

EVALUATION EXTERNE CONJOINTE DU PROGRAMME D'APPUI A LA DECENTRALISATION DE L'EDUCATION (PADE) ET DU PROGRAMME D'EDUCATION NON FORMELLE (PENF) DE LA DDC AU MALI



Table des matières

Liste des abréviations	4
Résumé exécutif	6
Introduction.....	10
1. Contexte de l'évaluation	10
1.1 Défis et enjeux de l'éducation au Mali	10
1.2. Des réformes initiées dans le système éducatif.....	11
1.2 La mise en œuvre d'une gestion décentralisée du système éducatif avec une implication maximale des collectivités territoriales	12
1.2.1 Sur le plan politique et institutionnel :	12
1.2.2 Sur le plan des ressources financières	12
1.3. Les offres éducatives alternatives dans le système éducatif.....	13
1. 4. Présentation des programmes objets de l'évaluation	13
1.4.1 Le Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE)	13
1.4.2 Le Programme d'Education Non-Formelle (PENF).....	15
1.5. Dispositifs de mitigation des effets de l'insécurité et de la crise sanitaire due au COVID	17
1.6. Principaux outils dans la mise en œuvre des deux programmes	17
1.6.1 L'Appui Budgétaire Sectoriel Décentralisé (ABS-D)	17
1.6.2 La Gestion de Projet Sensible aux Conflits (GPSC)	18
2. Méthodologie de l'évaluation.....	18
2.1 Objectifs de l'évaluation externe conjointe	18
2.2 Questions d'évaluation	18
2.3 Collecte des données.....	19
2.4. Mission sur le terrain.....	19
2.5 Limites de l'évaluation	20
3. Constats	20
3.1. Introduction à l'analyse des résultats selon les outcomes des programmes PADE et PENF	20
3.1.2 Efficacité des actions du PADE.....	21
3.1.3 Efficacité des actions du PENF.....	23
3.2.2. Efficience des moyens de mise en œuvre	24
3.2. 3 Pertinence des activités mises en œuvre	26
2.4. Cohérence du PADE et du PENF avec les politiques d'éducation et l'approche de la DDC	30
3.2.5. Durabilité institutionnelle et financière.....	31
La variable « genre »	32
4.Conclusion de l'analyse des constats	33
Les leçons apprises.....	33

5. Les Enjeux persistants	34
5.1. Enjeux liés au contexte sécuritaire dans les zones d'intervention (pertinence).....	34
5.2. Enjeux liés à l'accès des populations à une éducation de base de qualité	34
5.3. Enjeux liés au cadre institutionnel d'un appui à l'éducation de base au Mali	35
6. Recommandations pour le futur programme d'appui à l'éducation de base de la DDC.....	35
6.1. Orientations et thématiques à couvrir.....	35
Les thématiques à couvrir:.....	36
6.2 Approches à adopter.....	37
7. Conclusion	37
Documents consultés.....	39
Annexe 1 : Tableaux récapitulatifs des réalisations en termes d'efficacité du Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) et du Programme d'Education Non Formelle (PENF)	41
Annexe 2: Liste des personnes rencontrées.(internal only).....	55

Liste des abréviations

ABS-D	Appui Budgétaire Sectoriel Décentralisé
AE	Académie d'Enseignement
APE	Association des Parents d'Elèves
AT	Assistant Technique
CADDE	Cellule d'Appui à la Décentralisation et à la Déconcentration de l'Education
CAP	Centre d'Animation Pédagogique
CGS	Comité de Gestion Scolaire
CIEF	Centre International d'Expertises et de Formation
CLOCSAD	Comité Local d'Orientation de Coordination et Suivi des Actions de Développement
CNR-ENF	Centre National des Ressources de l'Education Non Formelle
CREDD	Cadre Stratégique pour la Relance Economique et le Développement Durable (2019-2023)
CROCSAD	Comité Régional d'Orientation, de Coordination et de Suivi des Actions de Développement
CT	Collectivité Territoriale
DDC	Direction du Développement et de la Coopération
DNEF	Direction Nationale de l'Education Fondamentale
DNP	Direction Nationale de la Pédagogie
ENF	Education Non Formelle
FQ	Formation Qualifiante
GPSC	Gestion des programmes Sensibles aux Conflits
HELVETAS	HELVETAS Swiss Inter coopération
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MM	Maria Montessori
MS	Malles Scientifiques
ODD	Objectif pour le Développement Durable
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OP	Organisation Paysanne
OSC	Organisation de la Société Civile
OSP	Organisation Socio Professionnelle
PADE	Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (DDC : 01.02.2018 - 31.01.2022)
PDESC	Plan de Développement Social, Économique et Culturel de la Commune
PdT	Pédagogie du Texte
PENF	Programme d'appui à l'Education Non Formelle
PRODEC 2	Programme Décennal de Développement de l'Education et de la formation professionnelle (2 ^{ème} génération ; 2019 – 2028)

ProDoc	Document de Projet
PTF	Partenaire Technique et Financier
SOPROSA	Société de Production de Semences Améliorées
SSA/P	Stratégie de Scolarisation Accélérée / Passerelle
STD	Service Technique Déconcentré
TdR	Termes de Référence

Résumé exécutif

Le rapport présente les résultats de l'évaluation externe conjointe de deux programmes financés par Le Bureau de la coopération suisse (Buco) au Mali. Le Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) financé depuis 2005, qui est dans sa cinquième phase, a pour finalité de contribuer à l'amélioration de la qualité et à la gestion décentralisée d'une éducation de base équitable et inclusive au Mali. A la Phase 3 (2010-2013), au regard des demandes toujours plus fortes pour des alternatives éducatives répondant aux besoins des enfants non scolarisés et déscolarisés précoce, un autre programme a vu le jour le jour : le Programme d'Education Non-formelle (PENF). La finalité de ce nouveau programme est de contribuer à l'éducation, la formation professionnelle et l'insertion socioéconomique des jeunes adultes par des approches innovantes et alternatives, de manière équitable et inclusive. Les deux programmes interviennent dans les régions de Sikasso, Mopti et Tombouctou.

L'équipe d'évaluation a été confrontée à deux difficultés majeures dans l'analyse des données recueillies. En premier lieu, les outcomes et objectifs spécifiques ont changé pour les différentes phases du PADE et du PENF. Deuxièmement, et parce que la formulation même des effets attendus a changé, les données consultées dans les rapports des évaluations antécédentes, de fin d'opération ou annuels, ne peuvent pas être toutes analysées de façon longitudinale surtout en termes d'efficacité dans l'atteinte des effets des deux programmes. Certaines données sont manquantes notamment les actions et leurs résultats envers certaines populations- cible par exemple : les personnes vivant avec un handicap. En outre, le dispositif de suivi est insuffisant pour renseigner et désagréger les données par zone d'intervention . En l'absence de ces données, une analyse descriptive montre les réalisations.

L'analyse proposée part de la phase 3 du PADE jusqu'en 2021. Pour le PENF, elle prend en compte la phase 2 et la phase 3 de 2020 à 2021. Des tableaux récapitulatifs avec toutes les données recueillies se situent en Annexe 1.

Au terme de l'analyse des constats, il est à souligner que la mise en œuvre du PADE et du PENF a connu des résultats probants en termes de renforcement des capacités de gestion des populations au niveau décentralisé avec une meilleure maîtrise dans la gestion du système éducatif. A cela, il faut ajouter que malgré la situation des crises sécuritaire et sanitaire, des avancées quantitatives et qualitatives dans la mise en œuvre des offres éducatives alternatives proposées ont été enregistrées.

Pour la maîtrise d'ouvrage par les collectivités territoriales pour une éducation de qualité de leur population, les actions du PADE et par la suite du PENF ont pour effets :

- Une meilleure connaissance de la part des collectivités et des comités de gestion (CGS) de leurs rôles et responsabilités.
- Une meilleure prise en compte des questions éducatives dans les plans de développement des communes : (80% des communes et des CGS élaborent leur plan d'action) ; avec une plus grande capacité de mobiliser des fonds octroyés pour la mise en œuvre des plans d'actions.
- La dynamisation des intercommunalités et des inter collectivités : de plus en plus d'activités sont menées au sein de ces regroupements de communes et de collectivités.
- L'existence d'un vivier de formateurs/animateurs formés capables de prendre la relève à l'ouverture des écoles dans les zones à risque (100 enseignants formés).
- Une collaboration établie avec des partenaires sur le terrain et l'implication de certaines organisations telles que : Nowegian Refugee Council (NRC) ; UNICEF ; ADE NORD, la Fondation Stromme ; OCHA.

Pour l'amélioration de la qualité de l'éducation de base au centre et au nord du Mali

L'intégration réussie des alternatives et innovations que sont la Stratégie de Scolarisation Accélérée -Passerelle (SSA/P), les coins de lecture et les malles pédagogiques sont à relever. Les rapports consultés indiquent qu'un grand nombre d'enfants issus de la stratégie accélérée SSA-P ont intégré l'école classique (431.948 enfants dont 259.168 filles récupérés et transférés à l'école). A ces chiffres, il convient d'ajouter 1750 enfants de personnes déplacées internes (PDI). De même les coins de lecture ont amélioré les résultats d'apprentissage de 16 723 enfants des coins de lecture.

Pour la mitigation des conséquences de la crise sécuritaire et de la menace terroriste contre le système éducatif classique

Dans les mesures prises pour mitiger les conséquences de l'insécurité, il faut souligner l'organisation de cadres de concertations pour discuter, analyser les causes de la fermeture des écoles et planifier avec les acteurs au niveau décentralisés (AE, CT et les CGS) la réouverture progressive des écoles.

De nouvelles façons d'apprendre ont étées introduites pour faire face aux deux crises (sécuritaire et sanitaire liée à la pandémie du COVID 19) avec l'introduction de cours à distance sur tablettes et l'organisation du rythme de l'école à double vacation : coranique et classique.

En outre, l'intégration de l'approche Gestion de Projets Sensibles aux Conflits (GPSC) dans la mise en œuvre des programmes a permis une meilleure adaptation des interventions aux réalités de terrain et aux besoins des communautés, et le renforcement de la collaboration et de l'implication des acteurs à la base (organisation de la société civile, ONG nationales et associations etc.)

Pour le PENF, en plus des acquis de la maîtrise de l'ouvrage par les collectivités territoriales pour une éducation de qualité de leur population et au-delà des données statistiques, l'analyse de l'efficacité montre une réelle satisfaction des bénéficiaires qui voient l'acquisition des compétences en alphabétisation et en techniques professionnelles par la formation qualifiante comme une plus-value au niveau d'augmentation de leurs revenus comme au niveau de leur place dans la communauté. Les entretiens ont révélé que certains de ces anciens formés sont devenus des « tuteurs » pour les jeunes.

L'analyse des données collectées (documents et entretiens) démontre la pertinence de l'appui de la coopération suisse dans le domaine de la décentralisation de l'éducation et dans le domaine de l'éducation non-formelle pour une diversification des offres éducatives au Mali.

Les défis sont liés surtout à la mise en œuvre de tels programmes dans un environnement sécuritaire difficile, à une implication plus effective des structures de pilotage au niveau central et décentralisé, à la maîtrise de l'outil de financement qu'est l'ABS-D, ou bien encore l'insertion durable des formés issus des formations qualifiantes du PENF. Un autre défi est l'établissement des conditions de désengagement pour permettre une pérennisation des acquis au-delà du financement de la DDC.

Les enjeux persistants relèvent toujours de l'accès à une éducation inclusive et de qualité et de la pertinence des offres éducatives. Ils sont aggravés par les conséquences des crises qui frappent le système éducatif (la crise sécuritaire depuis 2012 et récemment la crise sanitaire du COVID 19). Une autre catégorie d'enjeux est plutôt d'ordre institutionnel. Elle intègre les leçons apprises en termes de partenariat dans la mise en œuvre d'un appui à l'éducation de base au Mali.

Ces enjeux sont articulés dans les questionnements ci-dessous :

Enjeux liés au contexte sécuritaire dans les zones d'intervention (pertinence)

Comment continuer à appuyer tous les acteurs du système éducatif dans leur rôle de gestionnaires à des niveaux différents et dans des zones à risques ? Les deux programmes ont montré que ces acteurs du système éducatif (les STD, les CT avec les commissions éducatives, les CGS, les AME, etc...) sont les leviers incontournables pour arriver à une éducation de base inclusive et de qualité. Des actions de renforcement de capacités de ces acteurs doivent être continuées

Quelles stratégies adopter pour continuer un appui nécessaire alors que le concept même de « l'école » est remis en cause dans certaines communautés ? Et, comment continuer à utiliser « l'école » comme vecteur de cohésion sociale pour un meilleur « vivre ensemble » ?

Quelles stratégies adopter pour accompagner les communautés dans leurs besoins de développement socio-économique ? Alors que d'une part, les conséquences des crises ont augmenté la pauvreté et que de l'autre, les jeunes et les moins jeunes ne doivent pas tomber dans les filets des terroristes et du banditisme, ou dans l'appât de l'émigration interne (zone rurale vers zone urbaine) ou hors du pays.

Enjeux liés à l'accès des populations à une éducation de base de qualité

Comment appuyer les efforts de l'Etat pour garantir un accès équitable et inclusif ? En tenant compte :

- de l'existence toujours plus nombreuses de déscolarisés et d'enfants traumatisés par les conflits et les violences ;
- des effectifs pléthoriques existants et qui vont persister à cause des transférés récupérés par le biais des alternatives éducatives (SSAP et d'autres) ; et
- du manque chronique d'infrastructures et des dégradations des écoles.

Comment promouvoir une éducation de base de qualité avec un continuum formation-insertion permettant le développement socio-économique des zones ciblées et des populations elles-mêmes, surtout les jeunes ?

Enjeux liés au cadre institutionnel d'un appui à l'éducation de base au Mali

Comment renforcer les liens institutionnels avec le MEN (les différentes directions des enseignements et les STD) ?

Comment rendre plus visibles les actions de la DDC en matière d'éducation de base et plus spécifiquement dans les offres éducatives alternatives et ainsi passer à un plaidoyer du style « marketing » pour accélérer une mise à l'échelle durable des alternatives éducatives et des innovations pédagogiques qui ont fait leur preuve ?

Comment renforcer et rendre plus opérationnel le cadre partenarial existant avec les organisations internationales, les ONG œuvrant dans les zones d'intervention pour continuer à appuyer les acteurs du système éducatif (les STD, les CT, CGS, les AME, etc...) dans leur rôle de gestionnaires à des niveaux différents et dans des zones à risques et pour avoir plus d'impact ?

Les réponses à ce questionnement donnent quelques orientations pour le futur programme d'appui à l'éducation de base de la DDC au Mali.

Recommandations pour le futur programme d'appui à l'éducation de base de la DDC

Orientations et thématiques à couvrir

Les orientations proposées par l'Equipe d'évaluation ne sont pas nouvelles car les besoins en éducation de base au Mali n'ont pas changé. Il y a certes des résultats au niveau de la mise en œuvre du PADE et du PENF, mais ces résultats/effets ont besoin d'être inscrits dans la durée. Les orientations suivantes doivent servir de cadre aux actions futures de la DDC en matière d'éducation de base :

1. Dans son appui à l'éducation de base au Mali, la Coopération suisse doit poursuivre la mise en œuvre des stratégies visant (en priorité) l'éducation non formelle (un système répondant le mieux au grand nombre de non-scolarisés et déscolarisés) en y intégrant l'acquisition de compétences professionnelles.
2. Le renforcement des capacités de gestion des différents acteurs du système éducatif : Les acquis en termes de renforcement des capacités de gestion décentralisée des différents acteurs doivent être consolidées.
3. Des stratégies d'appui au système éducatif formel comme : la formation des enseignants, l'amélioration des programmes et des approches pédagogiques favorisant l'apprentissage.
4. Des actions d'accompagnement comme l'offre de cantines scolaires, l'établissement d'actes de naissance doivent compléter l'appui à l'éducation de base.

