



# ÉVALUATION MULTI-PAYS DU PROGRAMME UNICEF-NORAD « AMÉLIORER L'ACCÈS À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ POUR LES ENFANTS DU SAHEL AU BURKINA FASO, AU MALI ET AU NIGER » (2017-2023)



Photo tirée du rapport de proposition d'initiative multi-pays soumis au Gouvernement de la Norvège en octobre 2017

## RAPPORT D'ÉVALUATION

Objet d'évaluation	Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel
Période	2017- 2023
Pays	Burkina Faso, Mali, Niger
Région	Afrique de l'Ouest et du Centre (WCARO)
Équipe d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SEKE KOUASSI DE SYG, Team Leader</li> <li>▪ HERMANIA MAJOOR, Experte en assurance qualité et en éducation</li> <li>▪ JOHANNES FEDERKEIL, Expert en éducation</li> <li>▪ ALAMISSA SAWADOGO, Consultant national en évaluation (Burkina Faso)</li> <li>▪ YAYA BOUARE, Consultant national en évaluation (Mali)</li> <li>▪ TIDJANI DIARRA, Consultant national en évaluation (Niger)</li> <li>▪ GABRIELE VITALE, Chef de projet</li> </ul>
Durée de l'évaluation	Janvier 2024 à octobre 2024
Version du document	Final

**Evaluation sommative et formative commanditée par : UNICEF WCARO**  
**Décembre 2024**

## SIGLES ET ACRONYMES

<b>AE</b>	Académie d'Enseignement
<b>AQMI</b>	Al-Qaïda au Maghreb islamique
<b>AME</b>	Association des Mères d'Elèves
<b>ASNU</b>	Agences du Système des Nations Unies
<b>ASP</b>	Appariement des Scores de Propension
<b>BEPC</b>	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
<b>CA</b>	Communautés d'Apprentissage
<b>CAD-OCDE</b>	Comité d'Aide au Développement de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques
<b>CAP</b>	Connaissances, Attitudes et Pratiques
<b>CAP</b>	Centres d'Animation Pédagogique
<b>CCEB</b>	Chefs de Circonscription de l'Education de Base
<b>CDE</b>	Convention relative aux Droits de l'Enfant
<b>CDPH</b>	Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées
<b>CEDEAO</b>	Communauté Economique Des Etats de l'Afrique de l'Ouest
<b>CPS</b>	Changement le Plus Significatif
<b>COGES</b>	Comité des Gestion des Ecoles
<b>EDS</b>	Enquête Démographique et de Santé
<b>EGRA</b>	Early Grade Reading Assessment
<b>EGMA</b>	Early Grade Mathematics Assessment
<b>EIC</b>	Entretiens avec des Informateurs Clés
<b>EPEL</b>	Enquête de Perception En Ligne
<b>EOAM</b>	Enquête d'Opinion Auprès des Ménages
<b>EPT</b>	Ecole Pour Tous
<b>EQAmE</b>	Ecole de Qualité Amie des Enfants
<b>EVH</b>	Enfant en situation de handicap
<b>FNUAP</b>	Fonds des Nations Unies pour la Population
<b>FAO</b>	Organisation pour l'Alimentation et l'Agriculture
<b>FGD</b>	Focus Discussion Group
<b>GEROS</b>	Système mondial de surveillance des rapports d'évaluation
<b>GEWE</b>	Gender Equality and Women's Empowerment
<b>GRE</b>	Groupe de Référence de l'Evaluation
<b>IDH</b>	Indice de Développement Humain
<b>INSD</b>	Institut National de la Statistique et de la Démographie
<b>KII</b>	Entretien avec des informateurs clés
<b>KRC3</b>	Résultats clés de l'UNICEF pour les enfants numéro 3
<b>KRC4</b>	Résultats clés de l'UNICEF pour les enfants numéro 4
<b>MEN</b>	Ministère de l'Education Nationale
<b>MENAPLN</b>	Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales
<b>NORAD</b>	Norwegian Agency for Development Cooperation/Agence norvégienne de coopération au développement
<b>ODD</b>	Objectifs de Développement Durable
<b>ONG</b>	Organisation Non Gouvernementale
<b>OOSC</b>	Out Of School Children
<b>OSC</b>	Organisation de la Société Civile
<b>PACETEM</b>	Programme d'accès à l'éducation pour tous les enfants au Mali

<b>PAM</b>	Programme Alimentaire Mondial
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
<b>PDSEB</b>	Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de base
<b>PRODEC II</b>	Programme Décennal de développement de l'Education et de la formation professionnelle de deuxième génération
<b>PSEF</b>	Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation
<b>PIB</b>	Produit Intérieur Brut
<b>PVH</b>	Personne Vivante avec un Handicap
<b>RAC</b>	Réseau d'Appui et de Conseils aux initiatives des artisans du Mali (ONG)
<b>RESEN</b>	Rapport d'État sur le Système Educatif National
<b>SADE</b>	Soutien A Distance des Enseignants
<b>SBC</b>	Social and Behavior Change
<b>SQE</b>	Sous-Question d'Evaluation
<b>S&amp;E</b>	Suivi et Evaluation
<b>ST-ESU</b>	Secrétariat Technique de l'Ecole en Situation d'Urgence
<b>TBS</b>	Taux Brut de Scolarisation
<b>TL</b>	Team Leader
<b>TdR</b>	Termes de Référence
<b>UEMOA</b>	Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
<b>UNEG</b>	Groupe des Nations Unies pour l'Evaluation
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNICEF</b>	United Nations Children's Fund
<b>UN SWAP</b>	United Nations System Wide Action Plan
<b>VBG</b>	Violence Basée sur le Genre
<b>WCARO</b>	Bureau Régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre

## SOMMAIRE

SIGLES ET ACRONYMES .....	i
SOMMAIRE.....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES IMAGES.....	vii
RESUME EXECUTIF .....	xi
<b>CHAPITRE 1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'EVALUATION.....</b>	<b>1</b>
1.1. Contexte général du Programme d'amélioration de l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023) ..	1
1.2. Contexte de l'intervention dans les trois pays .....	2
1.2.1. Burkina Faso .....	2
1.2.2. Mali 4	
1.2.3. Niger 6	
1.3. Historique de l'évaluation.....	8
<b>CHAPITRE 2. OBJET DE L'EVALUATION.....</b>	<b>9</b>
2.1. Présentation du programme évalué .....	10
2.2. Cadre de résultats du programme évalué.....	10
2.3. Stratégie de mise en œuvre du programme évalué .....	11
2.4. Théorie de changement du programme évalué.....	11
2.5. Couverture géographique du programme évalué (2017-2023).....	12
2.6. Rôles et responsabilités des parties prenantes du programme évalué.....	13
2.7. Calendrier de mise en œuvre du programme évalué.....	13
2.8. Budget du programme évalué.....	14
<b>CHAPITRE 3. BUT, UTILISATEURS ET UTILISATIONS DE L'EVALUATION.....</b>	<b>16</b>
3.1. But de l'évaluation .....	16
3.2. Utilisateurs et utilisations de l'évaluation.....	16
<b>CHAPITRE 4. OBJECTIFS ET PORTEE DE L'EVALUATION .....</b>	<b>17</b>
4.1. Objectifs de l'évaluation .....	17
4.2. Portée de l'évaluation .....	17
4.2.1. Portée thématique .....	17
4.2.2. Portée géographique.....	17
4.2.3. Portée chronologique .....	18
<b>CHAPITRE 5. CRITERES ET QUESTIONS D'EVALUATION .....</b>	<b>19</b>
5.1. Critères d'évaluation.....	19
5.2. Questions et sous-questions d'évaluation .....	19
<b>CHAPITRE 6. METHODOLOGIE ET PROCESSUS DE L'EVALUATION .....</b>	<b>20</b>
6.1. Approche globale de l'évaluation .....	20
6.2. Approches spécifiques de l'évaluation .....	20
6.3. Méthodes et outils de collecte des données .....	21
6.3.1. Volet qualitatif.....	21
6.3.2. Volet quantitatif.....	22
6.4. Stratégie d'échantillonnage.....	22
6.5. Analyse et assurance de qualité des données .....	25
6.6. Considérations éthiques et principes d'évaluation.....	27

<b>6.7. Limites et contraintes de l'évaluation</b> .....	<b>29</b>
<b>CHAPITRE 7. CONSTATATIONS ET CONCLUSIONS DE L'EVALUATION</b> .....	<b>31</b>
<b>7.1. Pertinence</b> .....	<b>31</b>
7.1.1. Adéquation des besoins identifiés lors de la conception du programme et apparus lors de la mise en œuvre relativement par les parties prenantes du Programme évalué .....	32
7.1.2. Adaptation lors de la mise en œuvre du programme avec les facteurs contextuels changeants relatifs aux mouvements de population, à la pandémie COVID-19 et à la priorisation des actions du gouvernement dans les trois pays .....	34
<b>7.2. Cohérence</b> .....	<b>37</b>
7.2.1. Complémentarité/alignement entre les interventions de l'UNICEF dans le cadre du programme évalué et celles mises en œuvre par les Gouvernements des 3 pays pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant .....	38
7.2.2. Forte prise en compte et conformité aux principes humanitaires fondamentaux lors de la conception et de la mise en œuvre du programme évalué.....	40
<b>7.3. Efficacité</b> .....	<b>42</b>
7.3.1. Atteinte des objectifs prévus selon le statut de performance issu de la mise en œuvre du Programme évalué .....	43
7.3.2. Facteurs internes et externes ayant contribué à la réalisation des objectifs envisagés par le Programme évalué .....	48
7.3.3. Facteurs internes et externes à l'UNICEF ayant le plus entravé la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué.....	49
7.3.4. Existence de résultats inattendus (positifs et négatifs) du programme du Programme évalué dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant.....	50
7.3.5. Contribution des partenaires stratégiques et opérationnels à l'atteinte des résultats du Programme évalué.....	52
7.3.6. Actions mitigées de la pandémie de COVID-19 sur la mise en œuvre/l'obtention des résultats du Programme évalué et forte contribution à l'amélioration de la résilience des écoles à la COVID-19 dans les communautés desservies par le Programme évalué .....	52
7.3.7. Adaptation et amélioration des outils de suivi et d'évaluation du Programme évalué à la mesure des résultats de la mise en œuvre .....	54
7.3.8. Fourniture de données pertinentes par le système d'information du Programme évalué pour la prise de décision et la résorption des lacunes en matière de données.....	54
<b>7.4. Efficience</b> .....	<b>56</b>
7.4.1. Analyse de la mise à disposition de ressources financières en quantité suffisante et en temps opportun du Programme évalué.....	57
7.4.2. Disponibilité en ressources humaines du programme évalué de qualité mais jugées en quantité insuffisante et déployées bien souvent en temps inopportun .....	58
7.4.3. Ressources matérielles du programme évalué de bonne qualité mais insuffisantes et livrées avec des délais inopportuns.....	58
7.4.4. Utilisation des ressources financières et adéquation avec le niveau de performance atteints .....	59
<b>7.5. Impact</b> .....	<b>61</b>
7.5.1. Contribution positive du programme évalué à l'amélioration du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire dans les régions desservies .....	62
7.5.2. Existence de changements significatifs apportés par le Programme évalué aux niveaux institutionnel et des communautés desservies .....	63
7.5.3. Forte contribution positive du programme évalué à la promotion d'une perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance dans les communautés desservies .....	66
<b>7.6. Durabilité</b> .....	<b>69</b>
7.6.1. Activités du programme évalué faiblement reproduites par les Gouvernements et d'autres partenaires de mise-en-œuvre.....	70

7.6.2. Appropriation des interventions du programme évalué par les communautés et les partenaires institutionnels desservis.....	70
<b>7.7. Égalité de genre, Droits Humains et Équité .....</b>	<b>75</b>
7.7.1. Forte intégration et implémentation des principes d'égalité de genre, de droits humains (y compris la situation de handicap) et d'équité dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du programme évalué .....	76
7.7.2. Forte accessibilité des enfants et des femmes les plus vulnérables aux services éducatifs/de protection issue des activités du Programme évalué .....	77
7.7.3. Forte identification et levée des obstacles qui empêchent aux groupes les plus vulnérables d'accéder à une éducation de qualité dans les communautés desservies par le programme évalué.....	78
<b>CHAPITRE 8. LECONS APPRISES ET BONNES PRATIQUES .....</b>	<b>81</b>
<b>8.1. Niveau stratégique .....</b>	<b>81</b>
<b>8.2. Niveau opérationnel .....</b>	<b>81</b>
<b>8.3. Bonnes pratiques .....</b>	<b>82</b>
<b>CHAPITRE 9. CONCLUSIONS FINALES .....</b>	<b>83</b>
<b>CHAPITRE 10. RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>85</b>
<b>10.1. Recommandations stratégiques .....</b>	<b>85</b>
<b>10.2. Recommandations opérationnelles .....</b>	<b>86</b>

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1.1</b> : Éléments de contexte avant la mise en œuvre du Programme selon chacun des 3 pays concernés en 2016 .....	1
<b>Tableau 2.1</b> : Aperçu de l'objet de l'évaluation .....	9
<b>Tableau 2.2</b> : Résumé du cadre de résultats du Programme évalué selon chacun des 3 pays concernés .....	11
<b>Tableau 2.3</b> : Titulaires de droits du Programme évalué pour chacun des 3 pays concernés.....	13
<b>Tableau 2.4</b> : Étapes clés du Programme évalué selon l'évolution du contexte dans les 3 pays d'intervention .....	13
<b>Tableau 3.1</b> : Utilisateurs et utilisation de l'évaluation .....	16
<b>Tableau 4.1</b> : Portée thématique de l'évaluation basée sur les 5 composantes de l'intervention .....	17
<b>Tableau 4.2</b> : Portée temporelles des interventions du programme par pays.....	18
<b>Tableau 6.1</b> : Synthèse des méthodes et outils de collecte de données .....	22
<b>Tableau 6.2</b> : Tableau récapitulatif des participants selon les méthodes de collecte des données mises en œuvre dans le cadre du programme évalué .....	25
<b>Tableau 6.4</b> : Mécanisme de contrôle qualité .....	27
<b>Tableau 6.5</b> : Limites et stratégies d'atténuation mises en œuvre.....	29
<b>Tableau 7.1</b> : Indicateurs de résultats du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Burkina Faso, le Mali et le Niger.....	43
<b>Tableau 7.2</b> : Mesure dans laquelle (%) le programme évalué a aidé à augmenter le taux de fréquentation des enfants des communautés desservies selon les participants à l'EPEL au Burkina Faso et du Mali .....	44
<b>Tableau 7.3</b> : Indicateurs de Produits de la Composante 1 du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Burkina Faso, le Mali et le Niger.....	45
<b>Tableau 7.4</b> : Indicateurs de Produits de la Composante 2 du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Mali et le Niger .....	46
<b>Tableau 7.5</b> : Indicateurs de Produits de la Composante 3 du programme évalué (2017-2023) selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Niger .....	47
<b>Tableau 7.6</b> : Indicateurs de Produits de la Composante 5 du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre par l'UNICEF WCARO .....	48
<b>Tableau 7.7</b> : Facteurs externes et internes à l'UNICEF d'influence sur l'atteinte de la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué (2017-2023).....	49
<b>Tableau 7.8</b> : Facteurs externes et internes à l'UNICEF d'influence sur la non atteinte de la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué.....	50
<b>Tableau 7.9</b> : Mesure dans laquelle (%) l'épidémie de COVID-19 a affecté le taux de fréquentation et la qualité de l'éducation dans les écoles des communauté desservies par le programme évalué selon les parties prenantes de l'EPEL .....	53
<b>Tableau 7.10</b> : Ressources programmables, mobilisées, dépensées et taux d'exécution budgétaire du programme évalué à la date du 03/06/2024 .....	57
<b>Tableau 7.11</b> : Intégration (%) des principes d'égalité de genre, de droits humains et d'équité dans la conception, la mise en œuvre, le suivi/rapportage des indicateurs d'Impact/Résultats/ Composantes/Produits du Programme évalué (2017-2023) .....	76
<b>Tableau 7.12</b> : Effet des activités de communication pour le changement social et comportemental sur les ménages bénéficiaires par opposition aux ménages non bénéficiaires .....	79



## LISTE DES GRAPHIQUES

<b>Graphique 6.1:</b> Profil des participants de niveau WCARO, national et décentralisé au volet quantitatif de l'évaluation du Programme (2017-2023) spécifiquement à l'EPEL .....	24
<b>Graphique 6.2:</b> Profil des participants de niveau communautaire (porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects des communautés).....	24
<b>Graphique 7.1:</b> Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de perception du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué selon les parties prenantes de l'EPEL .	62
<b>Graphique 7.2:</b> Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de la perception de l'éducation des filles dans les communautés desservies entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué selon les parties prenantes de l'EPEL de niveaux régional, central et décentralisé.....	63
<b>Graphique 7.3:</b> Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de la perception de l'éducation des filles dans les communautés desservies entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué selon les porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects participant à l'EPEL.....	64
<b>Graphique 7.4:</b> Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de la perception de la qualité des systèmes de protection de l'enfant mis en place dans les communautés desservies entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué .....	64
<b>Graphique 7.5:</b> Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) de la perception de la fréquence de cas de mariages précoces de filles et de la violence sexiste dans les communautés desservies entre le début de la mise en œuvre du programme et aujourd'hui selon les porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects participant à l'EPEL .....	64
<b>Graphique 7.6:</b> Proportion de répondants qui ont perçu qu'il y avait un nombre suffisant d'institutions d'enseignements dans leur communauté désagrégé par pays ainsi que par communautés bénéficiaires et communautés de comparaison .....	65
<b>Graphique 7.7:</b> Proportion de répondants qui ont perçu qu'il y avait une tendance croissante entre 2017 et 2023 du taux de scolarisation en âge scolaire dans leur communauté désagrégée par pays ainsi que par communautés bénéficiaires et communautés de comparaison	65
<b>Graphique 7.8:</b> Proportion de répondants qui ont perçu qu'il y avait une croissante entre 2017 et 2023 des effectifs d'enseignants dans leur communauté désagrégée par pays ainsi que par communautés bénéficiaires et communautés de comparaison .....	66
<b>Graphique 7.9:</b> Proportion de l'attribution du changement positif des effectifs d'enseignants perçu par les habitants des communautés bénéficiaires et de comparaison au Mali et Burkina Faso .....	66

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 2.1 :</b> Couverture géographique du programme évalué pour chacun des 3 pays .....	12
<b>Figure 4.1:</b> Portée géographique des opérations de collecte des données relatives au Programme évalué (2017-2023).....	18

## LISTE DES IMAGES

<b>Image 7.1:</b> Photo tirée du rapport d'étape 1 datant de 2018 du programme évalué.....	31
<b>Image 7.2:</b> Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué datant du 15 Mai 2020.....	37
<b>Image 7.3:</b> Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué datant du 30 Septembre 2021 .....	42
<b>Image 7.4:</b> Photo tirée du rapport d'étape UNICEF réf. SC170576 / Norvège réf RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué du 30 septembre 2021 .....	56
<b>Image 7.5:</b> Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 du programme évalué datant du 30 Avril 2022 .....	61
<b>Image 7.6:</b> Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué datant du 23 Septembre 2023.....	69
<b>Image 7.7:</b> Photo tirée du rapport de proposition d'initiative multi-pays soumis au Gouvernement de la Norvège d'octobre 2017 .....	75



### 1. INTRODUCTION

A la suite de la mise en œuvre du « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants du Sahel au Burkina Faso, au Mali et au Niger (2017-2023), cette évaluation indépendante et formative a été commanditée et réalisée grâce à l'appui technique et financier de l'UNICEF. Cette évaluation conduite de janvier 2024 à octobre 2024 est entreprise afin de favoriser la redevabilité et l'apprentissage de la mise en œuvre des interventions NORAD dans les trois pays. Elle vise tout d'abord à apprécier les réalisations du programme, de tirer les leçons apprises et de faire des recommandations pour informer la prise de décisions stratégiques et opérationnelles pour des interventions futures similaires.

### 2. BUT, UTILISATION ET UTILISATEURS DE L'EVALUATION

Cette évaluation avait deux buts principaux. Le premier est formatif (apprentissage) afin de générer des informations qui peuvent éclairer la conception et la mise en œuvre des futures initiatives de l'UNICEF visant à renforcer l'efficacité des systèmes éducatifs publics à produire des résultats de qualité. Le second est quant à lui sommatif (redevabilité) et vise à informer les bailleurs et la communauté des résultats obtenus en termes de renforcement des systèmes pour la fourniture efficace d'une éducation de qualité. Les utilisateurs principaux de cette évaluation sont l'UNICEF, les Gouvernements des 3 pays (à travers le Ministère en charge de l'Éducation et d'autres ministères sectoriels) et les partenaires au développement du domaine de l'éducation/protection de l'enfant ainsi que les communautés/instances locales desservies par le programme évalué.

### 3. OBJECTIFS DE L'EVALUATION

L'objectif général de cette évaluation est d'apprécier les réalisations dudit programme, de tirer les leçons apprises et de faire des recommandations qui vont permettre de mieux informer la prise de décisions stratégiques et opérationnelles en vue d'améliorer la mise en œuvre future d'interventions similaires. De manière spécifique, l'évaluation vise quatre (4) objectifs à savoir : (i) Déterminer la pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'impact, la durabilité et les dimensions de genre, de droits de l'homme et d'équité du projet ; (ii) Identifier les bonnes pratiques ainsi que les leçons apprises sur ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné dans le cadre du projet, y compris les résultats inattendus (positifs et négatifs) ; (iii) Fournir des conseils et des orientations sur les stratégies futures à mettre en œuvre/renforcer en relation avec la stratégie régionale de l'éducation, ainsi que les questions multisectorielles telles que la protection de l'enfance, le mariage des enfants, la VBG ou les programmes de convergence autour des adolescentes ; et, (iv) Formuler des recommandations stratégiques et opérationnelles.

### 4. PORTEE DE L'EVALUATION

La portée thématique de cette évaluation a concerné quatre (4) composantes du programme: (i) Élargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés (KRC3) ; (ii) Améliorer la qualité de l'éducation de base (KRC4), (iii) Renforcer la recherche et le suivi du système éducatif et (iv) Assurer la communication et la visibilité du projet. La portée géographique de la collecte des données primaires a couvert le niveau régional à travers l'UNICEF WCARO et les niveaux central et décentralisé des 3 pays concernés. L'évaluation a couvert la période de 2017 à 2023 pour le Mali et le Niger, en tenant compte des addendum depuis 2019, et de 2017 à 2021 pour le Burkina Faso.

### 5. CRITERES ET QUESTIONS D'EVALUATION

L'évaluation s'est focalisée sur six (6) critères principaux du Groupe des Nations Unies pour l'Évaluation (UNEG) et le Comité d'Aide au Développement de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (CAD/OCDE) à savoir : (i) pertinence, (ii) cohérence, (iii) efficacité, (iv) efficacité, (iv) impact et (vi) durabilité. En plus de ces critères, le critère transversal d'égalité de genre, de droits humains et d'équité, a été également pris en compte. L'ensemble de ces 7 critères retenus ont donné droit à 7 questions d'évaluation et 24 sous-questions d'évaluation développées à travers une matrice d'évaluation.

### 6. METHODOLOGIE DE L'EVALUATION

La méthodologie de l'évaluation a suivi une approche basée sur les droits humains et le genre avec un accent sur l'équité, conformément aux normes éthiques de l'UNICEF en matière de recherche, d'évaluation, de collecte et d'analyse de données. Ainsi, l'évaluation a adopté l'approche d'analyse de contributions tout comme celle dite du « *Changement le Plus Significatif* (CPS) » visant à capturer le changement et évaluer les effets du programme. De plus, une analyse d'impact quasi-expérimentale basée sur la méthode de l'Appariement des Scores de Propension (ASP) a été utilisé pour comparer les groupes « traité » et « non-traité » (transversale) entre des écoles qui ont bénéficié des interventions du programme et celles qui n'en n'ont pas bénéficié.

L'évaluation a mobilisé six (6) principales méthodes de collecte de données : la revue documentaire avec 42 documents consultés ; les interviews individuelles semi-structurées réalisées en mode présentiel ou virtuel au niveau régional à travers l'UNICEF WCARO ainsi qu'au niveau central (capitale) et décentralisé dans les 3 pays concernés auprès de 98 informateurs clés (dont 24 femmes) sur les 110 interviews

planifiées (soit 89% de taux de participation) ; 30<sup>1</sup> *Focus Group Discussion (FGD)* réalisées au Mali et au Burkina sur l'ensemble des 40 projetés (soit 75% de réalisation) ; 12 séances de *Cadre H* sur les 16 projetées (75%) auprès des groupes de 6 à 8 enfants (filles et garçons séparément) de moins de 12 ans au Burkina Faso et au Mali ; *un questionnaire en ligne* pour lequel au total 128<sup>2</sup> personnes pour les 3 pays sur les 180 répondants ciblés (soit 71% de participation) ont favorablement et entièrement donné suite concernant l'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) ; *une Enquête d'Opinion Auprès des Ménages* (EOAM) ayant touché 649<sup>3</sup> ménages au total sur les 650 ciblés. Aussi, il est à relever que la participation des parties prenantes à ces focus group et aux séances de Cadre H s'est faite sur la base d'un échantillonnage à choix raisonné ayant permis d'assurer la prise en compte des femmes, des catégories vulnérables, y compris les personnes vivant avec handicap dont particulièrement 5 personnes en tout ont pris part aux focus group et aux séances de Cadre H.

Deux approches d'analyses ont été appliquées : l'approche qualitative (analyse de contenu et comparative via le progiciel Excel), l'approche quantitative (analyses statistiques descriptives au seuil de 5% avec le logiciel SPSS et l'analyse d'impact avec correspondance des scores de propension pour mesurer l'impact des différentes interventions du Programme évalué avec le logiciel STATA). Enfin, l'analyse globale des résultats s'est fondée sur une triangulation de données comparant au moins trois sources (revue documentaire, interviews individuels/FGD/Cadre H/EPEL et EOAM).

## 7. LIMITES DE L'EVALUATION ET MESURES DE MITIGATION MISES EN PLACE

Plusieurs limites ont été identifiées dans cette évaluation. L'une d'elles porte sur la taille de l'échantillon réduite avec seulement 4 écoles par pays (2 dans le groupe de traitement et 2 dans le groupe de contrôle) pour un total d'écoles au nombre de 526 et de 2 292 respectivement au Mali et au Burkina Faso. L'utilisation de méthodes de recherches mixtes et la triangulation avec des données qualitatives en complément aux résultats quantitatifs a permis de fournir une profondeur et un contexte plus riche, surtout en ce qui concerne le processus de mise en œuvre et les perceptions des parties prenantes. L'Enquête de perception en ligne (EPEL), qui a informé plusieurs analyses, est basé sur un échantillon de 128 parties prenantes très diverses et non-représentatif. Aussi, il est à relever comme limite, l'absence de données de base nécessaires à mesurer avec précision le changement attribué à l'intervention. De ce fait, l'utilisation d'une méthode de recherche quasi-expérimentale consistant en une combinaison d'Appariement des Scores de Propension (ASP) complétée par une variété de perspectives qualitatives (KII, FGD et de Cadre H) et d'une revue de la documentation du programme a permis l'identification d'indicateurs proxy afin de mesurer le changement attribué à l'intervention évaluée. Enfin la difficulté de retrouver les acteurs de mise en œuvre et les bénéficiaires du programme à tous les niveaux vu le temps écoulé entre la période de mise en œuvre et celle de l'évaluation et l'indisponibilité des points focaux et des personnes identifiées pour la réalisation des entretiens pendant la période allouée à la collecte des données sont à signaler. Des stratégies ont été mise en place pour obtenir des listes d'acteurs et de bénéficiaires à jour et pour reprogrammer les rendez-vous y compris par téléphone, en mode virtuel lorsque nécessaire.

## 8. PRINCIPAUX CONSTATS ET CONCLUSIONS PAR CRITERE D'EVALUATION

Les conclusions sont basées sur les réponses aux 7 critères d'évaluation assignés à cette évaluation notamment :

1. Concernant **la pertinence du programme évalué**, tout d'abord il ressort de l'évaluation, l'existence d'une nette distinction entre les besoins identifiés lors de la conception du programme et ceux apparus lors de sa mise en œuvre relatifs aux facteurs contextuels en lien aux mouvements de population, à la pandémie COVID-19 au changement de contexte socio-politique et sécuritaire dans les trois pays. Les entretiens réalisés permettent d'affirmer que les activités mises en œuvre par le programme évalué ont été jugées adéquates et en relation avec les besoins initiaux ou apparus en cours de la mise en œuvre de l'ensemble des parties prenantes qu'elles soient institutionnelles ou de type communautaire. Cependant, ce résultat reste à relativiser si l'on s'en tient aux résultats issus de l'EPEL auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles, Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves, Membres de la communauté adjacente aux écoles visitées). Enfin, se basant sur deux (2) éléments principaux, l'évaluation relève une forte adaptation lors de la mise en œuvre du programme en lien avec les facteurs contextuels changeants relatifs aux mouvements de population, à la pandémie COVID-19 et au changement de contexte socio-politique et sécuritaire dans les trois pays étudiés. Ces 2 éléments étant : (i) le développement et la mise en œuvre de stratégies adaptatives (éducation en cas d'urgence ; renforcement de la résilience des acteurs du système scolaire dans les zones touchées), et (ii) la mise en œuvre d'offres éducatives innovantes et alternatives afin d'assurer la continuité des services éducatifs pour les groupes vulnérables lors d'événements perturbateurs en vue de tenir compte des besoins induits par les changements survenant dans le contexte national des pays.

<sup>1</sup> Dont 11 FGD réalisés auprès des enfants de 12-17 ans scolarisés ou non dans les écoles formelles ou non ; 6 FGD auprès des enseignants et directeurs d'école ; 6 FGD réalisés auprès des membres du comité de gestion scolaire, 3 FGD auprès de l'association de parents et 4 FGD auprès de l'association des mères-éducatrices.

<sup>2</sup> Cette enquête a été réalisée auprès de 44 représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, 7 acteurs des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué (2017-2023) des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants et 6 acteurs des ASNU ainsi qu'auprès de 70 porteurs d'obligation secondaire et de titulaires de droits indirects.

<sup>3</sup> Soit 329 ménages au Burkina Faso ont été concernés (dont 166 ménages bénéficiaires des interventions et 163 ménages non bénéficiaires) quand 320 ménages au Mali l'ont été également (161 ménages bénéficiaires des interventions et 159 ménages non bénéficiaires).

2. Pour ce qui est de la **cohérence du programme évalué**, l'évaluation met en évidence une complémentarité assez perceptible entre les interventions de l'UNICEF et celles mises en œuvre par les Gouvernements dans les 3 pays pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant. Cela se manifeste, à travers les Composantes 1 à 3 du programme et les programmes nationaux suivants : le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de base (PDSED, 2012-2021) au Burkina Faso, le Programme Décennal de développement de l'Éducation et de la formation professionnelle de deuxième génération (PRODEC 2, 2019-2028) au Mali et le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PTSE 2014-2024) au Niger. Par ailleurs, l'évaluation a également constaté que les 4 principes humanitaires fondamentaux ont guidé le travail de toutes les parties prenantes. La conception et la mise en œuvre des interventions ont visé à sauver des vies, à soulager les souffrances, à maintenir la dignité humaine et à protéger les droits des populations affectées.

3. L'analyse de l'**efficacité du Programme évalué** a été réalisée sur la base de cadre de résultats du programme qui met met en évidence des résultats contrastés selon les pays et les composantes du programme. Deux indicateurs de performance satisfaisante ont été relevés au Niger, contre un seul au Mali et au Burkina Faso. L'analyse des produits du programme montre que la **Composante 1 : Élargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés** a atteint des performances satisfaisantes pour 2 produits sur 3 au Mali et l'ensemble des 3 produits au Burkina Faso. Pour la **Composante 2 : Améliorer la qualité de l'éducation de base**, les trois produits du Burkina Faso ainsi que les produits **2.1 : Renforcement des capacités des membres des comités de gestion des écoles** et **2.3 : Mise en place et fonctionnalité d'une base de données sur les écoles cibles** du Mali ont été jugés satisfaisants, tandis que ceux du Niger ont présenté des performances insuffisantes. En revanche, la **Composante 3 : Renforcer la recherche et le suivi du système éducatif** a enregistré des performances insatisfaisantes au Niger, tandis que le Burkina Faso a obtenu un résultat satisfaisant pour le **Produit 3.1 : Réalisation des enquêtes prévues dans le cadre d'Edu-Track**. Enfin, la **Composante 5 : Soutenir les bureaux de pays dans l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité en développant des outils stratégiques efficaces au niveau régional** a été jugée satisfaisante, avec la mise en place d'un bien public par l'UNICEF WCARO.

L'évaluation a identifié plusieurs facteurs internes et externes ayant influencé l'efficacité du programme. Parmi les facteurs positifs, on note l'existence de dotations en ressources financières et matérielles, la capacité d'adaptation des parties prenantes, le déploiement d'approches stratégiques et techniques adaptées, ainsi que la forte implication des communautés locales. Toutefois, des défis significatifs ont freiné la mise en œuvre du programme, notamment les contraintes de sécurité, la pandémie de COVID-19, l'insuffisance des ressources humaines et financières, ainsi que le manque de coordination avec certains ministères sectoriels clés.

Le programme a généré plusieurs résultats inattendus, tant positifs que négatifs. Parmi les effets positifs, on observe un engagement accru des communautés locales en faveur de l'éducation, notamment des filles, ainsi que l'autonomisation des enseignants grâce aux formations reçues. Aussi, l'évaluation a relevé que dans sa mise en œuvre, le Programme évalué a débouché sur un défi en lien avec les effectifs pléthoriques/la surcharge des classes et la demande de la scolarisation de la petite enfance (3 à 5 ans) par les communautés à l'issue de la mise en œuvre d'interventions au niveau de la Composante 1 du programme. Et ce dans un contexte où l'un des défis du Programme résidait dans le fait qu'il n'était pas prévu la construction/la réhabilitation des infrastructures scolaires durant sa mise en œuvre.

L'implication des partenaires stratégiques et opérationnels a été jugée globalement positive, bien qu'un manque de collaboration avec des ministères clés ait limité certaines initiatives, notamment dans l'accompagnement des formations professionnelles des jeunes filles. Concernant l'impact de la COVID-19, l'évaluation montre une situation contrastée : certains acteurs estiment que la crise sanitaire a peu perturbé le programme, tandis que d'autres relèvent une baisse du taux de scolarisation et une dégradation de la qualité de l'enseignement. Néanmoins, le programme a significativement renforcé la résilience des écoles face à la pandémie, notamment par la mise en place de solutions d'apprentissage à distance et la distribution de matériels sanitaires.

Enfin, le système de suivi et d'évaluation du programme a été globalement efficace, permettant d'adapter les stratégies de mise en œuvre. Toutefois, certaines lacunes persistent, notamment au Niger où l'outil Edu-Track n'a pas encore été pleinement mis en place. En conclusion, le programme a atteint plusieurs objectifs en dépit de contraintes majeures, mais des améliorations sont nécessaires pour renforcer son efficacité et sa durabilité future.

4. Dans le cadre de l'analyse de l'**efficience du Programme évalué**, l'évaluation révèle à l'unanimité des principales parties prenantes (qu'elles soient gouvernementales ou de type ONG) d'une mise à disposition de ressources financières suffisantes, mais avec des délais jugés inopportuns pour l'implémentation du Programme. Ces avis sont d'ailleurs confortés par des dépenses en ressources estimées à 17 642 147 \$ USD pour une mobilisation des ressources au-delà du niveau escompté (18 470 196 \$ USD) par rapport aux ressources programmables en début de mise en œuvre qui étaient de 15 540 305 \$ USD pour l'ensemble des 3 pays. En conséquence, l'évaluation a noté une exécution budgétaire jugée satisfaisante (96%) malgré les impacts de la crise sanitaire de la COVID-19 et l'instabilité sécurité persistante dans les trois pays. Les parties prenantes des 3 pays sont unanimes s'agissant de la bonne qualité et quantité en ressources humaines déployées en temps opportun pour l'implémentation des interventions. Toutefois, des retards et des insuffisances de personnel ont été notes pour les partenaires ONG du fait d'une planification insuffisante.

S'agissant de la fourniture en ressources matérielles notamment les kits scolaires et pédagogiques pour les élèves et les enseignants, a été jugée d'une qualité irréprochable, mais en quantité insuffisante et souvent livrés avec des retards importants. La livraison de ces ressources matérielles (Kits scolaires/pédagogiques, matériels de constructions des collèges de proximité spécifiquement au Niger) a rencontré de grandes difficultés en raison de la situation sécuritaire. De plus, de nombreux fournisseurs n'ont pas respecté leurs engagements à cause des sanctions de la CEDEAO sur les transactions financières liées à la situation politico-militaire dans les trois pays.

5. L'analyse de l'**impact du Programme évalué**, basée sur l'implémentation des interventions révèle une évolution positive au Niger dans la perception des participants de l'EPEL, aux niveaux régional, national et décentralisé, concernant du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire. Au Mali, ce niveau cela resté constant et entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme. Ce constat est également relayé par toutes les parties prenantes de l'évaluation au Mali et le Burkina Faso qu'elles relèvent des Gouvernements ou des ONG.

Enfin, il est établi par l'évaluation une forte contribution du programme à la promotion d'une perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance dans les communautés desservies. En effet, malgré la persistance des pratiques culturelles néfastes, les données qualitatives ont permis d'établir un changement notable de comportement et de perception. Ces changements sont en lien non seulement avec la scolarisation de tous les enfants en général et en particulier celle de la fille et des enfants en situation de handicap mais aussi avec les questions de mariage et de VBG.

6. Dans le cadre de la **durabilité du Programme évalué**, l'évaluation met en évidence une reproduction variée des activités du programme au Mali et au Niger qui ne nécessitent pas des budgets pour leur mise en œuvre par le Gouvernement des pays desservis et par les autres partenaires. Une situation qui fragilise ainsi l'institutionnalisation des activités du programme évalué au sein des structures locales et nationales et qui n'assure pas le maintien ainsi que l'impact à long terme en vue de garantir la durabilité des initiatives implémentées. Toutefois, au Burkina Faso, la reproduction des activités a été perceptible avec l'institutionnalisation de l'approche « *Safe school* » et l'adoption par le MENAPLN de plateforme *Edu-Track* pour le suivi mensuel des écoles fermées et ouvertes sur tout le territoire jusqu'en 2021. Cependant cette plateforme n'est plus fonctionnelle malgré son utilité à cause du manque de ressources financières. en vue de s'acquitter des frais auprès des agences de téléphonies de la place avec lesquelles à l'époque l'UNICEF avait eu à bénéficier de coûts préférentiels de mise en œuvre par SMS. Quant au Niger, la reproduction des classes passerelles par le Gouvernement et par des ONG (NRC et Vision Mondiale) a été également mise en évidence par l'évaluation.

En outre, des changements significatifs apportés par le Programme évalué au niveau des communautés desservies sont perceptibles à travers l'EOAM au Burkina Faso et au Mali à travers trois éléments principaux : (i) l'évolution de la disponibilité et la suffisance d'institutions d'enseignement qui fonctionnent ; (ii) l'évolution du taux de scolarisation à l'école primaire pour les enfants en âge scolaire ; et (iii) l'évolution de l'effectif d'enseignants en nombre suffisant au niveau des écoles primaires.

7. Il a été démontré par l'évaluation une forte intégration et implémentation des principes **d'égalité de genre, de droits de l'homme (y compris la situation d'handicap) et d'équité** dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du Programme évalué. Ainsi, de manière générale, il est à relever que la prise en compte de la situation de handicap reste d'intérêt pour tous les pays. Par ailleurs, l'évaluation met en évidence une prise en compte différenciée de ces principes selon les pays et les phases du programme. Si le principe des droits humains a été largement intégré à la conception au Niger (75%) et au suivi/rapportage au Mali (57%), l'égalité de genre a connu une intégration plus faible, notamment lors de la mise en œuvre et du suivi au Burkina Faso. L'équité a été partiellement prise en compte, avec des efforts variables selon les contextes nationaux. L'inclusion des enfants en situation de handicap a été davantage ciblée au Niger, tandis que le Burkina Faso et le Mali ont adopté une approche plus intégrale, rendant difficile une mesure spécifique des progrès réalisés pour cette population.

Le programme a permis un accès élargi à l'éducation et aux services de protection pour les populations les plus vulnérables. Au Burkina Faso, 25 852 enfants ont accédé à l'éducation grâce aux "Campagnes de rentrée scolaire" et plus de 5 409 enfants non scolarisés ont été réinsérés dans le système éducatif formel. Au Niger, 265 000 enfants ont reçu des kits pédagogiques et 3 262 enfants non scolarisés ont été intégrés via des classes passerelles. Au Mali, 463 800 élèves ont bénéficié d'activités pédagogiques, et plus de 7 800 membres des communautés scolaires ont vu leurs capacités renforcées, notamment par une meilleure implication des femmes dans la gestion scolaire. L'évaluation met en évidence plusieurs obstacles socioculturels et économiques à l'accès à une éducation de qualité pour les enfants vulnérables. Le mariage précoce, la participation des enfants aux activités économiques familiales, les grossesses en milieu scolaire et la préférence pour la scolarisation des garçons demeurent des défis majeurs. **Des activités de communication pour le changement social ont permis d'améliorer les attitudes communautaires, notamment en faveur de la scolarisation des filles et des enfants en situation de handicap.** Cependant, ces progrès restent inégaux selon les contextes nationaux et doivent être renforcés pour assurer un impact durable.

En conclusion, si le programme a réussi à intégrer partiellement les principes d'égalité de genre, de droits humains et d'équité, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour garantir une prise en compte plus homogène de ces principes à toutes les étapes de la mise en



œuvre. En particulier, l'intégration des enfants en situation de handicap mérite une attention accrue, de même que l'élimination des barrières socioculturelles à la scolarisation des filles et des enfants vulnérables.

## 9. LECONS APPRIS

L'évaluation a permis d'identifier neuf leçons apprises, dont quatre de niveau stratégique et cinq de niveau opérationnel, ainsi que plusieurs bonnes pratiques mises en œuvre dans les trois pays concernés.

### Niveau stratégique

1. **Renforcement de la résilience communautaire** : La crise sécuritaire et politique impacte négativement le secteur de l'éducation, nécessitant une responsabilisation accrue des communautés à travers des structures locales actives (AME, COGES).
2. **Renforcement du cadre de résultats** : Un cadre de résultats robuste est essentiel pour assurer une évaluabilité efficace du programme, ce qui a fait défaut dans cette initiative.
3. **Communication renforcée** : Une stratégie de communication efficace a favorisé l'adhésion des acteurs institutionnels et communautaires, renforçant ainsi la synergie entre parties prenantes.
4. **Implication institutionnelle** : La participation des ministères en charge de l'éducation a facilité la coordination et la mise en œuvre des activités, contribuant à l'atteinte des résultats escomptés.

### Niveau opérationnel

1. **Amélioration du suivi-évaluation et du reporting** : Le renforcement de ces systèmes permet une meilleure transparence et une gestion des connaissances plus efficace.
2. **Mise en place d'instances communautaires fonctionnelles** : Les AME et COGES ont joué un rôle essentiel dans la mise en œuvre du programme et le changement social et comportemental recherché.
3. **Impact des COGES sur la rétention scolaire (Burkina Faso)** : Une corrélation directe a été observée entre la fonctionnalité des COGES et l'amélioration des performances des élèves.
4. **Lien entre la formation des enseignants et la performance scolaire (Mali)** : Une formation continue des enseignants et un suivi des inspecteurs académiques se sont avérés cruciaux pour améliorer l'apprentissage des élèves.
5. **Décentralisation de la mise en œuvre (Niger)** : L'implication renforcée des partenaires au niveau décentralisé est essentielle pour une mise en œuvre efficace des interventions.

### Bonnes pratiques:

#### Burkina Faso

- Adaptation des activités du programme vers des zones plus sûres pour garantir leur continuité.
- Désignation de points focaux académiques pour la collecte des données via Edu-track, facilitant ainsi la disponibilité des données malgré la crise.

#### Mali

- Formations sur les plans locaux de développement de l'éducation pour mieux adapter les interventions aux besoins locaux.
- Renforcement des capacités des AME pour favoriser l'accès des plus vulnérables à l'éducation, notamment les filles.
- Soutien financier des AME aux écoles via des Activités Génératrices de Revenus (AGR), permettant d'améliorer les infrastructures scolaires.

#### Niger

- Participation de haut niveau, incluant celle de la Première Dame, à des campagnes de sensibilisation pour l'éducation.
- Décentralisation des services publics via des consultations avec les maires et conseils municipaux, renforçant ainsi l'implication locale dans l'éducation.

## 10. RECOMMANDATIONS

L'évaluation du "Programme d'amélioration de l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023)" a permis d'identifier des recommandations stratégiques et opérationnelles essentielles à l'amélioration des futures interventions. Ces recommandations, issues d'un processus participatif impliquant les parties prenantes (gouvernements, UNICEF, NORAD), sont classées en fonction de leur priorité et des ressources requises pour leur mise en œuvre.

### ❖ Au niveau stratégique

#### R1. Intégration de la scolarisation de la petite enfance (Burkina Faso, Niger)

Intégrer des interventions spécifiques à la scolarisation de la petite enfance (3 à 5 ans) dans le cadre des programmes du secteur de l'éducation. Ce, afin de résorber la demande induite par la scolarisation des enfants de tout âge en réponse à l'effet positif des activités de communication menées au sein des communautés desservies pour le changement social et comportemental en faveur de l'éducation des enfants. Destinataires : *Gouvernements du Mali et du Niger et les Partenaire Techniques et Financiers (PTF) (UNICEF ; NORAD) à travers*

les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des Ministères de l'Education Nationale (MEN).

## **R2. Renforcement du cadre de résultats et du système de suivi-évaluation (Burkina Faso, Mali, Niger)**

Concevoir un cadre de résultats robuste avec des indicateurs SMART (Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporellement défini) qui intègre la dimension genre, équité, droits des personnes vulnérables et ou vivant avec un handicap lors de la formulation des programmes du secteur de l'éducation afin d'en assurer l'évaluabilité. Sauf au Niger, les cadres de résultats n'ont pas suffisamment collectionnés des données sur des enfants vivant avec un handicap. Destinataires : Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.

## **R3. Construction et réhabilitation des infrastructures scolaires ainsi que sensibilisation d'enseignants sur les besoins spécifiques d'enfants en situation de handicap (Burkina Faso, Mali, Niger)**

Inscrire dans les priorités nationales et celles des organisations internationales au titre des interventions des programmes du secteur de l'éducation, celles relatives à la construction/réhabilitation des infrastructures scolaires dans des délais raisonnables afin de remédier aux flux des nouveaux arrivants impulsés par la mise en œuvre d'offre d'apprentissage alternatif/accélééré (SSA/P) visant l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés. Ceci implique surtout un focus plus important sur les besoins spécifiques d'enfants vivant avec un handicap avec des activités sur mesure qui n'incluent non seulement l'amélioration de l'infrastructure de salles de classes, mais également un renforcement global des entrainements et sensibilisations d'enseignants et personnel de gestion d'écoles pour améliorer l'accès des enfants vivant avec un handicap à une éducation digne et de qualité. Destinataires : Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.

## **R4. Mise en place de partenariats stratégiques (Burkina Faso, Mali, Niger)**

Elargir pour plus d'efficacité et de durabilité des programmes du secteur de l'éducation, les partenariats stratégiques et/ou renforcer la coordination avec d'autres Ministères tels que ceux en charge de la formation professionnelle, de l'agriculture et de l'élevage et de la jeunesse qui s'occupent des questions connexes de scolarisation/formation et de protection des enfants/adolescents. Destinataires : Gouvernements des 3 pays à travers les ministères sectoriels (Ministère de la formation professionnelle ; Ministère de l'agriculture et de l'élevage ; Ministère de la jeunesse) et les PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.

## **R5. Institutionnalisation des activités du programme (Mali, Niger)**

Favoriser une répliquabilité voire une institutionnalisation des interventions implémentées dans leur ensemble par la réalisation de plaidoyers auprès des parties prenantes compétentes en vue de leur prise en compte budgétaire dans les plans de développement nationaux/décentralisés. Ce, afin que la pérennisation des interventions implémentées concerne dorénavant les interventions nécessitant des budgets de mise en œuvre. Destinataires : Gouvernements du Mali et du Niger par l'entremise des Ministères des finances et du Budget ainsi que les collectivités décentralisées, PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.

### **❖ Au niveau opérationnel**

## **R6. Amélioration du déploiement de ressources humaines (Mali)**

Décider et faire respecter les délais de transmission des ressources en temps opportun par les partenaires de mise en œuvre en conformité avec la nécessité de l'implémentation des interventions sur la base des accords de partenariat conclus. Destinataires : Gouvernement du Mali et les PTF (UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.

## **R7. Optimisation de la distribution des ressources matérielles (Burkina Faso, Mali, Niger)**

Résorber les dysfonctionnements du système d'approvisionnement en ressources matérielles en général et particulièrement celles en kits scolaires pour les élèves et en kits pédagogiques pour les enseignants en améliorant leur disponibilité si possible par des actions : (i) de pré-positionnement en temps opportun si les fonds le permettent ; (ii) de priorisation des achats locaux si les conditions le permettent ; (iii) de prise en compte de la modalité CASH dans la mise en œuvre des interventions si possible. Action requise en vue de remédier à la discontinuité dans la mise en œuvre des interventions. Destinataires : Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.

## **R8. Renforcement des actions pour le changement social et comportemental (Burkina Faso, Mali)**

Accentuer les actions dans les communautés desservies concernant le changement social et comportemental dans le but de leur acceptation de la perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance (y compris les questions liées au mariage des enfants, les VBG et le handicap). Ces actions renforcées par la mise à disposition de bourses d'étude ou de construction d'établissements secondaires de proximité limitant les déplacements/confiage des enfants viseraient la redevabilité des communautés et rechercheraient primordialement : (i) l'éducation des filles de sorte à faire en sorte qu'aucune discrimination n'existe dans le financement de l'éducation entre filles et garçons ; (ii) la continuité de la scolarisation des enfants après le cycle primaire quel que soit leur sexe. (iii) Les

enfants en situation de handicap qui devraient bénéficier d'une approche plus axée sur mesure de leur besoins spécifiques. Destinataires : Gouvernement du Mali et du Burkina, les populations des zones desservies, les instances communautaires mises en place et les PTF (UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.

