



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

**Rapport préliminaire**

Dr Cheick Oumar FOMBA  
Dr Mamoudou COUMARE

**Février 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 RACHELLE (personne ressource du projet au 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.

Bamako, le 27 février 2017

Les consultants

## SOMMAIRE

Remerciements	2
Sommaire	3
Sigles et abréviations	4
Index des tableaux et graphiques	5
Résumé exécutif	6
<b>I. RAPPEL DU CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L’EVALUATION</b>	<b>11</b>
1. Contexte de l’évaluation	11
2. Objectifs de l’évaluation	12
<b>II. CADRE METHODOLOGIQUE</b>	<b>13</b>
1. Approche préconisée	13
2. Procédures d’échantillonnage	16
3. Outils de collecte des données	19
4. Procédures de collecte, de codification, de saisie et d’analyse des données	19
<b>III. RESULTATS DE L’EVALUATION</b>	<b>22</b>
<b>3. Performance du projet</b>	<b>22</b>
3.1. Pertinence	22
3.2. Efficacité	26
3.3. Efficience	33
3.4. Impact	38
4.5. Viabilité	50
5.6. Genre	53
<b>4. Leçons apprises</b>	<b>56</b>
<b>IV. DEFIS ET RECOMMANDATIONS :</b>	<b>57</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>59</b>

### **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
TQM	:	Total Quality Management

## Index des tableaux des graphiques

Tableau n°1: Critères d'évaluation associés aux sources d'information -----	13
Tableau n°2: Répartition de l'échantillon de villages par ONG membre du consortium -----	16
Tableau n°3: Nombre d'entretiens individuels et focus groups par catégorie de cible par régions et cercles -----	17
Tableau n°4: Nombre d'entretiens individuels par commune -----	18
Tableau n°5: Nombre de focus group par catégorie de cible par village -----	18
Tableau n°6: Besoins des bénéficiaires exprimés en proportion de réponses (fréquences et %) -----	24
Tableau n°7: Opinions des enquêtés sur les infrastructures réalisées-----	28
Tableau n°8: Évolution d'achèvement au primaire (2014 - 2016)-----	39
Tableau n°9: Évolution des taux de préscolarisation (2014 - 2016)-----	39
Tableau n°10: Évolution des taux de scolarisation (2014 - 2016)-----	40
Tableau n°11: Évolution des taux bruts d'admission en première année (2014 - 2016)-----	40
Tableau n°12: Évolution des taux d'abandon au primaire (2014 - 2016)-----	41
Tableau n°13: Évolution des taux de fréquentation au primaire (2014 - 2016) -----	41
Tableau n°14: les cantines scolaires et la qualité des infrastructures perçues comme déterminants de l'accès et de la qualité -----	42
Tableau n°15 : pratiques de classe exprimés en proportion de réponses (fréquences simples)	46
Tableau n°16 : Hygiène/ assainissement et santé en milieu scolaire exprimés en proportion de réponses (fréquences simples) -----	47
Graphique n°1: Progrès des réalisations d'infrastructures : salles de classes/CDPE/Cantines	27
Graphique n°2 : Progrès de réalisation des infrastructures d'hygiène, eau et assainissement depuis le début du projet-----	29

## 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<sup>er</sup> 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

**Commented [TE1]:** Ceci donne l'impression qu'à travers chaque région nous contribuons à 130 CDPE et 221 écoles : ceci sont les chiffres pour le projet en total, pas pour chaque région.

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**

Sur la base des déclarations des acteurs et bénéficiaires, l'évaluation conclue à la pertinence des interventions du projet: i) parce qu'elles sont en parfaites cohérence avec la politique nationale de développement quantitatif et qualitatif de l'éducation et ii) parce qu'elles répondent aux besoins des bénéficiaires.

Les bénéficiaires du projet s'accordent, de façon générale, à reconnaître, à intensités variables, 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.

### **Efficacité**

Toutes les actions et activités prévues dans le cadre du projet ont été exécutées. Par ailleurs, la quasi-totalité l'aura été à 100%, voire au-delà. D'une manière générale, les réalisations du projet ont dépassé les prévisions. La mise en œuvre du projet aura été plus qu'efficace.

### **Efficiences**

Le projet, dans sa mise en œuvre, a privilégié le management de/par la qualité. En effet, le dispositif de gouvernance et de pilotage sur fond de dialogue et d'échange d'expériences a été

un tremplin à la mise en œuvre du programme et une garantie de résultat, en donnant la possibilité à l'équipe dirigeante d'anticiper sur d'éventuel problème. C'est une des raisons qui conduit à admettre l'efficacité du projet. Une autre raison est le positionnement du projet dans une logique intégratrice et l'effort consenti pour atteindre cet objectif auprès des femmes, des filles, des enfants en situation d'handicap et autres groupes marginalisés.

### Impact

Incontestablement, le projet a eu un impact sur l'accès et la qualité de l'éducation dans ses zones d'intervention. D'une manière générale, on observe une évolution significative des indicateurs scolaires identifiés (taux d'achèvement, de préscolarisation, de scolarisation, d'admission, d'abandon et de fréquentation) dans le cadre de cette évaluation, entre l'étude de base et la fin du projet. Les variations positives observées dans l'évolution des indicateurs retenues résultent de la mise en œuvre du projet dans les écoles des régions concernées. A l'évidence, les progrès observés sont liés à plusieurs activités qui ont pu être menées dans le cadre du projet. Ce point de vue est partagé par l'ensemble des acteurs et bénéficiaires susceptibles de se prononcer sur le sujet.

### Viabilité

Plusieurs activités ont été mises en œuvre pour s'assurer de la viabilité des interventions. Il s'agit entre autres de l'implication et de l'engagement des communautés; le renforcement des capacités des communautés et des acteurs impliqués dans le processus; la pérennisation des cantines scolaires et des CDPE et la pérennisation et l'entretien des infrastructures scolaires.

### Genre

La dimension genre est transversale à toutes les composantes, actions et activités du projet. Les résultats des entretiens réalisés, couplés avec l'analyse des documents du projet ont permis de rendre compte du niveau d'intégration du genre dans la conception et la mise en œuvre du projet. Au niveau conceptuel, le projet dispose d'un check-list pour évaluer les activités du projet, en termes d'équité genre (hommes/femmes) (intégration institutionnelle). Par ailleurs, il existe un module sur le genre auquel tous les acteurs et bénéficiaires ont été formés (intégration opérationnelle). Au-delà, les recrutements et les formations initiés dans le cadre du projet privilégient la dimension genre. De même, toutes les données du projet sont désagrégées selon le sexe. Les résultats des enquêtes de terrain permettent d'affirmer que le genre a influencé dans de nombreuses situations l'atteinte des résultats du projet.

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.

**Commented [TE2]:** Ceci liste de manière général les mesures mise en place mais ne donne pas une indication sur si oui ou non ces mesures sont jugés adéquates et si les consultants prévoient une durabilité du projet de perspective évaluative. Meme si cette information sort plutard, il serait bein d'inclure le sens général sur si oui ou non le projet sera durable dans le sommaire executif.

**Commented [TE3]:** Peut-etre incljre un sous-titre a ce paragraphe afin qu'il ne semble pas etre une continuité du dernier sur le genre.

▪ **A l'intention des AE/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 ;
- ✓ Prévenir l'instabilité permanente du personnel enseignant contractuel ; celui-ci disparaît très souvent sans laisser de traces, généralement pour des motivations financières reçues ailleurs. Il s'agira de faire remonter régulièrement au niveau des CAP toutes les informations relatives aux cas d'abandons, d'absences, etc. que le directeur d'école et le CGS auront constaté dans les écoles pour éviter que les élèves n'en fassent les frais tardivement ;

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

- ✓ Sensibiliser 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 scolaires au niveau de chaque école ;
- ✓ Sauvegarder et entretenir les équipements et infrastructures existants (nettoyage, réparations, etc.) ;
- ✓ Promouvoir la sensibilisation au sein des Organisations Communautaires à la 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.

Commented [TE4]: 1 ou 2 parenthèses?

Commented [TE5]: Qu'est-ce que ceci implique exactement?

- **A l'intention du consortium**

- ✓ Renforcer les acquis en matière de collaboration d'abord 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.).

Commented [TE6]: Et les CDPEs

Formatted: Bulleted + Level: 1 + Aligned at: 0.63 cm + Tab after: 1.27 cm + Indent at: 1.27 cm

## 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'Etat, 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 massif (27%). Le rapport indique que 560 461 enfants en âge scolaire dont 300 000 fréquentant l'école ont dû quitter le nord et migrer vers le sud (environ 25 000) ou vers les pays voisins (100 000). 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. Le TBS va ainsi chuter de 81,5% à 70.1% en 2013, dont 64% pour les filles.

**Commented [TE7]:** Ceci ne compte que pour 125,000 des 560,461. Quoi des autres 430,000 +/- enfants?

La problématique de l'accès des enfants en âge scolaire à la scolarisation, déjà suffisamment compliquée, va se complexifier avec l'instabilité du pays- ~~du~~ 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 ~~k~~ kits

d'hygiène, d'assainissement, la dotation de déparasitants 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.

