation ou à la question de l'évaluation. Après l'identification des thèmes issus des entretiens et de la revue documentaire, il s'est agi de relever la fréquence de chaque question d'évaluation et de chaque thème groupé par critère d'évaluation. Les réponses à chaque question de l'évaluation ont ensuite été résumées en tenant compte de l'ensemble des réponses et des réponses désagrégées selon certaines variables. La manipulation informatique des données a été réalisée sous SPSS. Les tableaux de fréquences ont permis d'identifier les tendances significatives des résultats par catégorie de cibles enquêtées.

III. RESULTATS DE L'EVALUATION

3. Performance du projet

3.1. Pertinence

La mise en place de tous projets sociaux et de développement demeure motivée par des préoccupations visant à répondre à des contraintes majeures. Celles-ci renvoient, en général, à des besoins ressentis par les populations à améliorer leurs conditions de vie en matière de santé, d'accès à l'eau potable, d'hygiène, de scolarisation, d'alphabétisation, etc.

Le Mali fait partie du groupe des pays les moins avancés, avec un Indice de Développement Humain (IDH) de 0,407 en 2014, il est classé au 176^{ème} rang sur 187 pays dans le monde (Rapport National de Suivi des OMD, ODHD, 2015). Le seuil de pauvreté, estimé à 175 000 F CFA touche 46,9% de la population en 2014. Elle est plus présente en milieu rural (52,8%) qu'en milieu urbain (46,6%) (Résultats annuels de l'EMOP-2014/2015). Le faible niveau d'éducation de la population active explique, en partie, cette extrême pauvreté du pays. Il est établi que l'éducation est tout à la fois, cause et conséquence du processus de développement de développement humain, durable et soutenu.

Dans le cadre de cette évaluation, la question de la pertinence du projet est abordée à trois niveaux de préoccupations : i) la contribution du projet à la stratégie nationale, en matière d'éducation au Mali; ii) l'arrimage du projet aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons et d'autres groupes marginalisés dans ses zones d'interventions, en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire et primaire; et iii) la valeur ajoutée du projet.

i) En 1998, le gouvernement du Mali, soutenu par la communauté des bailleurs de fonds, a adopté un programme de développement décennal de l'éducation (PRODEC) pour promouvoir une éducation de qualité pour tous et lutter contre la pauvreté dans le cadre de l'atteinte des OMD et du programme d'éducation pour tous (EPT) pour l'horizon 2015. L'opérationnalisation du PRODEC s'est traduite par la mise en place de programmes successifs d'investissement sectoriels de l'éducation (PISE) qui visent à favoriser l'accès universel et équitable à une éducation de qualité pour tous sur fonds de renforcement de la gestion décentralisée du système éducatif.

Dans ce contexte, le Mali a réalisé, avant la crise de 2012, d'importants progrès par rapport à l'accès à l'éducation de base, avec une amélioration du taux brut de scolarisation, de 27 % en 1991 à 81,5 % en 2011 (de 20 % à 74 % pour les filles). Ce taux a baissé à 70.1% et à 64% pour les filles en 2013 (annuaire CPS, MEN, 2013-2014). Le pays demeure confronté à des besoins pressants d'accès et de qualité de l'éducation dans chacune de ses régions.

La pauvreté constitue un facteur important de l'accès limité à l'éducation. Les faibles moyens économiques et le manque d'importance accordée à l'éducation des enfants et des filles en particulier ont pour conséquence que les enfants des ménages pauvres font face à de sérieux obstacles pour être inscrits ou pour rester à l'école. Cette situation s'est aggravée avec l'instabilité politique qui a exacerbé les contraintes de développement du secteur. L'accès à des services de qualité de l'éducation pour tous se pose donc comme une contrainte majeure de développement de l'éducation. Cette situation exige de mobiliser des ressources importantes que ne dispose pas le gouvernement pour satisfaire aux besoins pressants d'infrastructures scolaires, de recrutement d'enseignants en nombre suffisant, d'alimentation scolaire à l'école, notamment dans les localités défavorisées où la fréquentation scolaire est faible et les enfants réticents à la scolarisation à cause de la faim. L'alimentation scolaire constitue un facteur important de l'accès et de la qualité de l'éducation au Mali.

De 2010 à 2014, la part du budget de l'éducation allouée à l'alimentation scolaire a été de 1,56% en moyenne sur les cinq ans. Les fonds publics transférés à travers les services financiers déconcentrés de l'État aux différents échelons ont permis d'ouvrir 444 cantines dont seulement 204 fonctionnelles (MEN, CNCS, 2015). Ce constat montre toute l'insuffisance de l'engagement public, en matière de financement des cantines scolaires. La mise en place de cantines scolaires fonctionnelles dans les écoles des localités défavorisées vise à attirer les enfants vers l'école et à les y maintenir. L'État demeure confronté à la satisfaction de ce besoin vital pour accélérer la scolarisation universelle dans le pays .

Le projet d'accès aux services de qualité de l'éducation mis en place par un consortium d'ONG constitue une réponse à cette préoccupation. Ses axes d'intervention (infrastructures scolaires, qualité de la gouvernance, alimentation scolaire et hygiène et assainissement) sont en cohérence avec les actions du département de l'éducation nationale en matière d'accès à une éducation de qualité pour tous.

Sur ce plan, le projet intègre les préoccupations du PRODEC, de manière complémentaire, à l'atteinte des finalités en matière d'éducation, à savoir contribuer à renforcer quantitativement et qualitativement l'offre d'éducation afin de permettre un accès plus accru des enfants à une éducation de qualité.

Lorsqu'on interroge acteurs et bénéficiaires des services du projet, ils évoquent fréquemment et sans équivoque la pertinence de l'intervention. Ils s'accordent, de façon générale, à reconnaître la nécessité de la mise en œuvre du projet dans leur milieu marqué par une offre d'éducation insuffisante au regard de la pression démographique exercée sur le 1er cycle de l'enseignement fondamental. « *Si le PASEQ ne venait pas à nous, il aurait fallu aller le*

chercher. C'est-à-dire que ses objectifs sont conformes aux orientations politiques et stratégiques de notre département en matière d'éducation. L'aboutissement, c'est l'acquisition d'une meilleure qualité de l'éducation avec un taux d'accès élevé dans un environnement sain et sécurisé ». Ces propos d'un DCAP sont suffisamment révélateurs de la pertinence de ce projet.

Le tableau n°6 se réfère aux propos des DCAP et DAE sur la pertinence du projet, en termes d'arrimage avec la stratégie nationale de développement de l'éducation.

Tableau n° 6 : Arrimage des objectifs du projet à la stratégie nationale de développement de l'éducation de l'avis des DAE et DCAP

Arrimage des objectifs du projet à la stratégie nationale de développement de l'éducation			
Population cible	Nombre de focus groupes	Fréquence de réponses	%
Directeur d'Académie	7	6	86
Directeur de CAP	13	12	92

Dans les deux cas, les interviewés sont d'avis que " *Les activités du projet PASEQ aident le département à atteindre ses objectifs dans le cadre du PRODEC (accès, qualité et gestion décentralisée). Les interventions du PASEQ se conforment à ces préoccupations*". "D'une manière générale, le consortium, dans ses interventions, reste dans les lignes tracées par le département de l'éducation nationale. Ce que l'État aurait dû faire, le projet le réalise".

Des propos similaires sont observés 6 fois sur 7, soit 86% chez les DAE et 12 sur 13, soit 92% chez les DCAP

ii) La mise en place du projet vise à répondre également à des besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons et d'autres groupes marginalisés dans ses zones d'interventions, en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire et primaire.

Au démarrage du projet, les zones d'intervention du projet se caractérisaient par la persistance de difficultés scolaires et socio-sanitaires, dont¹ :

- ✓ la persistance de disparités d'accès entre filles et garçons à l'école;
- ✓ la faiblesse du niveau d'instruction des femmes;

¹ les contraintes observées se réfèrent aux résultats de l'étude de base du projet

- ✓ la faiblesse des conditions d'accueil dans les écoles;
- ✓ l'insuffisance dans la disponibilité de points d'eau et de latrines séparées à l'école;
- ✓ l'insuffisance des pratiques d'hygiène relatives au lavage des mains avec du savon avant de manger et au sortir des toilettes (seuls 27% des élèves dont 29% de filles et 25% de garçons observaient cette pratique dans les établissements où existe ce dispositif).
- ✓ la division sexuelle du travail pratiquée traditionnellement continuait d'être reproduite à l'école.

Les activités initiées dans le cadre du projet ont visé à répondre à des insuffisances identifiées par des engagements financiers, en termes d'appuis matériels, de sensibilisation et de renforcement des capacités des acteurs et des organisations communautaires de base à travers les CGS/COGES, ME, AME et communautés décentralisés sur leurs rôles et responsabilités. La prise en compte des besoins et intérêts des bénéficiaires du projet montre toute la pertinence du projet.

S'agissant de l'arrimage du projet aux besoins et intérêts des bénéficiaires, les DAE et DCAP se sont également exprimés. La fréquence de leurs propos apparaît dans le tableau n° 7 ci-dessous.

Tableau n° 7 : Arrimage des objectifs du projet aux besoins et intérêts des bénéficiaires de l'avis des DAE et DCAP

Arrimage des objectifs du projet aux besoins et intérêts des populations			
Population cible	Nombre de focus groupes	Fréquence de réponses	%
Directeur d'Académie	7	7	100
Directeur de CAP	13	13	100

Les DAE et DCAP sont d'avis que les objectifs du projet répondent aux besoins et intérêts des populations concernées. Ils se sont exprimés à 100% de manière affirmative sur cette thématique dans des propos comme suit :

"Les inscriptions paritaires filles et garçons, les inscriptions à l'âge scolaire chez les filles/garçons, la promotion de la préscolarisation pour permettre aux mamans de disposer de plus de temps de s'occuper de leurs activités sont autant d'activités en cohérence avec les besoins et les intérêts des communautés, en particulier les femmes. Les nouvelles constructions disposent de rampes qui ont permis de faciliter l'accès des enfants en situation d'handicap aux classes. Le développement des CDPE constitue une dimension fondamentale

de la promotion de l'accès à une éducation de qualité dans l'enseignement primaire. Les enfants des CDPE se familiarisent très tôt avec l'institution scolaire, une fois scolarisés, pour avoir séjourné dans un environnement similaire".

Les bénéficiaires du projet, au niveau local (CGS, COGES, AME, ME, élus et Enseignants) se sont également exprimés sur les activités du projet, en adéquation avec leurs besoins et intérêts. A ce sujet, il existe de la variété dans les réponses des interviewés à se focaliser sur des préoccupations similaires. Les besoins des bénéficiaires exprimés en proportion de réponses par catégorie de répondants au niveau local sont consignés dans le tableau n°8 ci-dessous.

Tableau n° 8 : Satisfaction des besoins des bénéficiaires

Satisfaction des besoins des bénéficiaires			
Population cible	Nombre de focus groupes	Fréquence de réponses	%
Collectivités locales, élus locaux	18	13	72
Enseignants (EP)	12	12	100
Membres de CGS et COGES (avec AME)	20	20	100
Mères éducatrices (CDPE)	8	8	100

Les membres des CGS, COGES, AME, les enseignants et les ME se sont exprimés d'une manière intense sur la satisfaction de leurs besoins et intérêts dans le cadre du projet. La fréquence d'apparition des réponses affirmatives liées à la thématique est estimée à 100% dans ces groupes cibles.

Les enseignants se sont exprimés dans des propos comme : *"le projet a répondu aux besoins : sensibilisation des populations pour la cause de l'école. Amélioration des conditions d'apprentissages, facilitation de l'accès à l'eau potable. Formation des enseignants, Mères Éducatrices et CGS. Prise en charge des élèves en situation d'handicaps. Des besoins de nutrition d'hygiène et d'assainissement "*.

Les CGS, COGES et AME se sont exprimés dans des propos du genre *"le projet répond aux besoins et intérêts de toute la communauté dans la mesure où il a construit de nouvelles classes, des cantines, des toilettes avec les équipements nécessaires..."*.

Les mères éducatrices estiment également que le projet a répondu à leurs besoins et intérêts. Elles s'expriment dans des propos comme :

"Avant la formation, les encadreurs étaient obligés d'aller s'informer auprès de leurs collègues CDPE voisin sur la conduite à tenir pour un meilleur encadrement des enfants; avec le projet, les Pères et Mères Éducateurs ont acquis des compétences sur le plan psychosocial, hygiène et assainissement, harcèlement sexuel, nutrition, équité genre (à part les latrines séparées, les enfants filles et garçons font les mêmes activités de classe, sans distinction de sexe").

Quant aux élus locaux, il a été observé une fréquence de réaction positive à soutenir que le projet a répondu à leurs besoins et intérêts dans 13 sur 18 cas, soit 72%. Parmi les élus, on entend plus souvent : *"le projet a répondu aux besoins et intérêts de la communauté à travers la construction et l'équipement des infrastructures, du forage, la dotation en kits d'hygiène et assainissement et en vivres; la formation des différents acteurs du projet, les rampes d'accès aux classes, à la cantine et dans les toilettes"*. Certains d'entre- eux estiment qu'ils doivent leur réélection aux actions de ce projet.

iii) S'agissant des membres du consortium et du Core Team, la question de la pertinence s'apparente à celle de la valeur ajoutée du consortium. Autrement dit, la question est de savoir si le projet avait été exécuté en dehors du cadre de consortium, quelle aurait été la différence ?

Par rapport à cette préoccupation, les avis convergent, quelles que soient les personnes rencontrées. Les interviewés s'expriment dans des propos semblables *" La valeur ajoutée du consortium se ressent à travers plusieurs niveaux. Nous n'avons pas, par exemple, d'activités dans la région de Sikasso, si nous avions à intervenir dans cette région, nous aurions mis plus de temps à connaître la région, avant d'avancer. Une autre valeur ajoutée réside dans la connaissance du terrain de chacune des ONG impliquées dans le projet, conformément à sa zone d'intervention. Par rapport aux ressources également, nous sommes déjà installés là, cela permet d'économiser des fonds, donc des ressources. Les échanges d'expérience entre les différentes ONG pour capitaliser les expériences ne pouvaient se réaliser si le projet avait été exécuté hors consortium. Le consortium a permis d'économiser du temps et de l'espace. Si le travail devrait se réaliser par une seule ONG, cela aurait pris plus de temps à réaliser toutes les activités prévues. Il a permis de toucher beaucoup plus de cibles. Chacun s'est enrichi de l'expérience des autres "*.

En conclusion aux résultats observés et analysés, les objectifs du projet se conforment aux orientations politiques et stratégiques du département en matière d'éducation, à la fois au niveau national et local. Le projet répond aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons et d'autres groupes marginalisés dans les zones d'intervention, en termes d'accès aux services de l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire et primaire.

Toutefois, compte tenu de l'absence de CDPE et de cantines scolaires par endroit, il est souhaitable de prendre en compte cette dimension dans une prochaine action, afin de répondre aux besoins pressants d'éducation des milieux où les enfants ont tendance à fréquenter moins l'école ou pas du tout, parce qu'ils ont faim. Toutes ces considérations motivent la poursuite des activités du projet dans une nouvelle phase.

3.2. Efficacité

La mesure de l'efficacité du projet se focalise sur trois préoccupations majeures, à savoir: (1) l'atteinte des résultats du projet; (2) le renforcement des capacités des bénéficiaires et changements de comportement observés; et (3) l'implication des enfants en situation d'handicap. Pour rendre compte de l'efficacité du projet à travers l'analyse de ces différentes thématiques, la démarche adoptée procède de l'analyse des documents, appuyée par les opinions des acteurs et bénéficiaires collectées lors des entretiens sur le terrain des actions et activités du projet. Précisons que cette section vise à faire le constat dans une logique de comparaison entre résultats projetés et résultats atteints.

3.2.1. Atteinte des résultats du projet

Rappelons que l'objectif du projet était de contribuer à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation dans les zones cibles. Il s'agissait de permettre au maximum d'enfants d'avoir accès au CDPE et à un enseignement primaire de qualité, une équation à plusieurs inconnus dans le contexte malien. En effet, malgré les efforts fait dans le cadre de la mise en œuvre du PRODEC, nombreux sont encore les enfants qui restent en marge de la scolarisation. Ceux-ci sont relativement plus nombreux dans le milieu rural qui souffre d'un déficit d'offre de service éducatif, en termes d'infrastructures, de disponibilités d'enseignants qualifiés. C'est que face à l'urgence d'atteindre les objectifs d'éducation du millénaire et du programme EPT, le Mali a été contraint d'opérer des choix stratégiques qui n'ont pas toujours été favorable au développement d'un enseignement de qualité. Il s'agit de l'ouverture du secteur de l'enseignement à l'initiative privée et communautaire et le recours aux enseignants contractuels.

Ces mesures ont ouvert la porte de l'enseignement à des individus de très faibles qualifications académique et pédagogique et souvent même à des déscolarisés précoce, qu'on rencontre le plus souvent dans les écoles privées et communautaires, voire publiques surtout si l'école est implantée en milieu rural.

C'est pourquoi et du point de vue des initiateurs du projet, « contribuer à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation », passe par la mise en œuvre d'un certain nombre d'actions et d'activités que définissent les différentes composantes du projet. Dans cette section, nous nous intéressons aux résultats atteints par le projet dans le domaine de la construction et l'équipement d'infrastructures scolaires et d'hygiène/assainissement.

- **Construction et équipement d'infrastructures scolaires**

Par rapport à la construction et l'équipement d'infrastructures scolaires, les actions prévues et exécutées dans le cadre du projet se présente ainsi que l'indique le tableau n° 9 ci-dessous:

Tableau n° 9 : Infrastructures scolaires

Infrastructures scolaires (écoles, CDPEs, Cantines)				
Infrastructures de Salles de classe/CDPE/Cantine	Cible du projet	Réalisation depuis le début du projet	Pourcentage de Progrès de Réalisation des Infrastructures de Salles de classe/CDPE/Cantine depuis le début du projet	Ecart entre Cible du Projet et Réalisation
Salles de classe avec rampes d'accès et équipées	267	279	104%	12
Bureau du Directeur et Magasin avec rampes d'accès et équipé	85	80	94%	5
CDPE avec rampes d'accès et équipés	30	30	100%	-
Cantines scolaires avec rampes d'accès et équipés	118	118	100%	-

Comme l'indique le tableau n°9, le projet a réalisé et équipé au cours de ses trois ans d'exercice, 279 salles de classes avec rampes d'accès, alors qu'il était prévu 267, soit un taux de réalisation/équipement de 104%. 80 bureaux du directeur et magasins avec rampes d'accès ont été réalisés, contre une prévision de 85. On note un écart de 5 en moins. Le taux de réalisation étant de 94%. En ce qui concerne la construction et l'équipement de CDPE avec rampes d'accès et de cantines scolaires avec rampes d'accès, les prévisions étaient respectivement de 30 et 118 et ont tous été exécutées, soit un taux de réalisation de 100%.

Ces chiffres montrent que les résultats fixés au départ ont été atteints concernant la réalisation et l'équipement d'infrastructures scolaires.

Si les bénéficiaires interrogés sur le terrain ne sont pas au fait des prévisions du projet dans ce domaine et donc capables de juger de l'efficacité du projet, on note une certaine satisfaction dans leurs propos à ce sujet. Par exemple, une fille, rencontrée à Boulouli, dans la commune de Kita, lors d'un focus group dira ceci: *« avant le projet, nous prenions les cours sous des hangars avec de grands effectifs en raison du manque de classes. Avec le projet, l'école a changé d'aspect avec la construction de nouvelles salles de classes, l'accès à l'eau potable par l'implantation d'un forage avec pompe, la construction de latrines et la bonne alimentation avec la cantines »*. En toute innocence, il fait écho aux déclarations d'un membre du CGS de Katé dans la commune de Djidian: *« le projet a renforcé l'accès à l'école, car l'école était en banco avec 2 salles de classes. Avant, il n'avait pas de tables bancs, mais les grosses pierres. Le projet a contribué à améliorer la scolarisation »*.

Ces propos de la bouche des enfants, des communautés montrent jusqu'à quel niveau la construction et l'équipement d'infrastructures scolaires correspondait à un besoin réel des populations auquel le projet a répondu, comme cela a été dit précédemment, s'agissant de la pertinence ; elle peut être évoquée ici, d'autant que l'efficacité renvoie également à la réactivité, à la promptitude à fournir la réponse adéquate à un problème posé.

Ce point de vue est entièrement partagé par les autres groupes bénéficiaires, notamment les agents des services techniques déconcentrés de l'Etat (AE, CAP). En effet, de façon générale,

ces agents pensent que: « *Les infrastructures sont de très bonne qualité. Elles répondent aux normes : l'accès aux salles convient même aux enfants handicapés physiques; les latrines scolaires permettent aux enfants de rester sur place, lorsqu'ils ressentent le besoin de se soulager. Tous ces aspects concourent à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation* ». Un autre dira que « *les infrastructures réalisées sont de qualité. Elles attirent beaucoup d'enfants qui s'estiment heureux de profiter d'un tel joyau, sans commune mesure avec les autres bâtiments. Les enfants cherchent à profiter des nouvelles réalisations par leur présence à l'école. Le fait que les réalisations augmentent la capacité des écoles, l'accès se renforce davantage. La qualité s'améliore, les enfants font le choix d'être présents à l'école* ».

