



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE



# **RAPPORT FINAL D'ÉVALUATION**

## **ÉVALUATION FINALE DU PROJET D'APPUI À L'ÉDUCATION EN SITUATION D'URGENCE DE L'USAID/MALI (EESA)**

**7 Mai, 2020**

Cette publication a été réalisée à la demande de l'Agence des États-Unis pour le Développement International. Elle a été préparée de manière indépendante par The Mitchell Group, Inc. sous le Contrat No. 72068820F-00002.

# **USAID/MALI : PROJET D'APPUI À L'ÉDUCATION EN SITUATION D'URGENCE**

## **ÉVALUATION FINALE**

Évaluation qualitative sommative du Projet d'Appui à l'Éducation en Situation d'Urgence (EESA). Le Projet a été mis en œuvre de janvier 2016 à décembre 2018 dans les régions de Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal au Mali. Il a couvert la construction et la réhabilitation d'écoles et le renforcement des capacités des organisations de la société civile, des enseignants, des administrateurs scolaires et des fonctionnaires du Ministère de l'Éducation.

7 Mai, 2020

### **AVERTISSEMENT**

Les opinions exprimées par l'auteur dans cette publication ne reflètent pas nécessairement les vues de l'Agence des États-Unis pour le Développement International ou du Gouvernement des États-Unis.

La présente évaluation a été conduite entre février et mars 2020 par l'équipe d'évaluation de TMG suivante :

Emmanuel M. David-Gnahoui, Ph.D., Chef d'Équipe  
Joseph Kotun, Expert en Évaluation Sénior  
Birama Bagayogo, Spécialiste WASH  
Kourakaro Bagayogo, Spécialiste Éducation en Contexte de Conflit et de Crise  
Alenou Marc Dara, Spécialiste Construction  
Fatoumata Keita, Spécialiste Genre

**Administrateur de l'Évaluation**

Aboubekrine Kone

**Équipe d'Appui Technique**

Michael Midling, Ph.D.  
Diane Prouty, Ph.D.  
Donna Stefano

**Logistique et Coordination Terrain**

Cheick Oumar Coulibaly  
Mariam Diarra

**Superviseur de la Collecte de Données (Bureau d'Expertise en Sciences Sociales et Culturelles)**

Youba Bathilly

Au cours de l'évaluation, l'équipe d'évaluation a rencontré et travaillé avec de nombreuses personnes qui ont apporté un soutien enthousiaste à nos efforts, notamment les partenaires du projet, les enseignants, les directeurs d'école, les membres des comités d'école, les superviseurs, le personnel éducatif au niveau local et régional, qui ont tous gracieusement mis à disposition leur temps, leurs opinions éclairées et leur assistance. Nous voudrions remercier tout particulièrement les personnes suivantes :

Iris Young, Directrice du Bureau Éducation, USAID/Mali  
Amadou O. Traoré, Directeur Adjoint du Bureau Education, USAID/Mali  
Mohamed Traoré, Personne Responsable du Contrat, Spécialiste Suivi et Évaluation, USAID/Mali  
Elias Konfé, Spécialiste en Gestion de Projet, USAID/Mali  
Anna Diallo, Ex-Chef de Projet EESA  
Abigail Wilson, Ex-Chargée de Programme EESA

Toute erreur dans le rapport relève de la seule responsabilité des auteurs du rapport.

## **SOMMAIRE**

<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>6</b>
<b>RÉSUMÉ EXÉCUTIF.....</b>	<b>7</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>12</b>
<b>SECTION 1: INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>SECTION 2 : CONTEXTE.....</b>	<b>2</b>
<b>SECTION 3 : MÉTHODES D'ÉVALUATION ET LIMITES.....</b>	<b>3</b>
<b>SECTION 4 : CONSTATS.....</b>	<b>6</b>
<b>SECTION 5 : CONCLUSIONS.....</b>	<b>21</b>
<b>SECTION 6 : RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>22</b>

## RÉSUMÉ

La présente étude est l'évaluation finale du Projet d'Appui à l'Éducation en Situation d'Urgence (EESA) de l'USAID/Mali. Le projet a accru l'accès à la scolarisation primaire, amélioré l'offre éducative et renforcé les capacités communautaires et institutionnelles autour des écoles touchées par les conflits dans cinq régions du nord et du centre du Mali. Le Projet EESA a été mis en œuvre par CAMRIS International de janvier 2016 à décembre 2018. Au nombre des activités-clés, on compte la construction et la réhabilitation d'écoles, les infrastructures WASH et la formation à l'hygiène. On relève aussi le renforcement des capacités des enseignants (sur les compétences relatives aux conflits, la sensibilisation au genre et le développement professionnel), des comités de gestion communautaires et scolaires (en planification d'urgence et en gestion des écoles) et des autorités régionales de l'éducation (en systèmes de gestion de l'éducation). L'évaluation porte sur des questions regroupées en trois axes d'investigation : 1) la mise en œuvre du projet ; 2) la gestion de projet ; et 3) la durabilité du projet. L'équipe d'évaluation a couvert 94 des 250 écoles d'EESA dans les cinq régions à l'aide de collecteurs de données locaux, qui ont conduit la collecte dans leurs communautés d'origine en raison de graves contraintes liées à la sécurité et au transport. Les méthodes d'évaluation comprenaient des entretiens individuelles et avec des informateurs clés, des discussions de groupe et un sondage auprès des parents. Les constats principaux indiquent qu'en dehors des avantages tangibles découlant de la réalisation d'infrastructures scolaires, les contributions les plus importantes d'EESA ont touché les parents, le personnel scolaire et les comités de gestion scolaire et communautaire. L'utilisation par EESA d'agents de mobilisation communautaire (AMC) qui ont servi de formateurs, de coaches et de mobilisateurs a été un facteur important de réalisation des activités du projet. Toutefois, l'approche a manqué d'un plan de sortie viable pour un emploi durable des AMC en fin de projet. L'évaluation a établi par des données tangibles que le projet ESSA s'est illustré comme une activité modèle pour soutenir l'enseignement fondamental dans les régions touchées par les conflits au Mali et ailleurs.

## RÉSUMÉ EXÉCUTIF

L'évaluation finale du Projet d'Appui à l'Éducation en Situation d'Urgence (EESA) de l'USAID/Mali a été conduite par The Mitchell Group, Inc. (TMG) entre janvier et avril 2020. L'évaluation a deux objectifs principaux : 1) évaluer l'efficacité et la faisabilité du modèle d'intervention et 2) éclairer la conception de programme et la prise de décision de l'USAID / Mali, en particulier dans la préparation de la Stratégie de Coopération de Développement Pays de la mission. L'évaluation documente dans quelle mesure les cibles du projet en ont bénéficié et identifie les facteurs programmatiques et de gestion qui ont pu contribuer ou nuire aux résultats escomptés. Elle évalue enfin le potentiel de durabilité du projet.

**Contexte du Projet :** le Projet EESA a été mis en œuvre par un consortium dirigé par CAMRIS International de janvier 2016 à décembre 2018. L'objectif du projet était d'assurer que les écoles des régions qui ont connu des conflits violents au cours de la dernière décennie demeurent sécurisées et accessibles aux apprenants de l'enseignement fondamental. Le projet EESA s'est déployé dans un total de 250 écoles principalement rurales dans les cinq régions du Centre et du Nord du Mali, à savoir Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal. EESA s'est ainsi concentré sur trois résultats intermédiaires (RI) : 1) une disponibilité accrue de l'enseignement fondamental sûr et accessible ; 2) l'amélioration de l'offre éducative de base sensibles aux conflits ; et 3) le renforcement des capacités institutionnelles aux fins de pourvoir des services éducatifs dans les zones touchées par les conflits.

**Questions d'Évaluation :** l'évaluation finale porte sur sept questions réparties en trois axes d'investigation :

### I Mise en œuvre du Projet

1 : Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à l'inscription des élèves et aux résultats scolaires ? Comment a-t-il affecté les parents, le personnel enseignant et les organisations communautaires et scolaires ? Dans quelle mesure le projet a-t-il atteint ses cibles d'inscription de nouveaux élèves (y compris le nombre de nouveaux entrants en première année et le nombre d'enfants retournant à l'école dans les autres classes) ? Pourquoi/pourquoi pas ? Comment les résultats ont-ils profité différemment aux garçons et aux filles ?

2 : Comment le projet a-t-il affecté les parents et le personnel enseignant ? Sur la base des avis des bénéficiaires, dans quelle mesure est-ce que les efforts de renforcement de capacités (y compris l'utilisation de la technologie mobile) pour le personnel éducatif (enseignants, administrateurs de l'éducation et ministère de l'Éducation) et les parents ont permis :

- De répondre aux besoins des bénéficiaires,
- D'accroître les connaissances et les compétences, et
- De changer les comportements / les pratiques pédagogiques ?

3 : Comment le projet a-t-il affecté les organisations de base communautaires et les organisations scolaires ? Dans quelle mesure les activités du projet ont-elles contribué à autonomiser et à renforcer les capacités des organisations communautaires et des organisations scolaires et comment cela a-t-il influencé la qualité de l'enseignement fondamental ?

### II Gestion du Projet

4 : Quelle a été la part des approches de gestion du projet (par exemple, l'établissement du siège du projet dans la région de Ségou et l'intégration de l'activité dans le MEN) aux résultats globaux de l'activité ?

5 : Quels facteurs ont facilité ou entravé la mise en œuvre du projet et l'atteinte des résultats de l'activité ?

6 : Dans quelle mesure le projet EESA s'est-il adapté à l'évolution de la situation en matière de sécurité ? Dans quelle mesure l'insécurité a-t-elle affecté la mise en œuvre du projet ? Par exemple, indiquer combien de fois les activités pédagogiques ont été déplacées vers des établissements extrascolaires, combien d'écoles ont fermé pour des raisons de sécurité et combien d'écoles ont rouvert ?

### III Leçons apprises et durabilité

7 : Dans quelle mesure est-ce que les réalisations du projet sont durables ? Quelles stratégies et approches l'activité a-t-elle utilisées pour promouvoir la durabilité des résultats du projet et dans quelle mesure celles-ci ont-elles réussi ?

**Portée de l'Évaluation :** la présente évaluation se focalise sur la mise en œuvre et la gestion du projet. En termes de mise en œuvre, l'évaluation apprécie les principaux résultats, dont l'inscription des élèves et les résultats d'apprentissage ainsi que l'efficacité des efforts de renforcement de capacités des organisations scolaires et communautaires.

Les questions clés couvertes par l'évaluation comprennent : le renforcement des capacités de gestion des écoles, la qualité de l'enseignement, la sécurité dans les écoles, l'éducation en situation d'urgence, l'équité genre et la lutte contre les violences basées sur le genre (VBG), la construction et la réhabilitation d'écoles et enfin, les installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH). L'évaluation apprécie également la contribution des approches de gestion du projet à travers les facteurs ayant favorisé ou inhibé la mise en œuvre du projet et l'atteinte des résultats tout autant que la capacité du projet EESA à s'adapter au contexte volatile de sécurité. De manière transversale, l'évaluation s'est penchée sur la durabilité des réalisations du projet en mettant en évidence les stratégies et les approches qui renforcent ou entravent la durabilité.

### Méthodologie d'Évaluation et Limites :

L'évaluation se base essentiellement sur une approche qualitative mettant en œuvre la revue documentaire et la collecte sur le terrain, bien qu'elle cite également des données quantitatives primaires pertinentes issues des travaux de terrain ainsi que des données quantitatives secondaires tirées des rapports de l'EESA. Les données qualitatives primaires proviennent des entretiens avec des informateurs clés et des discussions de groupe. Au nombre des répondants on distingue d'anciens cadres supérieurs de l'EESA, des membres d'organisations communautaires et scolaires, des enseignants, des directeurs d'école, des parents et des élèves du fondamental, ainsi que des fonctionnaires du ministère de l'Éducation. L'équipe d'évaluation a visité les cinq régions de mise en œuvre et collecté des données auprès de 94 écoles (38% du total des écoles du projet EESA).