Les réponses aux questions contenues dans l'énoncé des enjeux peuvent être classées en trois thématiques :

- **Gestion décentralisée du système éducatif** : Les acquis de la phase 5 du PADE ont besoin d'être pérennisés avec un accent sur le renforcement des compétences de gestion financière et de mobilisation de ressources des collectivités et des communautés. Un accent particulier sera mis sur l'effectivité des mécanismes de redevabilité pour encore plus de mobilisation communautaire pour

prendre en compte des besoins que ne pourra pas couvrir le prochain appui : construction d'infrastructures, etc.

- **Accès inclusif et équitable** y compris des actions plus soutenues avec les écoles coraniques et les médersas ainsi qu'une intégration des mesures prises pendant la phase 5 du PADE et phase 3 du PENF pour remédier aux situations d'urgence et pour rendre l'école plus sûre ainsi que l'utilisation des outils d'apprentissage à distance.
- **Pertinence et qualité des offre éducatives** en y intégrant des formations qualifiantes et un mécanisme d'insertion économique durable des jeunes formés. Le mécanisme proposé ne doit pas seulement être un kit d'installation mais doit comporter un accompagnement dans l'installation et sur une durée. De même, une meilleure collaboration avec les organisations paysannes et les structures de financement des microentreprises peut permettre aux formés une expansion de leurs activités.

L'appui à l'éducation de base au Mali doit couvrir ces thématiques en y intégrant les réponses aux questions formulées dans les enjeux, en utilisant de façon opérationnelle les approches prônées par la DDC (Le triple nexus : développement, humanitaire et paix) et en formalisant les synergies, d'abord avec ses programmes au Mali (Formation professionnelle, gouvernance, paix et sécurité), ensuite avec les nouveaux programmes que sont RAMAA, AREN, la formation des enseignants, et avec le niveau sous -régional etc...) et avec les autres partenaires sur le terrain dont le NRC, l'UNICEF et l'UNESCO.

Il y a lieu de continuer à travailler avec les Ministères (Education, Formation, et Décentralisation) pour leur implication effective et soutenue dans le pilotage du futur programme.

Introduction

Le Bureau de la coopération suisse (Buco) au Mali finance depuis 2005, le Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE). Ce programme est dans sa cinquième phase. A la Phase 3 (2010-2013), au regard des demandes toujours plus fortes pour des alternatives éducatives répondant aux besoins des enfants non scolarisés et déscolarisés précoce, un autre programme a vu le jour le jour : le Programme d'Education Non-formelle (PENF). Les deux programmes interviennent dans les régions de Sikasso, Mopti et Tombouctou.

Le rapport présente les résultats de l'évaluation externe conjointe des deux programmes (le Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) et le Programme d'Education Non Formelle (PENF)).

L'évaluation, commanditée par le Bureau de la coopération suisse au Mali, a pour objet principal de faire une analyse conjointe et longitudinale des deux programmes pour permettre de tirer des leçons et ainsi orienter la formulation d'un futur programme en éducation de base (Cf Termes de Référence de l'évaluation).

1. Contexte de l'évaluation

1.1 Défis et enjeux de l'éducation au Mali

Les principaux enjeux et défis du système éducatif du Mali dans son ensemble, mais plus particulièrement de l'éducation de base, sont décrits dans les documents nationaux de politiques éducatives (Cf. Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC 2) et sont soutenus par différentes études menées par les partenaires du système éducatif (USAID, UNICEF, UNESCO, Banque Mondiale, etc...). Il s'agit notamment de :

- Garantir le droit et l'accès à l'éducation pour toutes et tous. Cet enjeu, commun à tous les Etats en Afrique, se pose de façon plus complexe au Mali : le pays vit une crise sécuritaire depuis 2012. Une des conséquences de cette crise est une mauvaise perception du système éducatif classique qui dure depuis toujours dans certaines zones et de plus en plus dans le reste du pays à cause des mauvaises performances et le non-emploi des diplômés. Les suspicions et réserves vis-à-vis de « l'école » sont aussi véhiculées par les présumés djihadistes qui ne veulent pas d'une « école de type occidental ». Il en résulte des attaques perpétrées contre les symboles de l'Etat, l'administration et les écoles engendrant ainsi la fermeture de centaines d'écoles et la désertion des enseignants dans certaines localités.
- Mettre en œuvre une éducation de qualité sur toute l'étendue du pays et ainsi réduire les disparités de tout genre. Les différentes analyses du contexte de l'éducation au Mali et des résultats des apprentissages au niveau national mettent l'accent sur le défi majeur que représente la qualité. En 2015-2016, des études révèlent en ce qui concerne l'éducation de base que seuls 30,4% des enfants achèvent le cycle fondamental. Cette moyenne nationale cache de fortes disparités régionales qu'il y a lieu d'adresser.

Le taux de scolarisation est la suivante par région : District de Bamako 98%, régions de : Gao 19,7%, Kayes 30,6%, Kidal 1,5%, Koulikoro 54,6%, Mopti 20,3%, Ségou 38%, Sikasso 45%, Tombouctou 18,8% soit une moyenne nationale de 44,2%¹.

Selon l'Annuaire statistique 2018-2019, le taux d'achèvement au 2ème cycle de l'enseignement fondamental est de 73,4% à Bamako contre 32,1% à Sikasso, 13,3% à Tombouctou et 12,9% à Mopti. De même, près de 80% des enfants maliens arrivent en 9^{ème} année sans les connaissances de base requises notamment en français et en mathématiques, et que 46% sont des redoublants.

La scolarité des filles est souvent compromise pour plusieurs raisons dont les barrières sociales et l'insécurité. Les chiffres montrent que seules 25% des filles contre 41% des garçons ont accès au 2eme Cycle².

Au niveau national, le taux brut au Fondamental 1 a varié de 69% (75% garçons contre 63 filles) de 2016-2017 à 69% (71% garçons contre 67% filles) en 2020-2021 en passant par 71% (72% garçons contre 70% filles) en 2019 -2020. Corrélativement, l'indice de parité est passée de 0,84 en 2016-2017 à 0,95 en 2020-2021.

¹ Source annuaire 2018 – 2019 du MEN).

² PRODEC 2

On constate que l'écart entre les garçons et les filles en termes d'accès s'est réduit entre 2016/2017 à 2020/2021.

De même, le taux des enfants issus du milieu rural qui achèvent le cycle fondamental représente 17%. Les disparités qui généralement existent entre les zones rurales et les zones urbaines, sont exacerbées par le manque d'enseignants, la dégradation des infrastructures, le faible attrait des offres éducatives pour les communautés et l'appauvrissement des familles.

L'objectif fixé par l'Etat malien d'élargir la couverture scolaire est rendu encore plus difficile à atteindre à cause de la situation des populations déplacées, de l'insuffisance d'enseignants formés et de plusieurs écoles fermées (1632 en décembre 2022)³.

- Développer des stratégies éducatives permettant d'assurer la continuité de l'éducation, de préserver les investissements réalisés dans le secteur de l'éducation durant le PRODEC1 et de promouvoir un environnement d'apprentissage. Cela implique la mise en place d'une forme de réactivité dans les domaines de la pratique pédagogique, des curricula et de la politique d'évaluation des apprentissages dans les contextes de crise sécuritaire et d'urgence humanitaire que vit le pays. Il est à noter que la crise sanitaire liée à la COVID 19 vient aggraver ce besoin.
 - Disposer de ressources financières à la hauteur des enjeux et des disparités sur toute l'étendue du territoire national. Les ressources financières de l'Etat ne suffisent pas malgré la volonté d'y consacrer un budget de 32,5 % en 2030 (Vision du PRODEC2). En outre, elles s'amenuisent au fil des ans, à cause des obligations liées au maintien de la sécurité au niveau national. Entre 2015 et 2019 elles sont passées de 32,4 à 26,6% (loi de finances 2019)⁴, représentant 3,4% du PIB. La part de l'éducation non-formelle représente seulement 2,3% en 2019. Selon la tendance là aussi est à la baisse.
- Les partenaires techniques et financiers (PTF) participent au financement de l'éducation dans leur domaine d'intérêt. Toutes les contributions doivent être mutualisées pour plus d'impact.
- Mettre en œuvre les réformes initiées par l'Etat dans le domaine de l'éducation avec un accent particulier sur la décentralisation de l'éducation et l'implication effective des collectivités territoriales dans la gestion locale du système éducatif.

1.2. Des réformes initiées dans le système éducatif

Des réformes ont été initiées dans le pays et sont contenues dans les documents de politique de l'éducation : le Programme Décennal de l'Education (PRODEC 1 (2001-2012/13) ; le Programme intérimaire entre le PRODEC1 et PRODEC 2 ; et enfin le PRODEC2 (2019-2028). L'analyse des résultats ayant donné naissance au PRODEC 2 indique que les progrès obtenus lors de la mise en œuvre du PRODEC 1 ont été sérieusement minorés par la crise multidimensionnelle que le pays traverse depuis 2012.

L'Objectif global du PRODEC2 est d' «assurer le droit des citoyens à une éducation et formation de qualité à travers un système éducatif inclusif, mieux adapté, cohérent et fonctionnel». Les grands axes visant l'amélioration de l'éducation en général, et plus particulièrement la qualité et l'accès sont :

- (i) L'amélioration de l'efficacité interne et externe du système éducatif ;
- (ii) L'amélioration de la formation et de la gestion des enseignants ;
- (iii) La promotion de l'accès équitable et inclusif à une éducation de base de qualité pour tous ;
- (iv) Le renforcement de la gouvernance du secteur ;
- (v) Le renforcement de la résilience du secteur.

³ Information fournie par le Cluster Education (TdR)

⁴ Rapport Final De L'évaluation Externe Du Programme Décennal de Développement de L'éducation et de la Formation Professionnelle Deuxième Génération (Prodec2) 2019-2030. En vue de son endossement par les partenaires techniques et Financiers

Au titre des réformes, des actions visent notamment la gestion décentralisée et déconcentrée de l'éducation, le développement d'alternatives éducatives pertinentes axées sur des emplois locaux, l'intégration de ces alternatives par le Ministère de l'Education, la garantie d'un environnement éducatif sûr et protecteur gage d'une cohésion sociale et de la prévention des conflits. Les deux programmes, objets de cette évaluation s'inscrivent dans cette logique d'intervention.

1.2 La mise en œuvre d'une gestion décentralisée du système éducatif avec une implication maximale des collectivités territoriales

La décentralisation constitue la politique phare du Gouvernement du Mali. Depuis 1993, des dispositions ont été prises afin de doter les régions de structures capables d'assurer une gestion décentralisée et déconcentrée. En ce qui concerne le secteur de l'éducation, le choix de la gestion décentralisée a été porté en son temps par le Programme Décennal de l'Education (PRODEC1). Ainsi des dispositions ont étées prises pour transférer des domaines de gestion publique aux collectivités territoriales (CT). Le plus récent étant le décret N°2015-0678 /P-RM du 20 Octobre 2015 qui vient redéfinir les compétences⁵ en matière d'éducation.

Malgré une volonté affirmée et répétée de faire de la décentralisation un outil de performance, des défis persistent.

1.2.1 Sur le plan politique et institutionnel :

- La pleine implication de toutes les parties prenantes à la gouvernance de l'éducation au Mali avec un transfert effectif et intégral des compétences et des ressources aux collectivités territoriales (CT) et aux services techniques déconcentrés (STD) de l'éducation.
- Une plus grande implication des mécanismes de coordination que sont : Le Comité Régional d'Orientation de Coordination et de Suivi des Actions de Développement (CROCSAD) et au niveau cercle, le Comité Local d'Orientation de Coordination et de Suivi des Actions de Développement (CLOCSAD) en tant qu'instances de prise de décision et de supervision des actions éducatives.
- La promotion de la décentralisation par des activités d'information et de communication adaptées aux différents publics et particulièrement aux commissions éducatives, aux structures de gestion communautaire que sont les comités de gestion scolaires (CGS), et les associations de parents d'élèves (APE). La crise sécuritaire et le déplacement des populations ont bouleversé le fonctionnement des écoles.
- La mise en place d'un cadre de dialogue social permettant de rectifier la trajectoire de la décentralisation à travers des aménagements et des mesures correctives à même de faciliter le déroulement des années scolaires normales et de contenir les conflits sociaux sévères ayant des effets déstructurants profonds sur le système éducatif.
- La mise en place de mécanismes de dynamisation et de renforcement de capacités des structures décentralisées pour qu'elles puissent mieux remplir leur mandat dans le cadre de la gestion de l'école en mode décentralisé.

1.2.2 Sur le plan des ressources financières

La nécessité d'organiser la mobilisation de ressources financières pour le développement de l'éducation de base et de la formation professionnelle et ainsi apporter une réponse pertinente aux besoins éducatifs des jeunes et leur permettre, une fois formés, une insertion socioprofessionnelle durable.

⁵ Décret N°2015-0678/P-RM du 20 octobre 2015 abrogeant et remplaçant le Décret N°02-313 / P-RM du 4 juin 2002 fixant les détails des compétences transférées de l'Etat aux Collectivités Territoriales en matière d'Éducation.

1.3. Les offres éducatives alternatives dans le système éducatif

Comme indiqué plus haut, l'offre éducative au Mali est confrontée à l'existence d'un grand nombre d'enfants non scolarisés ou déscolarisés. Près de 50% des enfants sont hors de l'école. Ils proviennent en majorité du monde rural. Ils sont relativement plus nombreux dans les régions de Mopti (60,4), Ségou (52,3), Sikasso (43,7) et Kayes (45,3). A ce chiffre s'ajoutent aussi un grand nombre d'adultes analphabètes. Les alternatives éducatives dans le système non formel répondent à ce défi.

Ces alternatives mises en œuvre principalement par des ONG et des associations de la Société Civile ciblent en majorité les enfants de 9 à 13 ans mais aussi des adultes.

Le PRODEC2⁶ les décrit comme étant une des mesures pouvant permettre de scolariser des enfants qui, autrement, resteraient en dehors du système éducatif. Il est à noter, cependant, que les offres alternatives souffrent de sous financement. Les offres alternatives d'éducation décrites dans le PRODEC 2 incluent : La Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSA-P), les Centres d'Education pour le Développement (CED), les Centres d'Education pour l'Intégration (CEI), les écoles mobiles (EMOB) destinées aux enfants vivant en milieu nomade (éleveurs ou pêcheurs), les Ecoles à Classe Unique (ECU). D'autres innovations pédagogiques viennent renforcer le dispositif d'amélioration de l'efficacité interne de l'éducation de base : les coins de lecture, l'utilisation des malles pédagogiques et l'introduction des savoirs locaux dans le curriculum.

1.4. Présentation des programmes objets de l'évaluation

1.4.1 Le Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE)

Initié depuis 2005, le Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) a été conçu pour répondre à la vision de l'Etat malien pour une éducation de base de qualité, décentralisée permettant un accès à chaque enfant malien et sur toute l'étendue du territoire.

L'évolution du Programme montre une constance dans l'hypothèse de base de la DDC lui ayant donné naissance : un appui aux réformes de l'Etat en privilégiant la décentralisation de la gestion du système éducatif contribuerait à l'amélioration de l'accès à une éducation de base inclusive et de qualité. Ainsi, au fil des phases, les objectifs généraux se sont concentrés sur deux leviers : a) renforcer les capacités des acteurs locaux en gestion du système éducatif ; et b) promouvoir un accès équitable et inclusif à une éducation de base avec comme spécificité la mise en œuvre d'alternatives éducatives au plus près des besoins des régions cibles.

A ces premiers objectifs, les phases 4 et 5 ajoutent de façon explicite un objectif spécifique focalisé sur l'intégration des alternatives éducatives par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) dans son plan de développement de l'éducation et la formation. Cet objectif représente une précondition à la mise à l'échelle des différentes alternatives éducatives et innovations pédagogiques contenues dans le PADE. Elle requiert le renforcement des capacités de gestion des acteurs institutionnels régionaux et nationaux des ministères concernés.

En outre, une extension de la zone de couverture allant initialement de la Région de Sikasso pour inclure successivement les régions de Mopti et de Tombouctou est aussi notable dans la mise en œuvre du PADE.