Les agents des services techniques de l'Etat au niveau déconcentré lisent la réalisation des infrastructures et la qualité de ces infrastructures en termes d'impact. Comme le dira un DCAP, « *l'accès et la qualité se sont améliorés indéniablement si vous vous référez aux statistiques liées à ces indicateurs. Plusieurs facteurs ont contribué à l'atteinte de ces objectifs dont la présence des cantines scolaires dans les écoles, la construction de nouvelles salles de classes et de CDPE, la formation des enseignants, des élus et acteurs communautaires* ». Ce point de vue est partagé par un autre pour qui « *la construction de salles de classes équipées, la réalisation de points d'eau, de cantines, la formation des enseignants, la fourniture d'équipements d'hygiène et d'assainissement, la formation des GDE et des CGS sont déterminants dans l'atteinte des objectifs du projet*»

✓ Infrastructures d'eau (hygiène) et d'assainissement

S'agissant des infrastructures d'eau, hygiène et assainissement, les actions et activités réalisées dans le domaine se résument ainsi qu'il suit, comparées aux prévisions de départ.

Tableau n° 10 : Infrastructures d'hygiène, eau et assainissement

Infrastructures Hygiène, Eau et Assainissement				
Infrastructures Hygiène, Eau et Assainissement	Cible du projet	Réalisation depuis le début du projet	Pourcentage de Progrès de Réalisation des Infrastructures d'Hygiène, Eau et Assainissement depuis le début du projet	Ecart entre Cible du Projet et Réalisation
Bloc de latrines à 3 cabines (séparés garçon/fille) avec dispositif de lave main et rampes d'accès	361	345	96%	16
Nouveaux forages	103	98	95%	5
Forages réhabilités	13	37	285%	(24)
Extension d'adduction d'eau	1	3	300%	(2)
Systèmes Limités Mécanisés	7	5	71%	2

La lecture du tableau n° 10 montre que les prévisions n'ont pas été atteintes concernant 3 des 5 volets de cette composante. Sur une prévision de 361 blocs de latrines à 3 cabines (séparés

garçons/filles) avec dispositif de lave main et rampes d'accès, il a été réalisé 345, soit un écart de 16 blocs en moins et un taux de réalisation de 96%. De même, il était prévu 103 nouveaux forages et 7 systèmes limités mécanisés ; il a été réalisé respectivement 98 (95%) et 5 (71%).

Par contre, les prévisions ont été largement dépassées en ce qui concerne la réhabilitation de forages et l'extension d'adduction d'eau, comme l'indique le tableau.

Des contingences de natures diverses expliquent cette situation, comme les facteurs liés au temps, à la nature (forages négatifs), à la disponibilité des fonds, voire des erreurs de planification expliquent cette situation.

3.2.2. Renforcement des capacités des bénéficiaires et changements de comportement observés

Cette composante ciblait un certain nombre de bénéficiaires à travers la mise en œuvre d'un certain nombre d'activités de formation tendant à renforcer leurs capacités dans divers domaines. Il s'agit de:

- ✓ l'amélioration des connaissances des enseignant(e)s et ME en matière de lutte contre toutes formes de marginalisation et de violence dans les écoles/CDPE ciblés;
- ✓ l'amélioration des pratiques des élèves et enfants du préscolaire (garçons/filles) en matière d'eau, d'hygiène, d'assainissement, et environnement dans les écoles/CDPE ciblés;
- ✓ l'amélioration des connaissances des mères éducatrices au guide de conduite des activités des CDPE dans les écoles/CDPE ciblés;
- ✓ l'accès à une alimentation scolaire continue et durable et le déparasitage des filles et garçons du préscolaire et du primaire dans les écoles/CDPE ciblés;
- ✓ l'amélioration des capacités des hommes et femmes membres des CGS, COGES, AMEs, les élu(e)s des communes et les conseillers des AE et CAP pour gérer efficacement les écoles primaires et les CDPEs en mode décentralisé dans les écoles/CDPE ciblés;
- ✓ et enfin l'amélioration des connaissances des hommes et femmes membres des CGS, COGES, AMEs les élu(e)s des communes et les conseillers des AE et CAP et les cantinières en matière de genre, d'eau et assainissement et de nutrition dans les écoles/CDPE ciblés.

Ces formations sont supposées conduire à des changements de comportements susceptibles d'être observés chez les bénéficiaires que nous lisons en termes d'impact. Nous ne manquerons pas toutefois d'évoquer dans cette section ces changements de comportement, conformément aux exigences des TDR.

• **Etat de réalisation des activités de renforcement des capacités**

Le tableau n° 11 ci-dessous présente les résultats du projet par rapport aux prévisions initiales selon les domaines de la lutte contre la marginalisation et la violence dans les écoles/CDPE.

Tableau n° 11 : *Amélioration des connaissances des enseignants/ enseignantes et mères éducatrices en matière de lutte contre toutes formes de marginalisation et violence dans les écoles/CDPE*

Indicateur(s) dans le CMR	Cible du projet			Réalisation depuis le début du projet			Pourcentage de Progrès depuis le début du projet		
	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total
Nombre d'enseignantes et d'enseignants formés en pédagogie sensible au genre et la lutte contre la violence à l'école	585	253	838	716	281	997	122%	111%	119%
Nombre de mères éducatrices formées en pédagogie sensible au genre et la lutte contre la violence au CDPE	-	387	387	-	392	392	-	101%	101%
Nombre d'enseignantes et d'enseignants formés en appui psycho-social et protection des enfants	544	234	778	642	249	891	118%	106%	115%
Nombre de mères éducatrices formées en appui psycho sociale et protection des enfants		267	267	-	343	343	-	128%	128%

Comme l'indique le tableau n° 11, le renforcement des capacités sur le thème de la marginalisation et des violences a concerné les enseignant(e)s et les ME et a porté sur deux modules: « la pédagogie sensible au genre et à la lutte contre la violence à l'école » et « l'appui psycho-social et protection des enfants ».

Par rapport au premier module, c'est-à-dire, « la pédagogie sensible au genre et à la lutte contre la violence à l'école », le projet prévoyait au départ de former 838 enseignant(e)s dont 253 femmes et 387 ME. A la fin du projet, nous remarquerons que 997 enseignant(e)s ont été formé(e)s dont 281. Le nombre d'enseignant(e)s prévu(e)s pour être formé a été dépassé, soit un taux global de 119% dont 122% pour les hommes et 111% pour les femmes. 392 ME ont été formées à ce sujet, soit un écart en plus de 5 par rapport au nombre initialement prévus et un taux de réalisation de 101%.

Concernant le module se rapportant à l'appui psycho-social et protection des enfants », le projet avait prévu de former 778 enseignant(e)s parmi lesquels 234 femmes et 267 ME. Au total, 891 enseignant(e)s ont été formé(e)s dont 249 femmes et 343 ME. Comme précédemment avec le thème de la marginalisation et de la violence à l'école, le nombre d'enseignant(e)s et de ME prévu pour être formé a été dépassé. Le taux de réalisation est au total de 115% dont 118% pour les enseignants et 106 pour les enseignantes. Avec les ME, il

s'élève à 128%.

Globalement, tous les résultats ont été atteints et même dépassé si l'on se réfère au nombre d'enseignant(e)s que les formations ont permis de toucher relativement à cette thématique.

Tableau n° 12: Amélioration des pratiques des élèves et enfants du préscolaire (garçons/filles) en matière d'eau, d'hygiène, d'assainissement, et environnement sont améliorées dans les écoles/CDPE

Indicateur(s) dans le CMR	Cible du projet			Réalisation depuis le début du projet			Pourcentage de Progrès depuis le début du projet		
	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total
Nombre d'enseignantes/enseignants formés à la promotion de l'hygiène et l'assainissement et environnement	483	213	696	635	277	912	131%	130%	131%
Nombre de mères éducatrices formés à la promotion de l'hygiène et de l'assainissement et environnement	-	445	445	-	452	452	-	102%	102%
Nombre de gouvernements d'enfants/clubs d'hygiène et d'assainissement qui mettent en œuvre leurs plans d'actions	204	-	204	232	-	232	114%	-	114%
Nombres d'enfants (filles/garçons) dans les GDE/clubs formés sur leurs rôles et responsabilités	574	486	1060	892	801	1770	155%	165%	167%

L'amélioration des pratiques des élèves et enfants du préscolaire (garçons/filles) en matière d'eau, d'hygiène, d'assainissement, et environnement sont améliorées dans les écoles/CDPE a concerné non seulement les enfants (garçons et filles) dans les écoles et les CDPE, mais également les enseignant(e)s et les ME. Les enseignant(e)s et les ME éducatrices ont été formé(e)s à la « *promotion de l'hygiène et de l'assainissement et l'environnement* », les enfants ont été formés à l'élaboration de plans d'action mettant en œuvre les pratiques d'hygiène et assainissement et à leur rôle et responsabilité à travers les GDE et les clubs d'hygiène et assainissement.

Le renforcement des capacités des enseignant(e)s dans ce domaine a concerné un total de 912 enseignant(e)s dont 277 enseignantes, contre une prévision initiale de 696 dont 213. On note un écart en plus de 216, soit un taux de réalisation de 131% dont 130% pour les femmes et 131% pour les hommes. 452 ME ont pris part à cette formation, contre une prévision de départ de 445, soit 7 ME en plus et un taux de réalisation de 102%.

Pour ce qui concerne la cible même de cette activité, à savoir les enfants (garçons et filles) dans les écoles et CDPE, 232 GDE et Clubs d'hygiène et assainissement ont été formés à la mise en œuvre de plans d'action, contre une prévision de 204, soit un taux de 114%. Le volet

relatif à leur formation sur leurs rôles et responsabilités a touché 1770 enfants (garçons et filles) membres de GDE et de Club d'hygiène et assainissement. Parmi eux, 801 sont des filles et 892, des garçons. Le projet prévoyait à ce sujet de former 1060 enfants, membres des GDE/Clubs d'hygiène et assainissement dont 486 filles et 574 garçons. C'est pour dire que les prévisions là aussi ont été largement dépassées, en termes simplement de constat. Le taux de participation s'élève, en effet à 167% dont 165% pour les filles et 155% pour les garçons.

Tableau n° 13 : Amélioration des connaissances des ME du guide de conduite des activités des CDPE dans les écoles/CDPE

Indicateur(s) dans le CMR	Cible du projet			Réalisation depuis le début du projet			Pourcentage de Progrès depuis le début du projet		
	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total
Nombre de mères éducatrices formés initialement sur le guide de conduite des activités des CDPE et la nutrition	-	315	315	-	387	387	-	123%	123%
Nombre de mères éducatrices formés initialement en nutrition		375	375	-	377	377	-	101%	101%
Nombres de mères éducatrices qui ont bénéficié de la formation continue	-	170	170	-	201	201	-	118%	118%

Comme l'indique le tableau n°13, les activités phares de ce volet concernaient la conduite des activités au CDPE et la nutrition. Le projet a formé sur le guide de conduite des activités des CDPE et la nutrition 387 ME, contre une prévision initiale de 315, soit un taux de participation des ME de 123%. La formation à la nutrition tout court a concerné 377 ME, contre 375 prévues au départ, soit un taux de participation de 101%. Par ailleurs, il apparaît que 201 ME ont bénéficié d'activités de formation continue, contre 170 prévues, soit un taux de participation des ME à cette activité de 118%.

Ici également, on remarquera que les résultats prévisionnels ont été atteints et même dépassés.

Tableau n° 14 : L'accès à une alimentation scolaire continue et durable et déparasitage des filles et garçons du préscolaire et du primaire dans les écoles/CDPE ciblés.

Indicateur(s) dans le CMR	Cible du projet			Réalisation depuis le début du projet			Pourcentage de Progrès depuis le début du projet		
	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total
a. Nombre de campagnes de déparasitage et de distribution de micro nutriments réalisées dans les écoles primaires	17	-	17	17	-	17	100%	-	100%
Nombre élèves (Filles/Garçons) du primaire ayant bénéficié des déparasitants	8 238	7 133	15 371	8 955	7 363	16 318	109%	103%	106%
Nombre élèves (Filles/Garçons) du primaire ayant bénéficié de micro nutriments	8 238	7 133	15 371	8 955	7 363	16 318	109%	103%	106%
b. Nombre de campagnes de déparasitage et de distribution de micro nutriments réalisées dans les CDPE	-	17	17	-	17	17	-	100%	100%
Nombre d'enfants (Filles/Garçons) du CDPE ayant bénéficié des déparasitants	4 919	5 153	10 072	6 506	6 856	13 362	132%	133%	133%
Nombre d'enfants (Filles/Garçons) du CDPE ayant bénéficié de micro- nutriments	4 919	5 153	10 072	6 506	6 856	13 362	132%	133%	133%
Nombre d'enfants (fille/garçon) des CDPE ayant reçu un gouter journalier	4 185	4 196	8 381	6 413	6 603	13 016	153%	157%	155%
Nombre d'élèves (fille/garçon) du primaire ayant bénéficié de repas journalier	8 052	8 090	16 142	8 753	8 741	17 494	109%	108%	108%

Du point de vue des concepteurs du projet, l'accès à une alimentation continue et durable impose que non seulement les enfants puisse être en bonne santé, mais aussi qu'ils puissent disposer de goûter ou d'un repas journalier à l'école. C'est pourquoi, ils ont choisi de résoudre cette problématique a été le déparasitage des enfants et la distribution de micro nutriments, en ce qui concerne l'amélioration de l'état de santé physique des enfants et la distribution de goûter ou de repas dans les écoles et CDPE.

Comme l'indique le tableau, le projet a prévu et mené 34 campagnes de déparasitage et de distribution de micronutriments en deux temps.

Les 17 premières campagnes de déparasitage et de distribution de micro nutriments ont concerné les élèves du primaire (garçons et filles). Il avait été prévu de déparasiter 15 371 enfants dont 7 133 filles, tout en leur distribuant également des micronutriments, soit un total de 30742 enfants et donc 14266 filles.

Au niveau du CDPE, il était prévu également 17 campagnes de déparasitage et de distribution de micronutriments. Au cours de ces 17 campagnes, le projet visait 10 072 enfants dont 5 153 filles, au compte du déparasitage et le même nombre pour la distribution de micronutriments,

soit au total 20 144 enfants, parmi lesquels 10 306.

Les 17 campagnes de déparasitage dans les écoles ont touché 16 318 enfants, parmi lesquelles 7 363 filles. Il en est de même de la distribution de micronutriments (16 318 enfants dont 7 363 filles), soit un taux de participation total des enfants de 106%, dont 103% pour les filles. Les 17 campagnes effectuées dans les CDPE ont touché 13 362 enfants dont 6 856 filles pour le déparasitage et les mêmes nombres pour la distribution de micronutriments, soit 133% autant pour l'ensemble que pour les filles.

En plus du déparasitage et de la distribution de micronutriments, ce volet incluait également la distribution de goûter et de repas à l'école. Les goûters sont servis dans les CDPE et un repas journalier est servi dans les écoles. Le projet a servi le goûter à 13 016 enfants dont 6 603 filles, contre une prévision de 8 381 dont 4 196 filles, soit un taux de 155% dont 157% pour les filles.

Le repas journalier servi dans les écoles s'élève à 17 494 dont 8 741 pour les filles, alors que 16 142 parmi lesquels 8 090 filles. Le taux de distribution du repas journalier est ainsi estimé à 108%, autant pour l'ensemble des élèves que pour les filles.

D'une manière générale, qu'il s'agisse de la construction et l'équipement d'infrastructures scolaires (construction de salles de salles, de CDPE, de hangar de cantine, de bureau du directeur ou de magasins) ou de la réalisation d'infrastructures d'eau, hygiène et assainissement, les résultats ont été globalement atteints.

Tableau n° 15 : Amélioration des capacités des hommes et femmes membres des CGS, COGES, AMEs, les élu(e)s des communes et les conseillers des AE et CAP pour gérer efficacement les écoles primaires et les CDPEs en mode décentralisé dans les écoles/CDPE ciblés

Indicateur(s) dans le CMR	Cible du projet			Réalisation depuis le début du projet			Pourcentage de Progrès depuis le début du projet		
	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total
Nombre de CGS, COGES, AME, formés en gestion de l'école en mode décentralisé et en gestion des cantines	304	150	454	327	150	477	108%	100%	105%
Nombre de membres des CGS et AME en gestion de l'école en mode décentralisé (Rôles et responsabilités, gestion des cantines, pérennisation et mobilisation des ressources)	545	445	990	672	483	1 155	123%	109%	117%
Nombre de membres des COGES et AME en gestion de l'école en mode décentralisé (Rôles et responsabilités, gestion des cantines, pérennisation et mobilisation des ressources)	544	406	950	587	474	1 061	108%	117%	112%
Nombres d'élue(s) (femme/homme) et conseillers formés en gestion de l'école en mode décentralisé et en gestion des cantines scolaires	286	113	399	337	143	480	118%	127%	120%
Nombre de campagnes radios organisées	32		32	37		37	116%		116%

Ce volet a concerné les acteurs clés de la gestion de l'école en mode décentralisé, communautés (CGS, COGES, AMEs et élu(e) locaux) qui doivent être formés à jouer leur rôle en tant que tel. Le projet a prévu de former ainsi ces acteurs à mieux connaître leurs rôles et responsabilités dans la gestion de l'école en mode décentralisé et à la gestion des cantines scolaires. Ainsi, comme l'indique le tableau, le nombre de membres des CGS, COGES, AMEs et élu(e)s formé(e)s ont dépassé les prévisions là aussi également. En effet, il était prévu de former 454 membres des CGS, COGES, AMEs en gestion de l'école en mode décentralisé et en gestion des cantines, dont 150 femmes ; le projet a formé 477 membres dont 150. Si le nombre de femmes prévu au niveau des CDP a été atteint (100), le nombre d'hommes a été dépassé, portant ainsi le taux de participation à ce module à (108%).

Sur un autre thème voisin, mais plus élargie : « la gestion de l'école en mode décentralisé (Rôles et responsabilités, gestion des cantines, pérennisation et mobilisation des ressources) », le projet a formé 1155 membres des CGS, COGES et AMEs dont 483 femmes au niveau CDPE (109%), au lieu de 990 dont 445 comme prévu, soit un taux de participation de 117%

au total et un taux de participation féminine de 109%.

Une seconde formation sur le même sujet a concerné 1061 membres dont 474 femmes; alors qu'étaient attendus à cette formation 950 participants membres des CGS, COGES et AMEs prévus pour être formés dont 406 femmes, soit un taux de participation de 112% dont 117% au titre de la participation des femmes.

Les élu(e)s et conseiller(ères) locaux ne sont pas restés en marge des activités e renforcement des capacités du projet. Ils sont tout à la fois le maitre d'ouvrage et le maitre d'œuvre de la politique éducative au niveau communal, tant du point de vue de son élaboration que de sa mise en œuvre. De ce point, ils doivent suffisamment être éclairés sur les modes de gestion de l'école en mode décentralisé.

Le projet a prévu de former 399 élu(e)s et conseiller(ères) dont 113 femmes. Il a formé 480 dont 143 femmes, soit un taux de participation à la formation de 120% dont 127% pour les femmes.

Tableau n° 16 : *Les connaissances des hommes et femmes membres des CGS, COGES, AMEs les élu(e)s des communes et les conseillers des AE et CAP et les cantinières sont améliorées en matière de genre, d'eau et assainissement et de nutrition dans les écoles/CDPE ciblés*

Indicateur(s) dans le CMR	Cible du projet			Réalisation depuis le début du projet			Pourcentage de Progrès depuis le début du projet		
	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total	H/G/Ecole	F/CDPE	Total
Nombre de CGS, COGES, AME, formés en Wash et en genre	289	80	369	317	80	397	110%	100%	108%
Nombre de membres (femme/homme) de CGS, COGES, AME formés en Wash et en genre	945	370	1 315	1 023	377	1 400	108%	102%	106%
Nombre de cuisinières des écoles formées en alimentation, diététique, hygiène et assainissement.		129	129		129	129		100%	100%
Nombre de cuisinières des CDPE formées en alimentation, diététique, hygiène et assainissement.		345	345		345	345		100%	100%
Nombres d'élue(s) (femme/homme) et conseillers formés en WASH et genre	211	98	309	249	89	338	118%	91%	109%
Nombre de plans d'actions financés pour la pérennisation des cantines	46	82	128	46	82	128	100%	100%	100%

Au-delà de la réalisation d'infrastructures d'eau, d'hygiène et d'assainissement, les communautés ont également bénéficié d'activités de renforcement des capacités relativement à cette thématique.

Suivant le tableau n° 16 ci-dessus, les activités de renforcement des capacités prévues dans ce domaine ont été totalement réalisées comme prévu. Certaines ont même été dépassées légèrement. Il en est ainsi de la formation en Wash et en genre. Les formations à ce sujet avaient prévu de toucher 1 315 membres de 369 CGS, COGES et AMES dont 370 membres de 80 organisations au niveau CDPE ; au final, les formations ont concerné 1 400 membres venant de 397 organisations dont 80 représentant les CDPE. De même, le projet a formé 338 élu(e)s et conseiller(ère)s au niveau communal dont 89 femmes, alors que 309 étaient prévus dont 98 femmes.