L'équipe d'évaluation est composée d'un chef d'équipe et d'un spécialiste évaluation (expatriés), quatre spécialistes thématiques nationaux (éducation, genre, construction et WASH) et une équipe de 16 collecteurs de données qui, pour des raisons de sécurité, ont été recrutés et déployés dans leur propre zone de résidence. L'évaluation a réussi à atténuer de nombreuses contraintes liées à la dégradation de l'environnement sécuritaire au Mali. À titre d'exemples, les possibilités de voyage pour le chef d'équipe et le spécialiste évaluation ont été réduites ; une grève nationale des enseignants a fermé les écoles et limité l'accès aux enseignants et aux directeurs d'école ; et la stratégie d'échantillonnage originale a été modifiée pour remplacer plusieurs écoles qui se sont retrouvées dans les « zones rouges » les plus précaires. En outre, comme il était nécessaire d'utiliser des collecteurs de données locaux qui avaient accès aux

communautés dans les zones moins sécurisées, il a fallu dispenser une formation supplémentaire sur la collecte de données qualitatives, y compris la conduite d'entretiens et de discussions de groupes et la prise de notes détaillées in situ. Par ailleurs, le seul moyen de se rendre dans quatre des cinq régions de l'EESA était par les vols des Nations Unies. Les évaluateurs se sont donc appuyés sur l'USAID/Mali pour réserver des places limitées sur ces vols. En raison de la disponibilité sporadique et des calendriers imprévisibles, de nombreux membres clés de l'équipe d'évaluation ont connu des retards importants dans le déploiement sur le terrain, ce qui a compliqué la planification et la coordination. Malgré ces limites, l'équipe d'évaluation a pu recueillir une quantité fiable de données pour effectuer des constats pertinents et formuler des recommandations fondées. Une dernière limite a été l'impact de la pandémie virale COVID-19, qui a obligé les membres de l'équipe expatriée à quitter le Mali plusieurs jours plus tôt que prévu, accélérant ainsi la fin du processus d'analyse et de notification.

**Constats principaux :** l'EESA a atteint ou dépassé tous les objectifs, à l'exception du nombre de nouveaux étudiants inscrits. (Voir l'Annexe VI pour le rapport de performance des indicateurs EESA pour l'année 2018 montrant les cibles comparées aux chiffres réels). Les contributions les plus importantes du projet ont été à l'endroit des bénéficiaires directs : les parents, le personnel scolaire et les comités de gestion scolaire. L'une des principales réalisations a été l'amélioration des infrastructures scolaires, qui a fourni des arguments valables aux comités de gestion des écoles pour renforcer la sensibilisation sur l'importance de l'éducation et mobiliser davantage de soutien pour une augmentation des inscriptions et une amélioration de la fréquentation dans les communautés touchées par le conflit. Cette composante se présente comme un héritage important de l'USAID/Mali. Mais l'investissement dans les infrastructures a généré d'autres progrès au sein du système éducatif malien. Cependant, malgré cet investissement, il reste des besoins non satisfaits au sein des communautés EESA, notamment les points d'eau potable, les latrines dont certaines existantes sont en mauvais état, et le manque de clôture pour garantir la sécurité dans de nombreuses écoles.

Les activités de renforcement de capacités du projet EESA à l'intention des organisations scolaires et communautaires ont contribué à promouvoir l'engagement communautaire au sein des écoles. Cela a été mis en évidence par la collaboration sur la planification d'urgence, l'augmentation de la scolarisation, en particulier pour les filles, la surveillance du comportement des enseignants à l'égard des filles, et la lutte contre l'absentéisme. Les enseignants ont bénéficié d'activités de formation d'EESA qui ont porté sur : l'équité genre, la sensibilisation à la sécurité et aux situations d'urgence, l'amélioration de leurs compétences en pédagogie, le soutien psychosocial aux élèves, la connaissance de l'éducation en situation de conflit, les violences basées sur le genre et l'enseignement de l'hygiène. Les élèves en situation ont reçu des services de soutien psychosocial et d'autres qui avaient du retard dans leurs études après des absences prolongées ont suivi des cours de rattrapage supplémentaires en dehors des heures de cours normales. Les filles ont bénéficié d'une amélioration des attitudes des enseignants et des pratiques scolaires pour une plus grande égalité au niveau genre, une augmentation proportionnelle des inscriptions, une sensibilisation et une planification accrues aux niveaux scolaire et communautaire pour prévenir les violences basées sur le genre.

Le recours à des agents de mobilisation communautaires (AMC) - qui ont servi de formateurs, d'entraîneurs, de mobilisateurs et des « yeux et oreilles » locaux pour l'EESA - a également été un facteur clé contribuant au succès du projet EESA. Les activités au cours des neuf premiers mois se sont concentrées sur l'évaluation des besoins (à travers l'étude RERA) et les défis de recrutement. En conséquence, la mise en œuvre complète sur le terrain a été raccourcie à une période de deux ans. La stratégie axée sur les AMC a permis des réalisations rapides dans un laps de temps. Cependant, l'une des



faiblesses structurelles de l'approche fondée sur les AMC est l'absence d'un « plan de sortie » viable pour un emploi durable des AMC après la fin de l'activité.

En matière de gestion du projet, l'évaluation a révélé qu'il était avantageux de baser la direction du projet EESA à Ségou plutôt qu'à Bamako car Ségou était plus accessible à de nombreuses parties prenantes clés de l'activité. L'emplacement du siège d'EESA à Ségou a également atténué de nombreux défis quotidiens, tels que le trafic intense et le temps de trajet qui en résulte dans une grande ville comme Bamako. Cependant, la décision de s'installer à Ségou a peut-être limité le bassin de recrutement d'EESA car certains employés hautement qualifiés ont peut-être hésité à déménager en dehors de Bamako.

Pendant la période de mise en œuvre du projet EESA, en dépit d'un contexte sécuritaire volatile et en évolution rapide, notamment dans les régions du Nord, rares furent les événements qui ont entraîné des fermetures d'écoles ou des interruptions prolongées dans les écoles EESA. Cependant, le fait que le projet ait été conçu comme un contexte post-conflit - par opposition à un conflit actif - a eu une influence sur les résultats, dans la mesure où des conflits violents et des événements sécuritaires se sont produits dans et autour des communautés EESA pendant la période de mise en œuvre.

En conséquence, l'insécurité générale sévissait, de nombreux intervenants vivaient dans la peur et bien que la contribution d'EESA à la planification des urgences ait été très réussie, cette psychose sécuritaire a fait que la prise en charge de la sécurité a parfois pris le pas sur ses autres contributions éducatives importantes. Fort heureusement, les communautés et les écoles ciblées ont connu relativement peu d'événements d'urgence réels. Cependant, certains répondants ont décrit les interventions d'EESA comme contribuant à une exacerbation des tensions existantes entre les membres des communautés qui encourageaient une éducation plus séculaire et ceux plus conservateurs sur le plan religieux qui s'opposaient à l'éducation laïque, en particulier pour les filles.

### **Recommandations :**

La composante la plus importante d'EESA - la construction de nouvelles écoles et la réhabilitation des écoles existantes a donné lieu à d'autres progrès au sein du système éducatif malien. Sur la base de l'expérience d'EESA :

#### **#1. Le soutien à la construction et à la réhabilitation des infrastructures scolaires doit être encouragé.**

Un élément clé du succès global du projet EESA a été son soutien particulièrement important aux comités de gestion scolaire et communautaire dans les zones rurales. Les agents de mobilisation communautaire ont joué un rôle particulièrement décisif, mais, en tant qu'employés d'EESA, ils ont cessé leurs activités avec la clôture du projet.

#### **# 2. Continuer à utiliser le modèle des agents de mobilisation communautaire pour soutenir les comités de gestion en milieu scolaire et communautaire.**

L'évaluation a révélé qu'un élément clé de la durabilité de l'EESA était sa contribution au renforcement de la capacité de gestion et de supervision des académies d'enseignement. EESA a permis aux responsables de l'éducation de mieux intégrer leur travail avec l'action des comités de gestion au niveau de la communauté et de l'école dans des domaines tels que la planification d'urgence, la formation pédagogique et la supervision des écoles. En outre, les modules de formation EESA ont été intégrés au niveau national dans la formation initiale des maîtres pour l'éducation dans les situations d'urgence. L'implication et la collaboration étroite d'EESA avec les autorités éducatives régionales et locales ont été mutuellement bénéfiques. Cela a renforcé la légitimité du projet et a également favorisé un engagement plus profond entre les autorités éducatives et les comités de gestion au niveau de la communauté et de l'école.

**# 3. Impliquer les autorités éducatives dans les comités de gestion au niveau communautaire et scolaire.**

Le soutien psychosocial, un élément important d'EESA, a contribué à atténuer une certaine insécurité psychologique affectant les élèves.

**# 4. Renforcer le conseil psychosocial et la formation dans les communautés et les écoles touchées par les conflits.**

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

AAM	Accord d'Assistance Mutuelle
AE	Académie d'Enseignement
AMC	Agent de Mobilisation Communautaire
AME	Association des Mères d'Élèves
APE	Association des Parents d'Élèves,
BESSOC	Bureau d'Expertise en Sciences Sociales et Culturelles
CA	Communauté d'Apprentissage des Maîtres
CDCS	Country Development Cooperation Strategy
CGS	Comité de Gestion Scolaire
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNEN	Direction Nationale de l'Enseignement Normal
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie
EDC	Education Development Center
EESA	Education Emergency Support Activity
ERSA	Education Recovery Support Activity
GIZ	Agence Allemande de Coopération Internationale
HNI	Human Network Initiative
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
RI	Résultat Intermédiaire
IRB	Institutional Review Board (Comité d'Éthique en recherche)
MATD	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
PDSEC	Plan de Développement Social Économique et Culturel
PRAPS	Projet Régional d'Appui au Pastoralisme au Sahel
RERA	Rapid Education and Risk Assessment
SCOFI	Scolarisation des Filles
TMG	The Mitchell Group, Inc.
TOCOR	Task Order Contracting Officer's Representative
UNHAS	United Nations Humanitarian Air Service
USAID	United States Agency for International Development
WASH	Water Sanitation and Hygiene

## SECTION I: INTRODUCTION

Le but du Projet d'appui à l'éducation en situation d'urgence de l'USAID/Mali (EESA) est de garantir que les écoles soient sécurisées et accessibles à tous les élèves de l'enseignement fondamental. Il a été mis en œuvre par un consortium de partenaires de 2016 à 2018 dans 250 écoles des régions de Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal. L'objectif principal était d'obtenir une augmentation mesurable d'un accès équitable à l'éducation de base à 80 000 apprenants touchés par le conflit au Mali et retournant à l'école ou nouvellement inscrits. En plus de fournir un soutien au développement curriculaire et au renforcement de capacités, le projet s'est investi dans la construction et la réhabilitation de salles de classes dans 250 écoles.

Cette évaluation finale du programme EESA menée par The Mitchell Group, Inc. (TMG), entre janvier et avril 2020, s'articule autour de plusieurs objectifs. Au niveau macro, l'évaluation a été conçue pour apprécier l'efficacité et la faisabilité du modèle d'intervention et pour éclairer les futures décisions d'investissement. Au niveau du projet même, le but de l'évaluation est de documenter dans quelle mesure il a eu un effet sur les bénéficiaires ciblés et d'identifier les facteurs qui peuvent avoir contribué aux succès ou aux défis rencontrés par le projet dans l'atteinte de ses résultats, y compris les approches de mise en œuvre et de gestion. En outre, il a été demandé à l'évaluation d'examiner le potentiel de durabilité des avancées du projet EESA.

Figure 1 : Cadre de résultats EESA



Les conclusions et recommandations de l'évaluation sont adressées à l'USAID/Mali, ainsi qu'à la plus large cible de l'USAID et du gouvernement du Mali. Au niveau de la mission, l'évaluation éclairera le processus de planification de la stratégie de coopération pour le développement pays de l'USAID/Mali en fournissant un aperçu des réalisations et des défis du projet. Cela fournira un contexte à la mission concernant les objectifs de la Stratégie de Coopération. Au niveau des résultats, l'évaluation informera et permettra d'adapter la future programmation éducative dans le contexte de la crise malienne. Les résultats de

l'évaluation seront partagés avec un public plus large de l'USAID pour informer d'autres programmes d'éducation, en particulier ceux qui se déroulent dans des contextes similaires affectés par des conflits. Les résultats de cette évaluation visent également à informer les parties prenantes au sein du Gouvernement du Mali, ainsi que les partenaires techniques et financiers qui sont engagés dans le soutien des priorités du Ministère de l'Éducation du Mali. Le cadre de résultats d'EESA est présenté dans la Figure 1.

## QUESTIONS D'ÉVALUATION

Les questions d'évaluation sont réparties en trois axes d'investigation : 1) mise en œuvre du projet, 2) gestion du projet et 3) durabilité du projet. Les questions d'évaluation relevant de ces trois axes d'investigation ont été proposées par l'USAID/Mali et figurent en détail dans la Section 4 sur les Constats.