**R9. Stabilisation institutionnelle pour une continuité des interventions (Burkina Faso, Mali, Niger)**

Organiser les renforcements de capacité des parties prenantes relevant du Ministère de l'éducation nationale en grande masse tout en veillant à constituer un pool de bénéficiaires (élargies aux populations des communautés) établis sur le long terme dans leur zone de déploiement. Ceci dans le but de remédier à leur mutation imprévisible en dehors des zones d'implémentation après avoir bénéficié de renforcement de capacité. Destinataires : Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.



## CHAPITRE 1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉVALUATION

### 1.1. Contexte général du Programme d'amélioration de l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023)

1. Avant le début du Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel en 2017, les trois pays ciblés par l'intervention, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, étaient confrontés à d'énormes défis communs et diverses adversités pour améliorer leurs systèmes éducatifs. En effet, ces pays sont dotés jusqu'ici encore majoritairement d'une population jeune et rurale avec de faibles taux d'alphabétisation chez les 15 ans et plus (voir tableau ci-contre) et ils disposent également d'une population assez importante constituée d'enfants d'âge scolaire au primaire et au secondaire n'étant pas scolarisés. L'estimation des taux de non-scolarisation et certains éléments de contexte démographique et macroéconomique sont fournis ci-dessous pour 2016 avant la mise en œuvre du Programme pour chacun des 3 pays concernés. Ce, en vue de permettre ainsi de mieux saisir les situations de ces pays avant l'implémentation du Programme à partir de 2017.

Tableau 1.1 : Éléments de contexte avant la mise en œuvre du Programme selon chacun des 3 pays concernés en 2016

Éléments de contexte démographique et macroéconomique en 2016	Pays		
	Burkina	Mali	Niger
PIB par habitant (\$ US)	652	839	415
Population totale (en millions)	19 034	17 600	18 194
% de la population de moins de 15 ans	53,5	48,0	50,2
% d'enfants non scolarisés en âge d'aller à l'école primaire	32,0	44,4	38
% d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	46,7	50,7	70
Nombre de la population de moins de 19 ans en situation de handicap	79 617	-	-
Nombre d'enfants en situation de handicap dans les écoles primaires ordinaires	-	-	2 598
Classement IDH sur 188 pays	185	175	187
Taux d'alphabétisation	29,7 <sup>4</sup>	33,7 <sup>5</sup>	33 <sup>6</sup>

Source : Rapport « Approbation du rapport à mi-parcours pour « Améliorer l'accès à un système de qualité l'éducation des enfants du Sahel au Burkina Faso, au Mali et au Niger » (RAF-16/0040) et confirmation du décaissement du paiement final » en date du 24/10/2019

2. Également, dans ces pays, la qualité de l'éducation reste faible avec des disparités importantes selon le revenu et la zone de résidence. Les résultats d'apprentissage restent préoccupants si l'on se réfère aux résultats mis en évidence par le rapport PASEC 2019<sup>7</sup> selon lesquels moins de la moitié des élèves du début et de la fin du primaire atteignent le seuil suffisant de compétence en lecture et en mathématiques, soit 41% et 51% respectivement pour le Niger et le Burkina Faso. Aussi, il est à souligner pour ces pays, des défis en termes de disparités de genre et de pratiques culturelles qui limitent l'accès à l'éducation pour certains groupes de populations. Également pour ces pays, bien que chacun des gouvernements se soit engagé à développer le secteur éducatif, ceux-ci font face à une faiblesse de ressources disponibles pouvant être allouées à l'éducation. Par exemple, les dépenses publiques en éducation évaluée au Niger et au Burkina Faso sont évaluées à 4,2% et à 4,1% du PIB pour chacun des 2 pays selon les données du PASEC 2019.

3. Aussi, depuis la mise en œuvre du Programme évalué, on note deux principales contraintes dans ces 3 pays à savoir d'une part l'insécurité provoquée par les groupes armés non étatiques (avec une détérioration de la situation sécuritaire au Burkina Faso) et la COVID-19 d'autre part. Depuis, la mise en œuvre de ce Programme, la crise humanitaire dans la région centrale du Sahel, qui comprend le Mali et le Niger, a continué à s'aggraver. Non seulement la recrudescence des conflits armés, mais aussi les impacts négatifs du changement climatique ont aggravé la vulnérabilité et la volatilité de la région. Ainsi, par exemple, au premier trimestre 2021<sup>8</sup>, environ 4 000 écoles avaient été fermées ou ne fonctionnaient pas en raison de l'insécurité au Burkina Faso, au Mali et au Niger, affectant 785 151 élèves et 19 000

<sup>4</sup> Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso, Institut National de la Statistique et de la Démographie, (RGPR5, 2023)

<sup>5</sup> Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Mali, Institut National de la Statistique, (RGPR5, 2023)

<sup>6</sup> Enquête Nationale sur la Fécondité et la Mortalité des Enfants de moins de cinq (5) ans (ENAFEME), Institut National de la Statistique, (2021)

<sup>7</sup> PASEC 2019. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone.

<sup>8</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0053, 30 September 2021

enseignants. Alors qu'au Mali et au Niger, aucune école soutenue par le projet NORAD n'a été directement touchée ou contrainte de fermer en raison de l'insécurité, au Burkina Faso, de nombreuses écoles, y compris celles soutenues par le projet, ont été fermées dans les régions de l'Est et du Sahel. De plus, l'accès aux zones les plus touchées de ces deux régions a été considérablement affectée par l'insécurité croissante limitant les possibilités d'éducation des populations affectées. S'agissant de la COVID-19, par exemple, le rapport de mise en œuvre du programme évalué pour l'année 2021<sup>9</sup> couvrant la période de janvier 2020 à septembre 2021 a mis en exergue cette pandémie mondiale sans précédent qui comme partout dans le monde a aggravée les défis au sein des systèmes éducatifs. A titre illustratif, il a été noté que 3,58 millions d'enfants au Niger et 3,83 millions d'enfants au Mali ont connu un arrêt brusque de leur scolarisation pour fermeture des établissements scolaires pendant au moins trois mois entre mars, avril et mai 2020.

4. Toutefois, il est à mettre en évidence qu'à l'avantage de ces 3 pays, les gouvernements montrent une volonté politique de s'attaquer aux défis du secteur de l'éducation mais sont souvent freinés par des contraintes de ressources et des problèmes structurels<sup>10</sup>. A ce titre par exemple, de concert avec chacun des Gouvernements de ces 3 pays ici considéré, en réponse au contexte du secteur de l'éducation, l'Agence norvégienne de coopération au développement (NORAD) a signé un accord de financement avec l'UNICEF pour la mise en place du « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel ». Un Programme qui avait comme résultat attendu : « *D'ici 2020, les enfants âgés de 6 à 16 ans auront accès à des services d'éducation de base et de qualité afin d'améliorer leur capacité à faire face aux chocs internes et externes, avec une attention particulière aux enfants scolarisés, y compris les enfants en situation de handicap, les talibés et les adolescents non scolarisés*<sup>11</sup> ». Aussi, il est utile de notifier que ce Programme évalué sur cette période de mise en œuvre 2017-2023 visait notamment à renforcer l'approche des interventions de KRC3 et KRC4 à travers respectivement « *la Composante 1 Élargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés* » et « *la Composante 2. Améliorer la qualité de l'éducation de base* ». La mise en œuvre de ce Programme NORAD tient compte non seulement de l'atteinte de l'ODD 4 mais aussi fait référence aux engagements de l'UNICEF à travers spécifiquement le groupe de résultats en lien avec l'éducation pour le Plan Stratégique (PS 2014-2017) et le groupe de résultats n°2 des PS (2018-2021) et (2022-2025) de l'UNICEF. Aussi, il est utile de préciser que ce programme évalué est bâti sur les engagements de l'UNICEF à travers en autres les différents programmes pays successifs pour les 3 pays entre 2017 et 2023, la convention des droits des enfants, le UNSWAP sur le genre, l'égalité, droits humains, des personnes vulnérables et ou vivant avec le handicap. Enfin, l'alignement de ce programme évalué relativement aux politiques et stratégies nationales pour chacun des 3 pays est perceptible à travers le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSED, 2012-2021)<sup>12</sup>, le Programme Décennal de développement de l'Éducation et de la formation professionnelle de deuxième génération (PRODEC II, 2019-2028)<sup>13</sup> et le Programme évalué est bien aligné au Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PTSE 2014-2024) respectivement au Burkina Faso, au Mali et au Niger.

## 1.2. Contexte de l'intervention dans les trois pays

5. Les situations spécifiques dans chacun des trois pays sont ici détaillées en vue de mieux saisir le contexte de mise en œuvre du Programme évalué.

### 1.2.1. Burkina Faso

6. Le Burkina Faso est un pays enclavé du Sahel à faible revenu (652 dollars US par habitant en 2016) et aux ressources naturelles limitées. Avec une superficie d'environ 274 000 Km<sup>2</sup> et une population était estimée à 19,03 millions d'habitants en 2016 faisant de ce pays l'un des plus peuplés de la sous-région ouest-africaine. Ce pays connaît une croissance économique appréciable qui, quoique fluctuante, s'est renforcée avec un taux de croissance annuel moyen du Produit intérieur brut (PIB) réel de 5,5% entre 2011 et 2015. A la fin de 2016 ce taux était estimé à 5,9%. Cependant, en raison d'un taux de croissance démographique élevé estimé à 3,1% par an, la croissance moyenne du PIB par habitant n'a été que de 2,3%. Ce qui n'a pas permis de réduire considérablement la pauvreté et les inégalités sociales. En effet, les bénéfices de la croissance économique étaient inégalement répartis et environ 40,1 % de la population vivait en dessous du seuil de pauvreté

---

<sup>9</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 30 September 2021

<sup>10</sup> Improving access to a quality education for children of the Sahel, Burkina Faso, Mali and Niger; Multi-Country Initiative Proposal; UNICEF WCARO; October 2017

<sup>11</sup> Idem

<sup>12</sup> [PDSEB version-finale-format WORD signé \(unesco.org\)](#)

<sup>13</sup> [mali-prodec2\\_2019-2028.pdf \(unesco.org\)](#)

en 2014 (INSD, EMC, 2014).<sup>14</sup> En 2016, le Burkina Faso était classé 185<sup>ème</sup> sur 188 pays en termes de développement humain par le PNUD à travers son Indice de Développement Humain (IDH).

7. L'économie du Burkina Faso a toujours été dépendante de la production agricole, des exportations d'or et de coton (longtemps le principal produit d'exportation)<sup>15</sup> et reste vulnérable aux chocs exogènes comme la mauvaise pluviométrie, les crises financières et pétrolières internationales. La contribution du secteur primaire au PIB varie entre 28% et 33% et celle du secteur secondaire entre 14% et 22%. La dynamique de ces secteurs de production montre une croissance économique sujette à des insuffisances structurelles accentuant sa vulnérabilité aux aléas<sup>16</sup>.

8. La population est principalement rurale (77%) et caractérisée par son extrême jeunesse. En effet, 47% de la population est âgée de moins de 15 ans, 67% de moins de 25 ans et 33,2% des jeunes ont un âge compris entre 15 et 35 ans. Cette jeunesse de la population constitue, à moyen et long terme, un important atout pour le développement, à condition qu'il lui soit assuré une bonne santé, une bonne éducation, une bonne formation et son intégration effective dans le système national de production. Mais, à court terme, elle induit des rapports de dépendance élevés.

9. Spécifiquement au système éducatif, après le forum de Dakar en 2000 qui a fait un bilan négatif en termes de réalisation des objectifs de l'éducation pour tous (EPT), le Burkina Faso, à l'instar des autres pays africain, a renouvelé son engagement à assurer l'EPT à travers l'adoption des plans décennaux de développement de l'éducation et des innovations éducatives. Toutefois, au niveau de l'accès à l'éducation, on note que malgré des progrès importants réalisés depuis 2000,<sup>17</sup> le Burkina Faso reste l'un des pays les moins avancés en matière d'éducation, avec environ 32% des enfants en âge de scolarisation dans l'enseignement primaire et 47 % des adolescents en âge d'être scolarisés dans le post-primaire étaient non scolarisés en 2013.<sup>18</sup> Dans un tel contexte, l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité constitue pour ce pays du Sahel un impératif pour assurer les objectifs de Développement durable (ODD), notamment l'ODD4.<sup>19</sup>

10. La situation des enfants et adolescents en dehors de l'école (EADE) reste préoccupante. Une étude réalisée par l'UNICEF<sup>20</sup> a montré que le Burkina Faso comptait 2 634 300 enfants et adolescents en dehors de l'école en 2014 avec une population scolaire à risque d'abandonner de 1 725 193, soit un taux de 51,4%. Les facteurs qui contribuent à la prolifération des EADE relèvent tant du niveau de l'offre que de la demande. Les facteurs relevant de l'offre, renvoient aussi bien aux infrastructures, à l'environnement d'apprentissage, au personnel enseignant, qu'au pilotage et au financement du système éducatif. Quant aux facteurs liés à la demande scolaire, on note les facteurs économiques (pauvreté des ménages, travail des enfants et mode de production) et les facteurs socioculturels (représentations sociales sur le rôle et le statut des sexes, capital éducatif des parents, conflits entre tradition et modernité).

11. L'éducation préscolaire était presque inexistante avec un taux brut de préscolarisation qui n'était que de 4%. Outre les problèmes d'accès, le système éducatif burkinabè est confronté au problème du maintien des enfants à l'école. En effet, en 2014, les taux d'achèvement étaient de 57 % dans l'enseignement primaire et de 24% dans le premier cycle du secondaire.<sup>21</sup>

12. Concernant la qualité de l'éducation, l'évaluation des apprentissages réalisée par le PASEC en 2014 a montré que, même si le Burkina Faso n'est pas parmi les pires de la région, les résultats des apprentissages sont restés très faibles car près de 40% des élèves en fin de cycle primaire n'atteignent pas le seuil de compétence suffisant en langue et en mathématiques. En outre, le système éducatif doit faire face à un taux de redoublement assez élevé, en particulier dans le premier cycle de l'enseignement secondaire où il atteint 23%.<sup>22</sup>

---

<sup>14</sup> INSD (2015) *Rapport Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014, Profil de pauvreté et d'inégalités au Burkina Faso, novembre 2015* : [http://cns.bf/IMG/pdf/profil\\_de\\_pauvrete\\_et\\_d\\_inegalite\\_en\\_2014.pdf](http://cns.bf/IMG/pdf/profil_de_pauvrete_et_d_inegalite_en_2014.pdf)

<sup>15</sup> INSD (2018), *La situation annuelle du commerce extérieur du Burkina Faso 2016*, institut national de la statistique et de la démographie du Burkina Faso : [http://www.cns.bf/IMG/pdf/sit\\_com\\_ext\\_2016\\_vf.pdf](http://www.cns.bf/IMG/pdf/sit_com_ext_2016_vf.pdf)

<sup>16</sup> Burkina Faso, *Plan national de développement économique et social (PNDES, 2016-2020)*, p.iv, [http://www.cns.bf/IMG/pdf/pndes\\_2016-2020-4.pdf](http://www.cns.bf/IMG/pdf/pndes_2016-2020-4.pdf)

<sup>17</sup> UNICEF (2017), *Improving access to a quality education for children of the Sahel: Burkina Faso, Mali and Niger, Multi-Country Initiative Proposal*, Submitted to the Government of Norway UNICEF WCARO, October 2017

<sup>18</sup> [GL\\_201710\\_UNICEF\\_NORAD\\_Project\\_Proposal\\_-\\_Contract\\_-\\_Log\\_Frame.pdf](#)

<sup>19</sup> Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie

<sup>20</sup> [https://www.unicef.org/bfa/french/children\\_1079.html](https://www.unicef.org/bfa/french/children_1079.html)

<sup>21</sup> UNICEF (2017), *Improving access to a quality education for children of the Sahel: Burkina Faso, Mali and Niger, Multi-Country Initiative Proposal*, Submitted to the Government of Norway UNICEF WCARO, October 2017

<sup>22</sup> UNICEF (2017), *op.cit.*, p7

13. Sur le plan de l'équité, le Burkina Faso a réussi à réduire fortement les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. En effet, l'indice de parité entre les sexes, basé sur le taux d'achèvement, est de 1,11 en faveur des filles dans l'enseignement primaire en 2016,<sup>23</sup> tandis qu'il est de 0,96 en faveur des garçons dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'évaluation des apprentissages menée en 2014 par le PASEC<sup>24</sup> a montré qu'il n'y avait pas de disparité significative entre les sexes, ni en lecture, ni en mathématiques au début du primaire. Cependant, à la fin du primaire, il y a une différence en mathématiques au détriment des filles.

14. L'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap est également un enjeu pour le système éducatif. La politique d'éducation inclusive n'est pas réellement mise en œuvre et les systèmes d'information n'enregistrent pas avec précision ce type d'informations, en particulier sur les enfants qui ne sont pas scolarisés. Un recensement général des enfants et adolescents (moins de 19 ans) vivant avec un handicap a été effectué en 2013<sup>25</sup> et a révélé qu'environ 79 617 personnes (60% de garçons et 40% de filles) de moins de 19 ans vivaient avec un handicap. Parmi les principaux obstacles, on peut citer le manque de salles de classe adaptées, de formation des enseignants et l'absence de dépistage des enfants à l'école.

15. Concernant le risque sécuritaire, son impact sur le système éducatif est majeur. En effet, selon les données des points focaux du MENAPLN au 15 février 2019, on enregistrait 1 135 écoles fermées du fait des attaques des groupes armés, 154 233 élèves affectés dont 48,5% de filles. Face à cette situation où des centaines de milliers d'élèves du primaire, du post-primaire et du secondaire sont privés d'éducation, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) avec l'appui des partenaires au développement a intensifié ses efforts pour préparer et planifier l'éducation en situation d'urgence. Les initiatives du MENAPLN comprennent l'élaboration d'une Stratégie sur la scolarisation des élèves des zones à forts défis sécuritaires (2019-2024), l'élaboration d'une stratégie nationale de l'ESU et la création d'un Secrétariat technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU).<sup>26</sup>

16. Selon Rapport d'État sur le Système Éducatif National (RESEN 2017), au cours de ces dernières années au niveau du secteur de l'éducation et notamment pour les volets (préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire, Éducation non formelle et EFTP)<sup>27</sup> gérés par le MENAPLN, le Burkina Faso a réalisé des progrès significatifs. Toutefois, le diagnostic du RESEN (2017) a indiqué que les contraintes majeures du système éducatif et de la formation sont en autres : (i) une éducation de base formelle orientée vers la massification et en perte de qualité ; (ii) une Éducation Non formelle (ENF) de faible qualité avec des inégalités de genre ; (iii) un enseignement secondaire insuffisamment pris en compte dans le système éducatif et très orienté vers les matières littéraires. C'est dire que les défis à relever dans le système éducatif du Burkina Faso restent encore nombreux et deviennent de plus en plus complexes avec la crise sécuritaire en cours. Ce d'autant plus que par exemple, au primaire, on note un recul du TBS,<sup>28</sup> qui est passé de 90,7% en 2017-2018 à 89,5% en 2018-2019. Cette régression est due principalement à deux facteurs : la difficulté pour les familles déplacées à trouver des structures scolaires fonctionnelles pour assurer l'inscription de leurs enfants ; et la faible capacité du système éducatif à accueillir le grand nombre des déplacés internes dans les zones d'accueil. Une baisse qui se constate également au niveau des indicateurs de qualité liés aux résultats scolaires qui sont aussi en baisse par rapport à l'année 2018. En effet, les données<sup>29</sup> la Direction générale des examens et concours du MENAPLN, le taux de succès au CEP au niveau national était de 55,1% en 2019 contre 64,8% en 2018. Celui du BEPC était de 26,6% (31,3% et 22,6% chez les filles) en 2019 contre 42,9% (47,7% pour les garçons et 38,6 % pour les filles) en 2018.

### 1.2.2. Mali

17. Le Mali est un pays continental de l'Afrique de l'Ouest avec une superficie de 1 241 238 Km<sup>2</sup> (l'un des pays les plus vastes de l'Afrique de l'Ouest) et dont la population a connu une augmentation passant de 14 528 662 habitants en 2023<sup>30</sup> à 22 395 489 en 2023 dont 49,7%

<sup>23</sup>UNICEF (2017), op.cit., p7

<sup>24</sup> PASEC 2019. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone

<sup>25</sup> UNICEF (2017), *Improving access to a quality education for children of the Sahel: Burkina Faso, Mali and Niger, Multi-Country Initiative Proposal*, Submitted to the Government of Norway UNICEF WCARO, October 2017

<sup>26</sup> IIEP/UNESCO, 2019, La planification adaptée aux situations de crises au Burkina Faso <http://www.iiep.unesco.org/fr/la-planification-adaptee-aux-situations-de-crisis-au-burkina-faso-4964><http://www.iiep.unesco.org/fr/la-planification-adaptee-aux-situations-de-crisis-au-burkina-faso-4964> consulté le 28 03 21

<sup>27</sup> Enseignement et formation techniques et professionnelles

<sup>28</sup> UNICEF (2017), *Improving access to a quality education for children of the Sahel: Burkina Faso, Mali and Niger, Multi-Country Initiative Proposal*, Submitted to the Government of Norway UNICEF WCARO, October 2017

<sup>29</sup> Idem

<sup>30</sup> INSTAT, Quatrième recensement général de la population et de l'habitat du Mali 2009 :

de Femmes et 47,2% de moins de 15 ans<sup>31</sup>. Le pays connaît une croissance démographique rapide avec un taux de croissance annuel de la population de 3,2%. Le pays est constitué d'une population extrêmement jeune de moins de 25 ans qui représentait en 2016 environ 66,5 % de la population et est passée à 66% en 2023 selon le RGPH5.

**18.** Avec un PIB par habitant de 839 dollars américains en 2016<sup>32</sup>, le pays comptait parmi ceux ayant les plus faibles niveaux de PIB. Au cours de la dernière décennie, le PIB réel a augmenté en moyenne de 4,1% par an et les perspectives macroéconomiques montrent que ce taux augmentera même jusqu'à 5% dans les cinq prochaines années. Les bénéfices de la croissance économique sont inégalement répartis et environ 48% de la population vivait sous le seuil de pauvreté en 2015. Le Mali est classé 175 sur 188 pays en 2016 en termes de développement humain par le PNUD à travers l'IDH.

**19.** Spécifiquement au système éducatif<sup>33</sup>, l'exclusion scolaire est et reste un problème majeur au Mali depuis 2016. En effet, les indicateurs de l'éducation restent faibles et ont même diminué depuis 2011. En 2016, le taux brut de scolarisation était de 77% dans l'enseignement primaire et de 54% dans l'enseignement secondaire inférieur contre respectivement 82% et 56% en 2011. Dans une telle situation, peu d'enfants peuvent avoir la chance de terminer l'éducation de base. Ainsi, en 2016, le taux d'achèvement du primaire s'est établi à 51% tandis que le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire s'est établi à 30%.

**20.** Également, le système éducatif malien est confronté à un sérieux problème en termes de résultats d'apprentissage. L'évaluation en lecture des premières années menée par le PASEC en 2014 a révélé qu'à la fin de la deuxième année de l'enseignement primaire, plus de 70% des élèves sont incapables de lire un mot simple et 95% sont incapables de comprendre un court texte qu'on leur lit.

**21.** En termes d'équité, on peut noter des disparités encore fortes entre les sexes même si les disparités scolaires selon la zone de résidence et le niveau de revenu sont encore plus prononcées selon le MICS 2015. Ainsi, l'indice de parité entre les sexes, basé sur le taux d'achèvement est de 0,85 dans l'enseignement primaire et de 0,81 dans l'enseignement secondaire inférieur, tous deux au détriment des filles. En plus, l'indice de parité entre les sexes varie considérablement selon les régions et pour tous les indicateurs d'éducation. En outre, les disparités régionales en termes de l'indice de parité entre sexes pour le taux de scolarisation au primaire sont fortement éloignées au niveau régional avec Bamako (0,99) représentant le meilleur score contre Kayes (0,73).

**22.** Les enfants vivant en zone rurale, les enfants des ménages les plus pauvres et ceux vivant à Mopti, Ségou et Kayes présentent les plus faibles disparités en termes de scolarisation. Par exemple, selon le MICS 2015, 48% des enfants en âge d'aller à l'école primaire vivant dans les zones rurales ne sont pas scolarisés, contre 24% de ceux vivant dans les zones urbaines autres que Bamako. Également, selon cette même source, le taux d'enfants non scolarisés en âge d'aller à l'école primaire varie de 53% dans le quintile des ménages le plus pauvre à 20% dans le quintile le plus riche. Elle varie également de 14% à Bamako à 60% à Mopti. À Ségou (52%) et à Kayes (45%), près de la moitié des enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés.

**23.** Les principales raisons d'un système éducatif peu performant au Mali comprennent selon la revue documentaire, du côté de l'offre, l'insuffisance de l'offre éducative, les dysfonctionnements de la carte scolaire, l'insuffisance d'enseignants et la mauvaise cohérence dans leur affectation entraînant des ratios élèves/enseignant élevés, la rareté des manuels scolaires et la forte proportion d'enseignants non qualifiés. Il convient également de noter que, de manière récurrente, le faible niveau de réussite des apprentissages et le taux de redoublement élevé qui en résulte sont des causes importantes d'abandon scolaire. Par exemple, 12% des parents déclarent que leurs enfants ont abandonné l'école parce qu'ils ont échoué à l'école.

**24.** Du côté de la demande, on peut noter des barrières financières et culturelles. À Kayes et Sikasso, le mariage des enfants et le travail des enfants dans les mines d'or artisanales constituent des obstacles majeurs à l'éducation. Comme le révèle le rapport 2012 du Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA) dressant le profil des pays à forte prévalence de mariage d'enfants, au Mali, en moyenne, une

---

<sup>31</sup> INSTAT, Cinquième recensement général de la population et de l'habitat du Mali 2023 : [Résultats du RGPH5 \(instat-mali.org\)](https://www.instat-mali.org/)

<sup>32</sup> UNICEF (2017), *Improving access to a quality education for children of the Sahel: Burkina Faso, Mali and Niger, Multi-Country Initiative Proposal*, Submitted to the Government of Norway UNICEF WCARO, October 2017

<sup>33</sup> Informations pays fournis à partir du rapport « *Approbation du rapport à mi-parcours pour « Améliorer l'accès à un système de qualité l'éducation des enfants du Sahel au Burkina Faso, au Mali et au Niger » (RAF-16/0040) et confirmation du décaissement du paiement final* » en date du 24/10/2019



filles sur deux sera mariée avant son 18<sup>ième</sup> anniversaire. En la matière, l'UNFPA (2012) confirme que Kayes a un taux de prévalence de 87% quand il est de 73% à Sikasso.

**25.** La crise socio-politico-sécuritaire et institutionnelle complexe qui couvre depuis une douzaine (12) d'années plonge le pays dans une instabilité politique combinée à l'insécurité qui ont eu des conséquences sur le système éducatif au nombre desquelles, on retient entre autres : 1) La menace sécuritaire sur l'accès à l'éducation pour des milliers d'enfants en âge d'être scolarisés, notamment dans le Nord et le centre du pays, comme effet des déplacements massifs des populations et des fermetures de quelques 1 546<sup>34</sup> écoles du fait justement de l'insécurité et aux menaces des groupes armés ; 2) La destruction des infrastructures et des équipements scolaires dans les régions du Nord et du centre du pays ; 3) La réduction drastique des ressources des familles, obligeant ces familles à orienter le peu de ressources vers des dépenses de survie sécuritaire et alimentaire ; 4) La baisse des dotations financières pour le secteur de l'éducation due au départ de certains partenaires et le gel de l'appui des PTF au budget du gouvernement suite à l'instabilité politique.

**26.** Selon le dernier rapport du Cluster Education, publié en mars 2023, 1 546<sup>35</sup> écoles restent non fonctionnelles à cause de cette insécurité, empêchant 463 800 enfants d'accéder à l'éducation. Cette situation d'écoles non fonctionnelles s'est étendue progressivement du nord au sud et au sud-ouest du pays. Le non-fonctionnement des écoles couplé au déplacement interne des populations – y compris des enfants – des zones de crise, sont des facteurs qui nuisent à l'accès et à la rétention des enfants à l'école. Par conséquent, malgré l'engagement pris par le gouvernement du Mali à atteindre les objectifs mondiaux en matière d'éducation à travers des initiatives telles que l'Éducation pour tous et ODD 4, la performance du secteur de l'éducation reste faible si l'on s'en tient justement à la détérioration de certains indicateurs depuis la crise de 2012.

**27.** Cependant, en dépit de ces multiples défis, le gouvernement du Mali a démontré un engagement croissant à fournir un accès à une éducation de qualité à tous les enfants, en consacrant une part relativement élevée de ses ressources à l'éducation. En 2015, le secteur de l'éducation a bénéficié d'environ 33% (contre 29% en 2006) de l'ensemble des dépenses publiques récurrentes. Cependant, la part du secteur éducatif dans les dépenses publiques de développement a diminué. Cela a entraîné une diminution de la part globale de l'éducation dans le budget national de 22% en 2006 à 18% en 2015.

### 1.2.3. Niger

**28.** Pays enclavé situé en Afrique de l'Ouest, le Niger couvre une superficie d'environ 1 267 000 km<sup>2</sup>, ce qui en fait le plus grand pays d'Afrique de l'Ouest, avec plus de 80% de sa superficie couverte par le désert du Sahara. Estimée à 18,2 millions d'habitants en 2016,<sup>36</sup> la population du Niger connaît une croissance rapide avec un taux annuel moyen de 3,8%. Il en résulte une population très jeune, les moins de 25 ans représentant 68 % de la population totale. Ces jeunes restent ruraux (80%) et analphabètes (taux d'alphabétisation des adultes d'environ 20%). Le pays est caractérisé par une diversité culturelle, avec une mosaïque d'ethnies et de langues. Cependant, cette diversité est aussi source de disparités en termes d'accès aux ressources, d'éducation et de santé, particulièrement pour les femmes et les filles. Le taux de scolarisation des filles reste l'un des plus bas au monde<sup>37</sup>, avec des pratiques telles que le mariage précoce et la déscolarisation qui perpétuent le cycle de la pauvreté et de la marginalisation.

**29.** Le contexte socio-économique du Niger est caractérisé par des défis considérables, soulignés par le fait que plus de 40% de sa population vit en dessous du seuil de pauvreté<sup>38</sup>. Cette situation met en évidence les vulnérabilités structurelles de l'économie nigérienne, fortement dépendante de l'agriculture pluviale. Cette dépendance expose le pays à des risques accrus liés aux variations climatiques, ayant un impact direct sur la sécurité alimentaire et nutritionnelle de millions d'individus. Aussi, on note que le pays se classait parmi les plus pauvres du monde avec un PIB par habitant de 415 USD en 2016. Au cours des dix dernières années, le pays a enregistré un taux de croissance économique annuel moyen de 6 % en termes réels. Cependant, cette croissance économique a été en partie absorbée par l'augmentation significative de la population. Environ 48% de la population vit sous le seuil de pauvreté. Le Niger était des trois pays couverts par le programme objet de la présente évaluation, le pays le plus en retard en termes de développement humain après la République Centrafricaine. En 2016,

---

<sup>34</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 23 September 2023

<sup>35</sup> Idem

<sup>36</sup> UNICEF (2017), *Improving access to a quality education for children of the Sahel: Burkina Faso, Mali and Niger, Multi-Country Initiative Proposal*, Submitted to the Government of Norway UNICEF WCARO, October 2017

<sup>37</sup> <https://www.unicef.org/niger/fr/Éducation>

<sup>38</sup> <https://www.banquemondiale.org/fr/country/niger/overview>

le pays était classé 187<sup>ième</sup> sur 188 pays selon l'IDH relevant ainsi les défis multidimensionnels auxquels était confronté le pays et appelait déjà à des interventions urgentes et stratégiques pour améliorer les conditions des populations.

**30.** Spécifiquement au système éducatif,<sup>39</sup> malgré des progrès significatifs réalisés par le pays depuis 2001 (le TBS de l'enseignement primaire est passé de 34% en 2001 à 76% en 2016,<sup>40</sup>) pour élargir l'accès à l'éducation, l'exclusion scolaire restait un défi majeur au Niger. Les estimations avaient montré qu'environ 38% des enfants d'âge du primaire et 70% des adolescents d'âge du premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés en 2014.

**31.** Le taux d'achèvement était de 78 % dans l'enseignement primaire et de seulement 19% dans l'enseignement secondaire inférieur. Outre les problèmes d'accès, le système éducatif nigérien était confronté à une faible efficacité interne, notamment dans le premier cycle du secondaire où le taux de redoublement moyen est de 19%.

**32.** En termes de qualité, les élèves nigériens affichaient des résultats de faibles niveaux. L'évaluation PASEC de 2014 avait révélé que plus de 90% des élèves de la 2<sup>ième</sup> et de la 5<sup>ième</sup> année du primaire n'atteignent pas un seuil suffisant de compétences en lecture et en mathématiques. En 2019, selon le PASEC, en début de scolarité, 55,7% et 32,9% des élèves en début de scolarité avaient un niveau en dessous du seuil de compétence respectivement en langue et en mathématique. Ces proportions pour les élèves en fin de scolarité sont de 69,9% et de 77,5% respectivement en langue et en mathématique.

**33.** En termes d'équité, d'importantes disparités restaient non résolues. Les filles continuaient d'avoir moins de chances d'accéder à l'éducation. En 2016,<sup>41</sup> l'indice de parité entre les sexes basé sur le taux d'achèvement était de 0,83 dans l'enseignement primaire et de 0,73 dans l'enseignement secondaire inférieur. En outre, l'évaluation PASEC a montré que les filles obtiennent de moins bons résultats en mathématiques dans les premières années de l'enseignement primaire. Cependant, la disparité géographique était plus remarquable, Diffa étant la région la plus marginalisée avec 22 points de pourcentage en dessous du taux national d'achèvement du primaire. Il n'existait pas de données récentes permettant de ventiler le taux de scolarisation par niveau de revenu, mais il était estimé que les enfants des ménages les plus pauvres étaient 1,6<sup>42</sup> fois plus susceptibles de ne jamais aller à l'école que ceux des ménages les plus riches.

**34.** Aussi, en plus d'être régulièrement touché par de graves conditions climatiques défavorables (sécheresses récurrentes dans les zones du nord-ouest et de l'ouest où se succèdent depuis plusieurs années des famines successives et une vulnérabilité accrue), le Niger était pris entre deux feux, Boko Haram et AQMI, et devait faire face à un environnement sécuritaire difficile qui ne facilitait pas la fourniture des services sociaux à la population et qui représente de réels obstacles au développement harmonieux du pays. Cette situation perdure ce d'autant plus que d'ailleurs, le Niger se trouve actuellement au cœur d'une situation complexe, façonnée par des défis sécuritaires et politiques internes, ainsi qu'une instabilité régionale. La menace persistante posée par des groupes armés terroristes le long de ses frontières est toujours d'actualité et exacerbe les problèmes de sécurité et perturbe les activités économiques ainsi que les initiatives de développement. Ainsi, l'insécurité du fait des attaques de groupes armés continue d'entraîner des mouvements de population et la fermeture des écoles. Au cours de l'année scolaire 2022-2023<sup>43</sup>, 958 écoles ont été fermées, privant 85 534 enfants (dont 49 % de filles) de leur droit à l'éducation, soit une augmentation de 26% du nombre d'écoles fermées et 33% du nombre d'enfants affectés. Par ailleurs, le Niger a continué à faire face à des incendies d'écoles au cours de l'année scolaire 2022-2023. Les principales raisons incluent le fait que les structures des salles de classe sont construites en paille hautement inflammable avec des toits de chaume, ainsi que les attaques de groupes armés non étatiques. En décembre 2020, des incendies dans des écoles ont touché plus de 500 salles de classe et 21 523 élèves. En outre, le Niger a été confronté à plusieurs inondations, crises de réfugiés et déplacements de population qui ont affecté le système éducatif et 4 067<sup>44</sup> enfants, notamment à Agadez, Diffa, Tahoua et Tillabéri.

---

<sup>39</sup> Informations pays fournis à partir du rapport « *Approbation du rapport à mi-parcours pour « Améliorer l'accès à un système de qualité l'éducation des enfants du Sahel au Burkina Faso, au Mali et au Niger » (RAF-16/0040) et confirmation du décaissement du paiement final »* en date du 24/10/2019

<sup>40</sup> Informations pays fournis à partir du rapport « *Approbation du rapport à mi-parcours pour « Améliorer l'accès à un système de qualité l'éducation des enfants du Sahel au Burkina Faso, au Mali et au Niger » (RAF-16/0040) et confirmation du décaissement du paiement final »* en date du 24/10/2019

<sup>41</sup> Idem

<sup>42</sup> Enquête Démographique et de Santé du Niger, (EDS 2008)

<sup>43</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 23 September 2023

<sup>44</sup> Idem



35. La situation s'est complexifiée depuis le coup d'État de juillet 2023, source de nouvelle incertitude, affectant autant la gouvernance du pays que les relations internationales. A ce titre, les défis sécuritaires du Niger, combinés à ses problèmes politiques, ont des répercussions directes sur la vie quotidienne de sa population, limitant l'accès à des services vitaux tels que l'éducation, la santé et l'assainissement. Ces problèmes sont aggravés par les sanctions économiques et diplomatiques imposées par la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et l'Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine (UEMOA) en réponse au coup d'État. Ces sanctions, visant à encourager le rétablissement de l'ordre constitutionnel, ont aussi un impact négatif sur l'économie du Niger et sa population, en limitant l'accès aux ressources essentielles et en diminuant les opportunités économiques.

36. Toutefois, en dépit de ce contexte politico-sécuritaire, le gouvernement nigérien s'est toujours engagé à développer son secteur éducatif. Ainsi, depuis 2011,<sup>45</sup> le secteur de l'éducation a bénéficié de 23% des dépenses publiques courantes. Cependant, il convient de noter qu'il existait d'autres pays du Sahel comme le Burkina Faso (30%), le Mali (33%) et le Sénégal (35%) qui consacraient une part plus importante de leurs dépenses publiques à l'éducation.

37. Il est utile de rappeler qu'en 2023, l'UNICEF Niger a lancé son nouveau document de programme de pays (CPD) 2023-2027 qui a été élaboré conformément au nouveau Plan de Développement Économique et Social (PDES) 2022-2026 et qui s'inscrit dans le cadre de coopération pour le développement durable des Nations Unies. En effet, ce nouveau CPD de l'UNICEF s'aligne sur le premier résultat du PDES du Niger dénommé « *Le développement du capital humain est soutenu et inclusif* » à travers ses actions d'appui à l'amélioration de l'accès aux services sociaux de base. En outre, le projet soutenu par le NORAD a été révisé pour être aligné sur les priorités nationales renouvelées ainsi que sur le plan stratégique de l'UNICEF 2022-2025 visant à réimaginer l'éducation dans un contexte de crise et d'incertitude<sup>3</sup>, pour fournir à chaque enfant et jeune l'éducation et les compétences dont il a besoin. Bien que le projet du NORAD ait été construit sur la base du CPD précédent, ses trois résultats (Accès, Qualité, Système) sont toujours en parfaite harmonie avec le nouveau CPD et contribuent pleinement à l'atteinte des résultats attendus.

### 1.3. Historique de l'évaluation

38. En conformité avec le cadre des mécanismes de Suivi-évaluation du Programme évalué, il est requis une évaluation finale sommative et formative au terme de sa mise en œuvre. Ainsi, tenant compte de l'échéance des différents addendas apportés dans le cadre de la mise en œuvre de ce programme pour chacun des pays, cette présente évaluation est réalisée en vue de documenter les leçons apprises et de faciliter l'obtention de preuves relatives à l'atteinte des objectifs et résultats assignés dans chacun des pays concernés. Cette évaluation trouve son importance pour l'UNICEF dans la mesure où elle permettra d'informer le niveau de performance des stratégies et interventions mises en œuvre dans le cadre de ce programme.

39. C'est dans cette logique qu'il a été envisagé sur la base de termes de références (**Annexe A.1**), le recrutement d'une équipe d'évaluation avec une expérience avérée dans la mise en œuvre des évaluations pour réaliser l'évaluation du « **Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023)** ».

---

<sup>45</sup> Informations pays fournis à partir du rapport « *Approbaton du rapport à mi-parcours pour « Améliorer l'accès à un système de qualité l'éducation des enfants du Sahel au Burkina Faso, au Mali et au Niger » (RAF-16/0040) et confirmation du décaissement du paiement final* » en date du 24/10/2019

## CHAPITRE 2. OBJET DE L'ÉVALUATION

40. Le **Tableau 2.1** ci-après donne un bref aperçu de l'objet de l'évaluation :

**Tableau 2.1: Aperçu de l'objet de l'évaluation**

<b>Titre du Programme</b>		Améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants du Sahel
<b>Pays</b>		Burkina Faso, Mali et Niger
<b>Sources de financement</b>		Mali et Niger <sup>46</sup>
<b>Budget</b>		SC170576, référence Norvège RAF 16/0040, Agence norvégienne de coopération au développement (NORAD)
<b>Durée</b>		SC170576, référence Norvège RAF 19/0053, Agence norvégienne de coopération au développement
<b>Objectif global</b>		150 013 266 NOK (18,436,630.39 USD en 11/2017)
<b>Composantes</b>		120 000 000 NOK (13,140,000. - USD en 12/2019)
<b>Partenaires</b>		01/11/2017-30/10/2020
<b>Exécution</b>		05/12/2019- 31/05/2024
<b>Stratégique</b>		D'ici 2020, <sup>47</sup> les enfants âgés de 6 à 16 ans auront accès à une éducation de base de qualité pour améliorer leur capacité à faire face aux chocs internes et externes avec une attention particulière aux écoliers, y compris les enfants vivant avec un handicap, les talibés et les adolescents non scolarisés
<b>ASNU</b>		Composante 1. Élargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés Composante 2. Améliorer la qualité de l'éducation de base Composante 3. Renforcement de la recherche et du suivi (pédagogique) du système éducatif Composante 4. Assurer la communication et la visibilité du Programme évalué Composante 5. Aider les bureaux de pays à améliorer l'accès à une éducation de qualité en développant des stratégies et des outils efficaces au niveau régional
<b>Financier</b>		<b>Burkina Faso</b> : Ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation, ONG internationales et nationales ; <b>Mali</b> : Structures décentralisées du ministère de l'Éducation, ONG ; <b>Niger</b> : Ministère de l'Enseignement Primaire, Ministère de l'Enseignement Secondaire, Ministère de la Formation Professionnelle.
<b>Titulaires de Droit<sup>48</sup></b>		<b>Burkina Faso</b> : Ministère de l'Éducation, ONG, JICA, groupe sectoriel des partenaires, Communautés ; <b>Mali</b> : Communautés ; <b>Niger</b> : Ministère de l'Éducation, ONG, Communautés.
		<b>Burkina Faso</b> : PAM et FAO sur le plan interinstitutionnel ; <b>Niger</b> : PAM ; UNHCR
		Agence norvégienne de coopération au développement (NORAD)
		<b>Burkina Faso</b> : (i) Les enfants scolarisés dans les écoles formelles et non formelles ainsi que les enfants non scolarisés, y compris les enfants en situation de handicap ; (ii) Les enseignants dans le cadre de la formation initiale et continue pour la mise en œuvre de la démarche EQAmE ; (iii) Les membres des comités de gestion scolaire, des associations de parents et des mères-éducatrices dans les écoles ciblées dans le cadre de la gouvernance scolaire ; <b>Mali</b> : (i) Les enfants scolarisé et non scolarisés dans le cadre de programmes d'éducation alternative et accélérée ; (ii) Les membres de Comités de Gestions des écoles ; (iii) Les enseignants et directeurs d'école dans le cadre des initiatives de formation continue des enseignants ; <b>Niger</b> : (i) Les enfants en âge de fréquenter le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire, dans les 35 communes de convergence ; (ii) Les enseignants et les directeurs d'écoles maternelles, primaires et secondaires inférieures dans les 35 communes de convergence ; (iii) Les membres des comités de gestion des écoles des 35 communes de convergence.

**Source** : Élaboration par l'équipe d'évaluation

<sup>46</sup> Dans la mise en œuvre des Addenda pour le Mali et le Niger, le Programme initiale a été renommer en Projet « Améliorer la qualité de l'éducation des filles et des adolescentes âgées de 7 à 18 ans »

<sup>47</sup> Initialement le projet « Améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants du Sahel », ciblant le Burkina Faso, le Mali et le Niger de novembre 2017 à octobre 2020, a été prolongé en décembre 2019 pour le Mali et le Niger jusqu'en 2023

<sup>48</sup> Informations fournies par le document « Proposition d'initiative multi-pays UNICEF WCARO Octobre 2017, Soumis au Gouvernement de la Norvège »

## 2.1. Présentation du programme évalué

41. Pour répondre aux défis du secteur d'éducation dans les pays ciblés, le but de ce programme multi-pays de l'UNICEF était de collaborer avec les gouvernements du Burkina Faso, du Mali et du Niger pour améliorer l'accès à une éducation de qualité, en se concentrant sur les groupes les plus marginalisés. Cet effort était aligné sur les priorités mondiales, régionales et nationales telles que l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4<sup>49</sup>) relatif à l'éducation en premier lieu, la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) spécifiquement aux articles 28 et 29 déclarent l'éducation de qualité comme un droit consacré, la Convention relative aux Droits des Personnes vivant avec un Handicap (CDPH), les plans stratégiques UNICEF (2018-2021 et 2022-2025 spécifiquement en lien avec le groupe d'objectif 2 sur l'éducation pour chacun de ces plans) ainsi que d'autres chartes régionales et stratégies nationales.

Aussi, l'alignement de ce programme évalué relativement aux politiques et stratégies nationales pour chacun des 3 pays est perceptible à travers le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSED, 2012-2021)<sup>50</sup>, le Programme Décennal de développement de l'Éducation et de la formation professionnelle de deuxième génération (PRODEC II, 2019-2028)<sup>51</sup> et le Programme évalué est bien aligné au Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PTSE 2014-2024) respectivement au Burkina Faso, au Mali et au Niger.

42. Le programme visait également à innover et expérimenter de nouvelles approches pour la poursuite de l'éducation et l'achèvement du cycle éducatif, à modéliser des stratégies d'« école sûre » pour des environnements éducatifs résilients, et à promouvoir l'apprentissage par les pairs à travers les clubs scolaires. Ces composantes étaient essentielles pour les trois pays et étendaient les programmes réguliers en introduisant des méthodes nouvelles et efficaces pour la livraison et l'amélioration de l'éducation.

43. De plus, le projet visait à permettre des comparaisons et un apprentissage partagé entre les pays, améliorant la compréhension des impacts et des variables de différentes actions dans divers contextes. Le bureau régional a guidé et assisté les bureaux de pays pour améliorer l'accès, la rétention, la réussite et les résultats d'apprentissage, en accord avec les priorités régionales d'améliorer les résultats d'apprentissage pour tous les enfants et de protéger et autonomiser les garçons et les filles adolescents.

44. Une attention particulière a été accordée au soutien de l'éducation inclusive pour lequel un atelier régional conjoint était prévu sur le sujet lors de l'élaboration des interventions devant se dérouler lors de la mise en œuvre du programme tout comme des interventions en lien avec la gestion des connaissances (études, documentaires) et le développement de matériels et d'outils ainsi que le soutien technique aux bureaux de pays. De plus, des efforts pour combler l'écart entre l'éducation coranique et l'éducation formelle étaient en cours, avec une étude régionale pour informer davantage l'engagement de l'UNICEF dans ce domaine<sup>52</sup>. Les différentes parties prenantes clés comme l'agence d'exécution, les partenaires de développement, les porteurs d'obligations, des chercheurs universitaires ainsi que des titulaires de droits sont décrits en détail à la section 2.6.

## 2.2. Cadre de résultats du programme évalué

45. Le cadre de résultats<sup>53</sup> (**Annexe A.2**) final en fin de mise en œuvre du « **Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023)** » tenant compte des différents addendas se résume à travers le tableau ci-après :

---

<sup>49</sup> Les cibles de cet ODD4 sont : le 4.1 et le 4.7 pour le Burkina Faso ; le 4.1, 4.5 et le 4.7 pour le Burkina Faso et le Mali. ces cibles s'énoncent comme suit : 4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, les dotant d'acquis véritablement utiles ; 4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes en situation de handicap, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ; 4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

<sup>50</sup> [PDSEB version-finale- format WORD signé \(unesco.org\)](#)

<sup>51</sup> [mali-prodec2\\_2019-2028.pdf \(unesco.org\)](#)

<sup>52</sup> Improving access to a quality education for children of the Sahel, Burkina Faso, Mali and Niger; Multi-Country Initiative Proposal; UNICEF WCARO; October 2017

<sup>53</sup> Informations pays fournis à partir du rapport en date du 30 septembre 2023 relatif au « Rapport d'avancement de l'UNICEF pour le Mali et le Niger, UNICEF réf. SC170576 / Norvège réf RAF 16/0040 RAF 19/0053 » et du rapport « Approbation du rapport à mi-parcours pour « Améliorer l'accès à un système de qualité l'éducation des enfants du Sahel au Burkina Faso, au Mali et au Niger » (RAF-16/0040) et confirmation du décaissement du paiement final » en date du 24/10/2019

**Tableau 2.2** : Résumé du cadre de résultats du Programme évalué selon chacun des 3 pays concernés

Composantes	Pays					
	Burkina		Mali		Niger	
	Nombre de Produits	Nombre d'indicateurs de Produits	Nombre de Produits	Nombre d'indicateurs de Produits	Nombre de Produits	Nombre d'indicateurs de Produits
Composante 1. Élargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés	3	5	3	5	4	5
Composante 2. Améliorer la qualité de l'éducation de base	3	4	3	4	4	6
Composante 3. Renforcement de la recherche et du suivi (pédagogique) du système éducatif	2	2	-	-	3	3
Composante 4. Assurer la communication et la visibilité du projet	1	1	1	1	-	-
Composante 5. Aider les bureaux de pays à améliorer l'accès à une éducation de qualité en développant des stratégies et des outils efficaces au niveau régional	1	1	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>14</b>

**Source** : Élaboration par l'équipe d'évaluation

46. Ainsi, pour les 5 composantes du Programme évalué, le Niger présente le plus grand nombre de Produits et d'indicateurs de Produits (11 et 14 respectivement), suivi du Burkina Faso (10 et 13 respectivement) et du Mali (7 et 10 respectivement).