▪ **Changements de comportements observés**

Nous abordons cette section suivant les déclarations des acteurs et bénéficiaires. D'après les acteurs et bénéficiaires rencontrés sur le terrain, des changements de comportements ont été observés dès suite des activités, notamment des activités de renforcement des capacités. Ces changements concernent surtout les pratiques d'hygiène et assainissement et sont prégnants chez les enfants dans le cadre de leurs activités au sein des GDE et les Clubs Wash qui sont devenus très actifs avec formations reçues en hygiène et assainissement. A ce sujet, un DCAP dira ceci: *« Il y a eu des formations. Le gouvernement des enfants dispose d'un ministre de la santé. Des journées de salubrité sont organisées. Avant, les latrines étaient inutilisables, parce que mal entretenues. Tout est à présent très propre, avec le projet. Les enfants sensibilisent leurs parents sur l'utilité de la propreté, afin d'éviter les maladies liées à la saleté »*. Abordant dans le même sens, un autre dira: *« En matière d'hygiène et assainissement, les latrines existent partout et sont bien entretenues. Il existe un point d'eau dans chaque école. Il convient de noter cependant que les pompes étant manuelles, elles peuvent se gêner facilement. Les CGS s'en occupent lorsque c'est le cas. Par rapport au village, le GE travaille à sensibiliser la communauté villageoise sur l'importance de l'hygiène et la tenue des lieux propres, facteurs liés à la santé »*.

Sur le plan de l'hygiène/assainissement, les populations bénéficiaires elles-mêmes affirment que le projet a contribué à changer leur comportement. Pour une mère éducatrice, par exemple, *« les informations reçues à travers le projet ont amélioré les conditions d'hygiène et d'assainissement des enfants dans le CDPE : lavage des mains après les toilettes, lavage des mains avant/après le repas, utilisation fréquente des poubelles. Assainissement du cadre de vie; changement de comportement des habitants sur le plan hygiène»*.

Le projet a participé au renforcement des acquis, en matière d'hygiène et assainissement, au-delà des villages ciblés, comme tendent à le montrer certains propos: *« les choses évoluent en matière d'assainissement, les "Clubs Wah" existent dans les écoles et les communautés sont à cheval sur l'hygiène. Les Clubs Wash existaient déjà, le PASEQ en a profité. L'ONG partenaire a soigné et éduqué les populations du cercle »*.

Il nous a été donné de constater que les enfants, même dans les CDPE sont plus regardant sur les pratiques d'hygiène/assainissement. Lors de la mission de terrain, nous avons coïncidé

avec le service du goûter au CDPE de Dougoukolobougou et avons pu constater que les enfants se lavent systématiquement les mains avant le repas sous l'œil vigilant des ME.

Un autre changement de comportement observé au niveau des communautés, c'est la forte implication des CGS et des femmes dans les questions éducatives. Le fait de disposer d'infrastructures de qualité dans le village semble avoir joué un rôle dans cette implication des CGS, comme voudrait le faire croire ce DCAP: *« Les nouvelles constructions ont permis de renforcer l'accès des enfants à l'école. Les CGS se sentent plus responsabilisés ».*

D'un autre point de vue, le projet a contribué à la promotion des femmes dans les organes de gestion de l'école, voire leur forte implication: *« A travers le projet, les femmes ont compris beaucoup de chose. Les associations des mères d'élèves (AME) ont une meilleure compréhension de leurs rôles et mission. Elles vérifient la régularité des enfants à l'école. Elles réalisent des activités génératrices de revenus, grâce au projet et contribuent au ravitaillement des cantines en condiments. Tous ces aspects concourent à renforcer la scolarisation primaire et traduisent, dans une certaine mesure, d'une prise en compte de l'intérêt et des besoins des communautés grâce au projet »,* dira un DCAP. Ce point de vue est partagé par un autre pour qui, le constat est que *« les femmes se font davantage représenter dans le comité de gestion scolaire. En général, elles y adhèrent volontairement et se préoccupent surtout de la bonne gestion des fonds du comité. Par ailleurs, il existe la SCOFI représentée au niveau des Clubs Wash ».*

Cette forte implication des femmes et des CGS se traduit sur un autre plan par la mobilisation de l'ensemble des populations dans la sauvegarde des acquis du projet, à certains endroits: *« la population a pris des mesures telles que : mise en place d'un comité de jeunes pour l'entretien du forage et du CDPE, d'un fonds de déroulement et stock de céréales (cotisations de 500F/enfants et 5kg de céréales par famille et par an). Sensibilisation des enfants sur la bonne utilisation de l'eau du forage (manipulation, propreté, sécurisation, etc.) ».*

Les activités de sensibilisation, mais aussi les formations effectuées ont contribué à ce changement de comportement.

3.2.3.L'implication des enfants en situation d'handicap

Le PASEQ s'inscrit dans un modèle d'éducation inclusive et appréhende la problématique de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation dans une logique intégrée. De ce point de vue, les structures éducatives doivent s'adapter à la diversité des publics d'élèves. Une des préoccupations du projet, étant la lutte contre la marginalisation, la réduction de l'exclusion et la promotion de la différence, en vue d'accroître la participation de tous à travers des réponses adaptées aux besoins de chacun. Ce type d'éducation considère la diversité comme une composante essentielle du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le positionnement du programme dans une optique intégratrice vise à contribuer au développement des enfants, au renforcement de l'équité par la réduction de l'écart entre filles

et des garçons et à favoriser leur maintien à l'école. Elle vise également à protéger les enfants, avec un focus sur les enfants les plus vulnérables, notamment ceux porteurs d'handicap.

C'est pourquoi, toutes les infrastructures réalisées dans le cadre du projet ont été adaptées, non seulement aux besoins des filles et garçons, mais également à ceux des enfants en situation d'handicap. Comme le dira un DCAP, « *le recrutement paritaire a été instruit. Nous avons aussi procédé à un travail d'identification des handicapés dans les établissements pour envisager les mesures appropriés qui leur permettent d'accéder comme toutes les autres élèves à un enseignement de qualité* ».

Pour un autre DCAP, « *les enfants en situation d'handicap sont pris en charge comme les autres, sans discrimination. Les infrastructures réalisées dans le cadre du projet ont prévu des commodités pour permettre aux enfants handicapés d'accès facilement aux locaux et se servir également des latrines construites* ».

Les structures visitées n'enregistrent pas d'enfants en situation d'handicap, si bien que les bénéficiaires rencontrés n'ont pas fait des stratégies de leur implication. Toutefois, il apparaît que le projet a mis en place tout le dispositif pour leur meilleure implication: les infrastructures ont été réalisées avec des rampes d'accès; les latrines séparées et comportent des chaises d'Amou pour leur permettre à ces enfants de s'asseoir; les enseignants, les CGS, COGES, AME, ME sont formés pour leur prise en charge et éviter les discriminations. On sensibilise les familles pour une meilleure implication.

D'une manière générale, le projet a quasiment réalisé toutes les actions et activités prévues au départ dans le cadre logique. Dans la plupart des cas, les réalisations vont au-delà des prévisions. Ce point de vue est partagé par les acteurs et bénéficiaires sur le terrain. Un DCAP dira, par exemple: « *En termes d'accès, le projet a fait beaucoup. Partout, il y avait des problèmes de salles de classes. Ce problème a été résolu. Dans toutes les écoles, il existe à présent de l'eau potable. Le projet a aussi réalisé des latrines (...) En construisant les classes, le projet a permis de rapprocher l'école des bénéficiaires...* ».

Cette performance du projet s'explique par divers facteurs. Le premier concerne l'effet de synergie et de complémentarité avec les actions du PISE qui fédère l'ensemble des partenariats dans le secteur de l'éducation, dans le cadre de la mise en œuvre du PRODEC. Les stratégies du projet sont donc celles adoptées à l'échelle nationale par l'ensemble des intervenants du secteur et viennent en appui à la politique nationale d'accroissement quantitatif et qualitatif du système éducatif à travers l'augmentation des infrastructures d'accueil, l'alimentation scolaire, la gestion et la gouvernance du système dans un contexte décentralisé. Plusieurs propos des DAE et DCAP rencontrés sur le terrain, dont quelques uns ont été cités, ont fait référence à l'arrimage des objectifs, actions, activités et stratégies du projet à ceux des différentes phases du PISE. « *Le projet s'articule, comme je l'ai souligné plus haut, avec les orientations politiques et stratégiques du MEN, notamment à travers le PRODEC. Il est aussi en cohérence avec le CEBE-EPT (Chaque Enfant a Besoin d'un Bon Enseignant)* » dira un DCAP.

Le second facteur se rapporte à la forte implication de l'ensemble des acteurs et partenaires. Un atout majeur du projet a été l'implication dès le départ des services techniques d'éducation au niveau déconcentré (AE et CAP) et les collectivités locales. Cette démarche offre un double avantage. Le premier, c'est qu'elle permet au projet de tirer parti de leur expertise et leur connaissance du terrain et des acteurs. Le second permet au projet de prendre des raccourcis en inscrivant ses activités dans l'existant.

La qualité, le dynamisme et l'engagement de l'équipe de coordination et de pilotage mis en place. Les organisations membres du consortium ont mis en place un mécanisme de planification et de coordination qui a permis d'établir une complémentarité entre ces différentes entités et les activités de renforcement mutuel des agences. Nous y reviendrons dans la section suivante portant sur l'efficacité.

3.3. Efficience

Traditionnellement, l'efficacité vise à mesurer le niveau d'allocation optimal des ressources. Dans quelle mesure les ressources (fonds, expertise, temps, etc.) ont été converties en résultats de façon économe ? Dans le cadre de cette étude, comme précisé dans la partie méthodologique, nous abordons la question sous 3 angles : (1) Appui du consortium à la mise en œuvre du projet; (2) Complémentarité des activités du projet et (3) Influence du processus de mise en œuvre du projet sur l'atteinte des résultats. Autrement dit cette section tente de fournir des éléments d'explication à la section précédente portant sur l'efficacité.

3.3.1. Appui du consortium à la mise en œuvre du projet

Rappelons que le PASEQ est l'initiative de 4 ONG réunies dans le cadre d'un consortium. Le projet est également mis en œuvre par ce consortium. Dans le cadre de ce consortium, Plan assure le leadership, à l'intérieur duquel il y a des groupes thématiques. Chaque groupe thématique est animé par une ONG en fonction de ses compétences, de son expertise et de son expérience relativement au thème. C'est ainsi que le groupe thématique « *Renforcement des capacités* » relève de Plan ; « *L'alimentation scolaire* » relève du domaine de Save the Children, etc.

Selon, les ONG mêmes, membres de ce consortium, la valeur ajoutée du consortium, aura été l'échange d'expérience et d'expertise; chacune ayant un domaine d'expertise bien distinct. Par exemple, Save the Children possède une longue et riche expérience dans le domaine de l'alimentation scolaire, tout comme AKF qu'elles pourront partager avec les autres, d'autant qu'elle est en avance sur les autres dans ce secteur-là. Il en est de même de Plan dans le secteur des infrastructures ou de World Vision dans la mobilisation communautaire.

L'organisation de ces 4 ONG en consortium, de leur propre point de vue, a été une source d'inspiration et d'enrichissement réciproque, permettant ainsi d'anticiper sur certaines difficultés et même de réaliser des économies d'échelle par la connaissance du terrain;

chacune ayant évolué dans sa zone habituelle d'intervention. C'est là également pour certains coordinateurs une des valeurs ajoutées du consortium. *« Une valeur ajoutée réside dans la connaissance du terrain de chacune des ONG impliquées dans le projet, conformément à sa zone d'intervention. Par rapport aux ressources également, nous sommes déjà installés là, cela permet d'économiser des fonds, donc des ressources. Les échanges d'expérience entre les différentes ONG pour capitaliser les expériences ne pouvaient se réaliser si le projet avait été exécuté hors consortium ».*

L'idée de consortium, imposée par le bailleur a été un cas d'école pour chacun des membres. *« Un mariage forcé qui a été utile, car le projet a bénéficié des différentes expertises de chacune des 4 ONG, chacune ayant son domaine d'intervention, sa spécificité, sa zone d'intervention qu'elle maîtrise ».*

Du point de vue des ONG membres de ce consortium, cette organisation a favorisé la mise en œuvre du projet, voire l'atteinte des résultats fixés. En effet, le PASEQ est un projet « volumineux », c'est-à-dire trop ambitieux qui s'arrime sur les grands axes stratégiques des différentes phases du PISE. Un DAE dira que *« le PASEQ est un projet intégré, s'il avait pris en compte la mise à disposition de manuels et matériels didactique, ce serait un projet parfait ».*

En tant que projet intégré, c'est-à-dire qui traite de toutes les dimensions de la problématique de l'accès et de la qualité de l'éducation, le PASEQ n'était pas à la portée, en termes de mise en œuvre, d'aucune de ces 4 ONG seule, surtout en si peu de temps. Elles ont su mettre en commun leurs expertises et leurs expériences pour relever ce défi. *« L'organisation en consortium a favorisé l'atteinte des objectifs dans ce délai relativement court, car la jalousie pousse à atteindre les objectifs »* a dit un coordinateur d'une des 4 ONG.

Sans le consortium, la mise en œuvre du projet allait être très difficile en 3 ans, avec des moyens relativement limités. Mais, comme pour donner raison au proverbe, d'après un coordinateur, *« l'union fait la force »*. Cette force réside dans le travail d'équipe. Un des coordinateurs dira:

« La collaboration est parfaite. Par exemple, les responsables du suivi-évaluation se regroupaient chez nous pour analyser des données collectées sur le terrain et parfaire des rapports d'évaluation. Par ailleurs, des responsables de programme et de suivi évaluation tenaient des réunions au Core Team pour vérifier les niveaux d'exécution des activités. Il existait aussi des visites d'échanges qui ont contribué à renforcer le niveau de collaboration entre les membres du consortium ». Comme pour lui donner raison, un autre, à plusieurs lieux de là dira: *« A l'intérieur du consortium, il existe un apprentissage mutuel à travers les réunions qui ont permis l'harmonisation de certains aspects ».*

Nous appelons cette mutualisation des compétences qui a impliqué beaucoup d'autres acteurs bien au-delà des frontières du pays, c'est-à-dire des partenaires canadiens, la valeur ajoutée du consortium.

3.3.2. Complémentarité des activités du projet

Lors des entretiens sur le terrain, un DAE a dit ceci:

« Les axes d'intervention du projet sont ceux du PISE : l'amélioration de l'accès par la construction d'infrastructures scolaires (salles de classes, CDPE, latrines, hangars de cantine) ; l'amélioration de la qualité par la formation des enseignants, des CGS et des AME et la gestion. C'est comme dans le cadre du PISE, les axes du projet se soutiennent. La construction d'infrastructures scolaires vise à rapprocher l'école des familles et permettre au plus grand nombre d'accéder à l'école. Les cantines, l'hygiène/assainissement, c'est pour s'assurer que ces enfants apprennent dans les meilleures conditions d'hygiène et santé et que cet apprentissage soit de qualité. C'est pourquoi, le projet comporte un volet renforcement des capacités. Ce renforcement concerne les enseignants qui ne sont pas bien formés. Ils ont des besoins en didactique, c'est-à-dire à pouvoir faire leur travail. Ce renforcement concerne également les CGS et AME qui doivent être outillés pour la gestion de l'école en mode décentralisé pour mieux répondre aux attentes ».

Ces propos illustrent à suffisance la complémentarité entre les différentes activités du projet. En effet, dès sa conception, le projet s'est orienté dans une logique de développement endogène, durable qui s'appuie sur le développement d'infrastructures et un mécanisme d'acquisition de compétences de l'ensemble des bénéficiaires, en vue de favoriser la fréquentation scolaire et la qualité de cette fréquentation. Aussi, toutes les dimensions ont été prises en compte, en amont comme en aval: amélioration des conditions physiques d'apprentissage tenant compte des besoins spécifiques des filles, des garçons et des enfants vivant avec un handicap; renforcement des conditions d'apprentissage par l'alimentation; développement des compétences de bonnes pratiques d'enseignement basées sur l'enfant et l'hygiène (corporelle et alimentaire), et de règles de conduite favorisant la protection des enfants contre toute forme de violence et de discrimination.

Toutes ces activités prennent corps dans un contexte d'habilitation des organes et chargés de promouvoir et de gérer le développement de l'accès à l'éducation au niveau décentralisé. Les résultats immédiats ainsi que les extrants s'y rattachant, traduisent aussi cette vision holistique de l'éducation.

C'est pourquoi, suivant les déclarations des acteurs et bénéficiaires rencontrés, les différentes composantes du projet et les activités qui en découlent se soutiennent dans ce sens. Selon un des DCAP rencontré: *« les différentes activités sont complémentaires entre elles. Les infrastructures, par exemple, ont été accompagnées par les formations des enseignants et des élus. Les cantines scolaires viennent en appui de la stabilisation des enfants à l'école. Elles permettent de renforcer à la fois l'accès, la rétention et la qualité de l'éducation. En ce qui concerne, par exemple, l'hygiène/assainissement, elle est appliquée d'abord au niveau des cantines. Les quatre composantes se soutiennent. Les constructions riment avec l'entretien. L'alimentation rime avec l'hygiène. Il faut une bonne organisation pour atteindre la parité fille/garçon. On ne peut pas parler d'hygiène sans point d'eau ».*

Pour faire court, nous concluons cette section en disant que les différentes composantes et activités du programme se soutiennent mutuellement et s'arriment avec ceux des différentes phases du PISE.

Toutefois, il était possible selon certains responsables des services techniques d'élargir les activités de renforcement des capacités aux CA et de favoriser une plus grande fonctionnalité de ces structures. D'autres ont estimé que le volet accès aurait pu prendre en compte les déscolarisés précoces dans une sorte de programme accéléré de formation pour ensuite les déverser dans le système classique. L'amélioration de la qualité, en plus du renforcement des capacités des acteurs, aurait dû être accompagnée d'un programme de distribution de manuels et autres matériels didactiques.

3.3.3. Influence du processus de mise en œuvre du sur l'atteint des résultats.

Dans le cadre de sa mise en œuvre, le projet a mis en place un dispositif de gouvernance et de gestion constitué d'un Comité de Pilotage National, de Comités régionaux d'Orientation, d'une équipe de gestion (Core Team), des équipes de gestion dans chaque zone cible et des groupes thématiques.

Le Comité de Pilotage National et de Comités régionaux assurent la gouvernance du projet. Le Comité de Pilotage National regroupe les représentants les structures gouvernementales et non gouvernementales, ainsi que les membres du consortium. Les missions qui lui sont assignées sont:

- ✓ Suivre la mise en œuvre de l'initiative dans une perspective nationale et assurer l'alignement des actions sur le terrain avec les plans techniques et financiers approuvés;
- ✓ Echanger et capitaliser les expériences en guise d'apprentissage entre tous les membres du comité;
- ✓ Examiner l'avancement des activités par rapport aux objectifs, évaluer et proposer des réorientations au besoin en fonction des avancées du programme;
- ✓ Etudier et approuver le plan de travail annuel et le rapport annuel de progrès de l'initiative.

Le Comité de Pilotage National se réunit une fois par an pour faire le bilan de la mise en œuvre du projet de l'année précédente, et la revue du plan de l'année en cours.

Les Comités Régionaux d'Orientation sont au nombre de 5. Ils ont été mis en place pour garantir un engagement suffisant au niveau du terrain et offrir un espace au personnel local et aux autorités décentralisées (maires et autres leaders locaux) et déconcentrées (Gouverneurs et DAE, DCAP) pour qu'ils participent à la structure de gouvernance du projet. Dans chaque

région, il existe un comité régional, sous la responsabilité et la présidence du Gouverneur de région.

Les membres du Comité que constituent l'ensemble des acteurs et bénéficiaires se réunissent semestriellement au sein d'un cadre de concertation pour s'imprégner de l'état d'avancement des activités planifiées, recenser les difficultés rencontrées dans leur exécution et apporter leurs contributions à la planification et l'exécution des activités dans leurs régions respectives. Ce cadre offre l'avantage de réunir en un même lieu, les communautés, les collectivités locales, les structures techniques et les amènent à discuter, à communiquer, à travailler ensemble. Quand on sait la distance qui sépare ces différents monde, l'on se rendre compte de toute évidence que le cadre de concertation est un cadre merveilleux de cohésion sociale, à l'actif du projet. Selon un DCAP, *« partout la mise en œuvre a été faite de façon participative (chefs de village, élus communaux, enseignants, etc.). Tout cela a motivé les hommes qui se sont investis davantage. La transparence dans la gestion du matériel a constitué un atout. Le suivi de l'AE et du CAP sur le terrain a entraîné l'adhésion des enseignants et des CGS au projet. Par ailleurs, le fait que le gouverneur présidait le comité régional de pilotage a aussi entraîné une participation de tous au projet ».*

Pour ce qui concerne l'équipe de gestion, elle est chargée du pilotage du projet au quotidien. En effet, l'équipe de gestion est constituée des membres du Core Team et de tous les gestionnaires du projet au niveau régional. Le Core Team est constitué du Cheffe du projet (Chief of Party), une gestionnaire des finances et de l'administration et un Spécialiste en suivi et évaluation.

Le Core Team assure la planification continue et la mise en œuvre adéquate des composantes et leur suivi, en rapport avec les obligations de qualité de résultats et de qualité du programme. Il est en relation directe avec tous les autres organes de gestion et de gouvernance.