## SECTION 2 : CONTEXTE

Le conflit dans le nord du Mali a commencé en 2012 avec une rébellion touarègue contre le Gouvernement du Mali. Les racines de ce conflit résident dans la marginalisation perçue des territoires du nord du Mali par le gouvernement central de Bamako. Le manque de services publics de qualité dont l'éducation, était une source majeure de griefs ethniques. En réponse aux résultats de l'étude qui ont conclu qu'un accès inéquitable à une éducation de qualité entraîne des conflits dans le nord du Mali, l'USAID/Mali a élaboré et attribué par la suite le Projet EESA à CAMRIS International en janvier 2016 pour une période de mise en œuvre de 3 ans.

L'objectif du Projet EESA était de garantir que les écoles soient sécurisées et accessibles à tous les élèves de l'enseignement fondamental. Le programme a été mis en œuvre dans 250 écoles des régions de Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal par un consortium d'agences d'exécution. L'objectif principal d'EESA était de parvenir à une augmentation mesurable de l'accès équitable à l'éducation de base pour 80 000 apprenants touchés par le conflit au Mali et retournant à l'école ou nouvellement inscrits. Le rapport final du programme de CAMRIS (décembre 2018) a donné un aperçu des réalisations du projet au cours de la période de mise en œuvre de trois ans, notamment :

- 250 écoles ont été réhabilitées et 61 nouvelles salles de classe ont été construites ;
- 206 062 enfants ont été nouvellement inscrits à l'école primaire, dont 99 044 filles ;
- 250 petites subventions ont été accordées aux communautés pour répondre aux besoins éducatifs et soutenir la planification et la préparation aux situations d'urgence et de crise ;
- 1 851 enseignants ont été formés aux méthodes et compétences sensibles aux conflits, 1 678 enseignants ont été formés au soutien du bien-être psychosocial des apprenants et 1 648 ont suivi des modules de formation professionnelle.
- 160 écoles ont été équipées d'installations sanitaires et 48 écoles ont été approvisionnées en eau potable.
- 20 centres d'animation pédagogique (CAP) ont reçu des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (y compris des ordinateurs) et 25 fonctionnaires de CAP et d'Académies d'éducation (AE) ont été formés à leur utilisation.
- 80 582 kits scolaires ont été distribués à 42 134 garçons et 38 448 filles.
- 6 554 élèves ont suivi des cours de rattrapage afin d'accélérer l'acquisition des connaissances manquée du fait d'absences prolongées ou de résultats faibles.

Le Projet EESA a réussi à atteindre ou dépasser 81% des objectifs de ses indicateurs de performance. Les objectifs non atteints étaient liés aux nouvelles inscriptions, qui étaient en deçà des prévisions en raison de contraintes liées à la sécurité ainsi que d'un suivi inadéquat au niveau régional AE/CAP.

## SECTION 3 : MÉTHODES D'ÉVALUATION ET LIMITES

### MÉTHODES

TMG a utilisé une approche mixte dans la conduite de l'évaluation finale du Projet EESA. Cette approche était basée sur : 1) la revue documentaire (voir l'annexe IV pour une liste des documents couverts) ; 2) des entretiens avec des enseignants et des responsables de l'éducation aux niveaux AE et CAP ; 3) des entretiens avec des (anciens) agents du Projet EESA ; 4) une enquête auprès des parents ; et 5) des entretiens et discussions de groupe au niveau des communautés/écoles. L'équipe d'évaluation a collecté des données auprès de parties prenantes de 94 écoles dans cinq régions (38% des 250 écoles touchées par le projet EESA). L'équipe d'évaluation a été confrontée à d'importants défis logistiques sur le terrain (voir la Section Limites ci-dessous), notamment la disponibilité des enseignants en raison d'une grève nationale des enseignants survenue pendant la période de collecte des données. Les enquêteurs ont pu tenir des discussions de groupes en fonction de la disponibilité des répondants.

### ECHANTILLONNAGE

Les critères de sélection des écoles par l'équipe d'évaluation se présentent comme suit : (par ordre de priorité) :

- **Sécurité** : La liste initiale des écoles soutenues par EESA a été étudiée à plusieurs reprises en utilisant des critères de sécurité basée sur les informations fiables de sécurité disponibles dans les documents EESA et surtout la connaissance du terrain des enquêteurs (locaux) de leur zone de résidence. Quarante-sept écoles EESA sont situées dans des « zones rouges » complètement inaccessibles.
- **Représentation** d'écoles situées tant en milieu urbain que rural.
- **La logistique et l'accès** ont constitué des contraintes déterminantes dans la sélection.
- **Disponibilité** : les participants des entretiens ou discussions de groupes ont été en général retenus sur la base de critères opportunistes pour leur disponibilité à cause de la grève nationale des enseignants déclenchée pendant la période de collecte.

Au total, l'équipe d'évaluation de TMG a couvert et s'est entretenue avec des répondants dans 94 écoles (Voir Figure 2).

TMG a utilisé une approche mixte dans la conduite de l'évaluation finale du Projet EESA. L'équipe d'évaluation a collecté des données auprès des parties prenantes de 94 écoles dans cinq régions (38% des 250 écoles EESA). L'équipe d'évaluation a été confrontée à d'importants défis logistiques sur le terrain (voir la Section Limites ci-dessous), notamment la disponibilité des enseignants en raison d'une grève nationale des enseignants survenue pendant la période de collecte des données. Les enquêteurs tenaient des discussions de groupes

**FIGURE 2 : LOCALISATION DES ÉCOLES CIBLÉES**

Région	Écoles ciblées
Ségou	24
Mopti	25
Tombouctou	25
Gao	15
Kidal	5
<b>Total</b>	<b>94</b>

lorsque plusieurs répondants étaient disponibles. Dans certains cas, des entretiens individuels ont été menés lorsque les groupes n'ont pu être réunis en raison de contraintes de sécurité ou de logistique.

Les entretiens individuels avec les répondants principaux ont ciblé :

- Les élèves ;
- Les parents ;
- Les enseignants ;
- Les Directeurs d'école ;
- Les Directeurs d'AE et de CAP ;
- D'anciens agents du Projet EESA ;
- Les membres des APE ;
- Les membres des AME ;
- Les membres des CGS.

La ventilation démographique des répondants à l'évaluation est résumée dans le Tableau 1 : Répondants par sexe et région et dans le Tableau 2 : Répondants par type de partie prenante.

**Tableau 1 : Répondants par genre et par région**

	<b>Gao</b>	<b>Kidal</b>	<b>Mopti</b>	<b>Ségou</b>	<b>Tombouctou</b>	<b>Total</b>
Féminin	39	11	47	51	40	188
	25%	31%	27%	28%	24%	26%
Masculin	114	24	126	133	127	524
	75%	69%	73%	72%	76%	74%
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>35</b>	<b>173</b>	<b>184</b>	<b>167</b>	<b>712</b>

**Tableau 2 : Répondants par type de partie prenante**

	<b>AME</b>	<b>APE</b>	<b>CGS</b>	<b>Directeur d'école</b>	<b>Élève</b>	<b>Enseignant</b>	<b>Parent</b>	<b>Total</b>
Féminin	40	2	8	7	116	11	4	188
	82%	5%	4%	9%	42%	16%	44%	26%
Masculin	9	38	180	75	158	58	5	524
	18%	95%	96%	91%	58%	84%	56%	74%

<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>40</b>	<b>188</b>	<b>82</b>	<b>274</b>	<b>69</b>	<b>9</b>	<b>712</b>
--------------	-----------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	----------	------------

## **APPROCHE DE COLLECTE DE DONNÉES**

En raison des graves contraintes sécuritaires et logistiques, les collecteurs de données ont été recrutés et déployés dans leurs régions d'origine qu'ils maîtrisaient au mieux. Comme l'équipe d'évaluation de base de TMG ne pouvait pas voyager en toute sécurité au-delà des capitales régionales de Gao, Mopti, Ségou et Tombouctou, l'évaluation s'est fortement appesantie sur la capacité des enquêteurs locaux à travailler de manière indépendante, à faire preuve de flexibilité face aux défis sur le terrain et à compter sur leur meilleur jugement dans un environnement de travail de sécurité volatile. Avant le déploiement, TMG a réuni les enquêteurs pour une formation de deux jours qui comprenait une orientation et un historique du programme EESA, des directives pour la conduite des entretiens et des discussions de groupe, des mesures de sécurité personnelle et des données ainsi que la finalisation et la validation des instruments de collecte de données. Les enquêteurs des régions de Ségou, Mopti et Tombouctou ont été formés ensemble. Pour des raisons logistiques, les équipes basées à Gao et à Kidal ont été formées séparément à Gao.

Pendant la collecte des données sur le terrain, les collecteurs de données ont travaillé en binômes. Un membre était chargé de faciliter les entretiens et les réunions des groupes de discussion pendant que l'autre se chargeait de la prise de notes. Un chef d'équipe d'enquêteurs a été désigné pour chaque région et a à son tour, été le coordinateur et le point de contact du chef du Bureau d'expertise en sciences sociales et culturelles (BESSOC), qui a servi de superviseur de terrain pour l'équipe d'enquêteurs.

## **SÉCURITÉ ET TRAITEMENT DES DONNÉES**

L'évaluation s'est concentrée sur des données qualitatives. L'utilisation d'appareils électroniques pour la collecte des données sur le terrain a été identifiée comme un risque sécuritaire pour les enquêteurs. Pour cette raison, la seule méthode de recueil des informations a été la prise de notes manuscrites. À la fin de chaque journée de travail sur le terrain, les enquêteurs revoyaient leurs notes, les complétaient pendant que le souvenir en était encore frais dans leur esprit. Les notes étaient par la suite photographiées et envoyées quotidiennement via une application basée sur SMS à l'équipe de transcripteurs du BESSOC basée à Bamako pour être transcrites en texte numérique. Celles-ci ont ensuite été traitées par simple codage et entrées dans une base de données MS Excel pour analyse.

Pour assurer la sécurité des enquêteurs ainsi que des personnes interrogées, les notes manuscrites originales étaient systématiquement détruites une fois les photographies transmises et la transcription confirmée. Les photographies étaient aussi supprimées des téléphones des enquêteurs.

## **ANALYSE DES DONNÉES**

Afin de capturer pleinement des données qualitatives nuancées, y compris des anecdotes illustratives, de tirer parti des observations des collecteurs de données et d'appréhender des informations qui vont au-delà des notes manuscrites, TMG a réuni l'équipe d'enquêteurs de BESSOC à la fin de la phase de collecte de données sur le terrain avec l'équipe principale de spécialistes de TMG et le chef d'équipe pour un débriefing intensif. Cela a donné lieu à un processus d'analyse collective et participative. Travaillant en petits groupes animés par l'équipe d'évaluation de base de TMG, les enquêteurs ont partagé leurs expériences, validé les données provenant de plusieurs personnes et de plusieurs emplacements, identifié les conclusions préliminaires et discuté des recommandations formulées par les parties prenantes lors des entretiens et des discussions de groupe. Le processus a mis en exergue les limites des enquêteurs locaux



mais a tout de même tiré parti de leurs connaissances de première main pour capturer des données et des anecdotes du terrain. Cette étape a permis à l'équipe d'évaluation d'identifier et de comprendre en toute confiance le contexte des principales conclusions de l'évaluation, présentées comme conclusions préliminaires à l'USAID/Mali et qui sont au cœur de ce rapport final d'évaluation. L'équipe d'évaluation a également analysé les données transcrites sur le terrain pour saisir l'éventail et la fréquence des réponses des parties prenantes aux questions et valider les résultats.

## LIMITES ET APPROCHES DE RÉOLUTION

L'équipe d'évaluation a connu un certain nombre de limites qui sont décrites en détail en Annexe II du présent rapport. Ces limites étaient liées à la détérioration de l'environnement sécuritaire sur le terrain, aux restrictions de voyage et aux transports disponibles (vols UNHAS) vers les régions de collecte de données, et à une grève nationale des enseignants qui a limité l'accès au personnel scolaire dans la plupart des régions. D'autres limites étaient liées à un changement tardif du partenaire local de gestion des données de TMG (BESSOC). Bien que BESSOC ait réussi à recruter et à déployer rapidement des collecteurs de données locaux dans les cinq régions du projet EESA, leur temps de préparation a été limité pour préparer les protocoles de la chaîne de données et la gestion de ces dernières. De plus, TMG a préparé et soumis une demande de conformité au Comité d'Éthique de l'Institut National de Recherche et de Santé Publique (INRSP) conformément au protocole requis au Mali. Cependant, l'équipe n'a pas reçu de réponse de l'Institut malgré les tentatives de suivi répétées.