### 2.3. Stratégie de mise en œuvre du programme évalué

47. Tout en mettant l'accent sur l'éducation inclusive, l'éducation de qualité et le développement de la petite enfance, les 3 pays ont été appuyés dans la mise en œuvre des activités nationales en lien avec le programme régulier de l'UNICEF sur la période évaluée à travers des stratégies relatives à l'assistance technique, au développement des capacités, à la production de preuves, à la gestion des connaissances, au suivi et évaluation, à la communication et au plaidoyer.

48. Ainsi, il est à relever que chacune des 5 composantes du Programme évalué est perçue d'une valeur significative dans les trois pays et s'appuie sur le programme régulier de coopération UNICEF en contribuant, entre autres à :

1. L'expérimentation d'approches nouvelles et innovantes pour soutenir l'éducation continue et l'achèvement du cycle éducatif, en particulier dans le contexte du développement ;
2. La modélisation d'approches « d'école sûre » pour des écoles plus résilientes ;
3. L'apprentissage par les pairs à travers des clubs scolaires.

49. Les stratégies et les activités clés par composante de la mise en œuvre du Programmes pour chacun des pays concernés sont exposées en détail à l'**Annexe A.3**. Il en ressort particulièrement que les stratégies et les activités clés par composante du programme s'appuient sur :

- (i) Un renouvellement de l'engagement de l'UNICEF et des autres parties prenantes en faveur du droit de chaque enfant à une éducation de qualité avec un accent particulier sur les besoins des plus vulnérables ainsi la résorption des poches de disparité et la prise en compte de l'équité dans le système éducatif en général ;
- (ii) Une intensification des approches qui améliorent la qualité de l'offre éducative en renforçant les capacités pour assurer une gestion scolaire décentralisée adéquate et des initiatives localisées de formation initiale/continue des enseignants qui renforceront leurs compétences, à mesure que les Gouvernements des pays développent et mettent en œuvre des stratégies visant à améliorer les qualifications de tous les enseignants non qualifiés ;
- (iii) Une planification sectorielle et un renforcement des systèmes éducatifs à travers la diffusion et la promotion des connaissances validées des normes et standards nationaux pour une éducation de qualité identifiés et élaborés avec le soutien technique et financier de l'UNICEF.

### 2.4. Théorie de changement du programme évalué

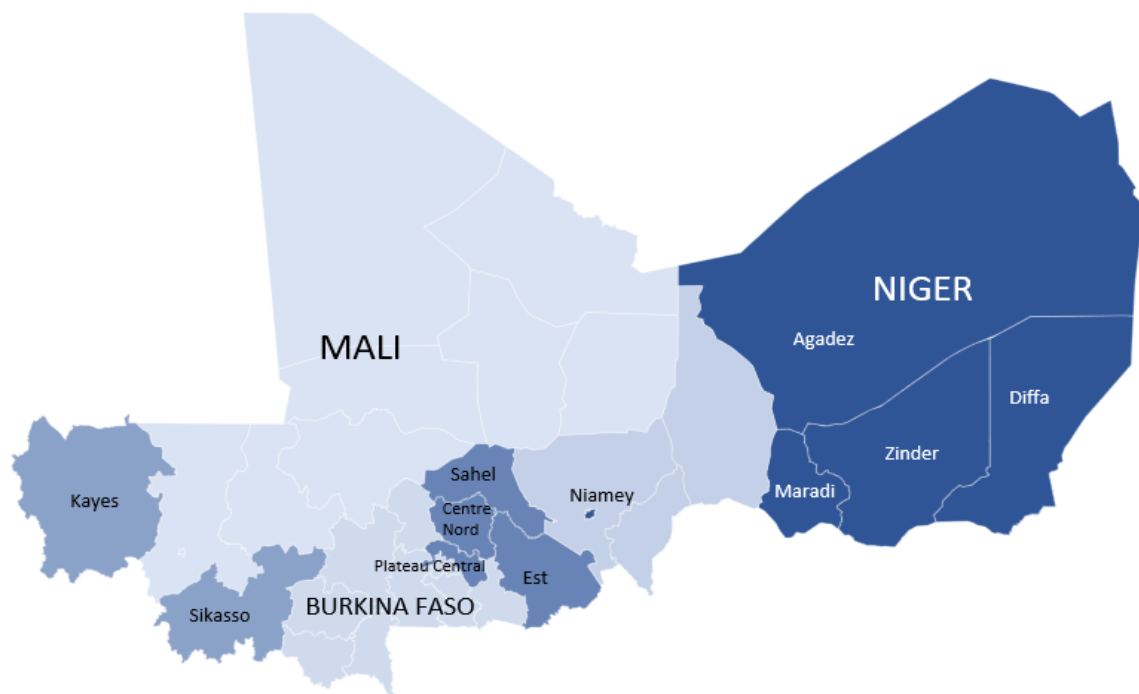
50. Une Théorie du Changement (TdC) a été constitué pour chacun des pays concernés par la mise en œuvre du Programme évalué à l'issue de la revue documentaire et des entretiens préliminaires faites auprès de parties prenantes lors du rapport de démarrage. D'ailleurs, les logiques de ces TdC pour chaque pays et présentées en **Annexe A.4** font ressortir les constations suivantes pour l'ensemble des 3 pays concernés :

- Les Résultats stratégiques et Effets escomptés, les Produits attendus et les interventions prévues pour chacun des 5 Composantes du Programme sont clairement établis ;
- La cohérence des logiques des TdC élaborés pour chacun des pays concernés sur la base des problèmes du système éducatif permet d'en déduire sa robustesse. Ce qui dès lors avait orienté l'équipe d'évaluation pour une utilisation de l'approche basée sur la TdC et l'analyse de contribution, de façon à établir dans quelle mesure les interventions du programme ont (ou n'ont pas) apporté une contribution aux Résultats stratégiques escomptés. De fait, sur cette base, l'évaluation a consisté à rechercher des preuves consolidées relativement :
  - ✓ Aux activités des interventions mises en œuvre dans le cadre du Programme évalué ;
  - ✓ A la chaîne de Résultats stratégiques atteints pour chacun des 5 Composantes du Programme évalué ;
  - ✓ Aux liens de cause à effet entre les activités des interventions mises en œuvre et les Résultats stratégiques atteints pour chacune des 5 Composantes du Programme évalué ;
  - ✓ Aux facteurs externes ayant pu interagir pour influencer le niveau d'atteinte des Résultats stratégiques par le Programme évalué pour chacun de ces 5 Composantes.

51. Lors de la mise en œuvre de cette évaluation, en tenant compte de l'implémentation des interventions du Programme évalué (2017-2023) et des inputs des équipes UNICEF pays, l'équipe d'évaluation s'est attelée à confronter chacune de ces TdC, en vue de garantir la conformité et de parvenir par pays à une TdC finale (**Annexe A.5** : Figures 5.1 ; 5.2 et 5.3 respectivement pour le Burkina Faso, le Mali et le Niger) tenant compte de toutes les contributions des parties prenantes de l'évaluation.

## 2.5. Couverture géographique du programme évalué (2017-2023)

52. Comme illustré par la **Figure 2.1**, le Programme évalué a été implémenté au Mali dans 2 régions à savoir celles de Kayes et de Sikasso. Au Burkina Faso, 4 régions ont été concernées par la mise en œuvre du Programme notamment les régions du Sahel, de l'Est, du Plateau Central et du Centre Nord. Enfin au Niger, en tout 4 régions ont été touchées par la mise en œuvre du Programme évalué à savoir, les régions d'Agadez, de Diffa, de Maradi et de Zinder.



### Légende :

Zone couverte au Burkina Faso
  Zone couverte au Mali
  Zone couverte au Niger

Figure 2.1 : Couverture géographique du programme évalué pour chacun des 3 pays

## 2.6. Rôles et responsabilités des parties prenantes du programme évalué

52. Les parties prenantes (**Annexe A.6**) dans la mise en œuvre, le suivi-évaluation et la coordination du Programme évalué se répartissent sur les niveaux global, national, infranational et communautaire dans tous les trois pays d'implémentation. Sur la plupart de ces niveaux une grande gamme de types de parties prenantes ont été impliqués : le bailleur de fonds (NORAD), l'agence d'exécution (UNICEF) ainsi qu'une grande variété de partenaires de développement, porteurs d'obligations principaux et secondaires qui étaient tenus à servir les titulaires de droits ciblés.

53. Les titulaires de droits du « **Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023)** » sont généralement situés dans les communautés des écoles bénéficiaires du Programme. Ils sont constitués en trois catégories différentes : (i) les enfants d'âge scolaire ; (ii) les enseignants d'écoles ; (iii) et les personnels de gestion des écoles. La totalité de ces titulaires de droits du programme est résumée dans le tableau ci-après<sup>54</sup> :

**Tableau 2.3 : Titulaires de droits du Programme évalué pour chacun des 3 pays concernés**

<b>Burkina Faso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Enfants d'âge scolaire :</b> 104 500 enfants scolarisés dans les écoles formelles et non formelles ont accès à une éducation de qualité selon les normes des Écoles Amies des Enfants (EQAmE), dont 4 500 enfants non scolarisés dont 1 500 enfants vivant avec un handicap (EVH) ; 1 500 élèves coraniques (talibés) et 1 500 adolescents bénéficient de programmes alternatifs adaptés tels que la stratégie de scolarisation accélérée et la formation préprofessionnelle.</li> </ul>
<b>Mali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Enfants d'âge scolaire :</b> Environ 121 000 enfants répartis dans 605 écoles bénéficieront d'une éducation de meilleure qualité. 7020 enfants non scolarisés bénéficient de programmes d'éducation alternative et accélérée adaptés à leur contexte. 10 500 enfants vulnérables risquant d'abandonner l'école reçoivent du matériel pédagogique.</li> </ul>
<b>Niger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Enfants d'âge scolaire :</b> 350 000 enfants en âge de fréquenter le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire, dont 18 000 enfants et jeunes non scolarisés, et 10 500 enfants en situation de handicap dans les 35 communes de convergence.</li> </ul>

## 2.7. Calendrier de mise en œuvre du programme évalué

54. Les étapes clés de mise en œuvre du Programme évalué sont reprises dans chacun des 3 pays d'implémentation dans le **Tableau 2.4**. Toutefois, l'**Annexe A.7** montre de manière plus détaillée la mise en œuvre du Programme évalué par type de Composantes.

**Tableau 2.4 : Étapes clés du Programme évalué selon l'évolution du contexte dans les 3 pays d'intervention**

Burkina Faso	Mali	Niger
<p><b>Novembre 2017 - juin 2018 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démarrage de l'intervention en novembre 2017. Phase de planification du projet.</li> <li>• Lancement de la mise en œuvre du projet avec les partenaires à partir de l'année scolaire 2018-2019.</li> </ul> <p><b>Juin 2018 - août 2019 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Défis rencontrés en raison de l'insécurité, entraînant des fermetures d'écoles.</li> <li>• Détérioration rapide de la sécurité due aux GANE, affectant les opérations scolaires.</li> <li>• Le taux d'achèvement de l'école primaire a chuté de manière significative dans les régions de l'Est et du Sahel.</li> </ul> <p><b>Août 2019 – mai 2020 :</b></p>	<p><b>Novembre 2017 - juin 2018 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification du projet « Améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants du Sahel ».</li> <li>• Début des premières activités de renforcement des capacités.</li> </ul> <p><b>Juin 2018 - août 2019 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La détérioration de la sécurité a impacté la mise en œuvre du projet.</li> <li>• Renforcement des capacités des enseignants, amélioration de la sécurité dans les écoles et amélioration du suivi et de la gestion.</li> </ul> <p><b>Novembre 2019 – mai 2020 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Novembre 2019 : un avenant a été signé pour prolonger le projet jusqu'en octobre 2022 pour le</li> </ul>	<p><b>Novembre 2017 - juin 2018 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification du projet « Améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants du Sahel ».</li> <li>• Début des premières activités de renforcement des capacités.</li> <li>• Intervention d'urgence dans la région de Diffa</li> </ul> <p><b>Juin 2018 - août 2019 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La détérioration de la sécurité a présenté des défis pour la mise en œuvre rapide et efficace du projet.</li> </ul> <p><b>Novembre 2019 – mai 2020 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le projet a soutenu le renforcement des capacités des enseignants et l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation.</li> <li>• Novembre 2019 : un avenant a été signé pour prolonger le projet jusqu'en octobre 2022 pour le</li> </ul>

<sup>54</sup> Informations fournies par le document « Proposition d'initiative multi-pays UNICEF WCARO Octobre 2017, Soumis au Gouvernement de la Norvège »



Burkina Faso	Mali	Niger
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pandémie de COVID-19 a conduit à la fermeture de toutes les écoles en mars.</li> <li>• L'insécurité a causé d'autres fermetures d'écoles.</li> <li>• Le programme d'éducation radiophonique a été étendu à l'échelle nationale en réponse aux fermetures d'écoles et à la COVID-19.</li> <li>• Octobre : Le projet est prolongé pour le Burkina Faso et le Bureau Régional jusqu'en octobre 2021,</li> </ul> <p><b>Mai 2020 - novembre 2021 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuation de la détérioration de la situation sécuritaire et de la pandémie de COVID-19.</li> <li>• Mise en œuvre d'activités de développement dans des zones plus sûres et renforcement de la résilience dans les écoles.</li> <li>• Fin des dernières activités en novembre 2021.</li> </ul>	<p>Mali et le Niger, avec un financement supplémentaire de 120 millions NOK.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'insécurité due aux GANE a entraîné la fermeture d'écoles, affectant 333 900 élèves et 6 678 enseignants.</li> <li>• Toutes les écoles ont fermé leurs portes en raison du COVID-19, affectant 3,83 millions d'enfants.</li> </ul> <p><b>Mai 2020 - septembre 2021 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La pandémie de COVID-19 a entraîné des fermetures prolongées d'écoles ; l'année scolaire 2020-2021 a débuté en janvier 2021.</li> </ul> <p><b>Septembre 2021 - septembre 2022 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insécurité persistante et perturbation de l'apprentissage due au COVID-19 ; 1 761 écoles fermées au Mali en juin 2022.</li> <li>• L'UNICEF, avec le soutien du NORAD, a poursuivi la mise en œuvre dans les régions de Kayes et Sikasso.</li> </ul> <p><b>Septembre 2022- septembre 2023 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La crise humanitaire dans la région centrale du Sahel s'est aggravée, affectant le Mali, avec une intensification des conflits armés et des impacts négatifs du changement climatique.</li> </ul> <p><b>Septembre 2023 – aujourd'hui :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dernières activités toujours en cours.</li> </ul>	<p>Mali et le Niger, avec un financement supplémentaire de 120 millions NOK.</p> <p><b>août 2019-mai 2020 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'insécurité due aux GANE a entraîné la fermeture de 114 écoles, affectant 7 327 élèves et 290 enseignants.</li> <li>• Les écoles et autres établissements d'enseignement ont été fermés en raison de la pandémie de COVID-19, affectant 3,58 millions d'enfants.</li> </ul> <p><b>Mai 2020-septembre 2021 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La pandémie de COVID-19 a entraîné la non-scolarisation des enfants pendant au moins trois mois.</li> <li>• Les élections parlementaires, municipales et présidentielles se sont déroulées dans un contexte d'aggravation de la crise dans la région du Sahel central, avec une aggravation de la sécurité et des déplacements de population.</li> </ul> <p><b>Septembre 2021- septembre 2022 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'insécurité et la reprise après les perturbations de l'apprentissage liées à la COVID-19 se sont poursuivies.</li> <li>• 755 écoles étaient fermées en mai 2022, affectant la scolarisation de 64 238 enfants.</li> </ul> <p><b>Septembre 2022- septembre 2023 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La crise humanitaire dans la région centrale du Sahel, qui comprend le Mali et le Niger, s'est aggravée en raison du conflit armé et des impacts négatifs du changement climatique.</li> </ul> <p><b>Septembre 2023 – aujourd'hui :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dernières activités toujours en cours.</li> </ul>

## 2.8. Budget du programme évalué

55. Doté par NORAD d'un budget initial de 150 millions de couronnes norvégiennes (NOK), ce qui équivalait à 18 345 000 USD en 2017, le Programme a débuté en novembre 2017 avec une durée prévue de trois ans jusqu'à octobre 2020.<sup>55</sup> Néanmoins, la durée du programme a été prolongée à plusieurs reprises dans les trois pays. Au Burkina Faso, une extension sans coût a été signée en octobre 2020 prolongeant le projet jusqu'à la clôture des dernières activités en novembre 2021. En décembre 2019, le Mali et le Niger ont reçu un financement additionnel de 120 millions de NOK accompagné d'une extension du programme jusqu'à novembre 2022. Une seconde prolongation sans coût a été faite jusqu'à novembre 2023 pour le Mali et en mai 2024 pour le Niger. En définitive, le programme avait un budget total entièrement financée par NORAD de 270 millions de NOK et une durée respective de 4 ans, 6 ans et 6 ans et demi au Burkina Faso, au Mali et au Niger respectivement.

56. À la suite de ces dotations budgétaires, les dépenses du programme ont été faites comme suit :

<sup>55</sup> Improving access to a quality education for children of the Sahel, Burkina Faso, Mali and Niger; Multi-Country Initiative Proposal; UNICEF WCARO; October 2017



- Au 30 avril 2022<sup>56</sup>, les dépenses cumulées engagées par le Burkina Faso s'élevaient à 2 726 850 \$ US constituées de dépenses de 1 971 498<sup>57</sup> \$ US jusqu'au 31 décembre 2019 et des dépenses engagées à hauteur de de 755 352<sup>58</sup> \$ US entre 2020 et 2021 (Cf **Tableaux de la série A.8.1 en annexe A.8**) ;
- Au 30 septembre 2023<sup>59</sup>, les dépenses cumulées engagées par le Mali s'élevaient au total à 7 611 805 \$ US et se répartissaient comme suit : 1 782 354<sup>60</sup> \$ US jusqu'au 31 décembre 2019 auxquels s'ajoutent 1 969 004<sup>61</sup> \$ US de dépenses au titre de l'année 2020 ainsi que 3 860 448<sup>62</sup> \$ US sur la période 2021-2023. Pour cette période les dépenses sont respectivement de 1 477 218 \$ US en 2021, de 1 517 491 en 2022 et enfin de 865 739 \$ US en 2023 (Cf **Tableaux de la série A.8.2 en annexe A.8**) ;
- Au 30 septembre 2023<sup>63</sup>, les dépenses cumulées engagées par le Niger s'élevaient au total à 11 847 849 \$ US et se répartissaient comme suit : 5 882 078<sup>64</sup> \$ US jusqu'au 31 décembre 2019 auxquels s'ajoutent 1 784 727<sup>65</sup> \$ US de dépenses au titre de l'année 2020 ainsi que 96 291<sup>66</sup> \$ US en 2021 et 4 084 753<sup>67</sup> \$ US en 2023 (cfr **Tableaux de la série A.8.3 en annexe A.8**) ;

57. C'est dire qu'au total pour l'ensemble des 3 pays concernés par ce programme évalué, au 30 septembre 2023, un montant global de 22 186 504 \$ US a été dépensé pour la mise en œuvre des interventions.

---

<sup>56</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 30 April 2022

<sup>57</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 15 May 2020

<sup>58</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 30 April 2022

<sup>59</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 23 September 2023

<sup>60</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 15 May 2020

<sup>61</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 30 September 2021

<sup>62</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 23 September 2023

<sup>63</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 23 September 2023

<sup>64</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 15 May 2020

<sup>65</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 30 September 2021

<sup>66</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 30 September 2021

<sup>67</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 23 September 2023

## CHAPITRE 3. BUT, UTILISATEURS ET UTILISATIONS DE L'ÉVALUATION

### 3.1. But de l'évaluation

58. Cette évaluation a deux buts majeurs qui sont :

- **Formatif (apprentissage)** : il vise à générer des informations qui peuvent éclairer la conception et la mise en œuvre des futures initiatives de l'UNICEF visant à renforcer le système éducatif public pour une offre efficace de services de qualité. Il vise à mettre en lumière les actions correctives potentielles et à identifier les bonnes pratiques et les stratégies efficaces à explorer davantage à l'avenir surtout celles relatives aux questions multisectorielles (protection de l'enfance, mariage des enfants, violence basée sur les genres, etc.) ;
- **Sommatif (redevabilité)** : il vise à tenir les agences d'exécution, les partenaires de développement et les détenteurs d'obligations, responsables de la performance de l'intervention et des résultats obtenus en termes de renforcement des systèmes pour la fourniture efficace d'une éducation de qualité. L'évaluation vise à fournir des preuves solides au donateur, aux partenaires de développement concernés et aux groupes de population, sur la mesure dans laquelle l'intervention a atteint ses objectifs dans chacun des pays concernés. Cela inclut à la fois la responsabilité verticale envers le donateur et la responsabilité horizontale envers les populations.

### 3.2. Utilisateurs et utilisations de l'évaluation

59. Le **Tableau 3.1** ci-dessous résume les principaux utilisateurs ainsi que les utilisations envisagées de l'évaluation.

**Tableau 3.1: Utilisateurs et utilisation de l'évaluation**

Utilisateurs principaux	Utilisation des résultats de l'évaluation
<b>Pour les trois pays :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ministère de l'Éducation et autres ministères sectoriels concernés,</li><li>• Groupe local d'éducation</li></ul>	Pour les trois pays, les résultats de l'évaluation comptent informer : (i) la planification du secteur de l'éducation ; (ii) la conception de plans de travail futurs et les propositions de financement futures ; et, (iii) les actions de plaidoyer et les notes d'orientation/formulation.
<b>Bureaux Pays (BP) UNICEF du Burkina Faso, Mali et Niger</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informer de bonnes pratiques et de stratégies efficaces mises en place par chacun de bureau en collaboration avec les partenaires nationaux ;</li><li>• Elaborer une stratégie de plaidoyer fondée sur des données probantes auprès des donateurs dans chaque pays (composante éducation)</li></ul>
<b>Bureau Régional d'UNICEF (WCARO)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informer sur les bonnes pratiques et de stratégies efficaces développées par pays ;</li><li>• Développer une stratégie de plaidoyer basée sur des données probantes adressée aux donateurs interne et externe des trois pays concernés.</li><li>• Déterminer la contribution des stratégies mises en œuvre du projet aux objectifs KRC3<sup>68</sup> et KRC4<sup>69</sup>.</li></ul>
<b>Partenaires au Développement : NORAD, ASNU et autres types de Partenaires (Banque Mondiale, PAM)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informer les futurs programmes en lien avec l'éducation et les allocations budgétaires</li><li>• Identifier les domaines émergents de complémentarité</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Organisations de la Société Civile et ONG du domaine d'éducation</li><li>• Communautés locales et Comités de gestion scolaire dans les trois pays ciblés</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Disposer d'une base d'évidences sur le niveau d'efficacité du programme ainsi que son niveau d'efficience pour sa réplification dans les futurs programmes d'éducation</li></ul>

<sup>68</sup> KRC3 : Accès équitable et durable à l'éducation. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/burkinafaso/media/2361/file/%C3%A9ducation%20r%C3%A9sultats%20cl%C3%A9s%20pour%20les%20enfants.pdf](https://www.unicef.org/burkinafaso/media/2361/file/%C3%A9ducation%20r%C3%A9sultats%20cl%C3%A9s%20pour%20les%20enfants.pdf)

<sup>69</sup> KRC 4 : Amélioration des résultats d'apprentissage. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/burkinafaso/media/2361/file/%C3%A9ducation%20r%C3%A9sultats%20cl%C3%A9s%20pour%20les%20enfants.pdf](https://www.unicef.org/burkinafaso/media/2361/file/%C3%A9ducation%20r%C3%A9sultats%20cl%C3%A9s%20pour%20les%20enfants.pdf)

## CHAPITRE 4. OBJECTIFS ET PORTEE DE L'EVALUATION

### 4.1. Objectifs de l'évaluation

60. L'objectif général de cette évaluation est d'apprécier les réalisations dudit programme, de tirer les leçons apprises et faire des recommandations qui vont permettre de mieux informer la prise de décisions stratégiques et opérationnelles en vue d'améliorer la mise en œuvre future d'interventions similaires. De manière spécifique, quatre (4) objectifs sont assignés à cette évaluation :

1. Déterminer la pertinence, la cohérence, l'efficience et l'efficacité, l'impact, la durabilité et les dimensions de genre, de droits de l'homme et d'équité du programme ;
2. Identifier les bonnes pratiques ainsi que les leçons apprises sur ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné dans le cadre du projet, y compris les résultats inattendus (positifs et négatifs) ;
3. Fournir des orientations sur les stratégies futures à mettre en œuvre en lien avec le KRC3 et le KRC4, ainsi que l'intégration des questions multisectorielles telles que la protection de l'enfance, le mariage des enfants, la VBG ou les programmes de convergence autour des adolescentes ;
4. Formuler des recommandations clés tant sur le plan stratégique qu'opérationnel.

### 4.2. Portée de l'évaluation

#### 4.2.1. Portée thématique

61. La portée thématique de l'évaluation se base sur les 4 composantes du Programme pour les trois pays et une composante du bureau régional d'après le tableau ci-après :

**Tableau 4.1 : Portée thématique de l'évaluation basée sur les 5 composantes de l'intervention**

Domaines d'intervention à évaluer sur la base du cadre logique et de la Théorie du Changement.	Composante 1. Élargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés (KRC3) ; Composante 2. Améliorer la qualité de l'éducation de base (KRC4) ; Composante 3. Renforcement de la recherche et du suivi du système éducatif ; Composante 4. Assurer la communication et la visibilité du projet ; Composante 5. Le Bureau Régional fournit une assurance qualité, une assistance technique et assure la coordination entre les bureaux de pays
--	--

62. Ainsi, il importe de préciser que l'évaluation a analysé les interventions des quatre premières Composantes du Programme présentées en fonction des différents niveaux des parties prenantes se situant en fonction des pays considérés au niveau national, au niveau infranational et au niveau des communautés.

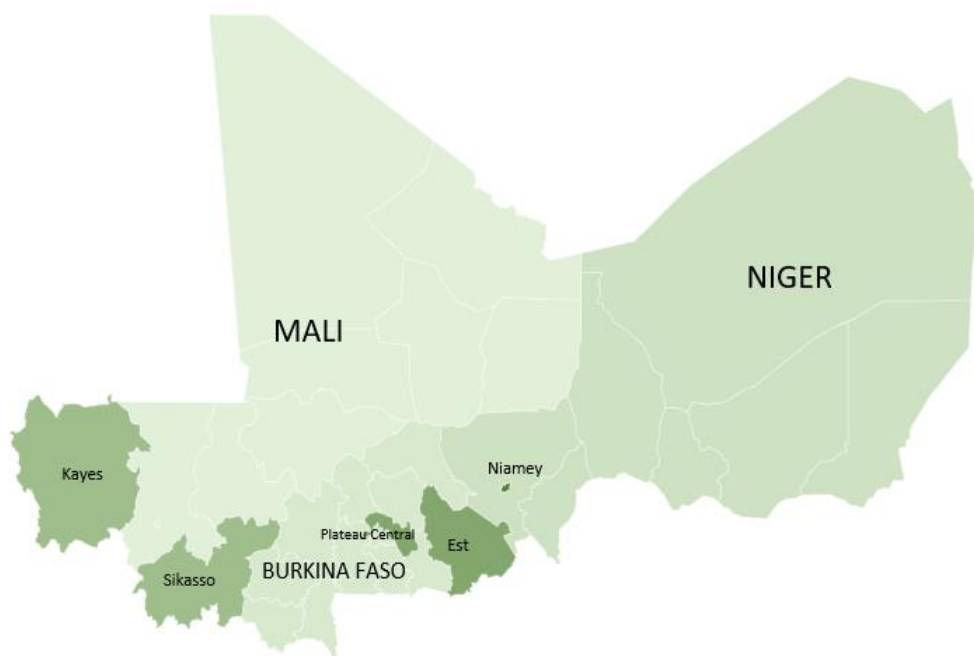
#### 4.2.2. Portée géographique

63. Au Mali, l'évaluation a couvert les régions d'intervention du programme. La collecte des données primaires a été réalisée dans la capitale (Bamako) et dans les deux régions cibles du projet, Kayes et Sikasso.

64. En revanche, dans le cas du Burkina Faso, la collecte de données primaires n'a concerné que 2 des 4 Régions d'implémentation du Programme évalué à savoir l'Est et le Plateau Central ainsi la capitale (Ouagadougou). L'intérêt pour ces 2 régions d'implémentation se justifie dans la mesure où celles-ci sont des régions pour lesquelles l'aspect sécuritaire était possiblement le mieux maîtrisé et le plus propice aux déploiements des équipes d'une part. D'autre part, le choix établi a permis à l'équipe d'évaluation de mesurer les variations régionales pouvant couvrir l'ensemble des éléments en lien avec la mise en œuvre du Programme évalué.

65. La portée géographique de collecte des données au niveau communautaire pour le Burkina Faso et le Mali est aussi due à des contraintes budgétaires de la réalisation de l'évaluation. Aussi, le choix des zones de collecte des données au niveau communautaire répond également à l'ambition d'éviter une sur sollicitation des communautés dans un environnement où il foisonne des études et évaluations menées concomitamment au niveau de ces communautés.

66. Enfin, pour ce qui est de la collecte des données primaires au Niger, elle a été circonscrite spécifiquement aux informateurs clés à Niamey en présentiel et ceux de niveau infranational en mode virtuel. En revanche, aucune communauté des 4 régions d'interventions du Programme évalué n'a été concernée dans le cadre de cette évaluation. Ce, en raison de la situation socio-militaro-politique ainsi que pour se conformer également aux orientations telles que voulues par les TdR (**Annexe A.1**) de la présente évaluation.



**Légende :**

Zones des opérations de collecte des données du Programme évaluée (2017-2023)

**Figure 4.1:** Portée géographique des opérations de collecte des données relatives au Programme évalué (2017-2023)

**4.2.3. Portée chronologique**

**67.** L'évaluation réalisée au cours de la période allant de janvier 2024 à octobre 2024 a couvert toutes les activités mises en œuvre dans le cadre du Programme dans chacun des 3 pays sur la base du tableau ci-dessous.

**Tableau 4.2 :** Portée temporelles des interventions du programme par pays

Burkina Faso	Mali	Niger
<b>Novembre 2017 – Octobre 2021</b>	Novembre 2017- Novembre 2023 (addendum accordé en 2019)	Novembre 2017-Décembre 2023 (addendum accordé en 2019)

## CHAPITRE 5. CRITERES ET QUESTIONS D'ÉVALUATION

### 5.1. Critères d'évaluation

68. L'évaluation se concentrera sur 6 (six) critères principaux du Groupe des Nations Unies pour l'Évaluation (UNEG) et Comité d'Aide au Développement de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques OCDE/DAC : (i) pertinence, (ii) cohérence, (iii) efficacité, (iv) efficacité, (v) impact et (vi) durabilité. En plus de ces critères, l'évaluation a analysé les interventions sous les critères transversaux qui sont l'égalité de genre, l'équité et les droits humains relatifs à la mise en œuvre des interventions.

### 5.2. Questions et sous-questions d'évaluation

69. Il est essentiel de noter que les Questions d'Évaluation (QE) et les Sous-Questions d'Évaluation (SQE) ont été reformulées sur la base des termes de référence et de l'analyse de l'évaluabilité.

70. D'ailleurs, du fait que certaines SQE dans leur formulation n'apportaient pas de plus-value au travail d'évaluation à entreprendre, l'analyse d'évaluabilité entreprise par l'équipe d'évaluation a abouti à leur reformulation (notamment pour les questions 1.1 ; 2.1 ; 10.1 ; 12.1 ; 14.1 ; 16.1), à leur suppression (ancienne question 13.1 et 21.1) et à la proposition de prise en compte d'une nouvelle SQE (4.2). Aussi, il a été décidé de considérer des anciennes SQE en lien avec certains critères d'évaluation plutôt que d'autres (ancienne 2.1 devenant 3.7 ; ancienne 6.1 devenant 3.8).

71. Ces actions de reformulation, de suppression et de proposition des SQE en lien avec l'analyse d'évaluabilité sont résumées dans l'**Annexe A.9** et ont donné lieu finalement au choix de 23 SQE (**Annexe A.10**) sur la base des 25 SQE initiales pour lesquelles la présente évaluation s'est donc fixée comme objectif d'apporter des réponses. Également, 6 questions d'évaluation en lien avec les 6 critères retenus ont été formulées. Enfin, il est à noter qu'à chaque QE/SQE ont été associés des indicateurs, ainsi que la méthode de collecte de données, les sources d'informations et la méthode d'analyse. Cet ensemble constitue la matrice d'évaluation (**Annexe A.11**).

### 6.1. Approche globale de l'évaluation

72. La méthodologie utilisée dans cette évaluation a été en ligne avec l'approche basée sur les droits humains et le genre avec un accent particulier sur l'équité et conforme à la procédure de l'UNICEF pour les normes éthiques en matière de recherche d'évaluation, de collecte et d'analyse de données.

73. La première approche utilisée pour cette évaluation est l'analyse de la Théorie du Changement (TdC) qui se retrouve dans l'Annexe A.5 (Figures 5.1 ; 5.2 et 5.3 respectivement pour le Burkina Faso, le Mali et le Niger). Ainsi, l'analyse des TdC des trois pays a permis de ressortir clairement les évidences relatives : (i) aux interventions mises en œuvre dans le cadre des activités du programme évalué; (ii) à la chaîne de résultats atteints à la suite de l'implémentation du programme; (iii) aux liens de cause à effet entre les activités des interventions mises en œuvre et les résultats escomptés atteints ; et enfin (iv) aux facteurs internes/externes ayant pu interagir pour influencer positivement ou négativement le niveau d'atteinte des résultats.

74. La seconde approche, dite approche du « *Changement le Plus Significatif (CPS)* », visant à capturer le changement et à identifier les effets inattendus d'un programme a été implémentée dans le cadre de cette évaluation. A ce titre, elle a permis de prendre conscience de certains résultats non prédéterminés. Cette forme participative a eu également l'avantage d'offrir une meilleure compréhension du vécu des participants au programme évalué ainsi qu'un partage d'expériences à travers l'identification des changements significatifs. Elle a permis de faire en évidence différentes interprétations de la réalité relative à la contribution du programme évalué dans la vie des parties prenantes à cette initiative.

75. Enfin, en vue d'aborder les objectifs 1 et 4 de cette évaluation, surtout par rapport aux dimensions d'efficacité et impact, l'évaluation a utilisé une troisième approche relative à l'analyse d'impact quasi-expérimentale. Elle est basée sur la méthode de l'Appariement des Scores de Propension (ASP) afin de faciliter une comparaison transversale de groupes « traité » et « non-traité ». Etant donné l'absence de données de base de bonne qualité et un échantillon de seulement 4 écoles par pays posant des défis à la validité des données, l'ASP a été choisi en tant que méthode d'échantillonnage raffinée pour créer des groupes comparables d'écoles qui ont reçu ou non l'intervention, en tenant compte des covariables observables qui prédisent la réception de l'intervention<sup>70</sup>. Ainsi, en appariant les écoles sur des caractéristiques telles que la taille, l'emplacement et les profils démographiques, nous visons à atténuer le biais de sélection et à approcher les conditions d'une expérience randomisée au mieux que possible.

### 6.2. Approches spécifiques de l'évaluation

76. Afin d'appréhender le plus précisément possible la performance du programme sur la période de mise en œuvre, une approche combinée dite approche mixte (qualitative et quantitative) a été utilisée. Les données qualitatives proviennent principalement des documents relatifs à la formulation ainsi qu'à la mise en œuvre du programme (**Annexe A.13**) ainsi que des entretiens semi-structurés individuels et/ou de groupe, des séances de FGD et de Cadre H réalisés. Quant aux données quantitatives, elles proviennent de deux sources à savoir : (a) l'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) réalisée auprès des parties prenantes constituées des personnes impliquées dans l'implémentation, le suivi-évaluation et la coordination des interventions implémentées pour chacun des 3 pays ; (b) l'Enquête d'Opinion Auprès des Ménages (EOAM) réalisée auprès des porteurs de droits que sont les représentants de ménages issus des communautés où les interventions ont été mises en œuvre (ou pas) spécifiquement au Mali et au Burkina.

77. La conception et la conduite de la mission d'évaluation ont été menées dans une approche participative et inclusive dans la mesure du possible. Ainsi, l'échantillonnage des informateurs clés a cherché à être le plus complet et représentatif possible dans les limites de l'information disponible et du temps alloué à la phase de collecte de données. Au total, 3 experts nationaux en évaluation dont un pour chacun des pays concernés ainsi que 20 agents de collecte de données mis à disposition par des sociétés partenaires de recherche locales à l'image de CIDEL (Burkina Faso) et de ID Sahel (Niger) ont été sous la houlette du consultant international/Team Leader de Cowater lors de la phase de collecte de données. En outre, la restitution de l'analyse préliminaire a facilité l'échange et l'analyse constructive entre l'équipe

<sup>70</sup>[https://dimewiki.worldbank.org/Propensity\\_Score\\_Matching#:~:text=Propensity%20score%20matching%20\(PSM\)%20is,the%20impact%20of%20an%20intervention](https://dimewiki.worldbank.org/Propensity_Score_Matching#:~:text=Propensity%20score%20matching%20(PSM)%20is,the%20impact%20of%20an%20intervention) .

de l'évaluation et les principales parties prenantes<sup>71</sup>. Par ailleurs, les détenteurs de droits (bénéficiaires<sup>72</sup>) des interventions ont été impliqués dans le processus de l'évaluation lors de la réalisation des groupes de discussion. Enfin, dans le cadre de la gestion de l'évaluation, le processus a bénéficié de l'accompagnement d'un Groupe de Référence de l'Evaluation (GRE) dont l'UNICEF WCARO a assuré le lead et qui a permis de garantir ainsi l'assurance qualité de l'évaluation.

### 6.3. Méthodes et outils de collecte des données

78. Pour ce qui est de la collecte des données, au total six principales méthodes ont été employées et les protocoles d'entrevue utilisés pour ces méthodes sont fournis à l'**Annexe A.12**.

#### 6.3.1. Volet qualitatif

79. Spécifiquement à ce volet, quatre méthodes ont été mises à contribution :

- **La revue documentaire** : La revue documentaire s'est basée sur les documents fournis par l'UNICEF et les parties prenantes. Cette revue documentaire a ainsi consisté en l'examen d'une quarantaine (42) de documents et a permis de mieux s'approprier le programme. Pendant la phase d'analyse, la revue documentaire a également servi à apprécier les progrès, les contraintes et les obstacles qui ont surgi lors de l'exécution du programme évalué. La liste des documents consultés figure en **Annexe A.13**.
- **Les entretiens individuelles semi-structurés** : Réalisées à l'aide de guides d'entretien (**Annexe A.12.2.1 et Annexe A.12.2.2**) administrés aux acteurs clés et aux parties prenantes des interventions du Programme évalué, aux niveaux régional (WCARO), national et déconcentré des 3 pays afin de recueillir des informations et des données approfondies des interventions relatives aux partenaires d'exécution, de mise en œuvre et/ou de coordination (Acteurs de types gouvernementaux/institutions nationales/administrations sectorielles, OSC/ONG/Associations) et des ASNU. Les 94 entretiens individuels semi-structurés (dont 22 soit 23% auprès de femmes) réalisés au total sur les 110 potentiels identifiés (soit 85% de taux de participation) sont contenus dans la liste des personnes interviewées présentée en **Annexe A.14**. Ces entretiens individuels ont été réalisés sur la base d'un échantillonnage d'informateurs clés et la sélection de ces informateurs clés a été réalisée sur la base de la cartographie des parties prenantes du programme évalué et en priorisant la représentativité et l'importance du rôle joué par chacun de ces acteurs. Compte tenu de la disponibilité des parties prenantes, les entretiens ont été menés en combinant autant le mode présentiel que le mode virtuel, par le canal de médias sociaux qui assurent la confidentialité des conversations (teams, WhatsApp, Zoom).
- **Les Focus Group Discussion (FGD)** : Menées à l'aide de guide de discussion de groupe (**Annexe A.12.2.3**) en mode présentiel auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles ; Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves ; Membres de la communauté adjacente aux écoles) des communautés où les interventions ont été mises en œuvre (ou pas) spécifiquement au Mali et au Burkina Faso. Pour rappel, au Burkina Faso, les interventions ont été mises en œuvre dans les communautés des écoles primaires Fada Annexe et de Torodo quand celles non prises en compte par l'intervention sont relatives aux écoles primaires Diapangou A et Mogtédo secteur 1. Au Mali, les interventions ont été mises en œuvre dans les communautés des écoles de Falaya de Sikasso et Almamy Timbo de Bougouni quand celles non prises en compte par l'intervention sont relatives aux écoles de Kounandji de Bougouni et Tieba de Sikasso. Voir l'**Annexe A.15** pour le choix des écoles qui ont été concernées cette présente évaluation.
- **Le Cadre H<sup>73</sup>** : Réalisé à l'aide de guide (**Annexe A.12.2.4**) lors de séances participatives séparées selon le sexe auprès des **titulaires de droits directs** (Elèves ; Enfants non-scolarisés) constitués des enfants de sexe féminin et masculin de moins de 12 ans seulement dans les communautés ci-haut précisées du Mali et du Burkina Faso<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> Représentants des Bureaux de l'UNICEF des 3 pays et de l'UNICEF WCARO.

<sup>72</sup> Porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects (Associations des Mères d'élèves, les acteurs des COGES, les enseignants et directeurs d'école, les élèves des écoles couvertes par le programme)

<sup>73</sup> Méthode de collecte de données réservée aux enfants ou à la jeunesse et qui est basée sur un outil simple qui peut être aisément utilisé en vue d'évaluer les forces, faiblesses et suggestions d'amélioration d'un projet, d'une initiative. [3 - Evaluation\\_H.doc \(live.com\)](#)

<sup>74</sup> Aucune collecte de données faite au Niger à cause des préoccupations de sécurité.



### 6.3.2. Volet quantitatif

80. Deux questionnaires en ligne ont été mis à la disposition des parties prenantes lors des entretiens réalisés. Les participants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU et des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ont été les principaux informateurs (**Annexe A.12.1.1**). Les porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects ont été les principaux informateurs pour ce volet de l'évaluation à partir du questionnaire présenté en **Annexe A.12.1.2**. Ces deux questionnaires ont été paramétrés sur Kobo Collect et le lien a été partagé avec les différentes parties prenantes pour faciliter la collecte des données quantitatives. Le taux de réponse de ce volet a été jugé acceptable avec un taux de participation de 71% (57 participants sur les 80 projetés) pour les parties prenantes de niveau WCARO, National et décentralisés et de 70% (70 formulaires soumis sur les 100 projetés) s'agissant des porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects des communautés. Les données obtenues ont fait l'objet d'analyse statistique en complément aux analyses qualitatives effectuées à partir des entretiens réalisés.

81. Enfin, s'agissant de l'Enquête d'Opinion Auprès des Ménages (EOAM) réalisée en mode présentiel auprès des porteurs de droits que sont les représentants de ménages issus des communautés où les interventions ont été mises en œuvre (ou pas) spécifiquement au Mali et au Burkina, un questionnaire (**Annexe A.12.1.3**) a été utilisé dans ce cadre. Des taux de complétude de 103% et de 101% ont été réalisés respectivement pour le Burkina Faso et pour le Mali concernant l'EOAM avec respectivement 329 et 320 ménages enquêtés pour des cibles de 318 pour chacun des pays.

Tableau 6.1 : Synthèse des méthodes et outils de collecte de données

Méthodes	Outils
Revue documentaire	Fiche de lecture
Entretiens semi-structurés auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants	Guide d'entretien individuels (cf. <b>Annexe 12.2.1 et 12.2.2</b> )
Focus Group Discussion (FGD) auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles ; Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves ; Membres de la communauté adjacente aux écoles) des communautés	Guide de FGD (cf. <b>Annexe 12.2.3</b> )
Cadre H auprès des enfants de moins de 12 ans bénéficiaires des interventions	Guide de cadre H (cf. <b>Annexe 12.2.4</b> )
Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects	Questionnaires en ligne (cf. <b>Annexes 12.2.1-2</b> ) programmé sur l'application Kobo Collect
Enquête d'Opinion Auprès des Ménages (EOAM) du Burkina Faso et du Mali	Questionnaire de l'enquête d'opinions auprès des ménages (cf. <b>Annexe 12.1.3</b> ) programmé sur l'application Kobo Collect

### 6.4. Stratégie d'échantillonnage

82. L'ensemble du processus d'échantillonnage a été articulé autour des lignes directrices d'éthiques de l'UNEG pour l'évaluation (2020)<sup>75</sup>. Aussi, ce processus d'échantillonnage a intégré les droits humains, les droits des enfants, le genre et l'équité de manière transversale conformément au code de conduite<sup>76</sup> et aux directives de l'UNEG en matière d'intégration des droits humains, des personnes vivant avec un handicap, des populations vulnérables et de l'égalité des sexes aux évaluations<sup>77</sup>. Ainsi, pour tenir compte des critères UN SWAP sur l'Égalité des sexes et autonomisation des femmes (GEEW), la stratégie d'échantillonnage (**Annexe A.16**) mise en œuvre pour cette évaluation a recherché autant que possible à équilibrer le genre pour les différentes catégories d'informateurs, y compris les plus difficiles à atteindre (vulnérables). En effet, alors qu'il était projeté qu'au moins 50% de participants aux différentes méthodes de collecte soient des femmes/filles dans la mesure du possible, finalement l'échantillon final a atteint 42% de cette population. Également, de concert avec

<sup>75</sup> UNEG (2020) *Lignes directrices éthiques de l'UNEG pour l'évaluation*. Disponible sur : [https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/summary/UNEG\\_Ethical\\_Guidelines\\_for\\_Evaluation\\_2020.pdf](https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/summary/UNEG_Ethical_Guidelines_for_Evaluation_2020.pdf). (Consulté le 01/02/2023)

<sup>76</sup> <http://www.unEvaluation.org/document/detail/100>

<sup>77</sup> <http://www.uneval.org/document/detail/980>

les ONG de mise en œuvre, l'équipe est parvenue à identifier et faire participer lors de collecte des données 25 parties prenantes présentant une vulnérabilité (femmes enceintes, mères allaitantes, personnes déplacées, personnes âgées) ainsi que 3 personnes vivant avec un handicap.

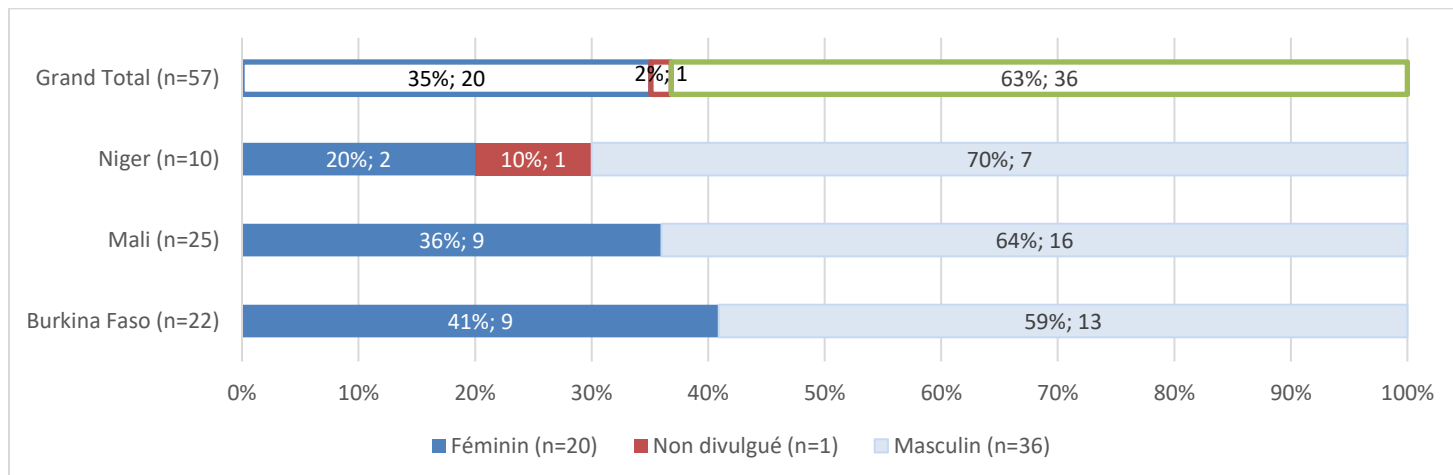
Ainsi, conformément à la stratégie d'échantillonnage du volet qualitatif de cette évaluation (**Annexe A.16**), la cartographie des parties prenantes s'est basée sur les 4 niveaux hiérarchiques (régional, national, infranational et communautaire) et en se basant sur leur rôle dans la mise en œuvre du programme évalué. Elle a permis d'identifier 137 parties prenantes dont 45 au Burkina Faso, 53 au Mali, 27 au Niger et 12 au niveau WCARO qui ont servi de base d'échantillonnage pour les entretiens individuels réalisés dans le cadre de cette évaluation. Il est nécessaire de préciser que l'agence d'exécution, les partenaires de développement et les porteurs d'obligation pour chacun des pays sont généralement concentrés aux niveaux régional, national et infranational tandis que les porteurs d'obligation secondaires et les titulaires des droits sont concentrés généralement au niveau communautaire.

**83.** La sélection des porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects a été faite selon la technique d'échantillonnage par commodité, c'est-à-dire en fonction de leur disponibilité et accessibilité au moment des visites de terrain. Au total, 40 FGD étaient planifiées pour une réalisation effective de 30 FGD (75%) soit 240 participants au total constitués de 157 participants de sexe masculin et de 83 participants de sexe féminin. Ces FGD ont concerné les titulaires de droits et porteurs d'obligation secondaires au niveau des communautés d'interventions du Programme évalué au Burkina Faso et au Mali: (i) des enfants de moins de 17 ans scolarisés dans les 4 écoles formelles et non formelles et les enfants non scolarisés, y compris les enfants vivant avec un handicap ; (ii) des enseignants et directeurs d'école ; et (iii) des membres des comités de gestion scolaire, des associations de parents d'élèves et de mères-éducatrices dans les écoles ciblées dans le cadre de la gouvernance scolaire. Il importe de préciser que les enfants non scolarisés ont été choisis de manière aléatoire sur la base des interventions faites à leur endroit dans le cadre du programme.