La Phase 5 est l'aboutissement de l'évolution du Programme, elle intègre les leçons apprises lors des revues externes des phases antérieures en matière d'outcomes /effets et de gestion des actions menées. Pour son analyse des résultats, l'évaluation retient les énoncés de la finalité, de l'objectif spécifique et des outcomes de cette dernière phase.

1.3.1.1 PADE Phase 5 : Finalité, objectif spécifique et outcomes

Pour la dernière phase, la finalité est de : Contribuer à l'amélioration de la qualité et à la gestion décentralisée d'une éducation de base équitable et inclusive au Mali.

⁶ Sous-Programmes 3.2 et 3.3 du PRODEC 2 (2019-2028)

L'objectif spécifique est de : *Consolider les acquis du programme en termes d'amélioration de la gestion décentralisée d'une éducation de base équitable et de qualité, prenant en compte les spécificités des régions d'intervention.*

Outcomes (effets) du PADE

Quatre effets attendus à l'issue des actions menées :

Outcome 1 : Les collectivités territoriales des trois régions, de concert avec les services déconcentrés de l'éducation, gèrent une éducation de base de qualité adaptée à leurs spécificités

Outcome 2 : Dans un environnement sûr et protecteur, les enfants du centre et du nord Mali, accèdent à une éducation de base de qualité, pertinente, équitable et inclusive prenant en compte les conflits.

Outcome 3 : Les populations des zones affectées par la crise contribuent au renforcement de la cohésion sociale et à la prévention des conflits dans leurs localités

Outcome 4 : Le Ministère de l'éducation nationale intègre les alternatives éducatives développées par les phases antérieures du PADE dans son plan de développement de l'éducation et de la formation professionnelle (PRODEC).

Groupes cible du programme

Le programme cible des populations variées dans les zones d'intervention. Il s'agit notamment :

- des élèves/apprenants ;
- des parents d'élèves ;
- des autorités traditionnelles ;
- des membres des collectivités territoriales (élus) ;
- des membres des commissions éducatives ;
- des membres des comités de gestion scolaire ;
- des fonctionnaires des services centraux et déconcentrés de l'éducation et des finances ;
- du personnel enseignant ;
- des conseillers pédagogiques,
- des acteurs de la société civile (associations et coopératives, groupements etc.) et,
- des ONG et bureaux d'étude privés.

Eléments caractéristiques de mise en œuvre du PADE

La mise en œuvre du PADE, surtout en phase 5, se caractérise par :

- La responsabilisation des acteurs locaux avec des actions visant le renforcement des collectivités et inter-collectivités avec une concentration des interventions auprès des collectivités réellement engagées dans le Programme. L'engagement de ces collectivités se manifeste concrètement par la prise en compte des innovations et alternatives éducatives dans les plans d'actions des CT et SDT mais aussi par d'autres actions comme la prise en charge d'enseignants volontaires, la construction de salles de classes ou l'organisation des cours de remédiation et des examens délocalisés.

- Cette phase intègre, au vu de l'évolution du programme, deux éléments essentiels : une approche focalisant sur les inter-collectivités et la nécessité de mieux miser sur un engagement durable et financier des collectivités.
- Une réponse adaptée à la crise avec des actions répondant aux besoins spécifiques des localités situées au nord et au centre du pays.
- Un dialogue politique plus soutenu aux niveaux national, régional et local, et
- La mise en place d'une stratégie de désengagement de la DDC.

Gestion du PADE

Trois pôles de supervision, de pilotage et de gestion existent dans le PADE. D'abord, le Bureau de la Coopération suisse, dans son rôle de partenaire de l'Etat malien, est le répondant dans les actions de dialogue avec les structures centrales de l'Etat, mais aussi avec les autres partenaires techniques et financiers du pays. Ensuite, vient le Centre International d'Expertises et de Formation (CIEF) qui est le mandataire, chargé du suivi et évaluation du programme. Et aux niveaux des régions et cercles : les CROCSAD et CLOCSAD qui assurent le pilotage des actions respectivement avec en leur sein un comité de pilotage.

1.4.2 Le Programme d'Education Non-Formelle (PENF)

Mis en œuvre depuis 2010, le Programme d'Education Non-Formelle vient appuyer les efforts de l'Etat dans l'offre d'une éducation de base de qualité répondant aux besoins du grand nombre d'enfants et d'adultes non ou peu scolarisés. Il offre des alternatives éducatives en mettant l'accent sur un continuum éducation (non formelle), formation professionnelle avec le développement des compétences techniques et professionnelles en lien avec les besoins économiques locaux pouvant favoriser une insertion durable sur le marché de l'emploi.

L'hypothèse d'impact du programme tel que décrit dans le Prodoc fait référence à la nécessité de développer un secteur rural pauvre mais qui est le principal pourvoyeur d'emplois (72%). Le programme est basé sur le constat suivant : en l'absence d'actions visant à doter la population rurale de compétences techniques et professionnelles, il ne saurait y avoir ni sécurité, ni autosuffisance alimentaire, ni réduction véritable de la pauvreté. Ainsi, le développement du secteur rural passe par la promotion d'un accès équitable à une éducation de base de qualité, et plus particulièrement dans le cadre du programme et à une éducation non formelle de qualité donnant accès à une formation qualifiante.

1.3.2.1 Finalité et outcomes du PENF (Phase 3)

Finalité du PENF

Pour la phase 3 du Programme, la finalité est de : *Contribuer à l'éducation, la formation professionnelle et l'insertion socioéconomique des jeunes adultes par des approches innovantes et alternatives, de manière équitable et inclusive.*

Outcomes/effets du PENF

Les outcomes (effets attendus) des différentes activités sont :

Outcome 1 : Les collectivités territoriales (CT) en partenariat avec les services déconcentrés de l'éducation (STD) et les organisations de la société civile (OSC) gèrent un système d'éducation/formation alternatif axé sur des emplois locaux.

Outcome 2 : Les enfants, les jeunes (15-24) et les adultes accèdent à une éducation/formation alternative de qualité, pertinente, équitable et inclusive, prenant en compte les conflits.

Outcome 3 : Le Ministère de l'Education Nationale (MEN) intègre les alternatives éducatives du programme dans sa politique d'éducation non formelle pour une mise à l'échelle.

Le programme d'Education Non Formelle initié par la Coopération suisse offre la stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle mais aussi la Pédagogie du Texte et la Pédagogie Maria Montessori. Les malles scientifiques, font aussi partie des innovations pédagogiques proposées par le programme. Outre ces actions visant l'acquisition de connaissances de base en lecture, écriture et calcul, d'autres sont menées soit pour permettre aux bénéficiaires de retourner à une scolarisation classique (SSAP), soit pour qu'ils acquièrent des compétences professionnelles dans des centres de formation qualifiante leur facilitant une insertion économique durable.

1.3.2.2 Groupes-cible du programme

Le programme cible des populations variées. Il s'agit notamment :

- des enfants déscolarisés de 8 à 13 ans ;
- des jeunes talibés ;
- des adultes membres de groupements et d'associations ;
- des comités de gestion scolaire et de centres de formation ;
- des collectivités territoriales ;
- des animateurs et superviseurs pédagogiques ; et
- des services techniques au niveau local, régional et national.

1.3.2.3 Gestion du PENF

Pour le PENF, la Coopération suisse reste dans son rôle de partenaire financier et d'interface avec les ministères concernés et les autres partenaires techniques et financiers. Le mandataire, chargé du suivi des opérations sur le terrain, est le Consortium CIEF/HELVETAS avec comme lead HELVETAS. Une équipe de conseillers gère la partie technique et selon des portefeuilles bien spécifiques. La supervision des activités est confiée aux CROCSAD et CLOCSAD.

Eléments caractéristiques de mise en œuvre du PENF

❖ Le faire-faire

La stratégie consiste à contracter des prestataires, généralement des ONGs, des associations ou des bureaux d'études qui ont l'expertise dans les domaines pédagogiques et de formation professionnelle ciblés pour la mise en œuvre du Programme.

❖ La prise en compte de l'aspect insertion des jeunes issus de la formation (formation qualifiante des jeunes)

Le programme visant l'insertion économique des jeunes, la stratégie repose aussi sur une implication et un engagement formel des autorités villageoises et des familles pour la mise à disposition d'un espace de travail, (terre, et équipements) devant permettre le réinvestissement des acquis au retour de la formation pour une pleine autonomisation des formés.

❖ Le développement de partenariat avec les organisations paysannes (OP), les organisations paysannes faitières (OPF) et le secteur privé

En plus de l'implication des familles et des communautés, des actions ciblent l'implication des organisations paysannes, des faitières d'organisations paysannes et du secteur privé des localités ciblées pour mieux identifier les réalités économiques locales et faciliter l'insertion économique des formés.

1.5. Dispositifs de mitigation des effets de l'insécurité et de la crise sanitaire due au COVID

Les deux programmes intègrent des actions pour minimiser les conséquences de la crise sécuritaire dans les zones du centre et du nord. Il s'agit notamment d'assurer un accès équitable à tous les enfants, de créer un environnement protecteur, de former les enseignants à prendre en compte les psychoses des apprenants, et d'initier des stratégies accélérées pour pallier à la fermeture des écoles. Parmi les causes de la fermeture des écoles, on peut retenir entre autres :

- la persistance de l'insécurité avec des enlèvements, des menaces de séquestration et d'assassinats ciblés des personnes y compris des enseignants;
- les menaces des hommes armés dans les écoles accompagnées de destruction massive des infrastructures, des équipements, de mobiliers et matériels pédagogiques ;
- l'hostilité des groupes radicaux à toute forme d'enseignement classique avec l'enlèvement des enseignants, des élus, des agents de l'Etat et même des membres des CGS;
- l'abandon des écoles par des enseignants pour des raisons sécuritaires et économiques
- les attaques perpétrées dans plusieurs villages causant le déplacement massif des communautés et la fermeture de leurs écoles.

Les stratégies développées pour la réouverture des écoles comprennent :

- les concertations inclusives et le dialogue communautaire afin de trouver les solutions adaptées à la réouverture;
- l'adaptation et la diversification des offres éducatives afin d'amener les communautés à adhérer à la cause de l'école classique ;
- la promotion des alternatives éducatives plus adaptées à la situation de crise (cours de remédiation, examens délocalisés, centres d'apprentissage communautaire, stratégie de scolarisation accélérée, etc.).
- la valorisation des ressources humaines locales (contractualisation et formation des animateurs endogènes, enseignants volontaires) et dotation des écoles en équipements.

En outre, des mesures ont été intégrées à la mise en œuvre des actions pour adapter les restrictions liées au COVID⁷. Il s'agit notamment de la mise en place d'un enseignement à distance surtout dans le PENF utilisant la radio et des tablettes.

1.6. Principaux outils dans la mise en œuvre des deux programmes

L'évaluation a analysé aussi l'impact de deux outils en termes d'efficacité et d'efficience dans la gestion du PADE et du PENF. Il s'agit de l'Appui budgétaire sectoriel décentralisé (ABS-D) et de la Gestion de projets sensibles aux conflits (GPSC).

1.6.1 L'Appui Budgétaire Sectoriel Décentralisé (ABS-D)

L'Appui Budgétaire Sectoriel Décentralisé (ABS-D) est un outil de financement de la DDC utilisé pour la mise à disposition des ressources financières. Son utilisation répond à des objectifs de redevabilité, d'efficacité, d'efficience, et d'appropriation des pays-bénéficiaires permettant un alignement des fonds mis à disposition dans leur budget national. Ainsi, l'ABS-D permet aux acteurs locaux de disposer de ressources financières additionnelles aux fonds mis à disposition par l'Etat (via le Trésor).

Il ressort des rapports d'activités et des évaluations précédentes que l'outil ABS-D a permis de renforcer les capacités à la maîtrise d'ouvrage dans le domaine de l'éducation tous les acteurs du système éducatif au niveau décentralisé. Il s'en est suivi une plus grande collaboration entre les collectivités territoriales et les services techniques de l'éducation : réalisation de planification, et conduite de suivi et de supervision conjoints. Ce faisant, et selon les rapports et les entretiens à divers niveaux, l'ABS-D a créé les conditions de transparence avec les audiences publiques, les restitutions sur l'état des comptes administratifs, et sur les bilans des programmations, etc.

Cependant, malgré ces acquis, plusieurs difficultés et contraintes demeurent et sont exprimées :

- Retard de la notification dans la Loi des Finances ;
- Retard dans la mise à disposition des fonds ;
- Retard dans la justification des fonds (rapports financiers techniques) ;
- Faible connaissance des procédures de l'ABS-D par certaines collectivités territoriales et certains services techniques de l'éducation ;
- Insuffisance de transparence au niveau de certaines CT et faible capacité et implication des Commissions éducatives

1.6.2 La Gestion de Projet Sensible aux Conflits (GPSC)

La Gestion de Projet Sensible aux Conflits (GPSC) est une approche intégrée dans la mise en œuvre du PADE depuis la phase 4 du programme et dans le PENF. Le postulat à la base de cette approche est que « les actions de développement ne sont jamais neutres. Elles peuvent causer autant de bienfaits que de dommages⁸ », si des mesures ne sont prises en amont. Dans le contexte sécuritaire du Mali, il s'est de plus en plus avéré qu'une telle approche faciliterait l'atteinte des objectifs fixés. Ainsi, la GPSC permet de repenser les modes d'intervention et les stratégies pour tenir compte des conflits et des tensions existant dans le Nord et Centre du Mali.

L'utilisation de cette approche a démarré avec la phase 4 du PADE à travers une analyse contextuelle et l'adaptation des interventions aux réalités du terrain tout au long du programme. Le PENF 3 intègre l'utilisation de cet outil dans la planification et la mise en œuvre de ses actions (utilisation des techniques de communication non violente). Les deux programmes ont ainsi pu développer de l'expertise à travers l'organisation de formations sur l'outil.

2. Méthodologie de l'évaluation

L'évaluation est un exercice externe. Pour rappel, elle a pour objet principal de : faire une analyse conjointe et longitudinale des deux programmes pour permettre de tirer des leçons et ainsi orienter la formulation d'un futur programme en Education de base (Cf Tdr).

D'une part, l'évaluation est sommative car les deux programmes, étant dans leur dernière phase, doivent démontrer les résultats atteints en termes d'indicateurs d'impact. De l'autre, elle est prospective devant déboucher sur des recommandations pour un futur programme d'éducation de base de la DDC. Ce programme d'éducation de base doit aussi avoir pour cadre les nouvelles orientations définies par la Coopération suisse dans son appui au secteur de l'éducation⁹ au Mali.

2.1 Objectifs de l'évaluation externe conjointe

Ainsi, les objectifs spécifiques de cette évaluation sont de :

- a) mesurer, au vu des résultats, l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques de chaque programme ;
- b) mettre en exergue les leçons apprises au cours de la mise en œuvre des deux programmes ; et
- c) faire des recommandations en termes d'orientations pour un futur programme en éducation de base de la DDC pour le Mali.

2.2 Questions d'évaluation

En plus des questions d'évaluation formulées dans les termes de référence de l'évaluation, l'exercice a fait un état des lieux des principaux constats et recommandations des évaluations effectuées à la fin des phases programmatiques précédentes. Ainsi, les questions qui ont guidé l'évaluation sont :

1. Quels sont les résultats atteints au niveau des outcomes de chaque programme ? (efficacité)

⁸ PRODOC PADE Phase 5 p.11

⁹

2. Dans quelle mesure les actions menées ont répondu aux besoins spécifiques des populations bénéficiaires des programmes ? (pertinence)
3. Dans quelle mesure les actions menées dans le cadre des deux programmes sont en lien avec les options politiques régionales, nationales et internationales dans le domaine de l'éducation ? (cohérence)
4. Les résultats obtenus sont-ils à la mesure des moyens déployés (ressources matérielles et humaines) ? (efficience)
5. Quelles sont les mesures prises dans le cadre des deux programmes pour assurer une durabilité des effets obtenus ? (durabilité institutionnelle et financière)
6. Quelles sont les leçons apprises qui serviront d'orientations pour l'élaboration du prochain programme
7. Que révèle l'analyse des données en terme de genre ? (variable transversale)

2.3 Collecte des données

La méthodologie a reposé sur une forte participation des différents acteurs impliqués dans les deux programmes tant au niveau central (la coopération suisse, les structures du ministère de l'éducation, et les partenaires techniques et financiers) qu'au niveau décentralisé (les mandataires, les ONG, les représentations des organisations de la Société civile, et les bénéficiaires). Les données ont été collectées en utilisant :

- de la recherche documentaire ;
- des entretiens semi-structurés (individuels et en groupe) ;
- des visites: conseil régional, communes, écoles/centres, jeunes formés, et
- des observations de cours (alphabétisation, d'alternatives éducatives (Maria Montessori, classes SSAP, etc..)).