Au-delà des objectifs visés par l'évaluation, il apparaît important de donner des indications sur l'approche méthodologique mise en avant pour apprécier, en termes de conséquences, les interventions du projet sur l'accès aux services de base 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

Efficience	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
	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
Efficacité	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
	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 Genre	Capitalisation	
	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 AE, CAP,  Communaux

## 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 aléatoirement 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.

Selon les ONG membres du consortium, 4 des 20 villages relèvent de la Fondation Aga Khan (Mopti), 8 de Plan International (Kayes, Koulikoro et Ségou), 4 de Save the Children (Sikasso) et 4 de World vision (Koulikoro, Ségou et Sikasso). L'échantillon de villages compte 12 écoles primaires et 8 CDPE.

L'échantillon de villages a été choisi en privilégiant surtout la diversité des personnes à interroger. En effet, dans les villages, ces individus ne sont pas choisis en fonction de leur importance numérique 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

Commented [TE8]: AKF svp

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

Le tableau n° 3 présente le nombre d'entretiens (individuel ou de groupe) réalisé par catégorie de cible par régions et par cercles.

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

Régions et cercles	Population cible					Total
	Consortium	Comités régionaux (ONG)	Académie d'Enseignement	Centre d'Animation Pédagogique	Directeurs nationaux	
Bamako	1	0	0	0	2	3
Ségou		1	1	0		2
Baraouéli		0	0	1		1
Konobougou		1	0	0		1
Mopti		1	1	1		3
Sofara		0	0	1		1
Djenné		0	0	1		1
San		0	1	0		1
Kimparana		0	0	1		1
Tominian		0	0	1		1
Sikasso		1	1	1		3
Kléla		0	0	1		1
Niéna		0	0	1		1
Koutiala		0	1	0		1
Yorosso		0	0	1		1
Koulikoro		1	0	0		1
Kolokani		0	0	1		1
Kati		0	1	0		1
Baguinéda		0	0	1		1
Kayes		1	0	0		1
Kita		0	1	1		2
<b>Total</b>	1	5	7	13	2	28

**Commented [TE9]:** Ici c'est représenté par région et cercle, mais dans le dernier tableau c'est par région et village : est-ce possible de garder consistant pour faciliter la comparaison pour chaque organisation?

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
Djennée	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
<b>Total</b>	<b>18</b>

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)	
AKF	Barbé	0	0	1	1	2
AKF	Syn	1	1	0	0	2
AKF	Dio	1	1	0	0	2
AKF	Guidjowele	0	0	1	1	2
World Vision	Didjeni	1	1	0	0	2
World Vision	Bonakuy	1	1	0	0	2
World Vison	Tieblefinkan	1	1	0	0	2
World Vision	Tiembougou	1	1	0	0	2

Save the Children	Dougoukolobougou	0	0	1	1	2
Save the Children	Diassadeni	0	0	1	1	2
Save the Children	Nebadougou	1	1	0	0	2
Save the Children	Karangana	0	0	1	1	2
Plan International	Farako-Darani	1	1	0	0	2
Plan International	Kabe	1	1	0	0	2
Plan International	Karayakouroudjou	0	0	1	1	2
Plan International	Boulouli	1	1	0	0	2
Plan International	Sanando	0	0	1	1	2
Plan International	Sanankoro	1	1	0	0	2
Plan International	Sinsina	0	0	1	1	2
Plan International	Soyan	1	1	0	0	2
<b>Total</b>		12	12	8	8	40

### 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) et 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.

Certaines 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 est, 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'hygiène, de scolarisation, d'alphabétisation, etc. Il est souhaitable que les objectifs et les activités initiées, dans le cadre du projet, puissent répondre à ces besoins.

Une des préoccupations fondamentales du département en charge de l'éducation au Mali est de pouvoir répondre aux défis du millénaire en matière d'éducation par le renforcement de l'accès et de la qualité de l'éducation, notamment au niveau de sa base. Cela s'est traduit par la mise en œuvre d'un programme décennal de développement de l'éducation dans le pays qui a permis, dans un contexte de ressources limitées, d'accélérer l'accès à l'éducation à un nombre plus élevé d'enfants.

Les taux bruts de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental, par exemple, passent de 61,0% en 2000-2001 (début du PISE I) à 74,0% en 2004-2005 (à la fin du PISE I) dont respectivement 49,9% et 63,4% pour les filles. Au cours du PISE II (2006-2009), le TBS passe de 77,6% dont 68,0% pour les filles à 83,4% dont 74,9% pour les filles. En 2011, il est estimé à 81,5% dont 74,0% pour les filles.

Les progrès dans l'accès à l'éducation de base ont naturellement entraîné des défis pour le système éducatif. Les récentes évaluations<sup>1</sup> au Mali sur la qualité de l'éducation attestent d'un faible niveau d'acquisition des élèves, notamment, dans les disciplines de base à l'école fondamentale. Plusieurs facteurs sont évoqués pour expliquer ces insuffisances d'acquisition dont les contraintes d'accès à des services de qualité de l'éducation pour de nombreux enfants, notamment ceux scolarisés dans les zones d'éducation rurales.

Comme indiqué plus haut, la crise de 2012 a contribué à annihiler les efforts de développement du secteur, avec comme conséquence un fléchissement des indicateurs d'accès et de qualité de l'éducation dans le pays. La mise en place d'un projet d'amélioration de l'accès aux services de l'éducation de qualité apparaît, dans ce contexte, comme une des stratégies crédibles de renforcement des acquis mais également un espoir pour de nombreux enfants qui n'auraient pas eu la chance de se faire scolariser ou d'y rester, en raison de leurs conditions familiales relativement pauvres.

---

<sup>1</sup> (MEN, Projet PHARE/USAID, PASEC, etc.)

Les actions et les stratégies mises en œuvre dans le cadre du projet se fondent essentiellement sur des interventions classiques de l'offre d'éducation (construction d'écoles et de CDPE, réalisations d'infrastructures d'hygiène, eau, assainissement, etc. renforcement du personnel scolaire, des communautés à la base, etc.) susceptibles d'impacter à la fois l'accès et la qualité de l'éducation qui demeurent une préoccupation pour le gouvernement du Mali dans le cadre de la démocratisation de l'éducation.

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. Au-delà des considérations matérielles, le projet participe, dans une large mesure, à la stimulation de la demande d'éducation dans ses zones d'intervention par la sensibilisation et le renforcement de capacités des organisations communautaires de base à travers les CGS/COGES, ME, AME et communautés décentralisés sur leurs rôles et responsabilités.

Par ailleurs, comme on le verra plus bas, lorsqu'on interroge acteurs et bénéficiaires des services du projet, ils évoquent fréquemment et sans équivoque la pertinence de l'intervention. En dépit de discours multiformes, les bénéficiaires du projet s'accordent, de façon générale, à reconnaître, à intensités variables, 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.

A analyser les propos des catégories de répondants, au niveau régional et du cercle, la pertinence est évoquée prioritairement par les DCAP (points focaux et conseillers), 15 fois sur 22, s'agissant des besoins et intérêts des bénéficiaires et 16 fois sur 22, en ce qui concerne la stratégie nationale de développement de l'éducation. Quant aux DAE, ils se sont exprimés également sur la question, dans une certaine mesure.

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*".

D'autres propos liés aux besoins et intérêts des bénéficiaires sont exprimés comme suit : " *Les inscriptions paritaires filles et garçons, les inscriptions à l'âge scolaire chez les filles et /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".

S'agissant des comités régionaux et des membres du consortium, 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'avions 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 ".

Les bénéficiaires du projet, au niveau local (CGS, COGES, AME, ME, élus, Enseignants, élèves filles/garçons, avec GDE) se sont 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° 6 ci-dessous.

**Tableau n° 6 : Besoins des bénéficiaires exprimés en proportion de réponses (fréquences et %)**

	Collectivités locales, élus locaux	Élèves filles/garçons des écoles primaire (avec GDE)	Enseignants (EP)	Membres de CGS et COGES (avec AME)	Mères éducatrices (CDPE)	Total
<b>Satisfaction besoins des bénéficiaires</b>	13	5	14	30	17	79
	16%	6%	18%	38%	22%	100%

Les membres des CGS, COGES et AME se sont exprimés d'une manière plus intense sur la satisfaction de leurs besoins et intérêts dans le cadre du projet. La fréquence d'apparition des réponses liées à la thématique est estimée à 30 sur un total de 79 (soit 38%) pour l'ensemble des cibles. Ils 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..."*.

**Commented [TE10]:** Cette citation n'est pas liée au genre, mais la structure de la phrase donne l'impression qu'elle devrait l'être.

Dans une certaine mesure, les mères éducatrices estiment, elles-aussi, à plusieurs reprises (22%) que le projet répond à leurs besoins et intérêts. Elles s'expriment dans des termes 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 Éducatrices ont acquis des compétences sur le plan psycho-social, 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)".*

Les enseignants (18%), les élus locaux (16%) et les élèves filles garçons des écoles primaires (6%) dans une moindre mesure se sont également exprimés, dans des propos comme, chez les enseignants, *"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. Formations des enseignants, Mères Éducatrices et CGS. Prise en charge des élèves en situation d'handicaps . Des besoins de nutriments d'hygiène et d'assainissement "*.

Chez 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.