**84.** La collecte des données au travers du volet qualitatif basée sur le Cadre H a été réalisée auprès de 96 enfants de moins de 12 ans dans les 4 écoles échantillonnées du Burkina Faso et du Mali à partir de la méthode de choix aléatoire dans les sites visités. Spécifiquement au Mali, l'échantillon des enfants non-scolarisés ayant participé aux activités de collecte des données a été recruté à travers le soutien des ONGs et OSCs locales qui ont assuré la mise en œuvre des activités en leur bénéfice. On note avec satisfaction que sur les 12 séances de cadre H réalisées auprès de 54 garçons et 42 filles, 2 séances pour un nombre total de 5 enfants de moins de 12 ans ont effectivement enregistré des catégories vulnérables, y compris des personnes vivant avec handicap.

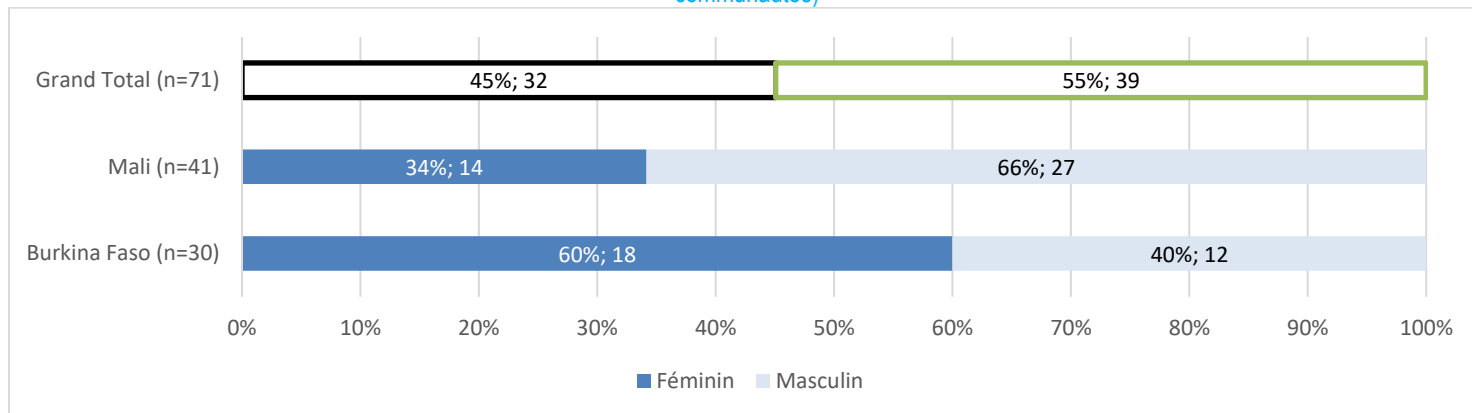
**85.** Pour la réalisation du volet quantitatif de l'évaluation spécifique à l'EPEL, il avait été envisagé un échantillon minimum de 180 participants. Ces participants visés étant constitués de 80 parties prenantes de niveau WCARO, national et décentralisé et d'au moins de 100 représentants provenant des 320 participants aux 40 FGD planifiés à l'endroit des porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects des communautés. Ces nombres proviennent de la technique de sondage retenue à savoir une enquête par sondage stratifié à deux degrés de tirage auprès de ces parties prenantes. L'ensemble de ces parties prenantes pour le volet qualitatif a constitué une strate à l'intérieur de laquelle au 1<sup>er</sup> degré tous les individus identifiés selon leur intervention au niveau du programme évalué ont été considérés. Et au second degré, un système de quotas a été appliqué pour chacune des catégories de parties prenantes, soit 44% pour les parties prenantes de niveau WCARO, national et décentralisés et 56% pour les parties prenantes de type porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects des communautés. Il est utile de préciser qu'il était visé pour ces 180 participants à l'EPEL, une représentativité des femmes à hauteur de 50% pour laquelle au final une proportion de 41% (soit 52 participantes) a été atteinte. Finalement, le profil des participants à ce volet quantitatif de l'évaluation du programme évalué s'établit comme suit :

**Graphique 6.1 : Profil des participants de niveau WCARO, national et décentralisé au volet quantitatif de l'évaluation du Programme spécifiquement à l'EPPEL**



Source : Données de l'enquête en ligne à la date du 10/07/2024

**Graphique 6.2 : Profil des participants de niveau communautaire (porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects des communautés)**



Source : Données de l'enquête en ligne à la date du 10/07/2024

86. Enfin, pour la réalisation du volet quantitatif de l'évaluation à travers l'EOAM, une taille d'échantillon de 635 ménages, sélectionnés aléatoirement couvrant les 8 écoles du Mali et du Burkina Faso, a été calculée selon la formule de Lorentz pour rester conforme au choix méthodologique adopté. Il faut préciser que cette taille d'échantillon des 649 ménages a été répartie équitablement entre les deux pays (329 ménages au Burkina Faso et 320 ménages au Mali)<sup>78</sup> dont à peu près la moitié (327 ménages bénéficiaires) a bénéficié du Programme et le reste non (322 ménages de comparaison). La technique de sondage retenue a été celle d'une enquête par sondage stratifié à deux degrés de tirage. Dans les communautés environnantes aux 4 écoles échantillonnées, l'ensemble des ménages ayant des enfants en âge de fréquenter a constitué une strate à l'intérieur de laquelle les ménages à enquêter seront choisis (1<sup>er</sup> degré). Au second degré, les ménages ayant en leur sein un enfant d'âge scolaire qui fréquente actuellement seront choisis en vue de participer à l'enquête d'opinion jusqu'à épuisement du nombre total de ménages à enquêter par strate ainsi constitué. Au total, 649 ménages ont été concernés par ce volet dont 329 du Mali (avec 169 femmes représentant le ménage, soit 51%) et 320 du Burkina Faso (dont 136 femmes représentant le ménage, soit 43%) (**Une description détaillée de la stratégie d'échantillonnage et la sélection des huit écoles se trouve dans l'Annexe A.15**).

Au total, l'ensemble des méthodes de collecte des données mise à contribution pour cette l'évaluation a concerné 1207 personnes dont 703 (58%) de sexe masculin et 504 (42%) de sexe féminin suivant le tableau ci-dessous. Un aperçu de l'ensemble détaillé de tous les participants de l'évaluation se trouve dans l'**Annexe A.20**.

<sup>78</sup> Voir Annexe A.15 pour avoir un univers détaillé de tous les participants de l'EOAM.

**Tableau 6.2 :** Tableau récapitulatif des participants selon les méthodes de collecte des données mises en œuvre dans le cadre du programme évalué

Méthodes	Nombre de participants						Participants vivant avec un handicap
	Sexe masculin		Sexe Féminin		Total		
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
Entretiens semi-structurés	73	74	25	26	98	8	-
Focus Group Discussion (FGD)	104	51	102	49	206	18	5
Cadre H	48	50	48	50	96	8	3
Enquête de Perception En Ligne (EPEL)	75	59	52	41	128	11	-
Enquête d'Opinion Auprès des Ménages (EOAM) du Burkina Faso et du Mali	344	53	305	47	649	55	-
<b>Total</b>	<b>644</b>	<b>55</b>	<b>532</b>	<b>45</b>	<b>1177</b>	<b>100</b>	<b>8</b>

### 6.5. Analyse et assurance de qualité des données

**87.** L'analyse des données s'est faite par le biais de techniques qualitatives (analyse de contenu) et quantitatives (statistiques descriptives). L'équipe de consultants a mis en œuvre une approche exploratoire séquentielle de triangulation telle que définie par Creswell en 2003<sup>79</sup>. Les techniques qualitatives ayant permis l'analyse de contenu se sont faites à l'aide du progiciel Excel tandis que les techniques quantitatives ayant permis de faire l'analyse statistique descriptive se sont faites avec le logiciel Stata et SPSS.

**88.** S'agissant des données qualitatives collectées elles ont fait l'objet d'une analyse thématique par rapport aux opinions recueillies des partis prenants élaborée à l'aide du logiciel MS Excel pour dégager les principales constatations et conclusions sur la base de comparaison et/ou de contrastes selon les données recueillies.

**89.** Spécifiquement à l'analyse quantitative, quatre types ont été mis à contribution dans le cadre de la présente évaluation en fonction de la source de données ayant permis d'obtenir le type de données quantitatives.

- Ainsi, les données quantitatives secondaires issues du cadre de résultats du Programmé évalué ont servi au renseignement des indicateurs de performance relatif au programme en lien avec son système de suivi-évaluation. L'analyse de la performance quantitative pour chacun des indicateurs de Résultats/Composantes et Produits du Programmé évalué est faite sur la base du calcul d'un Taux d'Achèvement (TA) selon la formule ci-après :

$$\text{Taux d'Achèvement (TA)} = (\text{Réalisations-Baseline}) \times 100 / (\text{Cible/objectif -Baseline})$$

- Le TA indique le progrès accompli dans la réalisation de la cible prévue à la fin de mise en œuvre ;
- Le complément à 100 du TA indique le gap à combler pour atteindre la cible prévue ;
- Au-delà de 100, le TA indique le dépassement atteint relativement à la cible prévue en termes de mise en œuvre ;

Ainsi, l'analyse de ces indicateurs de Résultats/Composantes et Produits du Programmé évalué est assortie d'une échelle de valeurs qualitative à 2 paliers :

**Tableau 6.3 :** Matrice de mesure de performances du « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023)

Indicateurs Résultats/Composante /Produits <small>(1-n)</small>	Echelle de valeur	
	Performance Suffisante (Si TA>80%)	Performance Insuffisante (Si TA<80%)

- Quant aux données quantitatives primaires obtenues par la méthode de collecte en ligne auprès des informateurs clés constitués des acteurs de types gouvernementaux/institutions nationales/administrations sectorielles, OSC/ONG/Associations et des ASNU ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects, elles ont fait l'objet d'analyses statistiques

<sup>79</sup> Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

descriptives à partir du logiciel SPSS et Stata dans le cadre de cette étude d'évaluation. Cependant les données de l'EPEL ne peuvent pas être considérés statistiquement significatifs à cause du faible taux de participation, mais l'EPEL offre des indications précieuses sur les tendances des perceptions de parties prenantes clés;

- Également, l'analyse d'impact avec correspondance des scores de propension a été mise en œuvre afin de mesurer l'impact des différentes interventions du Programme évalué à partir des données quantitatives issues de l'EOAM au Mali et au Burkina Faso. La méthodologie<sup>80</sup> spécifique à cette analyse est mise en exergue à l'**Annexe A.17**.
- Enfin, l'analyse du coût-efficacité et le retour sur investissement faite sur la base des données quantitatives issues de la revue documentaire relatives aux ressources financières mobilisées et utilisées, a été également réalisée dans le cadre de cette évaluation. Ainsi, à partir de l'examen du rapport d'efficacité favorable/adéquat entre les ressources mobilisées et utilisées et les résultats obtenus à l'issue de la mise en œuvre du Programme évalué, la situation idéale résumant l'état pour les Résultats/Produits dudit Programme a été ainsi déterminée à partir de l'un de ces 4 cas suivants :
  - ✓ Soit on aura mobilisé le plus possible, dépensé le plus possible et obtenu un niveau de performance satisfaisant (*Situation 1*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
  - ✓ Soit on aura mobilisé le plus possible, dépensé le moins possible pour un niveau de performance satisfaisant (*Situation 2*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
  - ✓ Soit on aura mobilisé le moins possible, dépensé le plus possible et obtenu un niveau de performance satisfaisant (*Situation 3*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
  - ✓ Soit on aura mobilisé le moins possible, dépensé le moins possible et obtenu également un niveau de performance satisfaisant (*Situation 4*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;

A contrario, une situation traduisant un rapport d'efficacité défavorable/inadéquat entre les ressources mobilisées et utilisées et les résultats obtenus, reflèterait la situation selon laquelle soit :

- ✓ On aura mobilisé le moins possible, dépensé le plus possible et obtenu un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 5*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ On aura mobilisé le moins possible, dépensé le moins possible et obtenu un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 6*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ On aura mobilisé le plus possible, dépensé le moins/ possible pour un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 7*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ On aura mobilisé le plus possible, dépensé le plus possible et obtenu un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 8*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits.

**90.** Enfin, l'analyse globale des données collectées a été réalisée sur la base de constats soumis à un processus de triangulation, c'est-à-dire par une comparaison croisée des 6 différentes méthodes de collecte de données et par un recoupement des informations obtenues auprès des différentes sources. La triangulation des points de vue récurrents a permis de valider les principaux constats à partir desquels les principales conclusions ont été tirées et les recommandations proposées.

**91.** Dans le cadre de la gestion de l'évaluation, le processus a bénéficié de l'accompagnement d'un Groupe de Référence de l'Evaluation (GRE) du Bureau Régional et des bureaux pays de l'UNICEF garantissant ainsi l'assurance qualité de l'évaluation avec lequel l'équipe de consultants a travaillé. Des contrôles de qualité ont été inclus à toutes les étapes du processus à travers des revues internes et externes des livrables. À ce titre, l'assurance qualité sur les produits de la mission a été assurée à plusieurs niveaux. En interne, l'équipe de consultants s'est appuyée sur son expertise et son expérience des missions similaires, pour dérouler les méthodes appropriées, collecter des données de qualité, puis conduire des analyses robustes. Ceci à travers des réunions internes régulières pour examiner l'état d'avancement de la mission et s'assurer que l'évaluation est effectuée conformément aux normes de qualité établies par les TdRs ainsi que le rapport de démarrage. À l'externe, par un dispositif dynamique de révision et de validation des produits de l'évaluation, le GRE a opté pour des séances

---

<sup>80</sup> Imbens, Guido W. and Donald B. Rubin. 2015. Causal Inference in Statistics, Social, and Biomedical Sciences. New York : Cambridge University Press.

de validation participatives pour chacun des livrables émanant de l'équipe d'évaluation lors du processus d'évaluation en vue de l'obtention de produits de qualité.

**92.** Ainsi, l'équipe d'évaluation a développé et mis en œuvre un mécanisme de contrôle qualité à 3 niveaux, (i) pendant la préparation de la mission d'évaluation, (ii) pendant la phase de collecte des données et (iii) pendant la phase de traitement, d'analyse des données et de rapportage. Les différents contrôles effectués tout au long de cette évaluation sont repris ci-après :

**Tableau 6.4 : Mécanisme de contrôle qualité**

Phase	Contrôle à implémenter	Responsable du contrôle
Préparation de la mission et production du rapport de démarrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Produire un rapport de démarrage suivant les critères UNEG/UNICEF d'assurance qualité pour le rapport de cadrage</li> <li>▶ S'assurer que le rapport de démarrage intégrant les outils de collecte de données respecte les critères UNEG/UNICEF d'assurance qualité pour le rapport de cadrage</li> </ul>	L'équipe de consultants
Collecte des données sur le terrain en mode présentiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ S'assurer du respect de la confidentialité, de la personne et la bienfaisance</li> <li>▶ S'assurer que la méthodologie de collecte de données utilisée sur le terrain correspond à celle convenue avec les commanditaires dans le rapport de démarrage</li> <li>▶ Formation et pré-test des outils de collecte par le personnel</li> <li>▶ Utilisation des outils validés par les commanditaires de l'évaluation</li> </ul>	L'équipe de consultants
Traitement et analyse des données et rédaction du rapport	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Masquer toutes les informations confidentielles dans les données collectées</li> <li>▶ Vérifier la cohérence des données/informations collectées</li> <li>▶ Suivre les critères de qualité UNEG/UNICEF pour les rapports :</li> <li>▶ Documents et outils pertinents sur la politique d'évaluation UNEG/ UNICEF</li> <li>▶ Conformité du Rapport d'Evaluation aux normes UNEG/ UNICEF</li> <li>▶ Conformité du Rapport d'Evaluation avec l'outil Global Evaluation Reports Oversight System (GEROS) de l'UNICEF</li> </ul>	L'équipe de consultants et le Gestionnaire de l'évaluation/GRE
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Vérifier que le rapport respecte les critères qualités UNEG/ UNICEF</li> <li>▶ Vérifier que les commentaires des parties prenantes soient pris en compte ou alors que les raisons de non prise en compte de ces commentaires des parties prenantes soient présentées</li> <li>▶ Demander des séances de discussions en présentiel tout comme en mode virtuel par Skype/Zoom/Teams au besoin avec les commanditaires s'il y a des incompréhensions sur certains commentaires formulés sur le rapport provisoire/final</li> </ul>	L'équipe de consultants et le Gestionnaire de l'évaluation/GRE

## 6.6. Considérations éthiques et principes d'évaluation

**93.** L'ensemble du processus et de la méthodologie d'évaluation s'est articulé autour des normes et règles d'évaluation du Groupe d'Évaluation des Nations Unies (UNEG)<sup>81</sup> et a été guidé par les bonnes pratiques d'évaluation. L'équipe d'évaluation s'est aussi appuyée sur les lignes directrices établies par les Normes de Qualité pour l'Évaluation du Développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OECD-CAD)<sup>82</sup>, le Guide pour la recherche éthique impliquant des enfants<sup>83</sup> (Ethical Research Involving Children) ainsi que le Global Evaluation Reports Oversight System (GEROS) de l'UNICEF<sup>84</sup> relative aux normes éthiques, la collecte et l'analyse de données dans le cadre des évaluations.

**94.** Ainsi, conformément aux lois applicables en matière de protection des parties prenantes lors de la conduite d'entretiens/discussions dans le cadre de réalisation d'évaluation, l'équipe d'évaluation a veillé à assurer l'anonymat et la confidentialité des participants et a

<sup>81</sup> UNEG (2017). Normes et règles d'évaluation. <http://www.uneval.org/document/detail/1914>

<sup>82</sup> OECD-CAD (2010). Normes de qualité pour l'évaluation du développement, <https://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/44920384.pdf>

<sup>83</sup> Ethical Research Involving Children (2019). Ethical Guidance. <https://childethics.com/ethical-guidance/>

<sup>84</sup> <https://www.unicef.org/evaluation/global-evaluation-reports-oversight-system-geros>



également veillé à ce que les données visuelles soient protégées par un code uniquement connu du core Team de l'évaluation et utilisées uniquement aux fins convenues. Par conséquent, les noms des personnes ont été supprimés des données et remplacés au besoin par des codes dans les notes d'évaluation. Ce faisant, l'équipe de consultants a adopté des mesures susceptibles d'assurer une base éthique pour le processus et de protéger les personnes interrogées et les autres sources d'information.

**95.** Particulièrement pour cette évaluation, il a été déterminé lors de la phase de démarrage, avec l'ensemble des parties prenantes, que l'implication des enfants<sup>85</sup> et des adolescent(e)s dans la collecte de données serait considérée sous certaines conditions. Avec une forte orientation sur le droit des enfants, l'équipe d'évaluation a appliqué un certain nombre de considérations, dont le principe de « *do no harm* », avant de les impliquer dans des entrevues ou des groupes de discussions. Pour les participants aux différents entretiens, FGD et Cadre H, l'équipe a requis et obtenu leur consentement préalable (**Annexe A.18**). Dans le cadre spécifique des mineurs, les consentements ont été obtenus auprès des parents/personnes en charge de ceux-ci. C'est dire que l'équipe d'évaluation s'est évertuée au respect des principes et des normes éthiques définis par le Groupe des Nations Unies sur l'Évaluation relative à l'anonymat et à la confidentialité, à l'intégrité et a également pris en compte celui relatif à l'indépendance dans la mise en œuvre de sa mission.

**96.** Enfin, l'équipe d'évaluation a veillé au respect des principes et des normes éthiques définis par l'UNEG, indiqué ci-dessous en procédant aux actions ci-après définies :

- **Anonymat et confidentialité** : L'évaluation a respecté les droits des personnes qui fournissent des informations, garantissant leur anonymat et leur confidentialité.
- **Responsabilité** : Toute l'équipe a confirmé les résultats présentés dans le rapport et tout désaccord a été mentionné. Le rapport informe de tout conflit ou différend d'opinions qui ont survenu entre les consultants et les parties prenantes du programme évalué concernant les conclusions et/ou recommandations de l'évaluation.
- **Intégrité** : L'évaluation a mis en évidence les questions qui ne sont pas spécifiquement mentionnées dans les TdR, afin de procéder à une analyse complète du programme évalué.
- **Indépendance** : L'équipe d'évaluation a veillé à rester indépendante du programme évalué et à ce qu'aucun de ses membres n'ait été impliqué dans sa mise en œuvre ou dans toute autre phase.
- **Incidents** : Lorsque des problèmes sont survenus pendant le travail sur le terrain ou à tout autre moment de l'évaluation, ils ont été signalés immédiatement au gestionnaire de l'évaluation. A ce titre, l'existence de tels problèmes ne pouvait en aucun cas être invoquée pour justifier l'incapacité d'atteindre les résultats escomptés par l'UNICEF dans ce mandat.
- **Crédibilité** : L'équipe d'évaluation s'est assurée de l'exactitude de l'information recueillie lors de la préparation des rapports et affirme sa grâce aux mécanismes de contrôle qualité déployé la crédibilité de l'information présentée dans le rapport final.
- **Conflit d'intérêt** : Les membres de l'équipe d'évaluation n'ont été associés nullement à une aucune étape (conception, implémentation, suivi/évaluation) de mise en œuvre du programme évalué. A ce titre, aucun conflit d'intérêt n'a été mis en évidence entre l'équipe d'évaluation et les institutions et des communautés impliquées dans l'évaluation.
- **Délais de soumission des rapports** : les rapports ont été soumis dans les délais convenus, et l'équipe d'évaluation a veillé à ce que l'ensemble des livrables (rapports) fournis respectent les normes stipulées dans le mandat.
- Dans l'ensemble, le strict respect des procédures de l'UNICEF en matière de normes éthiques pour la recherche, l'évaluation, la collecte et l'analyse des données a été de rigueur. L'équipe de consultants a adopté des mesures permettant d'assurer une base éthique pour le processus et de protéger les personnes interrogées et les autres sources d'information.

---

<sup>85</sup> [https://www.unicef.org/supply/files/ATTACHMENT\\_IV-UNICEF\\_Procedure\\_for\\_Ethical\\_Standards.PDF](https://www.unicef.org/supply/files/ATTACHMENT_IV-UNICEF_Procedure_for_Ethical_Standards.PDF)

**Encadré 1 :** Principes directeurs de la génération de preuves éthiques selon la procédure de l'UNICEF pour les normes éthiques en matière de recherche, d'évaluation et de collecte et d'analyse de données

1. **Respect :** Par ce principe, l'évaluation a impliqué toutes les parties prenantes d'une manière qui honore leur dignité, leur bien-être, leur participation et leur capacité d'action personnelle. Cela a nécessité que soient pris en compte pour les parties prenantes le sexe, le genre, la race, la langue des contrées visitées du pays d'origine, l'âge, la religion, ainsi que leurs environnements culturels, économiques et physiques ;
2. **Bienfaisance :** Cela a nécessité de présenter les inconvénients et les avantages de leur participation aux parties prenantes tout en protégeant leurs droits de manière générale et celui des enfants en particulier ;
3. **Justice :** L'évaluation a été « centrée sur les parties prenantes », en veillant à ce que leurs besoins, leurs intérêts et leurs attentes-y compris ceux des enfants et leurs tuteurs en particulier-soient prioritaires en toute chose ;
4. **Intégrité :** L'adhésion active aux valeurs morales et aux normes professionnelles ont été de mise tout au long du processus d'évaluation de la part de l'équipe qui en était en charge ;
5. **Responsabilité :** L'équipe d'évaluation a fait montre de responsabilité relativement (i) à toutes les décisions et actions prises, (ii) au respect des engagements, sans réserve ni exception ainsi que (iii) signalement des préjudices potentiels ou réels observés par les canaux appropriés (les outils de collecte y faisant foi).

## 6.7. Limites et contraintes de l'évaluation

97. Des limites et contraintes qui n'étaient pas de nature à entacher la qualité et la crédibilité de l'évaluation sont survenues au cours de cet exercice évaluatif. Ces limites et contraintes pour lesquelles des stratégies d'atténuation ont été adoptées sont présentées dans le tableau ci-après :

Tableau 6.5 : Limites et stratégies d'atténuation mises en œuvre

Limites	Mesures d'atténuation mises en œuvre
<b>1. Taille de l'échantillon réduite :</b> Avec seulement 4 écoles par pays (2 dans le groupe de traitement et 2 dans le groupe de contrôle), la taille de l'échantillon est très petite. Cette limitation rend difficile la généralisation des résultats, augmente le risque d'erreurs de type II (incapacité de détecter un véritable effet) et limite la puissance statistique de l'évaluation.	L'utilisation d'approches de méthodes de recherches mixte et la triangulation à partir des données qualitatives en complément aux résultats quantitatifs a permis de fournir une profondeur et un contexte plus élargi, surtout en ce qui concerne le processus de mise en œuvre, les perceptions des parties prenantes et les résultats inattendus du projet.
<b>2. Absence de données de base :</b> L'absence de données de base de bonne qualité complique la capacité de mesurer avec précision le changement attribué à l'intervention. Sans mesures de base, il est difficile d'établir un scénario contrefactuel clair, c'est-à-dire ce qui se serait passé en l'absence de l'intervention	L'utilisation d'une méthode de recherche quasi-expérimentale consistant en une combinaison d'Appariement des Scores de Propension (ASP) complétée par une variété de perspectives qualitatives (KII, FGD et de Cadre H) et d'une revue de la documentation du programme aura permis l'identification d'indicateurs proxy afin de mesurer le changement attribué à l'intervention évaluée.
<b>3. Données de suivi de mise en œuvre relatifs au cadre de résultats du programme de faible qualité :</b> le cadre de résultats mis à la disposition de l'équipe d'évaluation révèle des données de faible qualité qui ne peuvent pas permettre de capturer avec précision les résultats d'intérêt ou les variables critiques nécessaires pour une analyse robuste.	Il a été procédé à l'identification des lacunes de données de suivi puis des relances constantes aux parties prenantes clés en vue d'obtenir l'accès à ces données clés
<b>4. Indisponibilité des points focaux et des personnes identifiées</b> pour les rencontres pendant la période allouée à la collecte des données	Les personnes interrogées ont été prévenues longtemps à l'avance et, lorsque les rendez-vous en face à face ne pouvaient être honorés, ils ont été reprogrammés et réalisés par téléphone ou en mode virtuel.

<p><b>5. Difficulté de retrouver les acteurs de mise en œuvre et les bénéficiaires du programme à tous les niveaux</b> (central, déconcentré et communautaire) : difficulté s'expliquant par 3 types de facteurs à savoir (i) le temps écoulé entre la période de mise en œuvre et de l'évaluation étant assez important ; (ii) la forte mobilité de l'ensemble des acteurs quel que soit leur type d'acteurs ; (iii) l'instabilité politique dans les pays ayant entraîné des mouvements au niveau des acteurs étatiques.</p>	<p>L'UNICEF ainsi que les parties prenantes de mise en œuvre du programme qu'elles soient institutionnelles ou communautaires ont été mises à contribution afin de rendre plus qu'exhaustif l'obtention de listes à jour des acteurs de mise en œuvre et les bénéficiaires du programme. Ce qui aura permis de réduire de manière maximale la dispersion de certaines cibles en dépit de l'intervalle entre la clôture du projet ou l'arrêt des activités dans certaines zones et la mise en œuvre de l'évaluation.</p>
<p><b>6. Difficultés d'accès aux données nécessaires et/ou retards dans la réception des informations nécessaires de la part des informateurs identifiés</b> eu égard à la longue période de mise en œuvre du programme évalué en général pour les pays et en particulier au Burkina Faso</p>	<p><i>L'UNICEF a été invité à user de son influence pour obtenir le plein soutien et la participation des parties prenantes à tous les aspects de l'évaluation. Toutes les données disponibles et sous une quelconque forme que ce soit permettant de les partager facilement et rapidement avec l'équipe d'évaluateurs ont été priorisées.</i></p>

## CHAPITRE 7. CONSTATATIONS ET CONCLUSIONS DE L'ÉVALUATION

98. Ce chapitre traite des résultats relatifs aux questions des 7 critères d'évaluation retenus (Pertinence ; Cohérence ; Efficacité ; Efficience ; Impact ; Durabilité ; Egalité du genre, Equité et Droits Humains) dans le cadre de cette évaluation

### 7.1. Pertinence

#### Question au critère d'évaluation

QE1. Dans quelle mesure le « *Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023)* » est-il approprié et pertinent pour l'amélioration de l'accès à une éducation de base de qualité ?

#### Sous-questions au critère d'évaluation

1.1 Dans quelle mesure le programme répond-il aux besoins, y compris les besoins d'apprentissage (identifiés lors de la conception du programme et apparus lors de la mise en œuvre) et de ceux des bénéficiaires visés par le Programme évalué (2017-2023) ?

1.2 Dans quelle mesure la mise en œuvre du programme s'est-elle adaptée aux facteurs contextuels changeants dans les trois pays (insécurité politique, mouvements de population, pandémies, etc.) ?



Image 7.1: Photo tirée du rapport d'étape 1 datant de 2018 du programme évalué

Afin d'assurer la triangulation dans le cadre des analyses relatives au critère de pertinence, 3 types de sources de données sont exploitées à savoir :

- La revue documentaire portant sur les documents (PASEC, RESEN, études régionales UNFPA, Programme du secteur de l'éducation) et les rapports annuels de mise en œuvre du programmé évalué de l'UNICEF/ONG entre 2018 et 2023 ;
- Les entretiens semi-structurés dans les 3 pays auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ;
- L'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects).

### 7.1.1. Adéquation des besoins identifiés lors de la conception du programme et apparus lors de la mise en œuvre relativement par les parties prenantes du Programme évalué

99. La revue documentaire réalisée et les entretiens individuels tenus auprès des parties prenantes de l'évaluation ont mis en exergue que les stratégies ainsi que les activités mises en œuvre par les composantes dans chaque pays du Programme ont favorisé l'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (**Annexe A.3**). La comparaison entre les stratégies et les activités relatives au document initial<sup>86</sup> du programme évalué et celles de l'**Annexe 3**, fait ressortir une distinction/ajustement entre les besoins identifiés lors de la conception du programme et ceux exécutés dans la mise en œuvre.

100. Ainsi, l'évaluation présente un alignement stratégique des besoins des bénéficiaires à l'analyse du contexte ayant servi de base à la conception du programme en tenant compte des effets attendus sur la base de théorie du Changement (ToC) relative à la mise en œuvre dans chacun des 3 pays. En effet, le diagnostic des besoins des populations au début du programme a été informé par des données statistiques compilées par les ministères d'éducation et des agences des Nations Unies comme l'UNICEF de niveau régional (PASEC 2014<sup>87</sup> ; études régionales UNFPA sur les mariages précoces, 2012<sup>88</sup>) et de niveau national comme le RESEN<sup>89</sup> au Burkina Faso. Ces diagnostics de niveau régional et national ont ainsi nourri la conception de stratégies et de programmes nationaux<sup>90</sup> ainsi que la sélection des zones d'intervention prioritaires selon les besoins ainsi mis en évidence. En réponse aux besoins identifiés et en tenant compte des leçons apprises lors de l'élaboration de la proposition du Programme évalué (2017)<sup>91</sup>, tous les trois pays ont développé une ToC qui définissait la logique des interventions et les objectifs d'impact, de résultats et de produits à l'issue d'activités pertinentes. Ainsi, bien que conceptualisées sur la base des besoins spécifiques, les théories de changement des trois pays partageaient quatre points en commun :

- **Inclusion des Enfants Vulnérables** : Tous les trois pays mettent l'accent sur l'inclusion des enfants vulnérables, y compris les filles, les enfants en situation de handicap, et les enfants non scolarisés.
- **Renforcement des Capacités** : Amélioration des capacités des enseignants, des directeurs d'école, et des structures éducatives locales pour assurer une éducation de qualité.
- **Engagement Communautaire** : Participation active des communautés et des parents pour soutenir l'éducation et améliorer les environnements d'apprentissage. Permettant ainsi de faire en sorte qu'avec la mise en œuvre du Programme évalué « *l'école est devenue l'école du village et non l'école dans le village*<sup>92</sup> ».
- **Suivi et Évaluation** : Mise en place de systèmes de suivi et d'évaluation pour générer des données et des preuves pour la planification de l'éducation.

Cependant, se basant sur des études, les dialogues avec des parties prenantes clés et les leçons tirées de projets précédents, les besoins spécifiques identifiés dans chacun des trois pays ont permis des approches contextualisées. Ainsi, au Burkina Faso pour tenir compte de la sécurité et des résiliences aux chocs, il a été privilégié un accent sur l'amélioration des mesures de protection pour réduire les menaces de fermeture des écoles et sur la résilience aux conflits et aux impacts du changement climatique, et la stratégie des "écoles sûres". Au Mali, pour tenir compte de la demande d'éducation, il a été envisagé la mise en œuvre de stratégies de changement des perceptions communautaires par rapport à l'éducation, surtout celle des filles. Et pour tenir compte de la gestion décentralisée de l'éducation, il a été priorisé le renforcement des structures éducatives décentralisées pour une gestion scolaire efficace. Enfin, au Niger, les options éducatives diversifiées pour répondre aux besoins des enfants marginalisés a été privilégiée, ainsi que l'accompagnement en langue maternelle comme support pédagogique aux enfants pour améliorer les acquisitions d'apprentissage.

101. Il est utile de préciser que les besoins apparus lors de la mise en œuvre du programme évalué sur la base des facteurs contextuels étaient relatifs entre autres: (i) à l'insécurité et aux mouvements de populations liés aux Groupes Armés Non Etatiques (GANE) ayant entraîné la fermeture des écoles (114 écoles entre Août 2019-mai 2020 au Niger et 1 546 écoles au Mali en 2023) ; (ii) à l'instabilité sociopolitique

<sup>86</sup> Proposition d'initiative multi-pays UNICEF WCARO, Octobre 2017

<sup>87</sup> PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone.

<sup>88</sup> UNFPA, 2012. "Marrying too young". chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MarryingTooYoung.pdf

<sup>89</sup> RESEN 2017. Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso.

<sup>90</sup> Par exemple PRODEC 2<sup>90</sup> au Mali et PDDEB au Burkina Faso.

<sup>91</sup> Proposition d'initiative multi-pays UNICEF WCARO, Octobre 2017

<sup>92</sup> Entretien individuel, Direction générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso, région du Centre, commune de Ouagadougou, Mai 2024



(deux coups d'État ayant entraîné la fermeture des écoles jusqu'à la mi-septembre 2020 pour la plupart des élèves au Mali et la grève des enseignants sur 5 mois durant l'année scolaire 2018/2019 ; un coup d'état en juillet 2023 au Niger ayant également perturbé les activités scolaires ) ; et (iii) à la situation sanitaire en lien avec la COVID-19. Ainsi, il ressort que les activités non exhaustives pour tenir compte des besoins nouveaux en cours de mise en œuvre ont été relatives :

- ❖ Au titre de la « Composante 1 : Élargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés » :
  - Au Burkina Faso (i) à la création/renforcement des clubs d'élèves et (ii) à la formation des directeurs d'école et des enseignants à l'encadrement et à l'accompagnement de ces clubs en autres ;
  - Au Niger (i) au soutien des filles pour poursuivre leurs études primaires et secondaires grâce à des projets pilotes de collèges ruraux, et de subventions globales et de bourses ; (ii) à l'amélioration de l'environnement d'apprentissage et la capacité par la construction de salles de classe et de latrines ; (iii) à la création de centres d'éducation alternative pour ceux souhaitant acquérir des connaissances de base et à la poursuite une formation professionnelle ; (iv) à la création des centres de formation professionnelle pour ceux souhaitant acquérir des compétences professionnelles pratiques.
- ❖ Au titre de la « Composante 2 : Améliorer la qualité de l'éducation de base » :
  - Au Burkina Faso, à la mise en place dans le cadre de la formation continue d'une plateforme de mentorat où les enseignants expérimentés forment les plus jeunes au moins une fois par mois pendant une demi-journée, à travers les Zones de Renforcement Pédagogique et d'Animation Communautaire (ZRPAC) ;
  - Au Mali, à la mise sur pieds de plates-formes fonctionnelles et localisées de formation continue des enseignants (Communautés d'Apprentissage de maitres) afin d'améliorer les pratiques pédagogiques en classe.
  - Au Niger, (i) à la formation des enseignants des écoles maternelles, primaires et du premier cycle du secondaire dans les domaines tels que la pédagogie, les langues et les mathématiques et (ii) à la formation des directeurs d'école n'ayant reçu aucune formation pour assumer efficacement leur rôle dans la gestion scolaire.
- ❖ Au titre de la « Composante 3 : Renforcement de la recherche/du suivi pédagogique du système éducatif » :
  - Au Niger à la réalisation d'études clés, notamment l'étude sur les enfants non scolarisés et l'étude comparative des interventions visant l'éducation des filles.
  - Au Burkina Faso et au Mali (i) à la réalisation de visites de terrain par des conseillers du ministère de l'Éducation à raison de deux visites par enseignant en début et en fin d'année et des visites mensuelles périodiques et (ii) à la réalisation de suivi communautaire de routine par le COGES dans le but d'améliorer l'environnement scolaire, la sécurité et la protection de l'espace scolaire.

102. Fort de l'analyse<sup>93</sup> du contexte de chaque pays d'implémentation (Burkina Faso, le Mali et le Niger) ainsi que de la situation au Sahel, les entretiens réalisés lors de cette évaluation permettent d'affirmer que les activités mises en œuvre ont été jugées adéquates en relation avec les besoins initiaux ou apparus en cours de la mise en œuvre par l'ensemble des parties prenantes qu'elles soient institutionnelles ou de type communautaire. Cet aspect d'adéquation des besoins initiaux ou apparus en cours de la mise en œuvre par les parties prenantes au Programme évalué est étayé par les propos ci-dessous issus des entretiens avec les parties prenantes :

« Le programme répondait aux besoins des parties prenantes car il s'attaquait aux insuffisances du système éducatif du Burkina Faso, notamment la faible qualité de l'éducation, la faible scolarisation des filles dans certaines zones, la prise en compte des enfants vivant avec un handicap, le maintien des enfants à l'école dans le contexte de l'insécurité. Ces réalités préoccupaient aussi bien l'Etat que les communautés »<sup>94</sup>.

« La conception du programme a été basée sur une analyse stratégique des besoins des bénéficiaires et du contexte, en ligne avec la ToC. Les interventions comme la construction de classes évolutives et la formation des enseignants ont visé à fournir un accès équitable et durable à l'éducation et à améliorer les résultats d'apprentissage »<sup>95</sup>.

« A l'UNICEF nous avons un système d'identification des besoins qui a été appliqué à ce programme. Ce qui veut dire qu'une étude d'identification des besoins avec le gouvernement du Mali a été appliquée dès lors ».<sup>96</sup>

<sup>93</sup> Idem

<sup>94</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Féminin, Direction Générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso, région du Centre, commune de Ouagadougou/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>95</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Concern Worldwide, Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>96</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.



« Au collège, la plupart des filles décrochent ... et c'est l'un des plus grands problèmes au Niger... les filles décrochent parce qu'elles s'arrêtent au primaire car il n'y a pas de collèges qui sont proches de ces zones-là. De ce fait la construction des collèges de proximité dans les zones de mise en œuvre du programme est une réponse idoine à cette situation »<sup>97</sup>.

**103.** Toutefois, il convient de relativiser ces résultats issus des entretiens individuels avec les parties prenantes et les résultats issus de l'EPEL auprès des parties prenantes de niveaux régional, national et décentralisé<sup>98</sup> et auprès des porteurs d'obligation secondaires (principalement les enseignants et personnel d'administration d'écoles) et des titulaires de droits indirects (les parents d'élèves)<sup>99</sup>. Bien que les résultats de l'EPEL ne soient pas statistiquement significatifs, ils offrent des indications précieuses sur les tendances des perceptions des parties prenantes. (**Tableau A.19.1 et A.19.2 en Annexe**). Aussi, il y a lieu de souligner que nombre de parties prenantes ont révélé la nécessité d'interventions pour la scolarisation de la petite enfance. Cette demande des communautés résulte des actions de sensibilisation menées à leur égard par le programme car elles comprennent de plus en plus la nécessité d'une scolarisation des enfants et notamment de ceux d'âge préscolaire.

**104.** En effet, seule l'adéquation des besoins initiaux ou apparus au cours de la mise en œuvre relevés par les entretiens individuels avec les parties prenantes est en lien de manière significative avec celle perçue par les porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects et cela uniquement pour la *Composante 3*. Ainsi, on note que pour 50% des porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects du Burkina et 25% de ceux du Mali, il existe une forte adéquation avec les besoins dans la composante 3.

**105.** Particulièrement pour les porteurs d'obligation secondaires à l'image des personnels de gestion des écoles et des enseignants, cette adéquation des besoins initiaux ou apparus en cours de la mise en œuvre avec leurs désidératas se justifie par leur implication lors de la conception de cette composante en tant qu'acteurs de premier plan des actions mises en œuvre pour cette Composante. Ces éléments sont d'ailleurs reflétés dans les propos de cet acteur du ministère de l'Éducation Nationale du Niger comme suit :

« La ToC du programme est alignée sur les besoins des bénéficiaires (représentés par les acteurs du corps enseignant du système scolaire) et l'analyse du contexte, avec l'hypothèse que l'amélioration de la collecte et de l'utilisation des données éducatives impliquant ces derniers (comme acteurs principaux d'ailleurs) conduira à une meilleure gestion des ressources et à des résultats d'apprentissage améliorés »<sup>100</sup>.

#### 7.1.2. Adaptation lors de la mise en œuvre du programme avec les facteurs contextuels changeants relatifs aux mouvements de population, à la pandémie COVID-19 et à la priorisation des actions du gouvernement dans les trois pays

**106.** En rapport avec les mouvements de populations relatifs à la détérioration du contexte sécuritaire causée par les attaques et les menaces des GANE ainsi qu'à la survenue de la pandémie COVID-19 dans les trois pays et tenant compte également de la priorisation des actions de chaque Gouvernement, il a été noté une forte adaptation lors de la mise en œuvre du programme. Ceci est reflété dans deux éléments principaux à savoir : (i) le développement et la mise en œuvre de stratégies adaptatives (éducation en cas d'urgence, renforcement de la résilience des acteurs du système scolaire dans les zones touchées), et (ii) la mise en œuvre d'offres éducatives innovantes et alternatives afin d'assurer la continuité des services éducatifs pour les groupes vulnérables lors d'événements perturbateurs. Ces éléments ont eu à maintenir non seulement la capacité d'adaptation aux crises humanitaires et sécuritaires et à la pandémie de COVID-19 mais aussi à renforcer la résilience du programme évalué en permettant de maintenir l'accès à l'éducation et d'améliorer les résultats d'apprentissage. Les adaptations aux impacts de la pandémie de COVID-19 sont décrits en détail à la section 7.3.6.

**107.** Ainsi, il est à relever :

- ❖ Au Burkina Faso, le développement des approches pour s'adapter à la COVID 19<sup>101</sup> a concerné la formation sur les gestes barrières des acteurs du système scolaire et la mise en œuvre de l'enseignement à distance. Concernant spécifiquement l'adaptation aux défis sécuritaires, l'approche « Education par la radio », l'approche « *Safe school* » et l'approche éducation en situation d'urgence ont été adoptées. Des éléments mis en exergue et repris à travers les propos de cet acteur comme suit :

<sup>97</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>98</sup> Les parties prenantes institutionnelles sont détaillées en Annexe A.6. L'univers détaillé sur les effectifs des participants de l'EPEL par type de parties prenantes se trouve dans l'Annexe A.20.

<sup>99</sup> Les titulaires de droit exacts sont listées en détail dans la Section 2.6

<sup>100</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des statistiques, Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>101</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 15 May 2020

« Concernant l'insécurité, le programme a développé l'approche "Safe School" pour amener les acteurs de l'école (enseignants, élèves, parents) à adopter des attitudes de résilience face aux attaques terroristes... Concernant, la situation sanitaire (COVID), il y a eu beaucoup de formation des élèves, enseignants et parents sur les attitudes positives à adopter, sur les mesures de prévention<sup>102</sup> ».

- ✦ Au Mali, pour contrer la COVID-19<sup>103</sup>, les ministères en charge de l'Éducation de concert avec l'UNICEF ont élaboré et mis en œuvre un plan qui donnait la priorité (i) à la collecte du matériel pédagogique existant pour l'enseignement à distance adapté à tous les niveaux et diffusé à différents médias (radio, TV) en fonction de la situation, (ii) au développement des ressources pédagogiques nécessaires et (iii) au déploiement d'un enseignement à distance. L'UNICEF a soutenu la mise en œuvre de ce plan gouvernemental en fournissant des radios solaires aux familles pauvres et en formant les membres de la communauté à l'organisation et à l'encadrement de « clubs d'écoute » pour des cours basés sur la radio. Aussi, les agences de mise en œuvre (ONGs) au niveau national ont modifié les plans de mise en œuvre et collaboré avec l'UNICEF pour distribuer des kits dans les zones d'insécurité et relocaliser les enfants. Au niveau des localités, des mesures barrières strictes et des groupes WhatsApp ont été mis en place pour maintenir la communication et assurer la sécurité. Les mesures de mitigation et l'intégration de protocoles sanitaires stricts ont permis de maintenir les activités éducatives malgré les crises, démontrant une planification proactive et réactive face aux défis contextuels.

« L'adaptation à la situation de COVID-19 est une réalité et a été témoignée à travers la formation des enseignants sur le COVID-19 et la dotation des écoles en Kits sanitaires et de protection »<sup>104</sup>.

- ❖ Au Niger, pour contrer la COVID-19<sup>105</sup>, il a été mis en œuvre l'enseignement à distance via la radio et la remise de supports éducatifs à domicile aux enfants tout comme la distribution de kits sanitaires pour un environnement scolaire sûr. Pour faire face à l'insécurité liée au terrorisme, des activités ont été mises en place dans le cadre des interventions du programme évalué, visant l'introduction de l'enseignement à distance dans les zones à risque et le renforcement des protocoles de sécurité en collaboration avec les autorités locales. Aussi, il est à noter que pour tenir compte du contexte sécuritaire, **la collaboration avec le HCR a facilité l'intégration rapide des enfants réfugiés dans les écoles locales.**<sup>106</sup> D'ailleurs certains de ces éléments ci-dessus sont repris par cet acteur comme suit :

« Au cours de la mise en œuvre du programme, de nouveaux besoins ont émergé, tels que les défis posés par la pandémie de COVID-19 et les évolutions de la situation sécuritaire. Le programme a rapidement intégré des mesures comme la diffusion de cours à la radio et la distribution de kits sanitaires pour assurer la continuité éducative et la protection de la santé des élèves et du personnel éducatif. L'enseignement à distance a également été introduit dans les zones à forte insécurité, démontrant une flexibilité adaptative »<sup>107</sup>.

Enfin, spécifiquement à la prise en compte de la priorisation des actions du Gouvernement, différents addendas ont été accordés dans la mise en œuvre de ce Programme pour le Mali et le Niger. Ainsi, depuis 2021, le Programme pour le Mali et le Niger a évolué pour mettre l'accent sur la scolarisation des filles, en réponse aux priorités des gouvernements de ces deux pays. s. Au Niger, cette orientation a été beaucoup en lien avec la campagne d'envergure lancée à la rentrée 2019-2020, sur le thème de « la parité hommes-femmes à l'entrée en CP » sous le leadership de la Première Dame Dr Lalla Malika. Issoufou.

### Conclusion Préliminaire

108. **Pertinence (QEP.1) :** L'évaluation a abouti au constat d'une adéquation entre les activités mises en œuvre et les besoins identifiés chez les bénéficiaires aussi bien lors de la conception du programme qu'au cours de sa mise en œuvre. En effet, cette adéquation s'est avérée perceptible à travers la mise en œuvre des activités tenant compte (i) de l'insécurité et des mouvements de populations liés aux Groupes Armés Non Etatiques (GANE), (ii) de l'instabilité sociopolitique, et (iii) de la situation sanitaire en lien avec la COVID-19 (Par : 100-101).

<sup>102</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Inspection pédagogique, Burkina Faso, région du centre-Nord, commune de Boussouma/Milieu semi-urbain, Mai 2024.

<sup>103</sup> Idem

<sup>104</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, points focaux et DCAP et AE, Mali, régions de Kayes et de Sikasso/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>105</sup> Idem

<sup>106</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF Agadez et Direction Régionale de l'Éducation Nationale d'Agadez/Milieu urbain, Niger, Juin 2024

<sup>107</sup> Idem.

L'évaluation a aussi noté une forte adaptation des activités du programme en rapport avec les facteurs contextuels changeants dans les trois pays. Cette adaptation du programme aux facteurs contextuels changeants s'est matérialisée à travers la mise en œuvre de mesures de mitigation des risques survenus au cours de la mise en œuvre du programme dont notamment (i) le développement et la mise en œuvre de stratégies adaptatives, et (ii) la mise en œuvre d'offres éducatives innovantes et alternatives afin d'assurer la continuité des services éducatifs pour les groupes vulnérables lors d'événements perturbateurs (Para : 106-107).

## 7.2. Cohérence

### Question au critère d'évaluation

**QE2. Dans quelle mesure le « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023) » s'est-il révélé être adéquat dans ses mécanismes de mise en œuvre et a-t-il créé des synergies entre parties prenantes de mise en œuvre ?**

### Sous-questions au critère d'évaluation

2.1 Dans quelle mesure les interventions de l'UNICEF dans le cadre du programme sont-elles complémentaires de celles mises en œuvre par d'autres partenaires et le gouvernement (tels que les ministères de l'Éducation) pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines suivants : éducation et protection de l'enfant ?

2.2 Dans quelle mesure la conception et la mise en œuvre du programme étaient-elles conformes aux principes humanitaires fondamentaux ?



Image 7.2: Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué datant du 15 Mai 2020

Afin d'assurer la triangulation dans le cadre des analyses relatives au critère de cohérence, 3 types de sources de données sont exploitées à savoir :

- La revue documentaire portant sur les documents tels que les programmes du secteur de l'éducation des pays ainsi que les rapports annuels de l'UNICEF/ONG sur la période de mise en œuvre du programme évalué entre autres ;
- Les entretiens semi-structurés dans les 3 pays auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ;
- L'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects).