Les équipes de gestion sont les principales responsables de la gestion quotidienne des activités dans les zones ciblées par chaque organisation membre du consortium. Les gestionnaires des équipes PASEQ des organisations membres font la liaison avec le Core Team. Le respect des engagements de l'année fiscale leur incombe au premier plan.

L'équipe de gestion et le Core Team Plan International, en tant qu'agence chef de file, est responsable des relations avec les Affaires Mondiales Canada en ce qui a trait au projet. Plan International Canada coordonne la communication entre les membres du consortium au Canada et le Core Team.

La mise en place de groupes de travail thématiques vise à permettre l'échange d'expertises et une communication fluide au profit de la mise en œuvre des stratégies du projet. Ils sont composés des agents des équipes de gestion et des conseillers thématiques des organisations membres.

Les groupes thématiques se réunissent (physiquement ou virtuellement) au besoin et peuvent faire appel à des compétences externes, notamment des services techniques du gouvernement ou de consultants. Les concertations par email entre les membres des groupes et l'organisation des rencontres sont souvent facilitées par le Core Team, conjointement avec les facilitateurs des groupes.

Ainsi, comme on peut le constater, le dispositif de gouvernance et de pilotage mis en place vise à favoriser le dialogue, la concertation et d'échange d'expériences. C'est un dispositif de management fondé sur 8 principes qui ont valu au projet son succès dans un délai relativement court : (1) l'écoute (compréhension des besoins des communautés et l'effort de leur satisfaction) ;(2) le leadership (définitions des orientations du projet et organisation d'un climat propice à la mise en œuvre des différents axes) ; (3) l'implication du personnel (totale implication du personnel) ;(4) l'approche processus (enchaînement d'activités destinées à atteindre un résultat, à produire une valeur ajoutée) ;(5) l'approche système (maîtrise de chacun des processus par un personnel qualifié et compétent) ; (6) l'amélioration continue (érigée au rang d'objectif) ; (7) l'approche factuelle de la prise de décision (les décisions efficaces se fondent sur une analyse des données et des informations) et (8) les relations mutuellement bénéfiques (projet citoyen visant à augmenter les capacités de chacune des parties prenantes). Ces 8 principes sont, de notre point de vue, les principales forces de ce projet.

Ce modèle de gouvernance et de pilotage a optimisé l'allocation des ressources et permis au projet de réaliser des économies d'échelle. En effet, les membres de l'équipe de gestion du projet au Canada et au Mali ont conjointement organisé l'atelier d'élaboration du plan de mise en œuvre du projet. Des missions conjointes de coordination ont été planifiées au cours de la mise en œuvre des activités afin de faciliter les échanges d'expérience et de donner des orientations communes lors des rencontres entre les membres de la structure de gouvernance du projet, en vue d'assurer l'atteinte des résultats.

Des rencontres de concertation (comités de concertation, de gestion et de pilotage; rencontres informelles, etc.) ont été organisées au cours du processus de mise en œuvre du projet aux niveaux local, régional et national pour le partage des résultats du projet avec les acteurs concernés pour intégrer leurs contributions.

Par ailleurs, pour renforcer la coordination des achats de matériels et d'équipements coûteux en vue de réaliser des économies d'échelle, les membres du consortium se sont constitués en un groupe de travail sur les approvisionnements pour effectuer conjointement les achats des véhicules, du mobilier scolaire, des déparasitants et des micronutriments.

Toutefois, au niveau de la taille et la constitution des équipes, chaque agence a eu la liberté de mettre son équipe en place. Autrement dit, il n'y avait pas d'harmonisation au niveau des équipes dédiées au programme, de part et d'autre des organisations impliquées. Chaque ONG a constitué son équipe en fonction de lui-même, sans homogénéité. Ainsi, dans certain cas, la charge de travail semble avoir été mal estimée, notamment en ce qui concerne par exemple les

ingénieurs en construction, relativement peu nombreux pour le travail qui leur était demandé. Le programme aurait pu recourir à plus de techniciens en construction en plus et d'une meilleure estimation de la charge de travail pour faire la répartition. L'équipe idéale s'apparente à celle mise en place par Plan si elle avait intégré deux animateurs en plus du coordinateur, d'après les membres de l'équipe projet.

Certaines ONG ont privilégié la stratégie de faire faire, c'est-à-dire qu'elles ont eu recours à d'autres ONG nationales pour s'occuper de tel ou tel volet. Cette stratégie s'est avérée peu viable, notamment en ce qui concerne la fourniture de vivres aux cantines scolaires, d'autant que ces structures nationales avaient tendance à ruser sur les quantités. Encore une fois, la vigilance et l'implication des communautés villageoises ont permis de déjouer ces pièges et à faire mettre en place un autre scénario constitué d'un comité ad hoc (CAP, élus, CGS, COGES, AME et la commission de passation de marché).

Les services techniques, notamment au niveau déconcentré déplorent également la lourdeur et une certaine lenteur dans les procédures de décaissement. Certains changements et problèmes internes des organisations s'invitent dans la gestion du projet et expliquent essentiellement ces lenteurs. A ce sujet, les responsables du projet expliquent ces lenteurs par les difficultés des services techniques à apporter les justificatifs nécessaires au déblocage des fonds, entraînent ainsi des ruptures dans l'exécution des activités et la lenteur des décaissements. Une des solutions serait l'uniformisation des procédures de décaissement, variables d'une organisation à l'autre et la formation des services techniques aux procédures dans la phase de démarrage du projet.

Parallèlement, chaque agence avait la latitude d'appliquer ses procédures internes et ses critères propres pour les achats d'autres matériels et d'équipements (tels que les motocyclettes et les ordinateurs) nécessaires à la mise en œuvre de ses activités spécifiques dans ses zones d'interventions en conformité avec les réglementations du MAECD et aussi d'allocation de perdiems dans le cadre des activités de formation. A ce niveau, il convenait d'harmoniser le niveau des perdiems.

Les communautés bénéficiaires ont aussi participé activement à toutes les étapes et activités de l'initiative: l'analyse de situation, la planification (allocation des extrants par commune, l'identification des sites des écoles/CDPEs par village, l'identification des cibles, la mobilisation sociale autour de l'initiative, etc.), l'analyse genre, et le suivi et l'évaluation. Un accent particulier a été mis sur la participation des enfants dans les interventions visant à renforcer leurs droits à une éducation de qualité et à la protection.

Les quatre membres du consortium ont établi aussi un mécanisme pour assurer la bonne coordination entre les agences afin d'avoir un processus cohérent et consistant pour résoudre les problèmes de communication.

3.4. Impact

La question de l'impact du projet sera examinée, d'une part, sous l'angle de la contribution du projet sur les résultats à long terme et, d'autre part, des résultats non prévus du projet.

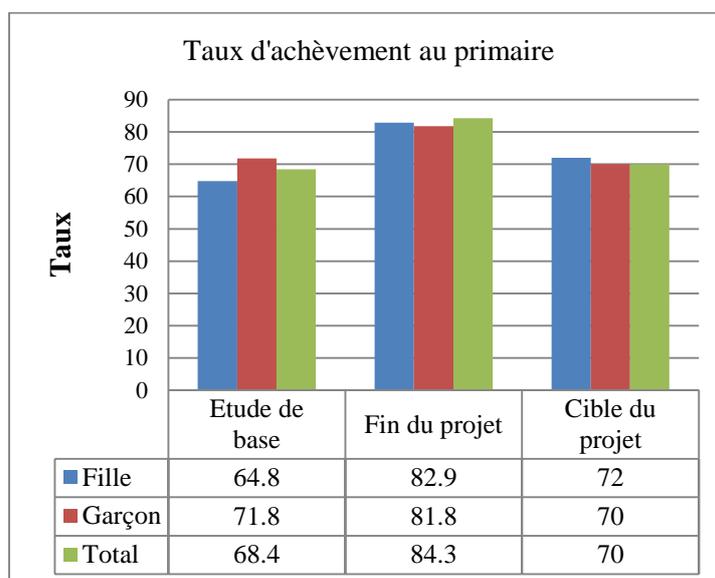
Des améliorations sont observées en matière de scolarisation pour les garçons et les filles dans les localités du projet des régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou et Mopti. Elles se réfèrent aux taux d'achèvement, de préscolarisation, de scolarisation, d'admission, d'abandon et de fréquentation scolaire des enfants.

- **Des évolutions significatives dans les taux d'achèvement**

Les documents du projet² laissent apparaître des améliorations significatives dans les taux d'achèvement au primaire qui passent de 68,4% (64,8% chez les filles et 71,8% chez les garçons) à l'étude de base à 84,3% (82,9% pour les filles et 81,8% pour les garçons) à la fin du projet pour une cible de 70,0% (72,0% pour les filles et 70,0% pour les garçons). A titre de comparaison, les données les plus récentes (2014-2015, CPS) sur les indicateurs scolaires au niveau national montrent des taux bruts d'achèvement de 49,7% dont 53,8% pour les garçons et 45,7% pour les filles au 1er cycle de l'enseignement fondamental. Les taux observés dans le cadre de cette évaluation sont matérialisés par le graphique suivant.

² Rapport d'analyse des données finales du consortium PASEQ des régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou et Mopti, Projet PASEQ, 2017.

Graphique n° 1 : taux d'achèvement au primaire



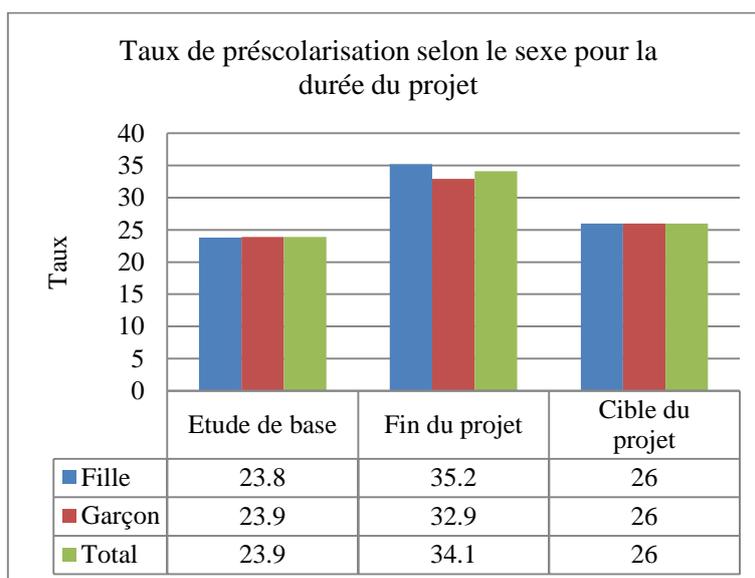
Les améliorations observées dans les taux d'achèvement s'expliquent, entre autres, par :

- ✓ l'amélioration des conditions d'accès aux infrastructures scolaires (construction et équipement de salles de classe, de blocs de latrines et de hangars cantines);
- ✓ l'affectation des enseignantes et enseignants par l'État dans les écoles construites par le projet;
- ✓ l'alimentation scolaire dans les écoles.

▪ **Des taux de préscolarisation en augmentation significative**

Les taux de préscolarisation ont évolué de 23,9% (23,8% pour les filles et 23,9% pour les garçons) à l'étude de base à 34,1% (35,2% pour les filles et 32,9% pour les garçons) à la fin du projet pour une cible de 26,0% (26,0% pour les filles et 26,0% pour les garçons). En termes de progrès, on note un gain de 10,2% entre l'étude de base et la fin du projet. A la fin du projet, les filles sont plus nombreuses que les garçons à se faire préscolariser dans les CDPE. Dans la mesure où le CDPE prépare l'accès au primaire, il faut s'attendre à observer plus de filles à ce niveau d'études, grâce au projet. Les taux de préscolarisation observés sont matérialisés par le graphique suivant.

Graphique n° 2 : taux de préscolarisation selon le sexe



L'évolution des taux de préscolarisation entre l'étude de base et la fin du projet est liée aux actions menées dans le cadre du projet dans ses zones d'interventions. Celles-ci se rapportent à :

- ✓ la mise à disposition d'infrastructures préscolaires et équipements adéquats dans les sites du projet;
- ✓ la fourniture de goûter aux enfants qui a créé un engouement chez les enfants et une meilleure fréquentation des CDPE;
- ✓ les renforcements des mères éducatrices sur plusieurs thématiques (l'approche sensible au genre, l'éducation inclusive et la lutte contre la violence en milieu scolaire, l'appui psychosocial et la protection de l'enfant, le guide de conduite des activités dans les CDPE);
- ✓ la formation des membres des COGES/AME à leurs rôles et responsabilités et la gestion de l'école en mode décentralisé;
- ✓ les différentes actions de sensibilisation menées sur l'importance des CDPE.

Les résultats des enquêtes de terrain retracent de manière explicative l'évolution des taux de préscolarisation dans les CDPE du projet. Des propos similaires sont entendus : *"L'accès et la qualité de l'éducation préscolaire ont augmenté à cause du goûter et des jouets que le projet donne aux enfants. Cela les attire vers l'école. D'ailleurs, avec ce programme, les enfants des zones rurales ont pu accéder aux jardins d'enfants. Cela éveille beaucoup leur esprit avant qu'ils n'atteignent le primaire. Dans le domaine de la gouvernance, la mise en place des AME et la formation des ME permettront de diriger les enfants vers l'école. Le recrutement de ces ME va créer de l'emploi au sein de la communauté".*

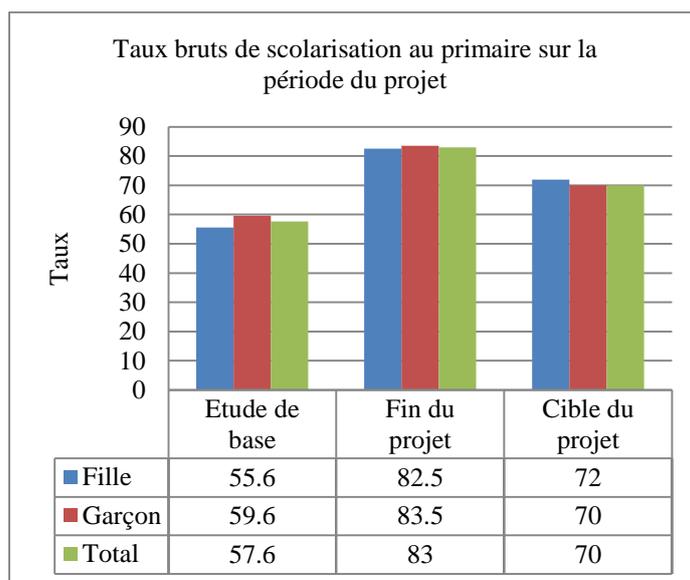
D'autres s'expriment dans des propos similaires du genre *"les infrastructures sont vraiment de bonne qualité. On remarque qu'elles attirent beaucoup les enfants. D'ailleurs, avant l'arrivée*

du PASEQ, il n'existait que quelques CDPE. Maintenant, ces centres ont augmenté en nombre. Les plans de construction ont été améliorés. Les enfants sont en sécurité car les centres sont clôturés".

▪ **Des améliorations significatives des taux bruts de scolarisation dans le primaire**

A ce niveau, on note une amélioration significative des taux bruts de scolarisation sur la période de mise en œuvre du projet. De 57,6% (55,6% pour les filles et 59,6% pour les garçons) à l'étude de base, les taux bruts de scolarisation passent à 83,0% (82,5% pour les filles et 83,5% chez les garçons) à la fin du projet pour une cible de 70,0% (72,0% pour les filles et 70,0% pour les garçons). Les progrès ont été plus sensibles chez les filles que chez les garçons, avec un gain respectif de 26,9 points et 23,9 points en %. A titre de comparaison, le taux brut de scolarisation au 1er cycle de l'enseignement fondamental récemment disponible au niveau national (indicateurs CPS, 2015) est estimé à 69,0% dont 74,8% pour les garçons et 63,4% pour les filles. Les taux observés dans le cadre de cette évaluation sont matérialisés par le graphique ci-dessous.

Graphique n° 3 : taux brut de scolarisation au primaire selon le sexe



Un certain nombre de facteurs expliquent l'évolution significative des taux bruts de scolarisation sur la période du projet. Ils se rapportent, entre autres, à :

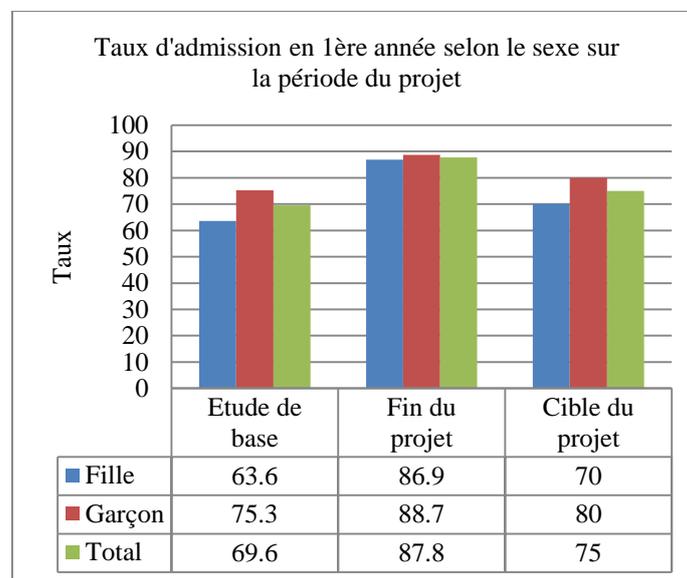
- ✓ l'achèvement des constructions et l'équipement des écoles primaires dans les différentes localités;
- ✓ l'affectation par l'État d'enseignantes et d'enseignants dans les écoles PASEQ;
- ✓ le renforcement des capacités des enseignantes et enseignants sur diverses thématiques: l'approche sensible genre, l'éducation inclusive et lutte contre la violence à l'école, l'appui psychosocial et protection des enfants;
- ✓ la mise en place et le fonctionnement des cantines scolaires;

- ✓ la fonctionnalité des CDPE qui ont contribué à élargir le champ de recrutement des écoles;
- ✓ la redynamisation et la fonctionnalité des CGS.

▪ **Des taux bruts d'admission en 1ère année du primaire en évolution**

Des progrès sont observés dans les taux d'admission en 1ère année qui passent de 69,6% (63,6% pour les filles et 75,3% pour les garçons) à l'étude de base à 87,8% (86,9% pour les filles et 88,7% pour les garçons) à la fin du projet pour une cible de 75,0% (70,0% pour les filles et 80,0% pour les garçons). Les progrès apparaissent plus marqués chez les filles avec 23,3 points de % que chez les garçons, avec 13,4 points de %. Ces taux sont matérialisés par le graphique ci-dessous.

Graphique n° 4 : taux brut d'admission en 1ère année au primaire selon le sexe



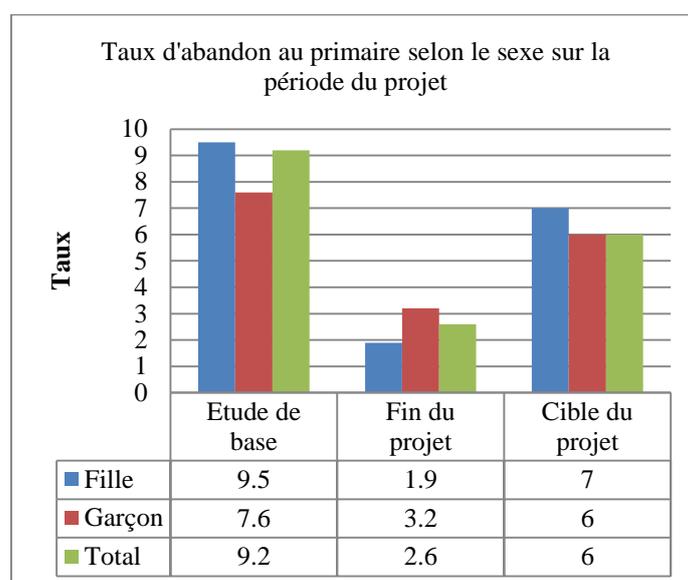
Les facteurs qui ont contribué à l'évolution des taux d'admission sont, entre autres :

- ✓ l'achèvement des infrastructures scolaires et préscolaires;
- ✓ la priorisation de la scolarisation des enfants des CDPE âgés de plus de 6 ans;
- ✓ l'implication des acteurs dans le processus de recrutement à travers l'initiation et la mise en œuvre des plans d'actions pour améliorer le taux de scolarisation (CGS, AME, COGES et Élus);
- ✓ les effets des campagnes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier à travers des thèmes comme les avantages de la scolarisation des filles, la fréquentation et le maintien des élèves en classe, etc.;
- ✓ la fonctionnalité des cantines scolaires qui a réduit considérablement les distances à parcourir pour les enfants des hameaux et localités éloignées de l'école.

▪ **Des taux d'abandon au primaire en baisse**

Sur la période du projet, les abandons ont significativement baissé dans les écoles primaires du projet. De 9,2% (9,5% pour les filles et 7,6% pour les garçons) à l'étude de base, les taux d'abandon tombent à 2,6% (1,9% pour les filles et 3,2% pour les garçons) à la fin du projet pour une cible de 6,5% (7,0% pour les filles et 6,0% pour les garçons). Les progrès sont plus notables chez les filles (7 points en %) que chez les garçons (4 points en %). Le graphique ci-dessous permet de matérialiser les taux d'abandon observés.