## SECTION 4 : CONSTATS

Les constats de l'évaluation ci-dessous sont organisés en fonction de chacune des sept questions d'évaluation réparties dans les trois grandes lignes d'investigation : 1) la mise en œuvre du projet, 2) la gestion du projet, et 3) les leçons apprises et la durabilité. Les questions sur la mise en œuvre se concentrent sur les niveaux scolaire et communautaire et leur rôle dans la contribution des activités du projet EESA à l'accès à l'éducation et aux performances académiques. Les questions d'évaluation liées à la section de gestion du projet se penchent sur la gouvernance ainsi que sur le degré d'adaptation des responsables du projet au contexte d'urgence. La dernière question d'évaluation porte sur les enseignements tirés et la mesure dans laquelle les activités du projet se sont poursuivies et quelles sont leurs perspectives de pérennisation.

***1. Dans quelle mesure le projet a-t-il contribué à l'inscription des élèves et aux résultats scolaires et comment a-t-il affecté les parents, le personnel enseignant et les organisations communautaires et scolaires ? Dans quelle mesure le projet a-t-il atteint ses cibles d'inscription de nouveaux élèves (y compris le nombre de nouveaux entrants en première année et le nombre d'enfants retournant à l'école dans les autres classes) ? Pourquoi/pourquoi pas ? Comment les résultats ont-ils profité différemment aux garçons et aux filles ?***

### ***1.1 Inscription et Assiduité***

La formation et l'engagement des parents et des comités de gestion de l'école ont contribué à accroître la fréquentation et à améliorer les résultats scolaires. Selon le rapport final de performance 2018 soumis par CAMRIS, le projet EESA a considérablement augmenté les inscriptions pendant la durée de sa mise en œuvre, enregistrant un total de 55 073 nouvelles recrues contre 12 667 nouvelles inscriptions au départ en 2016. Sur ce chiffre final, 25 967 (47%) des élèves nouvellement inscrits étaient des filles.

Pour comprendre comment le projet EESA a contribué à l'augmentation du nombre d'inscriptions des élèves, l'équipe d'évaluation a interrogé les directeurs d'école, les enseignants et les membres des comités de gestion scolaire.<sup>1</sup> Lorsqu'il leur a été demandé de nommer les activités communautaires qui ont le plus encouragé la scolarisation et la fréquentation scolaire, les enseignants et les membres des comités de gestion de l'école ont cité le plus souvent la mobilisation communautaire (51%). Les autres incitatifs cités comprenaient la construction/rénovation d'écoles (29%), la distribution de kits scolaires (28%) et la formation (13%).

Mobilisation Communautaire : la collaboration entre le projet EESA et les comités de gestion des écoles a été un élément central du modèle EESA et a grandement contribué à son succès. En raison des activités de formation du programme, l'engagement des comités à gérer les avancées au plan scolaire auprès des membres de la communauté s'est accru à travers de petites subventions, l'amélioration de la fréquentation, l'augmentation de la scolarisation des filles et la supervision des performances des enseignants. Le projet EESA a formé ces membres de comités à appliquer avec succès le dialogue communautaire en tant que technique clé pour mobiliser un grand nombre de dirigeants communautaires, de personnel scolaire et de comités de gestion communautaire. Selon des entretiens avec des membres de comités de gestion scolaire et des directeurs d'école, les dialogues ont permis aux communautés de définir des solutions favorisant l'accès, ce qui a entraîné une augmentation de la fréquentation des filles tout au long du projet.

L'évaluation a révélé de nombreux exemples de la manière dont l'engagement communautaire a résolu des problèmes dans les écoles. La surveillance active des comités de gestion scolaire en matière de régularité des enseignants a conduit à une prise en charge plus rigoureuse de la part des directeurs d'école. Par exemple, dans les villages de Sinko Rangaba et Sokolo (Ségou), les membres des CGS ont plus d'une fois signalé l'absentéisme des enseignants aux autorités éducatives. Dans un autre cas à Sondoko, commune de Djeptodi, le projet EESA a discuté des tensions communautaires avec des chefs religieux influents menaçant de fermer l'école. Grâce au dialogue communautaire, les parents préoccupés par la scolarisation de leurs enfants ont développé leur propre solution au problème. Ils ont perçu une redevance mensuelle de 100 francs CFA par élève pour payer un tuteur d'éducation coranique pour dispenser des cours à l'intérieur de l'école à tous les élèves. En conséquence, le conflit a été résolu et la communauté a continué à éduquer les enfants avec l'assurance des chefs religieux qu'ils ne fermeraient pas l'école.

Construction et réhabilitation des écoles : L'évaluation a révélé que la construction et la réhabilitation des écoles a également contribué de manière significative à la hausse des inscriptions, en particulier chez les filles. À Kabara Sans Fils dans la région de Tombouctou, le programme EESA a construit le premier bâtiment scolaire pour la communauté. Avant cette construction, les enfants marchaient plusieurs kilomètres jusqu'au village le plus proche pour aller à l'école. Le chef du comité de gestion de l'école de la communauté a déclaré à l'équipe d'évaluation d'EESA que la nouvelle école avait un impact positif sur les inscriptions des filles car les familles se sentaient plus en sécurité d'envoyer leurs filles dans une école de leur propre village. À Boya Han, dans la commune de Rharous, EESA a fourni une structure scolaire informelle consistant en un abri en paille sans murs. Malgré la construction temporaire de l'école, les parents ont mentionné que même ce type de construction les incitait à envoyer leurs enfants à l'école.

À l'inverse, le manque d'infrastructures a été fréquemment cité par de multiples parties prenantes interrogées dans toutes les régions comme une contrainte à la scolarisation et l'assiduité. Par exemple, le manque de mur de clôture autour des écoles suscite une grande inquiétude et une grande crainte chez les parents, les élèves et les enseignants. Sans clôture, les élèves se sentent vulnérables au vol et à l'intimidation par des étrangers. Les répondants ont également indiqué que sans clôture, les installations

---

<sup>1</sup> Les Comité de Gestion Scolaire (CGS) sont composés de membres d'Associations de Parents d'Élèves (APE) et d'Association des Mères d'Élèves (AME).

de l'école étaient vulnérables au vandalisme et au vol. De nombreux membres de comités de gestion scolaire interrogés ont insisté sur la nécessité d'ajouter des enceintes scolaires pour améliorer la sécurité.

Le manque d'eau potable dans les écoles aurait également un impact sur la fréquentation scolaire. Bien que le projet EESA ait suivi l'existence de sources d'eau sur les terrains d'école, il n'a pas testé ni vérifié si ces sources fournissaient de l'eau potable et propre. Alors qu'elles auraient pu être fournies par le projet, il s'est avéré au moment de l'évaluation que l'école de Dogofry Missira dans le CAP de Niono n'avait ni latrines ni sources d'eau. Les enquêteurs ont observé que les latrines des écoles de Rahrour, Banikane, Adiora et Boya Houassa étaient mal entretenues. À Sondogo, les latrines n'étaient pas en état de fonctionner et les membres de l'association locale des élèves-mères (AME) allaient chercher de l'eau dans le village pour alimenter l'école. De nombreux répondants au sondage ont cité ces mauvaises conditions comme de puissants facteurs dissuasifs pour la fréquentation scolaire.

Conçu sur la base des études RERA<sup>2</sup> le projet EESA n'a pas prévu de dispositions pour l'alimentation scolaire dans la majorité des communautés. L'alimentation scolaire a été fortement citée comme une activité qui a facilité l'inscription scolaire. Les membres des CGS, les enseignants et les autorités scolaires ont relevé à maintes reprises que la mise à disposition d'une cantine scolaire pour fournir des repas quotidiens serait une incitation importante à envoyer tous les enfants à l'école. Selon un haut responsable de l'éducation dans la région de Ségou, à Dogofry et Diakoura, la présence de cantines scolaires a considérablement augmenté les inscriptions des élèves. Un président de CGS à Tombouctou a affirmé que de nombreuses familles ne pouvaient pas envoyer leurs enfants à l'école avec un repas quotidien, de sorte qu'ils gardaient en général leurs enfants à la maison. Le manque d'alimentation scolaire a été noté comme un facteur de diminution des inscriptions et de la fréquentation dans certains cas.

Kits scolaires : le projet EESA a distribué des kits scolaires aux élèves de toutes les régions. Les parents, les élèves et les enseignants ont déclaré que les kits avaient un effet positif sur l'inscription et les citaient fréquemment comme une source de fierté pour les élèves et les parents. Les discussions de groupe avec des membres de comité de gestion dans les différentes régions ont renforcé l'opinion que les kits incitaient les élèves à désirer aller à l'école. Ces mêmes discussions font ressortir que de nombreux parents aux moyens limités étaient disposés à envoyer leurs enfants à l'école car ils pouvaient obtenir des kits scolaires. Dans certains cas, les chefs d'établissement coraniques ont réclamé des kits scolaires pour leurs apprenants.

Formation : lors des entretiens et des discussions de groupe avec les membres de comité de gestion scolaire, les enseignants, les autorités éducatives (DAE et DCAP) et les anciens agents d'EESA, les activités de formation ont été mentionnées comme ayant un impact majeur sur le rôle positif et la contribution des membres de comité de gestion scolaire dans l'amélioration de l'accès à l'éducation et de sa qualité. Le projet a dispensé une formation aux membres de comité de gestion scolaire sur la manière de sensibiliser à l'importance de l'éducation, sur la prise en compte du genre, les violences basées sur le genre (VBG) et la gestion des conflits. Il a également organisé des activités de renforcement des capacités autour du WASH dans les écoles, la planification d'urgence et la gestion de plans d'amélioration d'écoles soutenus par de petites subventions. La sensibilisation des parents, ainsi que la formation qui a fourni aux membres du comité de gestion scolaire des outils pour engager directement les parents, ont souvent été mentionnées comme ayant contribué à l'augmentation de la fréquentation. Lors d'entretiens et de discussions de groupe avec d'anciens agents du projet, des membres de comités de gestion scolaire, des enseignants et des autorités éducatives locales (Directeurs d'Académie d'Éducation (DAE) et Directeurs de Centres d'Animation Pédagogique (DCAP), les formations ont été citées comme ayant eu un impact considérable sur le rôle positif et la contribution des membres de comité de gestion scolaire ayant conduit à un accès et une qualité éducatifs accrus.

---

<sup>2</sup> Rapid Education Risk Assessment (RERA). Analyse Rapide des Risques en Éducation

## 1.2 Résultats scolaires

Les données recueillies au cours des discussions de groupes et les entretiens suggèrent que la formation, la distribution de matériel pédagogique et l'implication communautaire ont eu le plus grand impact sur les résultats d'apprentissage. Une analyse de ces données est fournie ci-dessous. Cependant, l'équipe d'évaluation n'a pas pu avoir accès aux résultats des examens, aux notes ou à d'autres données objectives qui pourraient corroborer les améliorations des résultats scolaires.

L'évaluation a conclu que trois facteurs ont le plus contribué aux résultats d'apprentissage :

- 1) Meilleure pédagogie grâce à la formation des enseignants et des comités de gestion scolaire (46%) ;
- 2) Fourniture de kits pédagogiques (aux enseignants) et de kits scolaires (32%) ; et
- 3) Participation des parents aux activités scolaires (13%).

Au nombre des facteurs ayant contribué aux résultats d'apprentissage, comptent aussi les cours de rattrapage qui sont organisés après les heures de travail pour aider les élèves à rattraper leur retard après des absences prolongées. En outre, de petites subventions du projet ont permis de financer des panneaux solaires dans plusieurs écoles afin de permettre des cours du soir pour renforcer l'apprentissage. C'est le cas à Diora (Ségou), Kabara Sans Fils (Tombouctou) et Dogofry (Mopti). Au cours des entretiens, le personnel d'EESA a indiqué que ces cours du soir supplémentaires étaient un bon concept, mais qu'ils n'étaient pas bien intégrés dans la stratégie globale et la planification de la qualité de l'éducation du projet.

## 1.3 Inscription des filles

Au cours des entretiens, les membres de comité de gestion scolaire, les enseignants et les directeurs d'école ont répondu à une écrasante majorité que la scolarisation des filles (SCOFI) avait augmentée. Les évaluateurs ont triangulé ces réponses dans un échantillon d'écoles. Dans l'ensemble, les réponses et les données échantillonnées indiquent que le projet EESA a amélioré le taux de scolarisation des filles. Des preuves anecdotiques fournies par plusieurs informateurs au niveau de l'école suggèrent que la fréquentation des filles peut s'être améliorée dans certains cas. Dans la région de Ségou, les personnes interrogées à Oulan (Boky Wéré, CAP de Macina) ont rapporté des proportions égales de filles et de garçons inscrits. Les données de Douentza (Mopti) ont montré que dans quatre écoles, le taux de scolarisation des filles dépassait celui des garçons (Tableau 3).