### 7.2.1. Complémentarité/alignement entre les interventions de l'UNICEF dans le cadre du programme évalué et celles mises en œuvre par les Gouvernements des 3 pays pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant

109. Cette évaluation a relevé une complémentarité entre les interventions de l'UNICEF dans le cadre du programme évalué et celles mises en œuvre par les Gouvernements des 3 pays pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant. A ce titre, il convient de souligner que :

- Au Burkina Faso, les documents projet et les rapports narratifs, montrent une complémentarité assez forte du programme (dans sa conception et sa mise en œuvre) avec la mise en œuvre et à l'atteinte des objectifs du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSED, 2012-2021)<sup>108</sup>, un programme conçu par le Gouvernement avec le soutien de l'UNESCO. Ainsi, de manière spécifique, le programme évalué à travers ses composantes d'interventions 1 à 3 contribue (i) au *programme n°1 relatif au développement de l'accès à l'éducation de base formelle* par l'assurance d'une prise en charge éducative complète des enfants à besoins spécifiques ainsi que la couverture de tous les besoins d'encadrement scolaire dans l'enseignement primaire, et au *programme n°12 relatif à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base formelle* à travers la mise en œuvre de la formation initiale et continue du personnel de ainsi que la mise à la disposition des curricula fédérateurs de qualité permettant l'opérationnalisation des passerelles du PDSED.
- Au Mali, les documents projet et les rapports narratifs montrent une complémentarité assez forte du programme évalué (dans sa conception et sa mise en œuvre) à la mise en œuvre et à l'atteinte des objectifs du Programme Décennal de développement de l'Education et de la formation professionnelle de deuxième génération (PRODEC II, 2019-2028)<sup>109</sup>. De manière plus spécifique, le programme évalué contribue aux axes stratégiques 1 (*Amélioration de l'efficacité interne et externe du système éducatif*) et 3 (*Promotion de l'accès équitable et inclusif à une éducation de base de qualité pour tous*) du PRODEC II.
- Au Niger, le Programme évalué est bien aligné au Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PTSE 2014-2024) du gouvernement, assurant une harmonisation des objectifs et des actions selon les orientations du Gouvernement. A ce titre, la Composante 1 du Programme contribue à la stratégie nationale du PTSE (2014-2024) qui se fixe la double ambition de permettre à tous les enfants d'accéder au cycle de base 1, à près de 90 % d'entre eux de l'achever (six années de scolarité complète) dans de bonnes conditions de qualité, et d'en promouvoir un nombre accru vers le cycle de base 2 de quatre années de scolarité. La Composante 2 du programme est en droite ligne avec l'objectif portant sur l'amélioration de la qualité par une adaptation du système de formation des enseignants et une amélioration de l'environnement pédagogique dudit PTSE.

110. D'ailleurs, même si les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, il est ressorti de l'EPEL auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé, une forte complémentarité à plus de 90% pour le Burkina Faso, à plus de 83% pour le Mali et à 80% pour le Niger entre les interventions de l'UNICEF du programme évalué et celles mises en œuvre par ces Gouvernements pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant (**Tableau A.19.3 en Annexe**).

111. Également, cette complémentarité est assez perceptible entre les interventions de l'UNICEF dans le cadre du programme évalué et celles mises en œuvre par les Gouvernements de chacun des 3 pays pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant. Cette complémentarité est notamment perçue à travers la mise en œuvre de mécanismes de coordination activés en réponse aux changements relatifs aux mouvements de population, à la pandémie COVID-19 et à la priorisation des actions du gouvernement dans les trois pays. Les entretiens individuels réalisés font ressortir cette complémentarité et peuvent se résumer aux propos suivants :

- Au Burkina Faso, relativement à l'insécurité dans le secteur de l'éducation, la mise en œuvre du programme a fortement bénéficié **de la création du Secrétariat Technique de l'Education en Situation d'Urgence (ST-ESU) ainsi que de l'adoption de la Stratégie Nationale de l'Education en Situation d'Urgence (SNESU, 2019-2024)** <sup>110</sup> ;

---

<sup>108</sup> [PDSEB\\_version-finale-format\\_WORD\\_signé\(unesco.org\)](#)

<sup>109</sup> [mali-prodec2\\_2019-2028.pdf\(unesco.org\)](#)

<sup>110</sup> Entretien individuel, Direction Générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso, région du Centre, commune de Ouagadougou, Mai 2024.



- Au Niger, la mise en œuvre du programme a bénéficié de la création et de la mise en place **de comités de crise régionaux gouvernementaux**<sup>111</sup> **en lien avec la COVID-19** pour coordonner les réponses à la pandémie. De même, en partenariat avec les autorités locales et les ONG, le programme évalué a bénéficié de la mise en place de **protocoles d'urgence mis en place par les acteurs gouvernementaux en lien avec l'éducation pour des réponses rapides en cas d'attaque**<sup>112</sup> tout comme il aura bénéficié **de la coordination avec les forces locales pour assurer la protection des écoles et des centres d'apprentissage**<sup>113</sup>.

Au niveau décentralisé, tous les porteurs d'obligations et les ONGs de mise-en-œuvre interviewés ont souligné une collaboration étroite et la forte implication des acteurs au niveau communautaire (CoGeS et AMEs), des institutions publiques comme des Centres d'Animation Pédagogique (CAP) et les Académies d'Enseignement (AE) et les forces de sécurité. L'approche inclusive de la mise-en-œuvre avec toutes les parties prenantes clés a permis de tisser un fort réseau entre les acteurs sur les terrains, les institutions publiques et les populations titulaires de droits dans les communautés. Les bénéfices de cette approche se sont fait noter par un alignement de stratégies, une coordination d'activités, des effets de synergies ainsi qu'une acceptabilité élevée des populations locales **ce qui a permis de maximiser l'impact des interventions, et ce, dans des circonstances complexes et des défis de sécurité**<sup>114</sup>.

Ces mécanismes de coordination dépendent de la nature des interventions dans les trois pays :

- Au Burkina Faso, plusieurs ONGs de mise-en-œuvre ont confirmé l'existence d'une coordination à travers des comités de concertation et de pilotage aux niveaux national et décentralisé qui se réunissent régulièrement afin de rendre compte des résultats des activités et assurer un flux d'information efficace ;
- Au Niger, il y a également des comités de coordination auxquels participent les partenaires stratégiques au niveau local, régional et national. Au niveau local, la coordination est faite entre les ONGs de mise-en-œuvre et les institutions publiques. Au niveau national l'UNICEF est également impliqué dans le pilotage des activités ;
- Au Mali, les mécanismes de coordination ont mis l'accent sur la décentralisation. Les activités sont généralement coordonnées au niveau des CAPs et Académies dans les différentes zones des régions de Kayes et Sikasso. Toutes les ONGs de mise-en-œuvre doivent passer par les CAPs et Académies d'enseignement afin d'assurer une couverture idéale et efficace avant qu'elles ne se rendent sur le terrain. Les mécanismes de coordinations sont plus fréquents et actifs au niveau local (parfois hebdomadaire) qu'au niveau régional (semestriel ou trimestriel).

**112.** A l'issue de la revue documentaire et des entretiens individuels tenus avec les parties prenantes de l'évaluation, il n'a pas été mis en évidence une quelconque complémentarité des interventions de l'UNICEF dans le cadre du programme évalué et celles mises en œuvre par d'autres partenaires en l'occurrence, celles des ASNU. Pour nombre d'acteurs institutionnels, **cette absence de complémentarité entre ASNU et l'UNICEF se traduit par la quasi-absence de financement sur les interventions mises en œuvre par d'autres agences en dehors de l'UNICEF sur la période évaluée.**<sup>115</sup> Aussi, **même si des collaborations entre ASNU telles que le HCR au Niger sur la scolarisation des réfugiés et le PAM pour les cantines scolaires au Burkina Faso et au Mali ont été notées, celles-ci ont été peu régulières au cours de la mise en œuvre du programme**<sup>116</sup>.

---

<sup>111</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi, Niger, Juin 2024

<sup>112</sup> Idem

<sup>113</sup> Idem

<sup>114</sup> Entretien individuel, Participante de sexe Féminin, Direction Générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso, région du Centre, commune de Ouagadougou, Mai 2024

<sup>115</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Burkina Faso, Mali et Niger, Mai et Juin 2024

<sup>116</sup> Idem



### 7.2.2. Forte prise en compte et conformité aux principes humanitaires fondamentaux lors de la conception et de la mise en œuvre du programme évalué

113. Tout d'abord, il importe de souligner que quatre<sup>117</sup> principes humanitaires fondamentaux en lien avec le programme évalué sont à considérer. On précisera qu'en lien avec ces principes, les objectifs humanitaires doivent être détachés des objectifs économiques, militaires ou autres.

114. Sur cette base, il s'agissait dans le cadre de cette évaluation de mettre en exergue comment la conception et la mise en œuvre des interventions du programme visaient à sauver des vies, à soulager les souffrances, à maintenir la dignité humaine et à protéger les droits des populations affectées.

115. Sur la base de la revue documentaire et des entretiens individuels réalisés auprès de toutes les parties prenantes de l'évaluation, l'évaluation a abouti au constat selon lequel l'ensemble des 4 principes humanitaires fondamentaux ont fortement guidé le travail de toutes les parties prenantes qu'elles soient institutionnelles ou communautaires. En effet, toutes les parties prenantes perçoivent les interventions du programme comme stratégiquement conçues pour répondre aux besoins urgents des populations affectées. La constitution de classes évolutives et les formations en soutien psychosocial sont des exemples pour le Burkina et le Niger. Des interventions de protection des enfants et de soutien psychosocial aux élèves déplacés montrent un engagement clair à protéger les droits et la dignité des populations affectées. Ces interventions ont non seulement fourni un accès continu à l'éducation mais également contribué à soulager les souffrances et à maintenir la dignité des enfants déplacés du fait de l'insécurité dans les zones d'interventions du programme de ces deux pays. En outre, la conception des interventions a été perçue de manière très positive, notamment pour garantir l'accès à l'éducation en contexte de crise et pour fournir une assistance psychologique et sociale. Les méthodes alternatives d'éducation pendant la COVID-19 ont aussi permis de maintenir les services éducatifs tout en soulageant les souffrances des familles.

116. A ce titre, les illustrations suivantes peuvent être mises en lumière afin de justifier le fort ancrage de la conception et de la mise en œuvre des interventions du programme évalué avec les 4 principes humanitaires fondamentaux pour chacun des pays ici considérés :

*« Au Niger, les parties prenantes perçoivent la conception stratégique des interventions de l'UNICEF comme bien alignée avec les objectifs humanitaires fondamentaux. Les actions pour sauver des vies et soulager les souffrances, telles que l'enseignement à distance pendant la COVID-19, montrent une réponse holistique aux besoins des populations affectées. Les initiatives visant à promouvoir l'éducation des filles et à lutter contre les mariages précoces maintiennent la dignité humaine et protègent les droits des enfants. Les classes passerelles pour les enfants déscolarisés illustrent également cet engagement envers la protection des droits des enfants vulnérables »<sup>118</sup>.*

*« Au Burkina Faso, le programme évalué a permis de :*

- (i) Sauver des vies : à travers les formations sur l'approche Safe school, les élèves et leurs enseignants ont développé des compétences de vie courante. Les enfants ne ramassent plus les objets au hasard pour éviter d'être en contact avec un engin explosif. Les enfants et les enseignants sont devenus très prudents et savent comment se comporter en cas d'attaque terroriste ;*
- (ii) Soulager les souffrances : la programme a pris en compte les dotations des élèves issus de familles démunies en vivres ; il y a eu également la prise en charge psychologique et psychosociale des élèves déplacés ;*
- (iii) Maintenir la dignité humaine : Le programme, a intégré la sensibilisation sur la gestion des menstrues, la dotation en kits hygiéniques aux filles. Cela a permis aux filles de ne pas être victimes de stigmas et de poursuivre leurs études sans difficultés pendant leur menstruation ;*
- (iv) Protéger les droits des populations affectées par les déplacements dus aux GANE : le programme a intégré tous les enfants sans exception, notamment les filles, les enfants vivants avec un handicap et les enfants hors école »<sup>119</sup>.*

*« Au Mali, l'ensemble des aspects relatifs au respect des principes humanitaires lors de la conception et de la mise en œuvre ont été pris en compte par le programme évalué car il a permis de :*

- (i) Sauver des vies à travers des actions en lien avec la COVID-19 et au maintien des adolescent dans le circuit scolaire tout en leur évitant d'être candidats à la migration forcée qui est source de perte de vie ;*
- (ii) Soulager les souffrances des parents/des élèves par la fourniture de kits pédagogiques aux enfants et de moyens roulants (vélos) aux filles éloignées de leur lieu de scolarisation ;*

<sup>117</sup> (i) Humanité : Ce principe signifie qu'une solution doit être trouvée aux souffrances humaines partout où elles se manifestent, en prêtant une attention particulière aux populations les plus vulnérables ; (ii) Neutralité : L'aide humanitaire ne doit favoriser aucun camp lors de conflits armés ou autres ; (iii) Impartialité : L'aide humanitaire doit être octroyée sur la seule base des besoins, sans aucune discrimination ; (iv) Indépendance

<sup>118</sup> Entretien individuel, Participants de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>119</sup> Entretien individuel, Participante de sexe Féminin, Direction générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso, région du Centre, commune de Ouagadougou/Milieu urbain, Mai 2024.

(iii) *Maintenir la dignité humaine avec la mise à disposition de kits de dignité pour les filles ainsi que "la protection des parents et des enfants contre l'humiliation du non-paiement des cotisations scolaires ainsi que le fait de ne pas avoir de sac d'écolier le jour de la rentrée scolaire » 120.*

117. Enfin de manière spécifique, ce fort ancrage de la conception et de la mise en œuvre des interventions du programme évalué avec l'ensemble des 4 principes humanitaires fondamentaux peut être mis en lumière pour chacun des pays ainsi qu'il suit :

- Visant à sauver des vies comme à l'image de l'approche « **Safe School** » visant à améliorer la sécurité des écoles (**Composante 1**) au **Burkina Faso** ;
- A soulager les souffrances du fait du manque de matériels pédagogiques des apprenants par la mise en œuvre de l'approche « **Mon école numérique/Connect my school** » permettant d'intégrer la technologie dans l'éducation à travers l'accès aux ressources pédagogiques et d'apprentissage pour les enfants via des tablettes (**Composante 2**) au **Burkina Faso** et au **Niger** ;
- A maintenir la dignité humaine via le « **Programme d'Apprentissage Alternatif** » ou « **Programme d'Apprentissage Accélééré SSA/P** » mettant l'accent sur le soutien aux filles et aux enfants en situation de handicap, et qui permet aux enfants non scolarisés ou en décrochage scolaire d'être transférés en 2<sup>ième</sup>, 3<sup>ième</sup> ou 4<sup>ième</sup> année de l'école primaire après neuf mois de scolarité (**Composante 1**) au **Burkina Faso** et au **Mali** ;
- A protéger les droits des populations affectées à l'exemple de la mise en œuvre du « **Programme d'éducation radiophonique** » comme mesure alternative d'éducation dans la situation d'insécurité et de fermeture des écoles, en partenariat avec les radios locales en vue de la dispensation des cours d'écriture, de lecture et de mathématiques en français et dans cinq langues locales, ainsi que des messages ponctuels sur les principales questions de protection de l'enfance (**Composante 1**) au **Burkina Faso** et au **Niger**.

#### Conclusion Préliminaire

118. Cohérence (QEP.2) : L'analyse de la cohérence aboutit à une complémentarité assez perceptible entre les interventions de l'UNICEF à travers le programme évalué et celles mises en œuvre par les Gouvernements de chacun des 3 pays pour atteindre les personnes les plus vulnérables dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant. Cette complémentarité est perçue à travers la mise en œuvre de mécanismes de coordination activés en réponse aux changements relatifs aux mouvements de population, à la pandémie COVID-19 et à la priorisation des actions du gouvernement dans les trois pays. Les mécanismes de coordination étaient différents selon le niveau hiérarchique. Au niveau national, il y avait des comités et structures de coordination régulières auxquels les partenaires de développement, les acteurs gouvernementaux et les ONGs de mise-en-œuvre participent, sauf au Mali qui avait plutôt une structure décentralisée au niveau régional. Au niveau régional et local, les mécanismes de coordination entre les ONGs, les institutions gouvernementales et les populations étaient basés sur une approche inclusive et sur une communication fréquente, incluant des réunions régulières afin de rendre le pilotage des activités efficace et maximiser leur impact et adoption par les parties prenantes clés (Para : 110-112).

En revanche, l'analyse de la cohérence n'a pas permis de conclure à une complémentarité entre les interventions de l'UNICEF et celles des autres ASNU dans le cadre du programme évalué (Para : 109). L'évaluation a enfin constaté que les 4 principes humanitaires fondamentaux ont fortement guidé le travail de toutes les parties prenantes aussi bien lors de la conception que de la mise en œuvre des interventions du programme évalué pour l'ensemble des 3 pays (Para : 115).

<sup>120</sup> Cadre H, Participants de sexe Masculin et féminin, Falaya et Bougouni ainsi que les Entretiens individuels auprès de Participants de sexe Masculin constitués des CAP et Académies d'Enseignement, Mali, régions de Kayes et de Sikasso/Milieus urbains, Mai 2024.

### 7.3. Efficacité

#### Question au critère d'évaluation

**QE3. Dans quelle mesure les résultats escomptés du « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023) » ont-ils été atteints et ont-ils contribué aux progrès vers les résultats stratégiques recherchés par sa mise en œuvre ?**

#### Sous-questions au critère d'évaluation

- 3.1. Dans quelle mesure le Programme a-t-il atteint ses objectifs prévus dans chaque pays et dans son ensemble ?
- 3.2. Quels sont les facteurs (internes et externes à l'UNICEF) qui ont le plus contribué à la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué ?
- 3.3. Quels sont les facteurs (internes et externes à l'UNICEF) qui ont le plus entravé la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué ?
- 3.4. Quels sont les principaux résultats inattendus du programme (positifs et négatifs), notamment en termes de protection de l'enfant et de résultats pour les adolescentes ?
- 3.5. Dans quelle mesure les partenaires stratégiques/les partenariats opérationnels ont-ils contribué à l'atteinte des résultats du Programme évalué ?
- 3.6. Dans quelle mesure les épidémies de COVID-19 ont-elles affecté la mise en œuvre du projet et l'obtention des résultats ? Comment le projet a-t-il contribué à améliorer la résilience des écoles pour ces épidémies de COVID-19 dans les communautés desservies par le Programme évalué ?
- 3.7. Dans quelle mesure les différents processus et outils de suivi et d'évaluation du Programme évalué (2017-2023) ont-ils été adaptés pour mesurer les résultats de mise en œuvre ? Et comment pourraient-ils être améliorés ?
- 3.8. Dans quelle mesure le système d'information a-t-il fourni des données pertinentes pour la prise de décision et contribué à combler les lacunes en matière de données ?



Image 7.3: Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué datant du 30 Septembre 2021

Afin d'assurer la triangulation dans le cadre des analyses relatives au critère d'efficacité, 5 types de sources de données sont exploitées :

- La revue documentaire portant sur les documents relatifs aux rapports annuels de l'UNICEF ainsi que ceux des ONG sur la période de mise en œuvre du programme évalué ;
- Les entretiens semi-structurés dans les 3 pays auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ;
- Les Focus Group Discussion (FGD) dans les 3 pays auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles ; Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves ; Membres de la communauté adjacente aux écoles) des communautés ;
- Le Cadre H auprès des enfants de moins de 12 ans bénéficiaires des interventions du programme évalué au Burkina Faso et au Mali ;
- L'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects).

119. Il est utile de repréciser (Cf. **Chapitre 6, paragraphe 89**) que pour le critère d'efficacité, l'analyse relative à la performance des indicateurs de Résultats/Composantes et des Produits du programme évalué est basée sur un système de notation avec une échelle à 2 valeurs : un seuil "**Satisfaisant**", si au moins 80% de l'objectif en termes de performance assignée est atteint et un seuil "**Insatisfaisant**" (si la performance assignée atteinte est inférieure à 80%):

Indicateurs Résultats/Composante /Produits (1-n)	Système de notation	
	Performance Suffisante (Si TA>80%)	Performance Insuffisante (Si TA<80%)

120. Aussi, il convient de noter que pour les analyses qui suivront dans la présente section, la performance globale pour chacun des Résultats/Composantes du programme évalué est obtenue en faisant le rapport du nombre d'indicateurs de Résultats/Composantes de performance satisfaisante sur le nombre total des indicateurs de Résultats/Composantes concernés. Si ce rapport est inférieur à 80%, alors la performance globale du Résultats/Composantes sera jugée « *insuffisante/insatisfaisante* » et dans le cas contraire, la performance globale est jugée « *suffisante/satisfaisante* ».

121. Enfin, il est utile de préciser que ces analyses sur l'efficacité du programme évalué portent sur son cadre de résultats pour la période sous revue et la documentation mise à la disposition de l'équipe d'évaluation par l'UNICEF WCARO à la date du 03/06/2024.

**122. Ainsi, l'analyse des indicateurs de Résultats/Composantes et des Produits a été réalisée sur la base de la complétude des informations contenues dans le cadre de résultats du programme, dont plusieurs indicateurs de Résultats/Composantes/Produits manquent de valeur de référence, ce qui révèle des faiblesses techniques ne permettant pas d'apprécier en totalité les résultats ainsi que les impacts du programme évalué.**

### 7.3.1. Atteinte des objectifs prévus selon le statut de performance issu de la mise en œuvre du Programme évalué

#### 7.3.1.1. Atteinte des Résultats du Programme évalué par pays

123. L'évaluation établit 2 résultats de performance satisfaisante au Niger contre un seul au Mali et au Burkina Faso (**Tableau 7.1**). De manière spécifique, il s'agit au Niger, du « *nombre de non-scolarisés inscrits dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur ou non formel bénéficiant de l'appui du programme* » d'une part et du « *nombre d'écoles qui mettent en œuvre des protocoles de sécurité scolaire* » d'autre part. Au Mali, il s'agit du « *nombre et pourcentage (%) de filles ayant réussi leur transition de la 6<sup>ème</sup> à la 7<sup>ème</sup> année dans les écoles soutenues* ». Au Burkina Faso, il s'agit du « *nombre de personnes non scolarisées inscrites dans un enseignement préscolaire, primaire ou secondaire avec l'appui du programme* ».

124. En revanche, on a noté une performance insatisfaisante des résultats relatifs au taux de réussite à l'examen national de fin d'études primaires dans les écoles ciblées quelle que soit la région considérée au Burkina Faso. Surtout dans la région « Sahel », qui reste affectée par des grands défis sécuritaires, on note un net décroissement dans le taux de réussite à l'examen national des élèves de 6 %. Dans la région « Est », on a noté un léger accroissement de 1,2 % globalement, mais un décroissement de 0,6 % par rapport au taux de réussite des filles. Cette contreperformance a également été relevée au Mali pour l'amélioration des résultats scolaires (*examen de 9<sup>ème</sup> année et note de passage en 5<sup>ème</sup> année*) (**Tableau 7.1**). Bien que les cibles n'ont pas été atteintes dans tous les résultats, les imprévus sécuritaires et de Covid 19 ont certainement été des facteurs externes ayant une influence significative.

**Tableau 7.1 : Indicateurs de résultats du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Burkina Faso, le Mali et le Niger**

Pays	Indicateur de Résultats	Label	Baseline	Cible	Valeur atteinte	Taux d'achèvement
BURKINA FASO	Nombre de personnes non scolarisées inscrites dans un enseignement préscolaire, primaire ou secondaire avec l'appui du programme	Filles	0	17250	57364	332,5
		Ensemble	0	34500	102121	296,0
	Taux de réussite à l'examen national de fin d'études primaires dans les écoles ciblées	Est (total)	72%	75%	73,27%	42,3
		Filles	72%	75%	71,39%	- 20,3
		Sahel (total)	64%	70%	57,44%	- 109,3
	Filles	65%	70%	54,47%	- 210,6	
MALI	Nombre et % de filles ayant réussi leur transition de la 6e à la 7e année dans les écoles soutenues	Filles	- %	65%	71,3%	244%



	% d'élèves dans les écoles soutenues qui réussissent l'examen de 9 <sup>ième</sup> année	Ensemble	67,5%	72,0%	69,9%	53%
	% d'élèves des écoles soutenues qui obtiennent au moins 5/10 (réussite) au bulletin de fin d'année en 5 <sup>ième</sup> année.	Ensemble	62,7%	77,7%	57,8%	-33%
		Filles	63,4%	78,4%	58,0%	-36%
NIGER	Nombre de non-scolarisés inscrits dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur ou non formel bénéficiant de l'appui du programme (y compris les enfants en situation de handicap, les enfants touchés par des situations d'urgence, les enfants nomades, les classes passerelles, les centres d'éducation alternative ou les centres de formation professionnelle)	Ensemble	780	18 000	161 761	935%
	Nombre d'écoles qui mettent en œuvre des protocoles de sécurité scolaire (prévention et contrôle de la COVID-19) [COVID SitRep]	-	0	4 344	5 885	135%

Source : Elaboration par l'équipe d'évaluation sur la base Du cadre de résultats fournis par UNICEF WCARO à la date du 03/06/2024

125. Aussi, en se basant sur les données de l'EPEL du Burkina Faso et du Mali, l'évaluation note que les participants estiment dans une forte mesure que 2 résultats du programme ont été atteints de manière significative. Il s'agit notamment de « l'augmentation du taux de fréquentation des écoles par les enfants des communautés desservies » et de « l'amélioration de la qualité de l'enseignement au sein des écoles ciblées ». En effet, dans ces deux pays, on note qu'au moins 88% et 83% des participants estiment respectivement l'atteinte de ces 2 résultats (Tableau 7.2).

Tableau 7.2 : Mesure dans laquelle (%) le programme évalué a aidé à augmenter le taux de fréquentation des enfants des communautés desservies selon les participants à l'EPEL au Burkina Faso et du Mali

Caractéristiques	Burkina Faso	Mali	P-value
<b>Le programme évalué a aidé à augmenter le taux de fréquentation des écoles par les enfants des communautés desservies</b>			
Dans une mesure faible	0,0%	8,1%	0,045
Dans une mesure un peu faible	0,0%	2,7%	
Dans une mesure un peu forte	20,0%	40,5%	
Dans une mesure très forte	80,0%	48,6%	
<b>Le programme évalué a aidé à améliorer la qualité de l'enseignement au sein de cette école</b>			
Dans une mesure faible	0,0%	8,3%	0,020
Dans une mesure un peu faible	0,0%	8,3%	
Dans une mesure un peu forte	33,3%	50,0%	
Dans une mesure très forte	66,7%	33,3%	
<b>Effectif des répondants</b>	<b>30</b>	<b>37</b>	

Source : Données de l'enquête EPEL à la date du 10/07/2024

126. Ces statistiques ainsi mises en évidence par l'EPEL au Burkina Faso et au Mali peuvent être soutenues par ces propos recueillis auprès de deux interlocuteurs :

« Au niveau de l'accès, les résultats sont visibles. Beaucoup d'enfants ont pu accéder à l'école grâce aux interventions du programme. Les objectifs du programme sont atteints car beaucoup d'enfants hors écoles ont pu accéder à l'école grâce aux formules éducatives telles que la stratégie de scolarisation accélérée passerelle (SSAP). Avec la crise sécuritaire et sanitaire, des alternatives ont été développées pour faciliter la scolarisation, le maintien des enfants à l'école et la qualité de l'éducation. Les renforcements des compétences et le suivi-accompagnement des enseignants par des encadreurs pédagogiques, la mise en place des ZRPAC pour la formation continue des enseignants ont joué un rôle déterminant dans la qualité des enseignements »<sup>121</sup>.

« Avec les interventions du programme, beaucoup d'enfants reviennent à l'école grâce aux dons de kits scolaires. Il y a désormais un dialogue entre enseignants et élèves, cela suite à l'accompagnement que UNICEF a donné au personnel éducatif. Les violences sur les enfants (chicotte) ont été bannies pour laisser place au dialogue libre et au contrat de réussite. La sensibilisation des filles sur l'hygiène en période

<sup>121</sup> Entretien individuel, Participante de sexe Féminin, Direction Générale de l'enseignement primaire (DE Prim), Burkina Faso, région du Centre, commune de Ouagadougou/Milieu urbain, Juin 2024.

menstruelle a permis à ces dernières de briser la glace de la honte. La formation des enseignants a permis d'améliorer la qualité de l'éducation »<sup>122</sup>.

### 7.3.1.2. Atteinte des Produits de la Composante 1 du Programme évalué par pays

**127.** En ce qui concerne la Composante 1, l'évaluation conclut à un niveau de performance satisfaisant pour 2 Produits sur 3 au Mali et au Burkina Faso pour les 3 produits. Au Mali, ces résultats satisfaisants sont relatifs aux enfants non scolarisés et à risque réinsérés et maintenus à l'école, aux filles non scolarisées et à risque bénéficiant d'une protection et d'un soutien psychosocial. Au Burkina Faso, ce résultat satisfaisant est en lien avec les enfants accédant à des écoles amies des enfants.

**128.** A l'inverse, on note une performance insatisfaisante pour le produit 1.3 du Mali en lien avec les activités de sensibilisation de parents et membres de la communauté : A cause de l'imminence de la fin du Programme, l'activité ne pourrait être réalisée qu'en 179 écoles dans la région de Kayes, Mali. A Sikasso, n'aucune activité du produit 1.3 ne pourrait être réalisé. Également, pour le produit 1.1 du Niger relatif à l'accès des filles à des services de protection, on ne pourrait que constater une performance insatisfaisante à cause d'une détérioration de la situation de sécurité ainsi que des délais issus d'un changement de priorités politiques par le nouveau Gouvernement. (**Tableau 7.3**).

**Tableau 7.3 :** Indicateurs de Produits de la Composante 1 du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Burkina Faso, le Mali et le Niger

Pays	Produits	Indicateur	Baseline	Cible	Valeur atteinte	Taux d'achèvement
<b>Composante 1 : Elargir l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés</b>						
BURKINA FASO	Produit 1.1 : 30000 enfants ont accès à des écoles amies des enfants	Nombre de nouveaux enfants inscrits au programme OPE	Ensemble	30 000	43 677	146%
	Produit 1.2 : 1500 enfants en situation de handicap ont accès à l'éducation de base	Nombre de nouveaux apprenants en situation de handicap inscrits dans l'enseignement de base	Ensemble	1 500	1 306	87%
	Produit 1.3 : 1500 enfants non scolarisés sont soutenus dans le cadre d'un programme d'apprentissage alternatif avec un volet de formation préprofessionnelle	Nombre de nouveaux enfants et adolescents non scolarisés, garçons et filles, soutenus dans un système de formation préprofessionnelle	Ensemble	1 500	5 049	337%
MALI	Produit 1.1 : 11 000 enfants non scolarisés et à risque sont réinsérés et maintenus à l'école	Nombre de Filles directement réinsérées dans le premier cycle du secondaire	-	2200	2 753	125%
		# d'écoles ayant des plans d'amélioration scolaire qui favorisent l'éducation des filles	-	526	526	100%
	Produit 1.2 : 11 000 filles non scolarisées et à risque bénéficient d'une protection et d'un soutien psychosocial	Nombre de filles qui ont été victimes de violence dans et autour des écoles et qui ont été touchées par les services de santé, les services sociaux, les services sociaux ou les services de justice et d'application de la loi soutenus par l'UNICEF	-	800	1 279	160%
		Nombre de Filles ayant bénéficié d'interventions d'atténuation des risques, de prévention ou d'intervention pour lutter contre la violence basée sur le genre dans le cadre de programmes soutenus par l'UNICEF	-	4500	5 104	113%
Produit 1.3 : Les parents et les membres de la communauté de 750 écoles bénéficient d'activités de sensibilisation	Nombre d'écoles bénéficiant d'événements de sensibilisation	-	350	179	51%	

<sup>122</sup> FGD, Enseignants, Participants de sexe Masculin et Féminin, Burkina Faso, région de l'Est, commune de Fada/Milieu urbain, Juin 2024.



<b>NIGER</b>	<b>Produit 1.1 : Les filles ont un accès plus important à l'éducation dans les communautés ciblées</b>	<b>Nombre de filles soutenues dans l'apprentissage dans les écoles des zones touchées par le conflit</b>	-	2000	0	0%
--------------	--	--	---	------	---	----

Source : Elaboration par l'équipe d'évaluation sur la base Du cadre de résultats fournis par UNICEF WCARO à la date du 03/06/2024 ainsi que des rapports des bailleurs de Fonds (Annexe A.13)

### 7.3.1.3. Atteinte des Produits de la Composante 2 du Programme évalué par pays

129. L'évaluation a constaté une performance satisfaisante pour les Produits 2.1 et 2.3 du Mali relatifs au renforcement des capacités des membres de COGES et à la fonctionnalité de la base de données sur les écoles cibles respectivement. Concernant le Burkina Faso, tous les 3 indicateurs de la Composante 2 du programme évalué sont de performances satisfaisantes.

130. On note une performance insatisfaisante sur tous les produits du Niger en l'occurrence les Produits 2.1 et 2.3 relatifs respectivement à la mise en œuvre d'initiative novatrice d'amélioration de la qualité par les écoles primaires ciblées et au développement d'une éducation inclusive et sensible au genre par le biais d'une formation initiale et continue. Ces résultats sont également issus des défis sécuritaires et des changements institutionnels ainsi que de priorités par le nouveau Gouvernement jà mentionnées. (Tableau 7.4). Il est important de prendre note du fait que les résultats mentionnées dans le tableau suivant reflètent l'état de résultats à la finalisation de ce rapport en décembre 2024.

Tableau 7.4 : Indicateurs de Produits de la Composante 2 du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Mali et le Niger

Pays	Produit	Indicateur	Baseline	Cible	Valeur atteinte	Taux d'achèvement
<b>Composante 2 : Améliorer la qualité de l'éducation de base</b>						
<b>BURKINA FASO</b>	Produit 2.1 : 12000 élèves-enseignants bénéficient d'une formation standard dans une école de formation initiale pour enseignants	Nombre d'élèves enseignants bénéficiant d'une formation standard en école de formation initiale des enseignants	-	12 000	16 294	136%
	Produit 2.2 : 2000 enseignants des régions ciblées voient leurs capacités renforcées pour de meilleures pratiques pédagogiques	Nombre d'enseignants des deux régions bénéficiant d'une formation continue Pourcentage d'enseignants ayant reçu une visite de suivi après une formation en cours d'emploi	-	2 000	5 337	267%
	Produit 2.3 : 18000 membres de la communauté (association de parents, mères éducatrices, comités de gestion scolaire) dans les municipalités ciblées ont renforcé leurs capacités	Nombre de membres d'associations de parents d'élèves, de comités de gestion d'école et de membres de mères éducatrices formés chaque année	-	18 000	29 014	161%
<b>MALI</b>	Produit 2.1 : 11 970 membres des comités de gestion des écoles et des TEA voient leurs capacités renforcées et ont une meilleure compréhension de leurs rôles et responsabilités dans l'amélioration de la qualité de l'éducation	Nombre de parents d'élèves, d'associations ou de membres du comité de gestion de l'école formés	Ensemble	1 400	7 876	563%
			Femmes	280	2 521	900%
		% et # de SMC et de TEA qui ont reçu une visite de suivi sur la fonctionnalité après la formation	%	100%	100%	100%
			Nombre	1 400	7 876	563%
		% et # d'enseignants ayant bénéficié d'une visite de suivi après la formation en cours d'emploi	-	1075	1098	102%
	Produit 2.3 : Une base de données contenant des données sur les écoles cibles est en place et fonctionne	Base de données pour toutes les écoles cibles, avec des données clés sur l'éducation pour les écoles cibles, disponibles chaque année	-	Oui	Oui	100%
<b>NIGER</b>	Produit 2.1 : Les écoles primaires ciblées mettent en œuvre une initiative novatrice d'amélioration de la qualité	Nombre d'écoles primaires mettant en œuvre une initiative novatrice d'amélioration de la qualité	-	300	5	2%

	Nombre de collèges de proximité ruraux soutenus <sup>123</sup>	-	0	3	0%
	Les adolescentes qui ont reçu des subventions, des bourses, des subventions ou une aide sociale (y compris le mentorat) pour fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire (cela est lié aux collèges ruraux) <sup>124</sup>	-	400	0	0%
	Nombre d'enfants d'âge préscolaire, primaire et secondaire bénéficiant de kits éducatifs.	-	265 000	265 000	100%
Produit 2.3 : Développer l'éducation inclusive et sensible au genre par le biais d'une formation initiale et continue	Nombre d'écoles normales ayant mis en œuvre des modules d'éducation inclusive et d'égalité des sexes	-	11	0	0%

Source : Elaboration par l'équipe d'évaluation sur la base Du cadre de résultats fournis par UNICEF WCARO à la date du 03/06/2024

#### 7.3.1.4. Atteinte des Produits de la Composante 3 du Programme évalué par pays

131. Concernant la Composante 3 du Programme évalué, l'évaluation note une performance insatisfaisante de tous les 3 Produits au Niger quand on note plutôt une performance satisfaisante du Produit 3.1 du Burkina Faso (**Tableau 7.5**). Comme j'ai mentionné, la performance au Niger a été fortement influencé par des défis sécuritaires et des restructurations institutionnelles issu au changement de Gouvernement.

**Tableau 7.5** : Indicateurs de Produits de la Composante 3 du programme évalué (2017-2023) selon le statut de performance issu de la mise en œuvre pour le Niger

Pays	Produit	Indicateur	Baseline	Cible	Valeur atteinte	Taux d'achèvement
<b>Composante 3 : Renforcer la recherche et le suivi du système éducatif</b>						
BURKINA FASO	Produit 3.1 : Toutes les enquêtes prévues dans le cadre d'Edu-track sont réalisées	Pourcentage de sondages prévus réalisés dans le cadre d'Edu-track <sup>125</sup>	-	100	83	83%
NIGER	Produit 3.1 : Le système d'information de gestion de l'éducation est renforcé par l'utilisation d'outils de collecte de données innovants tels qu'Edu-Track.	Nombre d'écoles soutenues par le DMS avec des tableaux de bord désagrégés prenant en compte à la fois les indicateurs de performance des écoles	0	384	0	0
	Produit 3.2 : Au moins 3 rapports validés éclairant le plan sectoriel de l'éducation sont disponibles (voix des filles, voix des femmes, enquête de perception sur l'éducation à distance)	Nombre de rapports validés d'études sectorielles qui éclairent le plan sectoriel de l'éducation <sup>126</sup>	-	3	0	0
	Produit 3.3 : Suivi des progrès et de l'allocation budgétaire en faveur de l'éducation des filles	Nombre de régions pour lesquelles les notes budgétaires ventilées par sexe sont ventilées par sexe	-	5	0	0

Source : Elaboration par l'équipe d'évaluation sur la base Du cadre de résultats fournis par UNICEF WCARO à la date du 03/06/2024

#### 7.3.1.5. Atteinte des Produits du Programme évalué de la Composante 5

132. Concernant la Composante 5 du Programme évalué mise en œuvre exclusivement par UNICEF WCARO, l'évaluation a relevé une performance satisfaisante du seul Produit relatif à la disponibilité de nouveaux biens publics au niveau régional pour soutenir la mise en œuvre du programme (**Tableau 7.6**).

<sup>123</sup> En fait, la construction des écoles est prévue pour le mois d'avril de 2025.

<sup>124</sup> Activité retardée.

<sup>125</sup> Changement de résultat ciblé à cause du contexte sécuritaire au Burkina Faso ainsi que le transfert graduel de la plateforme Edu-Track au Ministère d'Education.

<sup>126</sup> 2 études ont été lancées mais n'ont pas encore abouties à la finalisation du rapport en décembre 2024.

**Tableau 7.6 :** Indicateurs de Produits de la Composante 5 du programme évalué selon le statut de performance issu de la mise en œuvre par l'UNICEF WCARO

Composante 5 : Soutenir les bureaux de pays dans l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité en développant des outils stratégiques efficaces au niveau régional						
UNICEF WCARO	Produit	Indicateur	Baseline	Cible	Valeur atteinte	Taux d'achèvement
	Produit 5.1 : Au moins 3 nouveaux biens publics sont disponibles au niveau régional pour soutenir la mise en œuvre du programme	Nombre de biens publics générés au niveau régional pour soutenir la mise en œuvre du programme. (Cumulatif)	0	1	1	100%

Source : Elaboration par l'équipe d'évaluation sur la base Du cadre de résultats fournis par UNICEF WCARO à la date du 03/06/2024

### 7.3.2. Facteurs internes et externes ayant contribué à la réalisation des objectifs envisagés par le Programme évalué

133. Dans sa mise en œuvre, plusieurs facteurs tant internes qu'externes au programme ont contribué positivement à l'atteinte des objectifs escomptés du Programme évalué. Ces différents facteurs mis en exergue à travers la revue documentaire, les entretiens individuels et FGD réalisés sont consignés dans le **Tableau 7.7**. Ainsi, les types de facteurs positifs qu'on a retenus étaient liés : (i) au financement et ressources matérielles, (ii) à la capacité et la flexibilité des parties prenantes, (iii) aux approches conceptuelles et stratégiques de mise en œuvre ainsi qu'à (iv) la communication, l'implication et la participation des parties prenantes.

**Tableau 7.7 : Facteurs externes et internes à l'UNICEF d'influence sur l'atteinte de la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué**

Facteurs ayant le plus contribué à la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué	
Internes à l'UNICEF	Externes à l'UNICEF
<p><b>1. Financement et Matériels :</b>                      (1) Existence de dotations en moyens financiers et matériels de mise en œuvre du Programme évalué.</p> <p><b>2. Capacité et flexibilité :</b>                      (2) Réactivité et adaptation rapide des plans de travail ainsi que des ressources pour répondre aux besoins urgents créés par la pandémie                      (3) Réalisation d'un suivi de proximité auprès des partenaires de mise en œuvre stratégiques et opérationnel ayant permis la levée des goulots d'étranglements relatifs à la mise en œuvre du Programme évalué ;</p> <p><b>3. Approches stratégiques et techniques de mise en œuvre</b>                      (4) Déploiement et mise en œuvre en collaboration avec la section Social and Behavior Change (SBC) d'activités qui visent à produire un changement de comportement dans la communauté à travers une communication efficace et adaptée basée sur les besoins spécifiques et les barrières à l'éducation dans la zone cible d'intervention.</p>	<p><b>1. Capacité et flexibilité des parties prenantes :</b>                      (1) Mise en œuvre de renforcement des capacités par des formations entreprises à leur endroit aussi bien pour les acteurs du système éducatif que des membres des instances communautaires (AME, COGES) mises en place dans le cadre des interventions du Programme ;                      (2) La qualité de la ressource humaine mobilisée par les partenaires stratégiques et opérationnels conformément aux besoins de compétences techniques adéquates qui s'est effectivement révélée être à la hauteur des attentes sur les questions de scolarisation et de protection de l'enfant ;                      (3) Amélioration de la résilience des écoles face à la COVID-19 dans les communautés desservies sur la base : (i) de l'adoption/formation relative à de nouvelles stratégies d'enseignement à distance pour les enseignants ; (ii) de la distribution de matériel sanitaires ; (iii) de l'apport de support psychosocial aux élèves et aux enseignants pour gérer le stress et l'anxiété liés à la pandémie ;</p> <p><b>2. Communication, implication et participation des parties prenantes :</b>                      (4) Forte communication réalisée à travers les médias (radios et télévisions autant nationales que de proximité au niveau décentralisé) pour une large sensibilisation des populations sur la mise en œuvre des interventions liées au Programme évalué, afin de favoriser leur adhésion aux actions y relatives ;                      (5) Niveau élevé d'implication et d'engagement des acteurs institutionnels de premier plan de type gouvernemental<sup>127</sup> et des acteurs des collectivités territoriales à travers les mairies dans la mise en œuvre des actions de formation, de suivi-évaluation et de coordination du Programme ;                      (6) Forte implication des acteurs communautaires de types leaders communautaires (chefs traditionnels et/ou de quartier) dans la mise en œuvre des activités de communication pour le changement social et comportemental menées au sein des communautés desservies par le Programme évalué ;                      (7) Fort engouement des populations desservies à travers leur participation aux instances communautaires (AME, COGES) mises en place dans le cadre des interventions du Programme évalué ;</p> <p><b>3. Approches stratégiques et techniques de mise en œuvre :</b>                      (8) Développement d'offre éducative innovante et alternative adaptée pour les enfants touchés par la fermeture des écoles en raison de l'insécurité ;                      (9) Fiabilité des systèmes de collecte de données et des mécanismes de suivi en temps réel aux niveaux décentralisés ayant permis d'améliorer la redevabilité des interventions implémentées ;                      (10) Mise en œuvre d'approches culturellement sensibles dans l'engagement et le plaidoyer communautaires ayant permis une participation efficace des membres et des dirigeants de la communauté, y compris des autorités religieuses, aux campagnes de sensibilisation (Niger)</p>

Source : ; Elaboration par l'équipe d'évaluation sur la base de la revue documentaire, des entretiens individuels et des FGD réalisés

### 7.3.3. Facteurs internes et externes à l'UNICEF ayant le plus entravé la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué

**134.** Plusieurs facteurs internes et externes à l'UNICEF ont entravé de manière négative l'atteinte des objectifs escomptés du Programme évalué. Ces facteurs détaillés dans le **Tableau 7.8** sont de 6 ordres à savoir : (i) insuffisance en ressources financières et/ou matériels ou retard dans leur mise en place; (ii) faiblesse du cadre de résultats du programme évalué et du reporting y relatif ; (iii) insuffisance en ressources humaines ou délais de leur déploiement; (iv) défis de sécurité et de la pandémie COVID-19 ; (v) opportunités ratées de coordination ou partenariat stratégiques avec des acteurs clés ; (vi) normes socio-culturelles et pauvreté constituant des obstacles au changement de comportement escompté. Ils pourraient constituer des possibles pistes d'actions pour plus d'efficacité pour d'éventuelles futures interventions du Programme évalué.

<sup>127</sup> Exemple de la participation de haut niveau en occurrence celle de la Première Dame Dr Lalla Malika Issoufou à la campagne de rentrée scolaire 2019/20 sous le thème de « la parité entre les sexes à l'entrée en première année »

**Tableau 7.8 : Facteurs externes et internes à l'UNICEF d'influence sur la non atteinte de la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué**

Facteurs ayant le plus entravé la réalisation des objectifs envisagés du Programme évalué (2017-2023)	
Internes à l'UNICEF	Externes à l'UNICEF
<p><b>1. Opportunité de mise à disposition de ressources financières et/ou matériels :</b> (1) Mise à disposition inopportune tardive des ressources matérielles et dans une moindre envergure des ressources financières en lien avec les interventions du Programme évalué ;</p> <p><b>2. Faiblesse suivi et mise en œuvre du cadre de résultats et du reporting y relatif :</b> (2) Faiblesse du cadre de résultats du Programme évalué avec des indicateurs sans Baseline ; (3) Faiblesse de la complétude du cadre de résultats du Programme évalué ainsi que des éléments le constituant à l'image des cibles manquants des indicateurs de Résultats/Composante/Produits visant à mieux rendre compte de l'efficacité et de l'impact du Programme évalué ;</p>	<p><b>1. Insuffisance en ressources financières et/ou matériels ou retard dans leur mise en place :</b> (1) Faible dotation des interventions du Programme évalué en ressources publiques ; (2) Manque de moyens financiers au niveau des instances communautaires (AME, COGES) mises en place dans le cadre du Programme évalué afin d'assurer des prises en charges urgentes à leur niveau pour les cas de scolarisation et/ou de protection des enfants ; (3) Insuffisance ou mauvais état de mobiliers scolaires (table-bancs cassés ou insuffisants pour les classes avec des effectifs trop élevés) des écoles ciblées</p> <p><b>2. Faiblesse du cadre de résultats et du reporting y relatif :</b> (4) Faiblesse de la complétude du cadre de résultats du Programme évalué ainsi que des éléments le constituant à l'image des cibles des indicateurs de Résultats/Composante/Produits visant à mieux rendre compte de l'efficacité et de l'impact du Programme évalué ;</p> <p><b>3. Insuffisance en ressources humaines et/ou retard dans leur déploiement :</b> (5) Enorme taux de rotation de parties prenantes de type gouvernemental principalement les enseignants après avoir bénéficié des renforcements de capacités offerts dans le cadre Programme évalué ; (6) Mise à disposition tardive du personnel des acteurs opérationnels en vue de l'implémentation des interventions à déployer dans le cadre du Programme évalué ; (7) Manque d'enseignants en termes de nombre dans les écoles ciblées du Programme évalué ;</p> <p><b>4. Défis de sécurité ou de pandémie Covid-19</b> (8) Situation sécuritaire avec le déplacement des populations ainsi que la fermeture temporaire et souvent définitive ou la relocalisation de certaines des écoles desservies par le Programme évalué ; (9) Apparition de la COVID-19 ayant entraîné une orientation des ressources disponibles vers sa résorption plutôt que vers d'autres thématiques du Programme évalué ; (10) Difficultés d'acheminement des fournitures scolaires dans les zones contrôlées par les GANE</p> <p><b>5. Opportunités ratées de coordination ou de partenariat stratégiques avec des acteurs clés.</b> (11) Absence de partenariats stratégiques avec le Ministère de la formation professionnelle tout comme celui du Ministère de l'agriculture et de l'élevage et du Ministère de la jeunesse sur le suivi des points d'écoute des adolescents/jeunes mis en place ainsi que le suivi des actrices ayant bénéficié des formations professionnelles sur diverses compétences ; (12) Faible coordination/synergie entre les acteurs du système éducatif et leurs partenaires aux niveaux décentralisés à telle enseigne que les décisions centralisées n'ont pas toujours conduit à une action efficace au niveau local, mettant en évidence un décalage entre ces différents acteurs qui nécessite une attention particulière (Mali).</p> <p><b>6. Normes socio-culturelles et pauvreté obstacles au changement de comportement escompté</b> (13) Existence de normes sociales et de la pauvreté au niveau des communautés desservies qui restent les principaux facteurs qui affectent encore négativement l'accès des filles à l'école et leur expérience éducative ;</p>

Source : Elaboration par l'équipe d'évaluation sur la base de la revue documentaire, des entretiens individuels et des FGD réalisés

### 7.3.4. Existence de résultats inattendus (positifs et négatifs) du programme du Programme évalué dans les domaines de l'éducation et de la protection de l'enfant

**135.** Deux (02) résultats inattendus positifs sont intervenus lors de la mise en œuvre du programme évalué à savoir : (i) l'engagement accru des communautés locales dans le soutien à l'éducation des enfants de manière générale et particulièrement celle des filles en lien avec les apports des AME au fonctionnement des COGES sur la base des revenus générés de leur AGR en lieu et place du lieu du renforcement de leurs conditions de vie auquel les bénéfices de ces AGR devaient servir ; et (ii) l'autonomisation des enseignants dans le cadre de leur fonction grâce aux formations pédagogiques (initiales et/ou continues) reçues.