Graphique n° 5 : taux d'abandon au primaire selon le sexe



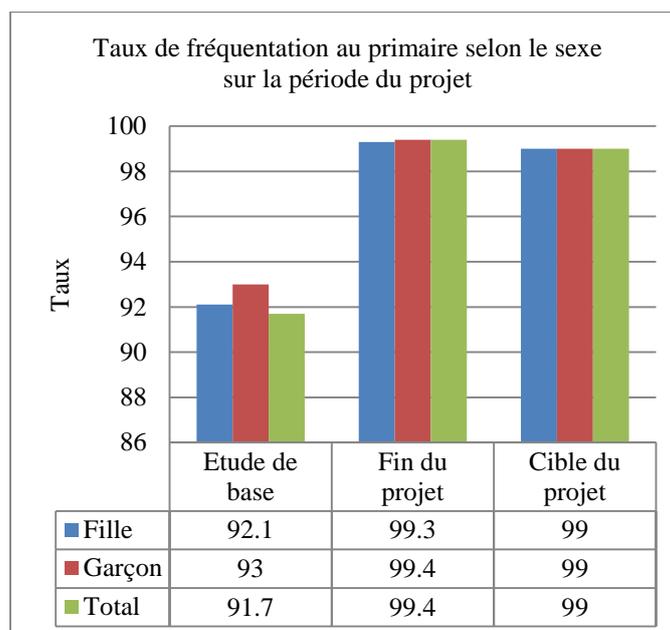
Les progrès observés dans la baisse des taux d'abandon s'expliquent par un ensemble de facteurs dont :

- ✓ L'alimentation scolaire ;
- ✓ Renforcement des capacités des enseignants/es, CGS/AME sur des thématiques : l'éducation inclusive, la gestion de l'école en mode décentralisé ;
- ✓ la mise à disposition des infrastructures scolaires dans toutes les régions ;
- ✓ la mise en œuvre des plans d'action des CGS/COGES ;
- ✓ les campagnes radios sur la scolarisation des enfants notamment les filles ;
- ✓ l'implication des Associations des mères d'élèves(AME) qui font le porte à porte pour faire sortir les élèves et font des sensibilisations pour une meilleure promotion des droits de l'enfant ;
- ✓ l'affectation des enseignants par l'État dans les écoles construites.

▪ **Des taux de fréquentation des élèves en constante amélioration**

Des améliorations significatives sont également observées dans les taux de fréquentation. De 91,7% (92,1% pour les filles et 93,0% pour les garçons) à l'étude de base, ils passent à 99,4% (99,3% pour les filles et 99,4% pour les garçons) à la fin du projet pour une cible de 99,0% (99,0% pour les filles et 99,0% pour les garçons). La cible aura été dépassée de 0,4%. Les taux de fréquentation enregistrés sont matérialisés par le graphique ci-dessous.

Graphique n° 6 : taux de fréquentation au primaire selon le sexe



Les facteurs qui ont contribué à l'atteinte de cet objectif résultent de la synergie des interventions de plusieurs acteurs dont le MEN, les ONG partenaires, les collectivités, les enseignants et les communautés à travers :

- ✓ l'alimentation scolaire (fourniture de repas chaud et pérennisation des cantines) ;
- ✓ la mise à disposition des infrastructures scolaires ;
- ✓ le renforcement des capacités des enseignants/es, CGS/AME sur des thématiques : l'éducation inclusive, la gestion de l'école en mode décentralisé ;
- ✓ la mise en œuvre des plans d'action des CGS/COGES ;
- ✓ les campagnes radios sur la scolarisation des enfants ;
- ✓ l'implication des Associations des mères d'élèves(AME) qui font le porte à porte pour faire sortir les élèves et font des sensibilisations pour une meilleure promotion des droits de l'enfant ;
- ✓ l'affectation des enseignants par l'État dans les écoles construites.

Par rapport à l'évolution des indicateurs d'accès à l'école, de fréquentation scolaire, etc. il convient d'ouvrir une parenthèse sur les cantines scolaires et les infrastructures scolaires qui sont en partie responsables, notamment dans les localités où les parents sont réticents à la

scolarisation, à cause de la pauvreté et où les enfants abandonnent l'école parce qu'ils ont faim. Les CGS, COGES et AME ont surtout évoqué, de manière significative, que l'accès à l'éducation s'est amélioré, grâce à l'alimentation scolaire. Ce constat apparaît dans leurs déclarations dans 20 cas sur 20, soit 100%. S'agissant de la qualité des infrastructures, elle est surtout évoquée par les DAE dans 6 cas sur 7, soit 86%, et les DCAP, 12 cas sur 13, soit 92% et les ONG membres du consortium dans 4 cas sur 6, 67%, comme un déterminant de l'accès et de la qualité de l'éducation. Dans les deux cas, ils s'expriment dans des propos du genre :

Intervenant 1:

"L'accès et la qualité ont augmenté à la fois dans le préscolaire et le primaire. Les infrastructures ont contribué à rapprocher l'école des bénéficiaires. L'alimentation scolaire a contribué à retenir les enfants à l'école. Les belles constructions réalisées ont également attiré les enfants à l'école".

Intervenant 2 :

"Les infrastructures sont de très bonne qualité. Elles répondent aux normes : l'accès aux salles convient même aux enfants handicapés physiques; les latrines scolaires permettent aux enfants de rester sur place, lorsqu'ils ressentent le besoin de se soulager. Tous ces aspects concourent à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation".

Les témoignages exprimés différemment traduisent une préoccupation commune liée au renforcement de l'accès et de la qualité de l'éducation dans les zones d'intervention du projet.

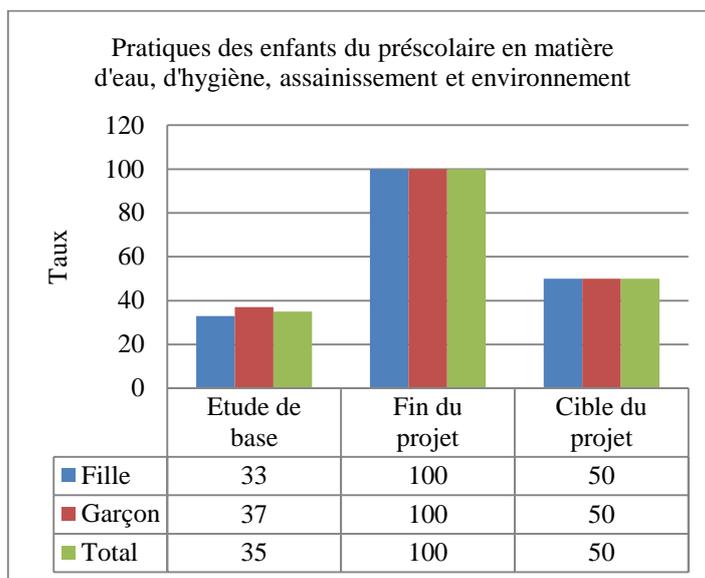
Au regard de l'importance accordée aux considérations liées à l'accès et à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles, les efforts consentis devraient se poursuivre afin de contenir la demande d'éducation de plus en plus forte dans les localités couvertes par le projet.

- **Des améliorations significatives dans les pratiques des élèves et enfants du préscolaire (garçons et filles) en matière d'eau, d'hygiène, d'assainissement et environnement**

Au niveau des CDPE

D'une manière générale, les constats laissent apparaître un changement significatif dans les pratiques des enfants à se laver les mains avec du savon avant de manger et au sortir des latrines. Ce comportement est observé à 100% chez les enfants à la fin du projet (100% pour les filles et 100% pour les garçons) contre 35% à l'étude de base (33,0% pour les filles et 37,0% pour les garçons) pour une cible de 50,0% (50,0% pour les filles et 50,0% pour les garçons). Ces taux sont matérialisés par le graphique n° 7 ci-dessous.

Graphique n° 7 : Pratiques des enfants du préscolaire en matière d'eau, d'hygiène, assainissement et environnement



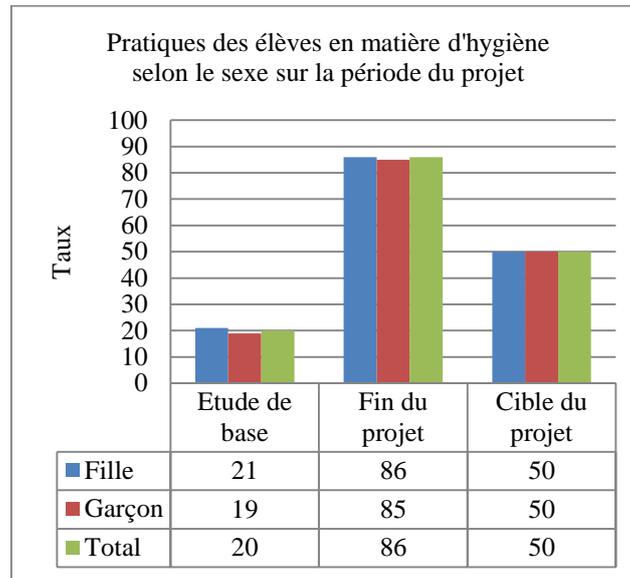
Les améliorations constatées dans les pratiques s'expliquent par un certain nombre de facteurs dont :

- ✓ La disponibilité de l'eau à proximité grâce aux forages réalisés par le projet;
- ✓ La disponibilité des kits d'hygiène offerts par le projet ;
- ✓ La mise en place des clubs WASH ;
- ✓ Le renforcement de capacités que les enfants, les enseignants, le CGS, l'AME, les élus, ont bénéficié sur le WASH.
- ✓ Le suivi effectué par les acteurs et les partenaires (CAP, ONG).

Au niveau des écoles

Dans les écoles primaires, les élèves observent également de bonnes pratiques d'hygiène. A l'étude de base, ils étaient 20% (21% pour les filles et 19% pour les garçons) à se laver les mains au savon avant de manger et au sortir des latrines, à l'étude de base. Cette proportion passe à 86% (86% pour les filles et 85% pour les garçons) à la fin du projet pour une cible de 50% (50% pour les filles et 50% pour les garçons).

Graphique n° 8 : Pratiques des élèves en matière d'hygiène selon le sexe



Les changements observés dans les comportements des élèves en matière de pratiques d'hygiène s'expliquent, entre autres, par :

- ✓ La disponibilité de l'eau à proximité grâce aux forages réalisés par le projet;
- ✓ La disponibilité des kits d'hygiène offerts par le projet ;
- ✓ La mise en place des clubs WASH ;
- ✓ Le renforcement de capacités que les enfants, les enseignants, le CGS, l'AME, les élus, ont bénéficié sur le WASH.
- ✓ Le suivi effectuée par les acteurs et les partenaires (CAP, ONG).

Les constats de terrain montrent que le projet a contribué dans une large mesure à renforcer le niveau de propreté à la fois de l'environnement scolaire (classes, cour des écoles, etc.) et du village. Les mesures d'hygiène se sont améliorées, les enfants sont de plus en plus propres lorsqu'ils se rendent à l'école. La création d'un ministère de l'assainissement et de la santé au sein des GDE constitue une manifestation réelle de la volonté des élèves de faire de la santé scolaire un acquis de leur environnement immédiat. Le tableau n° 17 ci-dessous donne des indications sur la fréquence des choix des enquêtés par rapport à la thématique.

Tableau n° 17 : changements liés aux mesures d'Hygiène/ assainissement

Opinions des populations cibles sur les améliorations liées aux mesures d'hygiène			
Population cible	Nombre de focus groupes	Fréquence de réponses	%
DCAP	13	12	92
Collectivités locales, élus locaux	18	7	39
Filles des écoles primaire (avec GDE)	12	12	100
Garçons des écoles primaire (avec GDE)	12	7	58
Enseignants (EP)	12	5	42
Membres de CGS et COGES (avec AME)	20	20	100
Mères éducatrices (CDPE)	8	7	88

Les enquêtes de terrain menées auprès des populations cibles attestent de changements, en matière d'hygiène. Les filles et les membres de CGS, COGES, AME se sont prononcés de manière significative, à l'unanimité (100%), sur les pratiques de mesures d'hygiène qu'ils sont amenés à observer et les changements intervenus, en termes de mieux vivre et de disparition de certaines maladies de leur environnement immédiat. Les DCAP et les mères éducatrices, dans une proportion relativement élevée, respectivement 12 cas sur 13, soit 92% et 7 cas sur 8, soit 88% affirment également observer des changements en matière d'hygiène et d'assainissement dans leur environnement immédiat.

L'hygiène/ assainissement apparaît comme une dimension importante du projet. Celui-ci a contribué à renforcer ce secteur par la formation des bénéficiaires et la mise à disposition de kits d'hygiène, eau et assainissement, de déparasitant dans les écoles, etc. Ces appuis se sont traduits par des changements de comportement en matière d'hygiène/ assainissement chez les élèves et les communautés. Les maladies fréquentes du milieu ont presque disparu; les élèves et la communauté vivent davantage mieux et en bonne santé. Les enquêtés s'expriment :

Propos de filles

"Les maladies fréquentes sont les maux de tête, la tuberculose, les diarrhées pour lesquelles filles comme garçons sont exposés. Ces maladies qui sont des obstacles à l'apprentissage ont reculé avec le projet".

Propos de garçons

"Les maladies fréquentes dans notre école sont la bilharziose, les maux de ventre, de tête. Ces maladies, parfois handicapantes pour les apprentissages chez les garçons aussi bien que chez les filles ont nettement reculé grâce aux actions du projet".

Propos de Mères Educatrices

"Les informations reçues dans ce projet ont amélioré les conditions d'hygiène et d'assainissement dans le CDPE et dans le village. Les enfants ne défèquent plus dans la brousse, le CDPE est balayé avant l'arrivée des enfants tout comme nos maisons. Nous nous lavons les mains au savon avant de commencer à préparer tout comme les enfants à la sortie des toilettes".

Propos de CGS/COGES (avec AME)

"Le cadre de vie s'est amélioré dans le village avec une gestion réfléchie des déchets et ordures. Le lavage des mains au savons a reculé des maladies comme le paludisme, la diarrhée. Quant aux enfants, ils savent qu'ils ne doivent plus déféquer sur les ruelles, derrière les cases, mais plutôt dans les toilettes. Un autre bénéficiaire de la préscolarisation est que le CDPE favorise la socialisation à travers les camaraderies".

"Le village est propre tout comme l'intérieur des maisons et des toilettes. Les enfants et leurs parents sont en bonne santé (éradication du palu, diminution des cas de diarrhée et des autres maladies. Avec ces changements à l'école et au village sur le plan sanitaire beaucoup de parents envoient leurs enfants à l'école".

Propos de collectivités locales (élus)

"Le projet a contribué à modifier nos perceptions sur le développement de la petite enfance sur l'accès l'hygiène car avec la cantine il y a maintenant plus de recrutement, les enfants ont maintenant le réflexe de se laver les mains si nécessaire: aux CDPE, les femmes ont un temps libre pour s'occuper de leurs affaires".

"Il y a des progrès dans les domaines de l'hygiène, de l'assainissement et de la propreté. Les élèves se lavent régulièrement les mains au savon au sortir des toilettes".

Propos d'enseignants

"A l'école, les élèves pratiquent le lavage des mains au savon ; balayent les classes et la cour de l'école. Les mêmes pratiques ont continué à la maison avec toute la famille qui applique le même geste. Tous les vendredis au village, le nettoyage des cours, des toilettes et des alentours des maisons est assuré sous la responsabilité de l'AME".

L'analyse des témoignages vont dans le même sens; à savoir que les communautés se sont appropriées certaines pratiques en matière d'hygiène qui ont eu comme conséquence de

réduire certaines maladies fréquentes du milieu. Il nous a été rapporté, grâce au projet, que des communautés villageoises s'organisent désormais pour assainir l'enceinte de leur famille et l'environnement du village. Par exemple : le drainage des eaux usées, la construction et la protection des latrines dans chaque famille, etc. sont autant de mesures d'hygiène qui concourent à assurer un cadre de vie convivial pour tous et assurer une bonne santé aux populations.

Les attitudes et comportements en matière d'hygiène et assainissement méritent d'être renforcés dans les écoles par un suivi régulier des maîtres à observer les enfants dans de nombreuses situations et à les y conseiller. Cela exige au préalable que les moyens et les dispositifs permettant d'asseoir les attitudes et comportements durables en matière de santé et d'hygiène soient effectivement disponibles dans les écoles.

- **Des changements, en termes d'égalité entre filles et garçons, dans l'exercice des activités de classe.**

Sur la base des déclarations des élèves, des changements sont également observés en termes d'égalité entre filles et garçons dans l'exercice des activités de classe comme : effacer le tableau, balayer la classe et la cour de l'école, remplir la jarre de la classe, etc. Le tableau n°18 ci-dessous donne des indications sur la répartition des réponses des élèves et des enseignants par rapport à cette thématique.

Tableau n° 18 : égalité dans l'exécution des activités de classe entre filles et garçons

Égalité dans l'exécution des activités de classe entre filles et garçons			
Population cible	Nombre de focus groupes	Fréquence de réponses	%
Filles des écoles primaire (avec GDE)	12	10	83
Garçons des écoles primaire (avec GDE)	12	10	83
Enseignants (EP)	12	11	92

Les groupes d'élèves (garçons et filles) interrogés se sont prononcés par rapport à la pratique indifférenciées des activités de classe. Dans 10 cas sur 12 (soit 83%) filles et garçons ont déclaré réaliser indifféremment les tâches de classe, sans distinction de sexe.

Les enseignants se sont également prononcés sur l'égalité entre filles et garçons dans l'exécution des activités de classe. Leurs propos tendent à confirmer les déclarations des élèves, à savoir que les activités de classes se pratiquent indifféremment par les élèves, quel que soit le sexe. Les garçons et les filles s'adonnent aux mêmes activités de classes. Ces

acquis sont le fruit des formations que les enseignants ont pu bénéficier dans le cadre du projet mais aussi de la compréhension des élèves à intégrer les enseignements reçus par rapport à la valorisation égalitaire des deux sexes.

- **Des pratiques de classes améliorées chez les enseignants dans la conduite de leurs classes et de traitements indifférenciés des élèves (fille/garçon)**

Les enseignants ont bénéficié de renforcement de leurs capacités dans le cadre du projet sur diverses thématiques (approche sensible genre, éducation inclusive et lutte contre la violence à l'école, appui psychosocial et protection des enfants). Ces formations ont impacté leurs pratiques pédagogiques dans la conduite de leurs classes pour le bénéfice des élèves.

- ✓ **Par rapport à l'amélioration des pratiques pédagogiques**

Tableau n° 19 : Amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants

Amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants			
Population cible	Nombre de focus groupes	Fréquence de réponses	%
DAE	7	4	57
DCAP	13	4	31
Filles des écoles primaire (avec GDE)	12	9	75
Garçons des écoles primaire (avec GDE)	12	9	75
Enseignants (EP)	12	8	67
Mères éducatrices	8	4	50

En ce qui concerne les DAE et les DCAP, les avis restent partagés sur la question de l'amélioration des pratiques de classes des enseignants sur la période du projet. Dans 4 cas sur 7, soit 57%, les DAE estiment que les enseignants ont amélioré leurs pratiques de classes. Cette proportion s'établit à 4 cas sur 13, soit 31%, s'agissant des DCAP. Les DAE et les DCAP sont relativement distants des écoles. Ce positionnement pourrait expliquer les propos mitigés qu'ils sont souvent amenés à émettre, lorsqu'ils évoquent les pratiques pédagogiques des enseignants de leur circonscription scolaire. Ils s'expriment dans des propos comme :

Propos de DCAP :

"Les pratiques de classe des enseignants se sont améliorées. Les examens professionnels et le suivi que nous menons dans les écoles permettent de l'affirmer. Par ailleurs, les directeurs d'école ont été formés à assurer la parité fille/ garçon au moment des inscriptions à l'école primaire (autant de garçons, autant de filles). Dans les classes, les enseignants interrogent

garçons et filles sans discrimination, de la même façon. Tout le monde est pris en charge par l'enseignant de la classe".

Propos de DAE :

"Nous sommes dans une zone où les enseignants en général sont ceux des écoles communautaires. Ils avaient, du moins, la plupart, été recrutés avec un niveau de compétence relativement très bas. Grâce au projet, ils ont été formés; ils présentent donc plus de qualité et font confiance en eux-mêmes pour conduire leur classe. Ils sont plus assidus aux cours et se sentent davantage mieux préparés à répondre aux questions de leurs élèves".

Propos de DAE :

"Les enseignants ont développé des compétences liées aux formations reçues. Les enseignants formés préparent mieux leurs leçons et y intègrent les aspects genre en lien avec les modules enseignés dans le cadre des ateliers du projet. Les taux de réussite augmentent dans les villages PASEQ; la fréquentation scolaire s'améliore également".

Dans un contexte où la plupart des enseignants n'ont connu qu'une scolarité inférieure au DEF (9 ans), on peut imaginer difficilement qu'ils puissent réellement tirer profit des formations de quelques jours qu'ils reçoivent. Cette situation a amené certains DCAP à mitiger leurs déclarations pour évoquer que la qualité des enseignants d'une certaine catégorie constitue un obstacle à la qualité de l'éducation. Cette réaction est exprimée dans des propos comme :

Propos de DCAP

" Il faut d'abord des gens qui ont un niveau de compréhension requis pour profiter des formations. J'ai 25 enseignants qui n'ont jamais atteint le niveau de la 7ème année de scolarité et 114 qui n'ont pas dépassé le niveau du DEF (9ème année). Former des enseignants de cette catégorie et en être satisfait n'est pas évident. En 2016, nous n'avons reçu que 10 enseignants formés de la fonction publique, ce qui reste très insuffisant au regard des besoins de maîtres qualifiés".