**Tableau 3 : Inscription des filles et des garçons à Oulan**

École	Nombre de filles inscrites	Nombre de garçons inscrits
Gallou	137	75
Hombori Bèné	162	133
Sondoko	109	105
Gono	154	100

Comme indiqué ci-dessus au point 1.1, le dialogue communautaire a joué un rôle important dans la scolarisation des filles. Les membres des AME ont loué le rôle important joué par le projet dans leur promotion active de la scolarisation des filles. La présidente de l'AME d'Hombori Béné, a relevé que le mariage précoce a également diminué en raison des activités de l'EESA.

Malgré ces résultats en matière de scolarisation, la fréquentation quotidienne des filles dans les écoles reste un défi. Selon les directeurs d'école, de nombreuses mères retirent fréquemment leurs filles de l'école. Par exemple, l'équipe d'évaluation a appris que l'école est fermée les jours de marché dans de nombreux endroits pour permettre aux filles d'aider leur mère. Dans la région de Mopti, les mères retirent systématiquement les filles de l'école pendant les saisons de repiquage de riz et de récolte d'échalotes.

#### **Utilisation du dialogue communautaire pour développer des solutions locales à la scolarisation des filles :**

*EESA a facilité des séances de dialogue communautaire d'une journée dans chaque école qui ont réuni : le conseil du village, les chefs religieux, les membres des associations scolaires, les femmes leaders et les enseignants. Les AMC ont été formés par des conseillers pédagogiques en charge de la SCOFI au niveau AE/CAP et ont modéré chaque séance de dialogue. Les dialogues ont identifié les obstacles à l'accès et à la rétention des filles à l'école, puis ont conduit les participants à une discussion pour proposer des solutions. Dans le prolongement du dialogue, chaque école a mis en place une commission avec un engagement signé des membres à mettre en œuvre les solutions. L'équipe de projet a contrôlé le respect de tous les engagements. Un total de 6 638 personnes (3 682 M, 2 956 F) a participé aux dialogues communautaires dans les cinq régions. Chaque communauté participante a signé un document d'engagement qui doit être revu périodiquement pour sa mise en œuvre.*

**2. Comment le projet a-t-il affecté les parents et le personnel enseignant ? Sur la base des avis des bénéficiaires, dans quelle mesure est-ce que les efforts de renforcement de capacités (y compris l'utilisation de la technologie mobile) pour le personnel éducatif (enseignants, administrateurs de l'éducation et ministère de l'Éducation) et les parents ont permis :**

- **De répondre aux besoins des bénéficiaires,**
- **D'accroître les connaissances et les compétences, et**
- **De changer les comportements/les pratiques pédagogiques ?**

Les activités de renforcement des capacités de l'EESA ont été développées sur la base d'une Analyse rapide des risques en éducation (RERA) réalisée en 2016 avant la mise en œuvre du projet. Leur approche de renforcement des capacités a associé le renforcement des compétences pour accroître le partage des connaissances et des incitations physiques (kits scolaires, petites subventions et améliorations des infrastructures) pour encourager la participation des communautés à la gestion de leurs écoles. L'évaluation a relevé de nombreuses preuves de l'amélioration des capacités exercées par les éducateurs, les comités de gestion communautaire et les dirigeants locaux pour résoudre les conflits et améliorer la gestion de leurs écoles.

#### **2.1 Renforcement de la connaissance et des habiletés**

L'évaluation a révélé que 98% du personnel éducatif et des membres de CGS/APE/AME interrogés ont indiqué que les activités de renforcement des capacités d'EESA étaient en adéquation avec leurs besoins.

Gestion des conflits : EESA a ciblé les directeurs d'école et les enseignants pour renforcer leurs connaissances et leurs compétences en matière de protection et de sécurité civiles, de sensibilité aux conflits dans l'éducation, de prévention et d'élimination des violences basées sur le genre en milieu scolaire, de résilience, d'inclusion, de culture de paix en l'éducation et de transformation des conflits. Les enseignants ont été formés pour reconnaître les signes de détresse chez les élèves, les techniques de

soutien psychosocial et l'amélioration des pratiques de santé et d'hygiène dans les écoles. Les membres des comités scolaires et communautaires ont été également formés sur des sujets liés à la sécurité, aux violences basées sur le genre en milieu scolaire et, surtout, sur la manière de mener un dialogue communautaire (voir ci-dessous). Les membres du CGS ont reconnu leur capacité accrue à répondre aux menaces des groupes armés, leur permettant de garder leurs écoles ouvertes. La formation des membres des AME a conduit à former des groupes de soutien pour les élèves traumatisés. Cependant, malgré les efforts du projet, il existe toujours des zones où les communautés restent hostiles à l'éducation laïque, en particulier parmi certains groupes ethniques dans des localités de la région de Mopti.

Gestion communautaire des écoles : l'un des éléments les plus importants et les plus réussis de l'activité du projet EESA a été sa concentration sur le renforcement des capacités et l'autonomisation des organisations communautaires avec les compétences nécessaires à la gestion de leurs écoles. Le projet a offert des modules de formation liés à la gestion des écoles, à la promotion de l'appropriation des écoles et à l'engagement actif de la communauté à travers les organisations communautaires et le personnel enseignant. Ces acteurs ont été unanimes à dire que ces activités de renforcement de capacités ont contribué à leur faire prendre davantage conscience de leur responsabilité dans la gestion de leurs écoles, leur permettant ainsi de jouer un rôle actif dans la planification et la gestion des écoles. Cet état de choses a été corroboré par les entretiens avec les DAE et les DCAP. Le projet EESA a en effet formé les membres des CGS, des APE et des AME à leurs rôles et responsabilités dans la gestion de l'école, les violences basées sur le genre (VBG) en milieu scolaire, l'amélioration de la sécurité des élèves et les pratiques de santé et d'hygiène. Le projet a ensuite permis une application de ces compétences par l'appui à l'élaboration et à la mise en œuvre de plans d'amélioration des écoles, les réparations d'infrastructures ou d'autres besoins identifiés par les membres des CGS. Les efforts de renforcement des capacités du projet ont également permis aux membres des CGS de jouer leur rôle consultatif auprès des autorités éducatives de leurs Collectivités. Les CGS soutenus par le projet ont œuvré avec les maires à la signature de leurs Accords d'Assistance Mutuelle (AAM) qui avaient été ignorés jusqu'avant l'avènement du projet EESA.

Les renforcements de capacités des AME organisés par le projet EESA ont porté sur :

- Les droits des enfants
- La scolarisation des filles
- La réduction des violences basées sur le genre survenant tant au sein de l'école qu'en route pour ou de retour de l'école
- La prévention de pratiques néfastes telles que le mariage précoce ou les mutilations génitales féminines/excision (MGF-E)
- L'importance de la rétention à l'école
- L'accompagnement des élèves à faible rendement scolaire
- L'organisation d'activités récréatives et la promotion du droit des enfants à jouer

Les discussions et les entretiens avec les membres des AME ont révélé qu'elles ont apprécié l'opportunité de participer à des activités de formation conçues spécialement pour elles et ont indiqué que cela a changé leur statut social dans la communauté. Elles ont noté que leurs opinions sur le mariage précoce et la scolarisation des filles avaient changé et qu'elles étaient désormais respectées en tant que décideurs influents par les dirigeants communautaires. Dans la communauté de Hombori, les mères qui ont participé aux activités de formation AME du projet EESA sont maintenant opposées au mariage précoce malgré une forte pression sociale.

Cette formation a également eu un impact sur l'ensemble de la communauté autour de l'école, notamment sur les parents. Les parents ont déclaré participer activement à la gestion et à la planification dans l'école dans de nombreux endroits. Au cours des entretiens, ils ont montré leurs perceptions sur l'importance de l'école et les efforts locaux pour maintenir leurs écoles ouvertes face aux menaces sécuritaires. 43% des parents interrogés ont également signalé l'importance de l'école et la nécessité de leur engagement. 32% des parents ont signalé des changements dans les pratiques WASH et les attitudes de genre entre eux et les autres membres de la famille. 25% des parents ont signalé une vigilance accrue contre le harcèlement basé sur le genre.

## **2.2 Les Pratiques enseignantes**

Les activités de renforcement de capacités du projet EESA sont hautement appréciées des enseignants tant au niveau de la communauté que du ministère. Les modules de formation EESA ont été intégrés dans le programme national de formation initiale des enseignants dans les Instituts de Formation des Maîtres (IFM). Malgré ces réalisations, certains enseignants, directeurs d'école et DCAP et DAE ont relevé que des activités des formateurs n'avaient pas réussi car certains directeurs d'école n'étaient pas en mesure de transférer

ultérieurement leur formation aux enseignants. De même, certains enseignants ne sont pas capables de transmettre à leurs élèves les nouvelles connaissances acquises grâce à leur formation.

En raison des activités du projet EESA, les enseignants ont signalé leur sensibilisation et leur engagement accrus sur les sujets liés à la formation sur le WASH, le genre, les violences basées sur le genre et le renforcement de la sécurité. Ils ont en effet déclaré à l'unanimité qu'ils ignoraient auparavant la pertinence de ces questions pour l'éducation de leurs élèves. Les directeurs d'école et les enseignants ont présenté les sujets les plus importants parmi les sujets de renforcement des capacités de l'EESA comme entraînant des améliorations des compétences comme dans le tableau qui suit :

### **La différence qu'apporte le renforcement des capacités et une école à Tombouctou**

Kabara Sans Fils est un petit village de la région de Tombouctou qui n'avait jamais eu de bâtiment scolaire jusqu'à ce que le projet EESA en construise un. Les enfants de la communauté devaient parcourir de longues distances pour accéder aux écoles des communautés voisines. Dans le cadre des activités du projet, le chef du village a été nommé président du CGS et, à ce titre, il a rapidement réalisé l'avantage qu'aurait un bâtiment scolaire sur sa communauté. Grâce aux compétences développées à travers les renforcements des capacités du projet EESA, il a mobilisé la communauté pour contribuer à l'installation de panneaux solaires dans la nouvelle école. Ils ont résolu le problème de manière proactive en veillant à ce que les panneaux soient installés sur le toit de la mosquée pour éviter le vandalisme.

En reconnaissance de la différence que le projet EESA a fait dans le village, le président de la CGS a déclaré : « Tous nos enfants vont maintenant à l'école parce qu'ils savent que nous les protégeons. Même si les enseignants sont en grève, ils viennent toujours à l'école le soir pour aider les élèves. Je n'ai reçu aucune formation avant l'EESA, mais j'ai réalisé les avantages de la sensibilisation au genre et les avantages de la gestion de notre école locale. Je n'ai jamais pensé que quelqu'un qui n'avait jamais été à l'école pouvait gérer une école. Avec cette formation, nous nous engageons tous à faire de l'école un succès. »

Quel sujet de formation a relevé vos habiletés le plus ?	% de répondants
Pédagogie	31%
Planification et gestion	28%
WASH dans les écoles	15%
Sensibilité au genre	14%
Sécurité et planification des urgences	7%
Promotion de la prise de conscience de l'importance de l'éducation	6%

Les personnes interrogées DAE, DCAP et les points focaux EESA ont également mentionné l'amélioration des compétences liées aux interactions des enseignants avec les élèves et la fourniture d'un soutien psychosocial aux élèves. Ils ont signalé avoir vu des changements dans les enseignants qui traitaient les élèves avec plus de dignité et de sensibilité au genre. Un enseignant d'un groupe de discussion dans la région de Tombouctou a raconté une histoire selon laquelle, après avoir reçu une formation sur le soutien psychosocial, il a signalé le comportement d'un élève au directeur. Sur la base de sa formation, il a réalisé plus tard que ce qu'il avait toujours considéré comme de la paresse chez l'élève était une expression de détresse due à une situation de conflit à la maison. La question a été discutée avec les parents et l'élève a connu une transformation qui, selon l'enseignant s'est traduite en d'excellents résultats d'apprentissage.