**136.** En référence au premier résultat positif inattendu, le programme évalué a suscité un engagement accru des communautés locales dans le soutien à l'éducation pour l'ensemble des 3 pays. Il a été noté à l'unanimité des participants à cette évaluation que les activités de sensibilisation menées par l'UNICEF ont entraîné une prise de conscience et une mobilisation significative à l'égard de la scolarisation des enfants en général et celle des filles et des enfants vivant avec un handicap en particulier. Les extraits de propos ci-dessous en résumant la teneur :

*« Pendant des années, une enseignante avoue avoir injustement puni des élèves qui avaient des difficultés auditives ou visuelles. Elle n'avait pas été sensibilisée sur ce sujet. Une fois sensibilisée, elle a changé ses pratiques pédagogiques en faveur des enfants vivant avec un handicap. Les sensibilisations reçues ont aussi eu un effet multiplicateur car les enseignants sensibilisés partagent des bonnes pratiques*



également avec des collègues non-sensibilisés. Aussi, par exemple, les enseignants ont commencé à inciter leurs élèves à leur signaler si leurs camarades avaient des difficultés, contribuant à l'intégration d'élèves avec handicap par l'implication des élèves sans handicap »<sup>128</sup>

« Les formations sur la gestion de l'hygiène menstruelle ont réduit l'absentéisme des filles et ont encouragé les parents à être plus impliqués dans la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, les parents viennent maintenant pour inscrire leurs filles à l'école, ce qui était moins fréquent auparavant »<sup>129</sup>.

« L'engagement des communautés locales, notamment des femmes des communautés nomades, a été crucial. Elles ont pris des initiatives significatives en accompagnant les filles à l'école et en cotisant pour leur logement et leur entretien. Le programme a également révélé et renforcé les dynamiques locales existantes, comme la mobilisation de la diaspora pour financer l'alimentation scolaire et la construction de classes »<sup>130</sup>.

137. Quant au second résultat positif inattendu attribué au programme pour l'ensemble des 3 pays, il est en lien avec l'autonomisation des enseignants grâce aux formations pédagogiques initiales et/ou continues reçues. Celle-ci s'est manifestée par exemple avec la gestion des classes multigrades ou encore la pédagogie des grands nombres dont ont fait montre les enseignants du fait des formations pédagogiques reçues dans ces domaines. Des formations rendues possibles au sein de la Composante 2 du programme évalué au Burkina Faso à travers le « Renforcement pédagogique et autonomisation communautaire au sein des Zones de Renforcement Pédagogique et d'Animation Communautaire (ZRPAC) » et au Niger par les « Communautés d'Apprentissage (CA) ou soutien pédagogique continu aux enseignants ». Ainsi, ces CA organisées principalement par les conseillers pédagogiques et directeurs d'école visaient à renforcer les compétences pédagogiques des directeurs d'école et des enseignants des écoles ciblées lors de sessions de formations continues tenues au moins une fois mensuellement par les conseillers pédagogiques des structures décentralisées de l'administration de l'éducation. Il a été mis en avant par l'ensemble des enseignants participant aux FGD que ces formations leur ont permis d'adopter de nouvelles méthodes pédagogiques qui dès lors ont fortement amélioré la qualité de l'enseignement fourni dans les zones d'intervention. Cet enseignant résume bien cette situation d'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'issue des formations pédagogiques reçus en ces termes :

« La formation continue qui nous a été octroyée à travers les interventions NORAD a été une révélation. Nous avons maintenant des outils pour mieux engager les élèves, ce qui a conduit à des résultats d'apprentissage améliorés, même dans des contextes difficiles dans lesquelles nous exerçons notre métier d'enseignant »<sup>131</sup>

138. Pour le cas spécifique du Mali, la revue documentaire<sup>132</sup> a relevé une corrélation directe entre le niveau de formation des enseignants et les performances des élèves. En effet, dans les écoles où entre 0 et 25% des enseignants ont bénéficié d'un niveau de formation pédagogique approprié, les enfants ont presque deux (1,96) fois plus de chances de redoubler une année scolaire que dans les écoles où entre 75% et 100% des enseignants ont une formation appropriée. Par conséquent, le soutien pédagogique fourni aux enseignants ainsi que le suivi et le soutien des inspecteurs académiques se sont révélés être des éléments essentiels de l'amélioration des résultats d'apprentissage des enfants.

139. En marge de ces résultats positifs inattendus, les différentes parties prenantes à cette évaluation ont également révélé en grand nombre, la survenue d'un résultat inattendu négatif. Ce dernier est en lien avec les effectifs pléthoriques/la surcharge des classes à l'issue de la mise en œuvre d'interventions au niveau de la Composante 1 du programme évalué. Ces interventions au Burkina Faso et au Mali étaient consécutives au « Programme d'Apprentissage Alternatif » et/ou au « Programme d'Apprentissage Accélééré-SSA/P » qui ont permis aux enfants non scolarisés ou en décrochage scolaire d'être transférés en deuxième, troisième ou quatrième année de l'école primaire après neuf mois de scolarité. En conséquence, il s'en est suivi des situations de surpopulation dans plusieurs écoles en raison de l'augmentation des inscriptions, sans que des ressources supplémentaires ne soient allouées pour répondre à cet afflux de la demande scolaire. Une situation mise en avant par ces interlocuteurs :

<sup>128</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Féminin, ONG Humanité et Inclusion, Burkina Faso/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>129</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>130</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF Agadez et Direction Régionale de l'Éducation Nationale d'Agadez/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>131</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Inspection pédagogique, région du Plateau central commune de Zorgho, Burkina Faso/Milieu semi-urbain, Mai 2024.

<sup>132</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 15 May 2020

« Les classes sont devenues trop grandes pour gérer efficacement les élèves, ce qui a conduit à une baisse de la qualité de l'enseignement en raison de la surcharge des classe »<sup>133</sup>.

« Je crois que l'un des défis résidait dans le fait qu'il n'était pas prévu de construction d'infrastructures scolaires bien que les interventions mobilisent des centaines d'enfants pour leur insertion à l'école chaque année... Cela a créé la pléthore, les enfants venant à l'école mais on n'a pas d'infrastructures pour les accueillir. L'évolution de l'effectif des enfants scolarisés n'a toujours pas été en lien avec la réalisation des infrastructures scolaires pour accueillir les nouveaux arrivants issus des SSAP »<sup>134</sup>.

« S'il avait été prévu quelques réalisations d'infrastructures au niveau du cycle primaire pour prendre en charge ce flux induit des interventions implémentées, cela aurait permis de relever le défi principal de structures éducatives d'accueil au niveau des zones d'implémentation <sup>135</sup> ».

### 7.3.5. Contribution des partenaires stratégiques et opérationnels à l'atteinte des résultats du Programme évalué

**140.** L'évaluation fait ressortir une contribution positive des partenaires stratégiques et opérationnels constitués en premier lieu des acteurs stratégiques des structures gouvernementales relevant des domaines connexes (Action sociale, Education, Protection), et en second lieu aux acteurs de types opérationnels relevant des OSC/ONG/Associations spécialisées dans la scolarisation et la protection des enfants à l'atteinte des résultats du Programme évalué.

**141.** Cette contribution positive de ces partenaires à l'atteinte des résultats du programme évalué s'explique pour l'ensemble des parties prenantes rencontrées par la qualité de la ressource humaine mobilisée conformément aux besoins de compétences techniques qui s'est effectivement révélée être à la hauteur des attentes sur les questions de scolarisation et de protection de l'enfant dans les 3 pays considérés.

**142.** Toutefois, les parties prenantes de l'UNICEF et du MEN des 3 pays ont relevé l'absence de partenariats stratégiques durant tout le cycle du programme évalué avec les Ministères en charge de la formation professionnelle, de l'agriculture et de l'élevage et de la jeunesse. Ces partenariats stratégiques étaient souhaités au moment la mise en place des points d'écoute des adolescents/jeunes et des formations professionnelles sur diverses compétences octroyées aux filles bénéficiaires. Par exemple, au Burkina Faso et au Mali, ces formations étaient en rapport aux techniques de teinture et de tissage, à la menuiserie bois et métal, à la mécanique moto et agricole, à l'installation électrique du bâtiment, à la coiffure et à l'élevage en autres. Ce manque de partenariat avec ces deux entités à savoir les Ministères en charge de la formation professionnelle et de l'agriculture et de l'élevage, n'a pas permis un suivi de ces bénéficiaires par ces ministères concernés dans un cadre institutionnel. Une situation qui si elle avait été prise en compte aurait permis plus d'impact par un suivi des professionnels qui aurait ainsi favorisé la durabilité de ce type d'interventions du Programme évalué. La pensée de cet interlocuteur résume assez clairement ce constat :

« Il y a eu des prestations de certains vétérinaires pour encadrer les filles à pouvoir entretenir les animaux qui ne se sont pas faites en synergie avec le Ministère de l'agriculture et de l'élevage. Or, s'il avait existé un cadre institutionnel avec ce ministère, ce dernier aurait pu faire le suivi conséquent des filles ayant fait ce choix comme activité. Aussi, la connexion avec le Ministère de la jeunesse aurait permis par exemple »<sup>136</sup>.

**143.** Également, les données de l'EPEL auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé (**voir Annexe A.6.**) montrent une contribution positive (toutefois statistiquement non significatives) à l'atteinte des résultats du Programme évalué par les partenaires stratégiques et opérationnels. En effet, ces participants relèvent ce fait dans une mesure relativement (un peu et très) forte à plus de 82% quel que soit le pays considéré (**Tableau A.19.4 en Annexe**).

### 7.3.6. Actions mitigées de la pandémie de COVID-19 sur la mise en œuvre/l'obtention des résultats du Programme évalué et forte contribution à l'amélioration de la résilience des écoles à la COVID-19 dans les communautés desservies par le Programme évalué

**144.** Les divers entretiens réalisés ainsi que les données de l'EPEL auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé indiquent dans une grande proportion (plus de 70% quel que soit le pays considéré) la faible mesure selon laquelle la pandémie de COVID-19 a affecté la mise en œuvre des activités et l'obtention des résultats escomptés (**Tableau A.19.5 en Annexe**).

<sup>133</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>134</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Féminin, ONG RAC, région de Sikasso/Milieu urbain, Mali, Mai 2024.

<sup>135</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Burkina Faso/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>136</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.

145. Toutefois, pour les porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects du Burkina Faso et du Mali ayant pris part à l'EPEL, l'évaluation a abouti à une situation mitigée de la perturbation de COVID-19 sur le taux de fréquentation et de la qualité de l'éducation dans les écoles des communautés desservies par le programme évalué d'un pays à un autre. En effet, dans les écoles des communautés desservies par le programme évalué, plus de 96% de ces parties prenantes du Burkina Faso estiment que la COVID-19 a relativement influé sur le taux de fréquentation et de la qualité de l'éducation. Par contre, plus de 70% des participants au Mali ont estimé que cet effet a été faiblement perceptible sur cet indicateur (**Tableau 7.9**).

**Tableau 7.9 : Mesure dans laquelle (%) l'épidémie de COVID-19 a affecté le taux de fréquentation et la qualité de l'éducation dans les écoles des communautés desservies par le programme évalué selon les parties prenantes de l'EPEL**

Caractéristique	Burkina Faso	Mali
<b>L'épidémie de COVID-19 a affecté le taux de fréquentation et la qualité de l'éducation dans les écoles de votre communauté</b>		
Dans une mesure faible	3,3%	47,4%
Dans une mesure un peu faible	0,0%	23,7%
Dans une mesure un peu forte	23,3%	23,7%
Dans une mesure très forte	73,3%	5,3%
<b>Effectif des répondants</b>	<b>30</b>	<b>38</b>

Source : Données de l'enquête EPEL à la date du 10/07/2024

146. Par ailleurs, l'évaluation a noté que le programme évalué a contribué à l'amélioration de la résilience des écoles face à la COVID-19 dans les communautés desservies par le programme dans les 3 pays. Ce constat est tiré sur la base d'éléments en lien avec : (i) l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement à distance et la formation des enseignants à ces méthodes ; (ii) la distribution de matériels sanitaires ; (iii) l'apport de support psychosocial aux élèves et aux enseignants pour gérer le stress et l'anxiété liés à la pandémie. Les propos ci-dessous recueillis lors des entretiens réalisés témoignent de cet état de fait :

*« Le développement de plateformes en ligne, la diffusion de cours à la radio et à la télévision ainsi que la mise en place de formations spécifiques sur l'utilisation des TIC pour permettre aux enseignants de s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement à distance lors de la COVID-19 ont permis d'assurer la continuité de l'apprentissage à domicile »<sup>137</sup>*

*« La distribution de matériel sanitaire comme les kits sanitaires comprenant des masques, des désinfectants pour les mains et des thermomètres pour les écoles ouvertes ou rouvertes a permis de circonscrire la COVID-19 et de poursuivre en toute sécurité les enseignements dans les zones du programme »<sup>138</sup>.*

*« L'intégration de sessions de soutien psychosocial pour les élèves et les enseignants pour gérer le stress et l'anxiété liés à la pandémie COVID-19 a fortement permis que les écoles soient des lieux plus sûrs face à cette menace et des lieux exempts de COVID-19 dont les communautés ont profité »<sup>139</sup>.*

147. Plusieurs acteurs interviewés ont relevé une réactivité et une adaptation rapide des plans de travail ainsi que des ressources pour répondre aux besoins urgents créés par la pandémie. Ce qui a fortement contribué à l'amélioration de la résilience des écoles des communautés desservies par le Programme évalué face à la COVID-19. En effet, les parties prenantes des 3 pays ont noté la rapidité et la flexibilité des ajustements pour continuer les activités éducatives malgré la pandémie. Ainsi, nombre d'entre eux se sont réjouis de ce que **les plans de travail eussent été adaptés aux restrictions sanitaires imposées par la COVID-19, permettant ainsi une exécution globalement satisfaisante des interventions en dépit de cette pandémie**<sup>140</sup>. Aussi, certains acteurs rencontrés au niveau national ou décentralisé ont relevé **une réallocation rapide des ressources pour répondre aux besoins urgents créés par la pandémie, tels que l'achat de matériel pour l'apprentissage à distance et les équipements de protection individuelle satisfaisante**<sup>141</sup>.

<sup>137</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>138</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et Féminin, UNICEF des 3 pays considérés et Inspection pédagogique, région du Plateau central commune de Zorgho/Milieu urbain, Burkina Faso, Mali, Mai et Juin 2024.

<sup>139</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, ONG RAC, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>140</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi et Agadez/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>141</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Burkina Faso, Mali et Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

### 7.3.7. Adaptation et amélioration des outils de suivi et d'évaluation du Programme évalué à la mesure des résultats de la mise en œuvre

**148.** L'évaluation a abouti au constat selon lequel le programme a, hormis du produit « Edu-Track » au Niger (voir Tableau 7.5), mis en place un système de suivi et d'évaluation rigoureux avec des revues à mi-parcours, des descentes programmatiques conjointes (UNICEF, ONG et Ministère de l'éducation nationale) et des évaluations périodiques intégrées dans la planification même du programme évalué. A cet effet, l'évaluation a mis en exergue le suivi des recommandations issues de cet ensemble d'éléments associés au système de S&E du Programme évalué comme contributif à l'améliorer de la mise en œuvre du programme ainsi qu'à la mesure des résultats recherchés dans les 3 pays considérés.

**149.** Aussi, il ressort de l'avis de toutes les parties prenantes rencontrées qu'elles soient du niveau institutionnel ou communautaire que, tout cet ensemble d'éléments associés au système de S&E du programme ont permis d'évaluer les progrès réalisés et d'ajuster les stratégies de mise en œuvre en conséquence.

**150.** Ce constat est corroboré également par les données de l'EPEL auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé qui démontrent (sans toutefois être statistiquement significatif) une adaptation et une amélioration positive des outils de suivi et d'évaluation du Programme évalué pour mesurer les résultats de mise en œuvre. En effet, ces participants relèvent ce fait dans une mesure (un peu et très) forte à plus de 78% quel que soit le pays considéré (**Tableau A.19.6 en Annexe**).

### 7.3.8. Fourniture de données pertinentes par le système d'information du Programme évalué pour la prise de décision et la résorption des lacunes en matière de données

**151.** Dans le cadre de la disponibilité de données pertinentes pour les 3 pays, l'évaluation a noté que le programme a adopté plusieurs stratégies de S&E telles que la collecte de données régulières à l'aide de la plateforme Edu-Track, l'utilisation de tableaux de bords interactifs ainsi que des ateliers de formation continue<sup>142</sup> dans le cadre de la production des données pour l'ensemble des acteurs institutionnels ou communautaires locaux.

**152.** L'évaluation a abouti au constat positif (sans toutefois être statistiquement significatif) de l'existence d'un système d'information pertinent permettant une prise de décision et une contribution à combler les lacunes en matière de données pour le programme. En effet, quel que soit le pays considéré, 60% des participants de niveaux régional, national et décentralisé (**Tableau A.19.7 en Annexe**) et pour 88% des porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects du Burkina Faso et du Mali (**Tableau A.19.8 en Annexe**) ont noté l'existence d'un tel système, hormis du Niger où le système « Edu Track » n'a pas encore pu être mis en place (voir section 7.3.1.4).

#### Conclusion Préliminaire

**153. Efficacité (QEP.3) :** Sur la base de la complétude des informations contenues dans le cadre des résultats du programme évalué, l'on a noté que deux indicateurs de résultats au Niger sont de performance satisfaisante contre un seul au Mali et au Burkina Faso. L'examen de l'atteinte des produits par Composante du Programme révèle que : (i) pour la Composante 1, des performances satisfaisantes ont été notées pour 2 produits sur 3 au Mali (Produits 1.1 et 1.2) et l'ensemble des 3 Produits du Burkina Faso ; (ii) pour la Composante 2, tous les 3 Produits du Burkina Faso ainsi que les produit 2.1 et 2.3 du Mali s'avèrent de performance satisfaisante tandis que les, 2.1 et 2.3 du Niger ont été jugé insatisfaisants ; (iii) pour la Composante 3, où le Niger disposait de données complètes, tous les produits se sont avérés de performance insatisfaites quand l'évaluation note une performance satisfaisante du Produit 3.1 du Burkina Faso ; (iv) en ce qui concerne la Composante 5, l'évaluation a relevé une performance satisfaisante du seul Produit (5.1) mis en œuvre par UNICEF WCARO (Para : 121-132).

L'évaluation a également constaté une contribution positive des partenaires stratégiques et opérationnels à l'atteinte des résultats. Ce résultat qui s'explique principalement par la qualité des ressources humaines mobilisées en adéquation avec les besoins de compétences techniques exprimés sur les questions de scolarisation et de protection de l'enfant dans les 3 pays considérés. Toutefois, on a néanmoins constaté l'absence de partenariats stratégiques avec les administrations sectorielles clés de la mise en œuvre du programme durant tout le cycle du programme évalué. Des partenariats stratégiques qui étaient souhaitables au moment la mise en place des points d'écoute des adolescents/jeunes et des formations professionnelles sur diverses compétences octroyées aux filles bénéficiaires (Para : 140-142).

À l'issue de cet exercice évaluatif, on a noté une appréciation mitigée des participants des effets de la crise sanitaire en lien avec la pandémie de COVID-19 sur le programme. Si pour certains la crise sanitaire a faiblement influé sur la mise en œuvre des activités et l'atteinte des résultats escomptés, pour d'autres elle a fortement impacté le taux de fréquentation et de la qualité de l'éducation dans les écoles des

<sup>142</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway RAF 19/0053 du 15 Mai 2020, RAF 16/0040 du 30 Avril 2022 et RAF 19/0053 du 23 Septembre 2023

communautés desservies par le programme évalué. Par ailleurs, il ressort des entretiens que le programme évalué a significativement contribué à l'amélioration de la résilience des écoles dans les communautés desservies par le programme (Para : 145-146).



## 7.4. Efficience

### Question au critère d'évaluation

**QE4. Dans quelle mesure le « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023) » a-t-il disposé de ressources (humaines, financières et matérielles) suffisantes en qualité et en quantité pour la réalisation des résultats escomptés ?**

### Sous-questions au critère d'évaluation

4.1. Dans quelle mesure les ressources financières, humaines et matérielles ont-elles été fournies en quantité suffisante, adéquates (qualité) et distribuées/déployées en temps opportun dans la mise en œuvre du Programme évalué (2017-2023) ?

4.2 Dans quelle mesure l'utilisation des ressources financières pour chacune des Composantes du Programme est-elle en adéquation avec le niveau de performance des résultats atteints pour chacune des Composantes du Programme, compte tenu de l'enveloppe budgétaire prévue/mobilisée et utilisée ?



Image 7.4: Photo tirée du rapport d'étape UNICEF réf. SC170576 / Norvège réf RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué du 30 septembre 2021

Afin d'assurer la triangulation dans le cadre des analyses relatives au critère d'efficience, 5 types de sources de données sont exploitées à savoir :

- La revue documentaire portant sur les documents tels que les rapports annuels de l'UNICEF ainsi que ceux des ONG sur la période de mise en œuvre du programme évalué ;
- Les entretiens semi-structurés dans les 3 pays auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ;
- Les Focus Group Discussion (FGD) dans les 3 pays auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles ; Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves ; Membres de la communauté adjacente aux écoles) des communautés ;
- Le Cadre H auprès des enfants de moins de 12 ans bénéficiaires des interventions du programmé évalué au Burkina Faso et au Mali ;
- L'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects).

154. Cette section examine la mobilisation et l'utilisation opportune en ressources financières, humaines et matérielles pour la mise en œuvre du programme évalué, et l'analyse du coût des activités engagées par le programme en vue d'en déterminer leur efficacité par rapport aux résultats atteints pour les composantes et les produits.

155. Il convient de préciser au préalable que l'analyse a rencontré les contraintes suivantes :

- Les documents auxquels a eu accès l'équipe d'évaluation concernant les ressources financières présentent des données compilées mises à disposition par le WCARO à la date du 03/06/24. Ainsi, les analyses statistiques faites se sont basées uniquement sur ces données ;
- Le report de ces données budgétaires mises à disposition est réalisé par année, alors que les interventions mises en œuvre répondent à des calendriers et des durées très variables. Dès lors, les données d'exécution budgétaire analysées ne sont pas systématiquement consolidées et en lien direct avec la progression des indicateurs de Résultats/Produit du programme évalué.

#### 7.4.1. Analyse de la mise à disposition de ressources financières en quantité suffisante et en temps opportun du Programme évalué

156. Lors des entretiens individuels, les principales parties prenantes, qu'elles soient gouvernementales ou de type ONG, ont été quasi-unanimes sur la mise à disposition de ressources financières en quantité suffisante, mais jugée bien souvent peu opportune au regard des délais de leur mobilisation lors de l'implémentation du programme évalué. Ces quelques propos recueillis lors des entretiens avec les informateurs clés en témoignent aisément :

« Des défis significatifs ont été rencontrés sur la mobilisation et la disponibilité des ressources, notamment financières, avec des fluctuations budgétaires affectant la continuité des initiatives. Par exemple et pour preuves, il est à mettre en exergue les retards dans le déblocage des fonds qui ont entraîné des interruptions temporaires des activités clés » <sup>143</sup>.

« La mobilisation des ressources a été bien gérée, mais des retards dans le décaissement des fonds ont affecté la mise en œuvre des activités dans les délais requis » <sup>144</sup>.

« De grands retards relatifs à la disponibilité des fonds au début du projet mais avec les recommandations au fur et à mesure que le programme avançait, ce grand retard a eu une solution » <sup>145</sup>.

157. Cette unanimité des principales parties prenantes lors des entretiens individuels est également vérifiable sur la base des informations financières disponibles. En effet, sur la base des informations financières fournies par le WCARO à la date du 03/06/24 et compilées par composantes et par pays (**Annexe A.8**), l'évaluation note que la mobilisation financière du programme pour l'ensemble des 3 pays, s'élevait à 18 470 196 \$ USD entre 2017-2023. Les ressources programmables en début de mise en œuvre quant à elles étaient évaluées à 15 540 305 \$ USD tandis que les ressources dépensées sont estimées à 17 642 147 \$ USD. C'est dire que la mobilisation des ressources pour l'implémentation du Programme évalué a été au-delà du niveau escompté. L'exécution budgétaire qui est de 96% (133%, 95% et 90% respectivement pour le Burkina Faso, le Niger et le Mali) est très satisfaisante compte tenu des facteurs contextuels (la crise sanitaire de la COVID-19 durant l'année 2020 et le climat sécuritaire volatile pour l'ensemble des 3 pays), qui ont affecté sa mise en œuvre. (**Tableau 7.10**).

**Tableau 7.10** : Ressources programmables, mobilisées, dépensées et taux d'exécution budgétaire du programme évalué à la date du 03/06/2024

	Ressources programmables <sup>146</sup>		Ressources mobilisées		Ressources dépensées		Taux d'exécution budgétaire (%)
	Montant (\$ USD)		Montant (\$ USD)	%	Montant (\$ USD)	%	
Burkina Faso	2 763 639		1 293 070	7,0	1 724 774	9,8	133
Mali	4 485 747		7 997 067	43,3	7 172 510	40,6	90
Niger	8 290 919		9 180 059	49,7	8 744 863	49,6	95
<b>Total (2017-2023)</b>	<b>15 540 305</b>		<b>18 470 196</b>	<b>100</b>	<b>17 642 147</b>	<b>100</b>	<b>96</b>

Source : élaboration propre sur la base des données mises à disposition par le WCARO à la date du 03/06/2024

<sup>143</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Handicap International, Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>144</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, ONG RAC, Mali, région de Sikasso/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>145</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et féminin, ONG RAC et FANDEEMA, les CAP et AE, Mali, région de Sikasso et Kayes/Milieus urbains, Mai 2024.

<sup>146</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway rapport d'étape de Juin 2018

158. Même si ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs (**Tableau A.19.9 en Annexe**), les participants de niveaux régional, national et décentralisé estiment dans une forte mesure pour le Mali (77%), le Burkina Faso (77%) et le Niger (60%) que les ressources financières ont été fournies en quantité suffisante, adéquates (qualité) et distribuées/déployées en temps opportun dans la mise en œuvre des activités.

#### 7.4.2. Disponibilité en ressources humaines du programme évalué de qualité mais jugées en quantité insuffisante et déployées bien souvent en temps inopportun

159. Dans le cadre du programme évalué, la mobilisation des ressources humaines a été faite à partir d'un choix stratégique sur la base d'une approche intégrée et holistique des parties prenantes intervenant dans le domaine de la scolarisation et de la protection de l'enfant dans chacun des 3 pays. Ces ressources humaines provenaient majoritairement de structures gouvernementales relevant des domaines connexes (Action sociale, Education) mais aussi des OSC/ONG/Associations spécialisées dans la scolarisation et la protection des enfants. En effet, les parties prenantes rencontrées s'accordent à dire que la qualité des ressources humaines mobilisées dans le cadre du programme était à la hauteur des attentes en ce qu'elles ont rassemblé les compétences techniques adéquates.

160. Si toutes les parties prenantes interviewées sont unanimes sur la bonne qualité en ressources humaines déployées pour la mise en œuvre du programme, il n'en est pas de même du nombre et du temps de leur déploiement pour l'implémentation des interventions. Les participants à l'évaluation s'accordent à dire qu'à ce niveau des gaps ont été constatés particulièrement pour les partenaires de mise en œuvre de type ONG. A ce propos, l'évaluation a constaté une insuffisante planification car seuls 90% des postes ont été pourvus à temps<sup>147</sup> parce que les besoins en ressources humaines pour l'accompagnement des entités de gestion scolaire avaient été mal planifiés. L'ONG a dû faire recours à un réaménagement de certaines activités pour y palier<sup>148</sup>. Enfin, s'agissant de l'inopportunité en termes de temps de déploiement des ressources humaines, l'exemple qui peut être le plus mis en avant est celui de l'ONG EDUCO dans le cadre de ces activités au niveau de la Commune de Bougouni dans la Région de Sikasso qui a connu un retard de 5 à 6 mois<sup>149</sup>. La raison avancée par ladite ONG étant liée au fait qu'elle nécessitait du temps en vue de recruter et déployer le personnel en conformité aux profils exigés par ces postes.

161. Aussi, même si ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs (**Tableau A.19.10 en Annexe**), une faible proportion des participants de niveaux régional, national et décentralisé à l'EPEL (32% pour le Burkina Faso, 42% pour le Mali et 30% pour le Niger) estime que les ressources humaines ont été fournies en quantité suffisante, adéquates (qualité) et distribuées/déployées en temps opportun dans une forte mesure pour la mise en œuvre des activités.

#### 7.4.3. Ressources matérielles du programme évalué de bonne qualité mais insuffisantes et livrées avec des délais inopportuns

162. Les ressources matérielles en général et particulièrement les kits scolaires pour les élèves et pédagogiques pour les enseignants est de loin parmi les ressources du programme celles ayant été jugées de qualité irréprochable mais en quantité insuffisante et livrées dans des délais souvent largement dépassés. L'insuffisance en ressources matérielles se justifie pour beaucoup d'interlocuteurs par le nombre sans cesse croissant d'élèves et d'enseignants couvert par le programme évalué du fait des crises sanitaires et sécuritaires. A ce sujet, pour nombre de parties prenantes de type ONG en charge de la distribution des kits scolaires aux élèves, tout comme pour cet interlocuteur « *cette situation d'insuffisance en ressources matérielles au sein des communautés a été bien souvent sources de tensions avec celles-ci dans la mesure où elles interprétaient mal le fait que des kits soient distribués à certains enfants et non à d'autres qui pourtant présentent les mêmes besoins*<sup>150</sup> ». Ce type de constats a également été confirmé par des élèves participant dans les Cadre H dans trois des quatre écoles visitées au Mali et Burkina Faso. Cette situation se traduit aussi dans les propos ci-après tenus lors d'une interview :

« Par rapport au matériel, et je dirais que les kits qu'on distribue au niveau des écoles n'étaient pas en quantité suffisante. Et je pense que dans certains endroits, on a même été confronté à des problèmes parce que tous les enfants ne peuvent pas avoir de matériels scolaires. Souvent dans certaines communautés on ne voulait même pas distribuer les kits parce que ça va créer la frustration au sein des enfants eux-mêmes d'abord »<sup>151</sup>.

<sup>147</sup>Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Concern Worldwide, Niger/Milieu urbain, Juin 2024

<sup>148</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, ONG RAC, Mali, région de Sikasso/Milieu urbain, Mai 2024

<sup>149</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Ministère de la Promotion de la Femme, de l'enfant et de la Famille, Mali, région de Sikasso/Milieu urbain, Mai 2024

<sup>150</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, ONG RAC, Mali, région de Sikasso/Milieu urbain, Mai 2024

<sup>151</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Niger, Mai 2024.

« Les enfants qui n'ont pas eu de sac se sont fâchés. Certains n'ont pas compris pourquoi ils n'ont pas eu de sac<sup>152</sup> ... Les parents des enfants non-bénéficiaires sont découragés »<sup>153</sup>.

Toutefois, cette situation n'est pas uniquement constatée dans le cadre du projet évalué dans la mesure où dans les contextes d'urgence, le nombre de kits distribués n'est jamais suffisant à cause de l'augmentation de la population déplacée ou du fait que l'intervention dans certaines écoles attirent un nombre croissant des enfants d'autres écoles non couvertes. D'où, le recourt le plus souvent comme mesure de mitigation dans nombre de programme comme celui soumis à cette évaluation à l'implication de la communauté en vue de l'élaboration et la mise en place des critères en vue d'une distribution aux personnes en état de vulnérabilité.

**163.** Aussi, il est à relever que pour l'ensemble des interlocuteurs de l'UNICEF interviewés, **les délais de livraison des ressources matérielles (kits scolaires/pédagogiques et de matériels de constructions) ont rencontré des difficultés énormes car de nombreux fournisseurs ne respectent pas leurs engagements, même si le processus a été lancé plusieurs mois avant la date prévue de la rentrée scolaire<sup>154</sup>.** Par exemple, dans le cas du Niger, **des nouveaux matériels pour la mise en œuvre du Soutien A Distance des Enseignants (SADE), qui ont mis cinq mois à arriver car ils étaient commandés à l'étranger<sup>155</sup>.**

**164.** Toutefois, comme explication à ces retards pour les acteurs de l'UNICEF interviewés, **on ne saurait occulter le fait que les sanctions de la CEDEAO sur les transactions financières en lien avec la situation politico-militaire dans les 3 pays ont exacerbé les retards dans la livraison des ressources matérielles<sup>156</sup>.**

**165.** L'évaluation note d'ailleurs que comparées aux autres ressources, les ressources matérielles sont celles pour lesquelles on constate les plus faibles niveaux où les participants à l'EPEL estiment dans une forte mesure qu'elles ont été en quantité suffisante, adéquates (qualité) et distribuées/déployées en temps opportun. Ces niveaux, statistiquement non significatifs (**Tableau A.19.11 en Annexe**), sont de 23% pour le Mali et le Burkina Faso et de 10% pour le Niger. Ce constat a été renforcé lors des sessions de Cadre H avec des enfants entre 8 et 12 ans dans toutes les écoles bénéficiaires au Burkina Faso ainsi qu'au Mali était dans la mesure où les élèves ont eu à exprimer des déficits infrastructurels dans leurs écoles : table bancs insuffisants ou cassés (4/4 écoles), manque de matériel d'hygiène pour les latrines scolaires (3/4 écoles), et meubles dégradés de l'école (1/4 écoles). Ainsi, bien que l'état infrastructurel des écoles eût été hors de la portée du programme évalué, il n'en demeure pas moins que ces statistiques illustrent à souhait que les défis infrastructurels ont figuré fortement dans la perception des enfants en ce qui concerne l'amélioration de leurs conditions d'étude.

#### 7.4.4. Utilisation des ressources financières et adéquation avec le niveau de performance atteints

**166.** L'analyse de l'efficacité ici entreprise a porté sur l'adéquation entre les résultats obtenus et les ressources mobilisées/dépensées pour chacun des Composantes/Produits du programme. Le choix de cette approche analytique se justifie par le souci manifeste de savoir si les coûts des interventions ont été optimisés. Elle a servi à appréhender l'analyse coût-efficacité des activités engagées par le programme pour l'ensemble des trois pays.

**167.** Plusieurs cas de figures peuvent découler de l'analyse. Ainsi, une situation traduisant un rapport d'efficacité favorable/adéquat entre les ressources mobilisées et dépensées et les résultats obtenus, refléterait la situation idéale faisant état pour une composante ou une sous-composante de l'un des 4 cas suivants :

- ✓ Soit on aura mobilisé le plus possible, dépensé le plus possible et obtenu un niveau de performance satisfaisant (*Situation 1*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ Soit on aura mobilisé le plus possible, dépensé le moins possible pour un niveau de performance satisfaisant (*Situation 2*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ Soit on aura mobilisé le moins possible, dépensé le plus possible et obtenu également un niveau de performance satisfaisant (*Situation 3*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ Soit on aura mobilisé le moins possible, dépensé le moins possible et obtenu également un niveau de performance satisfaisant (*Situation 4*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;

<sup>152</sup> Cadre H, Participants de sexe Masculin et Féminin, Enfants de 8-12 ans, Ecole de Falaya, Sikasso/Milieu sémi-urbain, Mali, Mai 2024.

<sup>153</sup> Idem.

<sup>154</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Burkina Faso, Mali et Niger/Milieus urbains, Mai et Juin 2024

<sup>155</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053, 15 May 2020

<sup>156</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Burkina Faso, Mali et Niger/Milieus urbains, Mai et Juin 2024



168. A contrario, une situation traduisant un rapport d'efficience défavorable/inadéquat entre les « ressources mobilisées et dépensées » et les « résultats obtenus » reflèteraient pour une composante ou une sous-composante l'une des trois situations suivantes :

- ✓ On aura mobilisé le moins possible, dépensé le plus possible et obtenu un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 5*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ On aura mobilisé le moins possible, dépensé le moins possible et obtenu un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 6*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ On aura mobilisé le plus possible, dépensé le moins/ possible pour un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 7*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits ;
- ✓ On aura mobilisé le plus possible, dépensé le plus possible et obtenu un niveau de performance insatisfaisant (*Situation 8*) relatif à l'atteinte des Résultats/Produits.

169. Ainsi, pour le cas du Burkina Faso, l'évaluation (**Tableau A.19.12 en Annexe**) a conclu à un rapport d'efficience satisfaisant entre la performance atteinte, les ressources mobilisées et celles dépensées correspondant : à la *Situation 3* pour la Composante 1 ainsi que le Produit 1.1.

170. Pour le Mali, l'évaluation a abouti au constat d'un niveau de performance insatisfait pour l'ensemble des 3 composantes du programme : *Situation 4* pour les Composantes 1 et 2 et à la *Situation 6* pour la Composante 3. Par ailleurs l'analyse de l'efficience des sous-composantes du programme permet de conclure d'un niveau de performance satisfaisant pour les Produits 1.1 (*Situation 1*) et 1.2 (*Situation 2*) de la Composante 1 et d'un niveau de performance insatisfaisant pour les Produits 1.3 et 2.3 (*Situation 4*) et les Produits 2.1 et 3.1 (*Situation 5*).

171. Enfin, en ce qui concerne le Niger, l'évaluation a conclu à un rapport satisfaisant entre la performance atteinte, les ressources mobilisées et dépensées correspondant à la *Situation 1* pour la Composante 1/Produit 1.1 et a un rapport insatisfaisant correspondant à la *Situation 5* pour la Composante 2/Produit 2.1 (**Tableau A.19.14 en Annexe**).

172. A l'exception de la Composante 3 pour laquelle on enregistre dans une forte mesure une adéquation entre les ressources financières investies et les résultats au Burkina Faso (50%), le Mali (84%) et le Niger (100%), l'EPFL n'établit pour aucun des 3 pays une relation significative concernant l'adéquation des ressources financières investies et les résultats obtenus (**Tableau A.19.15 en Annexe**).

#### Conclusion Préliminaire

173. Efficience (QEP.4) : L'analyse de l'efficience du Programme a conduit à une appréciation mitigée entre l'allocation des ressources (humaines, matérielles et financières) et leur utilisation pour la mise en œuvre des activités du programme. En effet, si la mobilisation des ressources financières du programme a été appréciée de façon salubre par les intervenants, ces derniers déplorent que ces ressources n'aient pas toujours été déployées en temps opportun pour garantir la réalisation des objectifs du programme évalué (Para : 156-158).

De même, les répondants ont témoigné de la bonne qualité des ressources humaines et matérielles mobilisées dans le cadre de la mise en œuvre des interventions du programme. Cependant, toutes les parties prenantes déplorent leur insuffisance et les retards souvent constatés dans leur disponibilité (Para : 159-165).

L'utilisation des ressources financières a été aussi appréciée à travers l'analyse de l'adéquation entre les résultats obtenus et les ressources mobilisées/utilisées pour chacun des Composantes/Produits du programme. A l'issue de cette analyse, l'évaluation a conclu à un rapport d'efficience satisfaisant pour la Composante 1 et du produit 1.1 correspondant au Niger et au Burkina Faso. Tandis que pour le Mali, on a constaté un niveau d'adéquation insatisfaisant entre la performance atteinte, les ressources mobilisées et celles utilisées pour toutes les composantes du programme. Par ailleurs, l'évaluation a abouti à un niveau de performance satisfaisant pour les Produits 1.1 et 1.2 de la Composante 1 et d'un niveau de performance insatisfaisant pour les Produits 1.3, 2.3, 2.1 et 3.1. (Para : 166-172).



## 7.5. Impact

### Question au critère d'évaluation

**QE5. Dans quelle mesure le « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023) » a-t-il produit ou est-il en passe de produire des changements aussi bien au niveau institutionnel qu'au niveau des communautés desservies ?**

### Sous-questions au critère d'évaluation

5.1. Dans quelle mesure le programme a-t-il contribué à améliorer (de quelque manière que ce soit) le taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire dans les régions censées être desservies ?

5.2. Quels sont les changements les plus significatifs apportés par le Programme évalué au niveau institutionnel et des communautés desservies ?

5.3. Dans quelle mesure le programme de l'UNICEF a-t-il contribué à promouvoir une perception positive de l'éducation des filles et à améliorer les systèmes de protection de l'enfance (y compris les questions liées au mariage des enfants et à la violence sexiste) dans les communautés desservies ?



Image 7.5: Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 du programme évalué datant du 30 Avril 2022

Afin d'assurer la triangulation dans le cadre des analyses relatives au critère d'impact, 5 types de sources de données sont exploitées :

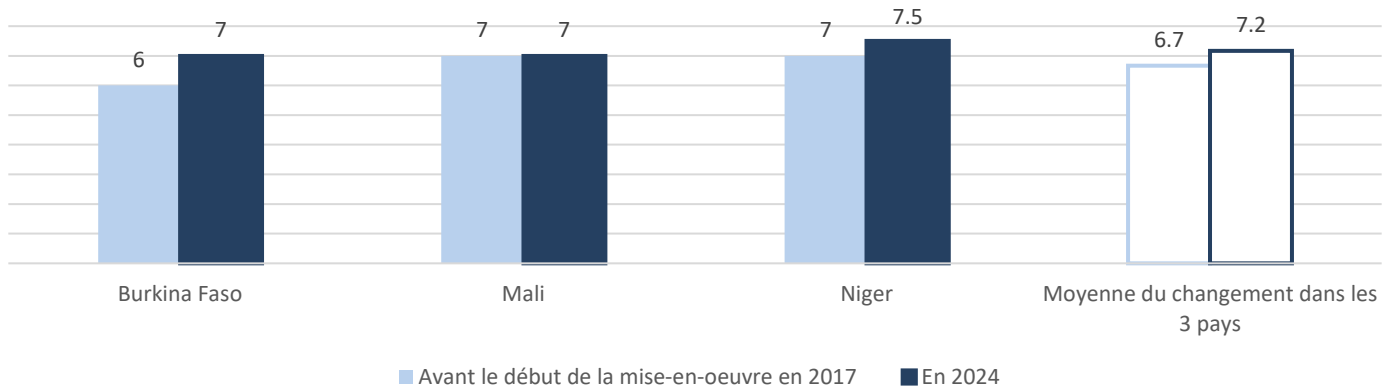
- La revue documentaire portant sur les documents relatifs aux rapports annuels de l'UNICEF et des ONG entre 2018 et en 2023 ;
- Les entretiens semi-structurés dans les 3 pays auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ;
- Les Focus Group Discussion (FGD) dans les 3 pays auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles ; Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves ; Membres de la communauté adjacente aux écoles) des communautés ;
- L'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects) ;
- L'enquête d'Opinion Auprès des Ménages (EOAM) du Burkina Faso et du Mali bénéficiaires ou non des interventions.

**Encadré 2 :** Afin d'évaluer l'impact de l'intervention l'équipe d'évaluation a, entre autres, conduit une enquête auprès des ménages sur un échantillon de 4 écoles au Mali et Burkina Faso. En raison du manque de données longitudinales, l'équipe a essayé de mesurer l'impact des interventions en comparant 2 écoles qui ont bénéficié de l'intervention appelées écoles bénéficiaires avec 2 autres écoles qui n'en n'ont pas bénéficié appelées écoles de comparaison. Ces écoles ont été appariées à partir de caractéristiques similaires. Cette méthode de différence-en-différence combinée avec un appariement de scores de propension, a permis de mesurer ainsi l'effet des interventions en comparant la situation dans les communautés des écoles bénéficiaires avec celle des communautés des écoles de comparaison par rapport aux critères et indicateurs pertinents. Ainsi, cette analyse d'impact a été faite en deux étapes : (i) mesurer le changement des indicateurs à travers le temps (avant et après l'intervention) et l'espace (entre écoles bénéficiaires et de comparaison) ; (ii) déterminer le niveau d'attribution du changement observé à l'effet de l'intervention sur la population ciblée. Sachant que l'échantillon de 8 communautés locales ainsi considérées pour ces deux pays (Mali et Burkina du fait de la situation politique au Niger) n'est pas représentatif des centaines d'écoles des zones d'intervention, cette analyse d'impact tente de mitiger sa validité externe par une forte triangulation avec des méthodes qualitatives (EIC de parties prenantes clés sur tous les niveaux, des FGD avec des élèves adolescents/enseignants et parents).

### 7.5.1. Résultats mixtes du programme évalué quant à l'amélioration du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire dans les régions desservies

174. L'EPEL note une amélioration du score médian du niveau de perception du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire au Burkina Faso et au Niger entre le début et la fin du programme (**Tableau A.19.16 en Annexe**) auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé. La moyenne pour les 3 pays étant passée de 6,6 à 7,1 (**Graphique 7.1**).

**Graphique 7.1:** Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de perception du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué selon les parties prenantes de l'EPEL



Source : Données de l'enquête EPEL à la date du 10/07/2024

175. Bien que ne disposant pas de statistiques scolaires spécifiques en la matière, toutes les parties prenantes de l'évaluation (qu'elles soient gouvernementales ou de type ONG) des 3 pays concernés s'accordent à dire que le programme évalué a contribué positivement à l'amélioration du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire dans les régions desservies. En effet, pour ceux-ci, les interventions du programme évalué les plus pertinentes telles que la mise en place de classes passerelles, la distribution de fournitures scolaires ainsi que les sensibilisations des communautés/parents à l'importance de l'éducation ont été cruciales à la création d'un environnement propice à l'apprentissage mais aussi au maintien des élèves dans les salles de classes dans les zones d'implémentation. Des actions ayant ainsi fortement contribué à l'amélioration du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire dans les régions desservies. A ce titre, tout un ensemble d'éléments recueillis des entretiens individuels et des focus group réalisés lors de la collecte des données en témoigne de cet état de fait parmi lesquels ceux ci-dessous peuvent être mis en exergue :

*« Les sessions de sensibilisation ont convaincu de nombreux parents d'envoyer leurs enfants à l'école... de fait les taux bruts d'admission ont augmenté de manière significative dans les régions couvertes par le programme. Par exemple en 2019, le taux d'admission au primaire en général était de 108,9 % et a atteint 111,9 % en 2023 quand les régions non desservies n'ont pas connu d'augmentation similaire, avec des taux d'admission stagnants voire en déclin dans certaines zones »<sup>157</sup>.*

*« Les actions du projet nous ont motivés à étudier et ont augmenté notre niveau d'instruction... Nous avons le goût pour l'école maintenant grâce à l'appui de l'UNICEF qui nous préserve de beaucoup de vices (humiliation, expulsion pour cause de non-paiement de la cotisation scolaire) ... D'ailleurs, le projet a changé nos idées et nous a poussés à aimer l'école... L'envie de l'école car même ceux qui avaient abandonnés l'école sont revenus »<sup>158</sup>.*

176. Toutefois, faute de statistiques scolaires disponibles en la matière afin de traiter du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire, l'évaluation s'est penchée sur le taux d'achèvement du primaire dans les zones desservies par le programme évalué. Ainsi, au Burkina Faso,<sup>159</sup> au lieu d'une augmentation prévue du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire dans les régions de l'Est et du Sahel, on a plutôt enregistré une baisse de ce taux. Ainsi, il est passé de 39,8% (41,5% pour les filles) en 2017 à 35,9% (37,7% pour les filles) en 2021 dans la région de l'Est et de 24,5% (23,3 % de filles) en 2017 à 11,3% (11,5% pour les filles) en 2021 au Sahel. Ainsi, au lieu d'une augmentation initialement prévu de 16 et 8 points de pourcentage respectivement dans les régions

<sup>157</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF Agadez et Direction Régionale de l'Éducation Nationale d'Agadez/Milieu urbain, Niger, Mai 2024.

<sup>158</sup> FGD, Participants de sexe Masculin et Féminin, Enfants de moins de 12-17 ans et Cadre H enfants de moins de 11 ans, Mali, régions de Sikasso et Kayes/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>159</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 30 April 2022

de l'Est et du Sahel, on a plutôt enregistré une baisse de 4 et 13 points de pourcentage entre 2017 et 2021. Les raisons de ce déclin sont sans doute liées à l'exacerbation de la crise sécuritaire dans les deux régions avec un impact plus faible pour l'Est où 59% des écoles étaient fermées en 2021, comparé au Sahel dont la proportion d'écoles fermées était de 89%. C'est dire qu'à peine 11% des écoles au Sahel sont restées fonctionnelles contre 41% à l'Est.

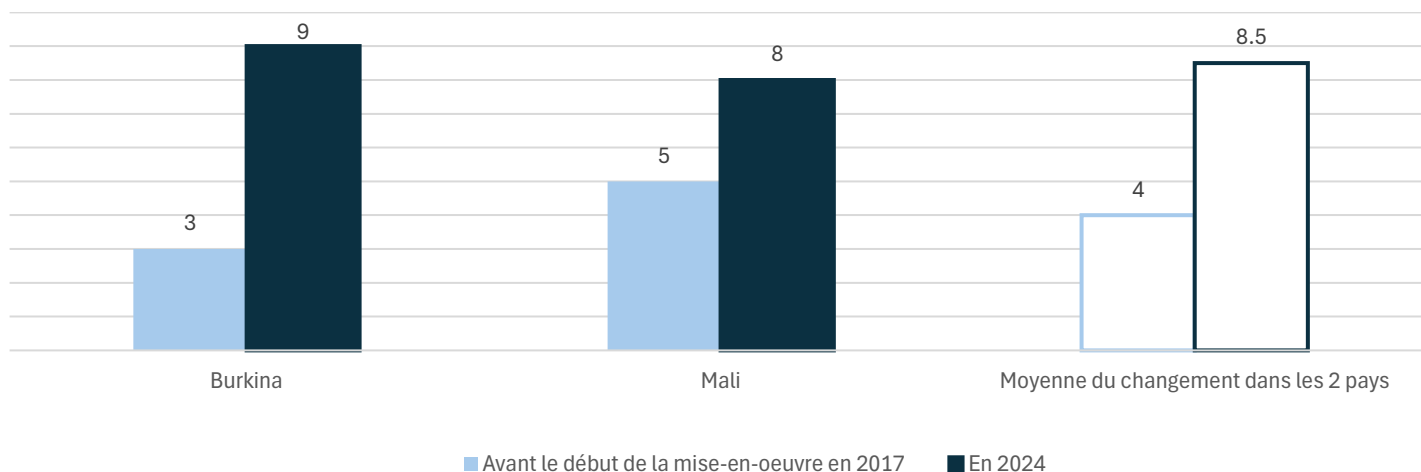
177. Aussi, faute de données disponibles du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire, l'évaluation s'est penchée sur le taux de réussite au Certificat d'Etude Primaire (CEP) des écoles ayant bénéficié d'une quelconque intervention dans les zones desservies par le programme évalué. Cette approche repose sur l'hypothèse que le flux d'admission au primaire en général impulsé par le programme évalué permettrait nécessairement une amélioration des taux du CEP en raison de la qualité de interventions reçues par ces élèves. Ainsi, au Burkina Faso, les premiers élèves à bénéficier du programme évalué ont eu à présenter le CEP en 2021. A ce titre, sur la base des données fournies par la Direction générale de l'enseignement primaire du Burkina Faso, les quatre EQAmE pilotes qui expérimentaient l'approche ELAN de la lecture rapide depuis janvier 2016 ont enregistré un taux global de succès de 60,59% (différence modeste par rapport aux 59,34% pour le taux national). De plus, sur ces 4 écoles, 3 d'entre elles à savoir les EQAmE de Niéga, Zorgho A et Zorgho Amitié B avaient obtenu des scores au-dessus du taux national. Enfin, parmi les meilleures filles au niveau national, la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>nd</sup>e et la 3<sup>ème</sup> places venaient de l'EQAmE de Niéga. En 2023, sur les vingt-sept (27) EQAmE du programme évalué, vingt (20) ont présenté un score au-dessus du taux national (71,24%). Cependant, il est impossible de déterminer dans quelle mesure ces modestes écarts de résultats par rapport au niveau national peuvent être attribués à l'approche ELAN ou EQAmE.