Ce discours évoque une situation connue des décideurs liée au recrutement des enseignants de niveau de formation inférieur au DEF. Ils exercent dans les écoles primaires et majoritairement en milieu rural. Ils sont recrutés par les communautés à travers les mairies qui assurent le paiement de leurs salaires. Sur un autre plan, les propos du DCAP soulèvent un problème d'une autre nature lié à l'insuffisance du nombre d'enseignants formés de la fonction publique affecté dans les écoles au regard des besoins exprimés. A priori, il pourrait se poser un problème de rentabilité et de l'utilité des nouvelles constructions, en l'absence d'enseignants en nombre suffisant pour les occuper avec leurs élèves. Dans ce cadre, il revient aux autorités scolaires de prendre en compte les besoins réels des écoles dans l'affectation des enseignants aux CAP.

De l'avis des élèves, les enseignants ont amélioré leurs pratiques de classes. Ce constat apparaît 9 fois sur 12, soit 75% à la fois dans le groupe des filles que dans celui des garçons. Interrogés sur la question, les enseignants reconnaissent eux-aussi avoir amélioré leurs pratiques pédagogiques dans 8 cas sur 12, soit 67%.

Par ailleurs, les mères éducatrices se sont également prononcées sur leur façon d'évoluer avec les enfants dans les CDPE. Dans 4 cas sur 8, soit 50%; elles soutiennent avoir amélioré leurs rapports avec les enfants et les activités qu'elles sont amenées à réaliser dans les centres. Des propos du genre sont entendus, par rapport aux pratiques pédagogiques des enseignants et à la façon de travailler des mères éducatrices dans les CDPE :

Propos d'enseignants :

"Le projet a considérablement contribué à l'amélioration des apprentissages dans nos classes car nous sommes plus motivés et assidus. Le rendement et la réussite aux examens ont nettement augmenté. Le projet a fait baisser le taux d'absentéisme dans les classes."

"Nous avons bénéficié de formation dans le cadre de ce projet. Les formations reçues ont répondu à nos attentes et nous nous estimons capables de les mettre en œuvre au profit de l'apprentissage de nos élèves. Le projet a apporté des changements dans nos pratiques de classe. Les trois enseignants de l'IFM qui sont arrivés nous servent de guides et d'appui-conseils sur le plan pédagogique".

Propos de filles

"Les enseignants sont devenus plus coopératifs, plus assidus depuis la construction de la nouvelle classe. Les changements sont perceptibles chez les enseignants, sans distinction de genre. Désormais nous comprenons mieux les leçons".

"Nos maîtres ont amélioré leurs façons d'enseigner car ils interrogent tout le monde et traitent tous les élèves sur le même pied d'égalité. Depuis l'implantation du projet dans la localité, nos enseignants sont plus courageux, assidus et motivés dans leurs pratiques de classe. Les changements sont perceptibles aussi bien chez les hommes que chez les femmes. Les enfants sont plus éveillés actifs et apprennent mieux qu'avant".

"Oui, les maîtres sont devenus plus courageux et cela depuis 2 ans. Oui ce changement est perceptible chez les hommes aussi bien que chez les femmes. Oui, ça été bénéfique pour nous, nous sommes motivées à venir massivement et régulièrement à l'école".

"Les changements apportés dans la façon d'enseigner des maîtres se résument à moins de châtiments corporels"

Propos de garçons

"Plus de participation des élèves au cours, le maître interroge fille ensuite garçon; les conditions d'apprentissage se sont améliorées, nous sommes mieux outillés; les enseignants sont à l'aise, contents, disponibles et travaillent bien".

"Pas de réponses sur les changements dans la façon d'enseigner de nos maîtres. Par contre nos conditions d'apprentissage sont améliorées avec l'instauration de la cantine, soulagent les élèves de va et vient journaliers entre leur village et l'école.

Propos de Mères Educatrices

"Le projet a apporté des changements dans nos pratiques de classe, tels que : écrire au tableau, répartition des enfants en 3 sections d'âges (petite, moyenne, grande) recrutement des monitrices "

✓ Par rapport au traitement équitable des élèves (filles et garçons) en classe

Tableau n° 20 : traitement équitable des élèves (filles et garçons) en classe

Traitement équitable des élèves (filles et garçons) en classe			
Population cible	Nombre de focus groupes	Fréquence de réponses	%
Filles des écoles primaire (avec GDE)	12	11	92
Garçons des écoles primaire (avec GDE)	12	8	67
Enseignants (EP)	12	8	67

Dans 11 cas sur 12, soit 92%, les filles soutiennent bénéficier de traitements équitables dans la classe. Autrement dit, les maîtres les traiteraient de la même manière que les garçons. Ces derniers ont évoqué dans 8 cas sur 12, soit 67%, qu'ils sont traités de la même façon que les filles. Les enseignants sont amenés à interroger indifféremment les élèves.

Interrogés sur la question, les enseignants confirment les propos des élèves dans 8 cas sur 12, 67%.

Ces résultats montrent une évolution dans les pratiques des enseignants à s'occuper indifféremment des élèves, quel que soit leur sexe. Des efforts restent cependant à consentir pour amener tous les enseignants en exercice dans les écoles du projet à observer un traitement équitable des élèves dont ils ont la charge.

▪ Des améliorations en matière de sensibilisation des populations

Les communautés ont été sensibilisées sur divers aspects du projet en rapport avec l'accès des élèves à l'école, la fréquentation scolaire et celle des filles et leur maintien à l'école. Les séances de sensibilisation ont souvent pris l'allure de formations, de réunions, d'information ordinaire dans les concessions, etc. Les résultats probants enregistrés, en matière d'accès et de fréquentation scolaire améliorée des élèves, notamment des filles résulte en partie des séances de sensibilisation dont les communautés ont pu bénéficier. Dans 12 cas sur 18, soit 67%, les élus ont évoqué "les séances de sensibilisation à l'accès" et qui auraient permis de "vaincre les résistances à la scolarisation" dans 10 cas sur 18, soit 56%.

Au-delà des canaux classiques d'information, la radio est apparue comme un outil efficace de sensibilisation des communautés. Dans de nombreuses situations, la radio a permis de vaincre les résistances contre plusieurs pratiques peu profitables au développement de la communauté. Il nous a été rapporté par les CGS, COGES et AME que *"la radio "DAMBE" à Djidiéni a eu un impact très important sur les parents à faire inscrire les enfants à l'école. Il en est de même de la diffusion des informations sur l'hygiène et assainissement"*.

"L'impact des campagnes radio est certain : les campagnes consolident les formations et les sensibilisations reçues. Elles ont une portée plus grande en ce qu'elles touchent un plus grand nombre de cibles ; même les villages lointains".

A l'évidence, la radio est souvent évoquée comme un outil de sensibilisation efficace susceptible de renforcer les attitudes et comportements acquis dans le cadre du projet à travers, notamment les formations reçues. Dans le cadre du projet, les campagnes radio ont motivé les parents à envoyer les enfants à l'école. Dans 13 cas sur 18, soit 72%, les CGS, CGES et AME ont indiqué que l'accès à l'éducation s'est amélioré, grâce à la radio.

A travers la radio, les populations ont été suffisamment édifiées sur l'importance de l'éducation de la petite fille. Les campagnes radio ont également joué un rôle déterminant dans la pratique des règles d'hygiène.

Dans certaines localités, il nous a été rapporté que la radio utilisée aux fins de sensibilisations avait cessé d'émettre pendant un moment. Dans une nouvelle phase du projet, ces aspects méritent d'être réexaminés dans le cadre d'un partenariat plus productif avec les acteurs des radios libres rurales afin d'envisager un accès plus efficace des communautés aux informations qui contribuent au développement de leur localité.

3. 5. Viabilité

La finalité de tout projet de développement est de répondre aux besoins des populations bénéficiaires. Ce processus comporte plusieurs étapes dont la durabilité des actions et des acquis du projet. Des habitudes et des pratiques se sont installées au cours du projet ; elles ont

contribué à assurer aux populations un meilleur niveau de vie, en termes de scolarisation, d'accès aux soins de santé, à l'information, etc.

Il apparaît donc important que les bénéfices tirés du projet, puissent perdurer et se renouveler de générations en générations. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place des stratégies souvent novatrices pour pérenniser un dispositif de mobilisation de l'ensemble des ressources du milieu. La meilleure stratégie de développement est celle qui s'appuie sur les ressources internes dont la disponibilité est assurée et renouvelable à moindre coût.

Un certain nombre de variables peuvent être prises en compte dans l'évaluation des facteurs de viabilité d'un programme ou d'un projet. Dans le cadre de cette étude, nous avons considéré i) l'implication et l'engagement des communautés; ii) le renforcement des capacités des communautés et des acteurs impliqués dans le processus; iii) La pérennisation des cantines scolaires et des CDPE; iv) la pérennisation et l'entretien des infrastructures scolaires.

- **L'implication et l'engagement des communautés**

Le projet a fait de ce volet un objectif prioritaire ; aucune expérience ou activité ne saurait s'implanter durablement dans un milieu en dehors de la participation et de l'implication des bénéficiaires de ces actions. Sur ce plan, le projet a réalisé de nombreuses activités qui ont contribué à modifier les comportements et les habitudes en faveur d'un engagement des familles et des communautés pour la promotion de la scolarisation dans les zones du projet. Cet engagement revêt plusieurs formes : la volonté de mobilisation affichée des familles, leur participation à toutes formes d'associations liées à la promotion de l'école, le suivi des décisions collectives issues des actions du projet en faveur de la scolarisation sont autant de facteurs qui contribuent dans une large mesure à pérenniser les actions du projet. Les déclarations liées à ces engagements apparaissent dans des propos diversifiés des enquêtés ne pouvant faire l'objet d'une analyse quantitative, en termes de fréquences d'apparition, mais plutôt de pertinence des discours.

- **Le renforcement des capacités des communautés et des acteurs impliqués dans le processus**

Le renforcement des capacités des communautés et des acteurs impliqués dans le processus a également fait l'objet d'une préoccupation du projet. Il est connu que les projets, en général, n'atteignent pas les résultats attendus en terme de durabilité à cause de l'insuffisance de leur appropriation par le personnel local chargé de sa mise en œuvre.

Dans le cadre du projet PASEQ, le dispositif de renforcement des capacités mis en place s'appuie, d'une part, sur les ressources déconcentrées du MEN, à travers les AE et les CAP et, d'autre part, sur les membres et partenaires du Consortium. Ces structures ont préalablement bénéficié d'appui du projet pour accroître leurs capacités de gestion et de formation en matière de développement des écoles. Leur responsabilisation au niveau local est un gage de la viabilité du projet. Les orientations du PRODEC stipulent que les communautés devront

s'approprier leurs écoles pour qu'elles répondent à leurs besoins. Dans cette perspective, le projet a favorisé et assuré la formation des Comités de Gestion Scolaire et des GDE dans les écoles, les AME dans les villages et les élus locaux. Ces cibles ont bénéficié de formation afin d'assurer de manière efficace les missions et les nouvelles responsabilités qui sont les siennes. Le renforcement des capacités est évoqué dans 18 cas sur 20, soit 90% par les CGS, COGES et AME. En revanche, les changements de comportement rapportés apparaissent dans 9 cas sur 20, soit 45%, s'agissant de la même cible.

Le projet a mobilisé des ressources nécessaires pour réaliser, exécuter et suivre les plans de développement des écoles des localités concernées. Les mécanismes de responsabilisation mis en place par le projet pour développer et encourager la participation des femmes à la prise de décision est de nature à favoriser l'accès et la rétention des filles à l'école ; ils constituent des preuves de viabilité du projet qu'il faudrait renforcer, avec l'appui des organes décentralisés du MEN en collaboration avec d'autres structures techniques étatiques au niveau régional et local.

▪ **La pérennisation des cantines scolaires et des CDPE**

Il est évident que si les acquis du projet doivent être pérennisés et s'étendre, il faudrait prévoir des stratégies efficaces pérennes de mobilisation des ressources financières au niveau local et mettre à profit toutes les opportunités qui s'offrent au milieu, en matière de développement social et économique. A priori, les décisions liées à la mobilisation de ressources internes s'appuient le plus souvent sur la participation des communautés à générer elles-mêmes des ressources. Cette politique suppose une meilleure organisation des communautés et leur adhésion volontaire à toutes les actions initiées. Sur ce plan, il n'est pas garanti que les actions du projet puissent survivre en dehors d'une assistance financière des communautés, quelle que soit l'origine de cet appui.

Le problème de la pérennisation des cantines se pose, en termes de financement national. Les structures déconcentrées du MEN s'accordent le devoir de sensibiliser plutôt les communautés à la base à assurer la prise en charge du fonctionnement des cantines scolaires. Dans 11 cas sur 13, soit 85%, les DCAP interrogés ont évoqué le renforcement de la sensibilisation pour pérenniser les acquis du projet.

De 2010 à 2014, les engagements publics, en termes de prise en charge des cantines, n'ont pu couvrir, de manière fonctionnelle, que 204 cantines sur un total de 444 cantines mises en place.

Dans certaines localités, les CGS estiment pouvoir s'assumer à la fin du projet pour générer des ressources propres. Ils se proposent de mettre en œuvre des activités génératrices de revenus à travers la culture de champs collectifs. Dans 17 cas sur 20, soit 85%, les CGS, COGES et ME ont évoqué la pérennisation des cantines, dans ce cadre.

Au-delà des facteurs qui déterminent la poursuite du projet, la durabilité des cantines scolaires se pose comme une préoccupation pour les communautés dont les ressources demeurent relativement limitées pour assurer le fonctionnement de leur cantine.

Il est important de rappeler que toutes les écoles du projet ne bénéficient pas de cantines scolaires. L'existence de cantines scolaires constitue un facteur de différenciation entre les écoles dans la mesure où la cantine s'avère être un moyen efficace d'attirer les enfants à l'école notamment dans les zones où la famine constitue un obstacle à la fréquentation scolaire. Il est donc utile que toutes les écoles puissent en disposer pour assurer le maintien des enfants à l'école et inciter davantage de parents à faire scolariser leurs enfants. Le problème qui se pose demeure celui de son financement. Les risques de pouvoir pérenniser les cantines scolaires sont présents lorsque les communautés se verront confier de nouvelles attributions.

Sur ce plan, le projet se situe dans une perspective d'anticipation et juge nécessaire pour les communes d'intégrer la prise en charge des cantines dans leur PDSEC. Cela devrait pouvoir se réaliser sans difficultés majeures dans la mesure où les élus ont préalablement bénéficié de formation sur la gestion de l'école en mode décentralisé. Le pourcentage de communes qui incluent la prise en charge des cantines scolaires dans leur plan de développement (PDSEC) est estimé à 74% à la fin du projet contre 31% à l'étude de base pour une cible de 70% (rapport d'analyse des données finales du projet, 2017).

Les expériences de développement intégré ont montré par le passé dans de nombreuses situations la nécessité de recourir aux organisations communautaires de base pour assumer de telles responsabilités. Les contributions liées au fonctionnement des cantines deviennent alors une affaire de tous. Différentes pratiques de financement des cantines ont été observées sur le terrain. Dans certaines localités, des familles acceptent d'assurer en nature une partie des charges liées au fonctionnement des cantines, à un moment de l'année où elles réalisent des rentrées d'argent, comme la période des récoltes. Un grenier est constitué en conséquence sur la base de ces contributions qui servira de stock pour le fonctionnement de la cantine durant l'année scolaire. Par ailleurs, dans certains cas, des fonds d'un montant forfaitaire de 100 000 FCFA ont été mis à la disposition des femmes dans le cadre des activités génératrices de revenus pour leur permettre de contribuer au fonctionnement de la cantine. L'exemple de financement qui semble productif et attirer les communautés de certaines localités couvertes par le projet a consisté à mettre à la disposition de groupements d'individus ou des associations des fonds d'un niveau relativement considérable (environ 2 000 000 de francs FCFA) qui a permis de générer des intérêts dont une partie est à été reversée aux écoles pour assurer le fonctionnement de la cantine scolaire. Ce modèle de financement des cantines observé de façon active dans certaines zones du projet devrait se mettre en place et se renforcer dans une nouvelle phase.

▪ **La pérennisation et l'entretien des infrastructures scolaires**

Toutes les personnes rencontrées sont d'avis que les nouvelles constructions et infrastructures réalisées constituent un joyau pour le village au point de susciter un engouement immense pour de nombreux enfants à se faire scolariser. Le problème qui se pose est celui de l'entretien des infrastructures réalisées afin de les maintenir dans un état exploitable dans le temps. Les enquêtes de terrain font ressortir plusieurs possibilités ou stratégies de pérennisation et de maintien des infrastructures. Dans de nombreux cas, des enquêtés soutiennent, sans apporter les preuves de leurs propos, que les populations sauront prendre en charge l'entretien des infrastructures réalisées. D'autres espèrent et sont d'avis que les ressources transférées aux mairies dans le cadre de la décentralisation profiteront à l'entretien des infrastructures. D'autres encore affirment que des mesures sont déjà envisagées par les mairies dans le cadre de leur PDSEC.

Il nous a été rapporté par des ONG membres du consortium de l'existence de compétences pour palier à certains problèmes de maintenance dans certaines des zones d'interventions du projet. Dans certaines localités des régions de Kayes, Koulikoro, Ségou et Mopti, des artisans ont été formés par les organisations mères du projet, sur la maintenance des forages et la maçonnerie.

Au-delà des mesures supposées, en gestation ou déjà au point, il est évident que l'entretien des infrastructures réalisées devrait pouvoir s'insérer dans une programmation pérenne de financement. Une possibilité viserait par exemple à amener les AE et CAP, à travers leurs techniciens, à assurer le suivi de la qualité de l'entretien des infrastructures scolaires. Dans le même temps, les CGS, dans le cadre de l'entretien des points d'eau et de la pompe, pourraient être amenés à commercialiser l'eau des forages à un prix acceptable pour les communautés.

3.6. Genre

La dimension genre est transversale à toutes les composantes du projet. Dans le cadre de cette évaluation, elle est abordée sous différents aspects (niveau d'intégration dans la conception et la mise en œuvre du projet, influence du genre sur l'atteinte des résultats du projet, changements intervenus grâce au projet y compris les changements inattendus, en termes de relations entre les sexes, changements institutionnels qui ont contribué à l'intégration systématique de l'égalité des sexes dans l'éducation dans les zones du projet.

▪ **Intégration du genre dans la conception et la mise en œuvre du projet**

Comme évoqué précédemment, le PASEQ a été conçu dans une logique de développement inclusive et participative, avec une attention particulière sur l'égalité des sexes. Par rapport à la dimension genre, l'équipe de projet s'est positionnée dans une approche intégrative à la fois « institutionnelle » et « opérationnelle ».

D'un point de vue institutionnel, le projet a initié diverses actions et activités pour favoriser l'intégration institutionnelle du genre. Ces actions et activités concernent:

Développement et appropriation d'outils de prise en compte du genre et de l'égalité des sexes par les équipes du PASEQ. Le projet a mis en place un check-list qu'il a partagé avec toutes les équipes et que tous les agents utilisent sur le terrain pour vérifier l'intégration du genre dans les activités. De même, les facilitateurs des formateurs, généralement venant des CAP sont orientés sur l'utilisation de la liste de contrôle « genre et formation »

Intégration des aspects de l'égalité entre les sexes dans les termes de référence des différentes formations.

Respect du genre dans le choix des facilitateurs et des participants aux différentes formations.

Intégration de l'égalité de sexe dans le dispositif de planification et de suivi évaluation, à travers les outils de collecte et d'analyse des données

Développement et mis en œuvre de plans d'actions genre dans les régions cibles par les équipes du projet.

Au niveau opérationnel, au-delà de l'intégration du genre dans les constructions: partage de la liste de contrôle « genre et infrastructures » avec les entreprises; respect des normes relatives à la séparation de latrines filles/garçons ou construction de mur de séparation entre les latrines des filles et garçons, la mise en place de rampe d'accès, la prise en compte de l'avis des filles et des garçons pour l'implantation des latrines et points d'eau, etc., diverses activités de formation et de sensibilisation ont été mises en œuvre pour promouvoir l'intégration du genre.

Tous les bénéficiaires du projet, particulièrement les enseignants et les mères éducatrices ont été formés en pédagogie sensible au genre et la lutte contre la violence à l'école. L'objectif visé par de ces formations était de les amener à prendre en compte la dimension genre dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes et à créer un environnement scolaire apaisé et débarrassé de toutes formes de violence. Ils ont également bénéficié de renforcement des capacités en « Appui psychosocial ».

Par ailleurs, diverses campagnes de sensibilisation ont été menées en faisant appel à la coordination des efforts pour améliorer le niveau de scolarisation, notamment des filles. Ces messages de sensibilisation, traduits en langues locales afin de les rendre accessibles au plus grand nombre, sont diffusés à travers les radios communautaires et nationales. En outre, le projet a identifié et utilisé les leaders/champions nationaux et locaux comme porteurs de messages en faveur d'une répartition plus équilibrée des travaux domestiques entre filles et garçons au sein du foyer. Les populations, en particulier les leaders religieux et coutumiers, sont sensibilisées sur l'importance de l'éducation des filles à travers des messages radio, grand public et sketches. Les spots publicitaires, émissions radiophoniques et sketches et les ondes sur la lutte contre ont mis l'accent sur deux considérations genre importantes que sont : l'importance de l'éducation des filles, et les mariages précoces.