La proportion de réponses observées chez les élèves, par rapport à cette question, ne traduit pas nécessairement leur positionnement par rapport à la thématique exprimée sous cette forme mais, plutôt, comme on le verra plus loin, en termes de changements qu'ils auraient observés ces dernières années dans leur établissement.

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 certaines commodités scolaires comme les CDPE et les cantines scolaires par endroit, il est souhaitable d'atténuer quelque peu la teneur des propos, en termes de satisfaction suffisante des besoins des communautés à accéder à la panoplie des services d'éducation proposés dans les zones d'intervention du projet.

Cette insuffisance devrait faire l'objet d'une attention particulière 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 vise à se rendre compte du niveau de réalisation des actions envisagées dans le CMR tendant à favoriser l'atteinte des objectifs, relativement à chaque axe stratégique d'intervention du projet, en termes de résultats. Telle ou telle action ou activité prévue a-t-elle été réalisée ou pas, ~~auquel cas~~, quels ont été les facteurs qui ont favorisé ou entravé la réalisation ou la non réalisation de l'action ou l'activité. Pour rendre compte de l'efficacité du projet, la démarche adoptée procède de l'analyse du document relatif au « Progrès des extrants et résultats depuis le démarrage du projet ». Cette analyse est documentée par les opinions des acteurs et bénéficiaires collectées lors des entretiens sur le terrain des actions et activités du projet.

Pour les besoins de l'analyse, les axes d'intervention du projet ont été restructurés en 5 axes : (i) Construction et équipement d'infrastructures scolaires ; (ii) Infrastructures d'eau (hygiène) et d'assainissement ; (iii) Renforcement des capacités ; (iv) Alimentation scolaire et déparasitage et (v) Gestion décentralisé.

#### ▪ Construction et équipement d'infrastructures scolaires

Les actions et activités prévues et exécutées par rapport au développement et à l'équipement d'infrastructures scolaires se présentent ainsi qu'il suit :

- ✓ Ecoles construites (3 salles de classe +Bureau Directeur/Magasin + 2 blocs de latrines à 3 cabine avec dispositif de lave main) avec rampes d'accès et équipées : 65 prévues, 65 réalisées, soit un taux de réalisation de 100% ;
- ✓ Construction de Bureau/Magasin : 2 prévues, 4 réalisés, soit un taux de réalisation de 200% ;
- ✓ Blocs de 3 salles de classe construites avec rampes d'accès et équipées : 2 prévus, 2 réalisés, soit un taux de réalisation de 100% ;
- ✓ Blocs de 03 salles de classes + Bureau Directeur/Magasin construites avec rampes d'accès et équipées : 10 prévus, 11 réalisés, soit un taux de réalisation de 100% ;
- ✓ Blocs de 03 salles de classes + 2 blocs de latrines à 3 cabines avec dispositif de lave main construites avec rampes d'accès et équipées : 12 prévus, 15 réalisés, soit un taux de réalisation de 125% ;
- ✓ CDPE construits avec rampes d'accès et équipés : 30 prévus, 30 réalisés, soit un taux de réalisation de 100% ;
- ✓ Cantines scolaires construites et équipés : 118 prévus, 30 réalisés, soit un taux de réalisation de 100%
- ✓ Foyers améliorés-écoles primaires/CDPE : 158 prévus, 158 réalisés, soit un taux de réalisation de 100% ;
- ✓ Ecoles/CDPE dotés de kits de cuisine: 183 prévus, 184 réalisés, soit un taux de réalisation de 101%.

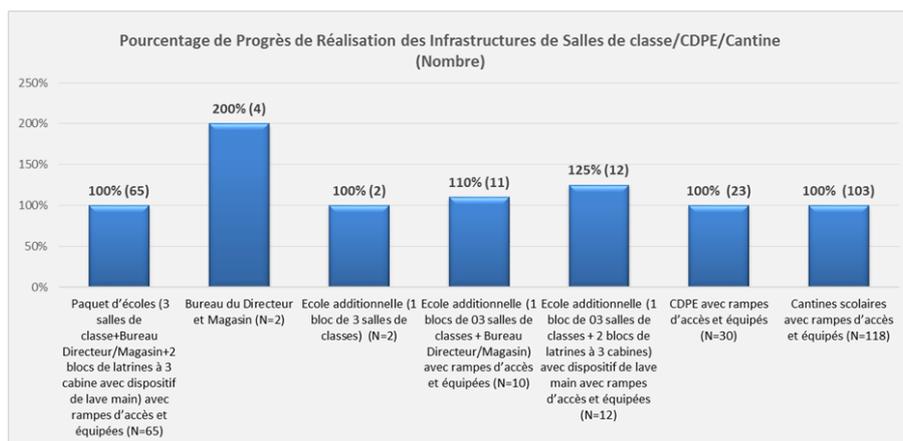
Commented [TE11]: Ceci ne compte pas un taux de 100%

Au total, le projet a réalisé et/ou équipé 587 infrastructures scolaires contre une prévision initiale de 580, soit un taux d'exécution de 101%. Par ailleurs, il aura procédé à l'électrification de 50 salles de classe sur un total de 50 initialement prévues (soit un taux de réalisation de 100%) et 14 bibliothèques électrifiées. En outre, 12 cantines créées sur un total de 20 initialement prévues, soit un taux de réalisation de 60%. Ces cantines servent le déjeuner à 1681 élèves (601 filles et 1 080 garçons).

**Commented [TE12]:** Souhaitons-nous demander qu'une explication pour cette sous-atteinte soit incluse?

Un des objectifs prioritaires du projet était la construction et l'équipement d'infrastructures scolaires pour booster l'accès à la scolarisation dans les zones d'intervention, étant entendu qu'une des raisons fondamentales de la sous-scolarisation est l'insuffisance de l'offre de services éducatifs. Dans ce domaine, le PASEQ ~~aura été~~ plus qu'efficace, comme l'indique le graphique ci-après.

Graphique n° 1 : Progrès des réalisations d'infrastructures : salles de classes/CDPE/Cantines



Source : Progrès des extrants et résultats depuis le démarrage du projet.

La mise en œuvre du projet a permis de mettre à la disposition des populations des infrastructures de qualité qui ont contribué à améliorer l'accès à la scolarisation dans les différentes zones d'intervention du projet. L'idée ou ce point de vue n'émane pas de nous évaluateurs, mais des acteurs et bénéficiaires des actions et activités du projet.

Les informations recueillies sur le terrain tendent également à prouver l'efficacité du choix de procéder à la construction et à l'équipement d'infrastructures scolaires, toute chose ayant un impact direct sur l'accès à la scolarisation, voire l'amélioration de la qualité des apprentissages. Ce point de vue est unanimement partagé par l'ensemble des acteurs et bénéficiaires rencontrés, qu'il s'agisse des agents des services techniques de l'Etat, des collectivités territoriales (mairies), des communautés (CGS, COGES, AME, ME) ou même les enfants qui en sont les premiers bénéficiaires de ces équipements. Le tableau ci-dessous montre la fréquence de réponse des bénéficiaires en tant que déterminant de l'accès à la scolarisation.

**Tableau n°7** : Opinions des enquêtés sur les infrastructures réalisées

	Collectivités locales, élus locaux	Élèves filles/garçons des écoles primaires (avec GDE)	Enseignants (EP)	Membres de CGS et COGES (avec AME)	Mères éducatrices (CDPE)	Total
Fréquence de réponse	23	23	24	38	10	118
%	19,5	19,5	20,3	32,2	8,5	100

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 ».

Pour les agents des services techniques déconcentrés de l'Etat (AE, CAP) qui partagent entièrement ce point de vue des populations, « 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 », comme le disait un DCAP rencontré. 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. »

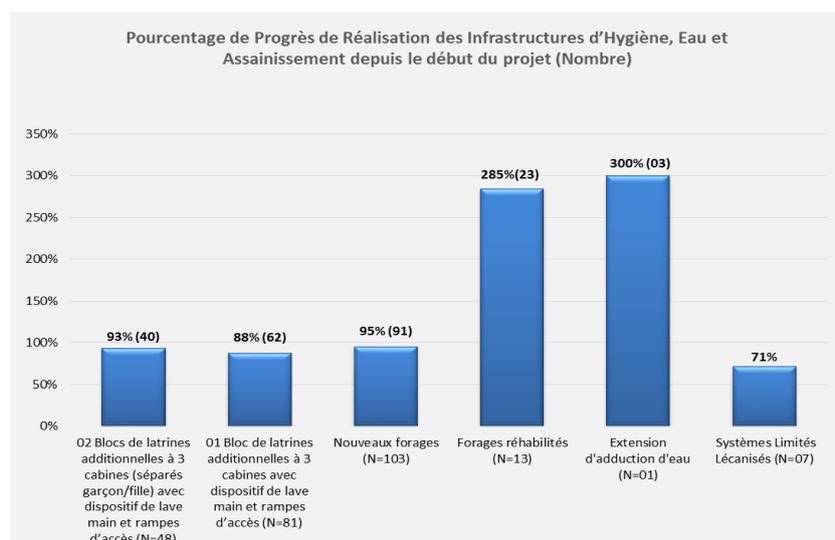
▪ **Infrastructures d'eau (hygiène) et d'assainissement**

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

- ✓ Ecoles / CDPE dotées en postes d'eau potable : 282 prévues, 282 réalisées, soit un taux de réalisation de 100% ;
- ✓ Ecoles/CDPE dotés de kits et matériels d'hygiène : 329 prévues, 410 réalisées, soit un taux de réalisation de 125% ;
- ✓ Latrines additionnelles (séparées garçon/fille) de 2 blocs construites prenant en compte les enfants vivant avec un handicap (garçons et filles) dans les écoles : 45 prévues, 42 réalisées, soit un taux de réalisation de 93% ;

- ✓ Latrines additionnelles d'un+ bloc construites prenant en compte les enfants vivant avec un handicap dans les CDPE : 81 prévues, 71 réalisées, soit un taux de réalisation de 88% ;
- ✓ Forages réalisés : 103 prévues, 98 réalisées, soit un taux de réalisation de 95% ;
- ✓ Forages réhabilités : 13 prévues, 37 réalisées, soit un taux de réalisation de 285% ;
- ✓ Extension d'adduction d'eau : 1 prévues, 3 réalisées, soit un taux de réalisation de 300%
- ✓ Systèmes limités mécanisés : 7 prévus, 5 réalisées, soit un taux de réalisation de 71%.