### 7.5.2. Existence de changements significatifs apportés par le Programme évalué aux niveaux institutionnel et des communautés desservies

178. L'évaluation fait ressortir des changements, statistiquement non-significatifs (**Tableau A.19.17 à A.19.20 en Annexe**), suivant trois aspects à savoir : (i) l'éducation des filles dans les communautés desservies ; (ii) la qualité des systèmes de protection de l'enfant mis en place, y compris les questions liées au mariages précoces des enfants et à la violence sexiste, et (iii) la fréquence de cas de mariages précoces de filles et de la violence sexiste dans les communautés desservies. Et, ce en se basant sur l'EPEL auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé et auprès des porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects.

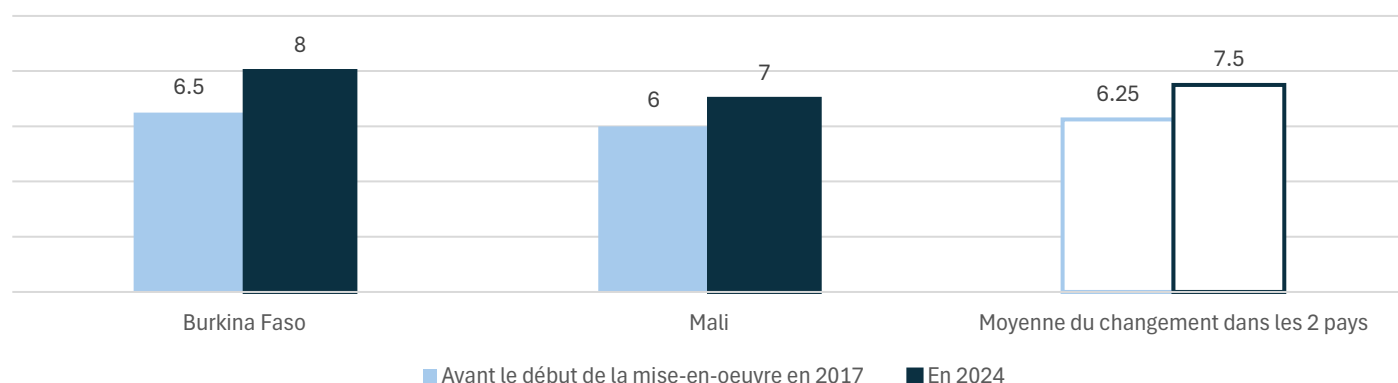
179. Ainsi, l'évaluation note qu'au Burkina Faso et au Mali, les résultats traduisent une nette amélioration du score médian du niveau de la perception de l'éducation des filles dans les communautés desservies entre le début de la mise en œuvre du programme évalué selon les participants de niveaux régional, central et décentralisé qui est passé de 3 points à 9 au Burkina Faso et de 5 points à 8 au Mali (**Graphique 7.2**). Pour les porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects du Burkina Faso et du Mali, l'on observe également cette nette amélioration du score médian du niveau de la perception de l'éducation des filles dans les communautés desservies à la suite l'implémentation du programme évalué. Ce score étant passé de de 6,5 points à 8 au Burkina Faso et de 6 points à 7 au Mali (**Graphique 7.3**).

**Graphique 7.2:** Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de la perception de l'éducation des filles dans les communautés desservies entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué selon les parties prenantes de l'EPEL de niveaux régional, central et décentralisé



Source : Données de l'enquête EPEL à la date du 10/07/2024

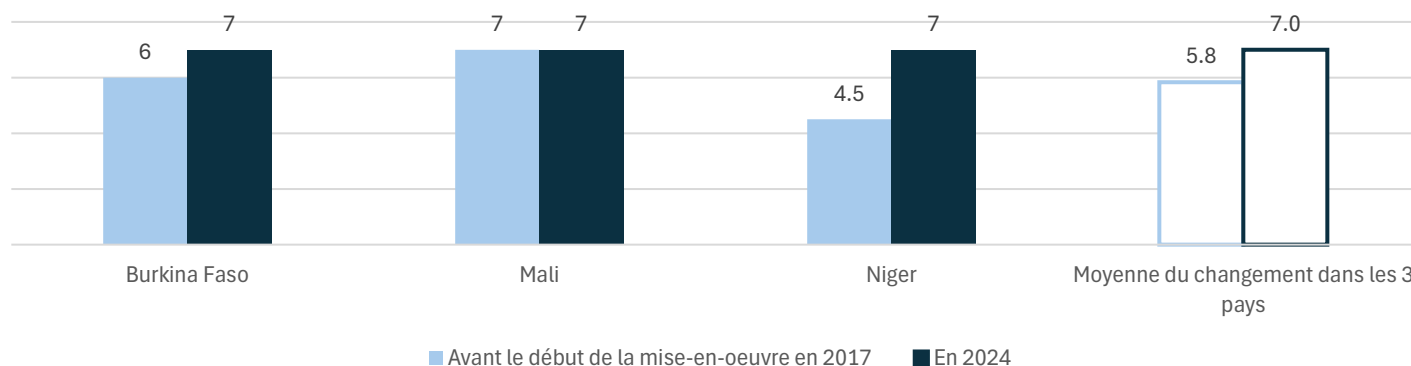
**Graphique 7.3:** Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de la perception de l'éducation des filles dans les communautés desservies entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué selon les porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects participant à l'EPEL



Source : Données de l'enquête EPEL à la date du 10/07/2024

**180.** L'évaluation note également une amélioration du score médian de la perception de la qualité des systèmes de protection de l'enfant mis en place (y compris les questions liées au mariages précoces des enfants et à la violence sexiste) dans les communautés du Burkina Faso et du Mali desservies entre le début de la mise en œuvre du programme et au moment de l'enquête. En effet, selon les participants de niveaux régional, central et décentralisé ce score médian est passé de 6 à 7 points au Burkina Faso et de 4,5 à 7 points au Mali (**Graphique 7.4**).

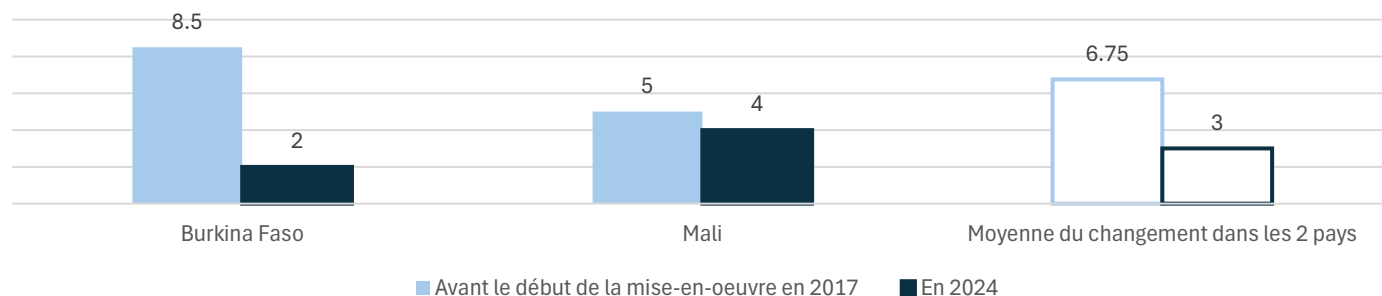
**Graphique 7.4:** Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) du niveau de la perception de la qualité des systèmes de protection de l'enfant mis en place dans les communautés desservies entre le début et la fin de la mise en œuvre du programme évalué



Source : Données de l'enquête EPEL à la date du 10/07/2024

**181.** Enfin, l'évaluation note une nette diminution du score médian de la perception sur les fréquences de cas de mariages précoces de filles et de la violence sexiste depuis le début de la mise en œuvre du programme qui est passé de 8,5 à 2 points au Burkina Faso et de 5 à 4 points au Mali selon les porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects (**Graphique 7.5**).

**Graphique 7.5:** Score médian sur une échelle de 1 (bas) à 10 (haut) de la perception de la fréquence de cas de mariages précoces de filles et de la violence sexiste dans les communautés desservies entre le début de la mise en œuvre du programme et aujourd'hui selon les porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects participant à l'EPEL

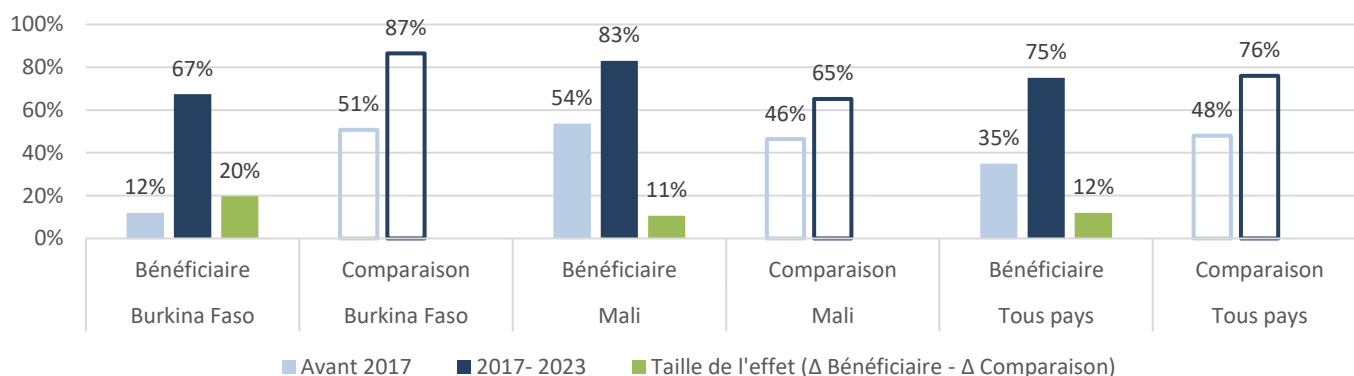


Source : Données de l'enquête EPEL à la date du 10/07/2024

182. Par ailleurs, des changements significatifs suivants apportés par le programme évalué au niveau des communautés desservies ont été relevés par l'EOAM au Burkina Faso et au Mali : (i) l'évolution de la disponibilité et la suffisance d'institutions d'enseignement qui fonctionnent ; (ii) l'évolution du taux de scolarisation à l'école primaire pour les enfants en âge scolaire ; (iii) l'évolution de l'effectif d'enseignants en nombre suffisant au niveau des écoles primaires. Ces éléments ont été établis ainsi qu'il suit:

- La perception de la présence et l'accessibilité d'écoles s'est amélioré entre 2017 et 2023 (**Graphique 7.6**). En effet, cette perception chez les communautés bénéficiaires a crû de 35% à 75%, soit de +40% (+55 % au Burkina Faso et +29 % Mali) entre 2017 et 2023 contre +28% dans les communautés de comparaison.

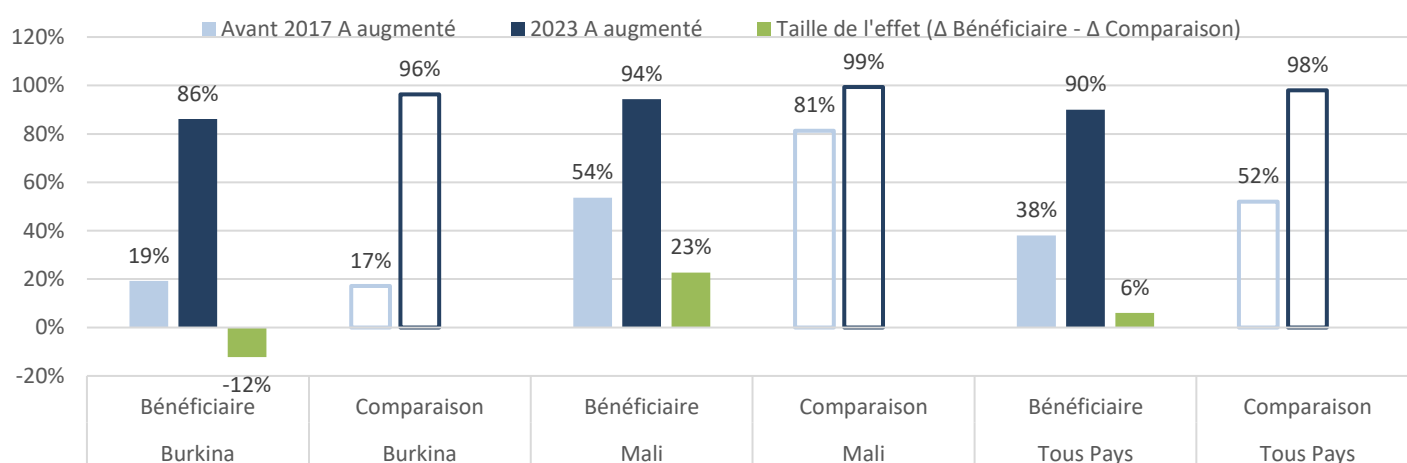
**Graphique 7.6:** Proportion de répondants qui ont perçu qu'il y avait un nombre suffisant d'institutions d'enseignements dans leur communauté désagrégé par pays ainsi que par communautés bénéficiaires et communautés de comparaison



Source : Données de l'enquête EOAM à la date du 10/07/2024

- La perception de la croissance du taux de scolarisation s'est aussi relativement plus améliorée dans les communautés bénéficiaires passant de 38% à 90% entre 2017 et 2023, soit + 52% contre un accroissement de 46% dans les communautés de comparaison (**Graphique 7.7**). Même s'il n'y a pas une grosse différence entre les communautés bénéficiaires et de comparaison au Burkina Faso, la perception s'y est mieux améliorée dans communautés bénéficiaires (+79%) comparées à celles du Mali (+40%). Néanmoins, la perception de croissance dans les deux communautés bénéficiaires au Burkina Faso était moins marquée qu'aux communautés de comparaison.<sup>160</sup>

**Graphique 7.7:** Proportion de répondants qui ont perçu qu'il y avait une tendance croissante entre 2017 et 2023 du taux de scolarisation en âge scolaire dans leur communauté désagrégée par pays ainsi que par communautés bénéficiaires et communautés de comparaison



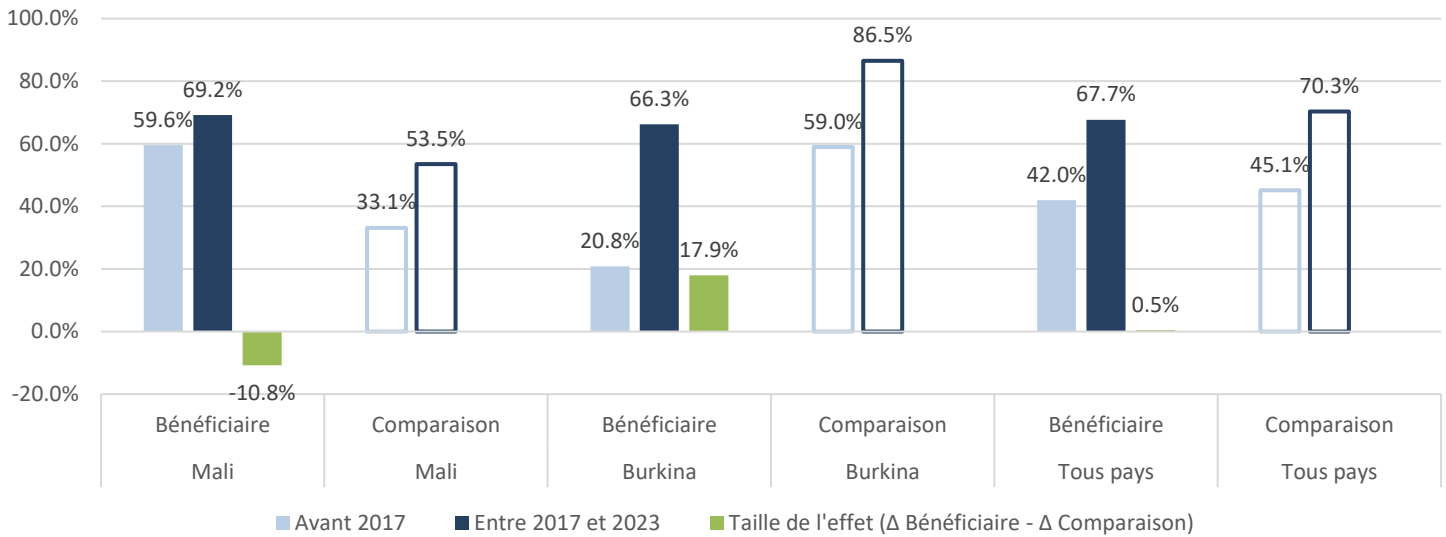
Source : Données de l'enquête EOAM à la date du 10/07/2024

<sup>160</sup> Du au petit nombre de communautés de sélectionnés (4 par pays), il est possible qu'il y avait des facteurs externes confondants qui ont contribué à une croissance plus importante de la scolarisation dans ces communautés de comparaison. C'est une limitation qui affecte la validité de toutes les comparaisons de données entre les groupes de traitement et de contrôle dans cette enquête auprès des ménages.



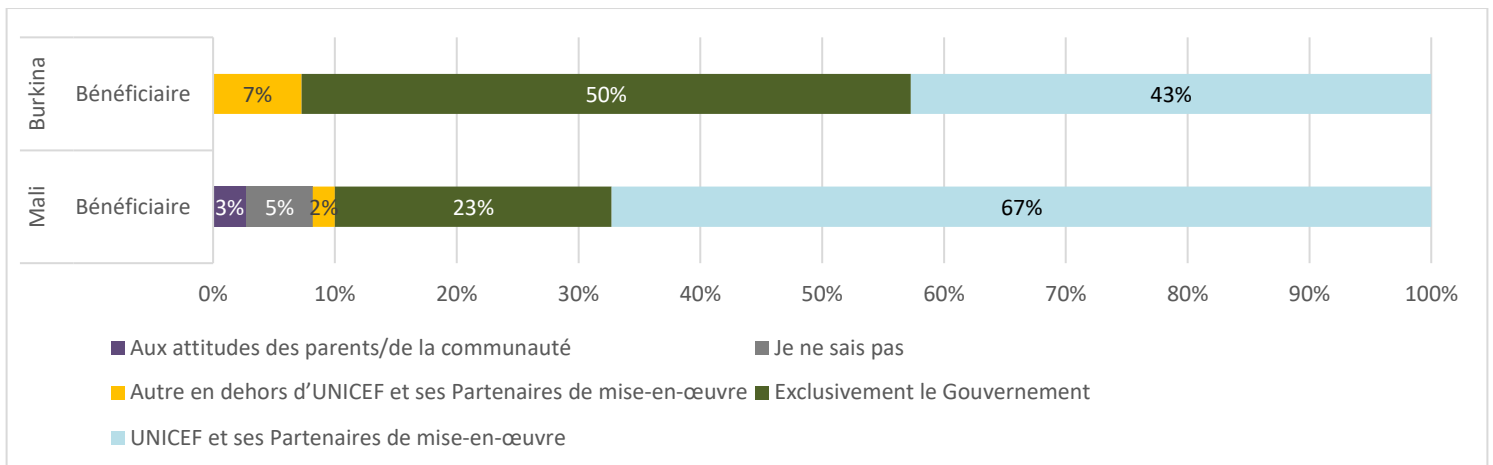
Il se distingue nettement que les effectifs de personnel dans écoles primaires se sont plus drastiquement améliorés aux niveaux des écoles bénéficiaires au Burkina Faso entre 2017 et 2023 passant de 21% à 66% (+ 45%) contre 59% à 87% (+ 28%) dans les communautés de comparaison (**Graphique 7.8**). Cependant, au Mali, on ne peut pas distinguer des différences significatives entre l'évolution des effectifs d'écoles bénéficiaires (de 60% à 69%) et de comparaison (de 33% à 54%). Ce changement positif est attribué par 43 % des répondants du Burkina Faso et 67 % des répondants du Mali aux interventions de l'UNICEF de ses partenaires de mise-en-œuvre (**Graphique 7.9**). C'est dire que la perception s'est beaucoup améliorée au Burkina à l'issue de la mise en œuvre du projet. Cependant, au Mali, la perception dans cette catégorie s'est détériorée dans les deux communautés bénéficiaires maliennes.

**Graphique 7.8:** Proportion de répondants qui ont perçu qu'il y avait une croissance entre 2017 et 2023 des effectifs d'enseignants dans leur communauté désagrégée par pays ainsi que par communautés bénéficiaires et communautés de comparaison



Source : Données de l'enquête EOAM à la date du 10/07/2024

**Graphique 7.9:** Proportion de l'attribution du changement positif des effectifs d'enseignants perçu par les habitants des communautés bénéficiaires et de comparaison au Mali et Burkina Faso



Source : Données de l'enquête EOAM à la date du 10/07/2024

### 7.5.3. Forte contribution positive du programme évalué à la promotion d'une perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance dans les communautés desservies

183. L'évaluation a relevé une forte contribution positive du programme évalué à la promotion d'une perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance, y compris les questions liées au mariage des enfants, la violence sexiste

et le handicap dans les communautés desservies. Ce constat est confirmé par les propos des participants aux entretiens individuels, des focus groupe et des séances de cadre H lors de cet exercice évaluatif.

184.. En outre, l'évaluation note que les organisations des parents d'élèves ont été renforcées en capacité de décisions relatives au sujet de la scolarisation des enfants et cela a permis de promouvoir les droits des femmes. A ce sujet, un interlocuteur a su bien résumer la situation à travers ses propos en ce sens que pour lui **en plus des filles à l'école, les mères se sont vues également promues à travers la liberté d'expression rendue possible à travers les réunions communautaires, les discussions avec les parents et les spectacles de théâtre et des émissions de radio qui ont montré que l'éducation des filles est cruciale pour leur avenir**<sup>161</sup>. Pour illustrer cette forte contribution positive du programme évalué à la promotion d'une perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance cet état de fait, cette série de témoignages ressortant des propos de parties prenantes de tout bord est assez illustrative :

« Dans la démarche, l'accent était vraiment mis sur l'éducation de la fille particulièrement dans la province du Ganzourgou (Plateau Central) et du Namentenga (Centre-Nord) où la situation était très préoccupante. Dans certaines écoles, le taux de scolarisation était vraiment très bas et les quelques élèves que vous aviez quand vous faites le pourcentage des filles et garçons la situation était vraiment très alarmante. Les enseignants ont témoigné que quand la fille commence le CP1 et à partir du CE1, les parents commencent à la préparer pour le mariage. Mais les sensibilisations auprès des communautés et les formations réalisées tout au long du programme ont permis d'améliorer la scolarisation des filles » <sup>162</sup>.

« D'une manière générale, il n'y a plus de discrimination envers la fille. Les parents inscrivent les filles comme les garçons. Cependant, à partir du post-primaire ou secondaire, les filles sont confrontées aux grossesses non désirées qui les conduisent à l'abandon » <sup>163</sup>.

« Moi je peux dire qu'actuellement nous les élèves, nous sommes tous égaux, filles comme garçons. Les parents inscrivent les filles comme les garçons. Mais on constate qu'après le primaire d'autres parents refusent de payer les frais de scolarité de leur fille parce qu'ils veulent les donner en mariage » <sup>164</sup>.

« Avant que nous n'ayons le renforcement du programme, en cas de désaccord entre la femme et le mari, la décision revient à l'homme. Retenons qu'aujourd'hui les femmes ne se laissent pas faire quand il s'agit de l'éducation de leur fille. Elles prennent souvent des décisions radicales même si leurs maris ne sont pas d'avis sur la scolarisation de leurs filles » <sup>165</sup>.

### Conclusion Préliminaire

185. Impact (QEP.5) : L'analyse de l'impact a révélé des changements significatifs importants issus de la mise en œuvre des interventions du programme évalué selon les perceptions des titulaires de droit et autres partis prenantes clés. Pour l'ensemble des 3 pays concernés, les participants à l'évaluation s'accordent à dire que le programme évalué a contribué positivement à l'amélioration du taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire dans les régions desservies (Para : 176-177).

L'évaluation a également noté des changements significatifs apportés aux niveaux institutionnels et des communautés desservies. En effet, ces changements se traduisent par une nette amélioration du score médian de la perception de parties prenantes clés par rapport au niveau de (i) l'éducation des filles dans les communautés desservies ; (ii) la qualité des systèmes de protection de l'enfant mis en place ; et (ii) la fréquence des mariages précoces de filles et de la violence sexiste dans les communautés desservies. Par ailleurs, des changements significatifs apportés par le programme dans les communautés desservies sont perçus par les participants à l'EQAME au Burkina Faso et au Mali à travers trois éléments principaux : (i) l'évolution de la disponibilité et la suffisance d'institutions d'enseignement qui fonctionnent, (ii) l'évolution du taux de scolarisation à l'école primaire, et (iii) l'évolution de l'effectif d'enseignants des écoles primaires en nombre suffisant (Para : 180-182).

Enfin, l'évaluation a abouti à la conclusion selon laquelle le programme a contribué positivement à la promotion d'une perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance, y compris les questions liées au mariage des enfants, la violence sexiste et le handicap dans les communautés desservies. Ceci se matérialise à travers le changement de comportement et de perception à l'égard non seulement de la scolarisation de tous les enfants en général et en particulier de celle de la fille et des enfants en

<sup>161</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF Agadez et Direction Régionale de l'Éducation Nationale d'Agadez/Milieu urbain, Niger, Juin 2024

<sup>162</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Féminin, Direction Général de l'éducation non formelle, Burkina Faso/Milieu urbain, Juin 2024

<sup>163</sup> FGD, Participants de sexe Féminin, élèves adolescentes de 12-17 ans et Cadre H enfants de moins de 11 ans, Mali, régions de Sikasso et Kayes/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>164</sup> FGD, Participants de sexe Féminin, Elèves adolescentes filles, 13-17 ans, Burkina Faso, Région du plateau-central, commune de Zorgho/Milieu semi-urbain, Mai 2024

<sup>165</sup> Idem

situation de handicap mais aussi relativement sur les questions de mariage des enfants et de violence sexiste. En outre, l'évaluation note que les organisations des parents d'élèves ont été renforcées en capacité de décisions relatives au sujet de la scolarisation des enfants et cela a en outre permis de promouvoir les droits des femmes (Para : 182-184).

## 7.6. Durabilité

### Question au critère d'évaluation

**QE6. Dans quelle mesure le « Programme d'amélioration à l'accès à une éducation de qualité des enfants au Sahel (2017-2023) » a-t-il suscité une appropriation ainsi qu'une adhésion auprès des partenaires institutionnels et des communautés desservies, de manière à assurer la continuité de ses effets au-delà de la durée de sa mise en œuvre ?**

### Sous-questions au critère d'évaluation

6.1. Dans quelle mesure les activités du Programme ont-elles été reproduites par le Gouvernement et d'autres partenaires ?

6.2. Dans quelle mesure les communautés et les partenaires institutionnels desservis par le programme évalué se sont-ils appropriés les initiatives sur le terrain, et lesquelles ?

6.3. Quels sont les principaux facteurs qui ont influencé l'adoption/l'acceptation programme évalué par les bénéficiaires visés et les autres parties prenantes ?



Image 7.6: Photo tirée du rapport d'étape UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 RAF 19/0053 du programme évalué datant du 23 Septembre 2023

Afin d'assurer la triangulation dans le cadre des analyses relatives au critère de durabilité, 4 types de sources de données sont exploitées à savoir :

- La revue documentaire portant sur les documents relatifs aux rapports annuels de l'UNICEF et des ONG sur la période de mise en œuvre du programme évalué ;
- Les entretiens semi-structurés dans les 3 pays auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ;
- Les Focus Group Discussion (FGD) dans les 3 pays auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles ; Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves ; Membres de la communauté adjacente aux écoles) des communautés ;
- L'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects).

### 7.6.1. Activités du programme évalué faiblement reproduites par les Gouvernements et d'autres partenaires de mise-en-œuvre

**186.** L'évaluation a abouti hormis le cas du Burkina Faso au constat d'une faible reproduction des activités du programme évalué par les Gouvernements des pays couverts et par les autres partenaires lors des entretiens individuels réalisés auprès des parties prenantes. Une situation qui fragilise l'institutionnalisation des activités du programme évalué au sein des structures locales et nationales et qui n'assure pas l'impact du programme à long terme et la durabilité des initiatives implémentées.

**187.** En effet, les entretiens individuels réalisés auprès des parties prenantes ont permis de mettre en évidence la reproduction des activités suivantes du programme évalué :

- Au Burkina Faso, l'institutionnalisation de l'approche « *Safe school* » qui est aujourd'hui adopté dans tous les programmes de nexus par les ONGs est en lien avec le programme NORAD. Aussi, la plateforme *Edu-Track* (pour la Composante 3), système de collecte de données basé sur un service de messages courts (SMS) déployé dans les régions du Centre-Nord et du Sahel depuis 2018, a été migrée vers le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) en novembre 2019. Depuis lors, cette initiative a été adoptée par le MENAPLN comme plateforme de collecte de données pour le suivi mensuel des écoles fermées et ouvertes sur tout le territoire. Toutefois, à ce jour, il a été noté que cette plateforme *Edu-Track* gérée **par le ST-ESU n'a plus été fonctionnelle malgré la nécessité exprimée de l'organisme de disposer d'une plateforme de collecte de données pour le suivi des écoles en situation d'urgence**<sup>166</sup>. Cette non-fonctionnalité se justifie par « **le manque de ressources financière en vue de s'acquitter des frais auprès des agences de téléphonies de la place avec lesquelles à l'époque l'UNICEF avait eu à bénéficier de coûts préférentiels de mise en œuvre par SMS**<sup>167</sup> ».
- Au Niger, la reproduction des classes passerelles par le Gouvernement et par des ONG telles que le NRC et Vision Mondiale dans d'autres régions du pays a été mise en évidence à travers les propos ci-après :

« **Le succès des classes passerelles a incité le ministère de l'Éducation à intégrer ce modèle dans ses propres programmes** ». <sup>168</sup>

« **Nous avons vu l'efficacité des classes passerelles et avons décidé dès lors de les intégrer dans nos propres programmes éducatifs** ». <sup>169</sup>

**188.** Cette faible reproduction des activités du programme évalué est corroborée par les résultats de l'EPEL auprès des participants de niveau régional, central et décentralisé. En effet, bien que n'étant pas statistiquement significatifs, ils indiquent que les activités ont été reproduites dans une faible mesure à 87% au Burkina Faso, à 83% au Niger et à 70% au Niger (**Tableau A.19.21 en Annexe**).

**189.** L'enquête note que la reproduction des activités du programme évalué n'a concerné des interventions dont la mise en œuvre ne nécessite pas des coûts. C'est d'ailleurs **cette nécessité de disposer de budgets pour la reproduction des interventions telles que la prise en charge des internats pour les enfants résidents loin de leur école ou de leur fournir des moyens de déplacements (vélos) qui limiterait la volonté de reproduction des activités des intervenants par le Gouvernement**.<sup>170</sup>

### 7.6.2. Appropriation des interventions du programme évalué par les communautés et les partenaires institutionnels desservis

**190.** Les données de l'EPEL (bien que statistiquement non significatives) et des entretiens individuels et des FGD réalisés sont concordantes quant à une forte appropriation technique et sociale des initiatives issues de la mise en œuvre du programme évalué par les communautés.

**191.** En effet, la tendance à une forte appropriation par les communautés (plus de 70% quel que soit le pays) et les partenaires institutionnels (plus de 77% quel que soit le pays) des initiatives issues de la mise en œuvre du Programme évalué (2017-2023) est corroborée par les résultats de l'EPEL auprès des participants de niveau régional, central et décentralisé (**Tableau A.19.22 en Annexe**).

**192.** En ce qui concerne l'appropriation technique du Programme évalué par les partenaires institutionnels impliqués dans sa mise en œuvre, on note qu'elle a été manifeste pour l'ensemble des pays dans la mesure où nombres d'activités ont été réalisées sous le leadership des acteurs de premier plan relevant du Ministère de l'éducation nationale au niveau central. De même au niveau décentralisé, l'évaluation a relevé l'implication des collectivités territoriales à travers les mairies lors des formations des instances communautaires telles que les Comités

<sup>166</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et Féminin, ST-ESU, Burkina Faso/Milieus urbains, Mai 2024

<sup>167</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et Féminin, UNICEF et Direction générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso/Milieu urbain, Mai 2024

<sup>168</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>169</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, NRC et Vision Mondiale, Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>170</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et Féminin, CAP et AE, région de Kayes et Sikasso/Milieus urbains, Juin 2024



de Gestion Scolaire (CGS), les Associations de Mères d'Elèves (AME) et les réseaux communautaires de protection de l'enfant au niveau des 3 pays. D'ailleurs pour beaucoup de parties prenantes, ***l'implication au niveau technique des collectivités territoriales et des acteurs du Ministère de l'éducation nationale au niveau des 3 pays d'implémentation du Programme évalué demeure pour beaucoup l'atout majeur de l'intérêt voué par ceux-ci au programme UNICEF-NORAD***<sup>171</sup>. Cet autre interlocuteur n'en dit pas le contraire dans la mesure où, les collectivités territoriales ont réalisé que la mise en place, le fonctionnement, le suivi et le renouvellement des instances communautaires telles que les AME et les COGES dépendent grandement de leur implication effective.

*« Je crois que toutes ces activités ont permis de dévoiler un peu la conscience des élus par rapport au fait que sont des structures (parlant des AME et COGES à qui doivent être plus logiquement mises en place, renouvelées et suivies sous leur coupole. Donc, ce déclic est nécessairement à mettre à l'actif du programme évalué »*<sup>172</sup>.

**193.** Toutefois, il y a lieu de relever que cette appropriation technique par les partenaires institutionnels impliqués dans la mise en œuvre du programme évalué a buté sur l'instabilité institutionnelle liée surtout à la mutation du personnel des zones d'implémentation des interventions relevant du Ministère de l'éducation nationale. Ce fort *turn-over* **a été bien souvent causé des défis pour la réalisation des encadrements et des missions de suivi-évaluation des instances communautaires mises en place**<sup>173</sup> et **pour la continuité des progrès déjà accomplis par le Programme évalué**<sup>174</sup>.

**194.** En ce qui concerne l'appropriation sociale des initiatives issues de la mise en œuvre par les communautés, elle a été perçue à travers l'engagement et le rôle joué par les instances communautaires mises en place par le programme évalué dans tous les 3 pays. En effet, les organisations communautaires et les communautés locales ont montré une forte implication et adhésion dans la mise en œuvre des interventions du programme. Cette implication et adhésion se sont manifestées à travers la création des CGS et la participation active des AME ainsi que celle des leaders communautaires qui ont également joué un rôle essentiel en soutenant les initiatives et en promouvant les interventions Programme évalué.

**195.** Pour s'en convaincre l'évaluation fait l'étalage d'informations collectées et ci-dessous mises en évidence qui montrent l'engouement, et l'implication et l'adhésion des instances communautaires mises en place pour l'implémentation des interventions du programme évalué :

*« Les communautés ont été activement impliquées dans la planification et la mise en œuvre des activités, assurant ainsi leur appropriation et leur soutien continu. Des stratégies qui peuvent parvenir à garantir que les bénéfices du programme se maintiennent au-delà de la période de financement initiale »*<sup>175</sup>.

*« Les femmes des communautés nomades ont démontré un engagement remarquable en soutenant la scolarisation des filles, allant jusqu'à collecter des fonds pour le logement de celles-ci. Les communautés ont également entrepris des initiatives locales, telles que la construction de classes et de logements pour les enseignants. Les communautés ont mené des campagnes de sensibilisation pour promouvoir l'éducation des filles et ont financé la construction de toilettes et d'aires de jeux. Elles ont également mis en place des systèmes de bourses et de soutien matériel pour les élèves défavorisés »*<sup>176</sup>.

**196.** Au Mali, l'appropriation sociale des CGS autour de la scolarisation des enfants a permis la mise en évidence de l'existence d'un lien entre la fonctionnalité du CGS et les résultats des élèves aux tests standardisés. En effet, une étude financée par le projet NORAD a conclu qu'il existe un lien entre la fonctionnalité<sup>177</sup> du CGS et les résultats des élèves aux tests standardisés. Ainsi, il a été démontré que plus les CGS sont fonctionnels, plus les élèves de 5<sup>ème</sup> année obtiennent la note moyenne pour passer dans une classe supérieure. Un résultat qui

<sup>171</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Burkina Faso, Mali et Niger/Milieus urbains, Mai/Juin 2024

<sup>172</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Niger/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>173</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et Féminin, UNICEF et Direction générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso/Milieu urbain, Mai 2024

<sup>174</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et Féminin, CAP et AE, région de Kayes et Sikasso/Milieus urbains, Mai 2024.

<sup>175</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin et Féminin, UNICEF et Direction générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>176</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF Agadez/Milieu urbain, Niger, Mai 2024.

<sup>177</sup> Les analyses de régression montrent que les écoles dans lesquelles la proportion d'élèves ayant des notes de passage en 2e année est stable (entre 2017 et 2018) ont 0,032 fois moins de chances d'être dans des écoles où les CGS ne sont pas fonctionnels que les écoles où la proportion d'élèves ayant les notes de passage en 2e année est stable (entre 2017 et 2018) la moyenne en 2e année est en baisse. De même, les écoles où la proportion d'élèves ayant des notes de passage stables et croissantes en 5e (entre 2017 et 2018) courent respectivement 0,068 et 0,062 fois moins de risques d'être dans des écoles où les CGS ne sont pas fonctionnels que les écoles où la proportion d'élèves ayant la note de passage en 5e année diminue. Laboratoire d'Études de Formation en Analyse Statistique (LEFAS). Décembre 2018. Rapport d'analyse de la phase II-b : Nettoyage et analyse des données pour la Section Éducation de UNICEF Mali (Projet NORAD).

amènerait à ce qu'on s'attende à ce que la corrélation s'accroisse à mesure que la fonctionnalité du CGS s'améliore au fil du temps et devienne une pratique établie au sein des écoles.

### 6.3. Existence de facteurs ayant influencé l'adoption/l'acceptation du Programme évalué par les bénéficiaires et les autres parties prenantes

197. Plusieurs facteurs ont conduit à l'adhésion des visions prônées par le programme évalué pour un accès équitable et durable à l'éducation et pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. Au-delà de leur diversité, ils incluent globalement 5 points essentiels et font référence (i) à la pertinence des besoins auxquels répondaient le programme évalué, (ii) au soutien des autorités locales du Ministère de l'éducation nationale et des collectivités territoriales et des leaders communautaires des zones d'intervention, (iii) à l'apport financier aux AME mises en place pour la réalisation d'AGR porteuses, (iv) à la mise en œuvre de campagnes de sensibilisation et de mobilisation de masse, et (v) à l'engagement communautaire incluant le caractère inclusif mis au centre de l'implémentation des interventions du programme évalué qui est perçu comme essentiel pour la durabilité des initiatives éducatives.

198. Ces facteurs ont renforcé l'engagement communautaire et amélioré les résultats scolaires. Toutefois, il importe de souligner que des défis subsistent en termes de disponibilité de ressources financières au niveau des acteurs institutionnels et communautaires afin de faire en sorte qu'au-delà de la période sous revue les initiatives implémentées perdurent.

199. De façon spécifique, la pertinence des besoins auxquels répondaient le programme évalué s'est illustrée à travers la distribution de kits scolaires et les formations dispensées aux enseignants et aux structures de gestion communautaire des écoles. Ainsi, s'agissant par exemple des kits scolaires délivrés aux enfants des zones desservies, selon cet interlocuteur **tous les matériels mis à disposition trouvent leur utilité et pertinence dans un milieu où le pouvoir d'achat dans certaines communautés est très faible pour l'acquisition du matériel scolaire pour les enfants scolarisés.**<sup>178</sup> Quant aux formations données aux parties prenantes institutionnelles et communautaires, elles se sont avérées essentielles à répondre aux besoins d'amélioration des compétences des enseignants (en formation initiale et continue) et des membres des instances communautaires mises en place. Ces propos d'ailleurs illustrent l'importance de ces programmes de formations :

« Dans le cadre de la formation des enseignants au Mali, après la formation initiale, si ce n'est l'appui des partenaires, l'Etat n'a pratiquement pas de programme de renforcement des capacités des enseignants. Même si hélas, ce n'est pas organisé à grande échelle, le projet a eu à former les enseignants, ce qui est fort louable »<sup>179</sup>.

« Les formations des enseignants étaient pertinentes vu le contexte des écoles dans la région de Kayes, en ce sens où vous trouviez des écoles avec une très grande insuffisance d'enseignants. De ce fait, le module permettant à ces enseignants de couvrir les besoins d'encadrement des enfants en lien avec la formation sur la technique de gestions des classes multigrade était adéquate »<sup>180</sup>.

« Les formations sur les plans de développement des écoles dont nous membres des COGES avons eu à bénéficier nous ont permis de nous impliquer comme acteurs de premiers plans pour tout ce qui concerne le développement de l'école dans nos communautés. Ce qui n'était vraiment pas le cas auparavant »<sup>181</sup>.

« A partir de la réalité du contexte de chaque région, de chaque école, chaque académie/CAP a eu à réajuster et à adapter les interventions de formation des enseignants et des AME et COGES. Par exemple, le besoin en formation était beaucoup plus en lien avec la gestion des classes multigrades que sur la pédagogie des grands groupes »<sup>182</sup>.

200. Concernant le soutien des autorités locales du Ministère de l'éducation nationale et aux collectivités territoriales et leaders communautaires des zones d'implémentation des interventions, il a été crucial pour leur adhésion et à la mise en œuvre efficace des interventions éducatives comme en témoignent ces propos :

« Les leaders communautaires ont joué un rôle crucial dans la promotion de l'éducation en utilisant leur influence pour convaincre les parents de l'importance de l'éducation pour tous les enfants »<sup>183</sup>.

<sup>178</sup> Entretien individuel, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>179</sup> Entretien individuel, Participante de sexe Féminin, Direction Générale de l'enseignement primaire, Burkina Faso/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>180</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>181</sup> FGD COGES, Participants de sexe Masculin et Féminin, Burkina Faso, région de l'Est, Commune Fada/Milieu semi- urbain, Juin 2024

<sup>182</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024

<sup>183</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi, Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

*« Avoir les autorités locales du Ministère de l'éducation nationale pour parties prenantes a permis leur implication dans tous les aspects de la mise en œuvre (conception, suivi-évaluation, supervision et coordination). Ce qui a été un plus et a beaucoup joué dans la réussite de l'implémentation du programme »<sup>184</sup>.*

**201.** Quant à l'apport financier<sup>185</sup> à l'endroit des AME mises en place pour la réalisation des AGR porteuses dont une partie des bénéficiaires est allouée au CGS, il aura permis d'appuyer le fonctionnement des écoles à travers la prise en charge des constructions/réhabilitations des directions d'écoles, les réparations des tables-bancs, des fenêtres ou de l'achat des tenus aux élèves. Cet appui a également permis de fédérer les AMES bénéficiaires autour de l'idéal recherché qui était de faire en sorte que les questions de scolarisation des enfants dans les communautés trouvent des palliatifs auprès de ces mères d'élèves suivant les propos ci-après :

*« Les AME ont contribué de manière satisfaisante à l'amélioration des conditions de travail des écoles. Des fois les appuis fournis aux AME leur ont permis de mener des AGR desquelles pas moins de 40% des bénéficiaires étaient reversés au COGES pour pouvoir résoudre les difficultés que les écoles rencontrent en lien par exemple avec la construction/réhabilitation des directions d'écoles, les réparations des tables-bancs, des fenêtres ou de l'achat des tenus aux élèves »<sup>186</sup>.*

**202.** Toutefois, l'évaluation a mis en lumière le manque d'accompagnement financier des bénéficiaires des interventions et spécifiquement des filles ayant reçu une formation professionnelle sur des métiers porteurs pour la mise en œuvre effective des renforcements de capacité reçus. En effet, il aurait fallu des financements afin de permettre à celles-ci de s'installer en vue de mettre en pratique les formations reçues mais aussi s'organiser afin de faire face aux impôts dans un premier temps avant toute autonomie de leur part :

*« Les filles bénéficiaires des interventions ont besoin d'être accompagnées au bout d'un certain temps afin qu'elles puissent faire face aux multiples charges (locatives, impôts, etc.). En plus nous pensons qu'il faut vraiment les renforcer sur le marketing, la gestion des petites entreprises etc. afin qu'elles soient bien outillées pour mieux s'autonomiser »<sup>187</sup>.*

**203.** Pour ce qui est de la mise en œuvre de campagnes de sensibilisation et de mobilisation de masse, celle-ci a été appréciée pour le rôle contributif joué dans le changement des comportements de communautés autour des questions de l'éducation et de protection des enfants à travers des émissions radiophoniques, des scènes de théâtres entre autres. Les thématiques abordées ont été en lien avec le respect des droits de l'enfant, les pires formes de travail des enfants, la communication avec les parents, le mariage d'enfants, les violences sexuelles, l'enregistrement à l'état civil et la dénonciation des cas de violences et abus envers les enfants :

*« Les campagnes de sensibilisation et de mobilisation de masse ont été d'un apport plus qu'utile en vue de faire comprendre aux communautés les changements des attitudes et des mentalités qui allaient à l'encontre de l'éducation des enfants ou des situations de mariage d'enfants au sein des communautés desservies »<sup>188</sup>.*

**204.** Enfin, l'évaluation note l'engagement communautaire et le caractère inclusif mis en avant autour de l'implémentation du programme évalué vus comme essentiels pour la durabilité des initiatives éducatives. Ce caractère inclusif du programme est fortement en lien avec l'adhésion de tous au programme évalué dans la mesure où la conception, la mise en œuvre et le suivi ont concerné et impliqué activement les bénéficiaires, les services techniques de l'éducation, les ONG/associations intervenant dans le domaine, les communautés à travers les COGES, les élèves et parents d'élèves. En effet, la mise en place des instances et réseaux communautaires autour des questions d'éducation et de protection a facilité la gestion des cas au sein des communautés bénéficiaires par elles-mêmes. Les communautés ont ainsi facilité l'accès des enfants à la protection et/ou à la scolarisation par leur implication dans les actions à entreprendre dans le cours de l'implémentation des interventions du programme évalué. Pour se convaincre de ce constat, les arguments de cet interlocuteur repris ci-dessous s'avèrent très appropriés :

*« Dans le cadre de l'amélioration des infrastructures scolaires, la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires par les communautés desservies par le programme ont offert des environnements d'apprentissage sûrs et accueillants ».<sup>189</sup>*

<sup>184</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024

<sup>185</sup> Par exemple, un montant de 600 000FCFA a été attribué aux AME du Mali, rapport narratif final ONG RAC, 15 Août 2019

<sup>186</sup> Entretien individuel, Participants de sexe Masculin, UNICEF, Mali, région de Kayes/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>187</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>188</sup> FGD, COGES et AME, Participants de sexe Masculin et Féminin, Burkina Faso, région de l'Est, Commune Fada/Milieus semi-urbain, Juin 2024.

<sup>189</sup> Idem.

### Conclusion Préliminaire

205. Durabilité (QEP.6) : L'évaluation hormis le Burkina Faso note une faible répliquabilité des interventions du programme évalué par les gouvernements des pays ainsi que par les autres parties prenantes de mises en œuvre notamment les ONG. Ainsi, quelques initiatives ont pu être répliquées au Burkina Faso et Niger en lien respectivement avec la plateforme de collecte de données (Edu-Track) et les écoles passerelles, l'introduction du français dans les foyers coraniques, l'approche Safe school, le programme d'éducation par la radio et l'éducation inclusive. Cette situation d'une relative faiblesse de la reproduction des interventions du programme par les gouvernements et les autres parties prenantes (de manière spécifique au Niger et au Mali surtout) est justifiée en grande partie selon acteurs rencontrés par le manque de moyens financiers nécessaires au maintien de l'impact du programme à long terme (Para : 186-189).

Par contre, l'évaluation note une forte appropriation technique et sociale des initiatives issues de la mise en œuvre du programme évalué par les communautés et les partenaires institutionnels impliqués.

L'appropriation technique s'est matérialisée pour l'ensemble des trois pays, au niveau central par l'implication du ministère de l'éducation national dans la réalisation de plusieurs activités et au niveau déconcentré par l'implication des collectivités territoriales dans les réseaux communautaires de protection de l'enfant. Toutefois, il faut noter que cette appropriation technique des acteurs institutionnels a été entravée par le fort *turn-over* surtout des responsables du ministère de l'éducation (Para : 190-193).

L'appropriation sociale, pour sa part, a été perceptible à travers l'engagement et le rôle joué par les instances communautaires mises en place par le programme évalué dans tous les 3 pays. Elle s'est matérialisée à travers l'implication des organisations communautaires et des communautés locales dans la création des CGS et la participation active des AME (Para : 194-195).

Enfin, l'évaluation note que plusieurs facteurs inhérents au programme évalué ont contribué à son acceptation/adoption par les communautés bénéficiaires des interventions. Il s'agit notamment de (i) la pertinence des besoins auxquels répondaient le programme évalué, (ii) du soutien des autorités locales du Ministère de l'éducation nationale et des collectivités territoriales des leaders communautaires au niveau des zones d'implémentation des interventions, (iii) l'apport financier à l'endroit des AME mises en place pour la réalisation des AGR porteuses, (iv) la mise en œuvre de campagnes de sensibilisation et de mobilisation de masse, et (v) l'engagement communautaire voire le caractère inclusif mis au centre de l'implémentation des interventions du programme évalué vu comme essentiel pour la durabilité des initiatives éducatives (Para : 197-204).