Pour les entretiens semi-structurés, l'échantillonnage s'est fait avec la participation des responsables de la DDC et des mandataires que sont le CIEF (PADE) et le Consortium HELVETAS/CIEF (PENF).

Lors de la collecte de données, l'Equipe d'évaluation a rencontré les institutions et personnes suivantes :

- Les responsables de la DDC à Bamako : la Direction du Buco ; les Chargés de programmes (éducation, formation professionnelle, développement rural et sécurité alimentaire, gouvernance/décentralisation, aide humanitaire, paix et sécurité, et droit de l'homme, et l'analyste financier) ; le Conseiller régional éducation/formation (Cotonou) et le Point focal Education (Berne)
- Les chargés d'éducation des partenaires techniques et financiers du Mali : USAID ; UNICEF ; UNESCO et l'Union Européenne
- Les autorités de l'éducation aux niveaux central et déconcentré (Bamako et dans les 3 régions des programmes)
- La chargée de l'Education (HELVETAS) et les mandataires des deux programmes : CIEF et HELVETAS
- Les prestataires/opérateurs du PADE et du PENF
- Des bénéficiaires : élus (conseillers régionaux, membres de collectivités et de communes), formés, élèves, directeurs d'écoles et animateurs de sites de formation, et associations de femmes
- Des personnes ressources des différentes alternatives éducatives : la pédagogie du Texte (PdT), la Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSAP), les malles pédagogiques, les malles scientifiques, et le Groupe d'appui pédagogique (GAP).

2.4. Mission sur le terrain

La mission sur le terrain s'est déroulée du 14 février au 9 mars 2022. Les trois régions où interviennent le PADE et le PENF (Sikasso, Mopti et Tombouctou) ont été visitées. Cependant, pour des raisons sécuritaires, les visites se sont cantonnées aux cercles de Mopti et de Djenné pour la région de Mopti et le cercle de Tombouctou seul pour la région de Tombouctou. Ainsi l'itinéraire de la mission d'évaluation se présente comme suit :

- Bamako
- Région de Sikasso : Sikasso, Kapala, Kaboïla, Koutiala, Bougouni, Kola
- Région de Mopti : Mopti et Djénné
- Région de Tombouctou : Tombouctou.

2.5 Limites de l'évaluation

Une première limite est le caractère conjoint de l'exercice. Capturer les résultats de deux programmes et sur la durée, 17 ans pour le PADE et 12 ans pour le PENF dans un seul exercice d'évaluation ne rend pas totalement justice aux deux programmes. Nécessairement des éléments d'analyse sont laissés de côté pour que le rendu soit compréhensible et pour que l'analyse se focalise sur les grandes tendances.

La deuxième limite vient de la situation sécuritaire du pays qui n'a pas permis un échantillonnage plus varié en termes de localités visitées et donc de diversité des profils des bénéficiaires. En effet, dans les régions de Mopti et de Tombouctou, les visites et les entretiens se sont cantonnés aux zones urbaines, avec la ville de Tombouctou seule pour la région de Tombouctou.

La troisième limite réside dans le fait que les deux programmes bien qu'en phase terminale sont toujours opérationnels. Ils ont tous les deux bénéficié d'une extension d'un an. Donc, l'analyse de l'atteinte des résultats dans cette évaluation est toujours provisoire puisque ces résultats peuvent changer. Cependant, il est probable que les changements ne seront pas de nature à profondément impacter (négativement ou positivement) les résultats et les leçons apprises dans la mise en œuvre des programmes ainsi que les orientations proposées dans cette évaluation.

3. Constats

3.1. Introduction à l'analyse des résultats selon les outcomes des programmes PADE et PENF

L'exercice d'évaluation a pour objectif de présenter une analyse longitudinale des résultats atteints par les deux programmes. L'équipe d'évaluation a été confrontée à deux difficultés majeures dans l'analyse. En premier lieu, les outcomes et objectifs spécifiques ont changé pour les différentes phases du PADE et du PENF. Deuxièmement, et parce que la formulation des effets attendus a changé, les données consultées dans les rapports des évaluations antécédentes, de fin d'opération ou annuels ne peuvent pas être toutes analysées de façon longitudinale surtout en termes d'efficacité dans l'atteintes des effets des deux programmes. Certaines données sont manquantes notamment les actions et leurs résultants envers des populations- cible (les personnes vivant avec un handicap). Le dispositif de suivi est insuffisant pour renseigner et désagréger les données par zone d'intervention. En l'absence de ces données, une analyse descriptive montre les réalisations.

L'Equipe d'évaluation propose quand même de faire une analyse en partant de la phase 3 du PADE et jusqu'en 2021. Pour le PENF, l'analyse prend en compte la phase 2 et la phase 3 de 2020 à 2021. Des tableaux récapitulatifs avec toutes les données recueillies se situent en Annexe 1.

Ci-dessous, l'analyse présente les réalisations et défis pour chaque programme en termes d'efficacité, d'efficience, de pertinence, de durabilité financière et institutionnelle et d'intégration de la variable genre. Il faut cependant noter que les deux programmes évoluent dans les mêmes zones et avec un mandataire qui est dans la gestion des deux programmes. Il en résulte que lors des entretiens, il a été des fois difficiles de faire part de certaines des réalisations notamment dans les résultats de la mise en œuvre de la SSA/P.

Pour rappel : la situation de départ de 2004 ayant motivé l'appui de la Coopération suisse à la décentralisation de l'éducation au Mali, et malgré le décret DECRET N°2015- 0678/P-RM DU 20 Octobre 2015 abrogeant le Décret N°02 -313 /P-RM du 04 juin 2002 fixant les détails des compétences transférées de l'Etat aux CT en matière d'éducation région, cercles et communes), les collectivités territoriales n'avaient ni les compétences nécessaires ni les moyens financiers pour gérer le système éducatif dans leur territoire. En outre, il existait d'une part une suspicion entre les structures techniques décentralisées et les collectivités et de l'autre, une réticence des STD à impliquer les collectivités dans la gestion de l'éducation.

3.1.2 Efficacité des actions du PADE

Au terme de cinq phases (la dernière est en cours), de 2005-2021, les constats de l'évaluation montrent pour le PADE :

Maitrise d'ouvrage par les collectivités territoriales pour une éducation de qualité de leur population

Les actions du PADE ont pour effets :

- Une meilleure connaissance de la part des collectivités et des comités de gestion scolaire (CGS) de leurs rôles et responsabilités. Des modules de formations ont été élaborés à cet effet.
- Une meilleure prise en compte des questions éducatives dans les plans de développement des communes : (80% des communes et des CGS élaborent leur plan d'action) ; avec une plus grande capacité de mobiliser des fonds octroyés pour la mise en œuvre des plans d'actions. En effet, 92% des CT ont pu mobiliser des fonds et exécuter plus de 99% des actions inscrites dans les différents plans issus des diagnostics sur l'éducation.
- La dynamisation des intercommunalités et des inter collectivités : les actions du PADE ont permis une conscientisation de l'adage « l'union fait la force ». De plus en plus d'activités sont menées de plus au sein de ces regroupements de communes et de collectivités. Elles permettent de mettre en commun les besoins en éducation de base, d'élaborer des plans d'éducation et ainsi de faire des arbitrages quand les fonds mobilisés ne suffisent pas.
- L'existence d'un vivier de formateurs/animateurs formés capables de prendre la relève à l'ouverture des écoles dans les zones à risque (100 enseignants formés).
- Une collaboration établie avec des partenaires sur le terrain et l'implication de certaines organisations telles que : Norwegian Refugee Council (NRC) ; UNICEF ; ADE NORD, la Fondation Stromme ; OCHA.
- Le positionnement du PADE comme lead dans la facilitation de l'organisation de réunions de concertation, et l'élaboration d'outils (capitalisation des expériences sur les thématiques stratégiques : réouverture des écoles, organisation de cours de remédiation, d'examens délocalisés et formation des enseignants volontaires et animateurs etc.).

Amélioration de la qualité de l'éducation de base au centre et au nord du Mali

L'intégration réussie des alternatives et innovations que sont la Stratégie de Scolarisation Accélérée -Passerelle (SSA/P), les coins de lecture et les malles pédagogiques sont à relever. Les rapports consultés indiquent qu'un grand nombre d'enfants issus de la stratégie accélérée SSA-P ont intégré l'école classique (431.948 enfants dont 259.168 filles récupérés et transférés à l'école).

A ces chiffres, il convient d'ajouter 1750 enfants de personnes déplacées internes (PDI). De même les coins de lecture ont amélioré les résultats d'apprentissage de 16 723 enfants des coins de lecture.

De 2012 à 2021, 54 062 élèves dont 24 894 filles ont bénéficié des cours de rattrapage et des appuis pour les examens délocalisés du DEF avec un taux de réussite moyen d'environ 68%. Tous ces candidats sont issus des zones d'insécurité.

L'expérience réussie des SSA-P doit être mise en exergue. La SSA/P introduite par la Fondation Stromme et soutenue surtout par la Coopération suisse connaît un vrai succès et une demande toujours plus forte des communautés. La stratégie a été évaluée en juillet 2020. La pérennité des SSA-P est certes très capitale. Un des grands acquis vers cette pérennisation est la validation et la prise en compte de la SSA-P dans la politique (PRODEC) et les stratégies nationales d'éducation. Aujourd'hui, l'Etat malien finance plus de 300 centres SSA-P sur fonds propres. Le MEN a formé et recyclé plusieurs conseillers pédagogiques sur la SSA-P. Ces personnes formées constituent un important vivier de formateurs pour la poursuite de la stratégie de scolarisation

accélérée/passerelle (SSA-P). La SSA-P est de plus en plus prise en compte dans les plans d'action des CT et STD.

Mitigation des conséquences de la crise sécuritaire et de la menace terroriste contre le système éducatif classique

Dans les mesures prises pour mitiger les conséquences de l'insécurité, il faut souligner l'organisation de cadres de concertations pour discuter, analyser les causes de la fermeture des écoles et planifier avec les acteurs au niveau décentralisés (AE, CT et les CGS) la réouverture progressive des écoles. Ces cadres de concertation ont facilité la contribution des communautés issues des zones d'insécurité à l'instauration de la paix dans leur localité pour un développement durable.

En termes de réouverture des écoles fermées, et malgré la crise sécuritaire ,185 écoles fermées ont pu ouvrir grâce à la mobilisation sociale et aux concertations sous l'impulsion du PADE. En effet, le PADE a accompagné les CT et SDT, surtout dans les régions de Mopti et de Tombouctou, dans une stratégie de réouverture et de maintien des écoles fonctionnelles à travers l'équipement et la formation des enseignants volontaires (sur les 185 écoles réouvertes, 100 écoles ont été équipées en mobiliers scolaires, manuels et fournitures).

Il est à noter que les bonnes pratiques et enseignements tirés de la réouverture des écoles et du soutien des candidats aux examens avec l'appui du PADE ont inspirés le MEN ainsi que d'autres organisations. En effet, Le MEN a repris l'expérience de la réouverture dans les CAP situés dans les zones d'insécurité notamment au niveau de l'Académie d'Enseignement (AE) de Douentza avec une contribution financière de l'Etat. Une autre duplication de l'expérience de la réouverture se situe dans le CAP de Farako, dans l'AE de Ségou grâce au transfert de compétences parties de Mopti. Ce CAP a réalisé un taux de réussite de 98% au DEF, et devient ainsi faisant un modèle pour les autres. De même plusieurs CT et STD élaborent des plans d'action intégrant des stratégies de réouvertures et de cours de rattrapage.

De nouvelles façons d'apprendre ont été introduites pour faire face aux deux crises (sécuritaire et sanitaire liée à la pandémie du COVID) avec l'introduction de cours à distance sur tablettes et l'organisation du rythme de l'école à double vacation : coranique et classique. Pour cela, certaines écoles ont procédé à une répartition des heures entre le marabout le matin et l'enseignant « classique » l'après-midi. Les entretiens ont montré que cette répartition a permis un apaisement dans les communautés où cette organisation des heures de cours a été mise en œuvre favorisant ainsi une meilleure cohésion sociale.

En outre, l'intégration de l'approche Gestion de Projets sensibles aux Conflits (GPSC) dans la mise en œuvre des programmes a permis une meilleure adaptation des interventions aux réalités de terrain et aux besoins des communautés, et le renforcement de la collaboration et de l'implication des acteurs à la base (organisation de la société civile, ONG nationales et associations etc.)

Défis

L'insécurité dans les zones d'intervention, un défi majeur pour l'efficacité des activités du PADE. Il est difficile de mettre en œuvre les activités telles que planifiées dans le programme pour une atteinte optimale des objectifs. Les entraves à la mise en œuvre du PADE sont :

- Un redéploiement nécessaire des activités vers des localités relativement plus sécurisées dans les zones d'interventions.
- Un grand nombre d'écoles restent fermées.
- Le déplacement des enseignants ou la désertion des enseignants dans les zones à risque du pays et plus particulièrement dans les zones de Mopti et de Tombouctou, mais aussi celle de Sikasso. Cette situation induit une diminution des acquis du PADE.
- L'embargo de la CEDEAO sur le Mali avec une saisie des comptes qui met un stop à des activités qui avaient commencé début janvier 2022.

La difficile mise à l'échelle des alternatives éducatives. Malgré une validation de quatre alternatives (Malle pédagogique, la Stratégie de scolarisation Accélérée, les écoles mobiles et les savoirs locaux), le financement tant

attendu de l'Etat qui favoriserait une mise à l'échelle reste balbutiant. La difficulté de la mise à l'échelle de certaines alternatives est aussi illustrée par l'expérience de la mise à l'échelle de la malle pédagogique avec des déceptions quant à la qualité de la « deuxième génération » de ces malles. Les entretiens indiquent que la deuxième génération de malle pédagogiques révèle des insuffisances dans la conception des outils. Certains enseignants rechignent à utiliser les nouvelles malles, préférant faire recours à quelques outils de l'ancienne malle qui était de fabrication artisanale.

Le PENF

Réalisations

Le tableau ci-dessous récapitule les réalisations du Programme d'Education Non-formelle. Il prend comme repère les Phases 2015-2019 et 2020 à 2021.

3.1.3 Efficacité des actions du PENF

Au-delà des données statistiques, l'analyse de l'efficacité montre une réelle satisfaction des bénéficiaires qui voient l'acquisition des compétences en alphabétisation et en techniques professionnelles par la formation qualifiante comme une plus-value au niveau d'augmentation de leurs revenus comme au niveau de leur place dans la communauté. Les entretiens ont révélé que certains de ces anciens formés sont devenus des « tuteurs » pour les jeunes.

L'analyse de l'efficacité est concentrée sur l'Outcome 2 qui est spécifique au PENF. La situation des effectifs enrôlés et réguliers de la campagne 2020 – 2021 est présentée ci-dessous.

Pour la SSA/P : 80 centres totalisent 2090 apprenants dont 1001 filles (48%).

Pour la Pdt : 20 centres abritant 596 apprenants dont 430 femmes (72%) ont été assidus aux cours durant 2 ans de formation, soit un taux de 120%. Sur 463 apprenants (343 femmes et 120 hommes) ont été évalués ; 404 apprenants dont 290 femmes ont été déclarés néo-alphabètes et parmi lesquels, 83 apprenants (dont 41 femmes) sont aptes à dispenser des cours d'alphabétisation.