Au total, le projet a réalisé 948 infrastructures d'eau, hygiène et assainissement, contre une prévision de 861, soit un taux de réalisation de 110%. Toutefois, dans le détail, comme on le constate, suivant le graphique ci-dessous, toutes les actions prévues ne sont pas encore exécutées totalement. Des retards sont observés dans certains rendus.



Source : op.cit

#### ▪ Renforcement des capacités

Les activités de renforcement des capacités ont concerné les enseignant(e)s, les ME, les enfants (filles/garçons), les CGS/COGES/AME. Ci-dessous, est présenté le nombre d'activités de renforcement des capacités et le nombre d'individus touché, comparé au nombre d'activités et d'individus visés au départ.

- ✓ Enseignant(e)s formés en pédagogie sensible au genre et la lutte contre la violence à l'école : 838 enseignant(e)s prévus dont 253 enseignantes, 997 formé(e)s dont 281 enseignantes, soit un taux de participation de 125% dont 111% pour les enseignantes;

- ✓ Mères éducatrices formées en pédagogie sensible au genre et la lutte contre la violence au CDPE : 387 ME prévues, 392 ME impliquées, soit un taux de participation de 101% ;
- ✓ Enseignant(e)s formés en appui psycho-social et protection des enfants : 778 enseignant(e)s prévus dont 234 enseignantes, 891 formé(e)s dont 249 enseignantes, soit un taux de participation de 115% dont 106% pour les enseignantes;
- ✓ Mères éducatrices formées en appui psycho sociale et protection des enfants : 267 ME prévues, 343 ME impliquées, soit un taux de participation de 128% ;
- ✓ Enseignantes/enseignants formés à la promotion de l'hygiène et l'assainissement et environnement : 696 enseignant(e)s prévus dont 213 enseignantes, 912 formé(e)s dont 277 enseignantes, soit un taux de participation de 131% dont 130% pour les enseignantes;
- ✓ Mères éducatrices formés à la promotion de l'hygiène et de l'assainissement et environnement : 445 ME prévues, 452 ME impliquées, soit un taux de participation de 102% ;
- ✓ Gouvernements d'enfants/clubs d'hygiène et d'assainissement qui mettent en œuvre leurs plans d'actions : 204 GDE prévues, 252 ME impliquées, soit un taux de participation de 114%
- ✓ Enfants (filles/garçons) dans les GDE/clubs formés sur leurs rôles et responsabilités : 1060 enfants (filles/garçons) prévus dont 486 F/CDPE, 1693 formé(e)s dont 801 F/CDPE, soit un taux de participation de 158% dont 165% pour les F/CDPE ;
- ✓ Mères éducatrices formés initialement sur le guide de conduite des activités des CDPE et la nutrition : 315 ME prévues, 387 ME impliquées, soit un taux de participation de 123% ;
- ✓ Mères éducatrices formés initialement en nutrition : 375 ME prévues, 377 ME impliquées, soit un taux de participation de 101% ;
- ✓ Mères éducatrices qui ont bénéficié de la formation continue : 170 ME prévues, 201 ME impliquées, soit un taux de participation de 118% ;
- ✓ CGS, COGES, AME, formés en Wash et en genre : 369 CGS/COGES/AME prévus dont 80 femmes, 397 formé(e)s dont 80 femmes, soit un taux de participation de 108% dont 100% au titre des femmes ;
- ✓ CGS, COGES, AME formés en Wash et en genre : 1315 CGS/COGES/AME prévus dont 370 femmes, 1400 formé(e)s dont 377 femmes, soit un taux de participation de 106% dont 102% pour les femmes ;
- ✓ Cuisinières des écoles formées en alimentation, diététique, hygiène et assainissement : 129 prévues, 129 impliquées, soit un taux de participation de 100% ;

**Commented [TE13]:** Ici nous comparons notes de GDE contre nombre de ME impliqués?

- ✓ Cuisinières des CDPE formées en alimentation, diététique, hygiène et assainissement : 345 prévues, 345 impliquées, soit un taux de participation de 100% ;
- ✓ Elu(e)s (femme/homme) et conseillers (ères) formés en WASH et genre : 309 prévu(e)s dont 98 femmes, 338 formé(e)s dont 89 femmes, soit un taux de participation de 109% dont 91% pour les des femmes ;
- ✓ Plans d’actions financés pour la pérennisation des cantines : 128 prévus dont 82 pour les CDPE, 128 réalisés dont 82 pour le compte des CDPE.

Au total, les activités de renforcement des capacités ont bénéficié à 9614 contre une prévision initiale de 7785 personnes, soit un taux de réalisation de 123%. Parmi ces personnes bénéficiaires des activités de renforcement des capacités, 4752 sont des hommes, contre une prévision initiale de 3881, soit un taux de participation masculine de 122%. Les femmes représentent 4862 à l’arrivée, contre une prévision de 4249. Leur taux de participation est ainsi estimé à 114%.

▪ **Alimentation scolaire et déparasitage**

Un des objectifs du projet était l’amélioration de la santé scolaire à travers l’alimentation, le déparasitage et la distribution de micro nutriments aux enfants dans les écoles et les CDPE. Ainsi, plusieurs campagnes de déparasitage et de distribution de micro nutriments ont été programmées et exécutées, lesquelles visaient un nombre déterminé d’enfants (filles et garçons). Ces activités programmées et exécutées sont présentées ci-dessous au regard du public d’enfants auquel elles ont profité.

- ✓ Campagnes de déparasitage et de distribution de micro nutriment réalisées dans les écoles primaires : 17 prévues ; 17 réalisées, soit un taux de réalisation de 100% ;
- ✓ Elèves (Filles/Garçons) du primaire ayant bénéficié des déparasitants : 10369 élèves (filles/garçons) prévus dont 5216 dans les écoles et 5153 dans les CDPE ; 13362 élèves (filles/garçons) déparasités dont 6508 dans les écoles et 6856 dans les CDPE, soit un taux de déparasitage de 129% et de 125%, 133%, respectivement pour les écoles et les CDPE ;
- ✓ Enfants (Filles/Garçons) du CDPE ayant bénéficié de micro nutriments : 10369 élèves (filles/garçons) prévus dont 5216 dans les écoles et 5153 dans les CDPE ; 13362 élèves (filles/garçons) ont bénéficié de micro nutriments dont 6508 dans les écoles et 6856 dans les CDPE, soit un taux de 129% et de 125%, 133%, respectivement pour les écoles et les CDPE ;
- ✓ Enfants (fille/garçon) des CDPE ayant reçu un goûter journalier : 8381 enfants (filles/garçons) prévus dont 4185 dans les écoles et 4196 dans les CDPE ; 13016 enfants (filles/garçons) ont reçu un goûter journalier dont 6413 dans les écoles et 6603 dans les CDPE, soit un taux de 155% et de 153%, 157%, respectivement pour les écoles et les CDPE ;
- ✓ Elèves (fille/garçon) du primaire ayant bénéficié de repas journalier : 16142 élèves (filles/garçons) prévus dont 8052 dans les écoles et 8090 dans les CDPE ; 17494 élèves

(filles/garçons) ont reçu le repas journalier dont 8753 dans les écoles et 8741 dans les CDPE, soit un taux de 108% et de 109%, 108%, respectivement pour les écoles et les CDPE.

Au total, les activités liées à l'alimentation scolaire ont touché 89887 enfants (filles et garçons), alors que le nombre prévu était de 76020, soit un écart de 13867 enfants et un taux de 118%. Le nombre d'enfants qui ~~été-était~~ concerné dans les écoles est de 46092, contre une prévision estimée à 3915, soit un écart de 6947 et 117%. Au niveau des CDPE, les activités exécutées ont touché 43799 enfants, alors que 36875 étaient ciblés au départ, soit un écart de 6924 et un taux de 118%.