### 2.3 Technologie Mobile

L'équipe de projet EESA a signalé des difficultés à appliquer des solutions de technologie mobile dans son rapport de programme final. Ces défis étaient liés à une mauvaise connectivité Internet qui limitait le type de contenu pouvant être communiqué (comme les données de performance). Le programme EESA a utilisé une application mobile appelée « Data Winners » qui a permis aux AMC de rapporter directement aux responsables du projet EESA. L'application compatible GPS a permis à la direction d'EESA de suivre en temps réel les déplacements des AMC et les écoles avec lesquelles ils interagissaient. Le programme EESA a distribué des smartphones aux 20 CAP participants pour faciliter leur participation aux services du MEN. Les téléphones ont été fournis avec des cartes SIM Orange, et des cartes SIM supplémentaires ont été distribuées aux membres de CGS, leur permettant de recevoir des transferts d'argent de petites subventions via la plateforme Orange Money pour mettre en œuvre leurs plans d'action. Le programme EESA a également exploité un numéro d'information 3-2-1 via Orange Telecom. Cependant, le personnel du projet EESA a relevé que le MEN hésitait à acheter le système 3-2-1 en raison des élections à venir, et en conséquence, Orange a retardé le lancement jusqu'à ce que le projet EESA ait mis fin aux activités sur le terrain, et le numéro a depuis été déconnecté. Ainsi, l'évaluation conclut que si la technologie mobile a amélioré la gestion de projet à un degré limité, elle n'a pas eu d'impact durable sur le système éducatif au niveau local.

### **3. Comment le projet a-t-il affecté les organisations de base communautaires et les organisations scolaires ? Dans quelle mesure les activités du projet ont-elles contribué à autonomiser et à renforcer les capacités des organisations communautaires et des organisations scolaires et comment cela a-t-il influencé la qualité de l'enseignement fondamental ?**

Le projet EESA a travaillé directement avec les comités de gestion scolaire dans les 250 écoles pour renforcer les capacités de planification et de gouvernance des écoles. Le projet a également fourni une



formation dans des domaines clés tels que les pratiques WASH dans les écoles, la sensibilisation au genre, la sensibilisation et la planification en matière de sécurité, les projets et plans d'amélioration des écoles et la pédagogie. Le projet a adopté une approche participative impliquant toutes les parties prenantes de l'école et de la communauté pour maximiser l'engagement dans la gestion de leur école. Selon les répondants aux entretiens, la formation EESA avec CGS, APE et AME, en particulier la formation axée sur leurs rôles et responsabilités, a conduit les parents à jouer un rôle actif dans la gestion de l'école et à travailler avec les directeurs et les enseignants pour améliorer la fréquentation et les résultats d'apprentissage.

*Un exemple partagé par le DNEF-Adjoint concerne les écoles des CAP de Niono et Macina (région de Ségou) qui avaient fermé après une crise locale. Suite à un processus de dialogue communautaire qui avait été introduit suite à une formation EESA, sans aucune intervention extérieure, les parties prenantes locales, y compris les chefs traditionnels et religieux, les CGS, les enseignants et les directeurs d'école se sont rencontrés, ont discuté d'un plan de sécurité et de gestion et ont rouvert les écoles. Il a été attribué à EESA le fait d'avoir « sauvé les écoles » grâce à sa contribution à l'amélioration des compétences de gestion et de planification des acteurs communautaires.*

Cependant, le projet EESA a connu certaines contraintes dans son travail de renforcement des capacités avec le CGS, les APE et les AME. Dans de nombreux cas, les CGS ont eu du mal à développer pleinement leurs plans d'action et à mettre en œuvre les projets scolaires par eux-mêmes sans l'aide décisive du personnel technique du projet. Certaines membres d'AME ont déclaré ne pas être au courant de leur rôle même après la formation EESA. Pour l'équipe d'évaluation, cela peut être attribué à un manque de suivi post-formation, inhérent à la courte durée du projet. En effet, les CGS n'ont eu qu'une seule occasion d'élaborer des plans d'action, dont

beaucoup ont été sérieusement retardés par des procédures administratives.

Le projet EESA a réussi à établir des relations entre les CGS, APE et AME et le personnel enseignant pour la planification des activités et la supervision dans de nombreuses écoles. Parmi les personnes interrogées, 47% ont déclaré qu'elles étaient suffisamment préparées à jouer un rôle de supervision dans la gestion de l'école. Dans certains cas où les enseignants sont payés par les communautés plutôt que par le gouvernement, ils n'ont pas participé aux grèves nationales et les CGS ont ainsi pu maintenir la continuité de l'éducation. Les répondants membres des CGS, APE et AME ont fréquemment mentionné l'influence positive du renforcement des capacités sur la qualité de l'enseignement fondamental.

Selon plusieurs directeurs d'écoles, les CGS ont renforcé la supervision des activités scolaires et ont également amélioré la qualité de l'éducation en réduisant l'absentéisme des enseignants, en améliorant l'assiduité des élèves et en faisant respecter les masses horaires régulières. De plus, des cours de rattrapage en dehors des heures normales de classe dans plusieurs des écoles visitées ont permis aux élèves qui avaient de longues absences de rattraper leurs camarades de classe. Dans certains cas, les CGS ont facilité l'électrification des salles de classe et opéré d'autres améliorations scolaires à l'aide de petites subventions du projet EESA. Les CGS ont également pu refléter les valeurs de la communauté en introduisant de nouvelles approches de l'éducation. Par exemple, à Sondoko, le CGS a initié un enseignement coranique avant les heures normales de classe pour répondre aux préoccupations religieuses et permettre la poursuite des activités scolaires laïques.

*À Dogofry, les CGS ont établi un paiement mensuel de 500 FCFA par ménage pour aider une cantine à fournir aux élèves un repas quotidien. Comme indiqué précédemment dans ce rapport, les personnes interrogées ont déclaré que la fourniture quotidienne de repas à l'école avait un impact positif sur la fréquentation scolaire.*

#### **4. Quelle a été la part des approches de gestion du projet (par exemple, l'établissement du siège du projet dans la région de Ségou et son ancrage institutionnel au MEN) aux résultats globaux de l'activité ?**

L'approche de gestion décentralisée du projet EESA consistant à travailler au niveau régional avec les AE et les CAP lui a donné légitimité et légalité dans le cadre du MEN. En conséquence, les points focaux EESA dans la communauté ont pu, de manière efficace et efficiente faciliter les communications et les priorités entre le projet EESA, les autorités régionales et le personnel du ministère en matière de formation EESA. La DNEF a été désignée comme point focal EESA avec le MEN au niveau ministériel. Ce point focal a permis :

- L'adaptation des contenus d'apprentissage aux normes internationales (*Inter-Agency Network for Education in Emergencies* - Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence - INEE).
- L'intégration des modules de formation du projet dans le cursus de formation initiale de l'Institut de Formation des Maîtres et pour la formation continue.
- La formation de formateurs au sein du MEN en éducation dans les situations d'urgence (y compris le soutien psychosocial, la culture de la paix, la sensibilité au genre et les violences basées sur le genre).

Les AMC étaient l'épine dorsale de la mise en œuvre opérationnelle du projet EESA. Ils ont travaillé dans leur région d'origine, ce qui leur a permis de maintenir la continuité opérationnelle du projet malgré l'environnement précaire du Mali. Par exemple, lorsque la circulation des motos était interdite pour des raisons de sécurité, les AMC continuaient de fonctionner en utilisant les transports en commun. À leur tour, les AMC étaient en contact constant avec la direction d'EESA et partageaient des données en temps réel à l'aide du système d'information de gestion Data Winners d'EESA. Ils ont suivi l'avancement des activités au niveau local, y compris la surveillance directe de l'utilisation des petites subventions mises en œuvre par les CGS.

*Il y a eu plusieurs cas où les AMC sont intervenus avec succès pour empêcher l'utilisation inappropriée des fonds et du matériel acheté.*

Les cadres supérieurs du projet, les AE et les CAP ont considéré que le fait d'avoir basé le projet EESA à Ségou avait contribué au succès de l'activité. Ségou offre de nombreux avantages en matière de gestion, notamment l'accès aux fournisseurs, un accès rapide et facile aux sites du projet dans d'autres régions et la disponibilité d'espaces de réunion pour organiser des formations. Cependant, le projet a rencontré quelques difficultés avec le recrutement de cadres supérieurs qui hésitaient à déménager de Bamako à Ségou. Dans l'ensemble, les répondants ont indiqué qu'il s'agissait d'une décision positive d'installer le bureau principal de l'EESA à Ségou plutôt qu'à Bamako.

#### **5. Quels facteurs ont facilité ou entravé la mise en œuvre du projet et l'atteinte des résultats de l'activité ?**

##### **5.1 Facteurs favorisants**

Une stratégie importante qui a favorisé le succès du projet EESA était sa coordination avec les services régionaux du MEN. En effet, le projet avait un bureau dans chaque AE avec un point focal pour coordonner les actions avec le MEN au niveau régional. Les smartphones ont facilité la communication entre le point focal au niveau du CAP et le personnel d'EESA. Un autre facteur clé, comme indiqué ci-dessus, a été l'utilisation par EESA des AMC intégrés dans la communauté comme agents de changement qui ont fourni un accompagnement, une orientation et un soutien continu de personne à personne aux CGS. Chaque AMC s'est vu attribuer cinq écoles. Ils ont développé un soutien mutuel avec les communautés, ce qui a permis de mener des activités, dont certaines se sont déroulées la nuit ou dans des circonstances difficiles. Par exemple, comme l'a rappelé un AMC de la région de Ségou, elle avait juste besoin d'appeler un président de CGS pour qu'il vienne la chercher à l'arrêt du transport en commun jusqu'au village. Selon les AMC et les coordonnateurs régionaux du projet EESA, ce soutien et ces relations de travail étroites

ont été des éléments clés de la mise en œuvre réussie du projet au niveau communautaire. Les entretiens avec les enseignants ont également confirmé que les AMC ont joué un rôle clé dans l'obtention de résultats. Comme l'a dit un enseignant : « Sans les AMC, la mise en œuvre de ce projet serait difficile. L'approche du faire faire ne pouvait pas fonctionner puisque nous étions en situation d'urgence. » Les AMC ont travaillé directement avec les CGS qui étaient des acteurs clés de la communauté qui ont permis à EESA de réussir sa mise en œuvre.

Le modèle décentralisé du projet EESA, qui a mis les acteurs à la base même en position de gérer les activités au niveau communautaire a permis aux CGS de s'approprier la planification et les activités liées à l'éducation. Cette appropriation a été un facteur habilitant particulièrement important dans un environnement peu sûr et difficile où le manque de ressources, de capacités et d'infrastructures constituait un défi majeur pour l'atteinte des résultats. Comme l'a souligné un AMC à un CGS : « Ceci est votre école, nous sommes juste ici pour vous aider à la mettre en place, à aider à rouvrir, construire, réhabiliter et recruter des enseignants ». Cette appropriation a permis aux CGS de voir les bénéfices directs de leur engagement pour la communauté. L'approche du projet EESA en matière d'engagement local avec les communautés a été un facteur décisif pour l'atteinte des résultats.

Une grande majorité (91%) des directeurs d'école et des enseignants ont déclaré que la fourniture de kits scolaires et la construction ou la réhabilitation de salles de classe ont également stimulé l'adhésion des communautés à leurs écoles. Comme l'a déclaré le DCAP de Sévaré, « la haute visibilité des kits USAID suscite l'admiration au sein d'une population de filles et de garçons et leur donne envie d'aller à l'école ».

La capacité d'EESA à faire preuve de souplesse dans le choix des écoles avec lesquelles travailler a été un facteur important qui a permis les résultats du projet. Les sélections des écoles ont été faites en tenant compte des questions de sécurité et d'accessibilité à partir d'une liste initiale établie sur la base d'autres critères dans l'étude RERA 2016. Cela a permis à l'activité de s'adapter avec succès à l'environnement de sécurité volatile du Mali. Par exemple, les CAP Tenenkou et Youwarou étaient à haut risque pour la sécurité. La direction d'EESA, avec l'accord de l'USAID/Mali, a transféré du personnel et des ressources vers les CAP de Djenné et Sofara. De même, NTilit Nord a été initialement choisi pour la construction d'écoles mais n'a pas pu être construit en raison des difficultés d'accès à l'eau. Par conséquent, le projet EESA a pu atteindre ses résultats en transférant les activités de construction à Ansongo II. EESA a construit une seule salle de classe plutôt qu'un bloc de trois salles à NTilit Nord. Cela a eu pour effet de dépasser l'objectif de 60 classes et d'en atteindre 61. Le projet EESA a créé l'adhésion locale au cours des phases de construction du programme en réunissant des dirigeants communautaires locaux, des CGS et d'autres parties prenantes pour discuter de l'emplacement, des délais et d'autres éléments clés avant la sélection des sites scolaires.