Pour les Malles Scientifiques : Sur une prévision de 250 jeunes à former en 2020 ; 214 jeunes dont 134 filles (63%) sont formées, soit un taux de réalisation de 86%

En alphabétisation : En 2021 : 75% (510/679) des apprenants (jeunes/ adultes) ont pu terminer avec succès les cours d'alphabétisation (écriture, calcul, aptitudes à la vie quotidienne).

Pour la formation qualifiante: au total 972 jeunes¹⁰ (33 cohortes), dont 601 jeunes filles/jeunes femmes ont participé à des sessions dans les filières agropastorales : aviculture, embouche, maraîchage, transformation et pisciculture démarrées en décembre. 85% des bénéficiaires réinvestissent les acquis de la formation reçue.

Les résultats d'une enquête de traçabilité effectuée en 2018 étaient l'efficacité de la combinaison alphabétisation et formation qualifiante : 208 jeunes/adultes dont 124 filles/femmes (60%), ont affirmé que leurs conditions de vie se sont améliorées après leur formation qualifiante.

Le suivi post formation, réalisé en 2021 révèle que 96% des bénéficiaires ayant suivi une formation qualifiante exercent une activité à leur propre compte ou au compte de la famille, et 3% sont des apprentis ou stagiaires et 1% est salarié.

Il est important de noter que 91% des formés estiment que leurs revenus ont un peu augmenté. En outre, 60% peuvent effectuer leur bilan contre 40% qui ont encore des difficultés. Une donnée significative est : 41% des formés ont un revenu moyen par campagne qui est supérieur à 40 000f CFA (SMIG au Mali).

Défis

¹⁰ Rapport Annuel 2021 PENF – HELVETAS

LE PENF connaît les mêmes défis liés à la maîtrise de l'ouvrage par les communautés et de l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité et inclusive par des offres alternatives d'éducation que le PADE. A ces défis il faut ajouter :

L'accès des jeunes et des femmes à la terre. L'accès à la terre est un pré-requis pour accéder à une formation qualifiante et représente le gage des parents et de la communauté d'aider à l'insertion du jeune formé. Cependant, les entretiens ont montré que des difficultés existent pour permettre cet accès, la cause étant la persistance de certaines pesanteurs socioculturelles .

3.2.2. Efficience des moyens de mise en œuvre

Dès la conception des deux programmes, des mesures ont été identifiées pour assurer une gestion efficiente des ressources allouées. L'analyse menée dans le cadre de cette évaluation montre qu'effectivement, et de façon globale, une utilisation efficiente a été faite allant jusqu'à une adaptation de ces moyens pour une optimisation des effets tout le long des phases.

En effet, les différents moments-clefs que sont les auto-évaluations, les rapports de fin d'opération, les évaluations à la fin de chaque phase ont permis un recentrage et une correction des stratégies de mise en œuvre (montage institutionnel et activités de suivi de la mise en œuvre). Il en résulte une satisfaction de tous les acteurs, et plus spécifiquement des bénéficiaires que sont les collectivités territoriales, les CGS, les apprenants et les formés.

En outre, les audits récents confirment une gestion efficiente des fonds. Les manquements liés à la non-transparence de l'exécution des fonds mobilisés par certaines collectivités ont été corrigés grâce surtout aux formations de gestion des fonds ABS-D.

L'efficience se juge aussi par l'adéquation des moyens avec les urgences et les imprévus. A ce titre, la gestion efficiente au niveau de la DDC et des mandataires s'est traduite par un réajustement des fonds et des mécanismes plus fluides de mise en œuvre.

Réalisations

Le PADE

Les leçons apprises pendant les évaluations et les conséquences toujours plus importantes de la crise sécuritaire ont donné lieu à des actions pour optimiser la mise en œuvre du programme. Ces actions sont :

- Un dispositif de pilotage recentré et de proximité avec un point focal au niveau du ministère de l'éducation national (MEN) ainsi que dans les académies pour faciliter la communication et suivre les activités. Ce dispositif qui a été mis en place durant la phase 4, malheureusement n'existe plus dans la Phase 5.
- Une gestion du programme qui prend en compte l'insécurité dans certaines zones d'intervention du Programme. Ainsi, le mandataire (CIEF) a renforcé son positionnement à Mopti avec un coordinateur qui couvre Mopti et Tombouctou et un chef d'antenne dans chaque région.
- Un repositionnement géographique dans certaines zones de mise en œuvre du programme. A cause de l'insécurité grandissante, certaines localités sont délaissées provisoirement au profit d'autres dans les cercles de Mopti, Djenné et Youwarou.
- La mise en place d'un fonds souple pour remédier à des situations d'urgence ponctuelles. Ce fonds est géré par le mandataire.
- L'introduction de l'approche gestion de projet sensible aux conflits (GPSC). L'approche a aidé les acteurs de mise en œuvre du programme à mieux comprendre et gérer les situations pouvant donner lieu à des conflits en intégrant les dynamiques de rapports entre les différents groupes sociaux et ainsi réduire les obstacles liés à la mise en œuvre du projet, et partant contribuer à une meilleure cohésion sociale

- La démonstration d'une certaine agilité devant des situations d'urgence créées par la crise sécuritaire qui se traduit par la demande de la prolongation de la phase 5 et l'octroi d'un fond additionnel pour mieux cibler des actions en synergie avec NRC dans le domaine de la protection des enfants scolarisés dans les zones.
- Le recours à des animateurs/enseignants endogènes quand les enseignants « classiques » fuient les zones à risques. Ces enseignants endogènes formés deviennent très vite incontournables dans leur milieu.
- La protection des enfants surtout lors des examens (DEF) en les déplaçant et en assurant leur hébergement, restauration et surtout leurs apprentissages.
- L'organisation des cours de remédiation pour accompagner les élèves ayant été perturbés dans leur scolarisation par les déplacements et les fermetures d'écoles.
- L'introduction de formation des enseignants et des CGS sur la gestion des risques autour de l'école ainsi que l'élaboration de modules et la formation au soutien psychologique à destination des enseignants.

Le PENF

En plus des mesures dictées par la GPSC communes aux deux programmes, les mesures spécifiques d'efficience dans le PENF se traduisent par :

- Le choix de privilégier une formation sur site quand l'expérience de formation dans un centre, en l'occurrence Zamblara, s'est révélée compliquée. Les entretiens ont révélé que la gestion du Centre de Zamblara s'est heurtée à des conflits administratifs qui n'ont pas été résolus. Cet état de fait a eu pour conséquence une mise en berne du centre.
- Le choix d'un profil d'entrée des jeunes à former qui privilégie une expérience antérieure dans leur filière de formation ainsi qu'une caution familiale et communautaire. Les candidats à la formation qualifiante sont des jeunes qui exercent des activités liées à leur choix professionnel et aux besoins de développement économique de la communauté. Ainsi la formation est une valeur ajoutée vite perçue par les bénéficiaires eux-mêmes.

Défis (PADE et PENF)

L'effectivité du dispositif de pilotage, de gestion et de suivi des programmes telle que spécifiée dans les documents reste un défi majeur dans l'efficience. En premier lieu, les entretiens ont révélé que malgré une définition précise des rôles des deux mandataires (CIEF et HELVETAS) dans le Prodoc, un « flou » est apparu dans l'opérationnalisation de ces rôles. Il en résulte un sentiment de frustration et de malaise dans l'exercice du mandat. Ce flou remet en cause l'effectivité du modèle « consortium » pour la gestion du programme.

En outre, le dispositif prévoit un cadre formel et régulier de rencontres, une régularité dans le suivi par les acteurs institutionnels tant au niveau central de l'éducation (les directions des enseignements fondamental et de l'éducation non-formelle, les autres directions impliquées dans la décentralisation du système éducatif dont la Cellule d'Appui à la Décentralisation/Déconcentration de l'Education, CADDE et les académies d'enseignement des régions) qu'au niveau des CROCSAD et des CLOCSAD. Il est vrai que la politique de décentralisation a donné les compétences de gestion du système d'éducation de base aux collectivités. Cependant, les autorités au niveau central ont un rôle de supervision et de pilotage des programmes mis en œuvre dans le PRODEC. Le montage institutionnel du PADE prévoit un comité de pilotage qui n'a jamais été mis en place.

Les structures de l'éducation au niveau central et décentralisé font face à une diminution de leurs moyens pour être sur le terrain et suivre par eux-mêmes les actions d'éducation en général. De ce fait, leurs sorties sont souvent aux frais des mandataires des programmes. Au niveau décentralisé, quelques actions de suivi sont constatées.

Mais, au niveau central, les suivis sont assez rares. Il en résulte une connaissance assez lointaine des deux programmes.

Le nécessaire renforcement des capacités des commissions éducatives pour une plus grande implication dans les centres SSA-P.

La mise à disposition à temps des fonds ABS-D pour les deux programmes. Comme relevé plus haut, les rapports annuels et de fin d'opération, revues externes antérieures, les auto-évaluations et autres actions de suivi ont tous relevé des retards de mise en œuvre accumulés depuis l'introduction de l'ABS-D. En dépit des mesures correctives apportées, la situation demeure. Certaines collectivités rencontrées dans les régions de Sikasso et de Mopti sont encore en attente de leur deuxième tranche de 2020. A ce retard vient s'ajouter l'embargo de la CEDEAO qui frappe le Mali depuis janvier 2022. Cet embargo, empêche la mise à disposition des fonds de l'ABSD. Des CT ont vu ainsi l'exécution de leur plan mis en attente.

L'insuffisance des fonds alloués au regard de l'ampleur des dégâts liés à la dégradation des infrastructures de l'éducation dans les zones touchées par l'insécurité (réouverture des écoles, construction de clôtures de protection autour des écoles).

L'accompagnement post-formations des bénéficiaires dans le cadre du PADE. La présence d'assistants techniques et de conseillers en éducation aux cotés des collectivités et des communes restent nécessaires. Malgré les formations reçues, les membres des collectivités et des structures communautaires (CGS, APE, AME) ont besoin d'un accompagnement pour affiner les compétences acquises et pour intégrer des bonnes pratiques, pour cela une assistance technique de proximité est essentielle. La Phase 5 du PADE a réduit ces postes.

Avoir un choix permettant une vraie sélection dans les opérateurs et disposer d'animateurs parlant la langue de des communautés ciblées. Les entretiens ont montré que les mandataires n'ont pas un éventail d'opérateurs assez large pour faire une vraie sélection des candidats. Les réponses aux appels à candidature sont réduites vue l'insécurité dans les zones d'intervention.

Le retard dans la mise en œuvre du volet formation qualifiante qui fait que les alphabétisés régressent dans leur niveau de compétences pour le PENF.

L'effectivité des conditions régissant l'acceptation de mettre en œuvre une formation qualifiante dans une commune ou un village. Pour le PENF, l'implication de la collectivité et des parents pour permettre une installation des formés (octroi d'un espace familial) reste primordial.

3.2. 3 Pertinence des activités mises en œuvre

Le PADE et le PENF dans leur conception et dans leur mise en œuvre répondent au critère de pertinence sous deux aspects : a) la pertinence en matière de besoins socio-économiques (éducation, développement économique de la région) impactée par les conséquences des crises (sécuritaire, et perception de l'école comme ne répondant pas aux aspirations de certaines communautés) ; et b) la pertinence quant au droit à une éducation de qualité de l'individu. Cette droite passe par un accès protégé à une offre éducative répondant à son profil et à ses aspirations.

En effet, des études montrent que le pays est confronté à une crise éducative de longue date avec des taux de scolarisation très faible. Particulièrement les régions où interviennent le PADE et le PENF connaissent des grands déficits en termes de scolarisation.

Le tableau ci-dessous récapitule la pertinence des activités menées par les programmes par rapport à l'hypothèse d'impact et aux effets attendus.

Réalisations du PADE	Pertinence (niveau des besoins de la région, des CT et communes et amélioration du système éducation)
Outcome 1 : Les collectivités territoriales des trois régions, de concert avec les services déconcentrés de l'éducation, gèrent une éducation de base de qualité et adaptée à leurs spécificités.	

Maitrise d'ouvrage de l'éducation des CT au bénéfice de leurs populations	Le renforcement des compétences de gestion des collectivités leur permet de jouer pleinement leur rôle dans la décentralisation pour une amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation de base
Renforcement des services Techniques Déconcentrés dans leur rôle d'appui auprès des Collectivités territoriales (CT) en matière d'éducation	Les services déconcentrés sont les techniciens de l'éducation de base et viennent en appui aux collectivités, à ce titre, les conditions de confiance et de respect des rôles de chaque partie prenante permettent une amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation de base
Outcome 2 : Dans un environnement sûr et protecteur, les enfants du centre et nord du Mali accèdent à une éducation de base de qualité, pertinente, équitable et inclusive, prenant en compte les conflits	
Amélioration de la qualité de la formation de base au Centre et au Nord	Pour une amélioration de la qualité de l'éducation de base inclusive et équitable, les offres alternatives et innovations (SSA/P et Ecoles Mobiles, les coins de lecture et les malles pédagogiques) sont des solutions pour améliorer l'efficacité interne du système.
Sensibilisation des enfants et des enseignants pour rendre l'environnement scolaire sûr et protecteur	Surtout dans les zones de conflits, un accès équitable et inclusif à une éducation de base dépend largement d'un environnement sûr et protecteur. Les enseignants et les enfants doivent eux-mêmes contribuer à la protection de l'environnement scolaire (reconnaissance des produits et restes de guerre, degré de protection apportée et ressentie par les enfants, les enseignants et par tous les acteurs du système).
Participation des communautés pour rendre l'environnement scolaire sûr et protecteur	Les communautés doivent être mises en confiance pour envoyer leurs enfants dans les centres d'éducation alternative et être eux-mêmes les garants de la sécurité des enfants.
Outcome 3 : Les populations des zones affectées par la crise contribuent au renforcement de la cohésion sociale et à la prévention des conflits dans leurs localités	
Sensibilisation des enfants affectés par la crise sécuritaire à la prévention des conflits	Dans les zones en conflits, la cohésion sociale est menacée d'où l'importance d'accueillir et d'éduquer les enfants de personnes déplacées internes (PDI) mais aussi de leur donner des compétences du « vivre en société ». Les enseignants doivent aussi être outillés pour suivre psychologiquement ces enfants.

Contribution des communautés issues des zones d'insécurité à l'instauration de la paix dans leur localité pour un développement durable.	Pour une éducation de base de qualité permettant un développement durable de la région, de la commune ou du village, les communautés elles-mêmes doivent être outillées pour instaurer la paix (tenue de cadres de concertation).
Outcome 4 : Le Ministère de l'éducation nationale intègre les alternatives éducatives développées par les phases antérieures du PADE dans son plan de développement de l'éducation et de la formation professionnelle (PRODEC)	
Plus grande implication des services centraux dans le suivi et la supervision des activités du programme	Avec les compétences de gestion du système éducatif transférées aux collectivités, le niveau central reste dans son rôle de pilotage stratégique de la politique en matière d'éducation (PRODEC). A ce titre, les services centraux doivent aussi effectuer des missions de suivi sur le terrain et de validation des alternatives.

Le PENF

Le critère de pertinence du programme est analysé de façon globale par rapport aux besoins des bénéficiaires de compenser le faible niveau d'instruction et d'avoir une activité génératrice de revenu afin d'échapper à la délinquance et à l'attractivité d'une émigration ou d'un enrôlement dans des forces terroristes sévissant dans les régions. Le tableau ci-dessous récapitule le degré de pertinence des activités du programme.

Réalisations du PENF	Pertinence (niveau des besoins de la région, des CT et communes et acquisition de compétences professionnelles)
Outcome 1 : Les collectivités territoriales (CT) en partenariat avec les services déconcentrés de l'éducation (STD) et les organisations de la société civile (OSC) gèrent un système d'éducation/formation alternatif axé sur des emplois locaux.	
La maîtrise d'ouvrage aux plans technique et financier de l'éducation non formelle par les CT, soutenues pleinement par les STD de l'éducation. La promotion par les CT et les STD, en partenariat avec les OSC, les organisations paysannes et leurs faîtières d'alternatives	Le renforcement des compétences de gestion des collectivités leur permet de jouer pleinement leur rôle dans la décentralisation pour une amélioration de l'offre éducative non formelle en collaboration avec les STD de l'éducation et répondant ainsi au développement des besoins socio-économiques et en association avec le secteur privé. Les organisations paysannes constituent les maillons nécessaires au développement économique. Elles sont les pourvoyeurs d'emploi et promeuvent une insertion économique durable ancrée dans les besoins économiques locaux.