Commented [TE14]: Ceci ne s'additionne pas comme il faut

#### ▪ Gestion décentralisée

Ce volet s'est intéressé au renforcement des capacités des CGS/COGES/AME et élu(e)s locaux, qui dans le schéma opérationnel de la décentralisation sont les premiers acteurs de l'élaboration de la politique éducative locale et sa mise en œuvre. Les communautés qui représentent les CGS/COGES/AME y jouent un rôle primordial au côté des collectivités locales décentralisées. Le renforcement des capacités de ces organisations aux modalités de gestion de l'école en mode décentralisée est une dimension importante de la réussite de cette politique. Le projet a ainsi prévu et exécuté des sessions de renforcement des capacités de ces acteurs présentées ci-dessous:

- ✓ CGS, COGES, AME, formés en gestion de l'école en mode décentralisé et en gestion des cantines : 454 prévus dont 304 pour le compte des écoles et 150 pour les CDPE ; 477 exécutés dont 327 (108%) pour le compte des écoles et 150 pour les CDPE (100%), soit un taux d'exécution total de 105% ;
- ✓ CGS et AME en gestion de l'école en mode décentralisé (Rôles et responsabilités, gestion des cantines, pérennisation et mobilisation des ressources) : 990 membres prévus pour être formés dont 545 pour le compte des écoles et 445 pour les CDPE ; 1155 membres formés dont 672 (123%) pour le compte des écoles et 483 pour les CDPE (109%), soit un taux d'exécution total de 117% ;
- ✓ COGES et AME en gestion de l'école en mode décentralisé (Rôles et responsabilités, gestion des cantines, pérennisation et mobilisation des ressources) : 950 membres prévus pour être formés dont 544 pour le compte des écoles et 406 pour les CDPE ; 1061 membres formés dont 587 (108%) pour le compte des écoles et 474 pour les CDPE (117%), soit un taux d'exécution total de 108%.

Au départ, les prévisions initiales du projet étaient la formation des membres des CGS/COGES/AME à l'administration de l'école en mode décentralisé. Aussi, les activités de formation ont concerné les 304 villages cibles. Dans ces villages, elles devraient concerner 2371 participants dont 1407 pour le compte des écoles (CGS/AME) et 964 pour le compte des CDPE (COGES/AME). A l'arrivée, le projet a formé 2733 membres de ces organisations. On note un écart de 362 membres de CGS/COGES/AME formés en plus à la gestion de l'école en mode décentralisé, soit un 115%.

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. Cette situation s'explique par deux dimensions, à la limite, complémentaires. La première concerne la maîtrise d'ouvrage, le consortium ; la seconde est relative à la qualité de l'équipe de pilotage (le maître d'œuvre). En effet, tous les acteurs rencontrés sont d'accord pour dire que le PASEQ est un projet « volumineux », c'est-à-dire trop ambitieux. Pour parler comme un DAE, « 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, le PASEQ n'était pas à la portée, en termes de mise en œuvre, d'aucune de ces 4 ONG, surtout en si peu de temps. Elles ont su mettre en commun leur expertise et leur expérience pour relever ce défi. L'idée de consortium, imposée par le bailleur a été « 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 ». Cette dimension a fortement contribué à la réalisation des actions et activités programmées. On peut déplorer toutefois, le fait que chacune de ces ONG soit restée dans sa zone d'intervention, dans sa spécialité et n'ait pas eu à connaître les réalités d'ailleurs et à élargir son domaine de compétence ou alors, la répartition spatiale aurait dû intégrer les compétences des autres dans tel ou tel domaine.

La qualité, le dynamisme et l'engagement de l'équipes mis en place est une autre dimension de l'efficacité du projet. Les organisations membres du consortium ont mis en place une équipe complètement dédiée aux actions et activités de ce projet. Cette équipe pluridisciplinaire, très impliquée, dès le départ a su faire adhérer l'ensemble des acteurs et bénéficiaires et à fédérer leur énergie autour des objectifs du projet dans « une synergie d'action ».

Le schéma opérationnel, la gouvernance du projet avec l'instauration d'un cadre permanent, régulier de rencontre et d'échange regroupant tous les acteurs et bénéficiaires (services techniques, communautés, collectivités et équipe projet) apparaît ainsi comme un espace d'instauration de la cohésion sociale qui a su valoriser les populations à la base. Ce facteur explique, pour la plupart des acteurs rencontrés, l'atteinte des résultats. Un DAE dira que « le processus de mise en œuvre a influencé l'atteinte des résultats. En effet, dès le début, tous les acteurs et bénéficiaires ont été impliqués. Donc il y a eu dès le départ une synergie d'actions entre les membres du consortium, doublée d'une forte mobilisation des services techniques, des collectivités locales et des communautés ». Un autre dira que « le dispositif de suivi mis en place au niveau du projet des AE et CAP et le monitoring en équipe pluridisciplinaire ont été très efficaces ».

Au niveau du volet Infrastructures d'eau, hygiène et assainissement, toutes les actions et activités programmées n'ont pas pu être exécutées à 100%. Diverses raisons expliquent cette situation, comme par exemple, le double comptage de certaines réalisations, le manque de temps et d'erreur de planification pour refaire certains forages négatifs ou de fonds.

### **3.3. Efficience**

Traditionnellement, l'efficience vise à mesurer le niveau d'allocation optimal des ressources et vise à savoir si le projet est coût-efficace. Dans le cadre de la présente évaluation, comme précisé dans la partie méthodologique, nous nous intéressons au modèle de gouvernance mis en place, puis au niveau de congruence des diverses composantes et activités mises en œuvre et enfin l'influence du processus de mise en œuvre sur les résultats. L'influence ici est donc au

confluent des critères de pertinence, d'efficacité et d'impact et fait référence prioritairement à la qualité du modèle de management.

▪ **La gouvernance du projet**

Pour assurer la coordination de tous les intervenants et le suivi des activités, le dispositif de gouvernance mis en place implique des structures nationales et les ONG internationales initiatrices du projet. Elles se concertent en permanence afin de garantir une exécution optimale du projet dans le cadre d'un Comité de Pilotage National et de Comités régionaux.

Le Comité de Pilotage National regroupe les représentants des structures gouvernementales et non gouvernementales, ainsi que les membres du consortium. Les missions assignées au Comité de Pilotage National 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 sede 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: 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. Ces comités se réunissent semestriellement au sein d'un cadre de concertation pour s'imprégner et apporter leurs contributions à la planification et l'exécution des activités dans leurs régions respectives, sous la présidence du Gouverneur ou de son/sa représentant/représentante.

▪ **Pilotage du dispositif et fonctionnement administratif**

Le pilotage du programme et son fonctionnement administratif sont assurés au quotidien par une équipe de gestion du projet et d'un Core Team. Toutes ces instances sont dirigées par une Cheffe de Projet (COP) qui en assure la coordination et la qualité de l'exécution des activités. 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 (Chef of Party), un 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.

Les groupes de travail thématiques: Ils permettent 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.

Le dispositif de gouvernance et de pilotage sur fond de dialogue et d'échange d'expériences a été un tremplin dans la mise en œuvre du programme et une garantie de résultat, en donnant la possibilité à l'équipe dirigeante d'anticiper sur d'éventuels problèmes.

Dans une logique purement qualicienne, le dispositif se situe au niveau 4 de la démarche qualité : « la qualité totale, Total Quality Management (AQM) », parce qu'il place la qualité au niveau stratégique en instituant une politique d'implication de l'ensemble du personnel, de reconnaissance et de valorisation du rôle de chacun. Même si la notion de qualité totale apparaît aux yeux de certains qualiciens comme une utopie, on conviendra que le modèle de gouvernance et de pilotage mis en place est modélisé autour des huit principes du management : (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). Ce sont là également les principales forces de ce projet.

#### ▪ Niveau de congruence des composantes (activités) du programme

Comme l'indique le Modèle Logique (ML), le programme s'inspire d'un modèle d'éducation inclusive. En effet, il appréhende la problématique 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. Ainsi, une des préoccupations du programme, c'est de combattre

la marginalisation, réduire l'exclusion, promouvoir la différence et 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 à protéger les enfants, avec un focus sur les enfants les plus vulnérables. En mettant l'enfant au centre des interventions, le projet vise à créer des conditions sûres et favorables d'apprentissage à travers des infrastructures scolaires, et d'hygiène/assainissement adéquats.

Cet environnement adapté aux besoins des garçons et des filles, y compris ceux et celles vivant avec un handicap, associé à une alimentation équilibrée, leur permettra certainement de renforcer leurs capacités et de continuer à les développer.

Le projet s'inscrit également dans une perspective de développement endogène durable qui s'appuie sur un mécanisme d'acquisition de compétences par les organes locaux chargés de piloter le développement de l'éducation dans un contexte de décentralisation/déconcentration.

Les effets conjugués des différents résultats intermédiaires concourent à l'atteinte du résultat ultime de scolarisation améliorée pour les garçons, les filles et les enfants vivant avec un handicap, au Mali dans les régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou et Mopti.

Le renforcement de la fréquentation scolaire est visé à travers l'amélioration de conditions physiques d'apprentissage qui vont tenir compte des besoins spécifiques des filles, des garçons et des enfants vivant avec un handicap.

En plus, les conditions d'apprentissage sont renforcées par la mise en œuvre de l'alimentation scolaire pour les filles et les garçons, le 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.

Tout ce processus se fait dans un contexte d'habilitation des organismes et des collectivités 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.