Au cours des formations et des campagnes de sensibilisations (y compris les messages radiodiffusés) et le suivi des activités, les pesanteurs qui jouent contre le maintien des filles à l'école et leur achèvement du cycle primaire ont été abordés et des solutions envisagées. Les thèmes développés dans les messages et mobilisations radiophoniques portent sur:

- la participation de la femme à l'éducation de l'enfant,

- la participation des femmes aux organes de gestion de l'école en jouant un rôle de leadership (le respect du genre dans la mise en place des Bureaux),
- la participation de la femme aux activités de développement de la communauté,
- les avantages de la scolarisation des filles,
- le maintien des filles et des enfants vivant avec handicap à l'école,
- l'amélioration des conditions d'étude pour tous les enfants sans discrimination,
- la protection des enfants et la lutte contre les violences basées sur le genre.

▪ **Influence du genre sur l'atteinte des résultats du projet**

Les résultats des enquêtes de terrain permettent d'affirmer que le genre a influencé dans de nombreuses situations l'atteinte des résultats du projet. En effet, comme on a pu le remarquer dans les sections précédentes, le projet a positivement influencé l'accès des filles à l'école, qui y séjournent plus longtemps que par le passé et sont de plus en plus performantes. Cet aspect a été suffisamment documenté au niveau de l'impact. Il nous apparaît que toutes les actions et activités mises en œuvre dans le cadre du projet y ont incontestablement joué un rôle.

En termes d'intégration systématique de l'égalité des sexes, le projet a influencé les pratiques habituelles des élèves dans les classes : à présent, filles et garçons nettoient indifféremment la classe, effacent le tableau, cherchent l'eau pour la jarre de la classe, répondent aux questions posées par l'enseignant. Dans de nombreuses classes, les filles sont responsables de classe et les garçons adjoints, et vice-versa. Les filles et les garçons jouent ensemble dans la cour de l'école.

Par ailleurs, les pratiques discriminatoires des enseignants en faveur des garçons se sont fortement atténuées. Les enseignants affirment s'occuper de tous les élèves indifféremment de leur genre. Les filles et les garçons sont alternativement assis sur les mêmes tables bancs. Cette pratique indifférenciée est observée à tous les niveaux : parité filles / garçons dans la mise en place des GDE, dans l'exécution de tâches quotidiennes à l'école comme le balayage, le service des eaux, le nettoyage des latrines, etc.

Le fait que les filles bénéficient d'attentions au même titre que les garçons a également contribué à améliorer leurs rendements scolaires.

Par ailleurs, il apparaît que les femmes s'impliquent de plus en plus dans les questions éducatives, comme tend à le montrer ces propos d'un DCAP: *« les femmes sont de plus en plus présentes dans les organes de gestion de l'école : CGS, COGES et tiennent des responsabilités dans ces structures. Elles émettent de plus en plus leurs idées lors des rencontres, quand elles n'osaient pas parler avant au milieu des hommes »*. Ce point de vue est unanimement partagé par l'ensemble des acteurs et bénéficiaires (100%), qu'il s'agisse des agents des services techniques d'éducation (AE, CAP), de collectivités locales (élu(e)s) ou des organisations communautaires locales (CGS, COGES, AME).

Elles prennent une part active dans les prises de décisions, notamment par rapport aux questions éducatives de la localité. Certains personnes rencontrées au niveau des mairies présentent ainsi l'implication des femmes grâce au projet: *« avant, les femmes se mettaient à l'écart dans la gestion de l'école. On peut dire qu'avec le projet, ce n'est plus le cas. Elles s'impliquent maintenant, les AME sont très dynamiques et viennent jusqu'ici à la mairie pour trouver des solutions aux problèmes de l'école. Elles sont au courant de la situation de toutes les filles, en cas de problème, elles s'impliquent. Les femmes participent et intègrent les instances décisionnelles du village ».*

Toutefois, certains personnes rencontrées admettent qu'en*« en matière de genre, beaucoup reste à faire dans nos localités; c'est un problème culturel qu'un projet de 3 ans ne peut pas circonscrire. Il faut du temps et beaucoup de temps. L'approche par la sensibilisation était très bonne, il ne s'agit pas de le voir en termes d'amélioration, mais de continuation »*

Qu'à cela ne tienne! Dans la plupart des localités visitées, il nous a été rapporté que les femmes prenaient une part active dans le fonctionnement des CGS/COGES. Les résultats des enquêtes de terrain montrent qu'elles se font responsabiliser en général comme gestionnaires des fonds du CGS et des ressources mises à disposition. On assiste de plus en plus à une autonomisation des femmes dans les zones du projet. En effet, *« les inscriptions paritaires filles et garçons, les inscriptions à l'âge scolaire chez les filles/garçons, la promotion de la préscolarisation pour permettre aux mamans de disposer de plus de temps de s'occuper de leurs activités sont autant d'activités en cohérence avec les besoins et les intérêts des communautés, en particulier les femmes ».*

▪ **Changements intervenus grâce au projet dans la relations entre les sexes**

Comme certains interviewés ont eu à le dire, les relations entre hommes et femmes dans nos sociétés sont foncièrement encrées dans nos cultures et prennent du temps pour être amélioré dans la perspective de l'égalité entre les deux sexes. Il n'en demeure pas moins cependant que le projet a pris des initiatives tendant à améliorer les rapports entre les deux sexes.

De ce point de vue, l'avis de certaines personnes rencontrées est que le projet, en *« décomplexant »* les femmes a contribué à leur liberté. En effet, comme le dit un maire: *« le projet a déchargé les femmes avec le CDPE du poids des enfants. Cela a contribué à augmenter leur pouvoir d'achat. On voit que depuis quelques années, leur comportement vestimentaire a changé. Elles mettent en place des tontines hebdomadaires qui les permet d'épargner. Elles se sont organisées pour collecter les vivres. En recevant les mêmes informations que les hommes lors des formations, elles sont moins complexer pour parler en public... ».*

Dans de nombreuses localités, les associations de femmes sensibilisent les jeunes filles susceptibles d'abandonner l'école pour émigrer en ville à la recherche d'une occupation domestique salariée.

Par ailleurs, grâce au projet, les femmes ont accès aux ressources au même titre que les hommes et même prioritairement dans certaines localités. Pour accéder au crédit, elles se faisaient garantir par les hommes. Cette situation a changé, grâce au projet. Les femmes et les

hommes ont compris qu'ils se doivent de mutualiser leurs efforts pour contribuer au développement de leur localité. Ils ont désormais compris qu'ils sont complémentaires.

Grâce au projet, des femmes se sont souvent organisées en groupements (exemple : tontine "Tèkèrèni") pour réaliser des activités génératrices de revenus. Les ressources générées sont utilisées pour se prendre en charge et s'occuper de leurs enfants. Ces groupements de femmes contribuent également à faciliter l'accès des filles à l'école.

Les femmes estiment que le projet a contribué à modifier leurs perceptions et comportements sur la scolarisation en général et celle des filles en particulier. Elles ont pris conscience de l'importance de l'école pour les filles ; contrairement au temps passé où les garçons étaient plutôt scolarisés, les filles le sont aujourd'hui grâce au projet ; tous sont désormais tous logés à la même enseigne.

Le projet, en adoptant une démarche participative pour un renforcement des capacités des intervenants au sein de la communauté sur le concept genre appliqué à la scolarisation des filles et sur l'équité genre n'a pas seulement permis de faire avancer la scolarisation des filles dans les différentes zones, il a aussi et surtout permis aux femmes de mieux comprendre leurs rôles et responsabilités pour mieux les assumer et ainsi de leur faire prendre part au débat sur la scolarisation des filles en particulier et donc de participer elles-mêmes aux prises de décisions au sein de la communauté.

L'approche genre est prise en compte dans toutes les activités du projet jusque dans les familles. Les formations tiennent compte de la parité femmes/hommes. Dans les familles, les perceptions ont évolué, les garçons et les filles réalisent les mêmes tâches.

4. Leçons apprises

L1

La mutualisation des efforts et des expériences des acteurs et bénéficiaires du projet est un facteur important de l'atteinte des résultats attendus.

L2

L'organisation des quatre ONG en consortium a favorisé l'atteinte des résultats.

L3

Lorsque les communautés bénéficiaires d'un projet prennent conscience des enjeux et des bénéfices qu'elles peuvent en tirer, elles en font une priorité.

L4

Lorsqu'un projet répond aux besoins et intérêts des bénéficiaires, il entraîne l'adhésion et l'engagement effectif des communautés.

L5

L'appropriation du processus de mise en œuvre d'un projet par les acteurs et les bénéficiaires a permis d'atteindre les résultats attendus.

L6

La mise en place de cantines scolaires dans les écoles et de CDPE contribue à améliorer de manière significative l'accès, la rétention des élèves.

L7

Les attitudes et comportements favorables à l'hygiène (pratiques de mesures d'hygiène) se renforcent davantage dans les écoles lorsqu'ils font l'objet d'accès à l'eau potable dotations en kits d'hygiène et d'assainissement, de sensibilisation et de suivis systématiques.

L8

La sensibilisation contribue à la mise en place progressive d'une culture de l'équité genre à l'école.

L9

Les enseignants formés et sensibilisés sur les questions de genre peuvent être d'un apport inestimable dans l'application des mesures discriminatoires positives en faveur des filles dans l'espace scolaire.

L10

Les enseignants lorsqu'ils bénéficient de formation et sont motivés modifient leurs pratiques de classe dans le sens de l'appropriation des connaissances par les enfants eux-mêmes.

L11

Les AME, CGS/COGES et les GDE formés, sensibilisés, acquis à la cause de l'école et responsabilisés influent sur les décisions et orientations stratégiques du projet en faveur du rayonnement de leur école en général et de la scolarisation des filles en particulier.

IV. DEFIS ET RECOMMANDATIONS

Au-delà des efforts consentis pour promouvoir une scolarisation de masse dans les écoles, la pérennisation des acquis requière un engagement continu et concerté de tous les acteurs du développement des écoles pour assurer une scolarisation effective et de qualité dans les localités concernées. Il est important que les CAP prennent une part active dans ce processus, en tant que responsables officiels intermédiaires entre plusieurs intervenants en charge du développement des écoles. A cet effet, un certain nombre de recommandations méritent d'être observées à tous les niveaux.

▪ A l'intention des CAP

- ✓ Capitaliser toutes les informations relatives aux formations (nombre, formateurs, bénéficiaires, thèmes, etc.). La gestion de ces informations contribuera à mieux organiser les sessions pour le bénéfice de l'ensemble des enseignants d'une localité et à éviter que les mêmes enseignants participent toujours aux mêmes formations ;
- ✓ Renforcer le suivi et l'évaluation des pratiques de classe des enseignants pour s'assurer régulièrement des performances réalisées et y apporter les appuis nécessaires;
- ✓ Renforcer le partenariat autour de l'école ; ceci nécessite la mise en place d'un mécanisme de concertation régulière impliquant à la fois les acteurs et bénéficiaires du projet ; la circulation de l'information et des décisions devrait faire l'objet de transparence et d'un partage entre tous (AE, CAP, ONG, collectivités territoriales, communes, écoles, etc.) ;
- ✓ Renforcer la sensibilisation au niveau des Organisations Communautaires à la Base sur leurs responsabilités et rôles à jouer dans le développement de leur localité, notamment par leur implication au processus de prise en charge des écoles ;
- ✓ Amener les CGS à identifier au niveau de leur localité, les difficultés auxquelles les écoles demeurent confrontées. Il est important que s'instaure un dialogue permanent entre le chef d'établissement, les enseignants et les CGS ;
- ✓ Requérir auprès du consortium et du bailleur de fonds la poursuite du projet dans une nouvelle phase afin de renforcer les acquis et d'étendre les activités à d'autres écoles.

▪ A l'intention des directeurs d'école

- ✓ Renforcer le suivi et l'évaluation des sessions de formation au sein des CA et faire partager les bonnes pratiques identifiées avec d'autres écoles ;

▪ A l'intention des Organisations Communautaires de Base (CGS, AME, GDE, élus, etc.)

- ✓ Inciter les enseignants et les GDE à l'entretien régulier des latrines;

- ✓ Mettre en place un dispositif permanent de suivi et d'entretien des infrastructures et équipements fournis par le projet ;
- ✓ Maintenir et entretenir les équipements et infrastructures existants (nettoyage, réparations, etc.) ;
- ✓ Promouvoir la sensibilisation au sein des Organisations Communautaires de Base à assurer la relève du projet par l'exploitation de toute autre activité devant générer des ressources pour la communauté ;
- ✓ Sensibiliser et renforcer la mobilisation de la communauté en faveur de la scolarisation des filles par des mesures adaptées (appuis aux mamans, prise en charge des filles issues de familles très démunies (fournitures scolaires, paiement de cotisation, etc.), sanctions à l'encontre des parents, notamment des pères qui déscolarisent leur fille, interdiction du mariage précoce des filles, etc. Il s'agira de faire observer de manière stricte toutes les mesures visant à renforcer l'accès et le maintien des filles à l'école.

▪ **A l'intention du consortium**

- ✓ Capitaliser les acquis en matière de collaboration au sein du consortium et avec toutes les structures en charge de la promotion des écoles et accompagner les réformes en cours ;
- ✓ Faire bénéficier prioritairement par les écoles du projet, les interventions du consortium, en matière de réalisation de grosses œuvres comme la réalisation d'infrastructures (latrines, points d'eaux, kits d'assainissement, etc.) ;
- ✓ Restituer les résultats de l'évaluation finale, notamment, aux bénéficiaires du projet. Il est souhaitable que les regroupements se tiennent au niveau des PU pour faciliter la participation de tous (CGS, AME, représentants des GDE, élus locaux, etc.).

Documents consultés

1. MEN, CPS, (2013-14) *"Annuaire statistiques de l'éducation"*, MEN, CPS.
2. MEN, CPS (2015) *"Suivi des indicateurs de l'enseignement fondamental de 2011-2012 à 2014-2015"*, MEN, CPS.
3. MEN, CNCS (2015) *"Évaluation de la politique nationale de l'alimentation scolaire au Mali de 2010 à 2014"*, Rapport final, MEN, CNCS.
4. PASEQ (2014) *"Plan de Mise en Œuvre du Projet (PMOP) et Premier Plan Annuel de Travail (Version révisée)"*, PASEQ
5. PASEQ (2015) *"Étude de base et analyse genre PASEQ"*, Rapport final, PASEQ.
6. PASEQ (2015) *"Rapport annuel d'activités"*, PASEQ
7. PASEQ (2015), *"Base de données cantines scolaires, consortium"*, PASEQ
8. PASEQ (2016) *"Cadre de mesure de rendement"*, PASEQ
9. PASEQ (2016) *"Plan de travail annuel p "*, PASEQ.
10. PASEQ (2016) *"Analyse des réalisations et des infrastructures"*, PASEQ
11. PASEQ (2017) *"Progrès extrants, résultats consortium"*, CNO CT, PASEQ
12. PASEQ (2017) *"Rapport d'analyse des données finales du consortium des régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou et Mopti"*, PASEQ.

Annexe : outils

Outil 1 : Équipe du Projet (Core Team ; Cadre de Concertation ; Comités Régionaux)

Date : Équipe :

PARTICIPANTS :

Nom : Titre : Sexe :

1. CONSORTIUM

1.1. Comment est née l'idée d'un consortium ? Qu'est-ce qui motive la mise en place d'un tel dispositif ?

1.2. Quelle a été la valeur ajoutée du consortium? Si le projet avait été exécuté en dehors du cadre de consortium quelle aurait été la différence?

1.3. Comment appréciez-vous la contribution et la qualité des relations avec les membres du consortium, avec les bénéficiaires?

1.4. Dans quelle mesure la taille et la composition des équipes étaient-elles adaptées à la mise en œuvre des différentes activités du projet ? Quels changements apporteriez-vous?

1.5. Quelles leçons peuvent être tirées pour améliorer ultérieurement la gouvernance et la coordination des projets d'autres consortiums à l'avenir?

2. MISE EN OEUVRE

2.1. Dans quelle mesure les diverses activités (différents composants) du projet se soutiennent-elles mutuellement? Décrivez comment les différents composants se sont appuyés ou se sont empêchés l'atteinte des résultats? Donner des exemples.

2.2. Aurait-il eu une meilleure sélection d'activités/utilisation des ressources pour la réalisation du projet ? Laquelle? Pourquoi?

2.3. Dans quelle mesure le processus de mise en œuvre du projet a-t-elle influencé les résultats escomptés ? Pouvez-vous raconter des cas où le processus a influencé l'atteinte des résultats ? Comment ?

3. RÉSULTATS

3.1. Dans quelle mesure le projet a-t-il augmenté l'accès à et la qualité de l'éducation préscolaire? Quels étaient les activités/facteurs qui contribuaient le plus à l'atteinte de cet objectif? Quels étaient les activités /facteurs qui empêchaient le plus l'atteinte de cet objectif?

3.2. Dans quelle mesure le projet a-t-il augmenté l'accès à et la qualité de l'éducation primaire ? Quels étaient les activités/facteurs qui contribuaient le plus à l'atteint de l'objectif principal du projet? Quels étaient les activités /facteurs qui empêchaient le plus l'atteint de l'objectif principal?

4. GENRE ET INCLUSION

4.1. Dans quelle mesure le genre a-t-il était intégré dans la conception et la mise en œuvre des activités avait-il des obstacles à cet égard? Si oui, lesquels?

4.2. Dans quelle mesure le projet a-t'il réussi à impliquer les enfants en situation d'handicap? Y avait-il des obstacles à cet égard? Si oui, lesquels?

4.3. Dans quelle mesure le projet a-t'il réussi à promouvoir l'inclusion et d'adresser les problèmes de discrimination? Y avait-il des obstacles à cet égard? Si oui, lesquels?

4.4. Quels sont les points à améliorer dans les domaines de genre et de l'inclusion? Y avait-il des obstacles à cet égard? Si oui, lesquels?

5. VIABILITÉ/PERENNISATION

5.1. Estimez-vous que les directives que vous avez mises en œuvre avec vos partenaires permettent-elles d'assurer la durabilité/ des actions menées? Comment?

Outil 2 : Directions Nationales (Préscolaire et Fondamental), AE, CAP

Date : Équipe :

PARTICIPANT :

Nom : Titre : Sexe :

Région : Cercle :

Structure : DNEP : DNEF : AE : CAP :

6. CONNAISSANCE DU PROJET

1.6. Comment connaissez-vous le projet PASEQ? Quels sont les objectifs poursuivis par ce projet?

1.7. Ces objectifs sont-ils conformes aux orientations politiques et stratégiques de votre département en matière d'éducation? Comment?

1.8. Dans quelle mesure le projet a-t-il répondu aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons, et d'autres groupes marginalisés dans les zones d'intervention en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire et primaire?

7. PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET

7.1. Connaissez-vous les axes d'intervention du projet? Dans quelle mesure les différents composants du projet se soutiennent-elles mutuellement? Décrivez comment les différents composants se sont appuyés ou se sont empêchés l'atteinte des résultats avec des exemples.

7.2. Aurait-il eu une meilleure sélection d'activités/utilisation des ressources pour la réalisation du projet ? Laquelle? Pourquoi?

7.3. Dans quelle mesure le processus de mise en œuvre du projet a-t-elle influencé les résultats escomptés ? Pouvez-vous raconter des cas où le processus a influencé l'atteinte des résultats ? Comment ?

7.4. Le projet s'articule-t-il avec d'autres programmes d'action mis en œuvre par les institutions nationales et les partenaires sectoriels ? Lesquels?

7.5. Comment appréciez-vous la qualité de la collaboration entre les différentes parties du projet? Est-elle susceptible d'être améliorée? Comment?

8. RÉSULTATS

8.1. Dans quelle mesure le projet a-t-il augmenté l'accès à et la qualité de l'éducation préscolaire? Quels étaient les activités/facteurs qui contribuaient le plus à l'atteint de cet objectif? Quels étaient les activités /facteurs qui empêchaient le plus l'atteint de cet objectif?

8.2. Dans quelle mesure le projet a-t-il augmenté l'accès à et la qualité de l'éducation primaire ? Quels étaient les activités/facteurs qui contribuaient le plus à l'atteint de cet objectif? Quels étaient les activités /facteurs qui empêchaient le plus l'atteint de cet objectif?

8.3. Quels sont les effets observés des formations sur les compétences et pratiques professionnelles des enseignants (préparation des cours, interactions avec les élèves, identification des difficultés d'apprentissage, genre, enfants porteurs d'handicap, etc.).

8.4. Quelle est la qualité des infrastructures réalisées dans le cadre du projet, leur impact sur l'accès, la qualité de l'éducation?

8.5. Quels sont les résultats atteints par le projet en matière d'hygiène et d'assainissement au sein des écoles/CDPE, dans les villages?

9. PROSPECTIVES

9.1. Quel est le dispositif mis en place au niveau de votre département pour le fonctionnement des cantines à la fin du projet? Quelles sont ses forces? Ses faiblesses? Comment comptez-vous anticiper sur les faiblesses, renforcer les forces?