éducatives et l'insertion économique des apprenants.	
Outcome 2 : Les enfants, les jeunes (15-24) et les adultes accèdent à une éducation/formation alternative de qualité, pertinente, équitable et inclusive, prenant en compte les conflits.	
Amélioration de la qualité des alternatives éducatives et l'emploi de celle-ci comme vecteur de prévention de conflits et de renforcement de la cohésion sociale.	Vus les faibles taux de scolarisation des régions du centre et du nord du Mali et au regard de la situation sécuritaire, les offres alternatives associées à une formation qualifiante sont des solutions pour apporter une éducation spécifique aux non scolarisés, et déscolarisés pour leur permettre une insertion socio-économique.
Sensibilisation des enfants et des enseignants pour rendre l'environnement scolaire sûr et protecteur	Surtout dans les zones de conflits, un accès équitable et inclusif à une éducation de base dépend largement d'un environnement sûr et protecteur, les enseignants et les enfants doivent eux-mêmes contribuer à la protection de l'environnement scolaire (reconnaissance des produits de guerre, degré de protection ressentie et protection apportée aux enfants et aux enseignants).
Outcome 3 : Le Ministère de l'Education Nationale (MEN) intègre les alternatives éducatives du programme dans sa politique d'éducation non formelle pour une mise à l'échelle.	
Implication accrue des services centraux dans le suivi et la supervision du programme et la validation des alternatives éducatives en vue de la mise à l'échelle.	Les compétences de gestion du système éducatif transférées aux collectivités, le niveau central reste dans son rôle de pilotage stratégique de la politique en matière d'éducation. A ce titre, il doit effectuer des missions de suivi sur le terrain et de validation des alternatives. Ces alternatives validées doivent être mises à l'échelle pour permettre à un grand nombre de jeunes et de moins jeunes d'être formés et qualifiés

Défis

Malgré une pertinence avérée des activités, il reste des défis :

La nécessité d'adapter les activités planifiées dans les programmes à l'ampleur, à la persistance et aux formes multiples que prennent les conséquences de la crise sécuritaire. En effet, les fermetures d'écoles, les déplacements des populations changent les données en termes de profils des bénéficiaires et d'ampleur des besoins. A cette crise est venue s'ajouter la crise sanitaire liée à la COVID 19. Aussi la mise en œuvre des programmes appelle toujours à intégrer de nouvelles contraintes et à inventer de nouvelles façons d'être opérationnel.

Le renouvellement des membres des CT et des CGS. Ce changement des membres de ces deux instances conduit aussi à une remise en cause partielle de la stratégie de formation des collectivités pour qu'elles exercent leurs rôles avec les compétences requises.

L'atteinte maximale des objectifs d'insertion économique durable des formés du PENF. La situation économique du pays en général et plus particulièrement les incidences causées par l'insécurité fragilisent, d'une part les entreprises qui n'arrivent pas à jouer leur rôle de pourvoyeurs d'emplois, et de l'autre, les formés qui même s'ils arrivent à s'auto-employer, peinent à assurer de façon durable leur autonomie financière.

2.4. Cohérence du PADE et du PENF avec les politiques d'éducation et l'approche de la DDC

Les finalités et objectifs spécifiques des deux programmes ainsi que les activités mises en œuvre sont cohérents avec les différentes orientations stratégiques inscrites dans les cadres de référence (politiques et stratégies) nationaux et internationaux tel que le démontre le tableau ci-dessous.

Les cadres de référence nationaux et internationaux	Les orientations stratégiques en cohérence dans ces documents
La Relance Economique et du Développement Durable (CREDD 2019-2023) et de l'étude nationale prospective "Mali 2040"	<ul style="list-style-type: none"> • Le développement d'un capital humain sain, avec des ressources humaines compétentes à court, moyen et long terme et • L'axe majeur: «genre et de la jeunesse »
La Politique de Développement Agricole (PDA, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • La valorisation de la filière agricole • L'amélioration des revenus des exploitants • La création d'emplois
La Politique Nationale Genre (PNG, 2011)	La réduction de la disparité hommes/femmes, garçons/filles dans toutes les régions du Mali.
La Politique Nationale de la Sécurité Alimentaire et Nutritionnelle du Mali (janvier/janvier 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • L'atteinte de la sécurité alimentaire des populations vulnérables • La formation des jeunes et les femmes pour développer des microentreprises rurales pour "booster" l'emploi rural, lutter contre l'exode et créer des revenus conséquents et durables.
Le PRODEC 2	<ul style="list-style-type: none"> • La priorité à une éducation de base inclusive de qualité et • Une intégration des formes alternatives d'éducation, • L'amélioration de l'équité, via le ciblage de zones et/ou de publics particuliers et

	<ul style="list-style-type: none"> Différentes mesures favorisant l'accès et le maintien à l'école.
La Politique de Formation Professionnelle (Pour la formation qualifiante dans le cadre du PENF)	Le déploiement de la formation technique et professionnelle avec une orientation marquée vers les formations courtes
Les cadres de référence internationaux	Cohérence
L'Agenda Education 2030 et Les orientations et principes de l'agenda des ODD des Nations Unies à l'horizon 2030	L'objectif 4 des ODD: assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

En outre, il faut noter que la cohérence des activités du PADE et du PENF avec les interventions des autres partenaires s'établit au fil des phases et surtout dans les zones ciblées au niveau (mésos des collectivités et micro des communes). Elle se caractérise par des complémentarités. Un exemple de cette complémentarité est démontré dans les actions avec le Norwegian Refugee Council (NRC) et en particulier, l'aide à l'établissement des actes de naissance ou la coordination de la protection des enfants déplacés lors des examens, ou bien encore le recours au programme de cantines scolaires.

Les entretiens avec les partenaires techniques et financiers du Mali et certaines ONG et associations intervenant (UNICEF, USAID, Union Européenne, NRC, Delta Survie) ont montré qu'il existe une volonté de part et d'autre pour encore plus de synergie dans les actions. Cette synergie est plus que nécessaire au regard de l'ampleur des besoins variés des communautés.

3.2.5. Durabilité institutionnelle et financière

La durabilité institutionnelle et financière d'un programme est le résultat combiné des compétences acquises par les bénéficiaires et des engagements pris par l'Etat et ces communautés bénéficiaires pour inscrire et financer les activités dans la durée. Cet engagement est aussi le fruit d'une appropriation des interventions.

Les activités des deux programmes incluent une stratégie pour instaurer la durabilité des effets des activités menées pour l'atteinte des objectifs. Particulièrement, la phase 5 du PADE définit les conditions de désengagement du programme de la Coopération suisse.

Réalisations

L'évaluation révèle des indicateurs démontrant une amorce de durabilité :

Une adhésion politique et une appropriation des solutions aux différents enjeux. Les entretiens montrent une adhésion politique au niveau central et décentralisé aux objectifs et résultats des deux programmes. Le PADE et le PENF font face à une demande toujours plus forte d'intervention venant des communes et villages intéressés par les résultats.

Les communautés et collectivités bénéficiaires s'impliquent davantage dans la résolution des problèmes du système éducation en construisant elles-mêmes des salles de classes sous la conduite des CGS ou en prenant des initiatives pour instaurer la cohésion sociale si nécessaire en leur sein. Un facteur favorisant cette prise de conscience des communautés est l'expérience de collaboration entre les STD, les CT et les CGS dictée par la mise en œuvre des actions avec la mobilisation des fonds ABS-D. Cette collaboration a diminué l'esprit de suspicion qui existait entre les services déconcentrés et les collectivités : chacun essayant d'asseoir ses prérogatives.

Deux autres signes de durabilité sont à relever. Il s'agit de la constitution dans les zones d'intervention d'un vivier de personnes ressources et de formés pouvant prendre le relais des actions et même les étendre. Ces personnes ressources sont recrutées par d'autres organisations (entretiens). Un autre signe est la création d'un cadre de collaboration avec d'autres partenaires techniques et financiers agissant dans les mêmes zones.

Défis

Quatre défis sont notés :

Le premier défi est lié à **la complexité et à la lenteur du circuit de l'ABS-D**. Bien que mentionné plus haut, il est important de rappeler que malgré les atouts, et des formations dans l'utilisation de l'outil de financement des actions de la DDC se voit remis en cause car des goulots d'étranglement continuent d'entraver sa bonne marche . Les entretiens révèlent une déception auprès des STD et des CT. La mise en œuvre de certaines actions étant retardée, l'atteinte de certains effets en ont souffert ce qui a aussi retardé la clôture de l'exercice de budget au niveau de la DDC dans les deux programmes.

Le deuxième défi est **la contribution financière encore très faible des bénéficiaires en fonds hors de la contribution de la Suisse**. En effet, les collectivités n'arrivent pas à mobiliser des financements supplémentaires pour garantir la soutenabilité nécessaire des actions.

Le troisième défi est le renouvellement des acteurs dans la mise en œuvre des programmes au niveau local soit par l'affectation des fonctionnaires au sein des STD, ou par le renouvellement dû à la nature élective des mandats des membres des CT et CGS.

Enfin, la garantie de la durabilité des effets des résultats constatés avec une amélioration des taux de scolarisation dans la mise en œuvre des alternatives éducatives (SSA/P, Coins de lecture, etc.) proposées par les deux programmes est leur **ancrage institutionnel avec une validation suivie d'une mise à l'échelle et d'un financement de l'Etat**.

Hors si la SSA-P, les malles pédagogiques, les écoles mobiles, les savoirs locaux ont été validées, il reste la PdT et la Méthode Maria Montessori. Il y a lieu d'ajouter que la validation des alternatives éducatives n'est qu'une étape vers l'extension de ces offres au profit d'un plus grand nombre de personnes. Cette extension ne peut se faire que sur un financement de l'Etat et avec l'appui des PTF.

Il faut aussi noter que l'expérience de la mise à l'échelle des malles pédagogiques est à saluer. Cependant, cette expérience reste encore à améliorer quant à la qualité et à la durabilité des composantes de cette malle.

La variable « genre »

Certains indicateurs de la mise en œuvre du PADE et du PENF comportent des cibles pour évaluer la prise en compte des femmes et des filles dans les programmes.

Réalisations

Les visites des centres SSAP et des associations démontrent que les femmes sont vraiment partie prenante des activités des deux programmes sur le terrain. En effet, dans certaines localités visitées, l'équipe d'évaluation n'a rencontré que des femmes assurant une présence autour des centres.

On note aussi une volonté affirmée de promouvoir la participation des femmes avec la formation des « femmes leaders » et l'appui des centres d'apprentissage d'apprentissage féminin (Café). En effet, 165 femmes leaders formés en leadership, genre et gestion de l'école en mode décentralisé.

Les rapports montrent que des résultats satisfaisants ont été réalisés. Des données suivantes sont à relever :

- Le taux de participation des filles dans les alternatives éducatives varie entre 50 et 60% (SSAP, Ecoles Mobiles et Formation qualifiante) avec une participation très forte dans les cours d'alphabétisation.
- Sur 2150 élèves candidates issues des familles pauvres accompagnées dans les disciplines scientifiques, 95% ont réussi aux examens.

- Participation des femmes aux formations et au CGS (25%).
- L'inclusion et la formation des femmes à la gestion des risques dans les comités de veille (¹¹⁹⁰)dans les communes et villages où les risques de violence existent.

Par ailleurs, les rapports consultés et les entretiens regorgent de « success stories » racontant comment des filles issues des SSA-P sont à l'université ou sont devenues des enseignantes.

Défis

Si la participation des filles et des femmes en tant que bénéficiaires des activités des deux programmes a augmenté au fil des phases, des défis restent. Ils sont d'ordre sociétal : **mariage précoce, idées préconçues sur la vulnérabilité des femmes** qui réduisent cette participation notamment à des formations hors de leur lieu de résidence.

La place des femmes reste toujours en second plan. Il y a une certaine retenue en public : la prise de parole reste toujours difficile.

4. Conclusion de l'analyse des constats

Au terme de l'analyse des constats, il est à souligner que la mise en œuvre du PADE et du PENF a connu des résultats probants en termes de renforcement des capacités de gestion des populations au niveau décentralisé avec une meilleure maîtrise dans la gestion du système éducatif.

A cela, il faut ajouter que malgré la situation des crises sécuritaire et sanitaire, des avancées quantitatives et qualitatives dans les résultats des taux de scolarisation grâce à la SSA/P et aux coins de lecture ainsi qu'aux actions menées pour préserver l'école en temps de crises (sanitaire et sécuritaire) sont notables. Des leçons permettent d'améliorer l'appui de la Coopération suisse à l'éducation de base au Mali.

Les leçons apprises

- La mise en œuvre des activités des programmes avec des indicateurs-cibles et des activités (cadre logique) doit intégrer les notions d'agilité pour permettre de faire face aux conséquences des crises (sécuritaire et sanitaire). Cette agilité, déjà observée dans les deux programmes, devrait donner une souplesse dans la mise en œuvre avec une redéfinition de certaines actions et permettre la prise d'initiatives sans une remise en question des outcomes/effets visés par les programmes.
- L'appui au renforcement des compétences de gestion des collectivités et des communautés demeure un élément essentiel dans la recherche de l'amélioration de la qualité de l'éducation au Mali. Ces capacités renforcées permettent non seulement de bien gérer « l'école classique », mais dans le cas du Mali, de favoriser un meilleur climat autour de l'école tout en renforçant la cohésion sociale. En effet, la gestion participative se traduit par la tenue d'audiences et de restitutions publiques favorisant la confiance entre les membres de la communauté. Un exercice participatif contribue à atténuer les conflits d'intérêt et à renforcer la cohésion sociale.
- Les inter-collectivités et intercommunalités sont des maillons importants dans la mise en œuvre de ces actions. Elles permettent une mise en commun des problèmes débouchant sur un plan de développement commun et une mutualisation des ressources mobilisées à travers l'ABSD.
- Les alternatives éducatives dans leur diversité répondent aux besoins des populations des trois régions du Mali. Les exclus du système éducatif réussissent à trouver leur voie. Mais, ils doivent être accompagnés sur le chemin de l'autonomisation.
- Les alternatives éducatives et les nouvelles innovations doivent faire l'objet de plaidoyer utilisant des techniques de « marketing ». Car, même si les résultats des apprentissages sont probants, le système éducatif surtout formel comme tout système, a besoin d'être « bousculé » pour intégrer les innovations. Il

¹¹ Source : Présentation PADE, Résultats 2004-2022

est donc nécessaire pour leur validation et leur mise à l'échelle (un outcome commun aux programmes), qu'une stratégie bien étudiée avec des actions de communication ciblées soit élaborée.

- Certaines alternatives éducatives des deux programmes servent de pont entre l'éducation formelle et le non formel : la SSA-P, la malle pédagogique, la méthode Maria Montessori et l'intégration des savoirs locaux. Ce pont favorise les actions communes et nécessaires en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques. Ces actions passent par une plus grande interaction au niveau de la formation des enseignants et de l'organisation de rencontres entre les STD et les prestataires des alternatives éducatives.
- La participation à la gestion du système éducatif des collectivités territoriales nécessite un plan de formation intégrant les impératifs de renouvellement des membres des structures (CT, CGS, etc.) mais aussi des fonctionnaires des structures techniques déconcentrés.
- Une vision holistique des appuis est nécessaire pour répondre aux besoins multifacettes des communautés. Pour cela, la mise en œuvre du continuum éducation formation, qui est au cœur du PENF, doit mieux intégrer l'insertion économique des formés avec un plan et un appui post-formation pour une installation durable.

5. Les Enjeux persistants

Comme souligné à maintes reprises dans cette évaluation, le PADE et le PENF ont démontré chacun leur pertinence et à un degré satisfaisant leur efficacité. Cependant les enjeux du système éducatif au Mali et plus particulièrement dans les régions de Sikasso, Mopti et Tombouctou, demeurent. Ils imposent un appui toujours plus ciblé au système éducatif.