## 7.7. Égalité de genre, Droits Humains et Équité

### Question au critère d'évaluation

**QE7. Dans quelle mesure le Programme évalué intègre-t-il l'approche d'égalité de genre, d'équité et de droits humains dans ses différents aspects de programmation et de mise en œuvre ?**

### Sous-questions au critère d'évaluation

7.1. Dans quelle mesure les principes d'égalité de genre, de droits de l'homme et d'équité ont-ils été dûment intégrés dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du Programme évalué ?

7.2. Dans quelle mesure les activités soutenues par l'UNICEF ont-elles permis aux enfants et aux femmes les plus vulnérables d'avoir accès aux services éducatifs ?

7.3. Dans quelle mesure le Programme a-t-il permis d'identifier et de lever les obstacles qui empêchent les groupes les plus vulnérables, notamment les filles et les enfants présentant des difficultés fonctionnelles, d'accéder à une éducation de qualité (rendue possible par le Programme) dans les communautés desservies par le Programme évalué ?



Image 7.7: Photo tirée du rapport de proposition d'initiative multi-pays soumis au Gouvernement de la Norvège d'octobre 2017

Afin d'assurer la triangulation dans le cadre des analyses relatives au critère d'égalité de genre, d'équité et de droits humains, 4 types de sources de données sont exploitées à savoir :

- La revue documentaire portant sur les documents tels que les rapports annuels de l'UNICEF et des ONG sur la période de mise en œuvre du programme évalué ;
- Les entretiens semi-structurés dans les 3 pays auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ;
- Les Focus Group Discussion (FGD) dans les 3 pays auprès des porteurs d'obligation secondaires (Personnel de gestion d'écoles ; Enseignants) et des titulaires de droits indirects (Parents et membres de famille d'élèves ; Membres de la communauté adjacente aux écoles) des communautés ;
- L'Enquête de Perception En Ligne (EPEL) auprès des représentants des structures gouvernementales/institutions nationales/administrations sectorielles, des organes de mise en œuvre, de coordination et de suivi-évaluation du programme évalué, des ASNU, des ONG/OSC/Associations nationales spécialisées dans la protection des enfants ainsi qu'auprès des porteurs d'obligation secondaires et les titulaires de droits indirects).



### 7.7.1. Résultats mixtes par rapport à l'intégration et implémentation des principes d'égalité de genre, de droits humains (y compris la situation de handicap) et d'équité dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du programme évalué

**206.** Toutes les sources de données mobilisées notamment la revue documentaire, l'EPEL (bien que statistiquement non significatives), les entretiens individuels et les FGD réalisés révèlent une forte intégration et implémentation des principes d'égalité de genre, de droits de l'homme (y compris la situation d'handicap) et d'équité<sup>190</sup> dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du Programme évalué.

**207.** De manière spécifique, l'évaluation aboutit au constat d'une intégration plus prononcée du principe des droits humains (75%) à la conception du programme au Niger et à la mise en œuvre et au suivi/rapportage (64% et 57% respectivement) au Mali. En revanche, au Mali, le principe des droits humains a été le moins perceptible (21%) au moment de la conception du Programme (**Tableau 7.11**).

**208.** La faible prise en compte des principes lors des autres phases du cycle du programme évalué a également été constatée au Burkina Faso pour les principes de genre et d'équité lors de la mise en œuvre ainsi que du suivi/rapportage (38% et 8% respectivement) (**Tableau 7.11**). Selon le cadre de résultats, au Mali et au Burkina Faso, l'inclusion des enfants en situation de handicap a suivi une approche intégrée ce qui explique la faute de données spécifiques sur les enfants en situation de handicap (inclus dans le groupe d'enfants dites « vulnérables »), tandis que le Niger a combiné des stratégies intégrées et ciblées, comme en témoigne un indicateur clair : « Nombre de nouveaux enfants en situation de handicap inscrits dans l'enseignement de base soutenus annuellement par le projet. » Bien que l'UNICEF ait dépassé son objectif précédent de soutenir 4 500 enfants en situation de handicap en atteignant 5 344 enfants, la mise en œuvre a rencontré des obstacles en raison de la réorganisation du programme d'un partenaire technique au Niger.

**209.** Dans l'ensemble, l'évaluation constate que la prise en compte de la situation de handicap reste pour tous les pays le principe qui mériterait le plus d'attention. Cette situation est exprimée et bien résumée par cet interlocuteur à travers cette pensée :

« Des inégalités persistent pour les enfants souffrant de handicaps sévères ou multiples. Les enseignants ont exprimé leur frustration face au manque de formation continue et de ressources spécifiques pour ces enfants »<sup>191</sup>.

**210.** Par exemple, au Burkina Faso, sauf un soutien de base pour l'éducation de filles en situation de handicap, aucune<sup>192</sup> intervention spécifique n'a été faite en faveur des enfants en situation de handicap entre 2020 et 2021 tant bien même qu'une action spécifique à l'éducation inclusive avait été programmée pour cette période.

**Tableau 7.11 :** Intégration (%) des principes d'égalité de genre, de droits humains et d'équité dans la conception, la mise en œuvre, le suivi/rapportage des indicateurs d'Impact/Résultats/ Composantes/Produits du Programme évalué (2017-2023)

Intégration des principes	Eléments du cadre de résultats du Programme (2017-2023)		
	Conception (Formulation/Enoncé des indicateurs d'impact/Résultats/Produits des Composantes) (%)	Mise en œuvre (Prise en compte des indicateurs d'Impact/Résultats/Produits des Composantes dans l'implémentation du Programme) (%)	Suivi/Rapportage des indicateurs d'Impact/Résultats/Produits des Composantes issue de l'implémentation du Programme (%)
<b>Burkina Faso</b>			
Egalité de Genre	4/13 (31%)	5/13 (38%)	3/13 (23%)
Droits humains	6/13 (46%)	6/13 (46%)	3/13 (23%)
Equité	5/13 (38%)	6/13 (46%)	1/13 (8%)
<b>Mali</b>			
Egalité de Genre	4/14 (28%)	7/14 (50%)	6/14 (43%)
Droits humains	3/14 (21%)	7/14 (50%)	5/14 (36%)
Equité	6/14 (43%)	9/14 (64%)	8/14 (57%)
<b>Niger</b>			
Egalité de Genre	10/24 (42%)	11/24 (46%)	5/24 (21%)
Droits humains	18/24 (75%)	14/24 (58%)	6/24 (25%)

<sup>190</sup> Fait référence à l'atteinte des plus vulnérables /les plus durs à atteindre en vue de tenir compte du principe des ODD en lien avec le fait de « Ne laisser personne de côté ». Ce, en vue de s'assurer que toutes les formes de discrimination et autres causes profondes à l'origine des inégalités sont identifiées et prises en compte. Cela implique de savoir qui sont-ils (leur profil), où sont-ils et quels sont les facteurs de leur vulnérabilité et qui n'est faisable qu'au travers des données d'enquêtes nationales.

<sup>191</sup> Entretiens individuels, Participants de sexe Masculin, UNICEF Agadez et Direction Régionale de l'Éducation Nationale d'Agadez/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>192</sup> UNICEF ref. SC170576 / Norway ref RAF 16/0040 30 April 2022

Equité	12/24 (50%)	12/24 (50%)	6/24 (25%)
<b>Ensemble</b>			
Egalité de Genre	18/51 (35%)	24/51 (47%)	14/51 (27%)
Droits humains	27/51 (53%)	27/51 (53%)	14/51 (27%)
Equité	26/51 (51%)	26/51 (51%)	11/51 (29%)

Source : Equipe d'évaluation sur la base de la revue documentaire réalisée pour les indicateurs d'Impact/Résultats/Produits des Composantes du Programme évalué

**211.** Concernant l'EPEL, elle révèle une perception de forte intégration et implémentation (toutefois statistiquement non significative) des principes d'égalité des sexes, de droits de l'homme et d'équité dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du Programme évalué par les communautés (plus de 84% quel que soit le pays) et les partenaires institutionnels (plus de 80% quel que soit le pays) (**Tableau A.19.23 et A.19.24 en Annexe**).

**212.** Enfin, pour tous les pays considérés, pour ce qui concerne la forte intégration et implémentation des principes d'égalité de genre, de droits de l'homme et d'équité<sup>193</sup> dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du Programme évalué à partir des entretiens et les FGD réalisés, elle peut être résumée par ces quelques témoignages :

« Les écoles ont été équipées de rampes d'accès et de toilettes adaptées pour les élèves en situation de handicap pour tenir compte des besoins spécifiques de ce types d'enfants au cours de la mise en œuvre du programme évalué sur la période considérée tout comme des manuels en braille et des dispositifs d'assistance auditive ont été fournis »<sup>194</sup>.

« La participation des femmes dans les COGES et AME a permis que ces dernières soient souvent au centre même de la gestion de la vie scolaire de leurs enfants »<sup>195</sup>.

#### 7.7.2. Forte accessibilité des enfants et des femmes les plus vulnérables aux services éducatifs/de protection issue des activités du Programme évalué

**213.** Relativement à la Composante 1 du programme évalué, les rapports de mise en œuvre<sup>196</sup> permettent de confirmer un accès élargi à l'éducation pour les plus marginalisés à savoir les enfants non scolarisés et les enfants vivant avec handicap ainsi qu'à des offres de formation professionnelle aux jeunes filles. Ainsi, à ce titre, il convient de relever :

- ❖ Au Burkina Faso, entre 2017 et 2021, les interventions du programme évalué ont permis de toucher directement :
  - 25 852 nouveaux enfants (dont 15 870 filles) dans les régions de l'Est, du Sahel, du Nord et du Centre Nord qui ont eu l'accès à l'éducation en lien avec les interventions de "Campagnes de rentrée scolaire" durant l'année scolaire 2020-2021 ;
  - 5 409 enfants/adolescents non scolarisés dans le système éducatif formel dont 2 612 filles enfants qui ont été formés à fin 2021 et/ou accompagnés dans des alternatives éducatives dont celles en lien avec la formation professionnelle sur diverses compétences (techniques de teinture et de tissage, la menuiserie bois et métal, la mécanique moto et agricole, l'installation électrique du bâtiment, la maçonnerie, l'énergie photovoltaïque, la maintenance du matériel informatique et la coiffure) ;
- ❖ Au Niger, entre 2017 et 2023 l'accès aux services éducatifs/de protection des enfants présentant une vulnérabilité (y inclus des enfants vivant avec un handicap) relative a connu une évolution notable grâce à l'atteinte par le programme évalué de :
  - 265 000 enfants en âge scolaire ayant bénéficié de kits pédagogiques et de 3 262 (1 721 filles) enfants non scolarisés ayant été réintégrés dans les écoles formelles grâce à des classes passerelles en 2023 ;
  - 900 (450 filles) enfants ayant bénéficié des programmes d'éducation non formelle à travers les Centres d'Education Alternative dans la région de Zinder en 2023 ;

<sup>193</sup> Fait référence à l'atteinte des plus vulnérables /les plus durs à atteindre en vue de tenir compte du principe des ODD en lien avec le fait de « Ne laisser personne de côté ». Ce, en vue de s'assurer que toutes les formes de discrimination et autres causes profondes à l'origine des inégalités sont identifiées et prises en compte. Cela implique de savoir qui sont-ils (leur profil), où sont-ils et quels sont les facteurs de leur vulnérabilité et qui n'est faisable qu'au travers des données d'enquêtes nationales.

<sup>194</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Direction Régionale de l'Éducation Nationale de Maradi/Milieu urbain, Niger, Juin 2024.

<sup>195</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>196</sup> Improving Access to Quality Education for Children in the Sahel, UNICEF Final Report for Burkina Faso and the WCA Regional Office, 30 April 2022  
Improving access to a quality education for children of the Sahel -- Updated Results Framework, as of March 2022

Rapport narratif final NORAD, Mali Février 2023

Improving Access to Quality Education for Children in the Sahel, UNICEF Progress Report for Mali and Niger, September 2023

- 5 344 enfants en situation de handicap ont été soutenus pendant la première période de déclaration. Malheureusement, la mise en œuvre a rencontré des obstacles en raison de la réorganisation du programme d'un partenaire technique au Niger.
- ❖ Au Mali, entre 2017 et 2023, l'accès des enfants et des femmes les plus vulnérables aux services éducatifs/de protection a été améliorée à travers les nombres de bénéficiaires issus de la mise en œuvre des actions suivantes :
  - 463 800 élèves ont bénéficié d'activités pédagogiques dans 526 écoles ;
  - 300 jeunes filles ont été formées aux métiers pratiques, parmi lesquels la couture, l'embouche ovine, la saponification, la coiffure, la restauration et l'aviculture ;
  - 5 104 filles ont bénéficié d'une protection et d'un soutien psychosocial en vue de les aider à bien comprendre le milieu dans lequel elles vivent et de les aider à faire des choix judicieux qui mèneront à leur autonomisation ;
  - 1 279 filles victimes de violences dans et autour des écoles ont été appuyées et ont reçu le soutien des services de santé, du travail social/social ou de la justice/des forces de l'ordre ;
  - 294 filles les plus vulnérables (y inclus des filles vivant avec un handicap) scolarisées au premier cycle du secondaire ont bénéficié d'incitations pour les encourager à poursuivre leur scolarité en recevant chacune un vélo en vue de les aider à fréquenter l'école de manière régulière et minimiser les arrivées tardives en classe dans le cadre de la rétention de ces élèves.
  - 294 autres élèves vivant loin de l'école ont bénéficié d'un internat à proximité de l'école afin de réduire la distance qu'ils doivent parcourir pour aller en classe ;
  - 7 876 (120 à Kayes et 7 756 à Sikasso) membres des comités de gestion scolaire et des associations de mères d'élèves (AME), dont 2 521 femmes, ont participé à des activités de renforcement de capacités pour une participation active au fonctionnement des écoles au sein de leurs communautés.

**214.** Aussi, il existe des témoignages qui attestent de l'amélioration de l'accès des enfants et des femmes les plus vulnérables aux services éducatifs/de protection induite par les activités du Programme évalué. Ci-dessous un extrait en lien avec la mise en œuvre de certaines des interventions clés du programme comme le club des enfants au Mali par exemple ou les activités « *back to school* » au Burkina Faso :

« Avec la mise en place des clubs des enfants au niveau des structures scolaires, les élèves ont été des relais auprès de leurs parents sur les questions de protection des enfants. Et souvent, les activités de ces clubs ont permis d'identifier des cas par exemple de mariages d'enfants, de les empêcher et de les référer ». <sup>197</sup>

« Les activités de communication pour le changement social et comportemental des différentes campagnes « *back to school* » ont permis à un grand nombre d'enfants de retourner à l'école grâce aux fonds NORAD ». <sup>198</sup>

**215.** Enfin, il est à noter que l'EPEL relève que dans une forte mesure (toutefois statistiquement non significative) les activités du Programme UNICEF NORAD ont permis de lever les obstacles pour l'accessibilité des enfants et les femmes les plus vulnérables à plus de 85% selon les communautés quel que soit le pays et à plus de 81% selon les partenaires institutionnels quel que soit le pays (**Tableau A.19.25 et A.19.26 en Annexe**).

### 7.7.3. Forte identification et levée des obstacles qui empêchent aux groupes les plus vulnérables d'accéder à une éducation de qualité dans les communautés desservies par le programme évalué

**216.** Les activités de communication pour le changement social et comportemental entreprises par le programme évalué pour l'identification des obstacles à une éducation de qualité pour les groupes vulnérables des communautés desservies ont permis de mettre en exergue quatre types de barrières prépondérantes de type socioculturelles et économiques pour les 3 pays considérés.

**217.** Ces barrières sont en lien d'une part avec le mariage des filles à travers lequel en vue de la constitution du panier de mariage, les concernées (ici les filles) sont sorties du système scolaire afin d'exercer des travaux de types économiques. D'autre part, la seconde barrière est liée à la participation des acteurs du ménage (filles comme garçons quel que soit l'âge) comme agent économique en vue de renforcer les ressources financières des ménages en réponse aux besoins économiques auxquels doivent faire face les ménages. L'évaluation a aussi

<sup>197</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, UNICEF, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>198</sup> Idem.

relevé que les grossesses en milieu scolaire et la préférence de scolarisation des garçons demeurent encore une barrière à l'accès à une éducation de qualité pour les enfants en âge de fréquenter pour ces communautés :

« La constitution du panier de mariage reste une tradition qui perdure dans nos sociétés et prive beaucoup de filles d'école bien que celles-ci présentent de bonnes dispositions scolaires »<sup>199</sup>.

« Notre partenariat avec le programme nous a aidés à identifier rapidement les enfants à risque et à leur fournir le soutien nécessaire pour accéder à l'éducation »<sup>200</sup>.

« Malgré les efforts, beaucoup de filles n'arrivent pas à se maintenir et poursuivre leurs études secondaires, à cause de la pauvreté des parents et des grossesses non désirées »<sup>201</sup>.

**218.** Pour pallier ces barrières et agir pour la levée des obstacles qui empêchent aux groupes les plus vulnérables d'accéder à une éducation de qualité, trois types d'attitudes ont été perçus par l'évaluation dans les communautés desservies du Burkina Faso et du Mali. Ceux-ci permettant ainsi d'appréhender l'effet des activités de communication pour le changement social et comportemental menées au sein des communautés desservies par opposition aux communautés à celles qui ne l'ont pas été par le Programme évalué. Ainsi, pour l'évaluation, il s'agit pour les communautés desservies de percevoir leurs attitudes à l'égard de l'éducation des enfants en général et en particulier pour les filles et des enfants en situation de handicap/marginalisés (**Tableau 7.12**).

**Tableau 7.12 :** Effet des activités de communication pour le changement social et comportemental sur les ménages bénéficiaires par opposition aux ménages non bénéficiaires

Types d'attitudes favorables recherchés par la mise en œuvre du programme évalué	Effet des activités de communication pour le changement social et comportemental sur les ménages bénéficiaires par opposition aux ménages non bénéficiaires		
	Burkina Faso	Mali	Les 2 pays
<b>Attitude de la communauté desservie à l'égard de l'éducation des filles</b>			
Q1 : « Il n'est important que les garçons soient plus instruits que les filles » ?			
Q2 : « Lorsque les filles se marient, elles doivent continuer à aller à l'école, même si elles doivent prendre soin de leur mari et de leur foyer. » ?			
Q3 : « Les filles devraient aller à l'école même si elles sont nécessaires pour aider à la maison » ?			
Q4 : « Les familles devraient consacrer la même somme d'argent à l'éducation de leurs filles qu'à l'éducation de leurs fils. » ?			
Q5 : « Les gens dans cette communauté pensent que c'est important que leurs filles reçoivent la même éducation que les garçons. » ?			
<b>Attitude de la communauté desservie à l'égard de l'éducation des enfants en situation de handicap et marginalisés</b>			
Q6 : « Les enfants vivant avec un handicap ont le droit de fréquenter l'école. » ?			
Q7 : « Les écoles devraient être construites pour mieux accueillir les enfants avec des handicaps physiques » ?			
Q8 : « Les écoles devraient aussi avoir des professeurs formés pour accueillir des enfants avec des besoins spéciaux » ?			
<b>Attitude de la communauté desservie à l'égard de l'accès à l'éducation des enfants</b>			
Q9 : « Les méthodes de l'enseignement à l'école sont efficaces pour enseigner aux enfants à lire, à écrire, à calculer et d'autres choses qui sont importantes dans la vie. » ?			
Q10 : « L'uniforme scolaire et les matériaux scolaires (les livres, etc.) sont trop chers à mon avis » ?			
Q11 : « L'école se situe trop loin et les enfants prennent trop de temps pour y aller et retourner » ?			
Q12 : « Il est important que les enfants reçoivent une bonne éducation de qualité » ?			
Q13 : « Il est important de non seulement finir l'école primaire mais aussi l'école secondaire. » ?			
Q14 : « Le chemin vers l'école ou les rues menant à l'école sont dangereux pour les enfants » ?			

Source : Données de l'enquête ménage auprès des ménages bénéficiaires et non bénéficiaires des interventions du programme évalué à la date du 10/07/2024

**Légende de couleur :**

	Attitude favorable recherchée atteinte par la mise en œuvre du programme
	Attitude favorable recherchée non atteinte par la mise en œuvre du programme

<sup>199</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, ONG RAC, Mali/Milieu urbain, Mai 2024.

<sup>200</sup> Entretien individuel, Participant de sexe Masculin, Ministère de l'Education Nationale, Direction des statistiques, Niger/Milieu urbain, Juin 2024.

<sup>201</sup> FGD, COGES, Participants de sexe Masculin et Féminin, Burkina Faso, Région de l'Est, Commune Fada/Milieus semi-urbain, Juin 2024.

**219.** Ainsi, comparées aux communautés non desservies par le programme évalué, l'évaluation note une attitude positive des communautés desservies à l'égard de l'éducation des filles sur 2 et 4 aspects respectivement au Burkina Faso et au Mali. Au niveau du Burkina Faso et du Mali, l'évaluation note que pour les communautés desservies par le programme, « *il n'est important que les garçons soient plus instruits que les filles* » et que « *c'est important que leurs filles reçoivent la même éducation que les garçons* ». Par contre, pour tous les deux pays, l'évaluation n'a noté aucune avancée au sein des communautés desservies en ce qui concerne le fait que « *les familles devraient consacrer la même somme d'argent à l'éducation de leurs filles qu'à l'éducation de leurs fils* ».

**220.** S'agissant de l'attitude de la communauté desservie à l'égard de l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap et marginalisés, elle a été positivement notée par l'évaluation sur 2 et 1 aspects respectivement au Burkina Faso et au Mali. Ainsi, comparées aux communautés non desservies par le programme évalué, à l'inverse des communautés du Mali, au Burkina Faso, les communautés desservies présentent les attitudes favorables pour sur le fait que « *les écoles devraient être construites pour mieux accueillir les enfants avec des handicaps physiques* » et que « *les écoles devraient aussi avoir des professeurs formés pour accueillir des enfants avec des besoins spéciaux* ». En plus, au Mali, les communautés desservies présentent les attitudes favorables sur le fait que « *les enfants vivant avec un handicap ont le droit de fréquenter l'école* » à l'inverse des communautés du Burkina Faso.

**221.** Enfin, comparées aux communautés non desservies par le programme évalué, l'évaluation note une attitude positive des communautés desservies à l'égard de l'éducation des enfants en général sur 4 et 3 aspects respectivement au Burkina Faso et au Mali. Par contre, quel que soit le pays considéré, l'évaluation n'a pas noté de changement de la perception des communautés desservies en ce qui concerne le fait qu' « *il est important de non seulement finir l'école primaire mais aussi l'école secondaire* ».

#### Conclusion Préliminaire

**222. Égalité de genre, Droits Humains et Équité (QEP.7) :** A l'issue de l'analyse, il ressort de manière générale, une intégration plus prononcée du principe des droits humains et de l'équité aussi bien dans la conception que dans la mise en œuvre du Programme évalué. A l'inverse le principe de genre est celui qui apparaît le moins intégré par le programme évalué. De manière spécifique, l'évaluation a noté une intégration différente de ces principes d'un pays à un autre. En effet, il s'avère que le principe des droits humains était mieux intégré dans les phases de conception au Niger et de suivi/rapportage au Burkina Faso, tandis que celui de genre et d'équité était mieux pris en compte lors du rapportage au Burkina Faso. L'évaluation a mis en évidence que le principe de handicap n'a pas été pris en compte tout au long du cycle du programme évalué. (Para : 206-208).

Enfin, l'évaluation a permis d'identifier quatre types de barrières socioculturelles et économiques pour les 3 pays considérés. Il s'agit notamment : (i) du mariage des filles, (ii) de la participation des filles et garçons indépendamment de leur âge comme agents économiques en vue de renforcer les ressources financières des ménages, (iii) des grossesses en milieu scolaire et de la préférence de scolarisation garçons (Para : 216-221).



## CHAPITRE 8. LECONS APPRISES ET BONNES PRATIQUES

223. Cette évaluation sommative a abouti à neuf (9) leçons apprises dont 4 de niveau stratégique et 5 de niveau opérationnel.

### 8.1. Niveau stratégique

224. Pour l'ensemble des 3 pays couverts par le programme évalué, ces leçons apprises sont les suivantes :

- **Leçon n° 1 : Nécessité de renforcer davantage la résilience des communautés pour répondre aux besoins éducatifs des enfants du fait de l'impact négatif de la crise sécuritaire sur le secteur de l'éducation dans son ensemble, y compris sur le programme évalué.**

**LA1.** La crise politique a aggravé l'impact négatif de la crise sécuritaire sur le secteur de l'éducation. Dans un tel contexte, il y a lieu de révéler la nécessité de renforcer davantage la résilience des communautés par leur responsabilisation à travers la mise en place de structures communautaires actives (AME, COGES) pour répondre aux besoins éducatifs des enfants.

- **Leçon n° 2 : Nécessité de la conception ou de la révision d'un cadre de résultats en garantissant sa robustesse dans l'optique de renforcer l'évaluabilité du programme le sous-tendant.**

**LA2.** L'évaluabilité des politiques, programmes et projets dépend de la solidité du cadre de résultats et de la disponibilité d'un mécanisme de suivi et évaluation fonctionnel. Les faiblesses techniques du cadre de résultats (dont plusieurs indicateurs manquent de valeur de référence et même de cible) ne permettent d'apprécier ni les résultats, ni les effets induits de la mise en œuvre du programme. Cette situation a réduit l'évaluabilité des indicateurs et par ricochet celle du Programme évalué. Ainsi, bien que le programme ait subi plusieurs ajustements en raison de facteurs externes, il importait d'assurer la révision de son cadre de résultat pour tenir compte de ces situations.

- **Leçon n°3 : Forte communication envers les acteurs institutionnels et ceux de type communautaire autour des interventions ayant permis d'assurer la synergie des actions entre les différentes parties prenantes.**

**LA3.** Une stratégie de communication autour des interventions du Programme en direction des partenaires stratégiques et des communautés desservies a été cruciale et a permis l'implication effective et l'adhésion de toutes ces parties prenantes à la vision du programme.

- **Leçon n°4 : Forte implication des acteurs institutionnels aux activités de conception, de formation, de supervision, de suivi-évaluation et de coordination ayant permis l'obtention des résultats escomptés de la mise en œuvre des interventions Programme.**

**LA4.** L'implication effective et régulière des acteurs des ministères en charge de l'éducation leur a permis d'être aux commandes et de coordonner toutes les activités mises en œuvre en vue de contribuer positivement à l'obtention des résultats escomptés Programme.

### 8.2. Niveau opérationnel

225. Deux leçons apprises de ce type s'appliquent à l'ensemble des 3 pays couverts par le programme évalué :

- **Leçon n°1 : Nécessité du renforcement du cadre de suivi-évaluation, reporting des interventions et de la gestion des connaissances**

**LA1.** Le renforcement du cadre de suivi-évaluation ainsi que du reporting de la mise en œuvre des activités en lien avec le cadre de résultats et la gestion des connaissances devraient permettre un accès à l'information nécessaire et en temps opportun, en vue du renforcement de la visibilité des changements issus des interventions et de la redevabilité du programme.

- **Leçon n°2 : Mise en place d'instances communautaires fonctionnels, gage de l'atteinte du principe de changement social et comportemental recherché au sein des communautés.**

**LA2.** La mise en place et le fonctionnement des instances communautaires (AME, COGES) ont été des leviers d'une mise en œuvre efficace et ont fortement contribué à l'atteinte du changement social et comportemental recherché au sein des communautés desservies par le programme évalué.

226. De manière spécifique, pour chacun des pays, les leçons apprises suivantes ont été révélées :

- **Leçon n°3 : Forte corrélation positive entre la fonctionnalité des Comités de Gestion des écoles (COGES) et la rétention ainsi que les performances des élèves (Burkina Faso).**

**LA3.** Il a été mis en évidence sur la base de données des zones desservies, l'importance de la fonctionnalité des COGES sur les apprentissages et la rétention des élèves révélée par l'existence d'une corrélation directe entre la fonctionnalité des COGES et l'abandon des études par les élèves et l'existence de chances supplémentaires d'obtention des notes de passage.

▪ **Leçon n°4 : Forte corrélation positive entre la formation des enseignants, la fonctionnalité des Comités de Gestion des écoles (COGES) et les performances des élèves dans les zones desservies (Mali).**

**LA4.** Le soutien pédagogique fourni aux enseignants ainsi que le suivi et le soutien des inspecteurs académiques ont été des éléments essentiels de l'amélioration des résultats d'apprentissage des enfants. Un fait mis en exergue par l'existence d'une corrélation directe entre le niveau de formation des enseignants et les performances des élèves qui montre ainsi l'importance de la formation de ceux-ci.

▪ **Leçon n°5 : Nécessité de renforcer l'implication des partenaires au niveau décentralisé en vue d'assurer la mise en œuvre optimale des interventions et une adhésion autour des objectifs visés (Niger).**

**LA5.** Les décisions et les accords conclus au niveau central ne se traduisent pas souvent par le fonctionnement opérationnel des partenaires gouvernementaux chargés de la mise en œuvre aux niveaux décentralisés. Il s'est donc avéré nécessaire de renforcer la décentralisation des services publics afin d'assurer une conception des programmes éducatifs dirigés par les acteurs de ce niveau dont notamment les municipalités.

### 8.3. Bonnes pratiques

**227.** De manière spécifique, pour chacun des pays, les bonnes pratiques suivantes ont été révélées par l'évaluation :

- Au Burkina Faso, l'évaluation ressort deux (2) bonnes pratiques à savoir : (i) la capacité d'adaptation du programme à procéder au déplacement des activités clés vers des zones plus sûres, telles que les grandes villes des régions de l'Est et du Sahel et dans les régions du Centre-Nord et du Plateau-Central. Ce qui aura permis d'assurer nécessairement la continuité des interventions plutôt que leur cessation ; (ii) la désignation de points focaux de l'inspection académique en lieu et place des enseignants initialement en charge de la collecte des données via Edu-track a permis d'une part la continuité de cette activité malgré les déplacements et l'indisponibilité des enseignants du fait de la crise sécuritaire mais aussi l'institutionnalisation de la disponibilité des données au sein des inspections académiques d'autre part.
- Au Mali, trois (3) bonnes pratiques ont été mises en évidence : (i) la réalisation de formations sur les plans locaux de développement de l'éducation des collectivités territoriales, des académies d'enseignement, et des Centres d'Animation Pédagogique. Ceci dans le but de prendre en compte les besoins du système éducatif exprimés par les acteurs en charge de la planification du développement au niveau des collectivités territoriales ; (ii) Le renforcement des capacités des AME a contribué de manière significative à promouvoir l'accès à l'éducation des plus vulnérables, en particulier des filles ; (iii) La fourniture des outils, des fonds et une formation aux AME afin qu'elles puissent lancer des Activités Génératrices de Revenus (AGR) s'est avéré être une excellente stratégie car certaines de ces AME ont pu soutenir financièrement les écoles de leurs communautés grâce aux bénéfices tirés de leurs activités. Comme exemple l'AME du village de Lahandy à Kita a fait don de trois tonnes de ciment d'une valeur d'environ 460 USD pour aider à réhabiliter le bureau du COGES de l'école.
- Au Niger, deux (2) bonnes pratiques ont été mises en évidence par l'évaluation. Elles sont relatives (i) à la participation de haut niveau, en l'occurrence celle de la Première Dame Dr Lalla Malika Issoufou, à la campagne de rentrée scolaire 2019/20 sous le thème de « *la parité entre les sexes à l'entrée en première année* » ; (ii) et au renforcement de la décentralisation des services publics à travers les consultations régionales avec les maires et les conseils municipaux nouvellement élus pour aider à concevoir des programmes éducatifs dirigés par les municipalités.

## CHAPITRE 9. CONCLUSIONS FINALES

228. Les conclusions de la présente évaluation du programme sont renseignées par question d'évaluation et par recommandation formulée le cas échéant.

Critères	1. PERTINENCE
Question d'évaluation	<b>QE1. Dans quelle mesure le programme évalué est-il approprié et pertinent pour l'amélioration de l'accès à une éducation de base de qualité ?</b>
<b>Conclusion n°1 (C1)</b>	<p>L'évaluation a révélé que les activités mises en œuvre répondaient adéquatement aux besoins initiaux ou émergents des toutes les parties prenantes y compris celles des institutionnelles et des communautés. Aussi, l'évaluation a noté une forte adaptation des activités du programme aux contextes changeants des trois pays étudiés démontrée par des mesures de mitigation des risques, des stratégies d'adaptation et des offres éducatives innovantes qui ont assuré la continuité de l'éducation pour les groupes vulnérables</p> <p>Cependant, ce résultat mérite d'être relativisé au regard des résultats de l'EPEL auprès des participants de niveaux régional, national et décentralisé et des porteurs d'obligation secondaires et des titulaires de droits indirects. En effet, pour nombre d'entre eux, le programme NORAD doit nécessairement prendre en compte des interventions pour la scolarisation de la petite enfance et du développement du jeune enfant, car cela faciliterait l'accès à l'éducation.</p>
Recommandation associée	R1
Critère	2. COHERENCE
Question d'évaluation	<b>QE2. Dans quelle mesure le programme évalué s'est-il révélé être adéquat dans ses mécanismes de mise en œuvre et a-t-il créé des synergies entre parties prenantes de mise en œuvre ?</b>
<b>Conclusion n°2 (C2)</b>	<p>L'évaluation note une complémentarité notable entre les interventions de l'UNICEF dans le programme évalué et celles des gouvernements dans trois 3 visant à atteindre les personnes les plus vulnérables en matière l'éducation et de la protection de l'enfance. Cette complémentarité est perçue à travers les mécanismes de coordination activés en réponse aux mouvements de population, à la pandémie COVID-19 et aux priorités gouvernementales. Toutefois, l'évaluation n'a pas abouti à une complémentarité entre les interventions de l'UNICEF dans le cadre du programme évalué et celles mises en œuvre par d'autres partenaires, notamment d'autres ASNU. De plus l'évaluation a constaté que les 4 principes humanitaires fondamentaux ont guidé le travail de toutes les parties prenantes lors de la conception et de la mise en œuvre des interventions du programme.</p>
Recommandation associée	-
Critère	3. EFFICACITE
Question d'évaluation	<b>QE3. Dans quelle mesure les résultats escomptés du programme évalué ont-ils été atteints et ont-ils contribué aux progrès vers les résultats stratégiques recherchés par sa mise en œuvre ?</b>
<b>Conclusion n°3 (C3)</b>	<p>L'évaluation fait ressortir une contribution positive des partenaires stratégiques notamment les structures que sont les structures gouvernementales en matière des domaines connexes (Action sociale, Education, Protection) et des partenaires opérationnels comme les OSC/ONG/Associations spécialisées dans l'éducation, la scolarisation et la protection de l'enfance. Toutefois, les parties prenantes de l'UNICEF et du MEN des 3 pays ont relevé un manque l'absence de partenariats stratégiques durant tout le cycle du programme évalué avec les Ministères de : (i) la formation professionnelle, (ii) l'agriculture et de l'élevage et (iii) la jeunesse durant tout le cycle du programme. Ces partenariats stratégiques étaient souhaités au moment (a) la mise en place des points d'écoute des adolescents/jeunes et (b) les formations professionnelles sur diverses compétences octroyées aux filles bénéficiaires. L'analyse du cadre des résultats a été faite sur la base de la complétude des informations contenues dans le cadre de résultats (dont quelques indicateurs manquent de valeur de référence ou cible) du programme évalué qui révèle des faiblesses techniques ne permettant pas d'apprécier en totalité les résultats et l'impact induits de la mise en œuvre du programme évalué.</p> <p>Enfin, un résultat négatif inattendu négatif a été noté et est lié à la surpopulation en lien avec les effectifs pléthoriques/la surcharge dans les salles de classes. Ce résultat fait suite à la mise en œuvre d'interventions de la Composante 1 du programme évalué qui ont permis d'améliorer la fréquentation scolaire dans un contexte où il n'était pas prévu par le programme la construction des infrastructures scolaires. C'est dire que Le programme devrait envisager des stratégies pour atténuer cette surpopulation constatée dans les écoles ciblées</p>
Recommandations associées	R2 ; R3 et R4

<b>Critère</b>	<b>4. EFFICIENCE</b>
<b>Question d'évaluation</b>	<b>QE4. Dans quelle mesure le programme évalué a-t-il disposé de ressources (humaines, financières et matérielles) suffisantes en qualité et en quantité pour la réalisation des résultats escomptés ?</b>
<b>Conclusion n°4 (C4)</b>	Il a été relevé des gaps relatifs à la quantité de ressources allouées et le moment de leur allocation pour l'implémentation des interventions. Ceci a particulièrement été le cas pour certains partenaires de mise en œuvre (ONG) en ce qui concerne la ressource humaine déployée pour la mise en œuvre du programme évalué. Par ailleurs, parmi toutes les ressources du programme, la fourniture de matériel en particulier des kits pédagogiques pour les élèves et enseignants était jugée de qualité satisfaisante mais en insuffisamment quantité et livrée avec des délais souvent largement dépassés
<b>Recommandations associées</b>	<b>R7 et R8</b>
<b>Critère</b>	<b>5. IMPACT</b>
<b>Question d'évaluation</b>	<b>QE5. Dans quelle mesure le Programme évalué a-t-il produit ou est-il en passe de produire des changements aussi bien au niveau institutionnel qu'au niveau des communautés desservies ?</b>
<b>Conclusion n°5 (C5)</b>	L'EPEL nous fournit des perceptions de parties prenantes clés sur trois aspects : (i) l'éducation des filles dans les communautés desservies ; (ii) la qualité des systèmes de protection de l'enfance, y compris les questions liées au mariages précoces des enfants et à la violence sexiste ; et (iii) la fréquence des mariages précoces de filles et de la violence sexiste dans les communautés desservies. Toutefois, l'évaluation dénote une réticence pour certains au changement de comportements des populations desservies bien que l'évaluation statue sur la forte contribution positive du programme évalué à la promotion d'une perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance (y compris les questions liées au mariage des enfants, aux VBG et le handicap).
<b>Recommandations associées</b>	<b>R9</b>
<b>Critère</b>	<b>6. DURABILITE</b>
<b>Question d'évaluation</b>	<b>QE6. Dans quelle mesure le programme évalué a-t-il suscité une appropriation ainsi qu'une adhésion auprès des partenaires institutionnels et des communautés desservies, de manière à assurer la continuité de ses effets au-delà de la durée de sa mise en œuvre ?</b>
<b>Conclusion n°6 (C6)</b>	Hormis le Burkina Faso, l'évaluation a mis en évidence une faible reproduction des activités du programme en dehors de ceux qui ne requièrent pas des budgets pour leur mise en œuvre par le Gouvernement des pays desservis et par les autres partenaires. L'évaluation a par ailleurs noté une appropriation technique par les partenaires institutionnels desservis par le programme évalué. Ce résultat s'explique par le fait que de nombreuses activités ont été menées sous le leadership des acteurs clés du Ministère de l'Éducation nationale, tant au niveau central que décentralisé, ainsi que par les représentants des collectivités territoriales des mairies. Toutefois, il y a lieu de relever que cette appropriation technique a buté sur l'instabilité institutionnelle liée surtout à la mutation du personnel relevant du Ministère de l'éducation nationale au niveau des zones d'implémentation des interventions.
<b>Recommandations associées</b>	<b>R4, R5 et R10</b>
<b>Critère</b>	<b>7. EQUITE, EGALITE DE GENRE ET DROITS HUMAINS</b>
<b>Question d'évaluation</b>	<b>QE7. Dans quelle mesure le programme évalué intègre-t-il l'approche d'égalité de genre, d'équité et de droits humains dans ses différents aspects de programmation et de mise en œuvre ?</b>
<b>Conclusion n°7 (C7)</b>	L'évaluation révèle qu'au Mali, le principe des droits humains a été le moins intégré. Au Burkina Faso, par contre, les principes de genre et d'équité lors de la mise en œuvre et du suivi/rapportage méritent encore plus d'intérêt. Aussi, l'évaluation note que la prise en compte d'enfants en situation de handicap reste pour tous les pays l'un des principes qui mériterait le plus d'intérêt, car sauf dans le cas du Niger, le Mali et le Burkina Faso ont suivi une approche intégrée qui impliquait les enfants vivant avec un handicap sans les cibler avec des activités sur mesure selon leurs besoins mais quand même ponctuellement efficaces. Des défis ont été relevés concernant le changement social et comportemental des communautés desservies au Mali et au Burkina Faso. Ainsi, (i) pour l'éducation des filles, il demeure crucial qu'aucune discrimination n'existe dans le financement de l'éducation des filles et garçons comme observé actuellement au sein des communautés desservies ; (ii) la continuité de la scolarisation des enfants après le cycle primaire reste un axe de travail à prioriser pour les 3 pays d'étude.
<b>Recommandations associées</b>	<b>R3 et R9</b>

## CHAPITRE 10. RECOMMANDATIONS

229. Sur la base d'un processus participatif et inclusif avec la participation de parties prenantes (détenteurs d'obligations et GRE), cette évaluation a permis d'identifier neuf (9) **recommandations, dont cinq (5) d'ordre stratégique et quatre (4) d'ordre opérationnel**. Celles-ci appellent à une action directe des Gouvernements, du MEN, de l'UNICEF et de NORAD en vue d'améliorer les éventuelles futures interventions. Ces recommandations sont classées selon leur niveau de priorité (Elevé/Moyen/Bas) et le niveau de ressources (financières, humaines, matérielles) nécessaires pour leur mise en œuvre (Haut/Moyen/Bas).

### 10.1. Recommandations stratégiques

N°	Pays concerné	Constats/conclusions selon le Critère d'évaluation	Niveau de priorité	Origine	Besoins en ressources	Destinataires
R1	- BURKINA FASO - NIGER	<b>PERTINENCE :</b> Il n'était pas prévu par le programme des interventions en direction de la scolarisation de la petite enfance qui est de plus en plus demandée au sein des communautés desservies.	Elevé	C1	Haut	<i>Gouvernements des 2 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des Ministères de l'Education Nationale (MEN).</i>
						<b>Intégrer des interventions spécifiques à la scolarisation de la petite enfance (3 à 5 ans) dans le cadre des programmes du secteur de l'éducation.</b> Ce, afin de résorber la demande induite par la scolarisation des enfants de tout âge en réponse à l'effet positif des activités de communication menées au sein des communautés desservies pour le changement social et comportemental en faveur de l'éducation des enfants.
R2	- BURKINA FASO - MALI - NIGER	<b>EFFICACITE &amp; EGALITE DE GENRE, DROITS HUMAINS ET EQUITE :</b> Existence de faiblesses techniques du cadre de résultats et du Système du Suivi-Evaluation (dont quelques indicateurs manquent de valeur de référence ou cible) et niveaux de reporting insuffisant qui ne permet pas d'apprécier en totalité les résultats et l'impact induits de la mise en œuvre.	Elevé	C3	Bas	<i>Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN</i>
						<b>Concevoir un cadre de résultats robuste avec des indicateurs SMART (Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporellement défini) qui intègre la dimension genre, équité, droits des personnes vulnérables et ou portant le handicap lors de la formulation des programmes du secteur de l'éducation afin d'en assurer l'évaluabilité.</b> De ce fait, des actions en lien avec l'identification de cibles finales des indicateurs d'impact, d'effets et de produits devraient être menées et actualisées en fonction des changements de contexte survenus lors de la mise en œuvre. A ce titre, il importe aussi et surtout de prioriser l'utilisation d'indicateurs de résultats pour lesquels les situations de référence sont connues, afin de mieux apprécier les impacts escomptés. Également, il vaut considérer l'introduction de dispositifs de suivi décentralisés.
R3	- BURKINA FASO - MALI - NIGER	<b>EFFICACITE :</b> L'évaluation établit l'existence d'effectifs pléthoriques/surcharge dans les salles de classes induite de aussi bien de l'amélioration de la fréquentation scolaire et de la fourniture de kits scolaire dans les écoles ciblées dans un contexte où il n'était pas prévu de constructions des infrastructures scolaires.	Elevé	C3	Haut	<i>Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.</i>
						<b>Inscrire dans les priorités nationales et celles des organisations internationales au titre des interventions des programmes du secteur de l'éducation, celles relatives à la construction/réhabilitation des infrastructures scolaires dans des délais raisonnables afin de remédier aux flux des nouveaux arrivants impulsés par la mise en œuvre d'offre d'apprentissage alternatif/accélééré (SSA/P) visant l'accès à l'éducation pour les plus marginalisés. Il convient également de souligner l'importance de renforcer la formation et la sensibilisation des enseignants aux besoins des enfants en situation de handicap.</b>
R4	- BURKINA FASO - MALI - NIGER	<b>EFFICACITE &amp; DURABILITE :</b> L'absence de partenariats stratégiques établis durant tout le	Moyenne	C3	Bas	<i>Gouvernements des 3 pays à travers les ministères sectoriels (Ministère de la formation professionnelle ; Ministère de l'agriculture et de l'élevage ; Ministère de la jeunesse) et les PTF (UNICEF; NORAD) à</i>



		cycle du programme qui n'a pas permis la mise en place de mécanisme de pérennisation à l'image des points d'écoute des adolescents/jeunes et du suivi des bénéficiaires des formations professionnelles octroyées aux filles bénéficiaires sur diverses compétences.				<i>travers les parties prenantes aux questions connexes à la scolarisation et à la protection des enfants sous le leadership des MEN</i>
			<b>Elargir pour plus d'efficacité et de durabilité des programmes du secteur de l'éducation, les partenariats stratégiques et/ou renforcer la coordination avec d'autres Ministères tels que ceux en charge de la formation professionnelle, de l'agriculture et de l'élevage et de la jeunesse qui s'occupent des questions connexes de la scolarisation/formation et de la protection des enfants/adolescents.</b>			
R5	- MALI - NIGER	<b>DURABILITE :</b> L'évaluation a établi qu'au sein de certains des pays desservis, il a été noté une faible reproduction voire institutionnalisation par les Gouvernements ainsi que leurs partenaires techniques et financiers des activités du programme en dehors de ceux qui ne requiert pas de budgets pour leur mise en œuvre.	Elevé	C6	Haut	<i>Gouvernements des 2 pays par l'entremise des Ministères des finances et du Budget ainsi que les collectivités décentralisées et les PTF (UNICEF ; NORAD) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN</i>
			<b>Favoriser une répliquabilité voire une institutionnalisation des interventions implémentées dans leur ensemble par la réalisation de plaidoyers auprès des parties prenantes compétentes en vue de leur prise en compte budgétaire dans les plans de développement nationaux/décentralisés.</b> Ce, afin que la pérennisation des interventions implémentées concerne dorénavant également les interventions qui nécessitent des budgets pour leur mise en œuvre.			

## 10.2. Recommandations opérationnelles

N°	Pays concerné	Constats/conclusions selon le Critère d'évaluation	Niveau de priorité	Origine	Besoins en ressources	Destinataires
R6	- MALI	<b>EFFICIENCE :</b> Un retard important (près de 6 mois) pour un partenaire de mise en œuvre (ONG) a été établi concernant le déploiement des ressources humaines pour la mise en œuvre du programme évalué	Elevé	C4	Haut	<i>Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN .</i>
			<b>Décider et faire respecter les délais de transmission des ressources en temps opportun par les partenaires de mise en œuvre en conformité avec la nécessité de l'implémentation des interventions sur la base des accords de partenariat conclus.</b>			
R7	- BURKINA FASO - MALI - NIGER	<b>EFFICIENCE :</b> De toutes les ressources mises à contribution, celles de type matériel en général et particulièrement en kits pédagogiques pour les élèves et enseignants a été fournie en quantité insuffisante et dans des délais souvent largement dépassés.	Elevé	C4	Bas	<i>Gouvernements des 3 pays et les PTF (UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN</i>
			<b>Résorber les dysfonctionnements du système d'approvisionnement en ressources matérielles en général et particulièrement celles en kits scolaires pour les élèves et en kits pédagogiques pour les enseignants en améliorant leur disponibilité si possible par des actions : (i) de pré-positionnement en temps opportun si les fonds le permettent ; (ii) de priorisation des achats locaux si les conditions le permettent ; (iii) de prise en compte de la modalité CASH dans la mise en œuvre des interventions si possible.</b> Action requise en vue de remédier à la discontinuité dans la mise en œuvre des interventions.			
R8	- BURKINA FASO - MALI	<b>IMPACT &amp; EGALITE DE GENRE, DROITS HUMAINS ET EQUITE :</b> Des défis ont été relevés concernant le changement social et comportemental des communautés desservies au Mali et au Burkina Faso relatifs à la question de disparité dans le	Elevé	C5 & C7	Haut	<i>Gouvernement du Mali/Burkina, les populations des zones desservies, les instances communautaires mises en place et les PTF (UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN</i>
			<b>Accentuer les actions dans les communautés desservies concernant le changement social et comportemental dans le but de leur acceptation de la</b>			

		financement de l'éducation entre filles et garçons, y inclus ceux en situation de handicap, ainsi que la continuité de la scolarisation des enfants après le cycle primaire.	<b>perception positive de l'éducation des filles et à l'amélioration des systèmes de protection de l'enfance (y compris les questions liées au mariage des enfants, les VBG et le handicap).</b> Ces actions renforcées par la mise à disposition de bourses d'étude ou de construction d'établissements secondaires de proximité limitant les déplacements/confiage des enfants viseraient la redevabilité des communautés et rechercheraient primordialement : (i) l'éducation des filles pour faire en sorte qu'aucune discrimination n'existe dans le financement de l'éducation entre filles et garçons ; (ii) la continuité de la scolarisation des enfants après le cycle primaire quel que soit leur sexe. (iii) Les enfants en situation de handicap devraient bénéficier d'une approche plus axée sur mesure de leur besoins spécifiques.			
R9	- BURKINA FASO - MALI - NIGER	<b>DURABILITE :</b> L'appropriation technique des interventions implémentées a buté sur l'instabilité institutionnelle liée surtout à la mutation du personnel relevant du Ministère de l'éducation nationale au niveau des zones desservies.	Elevé	C6	Haut	<i>Gouvernements des 3 pays et les PTF UNICEF ; NORAD ; ONG/OSC) à travers les parties prenantes d'élaboration et de mise en œuvre des programmes du secteur de l'éducation sous le leadership des MEN.</i>
			<b>Organiser les renforcements de capacité des parties prenantes relevant du Ministère de l'éducation nationale en grande masse tout en veillant à constituer un pool de bénéficiaires (élargies aux populations des communautés) établis sur le long terme dans leur zone de déploiement.</b> Ceci dans le but de remédier à leur mutation imprévisible en dehors des zones cibles des programmes implémentés après que ceux-ci aient justement bénéficié de renforcement de capacité en lien avec les interventions.			

x