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 ».*

*« La taille des équipes répondait au volume des activités à réaliser sur le terrain. Cela n'a pas posé de problème. Cependant, des améliorations pourraient cependant être observées si l'expérience devait être renouvelée. Au regard du nombre d'infrastructures à réaliser, il aurait*

*fallu recruter un ingénieur ou technicien, un coordonnateur et un chargé de suivi évaluation dans chaque unité de programme ». Ces propos font plus ou moins écho avec ceux de ce DAE pour qui: « 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 ».*

D'une manière générale, 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.

#### ▪ Le processus de mise en œuvre

Comme précédemment dit, le management de/par la qualité est la principale ligne directrice du projet. En effet, un des points forts du processus de mise en œuvre du programme a été la collaboration, l'échange d'expérience et surtout l'implication de tous les acteurs et bénéficiaires, notamment les communautés villageois qui se sont vues valorisées.

*« Les communautés villageoises ont constamment suivi de près tout ce qui se passait. A titre d'exemple, dans un village, les recherches de traces d'eau observées positives ont été matérialisées par un piquet pour tenir l'endroit à l'œil. Quelques temps après, une entreprise est sollicitée par le projet pour procéder à des constructions de salles classes sur le même espace. Les travaux de l'entreprise débutent par le nettoyage de l'espace mis à disposition. La réaction des villageois ne s'est pas fait attendre pour sommer l'entreprise d'abandonner la zone marquée, destinée au forage du puits. Cette réaction des populations est liée à la formation que les acteurs et bénéficiaires ont bénéficié dans le cadre du projet ». D'après l'auteur de ces propos, la réaction des villageois s'explique par les formations qu'ils ont reçues dans le cadre du projet. En ce qui nous concerne, cette réaction est la conséquence de leur engagement et leur implication au processus de mise en œuvre des activités du projet, ils se sentent concerner.*

Il faut ajouter à l'implication des acteurs et bénéficiaires, la périodicité des suivis. Toutes les actions ont été régulièrement suivies dans le cadre de leur mise en œuvre, par le cadre de concertation, par l'équipe projet, par les services techniques déconcentrés d'éducation. Relativement aux activités d'alimentation scolaire, il apparaît que « les fiches de suivi utilisées sur le terrain ne sont pas identiques d'une ONG à l'autre, alors qu'il existe une stratégie

*nationale de suivi qui comprend 6 outils* ». Par ailleurs, « *les normes de gestion des vivres ne sont pas pareils partout: quantité/élèves/repas* ».

Au niveau de la taille et la constitution des équipes, l'évaluation a permis de comprendre qu'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.

### **3.4. Impact**

Dans le cadre de cette évaluation, deux niveaux d'analyse des effets du projet ont été considérés. Le premier se rapporte aux effets mesurables liés à l'amélioration des taux<sup>2</sup> d'achèvement du primaire, de préscolarisation, de scolarisation, d'admission, d'abandon et de fréquentation scolaire des enfants. Le second niveau se réfère aux témoignages des acteurs et des bénéficiaires eux – mêmes (résultats des enquêtes de terrain) sur les bénéfices qu'ils ont tirés du projet, en termes de changement et d'amélioration de leurs conditions de vie (motivation, amélioration des pratiques d'hygiène, changements d'attitudes, accès à l'information, etc.).

---

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

▪ Les impacts quantitatifs

Tableau n° 8: Évolution d'achèvement au primaire (2014 - 2016)

Régions	Étude de base			Cibles du projet			Fin du projet (an 3)		
	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
Kayes	45.7%	71.9%	59.4%	46.5%	72.0%	60.0%	69.4%	67.1%	68.2%
Koulikoro	85.1%	108.6%	97.3%	85.5%	109.0%	97.7%	97.6%	99.3%	98.5%
Sikasso	73.7%	68.4%	71.0%	75.0%	70.0%	72.0%	87.9%	98.1%	92.7%
Ségou	57.7%	63.5%	60.7%	58.7%	64.0%	61.0%	89.9%	80.8%	94.7%
Mopti	64.6%	67.9%	66.3%	66.0%	69.0%	67.5%	69.6%	70.1%	69.8%
<b>TOTAL</b>	<b>64.8%</b>	<b>71.8%</b>	<b>68.4%</b>	<b>72.0%</b>	<b>70.0%</b>	<b>70.0%</b>	<b>82.9%</b>	<b>81.8%</b>	<b>84.3%</b>

La lecture du tableau indique globalement une évolution des taux d'achèvement dans les écoles du projet sur la période considérée. Dans le détail, on observe un fléchissement des taux d'achèvement, notamment, par rapport aux garçons dans les régions de Kayes et Koulikoro. Dans le groupe des filles, la tendance est à l'amélioration dans toutes les régions, sur la période considérée. Ces résultats signifient que les filles ont davantage tiré profit du projet que les garçons dans les régions considérées. Comme on le verra plus loin, nous tenterons d'apporter des éléments de réponses par rapport à cette tendance.

Tableau n° 9: Évolution des taux de préscolarisation (2014 - 2016)

Régions	Étude de base			Cibles du projet			Fin du projet (an 3)		
	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
Kayes	30.8%	27.2%	28.9%	35.0%	35.0%	35.0%	54.0%	42.3%	48.2%
Koulikoro	9.2%	10.9%	10.0%	20.0%	20.0%	20.0%	21.2%	20.0%	20.6%
Sikasso	20.1%	21.2%	20.7%	25.0%	25.0%	25.0%	27.7%	28.5%	28.1%
Ségou	51.1%	51.3%	51.2%	55.0%	55.0%	55.0%	56.9%	53.9%	55.4%
Mopti	35.1%	33.4%	34.3%	40.0%	40.0%	40.0%	61.4%	50.4%	55.9%
<b>TOTAL</b>	<b>23.8%</b>	<b>23.9%</b>	<b>23.9%</b>	<b>26.0%</b>	<b>26.0%</b>	<b>26.0%</b>	<b>35.2%</b>	<b>32.9%</b>	<b>34.1%</b>

Les résultats du tableau montrent une évolution constante des taux de préscolarisation dans toutes les régions du projet, entre l'étude de base et la fin du projet. Le niveau de préscolarisation a fortement évolué sur la période, notamment dans la région de Koulikoro où il passe du simple au double à la fois chez les garçons et les filles. Globalement, les filles ont plus progressé que les garçons, si l'on se réfère aux taux globaux sur la période, entre l'étude de base et la fin du projet (23.8% chez les filles et 23.9% chez les garçons à l'étude de base contre respectivement 35.2% et 32.9% à la fin du projet). Le constat est de dire que les filles sont davantage plus réceptives à se faire préscolariser que les garçons dans les écoles des régions du projet.

Commented [TE15]: Est-ce vraiment que les filles sont plus réceptives ou il y a-t-il d'autres considérations à tenir compte?

Tableau n° 10 : Évolution des taux bruts de scolarisation (2014 - 2016)

	Étude de base	Cibles du projet	Fin du projet (an 3)
--	---------------	------------------	----------------------

Régions									
	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
<b>Kayes</b>	68.8%	79.1%	74.1%	46.5%	72.0%	60.0%	89.2%	91.2%	90.2%
<b>Koulikoro</b>	82.9%	80.4%	81.6%	85.5%	109.0%	97.7%	89.7%	88.8%	89.2%
<b>Sikasso</b>	34.2%	38.1%	36.2%	75.0%	70.0%	72.0%	76.0%	86.7%	81.4%
<b>Ségou</b>	63.0%	74.9%	69.1%	58.7%	64.0%	61.0%	103.1%	97.0%	99.9%
<b>Mopti</b>	49.6%	47.0%	48.8%	66.0%	69.0%	67.5%	64.3%	66.0%	65.1%
<b>TOTAL</b>	<b>55.6%</b>	<b>59.6%</b>	<b>57.6%</b>	<b>72.0%</b>	<b>70.0%</b>	<b>70.0%</b>	<b>82.5%</b>	<b>83.5%</b>	<b>83.0%</b>

Les taux bruts de scolarisation ont également évolué entre l'étude de base et la fin du projet. L'amélioration des taux bruts de scolarisation est surtout observée dans les écoles du projet, particulièrement pour les régions de Sikasso et Ségou. Dans ces deux régions les taux bruts de scolarisation ont fortement progressé notamment chez les filles. Globalement, la tendance est de dire que les écarts se resserrent entre filles et garçons à la fin du projet, en termes de scolarisation (82.5% contre 83.5%).

**Tableau n° 11 : Évolution des taux bruts d'admission en première année (2014 - 2016)**

Régions	Étude de base			Cibles du projet			Fin du projet (an 3)		
	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
<b>Kayes</b>	45.7%	44.3%	44.9%	65.0%	75.0%	70.0%	86.5%	88.3%	87.4%
<b>Koulikoro</b>	94.9%	111.0%	103.2%	95.3%	111.4%	103.4%	104.7%	91.5%	98.0%
<b>Sikasso</b>	35.1%	62.9%	49.2%	40.0%	65.0%	52.5%	64.1%	90.1%	76.5%
<b>Ségou</b>	62.5%	77.1%	69.9%	75.0%	85.0%	80.0%	82.1%	89.3%	85.9%
<b>Mopti</b>	78.0%	80.3%	79.2%	83.0%	85.0%	84.0%	84.8%	86.0%	85.4%
<b>TOTAL</b>	<b>63.6%</b>	<b>75.3%</b>	<b>69.6%</b>	<b>70.0%</b>	<b>80.0%</b>	<b>75.0%</b>	<b>86.9%</b>	<b>88.7%</b>	<b>87.8%</b>

Globalement, les taux d'admission en première année se sont améliorés dans les écoles des régions du projet, sur la période considérée, aussi bien chez les filles que chez les garçons (63.6% et 75.3% à l'étude de base contre 86.9% et 88.7% à la fin du projet). La comparaison des taux d'admission à l'étude de base et aux taux observés en fin de projet montrent des gains significatifs, en termes d'admission en première année, 23.3% pour les filles et 13.4% pour les garçons, soit un écart de 9.9% à l'avantage des filles.