## **5.2 Facteurs entravants**

Un facteur entravant important a été la courte période effective de mise en œuvre opérationnelle du projet EESA. Le lancement des activités sur le terrain après la fin de l'étude RERA et le recrutement du personnel clé et des AMC locaux est un processus qui a duré près de neuf mois. Le recrutement des AMC a pris plus de temps que prévu et ne s'est terminé qu'en juillet 2016. La sélection des écoles n'a pas été achevée et les activités n'ont commencé qu'en septembre 2016. Ce décalage de neuf mois a raccourci la durée effective d'exécution des activités de terrain et réduit le temps disponible pour que les interventions prennent racine dans les communautés. Les grèves répétées des enseignants ont également eu un impact négatif sur la planification et la mise en œuvre des projets, plus encore que les problèmes de sécurité. Comme l'a noté le coordonnateur EESA de la région de Tombouctou, les enseignants en grève ont souvent suivi une formation, mais le nombre total de jours d'enseignement en classe était limité et, par conséquent, l'activité EESA n'a eu qu'un impact limité sur la qualité de l'enseignement.

L'environnement de sécurité qui prévalait a été un facteur inhibiteur sur les résultats d'EESA. Le projet a été conçu comme une activité de transition post-conflit fondée sur le calme relatif conséquent aux accords

En janvier 2017, le Président du Mali a institué des restrictions sur les transports, notamment l'interdiction des véhicules à deux roues dans les villes de Mopti, Tombouctou, Gao, Kidal et le nord de Ségou dans le cadre de l'opération DAMBE du Mali contre le terrorisme. En conséquence, les AMC d'EESA, qui avaient pu dans un premier temps atteindre deux ou trois écoles chaque jour en utilisant leur moto, ont été contraints d'utiliser les transports en commun, qui n'étaient disponibles que les jours de marché. Dans les régions où les transports publics sont rares, les AMC utilisaient des charrettes et d'autres moyens de transport rudimentaires qui n'étaient pas soumis à l'interdiction de voyager. Cela a limité la capacité du projet à planifier et à mettre en œuvre des activités communautaires dans de nombreuses zones, en particulier plus rurales.

d'Alger. Cependant, le Mali est depuis revenu à un état de violence et de crise intermittentes et localisées. Le personnel EESA interrogé a relevé que de nombreuses communautés du projet étaient constamment en état d'alerte élevée. L'interdiction des motos a entraîné des retards dans le travail des AMC car ils ont été contraints d'utiliser les transports en commun, ce qui a allongé leur temps de trajet. Très peu des 250 écoles EESA ont dû fermer pour des raisons de sécurité. Cependant, la situation sécuritaire actuelle a entraîné des déplacements de population d'ailleurs vers les écoles EESA. Comme l'ont révélé des entretiens avec le personnel EESA, les directeurs et les

enseignants, ces déplacements ont conduit à des classes surpeuplées, en particulier dans les régions de Tinéma, Macina ; Ansongo, Tombouctou ainsi que Bel de Najji, Diabaly ; Drimbé et Galou, Douentza dans la région de Mopti. Outre les problèmes de sécurité, l'inondation des écoles dans la région de Mopti a également limité les résultats du programme.

Le projet EESA s'est également heurté à d'importantes barrières culturelles et religieuses contre les activités éducatives dans certaines communautés. La majorité (89%) des directeurs d'école, des enseignants et des membres de CGS/APE/AME ont cité des préjugés de genre concernant le mariage précoce des filles et le conflit entre les approches d'éducation laïque et religieuse qui a entravé la mise en œuvre du projet. Dans certains endroits, les groupes ethniques influents et les groupes nomades hésitent à éduquer les filles et les garçons dans un système laïque. En outre, la pratique du mariage précoce, bien qu'elle ait été un domaine d'intervention clé du projet EESA, prévaut toujours (par exemple, dans certaines zones de la région de Mopti) et empêche les filles d'âge scolaire d'exercer leur droit à l'éducation.

Selon plusieurs DCAP interrogés, la formation des formateurs dans le cadre du renforcement des capacités des enseignants n'a pas produit les fruits escomptés dans plusieurs écoles parce que certains directeurs d'école n'avaient pas les niveaux de compétence suffisants pour comprendre et répercuter sur leurs enseignants les notions et habiletés reçues en formation.

Un facteur entravant la durabilité des résultats est lié à la mobilité des chefs d'établissement et des enseignants. Les DAE de Ségou, Mopti, Tombouctou et Gao se sont plaints que des enseignants ou des directeurs d'école formés pour soutenir les activités du projet avaient été mutés de leurs postes, souvent à l'insu des autorités académiques. Alors que les écoles sont placées sous la tutelle du ministère de l'Éducation, la gestion du personnel enseignant relève des maires, placés sous la tutelle d'un autre ministère (le Ministère de la Décentralisation). Il advient souvent que les deux ministères ne coordonnent ni ne communiquent le transfert des enseignants entre les différentes écoles. Un autre facteur entravant du

Alors que les forces de sécurité ont été la cible de plus de la moitié des incidents de sécurité au Mali pendant la mise en œuvre du projet, les autres cibles étaient des civils. Dans chacune des cinq régions du Nord où EESA opérait, les attaques comprenaient des homicides, des enlèvements, des viols, des vols et d'autres délits graves contre des personnes.

projet EESA est le recrutement biennal dans certaines régions. Les nouveaux élèves ne peuvent être inscrits que tous les deux ans, faussant ainsi les statistiques d'inscription.

**6. Dans quelle mesure le projet EESA s'est-il adapté à l'évolution de la situation en matière de sécurité ? Dans quelle mesure l'insécurité a-t-elle affecté la mise en œuvre du projet ? Par exemple, indiquez combien de fois les activités pédagogiques ont été déplacées vers des établissements extrascolaires, combien d'écoles ont fermé pour des raisons de sécurité et combien d'écoles ont rouvert ?**

Les incidents de nature sécuritaire sont fréquents et graves au Mali. En un seul trimestre, les rapports de sécurité d'EESA ont recensé un total de 71 attaques, dont la plupart ont eu lieu dans les régions du Nord où EESA opérait. Bien que le projet ait été initialement conçu comme une activité post-conflit, le niveau réel de conflit au Mali, en particulier dans le Nord, s'est aggravé au cours de la période de performance de l'EESA vers un état beaucoup plus proche du niveau de conflit.<sup>3</sup> Cela a souvent perturbé les activités programmées.

**6.1 Impact de la sécurité sur la mise en œuvre et les opérations d'EESA**

Malgré les contraintes opérationnelles importantes dues à son contexte de sécurité, le projet EESA a mis en œuvre toutes les activités prévues et a atteint ou dépassé tous les résultats visés, sauf un, lié à l'inscription. Dès le départ, EESA a continuellement adapté ses activités programmées et ses plans pour répondre aux réalités du contexte de sécurité. Même au démarrage, les décisions concernant l'inclusion des écoles dans le programme étaient basées sur des événements de sécurité en cours et des problèmes d'accès. L'ancien personnel d'EESA a indiqué lors des entretiens qu'environ 50 écoles initialement désignées comme sites du projet ont été immédiatement retirées de la mise en œuvre une fois qu'il a été déterminé que les risques pour le personnel et les actifs du projet étaient trop élevés pour mettre en œuvre les activités du projet. La direction d'EESA, de concert avec l'USAID/Mali, a substitué les emplacements initialement proposés dans les CAP de Tenenkou et Youwarou dans la région de Mopti au profit des CAP de Djenné et Sofara. Dans les cinq régions, les activités du projet ont été limitées à certains moments de la durée de vie du projet, notamment en termes d'accès, de dispositions logistiques et de réglementations mises en place par les autorités pour répondre aux incidents de sécurité. Dans l'ensemble, bien que la gestion du projet EESA se soit généralement bien adaptée aux situations de conflit changeantes, certains anciens membres du personnel d'EESA ont indiqué que leur flexibilité en termes de réponses rapides à un environnement de sécurité en évolution rapide était quelque peu limitée par la nécessité

---

<sup>3</sup> Pour un cadre analytique transnational pour mesurer et catégoriser les conflits et la gouvernance dans les États fragiles, voir par exemple PNUD, 2012, [Governance Measurements for Conflict and Fragility: a comparative Inventory](#). Pour les données sur les incidents de sécurité au Mali, voir le rapport annuel EESA 2018, annexe 3 : « Incidents de sécurité au cours des exercices 2018 T1, T2, T3 », comme indiqué dans le rapport trimestriel de sécurité des Nations Unies. Ces données figurent également dans une annexe au présent rapport. Les données pour les écoles EESA sont également incluses dans les annexes.

d'équilibrer les mesures contractuelles des résultats de performance avec le désir d'agir de manière plus « rapide ».

## **6.2 Planification d'urgence**

Le projet EESA a organisé une formation en matière de sécurité pour le personnel enseignant afin de les préparer à faire face aux menaces sécuritaires externes de manière créative. Un exemple vient de la communauté de Kouna, Macina. Les enseignants y ont donné des cours le soir pour donner aux membres des groupes extrémistes à proximité l'impression, en observant l'école pendant la journée, qu'elle était complètement fermée. Un autre exemple, partagé par les enseignants des écoles EESA, est qu'ils ont réagi au risque accru de groupes armés pendant les jours de marché bondé, qui ont souvent lieu en semaine, en fermant les écoles ces jours-là et en organisant des cours le week-end. De nombreux enseignants ont également expliqué comment la formation avait amélioré leurs compétences pour détecter les signes de détresse chez les apprenants et comment fournir un soutien psychosocial en cas d'événements de sécurité. Malgré cela, des entretiens avec des directeurs d'école, des enseignants et des DCAP montrent également que les participants au programme EESA n'ont pas nécessairement établi de lien direct entre les objectifs généraux d'EESA d'améliorer l'éducation dans les contextes d'urgence et l'utilité de la planification d'urgence pour les événements potentiels. Les personnes interrogées à Niono, Macina, Bourem et Ansongo, par exemple, ont reconnu qu'elles n'avaient pas pris en considération la manière dont une planification d'urgence avancée pouvait mieux leur permettre de maintenir des services éducatifs. Les contraintes liées à la sécurité du projet EESA avec le nom et le branding USAID peuvent également avoir empêché la détection du projet.

## **6.3 La continuité de l'instruction**

Malgré le contexte de sécurité, les écoles de la plupart des sites du projet sont restées ouvertes pendant toute la période de mise en œuvre d'EESA. Font exception à cette règle les écoles situées à Beldhanadji à Ségou et à Ber à Tombouctou. L'école de Beldhanadji, qui se trouve dans une zone très instable, a été fermée pendant 6 mois pendant la mise en œuvre du projet. Refermée juste à la fin du projet elle n'avait pas encore rouvert en 2019. L'école de Ber a été fermée et rouverte deux fois par mesure de précaution pendant la période de mise en œuvre du projet. Aucun cas n'a été signalé dans les cinq régions où les activités scolaires ont été déplacées vers des installations alternatives en réponse aux menaces à la sécurité.

Outre les problèmes de sécurité, les grèves des enseignants ont également eu un effet important sur les perturbations scolaires, comme l'ont indiqué les répondants des cinq régions. Par exemple, comme l'a signalé la responsable d'EESA, certaines activités ont été retardées ou n'ont pu être mises en œuvre comme prévu lorsque, dans les cas de grève, certains enseignants quittent leur poste, fermant ainsi leurs écoles.

## **7. Dans quelle mesure est-ce que les réalisations du projet sont durables ? Quelles stratégies et approches le projet a-t-il utilisées pour promouvoir la durabilité de ses résultats et dans quelle mesure celles-ci ont réussi ?**

La durabilité des réalisations du projet doit être analysée en tenant compte de ce que les neuf premiers mois de l'activité ont été axés sur l'évaluation des besoins et le recrutement. Comme la programmation n'a été lancée dans les communautés que neuf mois après l'attribution de la subvention, l'intervention du projet dans les écoles ciblées n'a duré que deux ans. Par conséquent, le projet a été confrontée à une limitation inhérente en termes de durabilité dans ses résultats intermédiaires prévus. En réponse à la question sur la durabilité, cette section examine trois principales catégories de données liées à la durabilité, à savoir : 1) comment le renforcement des capacités a soutenu le changement de comportement, 2) l'importance de soutenir l'éducation par la planification d'urgence et 3) des changements durables dans la politique nationale.