Les enjeux persistants relèvent toujours de l'accès à une éducation inclusive et de qualité et de la pertinence des offres éducatives. Ils sont aggravés par les conséquences des crises qui frappent le système éducatif (la crise sécuritaire depuis 2012 et récemment la crise sanitaire du COVID 19).

Une autre catégorie d'enjeux est plutôt d'ordre institutionnel. Elle intègre les leçons apprises en termes de partenariat dans la mise en œuvre d'un appui à l'éducation de base au Mali.

Ces enjeux sont articulés dans les questionnements ci-dessous :

5.1. Enjeux liés au contexte sécuritaire dans les zones d'intervention (pertinence)

Comment continuer à appuyer tous les acteurs du système éducatif dans leur rôle de gestionnaires à des niveaux différents et dans des zones à risques?

Les deux programmes ont montré que ces acteurs du système éducatif (les STD, les CT avec les commissions éducatives, les CGS, les AME, etc...) sont les leviers incontournables pour arriver à une éducation de base inclusive et de qualité. Des actions de renforcement de capacités de ces acteurs doivent être continuer.

Quelles stratégies adopter pour continuer un appui nécessaire alors que le concept même de « l'école » est remis en cause dans certaines communautés ? Et, comment continuer à utiliser « l'école » comme vecteur de cohésion sociale pour un meilleur « vivre ensemble » ?

Quelles stratégies adopter pour accompagner les communautés dans leurs besoins de développement socio-économique ? Alors que d'une part, les conséquences des crises ont augmenté la pauvreté et que de l'autre, les jeunes et les moins jeunes ne doivent pas tomber dans les filets des terroristes et du banditisme, ou dans l'appât de l'émigration interne (zone rurale vers zone urbaine) ou hors du pays.

5.2. Enjeux liés à l'accès des populations à une éducation de base de qualité

Comment appuyer les efforts de l'Etat pour garantir un accès équitable et inclusif ? En tenant compte :

- de l'existence toujours plus nombreuses de déscolarisés et d'enfants traumatisés par les conflits et les violences ;

- des effectifs pléthoriques existants et qui vont persister à cause des transférés récupérés des alternatives éducatives (SSAP et d'autres) ; et
- du manque chronique d'infrastructures et des dégradations des écoles.

Comment promouvoir une éducation de base de qualité avec un continuum formation-insertion permettant le développement socio-économique des zones ciblées et des populations elles-mêmes, surtout les jeunes ?

5.3. Enjeux liés au cadre institutionnel d'un appui à l'éducation de base au Mali

Comment renforcer les liens institutionnels avec le MEN (les différentes directions des enseignements et les STD)?

Comment rendre plus visibles les actions de la DDC en matière d'éducation de base et plus spécifiquement dans les offres éducatives alternatives et ainsi passer à un plaidoyer du style « marketing » pour accélérer une mise à l'échelle durable des alternatives éducatives et des innovations pédagogiques qui ont fait leur preuve?

Comment renforcer et rendre plus opérationnel le cadre partenarial existant avec les organisations internationales, les ONG œuvrant dans les zones d'intervention pour continuer à appuyer les acteurs du système éducatif (les STD, les CT, CGS, les AME, etc...) dans leur rôle de gestionnaires à des niveaux différents et dans des zones à risques et pour avoir plus d'impact?

Les réponses à ce questionnement donnent quelques orientations pour le futur programme d'appui à l'éducation de base de la DDC au Mali.

6. Recommandations pour le futur programme d'appui à l'éducation de base de la DDC

Un constat en guise de préambule à cette partie :

La notion de l'«urgence» et les conséquences des crises (sécuritaire et sanitaire) doivent être intégrées dans la conception et la planification de tout programme en appui aux efforts du Mali dans les secteurs clefs de développement comme dans d'autres pays sujets à des conflits. Ces conflits remettent en cause la logique de développement de façon linéaire. Les actions des différentes parties prenantes ne peuvent plus se faire comme à l'accoutumée avec des indicateurs immuables. Dans le cadre de la réponse à l'urgence, les approches novatrices qui ont eu du succès doivent être capitalisées, adoptées et mises à l'échelle.

6.1. Orientations et thématiques à couvrir

A l'issue de cette évaluation, l'Equipe d'évaluation propose les orientations suivantes pouvant servir de cadre aux actions futures de la DDC en matière d'éducation de base :

5. Dans son appui à l'éducation de base au Mali, la Coopération suisse doit poursuivre la mise en œuvre des stratégies visant (en priorité) l'éducation non formelle (un système répondant le mieux au grand nombre de non-scolarisés et déscolarisés) en y intégrant l'acquisition de compétences professionnelles.
6. Le renforcement des capacités de gestion des différents acteurs du système éducatif : Les acquis en termes de renforcement des capacités de gestion décentralisée des différents acteurs doivent être consolidées.
7. Des stratégies d'appui au système éducatif formel comme : la formation des enseignants, l'amélioration des programmes et des approches pédagogiques favorisant l'apprentissage.
8. Des actions d'accompagnement comme l'offre de cantines scolaires, l'établissement d'actes de naissance doivent compléter l'appui à l'éducation de base.

Les orientations proposées sont en lien avec :

La Stratégie d'Education de la DDC. En effet, pour orienter son soutien à l'éducation de manière systémique et durable, la DDC a formulé une Stratégie¹² avec six orientations stratégiques interdépendantes

- i. Programme mondial et régional
- ii. Gouvernance du système éducatif
- iii. Qualité et pertinence
- iv. Inclusion et équité
- v. Transition vers le travail
- vi. Durabilité, cohésion et résilience

Plus particulièrement, le Programme-pays met l'accent sur un développement humain¹³:

Effet 1 : Sauver des vies, protéger les populations civiles, renforcer l'accès équitable à une Education et Formation de qualité.

Effet 2 : Contribuer au développement économique durable, local et inclusif permettant d'insérer les jeunes

Avec notamment :

Des « appuis d'urgence pour adresser les besoins alimentaires et nutritionnels des plus vulnérables se poursuivront de manière ponctuelle, mais aussi systémique par une poursuite de l'appui au Dispositif National de Sécurité Alimentaire pour renforcer les capacités de l'Etat dans la prévention et la gestion des crises. Enfin, la problématique de la nutrition sera traitée de manière transversale

« Une amélioration des revenus des populations rurales et de créer des emplois grâce au Développement d'un secteur privé durable et inclusif, focalisé sur les potentialités locales et les filières Agricoles. Ceci nécessite le développement de compétences professionnelles adaptées aux besoins du marché et le renforcement de l'insertion professionnelle des jeunes ». Et,

« Dans une approche *Leave No One Behind*, des stratégies propres à l'inclusion et à l'atteinte des femmes et des plus vulnérables seront développées. »

Les thématiques à couvrir :

Les réponses aux questions contenues dans l'énoncé des enjeux peuvent classées en trois thématiques :

- **Gestion décentralisée du système éducatif** : Les acquis de la phase 5 du PADE ont besoin d'être pérennisés avec un accent sur le renforcement des compétences de gestion financière et de mobilisation de ressources des collectivités et des communautés. Un accent particulier sera mis sur l'effectivité des mécanismes de redevabilité, pour encore plus de mobilisation communautaire pour prendre en compte des besoins que ne pourra pas couvrir le prochain appui : construction d'infrastructures, etc.
- **Accès inclusif et équitable** y compris des actions plus soutenues avec les écoles coraniques et les médersas. L'équipe d'évaluation recommande une intégration des mesures prises pendant la phase 5 du PADE et phase 3 du PENF pour remédier aux situations d'urgence et pour rendre l'école plus sûre ainsi que l'utilisation des outils d'apprentissage à distance.

¹² DDC (2017) La stratégie d'éducation de la DDC : Formation de base et développement des compétences professionnelles

¹³ DDC Programme de Coopération suisse au Mali (2022-2026) Draft du 07/06/2021

Le dispositif SSA-P a montré qu'il était un atout pour le retour à la normale dans les zones d'insécurité et aussi permettre de récupérer un grand nombre d'enfants déscolarisés. L'évaluation a eu à consulter un document proposant de nouvelles formules pour la SSA-P. Cette proposition doit être mieux étudier.

Dans le même ordre d'idée, et pour encore plus de pertinence dans l'appui, une étude doit être menée pour faire l'état des lieux des besoins en éducation de base et des profils des populations cibles par zone. Les mandataires soulignent que l'insécurité a fortement évolué depuis 2015. Et cela a des effets directs sur la mise en œuvre du programme (par ex. délocalisation de sessions de formation ; temps supplémentaire à consacrer aux conditions préliminaires à remplir : séparation des hommes et des femmes, non utilisation de la langue française, etc.). Ces effets doivent être mieux mesurés et intégrés.

- **Pertinence et qualité des offre éducatives** en y intégrant des formations qualifiantes et un mécanisme d'insertion économique durable des jeunes formés. Le mécanisme proposé ne doit pas seulement être un kit d'installation mais doit comporter un accompagnement dans l'installation et sur une durée. De même, une meilleure collaboration avec les organisations paysannes et les structures de financement des microentreprises peut permettre aux formés une expansion de leurs activités.

Plusieurs facteurs concourent à la qualité des offres. Il y a lieu de continuer à appuyer sur la formation des encadreurs, superviseurs et enseignants/animateurs, ainsi que sur la mise à disposition de matériels pédagogiques.

Comme indiqué plus haut, il y a lieu de revenir sur les acquis du PADE et du PENF qui concernent surtout le développement d'alternatives éducatives qui visent à améliorer la qualité de l'éducation formelle et non formelle et qui doivent être mises à l'échelle une fois validées.

6.2 Approches à adopter

L'appui à l'éducation de base au Mali doit couvrir ces thématiques en y intégrant les réponses aux questions formulées dans les enjeux, en utilisant de façon opérationnelle les approches prônées par la DDC (Le triple nexus : développement, humanitaire et paix) et en formalisant les synergies, d'abord avec ses programmes au Mali (Formation professionnelle, gouvernance, paix et sécurité), ensuite avec les nouveaux programmes que sont RAMAA, AREN, la formation des enseignants, et avec le niveau sous-régional etc...) et avec les autres partenaires sur le terrain dont le NRC, et l'UNICEF et l'UNESCO.

Il y a lieu de continuer à travailler avec les Ministères (Education, Formation, et Décentralisation) pour leur implication effective et soutenue dans le pilotage du futur programme

L'analyse pour orienter le futur appui à l'éducation de base au Mali s'est aussi penchée sur la question de l'efficacité d'un seul programme embrassant tous les besoins identifiés. L'Equipe d'évaluation propose deux programmes avec des thématiques différentes. Au cas où la disponibilité financière serait limitée, et que la DDC décide de financer un seul programme, celui-ci devra être composé de sous-programmes bien ciblés avec des outcomes bien définis pour chaque sous-programme déclinés par phase.

Les orientations proposées par l'Equipe d'évaluation ne sont pas nouvelles car les besoins en éducation de base au Mali n'ont pas changé. Il y a certes des résultats au niveau de la mise en œuvre du PADE et du PENF, mais ces résultats/effets ont besoin d'être inscrits dans la durée.

7. Conclusion

L'analyse des données collectées (documents et entretiens) démontre la pertinence de l'appui de la Coopération suisse dans le domaine de la décentralisation de l'éducation et dans le domaine de l'éducation non-formelle pour une diversification des offres éducatives au Mali.

Malgré les effets dévastateurs de la crise sécuritaire qui sévit dans le pays et plus particulièrement dans les zones d'intervention du PADE et du PENF, et de la crise sanitaire liée COVID 19, dans une moindre mesure, les résultats montrent que les deux programmes (PADE et PENF) ont atteint en grande partie les effets définis à leur élaboration.

Cependant, le chantier de l'éducation est vaste et complexe. Au Mali, cette complexité est aggravée par les crises sécuritaire et sanitaire (COVID 19), et par une crise même de l'éducation (infrastructures et équipements démodés, enseignants peu ou pas qualifiés).

L'expérience gagnée par la coopération suisse à travers la mise en œuvre du PADE depuis 2005 et du PENF depuis 2010 doit être réinvestie car les besoins en appui dans les domaines déjà ciblés existent toujours. Il est donc nécessaire que les mêmes thématiques servent de socle au futur appui de la DDC à l'éducation de base au Mali.

Documents consultés

Politiques et Programmes

DDC. Document de Projet (PRODOC) Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE)

DDC. Document de Projet (PRODOC) Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE 2)

DDC. Document de Projet (PRODOC) Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE 3)

DDC. Document Projet (PRODOC) Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE 4)

DDC. Document Projet (PRODOC) Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE 5)

DDC. Document de Projet (PRODOC) Programme d'Education Non Formelle (PENF)

DDC. Document de Projet (PRODOC) Programme d'Education Non Formelle (PENF) (Phase 2)

Document Projet (PRODOC) Programme d'Education Non Formelle (PENF) (Phase 3)

DDC. Concept d'Approche Régionale Division de l'Afrique de l'Ouest

DDC. Programme Pays. Mali 2020-2026

DDC. Stratégie de la DDC pour l'Education. Education de base et Développement de compétences professionnelles

Ministère de l'Education Nationale. Programme Triennal du CNR-ENF (2020-2022)

SDC/DDC. Thematic Guidance On Gender and Education

Vall, N. M. et Ginolin, M. (2019). Rapport Final de l'Evaluation Externe du Programme Décennal de Développement de L'éducation et de La Formation Professionnelle Deuxième Génération (Prodec2) 2019-2030 en vue de son Endossement par les Partenaires Techniques et Financiers.

Décrets et Lois

Décret No 2019-0258/P-RM 27 mars 2019

Décret No 2015-0678/P-M du 20 Octobre 2015

Rapports d'évaluation

Programme d'Appui à l'Education Non Formelle (PENF) : Auto-Evaluation assistée du Programme d'appui à l'éducation non formelle (PENF2)

Programme d'Appui à l'Education Non Formelle (PENF) : Evaluation par les bénéficiaires –'BA light '

Auto-évaluation Assistée du Programme d'Appui à l'Education Non Formelle (PENF2) (Janvier 2015 -décembre 2019) Version finale

Programme d'Appui à l'Education Non Formelle (PENF) : Des pratiques maraîchères innovantes- la production de pommes de terres « bio » par les jeunes de Kabara (région de Tombouctou)

Rapport provisoire de la revue Externe du Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE)

Rapport provisoire de la revue Externe du Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) 2

Rapport final de la revue Externe du Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) 3

Rapport provisoire de la revue Externe du Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) 4

Rapports d'activités

Rapport Annuel PADE 2

Rapport Annuel PADE 3

Rapport Annuel PADE 5 (2018)

Rapport Annuel PADE 5 (2019)

Rapport Annuel PADE 5 (2020)

Rapport de fin de Phase Opérationnel (RFO) PADE 3

Rapport de fin de Phase Opérationnel (RFO) PADE 4

Programme d'Appui à l'Education Non Formelle (PENF) : Rapport de fin de phase opérationnelle- PENF Phase 1

Annexe 1 : Tableaux récapitulatifs des réalisations en termes d'efficacité du Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE) et du Programme d'Education Non Formelle (PENF)

Tableau récapitulatif des réalisations en termes d'efficacité du Programme d'Appui à la Décentralisation de l'Education (PADE)

Outcomes/Effets	Indicateurs	Phase 3	Phase 4	Phase 5 (fin 2021)	Commentaires
Outcome 1 : Les collectivités territoriales des trois régions, de concert avec les services déconcentrés de l'éducation, gèrent une éducation de base de qualité et adaptée à leur spécificité	Au moins deux concertations tenues avec tous les acteurs sur les enjeux de l'éducation	Un diagnostic de l'éducation a été réalisé assorti d'un plan d'action au niveau des zones d'intervention du programme.	187 Commissions Educatives sur 192 renforcées mettent en œuvre leur plan d'action avec un taux d'exécution de 67% 2403 Comités de Gestion scolaire (CGS) formés sur 2734 ont élaborés et mis en œuvre leur projet d'école avec un taux d'exécution de 72% 133 audiences publiques tenues par le CT sur le bilan et compte annuels	192 CT , 5 AE ; et 20 CAP et 5 IFM ont bénéficié des fonds de l'ABS-D 92% des CT ont pu mobiliser des fonds et exécuter plus de 99% des actions inscrites dans les différents plans issus des diagnostics sur l'éducation.	
	Le nombre d'écoles mobiles fonctionnelles a augmenté de 15 %	Le nombre d'écoles mobiles a augmenté de 25% contre 15% prévu avec la création de 30 nouvelles. 1820 enfants dont 1092 filles soit 60% ont été scolarisés dans ces écoles.		5 école mobiles sont encore fonctionnelles ¹⁴ .	Des mesures sont prises pour transférer des élèves des anciennes écoles mobiles dans les écoles formelles (PADE, Rapport annuel 2020).