**Tableau n° 12 : Évolution des taux d'abandon au primaire (2014 - 2016)**

Régions	Étude de base			Cibles du projet			Fin du projet (an 3)		
	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
<b>Kayes</b>	-0.4%	5.5%	2.9%	1.0%	3.0%	2.0%	-3.4%	4.7%	0.8%
<b>Koulikoro</b>	7.1%	6.4%	6.7%	5.0%	5.0%	5.0%	4.7%	0.5%	2.6%
<b>Sikasso</b>	5.0%	-1.5%	1.5%	5.0%	1.0%	3.0%	1.5%	2.6%	2.1%
<b>Ségou</b>	8.9%	5.7%	7.1%	5.0%	5.0%	5.0%	-0.3%	4.2%	2.1%
<b>Mopti</b>	18.0%	16.6%	17.3%	13.0%	5.0%	9.0%	6.0%	3.6%	4.8%
<b>TOTAL</b>	<b>9.5%</b>	<b>7.6%</b>	<b>9.2%</b>	<b>7.0%</b>	<b>6.0%</b>	<b>6.5%</b>	<b>1.9%</b>	<b>3.2%</b>	<b>2.6%</b>

Les taux d'abandon ont fortement baissé entre l'étude de base et la fin du projet dans les écoles des régions du projet. Les enfants scolarisés dans les écoles projet ont tendance à abandonner moins l'école, de manière significative, quel que soit le genre de l'élève. La rétention apparaît relativement plus forte chez les filles que chez les garçons en fin de projet. Elles ont tendance à abandonner moins l'école.

**Tableau n° 13 : Évolution des taux de fréquentation au primaire (2014 - 2016)**

Régions	Étude de base			Cibles du projet			Fin du projet (an 3)		
	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
<b>Kayes</b>	92.8%	94.0%	93.4%	99.0%	99.0%	99.0%	99.9%	99.9%	99.9%
<b>Koulikoro</b>	98.8%	98.8%	99.0%	99.0%	99.0%	99.0%	99.8%	99.8%	99.8%
<b>Sikasso</b>	93.8%	95.5%	95.4%	99.0%	99.0%	99.0%	98.4%	99.4%	99.1%
<b>Ségou</b>	97.7%	94.5%	96.0%	99.0%	99.0%	99.0%	99.6%	99.2%	99.4%
<b>Mopti</b>	78.2%	82.1%	81.2%	99.0%	99.0%	99.0%	99.0%	99.0%	99.0%
<b>TOTAL</b>	<b>92.1%</b>	<b>93.0%</b>	<b>91.7%</b>	<b>99.0%</b>	<b>99.0%</b>	<b>99.0%</b>	<b>99.3%</b>	<b>99.4%</b>	<b>99.4%</b>

Les taux de fréquentation scolaire se sont améliorés sur la durée du projet dans toutes les régions, aussi bien chez les filles que chez les garçons. Les cibles du projet, en matière de fréquentation scolaire, ont même été dépassées en fin de projet. A présent, le niveau de fréquentation scolaire des filles se compare à celui des garçons.

En résumé à la section, on observe, de façon générale, une évolution significative des indicateurs scolaires identifiés dans le cadre de cette évaluation, entre l'étude de base et la fin du projet. Les variations positives observées dans l'évolution des indicateurs retenues résultent de la mise en œuvre du projet dans les écoles des régions concernées. A l'évidence, les progrès observés sont liés à plusieurs activités qui ont pu être menées dans le cadre du projet.

Un des leviers importants de l'accès à l'école réside dans la construction d'infrastructures scolaires équipées et d'installations sanitaires pour accueillir les enfants. Les enfants ressentent un engouement pour l'école, lorsqu'ils ont l'opportunité de s'y restaurer. Les écoles qui ont la possibilité d'offrir une alimentation scolaire aux enfants par le biais d'une cantine enregistrent à la fois un accès plus accru des enfants à l'école et une meilleure fréquentation scolaire. Il en

est de même des CDPE qui créent un engouement chez les enfants à y venir et y rester lorsque le goûter est offert. Il n'est pas exagéré de dire que toutes les actions menées dans le cadre du projet ont impacté dans une certaine mesure les progrès observés dans l'évolution des indicateurs d'accès et de qualité dans les CDPE et les écoles du projet. Les résultats laissent apparaître cependant que l'achèvement du primaire est quelque peu contrarié dans les régions de Kayes et de Koulikoro chez les garçons en raison, semble-t-il, de l'accentuation du niveau de pauvreté ressenti par de nombreuses familles, avec comme conséquence une ruée constante vers les sites d'orpaillage traditionnel.

Au-delà de l'analyse des indicateurs scolaires identifiés dans le cadre du projet, les résultats des enquêtes de terrain apportent, dans une dimension complémentaire, des éléments de réponses à la compréhension des données quantitatives observées.

▪ **Des témoignages sur l'impact du projet**

De façon générale, les populations cibles approchées manifestent une opinion favorable sur le projet à plusieurs points de vue. Ce positionnement témoigne, d'une part, de l'intérêt qu'elles accordent à l'éducation de leurs enfants et, d'autre part, des changements que le projet a apportés dans les localités concernées.

✓ **Par rapport à l'accès et à la qualité de l'éducation**

A priori, l'amélioration des infrastructures éducatives est de nature à renforcer les indicateurs quantitatifs et qualitatifs du système. L'équipement des écoles en matériels didactiques adéquats, la construction de latrines et de cantines scolaires sont autant de dispositifs qui contribuent à la création d'un cadre de vie agréable au sein des établissements et leur confèrent un réel statut de lieux d'apprentissage. Les cantines scolaires par exemple ont aidé à résoudre un problème de distance pour les élèves et à assurer leur régularité dans les écoles. Elles ont aussi permis de motiver davantage les inscriptions à l'école. Le fait que les cantines servent des repas différents du quotidien servi à la maison aux élèves (dans les zones rurales où l'alimentation de base est le mil et où le riz n'est consommé que le temps des fêtes) a encore renforcé la motivation des populations à envoyer leurs enfants à l'école. Le tableau ci-dessous donne des indications par rapports aux points de vue exprimés (nombre de réponses thématiques) par les DAE, les DCAP et les membres des comités régionaux.

**Tableau n° 14:** *les cantines scolaires et la qualité des infrastructures perçues comme déterminants de l'accès et de la qualité*

	Population Cible			Total
	AE	CAP (point focal et conseillers)	Comité Régionaux	
Cantines scolaires: déterminant de l'accès et de la qualité	2	5	1	8
Qualité des infrastructures: déterminant de l'accès et de la qualité	5	21	4	30

Les DCAP se sont prononcés plus fréquemment par rapport à la thématique. Selon eux, un certain nombre de réalisations ont contribué à renforcer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles du projet. Ils s'expriment :

**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".*

**Intervenant 3 :**

*"L'accès et la qualité de l'éducation scolaire 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".*

**Intervenant 4 :**

*"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".*

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. Les infrastructures scolaires, l'alimentation scolaire, le rapprochement de l'école des bénéficiaires, l'accessibilité aux infrastructures, notamment, pour les enfants en situation d'handicap, la formation des AME et ME, etc. sont autant de facteurs qui ont contribué à l'atteinte des objectifs 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. Toutes ces considérations motivent la poursuite du projet dans une nouvelle phase, voire son extension à d'autres localités où les besoins sont immenses, comme le dira un des maires rencontrés :

« Même si je ne dispose pas de chiffres, je pense que la réponse est oui. Nous avons ici plusieurs gros hameaux avec des problèmes de scolarisation ; ce projet a apporté un petit soulagement pour les élus que nous sommes en matière de scolarisation en permettant à plus d'enfants d'avoir accès à l'école et surtout au jardin d'enfants, même si je pense que notre problème n'est pas totalement résolu, car les besoins sont immenses. Nos ressources ne nous permettent pas de continuer les activités du projet. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut que le projet reste encore un peu. Car « quelqu'un qui vient apprendre à un enfant à marcher, ne peut pas partir avant que l'enfant n'ait marché » (c'est nous qui traduisons du bamankan). Nous voulons que le projet reste pour continuer ce qui a commencé. Ils ont construit 3 classes, s'ils pouvaient compléter à 6 classes, ce serait bien pour nous ; même s'ils ne peuvent pas aller ailleurs dans d'autres villages. Faraba vient d'avoir son autorisation de création et d'ouverture, mais pas de salles de classes. C'est pareil pour Kagniocoro. A Tangala, ils sont en double division : 3 salles de classes qui abritent les 6 niveaux. Nous sommes pour une poursuite, renouvellement du projet, d'autant que nous pensons que les activités de ce projet sont pour beaucoup dans notre réélection. Partout où ce projet a été mis en œuvre, les maires ont été réélus ».