9.2. Quel est le dispositif mis en place pour maintenir les infrastructures en bon état de fonctionnement après le projet?

9.3. Quelle est la périodicité des suivis ? Quelles sont vos principales contraintes dans le suivi des centres?

9.4. Avez-vous des rencontres planifiées avec les autres acteurs et bénéficiaires du projet? Sur quoi portent ces rencontres?

9.5. Quels sont les éléments ou les aspects de pérennisation des acquis du projet ?

9.6. Quels sont les points à améliorer dans la collaboration avec les autres intervenants?

10. GENRE ET INCLUSION

10.1. Quels étaient les décisions prises par les autorités locales grace au projet qui ont contribué à l'intégration systématique de l'égalité des sexes dans l'éducation préscolaire et au primaire dans les zones d'intervention?

10.2. En quoi le projet a-t'il contribué la participation des femmes dans la gestion de l'école (responsabilisation dans les organes de gestion de l'école)?

10.3. Dans quelle mesure le projet a-t'il réussi à impliquer les enfants en situation d'handicap? Y avait-il des obstacles à cet égard? Si oui, lesquels?

10.4. Dans quelle mesure le projet a-t'il réussi à promouvoir l'inclusion et d'adresser les problèmes de discrimination? Y avait-il des obstacles à cet égard? Si oui, lesquels?

10.5. Quels sont les points à améliorer dans les domaines de genre et de l'inclusion?

Outil 3 : CGS, COGES (y compris AME)

Date : Équipe :

Région : Cercle :

AE : CAP :

PARTICIPANTS :

Nom : Titre : Sexe :

11. CONNAISSANCE DU PROJET

1.9. Comment connaissez- vous le projet PASEQ? (S'ils ne le connaissent pas très bien expliquer brièvement et clairement de quel projet / organisation, il s'agit) ?

1.10. Dans quelle mesure le projet a-t-il répondu aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons, et d'autres groupes marginalisés dans les zones d'intervention en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire et primaire?

12. RÉSULTATS

12.1. Avez-vous participé à des activités de renforcement des capacités organisées dans le cadre du projet PASEQ? Dans quelle mesure ces activités ont-elles contribué à modifier vos perceptions et comportements sur le développement de la petite enfance ? Sur l'accès des enfants à l'école? Sur l'hygiène et assainissement dans votre localité?

12.2. Le projet a-t-il contribué à renforcer l'accès au CDPE / école primaire dans votre localité ? Comment ? *Il faut souvenir le type de structure construit dans le village.*

12.3. Quels sont les acquis du projet en matière de santé, d'hygiène/assainissement dans la localité?

12.4. A-t-il apporté des changements perceptibles chez les parents sur le plan de l'hygiène et de l'assainissement, de motivation à faire préscolariser et scolariser leurs enfants, de santé chez les enfants?

12.5. Quel a été l'impact des campagnes de radio?

12.6. L'implantation des cantines scolaires correspond-elle à un besoin dans votre localité? Quel a été l'impact des cantines sur la fréquentation scolaire et l'amélioration de la qualité de l'éducation? *Seulement là où il y a des cantines.*

12.7. Dans quelle mesure les cantines scolaires continueront à fonctionner après le retrait du projet ? Quels sont les facteurs permettant de les maintenir en bon état de fonctionnement ? Quels sont les obstacles à leur pérennisation ? Comment comptez-vous les surmonter ? *Seulement là où il y a des cantines.*

12.8. Quels autres résultats le projet a-t-il eu, qui n'étaient pas prévus ?

13. GENRE ET INCLUSION

13.1. Quels changements le projet a-t-il apporté dans la relation homme/ femme, fille/garçon dans votre communauté ?

13.2. Les garçons et les filles sont-ils soumis aux mêmes traitements en termes de travaux domestiques? Accordez-vous plus de temps aux filles pour apprendre leurs leçons à la maison? Comment?

13.3. Quelles sont les dispositions prises à votre niveau pour que les filles fréquentent l'école autant que les garçons ?

13.4. Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour favoriser davantage l'accès des filles à l'école et améliorer la qualité de leur apprentissage ?

13.5. Que pensez-vous des méthodes utilisées pour impliquer les enfants qui ont des handicaps ? Y avait-il des obstacles à cet égard? Si oui, lesquels?

13.6. Quels sont les points à améliorer pour encourager l'accès des enfants qui ont des handicaps à l'école et améliorer la qualité de leur apprentissage ?

13.7. Quels sont les points à améliorer pour encourager l'accès des enfants qui ont des handicaps à l'école et améliorer la qualité de leur apprentissage ?

Outil 4 : Enseignants

Date : Équipe :

Région : Cercle :

AE : CAP :

École :

PARTICIPANTS :

Nom :	<input type="text"/>	Titre :	<input type="text"/>	Sexe :	<input type="text"/>
Nom :	<input type="text"/>	Titre :	<input type="text"/>	Sexe :	<input type="text"/>
Nom :	<input type="text"/>	Titre :	<input type="text"/>	Sexe :	<input type="text"/>
Nom :	<input type="text"/>	Titre :	<input type="text"/>	Sexe :	<input type="text"/>

Nom :	<input type="text"/>	Titre :	<input type="text"/>	Sexe :	<input type="text"/>
Nom :	<input type="text"/>	Titre :	<input type="text"/>	Sexe :	<input type="text"/>

14. CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE DU PROJET

1.11. Comment connaissez-vous le projet PASEQ? (S'ils ne le connaissent pas très bien expliquer brièvement et clairement de quel projet / organisation, il s'agit) ?

1.12. Dans quelle mesure le projet a-t-il répondu aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons, et d'autres groupes marginalisés dans les zones d'intervention en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement primaire?

15. RÉSULTATS

15.1. Avez-vous bénéficié de formation dans le cadre de ce projet ? Les formations reçues ont-elles répondu à vos attentes ? Vous estimez-vous capables de les mettre en œuvre au profit de l'apprentissage de vos élèves ?

15.2. Le projet a-t-il apporté des changements dans vos pratiques de classe? Comment?
(donner des exemples)

15.3. Les écoles ont-elles bénéficié d'appui du projet en matière d'équipements scolaires (tables bancs, etc.) ? Quel impact ont-ils produit sur l'accès et la qualité des apprentissages dans les classes?

15.4. Pensez-vous que le projet a contribué à l'amélioration des apprentissages dans votre classe (motivation et assiduité pour l'école, amélioration du rendement, réussite aux examens, etc.)? Comment jugez-vous le niveau d'absentéisme des élèves dans votre école? Quel est l'impact du projet sur le niveau d'absentéisme des élèves ? Dans quelle mesure l'impact continuera après la fin du projet ?

15.5. Quels sont, selon vous, les impacts du projet sur l'accès et la rétention des enfants à l'éducation dans votre établissement ? Le projet a-t-il contribué à relever le niveau de motivation des parents à envoyer les enfants à l'école ? (exemples)

15.6. Que remarque-t-on chez les enfants depuis l'implantation du projet dans la localité? Plus propres? Moins malades? Plus actifs aux activités? (justifier vos réponses)

15.7. Les informations reçues dans ce projet ont-elles amélioré les conditions d'hygiène et assainissement dans les écoles ? Dans le village ?

15.8. Que remarque-t-on chez les enfants depuis l'implantation du projet dans la localité? Plus propres? Moins malades? Plus actifs aux activités? (justifier vos réponses)

15.9. Est-ce que le lieu où est située l'école correspond aux besoins de la zone (village) ?

15.10. Dans quelle mesure les infrastructures construites par le projet (y compris les forages) continueront à être maintenues après la fin du projet? Quels sont les facteurs permettant de les maintenir en bon état de fonctionnement ? / les obstacles à leur pérennisation ? Comment compter-vous les surmonter ?

15.11. Dans quelle mesure les cantines scolaires continueront à fonctionner après le retrait du projet ? Quels sont les facteurs permettant de les maintenir en bon état de fonctionnement ? / les obstacles à leur pérennisation ? Comment compter-vous les surmonter ? *Seulement là où il y a des cantines.*

15.12. Quels autres changements inattendus avez-vous constaté dans la communauté ou chez les enfants dans l'école qui peuvent être attribué aux actions du projet ?

16. GENRE ET INCLUSION

16.1. Comment est-ce que le projet répond aux besoins des femmes et filles?

16.2. Comment les différents aspects de genre ont-ils influencé l'atteinte des résultats du projet ?

16.3. Le projet a-t-il apporté des changements chez les élèves, en termes de perceptions sur les rôles et responsabilités à jouer en classe ? (par exemple : qui nettoie les toilettes ? qui balaie les classes ? qui efface le tableau ? qui va chercher l'eau pour la jarre de la classe ? qui répond aux questions posées par l'enseignant ? comment est-ce que les filles et les garçons jouent ensemble ?, etc.)

16.4. Quels changements, y compris les changements inattendus, sont intervenus grâce au projet en termes de relations entre les sexes (par exemple, entre les femmes et les hommes concernant l'accès aux ressources, la prise des décisions, la division du travail, etc.)?

16.5. Que pensez-vous des méthodes utilisées pour impliquer les enfants qui ont des handicaps ?

16.6. Quels sont les points à améliorer pour encourager l'accès des enfants qui ont des handicaps à l'éducation et améliorer la qualité de leur apprentissage ?

Outil 5 : Mères Éducatrices

Date : Équipe :

Région : Cercle :

AE : CAP :

CDPE :

PARTICIPANTS :

Nom : Titre : Sexe :

17. CONCEPTION DU PROJET

1.13. Comment connaissez- vous le projet PASEQ? (S'ils ne le connaissent pas très bien expliquer brièvement et clairement de quel projet / organisation, il s'agit) ?

1.14. Dans quelle mesure le projet a-t-il répondu aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons, et d'autres groupes marginalisés dans les zones d'intervention en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire?

18. RÉSULTATS

18.1. Avez-vous bénéficié de formation dans le cadre de ce projet ? Les formations reçues ont-elles répondu à vos attentes ? Vous estimez-vous capables de les mettre en œuvre au profit de l'apprentissage de vos élèves ?

18.2. Le projet a-t-il apporté des changements dans vos pratiques de classe? Comment? (donner des exemples)

18.3. Les CDPE ont-elles bénéficié d'appui du projet en matière d'équipements scolaires (tables bancs, etc.) ? Quel impact ont-ils produit sur l'accès et la qualité des apprentissages dans les classes?

18.4. Pensez-vous que le projet a contribué à l'amélioration des apprentissages dans votre classe (amélioration du rendement, réussite aux examens, etc.)? Comment jugez-vous le niveau d'absentéisme des élèves dans votre CDPE? Quel est l'impact du projet sur le niveau d'absentéisme des élèves ? Dans quelle mesure l'impact continuera après la fin du projet ?

18.5. Quels sont, selon vous, les impacts du projet sur l'accès et la rétention des enfants à l'éducation dans votre établissement ? Le projet a-t-il contribué à relever le niveau de motivation des parents à envoyer les enfants au CDPE ? (exemples)

18.6. Que remarque-t-on chez les enfants depuis l'implantation du projet dans la localité? Plus propres? Moins malades? Plus actifs aux activités? (justifier vos réponses)

18.7. Les informations reçues dans ce projet ont-elles amélioré les conditions d'hygiène et assainissement dans les CDPE ? Dans le village ?

18.8. Que remarque-t-on chez les enfants depuis l'implantation du projet dans la localité? Plus propres? Moins malades? Plus actifs aux activités? (justifier vos réponses)

18.9. Est-ce que le lieu où est situé le CDPE correspond aux besoins de la zone (village) ?

18.10. Dans quelle mesure les infrastructures construites par le projet (y compris les forages) continueront à être maintenues après la fin du projet? Quels sont les facteurs permettant de les maintenir en bon état de fonctionnement ? / les obstacles à leur pérennisation ? Comment compter-vous les surmonter ?

18.11. Dans quelle mesure les cantines scolaires continueront à fonctionner après le retrait du projet ? Quels sont les facteurs permettant de les maintenir en bon état de fonctionnement ? / les obstacles à leur pérennisation ? Comment compter-vous les surmonter ? *Seulement là où il y a des cantines.*

18.12. Quels autres changements inattendus avez-vous constaté dans la communauté ou chez les enfants dans le CDPE qui peuvent être attribué aux actions du projet ?

19. GENRE ET INCLUSION

19.1. Comment est-ce que le projet répond aux besoins des femmes et filles?

19.2. Comment les différents aspects de genre ont-ils influencé l'atteinte des résultats du projet ?

19.3. Quels changements, y compris les changements inattendus, sont intervenus grâce au projet en termes de relations entre les sexes (par exemple, entre les femmes et les hommes concernant l'accès aux ressources, la prise des décisions, la division du travail, etc.)?

19.4. Que pensez-vous des méthodes utilisées pour impliquer les enfants qui ont des handicaps ?

19.5. Quels sont les points à améliorer pour encourager l'accès des enfants qui ont des handicaps à l'éducation et améliorer la qualité de leur apprentissage ?

Outil 6 : Élèves (y compris membres des GDE)

Date : Équipe :

Région : Cercle :

AE : CAP :

École :

Type : Filles Garçons Nombre :

20. CONNAISSANCE DU PROJET

1.15. Connaissez-vous le projet PASEQ ? (Sinon expliquer brièvement et clairement de quel projet / organisation, il s'agit) ?

21. RÉSULTATS

21.1. Quels changements avez-vous constaté dans votre école, pendant ces 3 dernières années? (plus d'enseignants à l'école, nouvelle salles de classes et latrines, effectif des classes plus réduits, dotation en kits d'hygiène et assainissement, alimentation scolaire etc.)

21.2. Avez-vous remarqué des changements dans la façon d'enseigner de vos maîtres ? Lesquels ? Depuis combien de temps vous avez remarqué ces changements ? Ces changements sont-ils perceptibles chez les enseignants hommes? Les femmes? Ces changements ont-ils été bénéfiques dans votre apprentissage ?

21.3. Existe-t-il un GDE à l'école? Si oui, comment est-ce que la sélection les représentants a été faite? Quels efforts le GDE a-t-il fait pendant les derniers trois années pour améliorer la qualité de l'école et l'apprentissage? Le choix des représentants du GDE a-t-il tenu compte de la parité fille/garçon? Sinon pourquoi?

21.4. Comment évaluez-vous les pratiques actuelles, en matière d'hygiène/ assainissement dans votre école? (se laver les mains au savon après les toilettes; se laver les mains au savon avant de manger; utiliser l'eau dans les toilettes; etc.?) Quelle a été la contribution du projet PASEQ dans ce cadre?

21.5. Quelles sont les maladies que les élèves contractent le plus souvent dans l'établissement? Les garçons sont-ils souvent plus malades que les filles ou inversement? Ces maladies constituent-elles un obstacle à l'apprentissage des élèves qui en souffrent? Comment évaluez-vous globalement le niveau de santé des élèves dans votre établissement?

22. GENRE ET INCLUSION

22.1. Existe-t-il dans votre école des activités réservées aux garçons et d'autres aux filles? Lesquelles? (par exemple : qui nettoie les toilettes ? qui balaie les classes ? qui efface le tableau? qui va chercher l'eau pour la jarre de la classe, etc. ?).

22.2. Les enseignants traitent-ils les garçons et les filles de la même façon en classe? Comment?

22.3. Existe –t-il des enfants porteurs d'handicap dans votre école ? Si oui, comment l'enseignant(e) les assiste de participer dans l'apprentissage ?

22.4. Quelles suggestions, recommandations feriez-vous pour améliorer les conditions d'enseignement et l'environnement scolaire dans votre école?

Outil 7 : Collectivités locales (conseils communal, cercle, régional)

Date : Équipe :

Région : Cercle :

AE : CAP :

École :

Type : Filles Garçons Nombre :

1. Connaissez-vous le Projet PASEQ ? Quels sont ces objectifs? depuis quand opère-t-il dans votre localité ?

2. Dans quelle mesure le projet a-t-il répondu aux besoins et intérêts des femmes, hommes, filles, garçons, et d'autres groupes marginalisés dans les zones d'intervention en termes d'accès à l'éducation de qualité à l'enseignement préscolaire et primaire? ?

3. Avez-vous participé à des séances de sensibilisation organisées dans le cadre du projet ? sur quoi ont porté ces séances?

4. Pensez-vous que le projet a contribué à modifier vos perceptions et comportements sur le développement de la petite enfance ? sur l'accès des enfants à l'école? sur l'hygiène assainissement dans votre localité?

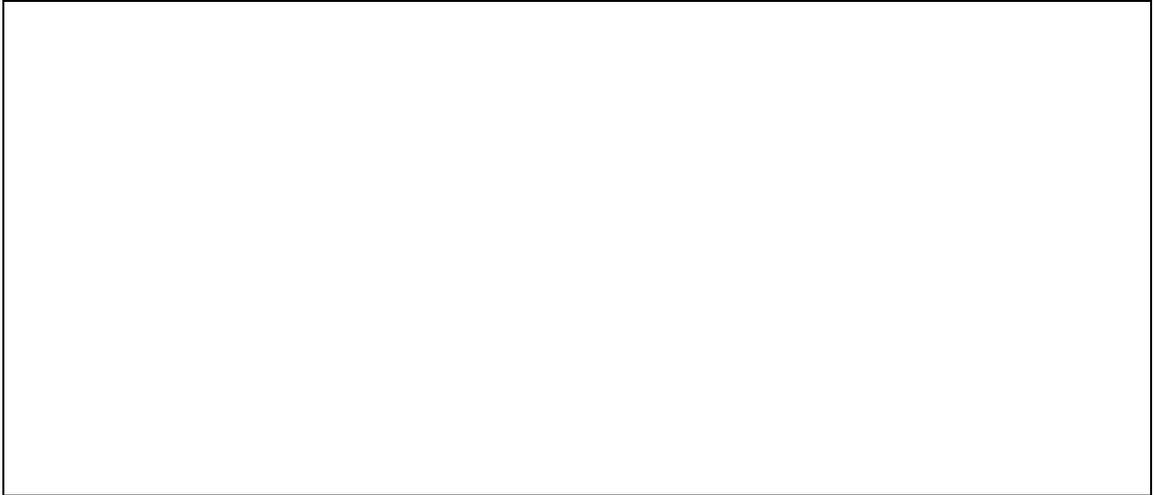
5. Quels appuis avez-vous bénéficié dans le cadre du projet pour amener davantage plus de gens (femmes et hommes) à préscolariser et à scolariser leurs enfants et à les soutenir au niveau du CDPE ?

6. Le projet a-t-il contribué à renforcer l'accès au CDPE, à l'école primaire dans votre localité?
Comment ?

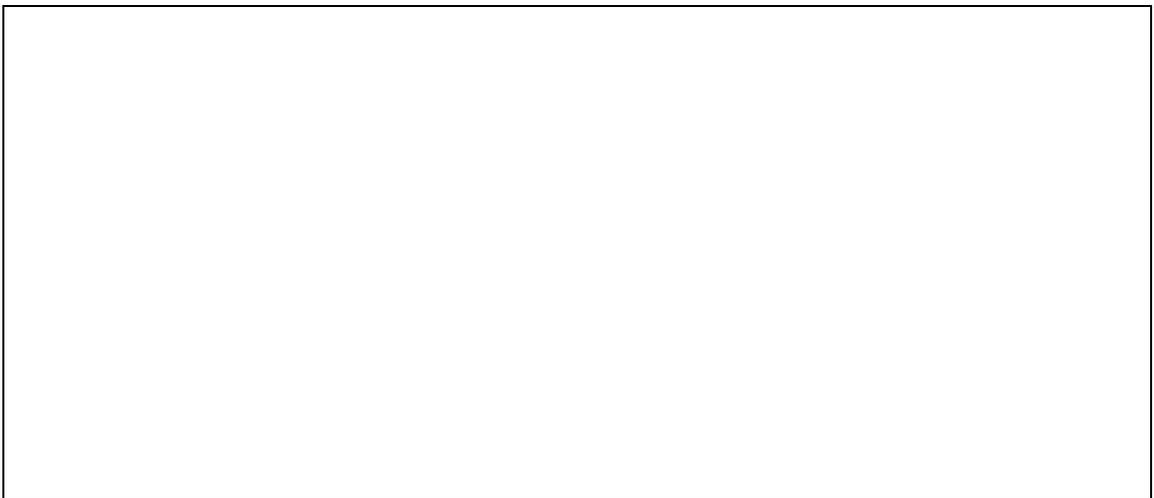
7. Le projet a t-il permis de vaincre les résistances liées à l'implication de la communauté dans l'accès des enfants aux CDPE ? à l'école primaire? Comment?

8. Donnez des preuves ou traces du projet, en matière de santé, d'hygiène/assainissement dans la localité?

9. Le projet a-t-il apporté des changements perceptibles chez les femmes? en termes de développement individuel, de motivation à faire préscolariser et scolariser leurs enfants? Quels changements le projet a-t-il apporté dans la relation homme/ femme, fille/garçon dans votre communauté ?



10. Quelles sont les dispositions prises à votre niveau pour assurer la continuité des activités (formation continue des enseignants, construction et équipement de salles de classes, de CDPE, fonctionnement des cantines, hygiène/ assainissement, etc.) après le retrait du projet?



11. Quels sont les points forts et faibles du projet dans votre village ?



12. Comment expliquer ces constats ? Recommandations à faire ?