### **7.1 Le renforcement des capacités comme clé du changement de comportement**

L'évaluation finale de l'EESA a révélé des preuves de changements durables dans les perspectives et les attitudes des enseignants et des directeurs en réponse aux actions de renforcement de capacités du projet EESA. Plus particulièrement, les perspectives et l'application des compétences dans les domaines de l'éducation en situation d'urgence, du genre et des violences basées sur le genre, du WASH, de la gestion des conflits et de la culture de la paix ont changé en conséquence. Les enseignants ont signalé une sensibilisation accrue à l'équité genre qui s'illustre à travers les pratiques de classe. Par exemple, les enseignants déclarent utiliser une répartition plus équitable des tâches ménagères entre tous les élèves, lesquelles étaient principalement effectuées par les filles auparavant. La formation en éducation en situation d'urgence a également permis aux enseignants de mieux comprendre comment soutenir les élèves en détresse et faire face aux menaces de sécurité.

La formation des membres de comité de gestion scolaire a entraîné un engagement soutenu de la communauté à la gestion de leurs écoles, efforts qui se sont poursuivis bien au-delà de l'achèvement des interventions du projet. Plusieurs CGS ont institué un petit paiement par les utilisateurs pour entretenir les pompes à eau sur les propriétés de l'école. Certains CGS perçoivent régulièrement une redevance mensuelle de 500 francs CFA auprès de chaque ménage pour l'entretien de l'école. Les parents et les enseignants ont indiqué que les habitudes d'hygiène promues par le projet continuent d'être pratiquées et sont renforcées dans les écoles et les ménages.

La construction et la réhabilitation d'écoles et autres infrastructures faisaient partie des résultats attendus du projet. Le renforcement des capacités des communautés à élaborer et mettre en œuvre des plans d'amélioration de l'école a continué à inciter fortement l'inscription et l'assiduité des élèves. À l'inverse, en l'absence ou face à l'inadéquation des éléments d'infrastructure, il a été prouvé que cela produit un effet dissuasif sur l'inscription et la fréquentation.

Au niveau national, les modules de formation d'EESA pour le personnel du MEN ont été mis aux normes du Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) et intégrées dans les programmes de formation initiale des enseignants dans tout le Mali. Cela a donné lieu à une formation des formateurs spécifique à l'éducation dans les situations d'urgence. Le programme complet comprend des éléments de soutien psychosocial, la culture de la paix, la sensibilité au genre et aux violences basées sur le genre et en particulier la violence sexuelle.

### **7.2 Planification d'urgence**

La planification des mesures d'urgence était un élément essentiel des activités du projet EESA. Il a été envisagé de renforcer la résilience au sein des communautés afin de minimiser les interruptions de fréquentation à l'avenir. Cependant, l'évaluation finale n'a pas mis en évidence des perspectives de durabilité des processus de planification d'urgence. Le projet EESA a soutenu les processus de planification avec les CGS, ce qui a abouti à l'élaboration de plans d'urgence. Cependant, l'équipe n'a trouvé aucune preuve à aucun endroit des plans testés ou mis en œuvre dans un scénario d'urgence réel.

De même, l'évaluation finale du projet EESA conclut que les activités de planification d'urgence conduites avec le MEN n'ont pas abouti à des processus de planification soutenus. Les entretiens avec les cadres du MEN n'ont révélé aucune preuve de la planification d'urgence en cours en réponse à des problèmes de sécurité dans plusieurs des endroits où le projet a été mis en œuvre. Par conséquent, l'évaluation ne peut pas déterminer la durabilité de ces activités au niveau du MEN et du ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation (MATD).

### **7.3 Politiques d'envergure nationale**

En plus de son travail avec le MEN, les activités du projet EESA avec le MATD comprenaient la signature d'accords d'assistance mutuelle (AAM) avec les CGS des écoles EESA. L'AAM codifie le partage des ressources et autres aides en cas d'urgence entre les CAP. Bien qu'il n'y ait aucune preuve que ces accords

soient mis en œuvre, leur existence peut être considérée comme une preuve que les politiques évoluent vers un soutien mutuel durable entre les communautés et les collectivités locales. De même, les plans d'action du CGS élaborés avec le soutien du projet ont été intégrés dans les Plans de développement social, économique et culturel des collectivités locales (PDSEC), ce qui permet aux communautés scolaires de conduire leur propre planification du développement.

## **SECTION 5 : CONCLUSIONS**

L'évaluation conclut que les composantes de l'activité d'EESA, à savoir : 1) renforcer les infrastructures scolaires ; 2) renforcer les capacités des acteurs communautaires et du MEN et 3) la fourniture de kits scolaires aux élèves et de kits pédagogiques aux enseignants a contribué à l'augmentation des inscriptions à l'école primaire, en particulier pour les filles.

La collaboration du projet avec les comités de gestion scolaire a entraîné des changements fondamentaux dans l'engagement actif tant au niveau de l'école (avec les directeurs d'école et les enseignants) qu'au niveau MEN (avec les responsables AE et CAP). Selon de nombreuses personnes interrogées, cet engagement, conjugué avec les compétences résultant des formations EESA, a contribué à améliorer la fréquentation, à réduire l'absentéisme des enseignants et à améliorer la sécurité des filles et le confort en classe. L'approche du projet EESA pour travailler dans les communautés en utilisant des AMC a également permis une continuité efficace pendant les périodes de crise.

Le projet EESA a réussi dans son travail avec les comités de gestion scolaire en renforçant les capacités des principaux partenaires communautaires, tout en les habituant à assumer leurs rôles et responsabilités. Les membres de CGS ont ainsi pu prendre en charge les écoles locales et sont désormais dotés des compétences et des outils pour continuer à les gérer. Toutefois, la courte durée de l'intervention directe du projet avec les CGS sur la gestion des écoles a limité certains aspects de sa durabilité potentielle. Par exemple, le doute est permis en ce qui concerne la capacité des CGS à concevoir leurs plans d'amélioration des écoles ou leur engagement continu à promouvoir la scolarité sans soutien externe.

La stratégie de mobilisation communautaire du projet EESA consistant à utiliser les AMC a été une contribution efficace à un dialogue constructif menant à un soutien aux écoles EESA dans certaines communautés qui étaient auparavant divisées dans leur soutien aux écoles laïques, en particulier pour la participation des filles et les salles de classe mixtes. De nombreux répondants des écoles et des collectivités ont indiqué que les AMC étaient efficaces pour inculquer une influence durable. Cependant, selon certains membres des écoles et des communautés interrogés, en raison de l'écart relativement long entre la fin des activités d'EESA et les visites de sites de l'équipe d'évaluation, il y a eu un recul certain en matière de soutien à l'éducation laïque et au genre promues par EESA.

Le soutien aux infrastructures d'EESA a fonctionné comme une pierre angulaire sur laquelle se sont reposées les autres interventions. Les écoles nouvellement construites ou réhabilitées étaient importantes à la fois pour des raisons physiques, offrant aux élèves un environnement d'apprentissage viable et symboliquement, en tant que source de fierté et point focal pour que les communautés s'engagent dans le système éducatif du Mali au profit de leurs propres enfants. L'amélioration des points d'eau et des latrines a permis de garantir la santé et la sécurité des élèves, en particulier des filles. La formation WASH a réussi à changer les comportements des élèves à l'école et, comme avantage secondaire, s'est également étendue à de meilleures habitudes d'hygiène à la maison. Les interventions du projet en matière de renforcement des capacités avec les comités de gestion à base communautaire ont réussi à promouvoir la planification de l'éducation d'urgence et la promotion de solutions créatives aux problèmes de sécurité et aux défis de la gestion scolaire.

L'EESA a également amélioré les compétences des enseignants et renforcé leur connaissance dans des domaines tels que la scolarisation des filles, la gestion des conflits, les violences basées sur le genre en



milieu scolaire ainsi que dans les compétences de base telles que la gestion de classe et la pédagogie. Bien que de tels sujets aient été perçus comme utiles, la formation des formateurs sur le modèle « en cascade » a rencontré un succès mitigé car les formations proposées n'étaient pas toujours bien adaptées à l'expérience et au niveau de compétence des participants. Les cours de rattrapage en dehors des heures de classe pour les élèves, bien que considérés par la plupart des parents et des enseignants comme une bonne idée, étaient limités en échelle et n'étaient mis en œuvre que dans quelques écoles. De plus, ces cours ont parfois eu pour conséquence involontaire de servir plutôt les élèves qui ne fréquentaient pas les cours réguliers.

Le projet EESA était perçu comme jouissant d'un haut niveau de légitimité par les autorités maliennes ainsi qu'avec les organisations communautaires et scolaires avec lesquelles il coopérait. Le renforcement des capacités et la coordination au niveau régional du MEN ont également favorisé la durabilité des interventions du projet. Bien qu'il soit encore trop tôt pour déterminer la capacité du MEN à poursuivre ses activités sans soutien de suivi continu, le MEN a intégré les modules de formation d'urgence d'EESA dans la formation initiale des enseignants. Même en l'absence du projet EESA, les modules de formation sont désormais intégrés dans l'approche du MEN et, selon plusieurs responsables de l'éducation interrogés pour cette évaluation, devraient être utilisés dans tout le Mali.

L'insécurité et les crises ont affecté les communautés EESA, parfois gravement. En conséquence, la situation sécuritaire instable a miné la durabilité de ses résultats dans certains endroits. Alors que les parties prenantes ont signalé relativement peu de fermetures d'écoles EESA pendant la période de mise en œuvre, depuis la fin du projet, certaines communautés desservies par EESA sont devenues complètement inaccessibles. Par conséquent, l'absence signalée de fermeture d'écoles peut ne pas refléter le degré auquel les écoles ont été touchées par des violences fréquentes, y compris des menaces sécuritaires ou des menaces perçues d'événements violents.

Il est important de noter que l'utilisation de la fermeture des écoles et des perturbations comme indicateur des niveaux de sécurité, même dans un contexte éducatif, peut sous-estimer la manière dont l'insécurité affecte les écoles. Par exemple, de nombreux répondants aux entretiens indiquent que la construction de murs d'enceinte autour des écoles peut faire une différence substantielle. Alors que les infrastructures du projet reflétaient les directives de construction du MEN (qui n'incluaient pas d'exigence pour les clôtures), les répondants ont fréquemment mentionné le manque de mur d'enceintes autour de nombreuses écoles comme un problème grave exposant les enfants vulnérables aux voyous locaux et aux petits voleurs.

Dans certains cas, la peur de la violence potentielle ou quotidienne peut être presque aussi préjudiciable psychologiquement que la violence ou les menaces réelles. Même lorsque les incidents réels sont peu fréquents, les perceptions et les craintes continuent de peser lourdement sur la motivation des parents et des élèves à fréquenter l'école. Pour cette raison, le soutien psychosocial, un élément important du projet EESA, a contribué à atténuer une certaine insécurité psychologique affectant les élèves.

## **SECTION 6 : RECOMMANDATIONS**

La composante la plus importante de l'EESA - la construction de nouvelles écoles et la réhabilitation des écoles existantes a induit d'autres progrès au sein du système éducatif malien. Sur la base de l'expérience d'EESA, les recommandations comprennent :

### **#1. Le soutien à la construction et à la réhabilitation des infrastructures scolaires doit être encouragé.**

Un élément clé de la réussite globale de l'EESA a été son soutien aux comités de gestion scolaire et communautaire qui étaient particulièrement importants dans les communautés rurales. Les agents de mobilisation communautaire étaient particulièrement importants, mais, en tant qu'employés d'EESA, ils ont cessé leurs activités après la fermeture du projet.

## **# 2. Utiliser le modèle des agents de mobilisation communautaire pour soutenir les comités de gestion en milieu scolaire et communautaire.**

L'évaluation a révélé qu'un élément clé de la durabilité du projet EESA était sa contribution à la capacité de gestion et de supervision des académies régionales de l'éducation. Le projet a aidé les responsables de l'éducation à mieux intégrer leur travail avec les comités de gestion au niveau de la communauté et de l'école dans des domaines tels que la planification d'urgence, la formation pédagogique et la supervision des écoles. En outre, les modules et les programmes de formation d'EESA ont été intégrés dans la formation initiale pour l'éducation en situation d'urgence au niveau national. L'intégration d'EESA et ses relations de travail étroites avec les autorités éducatives régionales et locales ont été mutuellement bénéfiques. Cela a non seulement renforcé la légitimité du projet mais aussi a favorisé un engagement plus prononcé entre les autorités éducatives et les comités de gestion au niveau de la communauté et de l'école.

## **# 3. Impliquer les autorités éducatives dans les comités de gestion au niveau communautaire et scolaire.**

Le soutien psychosocial, un élément important de l'EESA, a contribué à atténuer une certaine insécurité psychologique affectant les élèves.

## **# 4. Renforcer le conseil psychosocial et la formation dans les communautés et les écoles touchées par les conflits.**

U.S. Agency for International Development  
1300 Pennsylvania Avenue, NW  
Washington, DC 20523