#### ✓ Par rapport aux pratiques de classes des maîtres

Les DAE et DCAP interrogés reconnaissent, avec quelques réserves, que les formations dispensées aux enseignants ont eu un impact réel sur leurs pratiques de classe. Les effets déclarés apparaissent plus prononcés chez certains enseignants que chez d'autres, en raison de la variété dans les niveaux de qualification initiale.

#### **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.

Par ailleurs, les élèves (filles et garçons des écoles primaires, avec GDE), les enseignants et les mères éducatrices se sont prononcés sur les pratiques de classe/ des CDPE. Le tableau n°\_ donne des indications sur la fréquence de leur choix, par rapport à la thématique.

**Tableau n° 15 : pratiques de classe exprimés en proportion de réponses (fréquences simples)**

	Population Cible					Total
	Collectivités locales, élus locaux	Élèves filles/garçons des écoles primaire (avec GDE)	Enseignants (EP)	Membres de CGS et COGES (avec AME)	Mères éducatrices (CDPE)	
Amélioration des pratiques de classe	0	20	8	0	4	32

Dans une large mesure, les enseignants et les élèves se prononcent sur les améliorations constatées dans le processus-enseignement dans les classes.

#### **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".*

La plupart des enseignants rencontrés se reconnaissent dans ce genre de propos. Cependant, ils s'abstiennent plus souvent de dire comment ils opèrent concrètement dans leurs classes. Ces aspects apparaissent moins dans les discours.

Les élèves (filles et garçons) se sont prononcés également sur les pratiques de classes de leurs maîtres.

#### **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 maitres se résument à moins de châtimets 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 maitres. 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 à l'hygiène/ assainissement à l'école et au village

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 ci-dessous donne des indications sur la fréquence des choix des enquêtés par rapport à la thématique.

**Tableau n° 16 :** Hygiène/ assainissement et santé en milieu scolaire exprimés en proportion de réponses (fréquences simples)

	Population Cible					Total
	Collectivités locales, élus locaux	Élèves filles/garçons des écoles primaire (avec GDE)	Enseignants (EP)	Membres de CGS et COGES (avec AME)	Mères éducatrices (CDPE)	
Hygiène et assainissement	18	23	12	26	11	88
motivation des parents	5	0	3	0	1	9
Santé en milieu scolaire	0	21	3	4	1	29

L'hygiène/ assainissement occupe une dimension importante dans le projet. Tous les enquêtés se sont exprimés sur la question de manière préoccupante. Aussi, la santé en milieu scolaire est abordée de manière significative par les élèves. Les deux aspects sont complémentaires, dans la mesure où de bonnes pratiques en matière d'hygiène/ assainissement sont susceptibles d'affecter en retour le niveau de santé des personnes qui en font l'objet.

Le projet 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 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**

*" Le paludisme et la diarrhée pour lesquels, les filles aussi bien que les garçons sont exposés. Ce sont des maladies qui font obstacles à l'apprentissage mais qui connaissent un net recue grâce au projet PASEQ".*

*"Les maladies fréquentes sont les maux de tête, en tuberculose, les diarrhées , la méningite pour laquelle les filles comme les garçons sont exposées. 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, la 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 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 l'avons les mains au savon avant de commencer préparer tout comme les enfants au sortis 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 tous les ruelles, derrière les cases, mais plutôt dans les toilettes. Un autre bénéfice de la préscolarisation est que le CDPE favorise la socialisation à travers les camaraderies".*

*" Le village est propre tout comme l'intérieure 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 villages 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 des lavages de mains au savon ; balaient la cour, 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 témoignages des personnes rencontrées à propos des changements observés en matière d'hygiène assainissement se confirment par les résultats des études réalisées dans le cadre du projet (études de base<sup>3</sup> et rapports d'analyse des données finales du consortium PASEQ). Les résultats de ces études montrent que 100% des enfants (filles et garçons) des CDPE à la fin du projet se lavaient les mains avec du savon avant leur collation/déjeuner et à la sortie des latrines contre 35% à l'étude de base. Dans les écoles primaires, ils étaient 20% à observer ce comportement à l'étude de base contre 86% à la fin du projet. Ces chiffres semblent indiquer l'ampleur des efforts consentis et à consentir pour amener l'ensemble des élèves du primaire à observer ces comportements importants pour leur santé.

Ces attitudes et comportements 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.

---

<sup>3</sup> Étude de base et analyse genre, Rapport final, PASEQ, février 2015

### ✓ Par rapport à la sensibilisation des populations par la radio

Sur ce plan, au-delà des canaux classiques d'information (assemblées générales, réunions ordinaires, le bouche à oreilles, etc.) 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. 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.

L'utilisation de la radio est coûteuse, notamment en milieu rural, sous réserve que les heures d'écoutes correspondent aux heures libres des populations. La possession d'un poste récepteur constitue une conditionnalité d'accès aux informations. Les émissions devraient être assez constantes dans le temps et les animateurs assez communicateurs, etc. 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, lorsqu'ils sont renforcés contribuent dans une large mesure à pérenniser les actions du projet.

- **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 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.

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.

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, une fois que le projet se soit retiré.

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 pour lesquelles elles n'ont pas été suffisamment préparées.

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. Il ressort des statistiques du projet une amélioration de l'alimentation scolaire; elle est évaluée à 74% à la fin du projet contre 31% à l'étude de base, avec de fortes disparités entre les régions, 92% à Mopti et 33% à Koulikoro.

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 sont 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 consiste à mettre à la disposition de groupements d'individus ou des associations des fonds d'un niveau relativement considérable (environ deux millions de francs FCFA) qui permettent de générer des intérêts dont une partie est à reverser 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.

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 assurer en partie ou en totalité l'entretien des infrastructures qui relèvent prioritairement de leur domaine d'intervention. La présence de techniciens de bâtiments en service dans les AE devrait faciliter et soutenir de tels engagements. 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. Cette pratique est en cours d'expérimentation dans de nombreuses localités où la gestion de l'eau relève de la responsabilité des femmes au sein des CGS ou des AME.

### **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, 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, etc.).

Les résultats des entretiens réalisés, couplés avec l'analyse des documents du projet, permettent de rendre compte du niveau d'intégration du genre dans la conception et la mise en œuvre du projet. Au niveau conceptuel, le projet dispose d'un check-list pour évaluer les activités du projet, en termes d'équité genre (hommes/femmes). Par ailleurs, au niveau des recrutements dans le cadre du projet, la dimension genre est prise en compte; elle est plutôt privilégiée. En outre, il a été fait cas de l'existence d'un outil destiné à évaluer l'influence des femmes dans le projet.

S'agissant des formations, il existe des modules sur le genre dispensés à tous les niveaux. Les administrateurs et les élus ont bénéficié de formation dans ce cadre pour prendre en charge la question genre dans leurs préoccupations professionnelles quotidiennes.

En ce qui concerne les enseignants, ils ont aussi bénéficié de formation en genre et psychosociale pour leur permettre de détecter facilement les enfants en difficultés d'apprentissage et les ajustements à observer dans la classe pour assurer la participation effective de tous (enfants timides, organisation des places, positionnement, dans certains cas, des filles devant, etc.).

Par ailleurs, toutes les données et statistiques du projet sont désagrégées par sexe (fille/ garçon) pour évaluer l'évolution des indicateurs scolaires et pouvoir y agir de manière spécifique. Enfin, on note l'existence d'un document de bonnes pratiques, prenant en compte la dimension genre, capitalisées sur le terrain dans les zones du projet.

Les résultats des enquêtes de terrain permettent d'affirmer que le genre a influencé dans de nombreuses ~~situations~~ situations l'atteinte des résultats du projet. Il nous a été rapporté dans la plupart des localités visitées que les femmes prenaient une part active dans le fonctionnement des CGS/COGES. Les résultats des enquêtes de terrain montrent qu'elles se sont responsabilisées 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. Elles prennent une part active dans les prises de décisions, notamment par rapport aux questions éducatives de la localité. 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.

Commented [TE16]: Je ne comprends pas cette phrase.

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.

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.

#### 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 dans le préscolaire contribue à améliorer de manière significative l'accès, la rétention des élèves et la qualité de l'éducation.
- 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 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.

**Formatted:** Font: +Headings (Cambria), 14 pt, Bold, Font color: Background 1, Do not check spelling or grammar

#### 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 ;
- ✓ Prévenir l'instabilité permanente du personnel enseignant contractuel ; celui-ci disparaît très souvent sans laisser de traces, généralement pour des motivations financières reçues ailleurs. Il s'agira de faire remonter régulièrement au niveau des CAP toutes les informations relatives aux cas d'abandons, d'absences, etc. que le directeur d'école et le CGS auront constaté dans les écoles pour éviter que les élèves n'en fassent les frais tardivement.

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

- ✓ Sensibiliser 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 scolaires au niveau de chaque école ;

- ✓ Sauvegarder et entretenir les équipements et infrastructures existants (nettoyage, réparations, etc.) ;
- ✓ Promouvoir la sensibilisation au sein des Organisations Communautaires à la 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.:-
- ✓ Requérir auprès du CAP et des autorités éducatives 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 du consortium**

- ✓ Renforcer 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.).

**Annexes**