¹⁴ L'insécurité a une incidence très grande sur la vie des écoles mobiles.

		00% des enseignants dont au moins 40% de femmes des écoles ciblées formés et outillés	87% des enseignants dont 30% de femmes formés en didactique des disciplines, pédagogie des grands groupes, curriculum, savoirs locaux, la transcription et de la malle pédagogique.		
	75% des professeurs des IFM des zones du programme sont formés au curriculum et la pédagogie convergente		Les innovations (savoirs locaux, et malles pédagogiques) ont été intégrées dans la formation initiale au niveau des IFM et un enseignement à distance a été mis en place au niveau de 5 IFM.		
	75% des 12000 enfants savent lire, écrire et compter à la fin de la 3ème année de l'enseignement fondamental		70% de 12.000 enfants soit 8400 enfants de la 3ème Année du F1 savent lire, écrire et calculer	Les données ne sont pas disponibles pour la Phase 5. Mais, nul doute que la cible de 12.000 enfants sera atteinte. Les compétences de 3200 élèves sont renforcées en lecture, écriture et calcul à travers l'ALEMA avec un taux de réussite d'au moins 92.46% en fin d'année 2021	

				Pour cette année 2021-2022 ; 80 coins de lecture avec 3200 élèves inscrits dans les coins de lecture	
	100% des agents des services financiers formés au mécanisme de l'ABS/D au niveau des douze cercles		100% des agents responsables de la gestion de l'ABS-D au niveau des collectivités ont été formés et outillés par leurs services techniques financiers pour assurer une mobilisation et gestion efficace de l'ABS-D.		
	Au moins 3 femmes dans les commissions et comités		25 femmes siègent dans les commissions et comités scolaires dans la zone d'intervention du programme.		
	100% des collectivités disposent d'un plan triennal de développement de l'éducation			100 % des CT renforcées conformément aux objectifs fixés pour 2020 dans l'identification des enjeux, défis de	

				l'éducation et dans la planification et la mise en œuvre de leur plan d'action à travers la mobilisation et l'exécution de l'ABS/D avec un taux de mobilisation de 91,52% contre un taux d'exécution de 95,52% ;	
	Au moins 50% des CT CE CGS ont intégré un pourcentage d'autofinancement des actions (ALEMA, SSAP)			Plus de 60% des CT/CE/CGS ont intégré les alternatives dans leur plan de développement	Les coins de lecture ont repris seulement dans la région de Sikasso et deux centres SSA-P à Mopti malgré l'autorisation d'ouverture des espaces scolaires par le Gouvernement.
Outcome 2 Dans un environnement sûr et protecteur, les enfants du centre et du nord Mali, accèdent à une éducation de base de qualité, pertinente, équitable et inclusive prenant en compte les conflits.	Au moins 500 000 enfants (filles et garçons) ont bénéficié d'une éducation de base de qualité à travers des innovations			542.588 enfants (filles et garçons) ont bénéficié en 2020 d'une éducation de base de qualité à travers alternatives éducatives et innovations pédagogiques notamment la SSA-P. Au total, 300 SSA-P utilisée pour relancer l'école avec	Grâce au PENF, 542.588 enfants ont eu accès à l'éducation. Pour l'année 2020-2021 : 80 centres (SSA-P) ont été ouverts.

				18 147 enfants dont 10 887 filles récupérés et transférés à l'école formelle	
	75% des enfants des communautés nomades ont accès à l'éducation à travers la SSA/P et les écoles mobiles au bout des 4 ans du programme			6 616 enfants dont 3 068 filles des communautés nomades ont eu accès à l'école grâce aux écoles mobiles malgré l'insécurité. -En 2021, 5 écoles mobiles sont fonctionnelles avec un effectif de 556 enfants dont 261 filles	
	Au moins 750 élèves par an soutenus par des cours de remédiation et examens délocalisés			24 894 enfants dont 60% de filles ont été soutenus par des cours de remédiation et examens délocalisés avec un taux de réussite moyen d'environ 85% en 2021.	
	Environ 2,54 millions de personnes au centre et au nord (dont 500 000 enfants : filles et garçons) développent le réflexe de l'instauration d'une Paix durable			145 concertations réalisées autour de l'éducation (enjeux et défis) Appui à la réouverture des écoles fermées :	

<p>Outcome 3 : Les populations des zones affectées par la crise contribuent au renforcement de la cohésion sociale et à la prévention des conflits dans leurs localités</p>			<ul style="list-style-type: none"> -Des membres des CGS formés à l'élaboration des plans de réduction de risques et en appui psychosocial. -145 enseignants volontaires formés à la pédagogie, à la didactique, en protection et en appui psychosocial 	<ul style="list-style-type: none"> 100 Comités de gestion formés à la gestion de l'école en situation de crise pour la Réduction de risque autour des écoles et des SSA/P (20 plans élaborés et réalisés et près de 1528 enfants ont bénéficié des actes de naissance et plus 125 enseignants formés en appui psychosocial...) - L'élaboration de modules de formation : outils d'aide à la décision 	
---	--	--	--	--	--

Outcome 4. Le Ministère de l'éducation nationale intègre les alternatives éducatives développées par les phases antérieures du PADE dans son plan de développement de l'éducation et de la formation professionnelle (PRODEC).	25 % des enfants des écoles mobiles qui achèvent le premier cycle, accède au second cycle	Sur 85 % des enfants qui ont achevé le premier cycle mobile ; seules 10% ont pu continuer, les autres ont été accompagnés dans les formations qualifiantes.			
	Toutes les innovations capitalisées et diffusées		Sur les innovations développées par le PADE, 3 en plus des écoles mobiles sur 7 innovations capitalisées et validées.		
	Au moins 2 PTF engagés dans le financement des innovations		4 PTF engagés dans le financement des innovations : SSA-P, Ecoles mobiles, savoirs locaux.		Coopération Allemande/WHH dans le financement des écoles mobiles USAID/PHARE dans le financement des écoles mobiles et les savoirs locaux L'UNICEF dans le financement des écoles mobiles et la SSA.P L'UE dans le financement des SSA.P

	Trois innovations sont validées et financées à travers le PRODEC II			4 innovations (SSA-P, écoles mobiles ¹⁵ , malles pédagogiques et savoirs locaux) sont intégrées par le Ministère de l'Education Nationale dans la politique nationale.	<p>La Pdt est en voie de validation (existence de lettre pour amorcer le processus). La Pédagogie Maria Montessori est en phase pilote</p> <p>Si des dispositions sont contenues dans le PRODEC 2 pour un financement des alternatives éducatives, elles ne sont pas encore pleinement mises en œuvre.</p>
	Un comité de pilotage fonctionnel (au moins deux rencontres par an)			Inexistance de comité de pilotage des programmes PADE et PENF au sein du Ministère de l'Education Nationale	Il y avait un Point focal qui portait les actions des programmes du Buco au MEN appelé à des nouvelles fonctions qui n'est pas encore remplacé.

¹⁵ Les écoles mobiles existaient avant la PADE. Mais leur intégration dans le Programme a contribué à leur validation.

Tableau récapitulatif des réalisations en termes d'efficacité du Programme d'Education Non formelle (PENF)

Tableau récapitulatif des réalisations en termes d'efficacité du Programme d'Education Non formelle (PENF)				
RESULTATS	INDICATEURS	PENF2(2015 -2019)	PENF3 (2020 et 2021)	Total
Outcome 1: Les collectivités territoriales, en partenariat avec les services techniques déconcentrés de l'éducation et les organisations de la société civile, mettent en place et gèrent un système d'éducation non formelle répondant aux besoins locaux ;	Les CT avec l'appui des STD ont mis en place un dispositif d'éducation, de formation et d'insertion des jeunes basé sur le marché de l'emploi local	Cadres de concertation ENF représentatifs mis en place par cercle accompagné sont fonctionnels	9 cadres de concertation ENF appuyés en 2019 par les CT dans l'élaboration de plans de mobilisation des fonds ABS-D. Huit (8) Collectivités territoriales ou groupement de collectivités ont été accompagnés à l'élaboration de leurs plans de mobilisation des fonds ABS-D 2021, 1er semestre à travers l'organisation de cadre de concertation.	
	80% des apprenants ont terminé avec succès une formation professionnelle, soit 2304	De 2015 à 2018, au total ¹⁶ 3 258 jeunes ont terminé avec succès une formation qualifiante, dont 1 474 filles/jeunes femmes, soit 45%. Ce chiffre représente 141% de la cible de 2 304 jeunes à atteindre d'ici la fin de la phase de 4 ans.	Sur une prévision de 1722 en 2021, le programme a formé 1181 personnes (739 femmes, 442 hommes) dans les filières agro-pastorales ; soit un taux d'exécution de 69%.	

¹⁶ Rapports annuels 2015 à 2019 PENF- HELVETAS

	Au moins 165 collectivités (communes) et inter collectivités ont intégré l'ENF dans leur plan d'action	22 plans ENF ont été élaborés par 9 inter-collectivités, 3 intercommunalités, 1 commune urbaine et 9 communes rurales qui ont presque toutes pris l'ENF dans leurs PDSEC	25 collectivités soit 15,15% ont intégré l'ENF dans leur plan d'action	47 collectivités ont intégré l'ENF dans leur plan
	% des jeunes formés ayant trouvé un travail salarié grâce à la formation du PENF	Seuls 2 jeunes (dont une jeune femme), exercent un travail salarié, soit 2% des enquêtés ¹⁷ .		
	% d'apprenants ayant terminé avec succès une formation professionnelle	1208 jeunes/adultes (dont 694 jeunes filles/jeunes femmes 57%) ont terminé avec succès une formation professionnelle	6'777 jeunes, dont 4'024 filles (59,37%), ont terminé avec succès les formations dans les filières agro-sylvo-pastorales	7985
	La qualité de l'éducation est améliorée dans les zones d'intervention du programme		A la campagne 2019 – 2020 ; 1958 enfants réguliers dont 924 filles sur une prévision de 2000 apprenants, ont été assidus aux cours, soit un taux de réalisation de l'ordre de 98%.	
			Sur une prévision de 2000 enfants à enrôler pour la campagne 2020-2021, le programme a enregistré un effectif régulier de 2065 apprenants dont 1007 filles (49%) issue de 80 centres SSA/P	

¹⁷ Source Mandataire (CIEF/HELVETAS)

Outcome 2 : Les enfants, les jeunes (15-24) et les adultes accèdent à une éducation/formation alternative de qualité, pertinente, équitable et inclusive et sensible aux conflits	Nombre de jeunes et adultes formés dans les filières agro-sylvo-pastorales	La formation qualifiante de 6 777 jeunes, dont 4 024 filles/jeunes femmes (59,37%) dans les filières agro-pastorales dans le Centre Communautaire de Formation Agro-pastorale (CCFAP) de Zamblara, dans le centre de Finkolo Ganadougou et sur sites dans les 3 régions d'intervention	En 2020, au total 972 jeunes ¹⁸ (33 cohortes), dont 601 jeunes filles/jeunes femmes ont participé à des sessions dans les filières agropastorales : aviculture, embouche, maraîchage, transformation et pisciculture démarrées en décembre	Certains de ces centres ne sont plus fonctionnels.
	Taux de réussite des enfants transférés en 4ème année du système formel;	2111 filles (47%), des centres SSA/P ont réussi leurs transferts en 4ème année dans les écoles classiques	1909 apprenants transférés au total. (1707 apprenants dont 826 filles transférés en 4ème année (48%). 94% des apprenants dans les centres Montessori ont été transférés en 4ème année contre 88% pour les centres classiques	2937 ont réussi leurs transferts en 4ème année dans les écoles classiques
	Pourcentage d'apprenants (jeune, adulte) ayant terminé avec succès les cours d'alphabétisation (écriture, calcul, aptitudes à la vie quotidienne).	685 adultes, dont 612 femmes (89%), ont suivi avec succès les cours d'alphabétisation en bamanaan, peuhl et dogon	En 2021 : 75% (510/679) des apprenants (jeunes/adultes) ont pu terminer avec succès les cours d'alphabétisation (écriture, calcul, aptitudes à la vie quotidienne).	1195 personnes dont au moins 612 femmes

¹⁸ Rapport Annuel 2021 PENF – HELVETAS

Nombre de jeunes et d'adultes entreprenant des activités productives après les formations	En 2018, sur un effectif de 302 jeunes/adultes enquêtés, 241 (dont 143 filles/jeunes femmes soit 59%) mènent des activités économiques en rapport avec la formation reçue, soit 80%.	869 jeunes, soit 85% des bénéficiaires réinvestissent les acquis de la formation reçue en 2021 96% des bénéficiaires ayant suivi une formation qualifiante exercent une activité à leur propre compte ou au compte de la famille ; 3% sont des apprentis ou stagiaires et 1% est salarié.	1171 bénéficiaires réinvestissent les acquis de la formation reçue
Pourcentage de personnes formées ayant mis en œuvre leur plan d'action et capables de générer le bilan de leurs AGR.		91% des formés estiment que leurs revenus ont un peu augmenté. 60% peuvent effectuer leur bilan contre 40% qui ont encore des difficultés 41% des formés ont un revenu moyen par campagne qui est supérieur à 40 000f CFA (SMIG au Mali).	
Pourcentage d'élèves des centres SSA/P ayant terminé avec succès une éducation de base dans une école soutenue par le PENF ou partenaire.	Sur les 2094 évalués, 1756 (83%), dont 860 filles (47%), sont admis en 4 ^{ème} année ; 226 (10%), dont 116 filles (52%) en 3 ^{ème} année et 112 (5%), dont 56 filles (50%), en 2 ^{ème} année.	En 2020-2021, 1909 apprenants ont été transférés à l'école. Parmi cet effectif, 1707 apprenants dont 826 filles ont été transférés en 4 ^{ème} année. 68% ¹⁹ des transférés poursuivent sans redoublement leur cursus scolaire.	3463 ont été transférés en 4 ^{ème} année
Outcome3 : Le MEN, en collaboration avec les acteurs concernés, valide les			

¹⁹ Campagne de suivi des transférés (2020-2021)

innovations du PENF et les insère dans les politiques et programmes	Nombre d'offres d'innovations éducatives validées par le MEN	7 alternatives éducatives ont été mises en œuvre sur 5 prévues par les CT partenaires du programme en collaboration avec les STD et les OSC	7 alternatives éducatives mises en œuvre Une étude de capitalisation de la Pdt a été réalisée par un bureau d'étude dans le cadre du processus de sa validation en 2021.	
	Au moins 1 recommandation est formulée par mission et par trimestre au cours des missions de suivi auprès des CT	Au moins 41 missions d'appui-conseils et de suivis ont été réalisées par les STD dans le cadre de la mise en œuvre des alternatives SSA/P, PdT, Alpha et Formation qualifiante réalisées en 2019	Au total 41 recommandations formulées en 2019 par les STD éducation à l'endroit des animateurs et superviseurs des ONG/BE partenaires de mise en œuvre de la SSA/P, de la PdT, de l'alpha et de la Formation qualifiante.	
	Au moins 1 document de capitalisation est élaboré et diffusé.	Non réalisation des actions de plaidoyer lié à la non mobilisation des fonds ABS-D 2019 des inter-collectivités et intercommunalités	4 histoires de vie et 3 bonnes pratiques ont été documentées par les mandataires (CIEF/HELVETAS	